

# Sammendrag

**Tittel:** Tøff, frekk og morsom.

Ungdom med sosiale og emosjonelle vansker forteller om egne skoleerfaringer; en kvalitativ studie.

**Bakgrunn og formål:** Erfaring fra arbeid i en spesialklasse for barn med sosiale og emosjonelle vansker, og som sosiallærer, har vakt min interesse for denne elevgruppens oppfatning av egen skolehistorie. Hvordan har de opplevd tilhørighet (relasjon til andre), mestring (kontroll over egen skolegang) og læring (skolefaglig og om seg selv)? Som lærer i spesialklassen var jeg også opptatt av hvordan elevene opplevde å flytte fra bostedsskolen. Jeg mener elevene har en historie å fortelle som kan være et nyttig bidrag for lærere som jobber i skolen.

**Problemstilling:** Elever med sosiale og emosjonelle vansker i en alternativ ungdomsskole – Hvordan opplever de skolelivskvalitet?

Sentralt er elevenes erfaringer, vurderinger og deres fremtidsperspektiv. Følgende forskningsspørsmål vil derfor være relevant:

- Hvordan har elevene opplevd skolehverdagen fra barneskolen og fram til i dag? Hvilke situasjoner har de vurdert som gode, og hvilke situasjoner har vært vanskelige?
- Hva kan de fortelle om relasjon til lærere og venner før og etter at de fikk plass på den alternative skolen?
- Har forholdet til skolefag vært ulikt i løpet av skoletiden, og i tilfelle på hvilken måte?
- Hvilket forhold har elevene til begrunnelsen for søknad/opptak til en alternativ skole?
- Har elevene opplevd at lærere og venner på noe tidspunkt så og verdsatte ressurser de har på andre arenaer enn skolen?
- Hvordan har tidligere og nåværende skoleerfaringer påvirket hva de tenker om fremtiden?

**Metode:** Jeg har valgt å bruke kvalitative intervjuer for å belyse problemstillingen. Informantene er ungdom på 15 / 16 år, som for tiden er elever på en alternativ ungdomsskole. Jeg har brukt semistrukturert intervju, med spørsmål knyttet opp mot problemstilling og forskerspørsmål. Til bearbeiding og analyse av intervjuene har jeg benyttet meg av Kvaales (2006) forslag til tekstanalyse. Det resulterte i noen hovedkategorier som jeg har drøftet mot Tangens (1998, 2008)

begrep skolelivskvalitet og annen relevant teori. Tolkning er basert på: selvforståelse, en kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse (Kvale 2006).

**Resultat:** Sentrale temaer i informantenes fortellinger er: selvoppfatning, relasjon til lærer, relasjon til jevnaldrende og kontroll/valg av handling. Ungdommene forteller at de opplevde barneskolen som vanskelig. De ønsket positiv oppmerksomhet fra lærer, men mener de ble behandlet urettferdig. De bruker begrep som; ikke å bli sett, ikke bli hørt, ikke bli forstått og ikke bli likt. De har hatt noen få betydningsfulle møter med anerkjennende lærere.

Guttene i undersøkelsen hadde venner på barneskolen. Å ha venner har vært av stor verdi. Jentene har ikke hatt venner på barne- og ungdomsskolen. De var utsatt for mobbing og utestenging fra jevnaldningsmiljøet, og de fikk lite støtte av lærere. Det har hatt betydning for deres forhold til relasjoner generelt. Guttene opplevde seg avvist og marginalisert ved overgang til en alternativ skole. Venner ble borte. Valg av nye venner har ikke nødvendigvis vært kloke valg av venner, men valg av venner å identifiserte seg med.

Informantene forteller om rasjonelle valg av handlinger i situasjoner, selv om det har blitt tolket negativt av andre. En del atferd som har fremstått som problematisk, har hatt en funksjon for dem. Alle har slitt med konsentrasjonsvansker og fått lite tilrettelagt undervisning. De uttaler at de lærte lite på barneskolen.

Informantene forteller en annen historie om den alternative skolen. Det er grunn til å undre seg over hva denne skolen har tilført som gjør at de nå ser positivt på fremtiden. De forteller om å bli møtt med anerkjennelse og respekt av lærere. De har fått tilpasset opplæring i små grupper med stor voksentetthet. Tempoet på undervisningen har passet og gitt opplevelse av å mestre, og de har fått tilbud om praktisk arbeid. Reglene er klare og tydelige og kjent av alle, også konsekvensen av på bryte dem. Det er en viss grad av kontroll. I disse omgivelsene har elevene fått venner og positive relasjonserfaringer med jevnaldrende.

Det er neppe en faktor alene som har hatt betydning for endring. Det er grunn til å anta at elevenes opplevelse av å ha allierte blant lærere og andre elever, og opplevelsen av at det er meningsfylt å arbeide med faglige og praktiske oppgaver, griper inn i hverandre og virker sammen. Det kan være en medvirkende årsak til at informantene nå ser positivt på fremtiden.

## Forord

Nå er siste punktum satt. Jeg har lagt bak meg arbeid som har vært både utfordrende, interessant og morsomt. Det har vært en lærerik prosess å bringe undersøkelsen helt fram til mål.

Mange har bidratt til at undersøkelsen kunne gjennomføres. Jeg vil gjerne rette en spesiell takke til ungdommene som stilte opp og delte sine erfaringer med meg. Deres historier gjorde arbeidet spesielt spennende og morsomt. Jeg vil også takke rektor på den alternative ungdomsskolen for at jeg kunne bruke skolen som utgangspunkt for undersøkelsen, og rådgiver på samme skole for all hjelp.

Stor takk til min veileder førsteamanuensis Kjell Arne Solli ved høgskolen i Østfold. Dine konstruktive spørsmål og tilbakemeldinger har vært til uvurderlig hjelp. En takk også til min venninne Anne Kristensen som har leste gjennom oppgaven og støttet meg underveis i prosessen.

Sist, men ikke minst, takk til min familie for tålmodighet, oppmuntring og støtte.

Oslo, november 2009

Tone Skyseth Westvig

# Innhold

Sammendrag.....	1
Forord.....	3
Innhold .....	4
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave .....	7
1.2 Formålet med undersøkelsen.....	8
1.3 Problemstilling .....	9
1.4 Oppgavens struktur .....	9
2.0. Sosiale og emosjonelle vansker.....	10
2.1. Hva er sosiale og emosjonelle vansker?.....	10
2.1.1 Ulike former for problematferd.....	12
2.2 sosiale og emosjonelle vansker i et systemteoretisk perspektiv.....	14
2.3 Sosiale og emosjonelle vansker i elevperspektivet .....	16
2.4. Inkludering eller ekskludering av elever med sosiale og emosjonelle vansker .....	19
2.4.1 alternative skoler .....	20
3.0 Skolelivskvalitet og tilhørende begrep.....	21
3.1. Elevperspektiv .....	21
3.2 Erfaringer .....	22
3.3 Skolen som system .....	22
3.4. Skolelivskvalitet .....	23
3.5 Tidsdimensjonen .....	25
3.6 Kontroll over egen skolegang .....	25
3.6.1 Selvoppfatning .....	26
3.6.2 Self-efficacy – et aspekt ved selvoppfatningen.....	27
3.6.3 Eleven som aktør i eget liv .....	29
3.7 Relasjonsdimensjonen.....	30
3.7.1 Relasjon mellom lærer og elev, med fokus på elever med sosiale og emosjonelle vansker .....	31
3.7.2 Anerkjennelse.....	32
3.7.3 Omsorg .....	33
3.7.4 Relasjon mellom elever.....	34
3.8. Arbeidsdimensjonen.....	36
3.9 En dynamisk modell.....	36
4.0 Metode.....	37
4.1 Det kvalitative forskningsintervju .....	37

4.2 Valg av informanter .....	38
4.2.1 utvalget .....	39
4.3. intervjuguide.....	40
4.3.1 prøveintervju .....	41
4.3.2 intervjuet.....	41
4.4. analyse.....	42
4.5 Narrativer .....	43
4.6 Validitet, reliabilitet og generalisering.....	44
4.6.1 Reliabilitet .....	46
4.6.2 Generaliserbarhet .....	47
4.7 Etske hensyn.....	47
5.0 resultat .....	49
5.1 Presentasjon av elevene.....	50
5.1.1 Selvoppfatning; beskrivelser og tanker om seg selv. ....	52
5.1.2 ... <i>når jeg ser tilbake på det,</i> .....	53
5.2 Skolehistorie før et alternativt skoletilbud .....	53
5.2.1 Positive opplevelser.....	54
5.2.2. Det var ikke noe jeg har lyst til å huske egentlig, men. ....	55
5.3 Relasjon lærere .....	57
5.3.1. Det var så få som gadd å snakke til oss da, ordentlig.....	58
5.3.2 ”De som satte seg ned og brukte litt tid å bli kjent med meg også videre, det var de du likte da. Det var de du hørte på også”. ....	59
5.3.3 Jeg fikk masse hull i lærdommen min.....	60
5.3.4. ”Du må høre på hva dem har å si”. ....	60
5.4. Relasjon til medelever/venner .....	61
5.4.1 Venner, det hadde jeg i hvert fall!.....	61
5.4.2 Jeg var hele tiden utestengt liksom. ....	62
5.5 Mestring og kontroll – valg av strategi .....	63
5.6 Grenda ungdomsskole ”veldig varm skole da” .....	65
5.6.1 Skole for problembarn?.....	65
5.6.2 Motivasjon.....	66
5.6.3 Fremtiden .....	67
5.6.4 ”Skole er drit viktig for det grunnlegger resten av mitt liv”. ....	67
5.6.5 Lærere.....	68
5.6.6 Medelever/venner.....	69
5.7 ”Moren min har alltid betydd mest for meg”. ....	71
6.0 Drøfting .....	73

6.1 Drøfting av funn .....	73
6.1.1. Tidsdimensjonen .....	74
6.1.2. Selvoppfatning. ....	74
6.2. Relasjon til lærer .....	77
6.2.1. Omsorg .....	79
6.2.2. Anerkjennelse.....	80
6.2.3 Foreldresamarbeid .....	83
6.3. Relasjon til andre elever .....	84
6.4 Mestring og kontroll /valg av strategi .....	87
6.5 Grenda .....	89
7.0 Oppsummering og avsluttende kommentar.....	91
Litteraturliste: .....	94
Vedlegg .....	97

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Jeg har i flere år jobbet som lærer i en spesialklasse for elever med sosiale og emosjonelle vansker på barnetrinnet og arbeider nå som sosiallærer på en barneskole. Gjennom mitt arbeid kommer jeg ofte i kontakt med barn med sosiale og emosjonelle vansker. Diskusjoner om hvorvidt tiltakene på skolen er tilstrekkelige og til det beste for eleven, er sentralt. Skolens tiltak for å forebygge eller motvirke atferdsvansker er vesentlig i denne sammenheng.

Gjennom mitt arbeid har jeg fattet interesse for disse elevenes opplevelser av sin skolehverdag, om relasjon til lærere og venner, om opplevelse av tilhørighet og mestring. Da jeg arbeidet i spesialklassen, var fokus på bytte fra bostedsskole til spesialklasse sentralt. Jeg har hatt gleden av å komme mange elever og deres familier tett innpå livet. Jeg har opplevd deres møte med et endret skoletilbud, geografisk langt unna bostedsskolen. Jeg har hørt historier om hverdagen på bostedsskolen og undring over fremtiden. Flere av elevene fra spesialklassen møter jeg fremdeles, nå som ungdom. Jeg tenker at de har en historie å fortelle som kan ha betydning for oss som arbeider med barn og ungdom.

Jeg har valgt å fokusere på skolehistoriene til elever som nå går på en alternativ ungdomsskole. De senere år tar stadig flere undersøkelser sikte på å lete fram barnets stemme i forskning. Tangen (2008) hevder allikevel at det er behov for en bredere kunnskap om erfaringer elever med ulik grad av vansker har fra sin skolehverdag. Hun er opptatt av elevenes egne erfaringer, vurderinger og fremtidsperspektiv. Jeg ønsker å bruke dette perspektivet i min undersøkelse.

Jahnsen, Nergaard og Flaatten (2006), bruker betegnelsen smågruppetiltak i sin undersøkelse blant elever som viser problematferd og lav skolemotivasjon i alternative tiltak. De viser til at det har vært en økning i antall smågruppetiltak, som segregerer elevene fysisk, for denne elevgruppen på ungdomstrinnet. Samtidig er forebygging av problematferd i skolen på agendaen både på overordnet og lokalt nivå. Mitt inntrykk er allikevel at hverdagen kan fortone seg vanskelig for både elevene det gjelder og for omgivelsene

## **1.2 Formålet med undersøkelsen**

Formålet med undersøkelsen er å belyse fem ungdommer med sosiale og emosjonelle vansker sin skolehistorie i forhold til begrepet skolelivskvalitet. De kan tenkes å stå på terskelen til et nytt kapittel i sitt liv der de skal velge videre skolegang. Det er mange elever i ordinær ungdomsskole som er i tilsvarende situasjon. Jeg har valgt elever i en alternativ skole da det er mulig at disse elevene har fått hjelp til å fokusere positivt på egen situasjon. Jeg har valgt elever i et skoletilbud som kan sies å ha god kvalitet. Det er grunn til å tro at elevene har fått nye erfaringer som kan sees i forhold til skoleerfaringer fra barneskolen. Økt voksentetthet gir større mulighet for å bli sett og hørt. Jeg håper det gjør elevene motivert til å fortelle sin historie. Ulike begrunnelser har brakt dem dit de er i dag. Elevene står overfor valg de må gjøre for fremtiden. Jeg tror de har en historie å fortelle som det er verdt å lytte til. Jeg ønsker å høre deres historie uten å ta stilling til berettigelsen av spesialklasser eller alternative skoler.

Elevene i min undersøkelse har ulike erfaringer fra sin skolegang. Begrunnelsen for at de nå går på en alternativ skole, har blant annet vært problematferd på bostedsskolen. Det kan være snakk om ulike forklaringer på hvorfor skolehverdagen på bostedsskolen ble oppfattet som vanskelig av dem selv og av omgivelsene. Jeg ønsker å vite noe om hvilke tanker elevene har gjort seg om dette. Jeg ønsker å få fram en forståelse av erfaringer elever med sosiale og emosjonelle vansker har i møte med en segregert alternativ skole og tiltak på bostedsskolen. Jeg ønsker å vite noe om deres opplevelse av tilhørighet (relasjon til andre), mestring (kontroll over egen skolegang) og læring (skolefaglig og om seg selv). Skolegang har blant annet som siktemål å bidra til fremtidig livskvalitet. Jeg ønsker en undersøkelse av elevenes skoleliv i et livskvalitetsperspektiv.

Tangen (1998, 2008) bruker begrepet skolelivskvalitet. Jeg ønsker å belyse elevenes erfaringer i dette perspektivet. Det er elevenes egne erfaringer som danner grunnlaget for begrepet skolelivskvalitet, en subjektiv dimensjon. Det er et begrep som tar sikte på å fange inn det spesielle ved skolelivet, og ved det å være elev. Begrepet har også en objektiv dimensjon som i denne sammenheng er knyttet til skolen og de vilkår skolen byr elevene. Begrepet vil bli videre behandlet i oppgavens teoridel. Jeg ønsker å synliggjøre behovet for et helhetlig perspektiv i elevers skoleliv. Hva har elevene tenkt om sin skolehistorie, fra barneskolen og fram til i dag? Hvilken mening tillegges de hendelsene de husker?



### **1.3 Problemstilling**

#### **Elever med sosiale og emosjonelle vansker i en alternativ ungdomsskole – Hvordan opplever de skolelivskvalitet.**

Sentralt er elevenes erfaringer, vurderinger og deres fremtidsperspektiv. Jeg ønsker å ha fokus på elevenes tro på egen mestring og relasjon og følgende forskningsspørsmål vi derfor være relevante:

- Hvordan har elevene opplevd skolehverdagen fra barneskolen og fram til i dag?  
Hvilke situasjoner har de vurdert som gode, og hvilke situasjoner har vært vanskelige?
- Hva kan de fortelle om relasjon til lærere og venner før og etter at de fikk plass på den alternative skolen?
- Har forholdet til skolefag vært ulikt i løpet av skoletiden, og i tilfelle på hvilken måte.
- Hvilket forhold har elevene til begrunnelsen for søknad/opptak til en alternativ skole?
- Har elevene opplevd at lærere og venner på noen tidspunkt så, og verdsatte ressurser de har på andre arenaer enn skolen?
- Hvordan har tidligere og nåværende skoleerfaringer påvirket hva de tenker om fremtiden?

### **1.4 Oppgavens struktur**

Sentrale begreper og teori blir belyst i forkant av selve undersøkelsen, i kapittel 2.0 og 3.0. Metod delen (kapittel 4.0) omhandler hvordan planlegging, gjennomføring og etterarbeid av intervjuene har foregått. Ethiske refleksjoner og validitetsspørsmål vil også omtales her. Jeg vil deretter presentere undersøkelsens funn i kapittel 5.0. I kapittel 6.0. vil jeg drøfte mine funn opp mot gjeldende teori og egne vurderinger. Avslutningsvis vil jeg komme med noen slutt kommentarer samt en vurdering av eget arbeid og undersøkelse. Hvert kapittel vil starte med en innføring av kapittelets innhold.

Jeg berører et stort felt. Det er mange muligheter for valg av teori. Jeg har valgt en undersøkelse knyttet opp mot Tangens (1998, 2008) begrep skolelivskvalitet. Det har hatt betydning for de teoretiske valg jeg har gjort.

## **2.0. Sosiale og emosjonelle vansker**

I kapittel 2.1 vil jeg redegjøre for en forståelse av begrepet sosiale og emosjonelle vansker og hva dette kan innebære i en skolehverdag. Kapittel 2.2 Sosial og emosjonelle vansker i et elevperspektiv, omhandler aktuell forskning innefor temaet jeg ønsker å belyse. Begrepene inkludering og ekskludering blir trukket fram i kapittel 2.3 med tanke på at undersøkelsen omhandler elever som kan oppfattes å være ekskludert fra den vanlige skolehverdagen på sin bostedsskole. I den forbindelse introduserer jeg begrepet ”en alternativ skole”.

### **2.1. Hva er sosiale og emosjonelle vansker?**

Barn og unge med det man benevner sosial og emosjonelle vansker, er ingen homogen gruppe. Det er i tillegg brukt mange ulike betegnelser og definisjoner på denne elevgruppen, alt avhengig av teoretisk utgangspunkt og hvilken fagdisiplin man har tilknytning til. Befring (2008) viser til at det i spesialpedagogikk brukes begrep som; ”psykososiale vansker, atferds- eller tilpasningsproblemer, hyperaktivitet, utagerende eller innagerende atferd, impulsstyrte eller engstelige barn, utfordrende eller ensomme barn, barn og unge med sosiale og emosjonelle problemer” (ibid:372). Av og til brukes også begrep som marginalisert eller utstøtte barn og unge. I min oppgave vil begrepene bli brukt noe om hverandre. Jeg kommer fortrinnsvis til å bruke sosiale og emosjonelle vansker, men kommer også til å benytte meg av begrep som problematferd og atferdsvansker. Gjennom min beskrivelse vil det komme fram hvilken betydning jeg legger i begrepet.

Uansett betegnelser eller begrepsbruk handler dette om barn og unge som viser store vansker med å finne seg til rette i skole og samfunn. Det handler både om de som isolerer seg og de som lett kommer i konflikt med omgivelsene. Befring (ibid) hevder at det kan fortone seg som om mange av disse barna har altfor sterk eller altfor svak impulskontroll.

Ogden (2001) bruker begrepet atferdsproblem. *”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (ibid:15).* Dette er en vid definisjon som kan tolkes og brukes av mange avhengig av hvilket innhold de tillegger blant annet ordet atferd, og deretter hva slags atferd om er akseptert på de forskjellige skoler og i de forskjellige skoleklasser. En måte å

tolke denne definisjonen på, er at det er manglende samsvar mellom individets kompetanse og miljøets krav og forventninger. Barnet utviser problematferd fordi det mangler kunnskaper og ferdigheter som gjør det i stand til å handle innenfor normene.

Befring (2008) snakker om sosiale og emosjonelle vansker og beskriver det som *læringshemmende relasjonsvansker som involverer den sosiale konteksten på en negativ måte. Men ofte vil disse problemene vise seg både i hjemmemiljøet, i barnehagen, i skolen og på andre oppvekstarenaer. Alt i alt vil disse problemene avdekke både individuelle særtrekk og svakheter ved de ulike oppvekstrelevante sosiale systemer. Ikke minst gjelder dette skolens innhold og struktur (ibid :373)*. Han legger til at atferden ofte vil være uttrykk for vansker eleven sliter med både på og utenfor skolen.

Forklaringen handler om relasjonen mellom individet og den sosiale konteksten. Det er vesentlig at den viser til både individuelle særtrekk og svakheter ved miljøet eller konteksten. Slik jeg forstår det, gir begge en forklaring ut fra en systemisk forståelse. Problematferd oppstår ikke i et vakuum. Begge forklaringene viser til atferd som er et problem for eleven selv og/eller for omgivelsene.

Problematisk atferd kan forekomme blant alle barn. Vanligvis kan man finne atferd vi ser hos barn som utviser problematferd også hos såkalt normale og veltilpassede. Det er først og fremst atferdens hyppighet, intensitet, varighet og omfang som fører til at noen blir oppfattet som atferdsvanskelige (Aasen 2002). Man bør med andre ord reagere om man ser at atferden er omfattende og hvis den manifesterer og utvikler seg over tid. Om atferden hemmer barnets utvikling og vekst og/eller er til betydelig plage eller krenkelse for andre, snakker man om et atferdsproblem (Nordahl et al.2007). Man kan beskrive problematferd i skolen på en spesifikk måte ved observert atferd, og ved situasjon og kontekst, men vi kan neppe forstå og dermed forklare atferden uten å ha innsikt i elevens virkelighetsoppfatning (Befring 2008).

Aasen (2004) viser til at vi kan observere og analysere atferdsvansker fra forskjellig utsiktspunkt. Det gjør at begrepet kan være noe uklart. Det finnes minst fire ulike nivåer vi kan observere og analysere atferdsvansker fra. Vi kan snakke om atferdsproblemer sett i forhold til individuelle symptomer, trekk ved avgrensede grupper, institusjoners og sosiale organisasjoners funksjonsmåte eller samfunnsmessige tendenser og problemer. Det er selvsagt greit å bruke begrepet atferdsvansker som utgangspunkt for observasjon og analyse på alle

disse nivåene, men da er det viktig å klargjøre hvilket nivå vi snakker om. Det kan også være av betydning å innhente opplysninger fra flere nivå, for å sammenlikne data fra flere observasjonsnivå. Individet kan beskrives i forhold til den kontekst det er en del av. I første rekke som en del av et samfunn, deretter som en del av ei mindre gruppe - som familie, skoleklasse eller vennegruppe og deretter individets forhold til seg selv i en kontekst.

For å synliggjøre elevens problematferd sett i forhold til skolen, viser Befring (2008) til en elevundersøkelse i niende klasse. Elevene rapporterte om sin livssituasjon, sine interesser, drømmer, bekymringer og motivasjon. De var delt i grupper ut fra skoleprestasjoner. Undersøkelsen viser at de skoleflinke og de skolesvake med manglende motivasjon, er av interesse med tanke på problematferd. Det var snakk om unge som var svært selvhevdende på bekostning av andre, og unge som hadde gitt opp eller opplevde seg som offer. De sistnevnte trenger virkelig hjelp og støtte. En gruppe elever med lav skoleprestasjon hadde allikevel tro på at det nytter. De ønsket slutt på erting, og ønsket å ha lettere for å lære, men så allikevel ut til å klare seg godt da de hadde holdepunkter utenfor skolen der de dyrket interesser i et sosialt fellesskap. Befring hevder at ungdomsskolen fremstår som en god skole for de som inngår i gruppen skoleflinke og motiverte. For andre kan skolen medføre mange personlige utfordringer og påkjenninger. Skolens sosiale struktur stiller store krav til elevene om å innordne seg og å sitte stille. Terskelen er lav for å komme i konflikt med gjeldende normer.

### **2.1.1 Ulike former for problematferd.**

Den vanligste måten å differensiere mellom ulike former for problematferd er å skille mellom eksternalisert og internalisert atferd (Nordahl et al. 2007, Befring 2008). Det handler med andre ord om utagerende eller innagerende atferd. En vanlig forståelse kan sies å være at betegnelsen sosiale og emosjonelle vansker peker på at barnet har vansker i forhold til det sosiale og/eller det emosjonelle planet. Disse vanskene, som kan arte seg på ulik måte, kan forekomme i kombinasjon uten at dette er noen regel.

Sosiale vansker er kjennetegnet ved aggressiv, utagerende atferd, og manglende selvkontroll, orden og struktur. Kontakten med andre er ofte preget av usikkerhet, konflikter og liten evne til å forstå andre menneskers følelser, reaksjoner og forventninger. Emosjonelle vansker er kjennetegnet ved generell angst og en overdreven bekymring, spesielt for nye situasjoner. Passivitet og overkontroll er vanlig, og evnen til å vise spontanitet og glede er ofte lite tilstede (Aasen 2002). Det er sannsynlig at vanskene kan forekomme i en kombinasjon. Hvis

utagerende atferd fører til at eleven blir oppfattet som et problem i forhold til venner, er det lett å anta at det vil kunne føre til vansker på det emosjonelle planet. Det er ingen automatikk i dette, men det er en nærliggende sammenheng. Det samme gjelder elever som har vansker på det emosjonelle planet. Det er nærliggende å tro at denne eleven også kan oppleve sosiale vansker. Sinte barn kan være triste, og voldelige barn kan være ensomme.

Omfanget av de ulike typene atferd viser seg å være omtrent like stort, men hovedfokus viser seg ofte å være knyttet til de med utagerende atferd. Det er de som i størst grad provoserer og utfordrer miljøet (Nordahl et al. 2007). I en undersøkelse av Nordahl og Sørli, finner de at problematferd i et normalutvalg av barn og unge kan operasjonaliseres på andre måter enn i internalisert og eksternalisert atferd. De presenterer fire hovedtyper (her i Nordahl et al. *ibid*):

*Lærings og undervisningshemmende atferd (ibid:36)* dreier seg om elever som drømmer seg bort i timene og blir lett distraheret. Det er elever som oppleves som urolige og bråkete. Dette blir som oftest oppfattet som disiplinproblemer og er den vanligste formen for problematferd på alle klassetrinn. Denne formen for problematferd finner man først og fremst i undervisningssituasjonene. Atferden forekommer både blant skoleflinke og skolesvake elever.

*Utagerende atferd (ibid:36)* er den andre vanligste formen for problematferd. Det innbefatter handlinger som å bli fort sint og å svare voksne frekt ved irettesettelser. Det innebærer også kringling og slossing med medelever, samt fysisk eller verbalt angrep på andre mennesker.

*Sosial isolasjon (ibid:36)* dreier seg om å føle seg ensom på skolen. Det kan være snakk om å være deprimert, usikker, og å være alene i friminuttene. Dette er ikke atferd som nødvendigvis går utover andre, men det kan være meget belastende for den eleven det gjelder. Sosial isolasjon viser seg å være nesten like vanlig som utagerende atferd.

*Antisosial atferd (ibid:37)* dreier seg om atferd som tydelig er i strid med gjengse sosiale normer og regler i det samfunnet og den konteksten handlingen forekommer. Det handler om atferd som de fleste av oss betrakter som destruktiv, etisk betenkelig og/eller som alvorlig regelbrudd. Det er snakk om handlinger som kan ha betydelige negative eller skadelige konsekvenser for andre. Dette er den klart mest sjeldne formen for atferdsvansker

Innen psykiatrien benyttes andre begrep for å definere atferdsproblemer eller sosiale og emosjonelle vansker. Det benyttes diagnostiske termer og standardiserte kriterier utviklet på

et klinisk og forskningsmessig grunnlag. Man opererer med diagnostiske termer som Conduct Disorder (DC, alvorlige atferdsforstyrrelse), Oppositional Defiant Disorder (ODD, opposisjonell atferdsforstyrrelse) og Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Med i dette bildet hører også Asperger Syndrom, og Tourette Syndrom (Nordahl et al. 2007, Befring 2008). Det kan være snakk om individuelle vansker som er biologisk betinget. Det kan være snakk om vansker som bør eller kan behandles medisinsk eller gjennom psykiatri. Av hensyn til oppgavens omfang, vil jeg ikke gå nærmere inn på å beskrive hva dette kan innebære. Jeg vil allikevel presisere at problematferd som en følge av for eksempel ADHD, ikke kan sees uavhengig av den sosiale konteksten.

Sosiale og emosjonelle vansker kan være skoleskapte, ha utgangspunkt i biologisk betingede vansker, handle om vanskelige hjemmeforhold og om vansker i forhold til venner og på fritiden. Ofte oppstår vanskene som en kombinasjon av flere faktorer. Målet er å finne sammenhenger mellom individets atferd og omgivelsene. Visst kan barn og unge som utviser problematferd være en utfordring både for dem selv og omgivelsene. Det er allikevel viktig å huske på at de for det meste er mer lik enn ulik andre barn og unge (Nordahl et al. 2007)).

## ***2.2 sosiale og emosjonelle vansker i et systemteoretisk perspektiv***

I forhold til min oppgave finner jeg det naturlig å ta utgangspunkt i en systemisk forståelse av sosiale og emosjonelle vansker, en forståelse av handlinger og atferd som innebærer at det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ (Nordahl et al. 2007). Systemteori innenfor pedagogikk og psykologi trekker veksler på en rekke teorier og vitenskaplige tradisjoner. Nordahl et al. hevder at det ikke finnes noen enhetlig systemteori i dag. Systemteori betraktes som en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike empiriske vitenskaper der en bruker system som modell. Fellestrekket i sosial systemteori er at aktører deltar i et system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten. Det foregår en interaksjon i form av en kommunikasjon mellom aktørene. Det er på sin plass å trekke fram Bronfenbrenners (her i Nordahl et al 2007, og Klefbeck & Ogden 1996) utviklingsøkologiske modell, og dens betydning for forståelse av samspillet mellom miljø og individ. Bronfenbrenner identifiserer fire systemer som utgjør viktige deler av menneskets omgivelser på ulike nivå. Han introduserer begrepene mikro-, meso-, ekso- og makrosystem. Mikrosystem er barnets primærmiljø, for eksempel barnets familie, eller skoleklasse. Mesosystem handler om forholdet mellom de ulike mikrosystem, som for eksempel forholdet

mellom skole og hjem. Eksosystemet er miljøstrukturer som påvirker barnets utvikling, uten at de er direkte deltakere i dem. Påvirkningen går gjennom de som barnet er avhengige av som for eksempel foreldrene. Eksosystemet kan da representeres ved foreldrenes jobb. Makrosystemet representeres ved samfunn, kultur og verdssystem som barnet og familien er en del av. Et barns utvikling må, i følge Bronfenrenners modell, forstås på bakgrunn av egenskaper i barnet selv og forhold knyttet til barnets mikro-, meso-, ekso- og makrosystem. Nordahl et al. (2007) viser til at denne modellen kan være utilstrekkelig, og at Bronfenbrenner selv innså dette. I sine senere arbeid omtaler han derfor det gjensidige samspillet mellom et aktivt individs biologiske utrustning og faktorer i omgivelsene til det samme individet

Den sosiale dynamikken og interaksjonen er av interesse. I en skoleklasse vil det først være når elevene i klassen samhandler og kommuniserer at det blir etablert mønster og struktur som gjør at klassen fremstår som et sosialt system. Dette systemet påvirker igjen hvordan kommunikasjon og samhandling i klassen blir videre. ”Forstår vi mønstrene og strukturen i et sosialt system, kan vi bedre forstå handlingene til de aktørene som befinner seg i systemet” (ibid:58). Mønster og struktur innenfor de sosiale systemene der barn og unge deltar, kan påvirke atferd og handlinger, også handlinger som av andre blir oppfattet som problematisk. Den problematiske atferden kan også påvirke mønstre og struktur i den aktuelle sosiale gruppen, som for eksempel skoleklassen. Vi er med andre ord ikke underlagt disse rammene, reglene og normene. Vi er selv med på å påvirke det fellesskapet vi deltar i. Vi kan derfor ikke skyldes på omgivelsene om vi velger handlinger som fellesskapet ikke liker. ”Vi er aktører i eget liv. Alle barn og unge, også de som viser problematferd, er handlende og villende individer som ønsker å skape mening i egen tilværelse” (ibid:15)” Våre handlinger må forstås med bakgrunn i dette. Begrepet sosiale og emosjonelle vansker kan derfor ikke eksistere uavhengig av det sosiale fellesskapets normer og verdier.

Barn og unge opererer i flere sosiale system. Det innebærer at man noen ganger må arbeide med flere sosiale system samtidig for å kunne korrigere problematferd på en god måte. De sosiale systemene har en relasjon til hverandre. Systemteori tar hensyn til kompleksiteten i atferd. Man har som mål å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets atferd. Problematferd i et sosialt system kan lett få konsekvenser for atferd i et annet sosialt system. Det innebærer at det er viktig å se på både det som foregår hjemme og i fritiden når man vil forstå problematferd i skolen. De ulike sosiale system eller arenaer barn og unge deltar på, har en relasjon til hverandre. Nordahl et al. (2007) viser til at om foreldre er negative til skolen,

kan det føre til at eleven viser en uakseptabel atferd på skolen. Det alene, kan allikevel ikke forklare problematferd. Det vil alltid være flere forhold som drar i samme retning. Barn og unges atferd er avhengig av den kontekst de befinner seg i. Man kan ha vansker med samhandling på skolen, men ikke hjemme, og motsatt. Mennesker deltar i flere ulike sosiale system, eller sosiale fellesskap. Eksempel på slike sosiale system kan være familien, skolen, og vennemiljøet. I min undersøkelse er fokus rettet mot skolen som et sosialt system.

### **2.3 Sosiale og emosjonelle vansker i elevperspektivet**

Tangen (1998) har i sin avhandling ”skolelivskvalitet på særvilkår” satt begrepet skolelivskvalitet i fokus. Gjennom denne undersøkelsen er det elevenes stemme som høres i overgang fra ungdomsskolen til videregående opplæring. Undersøkelsen omhandler elever som har fått skoleplass ”på særskilt grunnlag”. På bakgrunn av denne undersøkelsen har hun beskrevet teori knyttet til begrepet skolelivskvalitet. Det blir beskrevet nærmere i kapittel tre.

Tangen, Edvardsen og Kaarstein (2007), viser til to undersøkelser om skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD. De presenterer to empiriske undersøkelser foretatt av Edvardsen (2005) og Kaarstein (2005) der jenter med ADHD forteller om sine skoleerfaringer. På bakgrunn av jentenes erfaringer, ønsker forskerne å utvikle en teoretisk forståelse. Forskerne mener begrepet skolelivskvalitet og dybdestudier av elevers skoleliv i et livskvalitetsperspektiv har vært lite fokusert i forskning. Barn og unges opplevelser og tanker rundt egen livskvalitet er sjelden i fokus. Undersøkelsen handler i første rekke om den subjektive dimensjonen av begrepet livskvalitet, om skolelivskvalitet.

Arnesen (2004) viser til materiale fra flere egne undersøkelser, deriblant hennes doktoravhandling om ”Ulikhet og marginalisering” (2002). Hun fremhever betydningen av å se på skolen gjennom elevenes øyne for å forstå hvordan skolegangen oppleves fra innsiden. Det betyr å ikke bare lytte til elevene som gruppe, men også til den enkeltes stemme. Arnesen presenterer eksempler på hvordan elever ser på seg selv og andre i skolehverdagen, og hvordan de opplever fellesskap og mangfold. Elevene uttrykker også sitt forhold til lærere. Arnesen oppsummerer at elevene både medvirker til at andre har det vanskelig på skolen, og at de får en større sjanse til et godt skoleliv. Alle elevene ønsket lærers oppmuntring og støtte. Arnesen hevder at noen elever vil komme til å stå ganske alene uten en lærer som fremstår som deres signifikante andre. Forhold til lærer får derfor stor betydning for enkelte elever.



Om lærer gir uttrykk for en negativ holdning og overser elever, kan det være utgangspunkt for en marginaliseringsprosess for elever som befinner seg i risiko.

Helgeland (2001) har foretatt en studie der hun har fulgt opp ungdom med atferdsvansker fra de ble med i et prosjekt i Buskerud i 1985. De har blitt fulgt opp i 1989, i 2001 og på et senere tidspunkt. Helgeland har vært opptatt av disse ungdommenes ”stemme”. I tillegg til spørreskjema til diverse aktører, har hun intervjuete ungdommene for å finne ut hvordan de forstår sine handlinger i gitte situasjoner. Hun har fokusert på faktorer som har hatt betydning for elevenes positive utvikling. En signifikant annen som god rollemodell har vist seg å være av stor betydning. Det er mye som kan tyde på at skolens tiltak i forhold til barn med atferdsvansker kommer til kort. De fleste ungdommene i Helgelands utvalg utviklet skolevegring. Hun antyder at det bør satses på voksne i skolen som har tid til å bygge relasjoner.

I en artikkel i *Spesialpedagogikk* (09, 2008) presenterer Nordahl noen sentrale resultater fra en kartleggingsundersøkelse i årsskiftet 2006/2007. Undersøkelsen er foretatt ved 104 grunnskoler i Norge. Informantene er elever i 5-10 klasse og deres kontaktlærere. Undersøkelsen var relatert til spesialundervisning og elever med ulike problemer. Funn av interesse for min undersøkelse, er at det kan se ut til at mange elever i norske skole har dårlig læringsutbytte og er i en vanskelig situasjon. Dette gjelder både elever som mottar spesialundervisning og elever som ikke gjør det. Det viser seg å være store variasjoner med hensyn til hvilken elevgruppe dette gjelder. Nordahl mener å kunne påvise at elever med atferdsvansker, uten at det er knyttet til diagnose, og elever med ADHD, har et dårlig læringsutbytte. De er i en svært vanskelig situasjon i skolen. Kartleggingen viser at spesialundervisning iverksettes relativt sent i grunnskolen, spesielt for jenter. Intensjonen om tidlig innsats synes ikke å bli fanget opp av spesialpedagogikken som han hevder har svært få forebyggende trekk. ”Spesialpedagogikken kjennetegnes ved sen innsats, og den ser ut til å iverksettes først når den enkelte elev har et definert problem” (ibid:21).

Johansen (2009) viser til egen doktorgradsstudie. Fokus er rettet mot elever med atferdsproblemer og hvordan de opplever skoledagen sin sosialt. Resultatene fra undersøkelsen viser at elever med reaktiv aggresjon (elever som reagerer med aggresjon når de blir presset og frustrert), og elever som mobber andre, var avvist og utsatt for mobbing av medelever. Det viser seg å ha negativ innvirkning på deres mentale helse i form av ensomhet,

lav selvaktelse og depressive tendenser. Elever med proaktiv aggresjon(en målrettet aggresjon der hensikten er å dominere andre), kom derimot godt ut i forhold til hvordan de opplevde skoledagen sin sosialt. Johnsen hevder at det er forholdsvis lite forskning som forsøker å fange opp hvordan elever med problematferd opplever sin sosiale skolehverdag. Hun etterlyser innsikt i disse elevenes subjektive opplevelse av sin skolegang.

Berger (2000) viser til egen forskning om uro og bråk i skolen. Hun har valgt et elevperspektiv på forskningen og beskriver skolens virkelighet slik elevene opplever og forteller om den. Funn fra forskningen viser at elevene opplever mobbing som skolens største problem. Elevene er opptatt av relasjon mellom elever, men den enkeltfaktor som tillegges størst betydning er relasjon til lærere og læreres rolle. Informantene i undersøkelsen mener at lærer er ansvarlig for det sosiale miljøet blant elevene. De mener at det ikke kan overlates til elevene selv. I tillegg vektlegger de skolens arbeidsmåter som betydningsfulle. Informantene viser til store individuelle forskjeller på lærere. Noen opplever å få det til, andre gjør det ikke.

Interessant for min undersøkelse er at Berger i sitt utvalg på 32 elever, som skulle representere de mest vanlige elevtypene, hadde 11 informanter fra to små alternative skoler for elever som har problemer med å tilpasse seg eller som vantrives mer enn vanlig i den ordinære skolen. Disse elevene viste seg å være kritisk til vanlig ungdomsskole. De viser til at egen negativ atferd var svar på provokasjoner fra skolen og lærere. Disse elevene har følt seg dårlig behandlet av lærere, men de beskriver forholdene på den alternative skolen som annerledes. Overgangen til den alternative skolen har derimot vært vanskelig. De følte seg utstøtt og stigmatisert.

Det er foretatt undersøkelser i Norge som tar for seg organisering og innhold i smågruppetiltak for barn og unge som viser problematferd og lav skolemotivasjon (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006). Med bakgrunn i sine funn har de foretatt en kasusstudie av ulike smågruppetiltak der fokus er relasjonen mellom deltidstiltak og vanlig ungdomsskole. Målgruppen er elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Dette er en kvalitativ studie som tar sikte på å få fram de ulike aktørenes opplevelser og oppfatninger. I den sammenheng er også elevene brukt som informanter (Jahnsen et. al 2009). De viser til forskning som omhandler heltidstiltak for elever med atferdsvansker i skolen. Denne forskningen dokumenterer at tiltakene har særlig negativ effekt når tiltakene ikke er frivillige for eleven, når de er å oppfatte som en ”dumpingplass” for elever som viser alvorlig

problematferd og når elevgruppen er homogent sammensatt. Tiltakene ansees da å forsterke negativ atferd. Med bakgrunn i denne forskningen har et ekspertutvalg blant annet anbefalt kortere oppholdstid i alternative skoler. Deltidstiltak er å anbefale framfor heltidstiltak. Det er deltidstiltak som er fokus for gruppens undersøkelse. I noen av tiltakene er elevene kun noen få timer i uka. Funn av interesse for min undersøkelse er undersøkelsens antydning om at tiltakenes begrunnelse er knyttet til at ordinær skole skaper problemer for mange elever. Et alternativt tilbud noen timer eller en dag i uka kan virke motiverende og ser ikke ut til å virke marginaliserende. Det er flere eksempler på at elevene i tiltakene får en mer positiv rolle og status i elevgruppen på den ordinære skolen. Undersøkelsen konkluderer med en del punkter som er avgjørende for kvalitet i deltidstilbudet. Jeg går ikke nærmere inn på dette da elevene i min undersøkelse går i et heldagstilbud. Min studie vil bevege seg i ytterkant av dette. Jeg ønsker å ha fokus på elevenes subjektive erfaringer fra hele sitt skoleløp.

#### ***2.4. Inkludering eller ekskludering av elever med sosiale og emosjonelle vansker***

Inkludering innebærer innlemmelse og opplevelsen av å høre til. Begrepet er forankret i Kunnskapsløftet og omfatter alle elevers rett til deltakelse i skolens sosiale fellesskap. Skal man snakke om inkludering i skolen, stiller det noen krav til det kulturelle og sosiale fellesskapet. Det bør blant annet ansees som normalt med forskjellighet og ulikhet. Det sentrale spørsmålet er derfor ikke om det er noe avvikende ved de atferdsproblematiske barna. Fokus må rettes mot om fellesskapet er variert nok til å romme alle barn og unge (Nordahl et al. 2007). Når dette er sagt, er det viktig å presisere at noen elever med sosiale og emosjonelle vansker har store vansker med å innordne seg fellesskapets regler, normer og krav. De kan framstå som en utfordring for både lærere og medelever. Problematferd henger blant annet sammen med manglende sosial kompetanse. Læring av sosial kompetanse kombinert med korrigerende av atferdsproblematikk, vil kunne bidra til en ønsket utvikling. Læring av prososial atferd, forstått som sosial hensiktsmessig atferd, må betraktes som en nødvendig forutsetning for å realisere et inkluderende fellesskap (ibid). Befring (2008) hevder at det er mange lærere som møter disse elevene på en måte som innebærer både anerkjennelse, inkludering og en tilrettelagt skolehverdag, men dette er ikke alltid nok.

Elever med atferdsvansker kan oppleve at det etableres sosiale prosesser i form av utstøting og marginalisering, at lærere og elever fjerner seg og distansere seg. Det kan gi følelsen av å stå utenfor. Det handler om å bli utestengt fra fellesskapet i jevnaldningsgruppa, men det kan

også handle om mangel på inkludering i relasjon til lærere. Lærere som ikke ser, lytter til eller bryr seg om eleven, kan gi eleven en opplevelse av ikke å være like verdifull som sine medelever. Nordahl et al.(2007) viser til en undersøkelse av Blyth og Milner der elever forteller at lærerne ikke liker dem og at de nesten bare får negative tilbakemeldinger. Disse elevene får bekreftet opplevelsen av å være mindre verdifulle enn andre.

#### **2.4.1 alternative skoler**

Ekskludering i form av å bli tatt ut eller fjernet fra fellesskapet, har ofte foregått fordi fellesskapet har hatt et ønske om å beskytte seg mot atferdsvanskelige barn og unge. Tidligere spesialskoler er et eksempel på slik segregering. Nedlegging av disse skolene har ført til en økning av alternative skoler (Nordahl et al. 2007, Befring 2008). Ulike alternative skoler, enkelte kommunale spesialskoler, undervisningsopplegg for enkeltelever og mulighet for å skifte skole er eksempler på segregerte skoletilbud i dag. Jahnsen, Nergaard & Flaatten (2006) påpeker at det nesten har vært en tredobling av slike tiltak over en 15-års periode.

Alternative skoler, eller spesialklasser, har som mål å redusere atferdsproblemer og bidra til en positiv utvikling. Nordahl et al (2007) hevder at virkeligheten ikke alltid samsvarer med intensjonene. Det kan lett mangle positive rollemodeller, og miljøet blant elevene kan utvikle et til dels avvikende verdi- og normsett. Faren er at problematisk atferd opprettholdes og at mer hensiktsmessig sosial kompetanse ikke læres. De hevder allikevel at det i perioder vil være behov for egne opplæringstilbud for noen barn og unge. Det er imidlertid avgjørende at det foreligger et mål om senere deltakelse i samfunnets normale institusjoner. Jahnsen, Nergaard & Flaatten (2006) hevder at det er vanskelig å være enten for eller mot slike alternative skoletilbud. De viser til mange dyktige lærere med god kompetanse i forhold til elevgruppens vansker. Skolene eller smågruppene tilbyr ofte et mer variert og spennende opplæringstilbud enn vanlig skole. Det er riktignok varierende kvalitet i disse tilbudene. Om elever skal ha et skoletilbud segregert fra bostedsskolen, bør man kunne forvente et tilbud av god kvalitet.

Jeg søker elevenes opplevelse av hele sin skolegang. Den alternative skolen er bare en del av dette bildet. For ikke å forskyve fokus for undersøkelsen, velger jeg å ikke gå nærmere inn på hva et undervisningstilbud i alternative skoler innebærer.

### **3.0 Skolelivskvalitet og tilhørende begrep.**

Jeg tar utgangspunkt i Tangens (1998) avhandling om skolelivskvalitet og hennes senere redegjøring av begrepet (2008). Sentralt er; elevperspektiv og elevenes erfaringer. Det er elevenes livsverden og deres forståelse av denne som er i fokus for hennes forskning. Tangen presiserer at begrepet både har en subjektiv og en objektiv side. Jeg vil derfor kort redegjøre for min forståelse av begrepene erfaringer, elevperspektiv og skolen som system. Deretter vil det sentrale ved Tangens begrep skolelivskvalitet bli belyst. Tangen har utviklet fire dimensjoner i begrepet skolelivskvalitet: *Tidsdimensjon, kontroll over egen skolegang, relasjon til andre og arbeidsdimensjonen*. Hver av disse dimensjonene blir forklart i hvert sitt kapittel, med utgangspunkt i Tangens (1998, 2008) beskrivelser. Jeg har valgt å belyse sentrale begrep som jeg mener hører med til hver av disse dimensjonene i underkapitler.

#### **3.1. Elevperspektiv**

Når man snakker om elevperspektiv, handler det om å ha fokus på eleven eller elevene. Tangen (1998) referer til at begrepet kan ha mange betydninger. Hun skiller ut tre betydninger hun hevder er relevant innenfor utdannings-, spesialpedagogisk- og allmennpedagogisk forskning. Hun snakker om ulike aspekt ved elevperspektivet: *1) elever som tema, 2) elever som kilde for data, og 3) elevenes egne perspektiver og erfaringer* (ibid:21). Disse 3 aspektene utelukker ikke hverandre. Svært mye forskning innenfor pedagogikk og spesialpedagogikk har eleven som tema. Det er allikevel ikke en forutsetning at informasjonen hentes hos elevene selv. Lærer og foreldre kan like gjerne være kilde for informasjonsinnhenting. I den grad elevene er informanter, kan dette skje gjennom spørreundersøkelser eller kartleggingsundersøkelser. Når elevenes erfaringer er i fokus, peker Tangen (1998, 2008) ut to områder der dette er aktuelt; ut fra forskeres begrepsverden og referanseramme, eller ut fra elevers begrepsverden, perspektiver og referanseramme. Det første er å oppfatte som et utenfraperspektiv på eleverfaringer. Det andre perspektivet handler om å gjøre elevens egne erfaringer gjeldende, et innenfraperspektiv. Innenfor dette perspektivet er det vesentlig å legge vekt på hvordan elevene uttrykker seg, hvilke ord og begreper de bruker og hvordan de gir mening til ulike erfarte hendelser (Tangen 1998). Det er dette siste perspektivet, elevenes egne subjektive erfaringer, som er i fokus i min undersøkelse. Med en slik tilnærming ønsker jeg å være lydhør for elevenes egen måte å uttrykke seg på, i et forsøk på å forstå hvordan de oppfatter ulike hendelser i sin skolehistorie.

Jeg må samtidig være bevisst min førforståelse i møte med elevene. Mitt teoretiske ståsted, med dertil formede begrep, vil være med på å påvirke min forståelse av elevens verden.

### **3.2 Erfaringer**

Elevene har synspunkter, kompetanse og erfaringer som bare de besitter. Fenomenologien stiller spørsmål om hvordan det er å ha en bestemt erfaring (Tangen 1998). Jeg vil forsøke å fange elevenes erfaringer for deretter å presentere dem som et tekstuttrykk i min oppgave. Det må presiseres at det er den mening de tillegger sine erfaringer som er det essensielle. Det er snakk om fortidige erfaringer, opplevelser som har vært. Dette skal tolkes i en fenomenologisk betydning. Det vil si erfaringer som får tildelt mening i ettertid via den enkeltes oppmerksomhet. Dette forutsetter blant annet bruk av hukommelse (ibid). Det innebærer at jeg aldri kan fange den fulle og hele sannheten om det som var.

Tangen (1998) presiserer at erfaringsbegrepet har en videre betydning enn å overføre levde erfaringer til et tekstuttrykk. Kroppen har betydning for de erfaringer vi gjør. Man kan også snakke om kroppens egne erfaringer. De erfaringer som ikke tildeles mening gjennom vår bevisste oppmerksomhet, kan være de som ikke fanges i vår bevissthet som noe meningsbærende vi kan fortelle om. Det kan være som "taus kunnskap" eller fysisk aktivitet som for eksempel automatiserte bevegelser som å sykle eller å svømme. Erfaringer knyttet til sinnsstemninger og følelse kan være vanskelig å holde fast ved. Følelser som sorg og glede kan være vanskelig å fastholde og "huske". Det har betydning for tolkningen av elevenes historier om de ønsker å fortelle om mestringsopplevelser eller nederlag. Man kan gå ut fra at det elever forteller om av erfaringer fra sitt skoleliv, også på en eller annen måte sier noe om deres selvoppfatning. Erfaringene har også betydning for opplevelser her og nå, og tanker om det som skal komme. Det er vesentlig forståelse i tolkning av deres historier.

### **3.3 Skolen som system**

Begrepet skolelivskvalitet har som tidligere skrevet, også en objektiv dimensjon. I min undersøkelse er skolen som institusjon i fokus. Det er av betydning hvilke vilkår skolen tilbyr barn og unge. I vårt samfunn er mye av sosialiseringen knyttet til formelle institusjoner som skole og barnehage. Sentrale retningslinjer som forskrifter, lover og læreplaner regulerer skolen. I Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) slås det fast

at alle barn har rett og plikt til grunnskole og videregående opplæring. Opplæringsloven slår også fast at den enkelte elev har krav på tilpasset opplæring. Det vil si at den skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Etter opplæringsreformen, Kunnskapsløftet, som ble innført i 2006, presiseres intensjonen om å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter som å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese, regne og bruke digitale verktøy. Det er også en intensjon om å gi elevene bedre tilpasset opplæring Tangen (2008)

At skolen er obligatorisk for alle barn i Norge, gjør den til en svært viktig sosialiseringsarena. Bredli og Møller Sørensen (2008) hevder at ungdomsskolen vil kunne ansees å ha like stor rolle for ungdom som kjernefamilien har for yngre barn. De viser videre til kompetansekrav i det moderne samfunnet og visjoner om at skolen skal være med å utvikle ”det hele” mennesket, og de undrer seg over skolens mulighet til å realisere dette. Elevene skal, i tillegg til å utvikle grunnleggende faglige kunnskaper, ferdigheter og holdninger, kunne ”anvende og videreutvikle dette i sitt faktiske liv” (ibid:532).

Langt på vei er det mulig å måle utvikling av faglig kompetanse. Personlig utvikling derimot, er vanskelig å måle. Til tross for intensjonen om å utvikle hele mennesket, kan teorikravene i Kunnskapsløftet kunne framstå som et massivt krav for mange elever som strever med teorifag. Bredli og Møller Sørensen (ibid) viser til at det er vanskelig å finne igjen formålsparagrafens formuleringer om utvikling av ”gagnlege og sjølvstendige menneske” i Kunnskapsløftet. Evne til praktisk arbeid og sosiale ferdigheter i omgang med andre mennesker er ikke nevnt. Skolens økende teorikrav vil kunne oppleves belastende for enkelte elever og gi en opplevelse av manglende mestring. Det er den virkelighet de profesjonelle aktørene i skolen må forholde seg til, og det enkelte elever kan erfare i møte med skolen. Hvordan er forholdet mellom det elevene møter i skolen og deres opplevelse av livskvalitet?

### **3.4. Skolelivskvalitet**

I sin avhandling bruker Tangen (1998) begrepet skolelivskvalitet i den hensikt å lete fram til det subjektive livskvalitetsbegrepet. Det er i første rekke snakk om elevenes egne opplevelser og vurderinger. Det kan ha både en positiv og en negativ dimensjon da man snakker om høy eller lav livskvalitet. Det handler om elevenes erfaringer og deres vurderinger av eget skoleliv og deres vurdering av hva disse erfaringene betyr for framtiden. Begrepet bygger på elevenes erfaringer og har således et elevperspektiv.

Begrepet har også en objektiv dimensjon som er knyttet til rammefaktorer ved for eksempel skole og andre pedagogiske institusjoner. Det er snakk om betingelser for livskvalitet. Det kan derfor også være snakk om helsetilstand og andre individuelle faktorer. Ben-Arirh et al. (2001, her i Tangen 2008) hevder at forskning knyttet til barn og unges livskvalitet stort sett har vært i forhold til objektive kriterier. De senere år har også ”levd erfaring” vært i fokus for undersøkelser knyttet til barn og unges livskvalitet (Rapley 2003, her i Tangen 2008). Rapley mener man må ha en åpen tilnærming med det for øye å undersøke hva hver enkelt oppfatter som viktig for seg i motsetning til forskning der man blir bedt om å vektlegge positivt eller negativt i forhold til på forhånd fastlagte kriterier.

Skolelivskvalitet i særdeleshet, har sjelden vært tema for forskning. Livskvalitetsforskere har i liten grad vært opptatt av skolen. Det gjør Tangens (1998, 2008) modell interessant. Den representerer en åpen tilnærming. Det er innholdet i elevenes subjektive erfaringer som er sentralt. Det handler om noe annet og mer enn graden av trivsel. Tangens egen studie (1998) omhandler elevers møte med videregående skole. Gjennom denne undersøkelsen ble ulike tema i elevenes skoleliv synlig. Det var tema som kom fram gjennom elevenes historier om sine liv. Betydningen av å kjenne noen i møte med ny skole, viste seg å være et viktig tema. Det samme har relasjon til lærere og andre elever vært. Elevene var også opptatt av opplæringen. De vurderte undervisningen og var opptatt av om de selv lærte. Bekymringer og forventninger knyttet til fremtiden var også et tema som skilte seg ut. Flere elever med kroniske sykdommer uttrykte bekymring for morgendagen. De var bekymret for sykdommens innvirkning på fremtiden (Tangen 1998, 2008).

Den subjektive delen er viktig for begrepet skolelivskvalitet. Den åpne tilnærmingen innebærer at vanlige kriterier for livskvalitetsforskning ikke kan benyttes. Dette er et begrep der en ønsker å fange inn det særegne ved det å være elev i skolen. Man kan vanskelig bruke fastlagte kriterier for skolelivskvalitet. Begrepet har som formål å gjøre oss sensitive overfor det fenomenet det viser til. Det er et begrep uten entydig innholdsdefinisjon. Begrepet skal brukes som en veiviser på ”hvordan en kan gå fram for å få innsikt i det området som begrepet viser til” (Tangen 2008:558). Tangen (1998) presiserer i sin avhandling nytteverdien av å ha utgangspunkt i flere teoretiske perspektiv i analysearbeidet av sine data.

Analyse av positive og negative erfaringer fra undersøkelsens informanter danner grunnlag for utvikling av fire dimensjoner i begrepet skolelivskvalitet: *Tidsdimensjon, kontroll over*



*egen skolegang, relasjon til andre og arbeidsdimensjonen.* Det er viktige dimensjoner i barns skoleliv, men er ikke ment å være det eneste som skal brukes i forståelsen av opplevd skoleliv. Dimensjonene presenteres i de følgende kapitler. Underkapitler til hver dimensjon er begrep jeg mener er viktig å belyse i forhold til den aktuelle dimensjon. Begrepene anerkjennelse, self-efficacy og aktørperspektivet er også sentrale begrep i Tangens (1998, 2008) tenkning.

### **3.5 Tidsdimensjonen**

Med tidsdimensjon menes i denne sammenheng tanker om framtiden, nåtiden og fortiden. Tangen (1998, 2008) referer til dette som en grunnleggende dimensjon i alle menneskers liv, og ikke spesielt for skolelivet. "Fortiden tolkes her og nå i lys av framtida - og omvendt" (ibib:378). Noen ganger er framtiden i fokus, men tanker om framtiden kan vanskelig forstås uten hensyn til erfaringer fra fortiden. Om man tenker på fortiden, vil selv den være farget av erfaringer som kom i etterkant og av tanker om framtiden. Tangen påpeker at det interessante i denne sammenheng er å se hvordan tiden viser seg som en akse i elevenes skoleliv. "Enhver tolkning skjer uansett her og nå; nåtiden er ufrakommelig" (Tangen, 2008:559). Det er et skille mellom elevers oppfatning av skolens nytteverdi for fremtiden, og deres opplevelse av skolens verdi her og nå. De fleste elevene i Tangens undersøkelse var opptatt av hva skole ville bety for framtiden, men det så ut til at framtiden uløselig var knyttet til elevenes erfaringer her og nå.

### **3.6 Kontroll over egen skolegang**

Elever har en tendens til å oppleve det som skjer med dem som styrt av andre (ytre faktorer), eller av egne handlinger. I psykologien kalles dette eksternal eller internal kontrollorientering (Tangen 1998, 2008). For noen elever kan det å oppleve kontroll over skolegangen, blant annet gjennom egen innsats, være nok til at de har positive forventninger til framtiden. Andre kan oppleve at de ikke har noen mulighet til å endre hendelser i skolehverdagen. De har gjerne større bekymringer for framtiden. Det handler om elevenes opplevelse av seg selv som aktør eller brikke. Dette kan være situasjonsavhengig. Det er av betydning for opplevelse av skolelivskvalitet hvorvidt man opplever seg selv som aktør i skolesystemet. Det har betydning for hva man tenker om muligheter i framtiden. Det handler også om elevers opplevelse av mestring i ulike situasjoner, og hvilken betydning det får for den mening de tillegger ulike hendelser.

### 3.6.1 Selvoppfatning

”Med selvoppfatning menes: ”enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv ”(Skaalvik og Skaalvik 2005:75). På bakgrunn av tidligere erfaringer og hvordan vi tolker, forstår og vektlegger disse erfaringene, danner vi en oppfatning av oss selv. Det er en subjektiv oppfatning. Andre, som kjenner oss, eller er sammen med oss, kan være av en annen oppfatning, men menneskets følelser, motiv og atferd er styrt av en subjektiv selvoppfatning. Oppfatning om seg selv kan være knyttet til prestasjoner eller forventning om fremtidige prestasjoner. Man kan også ha en oppfatning av seg selv knyttet opp mot utseende. I tillegg kan man ha et positivt eller negativt syn på seg selv. Denne selvbedømmelsen kaller Skaalvik og Skaalvik selvverd.

Vi har en oppfatning av oss selv på mange ulike områder. Skaalvik og Skaalvik (ibid) hevder at man i prinsippet har en oppfatning av seg selv på alle områder man har gjort seg erfaringer. De mest vanlige områdene er: Fysisk selvoppfatning, sosial selvoppfatning, intellektuell selvoppfatning, emosjonell selvoppfatning og moralsk eller atferdsmessig selvoppfatning. I Arnesens (2004) viser til egen undersøkelse der elever i skolen ble bedt om å presentere seg selv. De komponerte et sammensatt bilde der både egenskaper ved dem selv, utseende, interesser og forhold til andre var framtrepende.

Skaalvik og Skaalvik (2005) støtter seg til betydningen av begrepet selvoppfatning som en bevisst oppfatning man har om seg selv. Har man et bevisst forhold til noe man ikke mestrer, tenker man allikevel ikke på det hele tiden. Det er en latent kunnskap man har om seg selv, og som trekkes fram i den aktuelle situasjon der man blir satt på prøve. Det kan få betydning for både innsats og resultat. Elever med lav faglig selvoppfatning opplever lett stress i læringssituasjoner der det forventes prestasjoner. De kan velge atferd som av andre oppfattes som negativt for ikke å tape ansikt, eller for å forsvare selvverdet i forhold til et område som oppleves som viktig av dem selv og av andre.

I begrepet skolelivskvalitet støtter Tangen (1998, 2008) seg til dialektisk relasjonsteori representert ved Schibbye (2002). Innenfor denne teorien hevder man at individet fungerer både som subjekt og objekt i en gjensidig prosess. Det dialektiske forklares med sammenhengen mellom subjektssiden og objektsiden av individet. ”De to sidene viser til hverandre, utsier noe om hverandre og er deler av en helhet” (Schibbye 2002:36).

Individet opplever seg selv som midtpunkt for egne opplevelser, men kan også se seg selv utenfra som et objekt. Man kan ha en sterk opplevelse knyttet opp mot en følelse, samtidig som man ser seg selv utenfra og vurderer hvorvidt denne følelsen er på sin plass. En nødvendig sammenheng mellom indre selvprosesser og forholdet til andre understrekes.

Arnesen (2004) støtter seg til et sosiokulturelt perspektiv. I dette perspektivet blir mennesket med sine forutsetninger et subjekt i samhandling med andre innenfor en kultur, eller samfunnet rundt. ”Mennesket både innordner seg sine omgivelser i en eller annen forstand og overskrider grense og skaper nytt” (ibid:67). Det forutsetter en tanke om mennesket som aktør i eget liv, og gir mulighet for å se ”både det komplekse og mangetydige” (ibid:67). Man danner seg et bilde av seg selv gjennom møtet med ulike betydningsfulle andre, det være seg foreldre, jevnaldrende eller lærere.

Schibbye (2002) har en terapeuts virkelighet som utgangspunkt. Arnesen har skolen og aktørene der som utgangspunkt. Jeg finner begge tanker interessant og anvendelig for min undersøkelse som omhandler fortellinger fra elevenes skoleliv.

### **3.6.2 Self-efficacy – et aspekt ved selvoppfatningen.**

Ut fra sin teori om sosial læring har Bandura(1997) utviklet begrepet self-efficacy. “*Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*” (ibid:3). Det handler om hvorvidt man har tro på egen mulighet til å nå målene man har satt seg. Det handler om tro på, og et ønske om, å være med på å påvirke og ha kontroll over hvilken retning man vil livet skal ta. Det innebærer å tro at man er i stand til å utføre de handlinger som kreves. Tro på at vi kan påvirke eget liv, har betydning for valg av handlinger. Det er en medvirkende faktor til at vi velger handlinger som hjelper oss å oppnå resultater. Hvis vi derimot ikke tror på egne muligheter til å oppnå resultater, vil valg av handlinger kunne være mindre formålsrettet. Det er med på å bestemme hvor store anstrengelser vi er villige til å yte for å vinne over utfordringer. Bandura hevder at troen på egen mestring påvirker motstandsdyktighet i møte med motgang. Det er snakk om hvorvidt vårt tankemønster tar form av selvhjelp eller om det er til hinder.

Bandura (ibid) hevder at tanken på kontroll over faktorene som påvirker vårt liv, har betydning for det meste av det vi foretar oss. Det er viktig å tro på egen evne til kontroll over

livet. Det gjør oss i stand til å lage planer for fremtiden. Vi kan utvikle en tiltro til oss selv som aktør i eget liv. Mangel på en slik tiltro vil derimot kunne skape en følelse av håpløshet og nedtrykthet. Det er et viktig perspektiv i arbeid med barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker. Banduras teori setter søkelyset på hva som kan få mennesker til å handle som de gjør. Befring (2008) hevder at man ut fra dette perspektivet kan se at atferdsproblemer av og til kan være formålstjenlig for eleven. Det kan være snakk om en rasjonell handling ”for å komme unna nederlagsfølelse og for å oppnå status blant jevnaldrende” (ibid:388). Det er også snakk om hva slags ferdigheter man mener å ha kontroll over og som man opplever fører mot et ønsket mål. Erdly og Asher ( her i Bandura 1997:173) sier at “Childrens beliefs in their efficacy to carry out different types of solution predict their social goal on how they are likely to behave”. Det er av betydning hva slags mestringstro du har. Tror du at du har makt til å oppnå mål gjennom aggressive handlinger, er det sannsynlig at du velger slike handlinger. Barn og unge med tro på prososiale ferdigheter, vil kunne velge annerledes. Dette betyr at det å kjenne elevens tanker om seg selv og sin situasjon, er en viktig oppgave for pedagoger. Det bekrefter behovet for å bygge relasjoner slik at elevene kan føle seg trygge i dialog med lærer.

For å utvikle en positiv forventning om mestring fremhever Bandura (1997) fire dimensjoner med betydning. ”*Enactive mastery experience*” (ibid:80) er den viktigste. Tidligere erfaringer i å lykkes med en oppgave vil være av betydning for tiltro til å mestre tilsvarende oppgaver senere. Erfaringer med å mislykkes vil undergrave slik tiltro, særlig hvis man mislykkes før man har opparbeidet en viss grad av self-efficacy. *Vicarious experience* (ibid:86)” viser til erfaringer man tilegner seg gjennom andre. Ved å observere andre det er naturlig å sammenligne seg med, kan man opparbeide tro på egen mestring. ”*Verbal persuasion*” (ibid:101) viser til betydningen av at signifikante andre verbalt uttrykker tro på at en skal lykkes. Slik uttrykt overbevisning fra andre kan ha noe begrenset makt til å skape varig endring i tro på egen mestring, men den kan støtte opp om utviklingen dersom den positive bedømmelsen er innenfor realistiske grenser. ”*Physiological and affective states* (ibid:107)” uttrykker betydningen av fysiologiske og emosjonelle tilstander. Hvordan man forstår kroppens signaler har betydning for tro på egen påvirkning og mestring av egen helse, og aktiviteter som krever fysisk styrke og motstandskraft. Følelsesmessig tilstand kan ha en videre og mer generell effekt på opparbeidelse av tro på egen mestring og påvirkning av eget liv.

Å gjøre barn klar over at de kan utvikle evnen til å ha kontroll over eget liv er en utfordring for skolen. Det innebærer gode imitasjonsmodeller, trygge relasjoner og oppmuntring fra lærere og medelever. Det er grunn til å rette fokus mot hvilken måte skolen vektlegger læring med formål å få elever til å tenke positivt om seg selv, og hvorvidt elevene opplever at det er sånn. Det er grunn til å tro at en persons "self-efficacy" har betydning for hvordan man evaluerer fortiden og hvordan man ser på framtiden

### **3.6.3 Eleven som aktør i eget liv**

Begrepet self-efficacy er preget av en aktørforståelse. Begrepet retter fokus på individets ønske om å påvirke hendelser som påvirker livet. Som aktør er vi i interaksjon med, og handler i forhold til våre omgivelser. Vi gjør valg og handler med det for øye å skape mening i livet. Vi er både underlagt betingelser individuelle faktorer og miljøet byr, og vi er i stand til å gjøre egne valg. Denne forståelsen har klare konsekvenser for hvordan atferdsproblemer kan forebygges og reduseres. Barn og unge må forstås som aktører som selv kan velge (Nordahl 2004). Elever i en vanskelig situasjon kan ha lettere for å takle det om de opplever å ha innflytelse på situasjonen.

I aktørperspektivet er det særlig to forhold som er vesentlig for å forstå våre handlinger. Det er virkelighetsoppfatning, og de mål, ønsker eller verdier som styrer våre handlinger (Nordahl 2004). Vår subjektive virkelighetsoppfatning, eller vår oppfatning av den situasjonen vi er i, har betydning for de mål, ønsker og verdier vi har. Dette danner grunnlag for våre handlinger. Handlinger er gjerne relatert til noe vi ønsker å oppnå, som å få venner eller oppnå materielle goder. Handlinger kan også være styrt av ønske om å være som andre, eller relatert til en bestemt sosial norm. Når en elev er bevisst målet med sin handling kan man si at handlingen er intensjonell og rasjonell (ibid). Det finnes også handlinger som ikke er å betrakte som rasjonelle. De kan være ensidig styrt av følelser, eller de kan være uten mål og mening. I skolen er det viktig å være klar over dette. For å forstå eleven må man kunne vurdere om elevenes handlinger er å anse som rasjonelle. På den måten kan man hjelpe vedkommende til å handle annerledes. Viktig utgangspunkt blir da en antakelse om at mennesker for det meste handler rasjonelt.

Vi må kunne forklare og forstå elevens virkelighetsoppfatning. Vi må også langt på vei forstå den handlende elevs verdier og ønsker. Denne forståelsen har vi ikke direkte tilgang til. Den

eneste måten å få slik tilgang på er å snakke med eleven. Ord kan riktignok ha flere betydninger. Vi kan ikke alltid vite at vi snakker om det samme. Læreres intensjon om å forstå, er av vesentlig betydning om man ønsker å betrakte eleven som aktør i eget liv. Arnesen (2004) trekker fram den viktige betydningen av dialog i daglig samhandling mellom lærer og elev. Man kan aldri vite alt om elevene. Men vi kan gjøre mye for å ha et så sikkert grunnlag som mulig. Utgangspunktet må være at elevene ønsker å være rasjonelle. De gjør det de tror gir det beste resultatet. Det å la være forstå elever ut fra dette perspektivet, at de handler rasjonelt, betyr et etisk overgrep overfor dem (Nordahl 2004).

### **3.7 Relasjonsdimensjonen**

I Tangens (1998, 2008) undersøkelse kom det tydelig fram at elevenes forhold til lærere og medelever var viktig. Det er ikke uventet. Tangen viser til at menneskers relasjoner til familie, venner og andre går igjen som en rød tråd i livskvalitetsforskning. Det ser ut til å være en tydelig tendens at et positivt og støttende nettverk er av stor betydning for god livskvalitet. Hun påpeker at det ikke betyr at mennesker med et positivt nettverk automatisk har god livskvalitet. Det kan også være slik at mennesker med god livskvalitet er i stand til å skaffe seg et positivt og støttende nettverk. Mastekaasa mfl. (1988, her i Tangen 2008) hevder at man kan tenke seg at både positivt nettverk og god livskvalitet kan skyldes personlighet. Tangen mener det er vanskelig å forklare livskvalitet med enten eller. Hun viser til et tredje perspektiv, det interaksjonistiske, der en retter søkelyset mot den gjensidige interaksjonen og virkningen av den.

En forståelse av at aktøren konstruerer sin selvforståelse i samspill med, og under påvirkning av andre, gjør det viktig å rette søkelyset på læreres bidrag til å gjøre elevene til aktør eller brikke. Det har også betydning for elevers relasjoner til andre (Tangen 1998). Elevene i Tangens undersøkelse så det som en viktig positiv verdi i sitt skoleliv å møte lærere som fremsto som vennlige og interesserte, og lærere som fremhevet deres mulighet til mestring. Det forutsetter lærere som er orientert mot det å forstå eleven, som kan formidle at elevens oppfatning av situasjonen er viktig. Begrepene anerkjennelse og omsorg anser jeg derfor å høre hjemme som egne underkapitler, sammen med ”relasjon til lærer” og relasjon ”elev/elev”.

### **3.7.1 Relasjon mellom lærer og elev, med fokus på elever med sosiale og emosjonelle vansker**

Schibbye (2002) hevder at man må rette fokus mot sammenhenger og relasjoner for å forstå mennesker. Man må stille krav til det sosiale miljøet barn og unge befinner seg i, være seg hjemme eller i sosiale institusjoner som for eksempel skolen. I forhold til min undersøkelse blir det derfor viktig å rette fokus mot lærer/elev-relasjonen og elev- elev-relasjonen. Her vil lærer være den profesjonelle og ansvarlige part for hvordan relasjonen utvikler seg. Møtet med barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker kan være en utfordring for lærer. Det er allikevel lærer som må ta ansvar for hvordan man legger til rette for at erfaringene elevene får i relasjon til lærere og andre elever blir positive. Relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk. Det innebærer at lærer har definisjonsmakten. Det er vesentlig at lærer er bevisst sin definisjonsmakt og bruker den positivt. Å bli møtt med anerkjennelse fra lærer kan være av vesentlig betydning for alle elever. Det er snakk om å oppleve en eller flere lærere som sine allierte. Det kan sees på som ”en parallell til ”terapeutiske” allianser eller ”arbeidsallianser” som oppstår i en prosess der terapeutens forståelse og aksept legger grunnlaget for et samarbeid” (Schibbye 2002:242).

Arnesen (2004) beskriver relasjoner i skolehverdagen, mellom lærer/elev og mellom elev/elev. Hun snakker om det pedagogiske nærvær som en pedagogisk tilnærming som legger vekt på at elevenes læring for en stor del er avhengig av at lærer møter elevene med respekt og anerkjennelse. Det er grunnleggende for læreres møte med alle elever. De ferdigheter som begrepet innebærer, kan utvikles både av lærere og elever. Det er ferdigheter som kan læres og utvikles i refleksjon over det sosiale samspillet man er en del av.

Befring (2008) hevder at mange lærere bidrar til å avhjelpe problemer for barn med sosiale og emosjonelle vansker. De gjør det ved en oversiktlig og strukturert undervisningssituasjon og ved raushet, oppmerksomhet, oppmuntring og positiv tilbakemelding. Det er de samme lærerne som inngår i et dynamisk samspill med elever ved å vise tillit og å sørge for medbestemmelse. Disse lærerne belønner ønskelig atferd og ignorerer uønsket atferd. På mange måter handler det om lærere som er villige til å by på seg selv og som er sensitive overfor de vansker enkelte elever har i sin skolehverdag. Arnesen (2004) innlemmer dette i begrepet pedagogisk nærvær. For å oppnå kunnskap om hvordan elevene opplever sitt skoleliv, er elevenes stemme en viktig forutsetning.

Arnesen (2004) hevder at det er av betydning at lærer fremstår som enkelte elevers signifikante andre. Noen elever er i en situasjon som gjør at de står ganske alene uten lærers oppmuntring og støtte. Det kan få alvorlige konsekvenser om ensomme, upopulære eller anonyme barn mangler sentrale støttespillere i elevgruppen. Lærers rolle blir da spesielt viktig. Om denne støtten mangler, kan det være utslagsgivende for om enkelte elever skulker skolen eller fjerner seg mentalt ved å la være å gjøre lekser eller følge med.

Helgeland (2008) viser til noen belastningsfaktorer som gjør seg gjeldende for barn med sosiale og emosjonelle vansker. Biologiske somatiske forhold ( som vanskelig temperament, medfødte disposisjoner for tilstander som dysleksi, hyperaktivitet, epilepsi og lignende), Vanskelige hjemmeforhold av ulik art og forhold til skolen som:

- Erfaring med lærer som kan oppfattes som usympatisk og uvennlig, eller som mangel på forståelse fra lærer.
- Medelever som mobber
- Mye fravær fra skolen
- En opplevelse av undervisningen som meningsløs og for vanskelig.

Lærer må ta hensyn til elevers behov og forutsetninger. Det må være bestemmende for de mål som settes for undervisningen. Helgeland viser til studier som påviser at de elevene lærer bekymrer seg mest for, er de som forårsaker mest ergrelse og irritasjon. Klasserommet er en sosial arena som kan romme sosiale konflikter og uro. Lærers rolle blir av stor betydning. Det er også elever som greier seg bra til tross for belastende oppvekstmiljø. De beskyttende faktorene viser seg å være knyttet til både personlig kompetanse og sosiale forutsetninger i miljøet. Møte med andre betydningsfulle voksne kan vise seg å være av stor betydning.

### **3.7.2 Anerkjennelse**

Innenfor skolelivskvalitet og dialektisk relasjonsteori er begrepet anerkjennelse sentralt. Det er et begrep som vanskelig lar seg definere. Det viser til en væremåte mer enn en teknikk (Schibbye 2002). Det innebærer å ta andres perspektiv, å kunne sette seg inn i andres opplevelse, ikke for å påvirke den andre, men for å ta imot og forstå det den andre formidler. Partene må betraktes som likeverdige. Det betyr i følge Hegel ”ikke at de er like, men at de har lik rett til sin egen opplevelse”(sitert i Schibbye 2002:248). Slik jeg forstår det, innebærer anerkjennelse noe annet og mer enn positiv oppmerksomhet. Det innebærer synlig involvering, og at elevene føler seg sett. Det innebærer at lærer har evne til empati og



innlevelse. Schibbye viser til ingredienser i begrepet anerkjennelse; *lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekræftelse* (ibid:249). Disse væremåtene griper igjen over i hverandre. De er dialektiske.

Arnesen (2004) viser til de samme ingrediensene når hun snakker om anerkjennelse. Hun hevder at anerkjennelse og respekt må ligge til grunn for all samhandling mellom lærer/elev, og elev/elev i skolen. Hun beskriver det som en væremåte og en holdning som utgjør kvaliteter ved en profesjonsutøvelse. Det innebærer forståelse og innlevelse med det for øye å forstå den andre. Ved en anerkjennende væremåte fra lærer kreves det å kunne lytte til hva barn og unge tenker og føler uten å være fordomsfull eller dømmende. Det er en måte lærer kan skaffe seg innblikk i elevenes livsverden. Det gir også elevene mulighet til å kjenne på egne erfaringer, opplevelser og følelser. Det gir mulighet til refleksjon og større selvinnikt. En anerkjennende væremåte må gjennomsyre både språk, holdninger og væremåte, det være seg blikk og kroppsholdning i kommunikasjonen. ”Det innebærer å utfordre, si seg enig i eller imøtegå eleven i dialog. Det innebærer å anerkjenne en annens rett til å uttrykke seg på en måte som ansvarliggjør den som ytrer seg” (ibid: 41). Tangen (1998) hevder at selv små nyanser i lærers språk og oppførsel kan ha betydning for elevenes opplevelser og handlinger.

Schibbye (2002) hevder at det er av betydning å reflektere over egen kommunikasjonsform. Inspirert av Hegel legger hun vekt på at gjensidig anerkjennelse kan endre og løse opp fastlåste mønstre ved kommunikasjon. Hvis kommunikasjon mellom lærer og elev ikke er preget av anerkjennelse, kan den bli fastlåst. Dette kan få betydning for hvordan eleven oppfatter seg selv. Gjennom refleksjon over egen kommunikasjonsform kan dette endres. Det krever evne til å se seg selv i et metaperspektiv, noe mange lærere og elever trenger hjelp til.

### **3.7.3 Omsorg**

Arnesen (2004) viser til omsorg som en viktig sosial relasjon. Omsorg forutsetter at man ønsker å nå andre mennesker ved å lytte til dem eller ved å konfrontere dem. Det forutsetter åpenhet i møtet med dem og evne og vilje til å forstå. Hun viser til Noddings (1987, her i Arnesen 2004) som har ”utformet en omsorgens fenomenologi” (ibid:38). Noddings snakker om universelle behov som forutsetter og innebærer nærhet til egne følelser og reaksjoner i møte med andre. Hun skiller ikke mellom innholdet i de ulike omgangsformer som omsorg innebærer. Hun fokuserer på omsorg sett med mottakers øyne. Det er ikke bare våre

intensjoner som har betydning for en omsorgshandling, men hvilke konsekvenser den har for mottaker. Vi må hele tiden ha foran oss hva den andre faktisk har behov for. Det er lett å komme i skade for å feiltolke andres omsorgsbehov.

Arnesen (2004) hevder at omsorg for elever innebærer at lærer ser hvordan sosiale spenninger og konflikter utspilles. Man må anerkjenne elevens opplevelse og forståelse av egen situasjon. Omsorgen må preges av fellesskap og solidaritet. Enkelte elever er mer utsatt for å bli avvist av medelever enn andre. Elevenes sosiale nettverk vil kunne være en beskyttende faktor og medvirke til at det er enklere å bære de belastninger utestenging kan medføre. Når slike ressurser mangler, innebærer det at lærers rolle blir betydningsfull. "Læreres uforbeholdne anerkjennelse av forskjeller og kritiske bevissthet til utsatte elever er den eneste sikkerhet for at elevenes interesser i skolen blir ivaretatt. Og omsorgen må være ekte" (ibid:266).

Det kan være snakk om manglende omsorg om lærer godtar eller lar være å handle når han merker at elever "går på faglig tomgang, stilles overfor urealistiske eller meningsløse krav og opplever livet på skolen som et daglig åk" (ibid:38). Som lærer må man forholde seg til mange elever og deres behov. Det kan medføre at våre omsorgshandlinger bare omfatter noen. Det ligger omsorg i å kritisere systemet om rammene for å utføre oppgaver elevene har krav på ikke strekker til. Man må i tillegg følge opp elever man ser har det vanskelig. Arnesen bruker begrepet ubarmhjertighet når hun viser til handlinger som å overse eller ikke ta inn over seg hvordan noen elever har det på skolen. Det kan også være snakk om ubetenksomhet når lærer stiller for store krav eller ikke stiller krav. Elever står i fare for å føle seg mislykket eller ydmyket ved å bli konfrontert med alt de ikke behersker. Det er spesielt alvorlig når det rammer elever som i utgangspunktet er sårbare. Skal man unngå å såre elevene, kreves det lærere med utviklet empatisk evne og innlevelse (Imsen1997, her i Arnesen ibid).

### **3.7.4 Relasjon mellom elever**

Jevnaldrende er svært sentrale i sosialiseringprosessen for barn og unge (Frønes 1995, Bandura 1997, Nordahl et al. 2007). Mellom barn og unge er det til en hver tid et samspill og en kamp om vennskap og om innlemmelse i sosiale grupperinger. Drivkraften er opprettholdelse av vennskap og popularitet. Det er av stor betydning å mestre dette samspillet. Det har betydning for barn og unges identitetsutvikling og livskvalitet (James, Jenks og Prout 1999, Webster –Stratton 1991, Nordahl 2002, her i Nordahlet al. 2007). Man kan snakke om

et eget sosialt system der forholdet til fellesskapet mellom barn og unge står sentralt. De unge selv vurderer dette fellesskapet til å ha stor verdi (Coleman 1962, Frønes 1995, Heggen, Jørgensen og Poulgaard 2003, i Nordahl 2007). I oppveksten er det viktig å fremstå som sosialt attraktiv, å være en av de andre. Handlinger både blant venner og ellers, kan være styrt av strategier elevene lager for å oppnå anerkjennelse i jevnaldringsgruppa. Nordahl et al. (ibid) hevder at problematferd kan være en slik strategi. Det å unnlate å jobbe i timene på skolen, kan være en strategi for ikke å synliggjøre manglende mestring for klassen. Hvis det gir sosial status å forstyrre lærer, kan det være hensiktsmessig valg av atferd.

Som en følge av at det er viktig å være sosialt inkludert, kan det å holdes utenfor ha store konsekvenser for dem det gjelder. Nordahl et al. (2007) mener det kan være forklaring på at en del barn med atferdsvansker søker sammen med venner som kan ha gjensidig negativ innflytelse på hverandre. Også barn som ikke har hatt en risikofylt barndom, kan utvikle antisosial atferd og kriminalitet. Forskning viser at både det å være utestengt fra jevnaldringsgruppa og det å være inkludert i gruppe med andre som utviser problematferd, kan være en risikofaktor for utvikling av atferdproblemer. Det å oppleve anerkjennelse fra andre barn og unge er av stor betydning for en positiv oppfatning av seg selv (Tangen 1998, 2008, Arnesen 2004).

Bandura (1997) hevder at barn og unge er særlig sensitive for tilbakemeldinger fra venner. Jevnaldrende er ingen homogen gruppe. Barn ser ut til å velge venner blant andre de mener å kunne sammenligne seg med, andre med forholdsvis like interesser og verdier. Tilbakemelding fra denne gruppen vil kunne ha stor betydning for opplevelse av, og troen på egen mestring. En persons grad av self-efficacy har også betydning for valg av venner.

For å få venner er det vesentlig å beherske noen sosiale ferdigheter og å ha en viss sosial kompetanse. Det er viktig å vise initiativ og sosial utfoldelse. Som tilskuer til andres sosiale utfoldelse får man få muligheter til å etablere kontakt og vennskap. Man får derfor færre muligheter til å øve sosialt, og står i ytterligere fare for å bli stående utenfor det sosiale samspillet blant jevnaldrende. For elever kan det se ut til at sosial kompetanse i forhold til jevnaldrende er noe annet og tilsynelatende viktigere enn i forhold til lærere og andre voksne. Det kan se ut til at å inneha sosial kompetanse som gjør deg attraktiv blant jevnaldrende, og som gir mulighet til å opprette vennskap, er av betydning. Elevene selv nevner egenskaper som: empati, initiativ og selvhevdelse (Nordahl et al. 2007)

Erting og mobbing har negativ betydning for sosiale relasjoner i skolen. ”En person er mobbet eller plaget når han eller hun gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer” (Olweus 2008:128). Olweus mener at nær sagt alle barn kan stå i fare for å bli mobbet, gitt at det er noen mobbere i barnets omgivelser og at lærere ikke er sensitive overfor problemet. Han sier vi kan skille mellom to typer offer. Det passive og det aktive. Olweus kaller det aktive offeret for provoserende mobbeoffer. Lærers atferd og holdning til mobbing viser seg å være av avgjørende betydning av om mobbing får utvikle seg og vedvare.

### **3.8. Arbeidsdimensjonen**

Arbeidsdimensjon i elevenes skoleliv kan forklares med de erfaringer elevene har med skolens faglige innhold. Det er snakk om arbeid med fagene på skolen. Tangen (1998) er opptatt av hvilken verdi elevene tillegger arbeidsdimensjonen. Hun påpeker at det som oppleves meningsfylt for elevene ofte er å holde på med noe ”ordentlig”. Det kan være å jobbe med skolearbeid for å oppnå bedre karakterer, eller det kan være arbeid av praktisk art. Hva elevene opplever som meningsfullt varierer selvsagt fra elev til elev. Arbeid elevene betrakter som negativt er knyttet til situasjoner der de ikke riktig vet hva de holder på med eller hvorfor. Det kan være uoversiktlige situasjoner, eller det kan være snakk om opplevelsen av å ikke få gjort noe ferdig, eller at en ikke lærer noe særlig. At noe er kjedelig er også negativt for elevene, men kan komme ut med positiv verdi hvis de allikevel vet at det har betydning for dem senere. Tangen (ibid) påpeker at det er viktig med lærers fokus på det elevene holder på med. Det er med på å farge den verdi elevene tilegger aktiviteten. Hvilken mulighet gir skolen elevene til å holde på med meningsfulle oppgaver?

### **3.9 En dynamisk modell**

De fire dimensjonene inngår i et dynamisk samspill. Tidsdimensjonen ser ut til å fungere som en grunnleggende referanseramme for elevenes erfaringer og vurderinger av sin skolehistorie. Det er også et komplekst samspill mellom tidsdimensjonen og elevenes opplevelse av å ha kontroll over egen skolegang, elevenes opplevelse av å ha allierte blant lærere og andre elever, og opplevelsen av at det er meningsfylt å arbeide med skolefag (Tangen 2008).

## 4.0 Metode

Kvalitative metoder bygger på en forståelse der meninger, helhetsinntrykk og intensjoner står sentralt og har et fortrinn når det gjelder det ”kontekstuelle og særegne” (Befring 2002:77). Jeg er ute etter det særegne og kontekstuelle i elevers erfaringer fra sitt skoleliv. Det særegne i hver enkelts historie, og det kontekstuelle gjennom skolevirkeligheten, dens struktur og de relasjoner den bringer med seg. Jeg ønsker å vite noe om individets opplevelser og intensjoner, og å vite noe om det samspillet individet er en del av. Kvalitativ metode anser jeg derfor som riktig valg for min undersøkelse.

### 4.1 Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitativt intervju blir brukt i ulik forskning som har til hensikt å utvikle en viten som kan forandre mennesker og deres vilkår (Kvale 2006). Det er en metode som gir meg mulighet til å fokuseres på forståelsen av den informasjon mine informanter bringer med seg i intervjuet. Formålet med min undersøkelse er økt kunnskap om skolehverdagen til elever med sosiale og emosjonelle vansker. Jeg etterspør deres erfaringer fra egen skolegang. Jeg er ute etter elevperspektivet. Jeg vil vite hvordan elevene vurderer sine erfaringer. Denne kunnskapen håper jeg vil kunne bidra til en forbedring av denne elevgruppens skolesituasjon. Jeg ønsker derfor å invitere til samtale, og velger et kvalitativt forskningsintervju som metode.

Jeg tar i bruk et halvstrukturert, eller semistrukturert intervju. Kvale definerer begrepet som ”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (Kvale 2006:21). Kvale (ibid) presiserer at forskningsintervjuet ikke kan regnes som en likeverdige samtale. Man kan ikke snakke om likeverdighet. Forskeren må være bevisst sin definisjonsmakt. Jeg har forberedt undersøkelsen og lagt noe av premissene for hva det samtales om gjennom intervjuguiden. Jeg kontrollerer langt på vei situasjonen. Den rollen må jeg være bevisst både gjennom intervjuet og gjennom analyse- og tolkningsarbeidet etterpå. Kunnskapen og erfaringene som mine informanter innehar, ligger utenfor mitt kontrollområde. Kvale (2001:28) presiserer at ”det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskaplig kunnskap”. Intervjueren må være bevisst hvordan hun stiller spørsmål, være kritisk til det som blir sagt og ha fokus på interaksjonen mellom seg og informant.

Jeg er ute etter elevenes erfaringer. Kvale (2006) snakker om elevenes livsverden, og viser da til et fenomenologisk perspektiv. ”Det er åpent for intervjupersonens erfaringer, fremhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og søker etter beskrivelsenes sentrale betydninger” (*ibid*:39). Jeg ønsker å formidle elevenes erfaringer og at det vil kunne ha betydning for lærere og andre som jobber med barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker. ”Målet med fenomenologi er å ”transformere” levde erfaringer til et tekstuttrykk for erfaringenes essens” (Tangen 1998: 29).

Kvale (2006) mener at en vesentlig del av prosjektet bør være forberedt før selve intervjuet. Med dette mener han at det bør skaffes informasjon om relevant forskning og kunnskap om tema som belyses. Man bør også være bevisst sin egen førforståelse i form av uformell kjennskap til de tema som skal belyses. Mitt engasjement kommer fra egne erfaringer i arbeid med barn med sosiale og emosjonelle vansker. Det har hatt betydning for formålet med min undersøkelse. Det er mitt subjektive utgangspunkt i møte med informantene.

Neste steg er å formulere undersøkelsens formål. Det er avgjørende for valg av metode. Jeg har redegjort for formålet med oppgaven og hvorfor jeg har valgt kvalitativt intervju som metode. Det forutsetter at jeg vet noe om hva denne metoden innebærer. Det er allikevel viktig å skaffe seg bred kunnskap om hvordan metoden som er valgt best kan utføres (*ibid*).

## **4.2 Valg av informanter**

Fokus for min undersøkelse er elever med sosiale og emosjonelle vansker. Jeg ønsker å møte elever som går i et alternativt skoletilbud for elever som ikke har funnet seg til rette i den ordinære skolen, eller som har hatt vansker av en slik art at de selv og skolen har ønsket et annet tilbud. Jeg ønsker å høre elevenes skolehistorier og få innblikk i deres erfaringer fra barne- og ungdomsskole. Jeg ønsker også å vite hvordan de har opplevd å skifte skolemiljø. Jeg søkte etter elever fra ulike skoler og med ulike erfaringer. Jeg håper å få fram en forståelse av de erfaringene elever med sosiale og emosjonelle vansker har i møte med segregerte smågruppetiltak og tiltak på bostedsskolen. Jeg ønsker å vite noe om deres opplevelse av tilhørighet (relasjon til andre), mestring (kontroll over egen skolegang) og læring (skolefaglig og om seg selv). Kriteriene for utvelgelse av informanter har derfor vært:

- Elevene er inneforstått med at begrepet atferdvansker eller sosiale og emosjonelle vansker blir brukt om deres vansker i skolen.
- Elevene går i en alternativ skole med smågrupper for ungdom som av ulike årsaker har opplevd vansker med å tilpasse seg det ordinære tilbudet på bostedsskolen.
- Elevene skal ha opplevd å gå i vanlig klasse på bostedsskolen.
- Elevene er i alderen 14 – 16 år

#### **4.2.1 utvalget**

Jahnsen, Nergaard og Flaatten (2006), bruker betegnelsen smågruppetiltak i sin undersøkelse blant elever som viser problematferd og lav skolemotivasjon. Undersøkelsen viser at det finnes mange svært ulike tiltak. Jeg tok derfor kontakt med Hanne Jahnsen på Lillegården kompetansesenter. Etter en samtale med henne fikk jeg tips om alternative skoler med smågruppetiltak som kan sies å ha god kvalitet. Jeg tok kontakt med en ungdomsskole som omtaler seg selv som en alternativ skole. Jeg vil derfor bruke dette begrepet videre i oppgaven. Skolen jeg kontaktet har tilbud om flere ulike smågrupper. Det er små enheter med åtte elever. Det er stor voksentetthet i gruppene. Skolen gir tilbud om ulike aktiviteter og praktisk arbeid i tillegg til teoretisk pensum for ungdomsskolen. Elevene har ulike begrunnelser for å søke plass på skolen. Felles for alle er at de har opplevd skoledagen i vanlig skole som vanskelig. Det legges vekt på at det er et frivillig tilbud. Elevene søker seg hit uavhengig av sakkyndig vurdering fra PPT. Nærmere presentasjon av skolen og skolens navn må utebli i denne rapporten av hensyn til informantenes anonymitet.

Da denne alternative skolen har mange ulike grupper, var det mulig å finne alle informantene på samme skole. Jeg fant dette formålstjenlig for min undersøkelse. Jeg ville få informanter fra ulike grupper, men fra en skole med felles overbygging og målsetting. Det kan være av betydning for min forståelse av den informasjon jeg innhenter. Elevene kommer fra ulike bostedsskoler. Det at de nå går i små grupper på en skole med felles overbygging, kan også ha betydning for undersøkelsens omfang.

Etter at prosjektet var godkjent av Personvernombudet For Forskning, henvendte jeg meg både skriftlig og muntlig til skolens ledelse. Jeg ble invitert til et møte der jeg kunne presentere prosjektet mitt. Ledelsen fant undersøkelsen interessant. De var svært imøtekommende og hjalp meg med å finne informanter. Skolens rådgiver kontaktet 10 elever

han mente passet til kriteriene for utvelgelse. Elevene ble informert om at jeg ønsket å intervju elever med sosiale og emosjonelle vansker på skolen. De fikk en forespørsel om jeg kunne ta kontakt med dem for nærmere presentasjon og for å spørre om de kunne bidra. Samtlige svarte ja til å bli kontaktet. Han kontaktet også elevenes foresatte med samme informasjon. Også de var positive. Jeg fikk deretter en liste med navn og telefonnummer.

Jeg var usikker på hvor mange informanter jeg skulle benytte meg av. Jeg regnet ikke med at alle ville svare ja på neste henvendelse, så jeg startet med å ringe seks elever og deres foresatte. Alle var positive. Etter å ha konferert med min veileder Kjell Arne Solli, kom jeg til at seks informanter kunne være tilstrekkelig med tanke på oppgavens omfang. Det var tre jenter på lista. Jeg ønsket å ha like mange gutter som jenter, men en av jentene svarte ikke på gjentatte telefonhenvendelser. Det ble derfor to jenter og fire gutter. Elevene var positive til å være med på prosjektet. Jeg opplevde foreldrene svært positive. Flere av dem uttrykte at det ville være positivt for deres ungdom å få fortelle sine historier. Etter at elevene og deres foresatte også hadde mottatt en skriftlig henvendelse, mottok jeg samtykkeerklæring fra fem av informantene. Både elever og foresatte ble gjort muntlig kjent med at jeg ønsket kontakt med elever med sosiale og emosjonelle vansker, og hva jeg la i det begrepet. Samtlige mente at beskrivelsen passet til dem.

Den sjettede av elevene jeg henvendte meg til, var også positiv til å bli intervjuet. Eleven var i en vanskelig situasjon i forhold til skolen på det tidspunktet. Da jeg etter gjentatte henvendelser ikke mottok skriftlig samtykke fra elev og foresatte, antok jeg at det enten var vanskelig å være med på undersøkelsen, eller at det var vanskelig å få sendt et svar. Jeg sendte en ny henvendelse der jeg uttrykte forståelse for at de ville trekke seg, men hvis eleven fremdeles var aktuell, ønsket jeg en tilbakemelding innen en tidsfrist. Jeg fikk ingen tilbakemelding og tok ikke videre kontakt. Jeg kontaktet derfor en ny elev på listen slik at jeg hadde seks informanter.

### **4.3. intervjuguide**

Intervjuguiden ble utarbeidet med Tangens (1998, 2008) begrep skolelivskvalitet som utgangspunkt. Hun viser til tidsdimensjonene som vesentlig. Det har påvirket mine forskningsspørsmål. Jeg ønsker å få vite noe om elevenes tanker om fortid, nåtid og framtid. Teori om begrepene erfaringer og elevperspektiv var også med på å prege utarbeidelsen. Jeg



ønsket å høre disse elevenes historier, de positive opplevelsene og de negative. Jeg ønsket en intervjuform som gir mulighet til å forfølge tanker som kommer fram underveis og som kan belyse undersøkelsen. Jeg valgte derfor det Kvale (2006) kaller et ”*utforskende*” intervju. Jeg valgte å benytte en semistrukturert intervjuguide, ved å lage spørsmål fordelt på de temaene jeg ønsket å belyse. Jeg ville sikre at alle informantene besvarte de samme temaene. Under hvert tema lagde jeg forslag til utdypende og oppfølgende spørsmål. Dette er en forholdsvis åpen form. Jeg var ute etter å fange opp og forstå elevenes historie. Jeg er klar over at jeg allikevel ville kunne være med på å forme fortellingene med mine spørsmål og med mitt forsøk på å skape en struktur i intervjuet. Mine spørsmål er preget av min forkunnskap. I dialog mellom forsker og informant skapes en mening som er preget av både informantens og forskers førforståelse (Kvale, 2006). Det gjør at jeg kan stille de riktige spørsmålene, men det gjør at jeg også står i fare for å være forutinntatt og stille ledende spørsmål. Jeg vil diskutere dette nærmere i kapittelet om validitet og i kapittelet om etikk.

#### **4.3.1 prøveintervju**

Jeg hadde avtale om et prøveintervju med en tidligere elev fra den alternative skolen. På den aktuelle dagen dukket han ikke opp. Han tok heller ikke telefonen eller svarte på tekstmelding. Jeg skrev en melding der jeg sa at det var greit om han ikke ønsket å delta. Hvis han allikevel skulle ønske det, kunne han ta kontakt med meg. Jeg fikk ikke svar. Det er mulig at jeg gjennom min henvendelse berører et sårbart tema. Informantene blir bedt om å huske og å fortelle noe de muligens synes er vanskelig. Denne tanken var med meg i mine forberedelser til intervjuene. Prøveintervjuet ble derfor gjennomført med en voksen person. Jeg fikk testet ut spørsmålene og fikk testet det tekniske utstyret. Jeg har lang erfaring i samtale med elever gjennom mitt arbeid og tok sjansen på at intervjusituasjonen ville fungere.

#### **4.3.2 intervjuet**

Forskerens bakgrunn og informantens tilgjengelighet kan være av betydning for hvor langt det er mulig å forstå andre menneskers livssituasjon (Dalen 2004). Intervjuene foregikk på et grupperom på elevenes skole. Elevene fikk fri fra undervisningen for å snakke med meg. Intervjuene ble tatt opp på bånd. Jeg brukte en diktafon. Den er liten og ble lagt på bordet mellom meg og informantene. Informantene ble gjort kjent med at jeg vil slette opptak og transkribering etter at oppgaven er ferdig. De fikk også en repetisjon av forskningsprosjektets formål. Alle ble fortalt at jeg opplever det som betydningsfullt at de ville dele sine historier

med meg, og at jeg håper deres historier vil kunne ha betydning for andre som jobber med barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker. Jeg valgte å ikke notere underveis. Jeg ønsket å være en aktiv lytter med blikkontakt.

Fem av informantene var tydelig motivert. Intervjuguiden ble brukt som støtte, men de fortalte mange sammenhengende historier uten hjelp av oppfølgende spørsmål. I perioder var det tilstrekkelig å bruke kroppsspråk som tilbakemelding på at jeg fulgte historien. Jeg stilte oppfølgende spørsmål underveis for å forsikre meg om at jeg forsto informasjonen riktig. Jeg opplevde betydningen av å være godt forberedt. Jeg kunne innholdet i intervjuguiden godt og var ikke avhengig av å studere den så ofte. Intervjuene varte ca en time. Informantene virket veldig konsentrert. Ved en anledning ble vi avbrutt av en lærer som kom inn for å gi en beskjed, en annen gang var det en av informantenes nye piercing som gjorde vondt og måtte rettes på. Ingen av avbruddene fikk, så langt jeg kan se, betydning for innholdet. Etter ca en time kom det lyder fra andre elever som gikk til pause. Det gikk muligens ut over elevens konsentrasjon. Jeg valgte å avslutte når jeg merket at de var slitne og konsentrasjonen glapp. Disse intervjuene hadde gode lydopptak. Et av intervjuene lot seg ikke bruke i ettertid. Informanten snakket med svært lav stemme. I tillegg startet en maskin med høy lyd utenfor grupperommet. Det ble så mye støy på opptaket at det ikke lot seg transkribere. Rett etter intervjuet spurte jeg informanten om hvordan han hadde opplevd å bli intervjuet. Han syntes det var vanskelige tema å snakke om. Jeg antar at det er årsaken til lav stemme. Jeg valgte derfor ikke å kontakte han på nytt. Jeg tror heller ikke det ville være en god ide å be om historien nok en gang for noen. Jeg valgte å gå videre i undersøkelsen med fem informanter.

#### **4.4. analyse**

Intervjuguiden fungerte som en forberedelse til analysearbeidet. Her lager jeg en bevissthet hos meg selv på hvor jeg skal ha fokus under samtalen. Underveis i intervjuet var mine oppfølgende spørsmål også en del av analysearbeidet. Spørsmålene i seg selv innebærer at jeg analyserer utsagn der og da. Det foregår en ”fortetting og fortolkning” (Kvale:122) av intervjuet ved at jeg sender utsagn tilbake til informant for bekreftelse eller avkreftelse. Det kan også gi informanten mulighet til å oppdage noe nytt ved det han har sagt.

Intervjuene ble transkribert ordrett. Jeg lyttet flere ganger til opptakene for å kunne fange meningen med utsagnene. Jeg noterte i margin om informanten hørtes ivrig ut, oppgitt ut eller lignende.

Jeg benyttet meg videre av Kvaales (2006) forslag til metoder for meningsanalysering. Jeg overførte intervjuene i sin helhet til et skjema der jeg hadde intervjuet i midten, en meningsfortetting på den ene siden og kategorisering på den andre siden. Meningsfortetting innebærer i følge Kvale (2006) en forkortelse av selv intervjuet. Formålet er å finne ut nøyaktig hva informantene formidler. Han viser til en fenomenologisk analyse som kan innebærer fem trinn. Jeg benyttet meg av de tre første. Først leses den transkriberte teksten i sin helhet, og deretter deles teksten i naturlige meningsenheter bestemt av forskeren. Deretter uttrykker forskeren temaet innenfor hver meningsenhet så klart som mulig (Kvale 2006). Jeg kortet ned på fyllord og gjentakelser og skrev en så tolkningsfri og konsis versjon av intervjuet som mulig. Helt tolkningsfritt blir det naturligvis ikke. En hver form for omformulering av det andre sier innebærer en grad av tolkning.

Deretter ble intervjuet kodet i kategorier. Kvale (ibid) bruker begrepet *meningskategorisering*. Lange setninger eller meningsenheter reduseres til koder for fenomen som forekommer i teksten. Kategoriene har jeg valgt ut fra informantenes egne beretninger og det de vektlegger. Det ble svært mange kategorier til å begynne med. Jeg lagde derfor det Kvale (ibid) kaller *hoveddimensjoner* delt inn i forskjellige *underkategorier*. Hvert intervju ble kodet for hoveddimensjonene og de ulike underkategorier. Dette arbeidet gjorde at jeg ble godt kjent med innholdet i intervjuene, og det var en hjelp til å strukturere informasjonen i de transkriberte og etter hvert meningsfortattede intervjuene. Både hoveddimensjonene og underkategoriene ble laget så tett opp til informantenes beretninger som mulig. Hver av hoveddimensjonene ble deretter tema i hvert sitt skjema. Underkategoriene ble underpunkter i skjemat. Jeg samlet uttalelser fra alle informantene i hvert skjema. På den måten kunne jeg se likheter og ulikheter i informantenes uttalelser. Jeg kunne også se i hvilken grad de ulike hoveddimensjonene og underkategoriene ble vektlagt.

#### **4.5 Narrativer**

Som en forberedelse og start på presentasjonen av mine funn, foretok jeg det Kvale (ibid) kaller *meningsstrukturering gjennom narrativer*. Han beskriver dette som å fortelle en ny historie på bakgrunn av de temaene som fremkommer i intervjuet. Det kan også være en rekonstruksjon av de fortellingene informantene kommer med, i en fortettet form. En fortetting var nødvendig for å kunne rapportere om informantenes erfaringer. For å være så tro som mulig mot deres historier, har jeg valgt å bruke en stor grad av sitater i rapporten.

Kvale (ibid) hevder at man i løpet av analysen kan veksle mellom å være en ”fortellingsfinner” – en som leter etter fortellinger i intervjuene, og en som skaper fortellinger og setter de mange forskjellige hendelsene sammen til en sammenhengende historie. En fortelling inneholder en tidsmessig dimensjon, en sosial dimensjon og den har en mening. Jeg har forsøkt å ta hensyn til tidsdimensjonen ved å lete etter et handlingsmønster i informantenes fortellinger. Jeg har vært inneforstått med det sosiale aspektet, at elevene forteller en historie til meg. Jeg er dermed med på å forme fortellingen gjennom mitt forsøk på struktur i intervjuet og ved å oppmuntre til å utdype historien.

Jeg har vært interessert i elevenes historier og har etter beste evne ønsket å være lydhør overfor den mening de har tillagt sine erfaringer. Jeg har derfor ønsket at rapporteringen av funn skal ivareta elevenes historier og på den måten fremstå i en fortellende eller narrativ form. Kvale (ibid) hevder at historiene kan omarbeides med henblikk på de hovedpoeng forskeren ønsker å formidle. Jeg opplever at informantene står for hovedpoengene selv. Min jobb var å strukturere historiene i forhold til hverandre og prøve å sette dem sammen til en narrativ vev som er tro mot fortellingene og som er av interesse for leseren.

#### **4.6 Validitet, reliabilitet og generalisering**

Om man slår opp i en fremmedordbok, blir begrepet validitet beskrevet med ordet gyldighet, eller å gjøre gyldig. Om man slår opp i litteraturen innenfor ulike forskningsfelt, finner man straks at validitetsbegrepet blir brukt på mange forskjellige måter. Felles er allikevel at validitet handler om kvalitetskrav til forskningen. Validitet blir ofte brukt sammen med begrepene reliabilitet og generaliserbarhet. Kvale (2006) viser til ulike filosofiske perspektivs oppfatning av begrepene. Han kaller dem ”den positivistiske treenigheten”(Kvale 2006:159), og viser til at begrepene ble brukt av forskere for å diskvalifisere den kvalitative forskningen. I det positivistiske perspektivet vil subjektive tolkninger være avgjørende for at man ikke kan si at resultatet av forskningen er valid. Han viser også til kvalitative forskere som ignorerer begrepet, nettopp fordi det er knyttet til et positivistisk perspektiv. Disse forskerne mener begrepene ”hindrer en kreativ og frigjørende kvalitativ forskning” (Kvale 2001:159). Også ut fra postmoderne tenkning vil begrepet kunne avvises. Validitetsbegrepet krever at det finnes en sannhet. Innen den postmoderne tenkningen snakker man om mange sannheter og kunnskapens mangfold. Ringdal (2001) viser til validitet som et omdiskutert begrep i kvalitativ forskning. Han mener det er grunnlag for å bruke begrepet bekræftbarhet som

erstatning. Bekreftbarheten knyttes da til kvaliteten i de tolkningene som gjøres.

Bekreftbarheten knyttes også til om resultatet støttes av andre sammenlignbare undersøkelser. Ringdal vil allikevel benytte seg av begrepet validitet i visse sammenhenger for å sikre referansen til innarbeidede begreper og for å vurdere datas kvalitet.

For å kunne snakke om validitet i min undersøkelse, må jeg forutsette en forståelse som innebærer at begrepet lar seg bruke innenfor den kvalitative forskningen. Kvale (2001) velger en forklaring ut fra en moderat postmodernisme; ”selv om tanken på en objektiv, universell sannhet avvises, godtar den muligheten for en spesifikk lokal, personlig og samfunnsmessig form for sannhet, med fokus på dagliglivet og de lokale fortellingene” (Kvale og Rosenau, i Kvale, 2001:160). Han snakker da om validitet og sannhet og gjør seg til talsmann for å se på valideringsarbeidet knyttet til alle stadier i forskningsprosessen som en kvalitetskontroll underveis. Kjennetegnet ved den kvalitative metode er nettopp at forskeren er fri til å tilføre nye spørsmål underveis i prosessen, noe som etter min mening nødvendiggjør validitetskontroll underveis.

Å validere er å kontrollere, stille spørsmål og å teoretisere. Man må alltid være kritisk overfor egne funn. Man må vurdere egne tolkninger kritisk og synliggjøre eller uttrykke eget syn på emnet som tolkes. Man må også undersøke kilden til mulige feil og egen innvirkning på det som det forskes på (Kvale 2006). Kvale (ibid) bruker begrepet kommunikativ validitet. Det handler om å skape gyldighet gjennom å diskutere motstridende påstander. Ricoeur (sitert i Kvale 2006) viser til den hermeneutiske sirkel og kriterier for falsifiserbarhet og hevder at validering er basert på muligheten for å argumentere for eller i mot en tolkning. Man kan utfordre tolkningene og skape harmoni. Fuglset (2006) beskriver den hermeneutiske sirkelen. Slik jeg forstår det, handler det om å tolke deler ut fra den konteksten de er en del av, dvs. bakgrunnen for det som er sagt. Man må også vurdere helheten ut fra delene. Gadamer og Heidegger (sitert i Fuglseth 2006) var opptatt av den førforståelsen vi alltid har med oss i møte med det vi skal observere, lese eller tolke. Vi må se på det vi studerer ut fra de forutsetningene vi har til å forstå og ut fra den virkelighet det vi studerer er en del av. Etter hvert som ny informasjon kobles opp mot det vi forstår, utvikles nye begrep. Den hermeneutiske metode tar sikte på å gi oss økt forståelse. I min oppgave vil det være snakk om intervju. Her vil også intervjuobjektet komme til møtet med sin forforståelse. Validitet kan være knyttet til forskerens troverdighet, men den kan også være knyttet til et intervjuobjekts troverdighet. Jeg vil neppe kunne hevde å være objektiv. Jeg er klar over dette da jeg har valgt

problemstillingen ut fra mitt engasjement i saken. Kunnskap om skoler generelt, og den alternative skolen spesielt, vil være med på å skape et bakteppe for min tolkning av elevenes historier. Det samme vil min teoretiske kunnskap og mine erfaringer.

Validitet er et begrep som kan graderes fra minimal til maksimal. Man vil aldri kunne oppnå 100 % validitet. Sannhet i informantenes subjektive opplevelse kan vanskelig etterprøves.

#### **4.6.1 Reliabilitet**

Reliabilitet har med forskningens konsistens å gjøre, både når det gjelder intervjustadiet, transkripsjonsstadiet og analysestadiet. (Kvale 2006). Det er snakk om pålitelighet i arbeidet. Kan arbeidet etterprøves i alle ledd? Påliteligheten kan styrkes ved å være nøyaktig i framstilling av informasjon i undersøkelsens endelige rapport. Av hensyn til informantenes anonymitet, kan ikke den transkriberte teksten legges ved, ei heller lydopptak. De blir begge slettet. Jeg har latt min veileder lese noen av intervjuene for å få tilbakemeldinger på om jeg er tro mot det materialet jeg besitter.

Kvale (2006), viser også til reliabilisering i forbindelse med transkribering av et intervju. Selv i en situasjon der man skriver ned fra tale til tekst, vil ulike forskeres subjektive vurdering kunne gjøre teksten ulik. Jeg har transkribert intervjuene ordrett. Jeg har også tatt med ytringer og lyder som er med å understreke informantens mening med uttalelsene. De som skal kunne validere tolkninger, kan være; personen som ble intervjuet, den vanlige leser som vurderer på bakgrunn av sunn fornuft, eller forskningsmiljøet (ibid). Jeg har ikke latt mine informanter lese den transkriberte teksten. Uttalelsene er basert på dagligtale, slik ungdom ofte prater. Det gir et annet inntrykk som tekst. Jeg ønsket ikke at de skulle redusere sine opplevelser av det de fortalte ved å lese teksten. Jeg gjorde vurderinger underveis, og kom til at det var riktig. Informantene uttrykte stolthet over å bidra. Sitatene jeg bruker blir satt inn i en sammenheng, og vil derfor kunne fungere annerledes når de leser det. Foreldrene til informantene har bedt om et eksemplar av rapporten når den foreligger. Jeg mener at det vil med på å styrke pålitelighet i arbeidet.

Kvale (ibid) hevder at om intervjuer stiller ledende spørsmål, kan det være en fare for påliteligheten. Min forkunnskap om tema kan være medvirkende til at jeg stiller spørsmål for å få bekreftet mine egne antakelser. Det har jeg vært bevisst på å unngå, men jeg kan vel

egentlig ikke sies å være objektiv i så måte. En del spørsmål kan være ledende uten at jeg er bevisst det. Jeg har hatt det i tankene underveis i analysearbeidet og tolkningen av utsagn. Informantene har i stor grad vært konsistente i sine uttalelser. Mange av temaene kommer de tilbake til ved flere anledninger uten at fortellingen skifter. Der det har vært mangel på konsistens, har det handlet om hvorvidt de husker om en aktuell lærer begynte i femte eller sjette klasse. Det har hatt liten betydning for undersøkelsens funn. Om deres historier vil være lik om de skulle fortelle den i dag, vil jeg ikke kunne vite. Det å ha fortalt historien en gang, gjør noe med bevisstheten om det som var. Ny kunnskap og erfaring i nåtid kan være med på å prege historien i ettertid. Når dette er vurdert, har jeg allikevel grunn til å tro at hovedessensen i historiene er rimelig konsistent.

#### **4.6.2 Generaliserbarhet**

Innenfor positivistisk tradisjon har målet med generaliserbarhet vært å finne ”lover om menneskelig atferd som kunne generaliseres og gjøres universelle” (Kvale 2006:160). I den humanistiske tradisjon vil hver enkelt situasjon være unik og ”hvert fenomen ha sin egen indre struktur og logikk” (ibid). I følge postmodernismen er det isteden snakk om å vektlegge kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet.

Mine funn er i første rekke ment til gjenkjenning og ettertanke for de som leser dem. Forhåpentlig vil informantenes historier også inspirere noen til å revurdere egen praksis. Johnsen (2006) hevder at man sjelden snakker om generalisering av resultatet i kvalitativ forskning, men er opptatt av hvorvidt leseren kan kjenne seg igjen. Det kan allikevel være aktuelt å bruke begrepet om man mener aktuell teori, eller annen forskning bidrar til å støtte opp om resultatene eller deler av de resultatene man kommer fram til. Mine funn presenterer informantenes særegne historier. Man kan ikke generalisere på bakgrunn av fem informanter. Jeg kan allikevel se at noen av resultatene samsvarer med resultater fra lignende undersøkelser. Da kan jeg kanskje si at noen av funnene er representative for hva noen elever med sosiale og emosjonelle vansker opplever i skolen.

#### **4.7 Etiske hensyn**

Informantenes historier inneholder svært personlig informasjon. De har delt sine erfaringer med meg, vel vitende om at de skal brukes videre. To av informantene uttrykte at det ikke var viktig å være anonym. De ville fortelle sin historie. Det er allikevel mitt ansvar å være nøye

med anonymiseringen. Lyddopptak slettes, det samme med transkribert tekst. Alle navn i rapporten er fiktive. Enkelte detaljer og stedsnavn i informantenes uttalelser er også endret. Informantene er under 18 år og trenger derfor foreldrenes godkjenning på at de er med i undersøkelsen. Både foreldrene og ungdommene er informert om undersøkelsens formål. De er også informert om undersøkelsens godkjenning av personvernombudet og regler for anonymisering. De fikk vite om bruk av lydbåndopptak og at all informasjon ville bli slettet ved undersøkelsens avslutning. De var også informert om at det var frivillig å delta, og at de når som helst kunne trekke seg, selv etter at de hadde undertegnet samtykkeerklæring.

For meg var det en etisk vurdering å be noen være med på en undersøkelse på bakgrunn av at de var betegnet å ha sosiale og emosjonelle vansker. Det er en betegnelse som skiller seg fra absolutte diagnoser som å være hørselsskadet eller blind. Når kan man si å ha sosiale og emosjonelle vansker? Det er neppe et begrep disse ungdommene bruker om seg selv. Jeg diskuterte dette med rådgiver på den alternative skolen. Han valgte elever han mente var klar over sin egen situasjon i den grad at begrepet kunne brukes. Etter at jeg fikk kontakt med eleven og de foresatte, definerte jeg hva jeg la i begrepet for dem. En av jentene sa: ”*ja, ja. Det er meg*”. Samtlige som ble kontaktet, ga uttrykk for at de kjente seg igjen i beskrivelsen og at det var uproblematisk å være med i en undersøkelse som omhandlet elever med sosiale og emosjonelle vansker eller atferdvansker. Jeg brukte begge begrep i informasjonen til informanter og foresatte.

En slik intervjusituasjon jeg hadde lagt opp til, kan komme til å sette i gang refleksjon over egen situasjon på en måte informantene ikke nødvendigvis kan forutse. Jeg var derfor avhengig av at de som valgte ut informanter for meg, tok dette i betraktning. De vil vite best hvem som kan være med på undersøkelsen. Arnesen (2001) hevder at det kan være hensyn til etiske problemer som gjør at barnets stemme i forskning så sjelden blir hørt. Barn vet i mindre grad enn voksne hva de blir involvert i gjennom et intervju. Hun tror imidlertid at det vel så gjerne kan skyldes at barn ikke regnes som gode nok informanter og trekker da fram objektivitet og evne til å skille fantasi fra virkelighet. De kan også være mer tilbøyelig til å svare det de tror intervjuer forventer at de skal svare. Dette er vesentlige elementer å ta hensyn til i min oppgave.



## 5.0 resultat

Informantene utviste stort alvor og engasjement i intervjusituasjonen. De opplevde sine historier som viktig informasjon til lærere som jobber med barn med sosiale og emosjonelle vansker. En av guttene avsluttet intervjuet med å si:” *Ja, ja, håper det hjelper en annen videre i livet, som kanskje er litt som meg.* Etterpå takket han pent for seg.

Historiene var svært forskjellige samtidig som de hadde mange fellestrekk. Jeg har intervjuet tre gutter og to jenter. Det viste seg å være visse likheter knyttet til kjønn. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 5.5, og i drøftingen. Fire av elevene er 16 år og går siste året på ungdomsskolen. En av elevene er 15 og går i niende klasse. Jeg presenterer eleven slik de fortalte om seg selv for å kunne sette informasjonen de kommer med i en sammenheng. Navn, sted og enkelte detaljer er endret i elevenes historier. Jeg velger å bruke mange sitat. Elevene fortalte svært innholdsrike og interessante historier. Jeg mener det er viktig å bringe dem videre så autentisk som mulig.

Alle fem går i forskjellige spesialgrupper på den samme alternative skolen et sted på Østlandet. Gruppene gir tilbud om praktisk arbeid, samtidig som de følger pensum for ungdomsskolen. Gruppene består for det meste av åtte elever og to lærere. Skolen vil bli kalt Grenda ungdomsskole i oppgaven. Skolegangen ellers har vært ulik for alle fem. De kommer fra ulike skoler.

Kategoriene som presenteres springer ut fra informantenes fortellinger. Det har vært vanskelig å foreta valg, da de har kommet med svært detaljerte historier fra sine skoleliv.

Underkategoriene er ment å synliggjøre hva informantene har vært opptatt av.

Hovedkategoriene er som følger:

- Selvoppfatning; informantenes egen beskrivelse og tanker om seg selv
- Skolehistorien før et alternativt skoletilbud
- Relasjon til lærere
- Relasjon til medelever/venner
- Opplevelser fra Grenda ungdomsskole
- Mestring og kontroll/valg av strategi

Jeg har valgt å dele skolehistorien i to, før og etter et alternativt skoletilbud. Grenda ungdomsskole har stor plass i informantenes fortelling, kanskje større enn jeg hadde forventet. Historiene herfra representerer nåtid. Det representerer også en stor endring for samtlige.

## **5.1 Presentasjon av elevene**

Informantene ble bedt om å beskrive seg selv i nåtid og slik de mener de var på barneskolen.

### **Jan Erik**

Jan Erik beskriver seg selv som ganske glad og med livsgnist. Han liker å ha det gøy og har nok blitt oppfattet om klassens klovn opp gjennom årene. Han kan bli veldig sint. Han beskriver seg selv som oppegående og utadvent. Han er egentlig en snill gutt. De første årene på barneskolen var vanskelige. Han var ukonsentrert og urolig. Han har fått diagnosen ADHD som ungdom. På barneskolen var han, etter eget utsagn, både impulsstyrt og vanskelig å sette grenser for. Han kunne bli utagerende når han ble sint. I løpet av barneskolen opplevde han at det faglige presset ble større. *”Jeg husker jeg satt der og så meg rundt liksom, alle andre fikset alt, jeg satt der og liksom, oj, jeg skjønner ikke en dritt liksom”*

Fra sjette klasse ble det satt inn hjelpelærer. Jan Erik forteller om mange forskjellige. Miljøet blant elevene blir beskrevet som tøft. Jan Erik var med ”der det skjedde”. Foreldrene ønsket miljøskifte og valgte derfor en annen ungdomsskole, svært ulik det Jan Erik kjenner fra sitt eget miljø. Han opplevde det som vanskelig. Han tror ikke den skolen hadde møtt mange elever som han og at de derfor ikke helt visste å håndtere det. Han fikk mye makt i form av at han ofte gjorde som han selv ville. Det gikk dårlig med skolearbeidet. Foreldrene og skolen søkte om plass på Grenda ungdomsskole. Det var Jan Erik enig i. På Grenda har han hatt en positiv utvikling. Han er takknemmelig for å gå der.

### **Stian**

Stian beskriver seg selv som en aktiv person med humoristisk sans. Han var stille og rolig på barneskolen, men det var det ikke alle som forsto. Han var med på ugagn og blandet seg opp i det som skjedde. Han beskriver de først årene på barneskolen som vanskelige. Han hadde store konsentrasjonsproblemer og fikk lite hjelp. I slutten av 6. klasse fikk klassen ny lærer. Han organiserte skoledagen slik at Stian lettere kunne konsentrere seg. Han ble en positiv støtte for Stian.

Venner har betydd mye. Stian beskriver mange av valgene sine som en måte å definere seg innenfor jevnaldningsgruppa. Det første året på ungdomsskolen gikk bra. Han hadde en lærer som han likte og som hjalp han. Læreren sluttet. Hendelser i livet gjorde at han var med på alvorlige episoder og ulovligheter på fritiden. Skole og hjelpeapparat reagerte, men Stian opplevde ikke at de så hva han egentlig strevde med. Han følte seg avvist av skolen og tror de hatet han og ville ha han bort. Stian hadde et korttidsopphold på spesialscole. Tilbake på bostedsskolen eskalerte problemene. Skolen foreslo Grenda ungdomsscole. Foreldrene var enige. De opplevde ikke at Stians problemer ble ivaretatt på bostedsskolen. Stian følte at han ble sviktet. I ettertid mener han at han fikk en ny start. Han har nå et positivt syn på fremtiden.

### **Peder**

Peder forteller at han både er snill og høflig nå. Han liker å være sammen med venner. Han kan bli fort sur. På barneskolen var han ”hyperaktiv og gal”. Han hadde temperament, ble revet med og sloss. Han forteller at han er glad i små barn, og er flink med tekniske ting. Peder har ADHD og dysleksi. Det var ikke alltid greit på barneskolen. Han sier det var noen snille lærere som brydde seg, men ”de kom og gikk”. Klassen hadde mange forskjellige lærere og vikarer. Peder opplevde at de ga opp klassen. Han beskriver lærere som ”fienden”. I femte klasse fikk han en hjelpelærer han fikk et godt forhold til. Han mener han har hatt lite undervisning. Det han har lært har han lært av hjelpelærer. Peder ble utagerende når han ble sint, og han beskriver mange vanskelige episoder av at ulike lærere holdt han for at han skulle roe seg. Peder har hatt venner hele barneskoletiden.

Foreldre og skolen var enige om å søke Grenda allerede fra åttende klasse. Peder opplevde det som et nederlag. Det var spesielt vanskelig i forhold til venner. Han forteller at han mistet kontakten med dem. Han har aldri slått seg helt til ro på Grenda, men mener nå at det har vært en positiv mulighet til endring og at han nå kan begynne på ”vanlig” videregående.

### **Guro**

Guro beskriver seg selv som utadvendt, høylydt, morsom, selvsikker og pliktoppfyllende. På barneskolen fikk hun oppmerksomhet på negativ oppførsel, eller på atferd som andre syntes var rar. Hun buste ut med ting og ble oppfattet negativt. Barneskolen var vanskelig. Hun konkurrerte om lærers oppmerksomhet og var ofte lei seg. Guro strevde med å få venner. Hun var mye alene. Hun ble mobbet. Hun forteller at lærerne ga henne ansvar for mobbingen på grunn av provoserende atferd og klesstil. Hun tenker at det kanskje var sånn, hennes egen feil.

Guro hadde det vanskelig hjemme. Det skulle hun ønske skolen hadde sett og gjort noe med. ”Da hadde kanskje ting vært annerledes nå”. Hun hadde konsentrasjonsvansker og strevde med å forstå matte. Hun ønsker at hun hadde fått hjelp til dette, og til å få venner.

Hun begynte på ordinær ungdomsskole. Det først året gikk greit, men ulike hendelser på skolen og hjemme resulterte i at hun droppet ut av skolen i niende klasse. Etter en periode begynte hun etter eget ønske på Grenda. Hun er veldig motivert, og sier det er først nå hun får den hjelpen hun trenger. Hun er positiv med tanke på fremtiden.

### **Anne Lise**

Anne Lise har alltid fått skryt av at hun er flink med hendene. Hun er også flink med barn og dyr. Hun beskriver seg selv som både passiv og aktiv. Anne Lise har ADHD. Diagnosen ble kjent for henne selv og skolen i løpet av tredje klasse. Hun hadde få venner. Hun var som regel stille og rolig, sa nesten ingen ting og gikk for det meste for seg selv. Anne Lise har egentlig ikke lyst til å huske barneskolen. Når hun forteller, er det mange historier om mobbing og om lærere som ikke trodde på henne. Lærerne trodde på de andre elevene når de sa at det var hun som startet konflikter. Anne Lise mener hun hadde krav på spesialundervisning, men at hun ikke fikk hjelp før i syvende klasse. Hun kan ikke huske å ha lært mye på barneskolen.

På ungdomsskolen tok lærerne tak i problemene med mobbing. Der fikk hun tilpasset undervisning og spesialundervisning. Etter en periode startet allikevel mobbingen igjen, og Anne Lise fikk nok. Hun insisterte på at det ble søkt om plass på Grenda ungdomsskole. Hun opplever nå å trives på skolen for aller første gang. Hun tror at det vil gå bra på videregående.

#### **5.1.1 Selvoppfatning; beskrivelser og tanker om seg selv**

Alle fem forteller at de har hatt det vanskelig på barneskolen. Fire av dem omtaler seg selv som urolige elever som fikk mye oppmerksomhet på negativ atferd. Alle ønsket oppmerksomhet fra lærere og medelever, men ingen av dem ser ut til å ha hatt tilstrekkelige gode strategier for å bli sett på en positiv måte. De har følt seg urettferdig behandlet, og mener de har fått skylden for mye de ikke har gjort. Begge jentene ble mobbet og sitter igjen med inntrykk av at omgivelsene mente de hadde ansvaret for dette selv. Guttene hadde venner og

opplevde stort sett støtte fra dem. De har i noen grad valgt venner som passet til egen atferd, men også venner som var med på å regulere dem.

Begrunnelsen for å søke Grenda ungdomsskole har vært ulik. Alle ønsket å tilhøre miljøet på bostedsskolen. Jentene opplevde aldri å bli inkludert sosialt og valgte seg derfor bort fra miljøet. Guttene opplevde også å mislykkes på bostedsskolen. En følte seg avvist og hatet. Han søkte aldri Grenda frivillig. En annen søkte frivillig etter et vanskelig år på en annen alternativ skole. Den tredje gutten mener han ble lurt av foreldre og skole til å søke. Alle guttene opplevde det vanskelig å bli fjernet fra sitt sosiale miljø.

### **5.1.2 ... når jeg ser tilbake på det,**

Både Peder, Jan Erik, Stian og Guro mener de av og til kunne være en utfordring for omgivelsene. Stian bruker ord som; *”Det var egentlig min feil da. For atte jeg var også sånn ganske mye blanda inn i ting da. Hver gang det var bråk eller et eller annet, så blanda jeg meg inn i det. Og til slutt så ble jeg syndebukken, da”*. Guro mener hun hadde lagt opp til det selv, det at ingen trodde henne. Hun fortalte jo så mange løgner for å få oppmerksomhet.

Guttene sier de har dårlig samvittighet for valg av handlinger. Peder ser at slagene hans kunne vært farlige. Guro ser annerledes på det. Hun kom mye for sent, snakket mye, og har ikke vært sjenert. Hun gjorde mye ut av seg. Hun klarer bare ikke å tone seg selv ned. Det vil hun ikke forandre. *”Men jeg er glad for at jeg gjorde sånn som jeg gjorde det, ellers så hadde jeg ikke vært den personen jeg er i dag, og jeg er veldig fornøyd med den personen jeg er i dag”*.

Alle informantene mener de hadde trengt mer hjelp enn de fikk på barneskolen. De tror mye kunne vært annerledes om hjelpen hadde kommet tidligere. Guro forteller at hun tenkte det var hun som ikke fikk det til på barneskolen, ikke at hun fikk for lite hjelp. Anne Lise synes ikke hun har ansvar for at hun hadde det vanskelig, men hun ser at hun ikke klarte å ta i mot når noen prøvde å være hyggelig. På ungdomsskolen fikk hun råd om å våge å ta i mot.

## **5.2 Skolehistorie før et alternativt skoletilbud**

Alle fem har opplevd barneskolen som vanskelig. De har konsentrasjonsvansker, noe som har hatt betydning for læring. En av elevene har også dysleksi. Ingen av dem kan huske at undervisningen ble tilrettelagt de første årene. Jan Erik og Peder refererer til hjelp i form av

assistenter. Guro, Anne Lise og Stian kan ikke huske slik hjelp i det hele tatt. Alle fem synes det er litt vanskelig å snakke om barneskolen. Peder sier: *”Det har sikkert vært vanskelig, men jeg husker det ikke sånn følelsesmessig så, jeg, jeg husker ikke at jeg har hatt det mye vondt ikke sant, på skolen, men mamma har jo sett det mye mer ikke sant. For jeg pleier ikke å gå rundt å huske på dårlige ting, det blir man bare helt fucka i hue av, så jeg bare husker på det som bra jeg, så går alt fint”*. Dette sier han etter å ha fortalt meg om mange episoder han beskriver som vanskelig på barneskolen.

### **5.2.1 Positive opplevelser**

Elevene ble spurt om hva de kunne huske av positive opplevelser fra barneskolen. De uttrykte at det var vanskelig å huske positive opplevelser, men kom på noen etter hvert. Stians første tanke er læreren han fikk i sjetteklasse. *”Jeg kan huske en ting. Jeg hadde en lærer. Den kuleste læreren i hele - som jeg noen gang har opplevd. Han var faktisk den snilleste. Sånn atte før det, så ble jeg alltid tråkka ned på av lærerne som sa - Alle lærerne skulle kjefte på meg, og det var meg de var ute etter hele tida, følte jeg. Så var det en lærer som kom og stoppa det hele”*. Ut over det kommer han ikke på positive episoder. Med litt hjelp av oppfølgende spørsmål knyttet til hans tegneferdigheter, kommer han på; *”Hver gang det var sånn sirkus og sånn, så ba de meg om å tegne billetter. Så det var jo litt positivt da. Jeg skal ikke si at det bare var negativt på barneskolen”* Etterpå husker han også leirskolen i syvende klasse. Han husker samholdet blant elevene og at han ble kjent med en ny hyggelig lærer.

Jan Erik trenger ikke betenkningstid.: *”Det var når vi satt med matte da, for jeg lærte meg det etter hvert, så satt jo hun Reidun der, så sa hun; ja, jeg har skikkelig trua på deg, jeg har ordentlig trua på deg. Det her kommer du til å klare liksom. Du kommer til å bli et flott menneske, få deg jobb og hele pakka. Det husker jeg, da ble jeg skikkelig stolt da. Glad”*.

Peder sier: *”Jeg hadde mye gode venner der og sånn, så det var bra. Ikke noe sånn mer jeg husker var bra”*. På et oppfølgende spørsmål om positive episoder, svarer han: *”Husker ikke så mye positivt egentlig, det var, eh, nå er det noen år siden jeg har gått der da men, eller vært på barneskolen, men. Positivt er da vi så på film kanskje, nei jeg vet ikke, da vi var i en sånn eplehage eller sånne ting, bare ikke være på skolen. Så det var gøy”*

Guro strever med å huske positive episoder, men kommer på at hun var i elevrådet. Det vervet hadde hun mesteparten av barneskoletiden. I syvende klasse ble mobbingen avdekket. Hun fikk støtte fra rektor som ba henne holde avslutningstalen foran hele skolen. *”Det var stort for meg og det var stort for foreldrene mine også, fordi det var liksom; wow. Det var jo stappa fullt med elever og lærere og alt som er”*. Til avslutningen i syvende klasse fikk hun også en rolle i skuespillet. *”Og først da, så folk mine kvaliteter da, og hva jeg, og hvor flott jente jeg egentlig var. Det var da folk først skjønte det”*. Guro kan ikke huske noen positive opplevelser i forhold til venner.

Anne Lises umiddelbare svar er: *”Det var en lærer som brydde seg liksom. Og tok hånd om ting, hvis du skjønner hva jeg mener”*? Denne læreren var vikar til og fra i løpet av barneskolen. *”Det var jo det jeg kan huske liksom. Jeg husker ikke så veldig mye fra det positive egentlig så,”*. Anne Lise forteller mange vanskelige episoder knyttet til medelever. Hun må tenke lenge for å komme på noe positivt, men husker at noen eldre jenter prøvde å få henne med i lek. *”Det var jo litt morsomt å få være med på ting også”*.

Guttene knytter positive opplevelser til samhold blant venner. Jan Erik forteller at han var populær på barneskolen. Han hadde ferdigheter som de andre så opp til. Han var blant annet god i fotball. Fire av informantene forteller om positive opplevelser av å vise fram ting de er flinke til, som for eksempel å tegne, hjelpe lærer med dvd-spiller, spille fotball og å synge.

### **5.2.2. Det var ikke noe jeg har lyst til å huske egentlig, men..**

Informantene ble også spurt om hva de opplevde som vanskelig. Peder svarer: *”Det var ikke alltid greit fordi jeg har alltid følt at jeg alltid fikk skylden, så lærere de dømmer jo veldig, bare man har gjort litt granne galt, så dømmer de resten av skoleåret”*. Alle fem forteller at de ofte ble urettferdig behandlet av lærere. Det kommer de stadig tilbake til.

Fire av informantene mener de har slitt faglig. Jan Erik forteller at han fra fjerde klasse forsto at han strevde mer enn de andre i klassen. Han kastet lekseplaner for å slippe unna, og løy til foreldrene om at han var syk for å slippe å gå på skolen. Klassen til Peder hadde ofte ulike vikarer. Da gjorde Peder som han selv ville. På et oppfølgingsspørsmål om konsentrasjon, svarer han:

P: *Ja, det var et helvete det, vet du.*

I: *Fikk du noe hjelp til det da?*

*Peder: Jeg fikk det sånn i femte klasse kanskje, så fikk jeg en sånn derre hjelpelærer, men jeg jobbet jo bedre i timen, det var jo utrolig flaut da, å ha en hjelpelærer, så jeg syns ikke det var så koselig alltid, at en hjelpelærer skulle sitte ved siden av meg hele tiden. Men det som var er at vi hadde mye dårlige lærere også da.*

Samtlige informanter ønsker å snakke om vanskelig forhold til lærere. Det handlet mye om ikke å bli sett eller forstått. Det handlet også om opplevelsen av å ikke bli likt. Stian tror ikke lærerne så de positive sidene hans. De var enten "ute etter" han, eller de brydde seg ikke.

*Jan Erik uttaler følgende: "Det var jo sånn; drittunge og du klarer ingenting og, det var jo mye sånt, og sånn kan du liksom ikke høre da, når du er så ung; faen du klarer jo ingenting, herregud, begynne å le og sånn. Da sitter du der.*

*I: Var det noen lærere som sa det til deg noen gang?*

*Jan Erik: Ja, det har jo skjedd flere ganger det. I hvert fall på barneskolen, og da føler du deg liten da".*

Guro forteller også om lærere som ikke så hva hun strevde med. Hun kan ikke huske at de prøvde å bli kjent med henne. Mobbing og det ikke å ha venner var vanskelig. Hun var ofte lei seg. I syvende klasse opplevde hun for første gang å bli trodd med hensyn til mobbing. "Det var da det ble tatt tak i, at noen skjønnte det, hvor jævlig jeg har hatt det og hvor mye faenskap jeg har gjennomgått opp igjennom.

Anne Lise forteller om mange episoder der hun ble mobbet uten at lærere grep inn. Hun prøvde å fortelle. Hun tror hun hverken ble sett eller hørt. Hun gikk nesten alltid alene. Hun ble plaget, mobbet og hundset med. Det var vanskelig aldri å føle seg inkludert.

Guttene har hatt mest utagerende atferd. Peder og Jan Erik forteller om negative opplevelser av å bli holdt. Jan Erik går så langt som til å beskyldte flere lærere på barneskolen for vold. Peder forteller at de ikke ga ham mulighet til å forklare seg.

Sosialt har guttene hatt det lettere enn jentene. Ingen av guttene forteller om negative opplevelser knyttet til venner eller medelever på barneskolen. Peder forteller om slossing og terging, men avdramatiserer med at det var noe guttene på skolen gjorde. Jan Erik var redd for



å komme opp på tavla og for å måtte lese høyt i klassen. Han var redd elevene skulle le av han. Dette forteller Guro og Anne Lise også.

### **5.3 Relasjon lærere**

*De som brydde seg litt, tok seg litt tid for å bli kjent med meg, da. Det var de jeg kom overens med – Jan Erik*

Forholdet til lærere preger i stor grad historiene. Alle fem forteller at hvorvidt lærere har trodd på dem har hatt betydning for hva de har tenkt om seg selv. De har spart på positive uttalelser som gullkorn. De husker når det ble sagt og av hvem. Lærere som huskes med positivt fortegn blir blant annet beskrevet som morsomme, snille, omsorgsfulle og tålmodige. Andre blir beskrevet som ufysiselige, strenge, eller at de ikke brydde seg. Når jeg spør om lærere som har betydd noe positivt kan alle huske noen. Peder forteller at det egentlig bare var hjelpelærer og rådgiver som forsto hvordan han hadde det på barneskolen. Han tror ikke andre lærere likte han. På mange måter er dette en beskrivelse som kan passe for alle informantene. De sitter med inntrykk av at de ikke ble likt av så mange lærere. Jan Erik sier: ” *De dreit i alt som hadde med meg å gjøre*”. Det har vært noen lærere der, men for det meste har informantene følt seg misforstått og avvist.

Til gjengjeld har noen lærere fremstått som viktige personer. Stian sier han ble ” *tråkket ned på av lærere*”. Han tror at lærere var ute etter han, men den nye kontaktlæreren i sjette klasse ble veldig betydningsfull. Han blir trukket fram som et forbilde gjennom hele intervjuet. Jan Erik forteller om mange forskjellige hjelpelærere. Bare en av dem fikk han en relasjon til. Men også han hadde en kontaktlærer som beskrives som omsorgsfull. ” *Hjalp meg, hvis jeg ikke klarte ting, kom hun bort til meg og snakka med meg. Veldig flink da, ikke bare sånn kjeftete ute på gangen også videre*” Han er sikker på at hun likte ham: ” *Ja, for jeg er jo snill, og jeg er jo morsom, og jeg husker hva læreren min sa til meg, da. Da jeg skulle slutte, sa hun; Det er kanskje de elevene som har bråkt litt mest som man blir mest glad i. Også begynte hun å grine eller noe, også ga hun meg en klem, også var det liksom -. Det var noen få som var snille da.*

Guro beskriver kampen om oppmerksomhet fra lærer. Hun godtar mangel på involvering fra lærere ved å vise til at det var 17 barn i klassen. Da rakk de ikke å hjelpe alle. Slik var det

også på ungdomsskolen; ”*Nei, for det var ingen lærere som betydde noe der, fordi vi var tretti stykker i klassen*”.

Anne Lise forteller om en positiv lærer på barneskolen. Det var en vikar. Ellers beskriver hun forhold til lærere som vanskelig helt fram til hun begynte på ungdomsskolen. Da opplevde hun å bli forstått og at lærerne tok tak i mobbingen og hjalp henne. Alle unntatt Guro har hatt positiv relasjon til lærer på ungdomsskolen. Stian beskriver det slik: ”*ganske så hyggelig dame, så slutta hu, Veldig synd. Hun var ganske flink*”. Etter at det tilspisset seg på ungdomsskolen fikk også Stian en hjelpelærer. Han blir sammenliknet med den eneste læreren han hadde et godt forhold til på barneskolen. Stian oppsummerer at det tross alt har vært noen lærere som har brydd seg.

Det er fremtredende i informantenes historier at en del lærere de har hatt gode relasjoner til, ikke har vært der over tid.

### **5.3.1. Det var så få som gadd å snakke til oss da, ordentlig.**

I hvilken grad informantene har hatt et godt forhold til skolen ser ut til å ha hatt sammenheng med opplevd anerkjennelse og involvering fra lærer. De bruker beskrivelser som å bli snakket med, bli forstått og å bli trodd. De snakker alle sammen om lærere som bryr seg eller ikke. Alle informantene mener at de fleste ikke brydde seg. De beskriver følelsen av ikke å bli tatt på alvor. Peder forklarer: ”*Når man sitter på et kontor med fire voksne folk, så kan ikke en sjetteklassing si noe, ikke sant*”. Han fortsetter med å fortelle hvordan han opplevde det: ”*De ga liksom opp meg for fort, siden jeg tok lang tid å lære, ikke sant, så da bare ga de opp å lære meg, for jeg har dysleksi og jeg er hyperaktiv eller hva man kaller det. Og da tok det veldig lang tid å få ting inn i hodet, ikke sant. Så da bare, til slutt så orket de ikke mer, og da gadd de ikke.*”

Fire av informantene forteller om frykt for komme opp på tavla. Guro forteller at hun var en underlyter på skolen av den grunn. Informantene mener lærere burde forholdt seg annerledes til dette. Jan Erik har opplevde det på følgende måte:

*JE: ”Hei, kom opp på tavla og skriv, også ler hele klassen, det er heller ikke noe hyggelig. Kommer der opp også; ja hva er svaret på det, skriv opp det, så gjør du alt feil flere ganger, også må du stå der til du klarer det.*”

*I: Måtte du det?*

*JE: Ja, stod der og tegna, da, så klarer jeg det ikke, så begynner læreren å le, også begynner resten å le”.*

Guro sier: ”Så lærerne på en måte skjøv det tilbake på meg, at det var bare meg som kunne gjøre noe med det, at det var jeg som var problemet. Så det var litt sånn, jeg vil ikke kalle det rare lærere, men at de ikke helt forstod meg og mitt problem”. Anne Lise opplevde mye av det samme. Hun registrerte at de andre ble sett på en annen måte enn henne, og at lærere godtok mobbernes versjon uten videre. ”Så han mente liksom det, at siden jeg hadde ADHD og bla bla bla, så sa jeg en helt annen versjon enn det de andre gjorde”. Jan Erik forteller om et ”strafferom” der han satt i enkelte friminutt. Det var lærer der, men de skulle ikke snakke til han. Han forteller også om lærere som ga han følelsen av ikke å klare noen ting, og en lærer som snakket med han uten blikkontakt.

### **5.3.2 ”De som satte seg ned og brukte litt tid å bli kjent med meg også videre, det var de du likte da. Det var de du hørte på også”.**

Jan Erik forteller: *Har alltid hatt det skjoldet rundt meg, da. Tøff, frekk, morsom, alt det der da, så, som de fleste så da, lærere også videre. Men de lærerne som jeg likte fikk liksom -. De fikk meg da, ikke bare alt det andre”.*

Informantene likte lærere de opplevde som greie, snille, og med grenser. Peder forteller at han kunne snakke med hjelpelæreren om noe var vanskelig. Det trekker han fram ved flere anledninger. Hun behøvde ikke holde han om han ble utagerende. Hun kunne stoppe han bare ved å snakke.

Stians beskrivelse av den viktige kontaktlæreren egner seg å gjengi i sin helhet:

*”Han var hele tiden der og hjalp oss. De andre lærerne vi har hatt, -. Det var hele tiden oppgaver og sånne ting. Han var mer sånn ”nå tar vi det rolig, og går sakte frem, og så - vi tar en kosetime der, hvis dere klarer dette her også. Han ga oss sånne gulrøtter og sånn for å si det sånn. Han var sånn hele tida, og eh - jeg husker ikke hva det ordet er jeg. Han gav oss ikke håp da, men.. Han gjorde sånn at vi så fram til noe da for å si det sånn. At vi var mer motivert til å gjøre de tinga vi skulle. For å si det sånn - at de andre lærerne, de var hele tida*

*sånn: Jobb, jobb!! Drit i alt annet! Jobb, jobb, friminutt, jobb, jobb! Han var mer sånn, som sagt da, - ta det rolig, så går vi sakte frem. Så smilte han hele tida.*

*I: Er det du sier nå, - hvis jeg forstår deg riktig... at han på en måte så deg som person?*

*S: Ja, ja – Alle!! Det var liksom ikke bare meg. Det var alle. Han støtta alle sammen.*

For Anne Lise kom de positive erfaringene først på ungdomsskolen. Der ble hun hørt og respektert på lik måte som medelevene. Det betydde mye for henne.

### **5.3.3 Jeg fikk masse hull i lærdommen min.**

Alle informantene mener de fikk mangelfull undervisning på barneskolen. De som hadde hjelpelærer fikk noe hjelp. Både Jan Erik, Peder og Stian kan fortelle om forståelsesfulle hjelpelærere. Anne Lise kan fortelle om god faglig hjelp på ungdomsskolen. Hun har hatt stort utbytte av å få undervisning i små grupper. Hun hadde egen PC på barneskolen, men det ble aldri satt av tid til at hun kunne bruke den. Hun fikk opplæring først på ungdomsskolen. Guro fikk aldri tilpasset undervisning. Hun forteller at klassen hadde arbeidsplan med forskjellig vanskelighetsgrad. Hun valgte alltid den lettest i matte, men lærte aldri noe nytt.

Jan Erik begynte på Grenda med det han kaller ”masse hull i lærdommen sin”. Peder kan ikke huske at han lærte noe på barneskolen. Han forteller at han ofte tullet i timene og kom og gikk som han selv ville. Anne Lise husker heller ikke noe hun lærte på barneskolen. Stian har fått mange tilbakemeldinger på at han er flink til å lese. Det har hjulpet han gjennom skolen. Han mener han fikk bra tilrettelagt undervisning av kontaktlæreren i sjette klasse. Han mener at kontaktlæreren har æren for at det går bra på skolen nå.

### **5.3.4. ”Du må høre på hva dem har å si”.**

Alle informantene har formening om hva en god lærer er. De er gode på beskrivelser som skiller ut lærere de mener har hatt betydning for deres skoleliv. De beskriver hva disse lærerne gjør i motsetning til ”de andre”. Alle ble spurt om de har noen råd til lærere eller andre voksne som jobber med barn med atferdsvansker. Peder, Guro og Stian har følgende råd:

*Lærere som skal jobbe med barn med atferdsvansker må lære seg å lytte til dem, motivere, bruke mye sånn der godbiter. Si du får det, hvis du gjør det. Det er sånn du lærer.*

*At de trenger å vite at alle er forskjellig og at man må lære seg å høre på hver enkelt elev da, at de må ta seg bedre tid til å bli kjent med elever, ikke bare dømme de etter utseende og første dagen på skolen. Fordi det er sånn jeg har blitt dømt*

*Burde tenke, tenke seg i demmes situasjon. Kan ikke bare tenke på "han skal vi få vekk, han skal ha, nei han duger ikke. Kan ikke bare tenke på den måten. Må tenke: åssen går det med deg liksom. Og føle seg, hva skal jeg si, må tenke litt mer på andre og. I hvert fall på den gamle skolen, så må de tenke litt mer på de andre enn seg selv. Der tenker de konstant på seg selv! Det med å sette seg inn i situasjonen til dem de skal ha hit.*

#### **5.4. Relasjon til medelever/venner**

Guttene og jentene har opplevde venner og medelever ulikt. Guttene forteller om viktig relasjon til venner. Jentene forteller om ensomhet og avvisning.

##### **5.4.1 Venner, det hadde jeg i hvert fall!**

Guttene forteller om venner som støttet hverandre og som holdt sammen på barneskolen. De forteller om atferd som ble tolket negativt av lærere, men som var ment for å støtte en kompis. Når de blir spurt om medelever behandlet dem urettferdig, svarer alle tre nei. Jan Erik forteller om noen av sine venner: *"det var en liten klikk, da, som lagde revolusjonen, da, kjempet mot de frekke lærerne"*. Peder presiserer at vennene ikke var redde, for han slo ikke venner. Stian forteller om samhold på barneskolen. Alle tre forteller at de likte å få oppmerksomhet. De agerte gjerne klovn i klasse for å få de andre elevene til å le.

Overgangen til ungdomsskolen bød på større utfordringer. Stian gruet seg, selv om han begynte på bostedsskolen. Allerede først uka ble han beroliget. Han kjente jo mange der. Men ungdomsskolen ble ikke lett. Han ble involvert i mange alvorlige episoder og sier at han hadde dårlige venner på ungdomsskolen. Han ville allikevel ikke bort fra miljøet, og opplevde seg avvist og sviktet da mor og skolen skaffet han plass på Grenda.

Verken Jan Erik eller Peder begynte på bostedsskolen. De ble tatt ut av sitt kjente miljø mot sin vilje. De opplevde det vanskelig, spesielt i forhold til venner. Jan Erik forteller: *skulle egentlig starte på Lunde. Det var der alle vennene mine starta, men mamma hadde hørt så mye tull og dritt fra Lunde da, så jeg fikk ikke lov til å starte der. Jeg hadde mye venner og var populær på barneskolen, da"*. Han opplevde det betryggende å kjenne en annen som

begynte samtidig med han. Peder kjente ingen da han begynte på Grenda. Han savnet vennene sine og husker det som vanskelig å skulle fortelle dem om hvilken skole han gikk på. Peder har aldri slått seg helt til ro med at han ble fjernet fra sitt kjente miljø. *”Det vanskelige var å miste mye venner. Det ble veldig sånn, selv om man tror at man kan møtes på fritiden, så er jo, han ene går på håndball, han andre går på fotball, tredje går på tennis, så blir det veldig sånn at man får ikke møtt dem, ikke sant. Også ble det sånn -. Havnet på sånn spesialscole, så vil ikke folk være med deg og sånn. Men derfor bare bytter jeg helt vennekrets”.*

Jan Erik skapte seg en rolle på den nye ungdomsskolen. Han skiftet stil og han skiftet venner. Det var vanskelig å holde kontakt med vennene fra bostedsskolen. Han turte ikke å ta kontakt med dem, følte seg utenfor. Han oppsøkte nye venner som verken tilhørte nærmiljøet eller miljøet på den nye skolen. Året på den alternative skolen gikk ikke så bra. Han forteller at han var populær, selv om han gjorde en del ting han fikk kjeft for. Han ønsket selv å slutte.

#### **5.4.2 Jeg var hele tiden utestengt liksom.**

Begge jentene strevde med å få venner på både barne- og ungdomsskolen. Guro har vært et høylydt barn på samme måte som guttene. Det har allikevel ikke vært like lett for henne å bli akseptert av medelever. Anne Lise beskriver seg selv som stille. *”Jeg sa jo ingen ting. Jeg gjorde ikke stort ut av meg på barneskolen”.* Allikevel har lærere valgt å tro på at det er hun som har startet konfliktene med de andre elevene. Ingen av dem hadde venner over tid. Anne Lise hadde en venninne en kort periode, men var mest alene. Hun prøvde å være med i leken; *”Vi hoppa mye strikk og sånt på barneskolen, og hvis jeg spurte om jeg kunne bli med - nei, det er ikke plass. Ikke plas!. Jeg var hele tiden utestengt liksom.* Guro forteller at samspeillet med medelever var preget av at hun konkurrerte med jentene og spilte dum overfor guttene. Begge rollene valgte hun for å få oppmerksomhet.

Jentene forteller om grov mobbing. Guttene i klassen satt ut rykter om Guro. Ingen trodde det når hun sa det ikke var sant. *”Jeg lå hjemme og var lei meg hver kveld etter skolen fordi jeg visste ikke helt hvordan jeg skulle takle det, og fordi jeg synes det var urettferdig fordi folk trakk seg vekk fra meg”.* De prøvde å si fra om mobbingen, men ble ikke hørt. Anne Lise forteller det slik: *” jeg sa det som hadde skjedd, og han trodde jo ikke på meg. Så det ble liksom hans sak mot min. Så var det alltid jeg som fikk, det var alltid jeg som hadde begynt. Det var jeg som hadde gjort alt”.* Etter hvert sluttet de å si fra i frykt for represalier fra

mobberne. Guro ble trodd i syvende klasse. Etter det fikk hun mer positiv oppmerksomhet fra både lærere og elever. Hun fikk en rolle i avslutningsskuespillet og fikk holde tale, men hun fikk ikke venner.

Begge jentene gruet seg til ungdomsskolen. Guro begynte på en skole der hun kjente noen fra idretten. Det var ungdom som likte henne. Det ble allikevel vanskelig. Hun forteller at hun også der var veldig annerledes enn de andre jentene og var mye alene. I niende klasse ble det så vanskelig at hun droppet ut av skolen. Da var det også vanskelig hjemme. Etter tre-fire måneder borte fra skolen fikk hun plass på Grenda Ungdomsskole.

Anne Lise begynte på bostedsskolen. Hun var skeptisk til andre mennesker. Det hendte at hun ikke svarte om medelever snakket til henne. ”Jeg blokka ut”. Lærer rådet henne til å ta i mot når noen var hyggelig. Etter et par måneder startet mobbingen igjen. Selv om lærerne reagerte, orket ikke Anne Lise mer. Hun forlangte å få begynne på Grenda ungdomsskole.

### **5.5 Mestring og kontroll – valg av strategi**

Elevene har hatt ulik opplevelse av egen mulighet til påvirkning gjennom skolegangen. Alle har opplevd mangel på mulighet til å påvirke i den grad de selv ønsket. De forteller om valg av handlinger som har vært forsøk på å styre selv. En del av atferden, som av andre har fremstått som problematisk, har hatt en funksjon for dem. Jan Erik forteller at det var vanskelig på barneskolen. I sjette klasse ble han mer frekk mot lærerne han ikke likte. Han mener det hadde vært enklere om han hadde fått mer hjelp.

*JE: Hvis noen var slemme mot meg da, sånne ting, da tok jeg igjen på andre måter*

*T: Du tok igjen ved å ikke følge regler?*

*D: Ja, eller dreit dem ut foran hele klassen, sånn at klassen begynte å le av dem. Tok ikke av meg lua hvis folk ba meg om det og mister liksom respekten for de som bare var strenge og slemme mot meg. Hvis de jeg likte spurte meg, da var det helt greit.*

Peder sier at han aldri har fått styre selv, samtidig som det er svært viktig for han å presisere at alt han sier og gjør er bestemt av han selv. Ingen kan tvinge han. Når det er snakk om at han opplever lærere som fienden sier han: ”Jeg hadde kort lunte, og da blei jeg fort sur hvis de plaget, plagde meg, da ble jeg til trøbbel, ikke sant.?!”

Både Jan Erik og Peder forteller om å miste kontrollen og om at de ble redde når de ble holdt etter utagerende atferd. Begge forteller at konflikten da eskalerte og at de både slo og sparket. De forteller også om andre vanskelige episoder der de brukte vold. Slike episoder forteller også Stian om. Alle tre ønsker å si minst mulig om dette.

På ungdomsskolen hadde Jan Erik mye makt. Han kunne velge selv om han ville være i timen eller ikke. Som oftest ville han ikke. Han valgte å følge regler avhengig av om han følte seg respektert av lærer eller ikke. Han synes ikke lærere bør gi barn så mye makt. Peder gikk også ut og inn av timene som han selv ville på barneskolen. Stian fikk eneundervisning en periode på ungdomsskolen. Han hadde det vanskelig, og var ikke klar for skolefag. Han ville ikke sitte på enerom, så han skulket. Da han fikk tilbud om turer kom han på skolen. Både Jan Erik, Peder og Stian følte seg maktesløse da det ble bestemt at de skulle begynne på en annen ungdomsskole enn vennene.

Guro forteller at hun valgte å være en ”*unnasluntrere*”. Hun var passiv i timene for å slippe å komme på tavla. Hun valgte det for å slippe at medelevene lo av henne. Hun forteller også om valg av atferd for å få oppmerksomhet. Til slutt valgte hun rett og slett å droppe ut av skolen. Anne Lise forteller at hun følte seg maktesløs. Hun hadde ikke tro på at hun kunne gjøre noe med sin situasjon. Da hun begynte på ungdomsskolen opplevde hun at lærere trodde på henne. Da hadde hun mot til å forlange å få bytte skole.

Spesielt guttene, men også Guro har forklaringer på handlinger som normalt sett blir sett på som problematisk i skolen. ”*Det var kjedelig, så jeg stakk av./ Det var en del skulking for å slippe unna./ Jeg løy for å få oppmerksomhet*”. Peder forteller at det var flaut å ha egen assistent. Når han og assistenten skulle på grupperommet, gjorde han morsomme ting for å få de andre til å le.

Anne Lise forteller at det skjedde en forandring i overgangen til ungdomsskolen. Hun begynte å ta igjen. Hun sier at det hadde mye å gjøre med at hun fikk støtte fra lærerne.



## **5.6 Grenda ungdomsskole "veldig varm skole da"**

Alle fem forteller at de ble godt mottatt på Grenda. De synes det er fint med små grupper og stor voksentetthet. De forteller at det fungerer godt med veksling mellom teoretiske fag og praktisk jobbing. De forteller også om et godt tilrettelagt læringsmiljø. De går i ulike grupper og har forskjellige lærere.

Det tok litt tid før Peder kunne godta at han ikke begynte på bostedsskolen. Moren prøvde å motivere med mulighet for dager med undervisning ute i skogen; ”*jeg bare, johoo, jeg liker jo ikke skogen engang*”. Han mener han fortsatte fordi moren tvang han til det. Når Peder blir spurt om han hadde sluttet hvis han hadde hatt mulighet til det, svarer han: ”*Da hadde jeg gjort det, men nå, i dag hadde jeg ikke gjort det. Da hadde jeg skulket og ikke lært noe*”. Her er det ikke mulig å skulke. Lærerne følger opp i samarbeid med moren.

### **5.6.1 Skole for problembarn?**

I begynnelsen plaget det Peder at andre fikk vite at han gikk på Grenda. Han følte seg stemplet som bråkemaker. Også Guro nevner at skolen har rykte som et sted hvor det går ”*problembarn*”, men forklarer; ”*Det går jo barn som får hjelp fra barnevernet her, og barn som er skolelei. De kommer hit, men det er ikke dop og vold her. De som gjør det blir tatt og må slutte. De har stikkprøver, urinprøver. Kontrollen gjør at de som driver med stoff, må slutte.*” Denne kontrollen beskriver alle fem som trygghet. De ser at skolen har kompetanse og erfaring i å møte elever som dem.

Jeg spør Stian hva han opplever som bra på Grenda: *Atte, for det første, at du blir passa på, så du ikke kan prøve, for eksempel da, prøve å ta dop, eller du kan ikke stikke fra uten å miste plassen, da. Og alle her, som går her nå, har jævlig lyst til å gå her! Men tar du og røyker på skolen, eller drikker, da, for den saks skyld, så blir du kasta ut. Så det er liksom, du må liksom holde deg i live her da.*

Jan Erik ordlegger seg sånn: *Jeg husker når jeg startet her, så var det mye snakk om shit og dritt også videre. ”Dop, alt sånt. Det var de drittelevene da. De ble sparka ut, også har bare hele skolen åpnet seg. Veldig varm skole, da. Føler deg godtatt uansett hvordan du er, om du er Emo, om du er soss, om du er hva som du er, da”*

Informantene forteller om tydelige regler som er kjent for alle. Konsekvensen av å bryte reglene er også kjent. Underveis mener de at de får god oppfølging og hjelp til å følge reglene.

### 5.6.2 Motivasjon

Alle informantene har lang skolevei. Tidligere var forsentkomming et problem. Jan Erik og Anne Lise forteller at foreldrene var bekymret for hvordan det skulle gå. Anne Lise trives så godt nå at det ikke er et problem. *”For å være helt ærlig, så har jeg ikke kommet forsein sånn på begynnelsen av dagen en eneste gang. Bortsett fra hvis det har vært bussen som har vært forsinket og sånn, for jeg er motivert til å gå på denne skolen her. Jeg vil det selv liksom. Så, det har ikke vært noe sånn; orker ikke, sånn som det var på den forrige skolen”*.

Også Guro har bestemt seg. Hun har klart seg her på Grenda. Hun fikser reglene fordi hun absolutt vil bli. *”For jeg ville ikke tilbake til bostedsskolen min, og det vil jeg ikke. Den skolen hater jeg, selv om jeg har vært der et par ganger og besøkt folka og elevene og lærerne. Og jeg har ganske grei tone med alle der nå, men dette var min siste sjanse, så jeg måtte bare innrette meg etter reglene, og det gjorde jeg. Det klarte jeg”*.

Informantene forteller at de fleste elevene på Grenda vil være her. De følger reglene fordi de vil bli. Stian er også motivert. Han trivdes ikke så godt i den første gruppa han var i, men da han kom i riktig gruppe bestemte han seg for at han ville bli. *”De tar liksom vare på deg. Du kan liksom føle deg trygg her og, og du føler deg liksom mer husvarm”*.

Jan Erik: *”Etter jeg starta her, så føler jeg at skolen har forandret seg fra å være det verste, eh, kjedelig og helt jævlig og et sted du bare møter folk, til å være et sted du faktisk lærer noe da”*. Han gleder seg til å gå på skolen hver morgen, og til å møte venner.

Selv Peder som har strevd med å godta at han går på Grenda, sier at det har vært veldig mye moro. De har ledd mye, og det har faktisk vært positivt å være ute.

Alle fem forteller om bedring av karakterer og opplevelsen av å lære. De uttrykker at det er lettere å gjøre det bra, *”for her er det morsomt”*. Stian tror at det kan hjelpe han videre i livet.

Jan Erik sier: *Jeg tror jeg skulle fått 1,2 i snitt i fjor, nå er jeg oppe på 2,9.*

*I: Bra!*

*JE: og, og folk, venner av meg kanskje ler da, når jeg sier 2,9, men jeg er stolt*

*I: Det er kjempe bra.*

*JE: fra å ha 1,2 til å ha 2,9, det er bedring ass. Mamma ble kjempe glad, pappa også, så nå lærer jeg”.*

Peder blir spurt om han har fått mulighet til å vise fram positive sider på Grenda. Han har fått vise at han er flink til å ”mekke” og til å lage mat. Han sier også:

*P: Jeg har følt at jeg har vært nyttig liksom*

*I. Ved de tingene dere har jobbet med?*

*P: Ja, sånn lagd skiløyper og sånne ting som er nyttig for samfunnet, da. Vært nyttig til noe.*

Guro sitter i elevrådet. Lærerne vet at hun gjør en god jobb og at hun vil være her. Det har hun bevist. Hun får hun vise hva hun er god for, derfor går det bra. På andre skoler var hun bare en elev. Stian synes den praktiske jobbingen er interessant. ”*Det er jeg ganske flink til da, og da kaller`n meg naturtalent, og da blir jeg skikkelig stolt”.*

### **5.6.3 Fremtiden**

Fire av elevene skal over på Videregående skole. De blir spurt om hva de tenker om videre skolegang. Peder er ikke i tvil: ”*Det blir digg det. Fy flate. Det blir deilig det. Vanlig skole etter tre år med sånn problembarnskole som det heter”.* Mange av vennene hans begynner på samme skole. Han gleder seg til å starte på nytt, ikke være bråkete, men snill og hyggelig. Han er sikker på at han nå er klar til å gå i vanlig klasse. På videregående kommer det til å bli bra: ”*fordi jeg vet at de årene jeg hadde det bra på ungdomskolen, da hadde jeg det bra i livet, skjønner du”.* Han har valgt linje i forhold til interesser og det han mener han er flink til.

Anne Lise forteller at erfaringene fra praktisk arbeid på Grenda har medvirket til hennes valg. Hun tror at hun skal klare videregående. Det vil hun vise dem som ikke trodde på henne. Hun søker til en skole der hun har venner. Guro søker også en linje etter evner og interesse. Hun vet hun kommer til å klare det, fordi hun kan holde på med noe hun liker og kan. Hun skulle ønske det var videregående på Grenda så hun slapp å slutte. Stian har fått råd om å søke ”særskilt” fordi han ikke er så flink sosialt. Han vet at det kommer til å gå bra.

### **5.6.4 ”Skole er drit viktig for det grunnlegger resten av mitt liv”.**

Peder forstår at det er bra med tett oppfølging, men liker det ikke alltid. ”*Det har vært nyttig for meg, men når jeg satt der, så likte jeg det ikke, for jeg husker alltid, når jeg gikk på skolen*

*med 24 elever i klassen, så kunne jeg bare sove og sånn ikke sant, bare slappe av skikkelig. Når jeg kom hit, så, man kunne ikke blunke uten at de så det, ikke sant". Han mener at hvorvidt han lærer noe er avhengig av han selv. Det fungerer fremdeles med belønning, men for det meste handler det om egne valg. "Nå har jeg blitt såpass gammel at det er mitt initiativ at jeg vil lære noe. Nå sitter jeg noe, når jeg sitter i timen, kan ingen tvinge meg til å sitte og jobbe, ikke sant. Jeg kan sitte hele dagen og sove på pulten liksom. Fordi, det er jo, det er jeg som skal ha det fint her i livet, de er jo snart ferdig med livet".*

Anne Lise tåler ikke å se andre bli mobbet uten å prøve å stoppe det. Det tør hun her. Hun er trygg når hun vet at lærerne passer på. Når hun nå er innom bostedsskolen, er de hyggelige mot henne. Etter erfaringer her på skolen tror hun på det. Guro slipper fremdeles ikke folk lett folk inn på seg. Til det har hun hatt det for vanskelig, men lærerne her stoler hun på, og hun stoler på elevene. Stian forteller: *"Det er veldig sjelden man får ros på den forrige skolen, og får man det først, er man heldig, og her, her får man ros hele tida. Det liker jeg.*

Jan Erik er stolt over positive endringer. Her kan han være den han er. Han har forandret seg, blitt mer voksen. Han mener han må ta ansvar. Han fikk en ny sjanse her. *"Vi er en klasse, så er vi to lærere, så er vi åtte elever, vi er kanskje ikke så utrolig mange elever, og jeg trenger ikke å være en annen enn den jeg er, i klassen. Her er jeg meg selv, kommer jeg inn, tar jeg av meg lua, uten noe problem liksom, lærerne mine blir mer sånn kompislærere, da, selv om de er strenge som faen. Så, jeg kan sitte og følge med liksom. Jeg kan gjøre det jeg får beskjed om. Jeg vet ikke hva det er, men skolen er det beste som har skjedd meg med undervisning-, eh, -aktig da i hele mitt liv. Jeg er utrolig takknemlig for at jeg har fått lov til å gå her".*

### **5.6.5 Lærere**

Forhold til lærere er avhengig av person, også på Grenda. Forskjellen er at her ser det ut til at de har hatt mulighet til å bytte gruppe om kjemien mellom lærer og elev ikke har vært der. Både Stian, Peder og Jan Erik forteller om bytte av gruppe. Jan Erik beskriver sine nåværende lærere som morsomme og snille. Om forholdet til lærerne på den første gruppa sier han: *JE: Så jeg gikk der, jeg husker ikke hvor lenge jeg gikk der, jeg gikk der kanskje i to måneder eller noe. Eller en og en halv. De lærerne følte som en ny vikar hver dag. De brydde seg ikke. Du blir jo glad i læreren din, sånn som jeg er kjempeglad i de jeg har nå. Men de var som en ny vikar hver dag. Jeg kunne ikke tåle dem.*

*T: Det var en innmari god beskrivelse.*

*JE: Ja, ahh, jeg hatet dem. Jeg ble ikke noe kjent med dem. De ville ikke bli kjent med meg. Snakket ikke noe med meg. Prøvde ikke å få noen bra connection med meg. Så da gidder jo ikke jeg å prøve med dem heller. Da fikk jeg skylda for mye, og jeg syns at ting gikk dårlig da.*

Peder sier at han i motsetning til på barneskolen, har hatt et godt forhold til lærerne på Grenda. *”De har erfaring med ADHD og dysleksi og er bedre lærere. På vanlig skole møter de kanskje bare barn med slike vansker hvert tredje år”*. Han tror at lærerne liker han, men at de ikke alltid liker det han gjør. Peder er den som både kan fortelle om positive og negative sider ved skolen. Han synes fremdeles ikke at han blir tatt med på råd i den grad han burde. Han måtte bytte gruppe uten å bli spurt. Det likte han dårlig. Om de hadde tatt han med på råd hadde han kanskje byttet frivillig. Han har allikevel forandret seg fra å være utagerende og bråkete, til ikke å være det. Det har vært hans eget valg, mener han. Han synes fremdeles at han blir urettferdig behandlet. *”Det føler jeg at jeg har gjort hele livet”*.

For Anne Lise har møtet med lærerne på Grenda vært av stor betydning. Hun forteller at hun ønsker å bytte gruppe, både fordi hun har lyst på en annen praksis, og fordi lærer har skreket til henne. Hun er klar over at hun tør å be om det fordi hun tross alt er trygg på lærerne på Grenda. Her føler hun seg ivaretatt. *”Det positive her er lærerne. Hvis det er noe, reagerer de med en gang. De aksepterer ikke mobbing, og de tilrettelegger faglig”*.

Guro kranbler fremdeles med lærerne, *”men neste dag er det greit igjen”*. Hun synes ikke lærerne er strenge, men de har grenser. De ser hvem hun er, og de har tillit til henne. Hun kan snakke med dem om alt. Spesielt en, *”fordi han forstår meg”*. Hun liker undervisningen. *”At, det er veldig mye sånn elevarbeid, at vi jobber sammen, vi snakker veldig mye i timene, rekker opp hånda og snakker om forskjellige temaer, du lærer mye mer av det, enn å se ryggen til en lærer som skriver masse på tavla”*. Stian har ikke så god kontakt med læreren sin. Han synes at lærer har alt for stor kontroll. Han har god kontakt med andre lærere på skolen, og han trives med venner. Det er viktigst for han.

## **5.6.6 Medelever/venner**

Alle informantene har opplevd endring i forhold til venner. Jentene har fått venner. Guttene har skiftet miljø. Samholdet mellom elevene på Grenda betyr mye for Stian, Jan Erik, Guro og

Anne Lise. Guro forteller at de hjelper hverandre hvis noen har det vanskelig. På spørsmål om de får opplæring i samhold og sosiale ferdigheter på skolen kan ingen komme på hva det skulle være. Guro tror muligens det er et bevisst valg at de drar på turer. Alle forteller at de kan være den de er, og at det er befriende. Som Guro sier: *”fordi vi elever som er her, vi har et sterkt bånd alle sammen”*. Guro blir respektert for den hun er. Her er det ingen mobbing. *”Alle veit hva jeg står for, og det er ingen som tør å koddde med meg. Folk går ikke rundt og er redd for meg. Det er ikke sånn respekt, Men folk veit at jeg er en person de ikke skal pelle på nesa, og de respekterer det jeg står for, og de respekterer det at jeg vil være her. Og de drar meg ikke med på ting, sånn som de gjør på andre skoler liksom”*. Guro forteller at det er elever her hun ikke liker. Hun klarer allikevel å omgås dem. Det hadde hun ikke klart tidligere. Hun er alene jente i gruppa si. Det trives hun med. Det er ikke så mye baksnakking blant guttene. Det er heller ikke så mye sjalusi.

Anne Lise forteller også om samholdet. Det har styrket henne i troen på seg selv i møte med jevnaldrende. Hun sier at når hun treffer elever fra den gamle skolen er de hyggelige. Her på Grenda har hun ikke hørt en lei kommentar. *” Her har jeg på en måte fått venner, da”*.

Jan Erik forteller at elevene i gruppa ikke likte han i starten. De trodde han tøffet seg. Etter en felles tur ble han venner med alle. Etter det har skolen forandret seg fra å være det verste og kjedeligste til et sted han liker seg, får venner og lærer noe. Han mener at han valgte feil venner tidligere. Han hadde mange kontakter, men alle var ikke venner. Nå velger han annerledes. Han forteller at han har sluttet med bråk og dop. Nå prioriterer han nære venner og familie. *”Du må vokse opp en gang. Du er ikke noe kul hvis du går rundt og driter i skolen, og er morsom og frekk og tror alt er en lek og driter i skolefag, og frekke mot lærer og medelever, og går rundt og loker og slår, og banker, fester, røyker og drikker. Hvis du tror alt det er kult, det er sikkert jævlig kult. Det er kult det året alle så opp til deg, syns du er drit kul, men om fire år har alle glemt deg. Da har du bare et fjernt minne om at du var kul en eller annen gang. Jeg har mye venner fortsatt, men jeg har gode venner, som bryr seg om meg og liker meg for den jeg er. For jeg er ikke den personen som ikke er populær, da. Det er fordi jeg snakker mye og koddde mye”*.

Starten på Grenda ble mer positiv for Stian enn han fryktet. Han kjente mange av elevene fra før. Han har skjerpet seg og er mer bevisst valg av venner. Det har betydning for hva han gjør

på fritiden. Han sier det enkelt: *”På barneskolen var det de snille, ungdomsskolen de slemme, her de snille, og nå skal jeg holde meg opp mot de snille”*.

Peder forteller også om samhold, men han er ikke sammen med elevene fra Grenda på fritiden. Han har eldre venner og oppfatter seg som eldre enn andre på sin alder. Når han er sammen med de som er eldre oppdrar de han. *”Men det er positive og negative ting ved det. Positive er at du lærer veldig mye av dem, at sånn skal du ikke være, du skal være snill gutt og sånn. Eller nå virker det som jeg var veldig barnet dems da, men, også det andre er at man liksom blir tatt med i ting veldig tidlig, men jeg har liksom, jeg velger, det er ikke sånn gruppepress, men at jeg velger selv om jeg har lyst til å begynne å røyke, om jeg har lyst til og drikke og sånn”*.

Venner har stor betydning for valg av atferd for både Stian og Peder, større betydning enn forhold til voksne.

### **5.7 ”Moren min har alltid betydd mest for meg”.**

*”Hun har gjort alt for meg liksom, hun skal komme først på lista, men de som kommer på andre plass er vennene mine”* (Peder).

Jeg hadde ikke planlagt å komme inn på foreldrenes rolle i denne undersøkelsen, ikke fordi jeg ikke ser at det er av betydning, men med tanke på oppgavens omfang. Informantene har allikevel trukket fram foreldrenes betydning i flere sammenhenger, og på en slik måte at jeg ikke fant å kunne ignorere det. Jeg velger derfor å redegjøre for informantenes tanker om foreldrenes rolle og betydning.

Foreldrene har spilt en viktig rolle som elevenes talsmenn, forsvarere og hjelpere. Om noe var vanskelig har informantene vendt seg til foreldrene som har reagert i forhold til skolen. Anne Lises mor sa fra om mobbing gjentatte ganger. Også Guros foreldre reagerte i forhold til mobbing slik at skolen måtte ta affære. Foreldrene har vært misfornøyd med oppfølgingen av elevene på skolen. De har prøvd å si fra uten at de opplevde bedring. Informantene beskriver foreldre som har kjempet for dem og hjulpet dem med skolearbeid. Jan Erik forteller: *”ting som jeg ikke klarte å lære ordentlig på skolen tok vi hjemme da, når jeg orka”*.

Foreldrene blir beskrevet som mentor og veileder for fire av informantene. Guro forteller om andre betydningsfulle voksne i samme rolle. Jan Erik sier at foreldrenes rolle var avgjørende for at hans tro på egen mestring. *"Jeg hadde en mamma og pappa som pep-talket meg, eller hva det heter"*. Om moren sier han: *"Hun hjelper meg og veileder meg. Og er der alltid"*.

Samarbeid mellom skole og hjem har vært viktig. Stian forteller om mangel på samarbeid. Synne forteller om stor forandring i samarbeidet på ungdomsskolen. *"Mamma liksom, dem snakka sammen og tilrettela begge to liksom. Mamma snakka veldig mye med han"*. I den grad lærer har tatt med foreldrene på råd og informert om skoledagen, ser det ut til å ha smittet over på informantenes forhold til skolen. Jan Erik sier: *"De som brydde seg, de sendte melding hjem når jeg hadde vært flink også"*. Stian sier det sånn: *"Ja, det gjorde hun, hjelpelærern min, hun skjønnte alt det der. for hun hadde mer en sånn privatkontrakt med familien ikke sant, så hun skjønnte"*.

Når informantene gjør valg for framtiden er det blant annet for ikke å skuffe foreldrene. De forteller at de ser det har vært stritt for foreldrene ved mange anledninger, både på grunn av problemer deres valg av handlinger har medført, og håndtering fra skolen.



## 6.0 Drøfting

*Hver gang det var sånn sirkus og sånn - så ba de meg om å tegne billetter. Så det var jo litt positivt da. Jeg skal ikke si at det bare var negativt på barneskolen”*

### 6.1 Drøfting av funn

Jeg ønsker å drøfte undersøkelsens funn ut fra de tema jeg opplever som mest sentrale i informantenes fortellinger. Formålet med undersøkelsen var å få vite noe om elever med sosiale og emosjonelle vansker og deres opplevelser og erfaringer fra skoletiden. Jeg har ønsket å belyse dette i forhold til elevenes skolelivskvalitet. Hva har elevene tenkt om sin skolehistorie fra barneskolen og fram til i dag? Hvilken mening tillegges de hendelsene de husker? Jeg har intervjuet ungdom som går på en alternativ ungdomsskole, et skoletilbud segregert fra bostedsskolen. Det er selvsagt grunn til å diskutere hvorvidt det er riktig at disse elevene har et skoletilbud i en gruppe med ungdom med vansker som til forveksling kan ligne deres egne. Jeg tar ikke sikte på å konkludere for eller imot et slikt skoletilbud, men å fokusere på elevenes egne opplevelse av sin skolegang.

Sentrale tema i informantenes fortellinger er: selvoppfatning, relasjon til lærer, relasjon til jevnaldrende og kontroll/valg av handling. Underkapitler som anerkjennelse og self-efficacy opplever jeg som en operasjonalisering av begrepene de er satt under. Opplevelser før og etter et alternativt skoletilbud ble delt i forrige kapittel. I dette kapittelet ønsker jeg å drøfte helheten. Det vil si at hele skoleløpet fram til i dag blir behandlet under hvert tema. Jeg vil allikevel avslutte med noen tanker rundt ungdommenes opplevelse av skolelivskvalitet på Grenda ungdomsskole.

Funnene vil bli drøftet opp mot teori, forskning, og et kritisk blick fra meg som forsker.

Tangen (1998, 2008) omtaler fire viktige dimensjoner i begrepet skolelivskvalitet:

*”tidsdimensjonen, kontroll over eget skoleliv, relasjonsdimensjonen og arbeidsdimensjonen”.*

Innholdet i disse dimensjonene er gjort rede for i teoridelen i oppgaven. Det er en dynamisk modell der samspill mellom dimensjonene er av betydning. Jeg ønsker allikevel en liten gjennomgang av tidsdimensjonen for å sette informantenes uttalelser inn i en ramme.

### **6.1.1. Tidsdimensjonen**

Det er et poeng å se på hva tid betyr for elevenes beretninger. Med tidsdimensjon menes tanker om framtiden, nåtiden og fortiden. Tangen (1998, 2008) referer til dette som en grunnleggende dimensjon i alle menneskers liv, og ikke spesielt for skolelivet. Det er viktig å merke seg at en historie om menneskers liv vil være preget av her og nå situasjonen. Den vil også være preget av tanker om framtiden. Her og nå situasjonen vil også være preget av fortiden. Alle informantene brukte begrep som ”når jeg tenker på det nå..”. De tolker hendelser fra barneskole og tidligere ungdomsskole med bakgrunn i de erfaringene de nå har. I noen sammenhenger blir også nåtid preget av de erfaringene de har fra fortiden. Når informantene snakker om framtiden kan det vanskelig forstås uten hensyn til erfaringer fra fortiden. Tiden viser seg som en akse i elevenes skoleliv. ”En hver tolkning skjer uansett her og nå; nåtiden er ufrakommelig” (Tangen, 2008:558).

### **6.1.2. Selvoppfatning.**

Erfaringer er av stor betydning for hva mennesker tenker om seg selv og om egen mestring. Skaalvik & Skaalvik (2005) hevder at man på bakgrunn av tidligere erfaringer, og hvordan man tolker, forstår og vektlegger disse erfaringene, danner en oppfatning om seg selv. For å utvikle en positiv forventning om mestring nevner Bandura (1997) fire betydningsfulle dimensjoner. ”*Enactive mastery experience*” (ibid:80), er i følge Bandura den viktigste. Det handler om betydningen av tidligere erfaringer i å lykkes med en oppgave, noe som påvirker tiltro til mestring av tilsvarende oppgaver senere. Erfaringer med å mislykkes vil undergrave denne tiltro. Den måten mine informanter har opplevd sin skolehistorie på kan ikke diskuteres. Jeg har bedt om deres subjektive opplevelse og en beretning om deres erfaringer slik de har opplevd det og slik de har vektlagt situasjonen eller handlingene. Skaalvik & Skaalvik (2005) hevder at andres oppfatning kan være annerledes. Lærer og medelever kan tolke opplevelsene som har ført til informantenes erfaringer annerledes, like fullt vil informantenes følelser, motiv og atferd styres av sine subjektive selvoppfatninger.

Informantene i undersøkelsen forteller om en vanskelig skoletid. De forteller om erfaringer som gjorde at de ofte ikke følte seg anerkjent, bekreftet og forstått. Fire av elevene har strevd faglig og mener de ikke fikk den hjelpen de trengte. Alle fem har konsentrasjonsvansker. Det har preget skolehverdagen på barneskolen, og det har hatt betydning for læring. De husker lite tilrettelagt undervisning. Peder fikk hjelpelærer på slutten av barneskolen, Jan Erik og Stian

på ungdomsskolen. Anne Lise fikk tilrettelagt undervisning og spesialundervisning på ungdomsskolen. Hjelpen kom med andre ord sent. De forteller at de strevde med å følge med. Guro tenkte det var hun som ikke fikk det til, ikke at hun ikke fikk nok hjelp. Det er ikke vanskelig å se at slike erfaringer har betydning for elevers motivasjon, og at det kan ha hatt betydning for videre læring. Peder sier: *”Det var ikke en bra skole, det var ikke bra å lære der”*. Han forteller at lærerne ga opp å lære han noe. Han lærer så sakte. *”De ga liksom opp meg for fort, siden jeg tok lang tid å lære, ikke sant, så da bare ga de opp å lære meg, for jeg har dysleksi og jeg er hyperaktiv eller hva man kaller det. Og da tok det veldig lang tid å få ting inn i hodet, ikke sant. Så da bare, til slutt så orket de ikke mer, og da gadd de ikke”*. Jan Erik kastet lekseplan og løy om at han var syk for å slippe å gå på skolen.

Det er bare Stian som opplever seg som en som mestrer skolefag. Han har tatt med sine erfaringer fra barneskolen videre, og opplever at han fremdeles mestrer det faglige bra. Han forteller at han strevde med uro og konsentrasjon, men at han alltid fikk høre at han var flink til å lese. Det har hatt stor betydning for hans opplevelse av å mestre skolefag. Ingen av de andre informantene forteller om lignende mestringsopplevelser fra barneskolen.

Bare en av informantene forteller om spesifikke lærevansker. Peder har dysleksi. Det som er påfallende er allikevel at alle unntatt Stian forteller at de har strevd faglig. De forteller at de ikke fikk det til. Hva som er realitet når det kommer til stykke er det ikke mulig å si noe om. Deres opplevelse av ikke å mestre er uangripelig. Det har mest sannsynlig også påvirket faglig innsats og tro på faglig mestring. Etter at informantene begynte på Grenda forteller alle sammen om en tro på at de skal få det til allikevel. *”Det er først nå jeg får hjelp”*, sier Guro. De får tilrettelagt undervisning, og de opplever mestring i form av gode tilbakemeldinger og bedre karakterer.

Med hensyn til relasjonserfaringer har det vært ulikt. Guttene har hatt venner og har opplevd samhold i jevnaldningsgruppen. Jentene har ikke det. Alle forteller om negative opplevelser knyttet til lærere. Jan Erik gir et godt bilde på dette. Han forteller at han strevde faglig, og at han fikk lite hjelp. Flere lærere fikk han til å føle at han ikke fikk til noe; *”Det var jo sånn; drittunge og du klarer ingenting og, det var jo mye sånt, og sånn kan du liksom ikke høre da, når du er så ung; faen du klarer jo ingenting, herregud, begynne å le og sånn. Da sitter du der. Han forteller at det skjedde flere ganger på barneskolen; ” og da føler du deg liten da”*.

De gode opplevelsene i møte med lærere er også vesentlige i fortellingene. Informantene forteller at noen så hvem de egentlig var. Det som er gjennomgående i denne undersøkelsen er at de gode møtene har vært få. Informantene har spart på dem og husker når det skjedde og hvem det gjaldt. Det kan være en viktig egenskap for å opprettholde et akseptabelt selvbilde. Man danner seg et bilde av seg selv gjennom møtet med ulike betydningsfulle andre, det være seg foreldre, jevnaldrende eller lærere (Arnesen 2004). Selvoppfatning og identitet kan ikke sees uavhengig av relasjon til andre. De gode, bekreftende møtene er derfor svært viktige.

Å vurdere seg selv negativt må kunne ansees som en ubehaglig tilstand. Lavt selvverd kan få alvorlige konsekvenser for en persons mentale helse (Kaplan 1980, E.M. Skaalvik 1989, Ystgaard 1993, her i Skaalvik & Skaslvik 2005). Samtlige av informantene ser tilbake på barneskolen og forklarer at en del negative hendelser var deres egen feil. De viser til konsentrasjonsvansker, uro, og at de så gjerne ville ha oppmerksomhet. Guro mener hun hadde lagt opp til det selv. Hun var høylydt, kom ofte for sent, og løy for å få oppmerksomhet. Hun ble oppfattet som ”*blond*”. Guro ville ikke ha forandret på noe. Opplevelsene har gjort henne til den hun er og hun liker det sånn. Guro forteller at hun alltid opplevde seg som annerledes. Hun ble mobbet og holdt utenfor. Hele skoletiden har hun fått høre at hun måtte ta ansvar for det selv. Når hun nå snakker om konflikter hun kan komme i på grunn av egen atferd sier hun: ”*Det er sånn jeg er!*”! Hun forteller riktignok at hun farget håret da hun begynte på Grenda, for ikke å bli oppfattet som så ”*blond*”.

Skaalvik & Skaalvik (2005) viser til ulike typer selvoppfatning: Fysisk-, sosial-, intellektuell/akademisk-, emosjonell-, og moralsk eller atferdsmessig selvoppfatning. Det kan blant annet være snakk om positive opplevelser av å inneha ferdigheter som blir verdsatt av andre. Informantene ble bedt om å beskrive seg selv slik de er nå og slik de var på barneskolen. Alle fem har en forholdsvis positiv beskrivelse av seg selv i nåtid. De kan trekke fram mange positive egenskaper ved seg selv. Når de snakker om barneskolen forteller guttene om uro, slossing, om å være der det skjer, om å blande seg opp i andres konflikter og om å få skylden. De har også positive beskrivelser av seg selv på barneskolen. De mener at de var morsomme og hadde humor, noe som må kunne ansees som en viktig sosial ferdighet. Alle tre forteller at de har forandret seg mye etter at de begynte på Grenda. Peder forteller at han både er snill og høflig nå, selv om han på barneskolen var både ”*hyperaktiv og gal*”. Anne- Lise forteller at hun var stille og ensom på barneskolen. Hun er skeptisk til nye

mennesker den dag i dag, men merker at hun er blitt modigere sammen med andre etter at hun begynte på Grenda.

Informantene vektlegger positive opplevelser av å vise fram det de er flinke til. Guro og Jan Erik har begge ferdigheter i idrett. Guro forteller også om å holde tale for hele skolen og om rolle i et skuespill. ”Og først da, så folk mine kvaliteter, da, og hva jeg, og hvor flott jente jeg egentlig var”. Hun hadde tydeligvis suksess og fikk synliggjort det for alle. Jan Erik har en opplevelse av å være populær i tillegg til å være god i fotball. Stian forteller at han alltid har fått høre at han er flink til å lese. Han får ros for å være flink i engelsk nå og opplever at han bidrar positivt i klassen på Grenda ved sin kunnskap i engelsk. Anne Lise forteller at hun alltid har fått skryt av at hun er flink med barn og dyr og at hun er flink med hendene. Det har hun ikke fått synliggjort på skolen, men på Grenda vet de å verdsette at hun er flink til praktisk arbeid. Peder lagde mat for medelever, han er flink med tekniske ting, og han er morsom; ”så jeg skulle alltid gjøre et eller annet tull for at folk skulle se på meg og sånn, så jeg er rangert som verdensmester i å knekke blyanter med hue og sånt. Stian kommer på at han fikk tegne billetter når klassen lekte sirkus.”Så det var ikke bare negativt”.

Den positive beskrivelsen av seg selv i nåtid kan være preget av de erfaringene de har fått på Grenda. Peder ser positivt på seg selv nå, selv om han ikke har slått seg til ro på Grenda. Arnesen (2004) viser også til ulike typer selvoppfatning. I hennes undersøkelse ble elever i skolen bedt om å presenterer seg selv. De komponerte et sammensatt bilde der både egenskaper ved dem selv, utseende, interesser og forhold til andre var fremtredende.

Det er viktig å legge til rette for undervisning og samvær på en slik måte at elevene bevarer og utvikler selvverd. Det er også viktig å legge opp til en læringssituasjon som styrker elevens selvoppfatning, både når det gjelder faglig og sosial læring.

## **6.2. Relasjon til lærer**

Elevenes forhold til lærere er viktig. Det viser også Tangens (1990, 2008) undersøkelse. Det er et av de tema ved opplevelse av eget skoleliv som blir mest vektlagt. Elevene i min undersøkelse vektlegger forskjellen på lærere som ”bryr seg” og de som ikke gjør det. Det er gjennomgående at dette har hatt stor betydning for hvordan de har opplevd skoledagen. På mange måter har det også hatt betydning for hvordan de har opplevd seg selv.

Peder: *”det var noen snille lærere, men de kom og gikk”*. Han forteller om mange vikarer, lærere, og assistenter. Han forklarer at lærere alltid vil være fienden. Alle forteller at de ble behandlet urettferdig av lærere på barneskolen og til dels på ungdomsskolen. De bruker begrep som ikke å bli sett, ikke bli hørt, ikke bli forstått og å ikke bli likt. De forteller om opplevelsen av at lærere var ute etter dem. *”De dreit i alt som hadde med meg å gjøre”*.

Det har allikevel vært noen lærere som har hatt positiv betydning. Stian er detaljert i sin beskrivelse av en spesiell kontaktlærer. Han ga dem håp og noe å se fram til. Det kan være snakk om en lærer som gir elevene tro på seg selv. Det kan også være snakk om en lærer som klarer å motivere med belønning. Mest sannsynlig er det begge deler. Han forteller at denne læreren beroliget han og smilte hele tiden. Han støttet ikke bare Stian, men alle elevene i klassen. Hver gang Stian skal fortelle om positive opplevelser knyttet til lærere, relaterer han det til denne læreren som han hadde i to år. Stian er den eneste av elevene som opplevde faglig mestring. Også det relaterer han til lærer. *”Det var han som lærte meg. Det er derfor jeg er så god i engelsk nå”*.

Befring (2008) hevder at mange lærere bidrar til å avhjelpe problemer for barn med sosiale og emosjonelle vansker. De gjør det ved en oversiktlig og strukturert undervisningssituasjon, og ved raushet, oppmerksomhet, oppmuntring og positive tilbakemeldinger. Det er de samme lærerne som inngår et dynamisk samspill med elevene ved å vise tillit og å sørge for medbestemmelse. Disse lærerne belønner ønskelig atferd og ignorerer uønsket atferd. Med ansvar for en stor klasse kan det allikevel være vanskelig å strekke til i forhold til elever som oppleves utfordrende. Skolens ressursituasjon er av betydning. Det er ikke en unnskyldning, men kan være en forklaring på at elevene forteller om få slike møter. Alle guttene har etter hvert hatt hjelp av assistent. De forteller om ulike erfaringer med hjelp til skolehverdagen, men alle tre har hatt en assistent de opplevde seg sett og forstått av. Peder og Jan Erik forteller at det bare var sammen med assistenten de lærte noe. Begge begynte på Grenda med følelsen av mangelfull kunnskap. De hadde lært lite på skolen. Det ser ut til å være gjennomgående at informantene har hatt få betydningsfulle lærere over tid, som Stian sier: *”ganske så hyggelig dame, så slutta hu, veldig synd”*.

### 6.2.1. Omsorg

Jan Erik hadde også en kontaktlærer som han opplevde brydde seg. ”*Hun var veldig sånn, hun var veldig som omsorgsfull, da. Hjalp meg hvis jeg ikke klarte ting, kom hun bort til meg og snakka med meg*”. Han er sikker på at hun likte han, men han opplevde allikevel ikke å få nok hjelp faglig og i forhold til konsentrasjon.

Arnesen (2004) viser til omsorg som en viktig sosial relasjon. Hun viser til Noddings (1987, her i Arnesen 2004) fokus på omsorg sett med mottakerens øyne. Det er ikke bare våre intensjoner som har betydning for en omsorgshandling, men hvilke konsekvenser de har for mottakeren. Vi må hele tiden ha foran oss hva den andre faktisk har behov for. Det er lett å komme i skade for å feiltolke andres omsorgsbehov. Arnesen (ibid) snakker om manglende omsorg dersom lærer godtar, eller lar være å problematisere eller handle, når de merker at elever ikke får den faglige oppfølgingen de trenger, og har det vanskelig på skolen. Å si fra om manglende ressurser er viktig, men ikke tilstrekkelig. Det fratrar ikke lærer ansvaret for å handle i forhold til den situasjonen hun ser elevene er i.

Guro ønsket at lærere hadde sett hvordan hun hadde det hjemme og gjort noe med det. Hun forteller om en kamp for å få oppmerksomhet fra lærer. Hun ønsket ”å bli passet på”. Guro er raus i synet på lærerne. Hun forstår den manglende omsorgen. På barneskolen var de 17 i klassen, på ungdomsskolen enda flere. Hun mener at med så mange elever i klassen kunne hun ikke forvente å bli sett. Anne-Lise forteller også om manglende omsorg fra lærere på barneskolen. Hun var mobbet og utestengt fra samvær med medelever. Det var bare en lærer som forholdt seg til det på en måte som Anne Lise opplevde som støttende. Det var en vikar. Hun forteller også om lærere som snakket hyggelig til henne i friminuttene. Hun hadde behov for omsorg i den vanskelige situasjonen hun var i, men det var fra tilfeldige lærere med inspeksjon, og en vikar, hun møtte det hun tolker som omsorg.

Det var ingen lærere som fremsto som betydningsfulle voksne for Guro og Anne Lise på barneskolen. Arnesen (2004) viser til at det er av betydning at lærer fremstår som enkelte elevers signifikante andre. Noen elever er i en situasjon som gjør at de står ganske alene uten lærers oppmuntring og støtte. Det kan få alvorlige konsekvenser om ensomme, upopulære eller anonyme barn mangler sentrale støttespillere i elevgruppen. Lærers rolle blir da spesielt viktig. Arnesen hevder at om denne støtten mangler kan det være utslagsgivende for at enkelte

elever skulker skolen, eller fjerner seg mentalt ved å la være å gjøre lekser eller følge med. For Guro endte det med at hun droppet skolen helt.

Både Stian og Peder følte seg avvist av lærerne på bostedsskolen. De tror ikke de så hva de strevde med og at de derfor ble hatet. Jan Erik følte seg heller ikke inkludert på den første alternative skolen han gikk på. Arnesen (ibid) hevder at det kan være snakk om ubetenksomhet når lærer stiller for store krav, eller lar være å stille krav. Elever står da i fare for å føle seg mislykket eller ydmyket ved å bli konfrontert med alt de ikke behersker. Det er spesielt alvorlig når det rammer elever som i utgangspunktet er sårbare. Alle informantene forteller om frykt for å komme på tavla, eller frykt for å bli spurt om noe de ikke kan. ”*Ja, stod der og tegna, da, så klarer jeg det ikke, så begynner læreren å le, også begynner resten å le*”. De forteller om å agere klovn, gjemme seg bort, om å kaste lekseplaner, eller om fysisk å gå sin vei. Jan Erik sa flere ganger han var syk for å slippe å gå på skolen. Skal man unngå å såre elevene ved å være sarkastiske eller ondskapsfulle, kreves det lærere med utviklet empatisk evne og innlevelse (Imsen1997, her i Arnesen ibid).

### **6.2.2. Anerkjennelse**

Å bli møtt av anerkjennende lærere kan være av vesentlig betydning for alle elever.

Anerkjennelse innebærer å ta andres perspektiv, å kunne sette seg inn i andres opplevelse, ikke for å påvirke den andre, men for å ta imot og forstå det den andre formidler. Partene betraktes som likeverdige, ikke i forståelsen av at de er like, men at de har lik rett til egne opplevelser (Schibbye 2002). Anerkjennelse innebærer noe annet enn positiv oppmerksomhet. Det innebærer synlig involvering, og at elevene føler seg sett. Lærer må da ha evne til empati og innlevelse.

Arnesen (2004) hevder at anerkjennelse innebærer innlevelse, med det for øye å forstå den andre. Ved en anerkjennende væremåte fra lærer kreves det å kunne lytte til hva barn og unge tenker og føler, uten å være fordomsfull eller dømmende. Det er en måte lærer kan skaffe seg innblikk i elevenes livsverden. Det gir også elevene mulighet til å kjenne på egne erfaringer, opplevelser og følelser gjennom refleksjon, for deretter å få større selvinnsett. En anerkjennende væremåte må gjennomsyre både språk, holdninger og væremåte, det være seg blikk og kroppsholdning i kommunikasjon. ”Det innebærer å utfordre, si seg enig i eller



imøtegå eleven i dialog. Det innebærer å anerkjenne en annens rett til å uttrykke seg på en måte som ansvarliggjør den som ytrer seg” (ibid: 41).

*”De som satte seg ned og brukte litt tid å bli kjent med meg også videre, det var de du likte da. Det var de du hørte på også”, sier Jan Erik. For å møte et annet menneske med anerkjennelse er det også viktig med ekte involvering. Elevene i undersøkelsen har merket forskjell på kvalitet i involvering fra lærere i løpet av skoletiden. Alle ønsket oppmerksomhet fra lærere. De ønsket å bli trodd, bli tatt på alvor, bli forstått, og at lærer brydde seg, allikevel er det gjennomgående likhet i uttalelser som; ”Kan ikke huske at de prøvde å bli kjent med meg”. Elevene blir lett sittende igjen med en negativ opplevelse av seg selv etter slike møter, noe de kan ta med seg som en negativ forventning i møte med andre, som en selvoppfyllende profeti. ”Jeg er jo så oppmerksomhetssøkende og ukonsentrert, og jeg lærer jo så sakte. Det er jeg som forstyrrer undervisningen og bryter regler”.*

Schibbye (2002) peker på at det i lærer- elevrelasjonen er snakk om et asymmetrisk forhold. Det innebærer at det er lærer som har definisjonsmakten. Selv om anerkjennende kommunikasjon er preget av likeverdighet betyr det jo ikke at partene er like. Lærer har en profesjonell rolle i tillegg til den medmenneskelige. Hun er eldre og har mer erfaring. Lærer må være bevisst sin definisjonsmakt og ta ansvar for kommunikasjonen.

Elevene ser ut til å ha samlet på de gode opplevelsene. De forteller om møter med anerkjennende lærere som har betydd mye for dem, selv om dette ikke har vært en relasjon over tid. Stian hadde riktignok sin spesielle lærer i to år. Han har mange beskrivelser av gode møter med denne læreren. *”Han var egentlig veldig glad han! Jeg finner ikke noe annet ord, da. Han var mer sånn, som sagt da, - ta det rolig så går vi sakte frem. Så smilte han hele tida”. Han vet å gjenkjenne den gode kommunikasjonen når han får en hjelpelærer på ungdomsskolen. ”Han var akkurat som kontaktlæreren. Han støtta meg”. Peder hadde god relasjon til hjelpelærer på barneskolen. ”Hun var vel rundt 22, så hun var kjempesnill og hun, eh, hun var grei mot meg, og hun kom jeg til hvis jeg var sur og sånn”. Hun og sosiallærer var de eneste som forsto hva de skulle gjøre når han ble sint. De snakket i stede for å holde.*

Anne Lise forteller om et positivt møte med en vikar på barneskolen. *”Det var en lærer som brydde seg liksom”. Hun kan ikke fortelle om annet enn at ”hun tok hånd om ting”. Hun forteller ikke om relasjonen, men hun fikk en opplevelse av at noen brydde seg om at hun ble*

mobbet. På ungdomsskolen møtte hun voksne som tilrettela undervisningen for henne og trodde på henne når hun fortalte om mobbing. Det opplevde hun som betydningsfullt. Guro forteller ikke om noen. Hun sier hun var opptatt av å få oppmerksomhet fra lærere, og at hun derfor gjorde mye rart. Hun har ikke møtt lærere som har betydd noe for henne før hun kom til Grenda ungdomsskole.

Jeg kan vanskelig påstå at beskrivelsen av disse møtene innebærer at elevene ble møtt med anerkjennelse. Det er beskrivelser av kommunikasjon og relasjoner fra ungdom som har mange negative relasjonserfaringer. De forteller mye om hva som manglet i de relasjonene de har opplevd som negative. Det er derfor nærliggende å tro at de i hvert fall har møtt noe som er i nærheten av en anerkjennende kommunikasjon når de beskriver de som skilte seg ut positivt. Schibbye (2002) og Arnesen (2004) viser til de samme ingrediensene i begrepet anerkjennelse og en inkluderende og nærværende praksis; lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Slik jeg forstår det, beskriver informantene opplevelser av relasjoner som rommer disse begrepene.

Når elevene blir møtt med anerkjennelse vil de gi noe tilbake (Tangen 2008). Jan Erik velger å følge regler når han føler seg respektert av lærer. Han forteller også om hvordan han velger å bryte regler ved mangel på relasjon og respekt. *”Har alltid hatt det skjoldet rundt meg, da. Tøff, frekk, morsom, alt det der da, så, som de fleste så da, lærere også videre. Men de lærerne som jeg likte fikk liksom -. De fikk meg da, ikke bare alt det andre”*.

Informantene forteller om møte med en inkluderende og nærværende praksis på Grenda, men også her er det personavhengig. De forteller om lærere de ikke kommer overens med og andre som møter dem med anerkjennelse. Jan Erik beskriver møtet med de første lærerne på Grenda: *”De lærerne følte som en ny vikar hver dag. De brydde seg ikke”*. Han forteller at det var vanskelig å bli kjent med dem. *”De ville ikke bli kjent med meg. Snakket ikke noe med meg. Prøvde ikke å få noen bra connection med meg. Så da gidder jo ikke jeg å prøve med dem heller. Da fikk jeg skylda for mye, og jeg syns at ting gikk dårlig da”*. Han fikk bytte gruppe og forteller at han nå er glad i lærerne sine. Guro som ikke har opplevd positiv relasjon til lærer før, forteller nå om lærere hun kan snakke med om alt, lærere hun kan krangle med og som tilgir, lærere som tror på henne og backer henne opp. Hun skulle ønske hun kunne gå videregående skole på Grenda. Hun gruer seg til å slutte.

Anne-Lise forteller også om endelig å bli sett og hørt. Hun har blitt tryggere i møte med både andre ungdom og voksne. Peder og Stian er mer reservert i sin omtale av lærerne på Grenda. Stian har en lærer som utøver mer kontroll enn han liker. Han opplever likevel å bli møtt positivt av andre lærere, spesielt rådgiver. Peder har nettopp hatt en konflikt med lærerne sine og er i utgangspunktet noe negativ. Han forteller likevel at det er først på Grenda han er blitt møtt med respekt. Både Stian og Peder mener følelsen av samhold mellom elevene er viktigere enn relasjonen til lærere.

Lærers kompetanse gir trygghet. Både Peder, Guro og Jan Erik verdsetter at lærerne har kunnskap om barn med tilsvarende vansker som dem selv. De tror ikke lærere på vanlig skole møter så mange som dem. De mener denne kunnskapen er en mangelvare på vanlige skoler. Kanskje har de rett? Har lærere i skolen tilstrekkelige kunnskaper om, konsentrasjonsvansker, ADHD, konsekvenser av omsorgssvikt og barn med sosiale og emosjonelle vansker?

Helgeland (2008) viser til noen belastningsfaktorer som gjør seg gjeldende for barn med sosiale og emosjonelle vansker. Biologiske forhold, (vanskelig temperament, medfødte disposisjoner for tilstander som dysleksi, hyperaktivitet, epilepsi og lignende), vanskelige hjemmeforhold, og forhold til skolen. Under forhold til skolen nevner hun:

- Erfaring med lærer som kan oppfattes som usympatisk, uvennlig eller som mangel på forståelse fra lærer
- Medelever som mobber
- Mye fravær fra skolen
- En opplevelse av undervisningen som meningsløs og for vanskelig (ibid:165).

Det er lærers ansvar å avdekke vansker, og legge til rette best mulig på skolen. Elevers forhold til skolen vil alltid være en utfordring for alle lærere.

### **6.2.3 Foreldresamarbeid**

Det er viktig å se på både det som foregår hjemme og på fritiden når man vil forstå problematferd i skolen. De ulike sosiale system eller arenaer barn og unge deltar på, har en relasjon til hverandre. Nordahl et al. (2007) hevder at om foreldre er negative til skolen, kan det føre til at eleven viser en uakseptabel atferd på skolen. Informantene i undersøkelsen ønsket å trekke fram foreldrenes rolle som en del av sin skolehistorie. De forteller om mange kamper mellom skolen og foreldrene. Foreldrene har på mange måter fremstått som elevenes

forsvarere. I de tilfeller foreldrene har hatt et godt forhold til en lærer ser det ut til at dette har påvirket informantenes forhold til den læreren og undervisningen i hans eller hennes timer. Elevene forteller om betydningen av at lærer snakket med foreldrene både om det som var vanskelig, og om det som fungerte bra. Da Anne Lise begynte på ungdomsskolen opplevde hun for første gang lærere som så henne og som hjalp henne. I tillegg opplevde hun at de samarbeidet med moren hennes. ”*Dem snakka sammen og tilrettela begge to liksom. Mamma snakka veldig mye med han*”.

Foreldrene blir beskrevet som mentor og veileder for fire av informantene. Jan Erik sier at foreldrenes rolle var avgjørende for at hans tro på egen mestring. ”*Jeg hadde en mamma og pappa som, pep-talket meg, eller hva det heter*”. Skolen kan ha stor nytte av å spille på lag med foreldre om de ønsker å hjelpe elever med sosiale og emosjonelle vansker.

### **6.3. Relasjon til andre elever**

I en vurdering av barn og unges atferd er jevnaldringsperspektivet svært viktig. Nordahl et al. (2007) viser til et sosialt system der forholdet til fellesskapet mellom barn og unge står sentralt. Elever selv vurderer dette fellesskapet til å ha stor verdi (Coleman 1962, Frønes 1995, Heggen, Jørgensen og Poulgaard 2003, her i Nordahl 2007). Guttene i undersøkelsen forteller at forhold til jevnaldringsgruppa har hatt betydning for hvordan opplevelsene på skolen har vært. De forteller om venner som støttet og om opplevelser av samhold. De forteller også om atferd som av andre ble oppfattet som negativt, men som var ment for å støtte venner. Stian blandet seg i de fleste konflikter av den grunn. Han var en ”synlig” elev, og ble ofte ”tatt” og fikk skylden. Jan Erik forteller om da han slo læreren sin fordi hun holdt vennen hans på en måte som han opplevde som truende.

I oppveksten er det viktig å fremstå som sosialt attraktiv, å være en av de andre. Handlinger, både blant venner og ellers kan være styrt av strategier elevene lager seg for å oppnå anerkjennelse i jevnaldringsgruppa. Nordahl et al. (2007) hevder at problematferd kan være en slik strategi. Som eksempel kan elever unnlate å jobbe i timene på skolen for ikke å synliggjøre for klassen at de ikke mestrer. Både Jan Erik, Stian og Peder forteller episoder der dette kan være bakenforliggende årsak. De ønsket oppmerksomhet og spilte klovn i klassen, selv om det viste seg å forstyrre undervisningen.

Jevnaldrende er svært sentrale i sosialiseringprosessen for barn og unge (Frønes 1995, Bandura 1997, Nordahl et al. 2007). Hvilken betydning kan det sies å ha hatt for jentenes utvikling? De har ikke hatt venner på skolen og var mobbet og holdt utenfor av medelever. Evne til å mestre det sosiale samspillet i forhold til venner og andre jevnaldrende er en viktig betingelse for barn og unges identitetsutvikling og livskvalitet (James, Jenks og Prout 1999, Webster-Stratton 2001 og Nordahl 2002, i Nordahl et al. 2007). Å bli holdt utenfor kan ha store konsekvenser for dem det gjelder. For å få venner er det vesentlig å beherske noen sosiale ferdigheter. Disse ferdighetene læres best i samhandling med andre jevnaldrende. Begge jentene ser ut til å være ”offer” for en negativ sosial sirkel. De får færre muligheter til sosial læring som en følge av manglende sosial inkludering, og står i ytterligere fare for å bli stående utenfor det sosiale samspillet blant jevnaldrende. For å bryte denne negative sirkelen trenger voksne og lærere som ser deres situasjon å iverksette tiltak for å endre dette.

Olweus (2001) mener at nær sagt alle barn kan stå i fare for å bli mobbet, gitt at det er noen mobbere i barnets omgivelser og at lærere ikke er sensitive overfor problemet. Han skiller mellom to typer offer, det passive og det aktive. Olweus (ibid) kaller det aktive offeret for provoserende mobbeoffer. Det kan se ut til at Guro og Anne Lise representerer de to offertypene. Lærers atferd og holdning til mobbing viser seg å være av avgjørende betydning for om mobbing får utvikle seg og vedvare.

Møtet med ungdomsskolen ble ikke lettere. Begge jentene har syv år med mobbing i bagasjen i møte med ny skole. Anne Lise forteller at noen prøvde å være hyggelig, men at hun ikke våget tro på det. Guro opplevde seg fremdeles som annerledes enn de andre jentene da hun begynte på ungdomsskolen. Også hun manglet kompetanse til å møte det krevende samspillet mellom jevnaldrende ungdom. Hun forteller at hun ikke visste hvordan hun skulle gjøre det.

Som tilskuer til andres sosiale utfoldelse får man få muligheter til å etablere kontakter, og derigjennom vennskap. For elever kan det se ut til at sosial kompetanse i forhold til jevnaldrende er noe annet og tilsynelatende viktigere enn i forhold til lærere og andre voksne. Det kan se ut til at å inneha sosial kompetanse som gjør deg attraktiv blant jevnaldrende, og som gir mulighet til å opprette vennskap, er av betydning (Nordahl et al. 2007).

Møte med ungdomsskolen har heller ikke vært lett for guttene. Peder og Jan Erik begynte på en annen skole enn vennene. Stian begynte på bostedsskolen. Alle tre skiftet vennemiljø. Jan

Erik og Peder mener det var ufrivillig. De mistet kontakt med gamle venner da de skiftet skole. Peder syntes det var vanskelig. Venner ville ikke være sammen med han når han gikk på "spesialscole". Han var redd for å bli stemplet. Det var vanskelig å holde kontakt, så han "fikk nye venner". Jan Erik opplevde noe liknende. Han turte ikke å kontakte de gamle vennene. Han visste ikke hvordan de skulle opprettholde det som var. På ny skole følte han seg annerledes. Også han oppsøkte nye venner. Det er uklart hva som var årsaken til at Stian oppsøkte nye venner. Han sier han valgte feil venner på ungdomsskolen, og beskriver det han drev med som en måte å skaffe seg respekt på blant kompiser. "Det eneste jeg tenkte på, asså det var jo bare for å få respekt, og det angret jeg skikkelig på den dag i dag". Det er uvisst om de "gamle" vennene trakk seg unna, eller om det var praktiske årsaker til at de mistet kontakt. For alle tre er dette noe de beskriver som vanskelig og leit. De søker opp nye venner, ikke nødvendigvis kloke valg, men venner å identifisere seg med.

Nordahl et al. (ibid) mener at manglende sosial kompetanse som gjør elever attraktive blant venner, kan være forklaring på at noen barn med atferdsvansker søker sammen med andre som kan ha gjensidig negativ innflytelse på hverandre. Både det å være utestengt fra jevnaldningsgruppa, og det å være inkludert i gruppe med andre som utviser problematferd, kan være en risikofaktor for utvikling av atferdproblemer. Barn og unge ser ut til å velge venner blant andre de mener å kunne sammenligne seg med, andre med forholdsvis like interesser og verdier. Tilbakemeldinger og anerkjennelse fra denne gruppen vil kunne ha stor betydning for opplevelse av, og troen på egen mestring (Bandura 1997, Tangen 1998, 2008, Arnesen 2004). Guttene har erfaring med å få venner. De var sårbare og utpekt som barn med problematferd i skoletiden. Da de kom i en situasjon der de valgte venner på nytt ser det ut til at i hvert fall Stian og Jan Erik, valgte venner i forhold til opplevelsen av seg selv som en med problematferd.

Peder har eldre venner som setter han på plass om han velger atferd de ikke liker. Han beskriver deres tilbakemeldinger som mer avgjørende for egen atferd enn tilbakemeldinger fra lærere. Det er viktig å være sosialt attraktiv i forhold til jevnaldrende. Tilbakemelding fra jevnaldrende kan ha større betydning enn tilbakemelding fra voksne.

Det er grunn til å tro at alle fem har hatt behov for å lære mer egnede sosiale ferdigheter. Guttene har hatt tro på at de kunne skaffe venner, men de forteller også om å spille roller og

om ikke å kunne være seg selv. Noen valg av venner har tydeligvis også vært uheldige. Jeg mener det er viktig at skolen har vennskap og sosiale ferdigheter på dagsordenen.

Alle fem beskriver positive relasjoner til medelever på Grenda. Anne Lise og Guro forteller at det er først nå de opplever å få venner. Jan Erik opplever vennskap på en ny måte. Stian sier det sånn: ”*Jeg har skjerpa meg og, henger ikke med stygge folk lenger. Nå er liksom bare de snille folka på min liste. Jeg loker ikke ute, eller jeg henger ikke ute, da, på senteret og sånne ting lenger.* De har ingen klar formening om de får hjelp av lærere til det sosiale samspillet, men de viser til turer, små grupper og en felles opplevelse av at det er viktig å bli på skolen. De snakker om positiv respekt og om å få være den de er.

Det er påvist at læring av sosial kompetanse også har betydning for skolefaglig kompetanse. (Durlak, Weisberg 2004 i Nordahl 2007). Alle informantene forteller om bedring av karakterer på Grenda. Det skyldes nok ikke bare nye positive samspillserfaringer, men de kan kanskje virke inn sammen med helheten av opplevelser på Grenda.

Når dette er sagt, er det viktig å minne om at alle fem ønske å tilhøre miljøet på bostedsskolen. Det var vanskelig for guttene å skulle skifte miljø. Peder synes fremdeles det er vanskelig at han ble tatt ut av det miljøet han var kjent i. Jentene håpet på å bli inkludert hele skoletiden. De ble allikevel mobbet og holdt utenfor til de ikke orket mer.

#### **6.4 Mestring og kontroll /valg av strategi**

Å tro at vi kan påvirke eget liv har betydning for valg av handlinger. Det er en medvirkende faktor til at vi velger handlinger som hjelper oss å oppnå resultater. Hvis vi derimot ikke tror på egne muligheter til å produsere resultater, vil valg av handlinger kunne være mindre formålsrettet. Det er med på å bestemme hvor store anstrengelser vi er villige til å yte for å vinne over utfordringer (Bandura 1997). Tro på egen mestring påvirker motstandsdyktighet i møte med motgang. Elever har en tendens til å oppleve det som skjer med dem som styrt av andre (ytre faktorer), eller egne handlinger. I psykologien kalles dette eksternal eller internal kontrollorientering (Tangen 2008). Det handler om elevenes opplevelse av seg selv som aktør eller ”brikke”. Dette kan være situasjonsavhengig. Menneskers tro, eller mangel på tro på hvorvidt de kan beherske hendelser og vanskeligheter, er av betydning for om de opplever seg selv som aktør i eget liv. Det har betydning for hvordan de tenker på mulighetene og på

framtiden. Det handler også om opplevelser av mestring i ulike situasjoner og hvilken betydning det får for den mening man tillegger ulike hendelser (Bandura 1997).

Ungdommene i undersøkelsen forteller om mange opplevelser av ikke å ha kontroll i den grad de skulle ønske. De beskriver situasjoner der de valgte å ta kontrollen selv. En del atferd som av andre har fremstått som problematisk, har hatt en funksjon for dem. Jan Erik forteller at det var vanskelig på barneskolen. I sjette klasse ble han mer frekk mot lærerne han ikke likte. Han mener det hadde vært enklere om han hadde fått mer hjelp. Han forteller at han ”straffet” lærer ved å ikke følge regler, ”*eller dreit dem ut foran hele klassen, sånn at klassen begynte å le av dem*”. Hvis han hadde lærere han likte, fulgte han reglene. Peder mener at han aldri har fått bestemme. Samtidig presiserer han at alt han sier og gjør er bestemt av han selv. Ingen kan tvinge han. Jeg tolker Peders utsagn til at han manglet medbestemmelse over de store hendelsene. Han valgte derfor å ha makt der han kunne. Ingen kunne tvinge han til å jobbe i timene, eller bli der for den saks skyld. Begge forteller om å miste kontrollen når de ble holdt etter utagerende atferd. Konflikten eskalerte, og de slo og sparket. De forteller om bruk av vold når de følte seg presset, eller mistet kontroll på andre måter. Slike episoder forteller også Stian om. Om man tror man har makt til å oppnå sine mål gjennom aggressive handlinger, er det sannsynlig at man velger slike handlinger (Nordahl et al. 2007).

Guttene forteller om å forlate klasserommet når de ikke ville være der. Stian forteller at skulk var knyttet opp mot å skulle ha eneundervisning. Han mener han hadde det så vanskelig på den tiden, at han ikke var klar for undervisning i det hele tatt. Da lærerne forsto det, kom Stian tilbake til skolen. Befring (2008) hevder at man ut fra Banduras teori om self-efficacy kan se at atferdsproblemer av og til kan være formålstjenlig for eleven. Det kan være snakk om en rasjonell handling ”for å komme unna nederlagsfølelse og for å oppnå status blant jevnaldrende” (ibid:388).

Guro forteller at hun valgte å være en ”*unnasluntrer*”. Hun var passiv i timene for å slippe å komme på tavla. Det valgte hun for å slippe at medelevene lo av henne. Hun forteller også om valg av atferd for å få oppmerksomhet. Til slutt valgte hun å droppe ut av skolen. Spesielt guttene, men også Guro har forklaringer på handlinger som normalt sett blir sett på som problematisk i skolen. ”*Det var kjedelig, så jeg stakk av. / Det var en del skulking for å slippe unna. / Jeg løy for å få oppmerksomhet*”. Peder syntes det var flaut å ha egen assistent. Når han og assistenten skulle på grupperommet gjorde han morsomme ting for å få de andre til å



le, eller som jeg tolker det, få oppmerksomheten bort fra at han ikke mestret skolefagene og måtte ha ekstra hjelp.

En av de fire dimensjonene som har betydning for tro på egen mestring er det Bandura kaller ”*Verbal persuasion* (1997: 101)”. Det viser til betydningen av at signifikante andre verbalt uttrykker en tro på at en skal lykkes. En slik uttrykt overbevisning fra andre kan ha begrenset makt til å skape varig endring i oppfattelsen av tro på mestring, men den kan støtte opp om utviklingen dersom den positive bedømmelsen er innenfor realistiske grenser. Jan Erik forteller om at slik støtte har betydd mye for han. ”*Så sa hun; ja, jeg har skikkelig trua på deg, jeg har ordentlig trua på deg. Det her kommer du til å klare liksom. Du kommer til å bli et flott menneske, få deg jobb og hele pakka. Det husker jeg, da ble jeg skikkelig stolt da. Glad*”. Stian forteller om lærer som ga dem håp. Det handler mest sannsynlig om det samme. For Anne Lise skjedde det en forandring i overgangen til ungdomsskolen. Hun begynte å ta igjen med de som mobbet. Hun sier at det hadde mye å gjøre med at lærere uttrykte at trodde på henne. Det er grunn til å tro at det medvirket til at hun hadde mot til å forlange bytte av skole, selv om lærerne sa det ikke var mulig.

Flere av elevene i Tangens (2008) undersøkelse uttrykte at de var bekymret for morgendagen. Denne bekymringen kom ikke fram hos mine informanter, snarere tvert i mot. De har skaffet seg ny positive erfaringer som gir mestring. Det er grunn til å tro at det har gitt håp om mer mestring. Alle uttrykker en tro på at de skal greie seg på videregående skoler. De mener de har fått mulighet til å gjøre nye valg i livet, og at det er en mulighet de vil ta vare på. Peder gleder seg til videregående: ”*starte et helt nytt, et helt sånt ikke være bråkete, bare snill, hyggelig mot alle, sånt også bare starte på nytt og bare være venner og kose meg*”. Elevene har nå positive relasjoner til venner. Når de velger videregående velger de skoler der de kjenner noen, der de har venner. Det gjør også Anne Lise. Guro så helst at videregående skole var på Grenda, men hun har tro på at hun skal klare seg.

## **6.5 Grenda**

Hva er det Grenda ungdomsskole har tilført disse ungdommene som gjør at de nå ser positivt på framtiden? De forteller om å bli møtt med anerkjennelse og respekt av lærere. De har fått tilpasset opplæring i små grupper med stor voksentetthet. De har tilegnet seg faglig kunnskap i et tempo som har passet og gitt dem opplevelsen av å mestre. I tillegg har de fått brutt opp

skoledagen og uka med praktisk arbeid. Tangen (1998, 2008) påpeker at det som oppleves meningsfylt for elevene ofte er å holde på med noe ”ordentlig”. Det kan være å jobbe med skolearbeid slik at de oppnår bedre karakterer, eller det kan være arbeid av praktisk art. Samtlige av informantene knytter praktisk arbeid på Grenda til meningsfull aktivitet. De har opplevd å være til nytte.

På Grenda ungdomsskole er reglene få, klare og tydelige. Reglene er kjent av alle, også konsekvensen av å bryte dem. Det er en viss grad av kontroll. Elevene uttaler at kontrollen gir trygghet. Peder er den som både er positiv og kritisk til å gå på Grenda. Det kan ha sammenheng med hans opplevelse av å bli avvist fra sitt miljø, og en ”her og nå” opplevelsen av å være i konflikt med lærere på Grenda. Når han snakker om hvorfor han tror det går bra på videregående, sier han at det er fordi han nå føler seg klar. Han har utviklet seg etter at han begynte på Grenda. Han er sikker på at det går bra på videregående, ”*fordi jeg vet at de årene jeg hadde det bra på ungdomskolen, da hadde det bra i livet skjønner du*”.

I disse omgivelsene har elevene fått venner og positive relasjonserfaringer med jevnaldrende. Samholdet mellom elevene på Grenda har stor betydning for alle informantene.

Det er et tankekors at informantene har møtt så få av disse tiltakene på egne skoler. De sier de tror ting hadde vært annerledes om de hadde fått hjelp tidligere. Det har vært svært alvorlig for alle fem ikke å være inkludert på bostedsskolen. Grenda ble en redning. Skolen har medvirket til at disse elevene har tro på fremtiden. Det er neppe en faktor alene som har hatt betydning for endring. Det er grunn til å anta at elevenes opplevelse av å ha allierte blant lærere og andre elever, og opplevelsen av at det er meningsfylt å arbeide med faglige og praktiske oppgaver griper inn i hverandre og virker sammen. Det kan være en medvirkende årsak til at informantene nå ser positivt på fremtiden.

Det betyr ikke at alle problemer er løst. De er fremdeles avhengige av gode møter på videregående skole.

## 7.0 Oppsummering og avsluttende kommentar.

*Peder: Men jeg kommer nok ikke til å se på tiden min på ungdomskolen som en dårlig ting for da blir det dårlig, jeg bare ser på alt som bra, og da blir alt bra.*

Peders livsfilosofi skal få stå uimotsagt. Men det kan være en påminning om at elevenes fortellinger blir filtrert gjennom deres refleksive blikk. Historiene vil bære preget av hva de husker, men kan også bære preg av hva de ønsker å formidle.

Når det er sagt, vil jeg allikevel påstå at informantenes fortellinger vitner om innsikt om seg selv som rasjonelle handlende individer. Den kunnskap de har bidratt med gjennom sine fortellinger må kunne ansees som et viktig bidrag i å forstå elever med sosiale og emosjonelle vansker. De la for dagen et alvor og et engasjement som det er all mulig grunn å ta på alvor. De har gitt meg innsikt i sine tanker, opplevelser og erfaringer som har resultert i mine funn. I denne undersøkelsen har jeg ikke tatt sikte på å bekrefte en hypotese. Min problemstilling er et ønske om å formidle skolehistorien til fem ungdommer med sosiale og emosjonelle vansker. Deres skolelivskvalitet har vært i fokus. Min jobb har vært å analysere og tolke deres uttalelser med det for øye å videreformidle historiene så tro mot det de forteller som mulig.

Resultatene fra undersøkelsen er etter min mening interessant. De bekrefter stort sett funn fra annen forskning med utgangspunkt i et elevperspektiv. Det særegne er at det er snakk om elever med sosiale og emosjonelle vansker i en alternativ ungdomsskole, og deres beretninger om eget skoleliv fra barneskole og fram til der de er i dag.

Lærere har en svært sentral rolle med tanke på læring, utvikling, og elevenes tro på seg selv. Lærers rolle som ansvarlig for det sosiale miljøet blant elevene på skolen er også viktig. Arnesen (2004) snakker om det pedagogiske nærvær som en pedagogisk tilnærming som legger vekt på at elevenes læring for en stor del er avhengig av at lærer møter alle elever med respekt og anerkjennelse. Med tanke på skolelivskvalitet er det på sin plass å påpeke at ungdommene i min undersøkelse opplevde barneskolen som vanskelig. De ønsket positiv oppmerksomhet fra lærer, men erfarte blant annet ikke å bli sett, ikke bli hørt, ikke bli forstått og å ikke bli likt. De har kun hatt noen få betydningsfulle møter med anerkjennende lærere.

Forhold til jevnaldningsgruppa, kontroll over eget skoleliv og å kunne oppleve seg som aktør i skolehverdagen var av stor betydning. Guttene i undersøkelsen hadde venner på barneskolen.

Å ha venner har vært av stor verdi. Jentene har ikke hatt venner. De var utsatt for mobbing og utestenging fra jevnaldningsmiljøet og fikk lite støtte av lærere. Det har hatt betydning for deres forhold til relasjoner generelt. Guttene opplevde seg avvist og marginalisert etter hvert som problemene på bostedsskolen ble større, og de ble anbefalt å søke en alternativ skole. Venner ble borte. Valg av nye venner har ikke nødvendigvis vært kloke valg, men valg av venner å identifiserte seg med. Informantene forteller om rasjonelle valg av handlinger. Atferd som har fremstått som problematisk for andre, har hatt en funksjon for dem. Alle har slitt med konsentrasjonsvansker og fått lite tilrettelagt undervisning. De sier de lærte lite på barneskolen. Alle fem mener at ting kunne vært annerledes om de hadde fått hjelp tidligere.

Etter at de begynte på Grenda ungdomsskole forteller de om andre erfaringer. De ble møtt med anerkjennelse og respekt av lærere og fått tilpasset opplæring i små grupper med stor voksentetthet. Tempo på undervisningen har passet og gitt opplevelse mestring, og de har fått tilbud om praktisk arbeid. Reglene er klare, tydelige, og kjent av alle, også konsekvensen av på bryte dem. I disse omgivelsene har elevene fått venner og positive relasjonserfaringer med jevnaldrende. Det er neppe en faktor alene som har hatt betydning. Det er grunn til å anta at elevenes opplevelse av å ha allierte blant lærere og andre elever, og opplevelsen av meningsfylt arbeide med faglige og praktiske oppgaver, griper inn i hverandre og virker sammen. Det kan være en medvirkende årsak til at informantene nå ser positivt på fremtiden.

Den kunnskap elevene bidrar med må kunne ansees som et bidrag til forståelse av elever med sosiale og emosjonelle vansker og deres skoleliv. De har ønsket at lærere skulle lese deres beretninger. Jeg velger derfor å minne om hvordan de selv mener lærer i den ordinære skolen bør møte elever.

*At de trenger å vite at alle er forskjellig og at man må lære seg å høre på hver enkelt elev da, at de må ta seg bedre tid til å bli kjent med elever, ikke bare dømme de etter utseende og første dagen på skolen.*

*Burde tenke, tenke seg i demmes situasjon. Kan ikke bare tenke på "han skal vi få vekk, han skal ha, nei han duger ikke. Kan ikke bare tenke på den måten. Må tenke: åssen går det med deg liksom. Og føle seg, hva skal jeg si, må tenke litt mer på andre og.*

Årsaken til jentenes og guttenes ulike opplevelser av inkludering i jevnaldringsgruppen, er ikke drøftet i oppgaven. Det er vanskelig å vite om dette er utslag av tilfeldigheter eller om det er snakk om kjønnsforskjeller. Mitt utvalg er alt for lite til å uttale seg om årsaken til forskjellen, men kan være av interesse for videre undersøkelser.

Jeg sitter på et stort materiale i et stort fagfelt. Det har vært en utfordring å velge samtidig som jeg var trofast mot informantene fortellinger. Å favne så bredt som jeg har gjort, er etter min mening både undersøkelsens styrke og svakhet. Styrke i den grad at informantene har fått fortelle om de fleste aspekt ved sitt skoleliv, på godt og på vondt. Svakheten er, slik jeg ser det, at jeg innenfor oppgavens omfang ikke har hatt mulighet til å gå tilstrekkelig i dybden på de ulike tema som informantene opplever som betydningsfulle.

## Litteraturliste:

**Arnesen, A-L**, 2003. *De "sårbare" barna og "farlige" kategoriene i skolen*. I Befring, E (red) *Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – Problemer, utfordringer og muligheter*. Barn i Norge 2003, Oslo: Voksne for barn

**Arnesen, A-L**, 2001. *Den vet best hvor skoen trykker som har den på? Refleksjoner om kunnskap, sannhet og forskningsperspektiv i studie av skolen*. I Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 5

**Arnesen, A-L**, 2000, *Marginalisering i skolen. En tekst- og diskursanalytisk studie av beretningen om en lærer-elevkonflikt*. Nordisk pedagogikk, vol 20, nr. 4.

**Bandura, A**, 1997, *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.E. Freeman end company.

**Befring, E**, 2002. *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske samlaget.

**Befring, E**, 2008, *Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker* i: Befring, E & Tangen, R (red), 2008, *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

**Befring, E**, 2008, *Skolens møte med barn, Opplegg til pedagogisk nyorientering*. i: Helgeland A,M, (red), 2008, *Forebyggende arbeid i skolen – om barn med sosiale og emosjonelle vansker*, Oslo: Kommuneforlaget.

**Befring, E og Tangen, R**. 2008, *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

**Breilid, N & Møller Sørensen, P**, 2008, *Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko*. I: Befring, E & Tangen, R (red), 2008, *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

**Dalen, M**, 2004, *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

**Fog, J**; 2004, *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk forlag

**Frønes, I**, 1995, *De likeverdige. Om sosialisering og jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget

**Fuglseth, K & Skogen, K**, 2006, (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

**Fuglseth, K**, 2006, *Vitenskapsteori og hermeneutikk*. I : Fuglseth, K & Skogen, K, 2006, (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

**Haugen, R & Lund, T**, 2006, *Forskningsprosessen*, Oslo: Unipubforlag

- Helgeland, I,M** , 2001, *Ungdom med aterdsvansker – hvordan går det med dem som 30 30-åringer?* En longitudinell studie. Universitetet i Oslo, Det medisinske fakultet. HIO rapport 2001 nr 8
- Helgeland, I,M**, 2008, *Planlegging og tilrettelegging av opplæring for barn med sosiale og emosjonelle vansker*, i: Helgeland, I, M, (red) Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Jahnsen, H, Nergaard, S, E, Flaatten, S, V**, 2006, *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematere og lav skolemotivasjon*. Lillegården Kompetansesenter, Porsgrunn: Utdanningsdirektoratet
- Johansen, K, B.** 2009, *Inkludering og atferdsproblemer*. I Spesialpedagogikk nr.05, 2009.
- Johnsen, G**, 2006, *Intervjuet*, i: Fuglseth, K & Skogen, K, 2006, (red.) Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Klefbeck, J & Ogden, T**, 1996, *Nettverk og Økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Otta: TANO A.S.
- Kvale, S**, 2006, *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 5 opplag.
- Kvale, S**, 1997, *InterView. En introduksjon til det Kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag. I kompendium fra Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning, 2006
- Lov om Grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (oppløæringslova)* av 1998, Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nergaard, S, Jahnsen, H, Rafaelsen, F, Tveit, A**, 2009, *Den ene dagen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter. Statped.no.
- Nordahl, T**, 2000, *En skole – to verdener*, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), Oslo
- Nordahl, T, 2004**, *Eleven som aktør. Fokus på læring og handling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T, Sørli, A-M, Manger, T, & Tveit A**, 2007, "Atferdsproblemer blant barn og unge, - teoretiske og praktiske tilnærminger". Bergen: Faktaforlaget
- Nordahl, T**, 2008, *Spesialundervisning i grunnskolen*, I Spesialpedagogikk, nr 09, 2008
- Ogden, T**. 2001, *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Olweus, D**, 2000, "Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre". Oslo: Gyldendal Akademiske.

**Postholm, M.B.**, 2005, "Kvalitativ forskning på klasseromspraksis". I: Moen., T, Nilsen, V., Postholm, M.B. (red) "Kvalitative forskere i teori og praksis". Trondheim: Tapir Akademiske forlag.

**Ringdal, K.**, 2001, "Enhet og mangfold". Bergen: Fagbokforlaget.

**Schibbye, A-L. L.** 2002, *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.

**Skaalvik, M og Skaalvik, S.**, 2005, "Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring". Oslo: Universitetsforlaget

**Solli, K.A.**, 2004. "Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge". Oslo: Utdanningsdirektoratet

**Tangen, E,R, Edvardsen, L, Kaarstein, K.**, 2007, *Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD*. I Spesialpedagogikk, Forskningsutgave 2007

**Tangen, R.**, 1998, *Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole*. Avhandling til dr.philos.-graden. Institutt for spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.

**Tangen, R** 2008, "Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring. i Befring, E & Tangen, R (red), 2008, Spesialpedagogikk, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

**Tangen, R** 2008, *Retten til utdanning for alle*. i: Befring, E & Tangen, R (red), 2008, Spesialpedagogikk, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

**Aasen, P, Nordtug, B, Ertesvåg, S.K., Leirvik, B.** 2002, Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.  
Opplæringslova



## Vedlegg

### VEDLEGG 1

## Intervjuguide

### Introduksjon

Jeg vil starte med å fortelle om prosjektet, hva jeg kommer til å spørre om, og om hvorfor jeg er interessert i å få vite noe om dette. Jeg vil oppmuntre dem til å fortelle sin historie slik de husker den. Det er derfor greit om de ønsker å snakke om andre ting enn det jeg spør om. Spørsmålene er ment for å hjelpe dem med samtalen, men noen av spørsmålene ønsker jeg at de svarer på. Det vil jeg si fra underveis i intervjuet.

Jeg vil også snakke om den praktiske gjennomføringen med diktafon og om hvordan jeg skal sikre at de forblir anonyme.

### Skolehistorie og mestring

Hvordan vil du beskrive deg selv som person?

- Hva er dine positive sider?
- Er det noe du er spesielt flink til, eller glad i å holde på med?
- Hva mener du er dine negative sider?
- Er du en rolig eller aktiv person?

Når du tenker tilbake til tiden på barneskolen, hvordan vil du beskrive deg selv?

Hvordan var det å gå på barneskolen?

- Hva opplevde du som bra og hvorfor?
- Hva var du flink til?
- Hva opplevde du som vanskelig og hvorfor?
- Kan du huske episoder som har betydd mye for deg?
- Kan du huske noe som ble gjort for at skolehverdagen din skulle bli bedre?
- Hva ble gjort?
- Hva synes du skulle bli gjort?

Hvordan var det å begynne på ungdomsskolen?

- Hva opplevde du som bra?
- Hva var du flink til?
- Hva opplevde du som vanskelig?
- Spurte noen om hva du syntes?
- Kan du huske noe som ble gjort for at skolehverdagen din skulle bli bedre?
- Hva ble gjort?
- Hva synes du skulle bli gjort?

Hvorfor søkte du plass i et annerledes ungdomsskoletilbud?

Hva har lærere, venner og familie ment om dette?

Hvordan er skolehverdagen her?

- Hva opplever du som bra?
- Hva opplever du som vanskelig?

Hva er annerledes her enn det du har erfart fra andre skoler?

Er det noe som ikke har med skole å gjøre som du synes du er flink til?

Har noen lærer opp gjennom skoletiden din oppdaget det og satt pris på det?

## **Relasjon til lærere**

Hva kan du fortelle om forhold til lærere i løpet av de årene du har gått på skolen?

- Fortelle om lærere som har betydd noe for deg på en positiv måte.
- Hva var det om gjorde at du opplevde det som positivt?
- Hva gjorde de og hva sa de?

Hva kan du fortelle om lærere du har hatt et vanskelig forhold til?

- Hva var det som gjorde dette vanskelig?
- Hva gjorde de og hva sa de?

Hvordan tror du at du ble oppfattet av forskjellige lærere?

## **Relasjon til venner**

Hva kan du fortelle om forholdet til venner, hjemme, på bostedsskole og her i smågruppetiltaket?

- Hvordan tror du at du ble oppfattet av andre?
- Har dette endret seg i løpet av din skoletid?

Er det noen venner som har betydd mye for deg i løpet av skoletiden din?

- Hva har de gjort som har hatt betydning for deg?

Har du lært noe i løpet av skoletiden som hjelper deg sammen med venner, til å være i arbeidsgrupper, eller generelt i forhold til andre?

## **Arbeid med skolefag**

Har det å jobbe med skolefag vært ulikt i løpet av skoletiden?

- På hvilken måte.
- Hvordan opplevde du skolefagene på barneskolen og på ungdomsskolen?
- Hvordan opplever du det nå?

Når jobber du best med skolefag?

Er det noe annet arbeid du liker?

## **Framtidsperspektiv**

På hvilken måte har tidligere erfaringer og nåværende skoleopplevelser påvirket hva du tenker om framtiden?

- Hvor lenge tenker du at du skal gå her?
- Hva har du tenkt å gjøre når ungdomsskolen er slutt?
- Hva har fått deg til å ønske det?
- Har du noen planer/ønsker for hva du vil bli?
- Hva har fått deg til å ønske det?

Til .....skole  
v/ rektor .....

Vestli 02.01.09

### **Forespørsel om hjelp til å skaffe informanter i forbindelse med forskningsprosjekt.**

Jeg viser til telefonsamtale i slutten av november 2008. Undertegnede er student ved Høyskolen i Østfold, på Masterstudiet i spesialpedagogikk. Dette er et deltidsstudium. Jeg jobber i tillegg som sosiallærer på Vestli skole. Inntil nylig jobbet jeg 10 år i en byomfattende spesialklasse for elever med sosiale og emosjonelle vansker på barnetrinnet i Oslo. Dette er bakgrunnen for min interesse for temaet i masteroppgaven. Jeg skal i løpet av våren 2009 gjennomføre et forskningsprosjekt i tilknytning til masteroppgaven.

Tema for oppgaven er:

Ungdom med sosiale og emosjonelle vansker i smågruppetiltak og deres erfaringer, opplevelser og vurderinger av egen skolehistorie. Tangen (1998) bruker begrepet skolelivskvalitet. Jeg ønsker å belyse elevenes erfaringer i et skolelivskvalitetsperspektiv. Det er elevenes egne erfaringer som danner grunnlaget for dette begrepet, en subjektiv dimensjon. Det er et begrep som tar sikte på å fange inn det særegne ved skolelivet, ved det å være elev. Begrepet har også en objektiv dimensjon som er knyttet til de vilkår som skolen og andre pedagogiske institusjoner byr barn og ungdom. Jeg ønsker å synliggjøre behovet for et helhetlig perspektiv i elevens skoleliv. Hva har elevene tenkt om sin skolehistorie, fra barneskolen og fram til i dag? Hvilken mening tillegges de hendelsene de husker?

Jeg henvender meg til .....skole etter anbefaling fra Hanne Jahnsen ved Lillegården kompetansesener. Dere har elever som er innenfor målgruppen i min oppgave. Det vil være av stor betydning for oppgaven å få informanter som går i smågruppetiltak med felles overbygging, der kvaliteten vurderes som god. Dere har også flere grupper, og derfor mulighet for å velge informanter uten at det skulle bli vanskelig med anonymisering.

Problemstillingen er som følger:

#### **Hvordan vil ungdom som går i smågruppetiltak for elever med sosiale og emosjonelle vansker beskrive sin skolehistorie? Hva sier historiene om deres skolelivskvalitet?**

Sentralt er elevenes erfaringer, vurderinger og deres fremtidsperspektiv. Jeg ønsker å ha fokus på mestring og relasjon og følgende forskningsspørsmål vi derfor være relevante:

- Hvordan har elevene opplevd skolehverdagen fra barneskolen og fram til i dag?  
Hvilke situasjoner har de vurdert som gode, og hvilke situasjoner har vært vanskelige?

- Hva kan de fortelle om relasjon til lærere og venner før og etter at de fikk plass i smågruppen?
- Har forholdet til skolefag vært ulik i løpet av skoletiden, og i tilfelle på hvilken måte?
- Hvilket forhold har elevene til begrunnelsen for søknad/opptak i en smågruppe?
- Har elevene opplevd at lærere og venner på noen tidspunkt så, og verdsatte ressurser de har på andre arenaer enn skolen?
- Hvordan har tidligere og nåværende skoleerfaringer påvirket hva de tenker om framtiden?

Det er elevenes egen stemme jeg ønsker å få tak i. Jeg har derfor valgt et semistrukturert intervju som metode. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuer med 5-6 elever som har søkt plass på .....skole med begrunnelsen sosiale og emosjonelle vansker. For å sikre oppgavens validitet har jeg valgt å begrense utvalget til elever som skårer evnemessig innenfor normalområdet.

For å få tilgang til informanter trenger jeg hjelp. Jeg håper derfor at dere vil være behjelpelige med å innhente tillatelse til å gi meg navn på aktuelle informanter. Hvis jeg har fått et samtykke, vil jeg sende en skriftlig forespørsel til både foreldre og elever. Jeg vil deretter ta kontakt med dem på telefon. Samtykke til å gi meg familiens navn kan i følge personvernombudet for forskning gis muntlig. Jeg ber dere altså ikke om å bruke tid på å motivere elever til å være med i prosjektet, men om å be dem og foreldrene om tillatelse til at jeg kan ta kontakt med dem.

Jeg ønsker at intervjuene skal foregå i elevenes skoletid. Dette for at elevene skal være motivert til å være med i prosjektet. I den grad noen ønsker at intervjuet foregår på ettermiddagen er det selvsagt greit.

Jeg vil følge opp denne henvendelsen ved å ta kontakt på telefon etter noen dager. Håper på et positivt samarbeid.

Med hilsen

Tone Skyseth Westvig

Til foresatte

**Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om ungdom med sosiale og emosjonelle vansker, og deres skolehistorie.**

Jeg har gjennom ledelsen på .....skole fått tillatelse til å sende denne forespørselen. Mitt navn er Tone Skyseth Westvig. Jeg er student i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. I tillegg til å studere jobber jeg som sosiallærer på Vestli skole. Jeg har også jobbet i en spesialklasse for barn med atferdsvansker 10 år. I forbindelse med studiet skal jeg foreta et forskningsprosjekt om ungdom med sosiale og emosjonelle vansker og deres skolehistorie. Jeg ønsker å intervju 6 ungdommer fra .....skole.

Tema for oppgaven er:

Ungdom med sosiale og emosjonelle vansker i smågruppetiltak, og deres erfaringer, opplevelser og vurderinger av egen skolehistorie.

Jeg ønsker å belyse elevenes erfaringer i forhold til begrepet skolelivskvalitet. Det er elevenes egne erfaringer som danner grunnlaget for dette begrepet, en subjektiv dimensjon. Det er et begrep som tar sikte på å fange inn det særegne ved skolelivet, ved det å være elev. Begrepet har også en objektiv dimensjon som er knyttet til de vilkår som skolen og andre pedagogiske institusjoner byr barn og ungdom. Jeg ønsker å synliggjøre behovet for et helhetlig perspektiv i elevers skoleliv. Hva har elevene tenkt om sin skolehistorie, fra barneskolen og fram til i dag? Hvilken mening tillegges de hendelsene de husker? Jeg tror elevene har en historie å fortelle som er viktig for de som arbeider med barn og unge med atferdsvansker.

Sentralt er elevenes erfaringer, vurderinger og deres fremtidsperspektiv. Jeg ønsker å ha fokus på mestring og relasjon og følgende forskningsspørsmål vi derfor være relevante:

- Hvordan har elevene opplevd skolehverdagen fra barneskolen og fram til i dag? Hvilke situasjoner har de vurdert som gode, og hvilke situasjoner har vært vanskelige?
- Hva kan de fortelle om relasjon til lærere og venner før og etter at de fikk plass i smågruppen?
- Har forholdet til skolefag vært ulik i løpet av skoletiden, og i tilfelle på hvilken måte?
- Hvilket forhold har elevene til begrunnelsen for søknad/opptak i en smågruppe (Sollerudstranda skole)?
- Har elevene opplevd at lærere og venner på noen tidspunkt så, og verdsatte ressurser de har på andre arenaer enn skolen?
- Hvordan har tidligere og nåværende skoleerfaringer påvirket hva de tenker om framtiden?

Intervjuet er tenkt gjennomført i elevenes skoletid. Det vil ta ca 1 til 1 ½ t. Jeg håper intervjuene vil finne sted i perioden februar - mars 2009. Det vil bli benyttet lydopptak. Navnet på skolen vil ikke nevnes i oppgaven. Alle opplysningene som kommer fram i intervjuene vil anonymiseres. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne elevene som har sagt seg

villig til å være med, i den ferdige oppgaven. Når prosjektet er ferdig blir alle opplysninger slettet.

Det er frivillig for elevene å være med. Om de sier ja til å delta kan de allikevel trekke seg når de selv måtte ønske det. Alle opplysninger de har bidratt med blir da øyeblikkelig slettet. Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, og iverksettes kun etter godkjenning fra dem.

Jeg vil følge opp denne henvendelsen ved å ta kontakt på telefon etter noen dager. Håper på et positivt samarbeid. Hvis dere etter denne informasjonen godkjenner at deres sønn/datter deltar i prosjektet, ber jeg om at dere underskriver på vedlagt samtykkeerklæring.

Med hilsen

Tone Skyseth Westvig

Til elev

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.**

Jeg har gjennom ledelsen på .....skole fått tillatelse til å sende deg denne forespørselen. Jeg har også snakket med dine foreldre. Mitt navn er Tone Skyseth Westvig. Jeg er student i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. I tillegg til å studere jobber jeg som sosiallærer på Vestli skole. Jeg har også jobbet i en spesialklasse for barn med sosiale og emosjonelle vansker i 10 år. I forbindelse med studiet skal jeg foreta et forskningsprosjekt om ungdom som har hatt vansker med å tilpasse seg skolehverdagen på bostedsskolen sin. Jeg ønsker å høre deres skolehistorie. Jeg ønsker å intervju 6 ungdommer fra .....skole.

Tema for prosjektet er:

Ungdom med sosiale og emosjonelle vansker i smågruppetiltak, og deres erfaringer, opplevelser og vurderinger av egen skolehistorie.

I den forbindelse håper jeg at du vil hjelpe meg ved å være med på prosjektet. Jeg ønsker å intervju deg for å høre om dine erfaringer og opplevelser fra skoletiden din. Hvordan har forholdet til lærere og venner vært? Hvordan har arbeidet med skolefag vært? Hva har du tenkt om din skolehistorie, fra barneskolen og fram til i dag? Hva tenker du om å gå på .....skole? Jeg tror du har en historie å fortelle som er viktig for alle som arbeider med barn og unge.

Intervjuet vil skje i skoletiden. Hvis du ønsker en annen tid er det også greit. Det vil ta ca 1 til 1 ½ t. Jeg kommer til å bruke lydbåndopptak. Når oppgaven skrives vil allikevel ingenting av det du sier kunne gjenkjennes av andre. Alt vil anonymiseres. Navn på skolen skal ikke brukes, heller ikke navnet ditt. Ting du forteller skrives på en måte slik at ingen skal kunne gjenkjenne deg. Når prosjektet er ferdig blir alle opplysninger slettet. Det er helt frivillig å være med. Om du svarer ja, kan du allikevel trekke deg når som helst. Alt du har svart på til da blir slettet.

Studiet må godkjennes av Personvernombudet for forskning for å kunne starte.

Jeg vil ta kontakt med deg på telefon om noen dager. Håper du vil samarbeide med meg da det har stor betydning for forskningsprosjektet mitt. Hvis du ønsker å være med, kan du undertegne samtykkeerklæringen jeg har sendt deg. Siden du er under 18 år sender jeg også en samtykkeerklæring og en forespørsel til foreldrene dine.

Med hilsen

Tone Skyseth Westvig



## VEDLEGG 5

### Samtykkeerklæring - foresatte.

Jeg/vi har mottatt informasjon om forskningsprosjektet; Ungdom med sosiale og emosjonelle vansker i smågruppetiltak og deres erfaringer, opplevelser og vurderinger av egen skolehistorie, som gjennomføres av Tone Skyseth Westvig.

Jeg/vi samtykker i at vår datter/sønn deltar i prosjektet ved at det gjennomføres et intervju med han/henne og at intervjuet tas opp på lydbånd.

.....  
Dato

.....  
underskrift av foresatte

### Samtykkeerklæring - elev.

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet; Ungdom med sosiale og emosjonelle vansker i smågruppetiltak og deres erfaringer, opplevelser og vurderinger av egen skolehistorie, som gjennomføres av Tone Skyseth Westvig.

Jeg samtykker i å delta i prosjektet ved at det gjennomføres et intervju av med og at intervjuet tas opp på lydbånd.

.....  
Dato

.....  
underskrift elev

