



Masteroppgave

**Bruk av alternative opplæringsarenaer for elever som sliter
i den ordinære undervisningen**

En analyse av alternative opplæringsarenaer og
hvordan et slikt tilbud kan oppleves av elevene

av

Anne Strømsnes

Master i spesialpedagogikk
Avdeling for pedagogikk og sosialfag
Høgskolen i Lillehammer
Våren 2013



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

Sammendrag

Oppgavens tittel: Bruk av alternative opplæringsarenaer for elever som sliter i den ordinære undervisningen

Undertittel: En analyse av alternative opplæringsarenaer og hvordan et slikt tilbud kan oppleves av elevene

Bakgrunn og formål: Alternative opplæringsarenaer er opplæring med en praktisk tilnærming som kan brukes for elever i forhold til ordinær undervisning, tilpasset undervisning og spesialundervisning. Slike tiltak har de senere årene økt i omfang i forhold til smågruppebaserte deltidstiltak. Det har vært et viktig tiltak for ungdom som har vist problematferd, og som generelt har hatt lav motivasjon for skole. Jeg har ønsket å finne ut noe om hvilke kvaliteter slike tilbud kan ha, og hvordan elevene selv opplever slike tilbud.

Prosjektet er en kombinasjon av kvalitativ forskning og litteraturstudie. Tidligere elevers opplevelser kan gi interessant informasjon om kvaliteter ved alternative opplæringsarenaer. Jeg har utført to kvalitative forskningsintervjuer med en kvinne og en mann som gikk ut av ungdomsskolen for omkring 10 år siden. I tillegg har jeg brukt litteratur og rapporter som har sett på ulike kvaliteter ved alternative opplæringsarenaer, og som ellers berører forskningsspørsmålene mine.

Problemstilling: Hvilke spesielle kvaliteter kan alternative opplæringsarenaer ha, og hvordan kan tilbudet oppleves av elevene?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan kan et alternativt opplæringstilbud oppleves?
- Hvilken betydning kan sammenheng mellom alternativ opplæringsarena og skolen ha?
- Hvordan kan læringsutbytte oppleves ved alternativ opplæringsarena?
- Hvilken betydning kan motivasjon, mestring og selvoppfatning ha?
- Hvilken betydning kan relasjon til lærer ha?
- Hvilke refleksjoner har informantene 10 år etter at de gikk ut av grunnskolen?

Hovedfunnene mine er at alternative opplæringsarenaer oppleves som positive og verdifulle opplæringsarenaer for elevene. De bidrar til mestring, motivasjon og trivsel, og bidrar positivt til elevenes selvoppfatning. Elevene opplever ikke tiltakene som marginaliserende. Tvert imot opplever mange å bli bedre integrert i klassen og blant jevnaldrende. Mange opplever gode relasjoner til lærerne, og det ser ut til at det jobbes bevisst med relasjonsbygging. Læringsutbytte oppleves noe mer variabelt i forhold til konkrete læringsmål og kunnskapsutvikling. Helhet og sammenheng mellom den alternative arenaen og skolen påpekes som viktig, men kan i mange tilfeller bli bedre.

Forord

Arbeidet med dette prosjektet har tatt lang tid. Planen var å levere i 2011. Mange uforutsette ting har skjedd underveis, både i forhold til prosjektet og privat. Derfor har arbeidet flere ganger blitt lagt til siden. Det har allikevel vært en spennende prosess, som har bidratt til at jeg er styrket i min tro på at praktisk orientering av undervisningen er viktig.

Flere har bidratt i prosessen. Jeg vil takke min veileder, Egil Støfring, og kollegaer ved PP-tjenesten i Gjøvik. Spesielt takk til Elisabeth som har tatt seg tid til å lese oppgaven underveis.

Mine to informanter har brukt tid på prosjektet mitt og delt opplevelser og erfaringer med meg. Det har vært til stor hjelp. Tusen takk!

Gry har vært uvurderlig i forhold motivasjon. Hun har i tillegg vært korrekturleser i innspurten. Tusen takk!

Espen har hjulpet meg med tekniske utfordringer og vært moralsk støtte. Tusen takk!

Hanna og Henrik har gitt glede i hverdagen selv om mamma har vært stresset, tusen takk!

Eina 1. mai 2013

Anne Strømsnes

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Presentasjon av problemstillingen	3
1.3 Oppbygging av oppgaven	4
2. Bakgrunn	6
2.1 Skolens utvikling	7
2.2 Spesialundervisning	8
2.3 Kunnskapsløftet	9
2.4 Avvik fra læreplanen	10
2.5 Alternative opplæringsarenaer i grunnskolen	11
2.6 Oppsummering	14
3. Kunnskapsstatus	15
3.1 Nyere forskning og rapporter relatert til alternativ opplæring	15
3.2 Læringsrommet utenfor skolen	17
3.3 Inn på tunet	19
3.4 Skolehage	20
3.5 Arbeidslivsfag	21
3.6 Oppsummering	23
4. Teoretiske perspektiver	24
4.1 Etisk perspektiv	24
4.2 Pragmatismen	26
4.3 Bærekraftig undervisning	28
4.4 Motivasjon, mestring og selvoppfatning	31
4.5 Relasjonen mellom lærer og elev	36
4.6 Oppsummering i forhold til forskningsspørsmålene	39
5. Metode	44
5.1 Litteraturstudie	44
5.2 Kvalitativt forskningsintervju	44
5.3 Fenomenologi	45
5.4 Design	46

5.5 Valg av informanter	47
5.6 Gjennomføring av intervjuene	48
5.7 Registrering og transkribering	48
5.8 Metodekritikk	48
6. Funn og drøfting av datamateriale	50
6.1 Kvalitet i studien	50
6.2 Forskningsetiske overveielser	52
6.3 Presentasjon og analyse	53
6.3.1 Hvordan kan et alternativt opplæringstilbud oppleves?	54
6.3.2 Hvilken betydning kan sammenhengen mellom alternativ opplæringsarena og skolen ha?	56
6.3.3 Hvordan kan læringsutbytte oppleves ved alternativ opplæringsarena?	57
6.3.4 Hvilken betydning kan motivasjon, mestring og selvbilde ha?	60
6.3.5 Hvilken betydning kan relasjon til lærer ha?	62
6.3.6 Informantenes refleksjoner 10 år etter	64
6.4 Oppsummering	66
7. Oppsummering og konklusjon	69
Litteraturliste	72
Vedlegg	
1. Informasjonsskriv	76
2. Samtykkeerklæring	77
3. Intervjuguide	78
4. NSD	80

1 Innledning

Dette prosjektet handler i hovedsak om alternative opplæringsarenaer, og hvordan et slikt tilbud kan være av betydning for elever. Mange elever sliter i skolen. Mye av undervisningen er teoretisk, og forutsetter at elevene har evne til å sitte stille og konsentrere seg over tid. Samtidig er tilpasset opplæring et gjennomgående prinsipp i grunnskoleopplæringen. Man kan i en del tilfeller stille spørsmålsteget ved om skolen klarer å gi alle elever tilpasset undervisning. Når en mangelfull tilpasning har foregått over tid, vil ofte behovene og vanskene bli større. Mange elever ser ikke mening i mye av det som undervises, og de opplever lite mestring. De opplever i liten grad å lykkes eller å bli verdsatt, og dette blir ofte besvart med fravær, uro, tilbaketrekking osv. Disse ungdommene kan stå i fare for å oppleve å bli utstøtt fra, og ikke inkludert i skolen, fordi skolens rammer er for snevre i forhold til å tilpasse undervisningen. De står også i fare for å utvikle ulike psykiske vansker, og de blir dårlig rustet til å mestre utfordringer i sitt eget liv. Jeg ønsker å se på hva som kan være med på å gi elever en god utvikling, som gjør dem i stand til nettopp det å mestre utfordringer i eget liv. I forhold til dette er det viktig å jobbe med utvikling av en god psykisk helse.

Regjeringen har utarbeidet en strategiplan for barn og unges psykiske helse, hvor de har fokus på at en god psykisk helse er helt grunnleggende for barn og unges utvikling (Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse 2003). En god psykisk helse er et viktig redskap for å kunne møte livets mangfoldige situasjoner og for å kunne håndtere både motgang og kriser. Barnehage og skole er viktige bidragsytere for å utvikle psykisk helse, både i positiv og negativ retning.

Barnehage og skole er sentrale samarbeidsparter for hjem og nærmiljø i arbeidet med å skape gode oppvekstbetingelser for barn og ungdom, og er sentrale arenaer for utvikling av identitet og selvpåfatning. Opplevelse av trygghet og tilhørighet i barnehage og skole er et sentralt grunnlag for en god psykisk helse for resten av livet, blant annet for å motvirke atferdsproblemer. For at barn skal kunne lære og utvikle seg til konstruktive medlemmer av et fellesskap må de få mulighet til å oppleve seg som mestrende, ansvarlige og delaktige.

(Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse 2003:19)

Skolens oppgave i denne sammenheng er av stor betydning i forhold til å tilrettelegge for en god utvikling. Både skolens målstruktur og lærernes jobbing i direkte kontakt med elevene, er av stor betydning. En helhetlig tilnærming til læring og fokus på gode relasjoner vil være viktig i dette arbeidet. Jeg vil i mitt prosjekt finne ut hvordan alternative

opplæringsarenaer kan bidra i forhold til dette, og se på hvordan slike tilbud kan være forskjellige fra den ordinære undervisningen. Psykisk helse vil i dette prosjektet ikke være et eget punkt, men knyttes opp mot relasjoner, motivasjon, mestring og selvoppfatning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Alternative opplæringsarenaer er opplæring med en praktisk tilnærming som kan brukes for elever i forhold til ordinær undervisning, tilpasset undervisning og spesialundervisning. Slike tiltak har de seneste årene økt i omfang i forhold til smågruppebaserte deltidstiltak. Det har vært et viktig tiltak for ungdom som har vist problematferd, og som generelt har hatt lav motivasjon for skole. Jeg har ønsket å finne ut noe om hvilke kvaliteter slike tilbud kan ha, og hvordan elevene selv opplever slike tilbud.

Jeg legger en økologisk forståelse til grunn for oppgaven. Bakgrunnen for det er at en slik forståelse har fokus på en helhetlig og dynamisk tilnærming til læring. Man legger en helhetstenkning til grunn, som er egnet for å ivareta alle sider ved elevene.

Medbestemmelse og kreativitet er verdier som settes høyt. Elever som sliter i skolen, strever ofte med å finne mening og sammenheng i den ordinære undervisningen. Et økologisk perspektiv har fokus nettopp på mening og sammenheng, mens et mekanistisk perspektiv bærer mer preg av en ytre motivasjon med fokus på enkeltfag og karakterer. Et økologisk perspektiv vil være læringsorientert, mens et mekanistisk perspektiv er mer resultatorientert. Dette kommer jeg tilbake til i teoridelen og drøftingsdelen av oppgaven.

Jeg er selv lærer i kunst- og håndverk, og har i utgangspunktet stor interesse for praktiske fag. Fra egen undervisning har jeg sett elevers glede ved kreativt og skapende arbeid. Jeg har sett at elever som sliter med teorifag kan få motivasjon og mestringsopplevelser i praktiske fag. Dette har styrket mine tanker om at en praktisk tilnærming er viktig. Denne type læring er sammensatt, og kan ved god tilrettelegging kombineres med mange fag. Ved bevisst tilrettelegging og planlegging kan man integrere teoretiske fag i de praktiske på en motiverende og meningsfull måte.

For å skape gode læringsprosesser, er det flere faktorer som er viktige. Trygghet, motivasjon, mestring, selvoppfatning og gode relasjoner er viktig for alle elever. I tillegg er elever forskjellige, og lærer på forskjellige måter. Noen klarer uten store problemer å

tilpasse seg de fleste undervisningsformer, andre lærer best på noen spesielle måter. Jeg stiller spørsmålstegn ved om skolen klarer å møte alle elever på en god måte, og tilpasse seg elevenes behov. Jeg lurer på om det kan være slik at det er elevene som må tilpasse seg skolens rammer, som ofte kan oppleves som snevre. Jeg lurer også på om lærerne klarer å utvikle gode relasjoner til alle elevene, som er viktig både i forhold til trygghet og tilhørighet og i forhold til læring. Ofte er en god relasjon viktigst for de utfordrende elevene. Dette krever mye av lærerne, først og fremst i forhold til egne holdninger.

Ved kunnskapsløftet har myndighetene ønsket å utjevne sosiale forskjeller i skolen. Mye tyder på at dette ikke har lyktes, og at de sosiale forskjellene faktisk har økt noe (Bakken og Elstad 7/2012). Mange vil gi det teoretiske fokuset som har vært de senere årene skylda for dette. Min tanke er at basisferdighetene er viktige å lære for barn. Dagens samfunn krever gode grunnleggende ferdigheter i norsk, matte og engelsk. Men man kan gjøre mye med tilnærmingen til disse fagene, som det å knytte dem opp mot praktiske aktiviteter. Alle elever har rett til tilpasset opplæring. Det bør ikke være slik at elever på noen skoler må få spesialpedagogisk hjelp fordi skolen ikke makter å legge til rette, mens elever med tilsvarende behov på en annen skole vil kunne klare seg med tilpasset undervisning fordi tilretteleggingen er god.

1.2 Presentasjon av problemstillingen

I masteroppgaven ønsker jeg å se nærmere på betydningen av alternative opplæringsarenaer. Jeg tar utgangspunkt i forskning og rapporter innenfor området. I tillegg legger jeg fram erfaringer fra to elever som tidligere har hatt det vanskelig på skolen. Å snakke med ungdom som har hatt tilbud om alternativ opplæringsarena, vil kunne belyse flere sider av det. Med denne bakgrunnen har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

«Hvilke spesielle kvaliteter kan alternative opplæringsarenaer ha, og hvordan kan tilbudet oppleves av elevene?»

Forskningsspørsmål:

Hvordan kan et alternativt opplæringstilbud oppleves?

Hvilken betydning kan sammenheng mellom alternativ opplæringsarena og skolen ha?

Hvordan kan læringsutbytte oppleves ved alternativ opplæringsarena?

Hvilken betydning kan motivasjon, mestring og selvbilde ha?

Hvilken betydning kan relasjon til lærer ha?

Hvilke refleksjoner har informantene 10 år etter at de gikk ut av grunnskolen?

Prosjektet vil være basert på intervju av to tidligere elever og rapporter som har sett på ulike kvaliteter ved alternative opplæringsarenaer; *Ett år med arbeidslivsfag. Lærere og elevers erfaringer med arbeidslivsfaget på 8. trinn* (Bakken, Dæhlen, Haakenstad, Sletten og Smette. NOVA 1/2012), og *Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kasusstudie.* (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit, Lillegården kompetansesenter 2009). I tillegg supplerer jeg noe med *Elevers læringsutbytte av et undervisningsopplegg i Gården som pedagogisk ressurs* (Andresen 2011), masteroppgave i naturfagdidaktikk ved NTNU.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Det første kapitlet inneholder redegjørelse for valg av tema, formålet med oppgaven og en presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål knyttet til denne.

Det andre kapitlet gir en presentasjon av bakgrunnsstoff for oppgaven. Konteksten oppgaven skrives innenfor, læreplan og lovverk, presenteres.

Det tredje kapitlet tar for seg kunnskapsstatus på området alternativ opplæring. Forskning og rapporter innenfor området presenteres.

Det fjerde kapitlet tar for seg teorien som ligger til grunn for oppgaven, basert på vitenskapsteori. Etske grunnprinsipper og pragmatismen ligger til grunn, med bærekraftig undervisning, selvoppfatning, motivasjon og mestring som en videreføring.

Det femte kapitlet er en gjennomgang og drøfting av metode. Design på oppgaven, gjennomføring av intervjuene og registrering og transkribering tas opp her. Metodekritikk tar for seg styrker og svakheter ved oppgaven.

Det sjette kapitlet inneholder en analyse av datamaterialet som er samlet inn, både teori og lydopptak av intervjuene. Undersøkelsens validitet blir drøftet her, samt forskningsetiske utfordringer. Jeg vil presentere funnene for deretter å drøfte disse opp mot relevant teori.

Det sjuende kapitlet er en oppsummering av oppgaven. Jeg vil her presentere hva jeg mener er hovedfunn og tendenser i forhold til problemstillingen.

2 Bakgrunn

Mange vil være enig i at skolene i dag generelt sett har et naturvitenskapelig orientert vitenskaps- og kunnskapssyn. Det er en tendens til at disse fagene, som er lett målbare, har høyest status. Dette har de senere år blitt ytterligere forsterket ved fokus på internasjonale undersøkelser, hvor norske elever kommer relativt dårlig ut. De elevene som profitterer på dette, er de teoretisk flinke elevene, som lett tilpasser seg skolens rammer. Men hva skjer med de elevene som sliter med teoretiske fag?

Oppgaven skrives med bakgrunn i Læreplan for Kunnskapsløftet, Opplæringsloven og Utdanningsdirektoratets rundskriv, Udir-3-2010, *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. I tillegg har jeg med noe historikk om læreplaner før kunnskapsløftet. Mine informanter fullførte grunnskolen under L97. Elevene i Bakken og Dæhlen m.fl. (2012) som har undersøkt arbeidslivsfaget, er elever under kunnskapsløftet, K 06. Den generelle delen av læreplanen er den samme for L97 som for K06. Det kan oppleves som en konflikt mellom den generelle delen, som gir føringer til en progressiv pedagogikk, og læreplanene, som med K06 er nokså frie men prestasjonsorienterte.

Alternative opplæringsarenaer er opplæring utenfor skolens lokaler, slik det beskrives i Stortingsmelding 18 (2010-2011). Elevene som får et slikt tilbud, er ofte elever som ikke finner seg til rette og/ eller har lite utbytte av tradisjonell klasseromsundervisning. Begrepet alternativ opplæringsarena sier oss at det er en type opplæring som ikke er «vanlig». Den er et alternativ til det ordinære tilbudet. Like fullt er det en opplæringsarena. Slik jeg forstår begrepet, er det en opplæring med en praktisk innfallsvinkel til læring. Det er en opplæring som knytter teori og praksis sammen, og som skal gi elevene meningsfulle sammenhenger. Denne type opplæring har en økologisk tilnærming til undervisningen, i motsetning til en mekanistisk tilnærming med hovedvekt på teori og enkeltfag. Dette er det jeg legger i begrepet alternativ opplæringsarena, og som prosjektet bygger på.

2.1 Skolens utvikling

Foros (2005:19) skriver om skolens utvikling og beskriver tiden etter 1970 som det flytende moderne. Det flytende moderne beskriver han som et velstandsfenomen, som fører til muligheter og frihet. De gamle dydene, som måtehold, selvdisciplin og utholdenhet, blir satt til side. Likhetsidealet og kollektivet mister betydning, og individualisme, selvrealisering, mangfold og egenart kommer i fokus. Videre beskriver han at M87 la til rette for en nokså elevsentrert skole, og at L97 var mer splittet. Her var det et motsetningsforhold mellom det progressive (metodene) og det konservative (fagplanene):

Metodene ropte om tverrfaglighet, men fagplanene lå lite til rette for dette. Fagplanene var mer trofaste mot den politiske ånd (Hernes) og troen på kanonisert kunnskap enn mot de pedagogiske holdningene vi finner i broen.

(Foros 2005:46)

Med K06, skal lærerne stå fritt i hvordan kunnskapen skapes, bare de får det til.

Læringsplakaten gir viktige prinsipper for skole, men sier ingen ting om metodene som skal brukes. Ibid. Thuen (2008) har beskrevet Kunnskapsløftet som et motbilde til 1970-årenes progressivisme;

Det skulle bli en reform som skjerpet kravene til kunnskap, prestasjon og konkurranse, og samtidig nedtonet utdanningens sosiale motiv. Man skulle ikke lenger «gi elevene mer medansvar enn de er i stand til å ta», man skulle «være bevisst ved bruk av frie arbeidsformer», og den enkelte lærer måtte unngå «å være ettergivende overfor elevene» (St.meld. nr. 30 (2003-2004). Reformpedagogikken og enhetsskolen hørte fortiden til.

(Thuen 2008:240)

Med 1990-tallets reformer ble honnørord som selvtillit og trivsel, egenstyring og ansvar for egen læring erstattet av innsatsvilje, ambisjoner, arbeidsdisciplin, utholdenhet og anstrengelse. Fagkravene ble tydeligere og mer detaljerte. Med Kunnskapsløftet ble dette ytterligere forsterket (Ibid).

Det har de siste 40 årene skjedd mange endringer i skoleverket. Foros (2006) er opptatt av spenningsforholdet mellom det faste (overlevering og kulturarv) og det flytende (selvkonstruksjon og multikulturelt fellesskap), og mellom nytte og danning som har vært i denne perioden. Han er urolig for det store individfokus og nyttehensynet i skolen, og etterlyser et klarere dannelsesperspektiv. Dette begrunner han blant annet med at vi må

innse vår egen sårbarhet og at vi trenger fellesskapet. Samtidig er dette spenningsforhold som er tilstede i samfunnet for øvrig, og som også vil påvirke skolen.

2.2 Spesialundervisning

Alle elever har rett til tilpasset undervisning. De elevene som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære, tilpassede undervisningen, har rett til spesialundervisning. Retten til spesialundervisning gjelder både i forhold til faglige og sosiale/ psykososiale behov:

Elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.

(Opplæringsloven § 5-1)

Dette er et viktig prinsipp og åpner for at man må ha et vidt perspektiv på læring. Elevene skal ha et forsvarlig utbytte av undervisningen, og dette skal være hovedkriteriet for valg og organisering av innhold i undervisningen. Dette gjør at man kan bli nødt til å se ut over de rammene skolen har, og finne andre løsninger på undervisningen for noen elever. Elevens behov er det viktigste.

Sentrale prinsipper i norsk skole er likeverd, inkludering og tilpasset opplæring. St. meld. Nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, beskriver disse prinsippene: Opplæringen skal være tilgjengelig for alle og alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Fordi elever og lærlinger er ulike, har de ulike behov og forutsetninger. Derfor er ikke et likt tilbud til alle et likeverdig tilbud. For at alle skal få et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring (ibid). Dette gjelder alle elever, også de som mottar spesialundervisning.

2.3 Kunnskapsløftet

Den generelle delen i Kunnskapsløftet (K06) er den samme som for L97. Læringsplakaten er ny med K06 og lokalt læreplanarbeid har fått mer fokus. Det nye her er at det lokale arbeidet med læreplaner skal ta utgangspunkt i nasjonale læreplaner med kompetansemål. Skoleeiers rolle i det lokale læreplanarbeidet er mer fokusert enn tidligere.

Utdanningsdirektoratet skriver at K06 på mange måter markerer ett brudd med den innholdsorienterte læreplantradisjonen L97 var en del av. De hevder at det er et viktig utgangspunkt for det lokale læreplanarbeidet at læreplanen er kompetansebasert og ikke innholdsbasert. Det er et viktig premiss for K06 at valg av innhold, aktiviteter og arbeidsmåter som skal utvikle elevenes kompetanse, tas lokalt av profesjonelle yrkesutøvere som kjenner både elevene og lokale forhold godt. Et sentralt trekk ved K06 er utvikling av elevenes kompetanse. Læreplanene viser hva elevene skal mestre på ulike trinn, med mål for elevenes kompetanse.

I Læreplan for Kunnskapsløftet kan man i Læringsplakaten lese om de overordnede målene for skolen. Der beskrives det at alle elever skal ha like muligheter. Skolen skal stimulere lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet. Elevene skal utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Skolen skal styrke dem i deres personlige utvikling og styrke deres identitet. Det skal legges til rette for elevmedvirkning og elevene skal forberedes på å ta egne verdivalg. Elevene skal få tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Lærerne skal være tydelige ledere og forbilder for barn og unge. Det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet skal fremme helse, trivsel og læring. Det skal legges til rette for godt samarbeid med foreldre/ foresatte. Og sist men ikke minst, det skal legges til rette for å trekke inn lokalsamfunnet i opplæringa på en meningsfylt måte. Dette er store og gode mål som ansatte i skoleverket er forpliktet til å følge, på lik linje med de faglige målene i læreplanen. I forhold til mitt prosjekt er dette relevant. Det peker mot en økologisk forståelse for undervisning og læring, med fokus på helhet, verdier og lokal tilknytning.

En av intensjonene med Kunnskapsløftet var å utjevne sosiale forskjeller. I praksis kan det se ut til at de har økt noe. Bakken og Elstad (2012) har undersøkt dette. Det er en dreining i retning av at skolen i enda større grad enn tidligere belønner ferdigheter og kunnskaper som i første rekke fyller arbeidsdagen til den velutdannede middel- og overklassen, de som

jobber med å skrive, lese og regne, de som driver med intellektuell og symbolsk virksomhet. Og barna fra disse familiene har en tendens til å øke sitt forsprang under Kunnskapsløftet, sammenlignet med barn fra andre samfunnssjikt. Men ville det vært mer vellykket i forhold til å redusere sosioøkonomiske forskjeller i skoleresultater hvis man vektla å styrke ferdigheter i manuelt og praktisk arbeid? Eller i alle fall verdsette disse ferdighetene på lik linje med intellektuelle ferdigheter? Dette stiller rapporten spørsmålsteget ved. Disse resultatene passer dårlig inn blant målene i læringsplakaten, som peker mot en økologisk forståelse av undervisningen, med fokus på helhet og variasjon i arbeidsmåter.

2.4 Avvik fra læreplanen

Læreplan for Kunnskapsløftet gjelder i utgangspunktet også for spesialundervisningen. Dette kan vi lese i opplæringsloven § 5-5 første ledd:

Reglane om innhaldet i opplæringslova og i forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar.

I visse tilfeller kan det være behov for å gjøre avvik fra læreplanen. Det følger av § 5-5 første ledd at det kan gjøres unntak fra læreplanen i den grad de ikke passer for den situasjonen man er i:

Når det gjelder spesialundervisning, er det i prinsippet ingen grenser for hvor store avvik som kan foretas så lenge avviket er inntatt i enkeltvedtaket om spesialundervisning. Forutsetningen er at eventuelle bortvalg, sterkt avvikende progresjon og eventuelle alternative valg fremstår som forsvarlige og adekvate ut fra situasjonen. I en del tilfeller er det vanskelig å ta stilling til hva som bør være opplæringsmål for en elev, og dermed også i hvilken grad det bør gjøres unntak fra hele fag eller deler av fag. Er det best å basere seg på å tilpasse slik at eleven følger så mange av kompetansemålene som mulig i Læreplanverket for Kunnskapsløftet? Eller er det grunn til å tro at eleven totalt sett er best tjent med at det foretas bortvalg og eventuelt alternative valg? Dette er en vanskelig og skjønnsmessig vurdering som må gjøres konkret for den enkelte eleven. Skoleeier har ansvar for at det blir tatt stilling til disse spørsmålene på en forsvarlig måte.

(Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, 2009:39)

Som det beskrives her, er det en vanskelig og skjønnsmessig vurdering som ligger til grunn for å ta en slik avgjørelse for den enkelte eleven. Det er mange hensyn å forholde seg til. Hvorvidt en elev har behov for spesialundervisning, eller om han kan få et tilfredsstillende

utbytte av den ordinære undervisningen ved bedre tilrettelegging og tilpassing, avhenger ofte av hvordan skoleeiere og skoleledere legger til rette for organisatoriske og pedagogiske tiltak. I tillegg avhenger det av relasjoner eleven har til lærere og medelever. Et sentralt prinsipp er uansett likeverdighetsprinsippet. Alle elever skal ha likeverdige muligheter. Dette prinsippet forutsetter tilpasset opplæring. I *Prinsipper for opplæringen* i Læreplanverket for Kunnskapsløftet kan vi lese dette om tilpasset opplæring og likeverdige muligheter:

...Læreplanverket for Kunnskapsløftet legger til grunn at undervisningen i størst mulig grad skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og nivå. Fordi elevene er ulike, må de få ulike utfordringer. Alle elever skal få oppgaver som gir dem mulighet for læring, mestring og utvikling.

(Kunnskapsløftet. Generell del s.15)

Godt samarbeid mellom hjem og skole, og god relasjon til eleven selv, vil være viktig når man skal ta en slik avgjørelse. Gode kartlegginger av eleven i forhold til styrker og interesseområder vil være av betydning. Det er viktig å kartlegge hvordan eleven lærer best. I mange tilfeller vil det også være nyttig med en evneutredning.

2.5 Alternative opplæringsarenaer i grunnskolen.

I tillegg til Læreplan for Kunnskapsløftet og Opplæringsloven, ligger Utdanningsdirektoratets rundskriv, Udir -3-2010, *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*, til grunn for dette prosjektet. Denne tar for seg kravene som må være oppfylt for at en alternativ opplæringsarena skal være i samsvar med opplæringsloven. Her understrekes viktigheten av at skolen og den alternative opplæringsarenaen kommuniserer godt for å kunne vurdere opplæringsmål. Det poengteres at en helhetlig tilnærming til elevens opplæring er viktig;

Det er viktig med en helhetlig tilnærming til elevens opplæring slik at en opplæring på den alternative arenaen blir en del av helheten og ikke et fragment som ikke harmoniseres med den øvrige opplæringen eleven får.

(Udir -3-2010, Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen s. 7)

Videre sier de at bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen skal benyttes av hensynet til eleven, ikke av hensynet til skolen eller kommunen. En må gå ut fra at det har blitt vurdert at elevene som får et slikt tilbud, ikke har kunnet få et tilfredsstillende tilbud innenfor skolens lokaler. En slik vurdering vil være ulik fra skole til skole, i forhold til den enkelte skoles rammer og ressurser. Det avgjørende er at opplæringen skal være i samsvar med opplæringsloven, som er skolens ansvar å håndheve. Dette åpner opp for at mange vil kunne være i målgruppen for et slikt tilbud. Det antydes også at tidligere praksis i visse tilfeller kan ha vært å gi et slikt tilbud til elever som lager mye bråk på skolen, og som er vanskelige for skolen å håndtere. Dette tilbudet kan ha vært en måte for skolen å bli kvitt et «problem» på.

At det er hensynet til eleven som er avgjørende, gjør at dette kan være en svært sammensatt gruppe elever, alt ettersom den enkelte skoles praksis og tilrettelegginger. Hva slags tilbud elevene kan få er også åpent. Det avgjørende er at det må stå i forhold til den enkelte elevs behov og interesser. Det understrekes at en helhetlig tilnærming er viktig, slik at opplæringen på den alternative arenaen blir en del av helheten.. Dette gir åpning for å knytte opplæringen opp mot lokalsamfunnet. Dette er et mål i K06; skolen skal legge til rette for å involvere lokalsamfunnet i opplæringa på en meningsfylt måte. Denne tenkningen er i tråd med pragmatismen, som vektlegger sammenhengen mellom kunnskap og handling, teori og praksis.

I Stortingsmelding 18, *Læring og fellesskap*, behandles spesialundervisning i alternative opplæringsarenaer. Det beskrives som et tilbud der en eller flere elever mottar deler av opplæringen på et annet sted enn skolens område. Departementet understreker at slike tiltak skal brukes kun under forutsetning av at det gagnar opplæringen til den enkelte elev. De understreker også at det er avgjørende for både det pedagogiske tilbudet og for elevenes rettssikkerhet at alternative opplæringsarenaer har en faglig begrunnelse. Ut over dette fremheves det at det er viktig å bruke varierte arbeidsmåter og benytte nærmiljøet i opplæringen. De ser den positive effekten alternative opplæringsarenaer kan ha i forhold til elevens motivasjon, trivsel og relasjoner, men også utfordringene som er knyttet til struktur og sammenheng mellom skolen og den alternative opplæringsarenaen. Videre påpekes det at det er relativt stor avstand mellom kravene i rundskrivet (Udir 3-2010) og dagens bruk av alternative opplæringsarenaer i spesialundervisningen. De påpeker at bruken av

alternative opplæringsarenaer ikke alltid er basert på enkeltvedtak om spesialundervisning, og at tilbudet ofte mangler sammenheng med det tilbudet elevene får ellers i skolen.

Opplæringen elevene får ved en alternativ opplæringsarena skal være i samsvar med de kvalitative og kvantitative kravene i opplæringsloven og elevens enkeltvedtak om spesialundervisning. Det er rom for avvik fra bestemmelser i opplæringsloven eller forskrifter i enkeltvedtaket. Men følgende kvalitative og kvantitative krav oppstilles i opplæringsloven med forskrifter, som må være ivaretatt også ved bruk av alternativ opplæringsarena; skoletilhørighet, gruppetilhørighet, forsvarlig tilsyn, innhenting av politiattest, et godt fysisk og psykososialt skolemiljø, ordensreglement, undervisningspersonalets kompetanse, læreplanverket for Kunnskapsløftet, individuell vurdering, kontakt med hjemmet, gratis opplæring, ulykkesforsikring og andre rettigheter (rett til særskilt språkopplæring eller tegnspråkopplæring eller punktskriftopplæring eller sosialpedagogisk utdannings og yrkesrådgivning).

NOU 2009/18 tar for seg utfordringer på ungdomstrinnet. De beskriver at ungdomstrinnet møter elevene i en brytningstid i deres utvikling, som i seg selv byr på utfordringer. Samtidig skal de tilegne seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter som gir grunnlag for deres personlige utvikling. De peker på at allsidighet, tilpasning og medbestemmelse er av stor betydning;

Kompetansemålene i læreplanen må være utgangspunkt for læringsarbeid som ikke bare omfatter teori, men som omfatter både praktiske og teoretiske tilnærminger, og legger vekt på bruk av praktisk rettede, varierte og allsidige arbeidsformer. Eksempler på praktiske tilnærminger kan være aktiv bruk av språket til kommunikasjon i fremmedspråk, praktiske regneferdigheter knyttet til for eksempel matlaging eller håndverksaktiviteter og bruk av ulike feltobservasjoner eller forsøk i læringsarbeid i naturfag.

(NOU 2009/18:171).

En slik tilnærming vil åpne for bruk av alternative opplæringsarenaer og gjøre undervisningen mer fleksibel. Den vil også legge til rette for helhet og sammenheng, som er i tråd med pragmatismen. Mange elever vil kunne oppleve motivasjon og mestring i større grad enn ved en undervisning som legger størst vekt på teoretisk kunnskap.

2.6 Oppsummering

Det har skjedd store endringer i skolen de siste ti-årene. Det har vært motstridende interesser og verdikamp. Enhetsskolen har vært et ideal i Norge. Det har vært et viktig prinsipp at alle skal ha like muligheter. Med K06 og det økte fokuset på faglige prestasjoner, mener noen at enhetsskolen er på vei ut. Dette skriver for eksempel Thuen (2008) noe om. Kunnskapsløftet har et høyt fokus på elevenes faglige måloppnåelse. Det har vært et mål å øke kompetansen for elevene i basisfagene. Måten man oppnår disse målene, er i stor grad opp til den enkelte skole, som har fått stort handlingsrom i forhold til å utarbeide lokale læreplaner.

Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning. Dette er et viktig prinsipp. Kunnskapsløftet gjelder i utgangspunktet også for spesialundervisningen, men det kan i visse tilfeller være behov for å gjøre avvik. En slik vurdering er vanskelig, og må bygge på god kjennskap til eleven. Men det åpner også for muligheter som går utover de ordinære rammene.

Alternativ opplæringsarena kan være en slik mulighet. Dette er tilbud der en eller flere elever mottar deler av sin opplæring på et annet sted enn på skolen. Der er en hel rekke krav som må være oppfylt for at et slikt tilbud skal være i samsvar med opplæringsloven. Udir-3-2010 beskriver disse. Det poengteres at det er viktig med god kommunikasjon mellom skolen og den alternative opplæringsarenaen for å kunne vurdere opplæringsmål, og for å få til en helhetlig tilnærming til elevens opplæring.

3 Kunnskapsstatus

Det er lite av norsk forskning som tar for seg alternativ opplæring og alternative opplæringsarenaer. Det finnes flere evalueringsrapporter, men det er et stort behov for forskningsbasert kunnskap. Dette er viktig for å kunne dokumentere de positive kvalitetene mange mener å se. Det vil også bidra til å kvalitetssikre tilbudet i forhold til opplæringsmål. Berget og Braastad (2008) har utarbeidet dokumentet *Kunnskapsstatus og forskningsbehov for Inn på tunet*. I forhold til gården som arena for læring, rehabilitering og aktivitet er det behov for forskning for å kartlegge, dokumentere og presisere de allmenne kvalitetene som skapes gjennom aktivitetene på gården. I tillegg er det nødvendig med forskning som tar for seg hvordan og i hvilken grad gården som pedagogisk ressurs motiverer for elevers læring, og hvilke effekter læringen har for elevene, i basisfag og i grunnleggende ferdigheter. Dette gjelder både allmennpedagogiske tilbud og tilbud rettet mot elever med særskilte behov.

3.1 Nyere forskning og rapporter relatert til alternativ opplæring

Lillegården kompetansesenter har utført kartlegginger av smågruppebaserte tiltak og alternativ opplæring. Rapporten *I randsonen* (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006) ble gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Hensikten var å lage en oversikt over omfang av ulike typer organisering av slike tiltak på ungdomstrinnet i norsk grunnskole. Studien viste at det hadde vært en sterk økning av slike smågruppebaserte tiltak de siste 10-15 årene. Målgruppa for tiltakene i studiene var elever som viste problematferd i skolen og som viste liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid. På bakgrunn av funn i denne studien ga Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov (Midtlyngutvalget) oppdrag til Lillegården kompetansesenter om å gjøre en ny studie. *Den ene dagen* (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009) er en videreføring av *I randsonen*. Dette er en kasusstudie av smågruppebaserte deltidstiltak som tar for seg innholdsmessige- og kvalitative aspekter ved tiltakene, samt den sosiale- og pedagogiske konteksten de befinner seg i.

Begrunnelsene skolene har for å opprette tiltakene er i hovedsak preget av et relasjonelt perspektiv. Hverken skolen eller foreldrene ser på tiltakene som dumpingplasser for elever som skolen ønsker å bli kvitt. Det er også enighet om at tiltaket skal være begrenset, at en

dag i uken er nok. Dette gjør at eleven denne ene dagen motiveres til å holde ut de andre fire dagene på skolen. Samtidig bevarer eleven et godt forhold til klassen sin, og er fortsatt integrert i skolens faglige og sosiale miljø. I alle tiltakene ivaretas elevens rett til å tilhøre en gruppe/ klasse på sin hjemmeskole, og å ha en kontaktlærer på hjemmeskolen.

Men det er liten sammenheng mellom læringsmål i skolen og tiltakene. Læringsmålene var i de fleste tiltakene utydelige og vanskelige å omsette i praktiske og skolefaglige sammenhenger. Fordi fokus ofte var «læring for livet» hadde flere elever vanskeligheter med å beskrive tiltaket som skole.

Oppholdet i tiltakene ble av elevene opplevd som positivt. Status i klassen og i hjemmeskolen ble enten uforandret eller positivt forsterket. Forholdet til kontaktlærer ble bedre:

De ungdommene vi har intervjuet er i en livsfase hvor de er i ferd med å etablere en identitet og finne sin plass i en ungdomskultur. En ungdomskultur som ofte sanksjonerer og marginaliserer de som er annerledes. Derfor var det svært interessant at vi nesten ikke kunne finne spor av uttalelser som tyder på at deltakerne opplever at deltidstiltaket virker marginaliserende. Elevene opplevde ikke å miste kontakten med gamle venner, foreldrene opplevde ikke at barna ble mer isolerte og selv om lærerne fryktet at det kunne skje- opplevde de liten grad at elevene ble mer perifere på skolen.

(Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009:66)

Samarbeidet i forhold til tiltaket bærer preg av manglende struktur og sammenheng. Det tas for lite hensyn til at det skal legges til rette for en helhetlig og sammenhengende opplæring ut fra den enkelte elevs behov. Her er det et stort forbedringspotensiale i forhold til å skape et tettere og mer forpliktende samarbeid mellom skole og tiltak. Dette er viktig for at tiltakene ikke ender opp som «satelitter», løsrevet fra hjemmeskolen:

For at tiltakene skal bidra til læring og økt motivasjon for elevene, og ikke ende opp som isolerte øyer, som er med på å opprettholde problemene med elever som er umotiverte og skoletrøtte, må mye av den gode pedagogiske praksis som finnes i tiltakene i større grad være modell og inspirasjon for endringer i den vanlige skolen.

(Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009:114)

De konkluderer med at slike deltidstiltak må skje med utgangspunkt i en bevisst utviklingsstrategi som tar sikte på å endre egen praksis og organisasjon. Det må ikke frata skolene den forpliktelsen de har til parallelt å videreføre arbeidet sitt med å tilpasse

undervisningen for å skape sammenheng mellom deltidstiltaket og den andre undervisningen. De mener at en vekselvirkning mellom den alternative arenaen og den ordinære skolen har et stort potensiale, hvis man samtidig får til økt tilpasning og variasjon i den ordinære skolen.

3.2 Læringsrommet utenfor skolen

Alternative opplæringstilbud har ofte en direkte praktisk relevans for eleven. Disse praktiske kunnskapene er ofte noe elever i tidligere generasjoner tilegnet seg i hjemmet. Det handler mye om våre primærbehov som å skaffe mat, klær og husrom. Denne kunnskapen representerer noe viktig, kjent og meningsfullt for oss som mennesker. Tiller og Tiller (2003) skriver om dette i boken *Den andre dagen*. For ikke veldig mange år siden var det mange bygdeskoler som hadde tre dagers skoleuke de første årene på barneskolen. Når de ikke var på skolen var de ofte med foreldre, besteforeldre eller andre i nærmiljøet i praktisk arbeid. Dette var en arena som bidro med kunnskap av en annen karakter enn det mange barn opplever i dag, hvor tid sammen med foreldrene i stor grad betyr enten lek eller organiserte aktiviteter. Arbeid med en nytteverdi er en liten del av barn og unges hverdag sammenlignet med tidligere.

Læring skjer over alt, i alle sammenhenger. Mye av læringen skjer i skolen. Men den læringen som skjer utenfor skolen er kanskje vel så viktig. Jeg kaller denne læringen uformell læring. Ikke all uformell læring er nyttig, og noe kan være negativt eller også skadelig. Men den positive, uformelle læringen har mange gode kvaliteter. Denne dagen representerte det «uskolske». Dagen ga rom for læringsfrihet og inspirerte læringsviljen, og elevene fikk meningsfulle erfaringer. Elevenes hverdag ble en kombinasjon av skolekunnskap og hverdagserfaringer. Tiller og Tiller ser på hvordan disse kvalitetene kan bringes videre:

Denne boka handler om den nye andre dagen. Den handler om å gi større plass for det meningsfulle i ungt liv. Den handler om at de unge skal få kontakt med seg selv i fruktbare møter med voksne. Den handler om det lekende og det musiske i livet. Boka stiller spørsmål om skolen er i ferd med å bryte sammen fordi vi har glemt den andre dagens betydning

(Tiller og Tiller 2003: 42).

De hevder at skolene må utvide læringsrommet for å gi større plass til selve livet. Men den tiden de refererer til er forbi. De aller fleste elever i Norge i dag har fem skoledager i uka helt fra 1. klasse, og de fleste foreldrene jobber utenfor hjemmet. Allikevel kan vi videreføre noen av de kvalitetene *Den andre dagen* hadde, som kan gi elevene både meningsfulle erfaringer og en større forståelse, som kan knytte dem nærmere samfunnet utenfor skolen. Dette harmonerer med mye av det Jordet (2010) skriver om.

Arne N. Jordet (2010) har i boka *Klasserommet utenfor* skrevet om hvordan skolens fysiske og sosiale omgivelser kan brukes som ressurs i opplæringen. Han presenterer eksempler for å vise hvordan elever og lærere i et utvidet læringsrom kan få de rammebetingelsene de trenger for å kunne jobbe med alle fag på en mer autentisk og meningsfull måte. Hans hovedbudskap er at det ikke vil være mulig å realisere fellesskolens dannelsesambisjoner, slik de er formulert i Opplæringslovens formålsparagraf og i skolens læreplan, uten å ta i bruk skolens omgivelser som ressurs i opplæringen.

Han beskriver uteskole som en samlebetegnelse for den undervisningen og de læringsaktivitetene som foregår utenfor klasserommet. Uteskole er dermed ikke én metode eller én arbeidsmåte, men rommer, som klasseromsundervisning, et stort mangfold av praksisformer. Uteskole er dermed mer en utdanningsfilosofi enn en utdanningsmetode. Ute i skolene praktiseres både en bred og en smal forståelse av uteskole. Den brede forståelsen innebærer at uteskole brukes som et middel for å fremme elevenes allmenne dannelse. Læringsaktiviteter velges ut i nærmiljø og lokalsamfunn fordi man mener det tilfører opplæringen kvaliteter som er viktige.

Jordet mener at skolen har en utfordring i forhold til å få elevene engasjerte som deltakere i en opplæring de finner mening i. Veien å gå for å få til dette er å legge til rette for læring gjennom kommunikasjon og samhandling i autentiske situasjoner. For å finne autentiske situasjoner, må man i mange tilfeller ut av klasserommet. .

3.3 Inn på tunet

Tilbudet bygger på en ide om at gården er en ressurs for helse-, opplærings- og sosialsektoren, og at bonden, med sin erfaringsbakgrunn, kan utnytte gårdens ressurser til et bredt spekter av aktiviteter. I opplæringssektoren er tilbudet tilrettelagt mot enkeltelever og grupper eller hele klasser.

Inn på tunet er et satsingsområde og ble vedtatt som egen satsing i jordbruksavtalen for 2010. Målsettingen er at Inn på tunet skal være en naturlig del av et variert og kvalitetssikret tjenestetilbud i kommunene, og bidra til økt næringsutvikling i landbruket (Programnotat for Inn på tunet- løftet 2010-2012). Tilbudet beskrives slik:

Om lag 800 gårdsbruk tilbyr Inn på tunet-tjenester. Inn på tunet- bønder og gårder finnes over hele landet. Bonden har ofte høyere utdannelse i tillegg til landbrukskompetanse. Gården er rik på muligheter når det gjelder aktiviteter i forhold til arbeid og opplevelser for alle aldersgrupper. Brukerne får ta del i dagligdagse gjøremål på gården og utvikle ferdigheter og kunnskap i trygge omgivelser. Inn på tunet har dokumentert positive effekter for læring, utvikling og mestring gjennom meningsfylte aktiviteter og opplevelser.

(Programnotat for Inn på tunet- løftet 2010-2012:4.)

Gården som pedagogisk ressurs (GSPR) er en del av Inn på tunet, og startet sitt arbeid med prosjektet Levende Skule (1996-2000) ved Norges landbrukshøgskole, nå UMB.

Bakgrunnen var oppdagelsen av at færre og færre elever mot slutten av 1990- tallet hadde egne erfaringer med veien fra jord til bord og forståelsen av betingelsene for bærekraftig samfunnsutvikling. Det var altså et undervisningstilbud som var ment for alle elever, som skulle sikre oppnåelse av målene i L97, læreplanen for grunnskolen. (Berget og Braastad 2008)

Andresen (2011) har skrevet masteroppgaven *Elevers læring og utbytte av et undervisningsopplegg i Gården som pedagogisk ressurs*. Hun har fokus på en helhetlig tilnærming til læring og er spesielt opptatt av en sosiokulturell tilnærming. I tillegg bygger hun på Dewey og hans filosofi om læring gjennom aktivitet og erfaring. Hovedfunnene i hennes undersøkelse er at tilbudet er et verdifullt og positivt innslag i elevenes opplæring, og at det har et mangeartet innhold som gir elevene variert kompetanse. Tilbudet bidrar til motivasjon og glede, og blir sett på som et kjærkomment avbrekk i skolehverdagen. I forhold til faglige mål er læringen ufullstendig. Det er behov for et mer helhetlig

undervisningsopplegg med et større faglig læringsfokus. Dette er i samsvar med det Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit (2009) så i sin rapport *Den andre dagen*.

3.4 Skolehage

Oslo kommune har lang erfaring med skolehager. De beskriver på sin nettside skolehage som en læringsarena som kan gi elever impulser til å bli glad i naturen, respektere alt levende og få innsikt i økologiske sammenhenger. Elevene får mulighet til å lære ved å gjøre. Flere fag og områder hvor skolehage kan benyttes, dekkes av læreplaner i Kunnskapsløftet. De kommunale skolehagene i Oslo sin målsetting er;

- *Gi elevene kunnskap om naturen. Utvikle elevenes evne til å oppleve og glede seg over naturen.*
- *Utvikle elevenes evne til å føle ansvar, respekt og forståelse for dyre- og planteliv i naturen.*
- *Utvikle elevenes engasjement i naturvern og miljøforebyggende tiltak.*
- *I tillegg skal skolehagene bidra til økte kunnskaper i tverrfaglige emner, basiskunnskaper om matens opprinnelse og videreføring av kulturarven.*

(<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/skolehager/>)

Skolehage har mange muligheter. Det benyttes i den ordinære undervisningen, i tilpasset undervisning og i spesialundervisning.

Bioforsk Økologisk (skolehagen.no) holder til på Tingvoll, Nord-Møre. De driver selv skolehage, men de holder også kurs og foredrag om skolehage til skole- og barnehageansatte. De beskriver på sin hjemmeside skolehagen som en unik undervisningsarena for å gi elever impulser til å bli glad i naturen, respektere alt liv og få innsikt i økologiske sammenhenger. Skolehagen er en arena hvor man kan benytte et verdifullt pedagogisk virkemiddel, nemlig å lære ved å gjøre. Dette er i samsvar med det jeg skriver om i kapittel 4, om pragmatismen. Videre beskrives skolehagen som en verdifull arena for tverrfaglig undervisning, og de har linker med gjennomgang av kompetansemål i de fleste fag, som knytter dem opp mot skolehage. I tillegg trekker de frem mulighetene ved skolehage i forhold til tilrettelagt undervisning.

Skolehagen har for mange som er voksne i dag, spesielt de som vokste opp i byer, vært et verdifullt innslag i barndommen. Dette tilbudet gav dem verdifulle opplevelser og en lærdom som de ikke ellers ville fått. Men antall skolehager ble drastisk redusert på 1980-

og 90- tallet. Nå ser det ut til at det er en gryende interesse for å starte opp igjen med slike tilbud (www.skolehagen.no).

3.5 Arbeidslivsfag

Arbeidslivsfag har blitt innført som et forsøksfag i ungdomsskolen, og er et praktisk orientert fag som skal lære elevene å utvikle produkter og tjenester. Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). Motivasjon- Mestring- Muligheter har tydelige intensjoner om å gjøre ungdomstrinnet mer motiverende og relevant. I hovedsak går det ut på å gjøre opplæringen mer praktisk og variert, både i de fagene som allerede eksisterer og gjennom å tilby valgfag til alle elever. I tillegg ble arbeidslivsfag innført som et forsøk ved 16 skoler i 2009.

Fagets egenart beskrives i Utdanningsdirektoratets *Veiledning til arbeidslivsfaget* som et praktisk fag, der teori og grunnleggende ferdigheter blir integrert i det praktiske arbeidet. Det er et fag som er et likestilt alternativ til fremmedspråk og engelsk, norsk eller samisk fordypning. Elevene vurderes med karakter som skal telle ved inntak til videregående opplæring. Faget knyttes opp mot ett eller flere utdanningsprogram i videregående skole.

NOVA har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet til nå utarbeidet to evalueringsrapporter. Den første hadde fokus på skoleledere i forhold til å innføre dette faget. Den andre, som er relevant for mitt arbeid, undersøker hvordan elevene som har deltatt og lærerne som har undervist i arbeidslivsfaget, opplever faget etter ett års forsøksvirksomhet.

To av tre som begynner på arbeidslivsfag er gutter. Elevene har gjennomgående dårligere grunnleggende ferdigheter enn landsgjennomsnittet, målt gjennom karakterer i norsk og matematikk ved juletider i 8. trinn. Det er elever som i større grad enn andre oppfatter skolen som særlig teoritung, som nok er bakgrunnen for at de søker seg mot et praktisk orientert alternativt undervisningsopplegg. Mange gir uttrykk for at de søker seg bort fra språkfagene som de oppfatter som vanskelige fag. Det som trekker dem mot arbeidslivsfaget er at de oppfatter faget som morsomt og nyttig.

Undersøkelsen viser at etter ett år med faget er det store flertallet av elevene på 8. trinn svært fornøyde med det de har opplevd. Så å si alle gir uttrykk for at de trives med faget, bare et lite mindretall sier de kjeder seg. Åtte av ti sier arbeidslivsfaget er det beste faget i

skolen. Mange ønsker at faget var mer omfattende og at det var flere timer undervisning i uka. Det er mye som tyder på at det særlig er den praktiske orienteringen i faget som ungdommene liker. Noen elever gir uttrykk for at forventningene til faget ikke er blitt oppfylt. De skulle ønske det var mer tid for praktiske erfaringer utenfor skolen, og at faget skulle vært enda mer praktisk. De ungdommene som har hatt mye praktisk jobbing liker faget en god del bedre enn de som har hatt mindre praktisk jobbing. En god del mener at faget er for lite variert, for lite utfordrende og at de skulle hatt flere valgmuligheter. Et av målene ved faget har vært at det skal bidra til å bedre elevenes grunnleggende ferdigheter og til å skape motivasjon for andre fag;

Et av fagets målsettinger er å gi ungdom en praktisk mestringsarena som også kan gi grunnlag for økt skolemotivasjon i andre fag. Ut fra elevenes svar er det mye som tyder på at en slik «overrisslingseffekt» fra arbeidslivsfaget til de andre fagene først og fremst gjelder for en begrenset del av deltakerene på arbeidslivsfaget i 8. trinn. Flertallet av ungdommene er forholdsvis usikre på hva de skal svare på spørsmålet om hva faget har bidratt med, og det er en god del som mener at faget ikke har ført til økt motivasjon for å lære i andre fag.

(Bakken, Dæhlen, Haakestad, Sletten og Smette 2012:104-105)

Men det er viktig å huske på at det er noen elever som opplever økte grunnleggende ferdigheter. To av ti sier de har blitt klart bedre i enten lesing, skriving, regning eller bruk av datamaskin. Flest sier de er blitt bedre i regning og bruk av datamaskin.

Rapportens foreløpige konklusjon er at arbeidslivsfag er et sterkt ønsket fag både av skoleledere, lærere og elever, og at det har gitt gode resultater;

På mange av disse skolene er faget blitt praktisert som et opplæringsstilbud der elevene får jobbe praktisk- med et variert sett av oppgaver- og de får øvet seg mot kompetansemål, som for de fleste oppleves som mer relevante, interessante og nyttige enn det de står overfor i mange andre fag. Når elevene selv får velge å delta i et slik fag, er det mer enn åtte av ti elever som gir uttrykk for at dette er det beste faget de har på skolen og det store flertallet liker spesielt måten det jobbes på. Også lærerne gir uttrykk for en sterk entusiasme for faget, og svært mange er fornøyd med hvordan det har fungert og virket for elevene. Basert på det lærerne og elevene forteller oss, er det mye som tyder på at skolene som har deltatt i den utvidete delen av forsøket langt på vei er i ferd med å oppfylle læreplanens målsetting om at «kunnskap om begreper og arbeidsmetoder og praktisk trening skal bidra til mestring, motivasjon og arbeidsglede». S. 115.

(Bakken, Dæhlen, Haakestad, Sletten og Smette 2012:115)

Samtidig understrekes det at man skal være forsiktig med å trekke den konklusjon at faget løser alle problemer i ungdomstrinnet, og at det vil fungere like godt på alle skoler. Det er

fortsatt mange utfordringer. Lærerne vurderer at faget har hatt større betydning for elevenes trivsel og generelle opplevelser i skolehverdagen enn det har hatt for skolemotivasjon og grunnleggende ferdigheter. Dette vil bli grundigere belyst i sluttrapporten i 2013, hvor alle forsøksskoler og elever har blitt fulgt gjennom alle de tre årene på ungdomstrinnet.

3.6 Oppsummering

Kunnskapsløftet vektlegger en allsidig utvikling av elevene, og øvelser og praktisk arbeid skal ha en viktig og integrert del i opplæringen. Opplæringen skal gi god allmenndannelse for å gi en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Det legges vekt på at opplæringen skal rettes mot personlige egenskaper en ønsker å utvikle, ikke bare mot faginnhold. Man må utforme omgivelser som gir muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksen. I dette ligger det mange muligheter for å ta i bruk alternative opplæringsarenaer i undervisningen.

Det finnes mange tilbud om alternative opplæringsarenaer. Det ser ut til at mange elever har nytte av en annen tilnærming til læring enn den klasseromsbaserte. Elever ser ut til å trives med slike tilbud, men det er noe usikkerhet omkring læringsutbytte. Utdanning nr. 19/ 2012 skriver om elever som tas ut av normalskolen, og at dette nå skjer i stadig større grad. Artikkelen kommer med kritikk til Kunnskapsløftet for at det har blitt et økt fokus på elevprestasjoner. Dette bringer meg videre til de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for mitt prosjekt. Her ser jeg videre på et helhetlig perspektiv på læring, med utgangspunkt i pragmatismen.

4 Teoretiske perspektiver

Mitt prosjekt handler om alternative opplæringsarenaer og hvordan et slikt tilbud kan påvirke elever som mottar det. Slik jeg forstår begrepet alternativ opplæringsarena, er dette et tilbud som vektlegger en helhetlig tilnærming, hvor teori og praksis flettes sammen, og hvor man lærer ved å ta i bruk flere sanser enn det man vanligvis gjør inne i klasserommet. Jeg baserer prosjektet på teori som støtter et slikt fokus. I sammenheng med det har jeg vært opptatt av hvordan relasjoner mellom mennesker påvirker oss, da dette også er en viktig del av en helhetlig tilnærming.

Jeg starter dette kapitlet med et etisk perspektiv på mellommenneskelige relasjoner. Dette er en viktig del av skolehverdagen, men er også svært viktig i livet videre. Samtidig er det viktig i forhold til læring. Videre skriver jeg om pragmatismen, som er utgangspunkt for min oppgave. Denne retningen rommer et bredt syn på læring, som tar for seg mange ulike dimensjoner og som gjelder alle utviklings- og erfaringsområder. Det handler ikke bare om formidling av kunnskap, men også om å utvikle et positivt selvbilde, fungere som et sosialt individ, ta ansvar og vise omsorg. Dette samsvarer etter min oppfatning godt med de retningslinjer skolen skal jobbe mot, jfr. K06.

Videre i kapitlet skriver jeg om bærekraftig undervisning, betydningen av relasjon mellom elev og lærer og opplevelse av motivasjon, mestring og selvoppfatning.

4.1 Etisk perspektiv

Læring skjer i samhandling mellom lærere og medelever. Hvordan vi møter andre mennesker er av stor betydning for oss. Mangel på forståelse og konflikter handler i stor grad om at vi ikke klarer å omgås hverandre. Ulik bakgrunn og misforståelser gjør kommunikasjon i mange tilfeller vanskelig. Dette er viktig for alle mennesker, og elever i skolen gjør mange erfaringer omkring nettopp dette i sin skolehverdag. Læreren får dermed en svært viktig posisjon i forhold til elevers tidlige erfaringer på området. De blir forbilder og rollemodeller, både i forhold til hvordan de selv møter elever, og hvordan de veileder elevene seg i mellom.

Martin Buber beskriver *møtet med den andre* både som et vågestykke og noe som åpner for muligheter. Et vågestykke fordi man må gi noe av seg selv, og man mister styringen og

kontrollen over det som skjer mellom et *jeg* og et *du*. Det åpner for muligheter fordi det oppstår noe nytt, noe et *jeg* og et *du* er en del av sammen, og som bare kan oppstå når begge er deltakende (Buber i Eide m.fl. 2005).

Emmanuel Levinas har videreført Bubers filosofi. Han beskriver møtet med den andre som en spenning som skaper et behov for å gjøre noe som kan gjenopprette likevekten. Dette møtet kan ikke beskrives på en klar og forståelig måte, fordi vi ikke kan forstå noe som vi ikke kjenner fra før. Den andre er og vil alltid være annerledes fra alt vi kjenner fra før. Dermed kan det heller aldri forstås. Forsøker man å forstå den andre, gjør man *jeg- du-*forholdet til et *jeg- det-* forhold. Ved å møte den andre som det hun er, som noe annerledes, kan man ikke forstå, fordi det ville gjøre henne til et *det*. Man kan bare møte den andre slik hun er, som noe annerledes, og dermed uforståelig. Dette kan bare gjøres med tillitt, respekt, åpenhet og ansvar. I dette møtet med den andre, skapes det en spenning og en ulikevekt. Man får en umiddelbar trang til å gjenopprette balansen, som blir en måte å beskrive ansvar på. Men likevekten er uopnåelig. Man blir fanget av den andre (Levinas i Eide m.fl. 2005). Budskapet hans er at dette møtet med den andre er mer enn det vi kan forstå, vi har en plikt til å respektere den andre sine særegenheter. Han var opptatt av hvordan de svake i samfunnet hadde det, og han var kritisk til tradisjonell filosofi som leiter etter systematiske sammenhenger i tilværelsen. Levinas mente at etikk ikke er noe vi kan angripe med fornuften (ibid).

Løgstrups filosofi knytter seg opp mot fenomenologien. Han er opptatt av å skildre følelser, handlemåter og mellommenneskelige forhold. I hans tenkning er spørsmålene om konsekvenser og prinsipper sekundære. Det primære for han er det som er forut for normer og konsekvenskalkyler, det som ligger i selve tilværelsen (Løgstrup i Eide m.fl. 2005). Han diskuterer *den etiske fordringen* som finner sted i våre møter med den andre. Han gir denne fordringen en retning ved å si at fordringen kommer fra den andre, fra den man møter; den er andre-orientert og ikke jeg-orientert. Den kan ikke brukes som et krav fra meg til deg om hvordan du skal eller bør møte meg. Den er taus i den forstand at den ikke kan identifiseres med regler og prinsipper. Den eneste innholdsforklaringen Løgstrup presenterer, er at fordringen går ut på å ta vare på den andres liv (ibid).

Han er opptatt av at vi må ta ansvar for den påvirkningskraften vi har i relasjon til andre mennesker:

Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noe av dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en opplagthet som man får til å visne eller som man vekker, en lede man uddyper eller hæver. Men det kan også være så forferdende meget, så det simpelthen står til den enkelte om den annens liv lykkes eller ej.

(Løgstrup 2010:25)

I relasjonen konkretiseres fordringen. Det innebærer en makt til å fremme eller hemme den andres livsutfoldelse. Vår påvirkning på et annet menneske kan avgjøre om den andres liv lykkes eller ikke.

Innenfor pedagogikken ligger dette under et eksistensialistisk orientert syn på undervisning og læring. Man er opptatt av elevens subjektive opplevelse i forhold til kunnskap (Hiim og Hippe 1998). For læreren blir det viktig å forstå og møte eleven, og tilrettelegge for læring som oppleves som meningsfylt for den enkelte elev;

Læring er en personlig, subjektiv prosess hvor følelser, forståelse og handling virker sammen. Denne prosessen skjer i et møte mellom elev, lærestoff og lærer, hvor det som skjer i eleven selv, er det viktigste. Læringen kan ikke styres utenfra, og det gis heller ingen garanti for at den enkelte elev tar imot kulturarven og gjør den til sin egen. Mening, ansvar og frihet er grunnleggende dimensjoner i læringsbegrepet.

(Hiim og Hippe 1998: 18)

Læreren har en mektig rolle i dette møtet med eleven. Hun må være åpen og sensitiv overfor den enkelte elev, og aktivt prøve å forså og legge til rette. Hun må være ydmyk i forhold til den rollen hun har, og ha fokus på å se hele eleven. Dette bringer oss videre til neste kapittel om pragmatismen, som i stor grad dreier seg om å se helhet og sammenheng.

4.2 Pragmatismen

Pragmatismen er en handlingsorientert filosofisk retning grunnlagt av Charles Sanders Peirce. Han har uttalt at våre ideers mening består i de virkningene ideene har i den måten vi handler på (Jakobsen 2005). Man må derfor se på kunnskap som noe dynamisk, i en verden som er i forandring. Det å forstå verden og å søke viten vil dermed være en stadig søken. Med bevissthet om at vår kunnskap og våre oppfatninger er feilbarlige, drives vi til å forbedre vår kunnskap om virkeligheten og oss selv. Tvilen og usikkerheten blir en impuls til å søke ny viten og ny kunnskap. Peirce har uttalt at hvis usikkerheten opphører

og erstattes av sikkerhet, ender vi i dogmatisme og stagnerer. Dette innebærer i tillegg at vi i prinsippet ikke kan få en fullstendig kunnskap om verden og oss selv som mennesker. Både verden og menneskene er åpne mot framtida, som igjen gir nye muligheter, både i forhold til hva kunnskap er og forståelsen av oss selv som tenkende og handlende mennesker. Dette betyr ikke at vi ikke kan ha kunnskap om verden, men vi må være åpne for revisjon av kunnskapen (ibid).

John Dewey var sentral innenfor pragmatismen. Hans teori og oppfatning av hva kunnskap er, og hvordan vi lærer, er med overbevisning om at vi er komplekse vesener i en kompleks og uoversiktelig verden. Vi søker å overleve og tilpasse oss noe som vi ikke kjenner eller kan kjenne på forhånd. Det er en sammensatt tilværelse som er relatert til det konkrete og situasjonsbestemte, til kontekst og sammenheng, som vi må forholde oss til. Vi må lære å takle det uforutsigbare og det foranderlige. Vi må utvikle vår evne til problemløsning, ikke tro på at vi kan finne evige, allmenngyldige sannheter. I forhold til hvordan vi skal lære bort kunnskap til barn, mener han at det vi ønsker å formidle må ha bakgrunn i barnas egne erfaringer. Barna må se det nyttige og brukbare i kunnskapen for å kunne tilegne seg den og utvikle et språk i forhold til den. Kunnskapen må gi mening (ibid).

Hausstätter (2007) skriver at kunnskap er knyttet opp mot handling, og sann kunnskap er bare mulig å beskrive og definere ut fra konsekvensen av handlingen. Hvis man når det målet man har satt seg, er kunnskapen sann. En slik kunnskap som er knyttet opp mot handling, opphever skillet mellom teori og praksis. Både teori og praksis er underordnet handlingen og det er ikke praktisk mulig å skille de to områdene. Dette er viktig å understreke fordi det fra et pragmatisk perspektiv er gjennom aktivitet man viser hva man har lært. Han hevder videre, inspirert av Darwins lære, at kunnskap er et resultat av menneskets evolusjon. Vårt språk, vår kunnskap og vår adferd er knyttet opp mot vår kamp for å overleve. I denne kampen blir kunnskap og sannhet vurdert ut fra hvor effektive de er i vårt overlevelsesprosjekt.

Et slikt perspektiv har fokus på læring, ikke på prestasjoner. Det har en helhetlig tilnærming og tar samtidig avstand fra et mekanistisk vitenskapsideal, som bygger på at verden er statisk og kan objektivt «forstås». Bærekraftig undervisning er et eksempel på dette, som går ut på nettopp å jobbe mot et bærekraftig samfunn. Dette er tema i neste kapittel.

4.3 Bærekraftig undervisning

Edmund O`Sullivan er en kanadisk filosof og pedagog. Han har utarbeidet en pedagogikk som han har kalt transformativ læring, en læringsstrategi for overlevelse, som har grunnlag i pragmatismen (O`Sullivan 1999). Denne pedagogikken har han utarbeidet som en motreaksjon til tradisjonelle læringsteorier, som er mer knyttet opp mot et mekanistisk vitenskapsideal. O`Sullivan tar utgangspunkt i at vi lever i en verden hvor vi er i ferd med å ødelegge livsgrunnlaget for oss selv. Han ønsker å skape en læring som gir grunnlag for å skape gode betingelser for videre menneskelig eksistens.

We are living in a period that appears to be the end of something of the order of magnitude that we do not fully realize

(O`Sullivan 1999: 14).

Han beskriver overgangen til det 21. århundre som et vendepunkt, og er kritisk til det bestående samfunn og dets verdier. Han sier at vi lever i en tid hvor den store framtidsoptimismen fra forrige århundre er over. Dette er en tid med utfordrende tvetydigheter. Lærere og elever må utvikle seg i retning av å bli mer kritiske og visjonære, og jobbe for et bærekraftig samfunn. O`Sullivan peker på at man må ha en mer holistisk og integrert tilnærming til undervisning. En mekanistisk forståelse av virkeligheten er ikke lenger nok for å forklare hvordan verden fungerer. Miller har skrevet dette om holistisk undervisning:

Holistic education attempts to bring education into alignment with the fundamental realities of nature. Nature at its core is interrelated and dynamic. We can see this dynamism and connectedness in the atom, organic systems, the biosphere, and the universe itself. Unfortunately, the human world since the Industrial Revolution has stressed compartmentalization and standardization. The result has been the fragmentation of life.

(J.Miller1996 i O`Sullivan 1999:64)

Et slikt syn på undervisning er kritisk til en instrumentell og teknokratisk vektlegging av moderne utdanning, som går på bekostning av kjerneverdier som kreativitet og åndelighet.

Transformativ læring dreier seg om teoretiske forutsetninger som danner fundamentet i forståelsen av at mennesket og verden må forandres eller utvides. I tillegg dreier det seg om å konkretisere og formidle dette gjennom praktisk og kritisk læring i skolen, fra grunnskolen til høyere utdanning (Jakobsen 2005).

Weston (2004) skriver om hva som kreves for å praktisere en slik transformativ undervisning i skolen. Essayets tittel reflekterer noe av essensen; *What if Teaching Went Wild?* Vi trenger en “vill” pedagogikk for å lykkes med dette. Dette krever at vi gjenoppdager oss selv i nær sammenheng med resten av jorda. Vi må se på oss selv som en del i en større helhet, ikke som selvstendige «øyer». Planer for en bærekraftig undervisning er på mange måter på plass, men undervisningen er primært basert på formidling. Vi må aktivt ta i bruk flere av våre sanser for å skape gode rammer for læring. Han trekker her frem det å bli mer bevisst egen og andres kropp. I skolen er det tradisjonelt slik at kroppens tilstedeværelse fornektes, det som angår kropp og kroppslige behov undergraves av den vekten man legger på sinnet og tankene. Det er tankevirksomheten som teller, ikke kroppen. Når kroppen blir for tydelig inne i klasserommet, oppfattes det ofte negativt. Videre vektlegger han å tydelig og rutinemessig åpne opp gardiner og vinduer og ta naturen inn i klasserommet, i så stor grad som mulig. Neste skritt er å skape gode utearenaer og ta undervisningen med ut. Så fremhever han det å ta naturen inn i klasserommet; steiner, kvister og andre ting fra naturen. Han tar også inn blomster, som alle er spiselige, for å aktivere enda en av sansene våre; smakssansen. Dette gjøres for å ta verden inn, la seg forene med noe utenfor seg selv. Tilslutt kommer dyrene. De ville dyra tas med inn i klasserommet som et tankeeksperiment. Insektene tas med i levende live, og beveger seg rundt i klasserommet, med den hensikt å få elevene til å føle nærhet og slektskap til naturen. Læringsaspektet ved dette er å se ting på en annen måte, både oss selv og verden. Dette er enkle ting for en lærer å gjøre, samtidig som det er utfordrende. Westons poeng er å gjøre det helt naturlige til gjenstand for noe «underlig», som grunnlag for bevisstgjøring og refleksjon.

Stephen Sterling (2001) skriver om bærekraftig undervisning i sin bok *Sustainable Education*. Han angriper fokuset på konkurranse som man finner i skolen, og hevder at det ikke er samsvar mellom myndighetenes fokus på miljøproblemer og den undervisningen som gis rundt omkring i skolene. Han hevder at undervisningen som gis, skaper mange tapere. Elevene opplever lite mestring og får en svekket selvfølelse, og han antar at mange av dem blir tapere videre i livet. Han mener at den autentiske hensikten med utdanning må være å utruste unge mennesker til et liv med egne tanker og meninger. Han mener videre at vi trenger en ny forståelse av oss selv og vår plass i naturen og i tiden, og at det er opplæringsens store utfordring.

Dette synet innebærer en endring fra et mekanistisk paradigme til et økologisk paradigme. Vi må se annerledes på hvordan verden fungerer. En økologisk forståelse av hvordan verden fungerer krever et skifte fra å se på forhold basert på separasjon, kontroll og manipulasjon mot de som er basert på deltakelse, empowerment og selvorganisering. Sterling skriver videre at man kan se på det 20. århundre som en tid av fragmenter, som for eksempel splitting av atomer og «atomisering» av menneskers tanker og kunnskap, med en maskin som metafor. Tilsvarende kan man se på det 21. århundre som en postmoderne tid, med organismen eller levende systemer som metafor, med håp om en endret virkelighetsforståelse. Det nye århundret kan bli tiden for relasjoner (ibid).

Sterling (2001) beskriver en bærekraftig undervisning som transformativ. Kjennetegn ved en slik undervisning er en kreativ, refleksiv og deltagende prosess. Kunnskap blir sett på som noe tilnærmet, som en del av helheten og noe som er foreløpig. Læring er stadig utforskning gjennom praksis. En slik tilnærming har en læringsorientert struktur, i motsetning til en prestasjonsorientert struktur.

Begrepet bærekraft ble første gang brukt i Brundtlandrapporten i 1987, der *bærekraftig utvikling* (sustainable development) defineres som «en utvikling som imøtekommer behovene til dagens generasjon uten å redusere mulighetene for kommende generasjoner til å dekke sine behov» (United Nations 1987). Utdanningsdirektoratet (2006) har utviklet dokumentet *Utdanning for bærekraftig utvikling*. Dette er et bidrag til Norges oppfølging av FNs utdanningstiår for bærekraftig utvikling (2005-2014), og det er en oppfølging av den europeiske strategien for utdanning for bærekraftig utvikling i regi av UNECE (United Nations Economic Commission for Europe). Den henviser til FNs beskrivelse av hva utdanning for bærekraftig utvikling er; sosialt miljø, naturmiljø og økonomi. De tre områdene må ses i sammenheng. Dokumentet legger vekt på medvirkning som en sentral verdi. Det må være rom for elevaktivitet i valg av oppgaver. Eksempler som trekkes frem er å rydde og vedlikeholde turstier og friluftsområder, kartlegge biologisk mangfold, overvåke vannkvalitet, overvåke energibruk m.m. Det er viktig å legge til rette for at elevenes læringsarbeid kan bli til nytte for samfunnet. Kontakter med lokale instanser blir da viktig. Visjonen er en grunnopplæring som bidrar til bærekraftig utvikling:

Mål

-Elevene har reell medvirkning innenfor opplæring for bærekraftig utvikling som er opplevels- og erfaringsbasert, handlingsrettet og som gir faglig fordypning. Lærerne har kompetanse, og rammebetingelsene er til stede for å drive opplæring for bærekraftig utvikling der sosiale, naturressursmessige og økonomiske aspekter er integrert.

-Norge har godt utviklede nettverk og samarbeidsrelasjoner mellom skoler, aktuelle etater, frivillige organisasjoner og forskningsinstitusjoner på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Et internettbasert system bidrar til kommunikasjon og informasjonsspredning.

- Gjennom evaluering, rapportering og utviklingsarbeid får en kunnskap om opplæring i bærekraftig utvikling som gir grunnlag for videreutvikling av tilbudene.

- Norge deltar i internasjonale fora med henblikk på å utveksle forskningsresultater og å heve kvaliteten på opplæringen for bærekraftig utvikling både i Norge og andre land.

(Utdanningsdirektoratet 2006:14)

Denne opplæringen er basert på realfaglig kunnskap og setter denne kunnskapen inn i meningsfulle sammenhenger. Den handler om verdier, og vil støtte skolens arbeid med verdispørsmål. I tillegg handler det om at elevenes læringsarbeid kan bli til nytte for lokal forvaltning, som vil kunne bidra til å styrke elevenes selvrespekt, motivere og inspirere til innsats og bidra til en positiv utvikling av skolemiljøet. Det støtter også strategier for entreprenørskap fordi det i stor grad handler om å utvikle handlingskompetanse. Slik faget beskrives, handler det etter mitt syn mye om det man kan kalle alternative opplæringsarenaer, i den forstand at mye av undervisningen legges utenfor klasserommet og skolens områder, med en praktisk tilnærming.

4.4 Motivasjon, mestring og selvoppfatning

Jeg har valgt å skrive om motivasjon, mestring og selvoppfatning i samme kapittel. Selv om dette i mange sammenhenger behandles som enkeltstående temaer, går de ofte over i hverandre og påvirker hverandre, slik at det har vært vanskelig for meg og skille dem. Jeg har derfor valgt å skrive om dem under ett.

Motivasjon er viktig i forhold til hvordan en påvirkes av læring. Det å lære er en vanskelig og sårbar situasjon for mange elever. De fleste av oss trenger å jobbe for å lære, både når det gjelder praktiske og teoretiske ferdigheter. Hvis man i tillegg opplever det man skal jobbe med som meningsløst, er det vanskelig å motivere seg selv til å gjøre sitt beste.

Skaalvik og Skaalvik (2011) presenterer i *Motivasjon for skolearbeid* en undersøkelse som i 2010 ble gjennomført ved 101 skoler i 23 kommuner i ett fylke i Norge. 8971 elever fra 4. til 10. klassetrinn deltok. Konklusjonen i undersøkelsen er at skolen har en stor utfordring når det gjelder elevenes motivasjon. Om lag halvparten av elevene sier at det er helt eller litt usant at de liker å gjøre skolearbeid. Bare 13% svarer at det er helt sant at de liker å gjøre skolearbeid. I forhold til innsats og hjelpesøkende adferd svarer 15% at de ikke gjør sitt beste når de gjør skolearbeid og 22% svarer at de ikke ber om hjelp, selv om det er noe de ikke forstår. Fra 4. til 10. klassetrinn synker motivasjonen gradvis. Resultatene viser også en gradvis utvikling i negativ retning når det gjelder elevenes opplevelse av skolen og av det faglige arbeidet. Elevene opplever gradvis at læringsmiljøet ved skolen er mindre læringsorientert og mer prestasjonsorientert. I tillegg opplever de gradvis at lærerne er mindre støttende. I den samme perioden mister de noe av troen på at de vil mestre skolearbeidet. Fra 6. til 10. trinn oppleves undervisningen som mindre tilpasset. Det kan se ut som at en del styres av en ytre motivasjon:

Sett i sammenheng vitner disse resultatene om at mange av de elevene som gjør sitt beste, ikke styres av lyst og interesse for arbeidet. Det kan gi seg negative utslag på et senere tidspunkt, når elevene gjør mer selvstendige valg

(Skaalvik og Skaalvik 2011:53).

Skaalvik og Skaalvik (2007) antar at skolens målstruktur har betydning for elevenes opplevelse av lærerne og for graden av tilpassing av undervisningen, og indirekte for faglig selvoppfatning og motivasjon. De tolker resultatene i retning av at elevenes opplevelse av læringsmiljøet og relasjon til lærerne har betydning for deres motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd i skolen. På bakgrunn av dette påpeker de at det er mange forhold som har betydning for elevers motivasjon. Man må se på helheten i opplæringen og sette inn flere tiltak samtidig. På bakgrunn av deres undersøkelse finner de fire tiltak som peker seg ut; økt satsing på faglig tilpassing, gi lekser innenfor elevenes mestringssone, arbeide for å fremme en læringsorientert målstruktur og arbeide med å utvikle et godt lærer- elev-forhold.

Dette er tiltak som stiller store krav til lærerne, både i forhold til faglig kompetanse, kunnskap til elevene og deres behov, tid til å planlegge og gjennomføre undervisningen, og

overskudd og engasjement. De fremhever derfor viktigheten av å se nærmere på lærernes arbeidssituasjon.

Wormnes og Manger (2005) skriver om motivasjon og mestring med et helhetsperspektiv på mennesket. De legger vekt på at det må være et samspill mellom det psykiske, det fysiske og de sosiale omgivelsene våre. De drøfter hvorfor evner er utilstrekkelige hvis anstrengelse, motivasjon og oppfinnsomhet er fraværende. De skriver også at de utfra forskning med barn kan konkludere med at det er mindre behov for oppmuntring når motivasjonen stammer fra den lærendes nysgjerrighet, interesse og entusiasme; elever med stor indre motivasjon. Allikevel er ytre motivasjon til en viss grad nødvendig, alle trenger bekreftelse på at det en gjør er godt og riktig. Man bør jobbe for en balanse mellom ytre og indre motivasjon. På lang sikt vil personer som har en sterk indre motivasjon, ha et fortrinn.

Skaalvik og Skaalvik (2005) sin forskning viser at forventninger om mestring har stor betydning for motivasjonen for skolearbeidet. Forventningene vil påvirke både valg av aktiviteter, den generelle innsatsen og utholdenhet etter hvert som oppgavene blir vanskelige. Derfor blir det viktig å organisere undervisningen slik at alle elevene har forventninger om å mestre. Videre viser teori og forskning at tilpassing og differensiering av undervisningen må være et sentralt undervisningsprinsipp (ibid). De har oppsummert med disse punktene:

- *Tilpass undervisningen og arbeidsoppgavene til den enkelte elev*
- *Hjelp elevene til å sette personlige og realistiske mål.*
- *Vurder elevenes arbeid med utgangspunkt i personlige mål.*
- *Stimuler elevene til å attribuere resultatene til innsats og strategi.*
- *Hjelp elevene til å utvikle gode læringsstrategier.*
- *Unngå konkurranse og sosial sammenligning.*
- *Arbeid for å utvikle et trygt og inkluderende sosialt miljø.*

(Skaalvik og Skaalvik 2005: 163-164)

Mestring påvirker vår selvoppfattelse. Skaalvik og Skaalvik (2005) beskriver selvoppfattelse som enhver oppfattelse, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Det betyr at det omfatter mange aspekter, og kan brukes i mange

forskjellige betydninger. Selvoppfattelse er altså en fellesbetegnelse for ulike aspekter ved en persons oppfattelse, vurdering og forventninger i forhold til seg selv.

En persons selvoppfatning er av stor betydning for å tilegne seg læring. Hva slags bilde man har av seg selv, kan av ulike årsaker samsvare dårlig med de evner og talenter man har. Har eleven vurdert seg selv til å være en som ikke får til, som for eksempel ser på seg selv som dum, er det lite sannsynlig at han prøver hardt å få til en oppgave, vurdere hvordan han skal løse den, lage seg en strategi på hvordan det er lurt å jobbe etc. En elev som oppnår dårlige resultater på en prøve, kan konkludere med at han er dum/ ikke får til. Han tenker kanskje ikke på at han kunne forberedt seg bedre, lært noen strategier for å løse oppgaven annerledes etc. En annen elev i klassa, som oppnår gode karakterer, blir kanskje sett på som smart, uten at noen spør om hvordan han jobbet for å klare det. Det som foregår i skolen er i stor grad bestemt og organisert av andre enn elevene. De plasseres i en sosial ramme som ikke er selvvalgt, og de må jobbe med oppgaver som ikke er selvvalgte. Hver enkelt elevs arbeide er synlig for andre, og det er lett å sammenligne resultater. Resultatene blir også evaluert av skolen og lærerne (Skaalvik og Skaalvik 2007).

Den oppfattelsen man har av seg selv, er viktig i forhold til ens tanker, følelser, motiver og handlinger. Disse er igjen avhengig av tidligere erfaringer, og de stemmer ikke alltid overens med de oppfattelsene andre kan få av personen ved å iaktta vedkommende. Disse subjektive oppfattelsene som personen har av seg selv, spiller en avgjørende rolle for hans følelser, motiver og atferd (ibid).

Wormnes og Manger (2005) skriver om selvoppfatning som noe som kan variere og endre seg, i forhold til samhandling med andre mennesker. Hvordan vi tenker om oss selv, avhenger av vår omgang med familie, lærere, kollegaer og andre personer som gir stadige tilbakemeldinger på vår væremåte og våre prestasjoner (Mead 1934 i Wormnes og Manger). Man kan også se på selvoppfatning som et hierarki (Shavelson, Hubner og Stanton 1979 i Wormnes og Manger). På nivå 1 finner vi den generelle selvoppfatningen. Det er de samlende tankene vi har om oss selv, og er av en slik karakter at de er vanskelige å forandre. Dette nivået er delt i to undernivåer, nivå 2; faglig og ikke-faglig selvoppfatning. Disse kan igjen deles inn i underområder av selvoppfatning, nivå 3, som er direkte knyttet opp til et fag eller en aktivitet. Delene som ligger på nivå 3, er mer ustabile enn de mer generelle delene, og dermed lettere å endre. Dette innebærer at gjentatte

endringer på lavere nivå etter hvert får konsekvenser for selvoppfatningen på høyere og mer generelt nivå. Det er derfor viktig å prøve å skape positive endringer på lavere nivå først. Det er mye vanskeligere å endre den generelle selvoppfatningen, som er mer ustabil. For elever som har en negativ selvoppfatning kan dette ta tid, da det kan se ut til at de i første omgang overser eller forneker positive endringer.

Mange studier viser en sammenheng mellom selvoppfatning og prestasjoner. Men det er ikke enighet om retningen på sammenhengen, om det er selvoppfatningen som påvirker prestasjonene, eller prestasjonene som påvirker selvoppfatningen. Dette er et viktig spørsmål fordi mange jobber ut fra at det er selvoppfatningen som i hovedsak påvirker prestasjonene, og at selvoppfatningen derfor må styrkes. Mens en annen modell går ut på at selvoppfatningen i hovedsak påvirkes av prestasjoner, og at den beste måten å styrke selvoppfatningen på er å styrke prestasjonene (Wormnes og Manger 2005).

Federici og Skaalvik (2013) setter i sin artikkel fokus på betydningen av lærer-elev-relasjonen for elevenes motivasjon og læring. Dette temaet har de senere årene fått økt oppmerksomhet, mye på grunn av studier som dokumenterer at dette er en sentral faktor for elevenes motivasjon og læring. De hevder at kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev kan få stor betydning for elevenes læringsutbytte og helhetlige opplevelse av skolen. De viser til forskning som skiller mellom emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handler om elevenes opplevelse av å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne, og at de føler seg trygge sammen med dem. Instrumentell støtte handler om elevenes opplevelse av om de får konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet. De vurderer at det er gode forutsetninger for positive lærer- elev- relasjoner i klasserom hvor læreren klarer å utøve en kombinasjon av emosjonell og instrumentell støtte. De refererer til studier av Patrick, Ryan og Kaplan (2007), som viser at emosjonell og instrumentell støtte fremmer elevenes motivasjon, læring og trivsel i skolen. Disse elevene tar oftere initiativ, er mer engasjerte i undervisningen og de har høyere mål. Videre påpeker de at det er en tendens til at elevenes opplevelser av anerkjennelse, omsorg, støtte og praktisk hjelp fra lærerne synker med alderen. Dette er viktig å ha fokus på, da sosial støtte og tilhørighet er svært viktig for motivasjon og prestasjoner uavhengig av situasjon eller alder (ibid).

4.5 Relasjonen mellom lærer og elev

Relasjonen mellom lærer og elev er av svært stor betydning for hvordan eleven trives og opplever skolen. Drugli (2012) sier at det ikke er noen faktor i skolehverdagen som er viktigere for eleven enn læreren. Læreren er rollemodell for elevene, og måten læreren fungerer på får betydning for elevenes liv på mange ulike måter. Gode relasjoner mellom lærer og elev vil fremme samarbeidsorienterte og motiverte elever. Lærerne har en krevende oppgave. Elevene er aktive bidragsytere ved utviklingen av relasjonen, og de vil i stor grad være med på å påvirke hvordan relasjonen blir. Men siden det er snakk om relasjoner mellom barn/unge og voksne, er det den voksne som er den ansvarlige og profesjonelle, og som dermed har ansvar for relasjonens kvalitet (ibid).

Mennesker har et psykologisk behov for å være knyttet til andre mennesker gjennom nære relasjoner. En forståelse for dette er forankret i tilknytningsteorien. I tillegg kan transaksjonsmodellen anvendes for å forstå hvordan kjennetegn ved eleven og elevens miljø gjensidig påvirker hverandre. Vi kan se hvordan ulike små og større systemer i og rundt eleven henger sammen og virker inn på hverandre over tid, og er en godt egnet modell for å forstå både lærer- elev- relasjonen og andre deler av elevens utviklingsmiljø. Man kan her se på kjennetegn ved eleven, som er et eget lite system, i samspill (transaksjoner) med andre faktorer i elevens miljø, og videre hvordan elevens utvikling henger sammen med disse transaksjonene over tid. Dette er en prosess hvor transaksjoner på ett tidspunkt vil ha konsekvenser for hvilke transaksjoner som blir mulig på et senere tidspunkt. Det vil være kontinuerlige endringer både hos eleven selv og i miljøet rundt, som vil gjøre at både eleven og miljøet regulerer seg i forhold til hverandre . Helt konkret vil dette si at en elev vil kunne endre seg i positiv retning ved å få en ny lærer som eleven liker og etablerer et godt forhold til. Eller en elev vil kunne endre seg i negativ retning på grunn av endringer eller hendelser i hjem eller skole. Det viser at utviklingsprosessen kan være preget av diskontinuitet både i negativ og positiv forstand. Dette betyr videre at gode tiltak vil kunne få eleven over i et bedre utviklingsløp. Skolen kan legge til rette for både en positiv og en negativ utvikling, alt ettersom hvordan skolen greier å imøtekomme elevens behov for utviklingsstøtte. Gode relasjoner mellom lærer og elev kan fungere som beskyttelsesfaktorer for elever med ulike vansker. Negative relasjoner mellom lærer og elev vil kunne bli en risikofaktor i elevens utviklingsprosess (ibid).

Wormnes og Manger 2005 skriver om betydningen av andres forventninger i forhold til læring og sosial omgang med andre. I den forbindelse er lærerens forventninger til sine elever interessant. Et slikt sosialkonstruksjonistisk perspektiv innebærer at egne og andres tro og forventninger skaper sosiale realiteter. I ulike sammenhenger skapes mellommenneskelige handlingsmønstre, og man går inn i ulike roller. Slike roller kan være vanskelig å endre, og for noen blir dette en belastning. Disse sosiale forventningene vil over tid forme oss til å ta rollen som flinke eller mindre flinke og greie eller mindre greie. Vår egen adferd er ikke bare uttrykk for vår egen motivasjon og våre egne holdninger. De er også uttrykk for forventninger fra våre omgivelser. Når andres forventninger over en viss tid går i samme retning, formes vi av de stadige små dryppene av tilbakemeldinger. Jo viktigere disse personene er, jo mer innvirkning vil deres reaksjoner få (ibid).

I forhold til forventninger og effekten av disse, skriver Wormnes og Manger om to ulike typer, den selvoppfylgende profeti og effekten av ujusterte forventninger. Den selvoppfylgende profeti innebærer at lærerens tro på elevenes forutsetninger ikke har grunnlag i faktiske forhold, men elevens adferd og prestasjoner utvikler seg likevel i tråd med de opprinnelige forventningene. Dette ligner på den såkalte «placeboeffekten». Den selvoppfylgende profeti kan deles i tre; 1) elever som forventes å gjøre det godt, viser etter hvert framgang, 2) elever som forventes å gjøre det dårlig, gjør det etter hvert dårligere, 3) fremgang utvikles ikke hos elever det ikke forventes framgang av. Den andre typen forventninger, effekten av ujusterte forventninger, resulterer i at eleven på lengre sikt ikke fortsetter sin utvikling og framgang fordi læreren ikke har justert sine forventninger. Her har læreren i utgangspunktet ganske nøyaktig kunnskap om elevens forutsetninger og legger til rette på grunnlag av dette. Når eleven da viser framgang som læreren ikke fanger opp, oppstår det et problem (ibid). Det viktigste for voksne som jobber med barn og unge, er å ha høy bevissthet omkring deres rolle i dette. Forventninger kan være til stor hjelp eller til stor skade i relasjonen mellom lærer og elev.

Nordahl, Manger, Sørli og Tveit (2005) beskriver kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn og unge som avgjørende i all samhandling og oppdragelse. De viser til en undersøkelse (Sørli og Nordahl 1998) som blant annet har sett på elevenes relasjon til lærerne. De finner en klar sammenheng mellom elev-lærer-relasjonen og omfang av problematferd. Når forholdet mellom elev og lærer er dårlig, vises det gjennomgående mer

problematferd enn når relasjonene er positive. Det ser ut til at de elevene som har et godt forhold til læreren sin, gjennomgående ser ut til å vise mer positiv kompetanse og trives bedre på skolen enn andre elever. Det de vurderer som spesielt viktig er å etablere tillitt til elevene, se hvert enkelt barn/ ungdom, verdsette det som er viktig for dem, og anerkjenne dem for det de er. I tillegg tar de opp hvor viktig det er for den voksne å være i posisjon til barn. Med det menes at den voksne har tilgang til barnet, at den voksne lett kan snakke med barnet og stille krav, og at barnet vil kunne være ærlig og ta opp sine problemer med den voksne (ibid):

Voksne som har gode relasjoner til barn, kan stille forventninger til dem, og det vil være store muligheter for at barna innfrir forventningene. Dette fordi barnet har noe å tape ved ikke å oppfylle den voksnes forventninger. Barnet kan miste en verdifull sosial relasjon, og vil være innstilt på å strekke seg litt for å tilfredsstille den voksne. Voksne som er i en slik posisjon til barn, er i besittelse av et pedagogisk redskap som anvendt med fornuft kan være et viktig virkemiddel for utvikling av kompetanse og mestring hos barn.

(Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005:216)

Elevens relasjon til læreren er viktig. Læreren har en utfordrende og viktig rolle i det å skape gode relasjoner til alle sine elever. Det er lærerens jobb å få det til, som er den profesjonelle part.

Røkenes og Hanssen (2006) skriver om hvor avgjørende viktig relasjonen er. De skriver at i en trygg relasjon mellom en bruker og en fagperson, kan eventuelle kritiske kommentarer fra fagpersonen bli tatt imot og vurdert som omtanke og hjelp. I en dårlig relasjon, kan de samme kommentarene bli oppfattet som sarkasme og avvisning. Videre beskriver de hvorfor selve relasjonen er så viktig. De peker på to vesentlige forhold. Det første er at vi alle er sårbare. En fagperson kan påvirke noe av det som er mest sentralt i et annet menneskes liv, nemlig selvfølelsen;

Det kan være nyttig å ha som modell at brukere møter fagfolk både med en redsel for selve møtet og med en lengsel etter og et håp om at det skal komme noe godt ut av det. Dette gjelder både for enkeltstående, kortvarige møter og for gjentatte møter som går over lang tid. Redselen handler om faren for gjentakelse eller retraumatisering. Klienten er redd for at fagpersonen skal bekrefte og ramme selvfølelsen hans negativt, slik han er blitt rammet før av andre.

(Røkenes og Hansen 2006:156)

Det andre de trekker fram er det klienter selv har vektlagt i brukerundersøkelser. Her har klienter som selv har opplevd å få god hjelp, framhevet relasjonen som det sentrale. Konkret nevnes betydningen av å føle tillit til og respekt for fagpersonen, og at fagpersonen har nok tid til dem. Dette gjør at de åpner seg for fagpersonen, og ved at de videre lar seg påvirke av fagpersonen, skjer gjerne en positiv utvikling.

4.6 Oppsummering i forhold til forskningsspørsmål

Det jeg ønsker å finne ut noe om, er hvordan alternative opplæringsarenaer kan påvirke elever på ulike områder som er viktige for en god utvikling. Hva slags kvaliteter kan disse tilbudene ha, og hva kan de ha å si for elevers utvikling i forhold til læring og psykisk helse? Jeg tar i dette kapittelet for meg alle forskningsspørsmålene og vurderer dem opp mot bakgrunnsstoff, kunnskapsstatus og teorien jeg har lagt til grunn.

- **Hvordan kan det oppleves å ha et alternativt opplærings tilbud?**

Både pragmatismen og bærekraftig undervisning vektlegger en helhetlig tilnærming til læring med fokus på deltagelse. Dette er kunnskap som knyttes opp mot handling, og som ikke skiller mellom teori og praksis. Det er gjennom aktivitet man viser det man har lært. Weston skriver i forhold til transformativ undervisning i skolen at vi trenger å ta i bruk flere av sansene våre for å skape gode rammer for læring. Dette innebærer en større bevissthet både i forhold til vår egen kropp og i forhold til dyr og natur.

NOU (2009:18) peker på ungdomstiden som spesielt utfordrende, da elevene er i en brytningstid i utvikling. På samme tid skal de tilegne seg god kunnskap, holdninger og ferdigheter. De vektlegger praktisk rettede, varierte og allsidige arbeidsformer for at elevene skal oppleve allsidighet, tilpassing og medbestemmelse. Alternative opplæringsarenaer har disse egenskapene og kan gi disse kvalitetene.

Rapporten *Den ene dagen* viser at oppholdet i tiltakene, som kan kalles alternativ opplæringsarena, ble opplevd som positivt av elevene. De opplevde enten uforandret eller positivt forsterket status i klassen, og forholdet til kontaktlærer ble bedre. Andresen (2011) fant i sitt prosjekt at Gården som pedagogisk ressurs ble oppfattet som et verdifullt og positivt innslag i elevenes opplæring.

- **Hvilken betydning kan sammenheng mellom alternativ opplæringsarena og skolen ha?**

Utdanningsdirektoratets rundskriv om alternative opplæringsarenaer understreker viktigheten av helhetlig tilnærming til elevenes opplæring. Den alternative opplæringsarenaen skal være en del av helheten og ikke et fragment som ikke harmoniserer med opplæringen eleven får i skolen forøvrig. Helhet og sammenheng vektlegges også i K06, hvor vi kan lese at en allsidig utvikling av eleven vektlegges, og at opplæringen både skal gi god allmennutdannelse og en helhetlig personlig utvikling. Dette er i tråd med pragmatismen, som ser på kunnskap som noe dynamisk. Kunnskapen må oppleves nyttig og meningsfull, og slik kunnskap er knyttet opp mot handling. En slik tilnærming opphever skillet mellom teori og praksis.

- **Hvordan kan læringsutbytte oppleves ved alternativ opplæringsarena?**

Elevenes opplevelser av læring er viktig. Det sier noe om både motivasjon og deres relasjon til lærer. Federici og Skaalvik skriver at kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev kan få stor betydning for elevenes læringsutbytte og helhetlige opplevelse av skolen. Forskning på området skiller mellom emosjonell og instrumentell støtte. Elever som opplever at de både får instrumentell støtte (elevenes opplevelse av om de får konkrete råd og praktisk veiledning) og emosjonell støtte (elevenes opplevelse av å få oppmuntring, bli verdsatt, akseptert og respektert), har økt motivasjon, læring og trivsel i skolen. Dette er viktig i all organisering av undervisning i skolen, og vil også påvirke elever som har tilbud om alternativ opplæringsarena.

Skaalvik og Skaalvik skriver om at elevens forventning om mestring har stor betydning for motivasjon for læring. Generelt er det viktig å organisere undervisningen slik at alle elevene har forventninger om å mestre. I forhold til alternativ opplæringsarena har man større rammer for tilrettelegging og organisering, slik at undervisningen i større grad kan ta utgangspunkt i elevenes behov, ferdigheter og interesser, og at de dermed får en forventning om å mestre.

Rapporten *Den ene dagen* peker på at samarbeidet i forhold til tiltaket preges av manglende struktur og sammenheng. Dette vil påvirke elevenes læringsutbytte. Andresen

(2011) konkluderte med at tiltaket Gården som pedagogisk ressurs hadde behov for et mer helhetlig undervisningsopplegg med større faglig læringsfokus.

- **Hvilken betydning kan motivasjon, mestring og selvoppfatning ha?**

Motivasjon henger nøye sammen med opplevelse av både mening og mestring. Skaalvik og Skaalvik (2011) har funnet ut at elevene gradvis opplever læringsmiljøet og lærerne som mindre støttende. Mange mister mot slutten av barnetrinnet og på ungdomstrinnet troen på at de vil mestre skolearbeidet. Dette påvirker igjen motivasjonen til elevene. Forskning viser at forventninger om mestring har stor betydning for motivasjonen for skolearbeidet. Forventningene man har vil påvirke både valg av aktiviteter, generell innsats og utholdenhet når oppgavene blir vanskeligere. Det å organisere undervisningen slik at elevene har forventninger om å mestre blir derfor viktig.

For mange vil en handlingsorientert pedagogikk oppleves nyttig for å oppnå motivasjon og mestring, slik pragmatismen har fokus på. Dette er kunnskap som knytter seg mot handling, og som dermed opphever skillet mellom teori og praksis. Et slikt syn har fokus på læring, ikke på prestasjoner. Slik læring, som bygger på stadig utforskning gjennom praksis, og har fokus på kreativitet og deltagelse, skriver Sterling om i forhold til bærekraftig undervisning. Han hevder at den undervisningen som i stor grad praktiseres, basert på et mekanistisk syn på læring, skaper mange tapere ved at mange opplever lite mestring. Han mener at hensikten med utdanning må være å utruste elevene til å oppnå et godt liv med egne tanker og meninger. Da må undervisningen være basert på en økologisk forståelse som legger vekt på deltagelse og kreativitet. Kunnskap er ikke absolutt, den er tilnærmet og foreløpig. Læring blir en form for utforskning gjennom praksis.

Hvis man opplever motivasjon og mestring, er det gode muligheter for at man oppfatter seg selv som flink. Hvis man ikke opplever motivasjon og mestring, er det store sjanser for at man opplever seg selv som lite vellykket. En persons selvoppfatning er av stor betydning for å tilegne seg læring. Den oppfattelsen man selv har, er subjektiv, og trenger ikke stemme overens med de oppfattelsene andre har. Man oppfatter seg selv ulikt i ulike situasjoner, og er avhengig av vår samhandling med andre personer, som familie, lærere, kollegaer og andre som på ulike måter gir oss tilbakemeldinger.

Vi har behov for anerkjennelse fra andre. Vi har behov for å bli sett og verdsatt for den vi er, og for det vi gjør. Dette er viktig både i forhold til videre motivasjon, og for vår egen selvoppfattelse. Mange studier viser sammenhenger mellom selvoppfattelse og prestasjoner. Men om det er riktig å øke selvoppfattelsen for å styrke prestasjonene, eller styrke prestasjonene for å øke selvoppfattelsen, er det noe uenighet om.

- **Hvilken betydning kan relasjon til lærer ha?**

Løgstrup er opptatt av den påvirkningskraft vi har i relasjon til andre mennesker. Denne påvirkningskraften er en makt vi må forvalte på en god måte. Han trekker det så langt at han påstår vår påvirkning på et annet menneske kan være med og avgjøre om den andres liv lykkes eller ikke.

Relasjonen mellom lærer og elev har de siste årene fått mye fokus. Det er enighet om at dette er svært viktig. Drugli uttrykker det så sterkt som at det ikke er noen faktor som er viktigere for eleven enn læreren. Hun sier at en god lærer-elev-relasjon kan fungere som en beskyttelsesfaktor. Tilsvarende kan en negativ lærer-elev-relasjon bli en risikofaktor i en elevs utviklingsprosess. Elever som har et godt forhold til lærer, viser mer positiv kompetanse og trives bedre på skolen enn andre elever.

Dette sier mye om hvor viktig rolle og hvor stort ansvar læreren har. Læreren må møte alle elever på en god og profesjonell måte, uansett hvordan de blir møtt av elevene. Det er lærerens ansvar å få det til, som er den profesjonelle part. I den forbindelse er forventninger vi har til elevene viktig. Dette skriver Wormnes og Manger (2005) om. Dette innebærer at blant annet lærerens forventninger og tro kan skape sosiale realiteter. De understreker at vår egen atferd ikke bare er uttrykk for vår egen motivasjon og våre egne holdninger. Den er også uttrykk for forventninger fra omgivelsene. Når disse forventningene over tid går i samme retning, vil vi etter hvert formes av det. Disse forventningene kan være til stor hjelp eller til stor skade i relasjonen mellom lærer og elev.

- **Hvilke refleksjoner har informantene 10 år etter at de gikk ut av grunnskolen?**

Fordi jeg har intervjuet voksne mennesker, som var ferdige med grunnskolen for mange år siden, synes jeg deres refleksjoner over sin egen skolegang er interessante. De har gjort seg mange tanker omkring dette. De har mange tanker omkring både skolemiljø og relasjon til

lærere. De har også mange sammenfallende tanker omkring alternative tilbud. Selv om deres utgangspunkt er nokså ulike, ser begge betydningen av å ha en praktisk tilnærming til læring. Begge er opptatt av å bruke sine egne erfaringer for å hjelpe andre som har det vanskelig. De ser på det som en fordel at de selv har hatt det vanskelig på skolen, fordi de kan si til elever/ ungdommer at de vet hvordan de har det.

5 Metode

Det å lytte til elever som har hatt dårlige opplevelser i skolen er viktig for å finne ut hva som kan og bør endres. Formålet med prosjektet mitt var å finne ut hvilken betydning alternative opplæringsarenaer kan ha for elever som sliter i den ordinære undervisningen. Da var det naturlig å velge kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming som metode. Jeg utførte to intervjuer, og informantene var litt på siden av målgruppa. De hadde mange refleksjoner omkring skolen, selv om de i sin helhet ikke er tilstrekkelige for mitt prosjekt. Derfor er oppgaven utvidet med en litteraturstudie.

5.1 Litteraturstudie

Som et supplement til intervjuene har jeg har tatt for meg forskning og ulike rapporter og faglitteratur som har relevans for temaet alternativ opplæring. Jeg har søkt å finne litteratur som omhandler elevers opplevelser av ulike tilbud og tiltak. Det finnes lite av norsk forskning på området. Jeg har i hovedsak forholdt meg til Bakken m.fl. (2012), rapport fra NOVA i forhold til mine forskningsspørsmål. I tillegg har jeg brukt Jahnsen m.fl. (2009) noe. Relevante resultater fra disse sekundærdata vil jeg presentere i kapittel 6, sammen med resultater fra mine to intervjuer.

5.2 Kvalitativt forskningsintervju

Formen på oppgaven er kvalitativt forskningsintervju. Særtrekk ved den kvalitative forskning er at man søker å forstå deltakernes perspektiv. Som forsker retter man blikket mot handlingene man ønsker å studere i sin naturlige kontekst. Et slikt forskerblick farges selvfølgelig av forskerens teoretiske ståsted. Teori på ulike nivåer peker ut retningen for forskningsarbeidet. I tillegg påvirker forskerens egne opplevelser og erfaringer forskningsfokuset (Postholm 2010).

Innenfor kvalitativ metode er det flere tilnæringsmåter. Etnografiske studier, fenomenologiske studier og kasestudier går for å være de mest benyttede metodene. Dette er også de metodene som er best egnet i mindre studier med tanke på omfang og varighet, eksempelvis masteroppgave (ibid).

I mitt prosjekt ønsket jeg å finne ut noe om tidligere elevers opplevelser i forhold til alternative opplæringsarenaer. Jeg hadde få forskningsdeltakere og det var naturlig å benytte en kvalitativ tilnærming. Dalen (2004) beskriver en slik tilnærming som «å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer eller situasjoner i deres sosiale virkelighet».

Jeg valgte i mitt prosjekt å bruke semistrukturert intervju, som er en mye brukt intervju type for kvalitative forskningsintervjuer. Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av en intervjuguide. Der hadde jeg planlagt en rekke spørsmål, samtidig som jeg tok høyde for at det underveis i intervjuet kunne komme opp temaer jeg ønsket å spørre mer om. Jeg ønsket å få fram mine informanters egne perspektiver og opplevelser, og at de skulle kunne snakke nokså fritt rundt de temaene jeg tok opp. Dette mener jeg at jeg fikk til.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver det asymmetriske maktforholdet som er tilstede i kvalitative forskningsintervjuer. En slik intervjusituasjon er en enveisdialog, intervjueren stiller spørsmålene, og informantene svarer og forteller om temaer intervjueren har bestemt. I etterkant er det intervjueren som fortolker det informanten har fortalt. Intervjueren bør reflektere over den rollen makt spiller i produksjon av denne type informasjon.

Retningen innen den kvalitative forskningstradisjonen ble for mitt prosjekt fenomenologi.

5.3 Fenomenologi

Fenomenologien er en tysk filosofisk retning som oppsto på begynnelsen av 1900-tallet. Edmund Husserl regnes som grunnlegger av retningen. Det fenomenologiske perspektivet er helt annerledes enn empirismen og positivismen. Den retter seg ikke mot verden i seg selv, men mot hvordan mennesket opplever verden, hvordan verden konstituerer seg gjennom vår bevissthet. Retningen oppsto som en kritikk av den moderne naturvitenskapen, som man mente hadde fjernet seg fra dagliglivet og hadde skapt en egen verden uten å ta hensyn til menneskets erfaringer som en del av vitenskapen. Man ønsket å gå tilbake til den konkrete, subjektivt opplevde verden som positivismen hadde fjernet seg fra. Den subjektive opplevelsen blir utgangspunktet. Den verden vi lever i til daglig, som vi har umiddelbar fortrolighet til og erfaring med, er det som i fenomenologien kalles livsverden (Thornquist 2003).

Fenomenologien har utspring i filosofi og psykologi, og det er flere retninger innenfor denne tilnærmingen. Med en grov inndeling kan man skille mellom et sosiologisk, et psykologisk og et individualistisk perspektiv (Postholm 2010). Psykologisk fenomenologi har individet i fokus. Forskningens mål er å gripe enkeltmenneskers opplevelse, samtidig med å prøve å finne ut om erfaringer av det samme fenomen oppleves av flere (Creswell 1998 i Postholm 2010). Mitt prosjekt ligger innenfor denne retningen.

5.4 Design

Undersøkelsen har et kvalitativt design. En slik undersøkelse har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. En tilnærming som dette bygger på en sosial virkelighet som mennesket selv har skapt eller konstruert. Man får fram en mangfoldig virkelighet som er avhengig av den som ser; aktøren selv (Dalen 2011). Jeg har valgt å bruke et semistrukturert intervju som metode. Dette fordi det er en del konkrete temaer jeg ønsker å vite mer om, samtidig som jeg har ønsket å være åpen for informantenes unike historier.

Når man bruker kvalitative intervjuer i forskning, kan det være vanskelig å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse til informanten. Dette kan være spesielt utfordrende i spesialpedagogikken hvor man ofte forteller om noe som har vært trist eller vanskelig. Det er lett å bli følelsesmessig involvert, og det kan vekke uavklarte følelser hos den som intervjuer (ibid). I mine intervjuer opplevde jeg ikke dette som noe problem. Mine informanter gikk ut av grunnskolen for mange år siden. Selv om de hadde mange og sterke minner om denne tiden, hadde de allikevel en distanse til det.

Jeg har benyttet meg av de syv punktene som presenteres av Kvale og Brinkmann (2009):

1. Tematisering: Utarbeide prosjektplan og foreløpig problemstilling for oppgaven. Søke etter relevant teori.
2. Planlegging: Lage intervjuguide for intervjuene, velge ut informanter, gjennomføre prøveintervju med påfølgende gjennomgang og redigering. Søke tillatelse for prosjektet. Finne informanter.
3. Intevjuing: Gjennomføre intervjuene med informantene. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd.
4. Transkribering: Transkribere materialet fra alle intervjuene.

5. Analysering: Finne sentrale temaer i intervjuene og kategorisere informasjonen.
6. Verifikasjon: Om prosjektet undersøker det den er ment å undersøke. Forteller intervjupersonene sannheten.
7. Rapportering: Denne består av masteroppgaven i sin helhet.

5.5 Valg av informanter

Jeg tok kontakt med rektor ved en videregående skole i distriktet i forhold til å komme i kontakt med informanter. Han var svært hjelpsom og hadde flere navn på tidligere elever som han mente hadde mottatt et alternativt opplæringstilbud på ungdomsskolen. Jeg tok kontakt med dem, og endte opp med 3 aktuelle informanter. I tillegg kom jeg i kontakt med ei som var aktuell i forhold til prøveintervju. Dette var alle elever som etter ungdomsskolen var elever ved denne videregående skolen. Etter hvert trakk en av informantene seg.

Mine to informanter var svært positive til å dele sine erfaringer, og begge ønsker i dag å bidra til endringer for elever som sliter. De er ressurssterke mennesker som, til tross for dårlige erfaringer, i dag klarer seg bra. Men de viste seg å være litt på siden av målgruppa i forhold til det å ha mottatt et organisert tilbud om alternativ opplæringsarena over en viss tid. Mannen hadde i et knapt år hatt en halv dag per uke med undervisning på gård. Ellers hadde han vært i noe han kalte spesialklasse deler av de to siste årene på ungdomsskolen. Kvinnen hadde i 10. klasse tilbud om alternativ opplæringsarena i en bedrift, men sluttet med dette etter hvert, etter eget ønske. Hun brukte i stedet mye av skoletida i stallen der hun selv hadde hest, men dette var ikke et organisert tilbud fra skolens side. Hun opplevd allikevel at de godtok at hun var der, men de hadde ingen oppfølging i forhold til dette.

Mine informanter er som personer nokså ulike, men de har mange felles erfaringer. Begge hadde en vanskelig tid på skolen, spesielt på ungdomsskolen. Begge begynte på samme videregående skole etter grunnskolen, og for begge ble dette en positiv opplevelse. Begge er nå i midten av 20-åra.

5.6 Gjennomføring av intervjuene

Før jeg satte i gang med intervjuene søkte jeg NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) i forhold til meldeplikt ved prosjekter som behandler personopplysninger. Det ble utført et prøveintervju og to intervjuer. Prøveintervjuet ble utført på en videregående skole med en elev der. Det ble gjort noen endringer etter prøveintervjuet. I tillegg til å få justert intervjuguiden, var det verdifullt for meg å få øvelse i selve intervjusituasjonen.

De to andre intervjuene ble utført på mitt kontor på Rådhuset i Gjøvik. Alle tre har tilknytning til den samme videregående skolen. Lydopptak ble benyttet.

Personene er anonymisert og det er mange år siden de gikk ut av grunnskolen. Det er liten fare for gjenkjennbarhet.

Informantene har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, deriblant samtykkeerklæring.

5.7 Registrering og transkribering

Transkribering av mine to intervjuer ble gjennomført i løpet av 14 dager etter gjennomføringen. Dette var en omstendelig prosess som gjorde at jeg ble godt kjent med mitt materiale. Jeg valgte å skrive så nært opp til dialekt som mulig, begge snakker østlandsdialekt så jeg vurderte at det både ville være lett å lese, og så identisk som mulig. Jeg vurderte at dette ikke ville påvirke anonymiseringen av mine informanter. Jeg valgte også å ta med alle elementene i intervjuene, som «m-m», «eh» o.l. Transkriberingen ble organisert i kronologisk rekkefølge utfra intervjuenes forløp.

5.8 Metodekritikk

Utgangspunktet for oppgaven var å få til en kvalitativ forskningsoppgave med tre ti fire informanter. Problemstillingen var da annerledes; *Hvordan oppleves et tilbud om Inn på tunet av elever som sliter i det ordinære undervisningstilbudet? Gården som ressurs for opplæringssektoren.* Dette er prosjektets ordlyd på kvitteringen fra NSD. Med god hjelp fra en rektor ved en videregående skole, fikk jeg navn på elever han mente hadde mottatt et alternativt opplæringstilbud. Etter en gjennomgang og forespørsler til de aktuelle elevene,

satt jeg igjen med tre aktuelle. Når tiden kom for gjennomføring av intervjuene, trakk en av dem seg, slik at jeg kun hadde to informanter igjen. Da det viste seg at disse heller ikke var så direkte i min målgruppe som jeg hadde prøvd å forsikre meg om, måtte prosjektet endres noe. Ideelt sett burde jeg hatt tre til fire informanter som i større grad hadde mottatt et alternativt opplæringstilbud. I tillegg ser jeg at det ville vært nyttig å snakke med elever som mottar et slikt tilbud i dag, og direkte se hvordan slike tilbud organiseres.

Selv om rammene for prosjektet har endret seg noe underveis, og jeg ikke har fått gjennomført det antall intervjuer jeg i utgangspunktet hadde tenkt, mener jeg at jeg har fått mye relevant informasjon i forhold til min problemstilling. Jeg har fått belyst sider ved alternative opplæringstilbud som jeg har vært interessert i, og funnet ut noe om hvilke sider ved et slikt tilbud som er annerledes enn tradisjonell klasseromsundervisning.

6 Funn og drøfting av datamateriale

I dataanalysen skal man på en systematisk og oversiktlig måte skape en struktur i datamaterialet. Kvantitative og kvalitative studier gir ulike typer data, og det kreves ulike tilnæringsmåter i analysearbeidet. Noe forenklet kan man si at kvantitative data telles, mens kvalitative data tolkes (Postholm 2010). I mitt prosjekt, som er kavalitativ forskning, har jeg kategorisert og tolket. Kategoriene representerer de ulike delene i datamaterialet som belyser problemstillingen min og forskningsspørsmålene. Kategoriene er til dels overlappende og de er ikke uavhengige av hverandre. Inndelingen har et analytisk formål, hvor hensikten er å ha fokus på de ulike aspektene i elevers opplevelse av alternative opplæringsarenaer.

6.1 Kvalitet i studien

Validitet handler om hvorvidt den forskningen man gjør er pålitelig og gyldig. Både aspekter som sannhet og kunnskap kommer inn i bildet. I en positivistisk tilnærming begrenses den vitenskapelige validitet til målinger. Den kvalitative forskningen vil da være ugyldig dersom den ikke resulterer i tall. I en bredere tolkning handler validitet om hvorvidt en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale 2008).

Kvalitativ forskning preges av forskerens subjektivitet. Postholm (2010) hevder at forskerens teoretiske ståsted, erfaringsbakgrunn, yrkeserfaring eller interesseområder bør beskrives. Valg av tema og forskningsspørsmål bør ses i lys av dette. Det dreier seg om å synliggjøre forskerens subjektivitet. Det er ikke noe mål å være så objektiv som mulig i slike studier. Man skal ikke legge bort sin forforståelse, men heller være seg den bevisst og klargjøre den både for seg selv og andre.

For min egen del har valg av tema og forskningsspørsmål oppstått på bakgrunn av en økologisk grunnfilosofi. I tillegg har jeg som faglærer vært opptatt av verdien av praktisk tilnærming til læring. Dette har jeg tatt med meg videre i min jobb som PP- rådgiver. I tillegg har jeg selv en hest, og er opptatt av Natural Horsemanship, som har fokus på positivt samspill og kommunikasjon mellom hest og trener. Jeg ser generelt på arbeid med dyr som en verdifull innfallsvinkel til både læring og mental helse. Jeg har gjennom prosessen vært bevisst min egen subjektivitet så godt jeg kan. Jeg har hatt en førforståelse

av alternative opplæringsarenaer, men jeg har hele tiden tenkt at jeg skal være åpen for at denne ikke stemmer.

Det kan stilles spørsmålstegn ved validitet og reliabilitet i forhold til kvalitative studier (Postholm 2010). Måler den det den er ment å måle, validitet, og er funnene pålitelige, reliabilitet. Men målet med slike studier er ikke nødvendigvis at resultatene skal ha direkte overførbarhetsverdi. Kvale og Brinkmann (2009) stiller spørsmålstegn ved hvorfor man skal generalisere;

Konsekvente krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere kunnskap som kan generaliseres, kan innebære en antakelse om at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker og fra evighet til evighet.

(Kvale og Brinkmann 2009: 265)

En slik forestilling ville kunne skape mange rare forventninger. I motsetning til dette er de pragmatiske, konstruksjonistiske og diskursive tilnærmingene som oppfatter sosial kunnskap som måter og forstå og handle i verden i en sosial og historisk sammenheng (ibid).

I fenomenologiske studier må forskeren forholde seg til det forskningsdeltagerne formidler. Forskeren har ingen mulighet til å kontrollere om det som blir sagt stemmer overens med det som faktisk hendte i den sammenhengen fenomenet ble opplevd. Det er deltagerens subjektive opplevelse som står i fokus, og disse kan ikke betraktes som usanne eller feil. Intervju som datainnsamlingsstrategi er derfor tilstrekkelig for å samle inn data som skal fange opp personers opplevelse av et fenomen (Postholm 2010).

For meg har ikke målet vært å komme fram til resultater som kan generaliseres eller direkte overføres til alle elever som mottar et alternativt opplæringstilbud. Men jeg håper at noen resultater kan relateres til leserens egne opplevelser, og at prosjektet kan gi grunnlag for diskusjon omkring temaet alternative opplæringsarenaer.

6.2 Forskningsetiske overveielser

Ved både kvalitativ og kvantitativ forskning må man forholde seg til en rekke etiske utfordringer. Dette må ses i forhold til valg av informanter, selve intervjusituasjonen og hvordan resultatene formidles. Informantene må ivaretas gjennom hele prosessen, og dette har forskeren det overordnede ansvaret for (Dalen 2011). Befring (2007) er inspirert av Løgstrup når han belyser de etiske grunnprinsippene man må følge innenfor forskning;

Da vi menneske alltid har makt over kvarandre, må grunnprinsippet i etikken vere at vi skal bruke den makta vi har over andre til det beste for dei, ikkje til det beste for oss sjølve. Skal vi kunne greie det, må vi ta i bruk både sunn fornuft og rikeleg med fantasi og innlevingsevne.

(Befring 2007: 60)

Dette betyr at det vi får av informasjon, legger en plikt på oss. Det gir oss et ansvar vi må være oss bevisst. Vi må bruke dette ansvaret som handler om å bruke vår faglige kompetanse, på en reell måte som er til det beste for de som er avhengige av oss. Dette ansvaret er spesielt stort i forhold til barn. Videre skal forskning søke sannheten uten hensyn til andre interesser. Selv om verdier av ulike slag vil virke inn på vitenskapelig arbeid, som forståelsesmåte, forskningsmetode, finansiering og legitimering, har en ansvar for å være troverdig. Kravet om å være troverdig innebærer at man skal unngå både utilsiktede og tilsiktede feil. Utilsiktede feil kan reduseres gjennom innsikt i forskningsmetode. For at forskningen skal være et faglig kvalitetsarbeid, er det et grunnleggende vilkår at den er metodisk troverdig. De tilsiktede feilene handler om ærlighet og å gjøre sitt ytterste for at saklige hensyn har fokus framfor utenforliggende forhold og forutintatte vurderinger og holdninger (ibid).

I mitt prosjekt har jeg etterstrebet god forskningsskikk . I dette legger jeg at jeg har vært redelig i forhold til funn, og i forhold til prosjektet for øvrig. Personene i mitt prosjekt er anonymisert og de er sikret at de ikke kan identifiseres. De to har vært elever ved samme videregående skole, og det er rektor ved denne skolen som har satt meg i kontakt med dem. Jeg hadde ingen kjennskap til dem fra før. Før intervjuene fant sted hadde vi kontakt på telefon og mail. Selv om jeg bare har hatt dette ene møtet med dem, oppfatter jeg at begge var trygge i situasjonen, og de ønsket å bidra med sine opplevelser og erfaringer. De var troverdige i forhold til informasjonen de gav. Jeg er trygg på at de formidlet sine opplevelser og erfaringer så sant som mulig. Man må ta i betraktning at de skulle fortelle

om opplevelser og erfaringer som ligger mange år tilbake i tid, og at det kan være vanskelig å huske detaljert. Informantene er gitt fiktive navn. Utfra opplysningene som kommer fram, er de ikke mulig å identifisere.

6.3 Presentasjon og analyse

Mine to informanter, en mann og en kvinne, fullførte grunnskolen i 2001. Jeg velger å kalle dem Ola og Kari. Det var altså på 90- tallet og ved årtusenskiftet de hadde sin skolegang. I denne perioden var det en endring i læreplanverket, fra M87 til L97. M87 innebar i stor grad lokal frihet i forhold til utforming og innhold i undervisningen, mens L97 innebar en stor grad av statlig styring. Det ble tydeligere kunnskapskrav og mer nasjonalt fellesstoff (Foros 2005). Tiden deres på ungdomsskolen var i denne overgangen fra M87 til L97.

De to informantene har flere likheter, begge slet med å finne seg til rette på ungdomsskolen, og begge fikk en positiv opplevelse på videregående skole, hvor de fikk lære og praktisere landbruksfag.

Kari byttet skole etter 9. trinn på grunn av mistriivsel. Hun hadde på 10. trinn utplassering i en bedrift en periode. I tillegg brukte hun mye tid i stallen, som ikke var et organisert opplegg fra skolen. Hun ble på 10. trinn henvist til Bup, hvor hun fikk oppfølging deler av dette siste året i grunnskolen. Hun hadde mye fravær, men fikk karakterer i alle fag. Hun hadde god oppfølging fra foreldre.

Ola hadde alternativt opplæringstilbud på gård på 8. trinn. Han flyttet så fra by på vestlandet til tettsted ved Mjøsa. Han hadde tilbud i liten gruppe på 9. og 10. trinn. Han levde med en vanskelig familiesituasjon og slet med dysleksi og konsentrasjonsvansker.

Analysen knyttes opp mot hvert enkelt forskningsspørsmål. Jeg presenterer resultatene slik informantene uttalte dem fordi jeg ønsker å formidle deres opplevelser og best mulig få fram deres mening. Sitatene er gjengitt i kursiv.

To av forskningsspørsmålene behandles i hovedsak opp mot rapportene jeg har brukt, da disse ikke ble behandlet i intervjuene.

6.3.1 Hvordan kan et alternativt opplæringstilbud oppleves?

Kari hadde noe organisert alternativ opplæring/ utplassering i bedrift og en del tid hun brukte i stallen hvor hun hadde hesten sin, som ikke var organisert fra skolen. Hun var skolelei og hadde mange dårlige opplevelser fra skolen hun gikk på tidligere:

...For jeg hadde en dårlig opplevelse av det å gå på skolen... og jeg har jo ikke noe sånn... jeg leser som alle andre, jeg skriver som alle andre, det eneste er at jeg har lopper i blodet, og det tror jeg at jeg alltid vil komme til å ha, jeg er ikke en person som kan sitte stille og gjøre ting, jeg må bruke kroppen min hele tida.

Her setter hun ord på hvordan hun opplevde det å være i en tradisjonell klasseromssituasjon. Hun trekker frem at hun ikke hadde lærevansker av noe slag, men at hun strevde med det å sitte i ro. Det å ikke mestre å sitte i ro, passer dårlig overens med tradisjonell klasseromsundervisning. For Kari har det vært en medvirkende årsak til at hun fikk en dårlig opplevelse av skolen. Utenfor klasserommet kunne hun bruke kroppen og opplevde dette som både tilfredsstillende og meningsfullt. Dette er hva NOU (2009:18) peker på som viktig. De vektlegger praktisk rettet, variert og allsidig undervisning. De peker på ungdomstiden som spesielt utfordrende fordi det er en brytningstid i utviklingen. Dette gjør det ekstra viktig med en tilnærming hvor elevene opplever allsidighet, tilpasning og medbestemmelse.

Hun snakker om det som var positivt med å være i stallen;

Der fikk jeg på en måte drive med mitt, jeg fikk være aktiv, og på en måte slippe å tenke på hva andre sa eller andre gjorde, og føle at jeg på en måte var utsatt for, ja, mobbing og sånne ting da. For var jeg i stallen så var det bare meg, det var liksom ingen andre, da fikk jeg bare sulle rundt med dessa hesta, og når jeg jobbet på (bedrift) var det sammen med voksne folk som har et helt annet perspektiv enn det andre jenter på 15 år har, så alt var liksom så annerledes.... Det som var bra var vel bare det at jeg slapp å tenke på hva alle andre sa, eller gjorde eller,...kunne bare være meg sjøl.

Det kan se ut som at Kari har søkt bort fra skolen fordi hun ikke følte seg hjemme der. Hun hadde ingen problemer faglig, men hun beskriver at hun hadde «lopper i blodet» og trengte å være i fysisk aktivitet. I tillegg hadde hun opplevd mobbing. Hun valgte andre arenaer, hvor hun, som hun selv beskriver det, kunne være seg selv. Hun manglet tilknytning til

både medelever og lærere, og valgte derfor til en viss grad bort de arenaene hvor hun ble konfrontert med dem.

Det Ola trekker fram som positivt med undervisningstilbudet på gård er at det var lettere for han å lære gjennom praktisk aktivitet. Han trekker fram det å stelle dyrene som spesielt positivt, og omtaler dyr som terapi:

Jeg synes egentlig generelt at skoler et par ganger i året skal dra på noe sånt jeg. Om det er tilbud for enkeltpersoner så synes jeg det skal være for hele klassen...ungdommen burde få mer utplasseringer.

Ola har en positiv opplevelse av det å ha et alternativt opplæringstilbud. Han verdsetter aktivitet og praktisk arbeid. Dette er i tråd med pragmatismen og bærekraftig undervisning. Det stemmer også overens med den generelle delen av læreplanen, som sier at opplæringen skal gi innsyn i variasjon og bredde i arbeidslivet, og formidle kunnskaper og ferdigheter for å kunne aktivt delta i det.

En slik tilnærming til læring, stimulerer flere sanser, slik Weston (2004) vektlegger. I tillegg har det fokus på helhet og sammenheng. For å oppnå en slik utvidet forståelse, beskriver Sterling (2001) *first order*, *second order* og *third-order learning*. Med *first order learning* mener han læring som i hovedsak er opptatt av informasjonsformidling, som i stor grad er i fokus i skolen. Med *second order learning* mener han læring som involverer kritisk og reflekterende læring i forhold til å behandle informasjonen fra *first order learning*. Han kaller dette *learning about learning* eller *thinking about thinking*. Med *third-order learning* oppnår man en enda dypere bevissthet, hvor man klarer å se annerledes på tilværelsen. Dette nivået har et kreativt fokus, og involverer en bevissthet om alternative måter å handle og til å forstå verden.

Olas positive opplevelser ved å ha et alternativt opplæringstilbud, samsvarer med det Jahnsen m.fl. (2009) så i sin undersøkelse. I elevintervjuene ble det beskrevet generell trivsel. Observasjoner viste at elevene løste sine oppgaver med entusiasme og tilfredshet. Bakken og Dæhlen m.fl. (2012) viser at mer enn åtte av ti som har valgt dette faget gir uttrykk for at det er det beste faget de har på skolen. Det store flertallet liker spesielt godt måten at det er praktisk orientert.

Disse positive holdningene og opplevelsene til alternative opplæringsarenaer, gir gode forutsetninger for både motivasjon, mestring og selvoppfatning. St. meld. 22 peker på at praktiske innfallsvinkler kan gjøre opplæringen på ungdomstrinnet mer interessant. Det å skape nysgjerrighet hos elevene vil gi lyst til læring, og vil gjøre relevansen til lærestoffet tydeligere og dermed mer forståelig for elevene.

Ola forteller at han selv ikke har noen negative opplevelser med det å ha et annet tilbud enn de andre i klassen. At han var en del borte fra klassa hadde han disse tankene om; *Tror ikke de tenkte så mye over det jeg. Rett og slett. Skal jeg være ærlig så tror jeg ikke de brydde seg...*

Det Jahnsen m.fl. (2009) fant ut, var at elevene ikke opplevde hverken å bli skjøvet ut av fellesskapet eller marginalisert på skolen. Mange elever sa tvert i mot at deres deltakelse i tiltaket hadde styrket deres status på skolen. De opplevde at de var heldige som fikk være med på noe de andre elevene så på som attraktivt.

6.3.2 Hvilken betydning kan sammenheng mellom alternativ opplæringsarena og skolen ha?

Rapporten *Et år med arbeidslivsfag* (Bakken og Dæhlen m.fl. 2012) undersøker kvaliteter ved arbeidslivsfaget. Ei jente beskriver at hun blir i godt humør når hun har hatt arbeidslivsfag, også når hun kommer hjem fra skolen. Intervjueren spør hvilke andre fag hun liker, og jenta svarer norsk. Når hun blir spurt om hvorfor hun liker nettopp norsk, svarer hun: *Fordi vi har samme læreren som i arbeidslivsfaget- vi snakker om arbeidslivsfaget også i norsktimene.* De ser på utsagnet som ganske representativt for mange elever, som syns arbeidslivsfaget er et bra fag og opplever at de blir mer motivert når undervisningen legges opp mer praktisk. Utsagnet behandles ikke videre i rapporten, men det viser noe viktig, at jenta opplever sammenheng mellom arbeidslivsfaget og norsk. Dette understrekes i rundskrivet fra Udir. Her poengteres det at det er viktig med en helhetlig tilnærming til elevenes opplæring. Den alternative arenaen skal være en del av helheten og skal harmonisere med den øvrige opplæringen eleven får. Det kan se ut til at denne eleven opplever det nettopp slik, at den alternative opplæringsarenaen gir mening og bidrar til at hun opplever sammenheng i opplæringen.

Det å oppleve helhet og sammenheng vil gjøre at undervisningen gir mer mening, og motivasjonen vil øke. Opplevelse av mening skaper positiv oppmuntring og fremgang, mens mangel på mening fremmer håpløshet og stagnasjon (Wormnes og Manger). Dette er i tråd med en økologisk tilnærming til læring, som nettopp vektlegger betydningen av sammenheng, helhetstenkning og deltagelse. Helhet og sammenheng er også vektlagt i den generelle delen av læreplanen, i kapittelet *Det allmendannede menneske*;

Ordne kunnskap må til for å lære å lære og for å bruke det en vet, til å få grep på det en ikke kan. Det er helhetlige rammer som gir mønster for nye biter som skal føyes til mosaikken. For å gi overblikk og sammenheng er det derfor viktig å planlegge og samarbeide om undervisningen på tvers av fag, slik at relevansen av faget for hverandre trer fram og mer helhetlig forståelse utvikles.

(Den generelle delen av læreplanen. 2010:14)

Spørsmålet om sammenhengen mellom alternativ opplæringsarena og skolen var ikke relevant for mine informanter, da de over tid ikke hadde mottatt et organisert tilbud om alternativ opplæring. Det behandles heller ikke direkte i rapporten til Bakken og Dæhlen m.fl. (2012). Men et av fagets målsettinger var at ungdom skulle få en mestringsarena som kunne gi grunnlag for økt skolemotivasjon i andre fag. Dette innebærer at sammenheng er viktig. Funnene så langt viser at økt skolemotivasjon i andre fag bare har vært tilfelle for en begrenset del av deltakerne. Det er nærliggende å tenke at dette kan ha å gjøre med nettopp mangel på helhet og sammenheng til de teoretiske fagene man ønsket å påvirke.

6.3.3 Hvordan kan læringsutbytte oppleves ved alternativ opplæringsarena?

Ola forteller at jobbinga på gården ble knyttet opp mot matte, bl.a i forhold til å beregne hvor mye fôr dyrene skulle ha: *...det var bare det at vi skulle bruke hue, den er så så tung, hvor mye skal den ha (fôr), går den med lam hvor mye skal den ha da, skal den ha erstatning, hvor mange kilogram og den biten...* Han erfarte at det var en sammenheng mellom teori og praksis, og opplevde dette som meningsfullt. Det å stelle med dyrene var noe han likte godt, og teoretisk kunnskap som ble knyttet opp mot dette var noe som festet seg. Det fikk en annen relevans enn teori som ble presentert på skolen.

Dette stemmer godt overens med pragmatismen. Det at kunnskap må gi mening, og at barn må se det nyttige og brukbare i kunnskapen for å kunne tilegne seg den, er erfaringer som Ola har erfart. Som Hausstätter (2007) beskriver det, er dette sann kunnskap. Den er

knyttet opp mot handling, og opphever dermed skillet mellom teori og praksis. Begrepene teori og praksis er underordnede handlinger, og det er umulig å skille de to områdene. Man får et helhetlig perspektiv på læring. Denne læringen har en åpenbar nytteverdi, det er for eksempel viktig at sauene får riktig mengde fôr. Læring settes inn i en større og helhetlig sammenheng.

Etter flytting og skolebytte hadde han ikke lenger tilbud på gård, men var i noe han kaller spesialklasse;

Skal vi se... vi var vel...10 stykker, akkurat passe, alle var like skravlesjuke...det var lærerne og... det var ikke alltid vi holdt oss til faget men... hele greia der var at vi skjønnte det vi gikk gjennom. Så vi fikk tid til å diskutere fotball og litt sånn motiverende diskusjoner og samtaler da.

Selv om dette ikke var en alternativ opplæringsarena i den forstand at det var organisert utenfor skolens område, var det et annet tilbud enn den ordinære undervisningen. Dette var motiverende timer, hvor undervisningen ble tilpasset elevene både i forhold til faglig nivå og interesser. Relasjonen til både lærerne og til de andre elevene på gruppa var god. Her opplevde han i større grad enn i klassa å få med seg teori som ble gjennomgått. Dette stemmer overens med Federici og Skaalvik (2013). De skriver om hvor viktig kvaliteten mellom lærer og elev er, og at det kan ha stor betydning både for elevens læringsutbytte og for elevens helhetlige opplevelse av skolen.

På spørsmål om hvordan de oppfattet skolen som helhet i forhold til skoleprestasjoner, svarte Ola slik;

...Så skoler kan nok bli flinkere. Også syns jeg de ikke skal fokusere så fryktelig mye på de karakterene. Det ødelegger mye for mange. Rett og slett. Få igjen prøver i klassa... og så sitter du der med en toer mens de andre sitter der med femmere og seksere, det er ikke noe gøy. Jeg syns karakterer det...er bare noe tull. Så mange som fokuserer på det og skal være best, ser ned på de som får treere og toere og sånn...

Selv om Ola hadde mange positive opplevelser i skolen, vitner dette om at han opplevde en prestasjonsorganisert læringsstruktur, som kjennetegnes ved at skolen legger mest vekt på resultatene. Slik Federici og Skaalvik (2013) beskriver det, er det en målstruktur hvor elevenes resultater sammenlignes med resultatene til andre elever, andre klasser og andre skoler. Læringsprosessen, for eksempel samarbeid, innsats og strategier for

problemløsning, har mindre betydning enn selve resultatet. Teoretisk kunnskap vil være i fokus, mens Ola er opptatt av at praktisk læring skal bli mer verdsatt;

.....Og så syns jeg egentlig skolen skulle få mye mer praktisk, det kunne heller gått på to karakterer, praktisk og teoretisk.

Større fokus på praktiske fag er de alternative opplæringsarenaene sin styrke. I forhold til læringsutbytte har Bakken og Dæhlen m.fl. (2012) funnet at elevene først og fremst er blitt bedre til å arbeide med praktiske fag. En viktig målsetting med faget er å gi ungdom en praktisk mestringsarena som også skal gi motivasjon i andre fag. Det ser ut til at dette først og fremst gjelder for en begrenset del av deltakerne. Mange er nokså usikre på hva de skal svare at faget har bidratt med, og en god del mener at faget ikke har ført til økt motivasjon for læring i andre fag. Det er en viss sammenheng med økte regneferdigheter, men i liten grad økte ferdigheter i lesing og skriving.

Et vesentlig funn hos Jahnsen m.fl. (2009) er at det kan være vanskelig å oppdage læringsmålene i tiltakene (alternativ opplæringsarena). De så at de tydelige læringsmålene med utgangspunkt i læreplan og kunnskapsutvikling i praksis ble byttet ut med mer uklare mål om utvikling av sosial kompetanse og tilrettelegging for mestring. Sosiale mål er også viktig, og vektlagt i den generelle delen av læreplanen; skolen skal utnyttes som læringsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. I innledningen i den generelle delen av læreplanen kan vi lese om opplæringens mål, som er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Videre skal opplæringen gi elevene kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv.

Andresen (2011) har undersøkt det naturfaglige utbyttet i Gården som pedagogisk ressurs. Hun konkluderer med at den faglige læringen har potensiale til utvikling, og at skolen må jobbe mer med å skape helhetlig undervisningsopplegg hvor elevene får mulighet til å bruke sine opplevelser og knytte dem opp mot faglige og teoretiske begreper. Mer refleksjon og faglig utvikling hos elevene må være et mål, uten at man tar bort gleden og motivasjonen elevene opplever ved et slikt tilbud. Bevissthet og innsats fra både ledelse, lærer og ansvarlig på gården er nødvendig for å utnytte potensialet som ligger i Gården som pedagogisk ressurs fullt ut.

6.3.4 Hvilken betydning kan motivasjon, mestring og selvoppfattelse ha?

Ola fremhever praktisk tilnærming som viktig i forhold til læring. Han syntes han mestret den praktiske jobbingen godt; *Eh...for min del, med tanke på dysleksien og konsentrasjonsvanskene, var det mye lettere for meg å lære praktisk. Mye lettere.*

Det kan være at Ola har mistet troen på å mestre det teoretiske skolearbeidet. Forventinger fra både en selv og andre har stor betydning slik Skaalvik og Skaalvik (2009) skriver om. Man kan i Olas tilfelle lure på om undervisningen i klassen ble organisert slik at han selv hadde forventninger om å mestre. Samtidig ser det ut til at Ola har mer nytte av en handlingsorientert pedagogikk, som pragmatismen har fokus på.

For Kari var situasjonen litt annerledes. Hun var faglig flink og mestret de teoretiske kravene greit. For henne var den alternative arenaen mer en flukt fra et skolemiljø hun ikke trivdes i. I tillegg strevde hun med klasseromsundervisningen;

Det er som jeg sier at innimellom føler jeg meg sjøl som en ADHD utgave... det var vel der det kræsja også egentlig...at jeg måtte sitte stille og jobbe og så ble det kjedelig...når det ikke er morsomt da fenger det ikke i hue, og da gidder jeg ikke.

Det å ikke klare å følge med i timen, er noe de fleste til en viss grad kan kjenne seg igjen i. Men hvis du opplever at du aldri får noe ut av undervisningen i klasserommet, blir det problematisk. Motivasjonen blir borte. Når du i tillegg mangler tilknytning og trygghet til både medelever og lærer, kan det være lett å velge bort denne situasjonen, slik Kari gjorde.

Kari opplevde skolemiljøet generelt som problematisk. Hun opplevde lite mening med å være der, både sosialt og faglig. Kari sier dette om skole/ klassemiljø:

Jeg husker at jeg sa til mamma at når jeg drar på skolen drar jeg på meg ei sånn maske, og når jeg kommer hjem så bare tar jeg den av meg lissom. Og det tror jeg var fordi at jeg ville...jeg ville på en måte skli inn i mengden, men jeg gjorde jo ikke det. Så jeg måtte jo på en måte bare late som. Det er kanskje det man blir sliten av å streve etter, å føle at man blir godtatt da. Jeg tror det var mye det jeg følte, at jeg ikke ble godtatt, kanskje derfor jeg fant på andre ting og...

Videre sier hun:

...det jeg tror jeg sleit aller mest med var det å føle at jeg ble godtatt, og når man ikke føler at man blir godtatt så sliter man jo med sitt eget selvbilde på en måte. Man strever etter å være noe som man egentlig ikke er. Jeg var kanskje ikke den personen som kunne tenke sånn «jaja, det her er meg, sånn er jeg, sånn er det bare». Man klarte ikke å tenke det. Man strevde etter noe, men jeg husker jeg sa til mamma at «jeg strever etter noe, men jeg vet ikke hva det er». Du visste lissom ikke helt

hvor du hadde deg sjøl hen da. Sånn sett var det jo godt på en måte...når jeg var i stallen var det ingen andre som påvirka hvordan jeg var eller hvem jeg var, for da var jeg jo bare meg.

Kari opplevde i liten grad å bli anerkjent av andre på skolen. Hun følte seg annerledes og syns ikke hun passet inn. På skole nr. 1 opplevde hun å ikke bli sett av lærerne, og hun opplevde mobbing. På skole nr. 2 opplevde hun å bli sett av læreren sin, men forholdet til denne læreren ble etter hvert vanskelig. Hun opplevde å bli sviktet. Forholdet til medelever var anstrengt, selv om hun ikke opplevde direkte mobbing på denne skolen. Den faglige motivasjonen var dårlig, selv om hun mestret fagene greit. Den sosiale mestringen var lav. Selvoppfatningen var dårlig i forhold til både medelever, lærere og skolefaglige aktiviteter. Samtidig hadde hun arenaer hvor hennes selvoppfatning var god, som i stallen. Allikevel har nok ikke dette endret hennes generelle selvoppfatning (Wormnes og Manger 2005). Hun beskriver selv at hun strevde med å føle at hun var godtatt på denne tiden. Kanskje hadde sosiale forventninger over tid formet henne til å ta en rolle hun ikke var komfortabel med. Sosialkonstruksjonistisk teori beskriver at vår adferd ikke bare er uttrykk for vår egen motivasjon og våre egne holdninger. De er også et uttrykk for forventninger til hvordan de nærmeste omgivelsene reagerer (ibid).

Ola hadde gode opplevelser i det han kalte spesialklassa, hvor han opplevde motivasjon for skolearbeidet; *Men det viktigste der var vel egentlig motivasjon, vi fikk det av lærerne, jeg føler vi fikk det der...* Når han var i den vanlige klassa, som han selv kaller det, opplevde han at det var mest i forhold til det sosiale og at han ikke hadde så stort faglig utbytte av det.

Bakken og Dæhlen m.fl. (2012) har vurdert arbeidslivsfaget opp mot trivsel. Lærerne legger vekt på at faget fungerer som et viktig pusterom for mange elever, som ellers opplever skolehverdagen som teoritung. De forteller at i arbeidslivsfaget opplever elevene å være nyttige og de får økt motivasjon og trivsel. Flertallet av lærerne mener at faget utgjør en forskjell for elevene. Dette stemmer godt overens med det elevene selv svarer.

Skaalvik og Skaalvik (2011) har sett at motivasjonen blant elevene gradvis synker fra 4. til 10. trinn. De opplever gradvis at læringsmiljøet blir mindre læringsorientert og mer prestasjonsorientert, og de opplever gradvis lærerne som mindre støttende. De mister også gradvis noe av troen på at de vil mestre skolearbeidet. Dette er en negativ utvikling som

kan forklare hvorfor mange, spesielt på ungdomstrinnet, ikke finner seg til rette i skolen. Det peker på flere ting ved skolen som elevene opplever som problematisk og som påvirker deres motivasjon, mestring og selvoppfatning. Det kan se ut til at alternative opplæringsarenaer er mer bevisste på dette, og dermed tilrettelegger annerledes for elevene.

6.3.5 Hvilken betydning kan relasjon til lærer ha?

Løgstrup (2010) skriver i forhold til relasjoner at man har en viktig påvirkningskraft i relasjon til andre mennesker. Denne påvirkningskraften er sterk og innebærer mye makt. Den er så sterk at vår påvirkningskraft på et annet menneske kan avgjøre om den andres liv lykkes eller ikke. Dette lyder dramatisk, men er viktig å reflektere over i forbindelse med relasjonen lærer- elev. Som lærer kan man i henhold til et slikt syn, avgjøre om en elevs liv vil lykkes eller ikke.

Kari forteller om hvordan hun opplevde lærerne på den skolen hun gikk på fra 1.-9. trinn;

Det er noen lærere jeg kaller for lærere med skyggelapper....og jeg hadde mange sånne skyggelapplærere på ungdomsskolen (8+9. trinn). Som så kun seg sjøl og dems oppgave var å undervise. Punktum. Hvordan eleva hadde det hjemme, det dreit dem i, når elever satt bakerst i klasserommet og så ned i pulten og ikke gjorde noen ting, det vakke dems problem, for dem skulle lære bort norsk eller engelsk. Om en satt og grein bakerst, det... nei de var lærer, de var ikke noe psykolog, de var heller ikke omsorgspersoner, de var lærer....hu som var lærer for meg, hu spurte aldri om hvordan jeg hadde det. Jeg hadde det helt jævlig siste året på (skole1). Jeg vart masse mobba, jeg var jo ikke med dem, jeg hadde det ikke noe bra i det hele tatt...hu spurte aldri....Det er ingen som tar hånd om deg på en måte...

I henhold til Løgstrup (2010), kan lærerne hun beskriver her legge premissene for at mange av elevenes liv ikke kommer til å lykkes. Hun forteller videre om opplevelser på den nye skolen på 10. trinn; *Og så kom jeg under (lærer)s vinger da,...jeg tror det seriøst kanskje gikk en til to uker før hun sa atte jeg og du, jeg tror vi har en del å prate om lissom.....* Her opplevde hun å bli sett på en helt annen måten enn det hun hadde opplevd på den gamle skolen. Hun opplevde at læreren brydde seg, samtidig som hun forteller at hun også kjempet imot og ikke bare var enkel og ha med å gjøre. Etter hvert ble forholdet anstrengt, og etter en spesiell episode opplevde hun at tilliten til læreren forsvant;

Og jeg husker hun sa til meg at Kari, det kommer aldri til å bli noe av deg. Og det er litt sånn jeg føler på fortsatt, at det er lissom sånn derre at jeg har lyst til å gjøre ferdig det jeg driver med å bare slenge papira på bordet og bare joggu f... om det vart noe av meg lissom...

Kari hadde dårlige opplevelser med mange lærere. Drugli (2012) skriver at gode lærer-elev-relasjoner kan fungere som en beskyttelsesfaktor. Kari har hatt den motsatte opplevelsen, at dårlig lærer-elev-relasjon blir en risikofaktor. I tillegg er lærerens forventninger viktig. Det at læreren hun begynte å få en god relasjon til sa: *det kommer aldri til å bli noe av deg*, har for Kari satt spor. Wormnes og Manger (2005) skriver at disse forventningene fra omgivelsene kan være til stor hjelp eller til stor skade i relasjonen mellom lærer og elev, når de over tid går i samme retning. Samlet påvirket nok de dårlige erfaringene Karis psykiske helse, i alle fall en periode. Deler av 10. trinn fikk hun oppfølging fra Bup. Videre i livet har hun klart seg bra. Gode opplevelser i forbindelse med videregående skole og støttende hjemmeforhold har trolig påvirket dette.

Ola forteller at det var stor forskjell på lærerne i den vanlige klassa og lærerne i spesialklassa. *...der (spesialklassa) var det tre stykker og de hadde jeg til alle et godt forhold til. De i vanlig klasse hadde jeg ikke noe godt forhold til. Det var rett og slett utdriting i klassa....*

Skaalvik og Skaalvik (2005) skriver om læreren som aktør i det sosiale samspillet. Her kan læreren spille en viktig rolle ved å være bevisste på hvordan de retter sin oppmerksomhet. Spesielt viktig er kommentarer som gis i samlet klasse. Slike kommentarer kan styrke relasjonen mellom lærer og elev og styrke elevens aktelse blant medelever, eller de kan gjøre det motsatte. Ola hadde opplevd det han kalte utdriting i klassa. Dette vitner om svært uprofesjonelle lærere.

Jahnsen m.fl. (2009) behandler ikke relasjonen mellom lærer og elev som et eget punkt. Men gode resultater i forhold til trivsel, mestring, motivasjon og sosial utvikling ble blant annet forklart med dyktige lærere, både av elever, foreldre og kontaktlærere. De voksne i tiltaket la stor vekt på å skape gode relasjoner til elevene. De omtalte elevene med stor respekt og de var opptatt av hvilke behov elevene hadde utfra en helhetsvurdering av skolesituasjonen. De hadde stort fokus på å skape gjensidig tillit og respekt mellom elever og lærere.

Relasjon til andre mennesker er viktig. Dette gjelder for alle mennesker, men lærere har et spesielt ansvar. Både Kari og Ola sier noe om at de kanskje ikke alltid har vært helt enkle å ha med å gjøre. Men en lærer skal være profesjonell, og har et stort ansvar i sin rolle. De skal ivareta barn og unges behov, og de er viktige rollemodeller. De skal legge til rette for en god psykisk helse, som skal gjøre dem i stand til å takle utfordringer i livet. De skal like alle barn og unge som de har ansvar for, men de kan mislike ting de gjør. Utdrining i klassa, som Ola beskrev det, skal ikke skje. Gode relasjoner mellom lærer og elev er viktig i forhold til elevenes trivsel og sosiale læring. I tillegg har kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev i senere studier vist seg å være en sentral faktor for elevers motivasjon og læring. Å jobbe med relasjoner i skolen er en viktig del av skolehverdagen, fordi det legger premissene for både læring, trivsel og adferd blant elevene. Det er en del av en helhetlig tilnærming til undervisningen.

6.3.6 Informantenes refleksjoner 10 år etter.

På spørsmål om hvordan dette har påvirket livet videre, svarer Kari;

Det har påvirket meg veldig mye...jeg blir ofte påmint meg sjøl da...og nå er jeg jo så heldig at jeg jobber i en klasse med 6 elever som har en IOP, som har papirer fra tidligere, både funksjonshemminger og det at de har vært noen sånne på ungdomsskolen som du helst skulle ha stram line på, for å ha kontroll på dem, og det er noen der som jeg på en måte får veldig bra kontakt med, og det tror jeg er fordi jeg kan si at jeg har stått litt med dritt til knea sjøl, jeg veit hva de prater om...

Kari jobber selv som lærer i videregående skole med elever som har hatt utfordringer i skolen. Hennes egne opplevelser og erfaringer fra skoletida bruker hun mye. Selv om hun hadde trygge og gode hjemmeforhold, slet hun med å finne seg til rette på skolen. Hun skiftet også skole, uten at dette hjalp så mye. Hun følte liten tilhørighet til skolen. Det siste året opplevde hun å bli sett av læreren sin, men hun opplevde også å bli sviktet av den samme læreren. Hun var faglig sterk og fikk karakterer i alle fag, selv om hun var mye borte fra skolen. Hun har sterke opplevelser med seg når hun møter elever som selv sliter. Selv sier hun at hun opplevde for lite rammer og trygghet i sin egen skolehverdag. Dette er hun bevisst på i sin egen jobb:

...det de søker etter er den tryggheten, og det her å faktisk ha litt rammer. Og hele tida vite hvor dem har meg hen. Dem ikke usikre på; hvis jeg gjør det og det, lurer på åssen hu reagerer da, men

det veit dem, for dem veit alltid hvor dem har meg hen. Og dem veit at Kari pynter ikke på sannheten, hun sier det som det er.

Hun sier at hun som person har vokst mye på sine erfaringer fra egen skolegang og at hun bruker disse erfaringene daglig. Hun holder på med lærerstudier og har videre planer om å studere spesialpedagogikk.

Ola skriver at han ønsker å jobbe med barn og unge i framtida: *Men jeg ønsker å jobbe med barn og unge, det er det artigste. Åsså se det at...de føler de kan mestre noe...at selvtillitten vokser...og tillit og...* Han forteller om hva han drømmer om, etter de opplevelsene han selv har hatt;

Jeg har jo en drøm da, som jeg har fått utifra alt dette her, jeg har sjøl hatt en vanskelig barndom, veit hvor tungt det er for folk....men jeg har bestemt meg for at jeg skal vise for andre at sjøl om, uansett hvor vondt en har hatt det og hvor jævlig en har hatt det, at en klarer seg. Jeg vil jobbe med psykisk utviklingshemmede, barn og ungdom...med problemer.... Jeg vil ha en gård, jeg vil drive avlastningshjem, fosterhjem, Inn på tunet, eh....terapiledning.... og jeg vil gjerne ha barn som kommer på gården for å ri....gjerne ha ungdommer som vil ha arbeidserfaring.

Ola hadde det vanskelig hjemme. Det ser ut til at det har påvirket hans situasjon ganske mye. I forhold til skolen slet han med dysleksi og konsentrasjonsvansker. Han ble mobbet på barneskolen. Men årene på ungdomsskolen var bra, han fikk mange venner, og fikk gode opplevelser med skoletilbud på gård, og etterhvert det han kaller spesialklassa. Han opplevde tilhørighet og å bli sett. Han mener det er viktig å ha en praktisk tilnærming til læring, og at elever bør få arbeidserfaring.

Begge begynte på den samme videregående skolen etter ungdomsskolen. Der fikk de positive opplevelser med skole og læring. De fikk jobbe med praktiske fag som interesserte dem. De fikk tilbake troen på seg selv. Begge er opptatt av at de har en styrke i forhold til det de har opplevd, de fremhever at de vet noe om hvordan det er for elever som sliter. Dette ser de på som viktig for å kunne hjelpe dem og for å framstå troverdig. Kanskje er det slik at de har en annen forståelse, som er viktig for å få en god relasjon til disse elevene. Kanskje er det slik at de umiddelbart oppnår en bedre kontakt der mange andre vil måtte jobbe litt mer for å nå gjennom.

6.4 Oppsummering

Jeg har samlet funn fra både informantene mine og rapportene jeg har brukt. Dette har jeg knyttet opp mot forskningsspørsmålene mine og relevant teori. I forhold til forskningsspørsmålene mine har jeg kommet fram til dette:

Hvordan alternative opplæringsarenaer kan oppleves:

Ola beskrev det alternative opplæringstilbudet han hadde i 8. klasse utelukkende positivt. Etter at han flyttet fikk han tilbud i det han kalte spesialklassa, hvor han hadde noe undervisningen. Det beskrev han også som positivt. Dette var et smågruppetilbud på skolen. Kari hadde tilbud om arbeid i en bedrift en dag i uka i 10. klasse. Hun sluttet etter hvert fordi hun syntes det ble kjedelig. Hun valgte da å dra til stallen hvor hun hadde egen hest, fordi dette var noe hun likte og mestret. Elevene som var med i undersøkelsen til Bakken og Dæhlen m.fl (2012) beskrev tilbudet med arbeidslivsfag som svært positivt. Dette er elever som selv har valgt å delta i faget, og mer enn åtte av ti gir uttrykk for at det er det beste faget de har på skolen. Jahnsen m.fl. (2009) så det samme, elevene hadde positive erfaringer med deltidstiltakene. De registrerte også at elevene hverken opplevde å bli skjøvet ut av fellesskapet eller marginalisert i skolen. Mange opplevde at deres status på skolen var blitt styrket.

Hvilken betydning sammenheng mellom alternativ opplæringsarena og skolen kan ha:

Helhet og sammenheng framheves som viktig i forbindelse med alternative opplæringsarenaer. Udir (3-10) understreker viktigheten av at det er sammenheng mellom den alternative opplæringsarenaen og skolen ellers. Vi kan også lese om det som et overordnet mål i K06. Jenta jeg trakk fram fra Bakken og Dæhlen m.fl. (2012) forklarte hvorfor hun liker norsk så godt slik: *Fordi vi har samme læreren som i arbeidslivsfaget- vi snakker om arbeidslivsfaget også i norsktimene.* Hun opplevde en sammenheng, og opplevde det som betydningsfullt. Ellers kan det se ut til at sammenhengen mellom den alternative opplæringsarenaen og skolen i mange tilfeller ikke er bra nok. En bedre sammenheng vil kunne påvirke læringsutbytte i positiv retning.

Hvordan læringsutbytte kan oppleves ved alternativ opplæringsarena:

Ola opplevde godt læringsutbytte den tiden han hadde alternativt opplæringstilbud på gård, både praktiske ferdigheter og i matte. I forhold til arbeidslivsfaget (Bakken og Dæhlen m.fl. 2012) viser resultater at elevene først og fremst har blitt bedre til å arbeide med praktiske fag. Det er en viss sammenheng med økte regneferdigheter, men i liten grad økte ferdigheter i lesing og skriving. Jahnsen m.fl. (2009) så at det i hovedsak ble jobbet med personlige og sosiale mål i disse deltidstiltakene.

Hvilken betydning motivasjon, mestring og selvbilde kan ha:

Dette er av stor betydning i forhold til læring. Hverken Kari eller Ola trivdes med klasseromsundervisning. De fremhever viktigheten av praktiske fag, det å bruke kroppen, som viktig. For dem har dette vært viktig i forhold til både motivasjon, mestring og selvoppfatning. I forhold til alternative opplæringsarenaer, ser det ut til at mange elever opplever motivasjon og mestring ved et slikt tilbud. Dette påvirker igjen deres selvoppfattelse i positiv retning. Bakken, Dæhlen m.fl. (2012) har vurdert arbeidslivsfaget opp mot trivsel. De har sett at arbeidslivsfaget oppleves nyttig, og elevene får økt motivasjon og trivsel. Flertallet av lærerne mener at faget utgjør en forskjell for elevene, noe som stemmer godt overens med det elevene selv svarer.

Hvilke betydning relasjon til lærer kan ha:

Både Kari og Ola har erfaring med lærere som har hatt krenkende uttalelser. De gir uttrykk for at dette har påvirket dem mye, og er noe de i ettertid har reflektert over. Begge sier noe om at de kanskje ikke var de enkleste elevene å være lærer for, uten at de forsvarer lærerne som har opptrådt krenkende. De er bevisste på at læreren har ansvar i relasjonen. Disse dårlige erfaringene ser ut til å ha påvirket Karis psykiske helse i negativ retning for en periode. Ola opplevde gode relasjoner til lærerne han hadde i det han kaller spesialklassa. I forhold til alternative opplæringsarenaer ser det ut til at elever i stor grad opplever gode relasjoner til sine lærere. Bakken og Dæhlen m.fl. (2012) fant at både elever og lærere var positive til arbeidslivsfaget, som igjen er et godt utgangspunkt for å skape gode relasjoner. Jahnsen m.fl. (2009) så at lærerne i deltidstiltakene hadde stort fokus på å skape gode relasjoner til elevene. Det kan tyde på at arbeid med å skape gode relasjoner har større fokus blant lærere som jobber med smågruppebaserte tiltak.

Hvilke refleksjoner informantene har 10 år etter at de gikk ut av grunnskolen:

Begge mine informanter har mange tanker omkring det å bruke sine erfaringer for å hjelpe andre som sliter. De mener at de har en styrke på dette feltet i forhold til at de har hatt det vanskelig selv. De ser på alternative opplæringsarenaer og en praktisk tilnærming til læring som viktig for mange elever, mye fordi de har følt dette behovet på kroppen selv. De har selv dårlige erfaringer, på ulike måter, i forhold til teori og klasseromsundervisning. De har begge fått en ny skolehverdag i videregående skole, hvor de har jobbet med praktiske fag og opplevd mestring, motivasjon og økt selvfølelse.

De har begge et ønske om å jobbe med barn og unge som sliter, fordi de mener de har noe å bidra med for å hjelpe dem.

7 Oppsummering og konklusjon.

Jeg har i dette prosjektet sett på kvaliteter ved alternative opplæringsarenaer og hvordan de kan bidra i elevenes skolehverdag. Min problemstilling har vært:

Hvilke spesielle kvaliteter kan alternative opplæringsarenaer ha, og hvordan kan dette oppleves av elever som får et slikt tilbud?

I forhold til å besvare dette, har jeg benyttet litteraturstudie og kvalitativ forskning. Jeg har sett på hvordan slike tilbud kan være forskjellige fra den ordinære undervisningen i forhold til både læring og trivsel. Den største forskjellen ligger i at en alternativ opplæringsarena er praktisk orientert. Dette i seg selv vil for mange elever være en motivasjonsfaktor. Det er en handlingsorientert tilnærming, som for mange vil oppleves meningsfull. En slik forståelse for læring er i retning av en økologisk forståelse. Det er i tråd med Sterling (2001), som mener vi må oppfordre til deltagelse og refleksjon omkring hvordan vi skal forstå oss selv og vår plass i naturen og i tiden, og at læring ikke er absolutt, men noe som er i forandring. Bærekraftig utvikling er ivaretatt som et perspektiv i mange fagplaner i Kunnskapsløftet.

En økologisk forståelse for læring står i motsetning til den ordinære undervisningen som Skaalvik og Skaalvik (2011) har undersøkt, som har et mer mekanistisk preg. De har sett at motivasjonen gradvis synker fra 4. til 10. klassetrinn blant elevene. Læringsmiljøet oppleves gradvis mindre læringsorientert og mer prestasjonsorientert, og de opplever lærerne gradvis som mindre støttende. Samtidig mister de noe av troen på at de vil mestre skolearbeidet. Dette er en negativ utvikling som ikke står i forhold til den generelle læreplanens intensjoner. Federici og Skaalvik (2013) peker på at skolens målstruktur er av stor betydning i forhold til hvordan elevene opplever både lærerne og læringsmiljøet. De viser til internasjonal forskning som viser at elever som opplever en læringsorientert målstruktur, har bedre motivasjon, utholdenhet og læringsstrategier. Det ser for meg ut til at alternative opplæringsarenaer har mer fokus på læringsorientert undervisning enn den tradisjonelle klasseromsundervisningen.

En praktisk tilnærming til læring vil kunne gjøre det enklere for elevene å se sammenhenger samtidig som de får ta i bruk flere sanser. Men man må ha faglige mål, og et faglig fokus. Andresen (2011) konkluderer i sin masteroppgave med at den faglige

læringen knyttet til Gården som pedagogisk ressurs, har potensiale for utvikling. Hun ser at det faglige utbyttet elevene sitter igjen med, i stor grad er erfaringsbasert. Mål som krever at elevene knytter erfaringer til overordnede tankestrukturer, er ikke fullstendig oppnådd. Bakken og Dæhlen m.fl. (2012) ser at elevene først og fremst har fått bedre praktiske ferdigheter. Jahnsen m.fl. (2009) ser at de tydelige læringsmålene med utgangspunkt i læreplan og kunnskapsutvikling i praksis blir byttet ut med mer uklare mål om utvikling av sosial kompetanse og tilrettelegging for mestring. I forhold til mestring, motivasjon og trivsel, ser både Andresen (2011) og Bakken og Dæhlen m.fl. (2012) at alternative opplæringsarenaer spiller positivt inn, og tilbudet oppleves som et kjærkomment avbrekk i skolehverdagen. Relasjon mellom lærer og elev er ikke et eget tema hos Bakken og Dæhlen m. fl. (2012), men de opplever at både lærerne og elevene er svært motivert for faget. Dette er et positivt utgangspunkt, som trolig vil påvirke relasjonene mellom lærer og elev i positiv retning. Jahnsen m.fl. (2009) så at de voksne i deltidstiltakene la stor vekt på å skape gode relasjoner til elevene.

Mine to informanter hadde ikke mottatt et tilbud om alternativ opplæringsarena i så stort omfang som jeg trodde. De bidro allikevel med erfaringer og refleksjoner over praktisk tilrettelegging av undervisning som styrker min tro på at dette er viktig for mange elever. Deres tro på praktiske fag har trolig blitt ytterligere styrket ved at de etter ungdomsskolen gikk på landbruksfag på videregående. Her fikk de gode opplevelser, og opplevde mestring og motivasjon. Deres positive erfaringer fra videregående kommer i liten grad frem i analysen. Deres beskrivelser av negative relasjoner til lærere, som de hadde mange tanker omkring, vitner om at dette er noe som har påvirket dem videre i livet. Det har styrket meg i troen på at relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning. Om det ikke er så dramatisk som Løgstrup hevder, at det kan avgjøre om en elevs liv lykkes eller ikke, er det uten tvil svært viktig.

Jeg har i dette prosjektet funnet lite negativt om alternative opplæringsarenaer. Hovedfunnene mine er at alternative opplæringsarenaer oppleves som positive og verdifulle opplæringsarenaer for elevene. De bidrar til mestring, motivasjon og trivsel, og bidrar positivt til elevenes selvoppfatning. Dette er faktorer som igjen vil påvirke deres psykiske helse i positiv retning. Elevene opplever ikke tiltakene som marginaliserende. Tvert imot opplever mange å bli bedre integrert i klassen og blant jevnaldrende. Mange

opplever gode relasjoner til lærerne, og det ser ut til at det jobbes bevisst med relasjonsbygging. Læringsutbytte oppleves noe variabelt i forhold til konkrete læringsmål og kunnskapsutvikling. Helhet og sammenheng mellom den alternative arenaen og skolen påpekes som viktig, men kan i mange tilfeller bli bedre.

Litteratur

- Andreassen, Inga H. og Grimsæth, Gerd (2007): *Inn på tunet. Opplæring på gård.* Evalueringsrapport. Høgskolen i Bergen.
- Andresen, Ingvild Røkkum (2011): *Elevers læring og utbytte av et undervisningsopplegg i Gården som pedagogisk ressurs.* Masteroppgave i naturfagdidaktikk. NTNU.
- Bakken, Anders og Elstad, Jon Ivar. *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikheter i grunnskolekarakterer.* NOVA Rapport 7/2012
- Bakken, Anders, Dæhlen, Marianne, Haakenstad, Hedda, Sletten, Mira Aaboen og Smette, Ingrid. *Ett år med arbeidslivsfaget. Læreres og elevers erfaringer med arbeidslivsfaget på 8. trinn.* NOVA Rapport 1/2012
- Befring, Edvard (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk.* Det Norske Samlaget
- Berget, Bente og Braastad, Bjarne O.(2008): *Kunnskapsstatus og forskningsbehov for Inn på tunet.* Ås. Universitetet for miljø- og biovitenskap.
- Dalen, Monica (2011): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming.* Universitetsforlaget
- Drugli, May Britt (2012): *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel.* Cappelen Damm Akademisk
- Eide, Solveig Botnen, Grelland, Hans Herlof, Kristiansen, Aslaug, Sævareid, Hans Inge og Aasland, Dag G. (2003): *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk.* Fagbokforlaget
- Federici, Roger Andre og Skaalvik, Einar M.(2013): *Lærer- elev- relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring.* Bedre skole 1/2013
- Foros, Per Bjørn (2006): *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold.* Cappelen Akademiske Forlag
- Grønn omsorg og kunnskapsformidling. *Tilrettelagt sysselsetting, læring, naturopplevelser og aktivisering på gårdsbruk.* Sluttrapport. Prosjekt 2005-2009. Fylkesmannen i Nordland.
- Hausstätter, Rune Sarromaa (2007): *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer- mellom ideologi og virkelighet.* Fagbokforlaget

- Hiim, Hilde og Hippe, Else (1996): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, Trond Gansmo (2005): *Økofilosofi, økologi, evolusjonsteori og transformativ læring*. Trondheim. Tapir Akademisk Forlag.
- Jahnsen, Hanne, Nergaard, Svein og Flaaten, Sandra V. (2006): *I randsonen*. Lillegården kompetansesenter.
- Jahnsen, Hanne, Nergaard, Svein, Rafaelsen, Frank og Tveit, Arne (2009): *Den ene dagen*. Lillegården kompetansesenter.
- Jordet, Arne Nikolaisen (2010): *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i grunnskolen (2010) Oslo.
- Kvale, Steinar (2008): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk
- Løgstrup, K.E. (2010): *Den etiske fordring*. Løgstrup biblioteket. Århus
- Nordahl, Thomas, Sørli, Mari-Anne, Manger, Terje og Tveit, Arne (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet (2009).
- Opplæringsloven
- O`Sullivan, Edmund (1999): *Transformativ Learning; Educational Vision for the 21st Century*. Zed Books. New York.
- Postholm, May Britt (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget
- Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse (2003):...*sammen om psykisk helse...*
- Røkenes, Odd Harald og Hanssen, Per-Halvard (2007): *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget
- Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel (2011): *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.
- Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel (2007): *Skolens læringsmiljø. Selvoppfattelse, motivasjon og læringsstrategier*. Akademisk forlag.

- Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget
- Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialpedagogisk undervisning (2009).
- Sterling, Stephen (2001): *Sustainable education. Re-visioning Learning and Change*. Green Books. Schumacher Society.
- Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon- Mestring- Muligheter*
- Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*
- Thornquist, Eline (2003): *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget
- Thuen, Harald (2008): *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt forlag
- Tiller, Tom og Tiller, Rita (2003): *Den andre dagen. Det nye læringsrommet*. Høyskoleforlaget
- United Nations (1987): *Our Common Future*. Hentet 22.04.13
http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf
- Utdanning nr. 19/ 2012
- Utdanningsetaten i Oslo. Skolehage. Hentet 26.04.13.
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/skolehager/>
- Utdanningsdirektoratet. Læreplan for arbeidslivsfaget. Hentet 26.04.13.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Arbeidslivsfag/Lareplan-i-arbeidslivsfag/>
- Utdanningsdirektoratet. Rundskriv Udir- 3- 2010. *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. Hentet 26.04.13.
http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir_3_2010_Bruk_av_alternative_opplaringsarenaer_i_grunnskolen.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Nasjonalt dokument for utdanning for bærekraftig utvikling i grunnopplæringen*. Hentet 26.04.13.
http://miljolare.no/innsendt/pdf/oppslag/39/45be039ab1383/fns_utdanningstiar_for_barekraftig_utvikling.pdf
- Weston, Anthony (2004): *What if Teaching Went Wild?* Elon University. USA.

- Wittek, Line (2011): *Skolens undervisning: der læreprosesser møtes*. Cappelen Damm Akademisk
- Wormnes, Bjørn og Manger, Terje (2005): *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget

Vedlegg

1. Informasjonsskriv
2. Samtykkeerklæring
3. Intervjuguide
4. NSD

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet er tidligere elevers opplevelser og forhold til å ha hatt tilbud om Inn på tunet på ungdomsskolen. Hvordan de har opplevd dette og hvordan det har påvirket livet videre, vil være sentralt i intervjuene. Temaer jeg ønsker opplevelser og erfaringer omkring, er hvordan dette har påvirket dem i forhold til motivasjon, mestring og deres syn på seg selv.

Jeg ønsker å intervju tre personer som har mottatt et slikt undervisningstilbud på ungdomsskolen og som har gått videre på landbruksfag i videregående skole.

Det vil være nødvendig å bruke lydopptak for å ta opp intervjuene, både for å kunne ha oppmerksomheten rettet mot den som intervjues og fordi intervjuene vil være av et slikt omfang at det blir for omfattende å skrive alt som blir sagt. Vi blir enige om tid og sted for intervjuet.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen mai 2012.

Dersom du vil være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 40 85 67 58, eller sende e-post til anskind@frisurf.no. De kan også kontakte min veileder Egil Støfring ved avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap, Høgskolen i Lillehammer, telefonnummer 61 12 88 00.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Anne Strømsnes

Einavegen 1070

2843 Eina

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av tidligere elevers opplevelser i forhold til å motta tilbud om Inn på tunet på ungdomsskolen, og jeg ønsker å stille på intervju.

Signatur.....

Vedlegg 3.

<u>Intervjuguide</u>	
Forskningsspørsmål:	Intervjuspørsmål:
Hva sier elevene om gårdsdrift i forhold til motivasjon?	1. Hvor mye tid hadde du på gården?
	2. Så du fram til/ gledet du deg til dagene du hadde på gården?
Hva sier elevene er positivt med et slikt tilbud?	3. Hvorfor/ hvorfor ikke?
	4. Hva var bra med det å få undervisning på en gård?
	5. Hva likte du best å gjøre?
	6. Har du eksempler på noe du husker som spesielt fint?
Hva sier elevene er negativt med et slikt tilbud?	7. Hva var dårlig med å få undervisning på en gård?
	8. Hva likte du dårligst å gjøre?
	9. Har du eksempler på noe du husker som spesielt dumt?
Hva sier elevene om hvordan opplæringstilbudet påvirker resten av hverdagen deres?	10. Merket du noen forandring på fritida etter at du fikk dette tilbudet?
	11. Fortalte noen at du hadde forandret deg?
Hva sier elevene om læringsutbytte ved et slikt tilbud?	12. Hva lærte du mens du var der?
	13. Kan du fortelle om en vanlig dag?
Hva sier elevene om å motta et slikt segregert tilbud?	14. Hvordan opplevde du å ikke være sammen med resten av klassen deler av tida?

	15. Hvordan reagerte resten av klassen på at du hadde et annet tilbud?
Hva sier elevene om tilbudet i forhold til å oppnå mestring?	18. Likte du arbeidsoppgavene dine, hvorfor/ hvorfor ikke?
	19. Hadde du erfaring med noe lignende fra før?
	20. Var det vanskelig?
Hva sier elevene om tilbudet i forhold til eget selvbilde?	21. Hvordan påvirket dette tilbudet din oppfattelse av deg selv?
	22. Har det påvirket livet ditt videre?
	23. Hvordan likte du deg på skolen i denne tida?
Relasjon til lærerne og medelever:	24. Hadde du et godt eller dårlig forhold til lærerne? De andre elevene?
	25. Var det noen voksenpersoner på skolen som skilte seg ut/ betydde noe spesielt?
	26. Opplevde du at lærerne brydde seg om deg (og de andre elevene)?
	27. Hadde du et godt eller dårlig forhold til de andre i klassa/ andre på skolen?
	28. Hvordan var karakterene dine?
Organisering av undervisningen:	29. Hadde du og de andre elevene mulighet til å påvirke undervisningen?
	30. Opplevde du at det ble tilrettelagt for deg i de ulike fagene?
Mestringsfølelse:	31. Opplevde du at du mestret fagene? Greide du de oppgavene du ble bedt om å gjøre?
Skolen som system:	32. Opplevde du at prestasjoner og karakterer var i fokus, eller var det den enkeltes utvikling som var viktigst?



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Egil Støfring
Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap
Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 16.06.2011

Vår ref: 27259 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.05.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27259	<i>Hvordan oppleves et tilbud om Inn på tunet av elever som sliter i det ordinære undervisningstilbudet? Gården som ressurs for opplæringssektoren</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Egil Støfring</i>
Student	<i>Anne Strømsnes</i>

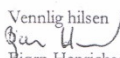
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

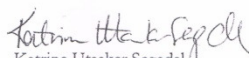
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anne Strømsnes, Solvang, 2843 EINA

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27259

Det gis skriftlig informasjon og innhentes et skriftlig samtykke.

Personvernombudet har mottatt utkast til informasjonsskriv, og finner dette tilfredsstillende.

Personvernombudet anbefaler at navneliste/koblingsnøkkel lagres fysisk atskilt fra det øvrige datamaterialet, enten på en annen elektronisk lagringsenhet, eller manuelt/på papir. Dersom man benytter en mobil lagringsenhet (som for eksempel minnepinne) til oppbevaring av koblingsnøkkel, bør denne være kryptert og oppbevares nedlåst. Koblingsnøkkel på papir må også oppbevares nedlåst.

Prosjektsslutt er angitt til 01.09.2011. Senest ved prosjektsslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger foreligger i materialet. Lydopptakene og navnelisten/koblingsnøkkelen slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.