

Med blanke ark og mestring i hverdagen

En kvalitativ undersøkelse på hvordan tidlige elever vurderer det alternative tilbudet de har fått ved Gamle Ullerål skole.

Tone Kristiansen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskaplige fakultetet

Institutt for spesialpedagogikk

Juni 2007

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Alternative skoler har eksistert i Norge sidn 1970-tallet. De blir omtalt som lovende tiltak i arbeidet med elever med ulike psykososiale problemer. Gamle Ullerål er en alternativ ungdomsskole i Ringerike kommune. Skolen legger vekt på at elevene skal utvikle sosialkompetanse og sosial ansvarlighet. De bygger sitt virke ut i fra en humanistisk teoriplattform med utgangspunkt i prinsipper fra involveringspedagogikken og ansvarsføring i sin praksis.

Som et ledd i å kvalitetssikre de alternative skolene blir evalueringsstudier etterspurt. Kvalitetsvurdering og –sikring vil være essensielt for å kunne utvikle og bedre et skoletilbud. Elevene er hovedaktørene i skolen og det vil være interessant å få deres tanker om og vurderinger av skoletilbudet de har fått med utgangspunkt i deres erfaringer. Denne kunnskapen vil kunne hjelpe skolen i deres utviklingsarbeid.

Problemstilling og forskningsspørsmål

”Hvordan ser elevene selv på det å ha vært elev ved en alternativ skole og hvordan vurderer de det alternative tilbudet de har fått?”

For å operasjonalisere problemstillingen har jeg derfor formulert noen forskningsspørsmål

- Hvilke skoleerfaringer sitter informantene igjen med etter å ha gått på Gamle Ullerål skole?
- Hvilke opplevelser har de fra det å ha vært elev i en alternativ skole?
- Hva har dette alternative tilbudet betydd for dem?
- Har dette tilbudet vært med på å fremme en positiv utvikling?
- Hvilke faktorer legger de til grunn for skolens praksis?

Metode og bearbeiding av empiri

Undersøkelsen er basert på en kvalitativ intervjuundersøkelse med 5 tidligere elever fra Gamle Ullerål. Den tar utgangspunkt i teori om alternative skoler i Norge generelt, Gamle Ullerål spesielt og pedagogiske teorier med fokus på relevans og mestring. Empirien er strukturert og analysert ut i fra prinsipper fra Grounded Theory og fenomenologien.

Resultater

Informantene er godt fornøyde med det tilbudet de har fått ved Gamle Ullerål. Noen ser på det som avgjørende for at det har gått bra med dem. Skolebytte førte blant annet til endringer i forhold til skolemotivasjon, faglige prestasjoner, voksenrelasjoner, atferd og mestringsstrategier. I intervjuene kom det frem en del elementer som informantene vektla som viktige faktorer ved tilbudet. Dette er en viktig del av deres vurderinger.

- liten skole og små klasser
- stor lærertetthet
- gode relasjoner
- mer hjelp og godt differensierte oppgaver
- veksling og sammenheng mellom teori og praksis
- føle at man blir respektert, sett og hørt
- gis medansvar i sin skolehverdag
- å bli betrodd ansvar
- brudd på regler må få konsekvenser

Det kom forslag om blant annet oppfølging i videregående skole og flere aktiviteter på praksisdagene. Flere jenteorienterte aktiviteter og et aktivitetstilbud med mål mot fremtidige utdannings og jobbmuligheter. Flere av informantene anså Gamle Ulleråls skoletilbud som svært viktig for skoletrøtte og umotiverte elever for at de skal kunne klare å gjennomføre grunnskolen. De hevder at det kan være en avgjørende faktor for å ikke havne i dårlige miljøer med rus og kriminalitet. Alternative skoler kan være et nødvendig tiltak i et helhetlig skoletilbud for å sikre alle elever tilrettelagt opplæring.

Forord

Veien har til tider vært tøff, men takket være oppmuntring og enestående veiledning har jeg nå kommet i mål. Arbeidet har vært en stor og spennende utfordring. Å få gå i dybden på et felt som interesserer meg har vært både lærerikt og motiverende. Det er mange som fortjener en stor takk for at jeg er der jeg er i dag og har kommet i mål med masteroppgaven.

Jeg vil først og fremst gi en stor takk til Terje Endrerud for uvurderlig veiledning med nyttige tips og rettleidende kommentarer. Du har gjennom hele min pedagogiske utdanning vært en svært viktig inspirasjonskilde med din faglige tyngde og eksepsjonelle måte å undervise på. Det er grunnen til at jeg nå har gjennomført en masterutdanning innenfor det spesialpedagogiske feltet.

Jeg må også takke informantene for deres positive innstilling og vilje til å uttale seg så åpent om deres opplevelser og erfaringer. Deres beretninger og ideer er det om gir oppgaven tyngde og som gjorde undersøkelsen interessant.

Mine gode og kjære kolleger på Gamle Ullerål fortjener en stor takk. Dere er en flott gjeng og det har vært utrolig gøy å jobbe sammen med dere. Den kunnskapen dere har om å møte og å jobbe med ungdom er enestående og dere har alle lært meg masse. Jeg håper dere vet hvor stor pris jeg setter på dere og vårt samarbeid!

Gode innspill og hjelp fra medstudenter ved instituttet for spesialpedagogikk har vært en viktig faktor i arbeidet med denne masteroppgaven.

Selvfølgelig må jeg takke familie og venner for deres støtte og oppbakking gjennom denne prosessen helt frem mot målet.

Innhold

Sammendrag	2
Forord	4
Innhold	5
1. Innledning	9
1.1 Bakgrunn	9
1.2 Formål og problemstilling	11
1.2.1 Undersøkelsens problemstilling:.....	11
1.3 Oppgavens struktur.....	12
2. Faglig og teoretisk bakgrunn	13
2.1 Alternative skoler	13
2.1.1 Historikk.....	13
2.1.2 Alternative skoler i Norge.....	14
2.1.3 Definisjon.....	15
2.1.4 Målgruppen	16
2.2 Gamle Ullerål skole	18
2.2.1 Historikk.....	18
2.2.2 Skolens organisering	19
2.2.3 Elevgruppen	20
2.2.4 Skolens pedagogiske plattform	21

2.2.5	Ansvarslæring	22
2.2.6	Fasetenkningsmodellen.....	25
2.3	System, sammenheng og mestring	29
2.3.1	Uri Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv	29
2.3.2	Aron Antanovskys ”Salutognese”	30
2.3.3	Albert Banduras ”Self-efficacy”	31
2.3.4	Aktiviteter	32
2.3.5	Relasjoner	33
2.3.6	Roller.....	34
2.4	Mestringsperspektivet	35
2.4.1	Mestringsens vilkår	35
2.4.2	Mestring I ungdomstiden	36
3.	Metodediske valg og design for denne undersøkelsen	38
3.1	Valg av metode.....	38
3.2	Forberedelser og utarbeiding av metode	40
3.2.1	Utvalget.....	40
3.2.2	Utarbeidelse av intervjuguiden	42
3.2.3	Prøveintervjuet.....	43
3.3	Gjennomføring av undersøkelsen.....	43
3.3.1	Intervjuet	44

3.4	Bearbeiding og presentasjon av empiri	45
3.4.1	Analysearbeidet.....	46
3.5	Validitetssikring av oppgaven.....	47
3.5.1	Forskningsetiske implikasjoner	49
4.	Presentasjon og analyse av empiri.....	52
4.1	Presentasjon av informantene.....	52
4.2	Skoleerfaringer	54
4.2.1	Informantenes skoleerfaringer før de begynte på GU	54
4.2.2	Skoleerfaringer fra Gamle Ullerål	56
4.2.3	Forskjeller på skolene	58
4.3	Opplevelse av det å ha vært elev ved en alternativ skole.....	59
4.3.1	Opplevelse av segregering - stigmatisering	59
4.3.2	Personlig utvikling	61
4.3.3	Overgangen videre i livet.....	62
4.4	Aktiviteter, relasjoner og roller	64
4.4.1	Aktivitetene.....	64
4.4.2	Relasjonene	65
4.4.3	Rollene	66
4.5	Informantenes vurderinger av tilbudet	67
4.6	Informantenes forslag til utvikling av tilbudet.....	69

5. Konklusjon.....	71
5.1 Informantenes skoleerfaringer.....	71
5.2 Opplevelse av det å være elev i en alternativ skole.....	72
5.3 Tilbudets betydning.....	72
5.4 Har tilbudet vært med på å fremme en positiv utvikling?.....	73
5.5 Grunnleggende faktorer ved tilbudet.....	73
5.6 Informantenes generelle vurderinger av tilbudet	74
5.7 Avsluttende kommentarer	75
Kildeliste.....	76
Vedlegg:.....	82
Intervjuguide med spørsmål til informantene:	82
Informasjonsbrev og samtykkeerklæring	86
Godkjenning fra NSD:	89

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Alternative skoler blir ofte omtalt som lovende tiltak i forhold til å jobbe med skoletrøtte ungdommer, elever med atferdsvansker og ulike former for psykososiale problemer. Mye tyder på at de klarer å redusere problematferd og å øke elevenes sosialkompetanse (Jahnsen 2005). I en veiledning til skolen i arbeidet med alvorlige atferdsvansker påpekes det derimot at det å ta elever ut på grunn av negativ atferd og plassere dem i små grupper i egne skoler kan ha visse konsekvenser (Nordahl m.fl 2003). I homogene grupper med hensyn til problematferd er det større sannsynlighet for at elevene får forsterket sin negative atferd og i noen grad utvikler den i negativ retning enn i heterogene sammensatte elevgrupper (ibid). Dette påpekes som et av flere dilemmaer i forhold til å opprettholde eller utvikle alternative skoler i Norge.

I denne undersøkelsen har jeg sett nærmere på en alternativ skole og fått elevenes meninger om et slikt tilbud.

Gamle Ullerål er en alternativ ungdomsskole på Hønefoss. Skolen ble opprettet som et krisetiltak i 1979 og har siden vært en del av Ringerike kommunes skoletilbud. Skolen legger vekt på at elevene skal utvikle sosialkompetanse og sosial ansvarlighet og bygger sitt virke ut i fra en humanistisk teoriplattform med utgangspunkt i prinsipper fra involveringspedagogikken og ansvarsføring i sin praksis (Endrerud 1990). Elevgruppen dette tilbudet retter seg mot er ikke definert, det er et frivillig tilbud som elevene selv må søke seg til og er i teorien åpent for alle. Likevel har et flertall av elevene diverse problemer før de kommer til skolen. Mange av dem mistrives og/eller takler ikke skolehverdagen på den forrige skolen. Dette kan utspille seg som ulike former for atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, mobbing, skulking m.m. (ibid).

Lillegården kompetansesenter har gjennomført en undersøkelse på sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler (Jahnsen 2005). I undersøkelsen ble det blant annet hevdet at det kunne være stor forskjell i kvaliteten på de ulike alternative tilbudene og i konklusjonen etterspurte de evalueringsstudier med fokus på elevers læringsutbytte både skolefaglig og sosialt. Dette i et ledd for å kvalitetssikre de alternative skolene (ibid).

I *Strategiplan for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008* legges det vekt på at den enkelte skole må ha kunnskap om både sterke og svake sider ved sin egen virksomhet og vite om hvilke tiltak som kan føre til forbedring (Skarheim 2005). Et av målene med Kunnskapsløftet er å bedre kvaliteten i skolen og det vektlegges derfor kontinuerlig kvalitetsvurdering innenfor skoletilbudene. Kvalitetsvurdering og -sikring vil være essensielt for å kunne utvikle og bedre en skoles praksis slik at elevene skal få et best mulig tilbud. Å måle effekten av et skoletilbud vil være vanskelig når man ikke har noe klart sammenlikningsgrunnlag, man vet ikke hvordan det ville gått med elevene hvis de ikke hadde fått dette tilbudet. Likevel kan det gjennom denne undersøkelsen komme fram noen signaler på om skolens arbeidsmetode og mål er verdifulle for elevenes utvikling.

I Stortingsmeldingen ”*Mot rikare mål*” (St. m 28, 98/99) heter det:

I en opplærings situasjon handler kvalitet først og fremst om det som skjer i møte og samhandling mellom mennesker, mellom lærer og elev.

Begrepet kvalitet har ulike dimensjoner. Det skal inkludere elevenes opplevelse av sitt møte med skolen og skolens opplæringstilbud. Skaalvik og Skaalvik (1996) fastslår at det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og handlinger. For å evaluere et tilbud vil det derfor være naturlig å henvende seg til brukerne, i dette tilfellet, elevene, for å få deres refleksjoner om tilbudets innhold, metodikk og deres læringsutbytte.

1.2 Fromål og problemstilling

Det er ikke gjennomført noen offisiell etterundersøkelse av Gamle Ullerål skole siden 1983, da Endrerud utarbeidet en evalueringsrapport av prosjektet (Endrerud 1983).

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i kvalitative intervjuer med 5 av skolens tidligere elever for å fremheve opplevelser og erfaringer de sitter igjen med etter å ha vært elev ved skolen, og hva de selv mener om Gamle Ullerål som et alternativt skoletilbud.

Innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet vil en møte ungdommer som ikke finner seg til rette i det ordinære skoletilbudet og hvor skolen ikke klarer å tilpasse et opplegg innenfor dens rammer. Utfordringene med å skape en meningsfull skolehverdag for denne gruppen elever, og å samtidig gi dem de beste muligheter for deres fremtid er svært aktuell. En undersøkelse som denne kan bidra til økt forståelse og kunnskap innenfor dette området.

For skolen håper jeg at dette vil være en oppgave de kan ha nytte av i skolens utviklingsarbeid. At skolen får bekreftelse og støtte på ”god praksis,” samt at dens eksisterende praksis blir utfordret vil være en nyttig del av et kvalitetssikringsarbeid.

Selv jobber jeg som lærer ved skolen og har tanker rundt skolens metodikk, dens effekt og betydning. Kunnskap jeg tilegner meg i arbeidet med denne undersøkelsen vil være svært nyttig i mitt fremtidige yrkesliv innen det spesialpedagogiske feltet.

1.2.1 Undersøkelsens problemstilling:

”Hvordan ser elevene selv på det å ha vært elev ved en alternativ skole og hvordan vurderer de det alternative tilbudet de har fått?”

Jeg ønsker å drøfte skolens praksis og eksistens opp imot elevenes utsagn. Jeg mener at det vil være viktig å få et helhetsperspektiv på elevenes opplevelser i forhold til skolen for å få en god forståelse for hvordan de vurderer tilbudet. For å operasjonalisere problemstillingen har jeg derfor formulert noen forskningsspørsmål

-
- *Hvilke skoleerfaringer sitter informantene igjen med etter å ha gått på Gamle Ullerål skole?*
 - *Hvilke opplevelser har de fra det å ha vært elev i en alternativ skole?*
 - *Hva har dette alternative tilbudet betydd for dem?*
 - *Har dette tilbudet vært med på å fremme en positiv utvikling?*
 - *Hvilke faktorer legger de til grunn for skolens praksis?*

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er bygget opp av 5 kapitler. I dette første kapittelet har jeg gitt en kort presentasjon av oppgavens bakgrunn, formål og presentert undersøkelsens problemstilling.

I kapittel 2 presenteres aktuell teori med utgangspunkt i nyere forskning, faglig bakgrunn og relevant teoretisk litteratur. Min hensikt med valgt teori er å skape et forståelsesgrunnlag for oppgavens tema.

I kapittel 3 presenteres undersøkelsens metodiske struktur. Dette kapittelets hensikt er først og fremst å sikre undersøkelsens forskningsmessige validitet. Dette gjøres ved å gi grundig begrunnelse av metodevalg, beskrivelse av undersøkelsens gjennomføring, metode for bearbeiding og fremstilling av datamaterialet og etiske betraktninger.

Presentasjon og drøfting av undersøkelsens empiriske materiale kommer i kapittel 4. Her har jeg knyttet informasjonen fra informantene opp i mot den presenterte teorien. Det har vært viktig for meg at informantenes utsagn kommer tydelig frem. Med tilknytningen til teori håper jeg å fremheve og forsterke disse.

I kapittel 5 følger oppsummering av undersøkelsens resultater med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2. Faglig og teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg fremstille aktuell og relevant teori og forskning i forhold til oppgavens tema. Jeg har valgt å fokusere på bakgrunnsinformasjon om alternative skoler i Norge generelt og Gamle Ullerål spesielt. Sist i dette kapittelet har jeg valgt ut og beskrevet tre teoretiske retninger og mestringsperspektivet spesielt for å gi undersøkelsen en pedagogisk-teoretisk referanseramme.

2.1 Alternative skoler

2.1.1 Historikk

På slutten av 60-tallet ble grunnskoletilbudet i Norge utvidet til ni år. Det var obligatorisk og innholdet var svært likt den gamle teoretiske realskolen. For elever som tidligere hadde sluttet på skolen etter 7. klasse for å gå ut i arbeid og lære ga det på den ene siden nye muligheter for mer utdanning, men på den andre siden var det et krav om 2 år lengre skolegang (Ullberg 2000). Ikke alle trivdes og var motiverte for to år til på skolebenken. I 1970 gjennomførte Sandven en undersøkelse om elevenes trivsel i den nye ungdomsskolen. I alt 17% av elevene i undersøkelsen ga uttrykk for misstrivsel og et ønske om å slutte på skolen. I 1982 mener man at dette tallet hadde økt til nærmere 20-30% (Kokkersvold og Mjelde, 1982). Da spesialskoleloven fra 1951 ble innarbeidet i grunnskoleloven i 1975 ble den nye enhetsskolen pålagt et mer omfattende spesialpedagogisk ansvar (Befring 2004). Misstrivselen og problemene i den nye ungdomsskolen førte til at Kirke- og undervisningsdepartementet i 1973 oppnevnte et utvalg som skulle utrede alternative opplæringstilbud i ungdomsskolen. Dette arbeidet resulterte i NOU 1975:8 "Alternativ opplæring i ungdomsskolen". Noe av det utvalget kom frem til var at man skulle unngå det som kunne være noe tilfeldige krisetiltak for enkeltelever og heller fokusere på å skape et meningsfylt skoletilbud for alle. Denne utviklingen gikk i retning av bredde, variasjon og fleksibilitet i opplæringen og med en åpenhet mot arbeidsliv og samfunnsliv utenfor

skolen. Utvalget ønsket også å åpne for en kombinasjon av teoretisk opplæring og praktisk arbeid. Dette ga rom for utviklingen av alternative skoler (Tveitereid 2006 og Ullberg 2000).

2.1.2 Alternative skoler i Norge

De første alternative skoletilbudene i Norge ble etablert på 70-tallet. Disse skulle på den ene siden prøve å skape en mer meningsfull skolehverdag for såkalte skoletrøtte elever i ungdomsskolealder. På den andre siden sto skolenes ønske om å kvitte seg med brysomme og forstyrrende elever (FAS, 2006). Alternative skoler har blant annet blitt drøftet i forhold til prosjektet ”Alternativ til fengsling av ungdom” og i den sammenheng nevnt som interessante tiltak for elever med psykososiale vansker i NOU 1985:3 ”Tiltak for ungdom med atferdsvansker” (Sørli 1991). Lillegården kompetansesenter gjennomførte i 2005, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, en kartlegging av alternative opplæringstiltak, eller det de kalte smågruppetiltak, i Norge (Jahnsen m.fl. 2006). Smågruppetiltak er tiltak som

”...primært er opprettet for å gi tilbud til elever som viser problematferd og/eller liten motivasjon for skolearbeid” (ibid, s 14).

Disse tiltakene deles inn i interne, eksterne og selvstendige tiltak. Skoleinterne tiltak er de som har samme lokaler og tilhold i samme bygninger som skolen for øvrig og er administrativt en del av en vanlig ungdomsskole. Spesialundervisnings grupper eller forsterkede enheter er eksempler på skoleinterne smågrupper. De skoleeksterne smågruppene har tilhold og lokaler fysisk atskilt fra resten av skolen, men er administrativt fortsatt en del av en vanlig grunnskole. Selvstendige tiltak er de som har egne lokaler og egen administrasjon, de er ikke en del av en vanlig grunnskole. De selvstendige og en del av de eksterne smågruppetiltakene blir ofte omtalt som alternative skoler (ibid) og er de som er utgangspunktet for denne oppgaven.

I Lillegårdens undersøkelse fant de at det fantes 80 selvstendige tiltak og 69 eksterne tiltak i Norge (Jahnsen m.fl 2006). Dette innebærer nesten en tredobling over en 15 års periode da det sist ble gjennomført en liknende kartleggingsundersøkelse, i 1991

av Mari Anne Sørлие. Den største endringen siden 1991 var tiltakenes utstrakte del av deltidsplasser. Deltidsplasser går ut på at elever får deler av undervisningstilbudet på hjemmskolen og deler ved en alternativ enhet, for eksempel teoretisk undervisning på skolen og praktisk undervisningsaktiviteter for eksempel på en gård. Kartleggingen beregnet at ca 1100, altså 0,6%, av ungdomsskoleelevene i Norge fikk deler eller hele sin undervisning i eksterne- eller selvstendige smågruppetiltak i 2005 (ibid, s. 7). Dette var omtrent en fordobling av elever siden 1991.

Skolene jobber på forskjellige måter og de representerer ulike teoretiske og metodiske ideer, men har også mange fellestrekk. Mange av de alternative skolene er organisert i en landsomfattende organisasjon, Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler (FAS). Dette er et forum som har til formål å være et kontaktorgan mellom skolene og å være en pådriver for utvikling av undervisningsformer alternative skoler har god erfaring med for å skape faglig utvikling innenfor dette feltet (FAS, 2007). Ut i fra organisasjonens hjemmeside er i dag 64 alternative skoler i Norge medlem av FAS (ibid).

2.1.3 Definisjon

Siden de alternative skolene er så forskjellige innholdsmessig kan det være vanskelig å finne en passende felles definisjon. I en veileder til skoleeiere og skoleledere om alvorlige atferdsvansker definerer Nordahl, m.fl. (2003) alternative skoler som:

”... segregerte sosialpedagogiske tiltak som av og til tilbys elever med moderate til relativt store atferdsvansker og skolefaglig mestrings- og motivasjonsproblemer. I noen grad dreier det seg om elever med psykiske problemer, elever som mobbes, og elever som unngår kontakt med andre. De bor hjemme og får et dagtilbud i lokalmiljøet. Betegnelsen alternativ skole innebærer ikke institusjonsskoler eller kommunale spesialskoler for elever med lære- og atferdsvansker” (s 37).

Sørлие har en mer organisatorisk definisjon som ikke tar sikte på å definere elevgruppen;

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

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

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

Disse to definisjonene utfyller hverandre og gir en bred forståelse for hva alternative skoler er og hvilken målgruppe de i retter seg mot. Det som kanskje er mest spesielt ved de alternative skolene er deres vektlegging av sosial ferdighetstrening. Praktiske og sosiale aktiviteter er viktige virkemidler i så vel den faglige som den sosiale ferdighetsutviklingen. Pensumet er vanligvis noe redusert og tilpasset den enkelte elev, men det overordnede målet er at alle elevene skal få full grunnskoleeksamen og vitnemål. Det legges særlig vekt på basiskunnskaper og en praksisrelatert innlæringsmetodikk. Den tette voksenkontakten, elevenes store involveringsmuligheter og fokus på individuelle mestringsmuligheter og ansvarslæring legger føringer for skolenes organisering og undervisningsplanlegging. Stikkord som aksept, omsorg, grenser, struktur, regelklarhet og konsekvenser beskriver mye av innholdet som anses som felles for de ulike alternative skolene (FAS 2007 og Sørli 1991).

2.1.4 Målgruppen

Målgruppen disse tiltakene retter seg mot ble beskrevet i den første definisjonen, det er først og fremst elever som viser lite motivasjon for det tradisjonelle skolearbeidet og som viser problematferd eller andre tegn på manglende trivsel og tilpasning i skolen. Dårlige skolepresentasjoner og belastede hjemmeforhold er også vanlig for mange i denne gruppen (Endrerud 1990 og Sørli 1991, 2000). Sørli (2000) hevder

at selv om noen elever kan ha lavere intelligens, ligger elevgruppen kognitivt innenfor normalområdet og er derfor ikke et tilbud til psykisk utviklingshemmede.

Siden mange av elevene har lærevansker befinner de seg i en risikosituasjon hvor de står i fare for utvikle en uheldig livssituasjon med misstilpasning, isolasjon og/eller tilknytning til nedbrytende miljøer med rus og kriminalitet. Elever i alternative skoler er ofte utsatte elever som det ordinære skole- og hjelpeapparatet ikke har tilstrekkelig tilbud og kompetanse i forhold til. Den norske skolens organisering kan begrense de ordinære skolens muligheter for å oppnå gode resultater i møte med denne elevgruppen.

Resultater fra flere undersøkelser indikerer at elever trives i de alternative skolene (Sørli 1991, Tveit og Melby 1994, Mordal og Pedersen 1999, Ullberg 2000, Jahnsen 2005 og Tveitereid 2006). Tiltakene blir ofte omtalt som lovende i forhold til å jobbe med skoletrøtte ungdommer og elever med ulike former for psykososiale problemer. Mye tyder på at de klarer å redusere problematferd og å øke elevenes sosialkompetanse (Sørli 1991 og 2000, Tveit og Melby 1994 og Jahnsen 2005). Det er også gjort en del internasjonale undersøkelser på dette området, blant annet Dollar 1983, Collins 1987, Franklin 1989 (Sørli 2000). Disse viser at elevene ofte får en bedret og mer realistisk selvoppfatning samt fremgang på det skolefaglige området. Ogdens undersøkelse fra 1986 viser også til positive endringer i skolefaglige presentasjoner, men kompetansenivået på elever i alternative skoler lå likevel under gjennomsnittet blant jevnaldrende.

Som jeg var inne på i innledningen advares det mot at det å ta elever ut på grunn av negativ atferd og plassere dem i små grupper i egne skoler kan ha visse konsekvenser (Nordahl m.fl 2003). Det er større sannsynlighet i homogene grupper med atferdvanskelige elever at de påvirker hverandre og forsterker hverandres negative atferd og i noen grad utvikler den i negativ retning (ibid). Såkalte ”siste sjanse skoler”, hvor elever blir tvangsmessig overført viser til veldig dårlige resultater med liten eller ingen positiv effekt (Sørli 2000). De fleste alternative skolene som viser til gode resultater har blant annet frivillighet som et prinsipp i inntaket og har en

heterogen elevgruppe. Et annet dilemma er stigmatiseringseffekten det har å gå på en alternativ skole. Den norske skolen skal ut i fra opplæringsloven, læreplanen og andre skoledokumenter fremme inkludering, likeverd og differensiering for alle elever. Noen vil hevde at alternative tilbud er ekskluderende tiltak som bryter denne normen. Andre mener at hensynet til individet, eleven, må veie tyngre enn prinsippet om en skole for alle, og at alternative skoler vil være et ledd i å tilpasse skoletilbudet for alle. Jahnsen m.fl (2006) henviser til tittelen på Tveits hovedfagsoppgave fra 1996 for å belyse dette dilemmaet ”Integrert for å bli segregert, - eller segregert for å bli integrert?”. Kokkersvold og Damsgaard (2005) hevder at noen ganger kan et skoleskifte være med på å snu en uheldig utvikling.

2.2 Gamle Ullerål skole

Som nevnt i innledningen er Gamle Ullerål en alternativ ungdomsskole på Hønefoss og en del av kommunens helhetlige grunnskoletilbud. Den skiller seg fra den tradisjonelle skolen i dens organisering, pedagogiske vektlegging og kombinasjon av teori og praksis. Tilbudet består av et teoretisk undervisningstilbud 3 dager i uka og et praktisk undervisningstilbud 2 dager i uka. Teoriundervisningen finner sted i en gammel skolebygning i utkanten av Hønefoss by. Skolebygningen er fra 1902 og ble frem til 1974 brukt til blant annet framhaldsskole. Den praktiske delen av tilbudet finner sted på Honerud gård som ligger ca 10 km utenfor byen. Denne gården eies av en av lærerne som har jobbet ved skolen helt fra oppstarten. Dette tilbudet benyttes i dag også av andre smågruppetiltak de dagene Gamle Ulleråls elever ikke er der.

2.2.1 Historikk

Skolen var blant de første alternative skolene i Norge og startet som et prosjekt 19. mars 1979 med seks gutter i 9. klasse. Bakgrunnen var et akutt problem med fire elever i en av ungdomsskolene. Disse hadde store atferdsavvik i forhold til skolens normer, og ”terroriserte” hele skolen. Dette kan illustreres med et brev til skolestyret fra skolens rådgiver:

”Rådgiver ved ungdomsskole ønsker med denne henvendelsen å informere Ringerike skolekontor og Skolepsykologiske kontor om et problem som i stadig sterkere grad bidrar til å skape uheldige miljøforhold ved skolen. Det dreier seg om fire av våre elever som i en lengre periode, ja faktisk fra skoleårets begynnelse, har vist en atferd som vanskelig lar seg beskrive i få ord. Deres oppførsel er preget av en total neglisjerende holdning til en anstendig omgangstone, noe som hyppig gir seg utslag i åpne trakasserier og trusler overfor lærerstaben.

Det er også lite ønskelig at til dels svært meget av rådgiverens og inspektørens tid skal gå med til å vise elever bort fra steder de så absolutt ikke skal være. Grov munnbruk, ofte med trusler, er blitt dagligdagse ytringsformer for disse elevene”. (Endrerud 1983, s 11)

Kommunen, skolen og PPT gikk sammen for å finne en løsning som kunne bedre situasjonen for alle parter. Gamle Ullerål/Honerud prosjektet ble derfor satt i gang som et krisetiltak for disse elevene og for denne skolen og var ikke ment å vare utover dette skoleåret. Tiltaket opplevdes så vellykket og behovet var fortsatt til stede så man valgte å opprettholde det. De første årene var skolen underlagt faglig ledelse fra PPT (Endrerud 1983).

2.2.2 Skolens organisering

I dag er skolen selvstendig med egen ledelse, administrativt under skolesjefen i kommunen. En uoffisiell telling, med gjennomgang av skolens protokoller, viser at det årlig har gått gjennomsnittlig 19,5 elever ved skolen, med en kjønnsfordeling på ca 75% gutter og 25% jenter. Elevene har gått alt i fra noen måneder til hele ungdomsskolen ved Gamle Ullerål. Det har vært få tilfeller av ”korttidselever”, de fleste går der minst et år. Før reform -94, som ga alle rett på videregående utdanning, var det 33 elever som valgte å gå et frivillig år ekstra, et 10. skoleår for eksempel for å bedre sine karakterer før overgangen til videre utdanning. I dag har skolen også begynt å tilby deltidsplasser, dvs. at noen elever deltar kun i den praktiske delen av tilbudet og får sin teoretiske undervisning på hjemskolen. I løpet av de 28 årene dette skoletilbudet har eksistert har til sammen ca 450 elever benyttet tilbudet. Den teoretiske undervisningen tar utgangspunkt i læreplanen for grunnskolen, men

fokuserer først og fremst på utvikle og forsterke basisferdighetene. Teorien trekkes også inn i den praktiske delen av tilbudet for å på den måten tydeliggjøre relevansen av det de lærer. Målet er at alle skal få et fullverdig vitnemål fra grunnskolen, noe de aller fleste klarer.

Det praktiske tilbudet på gården består av forskjellige grupper som elevene velger seg inn på i perioder. I år har de en snekkergruppe, kjøkkengruppe, hestegruppe, vedgruppe, friluftsgruppe og en gruppe som driver med motor- og ryddesag. De fleste av disse gruppene har eksistert hele tiden, men det tilpasses ut i fra hvem som jobber der og hvilke kvalifikasjoner de har. Hvor lenge elevene er på gruppene varierer, men alle er på forskjellige grupper gjennom året. Gruppene påtar seg forskjellige oppdrag som de tjener penger på, dette kan for eksempel være å snekre krakker, produsere vedsekker og diverse ryddesag og motorsag jobber. Pengene de tjener går til fellesskapet og brukes for eksempel på mat, de dagene de er på gården, og på skoleturer. Hva pengene brukes til bestemmes av elevene selv. Disse avgjørelsene foretas på klassemøte som er et viktig pedagogisk verktøy ved dette opplegget.

2.2.3 Elevgruppen

Elevgruppen dette tilbudet retter seg mot er som nevnt tidligere aldri blitt definert, det er et frivillig tilbud til alle elever i Ringerike kommune og de må selv søke om plass. Årsakene til at noen velger å begynne på skolen er individuelle og ofte sammensatte. En fellesfaktor for de fleste som velger å begynne på skolen er at de av en eller annen grunn mistrives på sin opprinnelige skole og har derfor vansker med å tilpasse seg denne skolehverdagen. Dette kan utspille seg ved ulike former for psykososiale vansker, utagering som å lage bråk og forstyrre undervisningen, konfliktfulle relasjoner til lærere og/eller medelever, skulking, innagering ved å melde seg ut av det sosiale fellesskapet på skolen, m.m. (Endrerud 1990). Årsaken til disse problemene behøver ikke å skyldes eleven, man kan se det som relasjonelle vansker mellom det tilbudet eleven mottar og det han/hun forventer. Dette påvirker rollene og rolleforventningene og dermed atferden.

Elementer i elevenes hverdag og atferd er risikofaktorer som kan føre til en negativ utvikling og alvorlig antisosial atferd hvis endringer ikke forekommer. Jo flere faktorer som er tilstedet, dess høyere risiko (Ogden 2002, Nordahl m.fl 2003 og Overland 2007). Et av målene for flere av elevene ved Gamle Ullerål er å bryte en risikoutvikling og erstatte de påvirkende faktorene med beskyttelsesfaktorer. Dette kan gjøres ved å for eksempel styrke personens tro på egne evner, selvbilde og selvstendighet. Man kan si at beskyttelsesfaktorer virker i motsatt retning av risikofaktorer fordi de er med på å øke sannsynligheten for at barn og unge er beskyttet mot negativ utvikling. De utvikler bedre motstandskraft som gjør dem i stand til å takle utfordringer og motgang på en mer effektiv og hensiktsmessig måte (Sommerschild 1998 og Overland 2007). Forskning på dette området tyder på at når det er mange beskyttelsesfaktorer til stede, så mister risikofaktorene sin negativ effekt (ibid).

Danielsen (2005) viser til forskningsresultater som sier at skolen kan fremme positiv utvikling for elever som er utsatt for mange risikofaktorer ved å:

- Sørge for omsorg og støtte (se elevene, lytte og være der)
- Sette og kommunisere realistiske høye forventninger (differensiere)
- Skape mulighet for meningsfull deltakelse (ansvarslæring, involvering)
- Sette klare og konsistente grenser (tydelighet, forutsigbarhet)
- Undervise i livsferdigheter (relevans, sosialkompetanse)

Noen ganger kan en ny start med ”blanke ark”, være nødvendig for å stoppe og snu en negativ utvikling. Det kan være vanskelig og veldig tidkrevende å gjøre dette i den opprinnelige skolen da relasjonene og det negative atferdsmønstret er godt etablerte. En overgang til en alternativ skole kan være med på å bedre mulighetene.

2.2.4 Skolens pedagogiske plattform

Som jeg var inne på i innledningen legger skolen vekt på at elevene skal utvikle sosialkompetanse og sosial ansvarlighet. De jobber ut i fra en humanistisk

teoriplattform med utgangspunkt i Maslows behovshierarki, noen av prinsippene innen involveringspedagogikken og ansvarslæring i sin praksis (Endrerud 1990).

2.2.5 Ansvarslæring

Ansvarslæring er blitt begrepet som brukes for å beskrive skolens pedagogiske ståsted. Denne teorien tar utgangspunkt i humanismens menneskesyn om at alle mennesker er frie selvstendige individer som kan ta egne valg ut fra et selvstendig verdigrunnlag (Endrerud 1990). Dette verdigrunnlaget blir formet av omgivelsene våre. Vi er selv ansvarlige for de valg vi foretar og de konsekvensene disse valgene medfører. Konsekvensene kan være positive eller negative noe som vil defineres ut i fra de normer og regler som eksisterer innenfor det miljøet og den kulturen personen befinner seg i. For at en person skal kunne foreta gode og ansvarlige valg må det bevisstgjøres valgmulighetene det har og de eventuelle konsekvensene. Det å ta valg som er til ens eget beste, som har positive konsekvenser både for seg selv og det miljøet en er deltaker i, er egenskaper som må læres og trenes. Hvis en elev over lengre tid har foretatt uheldige valg, som for eksempel skulking, utagering, bruk av vold og/eller utført kriminelle handlinger, kan ansvarslæring være en metode for å snu denne utviklingen og for å lære nye strategier. Denne prosessen forutsetter at en har tilgang til prososiale personer som kan være positive rollemodeller og reelle situasjoner hvor en får prøvd ut ulike ferdigheter. Et menneskesyn som dette vil påvirke møtet og relasjonen mellom lærer og elev. Læreren vil innta en veilederrolle fremfor en "belærerrolle" og det å finne og fremheve positive egenskaper og mestringsområder hos eleven vil være i fokus.

Ansvarslæring tar som sagt utgangspunkt i at man skal lære å ta personlig og solidarisk ansvar for seg selv, sine handlinger og for sine omgivelser. Og å være aktivt deltakende i forhold til ting som skjer rundt en (Endrerud 1990). Utvikling av sosialkompetanse er en veldig sentral del av ansvarslæringen. Undersøkelsene til Jahnsen (2005) og Lindberg (1998) avdekker at elever i skoletiltak utenfor "normalskolen" kommer dårligere ut når det gjelder sosialkompetanse. Dette er

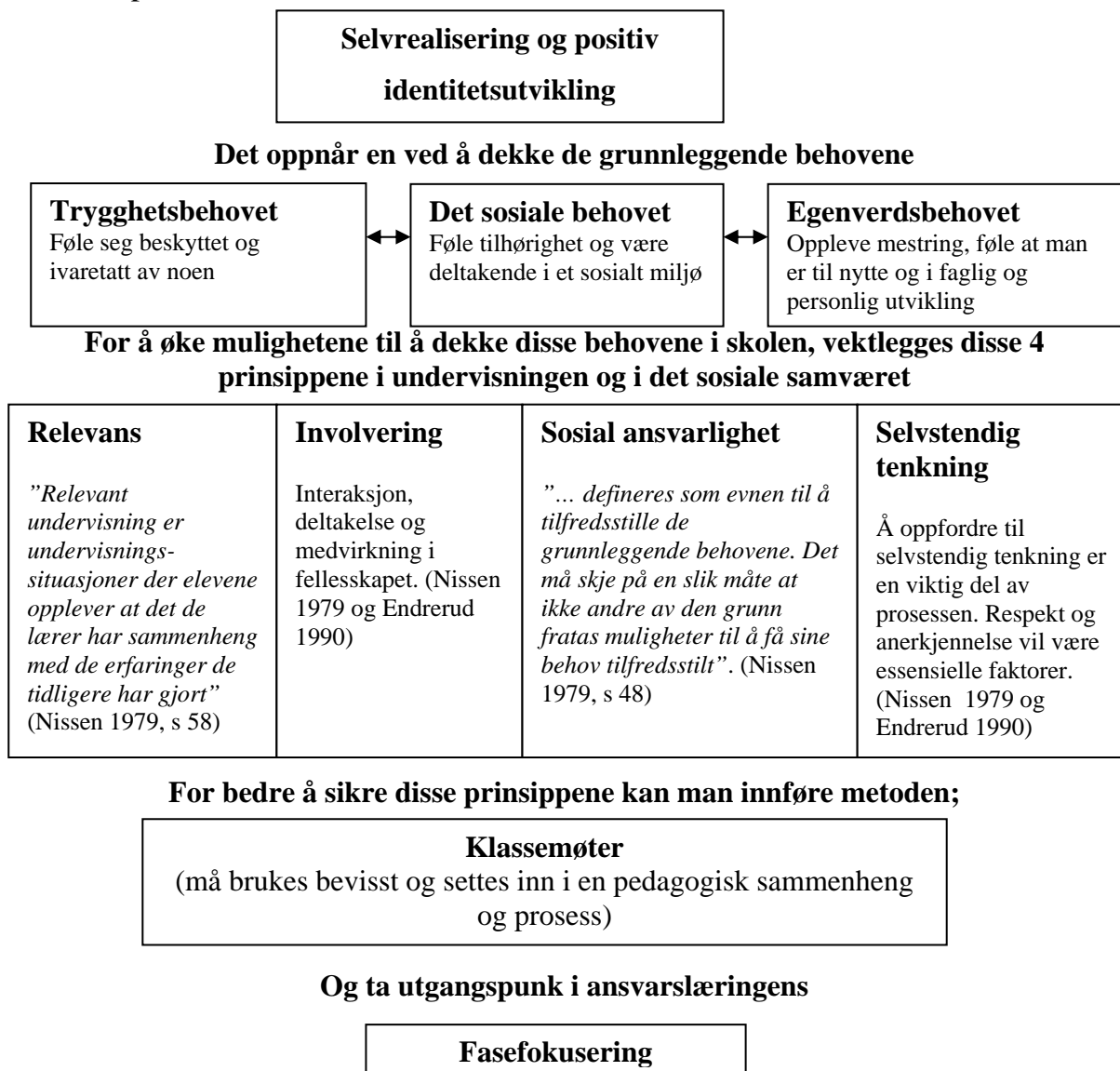
derfor et viktig område å fokusere på i opplæringen. Overland refererer til Nordals definisjon av sosial kompetanse som;

”... et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og deres fremtidige utvikling fremmes.” (Overland 2007, s 207).

Ofte bruker en fem ferdighetsområder for å operasjonalisere hva sosialkompetanse innebærer, disse er; empati, selvhverdelse, selvkontroll, samarbeid og ansvarlighet (Ogden 2002, Nordahl m.fl 2003 og Jahnsen 2005). Miljøet møter en med forventninger om ulike ferdigheter for at man skal kunne delta i det sosiale samspeillet. I helsefremmende og problemforebyggende arbeid nevnes sosiale ferdigheter og kompetanse som en viktig vaksinasjonsfaktor eller beskyttelsesfaktor mot risikoatferd. Det kan fremme sunnere livsstil og bedre psykisk helse. En har blitt stadig mer oppmerksom på hvilken betydning sosial kompetanse har for sosial verdsetting og vennskap, skolefaglige presentasjoner, sosial inkludering i skole og lokalmiljø, som ressurs for å mestre stress og motgang og for å unngå å utvikle antisosial atferd (Ogden 2002 og Overland 2007). Sosialkompetanse er både en forutsetning for og et resultat av interaksjon med andre (Vedler 2000, Nordahl m.fl 2003, Jahnsen 2005 og Overland 2007). Lindberg (1998) påpeker at sosialkompetanse er en relevant dimensjon i utarbeiding av tiltak i møte med ungdom med atferdsvansker. På Gamle Ullerål skole legges det mye vekt på å skape og planlegge situasjoner hvor elevene får mulighet til å lære, utvikle og så prøve ut ulike sosiale ferdigheter. Skolens bruk av klassemøter er en viktig del av denne prosessen i å fremme sosial ansvarlighet, ivaretagelse og vekst innen elevgruppa.

Modellen for ansvarslæring som Gamle Ullerål tar utgangspunkt i er et resultat av kompetanseutvikling og erfaringer gjennom de 10 første årene (Endrerud 1991). Modellen for å oppnå utvikling og vekst går ut på fasetenkning. Den deler året inn i ulike faser hvor man fokuserer på ulike områder. Grunntanken bak modellen og begrepene som brukes for å beskrive de ulike fasene er hentet fra Maslows' behovsteori og undervisningsprinsipper fra Paul Nissens og William Glassers involveringspedagogikk (ibid).

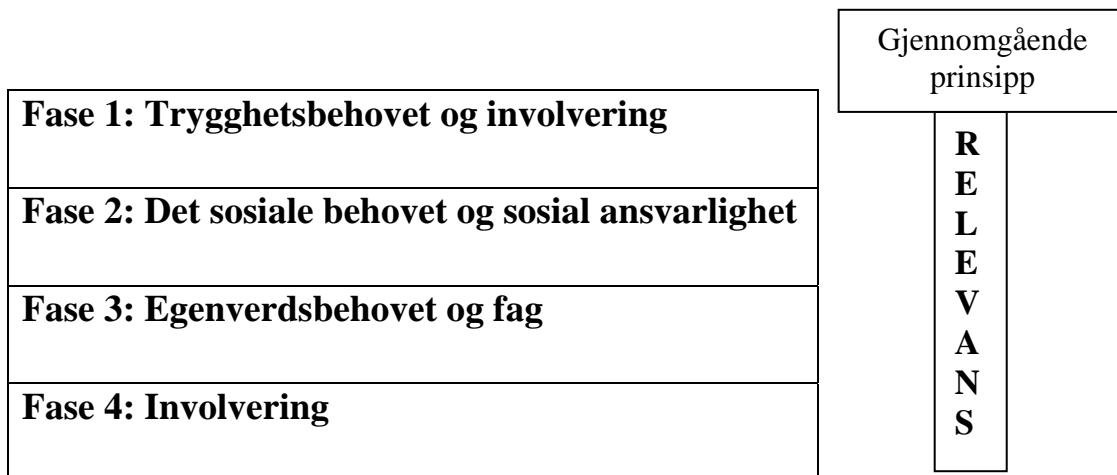
Tanken bak Malows teori er at alle mennesker har noen grunnleggende behov med en hierarkisk betydning (Endrerud 1990 og Skaalvik og Skaalvik 1996). Personens evner og muligheter til å få en tilfredsstillende dekning av disse behovene vil være avgjørende for dens motivasjon. Teorien forutsetter at alle mennesker har et overordnet behov for positiv selvoppfatning og anerkjennelse fra sine omgivelser. Involveringspedagogikken tar utgangspunkt i å tilfredsstillende disse behovene for å styrke en positiv identitetsutvikling. For å oppnå dette vektlegges 4 grunnprinsipper i undervisningen og i det sosiale samspillet; involvering, sosial ansvarlighet, selvstendig tenkning og relevans (Nissen 1979). Det er helheten som er avgjørende for om man oppnår en positiv identitet. En sammenfatning av disse teoriene kan skisseres på denne måten:



Figur 1. En skissert sammenfatning av behovsteorien og prinsippene fra involveringspedagogikken som legger grunnlaget for ansvarslæringsteorien.

2.2.6 Fasetenkningsmodellen

Ansvarslæringsteorien tar som sagt utgangspunkt i elementene fra modellen over (fig.1). Det er utviklet en arbeidsmodell med 4 faser for å illustrere prosessen:



Figur 2: Modell av ansvarslæringens faseinndeling (Endrerud 1990, s 65)

Som jeg har vært inne på tidligere er klassemøter et viktig pedagogisk redskap som benyttes gjennom hele prosessen. Disse møtene kan brukes til å fremme:

- kunnskap
- trene ferdigheter
- påvirke holdninger og verdier, gjennom blant annet kommunikasjonsprosessen
- sikre og skape/oppretholde generell trygghet i gruppen

Dette er et demokratisk forum hvor alle stiller på lik linje, voksne og elever. Det tas opp forskjellige saker som angår elevene helt fra hvor skoleturen skal gå til konfliktsituasjoner som har oppstått den siste tiden. Sakene tilpasses ut i fra hvilke faser man befinner seg i.

Fase 1 går ut på trygghetsskapende aktiviteter med fokus på involvering og relasjonsbygging. Kontaktskapende arenaer og aktiviteter hvor man blir kjent med hverandre, med medelever og lærere og med skolens normer og regler står i sentrum for planleggingen. Gamle Ullerål har strenge regler når det gjelder mobbing, plaging av andre og av dyrene, skulk, samt i forhold til vold og rusmidler. Dette er helt uakseptabelt og det slås hardt ned på hvis det skulle forekomme. Ved gjentakelser

utvises eleven og tilbakeføres til sin opprinnelige skole. Reglene og de forutsigbare konsekvenser er med på å skape trygghet. Det vil i denne fasen foregå en del turer og aktiviteter utenfor klasserommet, men innenfor trygge og forutsigbare rammer. De voksne har en tydelig og sentral rolle i denne fasen og vil virke som rollemodeller i det sosiale samspillet overfor elevene. Denne fasen er en av de viktigste og legger grunnlaget for hvordan det vil gå videre i elevenes utvikling, og for mulighetene for relasjonsbygging og konfliktløsning. Målet vil være å skape et aksepterende og inkluderende miljø der man blir godtatt med sine sterke og svake sider og hvor det er ”lov” å avvike fra gjennomsnittet. Et aksepterende miljø kjennetegnes av gjensidig respekt og positive lærer/elev og elev/elev relasjoner (Skaalvik og Skaalvik 1996). Sakene som tas opp i klassemøte i denne fasen kjennetegnes ved å være enkle og konkrete, som for eksempel hvilke aktiviteter en skal gjøre, hvor turen skal gå og lignende. Elevene skal lære reglene for klassemøte og innøve god møteskikk.

Hvor lenge man jobber innenfor de ulike fasene kommer an på progresjonen i elevgruppen og det tilpasses den enkelte elev. Noen elever blir raskt trygge på hverandre, på voksenpersonene og på den nye skolesituasjonen, mens andre trenger lengre tid. Siden mye av grunnlaget legges i den første fasen er det viktig å ikke forhaste overgangen til neste fase. Lærerne har felles gjennomgang av hvert enkelt elevs plass i gruppa og deres utvikling, som gir indikasjoner på når man kan gå videre og føringer for aktivitetene. De evaluerer også hvilke konsekvenser som fungerer godt på den enkelte elev og hvilke som ikke fungerer. Hvilke områder som er elevens styrke og hva som må jobbes mer med.

I **fase 2** er det fortsatt samspill og relasjoner som er det sentrale. Her blir det fokusert enda mer på konflikter og konfliktløsning. ”Søk konflikten” er et prinsipp blant de voksne som jobber ved skolen. Gjennom prosessen hvor en går fra konflikt til konfliktløsning høster en mange erfaringer, på godt og vondt som en kan lære av og ta med seg videre. Dette er svært viktig ut i fra et sosialkompetanseutviklingsperspektiv (Ogden 2002 og Overland 2007). God konfliktløsning vil som oftest være med på å skape sterkere og tryggere relasjoner. Fase 2 går også ut på at elevene skal

oppleve at de er en del av det sosiale fellesskapet i et følelsesmessig ”gi-og-ta” forhold.

”Den beste sosiale behovsdekningen skjer når det er dynamikk i dette forholdet, d.v.s. at barn veksler mellom å være mottakere av omsorg og den som selv betyr noe for andre” (Endrerud 1990, s 80).

Ved Gamle Ullerål arbeides det hele tiden, og særlig i fase 2, med det sosiale aspektet i fellesskapet. Det arbeides mot at sosial ansvarlighet bør være en norm for hvordan man skal ha det sammen. På gården er det lagt opp til ulike aktiviteter som elevene er med på. I aktivitetene er elevene også til en viss grad avhengige av hverandre for å lykkes med å komme i mål med dagens gjøremål. På denne måten kan elevene utvikle et gi-og-ta forhold ved å hjelpe hverandre og for sammen komme frem til løsninger. I denne fasen kan de voksne begynne å involvere seg med elevene på et nytt plan som ansvarliggjør elevene mer. Å bli betrodd ansvar er også klare signaler til elevene om at de blir positivt vurdert av andre, at andre har tillit til at de er i stand til å ta ansvar (Skaalvik og Skaalvik 1996).

I denne fasen vil klassemøtene preges mer av elevsaker. Gjennom klassemøtene blir elevene møtt med respekt for sine meninger og for sakene de ønsker å legge frem. Saker kan for eksempel dreie seg om nettopp sosial ansvarlighet og hvordan de ønsker å ha det eller ikke ha det. Det er viktig at diskusjonene foregår på et saklig grunnlag og i utgangspunktet ikke fokuserer på enkeltpersoner. Det kan være nyttig å fremheve enkeltelever i forhold til å ansvarliggjøre dem ovenfor resten av gruppa. Dette forutsetter at den enkelte elev er godt ute i fase 2 så det ikke virker ødeleggende for den utviklingen eleven er i. Elevene blir også her bevisstgjort sine muligheter for å være med på å forme og påvirke sin skolehverdag. Medansvar er med på å fremme læring og gir samtidig følelse av selvstendighet og autonomi som igjen fremmer positiv selvoppfatning (Bjørgen 1994 og Skaalvik og Skaalvik 1996)

Først i **fase 3** hevder teorien at elevene er riktig mottakelige for læring og kunnskapsutvikling. Dette betyr ikke at undervisning ikke foregår i de andre fasene, men nå blir mer fokusert på faglig utvikling. Det er viktig at elevene møter oppgaver som de har mulighet til å mestre samtidig som de gir utfordringer slik at

elevene motiveres til videre utvikling. Bandura vektlegger mestring som en faktor for motivasjon til læring (Skaalvik og Skaalvik 1996 og Befring 2004). Mange av elevene som begynner på Gamle Ullerål har med seg en del dårlige skoleerfaringer som påvirker dem til å ha lave forventninger til egen mestring. Differensiering av lærestoffet er derfor svært viktig. Mestringsopplevelser både i det faglige og med aktiviteter på gården kan være faktorer som kan påvirke den faglige motivasjonen. Bandura hevder videre at forventning om mestring øker når elever opplever å mestre ting de ikke mestret før og at denne selvtilliten kan overføres til andre situasjoner (ibid). Læring ved Gamle Ullerål går gjerne vegen om praktiske aktiviteter som mestringsopplevelser til teoretisk fag.

I **fase 4** er det involvering som står i fokus igjen. Men i denne fasen er det ikke lenger de voksne som først og fremst organiserer aktivitetene. Nå er det elevene som skal prøve ut de ferdighetene de har tillært seg i de andre fasene. Det stilles større krav til aktiv deltakelse og ansvarlighet fra elevene. Gjennom fasene skaffer elevene seg en del erfaringer både ved å observere og å delta, de voksne går foran som gode rollemodeller og viser metoder elevene kan nytte både i den faglige undervisningen og i det sosiale samspillet.

Relevans er et gjennomgående og viktig prinsipp. Den israelske professoren Aron Antanovsky (2000) mener at individets opplevelse av sammenheng er avgjørende for hvordan vi greier oss i livet. For eksempel for hvordan vi takler stress og motgang. Han kaller dette ”Sense of coherence – SOC” (eller oversatt, opplevelse av sammenheng – OAS).

”For å oppnå denne følelsen av sammenheng i tilværelsen må vi

- *kunne forstå situasjonen (comprehensibility)*
- *ha tro på at vi kan finne frem til løsninger (manageability)*
- *og finne god mening i å forsøke på det (meaningfulness)”*

(Sommerschild 1998, s 52)

Det handler om å føle at man har innflytelse på eget liv. Det er viktig at elevene føler at de har innflytelse i det miljøet de er en del av og at det de lærer og det de gjør er nyttig og har en synlig relevant tilknytning til sin egen livsverden. Dette er med på å

påvirke motivasjonen og dermed innsatsen og læringsevnen. Antanovskys teori vil jeg komme nærmere inn på i neste delkapittel.

Modellen for ansvarslæring legger opp til en sirkulær og progresjonell utvikling hvor målet er sosial kompetente og ansvarsbevisste elever med en god selvverdsfølelse. I og med at noen elever kan komme inn utover i året, må opplegget tilpasses og situasjoner tilrettelegges nykommerne. De vil ikke være i stand til å hoppe rett inn i en fase, men de voksne må prøve å skape situasjoner til hvilken fase den enkelte eleven til enhver tid befinner seg i. Elever som har gått ved skolen i flere år, begynner hvert år på nytt i fase 1, men de vil raskere komme seg videre til de andre fasene og disse elevene kan igjen være viktige aktører og rollemodeller for de nye elevene.

2.3 System, sammenheng og mestring

Uti fra de alternative skolenes pedagogikk og Gamle Ulleråls arbeidsmodell har jeg valgt ut tre forskjellige teoretiske referanser. Dette er Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv, Antanovskys teori om opplevelse av sammenheng og Banduras ”self-efficacy”.

2.3.1 Uri Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv

Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv er i dag en velkjent og velanvendt teori innen det pedagogiske fagfeltet. Dette perspektivet er en metateori som i hovedtrekk går ut på gjensidighetsprinsippet; at mennesket utvikler seg i kraft av interaksjon og i gjensidighet med sitt miljø (Bronfenbrenner 1979, Klefbeck og Ogden 1995 og Endrerud 2003). Teorien er som en parallell til naturens biologiske økosystem, der det må vær balanse mellom elementene for at noe skal kunne vokse og utvikle seg. Hans system deles inn i fem nivåer og illustreres ofte med konsentriske sirkler med individet i sentrum og via mikro-, meso- og eksonivået til makronivået (ibid). Kort

oppsummert er individnivået egenskaper og evner personen har i seg, for eksempel at han/hun er tospråklig, har lærevansker, eller har forskjellige innvirkende diagnoser. Mikronivået er systemer, settinger eller arenaer hvor personen er direkte deltaker, som for eksempel i klassen, familien og vennegjengen. Mesonivået er bindeleddet mellom mikrosystemer, for eksempel hjem/skole samarbeid og skolens struktur og organisering, mens eksonivået er systemer som har direkte innvirkning på meso- og mikronivået uten at personen selv er deltaker. Dette kan for eksempel være skoleadministrasjonen og kommunestyret. Ytterst i denne oppsettingen er makronivået, der er de kulturelle kontekstene som former samfunnet individet er en del av, ungdomskultur, oppvekstvilkår, politiske ideer, samfunnsnormer m.m.

I denne oppgaven hvor jeg intervjuer elever og fokuserer på deres opplevelser og erfaringer er det naturlig å se nærmere på mikronivået og dets elementer.

Bronfenbrenner (1979) definerer mikronivået som;

”... a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics” (s 22).

Aktiviteter, roller og interpersonlige relasjoner er altså elementer som påvirker og danner systemene på mikronivå. En persons deltakelse og medvirkning i det aktuelle systemet vil avhenge av dets oppfattelse av innholdet og kvaliteten i disse elementene.

Denne teorien presenterer et perspektiv vi kan betrakte elevene og deres handlinger ut i fra for å prøve å forstå dem.

2.3.2 Aron Antanovskys ”Salutognese”

I forrige delkapittel refererte jeg kort til den israelske professoren og sosiologen Antanovskys teori om at mennesker må oppleve sammenheng i livet for å takle stress og motgang. Jeg henviste til tre elementer han anser som teoriens kjernekomponenter;

forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antanovsky 2000, s 34). I sammenheng med utviklingen av hans modell innførte han et nytt begrep; Salutognese. Salus er det latinske navnet for helse eller sunnhet og genesis er gresk og betyr tilblivelse. S sammensatt kan en si at salutognese betyr sunnhetsutvikling (Antanovsky 2000 og Sommerschild 1998). Utover elementet med opplevelse av sammenheng (OAS), er hovedtanken i hans teori at mennesker har generaliserte motstandsressurser som tas i bruk for å takle hverdagslivets utfordringer og er med på å fremme opplevelsen av indre sammenheng. Fokuset i teorien ligger på de faktorer som, demper, letter eller fjerner stressensorer og skaper en best mulig tilværelse for menneskene slike at de utvikler god mental helse (ibid). I forhold til utfordringer må en føle at det er verdt å engasjere seg for å prøve å løse dem. I den svenske Lundby-studien kom de frem til tre spesielt viktige faktorer i denne sammenheng;

”problemløsning, sosial støtte og optimisme” (Sommerchild 1998 s. 54).

Fremfor å presentere en klar praktisk modell, danner Antanovskys teori et forståelsesgrunnlag for hva en bør fokusere på og tilrettelegge for, for å fremme en positiv utvikling.

2.3.3 Albert Banduras ”Self-efficacy”

Bandura anses som en viktig bidragsyter innefor læringsforskning og spesielt innenfor feltet om mestring. ”Self-efficacy” er det sentrale begrepet innenfor hans teori og fokuserer på at mennesker har et behov for å utøve kontroll over handlinger som påvirker deres liv, at de har tro til egen operasjonalitet og personlige evner (Befring 2004). De som føler å ha denne kontrollen vil føle seg vellykket og opplever trygghet og mening i livet. De vil ha en positiv selvopplevelse og være det man kan kalle ”selvregulerte”. De som derimot ikke opplever å ha denne kontrollen vil kunne føle seg maktesløse, bekymringsfulle og kan bli apatiske i forhold til å prøve å ta kontroll over egen tilværelse. I skolesammenheng er begrepet ”selvregulering” ofte knyttet til læringsstrategier. Et av skolens mål er at elevene skal ha et positivt

selvbilde og i større grad skal bli selvregulerte ved å bruke gode læringsstrategier (Kunnskapsløftet 2006). Bandura påpeker 4 essensielle kilder til utvikling av ”self-efficacy”; mestringsopplevelser, å ha tilgang på sosiale rollemodeller, ha motiveringskilder og det å takle stress på en velegnet måte (Befring 2004).

På den ene siden er ”self-efficacy” en persons tro på og forventning om mestring og vil påvirke motivasjonen for hva en velger å investere for å nå målet. På den andre siden vil ”self-efficacy” også, i likhet med Antanovskys salutognese, være en beskyttelsesfaktor i møte med utfordringer og motgang da det fører til en følelse av trygghet i og kontroll over eget liv.

Under vil jeg presentere teoriene sammen for å vise hvordan de utfyller hverandre. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i begrepene fra mikrosystemet, men siden jeg mener at rollene defineres av og i relasjonene har jeg valgt å bytte plass på disse to begrepene.

2.3.4 Aktiviteter

Bronfenbrenners (1979) definisjon av aktiviteter er;

”A molar activity is an ongoing behaviour possessing a momentum of its own and perceived as having meaning or intent by the participants in the settings” (s. 45).

Definisjonen peker mot noe som er større enn et øyeblikks hendelse, aktiviteten er noe som krever en viss innsats og deltakelse. Dette påvirkes av personens oppfattelse om aktiviteten er relevant og meningsfull. Hvis en skal ”gidde” og ønske å yte noe må en være inneforstått med hensikten i å gjøre det. Å yte noe avhenger av ønsket og troen på at man skal oppnå noe.

Fellesfaktorene innenfor dette området er blant annet

- Relevans, meningsfullhet og forventning til mestring
- Muligheter, håndterbarhet og mestringsmuligheter

-
- Involvering, medbestemmelse og innflytelse

I et skoleperspektiv vil dette gå ut på hvilke aktiviteter elevene blir presentert for, at de er differensierte, interessante og relevante. I følge opplæringsloven skal skolen tilpasse seg elevene og gi dem opplæring i samsvar med deres erfaringer. En undersøkelse tyder derimot på at dette ikke er tilfelle og at hele 75% av elevene i ungdomsskolen opplever undervisningen som kjedelig og lite interessant (Nordahl 2000 og Grepperud 2000 b).

Aktivitetene bør være så varierte at alle har mulighet til å finne minimum ett område de er flinke på og mestrer. Dette vil ha stor innvirkning på elevenes selvbilde, egenverd og motivasjon for læring.

2.3.5 Relasjoner

En relasjon innebærer hva slags innstilling eller oppfatning og betydning ulike mennesker har til hverandre. De relasjonelle forholdene legger grunnlaget for samhandling og kommunikasjon og der igjen for læring.

Bronfenbrenners (1979) definisjon av det som kan anses som en god relasjoner lyder:

”A relation obtains whenever one person in a setting pays attention to or participates in the activities of another” (s 56).

En relasjon vil da kunne forstås som en interaksjon hvor partene har en gjensidig interesse av hverandre og det de gjør. En forutsetning for gode relasjoner er blant annet tillit og gjensidig respekt (Overland 2007).

Likhetstrekkene innenfor dette området er at alle teoriene vektlegger relasjoner og opplevelse av tilhørighet som viktige for utvikling, selvbilde og opplevelse av mestring. Det blir hevdet at menneskets viktigste ressurs ligger i forholdet til andre og at tilknytningen til en nær annen er en viktig beskyttelsesfaktor og biologisk nødvendighet for å overleve (Sommerschild 1998, Grøholdt 1998 og Overland 2007).

Betydningen av relasjoner i skolen, både mellom elever og mellom elever og lærere, har stor påvirkning på den enkelte elevs opplevelse av seg selv, sine skoleprestasjoner og skolemotivasjon (Grepperud 2000 b). Hvis relasjonene er dårlige, for eksempel på grunn av mobbing, stemping eller andre misforhold kan dette medføre store konsekvenser for den enkelte.

Det blir da en viktig oppgave for skolen å legge forholdene til rette for at det skal skapes trygge, gode og positive relasjoner som fremmer læring og tilhørighet og bekjemper mobbing og trakassering.

2.3.6 Roller

"A role is a set of activities and relations expected of a person occupying a particular position in society, and of others in relation to that person"
(Bronfenbrenner 1979 s. 85).

Rollene defineres med utgangspunkt i hvilke forventninger en møter i enhver setting i forhold til atferd og kompetanse. En rolle kan gis gjennom ens egen definisjon eller av andre. Noen roller oppfattes som positive og andre er negative og stigmatiserende (Endrerud 2003). Rollene er med på å definere oss, vår selvoppfatning og vårt egenverd.

Skolen er en arena hvor en finner mange forskjellige roller. "Den skoleflinke", "nerden", "den stille", "den dumme", "bråkern" og "plagern" er noen av rollene de fleste vil kjenne igjen fra sin skoletid. Ved å definere seg innenfor disse rollene medfører det forventninger og føringer for hvilken atferd som kommer til uttrykk. Det kan være svært vanskelig å bryte et negativt rollemønster i den arenaen hvor det er gitt og etablert. Som jeg har vært inne på tidligere vil da et skolebytte kunne bryte dette mønsteret og gi mulighet til å etablere nye roller.

En negativ rolle kan i seg selv være en mestringsstrategi for å skjule en dårlig selvoppfatning. Kaplan påpeker at styrking og bevaring av selvoppfatningen er primære behov og sentrale mål for all menneskelig aktivitet, den viktigste faktoren

for hvordan vi oppfører oss (Skaalvik og Skaalvik 1996). Det å bråke og forstyrre eller å skulke skolen kan derfor være måter å unngå situasjoner en ikke tror en mestrer eller synes er meningsløse og kjedelige.

2.4 Mestringsperspektivet

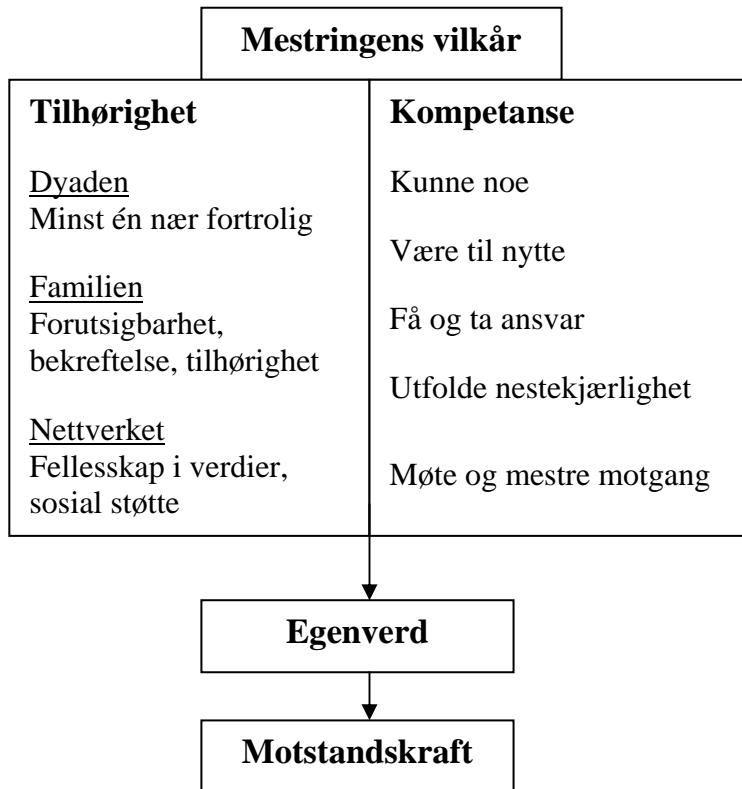
I dette kapittelet har mestring vært et gjennomgående prinsipp. Alternative skoler vektlegger mestring og mestringsopplevelser i sitt møte med elevene. De tre teoriene jeg har beskrevet over er alle inne på at mestring er et viktig element for motivasjon og opplevelse av mening med det en gjør. Den grunnleggende betydningen av begrepet er å kunne noe eller få til noe. Dette omtales ofte som menneskers evne til å forholde seg til de utfordringer og påkjenninger de møter (Heggen og Øia 2005). Et av Banduras poenger er at forventning om mestring påvirker motivasjonen og innsatsen en yter, ens tankemønster og atferd, og at denne forventningen øker med å oppleve mestring i ulike situasjoner (Skaalvik og Skaalvik 1998).

Begrepet mestring brukes også i en annen sammenheng om motstandsdyktighet. Mestring fører til at man får tro på og et ønske om å investere i sitt eget liv. Dette er en viktig beskyttelsesfaktor i forhold til å takle stress på en adekvat måte for å komme seg gjennom, og gjerne styrket ut av motgang. Å møte utfordringer og motgang er noe elever i alternative skoler ofte har lang erfaring med. Hvordan de takler dette kan være avgjørende for deres psykiske helse og fremtid (Sommerschild 1998 og Antanovsky 2000).

2.4.1 Mestrings vilkår

Professor og barnepsykolog Hilchen Sommerschild er en av de som har studert mestringsperspektivet i forhold til motstandsdyktighet. I dette arbeidet har hun utviklet en modell over mestrings vilkår som består av to hovedkomponenter; tilhørighet og kompetanse. Denne oversiktsmodellen kan være til hjelp for å eventuelt

avdekke områder som kanskje ikke fungerer optimalt og da fokusere på å ”styrke” disse.



Figur 3. Modell for mestringsvilkår (Sommerschild 1998 s. 58)

Å mestre livet gir en god egenverdsfølelse.

”Med den grunnfestede egenverdsfølelse – selvutviklet eller fremhjulp – som barnet da tilegner seg, vil det kunne møte livets utfordringer med motstandskraft” (Sommerschild 1998, s 59).

2.4.2 Mestring i ungdomstiden

Ungdomstiden er en periode i livet som i stor grad preges av mange vesentlige endringer og viktige valg. På mange måter kan en si at dette er tiden hvor en i stor grad konstruerer seg selv gjennom sinne valg av for eksempel utdanning, venner, livsstil og identitet (Heggen og Øia 2005).

”Ungdomslivet er en arena der de unge prøver ut meninger og eksperimenterer med roller” (ibid s 13).

Skolen er en viktig arena i denne perioden både i forhold til læring, etablering av gode relasjoner og utvikling av positiv identitet og selvbilde. Nøkkelen er mestring. Å mislykkes på denne arenaen kan medføre svært uheldige konsekvenser for personens utvikling. Den viktige oppgaven blir som jeg tidligere har vært inne på å bryte risikoutviklingsmønsteret og erstatte de påvirkende faktorene med egenskaper som heller virker beskyttende og gjør dem mestrende og motstandsdyktige mot stress, motgang og uheldig påvirkning, og som heller fremmer positiv utvikling. Vi skal, ifølge Antanovskiy, støtte og hjelpe ungdommene i å finne mening og muligheter i den virkelighet som er forståelig for dem (Grøholt 1998). Selvet må utforskes og konstrueres som en del av en refleksiv prosess som forbinder personlig og sosial forandring. Det påpekes at sosialisering må få større fokus i skolen i forhold til at elevene skal utvikle identitet, selvkontroll og ansvar for egen fremtid (Stangvik 2000).

3. Metodediske valg og design for denne undersøkelsen

Vitenskapsteoretiske perspektiver er ulike måter å forstå og å drive forskning på. I vitenskapsteorien har jeg funnet føringer for hvilke strategier og fremgangsmåter jeg burde velge for at denne masteroppgaven vil kunne sies å ha en viss validitet, altså en kvalitetssikring (Befring 1998). Det å ha kunnskap om vitenskapsteorien har gjort meg i stand til å kunne foreta bevisste eklektiske valg for å gjennomføre masteroppgaveprosjektet på en velbegrunnet hensiktsmessig og helhetlig måte. Med utgangspunkt i mitt interessefelt valgte jeg temaet til denne oppgaven. For å gi en kort oppsummering av de vitenskapsteoretiske perspektivene i denne oppgaven har jeg valgt et tema innefor det humanvitenskaplige forskningsfeltet og den antipositivistiske tradisjonen, har en hermeneutisk forståelse av forskningsprosessen, bruker en kvalitativ metode og forsøkte å ha en fenomenologisk tilnærming til intervjusituasjonen og datainnsamlingen (Fugleseth 2006, Dahlen 2004, Befring 1998, Wromnes 2005 Kvale 2001). I analyseringsarbeidet har jeg benyttet prinsipper fra Grounded Theory for å kategorisere resultatene og analysere dem. Presentasjonen av undersøkelsens resultater er satt sammen med kategoriene fra analysen, men den fenomenologiske tilnærmingene har også hatt innvirkning i denne delen av oppgaven. Gjennom hele prosessen har kunnskap om vitenskapsteorien hatt en viktig betydning for mine valg.

Jeg vil i dette kapitlet presentere valg av metode, forberedelsene, gjennomføringen og bearbeidingsprosessen for denne undersøkelsen.

3.1 Valg av metode

Ved enhver form for forskning vil metoden man velger være redskapet for å finne svar på det en ønsker å undersøke. Valg av metode bør derfor, for å sikre en

vitenskaplig tilnærming, ta utgangspunkt i den enkelte problemstillingen. Dette vil kunne bidra til å oppnå vitenskaplig kunnskap innenfor det aktuelle feltet (Malterud 2003). Det finnes mange forskjellige metoder og teknikker for å komme frem til nødvendig empiri som belyser feltet en ønsker å utforske. Hovedsakelig deles disse inn i kvalitative metoder og kvantitative metoder. Kvantitative metoder kan man si skaffer en bred oversikt over det valgte feltet, mens kvalitative metoder heller søker dybde. I denne undersøkelsen ønsket jeg å undersøke og få frem tidligere elevenes egne opplevelser ved å ha vært elev ved en alternativ ungdomsskole og deres subjektive vurderinger av det tilbudet de har mottatt. Jeg mente derfor at bruk av en kvalitativ metode og forskningsintervjuet var mest tjenelig i forhold til denne undersøkelsens problemstilling. Det gir en mulighet til å gå i dybden på hver enkelts opplevelse for å få et helhetsinntrykk av hvordan det kan oppleves å være elev ved denne alternative skolen og hvordan tiden der har påvirket dem. I følge Dalen (2004) er det overordnede mål i kvalitativ forskning å utvikle forståelse av fenomener knyttet til mennesker og situasjoner i deres sosiale virkelighet, deres livsverden og opplevelser. Hvis man ønsker å vite noe om hvordan mennesker ser på og vurderer sine livssituasjoner og de sammenhenger en står i, bør man henvende seg direkte til dem og snakke med dem om det (Johnsen 2006).

”Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer”
(Kvale 2001).

Undersøkelsens validitet sikres gjennom hele prosessen, fra forberedelsene (utvelging av informanter, utarbeiding av intervjuguide), i gjennomføringen av undersøkelsen (intervjuene), til bearbeidingen av det innsamlede datamaterialet (transkribering og analysering) og presentasjonen. Validitetssikringen i denne undersøkelsen vil jeg komme nærmere inn på senere i dette kapitlet.

3.2 Forberedelser og utarbeiding av metode

En viktig del av forberedelsene ble gjort i høstseminaret der jeg utarbeidet en prosjektplan og problemstilling. Jeg leste meg opp både på metodisk teori og aktuell tematisk teori innenfor feltet om alternative skoler. Jeg fikk nyttige tips og kommentarer fra veileder og medstudenter. Hele denne prosessen var med på å lage rammene for undersøkelsen. Som en del av forberedelsene var det også viktig for meg å se på og få ideer fra andre relevante undersøkelser, blant annet Endrerud 1985, Sørli 1990, Tveit og Melby 1994, Ullberg 2000, Jahnsen 2005 og Mordal og Pedersen 1999.

Jeg satte opp kriterier for utvelgingen av informanter, konstruerte en intervjuguide og gjennomførte et prøveintervju. For å ivareta informantenes rettigheter valgte jeg å sende en søknad til personvernsforbundet for forskning, NSD, Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste AS, for å få godkjenning på at jeg kunne gjennomføre denne undersøkelsen innenfor beskrevne rammer. Informantene fikk også tilsendt et informasjonsbrev med samtykkeerklæring i forkant av intervjuet.

3.2.1 Utvalget

I kvalitativ forskning snakker man om et bredt utvalg som er sammensatt på en slik måte at det fanger opp variasjoner (Dahlen 2004). For å skaffe informanter til denne undersøkelsen fikk jeg hjelp fra en av lærerne som har vært ansatt ved skolen helt fra starten. Dette hjalp meg ved at han kjente elevene og deres bakgrunner. Populasjonen dette utvalget skulle tas ut i fra er det totale antall elever som har gått ved Gamle Ullerål, altså over 450 personer. Jeg valgte en hensiktsmessig (Dahlen 2004) eller en formålstjenelig (Befring 2002) utvelging. Dette førte igjen til at jeg satte opp noen kriterier som utgangspunkt for utvelgingen. Befring (2002) kaller dette et stratifisert utvalg og Dahlen (2004) betegner det som et kriteriebasert utvalg. Disse kriteriene gikk ut på at informantene skulle;

-
- ha gått ut siste skoleåret ved GU
 - minimum vært elev i èt skoleår
 - vært elever i ulike tidsperioder
 - komme fra forskjellige ”ordinærskoler”
 - innebefatte både gutter og jenter
 - være tilgjengelige (vite sånn ca hvor de befant seg)

Dette utvalget håpet jeg skulle sikre meg et datamateriale som kunne svare på problemstillingen og danne et godt utgangspunkt for analysen og tolkningen. Dalen (2004) påpeker at et bredt sammensatt utvalg med individuelle variasjoner gir et mest mulig dynamisk og variert bilde av det fenomenet som skal belyses. Måten vi (læreren og jeg) tok ut informantene på var at vi gikk gjennom elevprotokollene fra 1980 – 2004, og tok ut 1-2 aktuelle personer fra hvert årskull som oppfylte disse kriteriene, og ut i fra denne listen valgte jeg informantene.

Mitt endelige utvalg har bestått av 5 informanter, jeg valgte å ha en elev fra hver 5-års periode. En som var elev på begynnelsen av 80-tallet, en på slutten, en på begynnelsen av 90- tallet osv. På den ene siden har en slik strategisk utvelging begrenset utvalget mitt til de jeg kom i kontakt med og som av læreren ble ansett å oppfylle kriteriene. Dette gjør at de ikke kan hevdes å være representative for alle som har vært elever ved denne skolen, men på den andre siden ser jeg det ganske uhensiktsmessig for denne undersøkelsen å skulle ha gjennomført en utvelging uten disse begrensingene. Jeg håper at kriteriene har vært med på å skaffe meg et bredt utvalg som har gitt meg et variert og informasjonsrikt resultat fremfor et begrenset.

Den medvirkende læreren var den som tok førstekontakt med informantene, dette anså jeg som en god og trygg inngangsport både for dem og meg. Etter at de hadde sagt seg villige til å delta sendte jeg dem informasjonsbrevet om hva undersøkelsen gikk ut på, hvordan intervjuet skulle gjennomføres, litt om hva spørsmålene ville dreie seg om og om deres rettigheter i forhold til det å være informant i en slik undersøkelse.

3.2.2 Utarbeidelse av intervjuguiden

Intervjuguiden er arbeidsverktøyet jeg skulle bruke i intervjuet for å være sikker på at jeg fikk tak i den informasjonen jeg trengte for å svare på oppgavens problemstilling. På denne måten er intervjuguiden også et viktig element for å sikre validiteten og reliabiliteten (Dahlen 2004). Utfordringen lå i å lage spørsmål som var tydelige nok, som ikke var for vide, men heller ikke lukkede. Hvordan skulle jeg klare å motivere informantene til å fortelle om egne erfaringer og tanker? Og hvilke spørsmål kan gi relevante og viktige svar?

Jeg valgte en semistrukturert intervjuguide hvor jeg forsøkte å bygge opp spørsmålene ut fra en tematisk og dynamisk dimensjon med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene (Kvale 2001). Jeg satte opp hovedkategorier, ut i fra disse spesifiserte jeg noen spørsmål med videre stikkord eller underspørsmål for å klargjøre for meg selv hvilke emner jeg ville at informantene skulle snakke om. Hensikten var å få frem informantenes refleksjoner rundt temaene og samtidig guide meg gjennom samtalen og forsikre meg om at jeg fikk svar på alt det jeg ønsket.

Jeg bygget opp spørsmålene ut i fra et kronologisk perspektiv. Det var naturlig å begynne med tiden før de startet på Gamle Ullerål, deres tid der og overgangen videre til videregående skole og/eller arbeid. Dette vil kunne gi et helhetsperspektiv på deres opplevelser og erfaringer. Til slutt gikk spørsmålene mer spesifikt på hva de selv mente om dette skoletilbudet, dets praksis og eksistens, ut i fra deres egenerfaring og vurdering.

Intervjuundersøkelsen har hatt til hensikt å gi et inntrykk av hvordan det kan oppleves å være elev ved denne alternative skolen. For å få tak i det som fenomenologien kaller elevenes livsverden, var det viktig at informantene fikk muligheten til å fortelle fritt om sine opplevelser og tanker uten å henges opp i konkrete spørsmål (Wromnæs 2005). I intervjuguiden la jeg derfor opp til å starte hvert tema med åpne spørsmål.

3.2.3 Prøveintervjuet

Man gjennomfører prøveintervju blant annet for å sjekke om måleinstrumentet, intervjuguiden, måler det den skal og dermed styrke undersøkelsens troverdighet (Befring 2002). Jeg gikk først igjennom intervjuguiden med noen som ikke hadde tilknytning til skolen for å se om spørsmålsformuleringen var forståelig og klar nok. Dette førte til at jeg gjorde noen små endringer i forhold til valg av ord og uttrykk.

Etter dette gjennomførte jeg et fullverdig intervju med en som oppfylte kriteriene for utvalget. Jeg kjente personen godt og var sikker på at han ville komme med konstruktive kommentarer. Han fikk i forkant litt mer informasjon enn de andre informantene samtidig som jeg diskuterte oppbyggingen av intervjuet med ham. Prøveintervjuet gikk veldig greit uten noen store anmerkninger. Informanten hadde ikke noen spesielle bemerkninger utenom at jeg i løpet av intervjuet hadde sett på klokken mens han fortalte noe. Dette syntes han virket stressende og fikk meg til å virke lite interessert. Erfaringene fra prøveintervjuet gjorde meg tryggere i situasjonen og rollen som intervjuer.

3.3 Gjennomføring av undersøkelsen

Før intervjuene ringte jeg og snakket med informantene, vi avtalte tid og sted. Jeg foreslo Gamle Ullerål fordi det var en kjent arena og at dette kunne være med på å vekke minner om tiden da de var elever der. De fikk tilbud om andre steder, men alle valgte å ha det på Gamle Ullerål. Før jeg startet intervjuet tok jeg dem med på omvisning hvor vi snakket uformelt om hvordan det var nå og hvordan det var da de gikk på skolen. De synes det var gøy å se alle forandringene og kom med billedlige fortellinger fra den gangen da de var elever her. Dette var med på å "bryte isen" og å skape en tryggere relasjon mellom oss. Relasjonen mellom informanten og meg er avgjørende for at jeg skal få tilgang til den informasjonen jeg er ute etter i intervjuet.

Brifing og debrifing har vært en viktig del av intervjuet. Før jeg startet hvert intervju fikk jeg inn underskrevet samtykkeerklæring og gjennomgikk igjen deres rettigheter som informanter. Så gikk jeg i korte trekk gjennom hovedtemaene fra intervjuguiden. Jeg tok opp alle intervjuene på mp3 spiller for å sikre god kvalitet på transkripsjonene og dermed kunne bruke sitater i analysen.

3.3.1 Intervjuet

Kvale definerer (2001: s 21) forskningsintervjuet som;

”... et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener”.

Det baseres på den hverdagslige samtalen, men har en viss struktur ved at intervjuguiden legger føringene for samtalens temaer. Beskrivelsene bygger på deres subjektive forståelse og fortolkning av deres virkelighet. Informasjonen jeg søker i denne undersøkelsen er det bare elever som har gått ved Gamle Ullerål skole som sitter med, men den er subjektiv og kan ha sammenheng med spesielle situasjonelle faktorer som igjen gjør at de ikke kan generaliseres som en sannhet for alle som har gått ved skolen. Informasjonen vil likevel være betydningsfull og samlet kan intervjumaterialet antyde interessante tendenser, likheter eller forskjeller som vil gi mer kunnskap på området.

I intervjuene prøvde jeg å følge intervjuguiden nøye slik at de 5 intervjuene skulle bygge på de samme spørsmålene. Det var likevel viktig å gripe tak i informantens beskrivelser og la dem styre samtalen og jeg måtte derfor hele tiden tilpasse spørsmålene. Da det var noen spørsmål de allerede hadde besvart tidligere kunne jeg gjerne spørre om de kunne utdype det mer, vinklet det opp imot noe annet eller gikk videre til neste spørsmål. Som jeg her vært inne på tidligere prøvde jeg å ha en fenomenologisk holdning i intervjusituasjonen ved at jeg prøvde å gi dem bekræftende og empatiske tilbakemeldinger på det de sa. Dette håper jeg medvirket til at de svarte åpent på spørsmålene.

Å være seg bevisst sin egen forforståelse er viktig slik at en bestreber seg på ikke å la den farge undersøkelsen. Det at jeg jobber ved skolen og har tanker om dens metodikk, effekt og betydning og at jeg hadde noen forventninger til hva informantene skulle fortelle, kunne hvis jeg ikke hadde vært påpasselig, farget tolkningen på en feil måte. Det å ta en annens perspektiv, uten at egen tolkning gjennomskinner, kan ofte være en stor etisk utfordring (Johnsen 2006). Å ha gode rutiner for datainnsamlingen, både i forhold til det personlige og det praktiske som for eksempel at jeg brukte lydbåndopptaker og transkriberte intervjuene var viktig for at denne forforståelsen ikke skulle påvirke informantenes svar og føre til feiltolkning.

Jeg brukte debrifingen for å avslutte intervjuet. Her kom jeg igjen inn på deres rettigheter, jeg fortalte litt om hvordan jeg skulle bruke informasjonen jeg hadde fått i oppgaven og spurte litt om hvordan de hadde opplevd det å bli intervjuet.

Gjennom intervjuet tok jeg noen notater, hvis det var noe spesielt jeg ønsket å huske, men jeg synes det var litt vanskelig å notere og samtidig å være aktivt lyttende. Derfor satte jeg meg ned etter informanten var gått og skrev ned en sammenfatning, helhetstolkning av intervjuet og informanten, hvilke inntrykk jeg satt igjen med og om det var noen spesielle ting som hadde kommet frem. Dette blir ofte betegnet som ”memos” og utgjør en viktig del av det empiriske materialet som skal bearbeides og tolkes.

3.4 Bearbeiding og presentasjon av empiri

I arbeidet med å bearbeide empirien var lydbåndopptakene viktig for at jeg skulle kunne gjengi og analysere datamaterialet. Jeg transkriberte lydbåndopptakene ved å skrive ned det informantene hadde sagt objektivt og ordrett. Man sier gjerne at lydbåndet er primærkilden og at når det er transkribert har man allerede begynt å tolke i den forstand at det er gjort om til tekst (Kvale 2001 og Dahlen 2004). I min transkripsjon har jeg ikke lagt vekt på å beskrive visuelle eller kontekstuelle

persepsjoner spesielt, men fokusert på å få frem innholdet i det informantene sier. Stemningen under intervjuet var noe av det som kom med i notatene.

3.4.1 Analysearbeidet

I analysearbeidet valgte jeg å ta utgangspunkt i noen av prinsippene fra Strauss og Corbins analysemodell, Grounded Theory. Denne modellen følte jeg ga meg en god måte å strukturere og navigere meg gjennom datamaterialet på for å finne svar på problemstillingen. Dette er en omfattende modell for analyse av kvalitative datamaterialer, så det ville krevd mye plass å gå dypt inn på å beskrive den. Jeg har derfor valgt å vektlegge de prinsippene som har vært viktigst i analysearbeidet i denne oppgaven. Bakgrunnen for at jeg valgte denne tilnærmingen til var at den åpner for at jeg som forsker skal gå i dialog med materialet. Gjennom dette vil jeg kunne se og forstå informantens utsagn i lys av relevant forskning og teori for å komme frem til en ny forståelse av hvordan det kan oppleves å være elev ved en alternativ skole, skolens betydning og hva som eventuelt kan gjøres for å bedre tilbudet.

I forbindelse med en analyse av kvalitativ data, vil resultatet bli konstruert underveis. Dette skjer ved at man bearbeider dem fra muntlig til skriftlig form for å gjøre dem mer tilgjengelig for analyse. Det er vanlig å foreta en strukturering av materialet i denne bearbeidingen, dette er starten på analysen. Jeg valgte å bearbeide datamaterialet på egenhånd, da jeg følte at jeg hadde veldig god oversikt over og forståelse av innholdet. For å skille de anonymiserte transkripsjonene fra hverandre, fikk de hver sin farge. Et begrep innenfor Grounded Theory er koding. I Dalens bok (2004) har forfatteren gjengitt Strauss og Corbins definisjon av koding;

”Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put together in new ways. It is the central process by which theories are built from data.” (s 69).

Hensikten er å konkretisere materialet en har i kategorier som gir mulighet til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (ibid). Jeg kategoriserte dem først

ved å samle sammen svarene på de forskjellige spørsmålene med utgangspunkt i intervjuguiden. Her fikk jeg litt indikasjoner på hvor tyngden i materialet lå. Da jeg leste transkripsjonene samlet så jeg etter om det kom frem noen fenomener som var felles for informantene eller noen som var spesielt særegne. Så satte jeg opp nye kategorier og eventuelle underkategorier ut i fra det teoretiske grunnlaget for oppgaven og i de fenomenene som fremkom av materialet. På dette punktet i analysen kan en begynne å se etter et system eller mønster i materialet (Strauss og Corbin 1998).

Grounded Theory både åpner for og krever at forskeren er sensitiv til teori. Teorien skal være med på å få frem ulike egenskaper og dimensjoner som en i utgangspunktet ikke var klar over at var der (ibid). Informantenes utsagn får en dypere mening, når en ser dem i relasjon til teori og forskning. Ved å betraktet det innsamlede materialet i lys av teoretisk kunnskap, håpet jeg å få en bedre forståelse av utsagnene informantene var kommet med og dermed kunnskap om og forståelse for deres opplevelser og erfaringer. Denne type analysemetode forutsetter at jeg som forsker er i stand til å kunne gi mening til dataene, har innsikt og klarer å skille det vesentlige fra det uvesentlige.

Også prinsipper fra den fenomenologiske retningen har hatt påvirkning på analyse prosessen og i presentasjonen. Jeg er opptatt av at det er informantenes erfaringer og vurderinger som først og fremst skal komme frem i denne undersøkelsen. Ved å knytte dem opp til kategoriene og teorien håper jeg på å forsterke deres utsagn, ikke skjule dem bak mine tolkninger.

3.5 Validitetssikring av oppgaven

Validitet går i kvalitative studier ut på gyldighet i forskningen. Det foregår en debatt om kvalitativ forskning i det hele tatt akn anses å være valide siden disse undersøkelsene mangler standardiserte måleenheter og vektlegger få og subjektive

meningsfortolkninger. Dette vil ikke eksplisitt sikre validiteten (Maxwell 1992, Kvale 2001, Dalen 2004). I kvalitative studier fokuserer man på dybde fremfor bredde, man er ute etter å fange den enkeltes erfaringer gjennom små, hensiktsmessige utvalg. Utvalget i denne undersøkelsen er lite i forhold til populasjonen. Det som kommer frem i intervjuene kan ikke bli sett på som sannheter for alle. Likevel vil informasjonen være interessant og den vil i seg selv kunne være valid. Den som leser forskningsresultatene kan avgjøre om resultater er anvendelig for andre situasjoner, og de vil på denne måten også ha en mulig overførbart nytteverdi.

For å kunne bruke begrepet validitet i kvalitativ forskning, må det ha en videre definisjon enn det den kvantitative forskningen måler etter (Kvale 2001 og Dalen 2004). Spørsmålet om validitet blir knyttet opp i mot kvalitetssikring av, beskrivelser og argumentering om forskningsprosessen. At man gjennom hele prosessen bruker gode og hensiktsmessige hjelpemidler, redegjør for de valgene og tolkningene en gjør og begrunner saklig hvorfor, vil være med på å gjøre den kvalitative undersøkelsen valid (Maxwell 1992, Kvale 2001 og Dalen 2004). Det er beskrevet mange metoder å for å sikre validiteten, jeg har i denne undersøkelsen valgt å bruke Maxwells (1992) 5 kategorier; Deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserings- og evalueringsvaliditet.

Deskriptiv validitet vil være det primære aspektet for å sikre validiteten. Den går på hvordan jeg har skaffet informasjon og hvordan jeg beskriver og gjengir det informantene har formidlet i oppgaven. I beskrivelsene av utvalget, intervjusituasjonen, transkripsjonen og bruk av sitater fra informantene.

Tolkningsvaliditet går ut på at jeg har synliggjort hvordan jeg har tenkt da jeg tolket datamaterialet og begrunnelser fra mine tolkninger.

Den **teoretiske validiteten** har jeg forsøkt å sikre ved å gi en begrunnelse av mitt valg av teoretisk referanseramme. Valget tar utgangspunkt i undersøkelsens tema med sikte å forklare og utdype de fenomenene som kommer frem om det å være elev i en alternativ skole.

Generaliserbar validitet i kvalitativ forskning vil ha en annen betydning enn i kvantitativ og går mer på design. Det at ”undersøkelsesverktøyet” er mulig å overføre slik at det kan brukes av andre. Metodebeskrivelsene må være så tydelige at leseren har mulighet til å ”se” undersøkelsesprosessen man har gjennomført.

Det siste elementet i Maxwells validitetssikringsprosess er å sikre en **evalueringsvaliditet**. Dette gjøres ved å gi nok informasjon og beskrivelse av prosessen slik at leseren har mulighet til å vurdere/evaluere mine tolkninger og valg, forskningsundersøkelsens helhet.

I innledningen har jeg belyst formålet med oppgaven og presisert problemstillingen undersøkelsen skal forsøke å besvare. Gjennom teorikapittelet har jeg begrunnet teorivalget ved å knytte den direkte til undersøkelsen tema. Metodekapittelet er konstruert nettopp med tanke på å sikre validiteten ved å presentere og begrunne metoder og avgjørelser jeg har valgt. I kapittelet hvor jeg presenterer og drøfter empirien knytter jeg teori og empiri sammen på en beskrivende måte. Ved at jeg valgte Grounded Theory som utgangspunktet i analysen, åpnet jeg for å bruke mine egne refleksjoner som tydeliggjør de analytiske betraktningene jeg tok. Konklusjonen oppsummerer resultatene og peker på hvilken kunnskap jeg anser som viktige i forhold til oppgavens formål og hvordan undersøkelsen besvarer problemstillingen.

Jeg mener at summen av disse beskrivelsene er med på å sikre oppgavens validitet og at det gir leseren en god mulighet til å benytte undersøkelsesverktøyet og bedømme oppgaven.

3.5.1 Forskningsetiske implikasjoner

Etiske utfordringer vil en alltid møte innenfor forskningsfeltet. Noen vil være enklere å finne en løsning på enn andre. En god forskningsetisk holdning er en forutsetning for å skape et tillitsforhold mellom forsker og informant som igjen skaper åpenhet og god dialog slik at man får tilgang på den informasjonen man er ute etter.

Gjennom hele prosessen har jeg tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer slik de er utformet av Den nasjonale komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH, 2006). Disse har veiledet meg i forhold til utforming av undersøkelsen, kontakt med informantene og oppbevaring og behandling av datamaterialet slik at det har blitt gjort på en forskningsetisk måte.

Kvale (2001) tar for seg tre etiske regler for forskning på mennesker: det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Et informert samtykke innebærer informasjon om mål og metoder, opplysninger om reglene for frivillighet og at informantene når som helst kan trekke seg fra å delta i undersøkelsen.

Førstekontakten skjedde som beskrevet tidligere via en lærer de kjente og hadde et forhold til, hvor de ble forklart hensikten med undersøkelsen og litt om hvordan den skulle gjennomføres. Dette skulle gi dem en trygg mulighet til å si nei til å delta i undersøkelsen. Informasjonsbrevet som ble sendt ut til informantene inneholdt også en samtykkeerklæring de måtte underskrive og levere til meg før intervjuet. Alle informantene ble informert om at det var frivillig å delta i denne undersøkelsen, all informasjon ville være konfidensiell mellom meg som intervjuer og dem som informanter og datamaterialet ville bli anonymisert slik at de ikke skal bli gjenkjent. Med tanke på størrelsen på populasjonen utvalget tas ut i fra (ca 450 personer), vil gjenkjennelsesfaktoren i undersøkelsen være ganske liten.

Alle informantene var over 16 år og kunne derfor selv avgjøre om de ønsket å delta i denne undersøkelsen uten samtykke fra foresatte.

Jeg møtte mennesker og snakket med dem om en del av deres livshistorie, skoletiden. For noen kan det ha opplevdes belastende å ha vært elev ved en alternativ skole og derfor måtte jeg vise sensitivitet i mitt møte med informantene og i intervjusituasjonen. I intervjuene har jeg forsøkt å ha et fenomenologisk perspektiv i forhold til å ha en ikke-dømmende og empatisk holdning overfor det de formidler. Når man skal gjennomføre en empirisk undersøkelse er det en etisk utfordring å være så nøytral, objektiv og upartisk som mulig for å sikre at intervjuene blir reliable og ikke blir farget av min forforståelse og egne meninger.

Jeg har opplevd det som om at informantene på mange måter følte det positivt å bli spurt om å delta i denne undersøkelsen. Jeg gikk ikke spesielt inn på forhold som påvirket deres hverdag i dag eller presset dem til å fortelle videre hvis jeg så at de ble ukomfortable og mener derfor at deltakelsen ikke bør ha medført negative konsekvenser. For skolen kan informasjonen fra undersøkelsen være veldig nyttig i et utviklingsperspektiv og siden jeg ikke knytter den opp til en spesiell periode vil det ikke være noen personlige kvaliteter på de ansatte som kommer frem.

4. Presentasjon og analyse av empiri

I det følgende tar jeg sikte på å få frem informantenes erfaringer fra og opplevelse av det å ha vært elev på den alternative ungdomsskolen, Gamle Ullerål. Jeg har valgt å presentere og drøfte empirien med utgangspunkt i både empiriske og teoretiske kategorier jeg mener er hensiktsmessige for å belyse undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. På denne måten prøver jeg å knytte sammen informasjonen fra intervjuene med relevant forskning, faglig bakgrunn og teori som er presentert i kapittel 2.

Gamle Ullerål vil i dette kapittelet omtales synonymt med forkortelsen GU. Denne forkortelsen ble også ofte brukt av informantene. I direkte sitater har jeg brukt tre punktum (...) for å markere at deler av sitater ikke er med. Dette har jeg gjort for å fremheve det vesentlige i informantenes utsagn.

Jeg starter med en introduksjon av informantene. Videre er dette kapittelet delt inn i 5 delkapitler ut fra hovedkategoriene, skoleerfaringer, opplevelse av å være alternativ skoleelev, Aktiviteter, relasjoner og roller, deres vurderinger og til slutt informantenes forslag til endringer.

4.1 Presentasjon av informantene

Med denne stikkordsmessig presentasjon av informantene håper jeg å gi et inntrykk av hvem som har uttalt seg i undersøkelsen. Navnene er fiktive for å bevare deres anonymitet.

Informant 1: Knut

Var elev ved GU første halvdel av 80-tallet, ca 1,5 år. Mye ugyldig fravær fra hjemskolen. Dårlige og uheldige vennsrelasjoner. Beskriver noen fagvansker og at disse ble forverret p.g.a. fraværet. Begynte på et frivillig 10. år, men sluttet da han

fikk tilbud om fast ansettelse i praksisjobben, innen industrien. Er i dag under omskolering og ønsker å jobbe med utsatt ungdom, gjerne i alternativ skole.

Informant 2: Ola

Var elev siste halvdel av 80-tallet, i ca 3 år. Beskriver et konfliktfylt forhold til lærerne på hjemskolen, ingen spesielle fagvansker. Brødre hadde vært elever på GU tidligere. Mor ønsket overflytting. Tok et ekstra 10. skoleår på GU og gikk deretter over i en utdanning innen skogbruk. Jobber i dag innenfor dette området.

Informant 3: Per

Var elev på begynnelsen av 1990, i ca 2 år. Forteller at han ikke hadde ro til å sitte i klasserommet og at konflikter med enkelte lærere påvirket motivasjonen. Kom med forslag om overflytting selv og fikk hjelp av en lærer i denne prosessen. Beskriver en del fagvansker innen de teoretiske fagene, spesielt med lesing og skriving. Etter GU gikk han over i videregående skole og fullførte tømrer utdanning. Han jobber som det i dag sammen med at han har jobbet en del med frivillig ungdomsarbeid, blant annet med fritidsklubb og andre rusfrie arrangementer for ungdom.

Informant 4: Anders

Var elev på GU i ca 2,5 år på slutten av 90-tallet. Beskriver en del fagvansker og at han ikke klarte å tilpasse seg den ”vanlige teoretiske” skolen. Fikk vite om tilbudet gjennom en lærer. Vanskelig overgang til vgs, sluttet etter kort tid og gikk over til AI (Arbeids Instituttet, et alternativ til vgs i Buskerud fylke). Har i dag flere jobber, blant annet innen renovasjon og som støttekontakt.

Informant 5: Ida

Gikk ett år ved GU i løpet av første halvdel av 2000. En alvorlig hendelse førte til en del baksnakking som hun opplevde som mobbing. Året før gikk hun på et annet eksternt alternativt tiltak én gang i uka. Fikk vite om GU's tilbud gjennom en tidligere kjæreste. I dag er hun elev i vgs, men synes overgangen har vært veldig vanskelig og har mye fravær. Har foreløpig ikke klart å fullføre grunnkurs.

4.2 Skoleerfaringer

Skolen og familien anses som de viktigste arenaene for et barns læring og utvikling. Endring i oppvekstvilkårene har ført til at de bruker mer tid sammen med profesjonelle voksne både på skolen og i fritiden. Skolen har derfor fått et større ansvar for den generelle oppdragelsen av samfunnets unge borgere. Skoletilbudet må derfor være differensiert og variert nok til at det inkluderer alle. Å lykkes eller misslykkes på denne arenaen vil kunne få store konsekvenser for den enkeltes fremtid. Problematferd i skolen fører til et problematisk og konfliktfylt forhold til medelever og lærere (Ogden 2002). De voksne må ta ansvar for å finne løsninger som kan bedre situasjonen for de involverte partene.

At de fleste tilhørerne i et læringsmiljø (elever og lærere) opplever det som positivt er uvesentlig da det påpekes at det er elevenes egne opplevelser av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjon og atferd (Skaalvik og Skaalvik).

4.2.1 Informantenes skoleerfaringer før de begynte på GU

Informantene jeg snakket med fortalte alle om forhold ved deres skolehverdag på hjemskolen som førte til mistrivsel og misstilpasning. Ola forteller at han ofte fikk skylden for ting som skjedde, også da han ikke hadde gjort det. Ola og Per var begge i konflikt med flere av lærerne og Ida opplevde mobbing fra medelever. Verken Anders eller Ida beskriver noen stor misstrivsel med skoleforholdene generelt. Det var først da mobbingen startet etter en spesiell hendelse at Ida ikke synes det var gøy å gå på skolen lenger, hun fikk etter hvert mye sykefravær. Hun sier at hun ikke var noe spesielt glad i skolearbeid før heller, men at mobbingen var en utløsende faktor. Anders vektlegger turbulente hjemmeforhold som en viktig grunn til at han ikke klarte å konsentrere seg på skolen og at det var mer han som ikke klarte å tilpasse seg skolen fremfor faktorer ved lærere eller skolemiljøet spesielt. Man kan tenke seg at faktorer i hjemmet førte til at hans trygghetsbehov ikke ble dekket og at dette var

grunn til manglende læringsmotivasjon. Dette understreker at enkelte årsaksforhold også kan ligge utenfor skolearenaen, men påvirker dem også i andre arenaer.

Både Per og Anders forklarer videre at de ikke hadde ro i kroppen til å sitte stille og konsentrere seg i timene. Som Per sier det :

”.. jeg merka at når jeg satt inne så klødde det i beina liksom, og da måtte jeg ofte ut. Så etter hvert fikk nok lærera ganske leia av meg tror jeg. Det er ikke så lett å ha en som ikke har lyst til å jobbe, men som bare må ut og ut”.

Knut fortalte at han hadde opplevd en del mobbing i barneskolen og da han kom til ungdomsskolen begynte han å vanke i et miljø som hadde negativ påvirkning på han blant annet i forhold til skolemotivasjon. Han skulket masse, var i opposisjon til de voksne og lagde mye uro de gangene han var til stede i undervisningen. Ida og Ola hadde også mye fravær etter hvert.

Knut og Ola var opptatt av at deres skulk og utsendelse fra timen ikke fikk konsekvenser.

”De brydde seg ikke om det. Det er ille. Det er tragisk” uttalte Ola oppgitt.

Hvis man går glipp av mye undervisning på grunn av ukonsentrasjon eller fravær, kan man bli hengendes etter. Alle informantene beskriver ulike typer fagvansker, det som går igjen er spesielt vansker i de teoretiske fagene.

”.. det er kjedelig med sånn teori”, sa Anders.

”Åltså, det var jo noen av faga som gikk kjempe bra, og da selvfølgelig gym da, og så var det noen som gikk veldig dårlig” fortalte Per.

På den ene siden kan en tenke seg at fagvanskene er et resultat av elevens unnvikelses atferd, men det kan også ses på som en mulig forklaring for atferdsproblemene. Skaalvik og Skaalvik (1996) forklarer skulk og negativ atferd som et resultat av lave forventninger til mestring og derav en forsvarsmekanisme eller mestringsstrategi for å ivareta et positivt selvbilde. Ifølge Kaplan er

”... the major motivational goal of any individual regardless of cultural context... are maintenance, restoration or attainment of positive self-attitudes

(self-esteem etc) and avoidance of negative self-attitudes (self-derogation etc).” (Skaalvik og Skaalvik 1996, s. 87)

På denne måten kan informantenes beskrevne negative atferdsmønstre være et uttrykk for misstilpasning og manglende mestring innenfor det tilbudet de fikk på hjemskolen. At et eller flere behov ikke er tilfredsstillende dekket. Atferdsmønsteret er et tydelig risikomoment i forhold til negativ utvikling. Å finne en løsning for å bedre dette vil være en viktig oppgave.

4.2.2 Skoleerfaringer fra Gamle Ullerål

Informantene påpeker at det var et tøffere miljø på GU enn det de var vant med fra hjemskolen. Likevel la de vekt på at de opplevde at det var et bedre samhold både mellom elevene og lærerne. Knut forteller han følte han ble tatt på alvor og at dette ga han lyst til å gi tilbake i den forstand at han møtte opp og fulgte bedre med i timene, han sluttet å skulke og var ikke så ofte i konflikt med voksne rundt seg lenger. Ola fortalte også at skoleerfaringene fra GU var bedre;

“Her var det atskillig mye bedre da. Det er jo ikke til å sammenlikne en gang. Her fikk du hjelp og dom hørte på deg når du hadde noe å si... ja, og det har mye å si altså, at dom gidder å åpne øra og følge med når du prøver å fortelle noen ting.”

Hans konfliktfylte forhold til lærerne på hjemskolen kan nok ha mye med hans sterke oppfattelse å gjøre, men også Per påpekte at man hadde en annen kontakt med lærerne på GU:

”Lærera var kompiser liksom. De var ikke bare lærere, de var med på ting òg, noe som aldri skjedde på den andre skolen”.

Ogden (2002) hevder at positive relasjoner mellom elever og lærere er en avgjørende faktor i arbeidet for å fremme positiv atferd.

Alle informantene sier at det gikk bedre faglig og begrunner dette med at det var mindre klasser så de fikk mer hjelp i undervisningen med det de trengte. Anders sier at dette ga mer motivasjon til å jobbe også med oppgaver og lærestoff han sleit med.

Lærertetthet er, som jeg har nevnt tidligere, et viktig element i alternative skoler og gir bedre muligheter til individuell veiledning og tilpasset undervisning som igjen kan ha stor påvirkning på elevenes motivasjon.

Konkretisering av lærestoffet ble påpekt som et viktig element i undervisningen hos noen av informantene

”...man forsto ting bedre når det ble forklart i mer praktisk sammenheng. For eksempel lærte jeg mye matte ute i skauen og slik” konstaterte Knut.

Lærernes måte å forklare på ble også nevnt av flere. Det at de snakket til den enkelte og passet på at alle forsto før de gikk videre var viktig.

”Her prata dem til deg og ikke til mengden, eller til de flinke da. Her så dem på alle og hvis det var noe så fikk en hjelp med en gang og da forklarte de helt i fra börja, så det var mye lettere å lære” påpekte Ola

Per forteller at han spesielt husker en av lærerne som underviste dem i matte.

”Læreren sto på tavla husker jeg i matten, jeg husker det veldig godt, han sto på tavla og hvis vi ikke forsto det så tok han det bare på nytt og forklarte det på en annen måte helt til alle, jeg tror vi var 9 stykker i klassen, til alle skjønnte det liksom. Karakteren min gikk rett opp, fra NG til M eller noe sånt” forteller Per.

Alle hevdet at de fikk bedre karakterer og Ida var spesielt opptatt av at hun endelig forsto og klarte matte, det var noe hun påpekte flere ganger i intervjuet.

De praktiske aktivitetene på gården to dager i uka beskrives som et deilig avbrekk og en befrielse fra det de betegnet som tørr og kjedelig teori. Dette ga dem anledning til å bruke og å lære andre ferdigheter og å fokusere på andre ting enn fagkunnskaper. Å finne andre mestringsområder vil i følge Bandura være svært viktig for å skape motivasjon hos elever som sliter med de tradisjonelle skoleaktivitetene for å gi dem tro på egne evner og for å få dem til å utfordre seg selv (Befring 2004).

Det er tydelig gjennom informantenes beskrivelser at skoleerfaringene endret seg i positiv retning etter at de byttet skole til GU. Når en elev føler trygghet, fungerer godt i det sosiale samspillet og opplever mestring, vil det bli, i følge behovsteorien, motivert for å lære mer og utvikle seg videre.

I undersøkelsen til Kokkersvold og Damsgaard (2005) fant de at det å bytte skole, få nye lærere og venner kan gjøre stor forskjell for å bryte et negativt utviklingsmønster.

4.2.3 Forskjeller på skolene

Da jeg spurte om hva som var de største forskjellene på skolene ble spesielt den praktiske delen av tilbudet nevnt som en viktig faktor. Ola ga en tydelig beskrivelse av dette som understreker det jeg var inne på over:

”...det er ikke bare den kjedelige teorien, ikke sant. Og det har egentlig ganske mye å si hvis en er dritt lei teori! Det er greit med litt praksis så får en kopla hue en annen stand, ikke sant. Det er jo noe av det beste”.

I forhold til det faglige innholdet i undervisningen opplevde de ikke at det var så stor forskjell mellom GU og hjemskolen.

”Nei, jeg regner da med at vi lærte det samme stort sett som de lærte på andre ungdomsskoler... Vi hadde jo tentamener og var jo igjennom det samme” sa Anders.

Dette mente han skilte GU fra å være en spesialscole. Alle informantene mente at det faglige innholdet stort sett var det samme som på andre skoler, det var organiseringen og undervisningsmetodene som var forskjellige. Lærerne brukte mer tid sammen med elevene, det var færre elever å forholde seg til, de fikk mer hjelp i undervisningen og undervisningen ble mer tilrettelagt den enkelte. Informantene beskrev dette som avgjørende faktorer for at det faglige gikk bedre.

På GU hadde de også bedre muligheter til å påvirke undervisningen og aktivitetene. De opplevde dette som veldig positivt og motiverende. Å oppleve at de hadde påvirkningskraft på det som skulle skje var med på å øke motivasjonen. I denne sammenheng hevder Bjørgen (1994) at medansvar er med på å fremme læring. Endrerud (1990) mener at man må tørre å gi elevene ansvar og deltakerstyring for at de skal lære det. Klassemøtene var et sted hvor denne påvirkningsmuligheten ble tydeliggjort.

4.3 Opplevelse av det å ha vært elev ved en alternativ skole

Som jeg har vært inne på tidligere i denne oppgaven kan det å være elev på en alternativ skole oppleves som belastende. Man møter en del holdninger og fordommer som definerer en som person på bakgrunn av hvilke kvaliteter de forbinder med elever som går på en alternativ skole.

I forhold til at alternative skoler er ekskluderende og bryter normen om en inkluderende og tilpasset skole for alle er et annet viktig poeng. De er ikke en del av det ”normale” skolesamfunnet og det at skolen kan ligge utenfor nærmiljøet hvor de bor kan føre til at de mister tilhørighet til andre i fritiden.

Alle informantene uten unntak beskriver det som positivt å ha vært elev på GU og alle understreker at de ikke er flau over å ha gått på en alternativ skole. Ola og Anders beskriver det som avgjørende for at det gikk bra med dem og at de møtte opp.

”Ellers hadde jeg bare gitt f.. i hele ungdomsskolen liksom, hvis det på en måte ikke hadde vært noe annet tilbud” fastslår Anders.

4.3.1 Opplevelse av segregering - stigmatisering

Det at skolen er et selvstendig tilbud, mente informantene var positivt fordi de lettere ville skille seg ut som en egen gruppe i et større skolelandskap.

”Jeg trur på en måte at det er bedre at det var altså et annet sted enn at det skulle vært et eget klasserom på ungdomsskolen der som alle andre gikk. Ja, det er på en måte bedre så det ikke blir sann a og b klasser... Går i ”gærning” klassen liksom” sa Anders

Han mente at de sikkert ble sett annerledes på likevel, men følelsen av å være det ikke var der siden de hadde tilhørighet et annet sted på en egen skole.

Ola og Per hadde begge brødre som hadde gått der tidligere, men flere av informantene var skeptiske til å begynne på skolen fordi de hadde hørt så mye om den og elevene som gikk der. I intervjuet spurte jeg om de selv hadde møtt noen

negative reaksjoner på det å være elev ved GU. Det kom tydelig frem at det finnes mange holdninger til denne skolen og elevene som går der. Noen av holdningene informantene beskrev var blant annet at det var en spesialskole for pøbler og problembarn, at det bare gikk narkomane og kriminelle ungdommer på skolen og at de var gjerne alle sammen. Per sa blant annet at han;

”.. gikk fra å være en helt normal gutt, til å få stempel på meg som å være en rabagast da, jeg blei jo liksom det, for da blei man liksom problembarn med en gang man gikk på GU”.

Andres oppfatning og reaksjoner kan påvirke vår oppfattelse av oss selv (Skaalvik og Skaalvik 1996). Man definerer seg selv blant annet ut i fra hvordan man tror andre opplever en, dette blir kalt vår sosiale selvoppfatning. På denne måten kan de negative holdningene til å være elev ved GU være med på å gi elevene et dårlig selvbilde. En avgjørende faktor er hvem disse reaksjonene kommer fra. Holdninger som kommer fra personer vi anser som viktige og som vi ser opp til vil ha størst påvirkningskraft. Ingen av informantene mente at de brydde seg om hva andre måtte mene noe som kan bety at reaksjonene kom fra personer de ikke anså som betydningsfulle. Uttestengelse av andres meninger kan også være en forsvarsstrategi for å bevare et positivt selvbilde. En forklaring på de negative holdningene til tilbudet var at det kom av at folk ikke visste hva tilbudet egentlig gikk ut på.

”Det er jo mange som tror at dette er en spesialskole full av gærninger... det at de ikke har satt seg inn i hva dette er for noe, det er det som er problemet. Det har sikkert gått noen bytinger her gjennom åra, som man har hørt om og så tror man at alle er sann” bemerkta Anders.

En løsning på dette var å invitere lærere, foreldre og eventuelle andre til å komme og se hva de holdt på med på skolen. Å bruke media til å få frem de positive sidene ved skolen og det jobbet med kunne også ha en god virkning for å endre folks oppfattelse mente Per.

4.3.2 Personlig utvikling

Å prøve å beskrive egen personlig utvikling, som ofte ikke er en bevisst prosess, krever stor selvinnsikt og vil for mange være vanskelig. Jeg ville finne ut om informantene selv opplevde eller i ettertid så en personlig utvikling i perioden de gikk på Gamle Ullerål.

“Før jeg begynte på GU var jeg en pøbel som ikke gadd å følge med på ting eller høre på noe. Da jeg begynte her ble jeg et helt annet menneske. Jeg vart mer fornuftig og tok mer ansvar og reiste på skolen når jeg skulle på skolen” fortalte Ola.

Han vektla at det var mer interessant å reise på skolen fordi han trivdes bedre og følte at det han lærte var mer nyttig. Knut og Anders mente også at de lærte å ta mer ansvar for seg selv og sine handlinger. Per sa han i konfliktsituasjoner tidligere hadde slåss, men etter han kom hit hadde han funnet andre måter å løse konflikter på. En av grunnene mente han kunne ha sammenheng med at her ville han fått igjen og han hadde såpass selvinnsikt at han innså at det ikke var så lurt. Bevisstgjøring av konsekvenser, læring av gode konfliktløsningsstrategier og ansvarliggjøring av elever er viktige oppgaver det fokuseres på i tilbudet.

Noen av endringene kan ha sammenheng med at de ble eldre og mer ansvarsbevisste, da det foregår en naturlig modning i ungdomsårene. Med hensyn til hvordan forholdene var før de begynte på GU, som var preget av flere risikofaktorer, kan en likevel tenke seg at denne naturlige utviklingen kanskje ikke hadde hatt en like positiv retning.

“...det kan jo hende at det ikke hadde blitt sann hvis jeg hadde fortsatt på den andre skolen og ikke trivdes og gitt f... det kan jo hende at det ikke hadde vært like greit å få en positiv utvikling da. Kunne fort ha kommet i et galt miljø ved å drive dank” reflekterte Anders.

Informantene var også opptatt av at deres syn på sine faglige kunnskaper endret seg. Per mente at noe av det viktigste han fikk ut av å være elev på GU var at før hadde han følt seg dum siden det var så mye han ikke fikk til på skolen, men her fikk han et

nytt syn på seg selv. Det var noen ting han måtte jobbe mer med, men her lærte han på en måte som han bedre forsto. Han sa stolt at han til og med frivillig begynte å gjøre skolearbeid hjemme. Elevene som går på Gamle Ullerål får ikke i utgangspunktet lekser. Den største personlige endringen Ida opplevde var at hun fikk et bedre faglig selvbylde og da spesielt i forhold til matte. Dette peker på hvor viktig mestring er i forhold til selvvurdering.

Et av prinsippene i involveringspedagogikken er at når elevene har en positiv identitet fungerer de bedre og blir mindre avhengige av hva andre sier og mener. De blir mer initiativrike og legger merke til flere positive ting ved tilværelsen. Elevene blir mer trygge på seg selv og tør å ta ansvar. Dette er viktige faktorer for takle krisesituasjoner på en rasjonell måte og for ikke å gi opp når en møter motgang (Nissen 1979).

”Det å ha vært elev på en alternativ skole følger én resten av livet, i en positiv forstand. Det endrer menneskesynet ditt. Du dømmer ikke så raskt, men ser helheten, at årsaken også kan ligge utenfor personen. Man endrer måte å se på ting, på problemer. Man blir mer løsningsfokuset” mente Knut.

4.3.3 Overgangen videre i livet

Jeg spurte informantene om deres tid på GU og det de hadde lært der hadde påvirket dem senere i livet. Flere av informantene hevdet at tiden på GU hadde gitt dem bedre tro på seg selv og sine evner. Ut over dette var det først og fremst forholdet til jobb og yrkesvalg de forbant med tiden på GU. Knut fikk jobb i den bedriften han hadde praksis i da han gikk på GU. I dag holder han på med å omskolere seg til barne- og ungdomsarbeider. Dette har helt klart en sammenheng med hans positive skoleerfaringer fra GU, forteller han. Han håper å få jobb med denne typen ungdommer selv når han blir ferdig.

Per og Ida visste hvilke yrkesretninger de skulle ta etter grunnskolen, men praksisdagene på Honerud ga dem nyttige erfaringer som motiverte dem videre i den

retningen. Ola valgte en utdanning innenfor skogbruk og mener at denne interessen hadde helt klar sammenheng med de erfaringene han fikk på GU. Han mener også at han ikke hadde vært der han er i dag hadde han ikke kommet inn på GU:

”Hadde jeg skulle fortsatt der jeg hadde gått, hadde jeg ikke vært der jeg er i dag. Det er bare en pest og en plage å gå på de andre skola... Jeg orker ikke bare teori”

Anders var den eneste som ikke følte det var noen stor sammenheng mellom det han hadde lært på GU og hva han holdt på med nå. Han synes likevel at han hadde lært masse nyttig som han kunne komme til å trenge i fremtiden, blant annet det å bruke motorsag.

Etter reform 94 har alle rett til videregående utdanning. Noen kan hevde at denne retten er mer blitt et krav for å få seg jobb. Av de tre informantene som kom inn under denne reformen var det bare én som har klart å fullføre en utdanning. Elever fra alternative skoler er overrepresentert blant de som ikke fullfører utdanningsløpet i videregående skoler (vgs) og de står da igjen i en risikopreget situasjon (Tveitereid 2006). Selv om Per klarte å gjennomføre vgs, hadde han mye ugyldig fravær. Anders fortalte at da han begynte på vgs var han tilbake i det faglige presset, lange dager og masse lekser. Han så dette som helt uoverkommelig og klarte bare et par uker før han droppet ut og begynte på AI. Da jeg spurte Ida hvordan overgangen til vgs hadde vært utbrøt hun:

”Helt jævlig! Det var så innmari lange tider, vi begynte så innmari tidlig og slutta så innmari seint. Også hadde vi mange dobbelttimer, sitte liksom inne i 80 minutter uten pause. Det var helt vanvittig og så får du en hel haug med lekser... jeg var jo ikke vant til lekser. Det blei for mye. Jeg slutta to måneder før hele skoleåret var over”.

Ida begynte også på AI. Dette tilbudet kan på mange måter minne om organiseringen i alternative skoler. Det fokuserer på å utvikle praktiske ferdigheter og tilbyr frivillig teoretisk undervisning. Ida var veldig tydelig på at hun kunne ønsket seg mer oppfølging fra GU, selv om hun hadde vært innom og snakket med lærerne sine flere ganger. Hun er ikke helt sikker på hvordan dette skulle gjennomføres, men foreslår at en av lærerne kunne komme på besøk for å ta en prat og se hvordan det går med dem

på den nye skolen. Tveitereid (2006) mener at lærere i alternativ skoler bør ha et større oppfølgingsansvar av elevene i overgangen til vgs. Ida var den eneste som opplevde dette behovet så sterkt, de andre følte at de på en eller annen måte hadde fått den oppfølgingen de trengte. Da Anders begynte på AI hadde en av hans tidligere lærere fra GU begynt å jobbe der og Per trente av og til med en av lærerne på fritiden. De sier at det var veldig godt å ha muligheten til å få råd og veiledning av personer som de stolte på og som kjente dem godt.

Informantene har et par eller flere ganger vært på besøk etter at de sluttet. Alle følte at de kunne komme tilbake for å prate og ev få råd hvis de skulle ønsket det, denne muligheten opplevde de som en trygghet. Dette indikerer at de hadde en god tilhørighet til skolen og lærerne.

4.4 Aktiviteter, relasjoner og roller

Ut i fra informantenes beskrivelser kan man se forskjeller i forhold til aktivitetene, relasjonene og rollene ved hjemskolen og GU og at skoleskiftet førte til endringer både i mestringsopplevelser og atferd. Det kan se ut til at dette tilbudet bedre dekket disse elevenes behov.

4.4.1 Aktivitetene

Aktivitetene på GU var mer varierte og vektleggingen mer praktisk. Som vi så under skoleerfaringer og forskjeller mellom hjemskolen og GU, var dette et viktig element som skapte motivasjon. Det påpekes at det er viktig med et bredt og variert aktivitetstilbud slik at alle har mulighet til å finne mestringsområder, noe de er gode på (Skaalvik og Skaalvik 1996 og Kunnskapsløftet 2006). Tilknytningen av teorien opp i mot de praktiske aktivitetene kan se ut til å være med på å synliggjøre relevansen til og skape forståelse for det de lærte i klasserommet. Anders og Per påpeker at de ble mer motivert til å jobbe med fagene på GU, også de de slet med. Knut fortalte at da han gikk på den andre skolen lagde han ofte bråk i timen i håp om

å bli kastet ut og på den måten slippe unna oppgaver han ikke fikk til. Endringen som skjedde da han kom til GU kan ha sammenheng med at undervisningen ble bedre tilrettelagt hans interesser og nivå. Dette kan ses på som at deres opplevelse av relevans og mening i undervisningens innhold påvirket deres læringsstrategier og atferd og deres forventning til mestring påvirket deres motivasjon og ytelse.

Å ha innflytelse på deres skolehverdag var en positiv opplevelse blant informantene. Ved å bli betrodd ansvar gir det et signal til personen om at den blir positivt vurdert av en annen som igjen vil kunne påvirke personens selvoppfattelse (Skaalvik og Skaalvik 1996). Bjørgen (1994) vektlegger medansvar også som en viktig del av læringen på vei mot selvstendighet.

4.4.2 Relasjonene

Elementer ved Olas, Pers og Idas relasjonelle forhold på hjemskolen var en av årsakene til at de begynte på GU. Elever som føler seg avvist fra et sosialt fellesskap kan oppfatte skolen som et byrdefult sted som igjen vil gjøre konsentrasjonen og motivasjonen for skolearbeidet vanskelig (Haugen 2000). En strategi vil kunne være å ekskludere seg selv fra det miljøet ved å skulke. På GU kom det tydelig frem i intervjuene at de hadde et nært og tillitsfullt forhold til lærerne. Egenskaper ved lærerne som de anså som viktige var blant annet at de brukte tid sammen med elevene, de møtte elevene med respekt, så og lyttet til elevene, de hadde humor og var tålmodige. De var også strenge, men rettferdige. Forholdet til medelevene kom ikke så tydelig frem i intervjuene, men det ble fortalt om ulike konflikter i elevgruppene. Jeg oppfattet at de fleste av disse ble raskt løst enten av dem selv, ved hjelp av en lærer eller på klassemøte. Ut i fra hva flere av informantene beskriver kan det se ut til at klassemøtene ofte ble brukt til konfliktløsning. Ida og Anders mente det var en bra måte å få ordnet opp i ting på.

Knuts utsagn om at han følte han ble tatt på alvor og at dette førte til at han sluttet å skulke og fulgte med i timene, viser at gode relasjoner kan påvirke

skolemotivasjonen. Flere av informantene påpeker enkeltlærere som spesielt betydningsfulle, men hevder at det var helheten som utgjorde den store forskjellen. Å føle tilhørighet er en av de viktige beskyttelsesfaktorene mot utvikling av antisosial atferd. Det å ha viktige personer i og å føle tilhørigheten til skolen kan i mange situasjoner oppveie dårlige hjemmeforhold.

4.4.3 Rollene

Man kan se sammenheng mellom de nye aktivitetene og relasjonen og endringer i elevenes atferd. Denne endringen kan komme av at de ble møtt med andre utfordringer i aktivitetene og forventninger fra lærerne. Her ble de møtt med ”blanke ark” og med nye mestringsmuligheter. Som jeg var inne på i teorikapittelet, kan det være vanskelig å endre roller i det miljøet hvor de er blitt godt etablert. Skolebyttet kan derfor endre et negativt rollemønster. Nye forventninger til atferd og kompetanse påvirker ens selvopplevelse og vil igjen kunne påvirke ens mestrings- og læringsstrategier. På denne måten kan en se en sirkulær og kontinuerlig utvikling med gjensidig påvirkning av elementene.

Informantenes sterke tilknytning til skolemiljøet kan være en årsak til at opplevelsen av segregering fra ”normalskolen” og stigmatisering fra omgivelsene ikke hadde spesiell påvirkningskraft på dem.

Ut i fra de momentene som kommer frem kan en trekke linjer mot Danielsens (2005) 5 punkter som kan være med på fremme en positiv utvikling (se side 22):

- En god og nær relasjon mellom elevene og lærerne gir mulighet for et støttende og omsorgsfullt miljø hvor de opplever tilhørighet.
- Variasjonen og tilpasningen av aktivitetene gir eleven mulighet til å møte realistiske forventninger og å oppleve mestring.
- Medbestemmelsesmulighetene og klassemøtene åpner for meningsfull deltakelse og involvering.

-
- Tydelige, rettferdige og forutsigbare lærere fører til trygghet for elevene.
 - Elevene opplever relevans i og nytteverdi av det de lærer, noe som virker motiverende.

4.5 Informantenes vurderinger av tilbudet

At alle informantene var svært godt fornøyde med det alternative skoletilbudet de hadde fått kom tydelig frem i intervjuene.

”Jeg tror ikke at det er noen som har gått her som på noen måte kan si at de angrer for å ha gått her eller at de var misfornøyd. Da hadde dom jo på en måte stikki av hvis de ikke hadde hatt lyst til å gå her, man går jo her av fri vilje liksom” sa Anders.

Med dette hadde han et godt poeng. GU er et frivillig tilbud og hvis man ikke er fornøyde kan man bare slutte. Jeg har i denne undersøkelsen bare snakket med personer som har vært elever ved skolen i minst ett år og som avsluttet grunnskolen her. Det vil i stedet være interessant å fokusere på hva som gjør at de vurderer GU som et godt alternativ og hva de mener kan forbedres. I forhold til hva som gjør tilbudet bra har jeg i gjennomgåelsen og analyseringen av datamaterialet funnet en del kriterier som går igjen hos informantene. For å oppsummere disse:

- liten skole og små klasser
- stor lærertetthet
- gode relasjoner
- mer hjelp og godt differensierte oppgaver
- veksling og sammenheng mellom teori og praksis
- føle at man blir respektert, sett og hørt
- gis medansvar i sin skolehverdag
- bli betrodd ansvar

-
- brudd på regler må få konsekvenser

Per var opptatt av at brudd på regler ikke alltid førte til de konsekvensene som var sagt på forhånd. I ettertid ser han på dette som uheldig og at han kanskje ikke lærte så mye av det. Han mente at det var viktig å følge opp det skolen hadde satt konsekvenser på, og hvis dette ikke ble gjort ville de etter hvert miste troverdighet.

En annen interessant ting som kom frem i det flere av informantene sa var at klassemøtene ikke var en så god konfliktløsningsarena som skolen kanskje tror. Både Anders og Ida sa at ikke alle torde å si det de mente i klassemøte fordi de var redde for å få juling på vei til bussen etter skoledagen. Dette konstaterer at klassemøtene må være en trygg situasjon for at det skal kunne fungere som en god og effektiv konfliktløsningsarena. De mente likevel at disse møtene var viktige i forhold til å formidle informasjon om ting som skulle skje og for at elevene skulle kunne være med å bestemme.

At overgangen til vgs var svært vanskelig er også et viktig poeng i forhold til informantenes vurderinger.

Alle ville anbefale andre å gå på GU, men Ola og Per var opptatt av at tilbudet ikke passet alle. Det var først og fremst for de som var skoletrøtte, lite motiverte og som trengte mer avveksling fra ”skolebenken”. For disse kunne dette være et viktig tilbud fremfor å ”droppe ut” og eventuelt havne i dårlige miljøer. Ola var spesielt opptatt av at tilbudet burde forbeholdes de ”tøffe” elevene fremfor de ”svake”. Han mente at elever som hadde store fagvansker trengte et annet tilbud som hadde et annet fokus, mens her burde det fokuseres være mest på atferd og skolemotivasjon. Anders og Ida mente at elever som sleit med det faglige derimot ville kunne ha godt utbytte av å gå på GU. Her fikk de mulighet til å få mer hjelp og de trengte sikkert å fokusere på andre ting enn det de sleit med.

Jeg ba informantene om å beskrive det de så på som en ”typisk GU-elev”. Det var spennende å høre disse beskrivelsene da det på en måte også beskrev hvordan de så på seg selv. Noe av det som gikk igjen var at en ”typisk GU-elev” var dritt lei teoriundervisning, generelt skolelei, hadde vanskeligheter med å konsentrere seg og

var gjerne litt rampete. Hadde kanskje fagvansker, men dette var ingen nødvendighet. Mobbing kunne også være en grunn til at man begynte på GU. Anders sa;

”En typisk GU elev er en som ikke tager skolehverdagen i den vanlige skolen og blant annet alle de reglene som er der. Har ikke ro i ræva til å sitte stille... Problemer hjemme kan gjøre at man ikke klarer å konsentrere seg og fokusere og følge med i undervisninga”.

En ”typisk GU-lærer” måtte være tålmodig, ikke ta seg selv så høytydelig, ha godt humør og være oppriktig interessert i og bry seg om ungdommene. Ola påpekte at miljøet blant lærerne på skolen var svært viktig ellers ville ikke det andre fungere heller.

4.6 Informantenes forslag til utvikling av tilbudet

Informantene mente at det var viktig å opprettholde tilbudet slik det var, men hadde også noen interessante tanker og forslag til hva som kunne være med på å utvikle og eventuelt bedre dette skoletilbudet.

De var opptatt av at det ikke måtte bli for mange elever på skolen og i klassene. De anså muligheten for individuell og tilrettelagt hjelp i undervisningen som svært viktig både i forhold til interesse og konsentrasjon. Dette mente de ville føre til et roligere læringsmiljø.

Et av de andre forslagene var selvfølgelig det om mer oppfølging. Å systematisere en slik oppfølging av elevene da de skal over i vgs kan kanskje være med på å motivere dem gjennom et utdanningsløp. At en lærer stikker innom og ser til hvordan det går med dem er ikke vanskelig eller spesielt ressurskrevende. Mine forkunnskaper, annen forskning (blant annet Ullberg 2000, Jahnsen 2005 og Tveitereid 2006) og beskrivelser fra informanter i denne undersøkelsen viser tydelig at overgangen til videregående skole er vanskelig for denne gruppen elever. Overgangen i forhold til lekser, lange dager og mindre praksis blir for stor. Dette kan føre til at ”gamle” dårlige lærings- og mestringsstrategier dukker opp igjen og medfører risiko. Å prøve

å finne mulige og eventuelt alternative løsninger for å minske dette problemet vil være en viktig oppgave. Jeg og Ida snakket om et delløp, ved for eksempel å ta grunnkurs over to år, som innebar mer praksis og mindre teori. Dette trodde hun ville være bedre løsning så alt ikke ble så overveldende og virket så uoverkommelig og håpløst.

Et viktig poeng som er påpekt tidligere er informantenes mening om å gi andre mer innsikt i hva som skjer på skolen og hva de gjør. Dette vil kunne gi et bedre og, det de mener er, et mer riktig bilde både av skolen og elevene. Per foreslår også at lærere bør gis mulighet til å komme og ha praksis ved skolen for å lære mer om hvordan man bør jobbe med ungdom. Dette har nok sammenheng med hans dårlige erfaringer med lærere på hjemskolen, men er likevel en interessant idé.

Utover dette gikk forslagene på utvidelse av aktivitetstilbudet på gården. Ida mente at aktivitetene og gruppene kanskje var litt vel ”gutteorienterte” og at det godt kunne være aktiviteter som fenget jenter utenom hest og kjøkken. Hun hadde ikke spesielt følt et slikt behov selv, men mente det godt kunne hende andre hadde det. Hun foreslo en håndarbeidsgruppe eller tegnegruppe som kunne lage ting og eventuelt selge det for å tjene inn penger.

En mopedgruppe som kunne mekke på mopeder og kunne forberede seg til å ta mopedlappen var et annet forslag. Også aktiviteter i forhold til anleggsgartning kom opp. De var opptatt av at aktivitetene burde ha sammenheng med mulige fremtidig utdanning og jobbmuligheter.

Dette var mange spennende forslag. Skolen bør ta med seg disse tankene og ideene i videre planlegging og vurdering av tiltakets utvikling.

5. Konklusjon

Målet med denne undersøkelsen var å finne ut hvordan noen som har gått på Gamle Ullerål skole vurderer tilbudet og hvilke opplevelser de har med det å ha vært elev på en alternativ skole. For å finne ut av dette har undersøkelsen tatt utgangspunkt i 5 forskningsspørsmål:

- *Hvilke skoleerfaringer sitter informantene igjen med etter å ha gått på Gamle Ullerål skole?*
- *Hvilke opplevelser har de fra det å ha vært elev i en alternativ skole?*
- *Hva har dette alternative tilbudet betydd for dem?*
- *Har dette tilbudet vært med på å fremme en positiv utvikling?*
- *Hvilke faktorer legger de til grunn for skolens praksis?*

Med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene og informantenes vurderinger vil jeg oppsummere resultatene fra denne undersøkelsen.

5.1 Informantenes skoleerfaringer

Skoleerfaringene før de begynte på Gamle Ullerål var preget av konflikter, manglende mestring og manglende tilpasning. Ikke alle hadde et dårlig forhold til skolemiljøet i utgangspunktet, det var heller skoletilbudets innhold som gjorde det vanskelig for dem. Flere hadde vanskeligheter med å konsentrere seg og de syntes det var kjedelig og umotiverende med teoretisk undervisning.

Informantene gir uttrykk for at skoleerfaringene fra Gamle Ullerål var mye bedre. Her fikk de et mer tilrettelagt og variert tilbud. Dette virker å være viktige faktorer for disse elevenes økte skolemotivasjon. Undervisningen var preget av individuell veiledning og tilpasning. Å lære og å få bruke andre ferdigheter i den praktiske delen av tilbudet ga dem avbrekk fra den tradisjonelle undervisningen og nye mestringsområder. De så større nytteverdi, sammenheng og relevans i det de holdt på med. Informantene beskriver et positivt, åpent og tillitsfullt forhold mellom dem og lærerne.

5.2 Opplevelse av det å være elev i en alternativ skole

Informantene uttrykker generelt en positiv opplevelse av det å være elev ved en alternative skole. De ser på det at skolen er et selvstendig tiltak segregert fra ”normalskolen” som en fordel for å ikke skape klasseskille ved å gå i en egen ”spesial” klasse.

De møtte mange reaksjoner og holdninger i forhold til skolen og elevene som gikk der. Dette mente de kom av at folk hadde for lite kunnskap om tilbudet og dets innhold. De mente at en større åpenhet rundt dette kunne være med på å hindre denne stemplingen.

Både faglig og personlig utvikling beskrives. De opplevde mestring i fag de tidligere hadde slitt med og var mer motiverte for læring. Læring av konfliktløsningsstrategier og ansvar var en del av den personlige utviklingen. De fikk mer tro på seg selv og sine evner og hadde et positivt selvbilde.

5.3 Tilbudets betydning

Den største betydningen som kommer frem i intervjuene er at de gjennomførte grunnskolen og fikk noe ut av det. Enkelte hevdet at skoleskiftet var avgjørende for at de klarte det. De beskriver endringer i atferd, skoleerfaringer og voksenrelasjoner som en konsekvens av skoleskiftet.

For flere hadde erfaringer fra Gamle Ullerål sammenheng med deres yrkesvalg og interesse.

5.4 Har tilbudet vært med på å fremme en positiv utvikling?

Ut i fra informantenes beskrivelser av skoleerfaringer og opplevelser at tilbudet har vært med på å fremme en positiv utvikling og brutt et risikomønster. Informantene beskrev mange risikofaktorer som preget dem før de begynte på Gamle Ullerål. I deres beskrivelser fra tiden på Gamle Ullerål ser man flere faktorer som kan virke som beskyttelses faktorer. Tilhørighet, positive og nære relasjoner, trygghet, skolemotivasjon og positiv deltakelse er noen av dem.

Med utgangspunkt i Antanovskys kjernekomponenter (se s. 29/31) forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, kan man i informantenes beskrivelser se et endringsmønster. Opplevelse av relevans og mestring ga dem tro på og vilje til å få til noe. De så mening i det de holdt på med og i å forsøke. De opplevde tilhørighet og kompetanse.

5.5 Grunnleggende faktorer ved tilbudet

I gjennomgåelsen av datamaterialet fant jeg en del elementer som informantene vektla som viktige faktorer ved tilbudet. Dette er en viktig del av deres vurderinger.

- liten skole og små klasser
- stor lærertetthet
- gode relasjoner
- mer hjelp og godt differensierte oppgaver
- veksling og sammenheng mellom teori og praksis
- føle at man blir respektert, sett og hørt
- gis medansvar i sin skolehverdag
- å bli betrodd ansvar
- brudd på regler må få konsekvenser

5.6 Informantenes generelle vurderinger av tilbudet

De ga uttrykk for å være veldig fornøyde med det skoletilbudet de hadde fått ved Gamle Ullerål og alle ville anbefale det til andre som kunne ha nytte av det. Flere av informantene anså Gamle Ulleråls skoletilbud som svært viktig for skoletrøtte og umotiverte elever for at de skal klare å gjennomføre grunnskolen. De hevder at det kan være en avgjørende faktor for å ikke havne i dårlige miljøer med rus og kriminalitet.

I deres vurderinger kom det blant annet frem at de var opptatt av at de voksne var tydelige og fulgte opp, at regelbrudd medførte konsekvenser.

Et annet interessant moment er at klassemøtene ikke virker å være en så trygg og god konfliktløsingsarena som en tror. Deltakelsen kunne hemmes i frykt for represalier etter skoletid. Men de mente at møtene likevel var viktig for å formidle informasjon og gi elevene medvirkningsmuligheter.

En viktig ting som kommer frem i intervjuene er overgangen til videregående. Etter reform 94 har videregående utdanning nesten blitt et krav for å få seg jobb. Denne overgangen beskrives som svært vanskelig og de står i fare for å falle tilbake til et gammelt risikomønster. Overgangen blir for stor i forhold til det fagpresset, leksemengden og skoledagens og undervisningens organisering som møter dem i videregående. Bedre oppfølging og/eller alternative utdanningsløp, eks å grunnkurs over to år, er tiltak som kan være med på å bedre situasjonen.

5.7 Avsluttende kommentarer

Det har vært veldig spennende å jobbe med denne undersøkelsen. Det er mange interessante momenter som har kommet frem gjennom elevenes beretninger som skolen kan dra nytte av i sitt kvalitetssikrings- og utviklingsarbeid.

Prinsippene i den norske skolen om inkludering, likeverd og differensiering for alle elever kan være med på å forsvare et alternativt skoletilbud fremfor å se på det som et brudd av den overordnede normen. Å tilby et alternativt til ”normalskolen” kan være et nødvendig ledd for å oppnå tilpasset opplæring for alle. Fremfor å se de alternative skolene som en ekskludert del av skolesystemet, men heller som en del av et helhetlig undervisningstilbud som er med på å styrke mulighetene til å ivareta en elevgruppe som ellers står i fare for å utvikle problemer og antisosial atferd.

Kildeliste

Antanovsky A. (2000): *Helbredets mysterium*. København. Hans Reitzels Forlag

Befring, E. (1998): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo. Det norske samlaget.

Befring, E. (2004): *Skolen for barnas beste*. Oppvekst og læring i et pedagogisk perspektiv. Oslo: Det Norske Samlaget

Bjørgen I. (1994): *Ansvar for egen læring. Den profesjonelle elev og student*. Trondheim. Tapir

Bronfenbrenner U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press. Cambridge MA.

Dahlen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget

Danielsen, A. G. (2005): Elever som opplever motgang. Skolens mulighet til å fremme positiv utvikling. *Bedre skole*. nr 3, s 72-77

Endrerud, T. (1983): *Gamle Ullerål/Honerud prosjektet*. Rapport om et skole- og miljøtilbud for ungdom i Ringerike kommune. Oslo. Universitetsforlaget.

Endrerud, T. (2003): *Atferds- eller smpillsvansker sett i et økologisk systemperspektiv*. Rapport nr 39. Hønefoss. Høgskolen i Buskerud.

Endrerud, T. (1990): *Ansvarslæring*. Oslo. Gyldendahl Akademisk

FAS (2006): Fellesorganisasjonen for alternative skoler: <http://www.fas.as/> (lesedato: oktober 2006)

FAS (2007): Fellesorganisasjonen for alternative skoler: <http://www.fas.as/> (lesedato: 24.04.07)

Fuglseth, K (2006): Vitenskapsteori og hermeneutikk. I Fuglseth, K og Skogen, K. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelens akademiske forlag

Fuglseth, K og Skogen, K. (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelens akademiske forlag

Gjærum B, Grøholdt B. og Sommerschild H. (red) (1998): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo. Universitetsforlaget.

Grepperud, G. (red.) (2000a): *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo. Gyldendal Akademiske.

Grepperud, G (2000b): Den glemte elev – Det glemte skoletrinn. I Grepperud G. (red.) (2000): *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo. Gyldendal

Grøholdt, B. (1998): Ungdomstiden og mestringsperspektivet. I Gjærum B, Grøholdt B. og Sommerschild H. (1998): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo. Universitetsforlaget.

Haugen, R. (2000): *Barn og unges læringsmiljø*. Kristiansand. Høgskoleforlaget

Heggen, K. og Øia T. (2005): *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo. Abstrakt forlag.

Jahnsen, H. (2005): *Sosialkompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler*. I *Spesialpedagogikk* nr 9, (30-43). Oslo. Utdanningsforbundet.

-
- Jahnsen H., Nergaard S.E. og Flaaten S. (2006): *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn. Utdanningsdirektoratet.
- Johnsen, Gisle (2006): Intervjuet. En forskningssamtale i møte mellom mennesker. I Fuglseth, K og Skogen, K. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen akademiske forlag
- Klefbeck J. og Ogden T. (1995): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Tano. Oslo.
- Kokkersvold E. og Damsgaard H. L. (2005): Can school make a difference? A qualitative study of 23 young people: Their academic experiences and criminal activities. *I: Socio-emotional growth and development of learning strategy towards inclusion*. Book no.3. Unipupforlag
- Kokkersvold, E. og Mjelde, L. (1982): *Yrkesskolen som forsvant*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kunnskapsløftet (2006): Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo. Utdanningsdirektoratet
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo. Gyldendal akademiske forlag
- Lindberg, E. (1998): Sosiale kompetanseforskjeller mellom ungdom i institusjonsskoler og ungdom i vanlig skole. Hovedoppgave. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Maxwell, J. A. (1992): understanding and validity in qualitative research. I *Harvard educational review*, nr 3 s.279-300. USA
- Mordal T. og Pedersen Å. (1999): *På Skarva lærte jeg å tenke meg om to ganger. En evaluering av Skarva skole*. Bærum kommune

NESH (2006): Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Oslo. Forskningsetiske komiteer

Nissen P. (1979): *Involverings pædagogik*. Vækst i skolen gennem klassemøder med børn og voksne. Danmark. Gyldendals pædagogiske bibliotek.

Nordahl T. (2000): Ungdomsskolen i et elevperspektiv. I Grepperud G. (red.) (2000): *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo. Gyldendal Akademiske.

Nordahl T., Manger T., Sørli M.A. og Tveit A. (2003): *Veileder for skolen. Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Lærings- og oppvekstmiljø. Læringscenteret. Oslo

NOU 1975:8 Alternativ opplæring i ungdomsskolen

NOU 1985:3 "Tiltak for ungdom med atferdsvansker"

Ogden T (1986): *Alternative skoler og elevkompetanse*. Nordik tidsskrift for spesialpedagogikk nr1, 3-29

Ogden T. (2002): *Sosialkompetanse og problematferd i skolen*. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Oslo. Gyldendahl Akademiske.

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

Skaalvik E. Og Skaalvik S. (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo. Tano AS.

Sommerchild H. (1998): Mestring som styrende begrep. I Gjørum B., Grøholdt B. og Sommerschild H. (1998): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo. Universitetsforlaget.

Stangvik G. (2000): Ungdomsskolen må forandres nedenfra. I Grepperud G. (red.) (2000): *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo. Gyldendal Akademiske.

Stortingsmelding 28: ”Mot rikare mål” (St. m 28, 98/99)

Strauss A. og Corbin J. (1998): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks. Sage Publications

Sørli M.A. (1991): *Alternative skoler*. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom. En utredning av alternative opplæringstiltak i Norge. Barnevernets utviklingscenter, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Sørli M.A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo. Praxis forlag.

Tveit, A og Melbye, K. (1994): *Alternativ skole – ikke alternativ til skole*. Rogneby kompetansesenter

Tveitereid T. (2006): *Hvordan mestrer elever fra alternative grunnskoler overgangen til videregående skole?* Masteroppgave Universitetet i Oslo. Oslo

Ulleberg, I. (2000): *Hvordan går det med dem?* En etterundersøkelse av Sollerudstranda skoles elever 1991-1995. Oslo: Sollerudstranda skole

Vedler L. (2000) *Sosiale mestringsstrategier*. Spesialpedagogikk, nr 4 (36-40) Oslo. Utdanningsforbundet.

Wormnæs, Odd (2005): Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. s 1-18. I spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk Master, Kopisamling 2005.

Vedlegg:

Intervjuguide med spørsmål til informantene:

Brifing: Fortelle litt om hensikten med oppgaven og intervjuet

- kvalitetssikring → forbedring
- masteroppgave
 - o litt om kravene og reglene for oppgaven (hvorfor alt er så formelt)
- hvordan foregår intervjuet – lydbånd
- anonymitet, konfidensialitet
 - o ingen vil kunne knyttes til det som blir skrevet/sitert i oppgaven
 - o ingen andre enn meg skal lytte til båndet (et hjelpemiddel)
- si litt om hvilken informasjon jeg er interessert i
 - o deres erfaringer og meninger (jeg skal ikke vurdere om de er ”riktige” eller ikke.)
- intervjuet er bygget opp kronologisk → få et helhetsinntrykk

Sørge for underskrift på samtykkeerklæringen!!

Fra tiden før de ble og mens de var elever ved skolen:

Skoleerfaringer – minner fra GU

- **Hvor lenge** var du elev ved Gamle ullerål?
- Kan du fortelle litt om **dine skoleerfaringer før** du begynte på Gamle Ullerål skole (fra hjemskolen)? Oppsummere
 - o Trivsel
 - o Forhold til lærere
 - o Forhold til medelever
 - o Fag
- Kan du så fortelle litt om dine **skoleerfaringer fra Gamle Ullerål** skole?
 - o Trivsel

-
- Forhold til lærere
 - Forhold til medelever
 - Fag
 - Hva var **grunnen** for at du begynte på Gamle Ullerål (GU)?
 - Årsak
 - Hvordan fikk de vite om tilbudet
 - Valgte det selv, skolen henviste dem, foreldre
 - Har du noen tanker om hva som ev var **forskjell** mellom skolene (hjemmskolen og GU)?
 - Metoder
 - Faglig - læringsfokuset
 - Lærerne
 - Likheter og forskjeller på godt og vondt
 - Følte du det på noen måte **stigmatiserende** å være elev ved GU? Møtte du noen negative holdninger/reaksjoner i forhold til det å være elev ved GU?
 - Generelle holdninger i nærmiljøet
 - holdninger fra jevnaldrende
 - foreldre og slektninger
 - lærere ved andre skoler
 - Hva lærte du på GU?
 - GU bruker klassemøter som en av sine metoder. Hva mener du om det? Lærte du noe i klassemøtene?

Fra tiden etter de gikk ut:

- Hvordan var **overgangen** til arbeid/vgs?
 - Hvilke utfordringer møtte de
 - Mestring
 - Motivasjon
- Har du hatt **kontakt** eller vært på besøk etter at du sluttet?
 - Kontakt med medelever/lærere i dag?

-
- Etter at du var ferdig, følte du at du kunne **komme tilbake og få råd**, hvis nødvendig?
 - Var det viktig for deg/ hadde det vært et ønske?
 - Kunne du ønsket mer oppfølging?

Betydning?

- Føler du at du **fikk noe ut av** tiden på GU? Lærte du noe?
 - Faglig
 - Sosialt
 - Personlig (selvbilde, selvutvikling)
 - (Føler du at det å ha vært elev på GU har gjort noe for/med deg?)
- Kan du prøve å **beskrive deg selv** som person før du begynte på GU og da du gikk ut av skolen? Endring?
 - utvikling av selvbilde
 - sosial kompetanse og ansvarlighet (ev i forhold til problemer som du hadde da du begynte)
- Har tiden som elev på GU noen **sammenheng** med hvor du er og hva du gjør i **dag**?
 - Utdanning
 - Arbeid
 - Mestring
- Har du **hatt bruk for noe av det du lærte** ved GU i senere tid/voksen alder?
 - Hva?
- Hva tenker **du selv om å ha vært elev** ved en alternatv skole?

Deres meninger om Gamle ullerål som et alternativ:

- Hva er alternativ skole?
 - Kan du prøve å definere GU som alternativ skole?
- Kan du prøve å beskrive det du mener er en ”**typisk**” GU elev?

-
- Person (og evne)
 - Kan du prøve å beskrive en ”**typisk**” **GU lærer**?
 - personlighet
 - Er GU et **godt alternativ**?
 - (Hvorfor/ hvorfor ikke) På hvilken måte?
 - For hvem?
 - Vil du **anbefale** andre ungdom å begynne på GU?
 - **Hvilke tanker har du om skolen**, dens praksis og eksistens?
 - Hva var bra og hva kunne vært bedre?
 - Kan du komme med noen forslag på hva som kan gjøres for å bedre tilbudet?
 - Metodene
 - Lærerrollene / elevgruppen
 - Faglig
 - Praktisk
 - Hva er **argumenter for** å ha alternative skoler? Bør et slikt alternativt tilbud opprettholdes?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Har du noen **råd til skolen**?

Til slutt:

Har du flere ting du vil ta opp/fortelle, noen spørsmål, før vi avslutter intervjuet?

Debriefing:

- hva jeg skal med det de har sagt
- anonymitet
- rett til innsyn i hva jeg skriver

Hvis du kommer på noe mer eller vil endre noe du har sagt – kontakt meg

Informasjonsbrev og samtykkeerklæring

Tone Kristiansen
Hofsfossveien 107c
3517 Hønefoss
Tlf: 915 30 677
E-post: tone_kristiansen@hotmail.com

Til _____

Hønefoss 10.01.07

Jeg er nå i gang med en masterutdannelse i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og skal i den sammenheng gjennomføre et forskningsprosjekt. Temaet for mitt prosjekt tar utgangspunkt i Gamle Ullerål ungdomsskole på Hønefoss. Jeg ønsker å snakke med tidligere elever ved denne skolen for å få frem deres erfaringer fra og meninger om dette alternative skoletilbudet. I denne sammenheng er du blitt spurt om å delta som informant. Skolens ledelse er positive til undersøkelsen som skal være en del av dens kvalitetssikrings- og utviklingsarbeid.

Intervjuet/samtalen vil finne sted på Gamle Ullerål eller der det passer best for deg og som vi avtaler på forhånd, det vil nok ta litt over en time. Samtalen tas opp på lydbånd for at jeg skal kunne få med meg alt som sies slik at verdifull informasjon ikke skal gå tapt. Spørsmålene vil dreie seg om dine skoleerfaringer før du begynte på Gamle Ullerål skole og mens du var elev der. Jeg kommer også til å spørre litt om hva du har gjort etter og om tiden på Gamle Ullerål har hatt noen betydning for hvor du er, og hva du gjør i dag. Til slutt vil vi komme inn på hvordan du som tidligere elev vurderer dette skoletilbudets innhold og eksistens. Hva var bra og hva kan eventuelt gjøres for at det skal bli bedre. Som informant velger du selv hvilke spørsmål og temaer du ønsker å svare på. Konstruktiv kritikk er viktig for at man skal utvikle og skape et best mulig tilbud.

Det er klare regler for hvordan en undersøkelse som denne skal gjennomføres og det kan virke litt formelt, men det er for at du som informant skal være trygg på å kunne si det du mener. Jeg har taushetsplikt og alt som blir sagt vil bli behandlet konfidensielt. All informasjon jeg bruker i den skriftlige oppgaven vil bli anonymisert, slik at ingen opplysninger kan føres tilbake til den enkelte informanten. Ved prosjektets slutt, juni 2007, makuleres notater og lydbåndopptakene slettes. Du har gjennom hele prosessen rett til innsyn i det som skrives og vil kunne endre innhold dersom du mener noe er feil. Du har rett til å trekke deg fra prosjektet når som helst uten videre forklaring.

Personvernet vil først og fremst ivaretas av meg, men også ved at jeg melder prosjektet til NSD, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS, personvernombudet for forskning, for godkjenning. Under følger en samtykkeerklæring på at du ønsker å delta i undersøkelsen og at informasjonen kan brukes i oppgaven. Denne må du skrive under på og levere til meg da vi møtes til avtalen.

Min veileder fra Instituttet for Spesialpedagogikk, ved Universitetet i Oslo er

1. lektor Terje Endrerud.

Hvis du har spørsmål er det bare å kontakte meg på telefon, 91530677 eller e-post, tone_kristiansen@hotmail.com .

Vennlig hilsen

Tone Kristiansen

Samtykkeerklæring

Jeg har lest brevet og samtykker herved i å delta som informant i forbindelse med Tone Kristiansens masteroppgave. Jeg gir tillatelse til å bruke det jeg sier og til å siteres anonymt i oppgaven. Jeg er klar over at jeg kan trekke meg fra å delta når som helst og at jeg selv bestemmer hvilke spørsmål eller tema jeg ønsker å svare på/gi opplysninger om.

.....

Dato

Navn

Godkjennelse fra NSD:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Terje Endrerud
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

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

Vår dato: 16.02.2007

Vår ref: 16091/JE

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

16091	<i>Kvalitet på et alternativt skoletilbud sett ut i fra elevenes perspektiv</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Terje Endrerud</i>
Student	<i>Tone Kristiansen</i>

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

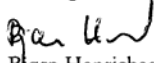
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/endringskjema>. 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/database/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52

✓ Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Tone Kristiansen, Hofsfossveien 107 c, 3517 HØNEFOSS

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. kyrre.svanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

16091

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første ledd.

Informasjonsskrivet finnes tilfredsstillende.

Ved prosjektslutt 1. juni 2007 skal datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres), lydopptak slettes.