

Masteroppgave

NTNU  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Kristine Skårberg Aarnes

## "Jeg tror vi har sånn fingerspissfeeling. At vi bare gjør det rette"

En kvalitativ undersøkelse av lærerrollen i  
alternativ skole

Masteroppgave i sosiologi  
Veileder: Brita Bungum  
Trondheim, juni 2016

Kristine Skårberg Aarnes

”Jeg tror vi har sånn fingerspissfeeling.  
At vi bare gjør det rette”

En kvalitativ undersøkelse av lærerrollen i alternativ skole

Masteroppgave i sosiologi

Trondheim, juni 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap





## Forord

Fem år som passasjer på lektorutdanningens berg- og dalbane rundes av med dette prosjektet. Et prosjekt som uavhengig av resultat har lært meg mye. Jeg håper klasserommet mitt blir et inkluderende klasserom med rom for mangfoldet.

Til den alternative skolen. Takk for at dere har åpnet virksomheten deres for meg. Dere har gitt av dere selv og vært svært mottakelige for min nysgjerrighet. Jeg håper jeg i lærergjernen blir like flink til å se mennesker rundt meg som dere er.

Til Brita. Min eminente veileder, og NTNUs beste dame. Du beholder roen, er ærlig og engasjert, og bidrar med all din kunnskap og gode råd. Takk for at du hele veien har hatt trua.

Til den fine gjengen på Gvarv – mamma, pappa, Petter og Even. Man skal aldri undervurdere gode telefonsamtaler. I eksamensperiode etter eksamensperiode har dere fristet med alskens godsaker ”bare du kommer deg hjem på ferie”. Det er motivasjonsboosten sin, det. Da blir det stort sett ferie til slutt.

Til Magnus. Jeg har okkupert stuebordet i noen måneder, men du klager ikke. Takk for mange gode middager. Når jeg synes synd på meg selv, ber du meg ta meg sammen. Også smiler du sammen med meg, når jeg er fornøyd med innsatsen. Det er helt perfekt. Jeg er heldig som får bo sammen med deg.

NTNU – takk for fem år. Nå venter førti nye i skoleverket.

Valentinlyst, juni 2016

Kristine Skårberg Aarnes



## **Abstract**

Alternative schools offering full-time education for pupils who do not have a real offer in regular school, is a central part of many young people's everyday lives, but a silent field both in research and in the public debate. The purpose of this thesis is to open up and enhance the business in such an alternative school. By observing what teachers actually do, not just hear what they say they do, I have gotten a glimpse of what this "hidden" social world can offer.

The main question of the thesis is "How do teachers in an alternative school work?" Furthermore, I ask questions about 1) what practices do teachers in the alternative school do? And 2) what kind of student understandings are expressed through these practices? Through participant observation, I have observed characteristics of teachers' practices, and through a focus group interview gained further understanding of the work they do and what vision they have regarding their pupils.

This study shows that the alternative school is not just an alternative venue for learning, but first and foremost an arena with an alternative content. All activities teachers do, are grounded in the fundamental idea that all students can master if the teachers adapt enough. To complete secondary school and make plans for the future are the main targets of the students who go here. Through interaction, to create a common understanding of time, a close and positively oriented cooperation with guardians, and an understanding of students as active participants in their own learning process, the teachers adapt their teaching in a way that facilitates the students' feelings of mastery.

In efforts to prevent dropping out of school, I believe ordinary school can be inspired by a lot of the teaching work being done in the alternative school. The study shows that it is not necessarily large and structural upheavals that have to be done in order to ensure that also vulnerable students experience coping in ordinary school.



# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 FRA SPESIALSKOLE TIL ALTERNATIV OPPLÆRING .....	9
1.2 PROBLEMSTILLING .....	10
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	12
<b>2. TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	<b>13</b>
2.1 TIDLIGERE FORSKNING OM ALTERNATIVE SKOLER OG AVVIKERE .....	13
2.2 INTERAKSJONISME .....	16
2.3 GOFFMANS DRAMATURGISKE BEGREPER .....	17
2.4 PERSPEKTIVER PÅ MESTRING .....	18
2.4.1 Mestring og marginalisering .....	19
2.4.2 Tilpasset undervisning for autentisk mestring .....	20
2.4.3 Normalitet og avvik .....	20
2.5 PERSPEKTIVER PÅ TID .....	22
2.5.1 Tid som struktur .....	22
2.5.2 Tid som relasjon .....	22
<b>3. METODE OG GJENNOMFØRING</b> .....	<b>25</b>
3.1 DELTAKENDE OBSERVASJON .....	26
3.1.1 Å komme i kontakt med den alternative skolen .....	26
3.1.2 Å observere i den alternative skolen .....	26
3.1.3 Feltnotater .....	27
3.1.4 Rollen som observatør .....	28
3.2 FOKUSGRUPPE .....	29
3.2.1 Valg av informanter .....	30
3.2.2 Utforming av intervjuguide .....	31
3.2.3 Rollen som moderator .....	31
3.2.4 Bruk av lydopptak og etiske hensyn .....	32
3.3 SORTERING OG ANALYSE AV DATAMATERIALET .....	32
3.4 OM KVALITET I FORSKNINGEN .....	33
3.4.1 Pålitelighet .....	33
3.4.2 Gyldighet .....	34
3.4.3 Generaliserbarhet .....	34
3.4.4 Refleksivitet .....	35
<b>4. ANALYSE</b> .....	<b>37</b>
4.1 OM DEN ALTERNATIVE SKOLEN .....	37
4.1.1 Et oversiktsbilde over skolens fullstendige tilbud .....	37
4.1.2 "Kom skal jeg vise deg skolen min" – en beskrivelse av heltidsarenaen .....	38
4.2 PRAKSISER I DEN ALTERNATIVE SKOLEN .....	40
4.2.1 En meningsfull morgenrutine .....	40
4.2.2 Tilpassing som middel for mestring – en bevisst lærerframtoning .....	41
4.2.3 Tilpassing som middel for mestring – tilrettelegging for ektefølt mestring .....	43
4.2.4 Tilpassing som middel for mestring – å forkaste en selvoppyllende profeti .....	44
4.2.5 Tidens doble funksjon .....	45
4.3 ELEVFORSTÅELSER I DEN ALTERNATIVE SKOLEN .....	47
4.3.1 Viktigheten av relasjoner og tett kontakt med hjemmet .....	47
4.3.2 Passive objekter, eller aktive aktører? .....	50
4.3.3 Bred kompetanse i møte med tålmodighet .....	51



<b>5. AVSLUTNING</b> .....	<b>55</b>
<b>6. LITTERATUR</b> .....	<b>59</b>
<b>7. VEDLEGG</b> .....	<b>63</b>
7.1 VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE .....	63
7.2 VEDLEGG 2: GODKJENNING FRA NSD .....	65

# 1. Innledning

## 1.1 Fra spesialskole til alternativ opplæring

13. april i år presenterte Kunnskapsdepartementet en ny stortingsmelding om fremtidens skole (St.meld. nr. 28 (2015-2016)). I stortingsmeldingen kan vi lese at mange elever har for svakt faglig utbytte av opplæringen i grunnskolen, og det kan være en av årsakene til at mange ikke fullfører videregående opplæring. En fornyelse av læreplanverket for Kunnskapsløftet og styrking av sammenhengen mellom læreplanens mange komplekse deler er av forslagene departementet kommer med. *"Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet"* foreslår å gi plass til mer dybdelæring og bedre forståelse for å ruste ungdom bedre til et samfunn i stadig endring (St.meld. nr. 28 (2015-2016)).

Stortingsmeldingen har reist debatt. Professor ved avdeling for lærerutdanning i Volda Peder Haug har uttalt til Dagsavisen (12.04.2016) at det ikke er det ensrettede fokuset på styrking av skolefagene som er utfordringen. Haug mener vi har konstruert en skole som passer for en del elever, men langt ifra alle, og viser til tall som sier at om lag en tredjedel av elevene i skolen ikke passer inn. Lærevansker, manglende motivasjon, problematferd og sosiale og emosjonelle vansker er hverdagslige utfordringer for en stor gruppe elever. Signalene fra kunnskapsministeren om å holde fram utviklingen med styrking i basisfagene norsk, engelsk og matematikk kan ifølge Haug tunge den byrden ytterligere (Dagsavisen, 2016).

I denne oppgaven vil jeg nettopp se nærmere på tilbudet til de elevene som Peder Haug snakker om som "ikke passer inn" i den ordinære skolen. Jeg har studert lærerrollen i en alternativ skole for elever som av ulike årsaker ikke har et reelt undervisningstilbud i ordinærskolen. Gjennom observasjon, samtaler og intervju har mitt mål vært å rette blikket mot lærernes arbeidspraksiser og elevforståelser, og synliggjøre hva som kjennetegner undervisningstilbudet som gis i den alternative skolen.

Alle barn og unge har plikt til å fullføre grunnskolen, rett på et offentlig grunnskoletilbud, og rett til opplæring tilpasset deres individuelle behov

(Opplæringsloven, 1998). På den ene siden har skolen tilsynelatende et klart mål om å være en fellesskole. På den andre siden ser vi det pågår en levende debatt om at den enhetlige ordinærskolen vår kanskje ikke er så enhetlig likevel. I prinsippet har vi en skole som skal passe til alle, men likevel ser vi at det er behov for spesialisert undervisning til mange. Er det sånn at rammene i ordinærskolen er for trange til at alle kan passe inn? Er det sånn at eleven må tilpasse seg skolen, og ikke omvendt? Behovet for spesialisert undervisning er til stede, men hvor prekært er det egentlig?

Enhetsskolen ble for alvor et tema da alle statlige spesialskoler ble avviklet i 1992. Integrering i normalskolen hadde siden 60-tallet vært en kampsak for politikere, og elever med funksjons- og utviklingshemninger, lærevansker eller atferdsproblemer skulle ikke lenger oppholde seg på egne skoler, men integreres som en del av fellesskapet. Ingen stigmatisering, ingen følelse av utenforskap (Holterman & Jelstad 2013: 3). Men til tross for at begrepet "spesialskole" forsvant fra manges lepper, dukket det opp nye begreper som fremdeles eksisterer i dag. Forsterkede avdelinger, alternative læringsarenaer og spesialtiltak er bare noen av disse begrepene (Holterman & Jelstad 2013: 3). Det er åpenbart fremdeles slik at ikke alle elever kan sluses gjennom den samme enhetlige opplæringen.

## 1.2 Problemstilling

Noen av disse tiltakene for alternativ opplæring tilbyr, slik spesialskolene i sin tid gjorde, undervisning til elever i grunnskolealder på heltid. De kalles ikke lenger spesialskoler, men tilbudene finnes fordi behovet fremdeles eksisterer. I 2005 gjennomførte Lillegården kompetansesenter en kartlegging av "smågruppebaserte opplæringstiltak på ungdomstrinnet" på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Jahnsen, Nergaard og Flaatten (2006) skiller opplæringstiltakene mellom interne og eksterne tiltak som administrativt ligger under en grunnskole, og selvstendige tiltak med egen administrasjon; ofte omtalt som alternative skoler (s. 12-13). Skolen denne oppgaven dreier seg om er et slikt selvstendig tiltak, og i tråd med Jahnsen, Nergaard og Flaattens (2006) beskrivelse, vil jeg bruke begrepet *alternativ skole* om denne skolen.

Dette er en skole for 9. og 10.klasseelever som av ulike årsaker kan ytre problematferd eller sliter med høyt fravær. En skole for elever som av ulike årsaker

ikke får et fullverdig undervisningstilbud i ordinærskolen. Jeg har fått ta del i hverdagen til lærere og elever, og forsøkt å forstå hvorfor elevene møter opp og deltar på denne skolen, når de åpenbart gjør det motsatte i ordinærskolen. Hva foregår i en slik alternativ skole? Hvilke tankemåter regjerer? Hvordan forstår lærerne elevene, og hvilke idegrunnlag finnes her?

Opgaven er sentrert rundt følgende overordnede problemstilling:

*Hvordan arbeider lærerne i en alternativ skole?*

Mer konkret stiller jeg disse spørsmålene:

- 1) Hvilke praksiser har lærerne i den alternative skolen?
- 2) Hvilke elevforståelser kommer til uttrykk gjennom disse praksisene?

Som lektorstudent, og med ønske om å få innblikk i idegrunnlag og tankemåter i den alternative skolen, ser jeg det som hensiktsmessig å ta utgangspunkt i lærernes arbeid og hvordan de arbeider for å forme miljøet på skolen. Jeg har valgt å bruke observasjon og fokusgruppeintervju som forskningsmetode, både for å få et bilde av interaksjonsmønstre og handlingsmåter, men også høre hva lærerne tenker om og hvordan de forstår den alternative skolen.

Vi vil se at alternative skoler som denne, er et relativt taust felt, både i forskningsfeltet og i samfunnsdebatten. Vi snakker om et undervisningstilbud som ikke oppleves som spesielt synlig, med mindre man selv er en del av det – enten som elev eller ansatt. Et undervisningstilbud som ikke oppleves som uttalt ønsket, men som det åpenbart er behov for nettopp fordi alle barn og unge har rett på grunnskoleutdanning – og noen må ta hånd om de som faller fra i ungdomsskolen. Jeg mener det er viktig at vi får innsikt i hva som skjer i den alternative skolen, og åpner opp det som oppleves som et lukket tema sammenlignet med ordinærskolen. Jeg tror det er viktig å ikke la alternative skoler bli liggende som et taust felt. Noe av hensikten med denne undersøkelsen har vært å bidra til en synliggjøring og økt kunnskap om hva denne alternative opplæringen går ut på. Kanskje er det slik at ordinærskolen kan hente inspirasjon fra den alternative skolen med tanke på lærerpraksiser og elevforståelser, og gjennom dette få nye perspektiver på forebyggende frafallsarbeid i skolen?

### **1.3 Oppgavens oppbygning.**

I oppgaven vil jeg som nevnt bruke begrepet *alternativ skole* om skolen jeg har forsket på. Med *ordinærskolen* mener jeg skolen elevene har tilhørt tidligere.

Oppgavens teorikapittel tar utgangspunkt i interaksjonisme som sosiologisk perspektiv, med sentral vekt på ulike perspektiver på *mestring* og *tid*. Mestring og marginalisering, normalitet og avvik, tid som struktur og tid som relasjon. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for og reflektere rundt metodiske valg og gjennomføring av forskningen. Innledningsvis i kapittel 4 vil jeg beskrive den strukturelle oppbygningen av den alternative skolen, og videre skildre lokalene til heltidsarenaen hvor min forskning har pågått. Videre i kapittel 4 presenterer jeg innsamlet empiri i for å tolke funnene i lys av teorien presentert i kapittel 2. I det avsluttende kapittel 5 vil jeg peke på de sentrale funnene i oppgaven, samt diskutere hvorvidt ordinærskolen kan lære noe av å se til den alternative skolen.

## 2. Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

### 2.1 Tidligere forskning om alternative skoler og avvikere

Jahnsen, Nergaard og Flaatten (2006) beskriver som nevnt alternative skoler som et eksempel på smågruppebaserte opplæringstiltak tilknyttet ungdomstrinnet.

Forfatterne uttrykker at både ideologiske, politiske og pedagogiske preferanser kan legge føringer på hvorvidt slike smågruppebaserte tiltak blir betraktet som "en skamplott på bildet av den inkluderende skolen i Norge" eller "lovende tiltak for barn og unge som viser problematferd i skolen" (Jahnsen, Nergaard & Flaatten 2006: 123). De forklarer at smågruppebaserte opplæringstiltak brukes for å løse utfordringer i skolen, men hva som er roten til utfordringene diskuteres også blant forskere. På den ene siden kan man si at slike opplæringstiltak tar hensyn til eleven(e)s individuelle behov for tilpasset undervisning, og møter elevenes ulike forutsetninger. På den andre siden viser Jahnsen, Nergaard og Flaatten (2006) til pedagoger og forskere som mener smågruppebaserte opplæringstiltak kan betraktes som et resultat av at ordinærskolens lærere ikke er dyktige nok når det gjelder relasjonsbygging og tilpassing til elever med atferdsvansker (Jahnsen et al., 2006). Bachmann og Haug (2006) beskriver dette som komplementaritetsteorien, og mener at kvaliteten på den ordinære opplæringen og behovet for spesialundervisning står i forhold til hverandre. "Når kvaliteten på undervisningen er god, fører det til langt mindre behov for spesielle tiltak, enn når kvaliteten på den vanlige undervisningen er dårlig" (Bachmann & Haug 2006: 68). Haug viser dessuten til studier som trekker fram lærere som har gode fagkunnskaper, er gode fortellere, mestrer en rekke undervisningsformer, varierer opplæringa og gjennomfører omfattende improviseringer. Disse makter ofte å gi hver enkelt elev undervisning tilpasset sine evner og forutsetninger gjennom undervisning som i utgangspunktet er lagt opp med tanke på den kollektive klassen (Haug 2011: 16)

I 2013 ga Sonja Holterman og Jørgen Jelstad ut en artikkel gjennom bladet Utdanning, som blant annet lot seg inspirere av Lillegården kompetansesenters tidligere arbeid, og tok for seg en ytterligere kartlegging av elever i "de nye spesialskolene". De savnet en oversikt over elever som er utenfor normalskolen, og fant at det ganske enkelt ikke fantes en slik fullstendig oversikt. "Alle vet at mange elever tas ut av normal undervisning på fast basis, men dette passer ikke inn i de

sentrale politikernes festtaler om en inkluderende skole, og dermed har det festet seg et inntrykk av at dette snakker man ikke om” heter det i artikkelen (Holterman & Jelstad 2013: 8).

Artikkelforfatterne drev et nitid journalistisk arbeid over et tosfret antall måneder, og konkluderte med at myndighetene ikke har noen som helst oversikt over de segregerte elevene. Basert på sine undersøkelser mener de det var flere elever i nye spesialskoler da artikkelen ble publisert enn da de statlige spesialskolene ble avvirket i 1992. Over 5000 elever er i dag plassert i nye spesialskoler, ifølge Holterman og Jelstad. Det er kommunen og hver enkelt skole som har ansvar for disse elevene, og de fant at kvalitetssikringen av tilbudene nærmest er fraværende. Debatten om ”elevene utenfor” blir ofte skjøvet under teppet, og de mener sin kartlegging, om ikke feilfri så i alle fall omfattende, har bidratt til at det endelig er mulig å debattere saken (Holterman & Jelstad, 2013).

Det finnes eksempler på både sosiologiske og spesialpedagogiske masteroppgaver og artikler som har tatt for seg ulike perspektiver på elevens opplevelse av å være en del av segregerte skoletilbud (Tumyr, 2012; Herbern, 2004; Amundsen, 2014). Stine Riseth skrev i 2012 masteroppgave i spesialpedagogikk om hva lærere ved en spesialskole vektlegger i sitt arbeid med barn og unge med depresjoner. Å bidra til styrket selvværd, å legge til rette for gode relasjoner og samarbeid med andre som er viktige for eleven var de tre sentrale funnene hun trakk fram etter intervjuer med lærerne ved skolen (Riseth, 2012). Til tross for at depresjoner ikke nødvendigvis er et fellestrekk ved elevene ved den alternative skolen jeg har studert, kjenner jeg igjen noe av mine egen empiri i Riseths oppgave. Samtidig tror og håper jeg den sosiologiske fortolkningsrammen i denne oppgaven kan gi en ytterligere dimensjon til forståelsen av interaksjonsmønstre og handlingsmåter i den alternative skolen.

Atferdsproblemer, ensomhet, psykiske sykdommer, psykososiale problemer og sosial bakgrunn blir nevnt som årsaker til frafall i skolen (Statistisk Sentralbyrå, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2014). I regjeringens politiske plattform fra 2013 blir det eksplisitt uttalt at for dårlig tilegnelse av grunnleggende ferdigheter er en annen sentral årsak (Solberg & Jensen, 2013: 55). Dette er årsaksforklaringer som gjerne kan reduseres til å handle om individet. Samtidig har vi sett at årsakene til behov for

spesialundervisning, og i ytterste konsekvens avvik fra ordinærskolen, gjerne er mer sammensatte enn som så.

Ingrid Fyllings doktoravhandling fra 2008 er en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis. I avhandlingen skriver Fylling (2008) følgende:

Skolens institusjonelle praksis er preget av et sett av forventninger som i utgangspunktet rettes mot alle elever, noe som gjør det nødvendig å håndtere grensene mellom det "normale" (de som svarer til forventningene) og det "avvikende" (de som ikke gjør det) (Fylling 2008: 99).

Fylling (2008) diskuterer disse grensene, og hvordan og hvem som avgjør hvilke elever som ikke svarer til forventningene og skal tilbys spesialundervisning. Hun argumenterer for at behovet for spesialundervisning defineres av andre enn eleven selv: foreldre, lærere, skolepsykologer eller andre. Behovet defineres ikke nødvendigvis ut fra kjennetegn ved eleven, men ut ifra de områdene skolen kommer til kort med tanke på tilpasset opplæring. Samtidig som man skal sikre nok ressurser til hver enkelt elev, uttrykker skolen derfor et behov for å kategorisere, sortere og skape sosial kontroll. Årsaken til selve tildelingen av spesielle ytelser, handler derfor ofte om definisjoner av avvik: definisjoner som gjerne knyttes til faktorer som kjønn, klasse eller etnisitet. Hun stiller spørsmål om rettighetene til individuelle ytelser med tanke på tilpassing, som man har krav på innenfor det som skal framstå som en inkluderende enhetsskole, holder fast ved det individorienterte perspektivet på elevens problemer (Fylling, 2008).

Howard Becker argumenterer i sine studier for at vi kan se på sosialt avvik som et interaksjonelt fenomen (Schiefløe 2011: 385). Becker mener å kunne påvise at ulike sosiale grupper lager ulike sosiale regler for sitt miljø. Der man kan velge å ekskludere seg selv fra visse sosiale miljøer dersom reglene går på akkord med egen integritet, er det ikke like lett å velge å forlate klassemiljøet og skolen av samme grunn. En avviker kan derfor kjenne seg ekskludert på bakgrunn av normer og regler han selv ikke har vært med å utarbeide; regler som påtvinges av andre (Becker 1997: 116).



Becker kaller sosialt avvik for et interaksjonelt fenomen, og i det ligger også et forhandlingsaspekt. Aktøren kjenner ikke normene som gjelder innenfor de bestemte miljøene før han eller hun har testet det ut. Der man i en situasjonskontekst stemples som avvikler eller *outsider*, kan dette endres fullstendig i en annen situasjonskontekst. De kodene som gjelder i én situasjon, behøver ikke gjelde i en annen. Derfor handler sosialt avvik i Beckers forstand om dynamikk og interaksjon mellom individer (Becker, 1997)

Spenningen mellom normalitet og avvik er et sentralt tema i sosiologien, og som vi ser finnes det ulike måter å definere normalitet og avvik på. I vårt skolesystem er det en gang slik at den som ikke passer inn i ordinærskolens etablerte sosiale normer, avvikeren eller outsideren, har krav på spesialundervisning. Likevel har vi sett at sosiale avvik ofte forklares ut ifra den ene eller den andre individuelle faktoren, og at avvikerne fort kan ende opp som tall på frafallsstatistikken.

Tjora og Levang (2016) belyser også den overordnede debatten om hva som er normalt og hva som er marginalt i den ferske boka "ADHD og det disiplinerte samfunn". De ønsker blant annet å fremme diskusjon og kritisk refleksjon for å "utvikle et samfunn som er mindre besatt av forskjeller mellom det normale og unormale", og bidra til innsikt i sammenhenger mellom individuelle problemer og samfunnsfenomener (Tjora & Levang, 2016). Dette er en diskusjon som utvilsomt også berører det jeg er opptatt av. Er grensene for hva som er greit eller ikke greit blitt for stramme? Er et økende behov for spesielle tiltak og assistanse, et uttrykk for at rammene for å passe inn er for trange?

Den alternative skolen er ment som et undervisningstilbud for de elevene som ikke har et reelt tilbud i ordinærskolen, selv ikke etter utallige forsøk på tilpasning. Et undervisningstilbud for avvikerne, for outsiderne. Gjennom denne oppgaven vil jeg presentere et empirisk materiale i lys av teoretiske perspektiver som har lærerne i den alternative skolen sine praksiser og elevforståelser i fokus. Hvordan forklarer lærerne elevenes behov, og hvordan møter de disse behovene?

## **2.2 Interaksjonisme**

Hva er interaksjon? Tjora svarer på spørsmålet ved å omtale interaksjon mellom

mennesker som en sentral samfunnsdannende enhet. Aktører vektlegger sosiale institusjoner i samfunnet, og hvordan de oppstår. Dette er institusjoner som, ifølge Tjora, danner utgangspunkt for "videre interaksjon, sosialisering og utvikling av normer, kulturer og samfunn" (Tjora 2011: 18).

For å forstå sosiale aktører, må vi ifølge Ritzer (2011) basere forståelsen på hva mennesker faktisk gjør i denne verden. Gjennom et interaksjonismeperspektiv er tre hovedpunkter som er avgjørende: 1) interaksjonen mellom aktøren og verden, 2) en forståelse av både aktøren og verden som dynamiske prosesser og ikke statiske strukturer, og 3) aktørens evne til å tolke den sosiale verden (s. 347-348). Schiefloe utdyper ved å forklare at virkeligheten grunnlegges av sosial konstruert mening, og disse meningskonstruksjonene er produkter av nettopp sosial integrasjon. Disse meningskonstruksjonene tolkes og endres kontinuerlig som deler av skapende og dynamisk sosialt liv (Schiefloe 2011: 324).

I denne oppgaven ønsker jeg å forstå og få innsikt i lærernes arbeid i den alternative skolen. Hvilke forståelser og praksiser de fører, og hvordan lærerne tolker sitt oppdrag. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærerne forstår elevene i den alternative skolen, og konstruerer sitt arbeid gjennom sin forståelse. Med et teoretisk rammeverk som baserer seg på interaksjonisme, åpnes perspektiver for forklaring og fortolkning som igjen kan bidra til å forstå lærernes handlingspraksiser og elevforståelse.

### **2.3 Goffmans dramaturgiske begreper**

I *symbolsk* interaksjonisme ser vi på interaksjon som et symbolsk fenomen (Schiefloe 2011: 324). Ifølge Schiefloes (2011: 324) beskrivelse av symbolsk interaksjonisme, dannes våre oppfatninger om andre individer gjennom tolkning av symboler. Symbolsk interaksjonisme har sitt utspring fra Chicago-skolen, og forbindes ofte med sosiologiske teoretikere som Mead, Cooley og Blumer (Schiefloe, 2011; Ritzer, 2011).

En annen teoretiker som også forbindes med symbolsk interaksjonisme, og som ifølge Ritzer (2011: 371) lot seg inspirere av Meads arbeid, er Erving Goffman. Goffman mener aktører i det sosiale livet kan forstås som skuespillere på en scene (Schiefloe 2011: 324). Joas og Knöbl (2009: 141) beskriver Goffmans perspektiv slik

at aktørene gjennom å iscenesette seg selv opprettholder et ønsket selvilde, eller ønsker å bli oppfattet som en spesifikk type aktør. Gjennom begrepet *inntrykksstyring* forklarer Goffman hvordan vi har evne til å fremstille oss selv for å oppnå ønskede resultater. Vi fremstiller oss på måter som danner bestemte inntrykk hos tilskuerne, for å nå et bestemt mål. Og denne evnen til å fremstille oss selv blir derfor en sentral sosial ferdighet. Er man dyktig til dette kan man også planlegge sin fremtreden på forhånd, og om nødvendig korrigere underveis avhengig av reaksjoner (Schiefløe, 2011; Goffman, 1959).

Bruker vi Goffmans perspektiver, kan vi forutse at lærerne er bevisst på hvordan de handler, oppfører seg og legger til rette for eller omgås elevene på, for å skape forutsetninger for å nå målene elevene setter seg. Å skape dynamikk mellom forutsigbarhet og fleksibilitet i lærerrollen kan derfor også være essensielt, da publikums - i denne sammenhengen elevenes - reaksjoner kan gjøre at man raskt må endre plan.

Goffman bruker også de dramaturgiske begrepene *front stage* og *back stage* i sin analyse av interaksjonsmønstre mellom aktører. Her skiller han mellom hva som skjer på scenen, og hva som skjer bak scenen. På scenen foregår en forestilling for publikummet, mens bak scenen legger vi fra oss roller, fakter og skuespillerier (Ritzer 2011: 372; Schiefloe 2011: 326). I møte mellom disse, kan man også stille spørsmål ved hvordan man som aktør man egentlig er. Er lærernes holdninger overfor elevene observerbare, og hva kjennetegner i så fall disse holdningene? Kan vi anta at disse holdningene er reelle, eller kan vi gjennom Goffmans dramaturgiske begreper forstå dem som spill for galleriet?

## **2.4 Perspektiver på mestring**

Elevene som kommer til den alternative skolen, kommer dit fordi de ikke mestrer skolehverdagen i ordinærskolen. I dette delkapittelet vil jeg presentere ulike perspektiver på mestring. Jeg er interessert i å undersøke om nettopp det å få eleven til å mestre, gjenspeiler hva lærerne i den alternative skolen gjør. Finner vi en bevissthet rundt mestring, og på hvilke måter uttrykkes i så måte dette gjennom lærernes praksiser og elevforståelser?

#### 2.4.1 Mestring og marginalisering

Heggen og Øia gjorde i 2005 en omfattende empirisk analyse av ungdoms forhold til familien, skolen, venner, organisasjoner og sentrale fritidsarenaer. De ønsket å se hva som preger ungdom på disse arenaene, som ifølge forfatterne kan oppfattes som de viktigste områdene i ungdommens liv. Sentralt i dette analysearbeidet er forholdet mellom *mestring* og *marginalisering*, og hva som kan forårsake det ene eller det andre. Heggen og Øia forklarer at mestring gjerne kommer til uttrykk gjennom *sosial integrasjon*, mens mangel på mestring ofte forbindes med marginalisering. Å befinne seg i prosesser mellom integrasjon og ekskludering, der man som aktør eller gruppe blir dratt mot samfunnets ytterkant, kan derfor defineres som marginalisering (Heggen & Øia 2005: 19). Teorier om mestring og marginalisering knyttes gjerne til arbeids- og arbeidsledighetsforskning. For ungdom er derimot fulltids arbeid ikke like vanlig som det en gang var, og arenaer som familien, klassen og skolemiljøet blir like viktige som arbeidssituasjonen. Dette er arenaer som må inkluderes i marginaliseringsbegrepet når vi snakker om ungdom, mener Heggen og Øia (2005: 19).

Videre peker de to forfatterne på at marginalisering kan analyseres på ulike nivåer. Både på *mikronivå* (marginalisering blir forklart ut ifra individet), *makronivå* (marginalisering blir forklart gjennom samfunnsstrukturelle føringer) og *kulturelt nivå*. Det kulturelle nivået, eller kulturforklaringer, er gjerne en blanding av individ- og strukturforklaringer. Her mener forfatterne at meningsdanning som skjer lokalt kan skape avgjørende fellesskap mellom individer, grupper og institusjoner, men på samme tid skape grunnlag for utstøting. Ved å se på årsaker til marginalisering i et slikt lys, kan man ifølge Heggen og Øia tenke seg at marginalisering og konflikter har sitt utspring i ulike normer eller meninger vi finner i sosiale relasjoner (Heggen & Øia, 2005).

I denne oppgaven er temaet marginalisering versus mestring et viktig spørsmål å ta stilling til. I lys av teorier om marginalisering og mestring kan vi forstå den alternative skolen på flere måter. Er det å bli satt i en alternativ skole for alternativ opplæring en form for marginalisering? Eller er det heller det stikk motsatte – nemlig en vei som fører til økt mestring?

#### *2.4.2 Tilpasset undervisning for autentisk mestring*

"Autentiske mestringsopplevelser" beskrives som den viktigste kilden til forventning om mestring. I skolen må man gi elevene ekte og reelle opplevelser av mestring, både faglig og sosialt, for at elevene skal oppleve en autentisk mestringsopplevelse (Utdanningsdirektoratet, 2013). Skaalvik og Skaalvik trekker fram tre absolutte kriterier for at elever skal kunne oppleve mestring. Undervisningen på være tilpasset elevene, elevene må ha individuelle mål, og kriteriene for mestring skal være relatert til de målene hver enkelt elev har. Utgangspunktet er alltid målet for den enkelte eleven (Skaalvik & Skaalvik 2005: 95).

For svake elever er det viktig at prestasjoner forklares og oppfattes som et resultat av innsats eller strategi heller enn et resultat av evner. Innsats og strategi oppfattes som kontrollerbare årsaker, slik at man kan øke innsatsen hvis det går dårlig, eller holde fram innsatsen hvis det går bra. For at elever skal kunne styrke eller bevare forventninger om mestring, er det viktig at elevene opplever at innsats og strategiendring fungerer og gir avkastning gjennom nettopp opplevelse av mestring. For å skape disse opplevelsene må man tilpasse undervisningen, mener Skaalvik og Skaalvik (2005: 96).

#### *2.4.3 Normalitet og avvik*

Slik jeg var inne på i kapittel 2.1, er kunnskapen i samfunnet vårt om hva som faktisk foregår i alternative skoler relativt liten. Ordinærskolen skal i utgangspunktet passe for alle, men til tross for at vi vet at det ikke er tilfelle hører vi ikke så mye om alternativene. Pål Repstad er en av mange som diskuterer sosiologiske forståelser av hvorfor folk handler som de gjør. Han diskuterer hvordan aktører lar seg styre av normer og forventninger, og hva som skjer når vi avviker fra disse forventningene. Repstad (2004) mener vi oppfører oss i tråd med normer som hersker i miljøene vi lever i. Når forventninger til oppførsel når et visst punkt av stabilitet, og samme forventninger dukker opp i samme type situasjoner, kaller vi disse forventningene normer. Dette er regler som sier noe om hvordan vi skal te oss og hvilke oppgaver vi har avhengig av hvilken rolle vi trer inn i. Rolle er ifølge Repstad (2004: 52) et begrep som skaper sammenheng mellom individ og samfunn, der individuelle egenskaper møter etablerte normer, strukturer og forventninger fra større grupper eller samfunn.

Der det finnes normer og forventninger til hva som er ansett som akseptabelt og normalt, finnes også det motsatte. Sosiale avvik forklares ifølge Repstad ofte ut fra at folk har avvikende normer sammenlignet med majoriteten i samfunnet (Repstad 2004: 53-54). Forklaringer på avvik kan være mange og komplekse. En forklaring går på individet selv, og dets motvilje mot å bli styrt av andres normer og forventninger. En annen, og ifølge Repstad (2004) en mer sosiologisk konsekvent forklaring, setter avvik i sammenheng med at sosiale relasjoner rundt avvikerer er fraværende, inkonsekvente eller ikke stiller opp i henhold til individets behov. En tredje forklaring kaller han *stemplingsteori*. Denne teorien handler om at avvik utvikles og forsterkes ved at individer stemples eller stigmatiseres som nettopp avvikere. Å gjøre brudd på herskende normer i en gruppe kan føre til sanksjoner, og negative karakteristikk som igjen kan føre til stempling som avviker. Slik stempling kan føre til både endret selvforståelse og endret sosial situasjon, for eksempel gjennom isolasjon, mistenksomhet eller diskriminering. Å stadig bli stemplet som normbryter og avviker kan føre til at man "blir det alle sier man er", en slags selvoppfyllende profeti (Repstad 2004: 54-55).

Et annet begrep som gjerne blir karakterisert som et "moteord", og som det ikke alltid fremgår like tydelig hva egentlig innebærer, er *empowerment*. Begrepet er forsøkt oversatt til norsk med blant annet *styrking*, *myndiggjøring* og *egenkraftmobilisering*, uten at det finnes full konsensus om en god norsk oversettelse (Gulbrandsen, 2000; Selvhjelp (u.å.)). Ifølge Gjernes (2004) handler empowerment på mikronivå om å utvikle individets kontroll over og tro på seg selv. Man skal bli oppmerksom på egen situasjon, definere egne mål og behov, og "utvikle personlige ferdigheter som gir herredømme over eget liv" (Gjernes 2004: 154). I en NOU fra 1998 trekker Helse- og omsorgsdepartementet fram empowerment som et helsefremmende tiltak. Gjennom empowermentprosesser skal aktøren kunne definere egne problemer ut ifra sine forutsetninger, og finne løsninger i fellesskap med andre. Å styrke selvfølelse, mestringsevne og sosial deltakelse er eksempler på hvordan empowerment kan brukes som strategi for å fremme og forebygge helse (NOU, 1998).

Mestring og marginalisering, normalitet og avvik er et sentrale temaer i sosiologien. Elevene i den alternative skolen er elever som ikke passer inn i ordinærskolens etablerte sosiale normer og forventninger. Et interessant spørsmål vi kan stille, er

hvorfor disse elevene ikke passer inn. Kan spørsmålet om avvik fra enhetsskolens rammer reduseres til å handle om individuelle årsaker, eller er spørsmålet heller om rammene for hva som aksepteres som "normalt" i ordinærskolen blir trangere og trangere? Blir elevene stigmatisert og stemplet på bakgrunn av brudd på etablerte normer? Eller handler det mer om hvordan elevene blir forstått av lærere og andre i skolen?

## **2.5 Perspektiver på tid**

### *2.5.1 Tid som struktur*

Per Morten Schiefloe beskriver sosiale strukturer som ordnede mønstre av sosiale elementer som gir føringer, muligheter og begrensninger for atferd og tilpasning mellom mennesker (Schiefloe 2011: 201). Sosiale strukturer utgjør en helt sentral del av rammene for menneskers aktiviteter og forhold til hverandre, og er med på å skape orden og forutsigbarhet (Schiefloe 2011: 201).

I følge Giddens, er sosiologiens formål å analysere sosiale strukturer som opererer i miljøer med tid og rom (Giddens 1981: 30). Ved å knytte tid til de sosiale strukturene vi finner i samfunnet, gis forståelsen av tid en kvalitativ funksjon. Tid og sted forstås dermed ikke som passive parametere utenfor strukturen, men som en del av den sosiale strukturen.

Skolen er i utgangspunktet underlagt et strukturert regime. Både med tanke på krav og mål formulert gjennom læreplanverket Kunnskapsløftet, men også med tanke på tid. Tidsstrukturene i skolen legger rammer for hele skolens virksomhet, både i utforming av skoledagen, skillene mellom undervisning og friminutt, timer og minutter tildelt hvert fag, avgrensninger og frister på arbeidsoppgaver. Skoleklokka er styrende for skoleaktivitet, og det jæktes stadig på tidstyver som sluker dyrebare minutter. Samtidig kan vi se på tid gjennom et relasjonelt perspektiv, og i en slik sammenheng åpnes det i større grad for et forhandlingsaspekt.

### *2.5.2 Tid som relasjon*

I 1997 gjorde Arlie Russell Hochschild analyser av tidskulturen og tidsstrukturen i den amerikanske bedriften "Americo". I boken "The Time Bind" introduserer hun oss for nye perspektiver på og forståelser av hva tid er for mennesker (Bungum 2008: 19).

Hochschild bruker ifølge seg selv et "relasjonelt tidsperspektiv", og forklarer det med at tid ikke bare er en målbar parameter i timer og minutter, men noe som skapes i relasjoner mellom mennesker. *"In this alternative view, time is to relationships what shelters are to families, not capital to be invested, but a habitat in which to live"* (Hochschild 1997: 52). Mennesker er "tidsarkitekter" som strukturerer tiden for å beskytte sine nære relasjoner. Gjennom interaksjon med andre aktører jobber "tidsarkitektene" sammen for å skape et byggverk (Hochschild 1997: 52)

Dette er analyser av tidsstrukturer i en ganske annen virksomhet enn i den alternative skolen. Samtidig bør vi vurdere om vi kan trekke paralleller. Hochschild (1997) presenterer et perspektiv på tid det kan være aktuelt å ha i bakhodet også når studieobjektet er en alternativ skole. Kan tidsforståelsen i den alternative skolen knyttes til dens praksiser? Hvilke praksiser lærerne bruker i den alternative skolen, og hvordan disse praksisene eventuelt skiller seg fra ordinærskolen og de tidsstrukturene vi finner der?





### 3. Metode og gjennomføring

Da jeg begynte å jobbe med dette prosjektet virket den alternative skolen, for meg som var utenforstående, både lukket og privat. Gjennom fire år på lektorstudiet hadde jeg aldri hørt navnet på denne skolen bli nevnt en eneste gang, uten at jeg forstod helt hvorfor. Da jeg først kom i kontakt med skolen, endret dette inntrykket seg ganske raskt. Hele den alternative skolens virksomhet ble åpnet for meg som forsker og student, og jeg fikk delta på alt jeg selv anså som relevant for min problemstilling. Samtidig lærte jeg raskt at den alternative skolen, og spesielt heltidsarenaen, ikke har et mål om å "nå ut til flest mulig". Den alternative skolens ønske er at alle elever skal kunne fullføre ungdomsskolen i sin hjemmeskole, og mitt inntrykk er at tilbudet om heltidsundervisning ikke gis før det er absolutt nødvendig.

Både med bakgrunn i det vi vet om alternative skoler, og min (mangel på) kunnskap om den alternative skolen, opplever jeg den alternative skolen som et relativt taust felt. Samtidig mener jeg det er viktig å synliggjøre hva som foregår innenfor denne skolens vegger. Kanskje vi gjennom denne innsikten også kan si noe om ordinærskolen? Kan ordinærskolen åpne opp for nye elevforståelser på bakgrunn av lærernes arbeidsmåter i den alternative skolen? Jeg har forsøkt å danne et bilde av skolens indre liv, og åpne opp for ny kunnskap og innsikt.

Problemstillingen i denne oppgaven spør hvordan lærerne i en alternativ skole jobber. Hvilke praksiser har de, og hvilke elevforståelser blir uttrykt gjennom disse praksisene? Dette er spørsmål jeg vil forsøke å svare på gjennom å samle inn data ved hjelp av kvalitative forskningsmetoder. Slik Tjora (2011) forklarer, søker vi gjennom de kvalitative metodene å forklare hvordan interaksjon og handling mellom mennesker kan skape "det sosiale" (Tjora 2011: 19). I denne sammenhengen er interaksjon et helt sentralt begrep. Interaksjon og samhandling mellom lærerne, elevene og på tvers av roller er selve kjerneelementet i utformingen av skoledagen på den alternative skolen. Slik har det vært helt nødvendig for meg å bruke denne interaksjonen til å generere data, for å kunne svare på oppgavens spørsmål. Dette er en form for datagenerering som knyttes til blant annet fokusgrupper og observasjon

som forskningsmetode (Tjora 2011: 107), og jeg har valgt å bruke begge disse metodene for å sikre et bredt datagrunnlag.

### **3.1 Deltakende observasjon**

Ved å studere interaksjon mellom mennesker, får vi muligheten til å forstå sosiale aktørers handlingsmønstre. Bakgrunnen for mitt valg av deltakende observasjon som forskningsmetode bygger på Gobo (2011) sin forklaring av metodens oppbygning og hensikt; (1) Forskeren etablerer et direkte forhold til aktørene ved å (2) oppholde seg i aktørenes naturlige omgivelser, (3) med den hensikt å observere og skildre deres sosiale handlingsmønstre (4) ved å samhandle med dem og delta i deres hverdagslige gjøremål, og (5) lære deres sosiale koder for å forstå meningen bak handlingene (s. 17-20). Gjennom å oppholde meg i den alternative skolen over en periode ville jeg derfor få muligheten til å innhente data som kan svare på mine forskningsspørsmål.

#### *3.1.1 Å komme i kontakt med den alternative skolen*

Jeg kontaktet den alternative skolens rektor på e-post, og fortalte om prosjektet. Jeg hadde i utgangspunktet trodd det ville bli utfordrende å gjennomføre datainnsamlingen slik jeg hadde tenkt – ved å observere skolens virksomhet over tre uker, samt gjøre et avsluttende gruppeintervju med lærerne ved skolen. Som jeg nevnte tidligere, er skoler ofte på jakt etter tidstyver, og jeg fryktet at min tilstedeværelse potensielt kunne være en slik tidstyv. Det viste seg å være omvendt. Rektor og fagleder uttalte at de var svært interessert i å lage rom for at det forskes på deres praksis, og åpnet hele virksomheten sin for meg. Å møte en slik åpenhet blant informanter og observasjonsobjekter gjorde hele opplevelsen av og prosessen rundt observasjon som forskningsmetode svært positiv, og heller enn å bli begrenset måtte jeg jobbe med å sette mine egne prosjektgrenser.

#### *3.1.2 Å observere i den alternative skolen*

Med et slikt åpent utgangspunkt var det helt essensielt for meg å avgrense mitt interessefelt (jamfør Tjora 2011: 40-41). Jeg bestemte meg relativt raskt for å ta utgangspunkt i heltidsarenaen og lærerrollen, og observere handlingsmønstre som kunne si noe om hvordan lærerne ved den alternative skolen arbeider i sitt møte med elever. Samtidig lot jeg være å formulere en konkret problemstilling for å forsøke å ha

et åpent forskerblikk på den virkeligheten jeg studerte (jamfør Solberg 1996: 132). Jeg observerte skolen over en periode på tre uker, og deltok på alt fra undervisning til lunsjpauser, kakelaging, bursdagsfeiring og personalmøter. Det absolutt meste av tiden ble brukt på heltidsarenaen, men for å få et helhetlig bilde av den alternative skolens fulle tilbud, observerte jeg deltidsarenaen en dag, samt ett møte sammen med skoleteamet. Mer om skolens utforming kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

Et av prinsippene som står veldig sterkt i den alternative skolen er forutsigbarhet. Elevene skal vite hvem de møter, hvordan skoledagen ser ut, og oppleve trygge rammer i undervisningssituasjonen. Lærerne forteller at det er i undervisningssammenheng elevene kanskje er mest usikre og sårbare. For at elevene skulle kjenne seg trygge på at situasjonen deres ikke var endret til tross for at jeg var tilstede, var det helt nødvendig å inkludere meg selv i elevenes og lærernes skolehverdag. Ved å "gli inn" mer enn å stå på utsiden og observere, ville jeg også få et mest mulig reelt bilde av hverdagen til lærere og elever (jamfør Gobo, 2011). Jeg deltok i undervisningen, skravlet i friminuttene og satt rundt matbordet sammen med resten. Jeg tror jeg gjennom denne tilnærmingen fikk et mest mulig reelt bilde av hvordan skolen fungerer. Samtidig kunne det være utfordrende å få notert ned det jeg observerte i øyeblikket observasjonen ble gjort. Jeg opplevde at det fungerte best da jeg la igjen notatblokken i sekken, og fokuserte på å være tilstede som deltaker og observatør. Slik hendte det at jeg måtte "ni-skrive" ned felt- og samtalenotater i etterkant av for eksempel en undervisningstime. I perioden datainnsamlingen foregikk ble jeg godt kjent med fasilitetene på toalettet, da en del tid ble brukt her til å notere ned det jeg hadde observert eller blitt fortalt, i etterkant av situasjonen.

### *3.1.3 Feltnotater*

Noen mener man bør operere med tre kolonner på feltnotatarkene en bruker i observasjonen. En kolonne for deskriptive observasjonsnotater, en for substantive teoretiske notater og en for metodologiske notater (jamfør Fangen 2004: 84; Gold, 1958). De konkrete observasjonen noteres i kolonne 1, mens i kolonne 2 plasserer man gjerne tolkninger av observasjonene man har gjort. I den tredje kolonnen kan man notere stikkord eller instruksjoner til seg selv som forsker som løpende oppstår under observasjonen. Jeg utformet notatarkene mine innledningsvis på denne

måten, men jeg erkjente at kolonne 3 ikke ble like hyppig notert i, og derfor også mindre og mindre i størrelse ettersom tiden gikk. Etter endt dag, skrev jeg alltid feltnotatene inn på datamaskin, og jobbet også videre med eventuelle tolkninger.

I begynnelsen av tiden jeg observerte noterte jeg mye om rammefaktorene på skolen, som utformingen av lokalet og de ulike rommenes funksjon. Etter hvert noterte jeg mer om hva lærerne og elevene sa, dialoger, handlinger, gestikuleringer og så videre. Innledningsvis i observasjonsperioden fant jeg også inspirasjon i Vigdis Vikhammer (2007: 47) sine tips til observasjonsspørsmål man kan ha i mente ved tidlige faser av feltarbeidet. Hva foregår, hvem samhandler, hva samhandles det om, romplassering, hva snakkes det om, og så videre.

Den kanskje aller største utfordringen med feltnotatene, opplevde jeg var å skille mellom rene observasjoner og mine egne fortolkninger; å plassere riktige notater i riktig kolonne. Dette beskriver også Tjora som en betydelig utfordring (2011: 57). Fordi vi hele tiden tolker hendelser og ytringer vi ser eller tar del i, tar vi også en god del av våre observasjoner for gitt (Tjora 2011: 61). Jeg opplevde at det tidvis var fort å blande kortene, og notere ned mine fortolkede observasjoner heller enn hva konkret som skjedde i de ulike situasjonene. Tjora poengterer at det er helt nødvendig å reflektere rundt sin egen rolle som forsker når man bruker observasjon som forskningsmetode, og feltnotater som registreringsform av observasjonsdata (Tjora 2011: 61).

### *3.1.4 Rollen som observatør*

Slik Gobo (2011) også poengterer, er samhandlingsaspektet i deltakende observasjon helt sentralt for å se mønstre og forstå sosiale koder. Samtidig er det viktig å reflektere over egen forskerrolle. Anne Solberg forklarer i en artikkel om sine erfaringer fra observasjonsforskning, at forskerrollen nærmest automatisk bestemmes av hensynet til egen og andres velferd. Man ønsker ikke å være en byrde for de "ordinære" medlemmene av det sosiale systemet, samtidig som det er viktig å gi såpass mye av seg selv at man blir godtatt av gruppemedlemmene. Dette er helt sentralt for å kunne reflektere over de observasjonene man gjør, mener Solberg (1996: 142).

Jeg opplevde å bli svært inkludert av både elever og lærere, og slik sett opplevde jeg det som uproblematisk å bli godtatt av både elever og lærere. Ettersom jeg hilste på nye elever eller ansatte, introduserte jeg meg selv som lærerstudent, og presiserte at jeg i all hovedsak var ute etter å se på hvordan lærerne på skolen arbeider. Det har vært lærerstudenter i praksis på skolen ved flere anledninger, og jeg brukte derfor den betegnelsen om meg selv for at elevene kunne relatere seg til og føle seg trygge på min rolle, og opptre mest mulig som "normalt" til tross for at jeg var tilstede.

Ifølge Tjora (2011: 47) er det umulig å ha hundre prosent kontroll over sin egen rolle som observatør, og hvordan denne eventuelt kan endre seg i løpet av tiden man observerer. I begynnelsen preges mye av observasjonene som nevnt av rammefaktorer og fysiske skildringer, før det ettersom tiden utspiller seg i større grad tar for seg rutiner og mønstre man etter hvert begynner å observere. Det dukket gjerne opp situasjoner der det ble naturlig at jeg også bidro – for eksempel i klassequiz, brettspillsammenheng og matlaging. I slike situasjoner forsøkte jeg å holde fokuset på å observere lærerens rolle overfor elevene, og nå også overfor meg som en "med-voksen".

I perioden jeg observerte, hadde jeg også en rekke små samtaler med lærerne som jobber der. De fortalte villig om sin opplevelse av å jobbe på en alternativ skole, og uttalte ved flere anledninger at jeg bare måtte spørre, hvis jeg lurte på noe. Spørsmål og samtaler kunne oppstå nær sagt når som helst, og også her noterte jeg flittig i etterkant av samtalen med lærerne, igjen ofte på toalettet, for å huske på sentral informasjon. Observasjonsnotatene og samtalen med lærerne dannet også utgangspunktet for intervjuguiden jeg brukte i forbindelse med fokusgruppen.

### **3.2 Fokusgruppe**

Ved å innhente data gjennom en fokusgruppe, ønsker jeg å utforske et spesifikt tema og aktørenes syn og erfaringer med temaet gjennom interaksjon i en gruppe. Målet er å samle en gruppe deltakere som kan dele og respondere på tanker og ideer fra hverandre (Litosseliti 2003: 1). For det første gjennomførte jeg fokusgruppeintervju i etterkant av perioden jeg hadde observert av flere grunner. Jeg hadde allerede en rekke observasjons- og samtalenotater fra skolehverdagen jeg kunne bruke som utgangspunkt for samtaletema. Et gruppeintervju ville være en god anledning til å få

svar på spørsmål knyttet til observasjonene jeg hadde gjort, og gi lærerne rom for å diskutere disse spørsmålene med hverandre.

Ifølge Litosseliti (2003: 2) er det viktig at informantene kjenner seg komfortable i situasjonen. De skal ikke føle seg presset til å ta avgjørelser eller oppnå konsensus, og man bør oppmuntre informantene til å uttrykke sine individuelle synspunkter. Jeg opplevde arbeidsmiljøet på skolen som åpent, og med stor takhøyde for å diskutere både utfordringer og løsninger. Ved å gjennomføre fokusert intervju i en gruppe, ønsket jeg å gi rom for at informantene kunne reflektere og diskutere ulike aspekter jeg antok alle var kjent med, da de i stor grad bygde på observasjonene jeg hadde gjort. Tjora (2011: 107) peker dessuten på at å fange opp meninger i interaksjonen som oppstår mellom informantene også er interessant. Gruppeintervju legger derfor til rette for at interaksjonen som oppstår mellom informantene også kan være av fruktbar art når datamaterialet skal tolkes.

For det tredje, ønsket jeg at informantene også kunne få noe ut av intervjuet. Berit Brandth (1996) argumenterer for at eksplorering, å overlate styringen av hva som er relevant, kan gjøre at informantene opplever gruppediskusjonene som bevisstgjørende og mobiliserende. Slik kan kunnskapen som deles gjøres brukbar også for informantene, ikke bare forskeren (Brandth 1996: 150-151). Hun mener dessuten vi kan karakterisere fokusgruppeintervju som en kollektiv, relasjonell og dynamisk forskningsmetode. Ved å gjennomføre gruppeintervjuer innhenter vi data som skapes i samhandling mellom mennesker. Slik bygger metoden på samme prinsipper som symbolsk interaksjonisme, ved å mene at meningskonstruksjonen er sosial (Brandth 1996: 155).

### *3.2.1 Valg av informanter*

Når man velger informanter til et gruppeintervju, eller en fokusgruppe, foretar man et strategisk utvalg av informanter ved at informantene har spesifikke karakteristikk til felles som relateres til intervjuets tema (Tjora 2011: 128; Krueger & Casey 2000: 4). Da det i utgangspunktet er lærerrollen jeg observerer i dette prosjektet, valgte jeg å intervju fire lærere ved den alternative skolen som kunne reflektere rundt temaene jeg ønsket å ta opp. Fagleder på skolen bistod meg i å finne tidspunkt som passet for de aktuelle lærerne. Lærerne har ulik erfaring og utdanningsbakgrunn, men alle har

arbeidet i den alternative skolen i flere år, og hadde slik et solid grunnlag for å mene noe om de temaene jeg ønsket å ta opp. *Mini-fokusgruppen* (Tjora 2011: 108) var en relativt homogen gruppe, og statusforskjellen mellom informantene var liten. Dette påpeker Brandth (1996: 161) at er viktig for å skape rammer for fruktbar utveksling av erfaringer. I og med at forskningen knyttet til informantenes arbeidsplass, ble intervjuet gjennomført i et klasserom på heltidsarenaen. Dette var både det praktisk mest gunstige for alle, og i et rom og lokale informantene var god kjent og komfortable (Tjora 2011: 104).

### *3.2.2 Utforming av intervjuguide*

Intervjuguiden var utformet på forhånd, og med bakgrunn i observasjonene jeg hadde gjort. Målet var å få informantene til å reflektere rundt spørsmål jeg lagde meg underveis, og temaer jeg ønsket de skulle utbrodere. Guiden var tematisk inndelt, og jeg hadde på forhånd notert ned stikkord under flere av spørsmålene som kunne være aktuelle å ta opp hvis informantene ikke kom inn på dette selv. Jeg forsøkte å stille spørsmål uten å lede informantene i den ene eller den andre retningen, men spørsmålene var samtidig spisset på forhånd for å forsøke å skape gode gruppediskusjoner (Tjora 2011: 113). Slik Tjora (2011) videre foreslår, begynte jeg med noen oppvarmingsspørsmål som gikk på informantenes bakgrunn og arbeidserfaring, før jeg videre forsøkte å legge til rette for refleksjon og diskusjon. Jeg opplevde at samtalen gikk relativt fritt gjennom hele intervjuet, og informantene diskuterte åpent med hverandre, både enigheter og uenigheter.

### *3.2.3 Rollen som moderator*

I fokusgrupper brukes begrepet *moderator* heller enn *intervjuer* (Tjora 2011: 108). Min oppgave var å styre ordet, ta notater for å følge opp eventuelle temaer som ble nevnt, samt å formulere spørsmålene som var ment å etablere diskusjoner. Jeg forsøkte å la samtalen leve fritt, og *"la gruppedynamikken styre seg selv"* (Tjora 2011: 109) så godt det lot seg gjøre. Likevel krevde situasjonen noen ganger at jeg dro samtalen tilbake på riktig spor, og min rolle vekslet mellom å være tilbakeholden på den ene siden, og mer styrende på den andre siden. Samtalen ble tatt opp ved hjelp av båndopptager, og transkribert i etterkant. Brandth (1996: 151) påpeker viktigheten av godt opptagerutstyr når man gjennomfører fokusgruppeintervjuer, og



båndopptageren ble strategisk plassert midt på bordet for å fange opp alle informantene. Intervjuet varte i 74 minutter, og jeg endte opp med et tjuetalls sider ferdig transkribert materiale.

#### *3.2.4 Bruk av lydopptak og etiske hensyn*

I tråd med Tjora (2011) og Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine etiske retningslinjer (se vedlegg 2), var det viktig å få samtykke fra informantene til å bruke båndopptager. Tjora forklarer at det til en hver tid er viktig at informanten ikke skal komme til skade (Tjora 2011: 141), og være klar på at man til en hver tid respekterer informantens valg. Jeg informerte derfor innledningsvis om at de kunne be meg skru av opptageren hvis de på noe tidspunkt ønsket det. Slik ønsket jeg å åpne opp for at eventuelle opplysninger informantene anså som sensitive, ikke skulle fanges opp på tape. I prosjektgodkjenningen fra NSD ble det også eksplisitt uttrykt at identifiserbare bakgrunnsopplysninger om elever skulle utelates. Gjennom intervjuguiden og temaene som ble tatt opp forsøkte jeg å styre unna spørsmål som kunne bringe fram personidentifiserbar informasjon. Når man bruker båndopptager er det vanskelig å garantere anonymitet, men opptaket ble til en hver tid oppbevart slik at jeg var den eneste med tilgang på opptaket. I tråd med NSDs retningslinjer ble datamaterialet anonymisert, og personopplysninger slettet sammen med lydopptaket etter transkribering.

Når man observerer, kommer man nær dem man studerer. Mye tid i den alternative skolen gjorde at jeg etter hvert, og nesten automatisk, fikk nærmere relasjoner til lærerne. Tjora (2011: 85-86) forklarer at det kan oppleves positivt å dele konsepter og ideer med informantene underveis, og slik opprettholde en gjensidig respekt. Gjennom perioden med observasjon tok jeg som nevnt stadig opp ulike spørsmål med informantene, og slik forsøkte jeg også å få informantene komfortable med intervjusettingen. De var på sett og vis klar over hva jeg ville snakke med de om, og vi hadde nok allerede vært inne på flere av temaene under samtaler på personalrommet eller kjøkkenet. I etterkant ga jeg skolen en pose konfekt som tegn på takknemlighet og respekt (Tjora 2011: 86).

### **3.3 Sortering og analyse av datamaterialet**

I forbindelse med sortering- og analysearbeid fant jeg inspirasjon i Karin Widerbergs

*Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt* (2001). Hun tar utgangspunkt i eget intervjumateriale, men jeg fant at måten hennes å kategorisere og sortere materialet på fungerte vel så godt for mine feltnotater i tillegg til transkripsjonen av intervjuet. Innledningsvis brukte jeg noe tid på å velge ut ulike temaer empirien kunne deles inn i. Hvordan man skal velge ut slike temaer kan være utfordrende, men ifølge Widerberg (2001: 126) tar man ofte utgangspunkt i både empirinære og teorinære tilnæringsmåter, samt tekstens framstillingsform. Til å begynne med gikk jeg gjennom empirien flere ganger for å finne eksempler på temaer eller konsepter som gikk igjen i materialet, og kunne danne et utgangspunkt for sentrale funn. Samtidig måtte de teoretiske perspektivene også inkluderes på et tidspunkt, da disse gir ytterligere forståelse for fortolkning og analyse av det empiriske materialet. Slik brukte jeg i likhet med og etter inspirasjon fra Widerberg (2001: 127) den empiriske og den teoretiske tilnæringsmåten i kombinasjon da jeg tematiserte datamaterialet. Sorteringsarbeidet ble gjort manuelt ved hjelp av markeringstusjer med ulike fargenyanser.

### **3.4 Om kvalitet i forskningen**

#### *3.4.1 Pålitelighet*

Begrepene *reliabilitet* og *validitet* har ifølge Widerberg (2001: 18) sitt utspring i den kvantitative forskningen. I kvalitativ forskning kan vi like gjerne bruke begrepene *pålitelighet* og *gyldighet* i tillegg til *generaliserbarhet* som indikatorer for kvalitet i forskningen (Tjora 2011: 175). Pålitelighet i forskningen blir ofte beskrevet med idealet om *nøytralitet*, og at forskerens engasjement skal påvirke resultatene i minst mulig grad (Tjora 2011: 176). Samtidig må vi ifølge Holstein og Gubrium (2011) erkjenne at det ikke kan forventes at empiri samlet inn av én forsker nødvendigvis kan kopieres av en annen forsker i samme setting. Det handler om å gjøre forskningen pålitelig nok, etter forholdene (s. 154).

For å sikre pålitelighet i forskningen bør vi reflektere over hvorvidt man har noe til felles med informantene, spesiell kunnskap eller engasjement om forskningsområdet, og hvordan dette kan påvirke datagenereringen, analyse og resultater (Tjora 2011: 176). Til tross for at jeg i utgangspunktet var ukjent med den alternative skolen og de som jobbet der, er det ingen tvil om at min rolle som vordende lærer var noe jeg måtte være bevisst på gjennom datainnsamlingsprosessen. På en side kan det være

en fordel å ha "noe til felles" med de man forsker på, i form av at spørsmålene man stiller gjerne er presise og spesifikke. Samtidig danner man seg raskt et inntrykk av hvordan lærerrollen er eller bør være, og det er fort gjort å være forutinntatt og glemme eller se bort ifra sentrale elementer (Tjora 2011: 176). Dette er noe jeg har forsøkt å ta hensyn til gjennom prosessen.

### 3.4.2 Gyldighet

Når vi snakker om validitet, eller gyldighet, vurderer vi om de svarene vi finner faktisk er svar på spørsmålene vi stiller. I praksis handler dette om å forholde seg til teorier, perspektiver og tidligere resultater fra lignende forskning, og belyse egne funn gjennom disse perspektivene. Å være åpen om hvordan forskningen er praktisert, redegjøre for hvilke valg man tar, og være ydmyk for eventuelle faktorer som kan påvirke forskningen er viktig for å styrke gyldighet i forskningen. "(...) (A)t forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning" er helt sentralt, mener Tjora (2011: 179). I tråd med Widerbergs (2001: 18) anbefalinger, har jeg forsøkt å redegjøre for hvordan jeg metodisk har gått fram i dette prosjektet, og hvorfor, og gir leseren rom for å vurdere forskningens kvalitet. Tjora (2011) kaller dette *transparens* eller *gjennomsiktighet*, og beskriver dette som et middel for å nå gyldighetskriteriet. Ved å blant annet redegjøre for hvilke valg man har tatt underveis, eventuelle utfordringer man har støtet på, og hvilken teoretisk forankring man har, gir man såpass godt innblikk i forskningsprosessen at leseren selv kan ta stilling til forskningens troverdighet (s. 188).

### 3.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er i utgangspunktet et mål innenfor samfunnsforskningen, men i kvalitativ forskning må vi behandle generaliseringen litt annerledes enn i kvantitativ forskning som bringer fram trekk for en populasjon (Tjora 2011: 180). I dette prosjektet undersøker jeg en bestemt alternativ skole, men viser samtidig til tidligere forskning som sier noe om hvilke handlingsmønstre og elevforståelser man kan finne i den alternative skolen. I en slik sammenheng kan vi snakke om om *konseptuell generalisering*. Det betyr at vi er ute etter å "*framstille funn i form av typologier, modeller, begreper, metaforer eller lovmessigheter som ikke direkte er knyttet spesifikt til kun den empirien eller det caset som ligger til grunn*" (Tjora 2011: 187). Jeg vil i analysekapittelet diskutere hvorvidt funnene jeg har gjort i denne oppgaven

kan sies å danne konsepter som kan ha relevans også for andre tilfeller, og i tillegg diskutere lærerrollen i ordinærskolen sammenlignet med den alternative skolen.

#### *3.4.4 Refleksivitet*

Refleksjon over egen tolkning, og en visshet om at empirisk data ikke er en speiling av virkeligheten, ligger til grunn for refleksivitet som et mål for kvalitet i forskningen. Å reflektere over hvordan tolkningene framkommer, hva tolkningene våre formes av, og hvilke forhold (kognitive, teoretiske, språklige, politiske eller kulturelle) vi er påvirket av, er viktig for å gjøre forskningen refleksiv. Tolkning av egen tolkning øker undersøkelsens troverdighet (Tjora 2011: 189)



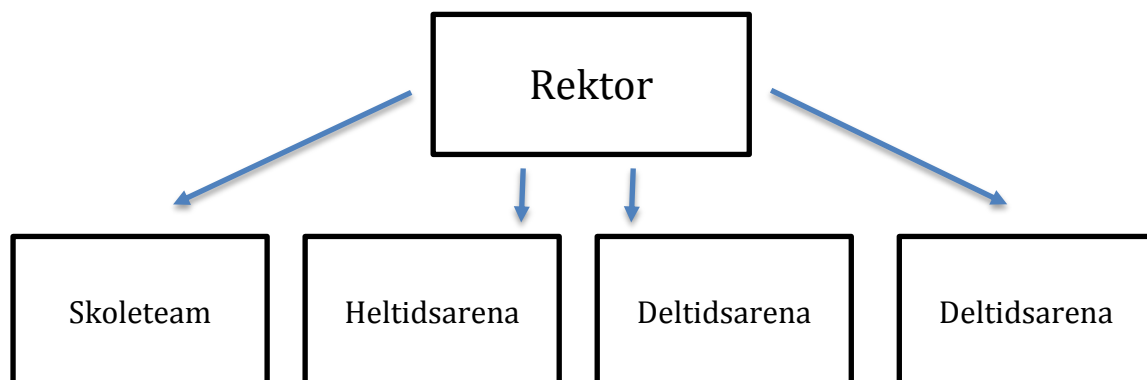
## 4. Analyse

I dette kapittelet skal funn fra observasjonene og fokusgruppeintervjuet drøftes i lys av teori presentert i kapittel 2. I denne sammenhengen er empirien registrerte observasjoner i forbindelse med handlingsmønstre og interaksjon mellom aktørene i den alternative skolen, samt sitater fra intervjuet med lærerne. I delkapittel 4.1 beskriver jeg den alternative skolens oppbygning, og skildrer lokalene for heltidsarenaen. Videre vil jeg dele funnene inn i to underkapitlet med hvert sitt hovedaspekt – *praksiser* og *elevforståelser*. Praksiser i den alternative skolen er tett knyttet opp mot mestring: hva gjør lærerne for å legge til rette for at elevene skal oppleve mestring? Lærernes praksiser er kanskje tydeligere, lettere å få øye på enn det jeg kaller elevforståelser. Elevforståelser henger tett sammen med det elevsynet lærerne i den alternative skolen uttrykker. Samtidig kan ikke forstå eller forklar praksiser og elevforståelser isolert fra hverandre. Vi kan observere en type praksis, men vi må også spørre hva denne praksisen bunner i. Her tror jeg lærernes elevforståelse kommer inn som et sentralt argument, og vil i dette kapittelet presentere empiri knyttet til både praksiser og elevforståelser.

### 4.1 Om den alternative skolen

#### 4.1.1 Et oversiktsbilde over skolens fullstendige tilbud

Den alternative skolen har sin egen rektor og egne lokaler, og er det Jahnsen, Nergaard og Flaatten (2006) beskriver som et selvstendig kommunalt tiltak, som ikke administrativt ligger under en annen grunnskole med ungdomstrinn. Skolen har eksistert siden begynnelsen av 70-tallet, og er for tiden organisert under Barne- og familietjenesten. Selve formen på skolen ser omtrent slik ut:



Skoleteamet jobber utadrettet mot ordinærskolene i kommunen. Skoleteamet kontaktes av ordinærskolen dersom det oppstår utfordringer knyttet til elevatferd, samspillsvansker og motivasjonsvansker. Gjennom kartlegging og veiledning forsøker skoleteamet i samspill med hjemmeskolen å løse utfordringene der de er. Skoleteamet bidrar også ut i ordinærskolen med kurs og rådgivning. Den alternative skolens mål og ønske er at alle elever skal fullføre ungdomsskolen i ordinærskolen, og derfor jobber skoleteamet gjerne over lengre perioder for å løse utfordringene som kan oppstå i ordinærskolen.

Det hender likevel at endringsarbeidet skoleteamet jobber for ikke har ønsket effekt og resultat. I slike sammenhenger, tilbyr den alternative skolen både deltids- og heltidstilbud til enkeltelever eller elevgrupper. Heltidstilbudet er primært til for 9. Og 10.klasseelever, mens deltidstilbudet tilbys også elever på yngre klassetrinn. Den alternative skolen har to deltidsarenaer, der elever skoleteamet arbeider med for eksempel kan tilbringe en dag i uken over en periode i arenaene – enten med elever fra andre skoler, eller med elevgrupper fra sin ordinære klasse.

I denne oppgaven er det heltidstilbudet, hvordan dette fungerer, og lærerne som arbeider her som har vært mitt primære forskningsfelt. Jeg har tilbrakt absolutt mest tid her, men også vært innom deltidsarena for å se hvordan den fungerer, samt observert ett av skoleteamets møter. Skoleteamet beskrev heltidsarenaen som et "ess i ermet" de kan dra fram når "alle andre løsninger er forsøkt". Det er likevel viktig å påpeke at å være elev ved den alternative skolens heltidsarena er frivillig. Eleven blir tilbudt plass, men må selv ønske å være elev her.

#### *4.1.2 "Kom, skal jeg vise deg skolen min" – en beskrivelse av heltidsarenaen*

I fjerde etasje på et kommunalt skolebygg finner vi den alternative skolens heltidsarena, og lokalene jeg har brukt mye tid på å observere, spørre og diskutere. Det er ikke mange elever som tilbys plass her, 12 hvert år, men lokalene gir uttrykk for å gi et fullverdig skoletilbud. Alt befinner seg på ett plan, og lokalene framstår mangfoldige, men oversiktlige. Sløydrom, musikkrom, frisørsalong, kjøkken og flere ordinære klasserom, samt lagerrom der det oppbevares utstyr til undervisning og uteaktiviteter. Skolen er også utstyrt med smartboard og høyttalere, stasjonære og bærbare datamaskiner. De rammefaktorene lokalene byr på, opplever jeg åpner opp

muligheter for å tilpasse og variere undervisning.

Lærerne, fagleder og rektor har også kontorer i denne etasjen. Rektor og fagleder har hvert sitt kontor, der det ser ut til at dørene kun lukkes når de sitter i møter, mens lærerne har hver sin pult langs veggene i et større rom. I perioden jeg tilbrakte ved skolen, var det i tillegg til rektor og fagleder 4 lærere som arbeidet i heltidsarenaen. Rommet deres, jeg velger å kalle det personalrommet, fungerer mer som et felles oppholdsrom enn et avgrenset lærerkontor. Lærerne har pulter langs veggene, og i hyllene står en rekke permer og bøker knyttet til ulike tematikker og ulike fag. Vinduene gir rommet godt med lys, og her finnes en rekke ulike malerier, teninger og kunstverk elever har bidratt med gjennom årene. Disse kunstneriske bidragene gjennomsyrrer alle skolens rom, vegger og vinduskarmer. Også i trappeoppgangen henger kunstneriske bidrag fra tidligere og nåværende elever, og jeg opplever at det er viktig for lærerne å kunne vise fram arbeid elevene har gjort.

I midten av personalrommet står et stort ovalt bord med stoler rundt. Alltid fulle mugger med vann, og alltid kaffe på kanna. Døren lukkes kun når sistemann går for dagen, og stolene rundt bordet blir vel så ofte brukt av elever som av noen andre. Når elevene ankommer skolen, er det ofte her de samles, og det samme gjelder i friminuttene. Det skapes helt tydelig rom for inkludering og åpenhet ved å åpne personalrommet på denne måten. Lærerne er til en hver tid tilgjengelige for elevene for prat og andre aktiviteter. Skoledagen er på samme måte som i ordinærskolen delt inn i undervisningstimer og friminutter, og hver morgen henges det opp en stor plakart med detaljert tidsskjema over planen for dagen.

Skolens kjøkken framstår også som et rom preget av en hjemmekoselig stemning. En stor og bred kjøkkenbenk, som også fungerer som bord, er plassert midt i kjøkkenrommet. Høye barkrakker er plassert rundt, og elevene sitter også gjerne her i pausene. Det bakes og kokkeleres med jevne mellomrom, og her kan elevene fritt forsyne seg med frokost hvis de ønsker. Hver dag spiser lærere og elever felles lunsj. Enten rundt den store kjøkkenbenken, eller inne på et annet klasserom. En uformell tone preger lunsjene, og her diskuteres alt fra Netflix-serier til øvelseskjøring og øyebrynsfarge.



## 4.2 Praksiser i den alternative skolen

I dette delkapittelet vil jeg presentere empiri som belyser de praksisene i den alternative skolen som er med på å skildre heltidsarenaens virksomhet, med spesielt fokus på lærerrollen. Som nevnt er disse praksisene er i stor grad knyttet til mestring, og hvordan lærerne arbeider for å legge til rette for mestring. Her er både perspektiver på tid og relasjon sentrale underpunkter. Struktur og fleksibilitet går hånd i hånd, og det gis rom for å skape en felles utforming av dagen.

### 4.2.1 En meningsfull morgenrutine

Fra den første morgenen jeg begynte å observere den alternative skolen, finner jeg i feltnotatene en sammenfatning som lyder slik:

Det er enda såpass tidlig at ingen elever har kommet. Lærerne sitter i personalrommet, noen ved pultene sine, andre rundt bordet i midten med kaffekopp i hånda. Lærerne snakker om hvordan dagen før utartet seg. En lærer forklarer at elevene har tatt vaksine dagen før, og noen hadde blitt dårligere enn andre av vaksinen. Den ene av lærerne snakker i telefonen, noe jeg oppfatter som flere ulike samtaler, i løpet av noen minutter. Læreren forklarer hun har ringt til elevenes foresatte for å forhøre seg om hvordan formen er etter gårsdagens vaksineseanse. Forteller de andre lærerne i etterkant av samtalene hvem som kommer og hvem som ikke kommer den dagen.

Tilnærmet lik dette begynner hver dag. Gjennom å kommunisere med elevene eller deres foresatte, danner lærerne seg et oversiktsbilde over hvem som kommer, og hvem som ikke kommer på skolen den dagen. De noterer også ned i en daglig oversikt om noen, elever eller lærere, skal i møter eller har andre avtaler underveis i skoledagen.

Ritzers (2011) tolkning av interaksjonisme bygger på prinsippene om at aktører tolker sin sosiale verden, og konstruerer sitt arbeid gjennom denne tolkningen. Hvis vi tenker elevene og lærerne i den alternative skolen som sosiale aktører, kan vi samtidig se at de danner sin egen sosiale verden. Denne morgenrutinen er et eksempel på hvordan aktørene konstruerer verden – og dagen – sammen. Her handler det om å lage egne måter å tenke på angående hvordan skoledagen skal se ut og bli organisert. Lærerne tolker den sosiale verden i tett interaksjon med sine elever, og gjennom denne tolkningen legger de opp arbeidet sitt.

Jeg opplever at lærerne er svært opptatt av å konstruere sitt arbeid med bakgrunn i tilpassing, og dermed også vise interesse for elevene. Å være i forkant når det gjelder oppmøte, er derfor svært viktig. Ved å skape en morgenrutine som denne, vet lærerne hva og hvem de har å forholde seg til fra dag til dag, og samtidig viser de omsorg og interesse overfor elevene. De er opptatt av at elevene skal gis muligheter for å lykkes, og samtidig vite at i den alternative skolen vil de bli gitt disse mulighetene.

#### *4.2.2 Tilpassing som middel for mestring – en bevisst lærerframtoning*

Lærerne forklarer at mestring, og følelsen av å mestre noe er helt essensielt for elevene i den alternative skolen. Det uttalte målet er at alle skal klare å fullføre ungdomsskolen, og det betyr at det må legges til rette for at dette målet skal kunne nås. Både faglig og sosial mestring inngår som sentrale midler for å nå målet om å fullføre ungdomsskolen. Goffman (1959) forklarer gjennom begrepet inntrykksstyring at vi fremstiller oss selv for å oppnå ønsket resultat. Dette kjenner jeg også igjen i den alternative skolen. Lærerne er bevisst på hvordan de fremstiller seg selv, handler og legger til rette for elevene for å skape forutsetninger for at målene deres kan nås.

Fra en av undervisningstimer med matematikk der alle seks elevene var tilstede noterte jeg flere eksempler på hvordan lærerens holdninger kommer til uttrykk, både verbalt og non-verbalt. Lignende eksempler finner jeg også igjen i feltnotatene fra andre timer, og med andre lærere.

Lærer henvender seg til elevene som sitter rundt pulter satt sammen til et bord. Lærer spør hvor stor sannsynlighet det er for at en rekke hendelser inntreffer. Hendelsene læreren referer til, er ting jeg antar elevene kan relatere seg til: rødt/grønt lys på vei til skolen, sannsynlighet for at man skal se på TV på ettermiddagen, spille data, se en serie på Netflix. En elev svarer "jævlig sannsynlig" på ett av spørsmålene. Læreren plukker opp begrepet, og spør videre hvor mange prosent "jævlig sannsynlig" er. Litt latter blant elevene. Eleven svarer et visst prosenttall, og læreren viser ved å tegne det opp på en linje på tavla...

Dette er et eksempel på hvordan læreren forsøker å aktivisere elevene muntlig. Læreren stiller spørsmål som ikke har konkrete, rette eller gale svar, og jeg tolker det slik at målet er å få elevene til å reflektere. Videre bruker læreren elevenes språk, og omdanner ordbruken til en måleenhet. Læreren tar tak i deres språk, og setter tall på begrepet. Hvis vi ser på det slik at læreren i undervisningssammenheng er front stage (Goffman, 1959; Schiefloe, 2011), ikler læreren seg en rolle som motivator i

interaksjonen med elevene. Fra samme undervisningstime står det følgende i feltnotatene:

Læreren går fra elev til elev når de arbeider individuelt. Læreren setter seg på huk ved hver elev, spør hvilke oppgaver de jobber med, om de trenger hjelp. Læreren bruker ulike eksempler for hver elev under veiledning. Bruker eksempler med biler for en elev, dataspill for en annen elev. En elev har lagt seg med hodet på pulten mot slutten av timen. Sier "vil sove". Lærer sier "du har jo alt riktig", klapper elev på ryggen. Spør elev hvordan eleven kom fram til de ulike svarene, eleven svarer – fortsatt med hodet på pulten. (...) Lærer gir high fives og sier "bra jobba" til hver enkelt elev før de forlater klasserommet når timen er over.

På denne scenen utstråles løsningsfokus, energi og pågangsmot fra læreren.

Lærerens rolle som motivator, veileder og interessert underviser oppleves ikke som tilfeldig, og på scenen har læreren en bevisst framtoning. Læreren huker seg fysisk ned i veiledningssituasjon og møter elevene på deres nivå. Læreren bruker positive betegnelser på elevene, og roser dem for innsatsen. High fives gir et ungdommelig preg. Læreren tilpasser seg sine elevers reaksjoner og behov ved å ta tak i deres innspill, bruke disse aktivt i undervisningen, og veilede hver enkelt på elevenes egen "hjemmebane" hva gjelder interessefelt. Slik viser læreren også interesse for og kjennskap til elevene sine.

Kaller vi undervisningssammenheng for front stage, må noe annet være back stage slik Goffman (1959) begrepsfestet det, og når elevene har fått for dagen, og lærerne sitter igjen på personalrommet alene kan i denne sammenhengen forstås som back stage. Back stage på personalrommet er kanskje energinivået litt lavere og den ungdommelige språkbruken litt mindre gjennomtrengende. Likevel er det interessant å se at lærernes observerbare positive og motiverende holdninger overfor elevene, ikke skiller seg nevneverdig fra undervisningsrommet til personalrommet. I samtaler med hverandre fremmer lærerne den samme positiviteten overfor hverandre og elevene som de gjør sammen med elevene. Slik tenker jeg at lærerne i den alternative skolen naturligvis, jamfør Goffmans (1959) dramaturgiske begreper, iklær seg en rolle i klasserommet, iscenesetter seg selv, og bruker interaksjon med elevene som en måte å legge til rette for mestring. Samtidig er det, kanskje litt overraskende, ikke så stor skilnad på lærerne når de oppsummerer dagen sammen på personalrommet. De positive karakteristikkene om elevene er de samme, fokuset på hva som har blitt gjort og mestret den dagen er sentralt, og diskusjoner om veien

videre fremtredende. Vi snakker kanskje om et lite spill for galleriet, men det er – uavhengig av scene – mestringsfokuset som ligger til grunn for lærernes framtoning og uttrykte holdning.

Her er det viktig å reflektere over hvorvidt min rolle som tilstedeværende og kontinuerlig observatør kan ha innvirkning på hvordan lærerne uttrykker seg og fremmer sine holdninger. Jeg tok opp dette temaet i gruppeintervjuet, og en av lærerne med erfaring fra ordinærskolen svarte følgende:

Du er det ikke, men du føler deg mer aleine i ordinærskolen, for på et trinn på 150 er det mer snakk om "mine og dine elever". Man er ikke vant til at vi bruker "vi". "Våre" elever (...) Det gjør vi her. Også det at du, det høres rart ut da, men jeg tenker mye mindre – selv med den problematikken som elevene her har – mye mindre på elevene når jeg går hjem enn jeg gjorde før. Fordi det er hjelpere inne på så mange andre måter, og det er "vi" det er ikke "meg", så vi snakker og vi er alltid flere om ting. Går ikke i møter sjøl. Du har ikke foreldre, utviklingssamtaler aleine. Vi er liksom dekt opp på en helt anna måte.

Riseth (2012) fant i sin masteroppgave at lærerne i spesialskolen hun forsket på vektla å styrke elevenes selververd, og legge til rette for gode relasjoner og samarbeid med alle som jobber med elever i alternative skoler. Dette opplever jeg som helt sentralt også for denne alternative skolen. Vi snakker om en alternativ skole som også har et alternativt innhold, og det grunnleggende i denne sosiale verden, som bygger på gode relasjoner, samarbeid, positivitet og mestringsfokus, opplever jeg at er en del av fundamentet, heller enn teatersminken. Slik oppfattet jeg også lærernes framtoning back stage som reell, og ikke tilgjort for meg som forsker.

#### *4.2.3 Tilpassing som middel for mestring – tilrettelegging for ektefølt mestring*

For å skape autentiske mestringsopplevelser må man tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, og forklare prestasjoner ut ifra elevenes innsats og strategi heller enn evner, mener Skaalvik og Skaalvik (2005). Under gruppeintervjuet er det spesielt en av lærerne som er opptatt av den autentiske mestringsopplevelsen. *"Ja, altså både det at dem opplever mestring, men også at det på en måte er ektefølt. At det er ordentlig, på en måte. Det er ikke noe som er tilrettelagt og juksa til, på en måte"*.

Ifølge lærerne i den alternative skolen, er en del av veien mot mestring å luke bort de småtingene som kan gi eleven følelsen av å "feile". I praksis betyr det blant annet at

elevene ikke skal kunne bli "straffet" for å glemme ting som skrivesaker, kladdebøker eller matpakke. Hver undervisningstime begynner derfor med at læreren deler ut nødvendig materiale elevene skal bruke den timen, og samler det inn igjen på slutten av hver time. Elevene har ikke med seg bøker hjem, og har heller ikke lekser med mindre de selv ønsker det. Men blir ikke dette nettopp tilrettelegging og tiljuksing av mestring?

Når jeg spør lærerne om det, peker de på noe viktig det er fort å glemme. Elever i den alternative skolen er elever som ikke hadde møtt opp i ordinærskolen, og kanskje ikke har møtt opp i ordinærskolen på flere måneder eller år. Derfor er det å møte opp på den alternative skolen nær sagt en prestasjon i seg selv. Gjennom å ha elevenes kladdebøker, lesebøker og skrivesaker samlet på skolen, unngås dermed "jeg har glemt boka"-situasjoner som både kan være forstyrrende for et planlagt undervisningsopplegg, og grunnlag for skjenn eller straff for den eleven som har glemt boka. Forskning om lekser tyder dessuten på at hjemmelekser, noe de bevisst ikke gir i den alternative skolen, passer best for de ressurssterke elevene (Skålid, 2007; Kryger, 2014). Lærerne forklarer at de med en slik praksis lager oversiktlige rammer for både lærere og elever, og kan planlegge å bruke undervisningstiden på mestringsfremmende aktiviteter.

Variert bruk av ulike undervisningsformer er viktig i skolen (Haug, 2011). På personalrommet står det en rekke bøker og permer, tematisk ordnet i store bokhyller. I en samtale med en lærer på kjøkkenet, spør jeg om dette nesten-biblioteket. Læreren forklarer at prosjektarbeid er en arbeidsmetode de bruker mye, og gode ideer lagres for senere bruk. Tverrfaglighet og variasjon er sentrale stikkord, samt å ta i bruk miljøet rundt skolen. Teater, kultur, kino og utstillinger. Å lage mat fra andre land, og bruke tid på å bli kjent. Slik kan man jobbe med flere fag i samme prosjekt, og samtidig variere arbeidsmåter. Litt avhengig av elevgruppen, prøver de ofte å få til gruppearbeid. Et godt forarbeid i forkant av prosjektene er viktig, og ofte avsluttes disse prosjektperiodene med prøver for vurderingsgrunnlag, forklarer læreren. Å skape en mening bak undervisningen man gjør er svært viktig.

#### *4.2.4 Tilpassing som middel for mestring – å forkaste en selvoppfyllende profeti*

Elevene i den alternative skolen kan ses på som avvikere fra ordinærskolens

etablerte normer, strukturer og forventninger. Repstad (2004) sin beskrivelse av stemplingsteori, kan på mange måter passe godt for disse elevene. Avvik utvikles og forsterkes ved at individer stemples som avvikere, og denne stempelingen kan etter hvert bli en selvoppfyllende profeti (Repstad 2004: 54-55).

Under intervjuet uttrykker en av lærerne det slik:

Men det ligger jo et forventningspress i den elevrollen som dem har. Og som er opparbeida gjennom mange år, så det er jo kjempevanskelig å snu det på hjemmeskolen. Men det er klart at når de kommer hit, da, enten på heltidstilbud eller de andre arenaene, så blir det på en måte en restart. Der er det muligheter til å bygge seg en ny elevrolle. (...) Så egentlig så er det litt sånn uinteressant å starte å lese om alt det forferdelige som har skjedd før. All den derre... Ja, for det er jo en beskrivelse som en voksen gir, som i tillegg er veldig situasjonsbetinga.

Fylling (2008) påpeker nettopp dette i sin doktorgradsavhandling. Foreldre, lærere, skolepsykologer eller andre blir gitt en slags definisjonsmakt over hvilket behov elevene har, og det er dermed også disse voksne som gir beskrivelser om elevens utfordringer. Det er interessant at informantene nevner at elevene gis muligheten til å "bygge seg en ny elevrolle" i den alternative skolen. I ordinærskolen har eleven gjerne blitt sett på som en normbryter, en outsider (jmfør Becker 1997), eller en avvikler gjennom flere år. Skal vi tro Repstad (2004), er det i møte med forventningene til normalitet sosiale avvik oppstår. Når avvikeren da møter det samme systemet, en skole, pakket inn i et nytt miljø der andre normer og forventninger regjerer, kan eleven bygge seg nettopp en ny elevrolle. Kunnskap om og kjennskap til eleven blir i den alternative skolen ikke sett på som et handicap eller et problem, men brukes som et utgangspunkt for å tilpasse undervisningen etter elevens behov.

#### *4.2.5 Tidens doble funksjon*

Under en samtale med en av lærerne på kjøkkenet, trekker læreren fram viktigheten av struktur, klokkeslett og tidsrammer gjennom en skoledag. Læreren forklarer at det i all hovedsak handler om forutsigbarhet for elevene, at de skal vite hva de går til. Dette vises også gjennom tavlen lærerne bruker for å skrive opp og strukturere planen for dagen, hver eneste dag.

Samtidig uttrykker en annen lærer i gruppeintervjuet at det er viktig å skape en felles mening innenfor de strukturelle rammene.

Av og til så må man bare.. Ja, det er jo litt sånn som dem sier, at det blir funnet gull borti elva, ikke sant, men vi kan ikke dra dit fordi planen sier at sånn er det. Vi må aldri komme dit, tenker jeg. Hvis du skjønner hva jeg mener. Det må være rom for litt sånn personlig... Personlig initiativ, da. (...) ”Nå er det jævlig mye bra snø ute, nå drar vi på snowboard”, liksom.

En annen av informantene sammenligner tidsforståelsen i den alternative skolen med den han mener regjerer i ordinærskolen: ”*Det løpet som er lagt i ordinærskolen er så stramt, at det er ikke tid til noen ting sånn sidesprang, egentlig. Så der detter man fort av lasset, liksom, hvis man ikke holder samme tempo selv, nei*”. Å skape rom for disse sidesprangene og personlig initiativet til å dyrke impulsivitet og skape en felles skoledag, opplever jeg som viktig for lærerne på skolen.

Lærerne er opptatt av å følge tidsplanen som er skrevet opp på den store plakaten, og gjennom det skape forutsigbarhet gjennom dagen. Hver dag begynner med nyhetstime, der elevene noterer sentrale nyheter fra en TV-sending som viser på smartboard. I feltnotatene har jeg ved flere anledninger notert at de opererer med relativt konkrete tidshenvisninger både i friminuttene og timene. ”*De siste syv minuttene før friminutt skal vi...*” og ”*to minutter igjen av friminuttet, så samles vi på matterommet*”, er gjennomgående sitater fra lærerne. Samtidig tar flere av feltnotatene for seg forhandlingsaspektet som kan dukke opp i undervisningssammenheng. Her er et utdrag fra et sammendrag fra feltnotatene en av dagene:

Ved lunsjen i dag kom vegetar og vegan opp som et tema, da jeg oppfatter det sånn at en av elevene er veganer. Det ble diskutert hvilken type man kan og ikke kan spise, hva man kan og ikke kan lage, og kan og ikke kan bake. En av lærerne spør eleven om det ikke hadde gått an å prøve å bake vegan-kringle, og foreslår de kan dra på butikken og forsøke å bake umiddelbart etter lunsj. Slik jeg oppfattet det, skulle denne eleven uansett ha annen undervisning enn de øvrige, da elevene som var til stede den dagen hører til ulike klassetrinn og dermed har ulike valgfag.

I den alternative skolen finner vi både Giddens´ (1981) strukturelle, og Hochschilds (1997) relasjonelle perspektiv på tid. Tidsstrukturene er regulerende også her, både for lærere og elever, men det gis stort rom for forhandling mellom aktørene. I den

alternative skolen er forutsigbarhet et sentralt element, også når gjelder tid. Lærerne vet hvordan skoledagen er strukturert, og elevene vet når det er tid for undervisning og når det er tid for pauser. Samtidig gis det rom for å skape dagen sammen, og ha fleksibilitet nok til å ta tak i øyeblikket. Tiden fungerer både styrende og strukturell, men på samme tid fleksibel og åpen for forhandling.

Jeg opplever dette forhandlingsaspektet som dynamisk i større grad enn konfliktfylt, nettopp fordi denne forhandlingen oppstår som resultat av miljøet som skapes. Haug (2011: 16) poengterer dessuten at lærere som blant annet får til å improvisere i undervisningen, planlagt improvisering eller ei, også får til å tilpasse ut ifra elevens evner. Tidskulturen vi finner i den alternative skolen skaper rom for slik dynamisk forståelse og forhandling. Slik blir det sentrale at eleven blir sett, ikke nødvendigvis det strenge tidsregimet. Det skapes en relasjonell tidsforståelse, underlagt noen rammer. Kanskje er denne tidsforståelsen mer opplevd heller enn reell, men jeg tror opplevelsen av å være med på å skape dagen sammen er noe disse elevene behøver.

### **4.3 Elevforståelser i den alternative skolen**

I dette delkapittelet vil jeg trekke trådene videre fra kapittel 4.2. Gjennom empiri og tolkning av datamateriale vil jeg argumentere for at praksisene i den alternative skolen også er med på å tydeliggjøre hvilken elevforståelse som fremmes blant lærerne. Her er det helt sentralt å også trekke inn mestring. Kan vi på bakgrunn av dette si noe om skilnaden mellom den alternative skolen og ordinærskolens praksiser og forståelser?

#### *4.3.1 Viktigheten av relasjoner og tett kontakt med hjemmet*

I boken "Klasseledelse – for elevenes læring" fra 2013 har Kari Berg skrevet et kapittel om læringsledelse i møte med elevmangfoldet (Berg, 2013). Hun trekker fram gode relasjoner som helt sentralt for å skape et samlet læringsmiljø som er robust nok til å hankes med individuelle forskjeller i elevmassen. I den alternative skolen er relasjoner innad i skolen særdeles viktig, men også skole-hjem-samarbeid et spesielt viktig fokusområde.

Skolen og lærerne jobber tett med hjemmet i faste strukturer, gjennom SMS, telefon



og e-post. Der foreldrene kanskje er vant til å bli kontaktet med angivelige ”dårlige nyheter” fra ordinærskolen, er det et poeng i den alternative skolen å rapportere om positive ting. Både foreldre og elever bør roses for innsats, forteller lærerne. Slik er oppmuntring til å holde fram et godt arbeid også viktig. Samtidig er de opptatt av åpenhet og ærlighet, og kontinuerlig tilbakemelding på for eksempel fraværspromatikk. Det settes opp tette og forpliktende avtaler med foreldre med jevne mellomrom, og kontakten med hjemmet er viktig selv om man ikke alltid får svar, forteller lærerne. Dette gjenspeiler på mange måter det sosiale universet som oppstår i den alternative skolen. Tett samarbeid og gode relasjoner oppstår på bakgrunn av de normer og strukturer aktørene skaper i interaksjon med hverandre.

*”Bygge relasjoner, det å ha relasjoner til elevene våre. Hvis ikke så har vi jo ingenting, tenker jeg. Hvis vi ikke har det”,* forteller en av lærerne i intervjuet når jeg spør om den tette kontakten med hjemmet jeg har observert ved flere anledninger. Her poengterer informanten at relasjonen mellom lærer og elev er en absolutt nødvendighet. Gjennom tett kontakt og oppfølging oppretter og opprettholder lærerne denne relasjonen med både eleven og dens foresatte.

Disse relasjonene og den tette kontakten med hjemmet, betyr også at lærerne i den alternative skolen må bruke en del tid på dette. I slike sammenhenger handler det om å disponere tiden verdifullt, og her vil jeg igjen trekke inn Hochschild (1997) sitt relasjonelle tidsbegrep. Lærerne oppfatter relasjoner som viktig, og velger å disponere og strukturere tiden sin gjennom det. Tid skapes i relasjon mellom mennesker, mener Hochschild (1997: 52), og tid til å opprettholde tett kontakt med hjemmet er noe lærerne velger å prioritere. Denne relasjonelle tidsforståelsen, og bevisstheten om at tilbakemeldinger er viktig, sier også noe om elevsynet lærerne har. Det grunnleggende positive elevsynet, med tro på at alle elever skal få til mestring, preger dermed også praksisene i den alternative skolen.

Det hendte at jeg valgte å ikke følge klassen i undervisning, men heller oppholde meg på personalrommet for å få et inntrykk av hvordan lærerne arbeidet når de selv ikke hadde undervisning. Samhandling, råd og humor er stikkord jeg finner i feltnotatene fra disse periodene, og dette var jeg inne på i delkapittel 4.2.2. Da jeg møtte opp på den alternative skolen første dag for observasjon, følte jeg meg

umiddelbart velkommen. Alle jeg møtte, både lærere og elever, håndhilste på meg med en selvfølgelighet i samme skala som å vaske hendene etter toalettbesøk. Dette viste seg å ikke bare gjelde for meg. Det hendte at den alternative skolen fikk besøk. Av ansatte ved deltidsarenaene eller i skoleteamet, eller av foreldre eller andre som kom for møter eller samtaler. Fra feltnotatene den ene dagen har jeg notert følgende:

To jeg aldri har sett før dukker opp i døren til personalrommet. En av lærerne reiser seg umiddelbart for å hilse. Jeg oppfatter disse som foreldrene til en elev. Det er tre lærere pluss meg på personalrommet nå. De to andre lærerne gjør umiddelbart det samme, håndhilser på foreldrene. En lærer tilbyr foreldrene kaffe. "Bare sett dere mens dere venter". Jeg tolker det slik at de skal i et møte med en lærer, eller rektor. Jeg håndhilser også, og presenterer meg selv. Alle lærerne prater med foreldrene en stund, til de blir hentet av rektor og fagleder. Spør hvordan foreldrene har det, kommer med positive uttalelser om eleven, forklarer hva hver enkelt underviser i og så videre.

Fra en dag senere samme uke finner jeg dette i feltnotatene:

Det kom to voksne på besøk i dag også. Jeg tror disse var foreldre/foresatte til en elev som kanskje skal begynne som elev til høsten. Ble fulgt av en som jobber i Skoleteamet. Alle på personalrommet hilser på besøket, håndhilser. Jeg gjør det samme for å ikke virke rar og spesiell, forklarer at jeg er student. Besøket blir vist rundt i lokalene.

Dette er helt typiske eksempel på hva som skjer når det kommer noen nye inn døren til skolen. Lærerne er kjapt oppe med hånda for å hilse, og legger gjerne fra seg det de holder på med for å vise interesse, slik jeg tolker det. Lærerne uttaler at det er utrolig viktig at alle – elever, ansatte, foresatte – føler seg velkommen og sett i skolen, og kanskje spesielt i den alternative skolen. Lærerne ønsker at den alternative skolen skal framstå som "noe annet" enn det voksne og elever kanskje har opplevd før. En skole som viser at de bryr seg om å ivareta hver enkelt elev og legge til rette for mestring hos hver og en. En av informantene uttaler det slik i intervjuet:

(...) når man kommer inn på en skole og liksom.. Voksne folk som ikke hilser på deg en gang. Og hvis eleven opplever det samme... Må jo føle seg veldig lite verdt, tenker jeg. Sånn føler jeg i alle fall, når jeg kommer inn en hver annen plass så liksom.. Er det naturlig å hilse på folk når man kommer inn. Og det er garantert når man kommer på denne skolen. Du blir sett. Du blir hilst på. Takker for i dag, får skryt når man gjør noe bra. Og veiledning for å gjøre ting bedre, og.

Heggen og Øia (2005) forklarer at mestring kommer til uttrykk gjennom sosial

integrasjon. Mangel på mestring forbindes ofte med marginalisering. Repstad snakker også om å bli stigmatisert som avviker kan føre til isolasjon fra sosiale grupper (Repstad, 2004). Vi kan godt si at elevene i den alternative skolen er marginalisert fra ordinærskolen. Jamfør Repstad (2004) avviker de fra ordinærskolens normer og forventninger. I den alternative skolen har vi både sett og blitt fortalt at lærerne er opptatt av å legge til rette for mestring. Jeg tror denne måten å imøtekomme alle som er involvert i den alternative skolen på, også er en måte for lærerne å ytre at de ønsker at elevene skal re-integreres i en ny skolehverdag. At også foresatte skal oppleve den alternative skolen som en arena som tar elevene på alvor, og jobber for å legge til rette for at elevene skal oppleve mestring. På den måten foreligger det også noen helt klare forventninger om mestring.

#### *4.3.2 Passive objekter, eller aktive aktører?*

Til tross for at det ofte blir presentert slik i det offentlige rom (SSB, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2014; Solberg & Jensen, 2013), uttrykker lærerne ved flere anledninger at utfordringene elevene har ikke kan reduseres til å handle om individet. "Tilpasser man nok, opplever elevene å lykkes", er typiske sitater som er gjennomgående blant kollegiet i den alternative skolen. Komplementaritetsteorien til Backmann og Haug (2006: 68) peker også på at behov for spesialundervisning står i forhold til kvaliteten på ordinær opplæring. Å sikre at opplæringen i den alternative skolen er god og tilpasset nok elevene som går der, framstår derfor som svært viktig.

I tillegg til Repstad (2004), viser både Fylling (2008) og Becker (1997) til ulike forklaringsmåter som ser sosiale avvik i sammenheng med relasjonene rundt avvikeren. Heggen og Øia (2005) mener som nevnt at marginalisering ofte kan forbindes med mangel på mestring, og at meningsdanning som skjer lokalt, for eksempel på en skole, både kan skape avgjørende fellesskap mellom grupper men også grunnlag for utstøting. Hvis lærere definerer eller forstår elever som avvikere eller passive objekter med problemer, som vi må synes synd på, preges synet av en deterministisk tankegang. Du er et problem, og vil forbi et problem.

Dersom dette elevsynet på den andre siden er mer differensiert, og man velger å se på elevene som aktører eller subjekter med styrker og svakheter, handlings- og livsmuligheter som alle andre, da vil det også være relevant å trekke inn et

mestringsperspektiv. Dette er et syn jeg opplever lærerne i den alternative skolen har, og ytrer, gjennom å legge stor vekt på mestring hos den enkelte. Slik kan elevene også ses på som deltakere i sin egen empowermentprosess (jamfør Gjernes, 2004; NOU, 1998). I den alternative skolen fremmes, gjennom lærernes praksiser, et elevsyn som viser at de har tro på eleven som aktiv aktør i egen læringsprosess. Eleven skal kunne ivareta sine interesser, og være engasjert i egen læring. Slik fremmes et elevsyn som sier at så lenge man mestrer noe kan man få til noe, og alle har mulighet til å mestre så lenge man tilrettelegger nok.

Å se på eleven som en aktiv aktør, og det å forske på hvordan eleven har det her og nå kan ifølge Jens Qvotrup (1985) betegnes som å forske gjennom et *"well being"*-perspektiv. Han mener fokus på utvikling dominerer forskning rettet mot barn og unges velferd, og er kritisk til det han kaller *"well becoming"*-perspektivet, som vektlegger hvordan vi skal produsere flinke voksne for framtiden heller enn å forstå hvordan barn og unge har det her og nå. Cosaro (2005) presenterer en tilsvarende forståelse, og mener vi må forstå barn og unge som *"human beings"* og ikke bare *"human becomings"*. Cosaro (2005) mener også at for stort fokus på *"human becomings"* har gjort til at barn ikke blir forstått som aktive deltakere i samfunnet. Gjennom dette synliggjøringsprosjektet har jeg forsøkt å peke på nettopp dette, en forståelse av hvordan elevene har det i øyeblikket – her og nå. At lærerne forstår dem som nettopp aktive aktører opplever jeg som svært viktig for å bygge elevenes egenverd og tro på egen framtid.

#### 4.3.3 Bred kompetanse i møte med tålmodighet

Under intervjuet kommer jeg inn på lærernes egenskaper, og hva de anser som viktig i sin egen rolle overfor elevene. Her trekker lærerne fram en interessant diskusjon rundt grunnen til at de opplever å lykkes. Handler det om tålmodighet eller kompetanse?

(Lærer 1): Tål å bli avvist. Avvist, avvist, avvist – også der! Der blei det.

(Lærer 2): Tålmodighet ja, det er viktig.

(Lærer 1): Og vi jobber jo veldig etter at vi skal ikke være sånn som de andre de har møtt før. Vi skal ikke stoppe å etterspørre. Vi skal ikke, på en måte, si en ting "vi kommer hjem til deg", også gjør vi det ikke. (...) Vi skal ikke inngå avtaler vi ikke

holder. (...) Dem har jo opplevd det, de har jo en dårlig greie med seg. Det er jo ikke alltid opp mot lærer eller skole, det kan jo være andre vansker, sant. Men...

(Lærer 2): Vi trenger ikke kritisere dem, på en måte. Kan velge å ikke gjøre det. Aktiv ignorering (...).

*(Latter)*

(Lærer 3): Men det har jo også med kompetanse å gjøre. Må jo si at, holdt på å si, gjennomsnittet av de som jobber (her) har relativt høy kompetanse på atferd. Og så er ikke jeg så sikker på at vi er så forferdelige tålmodige heller. I mange sammenhenger. For vi legger oss jo ikke bakpå og er tålmodige og venter på at ting skal skje. For det er jo kompetanse, for at vi går bak ting, legger ting bak seg og starter på nytt igjen. Og jeg vet ikke om det handler om å være tålmodig, at det er en egenskap du kommer så langt med.

(Lærer 1): Jo, det tenker jeg...

(Lærer 3): Jeg tenker det handler om kompetanse, at du har forståelse for ting, og at du klarer å komme videre, på en måte. Heller utålmodig for at du har lyst å komme videre med noe, også ja..

(Lærer 1): Men en lærer i ordinærskolen også, kan jo være rå-tålmodig, men du klarer ikke å jobbe på samme måten så den tålmodigheten slår ut sånn som den gjør her.

(Lærer 3): Nei, og det handler om kompetanse.

(Lærer 1): Ja, men det kan jo være... Det er jo masse kompetanse... Men jeg har jo venner som jeg vet er rå-flinke lærere, men de hadde ikke kunne jobba her. For det går også på hvordan type person du er.

(Lærer 4): Det handler om å være tålmodig i situasjonen, tenker jeg.

*(Bekreftende nikk fra de andre deltakerne)*

(Lærer 4): Når det ikke går sånn som du ønsker, så koker ikke adrenalinet fordeom, sant.

(Lærer 2): Det hjelper med dårlig korttidshukommelse!

*(Latter)*

Diskusjonen blant lærerne om det er kompetanse, personlig egnethet eller tålmodighet som er nøkkelen til å "få det til" er interessant. Jeg tror den kompetansen lærer 3 argumentere for, den bakenforliggende kunnskapen om hvordan man bør gripe situasjonen, absolutt er sentral. Lærerne har god kompetanse om atferd og hvordan man bør håndtere elever med ulike utfordringer. Samtidig er tålmodighet en egenskap som flere anser som viktig. God kompetanse i bunn sammen med en bevissthet over å være "tålmodig i øyeblikket", vitner for meg om en elevforståelse

som bygger på to ting. Kompetansen lærerne har sier noe om hvilke forventninger og krav de kan ha til den enkelte eleven, og gjennom å vise tålmodighet i læreprosessen sørger de samtidig for å ivareta, se og følge opp hver enkelt elev. Her kan vi igjen trekke inn Hochschilds (1997) relasjonelle tidsforståelse. Tid skapes i relasjoner mellom mennesker, og når lærerne er bevisst sine arbeidsmetoder, kan de tillate seg å være tålmodige. De vet at elevene til slutt vil oppnå resultater:

Og jeg har lyst å ta fram også, du sa tidligere at du ikke har erfaring fra vanlig skole (*viser til en annen lærers uttalelse*). Det å ha så bred erfaring fra samfunnet og masse andre institusjoner, det tror jeg er en kjempestyrke for oss her. Både måten å tenke på når vi skal planlegge ting, og så... Hente erfaring fra masse forskjellig. Vanlig skole er veldig smalt og konservativt, for å si det sånn. Så er det masse gode egenskaper, og forskjellige egenskaper, som vi alltid får gode resultater fra.

Igjen ser vi at lærerne viser at de har tro på at elevene i den alternative skolen har potensiale til å mestre. Kompetansen lærerne har, uttrykkes gjennom deres praksiser. I møte med den sosiale verden de konstruerer, ved å skape en felles tidsforståelse og gi rom for å være tålmodige i møte med eleven, har lærerne tro på at elevene opplever mestring.



## 5. Avslutning

Den norske skolen har et mål om å være en inkluderende skole for alle. En fellesskole der alle elever har rett på opplæring tilpasset sine behov (Opplæringsloven, 1998). Visjonen er tydelig, men tydelig er det også at en stor gruppe elever trenger spesialundervisning. Behovet er økende, flere og flere passer ikke inn, men elever som tas ut av normal undervisning på fast basis nevnes svært sjelden når vi hører snakk om den inkluderende fellesskolen (Holterman & Jelstad 2013: 8). Alternative skoler fremstår som et taust felt, både i samfunnsdebatten og i forskningsfeltet, og trolig vet mange ikke en gang at de eksisterer. Like fullt er det en gang slik at alternative skoler gir heltids undervisningstilbud til enkelte elever av den enkle grunn at det er et behov for det. Jeg tror vi gjør oss selv en bjørnetjeneste ved å la virksomheten i alternative skoler forbli et slikt taust felt, og det er derfor jeg har valgt å synliggjøre denne læringsarenaen, og få kunnskap om hvordan lærerne arbeider der.

”Jeg tror vi har sånn fingerspissfeeling. At vi bare gjør det rette”, uttalte en av lærerne om sin egen rolle i den alternative skolen. Gjennom denne oppgaven har jeg undersøkt og forsøkt å vise hva som ligger bak denne fingerspissfeelingen. Med utgangspunkt i spørsmålet ”*Hvordan arbeider lærerne i en alternativ skole?*”, var jeg spesielt ute etter å finne svar på to ting: 1) Hvilke praksiser har lærerne i den alternative skolen, og 2) hvilke elevforståelser kommer til uttrykk gjennom disse praksisene? Jeg har fått ta del i hverdagen ved den alternative skolens heltidsarena, observert og notert, grublet og spurt, og ved å se datamaterialet i lys av relevante teorier, forsøkt å drøfte meg fram til noen sentrale poenger som kan gi svar på spørsmålene.

Det er flere aspekter ved lærernes arbeidsmåter i den alternative skolen som er interessante, og som kanskje kan representere noen grep, verktøy eller fremgangsmåter å gjøre skole på som kanskje også ordinærskolen kan lære noe av. Der ordinærskolen stadig arbeider for, og kanskje også sliter med, å håndtere variasjon i elevmassen, kan den alternative skolen bringe fram noen innsikter og kunnskaper, noen måter å møte de som ikke passer inn, som kanskje kan være til



inspirasjon for ordinærskolen for videreutvikling og mål om å omfavne flere. Gjennom et synlighetsprosjekt som dette, har mitt mål vært å sette lys på noe som ikke er så belyst fra før. Kanskje kan vi også trekke trådene videre til andre som jobber med barn og unge, og finne nye innfallsvinkler i arbeidet med ungdom.

Bakgrunnen for alt lærerne i den alternative skolen foretar seg, opplever jeg at bunner i mestring. Målet er at alle elever skal oppleve mestring ut ifra sine forutsetninger, og da må det arbeides på en måte som gjør dette mulig. Jamfør Ritzers (2011) forklaring av interaksjonisme, har vi sett eksempler på at lærerne tolker sin sosiale verden i interaksjon med elevene, og gjennom denne tolkningen legger de opp arbeidet sitt. Lærerne arbeider etter en innstilling om at mestring er mulig så lenge man tilpasser nok, og det er viktig for dem å legge til rette for autentisk mestring. Den alternative tidsforståelse der det strukturelle (Giddens, 1981) møter det relasjonelle (Hochschild, 1997), og tidsforståelsen er åpen for forhandling mellom lærere og elever, er også et grep for å tilpasse undervisningen. Med rom for impulsivitet og å ta tak i øyeblikket, skaper elever og lærere tiden sammen.

Diskusjonen rundt normalitet og avvik, og hvorvidt rammene for hva som anses som normalt er for trange eller ikke, er for tiden svært aktuell. Det er i møte med forventningene til normalitet sosiale avvik oppstår, sier Repstad (2004). Den alternative skolen er en skole for nettopp de som avviker fra ordinærskolens normer og forventninger. Likevel fremkommer det med høy grad av tydelighet at lærerne ser på sine elever som fullverdig ungdom, på lik linje med alle andre. Det jobbes tett med nettverket rundt hver enkelt elev for å legge til rette best mulig. Samtidig er det helt sentralt å gi elevene mulighet til å konstruere en ny elevrolle basert på egne ønsker, mål og ambisjoner. Det gjør at lærernes holdninger til elevene fremstår som både imøtekommende og positive. Lærerne ytrer stor tro på mestring.

Elevsynet preger praksisene i den alternative skolen, og omvendt. Fokuset på oppløftende og motiverende tilbakemeldinger er stort, også til nettverket rundt eleven. Dette er ikke en komparativ studie, og jeg skal være forsiktig med å fortelle hva man finner og hva man ikke finner i ordinærskolen kontra den alternative skolen. Det som likevel fremstår som tydelig, er at troa på eleven som en aktiv aktør og den grunnleggende positive elevforståelsen er helt avgjørende og svært tydelig, både i og

utenfor undervisningssammenheng. Den alternative skolen er full av motiverte lærere, men likevel gjemt litt i bakevja. Jeg tror helt sikkert vi finner samme engasjerte lærere i ordinærskolen, men kanskje ikke i like stor og like unison skala.

Det er klart at antall lærere fordelt på antall elever er et litt annerledes i den alternative skolen enn i ordinærskolen. Tidstyvene i ordinærskolen er mange, og for få lærere på for mange elever er et hett tema i skolesammenheng. Samtidig mener jeg at hvis ordinærskolen skal jobbe med å forebygge frafall, bør det tas en titt inn i den alternative skolens verden for kunnskap og innsikt. Å se elevene som aktive aktører i egen læringsprosess, la de få ta del i denne prosessen, og ikke anse dem som passive objekter som sitter på sidelinjen, tror jeg er viktig. Her tror jeg det kan det jobbes mer med å inkludere elevene i undervisningen, og dermed også øke interaksjonen mellom lærere og elever. De små grepene som gjøres i den alternative skolen, for eksempel ved å forhindre "jeg glemte boka" eller "jeg glemte blyanten"-situasjoner, tror jeg også kan være effektfulle. Slik kan man luke bort elementer som fokuserer på "straff" heller enn oppmuntring og belønning. Jeg tror også den positive, tette kontakten med hjemmet er sentral, og viktig – også i ordinærskolen. Har eleven en god dag – la de foresatte få vite om det. Det trenger ikke ta mye tid, men kan utgjøre store forskjeller for den enkelte.

Da jeg begynte å jobbe med dette prosjektet, var jeg i tvil om den alternative skolen egentlig kunne kalles en læringsarena, eller om det mest av alt var et oppholdssted for elever med litt ekstra utfordringer. Uten å kunne generalisere på bakgrunn av alle alternative skoler, kan jeg likevel si noe om denne. Jeg har forsøkt å synliggjøre at den alternative skolen ikke bare er et alternativ til å droppe ut helt fra ordinærskolen, men en læringsarena med et alternativt innhold. Det fremmes en litt annen måte å både forstå og gjøre skole på enn elevene kjenner til fra før. Bakenforliggende er tanken om at alle elever får til å mestre så lenge rammene er forutsigbare nok, lærerne tilpasser nok, og elevene inkluderes nok.

Potensialet for videre forskning innenfor dette feltet er stort. Hva vet vi for eksempel om det faktiske utbyttet disse elevene har av undervisningen, ut over det inntrykket jeg har fått gjennom denne studien? Hvordan ser det ut for elevene i andre enden av skolegangen? Et interessant prosjekt hadde vært å følge et kull gjennom en lenger

periode for å fange opp hva som skjer i etterkant av deltakelsen i en alternativ skole, og hvordan skolen og lærernes arbeid har innvirkning på elevenes videre liv og tilværelse. Mitt fokus har likevel vært å ivareta "well being" og "human beings"-perspektivene (Corsaro, 2005; Qvotrup, 1985), og spørre nettopp om hvordan elevene har det her og nå, som aktive aktører i egen læringsprosess. Kanskje er det i ordinærskolen for stor vekt på "human becomings" og for liten vekt på "human beings" (Corsaro, 2005). Det er ikke slik at det ene nødvendigvis utelukker det andre, men i et begrenset prosjekt må man gjøre avgrensninger. Mitt poeng er å vise at som "human beings", her og nå, har elevene i den alternative skolen en tilværelse som preges av mestring og individuell tilpassing, og dette trolig på en ganske annen måte enn de har erfart i ordinærskolen. Synliggjøringen av lærerpraksiser og elevforståelser i den alternative skolen har pirret min nysgjerrighet. Videre kan det kanskje være opp til noen andre å utforske denne oppløyde marken gjennom andre briller.

## 6. LITTERATUR

- Amundsen, M-L. (2014). Ungdoms opplevelse av spesialskole og overgang til videregående utdanning. *Spesialpedagogikk, 01*, 38-46. Hentet 09.05.16 fra [http://www.marie-lisbet.no/wp-content/uploads/2014/08/Ungdom\\_speialskole.pdf](http://www.marie-lisbet.no/wp-content/uploads/2014/08/Ungdom_speialskole.pdf)
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Volda: Høgskulen i Volda. Hentet 07.05.16 fra [http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf)
- Becker, H. (1997). Outsiders. I Alexander, Boudon og Cherkaouis (Red.), *The classical tradition in sociology. The american tradition. Volume II.* (s. 107 - 117) SAGE: London
- Berg, K. (2013). L ringsledelse i møte med elevmangfoldet. I Engvik, Hestbek, Hoel og Postholms (Red.), *Klasseledelse – for elevenes læring*. (s. 199 – 215). Trondheim: Akademika Forlag.
- Brandt, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter og R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 145-166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bungum, B. (2008). *Barndommens tid og foreldres arbeidsliv. En sosiologisk studie av barns og yrkesaktive mødres og fedres perspektiver på arbeids- og familieliv.* (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: NTNU
- Cosaro, W.A. (2005). *The Sociology of Childhood*. London: SAGE Publications
- Dagsavisen. (2016, 12. april). – En av tre passer ikke inn. Hentet 05.05.16, fra <http://www.dagsavisen.no/innenriks/en-av-tre-passer-ikke-inn-1.710792>
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fylling, I. (2008). *Meget er forskjellig, men noe blir problem. En sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis.* (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Giddens, A. (1981). *A contemporary critique of historical materialism. Vol. 1 – Power, property and the state*. London: Macmillan Education
- Gjernes, T. (2004). Helsemodeller og forebyggende helsearbeid. *Sosiologisk tidsskrift, 12*, 143-165.
- Gobo, G. (2011). Ethnography. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research*. (3. utg., s. 15-35). London: SAGE Publications
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin

- Gold, R.L. (1958). Roles in Sociological field Observations. *Social Forces*, 36 (3), 217-223. Hentet 03.05.16 fra [http://www.jstor.org/stable/pdf/2573808.pdf?\\_=1464274449951](http://www.jstor.org/stable/pdf/2573808.pdf?_=1464274449951)
- Gulbrandsen, P. (2000). Styrking – det rette norske begrepet for empowerment? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 120(19), 2330. Hentet 07.05.16 fra <http://tidsskriftet.no/article/150835>
- Haug, P. (2011). *Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvenser for lærerrolla og lærarutdanning*. (Rapport nr. 21). Volda: Høgskulen i Volda. Hentet 06.05.16 fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/154179/Rapport\\_21.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/154179/Rapport_21.pdf?sequence=1)
- Herbern, P.K.G (2004). *På godt og vondt: et møte med ungdom i spesialskole* (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo
- Heggen, K. & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag
- Hochschild, A.R. (1997). *The Time Bind. When Work Becomes Home and Home Becomes Work*. New York: Metropolitan Books.
- Holterman, S. & Jelstad, J. (2013). *De nye spesialskolene*. Oslo: Utdanning. Hentet fra [http://www.skup.no/metoderapporter/2012/2012-20\\_De\\_nye\\_speialskolene.pdf](http://www.skup.no/metoderapporter/2012/2012-20_De_nye_speialskolene.pdf)
- Holstein, J.A. & Gubrium, J. F. (2011). Animating Interview Narratives. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research*. (3. utg., s. 149-168). London: SAGE Publications
- Jahnsen, H., Nergaard, S., & Flaatten, S.V. (2006). *I Randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter: Utdanningsdirektoratet
- Joas, H. & Knöbl, W. (2009). *Social Theory. Twenty Introductory Lectures*. Cambridge: University Press
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Kryger, N. (2014). Lektier skaber stress og ulikhet. *Asterisk*, 72, 32-33.
- Kunnskapsdepartementet (2014, 25. februar). Psykisk sykdom en viktig årsak til frafall. Hentet 27.04.16, fra [https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter\\_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/psykisk-sykdom-en-viktig-arsak-til-fracfall/id696384/](https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/psykisk-sykdom-en-viktig-arsak-til-fracfall/id696384/)

- Litosseliti, L. (2003). *Using Focus Groups in Research*. London: Continuum
- NOU 1998:18 (1998). *Det er bruk for alle – Styrking av folkehelsearbeidet i kommunene*. Hentet 15.05.16, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1998-18/id141324/?q=&ch=2>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 05.05.16, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Qvotrup, J. (1985). Placing Children in the Division of Labour. I P. Close og R. Collins (Red.) *Family and Economy in Modern Society*. (s. 129-145). London: Macmillan Press
- Repstad, P. (2004). *Sosiologiske perspektiver for helse- og sosialarbeidere*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Riseth, S. (2012). *Hva vektlegger lærere i en spesialskole i sitt arbeid med barn og ungdom med depresjoner?* (Masteroppgave). Trondheim: NTNU
- Ritzer, G. (2011). *Sociological Theory*. (7. utg.). New York: McGraw-Hill
- Schiefloe, P.M. (2011). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Selvhjelp (u.å.). Empowerment – Egenkraftmobilisering. Hentet 28.05.16 fra <http://www.selvhjelp.no/filestore/Empowerment.pdf>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skålid, J.O. (2007, 17. juni). Lekser er urettferdig! Høgskolen i Sørøst-Norge. Hentet 05.05.16 fra <http://forskning.no/sosiale-relasjoner-sosiologi/2008/02/lekser-er-urettferdig>
- Solberg, A. (1996). Erfaringer fra feltarbeid. I H. Holter og R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 130-145). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solberg, E. & S. Jensen (2013, 7. oktober). Politisk plattform: For en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet. Sundvollen: Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a93b067d9b604c5a82bd3b5590096f74/plattform.pdf>
- Statistisk Sentralbyrå (2015, 16. september). Gjennomstrømning i videregående opplæring 2009-2014. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- St.meld. nr 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Tjora, A. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tjora, A. & Levang, L.E. (2016). *ADHD og det disiplinerte samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tumyr, B.G. (2012). *Viktige stemmer: en intervjuundersøkelse om hvordan noen ungdommer ved en spesialskole opplever å delta i en skoleforestilling* (Masteroppgave). Oslo: Norges musikkhøgskole
- Utdanningsdirektoratet (2013, 4. oktober). Relasjoner mellom elever. Hentet 03.05.16 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/>
- Vikhammer, V. (2007). *I beslutningstakingens rom: En kvalitativ studie av kunnskap og kommunikasjon i medisinsk beslutningstaking* (Masteroppgave). Trondheim: NTNU
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget

## 7. VEDLEGG

### 7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledende informasjon:

Tusen takk for at dere stiller opp på dette intervjuet.

Er dere komfortable med at jeg under intervjuet bruker båndopptager?

Hvis dere ønsker at jeg på noen tidspunkter skal slå av båndopptageren, gjør jeg selvfølgelig det. Opptaket vil hele tiden oppbevares slik at jeg er den eneste med tilgang til opptaket, og det vil slettes umiddelbart etter transkribering. Det er supert om jeg kan få e-postadressene deres, slik at jeg kan sende dere mail når opptaket er slettet! Da kan jeg også sende sitater fra hver enkelt av dere som kan være aktuelt å bruke i masteroppgaven, slik at du kan godkjenne disse. Jeg kommer selvfølgelig ikke til å nevne dere med navn, verken i oppgaven eller i transkriberingen, men jeg tegner et lite oversiktskart over hvor vi sitter rundt bordet – sånn at jeg litt enklere kan se for meg hele settingen etterpå!

Vi prater jo sammen litt underveis som jeg har vært her, om hvordan dere gjør ting her og hvordan skoledagen legges opp. Jeg opplever at dere har en sterk delingskultur her på skolen, og for en utenforstående ser det ut til at det er stor takhøyde for å snakke med hverandre om utfordringer og løsninger dere kan komme borti. Derfor har jeg lyst å snakke med dere alle, i samme setting, sånn at dere kan gi hverandre innspill, gjerne diskutere hverandres synspunkter og utsagn, det er veldig lov å si seg enig eller uenig, og jeg tenker vi bare gjør dette her som en sånn gruppeprat mer enn et veldig typisk dybdeintervju en og en. Som dere også vet, så er dette jo et slags kartleggingsprosjekt av en spesialskole i Norge i dag. Et eksempel på hvordan det kan se ut, og hvilken funksjon den har for individet og skolesystemet for øvrig. Jeg er altså absolutt ikke ute etter opplysninger som går på elever her på skolen, så vi prøver å styre unna sånne temaer så godt vi klarer.

#### **OPPVARMING**

- Kan vi begynne en runde med at dere forteller litt om bakgrunnen deres?
  - Utdanning, arbeidserfaring, for eksempel.
- Kan dere si noe om hvordan dere begynte å jobbe her?
  - Et spesielt ønske/motivasjon om å jobbe ved en slik skole?
  - Headhunting?
  - Tilfeldigheter?

#### **DEL 1 – Spesialskolen versus ordinærskolen**

- Hvordan vil dere beskrive denne spesialskolen? Hva kaller dere den?
  - Alternativ læringsarena? Institusjon? Tilrettelagt undervisningssted?
- Hva tenker dere er den største skilnaden mellom denne skolen og "vanlige" skoler?
  - Antall elever og antall ansatte?
  - Fokusområder eller "mantraer" som står spesielt sterkt?
  - Skoledagen – lik eller ulik?
  - Andre måter å gjøre "fag" og gjøre "skole" på?



## **DEL 2 – Spesialskolen og deg**

- Hva vil du si lærerhverdagen krever av en lærer på denne skolen?
  - Sterk motivasjon/pågangsmot/ildsjel? Tålmodighet? Samarbeidsevner?
- Hva er ditt mål som lærer på denne skolen? Hva ønsker DU å oppnå med jobben din?
  - Når opplever du å lykkes/mislykkes med disse målene?
- Jeg har et inntrykk av at dere samarbeider mye, og har en løsningsfokustert tilnærming til de fleste oppgaver. Stemmer dette inntrykket? Kan dere fortelle litt om måten dere jobber på?
  - Team? Fellesskap? Samarbeid? Er det viktig? Enkelt/vanskelig? Hvorfor/hvorfor ikke?

## **DEL 3 – Dere som lærere på spesialskolen**

- (På for eksempel hjemmesidene til kommunen, står det ganske tydelig at målet for elevene her er at de skal oppleve tilhørighet og personlig, sosial og faglig vekst). Hva er *deres* mål for elevene? Hva ønsker dere at elevene skal få til eller oppnå?
  - Opplever dere at dere lykkes med disse målene?
- Jeg opplever av dere er veldig tett på elevene til enhver tid gjennom skoledagen, og har nær kontakt med de elevenes foresatte. Er det vanskelig å balansere mellom å være en autoritet og sette krav på den ene siden, og å ha medfølelse og vise omsorg og forståelse for elevenes situasjon på den andre siden?
  - Streng/snill? Lett å bli kompis?
  - Tør dere sette krav? Kan det skje at dere setter for mye krav?
  - Hva er viktigst – den sosiale mestringen, eller den faglige mestringen?

## **AVSLUTNING**

- Tror dere det er viktig at slike spesialskoler som denne fremdeles finnes? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Vi hører ofte om at "All forskning viser at barn lærer best i sin ordinære klasse". Hva tenker dere om denne påstanden?
- Vil dere likevel forsvare behovet for en spesialscole som denne? Hvorfor/hvorfor ikke? (Kan vi for eksempel snakke om spesialskoler som "et nødvendig onde" eller "et godt tilbud"?)
- Er det noe vi ikke har snakka om du ønsker å tilføye? Noe du tenker er viktig å si noe om som vi ikke har vært inne på?

Takk for innsatsen! Her har dere litt twist dere kan dele med resten 😊

## 7.2 Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD



Brita Bungum  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.04.2016

Vår ref: 47847 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.03.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47847	<i>En kvalitativ kartleggingsstudie av en norsk spesialscole anno 2016</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Brita Bungum</i>
<i>Student</i>	<i>Kristine Skårberg Aarnes</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 28.04.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Kopi: Kristine Skårberg Aarnes kristine.aarnes@gmail.com



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr. 47847

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget (lærere) informeres muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse.

For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig (NTNU)
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt (28.04.16)
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til student og veileder.

### OBSERVASJON PÅ SKOLE

I følge meldeskjemaet er elevenes foresatte informert om at student skal være tilstede og observere på skolen.

Student skal ikke registrere personopplysninger om noen av elevene, bare om lærerne. Prosjektet er godkjent av ledelsen ved skolen.

### TAUSHETSPLIKT

Lærere er informanter i prosjektet. Disse tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av elevene, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med NTNU sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

### PUBLISERING

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

## PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektlutt er 28.04.2016. Ifølge meldeskjemaet skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.