

Robert Høibråten Eidsmo og Mathias Hoff

## Det virker ikke som vanlige skoler skjønner at folk er annerledes

En fenomenologisk studie av fire elevers  
opplevelse av et alternativt skoletilbud

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Halvor Hoveid

Mai 2019



Robert Høibråten Eidsmo og Mathias Hoff

## **Det virker ikke som vanlige skoler skjønner at folk er annerledes**

En fenomenologisk studie av fire elevers opplevelse  
av et alternativt skoletilbud

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Halvor Hoveid  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om fire elevers opplevelse av å gå på et alternativt skoletilbud, i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene. Vi valgte å ha dette fokuset med tanke på at lignende forskning ofte baserer seg på organisasjonsnivået. Derfor er målet vårt for oppgaven å fremme elevenes stemmer, slik at vi får en dypere forståelse av hvordan elever i et alternativt skoletilbud opplever eget skoleliv. Problemstillingen som vi ønsker å gi et svar på i oppgaven, lyder som følger: *“Hvordan opplever fire elever å gå på et alternativt skoletilbud, i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene?”*.

Våre fire informanter er elever ved Lillevik skole, et alternativt heltidstilbud som er rettet mot elever på ungdomstrinnet. Lillevik er et tilbud til elever som opplever at de trenger bistand for å komme videre/bestå grunnskolen, primært med bakgrunn i utfordringer når det kommer til atferd, skolefungering og samspill. For å ivareta informantenes anonymitet har vi brukt pronomenet “hen”, og gitt fiktive navn til tiltaket og informantene.

For å kunne besvare problemstillingen valgte vi kvalitativ metode. Med tanke på at vi er ute etter å fange opp opplevelsene til informantene våre, var det viktig for oss å ha et semi-strukturert intervju med åpne spørsmål som inviterte informantene til å dele både erfaringer og opplevelser. Ettersom vi har et mål om å bevare elevstemmene i denne oppgaven, valgte vi å la datamaterialet ha en sterk innvirkning på forskningsprosjektet. Derfor utformet vi tre forskningsspørsmål som skulle være til hjelp for å kunne besvare problemstillingen:

- Hvordan opplever elevene relasjoner til lærere og medelever ved Lillevik?
- Hvordan opplever elevene ved Lillevik trivsel og trygghet?
- Hvordan opplever elevene mestring og tilhørighet på Lillevik?

På bakgrunn av våre tolkninger og kategoriseringer av datamaterialet valgte vi teori om blant annet relasjoner, respons på uønsket atferd, overgangen til ny skole, mestring og tilhørighet for å kunne drøfte forskningsspørsmålene. I likhet med intervjuguiden, følger drøftingskapittelet samme kronologiske struktur. Drøftingskapittelet er delt i seks delkapitler, der vi først presenterer informantenes

opplevelser fra hjemmeskolene og deretter på Lillevik. Avslutningsvis i drøftingskapitlet ser vi tilbake til problemstillingen, og besvarer den gjennom å vise til funnene fra hvert forskningsspørsmål.

Gjennom forskningsspørsmålene dannes et bilde av fire elever som knytter positive opplevelser til skolehverdagen på Lillevik, i forhold til opplevelser fra tidligere skolegang. Informantene forteller om gode lærer-elev relasjoner, opplevelse av trygghet og mestringsopplevelser. Dette står i kontrast til opplevelsene fra hjemmeskolene som er preget av faglige nederlag, utrygghet og mistriivsel. Lillevik har forbedret informantenes skolesituasjon, og flere av informantene uttrykker at de ikke hadde bestått grunnskolen om de hadde fortsatt på hjemmeskolene.

## **Forord**

Denne masteroppgaven markerer slutten på en femårig utdanning, hvor vi går ut som grunnskolelærere og spesialpedagoger. Arbeidet med denne oppgaven har vært en svært lærerik opplevelse for oss. Det å kunne få et innblikk i disse elevenes livsverdener har vært utrolig spennende, og det har bidratt til interessante data og perspektiver som vi vil ta med oss videre i våre karrierer. Som spesialpedagoger mener vi det er viktig at elevenes stemmer blir hørt i skolen, og derfor var det viktig for oss å velge et fokus på oppgaven som bevarer disse stemmene. Uten deres stemmer ville denne oppgaven aldri blitt noe av.

Vi vil rette en stor takk til de fire informantene våre. Tusen takk for at dere slapp oss inn i deres livsverden. Takk til alle de ansatte på Lillevik. Ikke bare lot dere oss tilbringe tid på tiltaket, men dere tok oss imot med åpne armer. Hele perioden i felten var både lærerik og givende for oss. Takk til veilederen vår Halvor. Takk for at du alltid etterstrebet å gjøre oppgaven vår så god som mulig, og for at du aldri så på klokka under veiledning. Du har utfordret oss faglig, og vi har lært mye i dette samarbeidet.

Til slutt vil vi rette en stor takk til hverandre. Vi har gått i samme klasse helt siden vi begynte på lærerutdanningen, og det å skrive masteroppgaven sammen har vært en lærerik og spennende prosess fylt med glede, utfordringer, frustrasjon og latter. Etter fem år med tett samarbeid er det godt å avslutte med en felles masteroppgave. En oppgave og en prosess som ikke hadde vært det samme uten dette samarbeidet.





## **Innholdsfortegnelse**

<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og disposisjon.....	1
1.2 Bruk av begreper og bortvalg.....	2
1.3 Lillevik skole.....	3
<b>2.0 Studiens tematikk og kontekst.....</b>	<b>5</b>
2.1 Historiske linjer.....	5
2.2 Atferdsproblematikk.....	6
2.2.1 Eksternalisert atferdsproblematikk.....	7
2.2.2 Internalisert atferdsproblematikk.....	8
2.3 Styringsdokumenter og lovpålagte regler.....	9
2.4 Tidligere forskning.....	10
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>13</b>
3.1 Valg av metode.....	13
3.2 Kvalitativ forskningsmetode.....	14
3.2.1 Kvalitative intervju.....	14
3.2.2 Intervju med barn.....	15
3.3 Fenomenologiske studier.....	15
3.3.1 Hermeneutikk.....	16
3.3.2 Fenomenologi: en verden, mange virkeligheter.....	16
3.4 Egen forskningsprosess.....	16
3.4.1 Forforståelser og motivasjon for forskningen.....	17
3.4.2 Forutsetninger for datainnsamlingen.....	17
3.4.3 Informantene.....	18
3.4.4 Informert samtykke.....	19
3.4.5 Intervjuguide.....	20
3.4.6 Gjennomføring av intervju.....	21
3.4.7 Egen påvirkning på forskningen.....	23
3.5 Analyseprosessen.....	25
3.5.1 Transkripsjon.....	25
3.5.2 Koding og kategorisering.....	26
3.5.3 Analyse.....	27
3.5.4 Utvikling av forskningsspørsmål.....	28

3.6 Etske betraktninger.....	28
3.6.1 Etske dilemma i vår forskning.....	29
3.6.2 Å intervju barn i en vanskelig situasjon.....	30
3.6.3 NSD.....	31
3.7 Troverdighet i forskningen.....	31
3.7.1 Reliabilitet og validitet.....	32
3.7.2 Generalisering og overførbarhet.....	32
3.7.3 Objektivitet og refleksivitet.....	33
3.7.4 Transparens og troverdighet.....	34
<b>4.0 Presentasjon av data, teori og drøfting.....</b>	<b>36</b>
4.1 Opplevelser fra hjemmeskolene.....	38
4.1.1 <i>"Jeg har slitt med å like lærere"</i> .....	38
4.1.2 <i>"Jeg trivdes aldri på skolen"</i> .....	39
4.1.3 <i>"Jeg fikk ikke til noe tror jeg"</i> .....	40
4.2 Relasjoner.....	41
4.2.1 Presentasjon av data.....	42
4.2.2 Teori.....	44
4.2.3 Drøfting.....	46
4.2.3.1 Lærer-elev-relasjoner.....	46
4.2.3.2 Inkludering og relasjoner til medelevene.....	48
4.2.3.3 Bruk av ros.....	50
4.2.3.4 Korrigerings av uønsket atferd.....	50
4.3 Trivsel og trygghet.....	52
4.3.1 Presentasjon av data.....	52
4.3.2 Teori.....	54
4.3.3 Drøfting.....	57
4.3.3.1 Skaping av trivsel i oppstart på Lillevik.....	57
4.3.3.2 Bruddsystem og lærertetthet på Lillevik.....	58
4.3.3.3 Praktiske aktiviteter.....	59
4.4 Mestring og tilhørighet.....	60
4.4.1 Presentasjon av data.....	60
4.4.2 Teori.....	63
4.4.3 Drøfting.....	66
4.4.3.1 Agent i eget liv.....	66

4.4.3.2 Mestringsforventninger: Banduras fire kilder.....	67
4.4.3.3 Sence of coherence.....	68
4.4.3.4 Tilhørighet til Lillevik.....	70
4.4.3.5 Autonomi på Lillevik.....	71
4.4.3.6 Myndiggjøring.....	73
4.5 Lilleviks påvirkning.....	74
4.6 Hvordan opplever fire elever å gå på et alternativt skoletilbud, i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene?.....	74
<b>5.0 Avsluttende kommentarer.....</b>	<b>78</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>81</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>87</b>
Vedlegg 1: Informasjonsskriv om deltakelse i forskningsprosjekt.....	87
Vedlegg 2: NSD.....	89
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	91
Vedlegg 4: Samtykke fra Lillevik.....	95
Vedlegg 5: Hvem har skrevet hva i rapporten?.....	97



## 1.0 Innledning

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i fire elevers opplevelse av å gå på et alternativt skoletilbud. Grunnen til at vi valgte å forske på dette har utspring i vår lærerbakgrunn, og begrepet inkludering som et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Gjennom vår utdanning og som kommende spesialpedagoger har det vært stort fokus på å ivareta elevenes interesser til enhver tid, og tilrettelegge skoledagen slik at alle elever kan oppleve mestring og tilhørighet. Derfor ønsket vi å forske på hvordan elever opplever å gå på et alternativt skoletilbud, utenfor den ordinære skolen.

I jakt på tidligere forskning om alternative skoletilbud fant vi i hovedsak forskning som hadde fokuset rettet mot organisasjonen. Vi ønsker heller å fokusere på elevstemmen, og hvordan disse elevene opplever egen hverdag på et alternativt skoletilbud. Debatten rundt segregering og inkludering i skolen er høyst relevant i skolepolitikken, og ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, ledet av Thomas Nordahl (2018) beskriver mangelen på kunnskap om hvordan man lokalt legger til rette for god hjelp og støtte i skolen:

“Inkludering er et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk og en sentral målsetting i det internasjonale utdannings samarbeidet. Alle barn og unge skal ha et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud. Likevel vet vi at det er utfordringer knyttet til segregering av barn og unge med behov for ekstra hjelp, spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Vi har for lite kunnskap om hvordan man lokalt legger til rette for god hjelp og støtte og inkluderende praksis i barnehage og skole. (...) Forskning viser imidlertid at det er så store forskjeller i tilbudet fra kommune til kommune at det er en risiko for at barn og unge ikke får deres rettigheter oppfylt”.

(Nordahl, 2018, s. 15-16.)

Som ekspertgruppen uttaler viser forskning at det er store forskjeller i tilbud fra kommune til kommune, samt at det er en risiko for at barn ikke får sine rettigheter oppfylt. Vi ønsker å forske på hvordan elevgruppen på Lillevik opplever egen skolehverdag, og få et innblikk i hvordan de opplever å være en del av et såkalt “segregert” tilbud.

### 1.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og disposisjon

Oppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *“Hvordan opplever fire elever å gå på et alternativt skoletilbud, i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene?”*. Det som var viktig for oss i denne prosessen var at fokuset skulle være på å fremme elevstemmen, og elevenes opplevelser. Derfor valgte vi å la dataene våre ha sterk innvirkning på

forskningsprosjektet. Det vil si at vi tok utgangspunkt i datamaterialet for videre arbeid, valg av struktur og teori i oppgaven. Gjennom et semi-strukturert intervju med åpne spørsmål fikk elevene muligheter til å fortelle oss om opplevelsene sine fra tidligere og nåværende skolegang. Etter transkripsjon, koding og kategorisering kom vi fram til følgende forskningsspørsmål som skulle være med på å underbygge problemstillingen:

- Hvordan opplever elevene relasjoner til lærere og medelever ved Lillevik?
- Hvordan opplever elevene ved Lillevik trivsel og trygghet?
- Hvordan opplever elevene mestring og tilhørighet på Lillevik?

Masteroppgaven har fem kapitler: 1.0 Innledning, 2.0 Studiens tematikk og kontekst, 3.0 Metode, 4.0 Presentasjon av data, teori og drøfting, og 5.0 Avsluttende kommentarer. Innenfor hvert av kapitlene har vi delkapitler hvor vi innledningsvis presenterer hva selve kapittelet handler om. I motsetning til de fleste andre masteroppgaver vi har sett på før oppstart med eget prosjekt har vi valgt å ikke ha et selvstendig teorikapittel. Vi ønsker heller å knytte relevant teori opp mot hver enkelt del av drøftingen vår, slik at den teorien som brukes blir operasjonalisert og tatt i bruk fortløpende. Derfor vil de ulike delkapitlene i drøftingsdelen starte med en presentasjon av data, deretter relevant teori og til slutt drøfting av data og teori. Vi opplever at denne løsningen er hensiktsmessig for vår oppgave, og bidrar til at teorien vi presenterer knyttes aktivt til datamaterialet, noe som henger i tråd med at vi ønsket et prosjekt som skulle være sterkt påvirket av datamaterialet. Gjennomgående i kapittel 4.0 vil vi se informantenes opplevelse av å gå på et alternativt tilbud i lys av informantenes tidligere erfaringer fra hjemmeskolene. Derfor vil vi i delkapittel 4.1 presentere deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene, som vi bruker som et sammenligningsgrunnlag opp mot deres nåværende opplevelser av å gå på Lillevik.

## **1.2 Bruk av begreper og bortvalg**

Gjennomgående i denne oppgaven vil vi bruke begrepet *hjemmeskole* når vi snakker om nærskolene informantene våre gikk på før de begynte på Lillevik. Dette gjør vi fordi det var det begrepet de ansatte og elevene ved Lillevik brukte selv. Vi bruker begrepet *praktiske aktiviteter* når vi henviser til det som skjer utenfor teoriundervisningen og som ikke har noen spesifikk tilknytning til et fag. Dette kan for eksempel være bruk av gamingrom og arbeid på bilverksted. I og med at elevgruppen ved Lillevik er såpass liten må vi fokusere på å bevare skolens og informantenes anonymitet. Skolenavnet "Lillevik" er et pseudonym, og alle informantene våre har fått kjønnsnøytrale pseudonymer. Dermed bruker vi pronomenet "hen"

når vi henviser til informantene. I oppgaven ønsker vi å ha et tydelig skille mellom hva informantene sa med egne ord, og våre tolkninger og gjenfortellinger av deres historier. Derfor vil vi ta i bruk sitat aktivt ved å sette de i kursiv når vi ønsker å vise at det er elevenes stemmer, og ikke våre tolkninger eller teori. Vi bruker tegnet “(…)” der vi har fjernet overflødige setninger og fyllord, eller for å vise at det utsagnet som presenteres er en del av et lengre sitat.

I arbeid med denne masteroppgaven har vi gjort flere bortvalg, blant annet at vi i utgangspunktet hadde planer om å skrive om informantenes selvoppfatning. For å begrense oppgavens omfang, samt med tanke på datamaterialet vårt ble dette valgt bort. Vi har heller ikke sett nærmere på Lilleviks utviklingsområder eller spurt informantene våre om dette. Vi vil bevare elevperspektivet gjennom oppgaven vår, og derfor mener vi at en diskusjon rundt organisasjonen Lillevik ville vært en avsporing fra oppgavens fokus. I prosessen med denne oppgaven har bortvalgene vært med på å forme masteroppgaven, og vi er bevisste på at det finnes mange ulike måter vi kunne løst en slik oppgave.

### **1.3 Lillevik skole**

Lillevik skole er en alternativ pedagogisk opplæringsarena i Norge, som har som mandat å gi bistand til skoler som over tid har opplevd vanskeligheter med å få til en endring i atferd, samspill, og skolefungering, primært med utgangspunkt i henvisning på en elev.

Heltidstilbudet er rettet mot elever på 9. og 10. trinn. Det er et frivillig tilbud som elevene kan takke ja/nei til, hvor formålet ved å gå der er at elevene skal få økt motivasjon og mestring, slik at de får fullført eller kommet seg videre i grunnskolen.

Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit gjennomførte i rapporten *Den ene dagen* (2009) en studie på ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. De hevder at eksistensen av tiltak som Lillevik i seg selv er omstridt:

“Eksistensen av segregerte smågruppebaserte opplæringstiltak er og har vært omstridt. Disse tiltakene utfordrer på flere vis samfunnets inkluderingspolitikk. Spørsmålet som stilles er om disse tiltakene fremmer ekskludering og hindrer skolene i å legge til rette for alle elever, eller om de representerer et nødvendig supplement for en gruppe elever som skolene ikke lykkes med i den ordinære opplæringen.” (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen & Tveit, 2009, s. 9)

Om tiltak som Lillevik fremmer ekskludering eller er et nødvendig supplement for en elevgruppe som skolen ikke lykkes med har vært et viktig spørsmål for oss i prosessen med denne masteroppgaven. Med bakgrunn i den norske skolens inkluderingspolitikk er vi interesserte i å forske på hvordan elever som går på et slikt tilbud opplever eget skoleliv. Gjennom å fremme elevstemmen ønsker vi å få en forståelse for hvorvidt elevene selv opplever at Lillevik er et nødvendig supplement for at de skal lykkes med opplæringen.

Vårt inntrykk av Lillevik skole var først og fremst at det er et alternativt skoletilbud med stor lærertetthet og nøye oppfølging av elevene. Under vår tid i felten gikk det 10 elever på Lillevik, med en lik kjønnsfordeling, noe som brøt med vår forutelse om at det mest sannsynlig var en skjev kjønnsfordeling favør gutter. Skoledagene starter i et fellesareal der elevene får mulighet til å spise frokost mens lærerne presenterer planen for dagen. Om man ser på dagsplanen virker skoledagen relativt lik den man møter på “ordinære” ungdomsskoler, der den største forskjellen er flere praktiske aktiviteter og utenomfaglige timer som bruk av verksted, gamingrom, ART-trening (trening i sosial kompetanse) og lignende. Selve skoletimene er kortere enn de man møter i de fleste ungdomsskoler, og ofte kan timene være delt i to der halve undervisningen brukes på tradisjonelle skolefag, og andre halvdel kan inneholde mer praktiske aktiviteter.



## 2.0 Studiens tematikk og kontekst

I dette kapitlet presenterer vi studiens tematikk og kontekst. Vi velger å gjøre dette for å gi leseren et dypere innblikk i de overordnede temaene som vi mener er sentrale for å kunne få en helhetlig forståelse for studien. Delkapittel 2.1 omhandler de historiske linjene, tilbake til spesialskolene og fram til opprettelsen av hjelpeklasser og inkludering i fellesskolen som ideal. Delkapittel 2.2 handler om begrepet atferdsproblematikk, mens vi i del 2.2.1 tar for oss eksternaliserte atferdsproblemer, og internaliserte atferdsproblemer i del 2.2.2. I delkapittel 2.3 henviser vi til hva ulike styringsdokumenter og lovpålagte regler presiserer om hvilke rettigheter og idealer som må følges i arbeid med “slike” elever. Delkapittel 2.4 omhandler tidligere forskning innenfor fagfeltet.

### 2.1 Historiske linjer

“Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode læring-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter - eller er i betydelig risiko for å møte - funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse”.

(Tangen, 2014, s. 17).

I arbeid med spesialpedagogisk forskning har vi som oppgave å utvikle kunnskap om vilkår som fremmer og hemmer læring. Det forventes at spesialpedagogisk forskning kan bidra til nye forståelser og perspektiver, som kan være med på å skape nye korrektiver til etablerte oppfatninger, praksiser og systemer (Tangen, 2014). Gjennom vår oppgave er vi ute etter å belyse et område i spesialpedagogikken som hele tiden er i endring når det kommer til forståelses- og tilnæringsmåter. For at leseren skal få en dypere forståelse av vår forskning, mener vi det er viktig at man får et innblikk i de historiske linjene til det spesialpedagogiske feltet. Gjennom å se til de historiske linjene kan vi se hvordan spesialpedagogikken har utviklet seg, og hvordan dette har påvirket spesialpedagogikken i dagens skole.

Spesialpedagogikken i Europa oppsto på slutten av 1700-tallet, hvor det var hovedsaklig fokus på opplæring av barn og unge med syns-, hørsels-, evne- eller tilpasningsproblemer. Denne opplæringen fant hovedsakelig sted ved spesialskoler eller tilsvarende fram til midten av 1900-tallet (Befring, 2014). Det var blant annet institusjonstiltak som oppsto med formål å være pedagogiske alternativer for foreldreløse og andre kriserammede barn og unge, hvor fokuset var å gi praktisk omsorg og opplæring for å redde utsatte barn fra sosial undergang (Befring, 2014). Først i 1955 ble hjelpeklasser i den vanlige skolen et lovpålagt tiltak, noe som gjorde at den skoleinterne spesialundervisningen og et stort antall hjelpeklasser ble

opprettet (Befring, 2014). Dette skapte et økt behov for kompetente spesialpedagogiske fagfolk, som førte til at den skolepsykologiske tjenesten ble hjemlet i skoleloven i 1959. Dette bidro til starten av Statens spesiallærerhøgskole som kom i 1961, og som nå er kjent som institutt for spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo (Befring, 2014).

Ved endringene i grunnskoleloven i 1975 ble det utvetydig fastslått i paragraf 7,1: “alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har” (Befring, 2014, s. 42). Denne bestemmelsen ble senere tatt inn i formålsparagrafen 1-2: Barns og ungdoms rett til opplæring (Befring, 2014). Etter at Norge fulgte opp med “inkludering i et tilgjengelig samfunn” som mål, ble det satt en ideologisk rettesnor for alle deler av samfunnslivet (Befring, 2014, s. 43). Dette prinsippet gikk ut på at enkeltmenneske alltid skal komme først, og at alle skal ha status som verdige, ukrenkelige og verdifulle borgere. Med dette som målsetting var hovedfokuset at alle skal gis muligheter til å oppleve medmenneskelig nærhet og fellesskap og tilgang til natur og kultur, og at alle skal være omgitt av et sikkerhetsnett med omsorg og helsetilbud (Befring, 2014).

## **2.2 Atferdsproblematikk**

Før vi går inn på internalisert og eksternalisert atferdsproblematikk hver for seg velger vi å se på begrepet atferdsproblematikk. Emosjonelle og atferdsmessige problemer kan forstås og forklares fra forskjellige innfallsvinkler. Ulike tilnærminger, målinger, forskning og forklaringer har vært påvirket av utviklingen fra å se på slike problemer som noe individuelt til en mer kontekstbasert tilnærming, der ens atferd ses på som en respons på en bestemt situasjon (Lund, 2012). Den definisjonen av begrepet atferdsproblemer vi velger å støtte oss på kommer fra boken *Det stille atferdsproblemet* (2012) av Ingrid Lund:

“Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvising, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk”.

(Lund, 2012, s. 22).

Det at et barn viser noe uønsket atferd er i de fleste tilfeller ikke noe man trenger å sette inn særskilte tiltak for, da det er en naturlig del av et menneskes utvikling å vise problematisk atferd av og til i visse perioder i livet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). I enkelte

tilfeller er problematferd et faresignal man bør være oppmerksom på, og det gjelder dersom atferden manifesterer og utvikler seg over tid, hemmer barnets utvikling og/eller er en betydelig plage for andre. Det er i slike tilfeller atferden kan defineres som atferdsproblemer (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). I pedagogisk sammenheng skiller man ofte mellom to kategorier av elever med atferdsproblematikk (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002), det vi i denne oppgaven omtaler som internalisert eller eksternalisert atferdsproblematikk. Med denne inndelingen ønsker vi ikke å utelukke at internaliserte og eksternaliserte atferdsproblemer kan overlape, men for oppgavens formål opplever vi det som hensiktsmessig og oversiktlig å se på de to formene for problematferd hver for seg.

Begge disse formene for problematferd oppstår som oftest i konfliktsituasjoner. Barna avreagerer i situasjoner der de ikke får det slik de ønsker, eller i situasjoner det blir stilt krav til dem som de opplever som uklare eller urimelige (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002). I slike situasjoner kan barn med eksternaliserte atferdsproblemer reagere med utagering, mens barn med internaliserte atferdsproblemer kan reagere “innover”, i tråd med deres innagerende atferdsmønster. Felles for begge reaksjonsformene er at de kan virke for sterke og uhensiktsmessige sammenlignet med situasjonen som utløste dem (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002).

### **2.2.1 Eksternalisert atferdsproblematikk**

Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte en omfattende studie av problematferd i skolen, hvor de fant fire hovedtyper av problematferd. Når vi nå skal se på den type atferdsproblematikk som faller inn under begrepet eksternaliserte atferdsproblemer, viser Sørli og Nordahl (1998) til tre hovedtyper: Lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd og antisosial atferd. Den siste hovedtypen de viser til kommer inn under begrepet internaliserte atferdsproblemer, noe som blir gjort rede for i delkapittel 2.2.2.

Lærings- og utviklingshemmende atferd kan anses som disiplinproblemer, og er den klart vanligste formen for problematferd på alle klassetrinn, i følge Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005). Slik atferd kan betraktes som å være urolig, bråkete og å forstyrre andre elever. Utagerende atferd innbefatter handlinger som det å fort bli sint, svare tilbake til voksne gjennom irettesettelse eller kranling og slåssing med andre elever (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Her snakkes det om både verbale og fysiske angrep på andre mennesker.

Antisosial atferd viser til handlinger som klart strider mot de sosiale normene og reglene i samfunnet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Det dreier seg om atferd som virker destruktiv, etisk betenkelig, og alvorlige regelbrudd, da inkludert lovbrudd fordi handlingene kan ha store konsekvenser for andre mennesker. Noen eksempler på antisosial atferd kan være å påføre andre alvorlige psykiske eller fysiske skader, fremsetting av trusler, lyving, omfattende skulking, mobbing, trakassering, vilje til å bryte regler og opposisjon mot voksen autoritet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

### **2.2.2 Internalisert atferdsproblematikk**

I følge Lund (2012) tyder forskning på at barn og ungdom som beskrives som sjenerte utgjør en relativt forsømt gruppe i skolen. En enkel forklaring på dette er at det er den utagerende, eksternaliserte atferden som utfordrer relasjonene i skolen, mens internaliserte problemer ikke har den samme negative innvirkningen på andre (Lund, 2012). Det å tillegge disse barna egenskapen sjenerte kan være med på å bagatellisere og være problematisk i seg selv. Det finnes sjenerte barn som er stille og har det fint, og da er det ikke snakk om en internalisert atferdsproblematikk. Om den tilbaketrukkne atferden derimot er et uttrykk for at barnet har det vanskelig er det snakk om internalisert atferdsproblematikk (Lund, 2012). Vi velger å støtte oss på definisjonen som Lund (2012) presenterer:

“Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet”.

(Lund, 2012, s. 27).

Som nevnt presterer Sørli og Nordahl (1998) fire hovedtyper av problematferd, der det de omtaler som sosial isolasjon kommer inn under begrepet internalisert atferd. Sosial isolasjon omhandler det å føle seg ensom på skolen, være deprimert og det å være usikker (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Dette er ikke atferd som nødvendigvis påvirker andre medelever eller voksenpersoner, men slik atferd kan være belastende for den eleven det gjelder. Slik sosial isolasjon er nesten like vanlig som utagerende atferd, og omfanget av slik internalisert problematferd har en økende tendens med stigende klassetrinn og skolestørrelse (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Årsaker til et slikt innagerende atferdsmønster kan variere fra person til person. Noen er såkalte “slow to warm up-barn”, som trenger tid på å bli trygge, mens andre kan ha opplevelser som gjør at de har mistet tilliten til andre mennesker, eksempelvis gjennom mobbing eller omsorgssvikt fra voksne (Lund, 2012). Barn med

internaliserte atferdsproblemer kan ofte slite med skolevegring, da de opplever at skoledagen medfører følelsesmessig ubehag i en eller annen form, ofte med bakgrunn i mobbing (Olsen & Traavik, 2014). Derfor er det bekymringsfullt at barn med internalisert atferdsproblematikk ofte blir oversett av de voksne i skolen.

### 2.3 Styringsdokumenter og lovpålagte regler

Norges offentlige utredninger 2009: 18: Rett til læring (2009) presiserer i kapittel 1.1.4 særskilte behov at:

“Det er en hovedutfordring for skolen å nå bedre ut til alle elever. Barn og unge representerer et mangfold av egenskaper og forutsetninger, og da ligger det implisitt at noen trenger mer støtte enn andre. Behovene kan springe ut av egenskaper hos den enkelte eller forhold i hjemmemiljøet. Like ofte er det forhold ved barnehagen eller skolen som utløser behov for særskilte tiltak (...) Utfordringen er å gi alle barn og unge det tilbudet de trenger for å lære og utvikle seg”.

(NOU 2009: 18, s. 14)

Tidligere i dette kapittelet har vi sett på spesialpedagogikkens historie, og elever med ulik atferdsproblematikk som eksternaliserte og internaliserte atferdsproblemer. Som NOU nr. 18 presiserer er det en hovedutfordring for skolen å nå bedre ut til alle elever, fordi barn og unge representerer et mangfold av egenskaper og forutsetninger. I vår studie har vi fokus på de elevene som har “falt” utenfor grunnskoleopplæringen, hvor da disse elevene har et behov for særskilte tiltak, slik at man kan gi disse elevene det tilbudet de trenger for å lære og utvikle seg. For oss som spesialpedagoger i denne prosessen, er det viktig å ha kunnskap om de ulike lover og regler som omhandler dette temaet, derfor mener vi det er hensiktsmessig å presentere noen lover som er pålagt oss som skal inn å arbeide i dette feltet.

Kunnskapsdepartementet har gjennom opplæringslova paragraf 1-1: Formål med opplæringa, utviklet lovpålagte retningslinjer som skal opprettholdes. Her presenterer vi tre punkter fra paragraf 1-1 som vi mener er spesielt relevante med tanke på våre tolkninger rundt elevenes opplevelser av å gå på Lillevik.

- “Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng”.
- “Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad”.

- “Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast”.

(Opplæringslova, 1998, § 1-1)

Videre i opplæringslova (1998) paragraf 1-3: Tilpassa opplæring, presiseres det at opplæringa skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Her får vi et innblikk i at lærere og spesialpedagoger skal forholde seg til lovpålagte regler med tanke på opplæring av barn og unge. I tillegg skal man følge læreplanverket for kunnskapsløftet som er forskrifter til opplæringsloven og styrende for hva opplæringen skal inneholde (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreplanverket er bygget opp med en generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og timefordelingen. I den generelle delen av læreplanen vises det til ulike sider av mennesket som skal tilfredsstilles, og målet for opplæringen. Disse målene underbygger opplæringslova med tanke på å tilfredsstille elevenes rettigheter, og det å tilfredsstille elevenes mangfoldige egenskaper og forutsetninger, slik at alle elever får mulighet til å utvikle seg til å bli inkluderende og deltakende samfunnsborgere etter endt skoleløp.

Den norske skolen skal være en inkluderende skole. I Stortingsmelding nr. 030 (2003-2004) knyttes begrepet inkludering til faglig tilpassing og til deltakelse i et inkluderende sosialt fellesskap. Den sosiale dimensjonen begrunnes i at skolen er en viktig arena for sosial interaksjon med jevnaldrende. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) understreker inkluderingsbegrepet gjennom at alle skal ha samme muligheter til å utvikle seg selv og sine evner, og at fellesskap og likeverd gir de beste rammene for individets muligheter til å realisere sine individuelle livsprosjekter.

## **2.4 Tidligere forskning**

Spesialskolene, og deretter alternative skoler har vært en del av den norske skolen i mer enn 30 år, men har i offisielle sammenhenger vært et “ikke-tema”. Historisk sett har alternative skoler levd sitt eget liv og har i liten grad blitt omtalt eller anerkjent offisielt (Nergaard, 2007). I tråd med det Nergaard skisserer her synes vi det har vært utfordrende å finne tidligere forskning om elevers opplevelse av å gå på alternative skoler og/eller smågruppetiltak. Ekspertgruppen ledet av Nordahl (2018) presiserte at vi har for lite kunnskap om hvordan man lokalt legger til rette for god hjelp og støtte i skolen, og at det er

en risiko for at barn og unge ikke får sine rettigheter oppfylt. Derfor har vi i egen forskning vært opptatte av å fremme elevenes stemmer. Likevel velger vi å presentere et lite utvalg av tidligere forskning på alternative skoler som retter seg mot organisasjonsnivået. Slik forskning viser hvordan alternative skoler påvirker elevene, og vi mener det er interessant å se på om det samsvarer med de opplevelsene våre informanter deler med oss.

I rapporten *Den ene dagen* (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen & Tveit, 2009) uttaler forfatterne at deres konklusjoner og funn ikke kan generaliseres til å gjelde slike tiltak generelt, men kan derimot gi indikasjoner på funn som kan dukke opp i lignende tiltak. De konkluderer med at tiltakene de studerte så ut til å ha en positiv innvirkning på flere forhold i elevenes verden (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen & Tveit, 2009). Deres vurdering forteller at tiltakene fungerer som sosiale og praktiske læringsarenaer, ikke dumpingplasser for skolen og at oppholdet i tiltakene har positiv virkning på elevenes rolle og status på skolen. Samtidig peker de til at samarbeidet mellom tiltak, elevenes hjemmeskoler og foresatte er ustrukturert og uformelt, samt at samarbeidet tar for lite hensyn til betydningen av at det skal tilrettelegges for en helhetlig og sammenhengende opplæring ut fra den enkelte elevs behov (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen & Tveit, 2009).

I masteroppgaven *Eksterne smågruppebaserte deltidstiltak i skolen* (Larsson, 2011) omfatter hovedfunnene at tiltaket ved den alternative skolen hadde en positiv effekt for å øke elevenes sosiale kompetanse, noe de oppnådde gjennom å skape gode mestringsopplevelser for elevene. Larsson peker på tett voksenkontakt, små elevgrupper og hyppige tilbakemeldinger som suksessfaktorer for den alternative skolen (Larsson, 2011). I likhet med rapporten *Den ene dagen* (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen & Tveit, 2009) mener Larsson (2011) skole-hjemsamarbeid og samarbeid mellom de ordinære hjemmeskolene og den alternative skolen er områder der det finnes et utviklingspotensial.

Cocozza (2016) peker på å styrke elevenes sosiale kompetanse og opplevelse av mestring som de pedagogiske målsettingene for den alternative ungdomsskolen hun forsket på. Dette samsvarer med tiltaket Larsson (2011) forsket på. I begge masteroppgavene kommer det fram at målet ved de alternative skolene er at elevene skal oppnå et vitnemål og bestå grunnskolen. Cocozza (2016) peker i likhet med Larsson (2011) på tett læreroppfølging, stor voksentetthet, sosialisering og skaping av mestringsopplevelser som sentrale aspekter ved tiltaket. I likhet

med resten av forskningen vi har presentert her, påpeker også Cocozza (2016) at samarbeid mellom den alternative skolen, hjemmet og de ordinære skolene kunne vært bedre.



### **3.0 Metode**

I dette kapitlet vil vi begrunne de metodologiske valgene vi har tatt i vår forskningsprosess. Dette gjennomføres ved at vi tar i bruk teori om kvalitativ metode, og aktivt kobler teorien opp mot vår forskningsprosess. Vi vil gjennom hele kapitlet prøve å begrunne de valgene vi har tatt, og hvordan de valgene har påvirket vår forskning. Vi vil også vise til at det eventuelt kan være andre fremgangsmåter og valg som kunne vært hensiktsmessige, men vi vil da forklare hvorfor vi har løst det slik vi har gjort.

Vi starter dette kapitlet med å se på hvorfor vi valgte kvalitativ metode, i delkapittel 3.1: Valg av metode. I delkapittel 3.2: Kvalitativ metode, går vi mer generelt inn på hva kvalitativ metode innebærer. I delkapittel 3.3: Fenomenologiske studier, tar vi for oss begrepene fenomenologi og hermeneutikk som er et bakteppe for vår forskning. Delkapittel 3.4 omhandler egen forskningsprosess, hvor vi vil gi leseren et innsyn i våre tanker, refleksjoner, valg, og egen påvirkning på forskningen. Samtidig som delkapitlet tar for seg datainnsamlingsprosessen fra start til slutt. I delkapittel 3.5: Analyseprosessen vil det være fokus på transkripsjon, koding og kategorisering, og utvikling av forskningsspørsmål. Delkapittel 3.6 omhandler etiske betraktninger i vår forskning. I det siste delkapitlet, 3.7: Troverdighet i forskningen, vil vi drøfte noen viktige begreper som handler om å skape et troverdig forskningsprosjekt.

#### **3.1 Valg av metode**

I oppstarten av prosjektet var det viktig for oss å kunne forske på noe som var interessant, motiverende, og verdifullt for oss som kommende spesialpedagoger. Det startet med at vi ville se på inkludering i skolen versus segregering i skolen, men etter flere diskusjoner fant vi ut at vi ville ha et elevperspektiv. Det vil si at vi ville fremme elevenes stemmer i vår forskning. Deretter begynte prosessen med tanker og refleksjoner rundt hva vi ville forske på, og vi fant fort ut at vi ville forske på elevers opplevelse av å gå på et alternativt skoletilbud, i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene. Som spesialpedagoger så vi en stor nytteverdi i å forske på hvordan elever med atferdsproblematikk opplever hverdagen sin på et alternativt tilbud, samt se disse opplevelsene i lys av deres tidligere erfaringer fra tidligere skolegang. Ettersom fokusområdet ble fastsatt, var det naturlig for oss å velge metode for forskningen. Med tanke på fokusområdet og målet for vår forskning, ble det fort klart for oss at kvalitativ metode var veien å gå. Fenomenet vi ønsket å forske på ble elevenes opplevelser

av å gå på et alternativt skoletilbud i lys av tidligere erfaringer. Det var akkurat her den kvalitative metoden pekte seg ut som den klart beste metoden for vår forskning.

### **3.2 Kvalitativ forskningsmetode**

Kvalitative metoder omhandler å studere livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv (Thagaard, 2018). Kvalitative tilnæringer har som mål at man skal oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Gudmundsdottir (2015) definerer det å gi tykke beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatninger som et av de viktigste målene med den kvalitative forskningen. I denne oppgaven ønsker vi å oppnå en forståelse av hvordan fire elever ved et alternativt skoletilbud i lys av tidligere erfaringer opplever egen skolehverdag, som da blir fenomenet det forskes på. Gudmundsdottir (2015), Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger viktigheten av at kvalitativ forskning skal produsere tykke beskrivelser, noe som står i tråd med det vi ønsket å oppnå ved vår forskning. Vi ønsker å fremme elevperspektivet og få innblikk i deres oppfatninger rundt det å være elever ved et alternativt skoletilbud utenfor fellesskolen. Dette la føringer for at vårt metodologiske valg plasserte oss innenfor kvalitativ metode, og mer spesifikt fire individuelle intervju med fire elever fra det alternative skoletilbudet ved Lillevik skole. I dette delkapittelet vil vi gå nærmere inn på de kvalitative metodene vi brukte i forskningen vår, med kvalitative intervju i del 3.2.1, mens fokuset rettes mot det å intervju barn i del 3.2.2.

#### **3.2.1 Kvalitative intervju**

Vår vei fram mot valget av kvalitativt intervju som metode startet da vi begynte å drøfte mulige problemstillinger for oppgaven, der vi endte med problemstillingen: *“Hvordan opplever fire elever å gå på et alternativt skoletilbud, i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene?”*. Problemstillingen legger føringer for valg av metode, og denne problemstillingen spør etter fire elevers opplevelse av tidligere og nåværende skolehverdag. Ordet *opplevelse* i seg selv kan tolkes på flere måter, men det vi var opptatt av var å forske på disse elevenes oppfattelse av egen livsverden. Med spørreord som *hvordan* i problemstillingen ble det naturlig for oss å benytte intervju, da vi er ute etter å få et innblikk i elevenes livsverden.

Ved bruk av kvalitative intervju blir studien preget av en nær kontakt mellom forskeren og informantene i felten, og dette gir metoden et grunnlag for at man kan utvikle en forståelse av

sosiale fenomener på bakgrunn av de kontaktene forskeren etablerer under tiden i felten (Thagaard, 2018). Gjennom intervjusamtalene kan forskeren få innsikt i informantenes opplevelser, selvforståelse og synspunkter. De opplevelsene som informantene forteller om er forankret i hendelser fra deres eget liv, og blir derfor preget av deres egne forståelser av deres opplevelser. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at forskjellige former for intervjuer tjener ulike formål, og at hovedformålet med et forskningsintervju er å produsere kunnskap.

### **3.2.2 Intervju med barn**

Man kan kanskje si at voksne og barn lever i forskjellige sosiale verdener, noe det er viktig å ha i bakhodet når man intervjuer barn. Eide og Winger (2003) mener at gjennom denne forskjellige virkelighetsforståelsen kan barnas fortellinger sette i gang nye tankeprosesser hos voksne, og at disse fortellingene er viktige bidrag til vurdering av de pedagogiske institusjonene. Når det kommer til selve intervjusituasjonen peker Eder og Fingerson (2002) på det skjeve maktforholdet mellom barnet og den voksne, og nødvendigheten av at intervjueren unngår å bli assosiert med en lærer. Dette var vi opptatt av under vår tid i felten, og jobbet aktivt for at elevene ikke skulle se på oss som lærere. Derfor unngikk vi å være mye med i skoletimene i form av teoriundervisning, men var heller alltid til stede i pauser, lunsj, valgfag og i andre praktiske aktiviteter. Det er også viktig at intervjueren bruker alderstilpassede spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuene forsøkte vi aktivt å unngå å stille lange og komplekse spørsmål, og passet på å kun stille et spørsmål av gangen. Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger også at det er fordelaktig at barna intervjues i deres naturlige omgivelser, for å skape trygghet i intervjusituasjonen. Dette var noe vi valgte å la intervjupersonene være med å bestemme selv, og vi valgte i samråd med elevene en avskjermet sofakrok på skolen.

### **3.3 Fenomenologiske studier**

Gjennom kvalitativ forskning er vi ute etter å få et innblikk i andre menneskers opplevelser og erfaringer av sin verden. Derfor skal vi i dette kapitlet presentere to sentrale begreper i vår forskning, som kan gi et innblikk i hvilke tanker og forståelser vi som forskere har hatt under hele prosessen.

### **3.3.1 Hermeneutikk**

Begrepet hermeneutikk kan knyttes opp mot tre ulike betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse (Nilssen, 2014). Dette er arbeid som har forståelse som mål. Når mennesker står overfor noe vi ikke forstår, ligger det i vår natur og prøve å tolke det. Nilssen (2014) presiserer at tolkning og forståelse er viktig for forskere i humaniora fordi analyseenheten og datamaterialet oftest er fenomener. Disse fenomenene uttrykker mening i form av menneskers handlinger, ytringer, opplevelser, og deres tolkning av egne erfaringer. Derfor legger vi vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at dette er fenomener som kan forstås på ulike måter. Det kan stilles spørsmål til teksten, hvor ulike spørsmål kan gi forskjellige svar og tolkninger, noe som kan være en direkte påvirkning av forskerens bakgrunn, metode, hensikt og fokus (Nilssen, 2014). Gjennom vår oppgave vil vi derfor presisere at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at det som kommer fram er forskningsbaserte tolkninger gjort av oss, gjennom innsyn i en annen person sin tolkning av egen livsverden. Det vil si at andre forskere ikke nødvendigvis hadde tolket informantenes uttalelser på lik linje som oss.

### **3.3.2 Fenomenologi: en verden, mange virkeligheter**

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Forskning som har en fenomenologisk holdning er opptatt av å få fram den levde erfaringen, eller de umiddelbare fremtredelsene (Nyeng, 2012). Fenomenologien handler derfor om å komme nærmere virkeligheten slik vi sanser den som helhetlige mennesker. I denne oppgaven er vi ute etter informantenes oppfatninger og forestillinger av sin egen verden. Derfor vil en fenomenologisk holdning bære frukter for oss som forskere i denne prosessen. Gjennom semi-strukturerte intervjuer er vi ute etter informantenes virkelighet, og hvordan de sanser og opplever det å gå på et alternativt skoletilbud. Vi er derfor ute etter å få fram den levde erfaringen til fire elever ved dette skoletilbudet, slik at vi som spesialpedagoger kan få et innblikk i deres livsverden og komme nærmere virkeligheten slik de sanser den.

### **3.4 Egen forskningsprosess**

Dette delkapittelet handler om vår egen forskningsprosess, fra oppstart i forskningsprosessen til gjennomføring av forskningen. Del 3.4.1 omhandler våre forforståelser og motivasjon for forskningen. I del 3.4.2 diskuterer vi forutsetninger for vår datainnsamling. Del 3.4.3 omhandler informantene, og hvordan de ble valgt ut. I del 3.4.4 diskuteres informert

samtykke, mens del 3.4.5 handler om utforming av intervjuguide. Del 3.4.6 handler om selve gjennomføringen av intervjuene, mens vi avslutningsvis for delkapittelet diskuterer egen påvirkning på forskningen i del 3.4.7.

### **3.4.1 Forforståelser og motivasjon for forskningen**

Under lærerutdanningen opplevde vi begge et manglende fokus på elevene med atferdsproblematikk og/eller et vanskelig forhold til skolen. Dette førte til at vi begge søkte oss inn på masterstudium i spesialpedagogikk. I praksisperioder i masterstudiet fikk vi begge være praksisstudenter i alternative skoletilbud, der Mathias var på et ressurscenter for elever med funksjonsnedsettelse, mens Robert var på Lillevik skole. Vi opplevde begge to at disse alternative skoletilbudene møtte elevene på en god måte, og vi ble derfor interesserte i å forske på lignende tiltak i egen masteroppgave. Det at Robert hadde to uker i praksis på Lillevik før arbeidet med masteroppgaven var i gang gjorde at han hadde forforståelser som ikke hadde vært til stede dersom Lillevik hadde vært en fremmed skole for oss begge. Etter praksisperioden satt Robert igjen med et bilde av en skole som klarte å møte elever med atferdsproblematikk på en god måte. Hans forforståelse var at de aktuelle elevene ble møtt bedre på Lillevik, enn hva de hadde blitt på deres aktuelle hjemmeskoler. Slike forforståelser har vært med på å forme denne oppgavens problemstilling, men i intervjusituasjonen var vi likevel opptatte av å forsøke å opptre nøytralt. Vi ønsket å unngå bruk av ledende spørsmål, og stilte derfor åpne spørsmål som inviterte informantene til å dele deres egne opplevelser. Dette vil bli diskutert nærmere mot slutten av delkapittelet.

### **3.4.2 Forutsetninger for datainnsamlingen**

Før vi startet vår forskning var det viktig for oss å tenke over hvilke forutsetninger som måtte være oppfylt før vi kunne starte på prosjektet. Med utgangspunkt i at vi ville forske på elevers opplevelse av å gå på et alternativt skoletilbud, var det helt essensielt for oss å skaffe en samarbeidspartner i form av et alternativt skoletilbud som lot oss gjøre forskningen der. Etter vrimledagen på NTNU kom vi i kontakt med en lærer fra Lillevik skole, som vi var svært interessert i å samarbeide med. Gjennom flere møter på Lillevik, kom vi til en enighet med både lærere og rektor på skolen om at vi kunne gjøre forskningen vår der.

På dette tilbudet er det snakk om elever med atferdsproblematikk, og gjennom samtaler med lærere og diskusjoner oss i mellom kom vi fram til at det ble nødvendig å skape relasjoner til

elevgruppen før man startet med intervjuprosessen. Det er snakk om et bredt spekter med forskjellige typer vansker og ungdom i en sårbar posisjon. Derfor hadde det vært vanskelig for oss å få tilgang på informanter hvis vi ikke hadde skapt relasjoner til elevene på forhånd. I løpet av to uker hadde vi fokus på å bygge relasjoner, noe som gjorde at vi kom i en posisjon der vi kunne gjennomføre intervjuene. Dermed kunne datainnsamlingen starte for fullt.

### **3.4.3 Informantene**

Slik vi tolker det Thagaard (2018) presiserer om utvalg av informanter, er det særdeles viktig at utvalget i et intervjustudie er representativt slik at datamaterialet gir en forståelse av det fenomenet vi skal studere. I og med at utvalget vårt var relativt lite var det særs viktig for oss at vi brukte en utvelgingsprosess som var hensiktsmessig for problemstillingen vår. Derfor valgte vi å bruke strategisk utvelging når vi plukket ut informantene våre. Thagaard (2018) definerer strategisk utvelging som at man systematisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på problemstillingen. I samarbeid med lærerne på skolen fikk vi et innblikk i hvilke elever som var best egnet til å kunne gi beskrivelser av fenomenet vi forsket på, og dermed kunne vi velge de elevene som var mest hensiktsmessige for vår problemstilling. På denne måten kunne vi styrke utvalgets egnethet og forsikre oss om at informantene kunne utvikle forståelsen vår av fenomenet det skulle forskes på.

Foley (2012) beskriver ulike måter informanter konstrueres på, basert på intervjumetoden. Hun omtaler informantene fra kvalitative intervju i roller som reportere, lærere, medlemmer/informanter eller sårbare. Vi har flere ganger i denne oppgaven referert til elevgruppen vi forsket på som sårbare. Det er snakk om en elevgruppe med atferdsproblematikk og en utfordrende skolehistorie. Foley (2012) nevner risikoen for at intervjueren tillegge informantene egenskapen sårbar, selv om vedkommende ikke oppfatter seg selv slik. Før intervjuene drøftet vi flere ganger oss i mellom hvor mye hensyn vi skulle ta til informantenes sårbarhet. Vi visste lite om hvor åpen hver enkelt informant ville være om egen skoleerfaring og opplevelse av denne, og vi ønsket å bevare informantenes trygghet i intervjusituasjonen.

Den informanten vi endte opp med å forestille oss ble mer lik rollen Foley (2012) kaller medlem eller informant. Informantene ble valgt ut fordi de har særegen kunnskap og innsikt

med tanke på problemstillingen for oppgaven vår, og ble dermed mer eksperter, enn sårbare. Informantene våre er elever fra ungdomstrinnet, og blir derfor ikke eksperter i lik grad som en professor i pedagogikk ville vært i forhold til oss som forskere. Likevel kan man se på de som eksperter, i den form av at det er kun de som kan gi oss et innblikk i deres opplevelse av egen livsverden.

#### **3.4.4 Informert samtykke**

Den nære kontakten mellom forsker og informantene i felten stiller spesielle krav til forskerens ansvar gjennom: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosesser (Silverman, 2013). Da vi forespurte de aktuelle elevene om de ønsket å delta var vi opptatte av å gi informantene informasjon om forskningens formål, hvem som ville ha tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt og følgene av å delta i prosjektet, noe vi utdypet videre i samtykkeskjema som ble delt ut til informantene og deres foresatte. NESH (2016, s.14) presiserer: “når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig”.

Thagaard (2018) forteller om utfordringer knyttet til informert samtykke i kvalitativ forskning, med tanke på begrensninger for hvor mye informasjon man kan gi om prosjektet. Vi ønsket ikke å gi så mye informasjon at det kunne påvirke informantenes atferd. En annen begrensning for hvor mye informasjon vi kunne gi om prosjektet i startfasen omhandler at vi i stor grad ønsket å opptre fleksibelt i intervju situasjonene. Vi fortalte alle informantene at vi ønsket å snakke om hvordan de opplever egen skoledag på Lillevik, men hvert intervju ble nokså forskjellig da vi lot de svarene vi fikk påvirke hvert enkelt intervju oppfølgingsspørsmål og tematiske innhold. Vi kan derfor si at informantene gjennom det informerte samtykke hadde innsikt i det overordnede temaet for hvert enkelt intervju, men vi visste ikke på forhånd hvilke innsikter dataene ville gi. Derfor kunne vi heller ikke gi fullstendig informasjon om hva deltakelse i prosjektet ville innebære. Thagaard (2018) peker på dette som et av de etiske dilemmaene som oppstår når man innhenter informert samtykke i startfasen av et prosjekt. Derfor var vi svært opptatte av å gjøre informantene bevisste på deres rett til innsyn, muligheten til å trekke svar, la være å svare på spørsmål og muligheten til å trekke seg i løpet av prosjektets periode.

### 3.4.5 Intervjuguide

Gjennom utforming av intervjuguiden var det viktig for oss å planlegge godt slik at vi kunne stille spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet, og være fleksible med tanke på informantenes utsagn. Thagaard (2018) presiserer at for å sikre god kvalitet på intervjuet er det viktig at forskeren stiller spørsmål som gir informantene mulighet til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om temaene. Derfor valgte vi å bygge opp intervjuguiden etter modellen som Rubin og Rubin (2012) presenterer som en elv-med-sidestrømmer. Det gjorde at strukturen i spørsmålene vi stilte fulgte et elveleie hvor en stor elv kunne dele seg i flere sidestrømmer, som igjen flyter sammen til en stor elv. Det vil si at hovedtemaene i intervjuguiden representerer den store elven, og hver av sidestrømmene representerer de temaene som dukker opp gjennom intervjuet. Ved å bygge opp intervjuguiden etter denne modellen sto vi friere til å stille spørsmål rundt hovedtemaene våre, og deretter bygge videre på informantenes opplevelser og erfaringer gjennom gode oppfølgingsspørsmål.

Thagaard (2018) legger vekt på at oppfølgingsspørsmål kan brukes til å oppfordre informantene til å uttrykke seg mer konkret om spesifikke opplevelser. Derfor valgte vi å ha et semi-strukturert intervju med fire hovedkategorier: Opplevelsen av skoledagen på hjemmeskolen, opplevelsen av overgangen til Lillevik, opplevelsen av hverdagen på Lillevik, og veien videre. Gjennom denne inndelingen skaper vi en kronologisk struktur for å vise sammenhenger i en prosess. Problemstillingen vår legger føringer for at vi skal se elevenes opplevelse av skoledagen på Lillevik i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene. Derfor vil en slik kronologisk struktur være hensiktsmessig for at vi skal få et innblikk i deres livsverden. Dette gjorde vi bevisst for å invitere informantene til å dele erfaringer og opplevelser, og gjennom oppfølgingsspørsmål kunne vi oppfordre informantene til å uttrykke seg mer spesifikt og dypere inn i de opplevelsene vi følte var relevante for vår forskning. Selve intervjuguiden ble derfor bygget opp med noen hovedtemaer på bakgrunn av våre forforståelser om at informantene har et liv som har hatt en positiv utvikling etter overgangen til Lillevik. Utover disse hovedtemaene lot vi informantenes uttalelser bli styrende for hvilket fokus hvert enkelt hovedtema skulle ha. Det gjorde vi gjennom forskjellige typer oppfølgingsspørsmål som for eksempel: “Jeg hørte du nevnte “det”, kan du fortelle meg litt mer om hva du opplevde?” eller “kan du gi et eksempel på en situasjon hvor du følte det sånn?”.



### 3.4.6 Gjennomføring av intervju

For å gjøre at intervjusituasjonen skulle oppleves så trygg som mulig for deltakerne diskuterte vi om et fokusgruppeintervju ville vært hensiktsmessig for studien. En fokusgruppe består som regel av seks til ti personer og ledes av en moderator (Chrzanowska, 2002). Slike intervjuer kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det sentrale formålet er å få fram mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi tenkte at et fokusgruppeintervju ville åpne for at deltakerne kunne spille på hverandre, da vi uansett hadde planlagt å støtte oss på den samme intervjuguiden i alle intervjuene. Vi valgte imidlertid å heller intervjuer hver enkelt informant alene. Dette fordi vi mener at å intervjuer informantene hver for seg ga oss mulighet til et dypere innblikk i hver enkelt informants livsverden. Vi vurderte at i et fokusgruppeintervju kunne vi risikere at noen informanter ville "holde igjen", dersom deres oppriktige svar på et spørsmål ikke var i tråd med resten av informantene i intervjuet, for eksempel dersom en av informantene opplevde adskillig mindre trivsel på Lillevik enn de andre. I tillegg hadde vi liten innsikt i relasjonene informantene hadde til hverandre.

I likhet med de ulike rollene Foley (2012) bruker for å definere informantene i intervjuene, finnes det også ulike intervjuerposisjoner eller idealtyper av intervjuere: opinionsundersøkeren, utforskeren og deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Den idealtypen vi lå nærmest var utforskeren, som ikke er fornøyd med å registrere meninger og holdninger, men forsøker å gå inn under overflaten og trenge inn i de dypere lagene av informantenes erfaringsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Fontana og Frey (2005) beskriver utforskeren som noe som ligner en venn, som arbeider med det som er kalt en vennskapsmetode. Dette innebærer av vi som intervjuere stilte spørsmål som fremmede normalt ikke ville stilt, og vi gravde dypere enn mannen i gata ville gjort.

I intervjusituasjonene ønsket vi bevisst å opptre inviterende og varme, og metoden kan kalles doksastisk, som vil si at intervjupersonen interesserer seg for individets erfaringer, holdninger og fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed ble den empatiske relasjonen vi hadde utviklet til deltakerne en helt sentral nøkkel til datamaterialet vårt. Å bruke denne relasjonen som nøkkelen til data kan man stille kritiske spørsmål til, og det er en metode der Riesman og Benney (1956) mener at deltakerne vil tilpasse svarene til det de tror at intervjueren forventer av dem. Likevel mener vi begge at denne fremgangsmåten var den mest hensiktsmessige for

vår forskning, både når det kommer til å komme i posisjon til å få intervju disse elevene, samt for å skape trygghet i selve intervjusituasjonen. I intervjuene var vi begge til stede som intervjupersoner, der en av oss hadde rollen som leder av intervjuet, mens den andre konsentrerte seg om å stille oppfølgingsspørsmål dersom lederen ikke klarte å fange opp et moment som burde utdypes. Dette gjorde vi som følge av lite erfaring innenfor kvalitativ forskning, og vi mener at en slik fremgangsmåte har styrket datamaterialet.

I tillegg til intervjupersonene og informantene er det også materielle faktorer som kan påvirke intervjusituasjonen, deriblant kropp og ikke-mennesker (Kvale & Brinkmann, 2015). Kroppene våre er aldri nøytrale, eksempelvis gjennom hvordan man sitter eller hvordan man beveger seg. Forskningen anslår at omtrent 90% av mening er ikke-verbal, at den formidles gjennom kroppslige tegn og ikke det talte språk (Ellingson, 2012). Når det ikke er samsvar mellom det verbale og ikke-verbale tegn, stoler folk flest på de kroppsliggjorte tegnene (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor var vi begge opptatt av å være bevisste på eget kroppsspråk i intervjuene.

Når det kommer til ikke-mennesker er det snakk om rollen lydopptakeren og det fysiske miljøet spiller for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Som nevnt valgte vi i samråd med informantene å sitte i en bortgjemt og kjent sofakrok, slik at informantene skulle føle seg trygge og komfortable. Samtalen mellom intervjuer og informant får en annen art i det lydopptakeren blir slått på, og den kan virke skremmende for informanten. Et eksempel på dette kan være at den innledende samtalen kan virke løs og avslappende for informanten, men med en gang lydopptakeren blir slått på kan samtalen få en mer rigid stil. Det kan da tenkes at informanten vurderer nøye hva hen skal si og at informanten svarer det hen tror intervjueren vil høre. Derfor startet vi alle intervju med å informere om lydopptakeren, og fortelle at den kun er til stede for å være til hjelp i transkripsjonsprosessen og for at informanten skal bli gjengitt korrekt. I de første minuttene etter lydopptakeren ble tatt i bruk fokuserte vi på å få i gang samtalen, der vi snakket med informantene om hverdagslige ting for å skape trygghet.

Som nevnt tidligere hadde vi klare roller i intervjusituasjonene. Den som ikke ledet intervjuet hadde som oppgave å stille informantene gode oppfølgingsspørsmål, dersom lederen av intervjuet ikke klarte å fange opp et moment som burde utdypes. Kunsten å stille gode oppfølgingsspørsmål innebærer aktiv lytting, som omhandler intervjuerens evne til å lytte til

hva informanten sier. I likhet med den fenomenologiske tilnærmingen går dette ut på at intervjueren bevarer en holdning som er preget av maksimal åpenhet overfor fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi var bevisste på hva vi ønsket å spørre informantene våre om, og var spesielt på jakt etter eksplisitte eksempler fra informantene. “Når opplevde du det?” eller “hva skjedde da?” var typiske oppfølgingsspørsmål fra oss, i håp om at informantene ville gi eksplisitte eksempler på opplevelser fra deres liv i skolen.

Vi etterstrebet å ta i bruk åpne spørsmål, som Silverman (2013) vektlegger som spesielt viktig om man ønsker at intervjuet skal gi informasjon om autentiske erfaringer. Vi var også opptatte av å unngå bruk av ledende spørsmål. Spørsmål som oppfattes som ledende kan legge premisser for hvordan informantene kan svare på et spørsmål, og de stiller informanten i en situasjon der man opplever forventninger om å måtte si seg enig eller uenig med intervjueren (Thagaard, 2018). Det er stor forskjell på spørsmålene “hvordan opplevde du skoledagen på hjemmeskolen?” og “synes du skoledagen på hjemmeskolen var vanskelig?”. Det siste spørsmålet legger føringer for at vi som forskere forventer at skoledagen opplevdes som vanskelig, og påvirker informantens respons.

### **3.4.7 Egen påvirkning på forskningen**

Underveis i prosjektet var det viktig for oss å reflektere over hvordan vi som forskere påvirket datainnsamlingen. Tidligere ble det nevnt at vi begge to satt igjen med et inntrykk av at de alternative skoletilbudene klarte å møte elever på en god måte, og at de forforståelsene vi satt igjen med fra våre praksisperioder ville påvirke forskningens problemstilling. Som forskere var det viktig for oss å prøve å legge våre forutanelser til side under vår tid i feltet, slik at intervjusituasjonen ikke skulle bli påvirket av våre egne forutanelser og meninger. Derfor kan vi si at motivasjonen for å forske på dette fenomenet er subjektivt begrunnet, men at vi i inngangen til intervjusituasjonene prøvde å ha en objektiv tilnærming slik at datamaterialet ble preget av informantenes opplevelser, og ikke ledende spørsmål basert på våre forutanelser.

Gjennom et semi-strukturert intervju med fire hovedkategorier måtte vi ta høyde for at vi påvirket forskningen i den grad av at utformingen av selve hovedkategoriene var preget av våre forforståelser av feltet og våre subjektive tanker. Ettersom vi brukte åpne spørsmål som inviterte informantene til å dele deres opplevelser og erfaringer, bygde vi deretter videre på

utsagnene til informantene i form av oppfølgingsspørsmål. Derfor vil vi si at den påvirkningen vi har hatt i utformingen av hovedkategoriene har vært med på å invitere informantene til å dele opplevelser og erfaringer om et tema. Vi har derimot ikke påvirket informantenes svar innenfor de enkelte temaene, og vi hadde ingen anelse om hvilke opplevelser og erfaringer disse elevene ville dele med oss.

Som tidligere nevnt i dette kapittelet var det nødvendig for oss å knytte relasjoner til elevene før vi kunne intervju dem, fordi det er en sårbar posisjon. Thagaard (2018) viser til betydningen av at man reflekterer over hvordan man oppfattes av informantene i felten, og hvordan informantene forholder seg til oss ut i fra den oppfatningen man har om hva forskeren representerer. I denne prosessen la vi oss opp mot idealtypen utforskeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjorde vi i håp om at informantene skulle få en oppfatning av at vi var mer som venner enn lærere i oppbyggingen av relasjonene. Vi var ikke med i mange undervisningstimer, men vi var med i de mellomrommene hvor det var rom for sosial interaksjon slik at vi kunne bygge gode relasjoner.

Tanken bak å gjøre det på denne måten lå i at hvis vi for eksempel hadde gått inn som lærere kunne det ha farget våre forståelser av elevene, og det kunne påvirket elevenes oppfatning av oss. Noe som kunne ført til at elevene hadde sett på oss med et annet blikk som igjen kunne ført til at de ikke hadde vært fullt så åpne under intervjuene. Gjennom å kun være i et sosialt samspill med elevene fikk vi oppnådd gode relasjoner og en gjensidig trygghet som vi oppfatter som viktig med tanke på intervjusituasjonen. Thagaard (2018) presiserer at man som forsker må vurdere om de personene vi studerer påvirkes av at de blir studert. Gjennom å løse det på måten vi gjorde, fikk vi inntrykk av at elevene ikke følte at de ble studert men at det heller var to unge studenter som ville bli kjent med dem. Derfor mener vi at interaksjonen vår i det sosiale spillet har hatt liten påvirkningen på forskningen, men heller at det har vært en gevinst i form av at elevene har følt seg trygge og dermed villige til å dele opplevelser og erfaringer de ellers kanskje ikke ville delt. Vi mener at denne formen for sosial interaksjon har vært med på å bidra til å få et fyldig datamateriale, men på den andre siden kan det også ha vært med på å påvirke forskningen vår. Gjennom relasjonene vi har skapt til informantene kan disse relasjonene ubevisst ha preget vår subjektive forståelse og tolkning av deres syn på virkeligheten, og dermed vært med på å farge forskningen.

Ekegren (2008) hevder at virkeligheten først får sin mening gjennom de begreper, kategorier og tolkninger som mennesket konstruerer. Det vil derfor være et subjektivistisk utgangspunkt, og de sosiale strukturene defineres av hvordan vi oppfatter disse mønstrene. Gjennom forskningen vår har det blitt mer og mer tydelig at vi fulgte den sosialkonstruktivistiske filosofien. Den sosialkonstruktivistiske tankegangen har vært med på prege vår forskning med tanke på hvordan vi har møtt informantenes livsverdener. Tyngdepunktet vårt har da ligget i hvordan vi subjektivt oppfatter eller erfarer deres syn på virkeligheten. Vår subjektivitet og forståelse av disse strukturene kan da ha vært med på å påvirke vårt møte med datamaterialet, og påvirket vår tolkning og analyse.

### **3.5 Analyseprosessen**

I dette delkapittelet skal vi gå dypere inn i selve analyseprosessen, slik at leseren får et innblikk i hvilke tanker og refleksjoner vi har gjort. I del 3.5.1 tar vi for oss transkripsjonsprosessen, og refleksjoner rundt dette. Del 3.5.2 omhandler prosessene rundt koding og kategorisering. Del 3.5.3 handler om selve analysen. Til slutt i dette delkapittelet ser vi på utviklingen av forskningsspørsmål i del 3.5.4.

#### **3.5.1 Transkripsjon**

I en transkripsjon blir samtalen mellom intervjuer og informant som fysisk er til stede abstrahert og fiksert i skriftlig form. Det er først når intervjuetranskripsjonene er foretatt at man kan betrakte de som empiriske data i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det å transkribere et intervju innebærer at man transformerer fra talt språk til skrevne tekster, og medfører tap av kroppsspråk og stemmeleie, og derfor omtales transkripsjoner av Kvale og Brinkmann (2015, s.205) som: “svakkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler”. Derfor var det viktig for oss å komme i gang med transkripsjonene så fort som mulig, slik at vi kunne skrive ned våre notater om kroppsspråk og stemmeleie i tillegg til transkripsjonene.

Det at vi transkriberte våre egne intervju gjorde at vi løpende gjorde oss tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015), og dermed begynte vi meningsanalysen av det som ble sagt allerede i transkripsjonsprosessen. Transkripsjon av intervju innebærer også etiske spørsmål, spesielt med tanke på konfidensialiteten til informantene og til personene og institusjonene som nevnes i intervjuet (Kvale & Brinkmann,

2015). Vi så derfor på det som høyst nødvendig å anonymisere navn på informantene, samt: lærere, venner, medelever og skolenavn som ble nevnt i intervjuene i transkripsjonene. Videre passet vi på å lagre både transkripsjonene og opptakene trygt, samtidig som vi sletter lydopptakene ved prosjektets slutt.

### **3.5.2 Koding og kategorisering**

I arbeidet med koding og kategorisering av datamaterialet brukte vi en induktiv tilnærming, som vil si at vi forankrer kodene empirisk ved å utvikle koder som gir oss et uttrykk for deltakernes erfaringer og handlinger (Thagaard, 2018). Det gjorde vi med bakgrunn i at datamaterialet skulle ha en sterk innvirkning på oppgaven, og informantenes opplevde virkelighet var det som skulle forme datamaterialet vårt. Kvale & Brinkmann (2015) viser til at datastyrte koder er når man starter analysen uten noen form for koder, men at de konstrueres gjennom tolkning av datamaterialet. Ved å eventuelt bruke en deduktiv tilnærming, altså at man betegner kategoriene med begreper fra annen teori eller oppgavens problemstilling (Thagaard, 2018), mener vi det ville lagt føringer for informantene i form av forventninger om hva de skulle svare. En induktiv tilnærming har hjulpet objektiviteten i forskningen ved at vi kodet og kategoriserte med utgangspunkt i informantenes opplevelser og erfaringer.

Vi kodet transkripsjonene ved hjelp av fargekoder, og deretter kategoriserte kodene inn i hovedtemaer, noe Miles, Huberman og Saldana (2014) betegner som pattern coding. Det legges da vekt på at kategorisering av data som er kodet bidrar til å fremheve sentrale mønstre i transkripsjonene. Vi utviklet hovedtemaer ut i fra kategoriene som vi fant sentrale i dataene, noe som bidro til at vi fikk knyttet sammen de enkelte temaene som hver enkelt kode representerte. Thagaard (2018) presiserer at kategorisering av data kan være et analytisk hjelpemiddel, men det kan også være en begrensning. Vi tolker det Thagaard (2018) presiserer som en inngang til å reflektere over måten vi har klassifisert dataen på, hvordan vi har fremhevet tendenser, og dermed også kanskje utelukket andre perspektiver. Ettersom vi er to mennesker som er preget av våre subjektive erfaringer og refleksjoner, kan kategoriseringen bidratt til å redusere vår oppmerksomhet overfor data som har blitt ekskludert fra de valgte kategoriene.

Under prosessen med koding og kategorisering hadde vi ingen form for forhåndskoder, men i og med at vi begge deltok i intervjuene var vi i en viss grad preget av forforståelser og refleksjoner under arbeidet. Vi brukte ulike fargekoder til å markere opplevelser, utsagn, og eksempler som vi opplevde som tematiske innganger til det teoretiske fagfeltet. Her kan det også diskuteres hvorvidt våre subjektive fortolkninger og erfaringer fra yrket har vært med på å påvirke utvelgelsen av disse kategoriene. Under hele prosessen prøvde vi å ivareta objektiviteten gjennom å stille oss så nøytrale vi kunne, og kun se etter tydelige tegn eller referanser som pekte mot de teoretiske perspektivene. Dermed kom vi fram til tre hovedkategorier som vi følte var gjentakende i datamaterialet: relasjoner, trivsel og trygghet og mestring og tilhørighet.

### **3.5.3 Analyse**

Thagaard (2018) viser til at kontekstbaserte analyser er rettet direkte mot å utvikle en dypere forståelse av de fenomenene man studerer. Gjennom et fenomenologisk forskningssyn ser vi på kunnskap som hva det vil si å være menneske med en bevissthet. Det er nettopp denne bevisstheten til informantene vi var ute etter i analysen vår. Deres opplevelser, erfaringer, tolkninger, og refleksjoner om egen virkelighet. Derfor var det nødvendig for oss å analysere datamaterialet med fokus på hermeneutisk meningsfortolkning. Det startet med at vi hadde et helhetlig bilde av datamaterialet, men ettersom vi trakk oss dypere inn i teksten for å plukke ut deler viste det seg at denne analyseprosessen var mer omfattende enn forventet.

Kvale og Brinkmann (2015) presenterer den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet som en følge av den hermeneutiske sirkel. Her kan man ha en forståelse av teksten som en helhet, men etter at dens forskjellige deler blir fortolket settes delene på ny i relasjon til helheten. I vår analyse ser vi at den hermeneutiske sirkelen har vært en ramme for måten vi valgte å løse analyseprosessen. Vi har vært i konstante frem- og tilbakeprosesser under hele arbeidet med denne oppgaven, og vi mener det har vært med på å bidra til dypere forståelse av informantenes tolkning av egen livsverden. Påvirkningen på forskningen gjennom denne prosessen kan være et resultat av “glemte” deler i analysen. Med bakgrunn i at dette er våre subjektive fortolkninger av en annens subjektive fortolkninger av egen livsverden, kan vi som forskere ha blitt påvirket i den grad av at vi har ubevisst kodet temaer eller opplevelser som vi følte var spennende eller viktig i våre øyne, og dermed oversett eventuelle andre temaer.

### 3.5.4 Utvikling av forskningsspørsmål

I arbeidet med koding og kategorisering nevnte vi tidligere at vi kom fram til tre hovedkategorier som vi følte var gjentakende i datamaterialet: relasjoner, trivsel og trygghet og mestring og tilhørighet. Disse hovedkategoriene var utgangspunktet vårt for utvikling av ulike forskningsspørsmål. Vi tok utgangspunkt i problemstillingen vår: *“Hvordan opplever fire elever å gå på et alternativt skoletilbud, i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene?”*, noe som la føringer for at vi ikke kunne vite hvilke opplevelser disse fire elevene ville dele med oss. Derfor var det viktig for vår oppgave og la datamaterialet ha en sterk påvirkning på oppgavens vinkling, gjennom utforming av forskningsspørsmål basert på de hovedkategoriene vi formet ut i fra datamaterialet. Disse forskningsspørsmålene skal være med på å underbygge problemstillingen, samt gjøre det enklere å besvare den.

Det som var viktig for oss i prosessen med å utforme forskningsspørsmålene var å utforme de på en måte som gjorde at vi kunne gi et dypere innblikk i fire elevers opplevelse av å gå på et alternativt skoletilbud. Underveis i arbeidet så vi en fellesnevner i datamaterialet, hvor elevene var opptatt av å se disse opplevelsene på det alternative tilbudet i lys av sin tidligere skolegang. Derfor tok vi utgangspunkt i at forskningsspørsmålene ser på elevenes opplevelser av hovedkategoriene fra datamaterialet, sammenlignet med tidligere opplevelser fra deres hjemmeskoler. Forskningsspørsmålene ble da som følger:

- Hvordan opplever elevene relasjoner til lærere og medelever ved Lillevik?
- Hvordan opplever elevene ved Lillevik trivsel og trygghet?
- Hvordan opplever elevene mestring og tilhørighet på Lillevik?

I kapittel 4.0, hvor vi presenterer og drøfter datamaterialet mot relevant teori, vil disse forskningsspørsmålene være sentrale for drøftingen. Vi vil se på deres opplevelser fra det alternative skoletilbudet, i lys av tidligere erfaringer fra hjemmeskolene deres. Derfor presenterer vi i delkapittel 4.1 opplevelser fra hjemmeskolene, som vil fungere som et bakteppe for den videre drøftingen.

### 3.6 Etske betraktninger

Etikk har en grunnleggende betydning for kvalitativ forskning, og strekker seg utover etiske regler og omfatter også bredere områder som etisk og sosialpolitisk usikkerhet i samfunnsforskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). I studier der det er direkte kontakt mellom forsker og informantene i felten oppstår det en rekke etiske dilemma. De valgene forskeren foretar i løpet av forskningsprosessen kan ha konsekvenser for de personene som deltar i



forskningen, og derfor er det viktig å fremheve de etiske aspektene som er knyttet til ulike faser av forskningen (Thagaard, 2018). I dette delkapittelet vil vi presentere og diskutere ulike etiske dilemma som er sentrale i vår forskning. Del 3.6.1 omhandler etiske dilemma i vår forskning, 3.6.2 handler om å intervju barn i en vanskelig situasjon, mens del 3.6.3 handler om vår kontakt med norsk senter for forskningsdata.

### **3.6.1 Etiske dilemma i vår forskning**

Når man begynner å utforme problemstillingen og planlegge prosjektet, er det viktig at man vurderer de etiske implikasjonene av å studere bestemte grupper (Thagaard, 2018). Dette var dilemmaer vi diskuterte hyppig ved oppstarten av prosjektet, da vi var redde for at det kunne oppleves som belastende for de elevene vi ønsket å forske på å delta i prosjektet. Vi visste at de elevene vi ønsket å forske på hadde atferdsproblemer, internaliserte eller eksternaliserte, samt et vanskelig forhold til skolen. I samtale med lærere ved Lillevik ble vi forsikret om at de mente dette ville la seg gjøre, da de hadde tidligere erfaring fra samarbeid med masterstudenter.

I selve intervjusituasjonen er de etiske problemene hovedsakelig knyttet til forskerens vurderinger om hvor personlige og nærgående spørsmål man kan stille (Thagaard, 2018). Vi var opptatte av å vise respekt og ikke trå over våre egne og informantens grenser i intervjusituasjonen. Et viktig etisk prinsipp er som nevnt at deltakelse i forskningsprosjektet ikke skal bidra til å skade de personene vi intervjuer (Thagaard, 2018), og derfor var vi bevisste på om vi skulle stille videre oppfølgingsspørsmål og lignende eller ikke. Dersom informanten viste tegn til at noe var ubehagelig å snakke om, gikk vi heller videre i motsetning til å grave dypere. Et annet etisk dilemma som kan oppstå i intervjusituasjonen omhandler de situasjonene der informanten sender motstridende budskap (Thagaard, 2018), for eksempel gjennom at kroppsspråk og tonefall sier noe annet enn det som blir sagt med ord. Thagaard (2018) presiserer at intervjueren ikke skal påpeke motsetninger i informantens budskap som informanten ikke er klar over selv, da dette kan føre til at informanten får problemer etter intervjuet. Derfor valgte vi å kun se på kroppsspråk og toneleie for vår egen del, og lot ikke det påvirke intervjuets art og oppfølgingsspørsmål.

Så langt i oppgaven har vi i all hovedsak presentert og drøftet etiske dilemma som er knyttet til arbeidet i felten, men de etiske dilemmaene stopper ikke når intervjuene er gjennomført. I

og med at informantene ikke er til stede under analysen og tolkningen av dataene, har forskeren mer innflytelse i disse fasene av forskningsprosessen enn i løpet av datainnsamlingen (Thagaard, 2018). De teoretiske perspektivene forskeren utvikler med henhold til dataene er et resultat av en gjensidig påvirkningsprosess mellom forskerens faglige forankring og tolkningen av mønstre i dataene (Thagaard, 2018).

I og med at vi som forskere studerer informantenes situasjon fra utsiden, kan vårt perspektiv være forskjellig fra informantenes forståelse av egen situasjon. Det kan føre til at informantenes erfaringer og opplevelser settes inn i en annen sammenheng enn den som er kjent for dem, og da kan forskerens tolkninger virke fremmedgjørende og provoserende (Thagaard, 2018). For å unngå å skape et brudd i tilliten mellom oss som forskere og informantene våre vil vi derfor gjennomgående i oppgaven gjøre så godt vi kan for å synliggjøre og skille mellom informantenes egne ytringer, og våre tolkninger av deres ytringer. Vi ønsker og etterstreber at informantene våre skal oppleve å ha blitt forstått av oss, også etter analyse og tolkning av intervjuene.

### **3.6.2 Å intervju barn i en vanskelig situasjon**

Som nevnt tidligere drøftet vi opptil flere ganger innledningsvis i prosjektet om det ville oppleves som belastende for informantene våre å delta i prosjektet. Vi visste at det var snakk om elever med atferdsproblematikk og et utfordrende forhold til skolen, men vi var bevisste på å ikke tillegge informantene våre egenskapen sårbar i møte med dem. Øverlien (2013) omtaler det at forskeren tillegger barna egenskapen sårbar i forskning, og mener det kan begrense barnas mulighet til å delta i forskning. Det kan i verste fall føre til at barna ikke blir hørt, selv i saker som angår dem. Elevene vi intervjuet er elever i en sårbar posisjon, men det er viktig at de likevel blir hørt, også i forskning. Vi opplevde utelukkende positivitet fra de elevene vi henviste oss til for å spørre om de var interessert i å være med i et intervju for å fortelle om eget skoleliv.

Vi etterstrebet å ha elevene ved Lilleviks interesser i fokus under vår tid i felten. Vi mener at vår relasjon til elevene var med på å gjøre intervjusituasjonen tryggere for informantene, og at denne relasjonsbyggingen var helt nødvendig for at vi i det hele tatt skulle fått gjennomført intervjuene. Vi passet kontinuerlig på å informere informantene våre om deres anonymitet ved deltakelse, og forsikret dem om at ingen av svarene deres ville deles med andre. Elevene

er helt anonyme i vår forskning, og det var viktig for oss at de ble kjent med dette. Det er snakk om en liten elevgruppe på Lillevik, og derfor er det særs viktig at informantenes anonymitet opprettholdes. Det er naturlig å tro at informantene har negative referanser til opplevelser fra deres hjemmeskoler, og derfor er det særs viktig at vi som forskere passer på at deres uttalelser ikke kan føres tilbake til informantene.

### **3.6.3 NSD**

Like etter vi ble tildelt veileder for masteroppgaven sendte vi inn meldeskjema til NSD, norsk senter for forskningsdata, for å forsikre oss om at vår datainnsamlingsprosess var i tråd med deres retningslinjer. Sammen med informasjon om prosjektet la vi ved intervjuguide og samtykkeskjema, og NSD vurderte at behandlingen av personopplysninger i prosjektet er i samsvar med personvernlovgivningen. NSD vurderte at vårt prosjekt legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. NSD vurderer at vår behandling av personopplysninger følger prinsippene i personvernforordningen når det kommer til: lovlighet, rettferdighet og åpenhet, formålsbegrensning, dataminimering og lagringsbegrensning. Vi har etter beste evne fulgt NSDs retningslinjer, og har forsøkt å opprettholde informantenes anonymitet gjennom bruk av kjønnsnøytrale navn, anonymisering av all identifiserbar informasjon som dukket opp i intervjuene, samt ved å anonymisere den alternative skolens og hjemmeskolens navn.

### **3.7 Troverdighet i forskningen**

Thagaard (2018) presiserer at en viktig målsetting i kvalitative studier er at teksten representerer en forståelse av de fenomenene vi studerer. Et viktig spørsmål blir da hvordan vi vurderer kvaliteten av kvalitativ forskning. I dette delkapittelet tar vi for oss noen forskjellige begreper som er med på å underbygge om kvaliteten på forskningen er god. I del 3.7.1 ser vi nærmere på begrepene reliabilitet og validitet, og hvilke tanker vi har rundt disse inn mot vår forskning. I del 3.7.2 drøfter vi begrepene generalisering og overførbarhet, og ser på det vi mener er relevant for vår forskning. I del 3.7.3 blir begrepene objektivitet og refleksivitet gjort rede for, og vi drøfter hvordan disse har påvirket forskningen. I den siste delen, del 3.7.4, drøfter vi begrepet transparens, og viser til hvordan vi har prøvd å skape dette gjennom hele forskningsprosessen. Samtidig som vi trekker noen generelle linjer mot hele prosessen og hvordan vi har prøvd å skape troverdighet i forskningen vår.

### **3.7.1 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet og validitet er to sentrale begreper for å vurdere studiens troverdighet, og de gir derfor uttrykk for kvaliteten av prosjektet. Thagaard (2018) viser til at reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, og hvordan man gjør rede for hvordan vi har utviklet dataen. I vårt prosjekt handler det om at vi hele tiden viser til eller beskriver den kontakten vi har etablert med informantene i felten, og de inntrykkene vi har dratt med oss inn i forløpet av feltarbeidet. Gjennom våre kontinuerlige beskrivelser av tanker, erfaringer og egen påvirkning på forskningen tidligere i dette kapitlet, forsøker vi å vise en kritisk vurdering av prosjektet. Det gjør vi med bakgrunn i at vi vil vise at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, som er et kriterium for å oppnå troverdighet i forskningen.

Validitet omhandler gyldigheten av de resultatene vi kommer fram til og hvordan vi tolker disse (Thagaard, 2018). Silverman (2013) argumenterer for at man kan styrke validiteten av forskningen ved å legge vekt på teoretisk gjennomskiktighet: transparens. Altså at man beskriver grunnlaget for våre tolkninger, og viser hvordan analysen gir grunnlag for våre konklusjoner og tolkninger. Tidligere i dette kapitlet har vi forsøkt å styrke validiteten gjennom å gå kritisk gjennom de ulike prosessene vi har gjort under forskningen. Ved å belyse hvordan vi som forskere har tenkt, tolket og påvirket forskningen vår i alle prosesser, forsøker vi å vise transparens for å styrke forskningens validitet. Vi har tidligere begrunnet hvorfor vi har valgt de ulike tilnærmingene som vi har gjort, og vist eventuelt hvordan en annen tilnærming kunne påvirket forskningen vår. Dette er gjort for å styrke både reliabiliteten og validiteten, slik at forskningen leses som troverdig.

### **3.7.2 Generalisering og overførbarhet**

Dersom resultatene fra en intervjuundersøkelse vurderes som pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene hovedsakelig er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Et spørsmål som ofte blir stilt når det er snakk om intervjuundersøkelser er om funnene er generaliserbare. Til slike spørsmål svarer Kvale og Brinkmann (2015): Hvorfor generalisere?. Et krav om at samfunnsvitenskapen skal produsere kunnskap som skal kunne generaliseres legger føringer for at vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkt, for alle mennesker fra evighet til evighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge et mer humanistisk syn er hver enkelt situasjon unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og

logikk (Kvale & Brinkmann, 2015), og dermed kan man ikke generalisere kvalitative funn. Vi har ikke som mål med vår studie å generalisere funnene våre, for å si noe om alle elever som går på alternative skoletilbud i hele Norge. Dette var aldri noe mål for oss noen gang i prosessen. Det vi heller ønsket å finne, er kvalitativ data som gjennom vår tolkning og drøfting opp mot teori kan vise tendenser som kan være like i lignende situasjoner og kontekster.

I kvalitative studier gir fortolkningen av det fenomenet som studeres grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2018). Slik vi tolker Thagaard (2018), omhandler overførbarhet i kvalitativ forskning spørsmålet om den tolkningen som utvikles i et prosjekt også kan være relevant i andre sammenhenger. Overførbarhet kan betegnes som en rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt settes inn i en videre sammenheng, og på den måten kan en enkeltstående undersøkelse bidra til en mer generell teoretisk forståelse hvor sosiale fenomener og ikke enkeltstående situasjoner er i fokus (Thagaard, 2018). Som nevnt er ikke vi ute etter å generalisere funnene våre, men snarere vise til tendenser som kan være overførbare til lignende situasjoner og kontekster. Derfor er det viktig for oss å gjennomgående opptre transparent og refleksive, slik at det skal være mulig for andre forskere å gå inn i det samme feltet og finne lignende tendenser. På den måten kan oppgaven vår bidra til å gi et innblikk i elevers opplevelse av å delta på alternative skoletilbud, og vil dermed være relevant i større sammenhenger, både for lærere, spesialpedagoger og forskningsfeltet for øvrig.

### **3.7.3 Objektivitet og refleksivitet**

Spørsmålet om reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning strekker seg utover tekniske eller begrepsmessige problemer, og reiser spørsmål om kunnskapens objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålet er om kunnskap som er produsert gjennom kvalitative intervju kan være objektiv. Begrepet objektivitet er et flertydig begrep, og den definisjonen vi finner mest treffende for vår forskning er det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som refleksiv objektivitet. Det omhandler at forskeren reflekterer over sitt bidrag til produksjonen av kunnskap. I denne sammenhengen handler objektivitet om at man søker etter objektivitet om subjektivitet. I hermeneutikken kan man bare treffe velinformerte dommer på grunnlag av forforståelser, som setter oss i stand til å forstå noe (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren bør etterstrebe å få innsikt i disse fordommene og skrive om de når det virker relevant for

forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har gjennomgående i denne oppgaven forsøkt å vise refleksivitet, gjennom å fortelle om våre intensjoner, forforståelser og hvordan våre egne synspunkter og fordommer kan ha farget forskningen. Dette er i tråd med det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som objektivitet om subjektivitet.

Den grunnleggende ideen om refleksivitet i forskning handler om at forskeren selv er en del av det sosiale livet som forskes på, og at fenomenet som studeres kan bli påvirket av forskeren, og at forskeren blir påvirket av sitt forskningsfokus (Nilssen, 2014). Leming (2009) presenterer tre kategorier av refleksivitet. Den første omhandler hvordan forskerens tilstedeværelse påvirker selve situasjonen og informantenes atferd. Den andre handler om hvordan det forholdet informanten har til forskeren påvirker informasjonen forskeren får, mens den tredje kategorien handler om forskerens forforståelse. Vi har diskutert betydningen av de relasjonene vi skapte til informantene våre, og er bevisste på at det kan ha påvirket informantenes atferd og de svarene vi har fått. Likevel vurderer vi det slik at denne relasjonen til informantene var høyst nødvendig for å få komme i posisjon til å gjennomføre intervjuene, samt skape trygghet for informantene. Vi ønsket å snakke med informantene om deres skoleliv, noe som var en utfordring i hver enkelt informants liv. Derfor mener vi i samråd med lærerne fra Lillevik at det var nødvendig med relasjonsbygging før man kunne gjennomføre intervjuene. Lemings (2009) siste kategori av refleksivitet om forskerens forforståelse har vi også diskutert i oppgaven, gjennom å snakke om våre motiver og intensjoner med studien, og forforståelser om tiltak som Lillevik.

#### **3.7.4 Transparens og troverdighet**

I vår forskningsprosess har vi hatt fokus på å vise transparens, at forskningen er gjennomsiktig, gjennom alt vi har gjort. Transparens er et begrep som omhandler at forskeren gjør prosjektet gjennomsiktig for leseren, slik at leseren kan vurdere om prosjektet oppfattes troverdig trinn for trinn under hele forskningsprosessen (Thagaard 2018). Derfor har vi lagt vekt på å gi tykke beskrivelser av hvordan vi har tenkt, og hvilke valg vi har tatt under forskningsprosessen. Med tanke på at dette er et fenomenologisk studie, noe som vil si at vi er ute etter den subjektive opplevelsen av et fenomen, har det vært viktig for oss å vise transparens for å oppnå troverdighet i forskningen. Som nevnt tidligere er vi derfor ikke ute etter å kunne gjøre forskningen vår generaliserbar, men vi er heller ute etter å gi en dypere forståelse av fire elevers opplevelse av å gå på et alternativt skoletilbud.

Gjennom en hermeneutisk tankegang har våre subjektive tolkninger og forforståelser vært med på å påvirke forskningen når vi har tolket elevenes opplevelser fra delene til et helhetlig bilde av disse opplevelsene. Vi har derfor vektlagt å gjøre forskningen transparent slik at leseren kan sette seg inn i hele forskningsprosessen, og eventuelt finne fellestrekk eller lignende data som kan være overførbare til lignende situasjoner eller kontekster. Idealet for forskningen vår er at vi klarer å produsere tykke beskrivelse av alle prosesser, tankeganger, og valg vi har gjort slik at forskningen leses som troverdig. Vi kan ikke si at alle elever ved alternative skoletilbud kommer til å ha de samme opplevelsene som disse fire elevene, men vi håper at forskningen vår kan være med på å belyse noen fellestrekk som kan være overførbare til hvordan elever i lignende situasjoner kanskje opplever det å gå på et alternativt skoletilbud.

## 4.0 Presentasjon av data, teori og drøfting

For å kunne besvare, og drøfte rundt problemstillingen vår: *“Hvordan opplever fire elever å gå på et alternativt skoletilbud, i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene?”* valgte vi å utforme tre forskningsspørsmål basert på de mest gjennomgående temaene fra datamaterialet vårt:

- Hvordan opplever elevene relasjoner til lærere og medelever ved Lillevik?
- Hvordan opplever elevene ved Lillevik trivsel og trygghet?
- Hvordan opplever elevene mestring og tilhørighet på Lillevik?

Disse forskningsspørsmålene danner grunnlaget for delkapitlene 4.2 Relasjoner, 4.3 Trivsel og trygghet og 4.4 Mestring og tilhørighet. I delkapittel 4.1 vil vi presentere datamateriale som omhandler informantenes opplevelser fra deres hjemmeskoler. Utdrag fra delkapittel 4.1 vil bli tatt opp igjen aktivt gjennom hele drøftingskapittelet der det er naturlig med et skråblikk tilbake til informantenes tidligere skoleliv. Delkapittel 4.5 vil kort ta for seg hvorvidt informantene selv opplever at Lillevik har påvirket deres skoleliv. Siste delkapittel, 4.6, tar utgangspunkt i drøftingene rundt hvert enkelt forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen. Sammen vil de seks delkapitlene danne grunnlaget for vår besvarelse av problemstillingen.

Som nevnt i metodekapitlet fikk vi hjelp av lærerne på Lillevik til å velge ut informantene våre. Dette var et valg vi tok fordi vi ville forsikre oss om at utvalget var godt egnet for forskningen, og at informantene ville være i stand til å produsere språk som beskriver sin livsverden, slik at vi får muligheten til å produsere tykke beskrivelser. Informantene våre er fire elever på 10.trinn, som alle kommer fra forskjellige hjemmeskoler. Begge kjønn er representert i utvalget, men av hensyn til deltakernes anonymitet har vi valgt å ta i bruk kjønnsnøytrale navn. Dermed kaller vi informantene for Iben, Chris, Janne og Kim og vi bruker pronomenet hen for å anonymisere deres kjønn.

Denne forskningen har vært et komplekst prosjekt med tanke på å forske på andres opplevelser av sin livsverden, derfor har vi valgt å løse det på en måte hvor vi presenterer flere opplevelser som informantene har delt med oss, slik at leseren skal kunne få et bedre bilde av informantenes tidligere og nåværende opplevelser. Vi mener at gjennom å gjøre det på denne måten vil leseren få et helhetlig bilde av informantene som skal være med på å skape en forståelse for informantenes situasjoner. Vi vil gjennomgående i drøftingsdelen ta opp sitater som har vært sentrale for vår tolkning i arbeid med å se informantenes opplevelser



opp mot det teoretiske grunnlaget. Derfor vil det også i drøftingsdelen finnes opplevelser vi presenterer, men som ikke blir eksplisitt tatt opp igjen i drøftingen. Slike opplevelser blir drøftet i et større sammensurium av våre tolkninger som vi mener er relevante for vår forskning.

Med tanke på at vi har latt datamaterialet ha en sterk innvirkning på prosjektet har det vært en utfordrende prosess rundt utforming og hva man eventuelt skal legge vekt på. Vi er klar over at dette forskningsprosjektet kunne vært løst på forskjellige måter, men det var viktig for oss å ta noen valg vi mener var hensiktsmessige for oppgaven. Vi har hele tiden prøvd å være tro mot vår strukturering av datainnsamlingen. Den kronologiske strukturen vi fulgte under intervjuene vil også tas i bruk i dette kapittelet, fordi vi mener det er hensiktsmessig for å bevare informantenes utsagn og oppgavens sammenheng. Gjennom våre tolkninger av datamaterialet kom vi fram til et oppsett hvor vi først presenterer dataene, deretter det teoretiske grunnlaget og til slutt drøfter vi tolkningene våre av dataene og ser det opp mot teorien. Med bakgrunn i at vi har latt dataene ha en sterk innvirkning mener vi at et eget teoretisk kapittel tidlig i oppgaven kunne blitt ensformig, lite operasjonalisert og malplassert. Derfor har vi valgt å ha fokus på den teorien vi tolket ut i fra datamaterialet, i samme kapittel hvor vi presenterer data og drøfter informantenes opplevelser. Vi mener dette er en hensiktsmessig måte å operasjonalisere teorien på, og at det gir leseren verdi med tanke på å se teorien bli tatt i bruk.

Vi er bevisste på at det finnes flere teoretiske forankringer som kunne vært brukt i vår forskning. Med tanke på oppgaven og problemstillingen vår måtte vi ta noen valg angående hva slags teoretisk forankring vi ville bruke, noe som har ført til at vi måtte begrense valgene våre til det vi mener passet datamaterialet vårt. I arbeidet med denne oppgaven skulle det vise seg å være utfordrende å skille mellom de ulike drøftingsmomentene i dette kapittelet. Et eksempel kan være at informantenes utsagn om praktiske aktiviteter ikke nødvendigvis hører hjemme under delkapittel 4.3 Trivsel og trygghet, fremfor 4.4 Mestring og tilhørighet. Andre forskere kunne ha tolket datamaterialet vårt annerledes og valgt andre innfallsvinkler for å drøfte den. I prosessen rundt det å velge hva slags data som hører hjemme hvor i teksten var vi opptatte av å bevare informantenes utsagn og den kronologiske sammenheng. Derfor har våre tolkninger av hva informantene fremhevet blitt styrende for våre valg.

## 4.1 Opplevelser fra hjemmeskolene

For at leseren skal få en dypere forståelse av hvordan fire elever opplever det å gå på et alternativt skoletilbud, mener vi det er viktig å gi leseren en innsikt i de tidligere opplevelsene fra hjemmeskolene deres. Dette mener vi vil gi et bilde av hvordan disse fire elevene har blitt møtt av skolesystemet før de startet på det alternative tilbudet. Vi vil derfor presentere ulike opplevelser som informantene har delt med oss, før vi i resten av kapittelet bruker disse tidligere opplevelsene som et sammenligningsgrunnlag opp mot opplevelsene fra det alternative skoletilbudet. Videre mener vi det er hensiktsmessig å plassere direkte sitat fra informantene i anførselstegn og kursiv, og hvis sitatene er lange bruker vi innrykk i teksten. Dette gjør vi med tanke på at det skal være lett å skille mellom når det er vi som skriver, og når det er direkte sitat fra informantene.

### 4.1.1 “Jeg har slitt med å like lærere”

Tre av de fire informantene våre beskriver et utfordrende forhold til lærerne fra deres respektive hjemmeskoler. I motsetning til resten forteller Iben at hen hadde gode kontaktlærere, og virker ikke å ha noen utpregede dårlige opplevelser rundt tidligere lærerrelasjoner. Iben uttalte seg om tidligere lærere på følgende måte: *“Det gikk egentlig greit, men det var jo selvfølgelig noen lærere som var kjipe. Jeg hadde gode kontaktlærere, det hadde jeg”*. Chris uttalte at hen ikke opplevde lærerne som støttende og oppmuntrende, og på spørsmål om hvordan forholdet til lærerne på hjemmeskolen var svarte hen: *“Tror ikke de skjønnte at jeg ikke hadde en vanlig skoleoppvekst da. Det var som om jeg var en vanlig elev”*. I likhet med Chris, uttrykte heller ikke Kim en lærerrelasjon som var støttende: *“Det var jo dårlig, fordi det var en lærer på sånn 20 elever, så det var, eller dem hadde ikke helt trua på oss”*. Hen underbygger dette poenget ved å eksemplifisere en hendelse fra hjemmeskolen: *“Det var en lærer som ga oss kjeft fordi vi ikke greide å lære oss det selv, det han skulle lære oss”*.

Janne brukte mye tid i sitt intervju på å fortelle om lærerrelasjonene fra hjemmeskolen og fortalte at hen har slitt mye med å like lærere. Hen forteller at skoledagene gikk med på å gjøre det hen selv beskriver som *“faenskap”* og på å snakke stygt til lærere. *“Det er jo ikke jeg som bestemmer hvilke lærere som skal være der da. Etter mitt syn var det mye dårlige valg av hvilke lærere som skulle være med meg”*. Janne forteller om en kontaktlærer som etter hens mening ødela hens skolegang, gjennom mobbing og ubehagelige kommentarer.

*“Det var aldri ros. (...) de har gått rundt og oppført seg som idioter mot meg hele året. Det var mange ubehagelige kommentarer og sånn.”* Janne forteller at hen har ADHD, og sliter mye med sinne. *“Det tok 6 år før de tok det på alvor. (...) De tok det aldri på alvor. De gadd aldri å gjøre noe med det”*. Janne uttrykte at hen følte på manglende oppfølging fra lærere i forbindelse med diagnosen, og følte at lærerne bagatelliserte hens vansker.

Janne delte en hendelse som hen selv trakk fram som spesielt ødeleggende for skolegangen. Hen hadde i møte med kontaktlæreren blitt enig om at læreren ikke skulle spørre Janne om noe i timene, om Janne ikke rakk opp hånda på eget initiativ. Janne forteller om avtalen de gjorde under kontaktsamtalen: *“Vær så snill, ikke spør meg i timene om svar. Jeg har ikke lyst til å svare om jeg ikke rekker opp hånda selv”*. I følge Janne svarte læreren *“Ja ja, helt greit. Skal ikke gjøre det. Jeg er ikke sånn. Jeg vil at elevene skal rekke opp hånda selv”*. Janne forteller at det bare tok noen uker før dette løftet ble brutt, og læreren spurte etter et svar som hen visste at Janne ikke hadde.

*Jeg svarte at jeg ikke visste svaret, og jeg tenkte “Hvorfor gjør han det her? Gjør han det bare for å være idiot? Bare for å dumme meg ut?” Etter litt tid spør han meg igjen, “Hvorfor har du ikke fulgt med i timen?”, foran alle sammen. Jeg svarte: “Jeg vet ikke”. Så fortsatte han bare.*

Dette resulterte i at Janne gikk ut av klasserommet, med kontaktlæreren stormende etter. Janne vektlegger at dette skjedde foran alle de andre elevene. Hendelsen ble tatt opp med avdelingsleder, men den samme hendelsen inntraff igjen noen måneder senere. Dette førte til at Janne tok et bevisst valg om å stille seg i opposisjon mot læreren, da *“han ikke fortjener bedre”*. Etter dette sluttet Janne å møte opp på hjemmeskolen, og de få gangene hen møtte opp beskrives slik: *“Det ble bare mer tull, og jeg ble bare mer stygg i kjeften til lærerne og gjorde mer faenskap”*.

#### **4.1.2 “Jeg trivdes aldri på skolen”**

I intervjuene kommer det fram at informantene har følt seg utrygge på hjemmeskolene deres. Gjennom spørsmål om egen trivsel og trygghet gir informantene detaljerte beskrivelser fra egen livsverden. Janne forteller at hen aldri trivdes på skolen, og nektet å gå allerede i femte klasse, noe hen mener er på grunn av oppførselen til en tidligere lærer. Hen beskriver oppførselen slik: *“Hun har på en måte mobbet meg. Mobbet meg som elev. Hun sa ikke “du er så dårlig på skolen”, men måten hun har vært til meg på var sånn mobbeaktig da”*. Videre forteller Janne at hen bare kom på skolen hvis det var spes.ped-timer, hvis ikke gadd hen ikke. Iben forteller om en vedvarende følelse av utrygghet som henger igjen fra tidligere

skolegang: *“Jeg føler meg aldri trygg. Jeg tror det er fra barneskolen. Jeg føler det liksom veldig ofte. Jeg vet hvor alt er. Jeg ser alt”*. Iben fortalte at hen i tidligere skolegang har blitt dyttet på, noe som har ført til utrygghet på skolen. Derfor orienterer hen seg alltid, og foretrekker å plassere seg slik at hen har kontroll på omgivelsene og medelevene. Chris og Kim uttaler også at de følte seg utrygge på hjemmeskolene, og heller ikke opplevde trivsel. Chris sier: *“Jeg hadde egentlig ingen gode dager. (...) Jeg ga opp for det var ikke en trivelig skole.”* Kim forteller at hen ofte var alene uten noen å være med, og utdyper: *“Jeg følte at det var utrygt å komme på skolen, så derfor valgte jeg ikke å dra. Eneste måten jeg fant ut var å være våken lenger, sove lenger, og det ble bare en ond sirkel. For den får jeg meg ikke ut av”*.

Slik vi tolker det er det felles for alle informantene at de har en opplevelse av utrygghet på hjemmeskolene, og manglende trivsel gjennom skoledagen. Som de selv forklarer det har denne utryggheten og mistrivselen vært en av hovedgrunnene til at skolefraværet økte, og at de vegret seg for å dra på skolen. Flere av informantene våre påpeker at dette utviklet seg til å bli en ond sirkel som er vanskelig å få seg ut av. Janne fortalte om en periode på hjemmeskolen preget av utrygghet:

*Vinteren i niende begynte jeg, etter så mange år, å kjenne at “faen dette orker jeg ikke mer”. Jeg begynte å bli lei av hvordan folk behandlet meg, lei av skolesituasjonen og jeg følte at jeg skuffet mamma. Jeg fikk mye depresjoner og sånn (...) Jeg følte at jeg skuffet alle sammen og hadde mange klumper i magen. Jeg følte at det var bedre å ikke leve enn å bare gå rundt med vondt i magen hele tiden og slutte å dra på fotballtrening, noe jeg alltid hadde elsket. (...) Jeg ble helt stille og flat. Snakket aldri med noen. Jeg var bare hjemme og sov hele dagen.*

Gjennom uttalelser som dette kommer det tydelig fram at Janne ikke opplevde trygghet på hjemmeskolen, og at dette fikk store konsekvenser for livet hens.

#### **4.1.3 “Jeg fikk ikke til noe tror jeg”**

Når det kommer til mestringsopplevelse og motivasjon uttrykker samtlige fire informanter at de hadde lave mestringsforventinger og lite motivasjon på hjemmeskolene deres. På spørsmål rundt faglig mestring og motivasjon svarer de blant annet:

*Iben: Jeg opplevde mestring i én time. Det var i norsktimen der vi skrev tekster. Det følte jeg at jeg fikk til. Men det var bare den ene timen da, én time i uka. Jeg følte ikke at jeg fikk til resten. (...) Jeg fikk ikke til noe tror jeg.*

*Chris: Jeg har ganske god kapasitet til å få med meg ting fort. Så det jeg hadde mistet tok jeg egentlig ganske fort, men det var jo det at jeg ikke fikk noen oppfølging fra lærerne. Jeg fikk ikke sagt at jeg*

*hadde lyst på lekser. (...) En dårlig dag startet med at dagen så slitsom ut. Så møter man opp, kommer inn og alle setter seg. Læreren begynner å prate, og det føles som om det går 15 timer.*

*Janne: Jeg var litt med i matematikken det første halvåret i åttende. Så kjente jeg at dette gidder jeg ikke mer, og ble lei. Det endte med at jeg aldri gadd å komme og bare nektet. Jeg var jo aldri på skolen. (...) De få dagene jeg var der hadde jeg arbeidslivsfag. Bare meg da. Egentlig hadde vi bare arbeidslivsfag i to timer, men jeg hadde en egen avtale så jeg kunne ha det hele dagen.*

*Kim: En god dag var at vi startet senere, at for eksempel første timen var et fag man ikke hadde. Så det var sånn avslappende hvor det ikke var mye timer hvor man skulle sitte å høre på læreren. En dårlig dag, starta 8 også var det dobbel norsk, også var det så mye fag. Det følte ut som man bare ble sittende i boka. (...) Jeg følte ikke på noen mestringsfølelse, ikke i det hele tatt.*

Gjennom våre tolkninger av de fire elevenes opplevelser rundt mestring og motivasjon, ser vi fellestrekk ved at skoledagene ble for teoritunge, og styrende fra lærerperspektivet. De forteller om skoledager hvor det er lite oppfølging fra lærere, og flere av de påpeker at de beste dagene på skolen er de hvor de enten får dra tidlig eller starte sent. I de klassiske skolefagene er det ingen av informantene som forteller om større mestringsopplevelser. Mer praktiske aktiviteter blir derimot trukket fram som noe positivt, der blant annet Iben uttaler “*Jeg er mer glad i praktiske fag. (...) Jeg liker mat & helse*” og Janne forteller at hen trivdes godt på sløydsalen og opplevde mestring der: “*Jeg er ganske nøye da. Jeg var veldig nøye i sløyden. Det ble jo bra*”.

## **4.2 Relasjoner**

I dette delkapittelet vil vi se nærmere på våre informanters opplevelse av relasjoner på Lillevik skole. Med utspring fra problemstillingen har vi formulert forskningsspørsmålet: “*Hvordan opplever elevene relasjoner til lærere og medelever ved Lillevik?*”. Gjennom intervjuene brukte alle informantene mye tid på å fortelle om opplevelser rundt relasjoner både på Lillevik og på hjemmeskolene, og derfor vil vi ta i bruk eksempler fra hjemmeskolene der det virker hensiktsmessig for drøftingen vår. I delkapittel 4.2.1 Presentasjon av data vil vi presentere informantenes uttalelser rundt relasjoner til lærere og medelever på Lillevik, samt vennerelasjoner. I delkapittel 4.2.2 vil vi presentere teori som vil bli brukt i drøftingsdelen, blant annet teori om læringsmiljø, lærer-elev-relasjoner, bruk av ros og korrigerende av uønsket atferd. I siste delkapittel 4.2.3 vil vi drøfte de presenterte dataene, ved aktiv bruk av teori fra delkapittel 4.2.2.

### 4.2.1 Presentasjon av data

Alle våre informanter brukte mye tid på å fortelle om lærerne på Lillevik i intervjuene, og relasjonene de har til de. Som vi beskrev i forrige kapittel, har relasjoner til lærere vært en utfordring for flere av informantene våre. Vi tolker det som at den utfordringen ikke virker å være like fremtredende med tanke på relasjonen til lærerne på Lillevik, noe som ble tydeliggjort allerede da informantene fortalte om deres førsteinntrykk av lærerne. De ordla seg på følgende måte:

Iben: *De var veldig sånn, at vi tar det veldig chill liksom. I starten handlet det mest å bli kjent. De var litt mer sånn "hoppende".*

Chris: *Mitt førsteinntrykk var at de var ganske greie. De snakket ganske mye med meg. De sa de skulle ordne ting for meg.*

Janne: *Det var greit, jeg merka jo med en gang at de tålte mye mer. (...) Jeg merka jo at kødd og sånn var vel mer akseptabelt her enn det var før. De tåler mye mer. (...) De var aldri strenge da jeg startet her. De var ganske hyggelige og greie. De er aldri frekke mot elevene eller noe sånt da.*

Kim: *Det var veldig bra, det føltes ut som at man ble tatt på alvor. (...) Lærerne hadde mer forståelse på at det er mye skole og at det er nytt, men på hjemmeskolen så var det nytt for alle, og det skulle man greie selv.*

Alle informantene forteller om gode lærer-elev-relasjoner og trekker fram lærerne som en stor forskjell mellom hjemmeskolene og Lillevik. Videre beskriver informantene hva som har gjort denne lærer-elev-relasjonen god. Iben trekker fram at lærerne er mer glad enn de hen har møtt tidligere, og at de snakker mer med elevene. Chris vektlegger at lærerne skaper trygghet gjennom å ta tak i problemer aktivt og at hen opplever mer støtte fra lærerne på Lillevik enn tidligere i skolegangen. Janne forteller at lærerne her er annerledes enn de fra hjemmeskolene fordi de syntes det er gøy å tulle og bruke humor med elevene: *"De synes det er gøy å tulle med oss da. De skjønner hvis jeg blir irritert, så er det en grunn til det. (...) De aksepterer deg på en måte, (...) og på en måte er de som ungdommer sammen med oss da".* Kim forteller at lærerne er forståelsesfulle: *"Det er en forståelse for at det er vanskelig fortsatt. (...) De er vant til det, og det er det her de har bestemt seg for å jobbe med. Så de har mer forståelse for at det er ungdom som sliter".*

Videre i intervjuet spurte vi informantene om hva de tror det er med Lillevik som gjør at de føler at de får det til bedre her enn på hjemmeskolen. Chris legger vekt på at det er større lærertetthet, samtidig som hen presiserer at det er lettere å fikse opp i ting siden det er litt mindre ting som skjer her. Da Kim fortalte om forskjellene mellom lærerne hen hadde møtt

tidligere i skolegangen og på Lillevik, sa hen: *“Det føles ut som de faktisk bryr seg om hvordan trivselen er blant ungdommer. Og hvis noe skjer som for eksempel mobbing, så blir det tatt opp med en gang”*. Janne forteller at bruken av ros på Lillevik forekommer hyppig, og at det er mer ros her enn på andre skoler, hen presiserer det slik: *“Her er det jo nesten bare ros da. Nesten for mye ros av og til. (...) Men ja, det er mye mer ros her enn på vanlig skole. Det virker ikke som at vanlige skoler skjønner at folk er annerledes”*.

Når det kommer til relasjoner med medelevene på Lillevik har informantene ulike syn på disse relasjonene. Iben forteller at medelevene ikke er venner som hen spiller med på fritiden, og hen kategoriserer medelevene som klassekamerater. Chris uttrykte at hen ikke ble godt tatt imot av medelevene, og at hen ikke har så veldig mye å snakke med de om. Videre fortalte hen: *“Jeg er ikke god venn med noen av de egentlig. De er jo litt mer på den “sketchy” siden av folket. Men altså, det er noen jeg tolererer”*. Janne har en litt annen opplevelse av relasjonene til medelevene: *“Du er jo på en måte venn med alle når du går her. (...) Her må man på en måte bare akseptere alle sammen, i forhold til på en vanlig skole, der er det mer vanlig at man ikke aksepterer alle andre”*. Kim forteller at hen ikke hadde noen forventninger om å komme nære noen i klassen, og at hen ville bli helt alene. Hen ordlegger seg litt overraskende til at hen ble møtt av medelevene mye bedre enn forventet, og at hen fikk en spesielt god relasjon til en medelev.

Vi var interesserte i å høre hvordan informantene våre opplevde relasjonene til venner og medelever fra hjemmeskolen etter at de begynte på Lillevik, og hvorvidt de har klart å opprettholde dem. Iben forteller at hen opprettholder kontakt med vennene fra hjemmeskolen gjennom spilling, men at hen opplever det som utfordrende: *“Jeg har kontakt ja, men det litt vanskelig. (...) Det er litt ubehagelig”*. På spørsmål om det er noe hen savner fra hjemmeskolen svarer Iben: *“Jeg savner jo vennene mine da. Nei... det er vennene”*. Kim uttrykte som nevnt at hen tenkte det ville bli problematisk å starte på Lillevik uten vennene sine, men forteller at hen fortsatt har kontakt med noen av de: *“Jeg har kontakt med to fra gruppa mi. Bittelitt med noen fra den andre gruppa, men ikke så mye. Det er bare sånn streak på Snapchat. Vil ikke si at vi snakker”*. Samtidig virker det ikke som det er noe hen ser på som utelukkende negativt: *“Det har ikke noe å si at de ikke er her, fordi jeg er så ferdig med folkene som går der og hva de tenker om meg”*. Chris svarer mer bastant rundt dette, og presiserer: *“Nei, jeg ga egentlig faen i de. Var ikke så glad i de uansett”*. Janne har derimot

fortsatt god kontakt med to til tre av vennene sine i dag, og hen forteller at dette ikke har vært en utfordring for hen. Videre sier hen at vennene hans skjønnte hvorfor hen måtte begynne på Lillevik: *“De skjønnte jo hvorfor da. De er ganske ille på skolen de og, men de er jo i timene. Jeg var ikke det. Så de skjønnte hvorfor (...), at jeg må ha karakterer og sånn”*.

#### **4.2.2 Teori**

I analysen fra datamaterialet fra Elevundersøkelsen 2008 studeres sammenhengen mellom læringsmiljø og elevenes motivasjon, innsats, selvregulering og karakterer i ungdomsskolen og i videregående (Skaar, Viblemo & Skaalvik, 2008). Her vektlegges tilpasning av undervisningen og elevenes innsats som en direkte faktor for å forklare elevenes karakterer til en viss grad. Videre vises det at tilpasning av undervisning og støtte fra læreren har en sterk sammenheng med elevenes opplevelse av sin relasjon til læreren, og at relasjon til læreren henger sterkt sammen med elevens opplevelse av egen innsats og indre motivasjon for skolearbeidet (Skaar, Viblemo & Skaalvik, 2008). Skaar, Viblemo og Skaalvik (2008) konkluderer med at det kan se ut som at det å oppleve en god relasjon til læreren er den variabelen som binder det hele sammen.

Fuglestad (1993) presiserer at relasjonen mellom lærer og elev er primærrelasjonen i skolen, og at det er i denne relasjonen elevene møter innholdet i skolen. Kvaliteten på denne relasjonen vil da spille en viktig rolle med tanke på hvor positivt et slikt samarbeid vil bli. Arbeidet for å fremme slike relasjoner kan kalles for en relasjonsorientert klasseledelse (Fuglestad, 1993). Det handler om å lede en klasse eller elever på en måte som gjør at hver enkelt elev opplever en meningsfull relasjon til læreren, som er preget av forståelse, respekt og tillit. Fuglestad (1993) hevder at fra et slikt elevperspektiv er det ikke vanskelig å se betydningen av en positiv relasjon til læreren som en viktig kilde til trivsel på skolen og motivasjon for skolearbeidet. Thomas Nordahl (2002) hevder at for mange elever er de sosiale sidene ved skolen mer betydningsfulle for egen trivsel enn de faglige. Videre vektlegger Haug (2013) at trivselen på skolen kan forklares i stor grad ved at det er sosialt å være der, særlig på grunn av medelevene. Det viser at for elevene er skolen en viktig sosial arena, hvor det å bli sett og inkludert i et elevfellesskap er overordnet.

Bergkastet, Dahl og Hansen (2012) trekker fram tre refleksjoner knyttet til læringsmiljø. Den første refleksjonen handler om at læreren gjennom sine valg og handlinger kan påvirke en



rekke forhold som relateres til elevenes læringsmiljø. Den andre omhandler elevenes opplevelse av læringsmiljøet som viktig for å kunne si noe om hvordan lærerens valg og handlinger påvirker kvaliteten på læringsmiljøet. Den siste refleksjonen legger vekt på at ulike elever opplever læringsmiljøet i klassen forskjellig, hvor da Bergkastet, Dahl og Hansen (2012) presiserer den praktiske konsekvensen av dette som at læreren trenger en god dialog med hver enkelt elev i arbeidet sitt for å kunne påvirke elevenes opplevelse av læringsmiljøet.

Et fellestrekk ved flere skolebaserte programmer er at de benytter ros eller andre former for belønning for ønsket atferd (Hayes, Hindle & Withington, 2007). Hart (2010) gjennomførte en undersøkelse blant skolepsykologer for å få et innblikk i hvilke strategier de trekker fram for god klasseledelse. 44 av de 47 skolepsykologene nevnte bruken av ros for ønsket atferd. Det forekommer ingen uenighet blant disse om at ros av arbeid fremmer motivasjon (Hart, 2010). Ros av atferd er derimot mer kontroversielt, og forskning viser tendenser til at atferd som anerkjennes mister sin egenverdi (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Derfor mener Skaalvik og Skaalvik (2014) at lærere bør være forsiktige med å rose “forventet” atferd. Ros for god og forventet atferd kan brukes i perioder i klasser der det er mye uro, men over lengre tid bør læreren heller signalisere at slik atferd er forventet. Dersom en elev i en gitt situasjon viser en positiv atferd som ikke var forventet kan det likevel være fordelaktig å rose atferden, slik at læreren viser eleven at man setter pris på den viste atferden (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dette vil da være en anerkjennelse for eleven.

Når det kommer til lærerens respons på uønsket atferd er det ulike oppfatninger om hvordan dette skal gjøres (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Flere forskere mener det bør etableres kjente regler og prosedyrer for hvordan en skal hankses med vedvarende problematferd, noe som Skaalvik og Skaalvik (2014) mener kan bli for rigid og redusere lærerens mulighet til å vurdere elevene og situasjonen. De mener det kan være problematisk å ta i bruk automatiske reaksjoner på uønsket atferd uten at det tas hensyn til situasjonen den oppstår i, foranledningen og eleven selv. For eksempel kan det være en elev i klassen som mangler selvkontroll, og der de andre elevene i klassen fremprovoserer den uønskede atferden. Når læreren da sanksjonerer denne elevens atferd vil det virke som en belønning for de elevene som har provosert fram atferden . Da kan provokasjonene fortsette, og eleven som mangler selvkontroll blir klassens syndebukk (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Eksempler som dette viser

hvorfor automatiske reaksjoner eller konsekvente reaksjoner på uønsket atferd kan være problematisk.

Lærere som lykkes med sin undervisning er ofte fleksible i hvordan de reagerer på uventede situasjoner. Uønsket atferd oppstår hyppigere om undervisningen ikke er tilpasset elevenes nivå, om elevene ikke forstår en oppgave, når de mangler utfordringer og når de er slitne eller ikke klarer å konsentrere seg (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Uavhengig av hvilke virkemidler som blir tatt i bruk for å stoppe uønsket atferd er det viktig at det løses på en måte som gir eleven mulighet til å bevare verdigheten sin, samt motiverer eleven til å endre atferden. For at man skal kunne ta hensyn til situasjonen atferd oppstår i, foranledningen og eleven selv er lærerens mentaliseringsevne sentral. Mentalisering handler om den mentale prosessen hvor vi automatisk og kontrollert danner oss forestillinger om vår egen og andres bevissthet. Disse forestillingene gjør at vi kan tolke meningen med og motivasjonen for både vår egen og andres atferd (Uthus, 2017).

### **4.2.3 Drøfting**

#### **4.2.3.1 Lærer-elev-relasjoner**

I delkapittel 4.2.1 blir det nevnt at vi tolker lærerrelasjoner som lite problematisk for våre informanter ved Lillevik sammenlignet med hjemmeskolene deres. Da informantene skulle fortelle om deres førsteinntrykk av lærerne ved Lillevik beskrev samtlige informanter de med positive ordlag. Iben forteller at det i starten handlet mest om å bli kjent, mens Chris opplevde at lærerne brukte mye tid på å snakke med hen. I følge Fuglestad (1993) vil kvaliteten på denne relasjonen elevene møter i skolen bli særs viktig med tanke på hvor positivt et slikt samarbeid vil bli. Slik vi tolker informantenes opplevelse av deres førsteinntrykk av lærerne ved Lillevik, virker det som lærerne var særlig opptatte av å jobbe grundig for å oppnå gode relasjoner til elevene, noe som kan kalles en relasjonsorientert klasseledelse (Fuglestad, 1993). Videre hevder Fuglestad (1993) at det fra et elevperspektiv ikke er vanskelig å se betydningen av en positiv relasjon til læreren for å oppleve trivsel og motivasjon på skolen. Gjennom informantenes opplevelser av denne relasjonen tolker vi det Fuglestad (1993) sier som fortsatt relevant basert på elevenes førsteinntrykk.

Gjennom informantenes beskrivelse av deres førsteinntrykk av Lilleviks lærere synes vi det kommer tydelig fram at hver enkelt informant følte seg sett fra første dag. Kim sammenlignet

oppstarten ved Lillevik og oppstarten i 8.trinn på hjemmeskolen ved å fortelle at på Lillevik hadde lærerne forståelse for at det er en helt ny skole og at hen følte seg tatt på alvor, mens på hjemmeskolen var det nytt for alle elevene, og derfor skulle man greie seg selv. At elevene ved Lillevik opplever å bli sett og tatt på alvor allerede fra dag én og har en god dialog med lærerne gjør at det blir lagt et godt grunnlag for læringsmiljøet på skolen. Dette samsvarer med det Bergkastet, Dahl og Hansen (2012) fremhever som sentralt for å kunne påvirke elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Informantene forteller om lærere som er støttende, fører en god dialog med dem, og som ordner opp i ting hvis det skjer noe. Gjennom elevperspektivet tolker vi det som at informantene våre opplever at lærerne ved Lillevik hadde et stort fokus på å skape gode relasjoner i starten, slik at betingelsene for et godt læringsmiljø lå til rette når de skulle begynne med det faglige.

Janne opplevde at lærerne ved Lillevik likte å bruke humor med elevene, og fortalte at lærerne skjønner at det ligger noe til grunne hvis hen blir irritert. Hen følte at hen ble akseptert, og at lærerne på en måte var ungdommer sammen med dem. Kim forteller også at lærerne var mer forståelsesfulle for at ungdommene har det vanskelig, og at de ble tatt mer på alvor. Hvis vi ser informantenes opplevelser fra delkapittel 4.1 når det kommer til relasjon til lærere, tolker vi det som at elevene har hatt en opplevelse av å bli neglisjert av lærere på hjemmeskolen. Thomas Nordahl (2002) hevder at de sosiale sidene ved skolen er mer betydningsfulle for egen trivsel enn de faglige. Som Nordahl (2002) sier tenker vi ut i fra elevenes opplevelser at elevene ikke har fått den sosiale tilfredsstillelsen som de trengte før det ble lagt et stort press på de faglige prestasjonene. Vi tolker det som at ved starten på Lillevik opplevde elevene en litt mer rolig start, med fokus på å bli kjent, hvor lærerne var forståelsesfulle, hyggelige, tok ting på alvor, og arbeidet med å skape gode relasjoner før man tenkte på faglig utvikling. Ut i fra det Nordahl (2002) hevder om de sosiale sidene, tolker vi det som at elevene i større grad opplever å få tilfredsstillt sine sosiale behov på Lillevik sammenlignet med hjemmeskolene. Spesielt når det kommer til relasjonen mellom lærer og elev.

Lærer-elev-relasjonene blir trukket fram som en av de største forskjellene mellom Lillevik og hjemmeskolene av alle informantene. I delkapittel 4.1 presenteres flere utsagn fra informantene som viser de dårlige relasjonene mellom lærere og elevene. Kim forteller om lærere som ikke hadde tro på elevene, Chris opplever at lærerne på hjemmeskolen hverken

var støttende eller oppmuntrende og Janne forteller om lærere som har “(...) oppført seg som idioter mot meg hele året”. Videre forteller Janne om tillitsbrudd, å bli forrådt av læreren og det å bli mobbet av læreren. Dette tolker vi som en sterk kontrast til informantenes opplevelser av lærerne på Lillevik. For at en sårbar elevgruppe som den på Lillevik skal kunne oppleve et positivt læringsmiljø, med indre motivasjon for skolearbeid og trygghet på skolen mener vi det er tydelig at lærer-elev-relasjon er viktig.

Janne forteller blant annet at lærerne på Lillevik aldri er frekke mot elevene, noe som forteller ganske mye om de tidligere opplevelsene hen har av lærer-elev-relasjoner. På Lillevik opplever informantene at lærerne snakker med elevene, tar de på alvor og er forståelsesfulle, i motsetning til lærerne fra hjemmeskolene. Fuglestad (1993) fremhever relasjonen mellom lærer og elev som primærrelasjonen i skolen, og gjennom teori som dette tolker vi det slik at lærerne på Lillevik er svært relasjonsorienterte og opptatte av at det relasjonelle arbeidet skal legge grunnlaget for elevenes videre utvikling på skolen. Å arbeide relasjonsorientert med en elevgruppe som har dårlige erfaringer med tidligere lærere ser vi på som helt essensielt for å skape et bedre skoleliv for elevgruppen på Lillevik. Gjennom informantenes uttalelser tolker vi det som at de opplever å ha gode relasjoner til lærerne på Lillevik, noe Skaar, Viblemo og Skaalvik (2008) peker på som særskilt viktig for elevenes opplevelse av egen innsats og indre motivasjon.

Ved at lærertettheten er så høy på Lillevik får lærerne mulighet til å følge opp enkeltelevne aktivt gjennom hele skoledagen, og kan være proaktive i møtet med uønsket atferd. Samtidig opplevde vi at lærerne ved Lillevik var svært dyktige når det kommer til å håndtere uønsket atferd, i form av når de valgte å slå ned eller ikke slå ned på atferden. Som Chris sier er det lettere å “(...) fikse opp i ting” på Lillevik, på grunn av mange lærere og liten elevgruppe. Vi tolker at et slikt skolelandskap gjør at lærerne får handlingsrom til å møte hver enkelt elev aktivt gjennom hver skoledag, og gi de tett oppfølging. Dette underbygges av Kim, som sa: “Det føles som de faktisk bryr seg om hvordan trivselen er blant ungdommer. Og hvis noe skjer som for eksempel mobbing, så blir det tatt opp med en gang”.

#### **4.2.3.2 Inkludering og relasjoner til medelevene**

Som nevnt tidligere skal den norske skolen være en inkluderende skole. Spørsmålet vi stiller blir da hvor inkluderende er faktisk den norske skolen når man ikke klarer å legge til rette for

ungdommer med utfordrende atferd? Stortingsmelding nr. 030 (2003-2004) legger vekt på deltakelse i et inkluderende sosialt fellesskap, hvor Skaalvik og Skaalvik (2014) definerer dette fellesskapet som den formelle retten til å høre til på hjemmeskolen. Videre vektlegger Haug (2013) at trivselen på skolen kan forklares ved at det er sosialt å være der, særlig på grunn av medelevene. Gjennom intervjuene av informantene var vi ute etter å finne ut av hvordan de opplever det å bli tatt ut av hjemmeskolen og begynne på et alternativt skoletilbud, med tanke på relasjonene til medelever og det sosiale fellesskapet.

Iben forteller at hen fortsatt opprettholder kontakt med noen av vennene fra hjemmeskolen, men at det kun er gjennom spilling. Videre forteller hen at det er litt vanskelig å holde kontakten, og at det er litt ubehagelig. Kim gir uttrykk for et mer problematisk forhold til sine medelever fra hjemmeskolen, hvor hen forteller: *“Det har ikke noe å si at de ikke er her, fordi jeg er så ferdig med folkene som går der og hva de tenker om meg”*. Chris gir også uttrykk for et problematisk forhold til medelevene, hvor hen svarer at hen gir egentlig *“(…) faen i de”*, siden hen ikke var noe glad i dem. Sånn vi tolker dette forholdet, sitter vi med et inntrykk av at hjemmeskolene ikke har klart å møte disse elevene på en god måte, og de har derfor fått et uheldig utgangspunkt for å kunne opprette gode vennerelasjoner. Deltakelsen i det sosiale fellesskapet har blitt et dårlig møte for våre informanter, og vi tenker det kan ha vært med på å skape skolevegring, samt psykiske utfordringer.

Flere av informantene vektlegger at de ikke orket å dra på skolen fordi de var redd for å bli møtt av andre elever med masse spørsmål om hvorfor de ikke har vært der, og derfor ble det lettere å ikke møte opp. Ved å se disse opplevelsene opp mot Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) tolker vi det som at mulighetene til å utvikle seg selv og sine evner, og tilgang på fellesskap og likeverd, har vært ikke eksisterende for informantene på hjemmeskolene. Ved oppstart på Lillevik har elevene fått et annet forhold til sine medelever. Kim uttrykker seg overraskende til at hen faktisk har klart å få en god relasjon til en medelev, noe hen ikke hadde noen forventninger om. Chris og Janne forteller at man på en måte må tolerere og akseptere hverandre her, og at man på en måte er venn med alle når du går her. Iben kategoriserer også medelevene på Lillevik som klassekamerater. Vi tolker det som at det alternative skoletilbudet har lagt bedre til rette for inkludering i sin hverdag, enn hva hjemmeskolene har klart. Dette mener vi kan være et resultat av det høye fokuset på å skape gode, gjensidige relasjoner, og gjennom lærernes væremåte rundt og med elevene. Som

informantene nevner er det en opplevelse av god oppfølging og tillit, noe vi tenker kan være sammenfallende med et godt læringsmiljø, og en inkluderende skole.

#### **4.2.3.3 Bruk av ros**

Når det kommer til bruk av ros fortalte to av informantene våre at de ikke opplevde at de fikk noe ros fra lærerne på hjemmeskolene deres, og da vi spurte Chris om hen opplevde lærerne på hjemmeskolen som støttende eller oppmuntrende svarte hen: *“Nei, ikke i det hele tatt”*. Janne fortalte om bruken av ros på Lillevik ved å si: *“Her er det nesten bare ros da. Nesten for mye ros av og til. (...) Men ja, det er mye mer ros her enn på vanlig skole”*. Ros som belønning for ønsket atferd er et fellestrekk for flere skolebaserte programmer (Hayes, Hindle & Withington, 2007). Deci, Koestner & Ryan (1999) stiller seg noe kritisk til bruk av ros av atferd, og Skaalvik og Skaalvik (2014) mener at man som lærer bør være forsiktig med å rose forventet atferd. Skaalvik og Skaalvik (2014) presiserer at i klasser med mye uro kan ros for god og forventet atferd brukes. Dette er for at læreren skal kunne vise eleven at man setter pris på den viste atferden (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Selv om Janne uttrykker at det nesten kan bli for mye ros på Lillevik, tolker vi, i tråd med teorien fra Skaalvik & Skaalvik (2014), at lærerne ved Lillevik ønsker at elevene skal oppleve at forventet og god atferd settes pris på, og ønsker at elevene skal oppleve rosen som en anerkjennelse. Dersom en elev i en gitt situasjon viser en positiv atferd som ikke var forventet kan det være fordelaktig å rose atferden (Skaalvik & Skaalvik, 2014), og det kan være dette Janne sikter til med: *“(...) for mye ros av og til”*. Vi tolker det slik at lærerne ved Lillevik ønsker å sette en vennlig standard og fremme et positivt atferdsmønster hos elevene. Gjennom bruken av ros tydeliggjør lærerne hvilken type atferd som er forventet, noe som elevene synes å sette pris på gjennom deres uttalelser om trivsel, trygghet og gode lærerrelasjoner på Lillevik.

#### **4.2.3.4 Korrigering av uønsket atferd**

Gjennom intervjuene tolker vi at informantene våre opplever at uønsket atferd blir håndtert på en god måte på Lillevik, og at dette skaper trygghet. Chris eksemplifiserer dette gjennom å fortelle om at hen ikke ble tatt godt imot av enkeltelever på Lillevik, men at lærerne ordnet opp i dette raskt. Skaalvik og Skaalvik (2014) presiserer at lærere som lykkes med sin undervisning ofte er fleksible i hvordan de reagerer på uventede situasjoner. Gjennom

informantenes opplevelser på Lillevik tolker vi det som at elevene mener at lærerne har en god evne til å håndtere uønsket atferd, og at de vurderer aktivt hvilke situasjoner det er nødvendig å gripe inn i. Janne fortalte at lærerne tåler mer på Lillevik, og dette kan fortolkes som at lærerne unngår å ta i bruk automatiske reaksjoner på uønsket atferd. Som Skaalvik og Skaalvik (2014) skisserer er det viktig at man tar hensyn til situasjonen atferden oppstår i, foranledningen og eleven selv. Dette samsvarer med hvordan informantene våre beskrev lærerne på Lilleviks atferd i møte med uønsket atferd. Som informantene sier tolerer lærerne mer “(...) *kødd*”, og de skjønner at hvis noen blir irritert så er det en grunn til det. En slik mentaliserende fremgangsmåte (Uthus, 2017) fra lærerne gjør at elevene får mulighet til å bevare egen verdighet og blir motivert til å endre uønsket atferd gjennom at eleven det gjelder føler seg forstått selv om atferden blir irettesatt, noe Skaalvik og Skaalvik (2014) fremhever som viktig for å stoppe uønsket atferd.

Det Skaalvik & Skaalvik (2014) omtaler som å gi elevene mulighet til å bevare verdigheten sin under korrigerende av uønsket atferd eksemplifiseres av Janne da hen uttalte at lærerne på Lillevik aldri var frekke mot elevene. Som en enkeltstående uttalelse høres det ganske selvfølgelig ut at en lærer ikke skal opptre frekt i møte med en elev, men gjennom Jannes opplevelser fra lærer-relasjoner på hjemmeskolen blir uttalelsen satt i en annen sammenheng. Utover det at Janne uttaler at hen har blitt mobbet av lærere i tidligere skolegang trekker hen fram et eksempel, som presentert i delkapittel 4.1.1, der læreren på hjemmeskolen korrigerende atferd ved å først irettesette Janne i klasserommet, følge hen ut av klasserommet og bruke verbal irettesettelse foran hele klassen. Janne uttalte at hen opplevde hele hendelsen som et tillitsbrudd, spesielt da læreren brøt en avtale de hadde seg imellom. I intervjuet la Janne vekt på at dette skjedde foran hele klassen, noe som ødela relasjonen til læreren og førte til at Janne sluttet å møte opp i timene. I lys av det Skaalvik og Skaalvik sier om å hankses med problematferd (2014) tolker vi det som at denne læreren ikke tok hensyn til situasjonen atferden oppsto i, foranledningen og eleven selv. Vi tolker denne hendelsen som at læreren gjennom slike handlinger svekket Jannes posisjon i elevhierarkiet, noe som bidro til å svekke Jannes relasjon til læreren og bidro til valget om å slutte å møte opp på skolen.

I motsetning til Jannes historie fra hjemmeskolen tolker vi det slik at lærerne på Lillevik er opptatte av å ta hensyn til situasjonene der det oppstår uønsket atferd og eleven selv. Ut i fra intervjuene virker det også som at denne fremgangsmåten oppleves som trygg for elevene, da

ingen av de fortalte om hendelser fra Lillevik der de følte seg urettferdig behandlet i forbindelse med korrigerende av uønsket atferd. Skaalvik og Skaalvik (2014) fremhevet viktigheten av å motivere elevene til å endre atferden og å gi elevene mulighet til å bevare verdigheten sin under lærernes arbeid med å stoppe uønsket atferd, og ut i fra intervjuene våre virker det som lærerne på Lillevik lykkes med dette og at elevene ikke har noen negative opplevelser rundt lærernes respons på uønsket atferd.

### **4.3 Trivsel og trygghet**

I dette delkapittelet tar vi utgangspunkt i kategorien trivsel og trygghet, hvor vi i første del 4.3.1 presenterer data, og ulike sitater som vi mener er aktuelle for å drøfte informantenes opplevelser rundt egen trivsel og trygghet. Videre i del 4.3.2 presenterer vi det teoretiske grunnlaget, som vil være med på å underbygge våre tolkninger av dataene i drøftingsdelen. Til slutt legger vi hovedvekten på del 4.3.3 Drøfting, hvor vi tar utgangspunkt i opplevelsene til informantene, ser det opp mot teorien, og deretter viser til våre egne tolkninger. Der det er hensiktsmessig vil vi også se disse opplevelsene opp mot tidligere opplevelser fra hjemmeskolen. Dette delkapittelet tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *“Hvordan opplever elevene ved Lillevik trivsel og trygghet?”*.

#### **4.3.1 Presentasjon av data**

På bakgrunn av informantenes utfordrende opplevelser fra deres hjemmeskoler var vi svært interessert i å få et innblikk i hvordan de opplevde sin første tid på Lillevik, og hvilke forventninger de hadde til å starte på det alternative tilbudet. Gjennom intervjuene viser det seg at informantene hadde ganske klare oppfatninger av hva de forventet av oppstarten på Lillevik. Janne forteller at hun håpet det skulle bli en bedre skole enn i fjor, og presiserer: *“Det er jo forskjellige grunner til at vi går her, sånn at det ikke er en vanlig skole, eller det er jo en vanlig skole, bare mye mindre fag og mer sånn praktisk arbeid. Jeg gleda meg jo til det da”*. Chris forholder seg til oppstarten ved å si at Lillevik ikke virket som en vanlig skole, og at hun syntes det var rart å starte på Lillevik, men ikke skummelt.

Det viste seg ut fra intervjuene at Iben og Kim hadde relativt like opplevelser rundt oppstarten på Lillevik. Iben legger vekt på at det var veldig skummelt å møte andre folk, og å starte på skolen. Kim forteller at hun gruet seg til å starte, men at det: *“Var greit. Det var som å begynne på en ny skole, litt urovekkende, og man blir engstelig”*. Videre i intervjuene



kommer det fram at en betryggende faktor for flere av informantene var at det var færre elever i klassen. Janne eksemplifiserer det på følgende måte: *“Jeg trodde ikke det var så få elever som gikk her. Så det var litt nytt da. Det er mye bedre at det er få elever som går her enn at det er hundre på ett trinn da”*. Iben følger opp med å presisere at det var betryggende at det ikke var 30 stykker i en klasse som på hjemmeskolen, og at det var litt mer *“(…) chill”*. Chris uttrykte seg litt kortere i svarene, men ved spørsmål om hen gledet eller gruet seg til å starte på Lillevik svarte hen: *“Jeg gledet meg egentlig”*.

I intervjuet fortalte Janne at hen opplever at det å skape trivsel var noe det var stort fokus på da skoleåret på Lillevik startet: *“Det er sikkert det dem prøver mest på. (...) Prøvde å få oss til å like å være her, sånn at ikke det første som skjedde var at vi bare slutta. (...) De brukte mye tid på få oss til å føle oss hjemme. (...) Så vi bare kunne få tilbake litt motivasjon for skole”*. Her trekkes lærerne nok en gang fram som en av faktorene som skaper trivsel for elevene. Iben fortalte: *“Det er flere lærere her, rundt deg da. (...) Her er det på en måte mer lek. I friminuttene for eksempel”*. Videre utdypet Iben dette med å fortelle om at friminuttene ofte går med på å spille bordtennis, sjakk og PC-spill sammen med medelever og lærere. *“Jeg liker å spille bordtennis med læreren, men jeg tok han litt så ble han sur. Nå har vi gått over til sjakk”*.

Praktiske aktiviteter trekkes fram av flere informanter som en trivselsskapende faktor. På spørsmål om hva hen liker å gjøre på Lillevik svarte Janne at det ikke er så mange fag som er morsomme, men at de nettopp har bygd gamingrom sammen, og at det er morsomt å være der. Åpent styrkerom, GYM-sal, verksted og musikkinstrument i fellesareal trekkes også fram som aktiviteter informantene ser på som trivselsskapende, noe de får mulighet til å bruke både i og utenfor undervisning.

Da informantene fortalte om deres opplevelse av trivsel på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført var alle samstemte i at de opplever trivsel på Lillevik. Kim utdypet dette ved å fortelle at trivselen er mye bedre på Lillevik, sammenlignet med hjemmeskolen. Da informantene ble spurt om de kunne beskrive det de opplevde som en god dag på Lillevik ble praktiske aktiviteter trukket fram, spesielt av Janne og Iben. Kim fortalte at de aller fleste dagene på Lillevik oppleves som gode dager: *“Jeg synes nesten alle dagene her er gode. Det er noen dager hvor jeg selv har det dårlig, men da er det ikke skolen sin skyld”*. I likhet med

Kim uttalte også Chris at stort sett alle dager på Lillevik er gode dager og trekker fram arbeid med fag: *“En god dag er når jeg kommer inn og bare gjør skolearbeid liksom. Jeg vil si at de fleste dagene her er gode”*.

Når vi tenker tilbake på opplevelsene informantene har erfart fra tidligere skolegang, følte vi det helt naturlig å legge et fokus på informantenes trygghet. Iben fortalte tidligere at hen aldri følte seg trygg, men på spørsmål om hen føler seg trygg på Lillevik svarer hen: *“Ja, her føler jeg meg litt sånn halvveis trygg da”*. Videre forteller Iben at det kanskje skyldes lærerne, og at det er fordi det er så mange lærere her. På samme spørsmål vektlegger Kim at hen syntes tryggheten er bra og at hen klarer å slappe av her, fordi hen ikke lenger er redd for alle blikkene eller kommentarer fra andre.

Etter at Janne opplevde et tillitsbrudd fra en lærer på hjemmeskolen, uttrykker hen at det har vært vanskelig å føle seg trygg på skolen. På spørsmål om hvordan det er nå på Lillevik legger hen fokus på at lærerne her ikke er ute etter å *“(…) drite”* hen ut, og forteller at: *“Det tror jeg sikkert er en av reglene deres. At de ikke skal gjøre ting elevene ikke har lyst til eller noe sånt.”* Chris forteller at hen føler at lærerne tar tak i ting som skjer, noe som gjør at hen føler seg mer trygg, og på spørsmål om hen trives her svarer hen: *“Ja, og jeg føler meg trygg her”*. Videre eksemplifiserer Chris at det var en situasjon i starten, hvor lærerne måtte gripe inn: *“Det var en elev som ikke var så veldig grei, men det har blitt ordnet nå. Han likte å fucke med skoene mine, kaste snus oppi de og sånt. Men det har blitt ordnet opp i nå”*. Chris opplevde at lærerne var støttende og ordnet opp på en god måte, noe hen hevder ikke hadde blitt ordnet opp i på en like god måte på hjemmeskolen.

### **4.3.2 Teori**

I kapittel 2.0, Studiens tematikk og kontekst, viste vi til de historiske linjene i spesialpedagogikken for å gi et bredere bilde av utviklingen av feltet. Jahnsen, Nergaard og Flaaten (2006) peker til det historiske perspektivet hvor vi har beveget oss fra en skole som sorterte elevene i kategorier som opplæringsdyktige eller ikke opplæringsdyktige og tilpasset eller ikke tilpasset, til en skole som prinsipielt skal være tilpasset og inkluderende for alle. Videre viser de til den skolepolitiske debatten, og argumenter fra tidligere tider som dukker opp igjen, som for eksempel at det økte kunnskapsnivået i skolen igjen aktualiserer spørsmålet om skolens behov for å slippe å ha ansvaret for alle (Jahnsen, Nergaard & Flaaten,

2006). Jahnsen, Nergaard og Flaaten (2006) presiserer at vurdert ut fra prinsippene om likeverd, normalisering og inkludering er segregerte smågruppebaserte tiltak problematiske. De peker til at noen kan oppfatte tiltakene som segregering og utstøting til en liten gruppe, men av andre kan det betraktes som den beste måten å gi gode opplæringstilbud hvor elevene blir inkludert i en liten gruppe (Jahnsen, Nergaard og Flaaten, 2006).

Det er rimelig å tenke at elever som har behov for et tilpasset opplæringstilbud, med bakgrunn i eksternalisert eller internalisert atferdsproblematikk, vil utvikle et ønske om å slippe å være i den vanlige skolen, hevder Jahnsen, Nergaard og Flaaten (2006). Fordi elevene helst vil slippe å være i situasjoner som gjør de til fremmede og utsatte, hvor de har en opplevelse av å ikke bli verdsatt i fellesskapet (Jahnsen, Nergaard & Flaaten, 2006). I tillegg påpeker Uthus (2017) at vi skal huske på at elever som befinner seg innenfor den ordinære undervisningen kan ha opplevelser av utestenging, isolasjon og ensomhet, med bakgrunn i det Skaalvik og Skaalvik (2014) belyser om at mange elever sliter med et opplevd prestasjonspress og truet selvværd i skolen i dag. Videre presiserer Jahnsen, Nergaard og Flaaten (2006) at smågruppetiltak mener at man ikke er flinke nok til å ta vare på disse elevene i den ordinære skolen. Betydningen av gode relasjoner mellom elev og voksen blir vektlagt, og elevenes muligheter til mestring er i fokus. Jahnsen, Nergaard og Flaaten siterer et smågruppetiltak som sier: *“Her hos oss blir elevene sett og møtt på en måte de sier de aldri før har opplevd i skolen”* (Jahnsen, Nergaard & Flaaten, 2006, s. 25). Mange smågruppetiltak hevder at det er vanskelig å skille mellom teoriundervisning, praktisk arbeid og trening av sosiale ferdigheter i deres opplæring (Jahnsen, Nergaard & Flaaten, 2006). Sørli (1991) påpeker at det i gjennomsnitt blir brukt omtrent like mye tid til teori og praktisk arbeid i slike tiltak. Hvor praktisk arbeid kan omfatte ulike produksjonsaktiviteter som for eksempel produksjon av enkle tregjenstander.

*“Å begynne på skolen, eller på en ny skole, er en av de store overgangene i livet”* (Roland, 2014, s.126). En slik overgang er merkbar for elevene og for deres foresatte. Det betyr nye personer, nye oppgaver og ny kultur. Ofte ser man at en elev kan endre væremåte og trivsel i møte med en ny skole (Roland, 2014). Et nytt skoleår er også en slags ny start, og tiden etter første skoledag er viktig. For å oppnå en god start på skoleåret er det viktig at den sosiale standarden settes tydelig, noe hele personalet ved skolen må ta ansvar for (Roland, 2014). Det er den første tiden på skoleåret som er den viktigste for å oppnå dette, og elevene bør se disse

tegnene allerede når de går inn skoledørene. Slike tegn betyr kontroll for de elevene som ser etter muligheter til å gå over grenser, og trygghet for flertallet. Tegnene forteller elevgruppen at de voksne følger med, og at de har kapasitet til å gripe inn om det trengs (Roland, 2014). Et tydelig tegn er synlige voksne. Roland (2014) skisserer en synlig voksen slik:

“De voksne er på plass, helst før elevene. Noe med væremåten sier at de følger med og er i stand til å gripe inn. Oversikten synes ved at de er i kontakt med elevene. (...) De vennlige kommentarene sitter løst. Slik setter de voksne den vennlige standarden”.

(Roland, 2014, s. 131).

For Lilleviks del er det snakk om et slags bruddsystem, ved at elevene starter i en ny klasse uten elevene fra nærmiljøet. Et slikt bruddsystem gir elevene muligheten til å bryte fastlagte mønstre, og reduserer sannsynligheten for at mobbere/plagere fortsetter i den rollen (Roland, 2014). Bruddprinsippet gir i tillegg nye muligheter til lærerne. I en ny klasse der det ikke er etablert roller, relasjoner, rutiner eller normer blir oppstarten preget av et slags sosialt vakuum (Roland, 2014). I denne perioden er elevene mer mottakelige for føringer fra læreren. For at slike føringer skal nå inn til elevene er det viktig med tydelige voksne (Roland, 2014). Den voksne må formidle både hva som er ønsket-, og hva som er uønsket atferd. Roland (2014) skisserer flere måter læreren kan være tydelig på, blant annet gjennom å være et klart forbilde i sin atferd, å opptre tydelig gjennom normative utsagn, eller å være tydelig i form av reaksjoner på ønsket- og uønsket atferd. I følge Roland (2014) vil slike voksenpersoner merkes i et rom og få innflytelse, og han mener det er slike voksne barn og unge trenger.

I den moderne skolepolitikken har økt lærertetthet ofte blitt pekt på som et aktuelt virkemiddel i skolens arbeid for å bedre kvaliteten på opplæringstilbudet i Norge (Hannås & Strømsvik, 2017). I 2015 ble det gjennomført en kvalitativ studie i Asker kommune som skulle se nærmere på hvordan to skoler opplevde deres økte fokus på lærertetthet i form av tolærersystem og arbeid med mindre elevgrupper (Bliksvær mfl. 2015). Samlet sett hadde lærerne svært gode erfaringer med å dele klassen i mindre grupper, og forteller om elever som blomstrer fordi de føler seg tryggere i mindre grupper (Hannås & Strømsvik, 2017). En av lærerne oppsummerer fordelene ved å dele klassen i mindre gruppe ved å fortelle at det gir større variasjon i opplæringen og tettere relasjoner til elevene, som vurderes som positive faktorer for kvaliteten på opplæringen. Studien pekte også på at økt lærertetthet kan fungere som et effektivt virkemiddel i skolens arbeid for å sikre kvaliteten i opplæringen (Hannås & Strømsvik, 2017).

### 4.3.3 Drøfting

Gjennom lærerutdanningen har vi fått presentert det å ta ut elevene fra fellesskapet som problematisk, noe som har bidratt til vår motivasjon for å forske på segregerte smågruppebaserte tiltak. Skolen skal være tilpasset og inkluderende for alle, påpeker Jahnsen, Nergaard og Flaaten (2006). Det historiske perspektivet hvor man kategoriserte elevene som opplæringsdyktige eller ikke opplæringsdyktige er forbi. Det bildet vi sitter igjen med etter 4-årig lærerutdanning er at i en ideell verden skal alle elever inkluderes innenfor fellesskapets rammer, uavhengig av eventuelle utfordringer eller atferdsproblematikk. For at dette skal være oppnåelig må læreren klare å tilpasse undervisningen til hvert enkelt individ, slik at alle elever oppnår mestring, trivsel, trygghet og blir sett og hørt av læreren. Gjennom informantenes uttalelser om tidligere skolegang ser vi tydelige eksempler på at dette ikke har vært tilfellet. Deres tidligere skoleliv har vært preget av utrygghet, nederlag og liten opplevelse av mestring.

Jahnsen, Nergaard og Flaaten (2006) hevder at elever som har behov for et tilpasset opplæringstilbud vil utvikle et ønske om å slippe å være i den vanlige skolen. Gjennom informantenes uttalelser fra tidligere skolegang, ser vi tendenser til at informantene våre har utviklet et slikt ønske. Ved spørsmål om de gledet seg til å begynne på Lillevik svarte informantene at de gledet seg, samtidig som noen nevnte at det alltid kan være litt skummelt å starte på en ny skole. Janne fortalte at hen håpet det skulle bli en bedre skole enn i fjor, og hen forteller at: *“Det er jo forskjellige grunner til at vi går her, sånn at det ikke er en vanlig skole, eller det er jo en vanlig skole, bare mye mindre fag og mer sånn praktisk arbeid. Jeg gleda meg jo til det da”*. Chris forteller også at Lillevik ikke virket som en vanlig skole, og både Janne og Iben påpeker at det er bedre at det er få elever som går her, enn at det er over hundre elever på ett trinn. Vi tolker det som at informantene setter pris på at det er små grupper på Lillevik, slik at de kan få tett oppfølging av læreren, hvor gode relasjoner, trivsel, trygghet og mestring står i sentrum.

#### 4.3.3.1 Skaping av trivsel i oppstart på Lillevik

Janne opplevde at det var stort fokus på å skape trivsel da skoleåret på Lillevik startet, og at det for hen virket som om lærerne ville prøve å få elevene til å like å være på Lillevik, slik at elevene ikke skulle slutte. Roland (2014) vektlegger at det å begynne på en ny skole er en av de store overgangene man møter i livet, og innebærer møte med nye personer, oppgaver og

kultur. Videre vektlegges den første tiden etter første skoledag som spesielt viktig (Roland, 2014). Flere av informantene våre fremhever lærerne som trivselsskapende faktorer, blant annet gjennom utsagn som: *“De brukte mye tid på å få oss til å føle oss som hjemme”*.

Roland (2014) påpeker at den sosiale standarden bør settes tydelig ved starten av skoleåret, noe som vil føre til kontroll i møte med elevene som ønsker å gå over grenser, og trygghet for flertallet av elevgruppen. Et av de tydeligste tegnene når det kommer til å sette en sosial standard er synlige voksne. Iben fortalte at det er flere lærere rundt elevene, også i friminutt og andre mellomrom utenfor skolefagene. Gjennom intervjuene tolker vi det slik at lærerne ved Lillevik opptrer i tråd med det Roland (2014) skisserer som en tydelig og synlig voksen. Informantene forteller om en lærergruppe som venter på elevene i fellesarealet når de kommer inn om morgenen, og at de snakker med elevene. Alle informantene våre ga oss inntrykk av at de føler seg sett, og at lærernes bruk av ros og vennlige kommentarer sitter løst. Janne uttalte at lærerne *“(…) på en måte er som ungdommer sammen med oss”*, og vi tolker dette som at lærerne har en god kontakt med elevgruppen. Gjennom sin atferd setter de en vennlig standard, noe som skaper trivsel og trygghet for elevgruppen.

#### **4.3.3.2 Bruddsystem og lærertetthet på Lillevik**

På en skole som Lillevik er elevgruppen sammensatt av elever med atferdsproblemer av ulik art, og felles for alle er at de har hatt et utfordrende forhold til skolen. Det kan derfor være naturlig at man stiller seg spørsmål til hvor lurt det kan være å ta en slik elevgruppe ut av deres ordinære klasser og sette de sammen i en ny klasse, en klasse der alle elevene har utfordringer og tung bagasje med tanke på skoleliv. I Norge har kontinuitetsprinsippet i sammensetning av skoleklasser vært normen, altså at klasser skal sammensettes av nabobarn og disse klassene skal holdes gjennom grunnskolen (Roland, 2014). En av grunntankene bak prinsippet er at det vil redusere risikoen for blant annet mobbing, fordi man tenker at elever ikke vil plage de man har kjent i mange år, og særlig ikke når foreldrene kjenner hverandre (Roland, 2014). Vi kan forstå grunntankene bak prinsippet, og ser at mange elever vil nyte godt av en slik klassesammensetting. Samtidig er det elever som kan ha behov for å bryte ut av fastlåste mønster som kan oppstå ved bruk av et slikt prinsipp, og da tolker vi det som at bruddprinsippet blir en slags motsetning til kontinuitetsprinsippet.

På Lillevik er det snakk om et slikt bruddsystem som bryter med kontinuitetsprinsippet fra hjemmeskolene, og gir elevene et annet tilbud enn de har møtt tidligere. Elevene starter i en helt ny klasse uten medelever fra nærmiljøet, og dette gir elevene nye muligheter (Roland, 2014). Ved at Lillevik har et bruddsystem får elevene en slags ny start, og kan derfor bryte fastlagte mønstre. Flere av informantene våre gir uttrykk for at de setter pris på denne nye starten uten medelever fra nærmiljøet, blant annet gjennom uttalelser som *“Det har ikke noe å si at de ikke er her, fordi jeg er så ferdig med folkene som går der og hva de tenker om meg”*. I tillegg gir et slikt bruddsystem nye muligheter til lærerne (Roland, 2014). Ved oppstart på skoleåret på Lillevik er det ingen etablerte roller eller relasjoner innad i elevgruppen, og i følge Roland (2014) vil det oppstå et slags sosialt vakuum. I denne perioden er elevene mer mottakelige for føringer fra læreren, spesielt dersom læreren er en tydelig voksenperson. Gjennom våre informanters uttalelser tolker vi det slik at lærerne brukte mye tid og ressurser i oppstarten av skoleåret på å skape trivsel og trygghet for elevene, og brukte dette sosiale vakuemet for å legge grunnlaget for et godt læringsmiljø.

Som tidligere nevnt blir antall lærere og liten elevgruppe ved Lillevik trukket fram av informantene som sentralt når man snakker om opplevd trivsel og trygghet på skolen. Informantenes uttalelser underbygges av tidligere forskning på lærertetthet (Bliksvær mfl. 2015), blant annet gjennom uttalelser om at elever blomstrer fordi de føler seg tryggere i mindre grupper, og at lærerne opplever tettere relasjoner til elevene (Hannås & Strømsvik, 2017). Iben fortalte at hen tidligere aldri har følt seg trygg på skolen, mens på Lillevik føler hen seg *“(…) hvertfall sånn halvveis trygg”*. Dette forklarer hen med stor lærertetthet og god oppfølging. De resterende tre informantene var alle samstemte i at de føler seg trygge på Lillevik. Chris uttalte at hen opplever at lærerne på Lillevik er støttende og ordner opp i situasjoner der det bør gripes inn, og løser slike situasjoner bedre enn på hjemmeskolen: *“Det var en elev som ikke var så veldig grei, men det har blitt ordnet nå. Han likte å fucke med skoene mine, kaste snus oppi de og sånt. Men det har blitt ordnet opp i nå”*. Gjennom intervjuene tolker vi det slik at lærertetthet og størrelsen på elevgruppen er to viktige faktorer som ligger til grunn for at elevene på Lillevik opplever trivsel og trygghet på skolen.

#### **4.3.3.3 Praktiske aktiviteter**

Praktiske aktiviteter blir trukket fram av informantene som en trivselsskapende faktor. Janne presiserer at det ikke er så mye fag som er morsomt, men trekker fram oppbygging av et

gamingrom som en faktor for egen trivsel. Flere av informantene trekker også fram at det å få lov til å bruke styrkerom, GYM-sal, verksted og musikkinstrument utenom undervisningen er faktorer som er med på å skape trivsel i skolehverdagen. I lys av det Jahnsen, Nergaard og Flaaten (2006) presenterer om at mange smågruppetiltak hevder det er vanskelig å skille mellom teoriundervisning, praktisk arbeid og trening av sosiale ferdigheter, tolker vi det som at informantene opplever at de får muligheten til å bruke skolens ressurser både kombinert med fag og i mellomrommene hvor det ikke er undervisning. Noe vi opplever som essensielt for informantenes trivsel på Lillevik. Iben underbygger vår tolkning rundt dette, når hen forteller at: *“Her er det på en måte mer lek. I friminuttene for eksempel” (...)* *Jeg liker å spille bordtennis med læreren, men jeg tok han litt så ble han sur. Nå har vi gått over til sjakk”*. Sørli (1991) viser til at i gjennomsnitt i slike tiltak blir det omtrent brukt like mye tid på teori og praktisk arbeid, hvor da praktisk arbeid kan være å produsere ulike gjenstander. Gjennom våre intervjuer tolker vi det som at informantene tidligere har gått lei av “vanlig” skole, og som elever ved et smågruppetiltak nå opplever de større trivsel og motivasjon for skolen fordi hverdagen er preget av mer praktiske aktiviteter enn det var på hjemmeskolene.

#### **4.4 Mestring og tilhørighet**

I dette delkapittelet tar vi for oss kategoriene mestring og tilhørighet, hvor vi med utgangspunkt i datamaterialet har kommet fram til følgende forskningsspørsmål som kan være med på å underbygge problemstillingen: *“Hvordan opplever elevene mestring og tilhørighet på Lillevik?”*. I første del: 4.4.1, presenterer vi data vi mener er relevant for disse kategoriene, deretter vil vi i del 4.4.2 presentere det teoretiske grunnlaget for drøftingen. Til slutt vil vi i del 4.4.3 drøfte dataen i lys av teori, samt trekke inn informantenes tidligere opplevelser fra hjemmeskolene.

##### **4.4.1 Presentasjon av data**

Gjennom intervjuene ble vi gjort oppmerksom på at ingen av informantene våre opplevde stor grad av mestring på deres respektive hjemmeskoler. Da vi spurte om deres forventninger om mestring ved oppstart på Lillevik fortalte Iben at hen ikke hadde så mye forventninger til det. Janne fortalte at heller ikke hen hadde noen mestringsforventninger ved oppstarten, da hen *“(…) fortsatt hadde den klumpen i magen for å bare starte på skolen igjen”*. Kim fortalte at hen ikke hadde noen særlige forventninger, og utdypet:



*Bare at det kom til å være bedre enn hjemmeskolen. (...) Fordi det er sånn færre folk, så mer oppfølging enn det var. Hvis du feila der så var du helt alene, mens her så kan du få litt oppfølging. (...) Det var beroligende å se at andre hadde fått det til. Som ga meg trua på at jeg kunne få det til.*

Da informantene fortalte om dårlige dager på hjemmeskolen ble teoritunge dager trukket fram, og de uttrykte at de ikke opplevde noe særlig mestring i de klassiske skolefagene. Da vi spurte informantene om hvordan en dårlig dag på Lillevik ser ut blir fortsatt teoritunge skolefag trukket fram av enkelte, der Janne trekker fram fag som norsk, matematikk og naturfag. Iben forteller at skoledager med kun fag er de verste dagene på Lillevik. Samtidig blir mer klassiske skolefag også trukket fram da informantene fikk spørsmål om hvordan en god dag på Lillevik ser ut:

*Iben: Jeg liker litt norsk. Jeg liker å skrive.*

*Chris: At jeg kommer inn og bare gjør skolearbeid liksom. Jeg vil si at de fleste dagene her er gode.*

*Kim: Jeg liker å gjøre ting i timene, fordi det pleier å være variert. Ikke sånn at man sitter foran en bok.*

På spørsmål om informantene opplever at de mestrer fagene på Lillevik ga informantene uttrykk for at de opplever mestring. Iben begrunner dette med å fortelle om at det ikke er “vanlige” norsktimer eller samfunnsfagtimer der man skal lese i boka: *“Vi ser for eksempel på film. Vi ser heller en film i timen enn å lese i boka. Det er forskjellig fra hjemmeskolen”*. Kim uttrykte også at selve undervisningen er annerledes på Lillevik, og opplever at hen mestrer fagene: *“Det er ikke så mye prøver for å sjekke om vi får det til, men når det er det så føler jeg jo at jeg får det til”*. Chris forteller også at hen opplever mestring i fagene, men at det nesten ikke er nok fag: *“Det er veldig mye pauser. Det ødelegger timene nesten. Når man jobber så får du sånn tempo da, og med pauser midt i så ødelegger du. (...) Jeg kan egentlig jobbe mye lenger enn det jeg får lov til”*.

I del 4.3 drøftet vi hvordan praktiske aktiviteter var med på å skape trivsel for elevene på Lillevik. Informantene våre trakk også fram slike aktiviteter på spørsmål om mestringsopplevelser på skolen. Iben uttalte at hen opplever at bruk av gamingrom gjør at hen blir mer motivert for vanlig skolearbeid, og gjør skoledagene morsommere. Janne trekker også fram det nevnte gamingrommet på spørsmål om mestringsopplevelser på Lillevik, og fortalte om da elevene fikk være med på å bygge gamingrommet. Videre fortalte hen om bruk av gymsal og styrkerom. I Jannes eksempel på en god dag på Lillevik er det en halv dag med fag, og den andre halvparten med det hen definerer som *“(...) kos”*:

*På fredager for eksempel, da har vi en halv dag i ishallen. Spiller hockey og sånn. (...) Andre dager kan vi ha en halv dag med skolearbeid, og en halv dag med gaming. Eller verksted et par dager i uka, med skolearbeid etter det. Det kan være bra dager.*

Flere av informantene legger vekt på at de oppnår en mestringsopplevelse her ved Lillevik, gjennom det å få muligheten til å bestemme selv. Kim forteller at: *“Her på Lillevik føles det ikke ut som at du konkret skal lese det og det, men at vi kan gjøre det og det. Det føles mindre strikt fra lærerne, og at vi har litt mer å si da. At du bestemmer mer over hva du skal gjøre”*. Janne gir oss et innblikk i en avtale hen har med lærerne, hvor hen har muligheten til å velge en til to dager i måneden hvor hen kan være hjemme fra skolen.

*Jeg får lov til å ha en-to dager i måneden sånn at jeg kan slappe av eller noe sånt. Sånn at det ikke blir for mye, og at jeg ikke blir skolelei igjen. (...) Men jeg er ikke borte en-to ganger hver måned. Det er kanskje en dag hver andre måned eller noe sånn da.*

Iben presiserer under sitt intervju at her på Lillevik får de muligheten til å velge ting som skal skje i hverdagen, og viser til at på hjemmeskolen opplevde hen at de fulgte læreplanen, og at de derfor måtte gjøre *“(...) det og det”*, og at lærerne fulgte kompetansemålene slavisk i undervisningen.

Som tidligere nevnt ser informantene positivt på deres mulighet til å bestemme selv.

Derfor ble vi interessert i å finne ut om informantene opplevde det som valgfritt å begynne her på Lillevik, eller om det var noe press fra andre som bidro til avgjørelsen. Lillevik er et tilbud som informantene skal takke ja til selv, men det kan eventuelt tenkes at fordi det er elever som har hatt et utfordrende møte med skolen, kan det ligge et utenforliggende press fra andre om å begynne her. I intervjuene spurte vi informantene om de følte på et press til å begynne på Lillevik. Chris forteller: *“Det var vel litt press ja. Men ikke sånn at det ble dyttet på meg liksom. Jeg valgte det ganske selv ja”*. Janne gir oss et mer utdypende svar på hvilke opplevelser hen sitter på rundt press til det å starte på Lillevik:

*Ettersom jeg har forstått det av de elevene som går her så føler ikke de heller at det er valgfritt. Eller jeg føler ikke det, og jeg tror ikke de føler det. Fordi du har ikke lyst til å, hvertfall ikke jeg da, lyst til å ende opp på gata. Begynne å tigge etter penger, drikke meg dritings eller noe sånt. Jeg har jo lyst på en jobb, så jeg føler jeg må gå her da. Sånn at jeg kan få karakterer og sånn.*

Kim forteller oss i sitt intervju at hen følte på litt press fra moren og faren, og ordlegger seg på følgende måte: *“Det var jo litt press av mamma og pappa, men ikke så mye press at jeg må si ja. Men dem vil jo ha meg på skolen igjen så da var det litt press av det uansett”*. Iben

på den andre siden, forteller oss i intervjuet at hen ikke vet helt selv hvorfor hen går her og at hen egentlig ikke ville gå her først:

*Jeg valgte det faktisk ikke selv, men det må man jo sikkert. Jeg har sikkert valgt det selv. Men har ikke sagt at jeg vil gå her nei. Men det er jo en grunn til at jeg er her, men jeg vet ikke. Det er det dumme her nå da, jeg vet ikke selv. Ingen vet egentlig hvorfor jeg er her. Inkludert meg selv. (...) Jeg ville jo egentlig ikke gå her først. Jeg ville bare være hjemme. Mamma ville jo sikkert at jeg skulle gå her da. Så da ble jeg kasta inn her da. Jeg har liksom ikke sagt det direkte, for jeg liker ikke å si ja. For da blir det liksom, eller du får et press på deg om at du må gjøre det.*

Ettersom vi spurte informantene om de følte på noe utenforliggende press for å begynne på Lillevik, var det interessant for oss å spørre informantene om hvor de følte tilhørigheten deres lå. Selv om man starter på Lillevik skal elevene fortsatt inkluderes ved hjemmeskolen, og på papiret er de fortsatt elever der. Under spørsmål om informanten fortsatt føler seg som en del av hjemmeskolen, svarer Iben: “Jeg tenker ikke på det nei”. Kim forteller at hen slet med å akseptere at hen går på Lillevik, og at hen hadde utfordringer med å fortelle det til andre:

*Det er litt det med å akseptere at jeg går her, og fortelle det til andre. Det var sånn at de spør hvor jeg er, så ville jeg egentlig ikke si det til dem. Men nå er det sånn at jeg har gått her i lang nok tid til at jeg kan si det. Og ikke er redd for hva de skal si, fordi jeg gjør det for min egen skyld og ikke for deres.*

Videre spurte vi informantene om hvor de føler tilhørighet, og det viser seg at de nesten var enstemmige på at de følte tilhørighet til Lillevik. Chris svarte: “Det er her. Lillevik”. Janne fortalte at: “Jeg hadde sikkert sagt Lillevik ja, for jeg bryr meg egentlig ikke så mye om hva andre sier eller tenker om det”. Kim svarte: “Lillevik, hjemmeskolen føles som et helt annet sted”. Iben er den eneste av informantene som trekker litt på skuldrene ved dette spørsmålet, og forteller: “Da sier jeg hjemmeskolen. Om jeg sier Lillevik må jeg sitte lenge å få spørsmål, og det gidder jeg ikke. Det er enklest å bare si hjemmeskolen”.

#### **4.4.2 Teori**

Et sentralt premiss i sosial kognitiv teori er at mennesket er motivert for å styre sitt eget liv (Bandura, 1997). Elever som lyttes til og har medansvar for eget liv i skolen, kan utvikle seg til å bli agenter i eget liv (Uthus, 2017). Bandura (2006) bruker begrepet human agency, mens Skaalvik og Skaalvik (2014) oversetter begrepet til det norske begrepet agent i eget liv. I følge Uthus (2017) er human agency nært knyttet til psykisk helse, og at begrepet bør være et overordnet mål for skolens virksomhet, da det handler om å støtte alle elevene til å mestre egne liv. Uthus (2017) påpeker at en forutsetning for at lærere og spesialpedagoger skal legge

til rette for at alle elever skal få tilgang til positive opplevelser av tilhørighet og mestring, er at elevenes egne unike stemmer må lyttes til og tas på alvor. Elevene, samt deres foresatte, må få mulighet til å komme med innspill til egen opplærings situasjon. Den samme forutsetningen er overførbart til elever med særskilte behov for at de skal ta del i sosiale relasjoner og utvikle et positivt selvverd (Uthus, 2017). Det er flere ulike forutsetninger som spiller inn for at man skal kunne fungere som agent i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Av disse ulike forutsetningene fremhever Bandura (1997) forventning om mestring som den mest sentrale.

Å ha tro på seg selv og egne evner til å mestre er grunnleggende for menneskets motivasjon, hevder Uthus (2017). Bandura (1997) opererer i sin teori med fire ulike kilder til forventning om mestring. Tidligere erfaringer om å mestre en oppgave viser seg å være viktigst med tanke på å mestre lignende oppgaver i fremtiden. Videre øker forventningene om mestring når vi ser andre mennesker på vårt nivå mestre den samme oppgaven.

Mestringsforventningene øker når andre overtaler oss på en troverdig måte, slik at vi tror vi har den kapasiteten som trengs for å lykkes. Den siste kilden til forventning om mestring beskriver Bandura (1997) som tidligere positive fysiologiske eller emosjonelle reaksjoner. Uthus (2017) påpeker at hvis man overfører disse kildene til skolen vil det ha stor verdi i hvordan å legge opp til et trygt læringsmiljø der alle elever får tilgang til mestringsopplevelser, gode sosiale rollemodeller og oppmuntrende tilbakemeldinger. Mestringsforventning forklares som en subjektiv opplevelse heller enn en objektiv størrelse (Bandura, 1997). Om elevene tror at de kan eller ikke kan påvirker dem følelsesmessig, og har stor betydning for deres mestring i skolen (Uthus, 2017).

Uthus (2017) ser på tilhørighet og mestring i en gjensidig påvirkning, og hevder at hvis elevene opplever mestring i læringsaktivitetene, kan det bidra til at elevene opplever tilhørighet. Hvis de på en annen side opplever å ikke mestre skolefagene, øker faren for at de opplever det motsatte, altså utestenging, isolasjon og ensomhet. Tilhørighet kan beskrives som en følelse hos mennesker av å være i positiv emosjonell kontakt eller forbindelse til andre mennesker (Uthus, 2017). Uthus (2017) knytter begrepet tilhørighet opp mot Antonovskys (2012) *sence of coherence*, eller en følelse av sammenheng og mening. Han mener at vi må se på den aktuelle personen som en survivor fremfor et offer, og at man derfor må se muligheter og ikke bare begrensninger. Antonovsky (2012) presenterer tre faktorer

som bidrar til utvikling av sence of coherence (SOC): forståelse av egen situasjon, tro på at man kan finne fram til løsninger og å finne god mening i å forsøke på det. Antonovsky (2012) fremhever den siste faktoren som en essensiell motivasjonsfaktor og som den viktigste komponenten i SOC. Uten denne blir evnen til å forstå egen situasjon og tro på at man finner løsninger, ikke effektiv og langvarig. Derfor er SOC i følge Antonovsky sentral for om vi klarer oss bra i livet eller ikke.

Resiliens kan i overført betydning oversettes til evnen til å hente seg inn (Olsen & Traavik, 2014). Michael Rutter, en av de fremste resiliensforskerne definerer resiliens slik: *“Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik”* (sitert av Olsen & Traavik, 2014, s. 27). Resiliens omhandler altså en positiv utvikling, for barn som har hatt erfaringer som vanligvis medfører psykososiale vansker. Resiliens er et relativt begrep der det er snakk om både relativ risiko og utfall som er relativt positivt, i forhold til hvordan ting kunne ha gått, risikoens alvorlighetsgrad tatt i betraktning (Olsen & Traavik, 2014). En positiv tilpasning defineres som det best mulige utfallet, gitt den opplevde risikoen (Olsen & Traavik, 2014). Derfor innebærer ikke resiliens nødvendigvis en svært god fungering i hverdagen, men snarere en positiv utvikling sett i forhold til alvorlighetsgraden på belastningen barnet har vært utsatt for.

Empowerment, eller myndiggjøring er et spesialpedagogisk perspektiv som ligger tett opp til Banduras human agency, og med empowerment menes at alle mennesker kan forstå og selv bidra til å mestre egne utfordringer (Befring, 2014). Myndiggjøring kan ses på som en prosess og et løft for eleven fra en uønsket situasjon og til en ønsket, forbedret situasjon. Eleven vil gjennom styrkingen av seg selv oppleve mestringsfølelse og økt selvfølelse, samtidig som individet får økt makt over seg selv og økt kontroll over egen livssituasjon (Olsen & Traavik, 2014). Olsen og Traavik (2014) påpeker at for at dette skal kunne skje, må eleven få hjelp av læreren til å oppdage sine ressurser og sin kompetanse. Mange av de utsatte elevene kan ofte være underyttere i skolesammenheng, og de kan ha liten tro på egne krefter og liten motivasjon for skolearbeidet. Elevene kan være så fanget av egne skuffelser og følelse av tilkortkomning at de ikke makter å se egen kompetanse (Olsen & Traavik, 2014). Derfor blir det viktig for læreren å lete etter, fokusere på og bevisstgjøre elevene selv

over de kompetanseområdene og ressursene hver enkelt besitter, slik at vi kan hjelpe dem på veien til økt sence of coherence.

Et svært sentralt perspektiv innenfor motivasjonsteori er teorien om indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). I teorien om indre motivasjon fremheves tre grunnleggende psykologiske behov som må være tilfredsstilt for at elever skal bli engasjert, motivert og vise interesse: tilhørighet, kompetanse og autonomi (Federici & Skaalvik, 2017). Disse behovene er gjeldende for alle mennesker. Spørsmålet er ikke om hvorvidt eleven har disse behovene, men snarere i hvilken grad de blir tilfredsstilt i skolen (Federici & Skaalvik, 2017). Vi har presentert teori om tilhørighet og kompetanse/mestring tidligere i delkapitlet, og videre vil derfor fokuset rettes mot autonomi.

Autonomi, eller selvbestemmelse handler om at skoleelever har et medfødt behov for å føle selvstendighet, at de rår over egne beslutninger og at de er årsaken til egne handlinger (Federici & Skaalvik, 2017). Lærere som legger til rette for at elevene skal kunne få oppfylt deres behov for selvbestemmelse kalles autonomistøttende (Federici & Skaalvik, 2017). Slike lærere kjennetegnes ved at de lytter til elevene, lar de gi uttrykk for sine meninger, gir elevene gode begrunnelser for valgene som tas, tar elevenes spørsmål på alvor og oppfordrer elevene til å ta initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Federici og Skaalvik (2017) presiserer at autonomistøtte må ses i sammenheng med elevenes behov for mestring, og at graden av selvbestemmelse derfor må tilpasses elevenes nivå og være innenfor det elevene kan mestre. Om slike perspektiver ikke blir ivaretatt av læreren kan autonomien virke mot sin hensikt, og en mulig konsekvens kan bli at elevene opplever en mangel på mestring og mister troen på egen kompetanse (Federici & Skaalvik, 2017). At elevene skal få tilfredsstilt behovet for autonomi forutsetter derfor at læreren har en god relasjon til hver enkelt elev.

### **4.4.3 Drøfting**

#### **4.4.3.1 Agent i eget liv**

Uthus (2017) fremhevet viktigheten av å la elevene ha medansvar for eget liv i skolen, og gjennom dette utvikle seg til å bli agenter i eget liv, og dermed mestre eget liv. Slik vi tolker informantenes uttalelser fra intervjuene virker det som de opplever å ha en reell innvirkning på hvordan skoledagene på Lillevik skal se ut. Kim fortalte at hen i skoletimene opplever at elevene får større valgfrihet med tanke på hva de skal gjøre, og at de får være med å utforme

hvordan skolearbeidet skal gjennomføres. Både Kim og Iben vektlegger at dette står i motsetning til skoledagene på deres hjemmeskoler. På hjemmeskolene virket skoledagene mer fastlagte, med strikte lærere der elevene ikke hadde noen innvirkning på skoledagen. Uthus (2017) presiserer at dersom man skal utvikle elever til å bli agenter i egne liv må lærerne legge til rette for at elevenes egne stemmer skal bli hørt og tatt på alvor, og at de må få mulighet til å komme med innspill til egen opplærings situasjon. Gjennom intervjuene tolker vi at disse forutsetningene blir oppfylt på Lillevik.

Som drøftet i delkapittel 4.2 Relasjoner, tolker vi det slik at informantene våre opplever å bli sett og hørt på Lillevik. For oss virker det som om informantene våre opplever å ha en reell innvirkning på eget skoleliv, og at dette er en faktor for deres opplevelse av mestring, motivasjon og skoletrivsel. Et eksempel på dette er da Janne og Iben fortalte oss om hvordan elevene på Lillevik får stor valgfrihet med tanke på praktiske aktiviteter. Informantene fortalte oss at timene på Lillevik ikke er som vanlige timer, og at de ofte kan jobbe med skolearbeid halve timen, og gjøre noe utenomfaglig etterpå. I følge Iben fører dette til mer motivasjon for det øvrige skolearbeidet, og at de kan glede seg til noe gjennom skoledagen. Janne fortalte om hvordan hen fikk bestemme selv om hen ville bruke en halv dag på verkstedet, for så å ha skolefag etterpå: “(...) *Andre dager kan vi ha en halv dag med skolearbeid, og en halv dag med gaming. Eller verksted et par dager i uka, med skolearbeid etter det. Det kan være bra dager*”. Gjennom intervjuene tolker vi at slike praktiske aktiviteter legger til rette for at elevene skal få gode mestringsopplevelser, og vi tolker det slik at informantene har medansvar for eget liv i skolen. Utover det å ha reell innvirkning på egen skolehverdag fremhever Bandura (1997) forventninger om mestring som den mest sentrale forutsetningen for at man skal kunne fungere som agent i eget liv.

#### **4.4.3.2 Mestringsforventninger: Banduras fire kilder**

Som nevnt i presentasjon av data ble vi gjort oppmerksom på at ingen av informantene våre hadde en opplevelse av mestring på hjemmeskolene, og derfor ble forventning om mestring et tema vi ville se videre på. Bandura (1997) opererer med fire ulike kilder til forventning om mestring. Den første kilden Bandura (1997) presenterer er tidligere erfaringer om å mestre en oppgave, noe som viser seg å være viktigst med tanke på å mestre lignende oppgaver i fremtiden. Med tilbakeblikk på hva informantene opplevde tidligere i sin skolegang ser vi at Iben forteller om at hen opplevde mestring i én time. Kun én time på en hel uke. Ellers følte

Iben at hen ikke fikk til resten, og presiserer at: *“Jeg fikk ikke til noe tror jeg”*. Videre fortalte Kim at: *“Jeg følte ikke på noen mestringsfølelse, ikke i det hele tatt”*. Ut i fra den første kilden Bandura (1997) presenterer, tolker vi det som at de tidligere opplevelsene informantene våre sitter med kan være en faktor som har bidratt til å skape lave forventninger om egen mestring.

Videre øker forventningene om mestring når vi ser andre mennesker på vårt nivå mestre den samme oppgaven, noe Bandura (1997) presenterer som kilde nummer to. Kim forteller i intervjuet at en betryggende faktor for hen var: *“(…) Det var beroligende å se at andre hadde fått det til. Som ga meg trua på at jeg kunne få det til”*. Vi tolker det Kim sier her som et direkte eksempel på at nivå to i teorien til Bandura er overførbar til vår informant, om at forventning til egen mestring øker når vi ser andre mestre de samme oppgavene. Ser vi på de fire kildene til forventning om mestring som Bandura (1997) presenterer, tolker vi det som at informantene våre har hatt dårlige utgangspunkt for egen mestringsforventning ved sine respektive hjemmeskoler.

Uthus (2017) skriver at om elevene tror de kan eller ikke kan påvirker dem følelsesmessig, og har stor betydning for deres mestring i skolen. Vi tolker det Uthus sier her som at hva elevene tenker om seg selv er med på å bidra til deres forventninger om egen mestring, og at det kan være med på å skape negative mestringsopplevelser i skolen. Når vi ser opplevelsene som informantene har gjort rede for med tanke på forventninger til egen mestring fra tidligere skolegang, opp mot de fire kildene til Bandura (1997) og det Uthus (2017) presenterer, tolker vi det som at ingen av de fire kildene til Bandura har vært tilfredsstillende. Dette kan ha ført til at informantene har fått tro på at de ikke kan, noe som igjen har påvirket dem følelsesmessig. Videre tolker vi det som at informantene ikke har hatt rammebetingelsene i orden for å kunne oppnå mestring. Derfor har informantenes egen tro på ferdigheter og kompetanse blitt farget av et negativt bilde, og konsekvensen av dette har blitt lav mestring på hjemmeskolene for våre informanter.

#### **4.4.3.3 Sence of coherence**

Uthus (2017) knytter begrepet tilhørighet opp mot Antonovskys (2012) sence of coherence, eller en følelse av sammenheng og mening. Antonovsky (2012) hevder SOC er sentralt for om vi klarer oss bra i livet eller ikke. Med tanke på informantene våre blir SOC aktuelt fordi



det allerede har gått “galt” , og vi mener det er hensiktsmessig å se om det er noe i opplevelsene til informantene våre som kan indikere en resilient utvikling, og om elevene opplever at Lillevik legger til rette for å hjelpe dem til å økt sence of coherence. Antonovsky (2012) presenterer tre faktorer som bidrar til utvikling av sence of coherence, og vi vil i de neste avsnittene ta utgangspunkt i opplevelsene til informantene, og se det opp mot Antonovskys tre faktorer for økt SOC.

Forståelse av egen situasjon blir presentert som den første av de tre faktorene, og gjennom intervjuene får vi et innblikk i opplevelsene informantene sitter på rundt dette. Da vi spurte informantene om hvor de føler tilhørighet var det en fellesnevner at de svarte Lillevik. Vi tolker det Kim utdypet som et eksempel på god forståelse for egen situasjon, med bakgrunn i at hen syntes det var vanskelig å akseptere at hen går på Lillevik og at det var vanskelig å fortelle det til andre, men ettersom hen har gått på Lillevik over lengre tid har hen utviklet en følelse av at hen gjør dette for sin egen skyld og ikke for andres. Dette tolker vi som et tegn på en resilient utvikling for Kim, og noe som er med på å øke SOC. Det samme tegnet tolker vi som gjeldende for Janne når hen forteller oss at hen: *“(...) ikke har lyst til å ende opp på gata. Begynne å tigge etter penger, drikke meg dritings eller noe sånt. Jeg har jo lyst på en jobb, så jeg føler jeg må gå her da. Sånn at jeg kan få karakterer og sånn”*. Vi tolker det Janne forteller som at hen har en opplevelse og en forståelse av egen situasjon som tilsier at denne utfordrende utviklingen hos Janne må endre seg, slik at hen ikke havner på gata. En slik forståelse for egen situasjon tolker vi som bærende for Janne både når det kommer til å utvikle økt SOC og motivasjon, noe som kan bidra til en resilient utvikling hos Janne.

Iben forteller: *“Jeg har sikkert valgt det selv. Men har ikke sagt at jeg vil gå her nei. Men det er jo en grunn til at jeg er her, men jeg vet ikke. Det er det dumme her nå da, jeg vet ikke selv. Ingen vet egentlig hvorfor jeg er her. Inkludert meg selv.”* Dersom vi ser utsagnet til Iben direkte opp mot Antonovskys SOC (2012), tolker vi det som at Iben kanskje ikke har oppnådd en forståelse av egen situasjon. Om dette stemmer kan det i følge Antonovsky føre til en utvikling hos Iben som kan bli lite effektiv og kortvarig. Dersom dette er tilfelle kan Ibens opplevelse av motivasjon og mestring påvirkes, og i så fall er det viktig å hjelpe Iben til å forstå egen situasjon.

Tro på at man kan finne fram til løsninger, er Antonovskys (2012) andre faktor til utvikling av SOC. Vi tolker denne faktoren som at man skal ha en indre tro på seg selv og sine evner, slik at man klarer å mestre ulike oppgaver. Kim forteller oss at hen opplever at det er mer oppfølging på Lillevik enn det var på hjemmeskolen, noe hen mente bidro til at man fikk hjelp når man trengte det. Hen utdyper at det var flere lærere, og lærere som hen følte brydde seg om elevene, noe som skapte en tro på at de kunne få det til. Tidligere i kapittelet drøftet vi Kims utsagn om at: *“(…) Det var beroligende å se at andre hadde fått det til. Som ga meg trua på at jeg kunne få det til”* opp mot Banduras (2006) teori om mestringsforventninger. Ser vi det opp mot SOC kan vi også tolke det at Kim opplever det som beroligende å se at andre har fått det til, som en faktor som bidrar til at Kim får økt tro på seg selv. Dette kan vi også tolke som et tegn på utvikling av SOC, som igjen kan være en faktor til en resilient utvikling og til slutt være en sentral faktor for om man klarer seg bra i livet eller ikke.

Antonovsky (2012) fremhever den siste faktoren som en essensiell motivasjonsfaktor og som den viktigste komponenten i SOC, nemlig å finne mening i å forsøke på det. Vi tolker den siste faktoren som at man skal kunne se en mening i det man driver med. Etter vår erfaring opplever vi at mennesker som ikke ser en mening i det dem driver med, fort ender opp med å miste motivasjon, få lave mestringsopplevelser og kan eventuelt over lengre tid oppleve å miste troen på seg selv. Vi tolker den opplevelsen vi sitter med opp mot det Antonovsky (2012) sier om at uten evnen til å se mening i det man driver med, blir ikke forståelse av egen situasjon og tro på at man finner løsninger effektiv og langvarig. Noe som igjen spiller en rolle om vi klarer oss bra i livet eller ikke, i følge Antonovsky (2012). Vi ser tendenser til at informantene ikke opplevde mening på hjemmeskolene deres, noe som vi tolker som en faktor til at de ikke opplevde å klare seg bra der. Etter overgangen til Lillevik tolker vi det informantene sier som et tegn til at de opplever at lærerne og Lillevik er med på å skape en forståelse av egen situasjon, tro på at man kan finne fram til løsninger og å finne god mening i å forsøke på det. Vi tolker derfor opplevelsene til informantene våre i den retningen av at de ubevisst får hjelp til å øke SOC, noe som igjen bidrar til en resilient utvikling og en positiv utvikling i livene til informantene våre.

#### **4.4.3.4 Tilhørighet til Lillevik**

Som nevnt ser Uthus (2017) på mestring og tilhørighet i en gjensidig påvirkning. Hun vektla at dersom en elev opplever mestring i læringsaktivitetene, kan det bidra til at elevene

opplever å høre til. Dersom eleven opplever å ikke mestre fagene, øker risikoen for at man ikke føler tilhørighet. Selv om informantene våre går på Lillevik skole, er de på papiret fortsatt elever ved deres hjemmeskoler og skal motta vitnemål derfra. De skal også inkluderes på hjemmeskolene, selv etter oppstart på Lillevik. Gjennom intervjuene tolker vi det slik at flere av informantene våre ikke følte på særlig tilhørighet til hjemmeskolene, blant annet med bakgrunn i relasjoner til medelever og lærere, samt mestringsopplevelser i timene. På spørsmål om hvor informantene våre føler tilhørighet svarte majoriteten Lillevik. Chris, Janne og Kim er alle enstemmige i at det er Lillevik som er deres skole, og virker å ha akseptert egen skolesituasjon gjennom utsagn som: *“(...) jeg bryr meg egentlig ikke så mye om hva andre sier eller tenker om det”*. I motsetning fortalte Iben at hen ville sagt at hen går på hjemmeskolen om noen spurte, fordi det føles enklest for å unngå spørsmål fra andre.

Uthus (2017) vektla at mestringsopplevelser kan bidra til at elever føler tilhørighet. Gjennom intervjuene med informantene tolker vi det slik at elevene på Lillevik opplever gode mestringsopplevelser på skolen, og at dette kan være med på å skape en følelse av tilhørighet. At informantene våre forteller om manglende følelse av tilhørighet til hjemmeskolene kan også sees i tråd med Uthus (2017) sine tanker om at dersom mestringsopplevelsene uteblir, kan også opplevelsen av tilhørighet forsvinne. Informantene våre delte alle opplevelser om manglende mestring på hjemmeskolene, noe som blir eksemplifisert av Iben: *“Jeg fikk ikke til noe tror jeg”*. Uthus (2017) definerte tilhørighet som en følelse av å være i positiv emosjonell kontakt eller forbindelse til andre mennesker, og vi tolker at informantene våre opplever det slik på Lillevik. De forteller om mestringsopplevelser og gode, positive relasjoner til lærere og medelever.

#### **4.4.3.5 Autonomi på Lillevik**

Federici & Skaalvik (2017) peker ut tre grunnleggende psykologiske behov som må være tilfredsstillt for at elever skal oppleve en indre motivasjon: tilhørighet, kompetanse og autonomi. Når det kommer til autonomi handler det om at elever har et medfødt behov for å føle selvstendighet, at de rår over egne beslutninger og at de er årsaken til egne handlinger (Federici & Skaalvik, 2017). Kim fortalte at elevene på Lillevik *“(...) bestemmer mer over hva du skal gjøre”* i motsetning til på hjemmeskolene. I følge Federici og Skaalvik (2017) er lærerne helt sentrale for å legge til rette for at elevene skal kunne få oppfylt sitt behov for selvbestemmelse. Lærere som er autonomistøttende kjennetegnes av at de lytter til elevene,

lar de gi uttrykk for sine meninger, tar elevenes spørsmål på alvor, gir gode begrunnelser for valgene som tas og oppfordrer elevene til å ta initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Som drøftet tidligere, i diskusjon om det å være agent i eget liv, tolker vi det slik at informantene våre opplever å ha reell innvirkning på egen skoledag på Lillevik og at lærerne lytter til elevene og tar de på alvor.

Janne fortalte blant annet om en egen avtale hen hadde med lærerne, som innebar at hen kunne holde seg hjemme et par dager i måneden dersom det skulle være behov: *“(...) Sånn at det ikke blir for mye, og at jeg ikke blir skolelei igjen. (...) Men jeg er ikke borte en-to ganger hver måned. Det er kanskje en dag hver andre måned eller noe sånn da”*. Utover slike avtaler forteller informantene om at de kan påvirke hvordan skoledagene deres skal utformes, og flere trekker fram gamingrommet og verkstedet som arenaer der elevene i stor grad har selvbestemmelse på hvordan egen skoledag skal se ut. Slik vi tolker informantenes uttalelser om slikt arbeid virker det som de opplever å ha et slags eierskapsforhold til arbeidet som gjennomføres på verkstedet og gamingrommet, og de beskriver timene der med utelukkende positive ordlag. Det virker som om informantene opplever at deres egen innflytelse på skoledagen skaper motivasjon og mestringsopplevelser.

Federici og Skaalvik (2017) vektla at autonomistøtte må ses i sammenheng med elevenes behov for mestring, og at graden av autonomi må tilpasses elevenes nivå og være innenfor det elevene kan mestre. I de faglige og i de praktiske aktivitetene tolker vi det slik at lærerne gjør en god jobb med å gi elevene selvbestemmelse innenfor deres eget mestringsnivå, og vi tolker at informantene opplever tro på egen kompetanse. Som Janne sier får hen mulighet til å være hjemme fra skolen en gang i blant dersom hen skulle ha behov for det, men det virker ikke som dette er en avtale hen utnytter for å få mer fri. Dette vitner om en elev som er bevisst på egen livssituasjon og egne behov, og som i samtale og veiledning fra lærerne får utøve selvstendighet i skolehverdagen.

For at elevene skal få tilfredsstillt behovet for autonomi forutsetter dette at læreren har en god relasjon til hver enkelt elev (Federici & Skaalvik, 2017). Informantene våre trekker gjennomgående fram lærergruppen som en av de største forskjellene fra Lillevik og hjemmeskolene, og vi tolker det slik at alle informantene opplever å ha gode relasjoner til lærerne på Lillevik. Gjennom intervjuene tolker vi det slik at lærerne gir elevgruppen

selvbestemmelse justert etter elevenes dagsform. Dersom elevene har gode dager kan de i større grad få påvirke egen skoledag. Samtidig tolker vi det slik at lærerne fremmer gode valg og positiv atferd, noe som samsvarer med det Federici & Skaalvik (2017) skisserer som en autonomistøttende lærer. Gjennom informantenes uttalelser tolker vi det slik at lærerne på Lillevik tilpasser graden av selvbestemmelse aktivt etter elevenes nivå og mestringskompetanse, og at elevenes autonomi på Lillevik påvirker deres skoletrivsel, mestringsopplevelse og skolemotivasjon.

#### **4.4.3.6 Myndiggjøring**

Empowerment eller myndiggjøring er som nevnt tidligere et spesialpedagogisk perspektiv som handler om at alle mennesker kan forstå og selv bidra til å mestre egne utfordringer (Befring, 2014). Gjennom vår drøfting ser vi tendenser til at opplevelsene til informantene våre i bunn og grunn handler om en mangel på en slik myndiggjøring fra tidligere skolegang. Vi tolker det informantene sier om overgangen og hverdagen på Lillevik, som et eksempel på at dette spesialpedagogiske perspektivet blir tatt i bruk. Gjennom å jobbe med mestringsopplevelser, og å la elevene få medbestemmelse og autonomi i hverdagen, tolker vi det som at Lillevik legger til rette for det Olsen og Traavik (2014) presiserer om at elevene vil gjennom myndiggjøring av seg selv oppleve mestringsfølelse og økt selvfølelse, samtidig som de får økt makt over seg selv og økt kontroll over egen livssituasjon.

Olsen og Traavik (2014) beskriver elever med behov for myndiggjøring som elever som ofte kan være underyttere i skolesammenheng, med liten tro på egne krefter og liten motivasjon for skole. Videre skisserer de et bilde av elever som kan være så fanget av egne skuffelser og følelse av tilkortkomning at de ikke makter å se egen kompetanse. Gjennom våre tolkninger av intervjuene opplever vi at dette er en god beskrivelse på våre informanters opplevelser fra hjemmeskolene. Olsen og Traavik (2014) presiserte viktigheten av at lærerne derfor leter etter og fokuserer på å bevisstgjøre elevene på de kompetanseområdene og ressursene hver enkelt av de besitter. Gjennom våre tolkninger av intervjuene virker det som om elevgruppen på Lillevik aktivt opplever mestring og motivasjon gjennom det å være agent i eget liv og utøvelse av autonomi. Dette bidrar til at informantene får styrket troen på egen kompetanse og ferdigheter, og i lys av det Uthus (2017) presenterer kan det være med på å styrke en opplevelse av tilhørighet til Lillevik for våre informanter.

#### 4.5 Lilleviks påvirkning

Mot slutten av intervjuene var vi interessert i å høre om hvordan informantene opplever at Lillevik har påvirket deres skoleliv. Informantenes opplevelser viste seg å være relativt like med tanke på om de opplever at Lillevik har hjulpet de:

Chris: *Ja, jeg hadde ikke fått karakterer hvis jeg ikke hadde gått her.*

Kim: *Ja. Jeg får oppfølging når jeg ikke er på skolen. De følger med på at jeg kommer på skolen og prøver å få meg tilbake.*

Janne: *Ja, det føler jeg. (...) Det er mye mas om videregående da. De er sikkert redde for at vi skal bli sånn som det var på hjemmeskolene våre da.*

Iben: *Bra. Jeg får sikkert vitnemål.*

Slik vi tolker informantenes uttalelser virker det som de selv opplever at Lillevik er et tilbud som har hjulpet de på “rett vei”. Slik vi tolker informantene virker det som om Lillevik har vært et nødvendig tilbud for dem, og at deres fremtidige skoleliv ville vært svært annerledes om informantene hadde fortsatt på hjemmeskolene. På spørsmål om hen tror det hadde vært bedre å gå på Lillevik enn hjemmeskolen svarte Chris:

*Ja, jeg hadde aldri kommet til å gå på en vanlig skole igjen. Om jeg hadde blitt tvunget til å gå der hadde jeg ikke trivdes og sikkert ikke klart meg noe bra. Det kan være at jeg hadde fått noen karakterer høyere på hjemmeskolen, men jeg tror kvaliteten på livet mitt hadde vært veldig mye svakere.*

Kim fortalte oss at hen tror at hen ikke hadde bestått grunnskolen dersom hen ikke hadde begynt på Lillevik. Videre fortalte Kim at hen tror hen kommer til å mestre videregående skole: *“Jeg tror ikke at hvis jeg hadde gått ut nå så hadde jeg vært klar, men jeg tror at når året er ferdig så er jeg klar”*. Iben var også tydelig på at Lillevik har hatt en positiv virkning på hens skoleliv, og utdyper: *“Jeg tror ikke jeg hadde bestått ungdomsskolen om jeg hadde fortsatt på hjemmeskolen. Jeg tror ikke jeg hadde gått tilbake”*.

#### 4.6 Hvordan opplever fire elever å gå på et alternativt skoletilbud, i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene?

Som nevnt tidligere har fokuset i dette prosjektet omhandlet problemstillingen vår: *“Hvordan opplever fire elever å gå på et alternativt skoletilbud, i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene?”*. For å kunne gi et svar på dette, valgte vi å opprette forskningsspørsmål som skulle være med på å underbygge svaret på problemstillingen. Gjennom den tematiske inndelingen av forskningsspørsmålene mener vi at vi har fått belyst det informantene våre vektlegger, samtidig som det har hjulpet oss på veien til å besvare problemstillingen vår.

Utgangspunktet for delkapittel 4.2 var forskningsspørsmålet: *“Hvordan opplever elevene relasjoner til lærere og medelever ved Lillevik?”*. Essensen av det informantene vektlegger her bygger på en positiv lærer-elev-relasjon. Vi tolker det som at informantene føler seg sett og hørt, at de har en opplevelse av å bli tatt på alvor og at lærerne er forståelsesfulle. Informantene trekker fram at den største forskjellen mellom Lillevik og hjemmeskolen er relasjonen mellom lærer og elever. De opplever lærerne ved Lillevik som tydelige voksne som setter en vennlig standard.

Enkelte av informantene gir uttrykk for at vennerelasjoner var utfordrende på hjemmeskolene, og at det var skummelt å møte nye medelever ved oppstart på Lillevik. To av informantene uttalte at man på Lillevik må akseptere alle som går der, og at de på en måte er venner med alle. Likevel kommer det fram en viss usikkerhet om medelevene kategoriseres som venner eller klassekamerater. Når det kommer til å opprettholde kontakt med venner fra hjemmeskolene er det kun Janne av informantene som forteller at dette ikke er et problem, mens de andre enten har tatt avstand fra tidligere vennerelasjoner, eller synes det er ubehagelig og vanskelig å opprettholde dem. Vi tolker det som at relasjoner til både nåværende og tidligere klassekamerater er et dilemma for elevene ved Lillevik. Det virker som det er en usikkerhet rundt hvorvidt elevene ved det alternative tilbudet er venner eller ikke. Samtidig virker det som at det er en utfordring for elevene å beholde kontakten med vennene fra hjemmeskolene.

Under kategorien trivsel og trygghet fokuserte vi på forskningsspørsmålet: *“Hvordan opplever elevene ved Lillevik trivsel og trygghet?”*. Informantene la stor vekt på lærertetthet og at de fikk oppfølging når de trengte det. Vi tolker det som at informantene satt pris på at de var en del av en liten elevgruppe på et alternativt tilbud. Informantene forteller om lærere som hadde fokus på å skape trivsel og trygghet på skolen, og om lærere som tok tak i ting når det var noe uforutsett som oppsto. Vi tolker det som at praktiske aktiviteter var en sentral trivselsskapende faktor for informantene ved Lillevik, noe som var med på å skape motivasjon og mestringsopplevelser.

I den siste kategorien fra datamaterialet, mestring og tilhørighet kom vi fram til forskningsspørsmålet: *“Hvordan opplever elevene mestring og tilhørighet på Lillevik?”*. Vi tolker det som at informantene får mulighet til å komme med innspill til egen

opplærings situasjon, og mulighet til å være agent i eget liv. Gjennom å se opplevelsene til informantene i lys av Antonovskys (2012) sence of coherence, tolker vi det som at Lillevik har økt informantenes SOC gjennom å gi de en forståelse av egen situasjon, tro på seg selv, og det å finne mening i det man gjør. Vi tolker at informantene opplever gode mestringsopplevelser på Lillevik, og at dette er med på å skape tilhørighet. Gjennom lærere som tilpasser graden av selvbestemmelse etter elevenes nivå og mestringskompetanse, tolker vi det som at elevenes autonomi påvirker deres skoletrivsel, mestringsopplevelse og skolemotivasjon. Informantene på Lillevik har fått igjen troen på seg selv, egen kompetanse og ferdigheter, noe som har bidratt til at informantene har fått økt mestringsforventning.

Gjennomgående i denne oppgaven har vi sett på de nåværende opplevelsene til informantene på Lillevik, i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene. Erfaringene fra hjemmeskolene danner et bilde av fire elever som ikke har opplevd gode lærerrelasjoner og fått lite oppfølging fra lærerne. Informantene fortalte om skoledager som var preget av en manglende opplevelse av trivsel og trygghet. Når det kommer til det faglige fortalte informantene om teoritunge dager og få mestringsopplevelser, gjennom utsagn som *“Jeg fikk ikke til noe tror jeg”*. Motivasjonen var ikke til stede, og informantene ga uttrykk for at de hverken ble sett eller hørt. Sammensatt førte dette til stort fravær fra skolen. Dette står i sterk kontrast til deres opplevelser på Lillevik.

Når vi i dette forskningsprosjektet skal gi et svar på problemstillingen vår: *“Hvordan opplever fire elever å gå på et alternativt skoletilbud, i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene?”*, var det viktig for oss å ha forskningsspørsmål som kunne være med på å underbygge svaret på problemstillingen. Gjennom forskningsspørsmålene dannes et bilde av fire elever som knytter positive opplevelser til skolehverdagen på Lillevik, i forhold til opplevelser fra tidligere skolegang. Slik vi tolker opplevelsene til informantene våre får vi et inntrykk av at de ser på skolehverdagen på Lillevik som en forbedring av egen skolesituasjon. De gir uttrykk for gode lærer-elev-relasjoner, forståelsesfulle lærere som bruker humor og som tar elevene på alvor. Informantene føler seg sett og hørt, samtidig som de får lov til å påvirke egen hverdag gjennom en autonomistøttende kultur. Praktiske aktiviteter fremheves som trivselsskapende og virker å være med på å skape gode mestringsopplevelser for elevgruppen. Til tross for at elevene ved Lillevik opprettholder plassen sin ved hjemmeskolen virker det som om elevene føler tilhørighet til Lillevik.



Vi tolker det som at noen av informantene synes det kan være en mangel på nok faglige utfordringer på Lillevik. Enkelte gir uttrykk for at det kan være tider hvor man har lyst til å sitte og jobbe med “vanlige” skolefag, men grunnet hyppige pauser og avbrytelser får man ikke mulighet til å jobbe så mye som man ønsker. For informantene våre trenger ikke fokuset nødvendigvis å være direkte rettet mot å oppnå gode karakterer. Med tanke på deres situasjon tolker vi det som at det i bunn og grunn omhandler å få kompetanse til å mestre eget liv: *“Det kan være at jeg hadde fått noen karakterer høyere på hjemmeskolen, men jeg tror kvaliteten på livet mitt hadde vært veldig mye svakere”*. Gjennom våre tolkninger virker det som det å opprettholde kontakten med venner fra hjemmeskolene kan være en utfordring for elevene ved Lillevik. Noen av informantene våre ga uttrykk for at situasjonen rundt vennerelasjoner var ubehagelig, mens andre mener at det å gå på Lillevik ikke har påvirket vennerelasjoner nevneverdig. Vi tolker det slik at alle informantene våre opplever at Lillevik har hjulpet de. Flere av informantene uttrykker at de ikke hadde bestått grunnskolen om de hadde fortsatt på hjemmeskolen, samt at Lillevik har vært med på å gjøre de klar for fremtidig skolegang på videregående skole.

## 5.0 Avsluttende kommentarer

I masteroppgavens siste kapittel vil vi se tilbake på forskningsprosessen og kort fortelle om vårt læringsutbytte i arbeid med oppgaven. Videre vil vi si noe om hva vi gjennom denne studien håper å ha tilført forskningsfeltet. Til slutt vil se på oppgaven i sin helhet, og gi noen avsluttende kommentarer.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende, men givende prosess. For oss som kommende spesialpedagoger har det vært spennende å arbeide med en slik tematikk, noe vi føler vi kommer til å dra nytte av videre i våre karrierer. Oppgavens formål er å fortelle om fire elevers opplevelser av å gå på et alternativt skoletilbud, i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene. For å gjennomføre dette valgte vi å ta i bruk kvalitative intervju, samt at vi brukte to uker i felten der hovedmålet var å bygge relasjoner til elevgruppen vi forsket på. Vi mener dette var essensielt for gjennomføringen av datainnsamlingen vår. Etter arbeid med transkripsjon og koding utformet vi tre forskningsspørsmål som skulle være til hjelp for å kunne gi et svar på problemstillingen: *“Hvordan opplever fire elever å gå på et alternativt skoletilbud, i lys av deres tidligere erfaringer fra hjemmeskolene?”*.

Gjennom drøftingen av de ulike forskningsspørsmålene dannes et bilde av en elevgruppe som på Lillevik opplever en helt annen skolehverdag enn den de møtte på hjemmeskolene. Elevene på Lillevik opplever å bli sett, hørt og tatt på alvor. De forteller om engasjerte lærere som er opptatte av elevenes trivsel og trygghet, og er med på å skape gode mestringsopplevelser gjennom å la elevene være agenter i eget liv og gjennom praktiske aktiviteter utenom de klassiske skolefagene. Elevene opplever at Lillevik har hjulpet de på vei til videregående, og enkelte uttalte at uten Lillevik ville livskvaliteten vært mye dårligere, og uten Lillevik ville de ikke bestått ungdomsskolen.

Med tanke på å bidra til forskningsfeltet og det spesialpedagogiske feltet, mener vi at oppgaven vår kan være med på å fremme elevenes stemmer i en debatt om skolens inkluderende arena. Oppgaven vår fremmer opplevelsene til fire elever som allerede er i et alternativt tilbud, i lys av deres tidligere erfaringer. I denne oppgaven er ikke poenget vårt å si noe om hvordan alle elever opplever å gå på et alternativt tilbud, men ved å vise til fire elevers opplevelser håper vi kan det åpne rom for tenkning, refleksjon og mentalisering hos lærere, spesialpedagoger, skolens ledelse og politikere. Det er ikke nødvendigvis slik at et

lignende forskningsprosjekt ville gitt de samme resultatene et annet sted, men vi mener det kan være en viss overførbarhet til lignende kontekster. Jahnsen, Nergaard og Flaaten siterte et smågruppetiltak som sa: *“Her hos oss blir elevene sett og møtt på en måte de sier de aldri før har opplevd i skolen”* (Jahnsen, Nergaard & Flaaten, 2006, s. 25). Gjennom vår tolkning av informantenes opplevelser mener vi at uttalelsen er overførbar til våre informanternes opplevelse av å gå på Lillevik. Tittelen på denne masteroppgaven: *“Det virker ikke som vanlige skoler skjønner at folk er annerledes”*, er et direkte sitat fra et av intervjuene våre og gjennom våre tolkninger av informantenes opplevelser mener vi at den “vanlige” skolen har et stort forbedringspotensial når det kommer til å inkludere alle.



## Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I Pajares, F. & Urdan, T. (red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2014). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2012). *Elevenes læringsmiljø - Lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bliksvær, T., Hannås, B.M., Hustad, B.-C. & Strømsvik, C.L. (2015). *Prosjekt "Tidlig innsats i oppvekst" i Asker kommune. En følgeevaluering*. NF-rapport nr: 8/2015.
- Cocozza, S. (2016). *Betydningen av alternative ungdomsskoler for elevers mestring*. (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Hentet 21.02.19 fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2408623/Cocozza.pdf?sequence=1>
- Chrzanowska, J. (2002). *Interviewing groups and individuals in qualitative market research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, s. 627-668.

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* 11(4): s.227-268.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (red.), *Handbook of interview research* (s. 181-201). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Ekegren, P. (2008). “S”. I Korsnes, O. (red.), *Sosiologisk leksikon* (s. 261-310). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ellingson, L. L. (2012). Interview as embodied communication. I J. F. Gubrium, J.A. Holstein, A.B. Marvasti, & K.D. McKinney (red.), *Handbook of interview research: The complexity of the craft*. (2. utg.). (s.525-539). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s.186-203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Foley, L. J. (2012). Constructing the respondent. I J. F. Grubrium, J.A. Holstein, A. B. Marvasti & K.D. McKinney (red.), *Handbook of interview research: The complexity of the craft*. (2. utg.). (s. 305-315). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3.utg.). (s.695-727). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fuglestad, O. L. (1993). *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Samlaget.
- Gudmundsdottir, S. (2015). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. & Karlsdottir, R. (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 15-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hart, R. (2010). Classroom behaviour management: educational psychologists’ views on effective practice. *Educational and Behavioural Difficulties*, 15, s. 353-371.
- Hannås, B.M. & Strømsvik, C.L. (2017). Tidlig innsats, økt lærertetthet og tolærersystem. I B.M. Hannås (red.), *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet. Empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis*. (s. 86-112). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Haug, P. (2013). Å være elev. I M.B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R.J. Krumsvik (red.), *Elevmangfold i skolen 5-10*. (s. 29-53). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Hayes, B., Hindle, S. & Withington, P. (2007). Strategies for developing positive behaviour management. Teacher behaviour outcomes and attitudes to the change process. *Educational Psychology in Practice*, 23, s. 161-175.

Jahnsen, H., Nergaard, S. E. & Flaaten, S. V. (2006). *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Jahnsen, H., Nergaard, S. E., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kasusstudie*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Larsson, C. (2011). *Eksterne smågruppebaserte deltidstiltak i skolen*. (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Hentet 21.02.19 fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132640/Larsson.pdf?sequence=1>

Leming, T. (2009). Hvor ble JEG av? Emosjoner som drivkraft i skriving og forskning. I R. Jakhelln, T. Tiller & T. Leming (red.), *Emosjoner i forskning og læring*. (s. 35-50). Tromsø: Eureka Forlag.

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Miles, M. B., Huberman, M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. 3. utg. Thousand Oak, CA: Sage.

Nergaard, S. (2007). Smågruppetiltak - til det beste for elevene eller skolen? I E.K. Vold (red.) & V. Saltveit, *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*. (s.105-120).

Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvedt kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter. Hentet 19.02.19 fra:

[http://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/vi\\_har\\_provd\\_alt.pdf](http://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/vi_har_provd_alt.pdf)

NESH, (red.). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Oslo.

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M.T., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Olsen, M.I. & Traavik, K. M. (2014). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Riesman, D. & Benney, M. (1956). The sociology of the interview. *Midwestern Sociologist*, 18, 3-15.

Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Rubin, H, J. & Rubin, I.S. (2012). *Qualitative interviewing - The art of hearing data*. 3. utg. London: Sage.

Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research*. 4.utg. London: Sage.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.



Skaar, K., Viblemo, T. E. & Skaalvik, E. M. (2008). *Se den enkelte. Analyse av Elevundersøkelsen*. Kristiansand: Oxford Research.

St.meld. nr. 030 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet 04.03.19 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>

St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 04.03.19 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>

Sørli, M. A. (1991). *Alternative skoler: Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom: En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter.

Sørli, M. A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker" Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Tangen, R. (2014). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet 20.02.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s.157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Øverlien, C. (2013). Nå følte jeg meg som Jens Stoltenberg, jeg! I H. Fossheim, J. Hølen & H. Ingierd (red.), *Barn i forskning. Etiske dimensjoner* (s.9-44). De nasjonale forskningsetiske komiteene.



## **Vedlegg 1:**

### **Informasjonsskriv om deltakelse i forskningsprosjekt**

#### **Til elever/foresatte**

Vi skriver en masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU, der formålet er å undersøke elevers opplevelse av å gå på \*\*\*\*\*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I forbindelse med vår masteroppgave er formålet å undersøke elevers opplevelse av å gå på \*\*\*\*\*. Vi er ute etter å få et innblikk i opplevelsen dere har av å gå her, samtidig som vi ønsker å få innsyn i deres relasjoner til medelever, venner og lærere, samt erfaringer rundt mestring, trivsel og tilhørighet.

Du får spørsmål om å delta fordi vi som spesialpedagoger er interessert i deres hverdag som elev ved \*\*\*\*\*.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuet vil handle om hvordan dere opplever deres skolehverdag, overgangen fra nærskolen til den nåværende skolen og relasjoner til andre. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker som ikke er koblet til internett. Lydopptakene vil slettes så fort intervjuene er transkribert. All informasjon som kan identifisere dere vil også bli anonymisert.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen og lærere om du velger å trekke deg eller om du ikke vil delta.

Under selve intervjuet kan du når som helst velge å ikke svare på et spørsmål, du kan velge å ta pause eller avslutte intervjuet hvis det er ønskelig.

Foreldre/foresatte kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun Robert H. Eidsmo og Mathias Hoff som vil ha tilgang til de personidentifiserbare dataene.
- Navn og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data. Datamaterialet vil bli lagret på innelåst, ekstern harddisk.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av denne masteroppgaven.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Alle personopplysninger og opptak slettes ved prosjektslutt

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU – institutt for pedagogikk og livslang læring er prosjektet meldt inn til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Robert H. Eidsmo; Telefon: 45227432, mail: [roberteidsmo@gmail.com](mailto:roberteidsmo@gmail.com)

Mathias Hoff; Telefon: 91726897, mail: [mathiashoff93@gmail.com](mailto:mathiashoff93@gmail.com)

Eller veileder: Halvor Hoveid; Telefon: 73598155, mail: [halvor.hoveid@ntnu.no](mailto:halvor.hoveid@ntnu.no)

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at mitt barn kan delta

.....  
(Signert av foresatt, dato)

**Ved samtykke er det ønskelig at det underskrevne brevet leveres tilbake til oss på \*\*\*\*\*. Eventuelt kan man sende det på mail til en av oss.**

## Vedlegg 2:

22/03/2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

En fenomenologisk studie av elevers opplevelse av et alternativt skoletilbud

#### Referansenummer

851461

#### Registrert

20.11.2018 av Robert Høibråten Eidsmo - roberhei@stud.ntnu.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Halvor Hoveid, halvor.hoveid@ntnu.no, tlf: 73598155

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Robert Høibråten Eidsmo, roberteidsmo@gmail.com, tlf: 45227432

#### Prosjektperiode

07.01.2019 - 15.05.2019

#### Status

23.01.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 23.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.01.2019. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5beea03e-3ca3-4768-a378-9d44e16d8bb4>

1/2

oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### **Vedlegg 3:**

#### **Intervjuguide**

Hovedmål med intervjuet: Få et dypere innblikk i elevenes opplevelser av å gå på dette tilbudet, med fokus på;

Overgangen fra hjemmeskole til alternativ skole, sosiale relasjoner, mestring,

#### **Rammesetting**

Informere om hva som skal skje. Litt om prosjektet, hva de kan forvente, anonymitet, at det som blir sagt blir mellom oss. Kan du fortelle litt om deg selv? Uformell prat.

#### **Opplevelsen av skoledagen på hjemmeskolen**

Hva likte du å gjøre?

- Hvorfor

Hva likte du ikke like mye?

- Hvorfor ikke

Hvordan opplevde du å være elev på hjemmeskolen?

- Forhold til lærere
- Forhold til medelever (og venner på fritiden)
- Eventuelle andre opplevelser
- Oppfølgende spørsmål fra intervjuer
- Fisk etter konkrete eksempler

Hvordan så en “god” dag ut?

- konkret eksempel

Hvordan så en “dårlig” dag ut?

- konkret eksempel

#### **Overgangen til det alternative skoletilbudet**

Hva var dine forventninger til å starte her?

- Tanker rundt å begynne i ny klasse
- Forventinger om å mestre skolen
- Møte med nye lærere
- Nye medelever

Hvorfor valgte du å begynne på skoletilbudet?

- Valgfritt å gå her (eventuelt press fra andre?)
- Skrive kontrakt

Hvordan opplevde du det å skulle begynne på en ny skole uten klassekameratene og vennene dine fra hjemmeskolen?

- Reaksjoner fra venner og eventuelt andre

Kan du fortelle noe om hvordan du opplevde “starten” din her?

- Konkrete eksempler
- Noe som var “skummelt” eller betryggende?
- Hvordan ble du tatt imot av lærerne?
- Hvordan ble du tatt imot av medelevene?
- “Gruet” eller gledet du deg til å dra på skolen?
- (Oppfordre og let etter konkrete eksempler)

### **Opplevelsene til hverdagen på det alternative skoletilbudet**

Hva liker du å gjøre her?

- Hvorfor
- Faglig
- Ikke-faglig

Hva liker du ikke like mye?

- Hvorfor ikke
- Faglig
- ikke-faglig

Hvordan synes du det er nå?



- Lærere
- Medelever
- Venner fra tidligere skole
- Trivsel
- I fagene

Er det noe du syntes var vanskelig i starten som går bedre nå?

- Hvorfor

Kan du fortelle om en god dag her på tilbudet? Eventuelt en mindre god dag?

- Oppfordre til konkrete eksempler

Hva synes du er de største forskjellene mellom “hjemmeskolen” og den alternative skolen?

Er det noe du savner fra hjemmeskolen?

Elevene her opprettholder sin plass ved hjemmeskolen og skal inviteres/inkluderes i hjemmeskolen i de sammenhenger som for eleven er mulig/ønskelig.

- Har du deltatt på noen aktiviteter på hjemmeskolen etter du startet her?
- Hva da?
- Hvorfor ønsker du eventuelt ikke det.
- Føler du deg fortsatt som en del av hjemmeskolen?

### **Sosiale relasjoner**

Hva liker du å gjøre på fritiden?

Har du fortsatt god kontakt med vennene dine fra hjemmeskolen?

- Dersom det ikke er tilfelle, hvordan opplever du det?

Føler du at du har fått venner i klassen på den alternative skolen?

## **Mestring**

Føler du at du mestrer det faglige innholdet her på skoletilbudet?

Hvordan følte du at du mestret på hjemmeskolen? Kan du eventuelt gi noen eksempler på hva som er forskjellig fra skoletilbudet og hjemmeskolen, når det kommer til din opplevelse av mestring.

### **Det alternative skoletilbudets idealer/formål:**

- Bestå grunnskolen
- Overgangen til VGS (finne riktig linje, besøk, etc.)
- Forberede elevene til å best mulig håndtere VGS, slik at det ikke forekommer frafall.

Hva vil du gjøre etter 10.klasse?

- Føler du at den alternative skolen har lagt til rette for dette?

Er det noe du føler du har lyst til å dele, eller noe du vil fortelle før vi avslutter intervjuet?

Hvis du kommer på noe mer, eller har lyst til å endre noen uttalelser, ta kontakt med oss.

## Vedlegg 4:

### Tillatelse til å innhente data i forbindelse med masteroppgave

Vi på [redacted] godkjenner herved at Mathias Hoff og Robert H. Eidsmo har tillatelse til å samle data til deres masteroppgave her på [redacted] i perioden 14.1.19 – 30.1.19.

[redacted]  
Rektor [redacted]



## **Vedlegg 5: Hvem har skrevet hva i rapporten?**

Vi var veldig innstilt og motiverte for å skrive denne masteroppgaven sammen, da vi gjennom lærerutdanningen har mange gode erfaringer med samarbeid oss i mellom. Samtidig opplever vi at samarbeid mellom oss to fører til gode faglige diskusjoner, som vi mener har bidratt til å løfte denne masteroppgavens kvalitet. Vi var begge svært motiverte for å forske på elevers opplevelse av å gå på et alternativt skoletilbud, og dermed var vi veldig enige når det kommer til studiens problemstilling og vinkling.

I prosjektets oppstart var vi i felten på Lillevik for å bygge relasjoner til elevgruppen og gjennomføre intervjuer med informantene våre. Der var vi begge like aktive. I intervjusituasjonen ledet vi to intervju hver, mens den andre hadde hovedansvaret for å stille oppfølgingsspørsmål og ha ansvar for båndopptakeren. I arbeid med transkripsjon transkriberte vi de intervjuene vi selv hadde ledet, og arbeidet sammen med koding og kategorisering gjennom samtaler om hvert enkelt intervju.

I selve skriveprosessen valgte vi å skrive oppgaven i Google Docs, noe som tillot at vi kunne skrive i det samme dokumentet, samtidig. Dette løste vi ved å først legge en felles plan og disposisjon for hvordan vi ønsket å utforme hvert kapittel og hva hvert delkapittel burde inneholde. Før tekst har blitt produsert har vi snakket sammen og skapt en felles forståelse for hva et delkapittel eller avsnitt skal inneholde, før vi sammen har gått gjennom den produserte teksten og gjort endringer. Vi skrev alltid i samme rom, noe som tillot at vi aktivt kunne snakke sammen og drøfte teksten som ble produsert. Etter at vi hadde skrevet utkast til hvert vårt delkapittel leste vi over, snakket sammen og gjorde felles endringer i tekstene.

Enkelte steder i oppgaven er det avsnitt der majoriteten er skrevet av en av oss, men ikke uten tekstbidrag, innspill og samkjøring med den andre. For det meste er hvert avsnitt en sammensetning av tekst produsert av oss begge. Derfor kan vi ikke peke til eksplisitte delkapitler som er skrevet av Robert eller Mathias, da vi begge har vært med på tekstproduksjonen hele veien. Gjennomgående i oppgaven har vi skrevet ved siden av hverandre, løst eventuelle utfordringer sammen, diskutert og gitt hverandre respons på teksten. I arbeidet med denne masteroppgaven har vi vært like delaktige i alle prosesser, og vi føler vi har hatt et godt og givende samarbeid, som har resultert i denne masteroppgaven.

