

Marie Frengen Krutvik

En alternativ skoledag

En fenomenologisk studie av tre ungdommers opplevelse av å ha vært deltidslever ved en alternativ læringsarena

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Våren 2010

Veileder: Torill Moen

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk.naturvitenskapelige universitet

Trondheim

FORORD

Barn og unges utvikling er et tema som jeg synes er spennende. Gjennom mitt lærervirke og diverse kor- og ungdomsarbeid har jeg møtt barn og unge med ulike egenskaper og kvaliteter. Etter hvert har min oppmerksomhet blitt rettet mot de som på en eller annen måte har skilt seg ut fra de andre, og som har hatt vanskelig for å finne sin plass i miljøet. Min interesse for at barn er forskjellige og lærer på ulike måter i ulike omgivelser, var bakgrunnen for mitt valg av tema.

Skriveprosessen dette semesteret har vært spennende, og tiden har gått fort. Å få gå i dybden på et felt som interesserer meg har vært både motiverende og lærerikt. Samtalene jeg har hatt med både informantene og lærerne har gitt meg mange tanker som har gjort at jeg har kunnet utføre denne studien. Jeg har fått verdifull innsikt i tre gutters opplevelsesverden, og lært hvilke tanker og behov et barn i skolen kan ha. Samtidig har det gitt meg innsikt i hvor betydningsfull en lærer er, og jeg har sett hvilke kvalifikasjoner en lærer bør ha for å skape en god hverdag for sine elever.

Takk til Torill Moen for god veiledning. Takk til jentene på lesesalen for alle samtaler over kaffekoppen. Takk til Rune for god respons. Takk til Magnar for all støtte og oppmuntring. Takk til lærerne som har bidratt med tanker og informasjon. Og sist men ikke minst; takk til guttene som ga meg muligheten til å forstå deres opplevelser. Deres opplevelser, tanker, følelser og holdninger har gitt studien tyngde, og gjort mitt arbeid spennende og interessant.

Trondheim, juni 2010

Marie Frengen Krutvik

INNHALDSFORTEGNELSE

KAPITTEL 1 Innledning.....	1
Alternative læringsarenaer	2
Problemstillingen	4
Stav gård og informantene	4
Studiens aktualitet	6
Oppgavens disposisjon	6
KAPITTEL 2 Metode	7
Fenomenologisk tilnærming	7
Jeg som forsker	8
Valg av informanter	9
Intervjuguide og datainnsamling	10
Transkribering og analyse	12
Etiske vurderinger	14
Kvaliteten på forskningen	15
KAPITTEL 3 Resultat	17
Tekstuell beskrivelse	17
Oppsummerende tekstuell beskrivelse	18
Strukturell beskrivelse	18
Oppsummerende strukturell beskrivelse	21
Essensen i erfaringene og opplevelsene	24
KAPITTEL 4 Teori	25
Relasjoner	25
Relasjoner i skolen	25
Utvikling av relasjoner	27
Mestring	29
Tilpasset opplæring og læring	32
KAPITTEL 5 Analyse og drøfting	35
Forholdet til læreren	35
Meningsfulle aktiviteter	39
Glede over å få til noe	40
KAPITTEL 6 Avslutning	46
Litteraturliste	49

Vedlegg A Informasjonsbrev	54
Vedlegg B Samtykkeerklæring	56
Vedlegg C Intervjuguide	57
Vedlegg D Kategorisering	60
Vedlegg E Koding	61
Vedlegg F Svar fra NSD	62

KAPITTEL 1

Innledning

Et barn er i sin utvikling på reise gjennom tid og rom, og passerer flere veikryss. Sammen med voksne former de terrenget og tar avgjørelser i forhold til hvilken vei som skal velges. Barnets utviklingsmuligheter er avhengig av de veivalg en tar, men sammen med voksne kan en få hjelp til å stikke ut kursen og lære seg veien å gå (Klefbeck & Ogden, 2003). Underveis er det viktig for barnet å kunne føle at det lykkes med seg selv og sin tilværelse, og at en opplever andre som godtar og bekrefter det. Samtidig oppleves det som viktig å ha venner, følge regler og normer i familie, samfunn og skole, og kunne prestere og lykkes i skolen (Ogden, 2009).

Barn tilbringer mye av sin tid i skolen. Skolen er først og fremst et sted for å lære, men er samtidig en sentral oppvekstarena. For at barnet kan utvikle seg er det viktig at det opplever en skole som kan legge til rette for et godt fysisk og psykososialt miljø. Et slikt miljø vil kunne fremme helse, trivsel og læring, og vil gi en opplevelse av trygghet og sosial tilhørighet (Lovdata, 2010). For at barnet skal kunne lykkes både sosialt, faglig og personlig i skolen, er det viktig å kunne føle at det er en del av et inkluderende miljø (Ogden, 2009). Inkludering, likeverdighet og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Alle barn skal oppleve muligheter for mestring, læring og utvikling ut fra sine behov og forutsetninger (Stortingsmelding 30, 2003-2004) i en fellesskole som rommer mangfoldet av ulike barn (Nilsen, 2008). Barnet skal være i skolen med en følelse av tilhørighet, følelse av å bli sett og hørt og en følelse av å kunne ha innflytelse i miljøet. Dette er komponenter som spiller en avgjørende rolle i forhold til det å mestre rollen som elev (Ogden, 2009).

Følelsen av å få til noe og prestere er viktig for alle. For at barnet skal kunne oppleve å mestre elevrollen i et inkluderende miljø er det viktig at det kan få oppgaver som er tilpasset dets evner og behov, og hvor det har muligheter for å oppleve mestring både sosialt og faglig. Opplæringsloven §1-3 legger føringer for tilpassing i skolen: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og kandidaten» (Lovdata, 2010). Stortingsmelding 30 (2003-2004) beskriver inkludering og tilpasset opplæring slik:

Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov. En inkluderende opplæring krever også at elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger (St.meld.nr.30, s. 86).

Å legge til rette for en opplæring som er tilpasset barnet er viktig for at elevene skal kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål, og bidra til fellesskapet (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Utdanningssystemet skal tidligst mulig hjelpe, veilede og motivere barnet i skolen (Stortingsmelding 16, 2006-2007, NOU 2009;18) slik at det kan fullføre skolegangen og samtidig utvikle seg som menneske (Stortingsmelding 44, 2008-2009).

For de fleste barn er det mulig å få en tilpasset undervisning, oppdragelse og omsorg innenfor skolens ordinære rammer. Av ulike grunner er det imidlertid noen elever som ikke finner sin plass i læringsmiljøet på skolen. For noen elever fortøner skolehverdagen seg så tung og vanskelig at det skaper problemer både for dem selv og omgivelsene. Dette kan komme til uttrykk gjennom hyppige og alvorlige konflikter med lærere, medelever, skolen og dens tilbud, eller gjennom tradisjonell spesialundervisning i form av isolasjon fra undervisning og det sosiale fellesskapet. Noen elever føler seg fremmede og utsatte, og opplever å ikke bli verdsatt (Nergaard, 2007). Disse elevene kan derfor ha behov for et mer spesielt tilpasset opplæringstilbud i form av spesialundervisning med større fokus på gode relasjoner, tett voksenkontakt, mer hjelp og godt differensierte oppgaver, mer veksling og sammenheng mellom teori og praksis, små grupper, medansvar og respekt (Kristiansen, 2007). Elever som ikke opplever tilstrekkelig tilpasset utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Lovdata, 2010).

Alternative læringsarenaer

Et tilbud skole og kommune kan benytte seg av, er alternative skoletilbud med alternative læringsarenaer. Dette er segregerte spesialpedagogiske tiltak som av og til tilbys elever med moderate til relativt store atferdsproblemer, psykiske problemer, skolefaglige mestringsproblemer og motivasjonsproblemer (Nordahl, Manger, Sørli og Tveit, 2007). De fleste alternative skolene i Norge betegner seg som *multisentrerte alternative skoler* (Sørli, 2000). Slike skoler defineres som multisentrerte tiltak fordi man vanligvis jobber tverrkontekstuellt, individsentrert og med en bredspektret faglig og praktisk tilnærming både til forebygging av alvorlig tilkortkomning, alvorlige atferdsproblemer, tilpasset opplæring og samfunnsintegrasjon. Slike skoler gir tilbud til elever med stort ugyldig fravær og/eller elever som viser omfattende problematferd på skolen (Sørli, 2000).

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomførte Lillegården kompetansesenter i 2005 en kartlegging av alternative opplæringstiltak i Norge. Det ble registrert 271 smågruppetiltak. De fleste var interne tiltak, det vil si tiltak lokalisert på skolen. I tillegg eksisterte det 80 tiltak som var

lokalisert et annet sted enn på skolen, og 69 tiltak som administrativt ikke tilhører en grunnskole. 59 av tiltakene eksisterer på barnetrinnet, mens størstedelen av de resterende tiltakene eksisterer på ungdomstrinnet¹. Godt over 60% av elevene i gruppene var deltidselever. Alt i alt er det blitt en tredobling av antall eksterne og selvstendige smågruppetiltak over en 15-års periode (Jahnsen, Nergaard & Flaaten, 2006). I 2009 utførte Lillegården en undersøkelse med fokus på sammenhengen mellom smågruppebaserte deltidstiltak i ungdomsskolen og hjemmeskolen. Tiltakene la vekt på å være attraktive for alle elevene på hjemmeskolene, og jobbet også med andre elever enn tiltakets primære målgruppe. Studien viste for det første at elevene opplevde positiv endring i forhold til deres elevstatus og rolle. De viste mer sosial kompetent atferd, ble mer inkludert i klassen, fikk flere venner og bedre relasjoner til sine klasselærere. Studien viste for det andre at alle parter, både skole, hjem og tiltak, mente å ha et stort utviklingspotensial angående samarbeid, som ble beskrevet som uformelt og lite strukturert. For det tredje viste studien at mulighetene til å utnytte de skolefaglige temaer ble stort sett dårlig utnyttet, og læringsmålene var for utydelige og tilfældige. Attraktive aktiviteter som kunne bidra til å bedre elevstatusen i klassemiljøet, samt fokus på tilhørighet og rolle i klassen gjennom heterogene og varierte grupper, var fokusområder for tiltakene (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit, 2009).

Flere studier er gjort i forhold til ungdomsskoleelever som har vært elever ved alternative skoletilbud (Limstrand, 2009; Winther, 2008; Kristiansen, 2007; Aune, 2005; Tveit & Melbye, 1994). Studiene viser at alternative opplæringstilbud er populære og vellykkede tilbud som gis til elever som har behov for tilbud utenfor det ordinære opplæringstilbudet i ungdomsskolen. Informanter i flere av disse kvalitative og kvantitative studiene har hevdet at alternative tiltak har bidratt til å skape en økt skolefaglig mestring, endrede holdninger i henhold til skolefaglige arbeidsoppgaver, fullførelse av senere skolegang, og har vært avgjørende i forhold til bruk av rus og tilknytning til dårlige miljøer. Forskningsfunnene viser at disse resultatene har kommet som følge av gode pedagogiske tilbud ved disse alternative skolene. Skolene har hatt fokus på tilpasset opplæring i forhold til elevenes kvalifikasjoner, tilstrekkelig hjelp, aktiv elevdeltakelse, forståelse for elevenes frustrasjoner, små klasser og grupper, stor lærertetthet, fokus på gode relasjoner, vekslings og sammenheng mellom teori og praksis, følelsen av respekt, gitt medansvar, opplevelse av å bli sett, fokus på sosiale ferdigheter, stabilitet og godt samarbeid mellom elev, skole, foreldre

¹ Lillegården er i dag i gang med en undersøkelse angående alternative tiltak for elever i mellomtrinnet, men er forsinket i kartleggingen grunnet sen respons fra skolene.

og hjelpeapparat (Limstrand, 2009; Winther, 2008; Kristiansen, 2007; Aune, 2005; Tveit & Melbye, 1994).

Problemstillingen

Fokusområdet i denne oppgaven vil være rettet mot elever som har hatt det vanskelig med å finne sin rolle i sitt ordinære læringsmiljø, og som har fått tilbud om å være elever ved en alternativ læringsarena. Problemstillingen min er: *Hvordan opplever ungdommer å ha vært deltidselever ved en alternativ læringsarena?* Problemstillingen tar utgangspunkt i tre elever, og deres erfaringer og opplevelser med å ha vært elever ved en gård, og skal belyse forskningsfeltet fra ungdommene sine perspektiver. For å operasjonalisere problemstillingen er noen forskningsspørsmål relevant; hvilke skoleerfaringer opplever informantene å sitte igjen med etter å ha vært elever på gården? Hva har dette tilbudet betydd for dem? Har dette tilbudet vært med på å fremme en positiv utvikling? Min oppgave som forsker er å få adgang til deres forestillingsverden og formidle deres opplevelser til leserne gjennom min fortolkning.

Ettersom jeg er ute etter ungdommenes egne opplevelser, er det naturlig å jobbe med hjelp av en kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt en fenomenologisk forskningsmetode. For å kunne beskrive denne læringsarenaen er det dermed viktig at elevene selv beskriver sin opplevelse av det. Tilbudet er opprettet for å være til hjelp for elever som har sine utfordringer, og da vil det være hensiktsmessig å få de som deltakere til å fortelle om det. I et skolesamfunn som legger stor vekt på målbare resultater, økende krav til teoretisk og faglig kompetanse og ønsket om at alle elever skal inn i et inkluderende klasserom, ser jeg at informantenes stemme kan bidra med sin stemme i denne debatten. I følge Erickson (som sitert i Gudmundsdottir, 1995) innebærer denne forskningsmetoden et alternativt perspektiv på hvordan samfunnet, skolen, lærerne og elevene fungerer. De viktigste områdene av virkeligheten eksisterer i deltakernes sinn og påvirker deres oppfatninger og tolkninger av hendelsene rundt dem. Derfor er det viktig å oppfatte deltakernes perspektiv, for bedre å forstå hvordan det fungerer ved en alternativ læringsarena (Gudmundsdottir, 1995). Det er også behov for mer forskning om elevenes egen opplevelse, sitt liv og sin hverdagssituasjon i spesialpedagogisk forskning (Solli, 2005).

Stav gård og informantene

I en by i Norge eksisterer det et alternativt, selvstendig skoletilbud. Skolen har fokus på å skape tette relasjoner mellom lærere, elever og deres foreldre/foresatte, hvor det legges til rette for at alle elever skal få nødvendig støtte og veiledning i både faglig, personlig og sosial utvikling.

Skoletilbudet ble iverksatt av kommunen som et tiltak for elever som viste manglende skolemotivasjon, skoleavvisning og kontaktvansker i sitt skolemiljø. Tilbudet er frivillig for elever fra mellom- og ungdomstrinnet og er et tilbud elevene selv og deres foreldre kan velge å takke ja til. Som en rådgivende instans jobber ansatte ved denne skolen ute på ulike grunnskoler i byen, og gir bistand til skoler som har utfordringer med å håndtere atferdsproblemer, skole- og samspillsproblemer, primært med henvisning til én elev. Skolen disponerer flere alternative læringsarenaer. Stav² gård er en av disse.

Oppe på en ås like utenfor byen, ligger Stav gård. I landlige omgivelser med utsikt over fjorden og med nær beliggenhet til både sjø, skog og vann bor bonden, læreren og spesialpedagogen «Knut». I 2002 startet han med utleie av gården til skolen. Hensikten og formålet med dette skulle være å la elever få komme til gården for en kortere periode, en til to dager i uka for å kunne oppleve blant annet mestring i trygge omgivelser. Stav gård er et korttids tilbud, der målet er å arbeide mot å snu elevrolle og endre elevstatus gjennom omvendt integrering. Omvendt integrering innebærer at en gruppe elever tilpasser seg eleven, i stedet for at én elev skal tilpasses ei gruppe. Målet er å gi elevene personlig, sosial og faglig vekst. Gården tilbyr alternative undervisningsopplegg der praktiske tilnærminger til fag er vektlagt gjennom gårdsrelaterte oppgaver og mestringsopplevelser. Elevene holder til på gården og i nærområdene rundt. Av aktiviteter kan en nevne blant annet dyrestell, ridning, natur- og friluftsliv, jakt og fiske, kajakk, klatring og rappeling, ulike formingsaktiviteter, matlaging, snekkerverksted, skogs- og vedarbeid. I samarbeid med hjemmeskole, foreldre og skoleteam får eleven tilbud om et opphold ved gården som en del av det spesialpedagogiske tilbudet som er stadfestet i elevens individuelle opplæringsplan. Ut fra elevens interesser og egenskaper lages det et tilpasset tilbud på gården. Det eneste som forventes av eleven er at han/hun opprettholder de tre reglene som gjelder på gården, nemlig å være snill med andre, være snill med dyrene, og være med på opplegget.

Tre gutter i alderen 16 til 18 år sa seg villige til å være med på denne studien. Informant A er i dag 18 år og var elev ved gården fra han gikk i sjuende klasse. Han hadde utfordringer med å finne sin plass i sin ordinære skole, og følte liten forståelse for den atferden han hadde. Han havnet ofte på rektors kontor på grunn av uro og bråk i timene. I dag er han elev på videregående skole. Informant B var elev på gården da han gikk i sjetten klasse. Han er i dag 17 år, og er elev på videregående skole. Han hadde problemer i forhold til uro i klassen, havnet ofte i slosskamper og drev ofte hærverk i skolen. Informant C gikk i 5. klasse da han var på gården, og var der i kun fem uker. I år

² I denne studien er alle navn fiktive

avslutter han grunnskolen. Han beskriver tiden på mellomtrinnet med ord som kjedelig, og med få praktiske aktiviteter.

Studiens aktualitet

Denne studien er viktig av tre grunner. For det første er det viktig å kunne løfte frem deltakerperspektivet. Jeg er ute etter å høre om informantenes *opplevelser*, som innbefatter hvordan de opplever oppholdet på Stav gård, og hvilken betydning det har hatt for dem. For å kunne få et tilstrekkelig beskrivelse av en alternativ læringsarena, ser jeg det som nødvendig å intervju de som har vært deltakere ved dette tilbudet. For det andre er det viktig å ha et fokus på mellomtrinnet. Det er gjort flere studier knyttet til ungdomsskolen og ungdomsskolealder (Limstrand, 2009; Winther, 2008; Kristiansen, 2007; Aune, 2005; Tveit & Melbye, 1994), men vi mangler studier som viser hvordan mellomtrinnslever har opplevd å være elev ved alternative læringsarenaer. I dette perspektivet er denne studien viktig. Mange elever har kanskje utviklet atferdsproblemer tidlig i skolegangen, og da ser jeg det som nødvendig og viktig å også kunne få frem de yngres stemme. Et alternativt tilbud for elever på mellomtrinnet kan være betydningsfullt for videre innsats i skolesystemet. Dette er i samsvar med regjeringens tanker om tidlig innsats i skolen, der fokus rettes mot forebyggende handlinger og styrking av læring og utvikling for et godt liv som deltaker i samfunnet (Stortingsmelding 16, 2006-2007). For det tredje er det viktig for min egen del både som lærer og spesialpedagog i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Ved denne forskningen kan jeg oppnå en mer tilstrekkelig forståelse for eleven i klasserommet og samfunnet. Teori og forskning som omhandler barnets behov og rolle i skolen er viktig for at jeg skal kunne oppnå forståelse og gjøre en god jobb.

Oppgavens disposisjon

Valget av rekkefølgen på de ulike kapitlene ble gjort med tanke på å få frem informantenes stemme så tydelig som mulig. I kapittel to redegjør jeg for den forskningsmetoden jeg valgte for å kunne gi svar på problemstillingen. Jeg redegjør for de metodiske valgene jeg har gjort, og skildrer i hovedsak hele prosessen i lys av teorier om fenomenologiske forskning. Informantenes opplevelser blir i kapittel tre presentert gjennom en tekstuell og strukturell beskrivelse. I kapittel fire blir det teoretiske grunnlaget for oppgaven presentert. Deler av teorien var til nytte før og under datainnsamlingen og analysen, men jeg har likevel valgt å presentere teorien i etterkant av analysen slik at leseren lettere kan se sammenheng mellom empiri og teori. I kapittel fem blir empirien og teorien drøftet, før jeg avslutningsvis i kapittel seks kort oppsummerer studien og ser temaet i et samfunnsperspektiv.

KAPITTEL 2

Metode

I dette kapitlet skal jeg beskrive og belyse den metodiske tilnærmingen ved min studie. I all kvalitativ forskning står idealet om synliggjøring og åpenhet sterkt, og i tråd med dette ønsker jeg å gjøre mitt forskningsarbeid så synlig som mulig for leseren. Problemstillingen som jeg i studien skal svare på er: *Hvordan opplever ungdommer å ha vært deltids elever ved en alternativ læringsarena?* Det er alltid problemstillingen som er avgjørende for valg av forskningsmetode. Min problemstilling innebærer en kvalitativ studie, nærmere bestemt en fenomenologisk tilnærming. Jeg tar utgangspunkt i Moustakas' (1994) transscendentale fenomenologiske forskningsmetode.

Fenomenologisk tilnærming

Med utgangspunkt i filosofen Husserls transscendentale fenomenologi har Moustakas (1994) utviklet en egen fenomenologisk forskningsmetode. Denne bygger på tanken om at all viten og erfaring er knyttet til fenomener. Et fenomen oppstår i interaksjon mellom objekt, som for eksempel en gjenstand, sanseintrykk, følelse og lignende, og individets refleksjon over hva som skjer når individet handler i forhold til objektet. Det som da oppstår i bevisstheten er selve fenomenet. Oppfattelsen av et objekt samspiller med opplevelsen av objektet, og det gir objektet mening (Moustakas, 1994). Dermed kan man si at dette er studier av menneskers opplevelser av ulike fenomen og hendelser (Creswell, 2007).

Til grunn for denne tilnærmingen ligger forutsetninger om at man har tro på at en persons oppfatninger av verden beskriver ens egne opplevelser. Samtidig er det en forutsetning at man har en oppfattelse av at menneskets handlinger og væremåte er meningsfull og av interesse ettersom mennesket er bevisst og tenkende (Richards & Morse, 2007). Målet med en slik forskningsmetode er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden, og da er det en forutsetning at forskeren kan forstå et menneske (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2004). Det er viktig å være bevisst på at mennesket kun forstås i kontekst; på dets forhold til ting, til mennesker, til handlinger og til situasjoner i konteksten (Richards & Morse, 2007). En søker dermed etter å undersøke helheten fra flere sider, vinkler og perspektiver, helt til man har funnet en samlet essens og forståelse av et fenomen (Moustakas, 1994).

Jeg som forsker

Et sentralt prinsipp i Moustakas forskningsmetode er *intersubjektivitet*. Dette er forskerens opplevelse av empati i et fellesskap, og det å kunne se andre gjennom seg selv. Dette skjer først etter å ha gitt til kjenne sin egen intensjonelle bevissthet gjennom transcendentale prosesser. En transcendent prosess innebærer å forsøke å forstå alt på nytt. Dermed kan man forstå andre mennesker gjennom det de selv forteller. Ens egen forståelse er grunnleggende, og inkluderer forståelse av andre gjennom refleksjon. Dette betyr at min forståelse av andre bygger på min kunnskap om mine egne opplevde erfaringer. Samtidig vil den oppfatningen korrigeres som følge av den sosiale kommunikasjonen og dialogen med informantene (Moustakas, 1994). Selv har jeg ikke vært elev ved en alternativ læringsarena, men som lærer har jeg møtt elever som har hatt utfordringer i skolehverdagen og som har fått et tilbud om en lignende læringsarena som Stav gård. I flere år har jeg jobbet med ungdommer i ulike anledninger, og jeg mener selv at jeg har evne til å kunne forstå deres behov og ønsker. Ungdomstiden er en spennende utviklings- og sosialiseringssprosess der tanker om seg selv og sin plass i samfunnet er gjeldende for mange ungdommer. Disse prosessene er spennende, og er grunnen til at jeg ønsket en slik studie med vekt på å forstå ungdommers indre opplevelser. Jeg er interessert og opptatt av å forstå ungdoms opplevelser og handlinger, noe som innebærer både en empatisk forståelse av personene og en forståelse av handlingene i deres historiske og sosiale kontekst. Ved at jeg også forsøker å konstruere virkeligheten innenfor en ramme av en sosial, historisk og kulturell kontekst, har jeg en forskerrolle som er fortolkende (Postholm, 2005).

Epoche (Moustakas, 1994) er en mental tilstand hos forskeren der man setter til side de daglige oppfatninger, innstillinger og viten slik at fenomenene blir forstått ut fra en åpen og bred forståelse. En søker etter å eliminere antakelser og bygge opp en troverdig viten. Husserl (som sitert i Moustakas, 1994) mener at en slik viten skal bygge på intuisjon og essens. Essensen er det nærmeste man kommer den sanne meningen til et fenomen. Intuisjon er et medfødt talent som er rettet mot å skape solid og sann vurdering av alt som presenterer seg som seg selv. Målet med epoche er å komme frem til et utgangspunkt for videre forskning som er fri for andre ting enn essensen og det intuitive (Moustakas, 1994).

I forkant av denne studien har jeg hatt samtaler med lærere, forelesere og andre, som har reflektert over sine tanker og meninger om alternative skoletilbud. Sammen med lesning av ulike teori og

forskning dannet jeg meg en oppfatning av at alternative tilbud stort sett blir oppfattet som positive sett i et elevperspektiv. I tillegg er jeg selv vokst opp på gård, og ser på gårdsarbeid, praktiske oppgaver og kontakt med dyr som verdifullt på flere måter. Dermed har det vært en utfordring for meg å sidestille mine inntrykk og være så nøytral som mulig i prosessen. I intervjuene var jeg bevisst på å være så objektiv som mulig (Creswell, 2007), men gjennom mine erfaringer dannes utgangspunkt for den fenomenologiske refleksjon som bringer frem viten i bevisstheten, og som gir en forståelse av det undersøkte fenomen. Dette viser at en slik forskningsmetode ikke kan være objektiv, for det er nettopp forskerens bevissthet som utgjør fortolkningen. Forskerens subjektivitet blir avgjørende for den viten og forståelse av det studerte fenomen gjennom fortolkning og fremstilling (Darmer, 2005).

Gjennom intervju og dialog har jeg på best mulig måte forsøkt å sette meg inn i informantenes virkelighet. Forskeren skal sørge for å få et «native-view» uten å «go native»; en skal ikke være som aktørene, men bør gjøre en stor innsats med å forstå aktørenes virkelighet ved å legge sine eventuelle fordommer og forutinntatte meninger bak seg og være åpen for å forstå aktørene på deres premisser. Forskeren skal så langt det er mulig forsøke å være helt åpen og naiv, for da vil en kunne sette seg inn i aktørens forståelse og tankegang om fenomenet (Darmer, 2005). Dette har jeg vært bevisst på i hele prosessen, og særlig i intervjuene der jeg var bevisst på å ikke legge noen føringer i spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene jeg stilte. Underveis har jeg gjennom refleksjon forsøkt å få en forståelse for alle sider ved det informantene har gitt uttrykk for i intervjusituasjonen. Det dreier seg om å forstå alt på nytt gjennom en kontinuerlig refleksjonsprosess der en søker dypere og dypere gjennom flere lag av meninger og inntrykk (Moustakas, 1994).

Valg av informanter

For å få tilstrekkelige og tykke beskrivelser av et alternativt skoletilbud er det naturlig å henvende seg til elevene for å få deres opplevelser og refleksjoner om tilbudets innhold, metodikk og deres læringsutbytte. Jeg tok derfor kontakt med skolen og Stav gård for å høre om de kunne hjelpe meg med å finne elever som hadde vært deltidselever ved gården da de gikk på mellomtrinnet. Rektor og lærer på gården sa seg villig til å bidra med hjelp og ringte rundt til potensielle informanter. De fungerte da som «portvakter» (Dalen, 2004) mellom meg og informantene. Ettersom dette er en liten studie var tre informanter tilstrekkelig. Dette er i samsvar med Postholm (2005) sine anbefalinger om at størrelsen på utvalget i en kvalitativ studie bør være tilpasset tiden forskeren har til rådighet, og omfanget på studien. Prosessen med å finne alle tre informantene ble noe lengre enn

først antatt på grunn av forhold utenfor min kontroll. For å finne de to siste informantene lette vi i uoversiktlige arkiv på skolen. Vi lette etter elever fra 5. 6. eller 7. klasse, noe som viste seg å være vanskelig i et arkiv hvor flesteparten av elevrapportene tilhørte elever fra 8. Klasse. Da de tre informantene var klare, hadde vi alt i alt ringt til fem personer, der én av de viste seg å være for gammel, og den andre ikke hadde ønske om å stille.

Etterhvert som jeg hadde navn på informantene, ringte jeg for å bekrefte vårt samarbeid og avtale tid for intervju. I denne første samtalen fortalte jeg kort om prosjektet, og ba de tenke tilbake på tiden ved gården for å lettere komme på noe å fortelle under intervjuet. Deretter sendte jeg informasjonsskrivet til de på e-post (vedlegg A), og kontaktet to av informantenes foresatte. Jeg fikk oppgitt at de foresatte var deres mødre, og fikk også tilsendt informasjonsskriv. Både informantene og deres mødre syntes studien hørtes spennende ut. I midten av april ble siste intervju ferdig, og da hadde jeg intervjuet tre gutter i alderen 16 til 18 år som hadde vært på gården da de tilhørte 5., 6. og 7. klasse. To av guttene hadde vært på gården i en lengre periode, mens den tredje informanten var der i fem uker.

Intervjuguide og datainnsamling

Intervju er metoden som blir mest brukt i fenomenologisk forskning (Moustakas, 1994). For å samle data brukte jeg kvalitativt halvstrukturert intervju, også kalt semistrukturert intervju. Et slikt intervju søker å innhente beskrivelser av informantens livsverden. Selve intervjuet ligger nær dagligsamtalesamtalen, men har som profesjonelt intervju et formål, noe som i denne studien var å få en god beskrivelse av informantenes opplevelse. Det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter en uformell samtale hvor vi hadde blitt bedre kjent med hverandre, gikk jeg gjennom mål og mening med denne studien, samtykkeerklæringen (vedlegg B), og forklarte hva jeg ønsket at de skulle snakke om. Jeg poengterte at jeg gjerne ønsket fortellinger, fordi det ofte er gjennom fortellinger og hendelser jeg som forsker spesielt kan finne relevante og viktige belysninger rundt problemstillingen.

Selv om intervjuet ligger nær dagligsamtalesamtalen, bør likevel intervjueren ha noen spørsmål klare (Moustakas, 1994). Jeg lagde dermed en intervjuguide (vedlegg C) der jeg starta med åpne spørsmål der informanten selv kunne velge hva han ville fokusere på i forhold til sine opplevelser med gården. Hoved- og underspørsmålene ble strukturerte i ulike bolker som sammen skulle gi et holistisk bilde av fenomenet. Etersom jeg skulle se etter likhetstrekk i datamaterialene i etterkant, var jeg oppmerksom på at informantene fikk mulighet til å besvare de samme tema og

hovedspørsmål (Postholm, 2005). Sammen med språket i spørsmålene, måten de er stilt på og vide spørsmål, kan forskeren legge til rette for vide beskrivelser fra informanten ved å be informanten om å fokusere på temaet og beskrive det (Moustakas, 1994). Informantene begynte å prate uten avbrytelser fra meg, og dette gjorde at de selv fikk muligheten til å trekke frem opplevelser de mente var og er av betydning for seg selv.

En fordel med en intervjuguide er at den kan være ganske åpen i forhold til forandringer når det gjelder både spørsmål og rekkefølge. På den måten kan man forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene intervjuobjektene forteller. Forskerens evne til å oppfatte umiddelbart hva et svar betyr er avgjørende, og krever kunnskap om og interesse for forskningstemaet og den menneskelige interaksjonen under intervjuet. Samtidig er det vesentlig å ha kunnskap om ulike måter å spørre på og evne til å lytte til hva intervjupersonen sier. Intervjueren må ha øre for og kunnskap om intervjutemaet, sensitivitet overfor intervjuets sosiale relasjon, og bevissthet rundt hva man skal spørre om (Kvale & Brinkmann, 2009).

I tråd med Postholm (2005) og Gudmundsdottir (1992) sine strategier for å få utdypende refleksjon og klargjøring, benyttet jeg blant annet pauser i dialogen for å skape rom for refleksjon. For å få mer innsikt i deres meninger og opplevelser og være sikker på at jeg hadde oppfattet informantenes meninger riktig, stilte jeg spørsmål som «kan du si mer om det», «hva følte du da..», «hva betyr det for deg..» og «forstod jeg deg riktig når..». Dette gir samtidig informantene mulighet til å endre eller tilføye noe til det sagte. En annen viktig metode for å unngå misforståelser på er å få informantene til å forklare med konkrete og aktuelle eksempler og fortellinger, og be han om å si noe mer om emner eller ideer som dukker opp underveis i samtalen (Gudmundsdottir, 1992). Det kan også være en fordel at forskeren kan ha muligheten til å registrere nonverbale uttrykk og holdninger, og sørge for en intervjuprotokoll med god plass til å skrive notater, og med spørsmål som gjør at aktøren ønsker og mestrer å svare (Creswell, 2007). For å registrere nonverbale uttrykk og umiddelbare tanker laget jeg en intervjuguide med tilstrekkelig plass til egne notater. Disse notatene brukte jeg senere da jeg skulle analysere.

Informantene fikk selv velge hvor de ville ha intervjuet, noe som førte til at vi møttes i omgivelser som var kjente og trygge for dem. Dette var en bevisst tanke fra min side, ettersom jeg ønsket at informantene skulle føle seg trygge og komfortable slik at de kunne få lyst til å prate så mye som mulig (Moustakas, 1994). Før intervjuet startet hadde vi en uformell samtale der vi ble bedre kjent

med hverandre, og der jeg fortalte litt om meg selv i den hensikt å skape en trygghet hos informantene (Postholm, 2005). Jeg var bevisst på å skape god kontakt ved å lytte oppmerksomt og vise interesse, forståelse og respekt for det informantene sa, og ved at jeg var avslappet og klar over hva jeg ønsket å vite i forhold til problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg hadde jeg med frukt til å spise underveis, og ga de en sjokolade til slutt som takk for at de stilte opp.

Samtalene ble tatt opp med minidisk. En slik lydopptaker er en stor fordel for intervjuanalysen. Ved opptak kan dermed forskeren samle oppmerksomheten om det som sies og dermed være fullt og helt tilstede i samtalen (Postholm, 2005). Ordbruk, tonefall, pauser og lignende blir registrert på en lydfil, noe som gjør at man som forsker igjen og igjen kan gå tilbake og lytte. Opptakene ble overført til datamaskinen og ble til bruk ved transkriberingen og analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg var glad jeg brukte en sikker lydopptaker, for det gjorde at jeg kunne slappe av under intervjuet og heller konsentrere meg om å stille spørsmålene, oppfatte nonverbale uttrykk, og være avslappet i samtalen. Intervjuene varte mellom 60 og 90 minutter. Jeg opplevde at informantene var velvillige, og at de ønsket å hjelpe meg med oppgaven og samtidig mimre tilbake til tiden da de var på gården.

Transkribering og analyse

Da intervjuene var ferdige, lagret jeg opptaket på datamaskinen som en lydfil, slik at jeg enkelt kunne forflytte meg i filen under transkriberingen. Ved transkriberingen lyttet jeg intenst til intervjuene og noterte alt jeg hørte, deriblant ord som «mm» og «så», og pauser. I parentes noterte jeg også de gangene de lo eller smilte. Dette gjorde at jeg fikk troverdige transkripsjoner som kunne være viktige for analysen, og som samtidig var med på å styrke kvaliteten på forskningen. Jeg valgte også å gjengi uttalelsene på bokmål, slik at transkripsjonene kunne være lette og lese både for meg og for nye lesere. Alt i alt ble det transkriberte datamaterialet på 55 sider.

Analysen av det innsamlede materialet kaller Moustakas (1994) for fenomenologisk reduksjon. I fenomenologisk reduksjon er oppgaven å beskrive med tekst akkurat det man ser, ikke bare i form av objektet, men også den indre mening i bevisstheten; opplevelsen som sådan; rytmen og forholdet mellom fenomenet og selvet. Kvaliteten ved opplevelsen kommer i fokus, og utfyllingen eller kompletteringen av egenskapene og meningene ved opplevelsen blir utfordringen. Oppgaven krever at jeg ser og beskriver om og om igjen, hele tiden med en referanse til tekstuelle kvaliteter, det vil si alt som fins innenfor en opplevelseskontekst og som gir tykke beskrivelser (Moustakas, 1994).

For det første må forskeren praktisere epoche. Når forskeren praktiserer epoche setter en til side antakelser og vurderinger, og går tilbake; klar til på ny å se personen, situasjonen eller saken med nye og mottakelige øyne. Dette kan innebære flere omganger med å tømme hodet for tanker, inntil en er klar for en autentisk tilnærming (Moustakas, 1994). I samsvar med dette startet jeg analysearbeidet med å legge til side mine antakelser om fenomenet, og konsentrerte meg om å forstå hver informant sine uttalelser. Dermed startet jeg med å finne det informantene sa som jeg anså som viktig i forhold til problemstillingen. Da fikk jeg et inntrykk av hvilke tema som preget informantenes opplevelser, og laget bolker hvor utsagnene kunne passe inn. Disse utsagnene, eller *horisonter* som Moustakas (1994) kaller det, var beskrivelser som dannet analysegrunnlaget for denne studien. I vedlegg E er horisontene hos hver informant beskrevet. I utsagnene hos hver informant markerte jeg de ulike utsagn med ulike farger, basert på tema som jeg mente var med på å beskrive opplevelsen. Jeg fant ulike tema hos hver informant, og etterhvert så jeg hvilke tema som var felles.

Det neste nivået handler om å forstå aktørene og deres virkelighet, og er det primære mål for fenomenologisk viten (Darmer, 2005). Dette gjøres først ved å forstå deres opplevelse av *hva* de har opplevd gjennom en *tekstuell beskrivelse*. I intervjuet lager informanten en fullstendig beskrivelse av sin bevisste erfaring og opplevelse. Dette er en beskrivelse som inkluderer tanker, følelser, eksempler, ideer og situasjoner som illustrerer hva en erfaring kommer av (Moustakas, 1994). Disse beskrivelsene skildrer overflaten mer enn det som ligger under. Jeg gikk dermed tilbake til de opprinnelige utdragene, og markerte de utsagn som sammen kunne gi en tekstuell beskrivelse. Disse utdragene blir presentert i kapittel tre, fulgt av en oppsummerende tekstuell beskrivelse av informantenes opplevelse av *hva* de har vært med på.

Deretter så jeg på horisontene jeg hadde laget og de resterende utsagnene som sammen skulle gi en *strukturell beskrivelse* av fenomenet, - de underliggende og utløsende faktorene som ligger bak det som oppleves. Dette innebærer å lete etter mulige meninger gjennom å forestille seg, variere referanserammene, ta i bruk motpolarer og gå tilbake, og å nærme seg fenomenet fra ulike perspektiver, ulike posisjoner, roller eller funksjoner. I en opplevelse regjerer mange horisonter til samme tid. Samtidig kan nye perspektiv komme frem ved å tilføye eller ta bort en mening eller horisont. I fenomenologisk forskning er det alltid et forhold mellom ytre oppfattelser av det som observeres, og de indre oppfattelser, erfaringer og vurderinger (Moustakas, 1994). En strukturell

beskrivelse er altså en beskrivelse som viser *hvordan* opplevelsene til informantene blir opplevd. Informantenes originale beskrivelser er ikke målet i seg selv, men et middel til refleksjon som resulterer i ulike perspektiv. Forskeren kommer med egne subjektive tolkninger basert på aktørens beskrivelser, og med utgangspunkt i egne erfaringer med den hensikt å konstruere en ny og annerledes forståelse av aktørens beskrivelser (Darmer, 2005). Det viktigste intellektuelle verktøyet er sammenligning. Dette innebærer en leting etter likheter eller forskjeller der forskeren prøver å finne noe som passer sammen eller er annerledes eller helt unik. Regelmessighet og fellesskap i dataene er mønstre som spiller en viktig rolle i tolkningsprosessen (Gudmundsdottir, 1992). Etter en lang prosess med å kategorisere og eliminere, og med hjelp fra en medstudent, stod jeg igjen med tre kategorier som jeg definerte som felles for de tre informantene: *forholdet til læreren, meningsfulle aktiviteter* og *glede over å få til noe*. I vedlegg D viser jeg et utdrag fra denne prosessen, der de strukturelle utsagn var med på å beskrive *hvordan* de opplevde gården er gjengitt. Her ser vi utsagnene til hver informant, og der hver kategori er gjengitt med sin farge. I vedlegg E har jeg brukt de samme fargene for å vise hvilke av horisontene som var felles, og som sammen kunne danne de tre kategoriene. I kapittel tre har jeg gjengitt kategoriens utsagn og laget en oppsummering av de. Sammen med den tekstuelle beskrivelsen fant jeg etter hvert essensen i informantenes opplevelser.

Etiske vurderinger

Samfunnsvitenskapelige forskere jobber etter visse etiske prinsipper. Dette omhandler å følge viktige etiske standarder, opprette klare enigheter med forskningsinformantene, erkjenne nødvendigheten av konfidensialitet og informert samtykke, og utvikle prosedyrer for å opprettholde det sagte (Moustakas, 1994). Før jeg satte i gang datainnsamlingen sendte jeg prosjektbeskrivelse, informasjonserklæring, intervjuguide og samtykkeerklæringen til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Etter å ha presisert at jeg i henhold til problemstillingen min ikke var ute etter sensitive opplysninger hos informantene, fikk jeg godkjenning om å gjennomføre studien (vedlegg F).

Underveis i prosessen har jeg vært påpasselig med å de forskningsetiske retningslinjene som er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH, 2009) for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Allerede første gang jeg pratet med informantene i telefon, var jeg bevisst på å informere tilstrekkelig om studien slik at de kunne danne seg en forståelse av forskningen og dens hensikt på best mulig måte. Jeg fikk også deres e-postadresser slik at jeg kunne sende dem

informasjonsskrivet på mail. To av informantene var under 18 år, og måtte ha godkjenning fra foresatte for å delta. Jeg pratet med deres mødre på telefon og presenterte meg selv og forskningen. Etter å ha fått deres e-postadresser, sendte jeg informasjonsskrivet til de også (vedlegg A). Ut fra de informantenes alder, har de krav på beskyttelse.

Ved å gi informantene tilgang til så mye informasjon som mulig før forskningsarbeidet starter, er det store sjanser for at det utvikles et tillitsforhold mellom forskeren og deltakeren. Dette tillitsforholdet kan gjøre det mulig å få adgang til så mye informasjon som mulig. Samtidig er det viktig at forskeren opptrer på en respektabel måte ved å blant annet ta hensyn til deltakernes verdier og interesser. Tillitsforholdet kan få deltakeren til å åpne seg, men det krever at forskeren opptrer etisk på en måte at forskeren skiller mellom privat og fortrolig informasjon fra informasjon som kan være med på å gi svar på problemstillingen (Postholm, 2005). Dette har vært viktig for meg i hele prosessen, der jeg har vært påpasselig med å ha respekt for informantenes menneskeverd og deres privatliv. Både i samtalene med informantene og i behandlingen av data har jeg vært oppmerksom på all informasjon jeg har fått fra de og vært klar på hvilken informasjon som var nyttig for min problemstilling. I samsvar med NESH (2009) sine krav om informert og fritt samtykke, fikk jeg skriftlig samtykke fra informantene (vedlegg B). Samtidig gjorde jeg det klart at de til enhver tid kunne avbryte sin deltakelse, og at all informasjon gjennom intervjuene ville behandles konfidensielt. Jeg laga derfor fiktive navn på lærerne og gården, og navnga informantene med hver sin bokstav. Til slutt informerte jeg om at alle data ville bli lagret på min personlige data, og slettet i løpet av mai.

Kvaliteten på forskningen

Kvaliteten på studien er sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle, analysere og tolke data. Dermed er det forskeren som blir betraktet som det viktigste instrumentet for å sikre kvalitet i en studie (Postholm, 2005). Grunnleggende for fenomenologisk forskning er troen på at menneskets individuelle persepsjon er den vesentligste faktoren i søken etter virkeligheten (Moustakas, 1994). Gjennom informantenes uttalelser, teori og min egen oppfatning og beskrivelse av tilbudet har jeg skildret en opplevelse av gårdstilbudet. Jeg har forholdt meg til forskningsdeltakerne og datamaterialet på en slik måte at den tekstuelle og strukturelle beskrivelsen er en beskrivelse av forskningsdeltakernes stemmer og opplevelser (Postholm, 2005). For at denne studien skal kunne oppfattes som troverdig, har jeg underveis vært påpasselig med å være ærlig og skildre prosessen så detaljert som mulig.

Ettersom forskeren er sett på som det viktigste forskningsinstrumentet har jeg også beskrevet min egen opplevelse av gårdstilbudet (innledningen), min erfaringsbakgrunn (i metoden) og hvilket teoretisk ståsted jeg har (i teorien). På denne måten kan også leseren få innblikk i bakgrunnen for valget. Dette for å synliggjøre min subjektivitet for leseren. Selv om jeg har vært bevisst på min subjektive tolkning og oppfatning av fenomenet, har jeg også vært bevisst på epoche ved å møte forskningen med åpent sinn (Postholm, 2005).

For å kvalitetssikre data er det vesentlig å la informantene lese de resultater forskeren har kommet frem til, såkalt *member checking* (Moustakas, 1994), og høre om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene jeg har gjort. Forskeren må da gjøre endringer etter behov, helt til objektene kan kjenne seg igjen i den skrevne naturalistiske teksten (Moustakas, 1994; Postholm, 2005). Tidlig i skriveprosessen om studiens tematikk sendte jeg teksten til rektor ved skolen og lærer på gården, for å kvalitetssikre at det jeg hadde skrevet om gården stemte overens med deres uttalelser. Dette anså jeg som svært viktig, ettersom det ikke eksisterer tilstrekkelig med informasjon om tilbudet, og at de fakta jeg skrev om gården i stor grad var basert på samtaler med de. Det samme gjorde jeg med informantene etter at jeg hadde transkribert og laget kategoriene. Jeg hadde på forhånd skaffet deres mailadresser slik at jeg kunne sende dem de fortløpende tekster for kvalitetssikring. *Triangulering* er også med på å kvalitetssikre forskningsprosessen. Dette innebærer at forskeren bruker ulike kilder, teorier og forskningsresultater for å understøtte sine funn. Dersom ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, kan dette være med på å styrke studien (Postholm, 2005). På grunnlag av samtaler med lærer og rektor, ulike dokumenter funnet på internett og min egen opplevelse har jeg kunnet gi en tykk beskrivelse av gårdstilbudet. Bibliotek, internett og samtaler med veileder har vært mine primærkilder for å finne teori og forskning som jeg har ansett som viktig i denne studien.

KAPITTEL 3

Resultat

I dette kapittelet presenteres resultatene av analysen. Resultatene blir presentert i form av oppsummerende tekstuelle og strukturelle beskrivelser, og datamaterialet dette bygger på blir framstilt i hver sin tabell. Til slutt i kapittelet fremstilles den felles essensen av erfaringene og opplevelsene til de tre informantene.

Tekstuell beskrivelse

Her presenteres data fra informantene som sammen med den strukturelle beskrivelsen skal beskrive fenomenet. Den oppsummerende tekstuelle beskrivelsen inneholder *hva* informantene har erfart eller opplevd å ha vært med på.

Uttalelser som viser informantenes egne opplevelser av hva de har vært med på

Informantene heter A, B og C. Deres uttalelser er merket med deres bokstav og nummerert. I den oppsummerende tekstuelle fremstillingen vil jeg vise til disse (Eksempel: A4, B2).

A1 «Den dagen jeg skulle dit, ikke sant, Knut - i starten kom han jo og henta meg på skolen da - og det var jo liksom snøscooterturene på hytta da, jobbing, kontakt med dyr»

A2 «.. Jeg husker en gang, vi holdt på å bytte på å lage mat da, lage lunsj,... Og da var det ei som het Siri, jeg vet ikke om du har truffet henne, for hun husker situasjonen her dritgodt da::: og da hadde jeg, da skulle hun og jeg lage mat.. Så var de andre ute og starta snøscooteren da, og da stod jeg vel i trappeoppgangen da og hoppa over den da. Og da sa Siri at hvis jeg ikke kom tilbake nå så ble det ikke mere scooterkjøring (...) Var min tur til å være inne da, så:::»

A3 «...det jeg gjorde feil på skolen, det gjorde jeg ikke det samme hos Knut, ikke sant, for der fikk jeg forklart hvordan jeg skulle gjøre ting. Det er arbeidsoppgavene, hvorfor vi gjorde alt det vi gjorde, ikke sant,»

A4 «de har alltid liksom gitt meg mål som er oppnåelige, ikke sant, og snakka mye med meg, og slike ting da, og liksom fortalt meg ting og::: liksom, vi har jobba som et team da!»

A5 «De [lærerne] er åpen, ærlig, ...gir deg muligheter, de har liksom åpna øynene for deg da, de...de jobber hardt med å bli kjent med deg og finne ut hvor du er, og hvor du kan:::hva du kan bli og:: hvor du:: hvor du har det best»

A6 « HMS, helse, miljø og sikkerhet og::: at du måtte liksom, hvis du skulle i stigen, pass på at den står ordentlig godt fast, ikke sant og... Gå med den tankegangen da, å måtte passe på alt!»

A7 «.. det var jo andre ungdommer der også enkelte ganger.

B1 «Snøscooter ja. Om vinteren så kjørte vi jo snøscooter ikke bare oppi (...) der, men ute på åkrene. Han hadde masse, mange mål med åker. Så:::kjelke bak snøscooteren (...) så kjørte vi opp til nabogården der det er et jorde hvor det er en ganske halvbratt bakke. Laga hopp, hoppa på snowboard, litt sånn forskjellig ...»

B2 «gi mat til grisene og:: måke litt skit av og til (...) hopping i høyet, (...) Så:: gikk vi oppå ..hva er det den heter, lovs() eller:: () nei, det er ihvertfall en bjelke oppi taket. Så var det en sånn stige opp, og så tok vi og hoppa ned i høyet. Salto og:::»

B3 «Stav gård? Da tenker jeg på Knut, på snøscooterkjøring::: eee, da tenker jeg på når vi satt oppi stabburet og holdt på med IQtester og spiste god lunsj hver gang jeg var der...eee, tenker også på de andre som jobber der»

B4 «For hver gang, en gang i uka fikk jeg lov til å ha med meg to venner på gården, så fikk jeg velge selv hvem jeg skulle ha med. Det var en gutt og ei jente. Så:::ble jeg jo litt bedre kjent med de jeg ikke kjente så godt i klassen da.»

B5 «hver morgen når vi kom til gården tok vi buss til endeplassen oppe på, tok 6a, så vart vi henta av enten Siri, Knut eller en av de som var på gården der. Og når vi kom inn da, oppe på stabburet, så gikk vi fort igjennom hva vi skulle gjøre utover dagen mens vi holdt på med slike IQtester, sånne fiklegrerier. Hver morgen. Så det var alltid artig når de hadde kjøpt inn nye IQtester da og::: nye ting å prøve seg på. Så:: etter at vi hadde gått gjennom det så var det litt arbeid (...) og så fikk vi hoppe litt i høyet e::: gjøre litt forskjellige ting. Så var det opp å spise lunsj da:: laga vi lunsj oppe i stabburet, spiste lunsjen, holdt på litt til, og så ble vi kjørt ned til bussen igjen da og tok buss hjem.»

C1 «e::: første gangen så::: e::: da:: fikk jeg holde på med, da prøvde vi å kjøre ponnier, eller sånn:: ridd på ponnier. (...) Og:: e:: så laga vi [han og en lærer] pizza.. Med.. Grønne og blåe farger. Konditorfarger. Og:: så en gang så tok jeg med meg tre andre kompiser (...) Og da holdt vi på å :: hoppa ned fra, klatra opp i taket på låven og hoppa ned i høyet. Og:: så fikk vi kjørt til en anna, litt lenger bort, til en annen gård og:: spilte cageball, fotball inni låven da. Så de hadde kunstgressbane inni huset. Og:: så prøvde vi fjellklatring (...)»
C2 «Mens på gården gjør du noe nesten hele tiden.»
C3 «Vi:: skrapa bort litt sånn drit, og så fikk vi ta på salen til hesten og sånn. Ja.»

Oppsummerende tekstuell beskrivelse

Uttalelsene fra de tre informantene uttrykker opplevelser av hva de har vært med på. Noe av det de fremhever er at de har fått være med på mange ulike aktiviteter (A1, A2, B1, B2, B3, C1, C3). Aktivitetene er varierte, og spenner fra alt fra å lage mat (A2, C1), være sammen med dyr (A1, B2, C1) og kjøre motoriserte kjøretøy (A1, A2 og B3). Aktivitetsmulighetene er mange og varierte. Informantenes mange beskrivelser av aktiviteter viser at gården har ulike arenaer hvor elevene kan være på, både på stabburet (B3), på åkeren (B1), låven (B2, C1), på hytta (A1) og hos naboer (C1). Selv om det var mye rom for aktiviteter hjalp elevene også til med gårdsrelaterte arbeidsoppgaver. Disse oppgavene bestod i blant annet å gjøre rent hos dyra og gi de mat (C3, B2), og være med og lage mat til felles måltid (A2). Informant A forteller at alle skulle være med og bidra til matlagingen, og at utelatelse av dette fikk konsekvenser (A2). Alle hadde arbeidsoppgaver som ble utført under kontroll fra de voksne som forklarte hvordan oppgavene skulle utføres (A3, B5). Det var fortrinnsvis to lærere som var der, Siri og Knut (A1, B5). De sørget for at informantene kom seg frem til gården (A1, B5), og ble godt kjent med informantene ved å tilbringe tid sammen med de (C1, A2, A5). Alle informantene sier at de var på gården sammen med andre elever (A7, B4, C1), som de enten lekte med eller som var der samtidig med de.

Strukturell beskrivelse

Her er en redegjørelse for de strukturelle beskrivelsene hos informantene. Disse uttalelsene gjengir hvordan de har opplevd det de har vært med på, og representerer deres opplevelse av fenomenet. Gjennom «imaginative variation» (Moustakas, 1994) har jeg kommet fram til en beskrivelse av en opplevelse ved å se på de underliggende og utløsende faktorene som ligger bak det som oppleves. En analyse av resultatene ledet til tre kategorier eller tema. Disse er 1) Forholdet til læreren, 2) meningsfulle aktiviteter og 3) glede over å få til noe.

Forholdet til læreren

Uttalelser som viser strukturelle beskrivelser i forhold til informantenes forhold til læreren. Uttalelsene er merket med informantenes bokstav og nummerert. Klammer [] beskriver spørsmålet de svarer på, og gir leseren en mer utfyllende beskrivelse av hva det blir snakket om.

A8 «Alltid latter og gøy og fliring og, ...det var alltid en god tone. Jeg og Knut fant jo tonen ganske fort, vi passa ganske godt i lag»

A9 «jeg og Knut vi hadde jo, han hadde jo veldig stor tillit til meg, så jeg fikk jo, fikk jo lov til mye, fikk jo mye mer frihet enn mange andre da....var jo på grunn av at han stolte på meg og visste at jeg gjorde det jeg fikk beskjed om da ...»

A10 «måten de ser på deg, for, det er mye lettere å bli kjent med en lærer slik som jeg og Knut, enn en lærer som har 20 elever ... Hvor jeg er blant de 20, ikke sant. Da legger jo bare den læreren kanskje merke til 10% av det Knut legger merke til, ikke sant, av alt det han liksom ser og liksom, lære seg å kjenne :: mye enklere da, og så er det noe med det å liksom ha tryggheten da, føle seg trygg og:::: kunne prestere og få selvtillit da»

A11 «assa, han hadde jo veldig stor innvirkning da! Han ga meg jo liksom, ga meg jo selvtillitt, ga meg jo:: opplevelser som jeg husker på da, fine opplevelser»

A12«altså, det er jo ikke bare dyrene, men det var jo liksom..det er jo noe jeg tenker på i ettertid.. Hadde ikke Knut vært der, hadde det vært en annen person så hadde det sikkert ikke vært det samme det heller. Men det er liksom det å komme dit, møte dyr, ikke sant, få liksom få oppgaver, folk stiller krav til deg - andre krav enn de som er på skolen da - og du presterer liksom, «d.... du er flink, dette kan du», ikke sant. Jeg ville jo jobbe mer og mer og mer.»

B6 «på gården der så har de jo den forståelsen som jeg snakka om. De skjønner seg på, skjønner seg på deg. De vet hva de skal gjøre når ..det kommer slike situasjoner. For eksempel der jeg er urolig eller ..har ganske mye aggresjon eller..ja, de vet, vet litt hva de egentlig skal gjøre da. Jeg tror ikke det er en gang jeg er blitt sint på gården, og jeg blir ikke tatt tak i og:: slengt i en krok. Eller, det har aldri skjedd. Så:: det har liksom, hvis det hadde vært på stabburet, blitt dritsur.. Så hadde de rett og slett bare gått ut av stabburet og latt meg sitte der alene og::»

B7 «Knut er læn. Ehh:: grei, skikkelig chill eller tilbakelent person..ja, assa han er ikke læreren min, han er kameraten min. () ser du ikke på han som en lærer i det hele tatt. Du ser på han som kamerat. Bestekameraten din. Så::ja, han er noen av de kuleste og mest artige personene jeg vet av.»

B8 [på gården] «der var alle kameratene mine og:: lærerne mine og ::ja. Så på de som kamerater. Du la ikke merke til det [at de var på jobb]. (...) Så alltid blid..e:: sånn skikkelig velkomst e::ja.»

B9 «tror jeg at jeg er den eneste som har vært på Stav gård og fått diplom. Jeg fikk diplom! For::at:: jeg hadde ridd på en hest som heter::husker ikke om det var Kurt eller:: om det var den andre hesten, -jeg har ihvertfall falt av den mer enn fem ganger. Den har bare stilt seg opp på to og ::tryna bak. Fem ganger! Så jeg fikk diplom for at jeg hadde falt av hesten fem ganger.»

C4 «sto no og venta på oss, sto no utenfor og venta når vi kom med taxien. Og:: blid og glad (...) fikk jeg mer lyst til å være der, liksom. Det er jo ikke artig å være med folk som ikke ..smiler til deg og sånn, får du ikke lyst til å være der.»

C5 «han:: Knut, han var hyggelig! Han var:: Kul og sånn! Og:: så var det ei anna dame der også, pleide å være der! Og:: hun var også ganske hyggelig! Eller, veldig hyggelig! (...) måten de var på:: og:: de var kule fordi de var kule. (Ler litt). (...) snill og:: hyggelig! Ja.. Og så .. Tøff i trynet! (Ler litt) Nei... Vet ikke jeg. Ja.. Kanskje ikke kul da, men hyggelig og snill og:: liksom.. Det som trengs ..(...)for at det skal trives med de.»

C6 «Ja, [lærerne] tok meg i mot med åpne armer, snakka mye, ...ja. (...) De fortalte litt forskjellige tinger og:: nyttige greier. (...) fortalte no litt sånn:: tinger om det vi holder på med da og da, sånn hvordan man gjør det, og hvordan man gjør det. Hvordan man klatrer og hvordan man rir, og hvordan man lager pizza og:: masse sånn forskjellig.»

Meningsfulle aktiviteter

A13 «... det er jo det å kunne bruke kroppen da! Liksom finne ut at alt ikke trenger å gjøres med maskiner. Liksom det å kunne mestre en arbeidsoppgave som å liksom hugge ved, ikke sant»

A14 [om de beste opplevelsene] «...nei, det er no turene..det er jo folkene::(...) ja, nei det er no Knut! Mestring av oppgaver, selvtiliten, forståelsen::liksom alt det der ble positivt da. Det vart noe som jeg gleda meg til.»

A15 «.. det stabburet som var på gården - jeg var jo med og bygde det! - det var jo ikke ferdigbygd en gang. Det har vært med og snekra på og ordna.»

A16 «Den dagen jeg skulle dit, ikke sant, Knut - i starten kom han jo og henta meg på skolen da - og det var jo liksom snøscooterturene på hytta da, jobbing, kontakt med dyr, det er jo genialt da!»

B10 «gi mat til grisene og:: måke litt skit av og til, men:: gjør det alltid til noe artig da. Det er aldri kjedelig oppe på gården. Og så:: hopping i høyet, det::åh, det var artig.

B11 [det beste med gården] «uteaktivitetene, de artige uteaktivitetene. Sånn som snøscooter, turer, aking, hesteriding, liksom sitte i vogn og::»

B12 «gjorde vi jo litt arbeid mens vi var der også. Så noen av de arbeidene det var:: for det kommer steiner opp fra jordet, ut over åkeren og sånn.. og da hadde vi med oss en fra [en annen skole] også; en som jobber der, en som heter Tore. Og så var Knut der, og så var andre lærere og sånn der fra [skolen], og elever fra [skolen]. Folk som var på gården da, og folk som har vært på gården. Så var det en dag da vi skulle plukke stein vekk fra jordet. Vi plukka stein, og så fant vi en stein som sikkert var 70 kilo tung. Så sier Knut til Tore da, som er lærer på [skolen] at han skulle få så og så mange penger hvis han klarte å få den steinen der bort fra jordet alene og inn til gårdsplassen. Jeg tror han Tore brukte en time på å få den steinen bort dit. Så da satt vi der og grilla og lo oss i hjel mens han holdt på og brølte og strevde ute på åkeren med å få den inn (ler)»

B13 «jeg lærte å kjøre snøscooter, jeg lærte å lage mat, jeg lærte litt om dyrene...lærte småting som hvordan jeg skal holde et våpen, sånn..sikkerhet innen det. Lærte å kjøre traktor, e:: .. Lærte litt innen sånn sikkerhet og sånn. Når jeg kjørte snøscooter så må jeg ikke sitte og tulle og kjøre for fort og::»

B14 «han Knut har ei hytte oppi (...). Så skulle vi inn dit, og da var det to kamerater av meg, to gutter jeg hadde med meg den dagen faktisk. Ee::: så hadde vi på oss joggesko hele gjengen, unntatt Knut, han var godt kledd da. For jeg glemte at vi skulle på snøscootertur da. Så tok vi den ene snøscooteren, satt fire stykker. Var sånn tilhenger av noe slag bak på ski, så noen satt oppi der, og noen satt på snøscooteren. Så når vi var kommet tre kilometer inn da, så røyk reima på scooteren..så:::men det gikk bra:: var ikke noe å bekymre seg for for Knut han hadde en til med seg. Tok på den, og når vi starta snøscooteren og fikk kjørt kanskje ti meter, så røyk den også. Så:::vi måtte gå tilbake til bilen, tre kilometer i dyp snø, i joggesko! Så::: for hvert steg vi tok så gikk snøen opp til knærne, og jeg er sikker på at jeg hadde neglebitt på alle tærne mine da vi kom fram til bilen. Av med sokkene, og så la jeg føttene mine oppi vifta på dashbordet. Det var::: (ler litt) (...) Den snøscooteren der altså, den ble jeg sur på. [de andre] de var jo kalde de også. Det var kjipt at de var med den dagen, men det ble som det ble. (...) vi gjorde noe artig ut av det så::: (Ler)»

C7 «e::: første gangen så::: e::: da:: fikk jeg holde på med, da prøvde vi å kjøre ponnier, eller sånn:: ridd på ponnier. Og så::: e::: det var en artig opplevelse. (...)»

C8 «skrapa bort litt sånn drit, og så fikk vi ta på salen til hesten og sånn. (...) Har ikke gjort det før, vettu. Så::: det var litt artig. (...) noe nytt. Og::: følelsen av å sitte oppå der, liksom hompe hele tiden og::: anna dyr liksom::, et dyr som du sitter på. Så::: hadde jo aldri ridd en hest eller ponny før. Det var jo ikke så, den var jo veldig lav da. Og::: det var veldig artig da.»

C9 «Mens på gården gjør du noe nesten hele tiden. Har det artig, i stedet for å ha det kjedelig. Ja.»

C10 «den artigste tingen var at de, jeg fikk spille fotball. Jeg er fotballgal. Og::: Det var artigst. Det var sånn fotballbane..»

C11«Nye opplevelser. .. Rett og slett nye opplevelser. (...).å ha vært med på noe mere enn det vanlige. () være med på en gård, liksom. Eller noe sånt. (...) avveksling fra hverdagen, og::: se noe nytt. Vanskelig å svare på hvorfor.

C12«Og::: det var artige ting å gjøre. Så var det noen sånne små leker og sånn::: prøv å løs den gåten og::: sånne fikle og sånne ta til side og sånn... Det var artig. Spilte små spill og::: ja.»

C13 «Jeg er heller ikke så glad i dyr da. Har ikke noe i mot de, men liker ikke så mye hester og sånn. Litt sånn kjedelig. Ja. Men det var artig å ri de da.»

Glede over å få til noe

A17 «Måten du ble brukt på, måten de utnyttet ressursene dine, måten de forstod deg på, den var jo helt annerledes. Sant, fra å liksom, på skolen ble det mye prøving og feiling hvor resultatet var feil, ikke sant. På gården var det mye mere prøving hvor resultatet ble positivt. Med oppgaver og::: generelt, liksom.»

A18 «Det passa meg kjempegreit liksom, å ha all praksisen og:: holde på med dyr og det der da.»

A19 «jeg tror alle sammen blir en annen person når de får prøve noe slikt. Og::: som sagt få kunne finne ut hva du er god til! I en tidlig fase av livet, det::: det tror jeg betyr j..... mye altså.»

A20 «Altså, jeg slet jo med at jeg ikke forsto folk men jeg forsto dyr, så det var liksom.. hva skal jeg si... jeg følte liksom at det var mye artigere å stå ved siden av en dum hest enn et smart menneske, liksom (...) nei, det var no bare for at jeg følte kanskje at jeg forsto dyrene, men jeg forsto ikke folket liksom, men...»

A21 «Det var som å bli sluppet ut av buret og få gjøre det du har lyst til i stedet for å bare sitte der og:: .. Ikke få til noe, egentlig. Sitte der og tro at du er stakk dum, eller ... Ikke helt som de andre, ikke sant,»

A22 «..assa, det var jo opplevelsene, det var jo turene, det var jo liksom det å ha noe å holde på med, ha det å, liksom, se frem til, liksom glede seg til.»

B15 «det meste som jeg har lært på gården da. Disiplin, respekt, ja hva heter det, blitt disiplinert, fått mer respekt for lærere, voksne, litt mer folkeskikk og da mener jeg ikke på hvilken måte du spiser, men (...) tenke over ting før jeg gjør det... hjelpe til, hjelpe folk som trenger litt hjelp, vet ikke jeg. Altså, etter at jeg var på gården (...) så, liksom hvis jeg ser noen som kanskje har litt problemer eller, vet da søren jeg, prøver jeg å sette meg selv i deres sko, og::: ja»

B16 «du lærer jo ting bare i praksis. Lærer kanskje litt mer om .ja, livet. i stedet for pluss- og minustegn og:: bokstaver.»

B17 «hvorfor jeg ble glad?nei, en dag i uka så kunne jeg gjøre noe artig, i stedet for å sitte foran en pult og:::»

B18 «Før jeg gikk, før jeg fikk tilbudet på gården og gikk på dagskolen, så kan jeg beskrive meg selv som en, som en blodtrimma moped. Og::: etter Stav gård og etter dagskolen så er det i forskjell til en blodtrimma moped en ikke trimma moped (ler)»

C14 «ble glad av:: å være der og::: at de var::: blid. Jeg ble glad for de var glad.»

C15 [om stell av dyr] «jeg har aldri gjort det før. Det var bare artig. (...) det kan være spenninga ja. Liksom oppleve noe spenning, ..liksom.»

C16 «.. vi for (...) på en sånn stor, en stor bygning. E, det er en sånn stor klatreplass. (...) vi dro dit en gang, tror jeg, ja og så ..det var første gangen jeg hadde prøvd å klatre sånn.. Veggklatring da. Det var litt større, enda høyere enn den som var ute da i fjellveggen. Og::: det var ..kom jeg helt opp til toppen. Så jeg prøvde å ikke se ned da:: sånn da. Og::: ja. Mest artig var det å rappelere ned da. (...) tenkte no at: trodde ikke at jeg skulle greie dette her! Men jeg greide det jo. Så::: det var en bra ting.»

C17 [om å kjøre traktor] «det var litt artig, nei det var ganske artig. Og::: eh:::..... Følte meg egentlig litt usikker på det også, for at::: jeg måtte jo liksom bremse og sånn. Så::: eller, han mannen, han Knut var jo, satt jo bak meg tror jeg. Styrte egentlig. Så jeg følte meg kanskje ikke såå usikker. Men::: det var den første gangen jeg hadde kjørt noen sånn ordentlig kjøretøy da. Hadde jo sittet på, hadde jo kjørt firhjuling før da, før det liksom. Helt alene, og det var lett og::: sittet på gressklipper. Ja...(..) Følte meg egentlig litt usikker på hva jeg skulle, hvordan jeg skulle gjøre det. Men samtidig så visste jeg at jeg var trygg på en måte da. Hvis jeg gjorde noe galt, så kom sikkert han og redda meg, liksom.»

C18 «..prøvde jeg å ri da. Så red jeg litt for fort, så begynte den å springe sånn. Da ble jeg, det var ganske, da ble jeg ganske redd egentlig. Vet ikke jeg, den kunne jo bare springe hvor som helst og::: bare stoppe og hive meg av liksom. Men:::.... Da.. Han andre, han Knut kom jo og tok i hesten da, tror jeg. Ja...(..) da tenkte jeg:: «hva som kommer til å skje nå»? E:::»håper ikke jeg detter av og::: håper jeg ikke skader meg». Jeg rakk ikke tenke liksom, det gikk så fort. (...) Jeg må ha sagt noe. Eller kanskje sparka han i siden eller noe sånt. Sånn reaksjon som får han til å springe. Og så sa han [Knut] at jeg ikke måtte gjøre det og det, som var det jeg gjorde da. Så::: (...) tror faktisk jeg red to ganger [i etterkant] (...) det gikk mye bedre ihvertfall. Følte meg litt mere tryggere, kanskje. (...) fordi jeg vet, jeg hadde følelsen av å sitte på en sånn. Litt mer beroligende»

Oppsummerende strukturell beskrivelse

Alle informantene gir uttrykk for positive opplevelser i forhold til gårdstilbudet. Det de husker fra oppholdet på gården dreier seg om opplevelser av fellesskap og samspill med andre mennesker, egen utvikling, mestringsopplevelser og morsomme aktiviteter. Først og fremst fremhever de betydningen av gode relasjoner. Informant A fremhever sitt nære forhold til Knut. Gjennom opplevd

tett voksenkontakt (A10) og en lærer som uttrykte omsorg og tillit (A9) ble et godt forhold de imellom utviklet, og fikk en sterk innvirkning på informantens selvtilit (A10). Han opplevde at læreren ble godt kjent med han. Det kan synes som at denne kjennskapen til hverandre førte til at informantens egenskaper og kvalifikasjoner ble fremhevet, slik at dagene på gården kunne tilpasses han på en tilstrekkelig måte. Relasjonen mellom han og læreren var basert på trygghet, god stemning (A8) og trivsel med gode opplevelser (A22), og var noe som betydde mye for informanten. Det var noe spesielt med Knut (A11). Han opplevde at Knut hadde forventninger til han, la til rette for gode aktiviteter, og ga han anerkjennelse (A12). Informant B fremhever sitt gode forhold til Knut (B6, B7). Lærerens måte å være på; kul, morsom, rolig, blid og forståelsesfull, gjorde at informanten ønsket å utvikle et godt forhold til han (B5). Samtidig var han stolt av å ha mottatt diplom for sin innsats i forhold til å ri på en hest (B8). Det samme gjelder informant C som også uttrykker sin begeistring for lærernes hyggelige og kule måte å være på (C6). Det at lærerne ønsket de velkommen da de kom til gården om dagene ble viktig for informantenes opplevelse av oppholdet (B7, C5). Informant C legger også vekt på den smittende effekten lærerne hadde på han. Ved at de var blide og glade da han kom, fikk han lyst til å være der. Den måten de var mennesker og lærere på gjorde at han trivdes sammen med de. Trivsel ble da konsekvensen av at lærerne var kule, hyggelige, snille og interesserte i å skape en god dag for han (C5, C6). De tok seg også tid til samtaler med han og forklarte hvordan de ulike oppgaver skulle utføres (C7).

Alle informantene betegner gården som positivt med mange gode opplevelser som de husker i ettertid. Spesielt informant B og C uttrykte sin glede ved alle de spennende og meningsfulle aktivitetene de fikk være med på, og hadde mange historier å fortelle. Utsagn B11 og B13 er to av omtrent ti historier informant B fortalte. Historien i B11 viser en felles aktivitet på gården der mange jobbet sammen. Samtidig sier den også noe om informantens begeistring for de voksne, ved at han observerte de voksnes lek og oppførsel. De voksne utfordret hverandre, og kanskje var det morro for han å se at de også kunne streve. Utsagn B13 gir oss et innblikk i en av de mange ulike turer de opplevde. Dette er egentlig en historie som der og da ble opplevd som tung og smertefull, men som likevel ble et godt minne. Man kan anta at dette ble et godt minne i fellesskap med jevnaldrende, og ble en historie han husket godt i ettertid. Informant C fortalte også flere historier, blant annet den gleden og spenningen han fant i å ri på ponny, hoppe i høyet på låven og kjøre traktor (C8, C9, C13). Samtidig hadde han en forkjærlighet for fotball, og fikk anledninger til å spille og gjøre noe han satte stor pris på (C10). Informant B nevner også dyrestell og hopping i høyet som morsomme aktiviteter, og tilføyer samtidig at det var morsomt å gjøre ting sammen med

andre (B9). Informant A legger særlig vekt på gleden ved praktisk arbeid, og det å få mulighet til å utfolde sine egenskaper og kvalifikasjoner, og samtidig utfolde seg selv innenfor nye aktiviteter (A13, A15, A16). Mange aktiviteter som turer (A14), ulike inne- (C12) og uteaktiviteter (B10) innenfor sikre rammer (B12) gjorde at det ikke ble kjedelig å være der (C9). Det å gjøre noe nytt (C11) og variert ble opplevd som meningsfulle aktiviteter for alle tre informantene.

Informant C fremhever et par historier som han husker godt, og som han synes var spennende, utfordrende og morsomt. Ved å klatre i en klatrevegg, ri på ponny og kjøre traktor ble han utfordret til å prøve noe nytt. Før han var i fjellhallen hadde han fått tilbud om å klatre i fjellet, noe som han hadde takket nei til fordi han var redd. Det at han likevel torde å klatre inne i fjellhallen gjorde at han ville fremheve denne historien, hvor han fikk vist at han mestret egne begrensninger (C16). Da han var ute og red kom ponnien ute av kontroll til hans engstelse, men med lærerens hjelp og veiledning torde han ved senere anledninger likevel å ri (C18). Han prøvde også å kjøre traktor, og likte det godt. Selv om han var usikker på å kjøre i starten, kjente han seg likevel trygg på at det skulle gå fint å kjøre med hjelp fra Knut (C17). Informant A opplevde at han gjennom nye aktiviteter og tilbakemeldinger mestret aktiviteter han ikke hadde prøvd før, og at han fikk nye interesser (A17, A19). I tillegg fikk lærerne god kjennskap til hans behov og egenskaper slik at de kunne finne tilpassede oppgaver som han kunne like og mestre (A17, A18, A19). Det å stille realistiske krav var også viktig for at informanten kunne finne glede ved det han gjorde, og få anerkjennelse for det (A16). Informant B fikk muligheter til å utfordre seg på flere arenaer, både ved å lære om ulike gårdsretta oppgaver og i sosiale arenaer (B15). Han fremhever at han lærte mer om hvordan man skal oppføre seg sammen med folk, noe som resulterte i at han i større grad mestret å være sammen med andre. Disiplin, respekt, tenke på konsekvenser og folkeskikk er elementer som han opplevde at han lærte mer av, og som gjorde at han kunne mestre å være sammen med andre mennesker (B14, B17). Informantene uttrykker at de opplevde morsomme og varierte aktiviteter og utfordringer som gjorde at de trivdes og opplevde å mestre det de gjorde, enten det var arbeidsoppgaver eller sosiale relasjoner. Informant B syntes at stort sett alt på gården var artig (B16). Det kan jo tyde på at han drev med aktiviteter som han synes var spennende, og som motiverte han ved å mestre. Informant C ble glad av å være på gården (C14, C15), og særlig ved å kunne få oppleve nye aktiviteter og ved at lærerne var glade. Informant A fant også glede og lyst til å være på et sted hvor du kunne få til noe (A21). Han nevner også gleden ved å kunne forstå og være til nytte for dyr (A20).

Essensen i erfaringene og opplevelsene

Gården er et sted hvor informantene opplevde å få muligheten til å prøve ulike aktiviteter, og på den måten prøve noe nytt, utfolde seg, glede seg og ikke minst oppleve det å få til noe. På grunn av store områder og muligheter for ulike aktiviteter og arbeidsoppgaver, erfarte de at lærerne hadde muligheter til å tilpasse aktivitetene til deres behov og egenskaper. Dette forutsetter en innsats fra lærerne når det gjelder lærerkompetanse, noe informantene opplever at lærerne hadde. Informantene opplevde at lærerne la vekt på å skape relasjoner, utvikle trygge og trivelige omgivelser, og legge til rette for at de kunne få muligheten til å oppleve ulike utfordringer og aktiviteter. Informantene uttrykte alle sin glede over det de hadde vært med på, og forbinder gården med gledelige, artige og givende opplevelser.

KAPITTEL 4

Teori

Bronfenbrenner (1979) utviklet et perspektiv som han karakteriserer som «ecology of human development», i dag kalt *bioøkologisk perspektiv* (Bronfenbrenner, som sitert i Aasen et.al., 2002). Atferd blir i dette perspektivet sett på som en funksjon av interaksjon mellom personen og omgivelsene. Utvikling hos barnet ses dermed på som et resultat av samspillet mellom barnet og konteksten, hvor barnet både er produsent og produkt av utvikling. For å utvikle seg sosialt og intellektuelt er det avgjørende med samspill og relasjoner med andre i positive og hensiktsmessige aktiviteter. Relasjoner forklares av Bronfenbrenner som en interaksjon, hvor partene er gjensidig interessert i hverandre og det de gjør (Bronfenbrenner, 1979). Det er Bronfenbrenners teori som er fundament for denne studien. Med dette som utgangspunkt presenterer jeg teorier som er relevante i analysen av elevenes opplevelser.

Relasjoner

Relasjoner i skolen

En relasjon er et forhold mellom to eller flere personer som påvirker hverandre, og kan for eksempel være et samspill mellom to individer (Bø & Helle, 2008). Relasjoner utvikles i interaksjon med andre, og kan forklares med en slags innstilling til, eller oppfatning en har av andre mennesker. I dette ligger hva andre mennesker betyr for deg. Kjernen handler om å være menneske, og kunne samhandle og kommunisere med andre (Nordahl, 2002). Relasjoner dannes i lys av det utbyttet samspillet forventer å gi (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Tradisjonelt kan man skille mellom *relasjoner* og *interaksjoner*. Relasjoner er ofte langvarige forhold med en betydningsfull og personlig karakter, mens interaksjoner er mer korte utvekslinger. Personenes egne kvaliteter i samspillet er med på å definere en relasjon, og kan være en årsak til at ikke alle interaksjoner fører til relasjoner (Juil & Jensen, 2002).

Det ene hovedmålet til skolen kan sies å være å gi elevene skolefaglige kunnskaper og ferdigheter. Det andre målet er at skolen også skal bidra til elevenes sosiale og personlige identitetsutvikling, og sette elevene i stand til å møte livet sosialt og personlig. Ved siden av foreldre er det lærerne som har det sterkeste mandatet til å påvirke den oppvoksende slekt, slik at elevene blir i stand til å kunne

delta i og videreutvikle samfunnet. Om læreren skal få innsikt i elevens verdier og oppfatninger og få forståelse for handlingene deres, er det ofte nødvendig å ha en nær relasjon og et tillitsforhold til eleven (Nordahl, 2002).

På bakgrunn av de siste ti års pedagogiske og empiriske forskning, ble det i 2008 gjort en undersøkelse av danske Clearinghouse for Uddannelsesforskning. De forsket på hvilke lærerkompetanser som bidro til å øke elevens læring. Alt i alt ble tre kompetanser utpekt som de viktigste hos en lærer for å skape læring; relasjonskompetanse, regjledelseskompetanse og didaktikkkompetanse. For å sikre seg at elevene i klassen oppfører seg på en hensiktsmessig måte overfor medelever, lærere og læringen, er det spesielt to forhold som viste seg av stor betydning. Læreren må skape gode relasjoner til elevene og deres selvtillit, autonomi og motivasjon, og etablere regler i klassen (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). Klyve (2010) viser til nødvendigheten av lærerens bevissthet om likeverd og behandling av den enkelte elev som «et subjekt». En slik holdning gjør at eleven kan føle seg trygg i miljøet. Dette viser seg å være grunnleggende viktig for at elever skal kunne utvikle seg og lære på best mulig måte. Moen og Gudmundsdottir (1997b) gjorde en studie av en lærers anerkjennende væremåte i forhold til en elev med atferdsvansker. Innenfor en ramme av struktur, oversiktighet og forutsigbarhet, legger læreren til rette for at eleven skal kunne lære og utvikle seg i en ordinær kontekst i et inkluderende fellesskap. Når lærere respekterer elevene og legger vekt på å ha et godt forhold til elevene, blir elevene motiverte og inspirerte. Elever som har et godt forhold til læreren trives bedre i skolen. De som har et godt forhold til læreren sin, kan vurdere undervisningen som strukturert, engasjerende og variert. Eleven vil kunne ha en positiv innstilling til skolen om han opplever at læreren bryr seg. Dette uttrykker at relasjonene mellom lærer og elev har sammenheng med hvordan elevene opplever undervisningen, hvordan de trives og den atferden de viser på skolen (Nordahl, 2002).

Det er læreren som har ansvaret for å etablere gode relasjoner til elevene i skolen (Nordahl, 2002). Læreren legger til rette for at relasjoner skal utvikles, men for å lykkes med det er han avhengig av at elevene samarbeider. Elevene og læreren er begge aktører i skolen, og skal samarbeide om å realisere de didaktiske kategoriene mål, faginnhold, evaluering, forutsetninger og læringsaktiviteter (Fuglestad, 1993). Barn er medskapende aktører, og er med på å påvirke kvaliteten i de interpersonelle prosessene. Det er nødvendig å presisere at barn i slike prosesser ikke er medansvarlige, men er medskapende (Juul & Jensen, 2002). God kontakt og kjennskap til lærerens personlighet er viktig for at elevene skal kunne føle seg trygge på lærerens valg og reaksjoner i

ulike situasjoner. Elever som opplever varme og positive relasjoner til sine lærere, kjennetegnes med gode sosiale ferdigheter i forhold til jevnaldrende, og ved at de er positivt selvhevdende (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Eleven trives og utvikler seg best i en relasjon hvor eleven oppfattes og behandles som et selvstendig subjekt, og som fra begynnelsen av kan være medskapende i sine relasjoner (Juul & Jensen, 2002).

Utvikling av relasjoner

Et sentralt begrep innenfor alt arbeid med elever er *omsorg*. Dette er et begrep som varierer i innhold, ut fra den enkeltes verdisyn og normer. En felles forståelse om begrepet omhandler relasjoner mellom mennesker. Det å yte omsorg innebærer å være i en relasjon som gir et barn følelsen av å være elsket, respektert og forstått. Et tegn på opplevd omsorg er at barnet sitter igjen med en følelse av at læreren forstår og respekterer, og har evner til å gi barna mestringsopplevelser. En omsorgsfull lærer klarer å se *hele* barnet, og klarer å se bak handlinger i ulike situasjoner. Det handler om å føle ansvar for å gi alle barn like god omsorg, -en omsorg som passer barnet. Barn er ulike, og deres omsorgsbehov er variert. I skolen handler omsorg om å skape trygge og gode relasjoner, våge å være i relasjon med barna, se de ulike behovene og møte barna der de er (Pape, 2001). Lærere kan forebygge mange vansker om de kan sitt fag og formidler sin kunnskap på en engasjerende måte gjennom god klasseledelse, undervisning og positive relasjoner (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Regler formidler viktig informasjon til elevene, og er med på å forenkle skolehverdagen fordi en regelstyrt atferd fremmer gode miljø og forebygger uro. Regler handler om hva elevene kan eller ikke kan gjøre, og er med på å gjøre hverdagen lettere å manøvrere for både elever og lærere (Ogden, 2009).

Relasjoner er situasjonsavhengige, men de dreier seg om nære personlige forhold og om enkelte relativt stabile personlige egenskaper (Nordahl, 2002). Nordahl (2002) peker på sentrale forhold og prinsipper ved etablering av alle typer relasjoner. Det ene er *utvikling av tillitsforhold*. Har man en god relasjon til hverandre, vil en som oftest ha gjensidig tillit til hverandre. Hargreaves (som sitert i Nordahl, 2002) fremhever at tillit kan defineres som tiltro til et menneskes pålitelighet. Tiltroen uttrykker tro på et annet menneske som rettskaffent og kjærlig. Det handler om at læreren er pålitelig, rettfærdig og til å snakke med. *Å se den enkelte* er viktig ved å etablere positive relasjoner. Læreren bør være oppmerksom og sensitiv overfor de barn og unge han eller hun til enhver tid er sammen med. Her handler det om øyekontakt, humor, et klapp på skulderen og personlige kommentarer til hendelser som er viktige for eleven. Ved å se på eleven som subjekt kan læreren

kommentere og stille spørsmål til eleven som gir uttrykk for at læreren følger med og er interessert. En lærer bør være interessert, delaktig og oppmerksom på elevene for at de skal kunne oppleve at de har tilhørighet i skolen. Dette forutsetter at de føler seg sett (Nordahl, 2002; Juul & Jensen, 2002). Det å bli sett og lagt merke til er en grunnleggende bekreftelse på at eleven eksisterer som et medmenneske (Rye, 2007). Et annet viktig forhold i utviklingen av gode relasjoner, er lærerens *verdsetting av barns og unges sosiale verden*. Forholdet til elevenes jevnaldrende er det mest vesentlige i elevenes skolehverdag. For å kunne se og snakke med elevene er det en forutsetning at læreren verdsetter barns og de unges sosiale verden. Mange av elevenes handlinger, utsagn, oppfatninger og erfaringer er knyttet til relasjonen til andre barn og unge. Når læreren *er i posisjon til eleven* har læreren tilgang til eleven, og har lett for å prate med han eller henne, og for å kunne stille krav. I det sistnevnte menes det at læreren kan uttrykke forventninger til elevene hvor det er store muligheter for at elevene kan innfri. Innfrir de ikke, kan en oppleve å ha noe å tape, som for eksempel å miste en verdifull sosial relasjon (Nordahl, 2002). Nærkontakt gir barnet en opplevelse av en følelsesmessig gjensidighet som menneskelig kontakt innebærer (Rye, 2007). *Anerkjennelse* er et behov hos alle mennesker, og innbefatter ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger. Dette er viktig for både elever og lærere i skolen (Nordahl, 2002). Anerkjennelse er et tegn på at en er en verdifull person og blir satt pris på av voksne (Rye, 2007).

Anerkjennelse inneholder ulike komponenter som henger sammen og som overlapper hverandre (Schibbye, 1988). *Lytting* handler om at læreren skal fokusere på barnet når det snakker, og legge bort egne tanker for å lytte uten å være forutinntatt. Læreren bør være mottakelig for det barnet formidler, og samtidig være aktiv, engasjert, konsentrert og oppmerksom. Det å høre hva eleven *ikke* tenker er like viktig som å høre *hva* han tenker. *Forståelse* handler om at læreren setter seg i barnets sted gjennom en empatisk innlevelse i den andres fenomenologiske felt (Schibbye, 1988). Når en kontakt leder til en gjensidig utvikling av opplevelser og følelser, kan det innebære en opplevelse av å bli forstått som person (Rye, 2007). Læreren setter seg da inn i barnets situasjon på en åpen og mottakelig måte gjennom aktiv lytting. *Aksept* og *toleranse* handler om ytringer som medierer barnets følelser og opplevelser. Barnet skal bli møtt med aksept og toleranse for å få anledning til å kjenne på sine egne følelser og opplevelser. Ved å utdype disse og bli kjent med dem gjennom refleksjon, blir barnet kjent med egne følelser og opplevelser, og har større mulighet til å endre seg. Det er imidlertid ikke nok at læreren forstår det barnet formidler, men hun skal også vise *at* hun forstår gjennom *bekreftelse*. Bekreftelse kan formidles både verbalt og nonverbalt gjennom en lyttende holdning og blikk-kontakt. Dette gir støtte til barnets egne ytringer (Schibbye, 1988;

Moen & Gudmundsdottir, 1997a). Alle mennesker trives sammen med andre som har evnen til å akseptere andre, og vi unngår ofte de som er dømmende og kritiske. Stadig kritikk skaper ubehag og engstelse. Noen lærere kritiserer i den tro at det hjelper eleven til å rette på sin uakseptable atferd, og at forandring i elevens atferd må skje ved påtrykk utenfra. Oftest er det motsatt. Kritikk og negativ bedømmelse hindrer forandring i elevens atferd mer enn å fremme den. En slik dømmende holdning fra lærerens side stanser eller forstyrrer læringsprosessen (Gordon, 1999).

Mestring

Mennesker er gjensidig avhengig av hverandre, og det et menneske gjør individuelt har en påvirkning på andre. For å kunne forstå sin egen funksjon i samfunnet, lager mennesket «mekanismer» i forhold til sine personlige intensjoner. Blant disse «mekanismene» er troen på egen mestringsforventning den mest sentrale. «Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s.3). Oppfattede mestringsforventninger handler om ens forventninger til sine evner, og å organisere og utføre handlinger som behøves for å gjennomføre og oppnå gode prestasjoner. Mestringsforventningene har blant annet betydning for hvilke aktiviteter man gjør, hvor mye energi man legger i det, hvor lenge de vil utføre det og hvor mye stress eller glede en får av det. Mestringsforventninger er ikke direkte avhengig av menneskelige egenskaper, men avhenger av egen tro knyttet til ulike funksjonelle rekkevidder. Det handler om anvendelse av kontroll over handlinger, samtidig som det handler om selvregulering av tankeprosessen, motivasjon og affektive og fysiologiske tilstander (Bandura, 1997). Ved å få øye på ulike sider ved seg selv i ulike situasjoner, får en innblikk i hvilke forventninger man har for å kunne mestre (Ervik, Høigaard, Strand & Vollan, 2004).

Skaalvik og Skaalvik (2005) skiller mellom to aspekter ved mestringserfaringer. *Reell mestring* er den mestring slik den registreres i en test eller av en observatør. *Opplevd mestring* er den mestring eleven selv opplever. Ens forventninger om mestring, reell- og opplevd mestring er i en gjensidig sammenheng med hverandre, og kan beskrives som en sirkulær prosess som kan oppleves som negativ eller positiv. Denne prosessen styres av tre forhold. *Valg av oppgaver* styrer prosessens utfall. For en positiv prosess er det viktig at barnet får oppgaver det har forutsetninger for å mestre, og får arbeidsmetoder og en grad av selvstendighet som passer den enkelte. Vurderinger av prestasjoner skjer i forhold til *kriterier*. Relative kriterier handler om at mestring er å gjøre det bedre enn andre, og absolutte kriterier innebærer vurderinger ut fra kriterier som er bestemt på

forhånd. *Attribusjon* til innsats kan bidra til å bevare eller styrke forventninger om mestring. Oppfattes prestasjonene som et resultat av evner, er det lite en kan gjøre med det. Innsats er derimot en mer kontrollerbar evne (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Motivasjon må være til stede og i funksjon hvis en skal få lyst, energi og pågangsmot. For å kunne oppnå motivasjon og trivsel i skolen, er det viktig å kunne møte elevene på det de mestrer og interesserer seg for. Faktorer som vanligvis motiverer til handling er å skape interesse, finne frem til realistiske målsetninger, og belønning. Det er også viktig å kjenne seg respektert og anerkjent som den man er. Det å være en del av et aksepterende læringsmiljø og kjenne at man betyr noe for andre, kan være den aller viktigste motivasjonen i livet (Ervik, Høigaard, Strand, & Vollan, 2004). Motivasjon er en nødvendig forutsetning for læring, og en kan teoretisk operere med et skille mellom *ytre* og *indre* motivasjon. En kan motiveres av forhold som ligger utenfor selve aktiviteten, som for eksempel forhåpninger om belønninger eller posisjoner i arbeidslivet. Når vi motiveres ved å la oss fasinere av et problem eller et fagområde, skapes en indre motivasjon. Denne har rot i selve aktiviteten fordi den appelerer til nysgjerrighet, utfordrer eller skaper glede for eksempel gjennom sport, lek og hobby. Når man er indre motivert er aktiviteten et mål i seg selv. Når motivasjonen i stor grad stammer fra den lærendes nysgjerrighet, interesse og entusiasme, er det mindre behov for konstant oppmuntring. Det betyr likevel ikke at den ytre motivasjonen bør avskaffes. Alle trenger oppmuntring og bekreftelse, uansett om man er på jobb, på skole, med venner og hjemme. Man trenger ytre tegn på at man blir satt pris på, og det å bli sett av andre er en viktig motivasjonskilde. Bekreftelse på at det en gjør er godt og riktig er betydningsfullt (Wormnes & Manger, 2005).

Forventningene om å mestre baseres på ulike informasjonskilder. *Tidligere erfaring* er den kilden som har størst innvirkning på mestringsforventningene, fordi det er det mest autentiske beviset på om en kan klare å gjøre det som skal til for å lykkes. Det å lykkes spiller en stor rolle i forhold til forventninger om å mestre. Ved *vikarierende erfaring* sammenligner en seg med andre som er relativt lik en selv og som det er naturlig å sammenligne seg med. *Rollemodeller* kan også bidra til å påvirke ens forventninger, men har andre funksjoner enn de det er naturlig å sammenligne seg med. Mennesker man omgås og knyttes til, kan ha påvirkning for barnet. Deres kompetanse, utstråling og motiverende evner observeres, og kan ha en motiverende effekt for barnet. Struktur, miljø, kjønn, etnisitet og sosioøkologiske faktorer i nærmiljøet legger føringer for hvilke faktorer som individuelt kan fungere hos en rollemodell. I tillegg er emosjonelle forhold knyttet til handlingen eller til

resultatet og verbal overbevisning av betydning for mestringsforventningene. Ved disse informasjonskildene peker Bandura på betydningen andre har for ens mestringsforventninger (Bandura, 1997).

Mestring kan komme til uttrykk i ulike sosiale arenaer, for eksempel i skolen, jevnaldersmiljøet og familien. Mangel på mestring kan føre til ulike former for mistilpasning, konflikter og marginalisering. Marginalisering handler om en prosess og en risikosone som kan føre til sosial utstøting, og personlige problemer som for eksempel sosial isolasjon og mistriivsel i skolen. Dette kan øke risikoen for problemer med tilpasning i miljøet, kriminalitet, vold og rus (Heggen og Øia, 2005). For å føle at en fungerer i miljøet, er det viktig å kunne tilfredsstille sine behov om å mestre. Mestring er viktig for ens oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv, altså ens selvoppfatning. Det å ha en positiv selvoppfatning er en forutsetning for å kunne møte utfordringer i hverdagen, og har betydning for hvordan et barn vurderer seg selv. Det er derfor viktig at skolen legger til rette for at elever kan oppleve mestring i skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). «Uten mestringsopplevelser er muligheten for læring sterkt redusert fordi det å lykkes er en viktig forutsetning for å gå aktivt inn i læringsprosessen» (Overland, 2007, s. 259).

Når barn etter hvert tilegner seg nye ferdigheter og kunnskaper i takt med sine evner og forutsetninger, styrkes deres kompetanseoppfatning (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). En utfordring for læreren er å legge til rette for oppgaver som er i en balanse mellom utfordringer og kompetanse. Er oppgavene for vanskelige eller lette i forhold til elevens kompetanse, er mulighetene for læring små. Oppgavene må ha gjenkjennelige elementer som kan mestres, samtidig som at oppgaven representerer noe nytt. Dette skaper motivasjon for læring, og gjør at oppgaver kan mestres. Læreren bør derfor tilrettelegge opplæringen slik at lærings situasjonen innebærer utfordringer for elevene, samtidig som de bør få muligheter til å mestre de fleste av elementene og kravene i oppgavene. Balanse mellom utfordringer og mestring skaper en flytsone med følelse av trivsel (Overland, 2007). Strandkleiv (2005) fant i en undersøkelse en klar positiv sammenheng mellom kompetanseoppfatning og subjektiv velvære. Elever som oppfattet seg som sosialt, fysisk og faglig kompetente var mer fornøyde med livet enn elever som ikke opplevde denne type mestring. En skoledag med for vanskelige eller for lette oppgaver kan ha uheldige psykologiske konsekvenser. Dermed er det viktig at skolene jobber for tilpassede oppgaver for å unngå langvarige sår hos elevene (Strandkleiv & Lindbäck, 2005).

Tilpasset opplæring og læring

Idealene om tilpasset opplæring og inkludering er begreper som viser grunnleggende verdier som tar vare på individet og fellesskapet. Begge begrepene viser retning og ulike veier for å kunne tilrettelegge en skole for alle (Bjørnsrud, 2005). Stortingsmelding 16 (2006-2007) hevder av tilpasset opplæring «...dreier seg om lokalt å legge til rette betingelser og gi støtte som bidrar til at alle elever får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og organiseringen av opplæringen vil derfor måtte variere i tråd med det læringssituasjonen krever» (s. 76). Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et prinsipp og en rett som gjelder alle elever i den norske skolen (Nilsen, 2008), enten innenfor rammen av ordinær opplæring i klassen eller som spesialundervisning (Nordahl, 2002). Dette prinsippet innebærer flere momenter. For det første er læreres valg sentrale. De velger muligheter for å tilrettelegge den enkelte elevs individuelle læring, samtidig som de skal ta vare på læringen i fellesskapet. For det andre forventes det fokus på variasjon i lærestoff, arbeidsmåter og organisering. For det tredje kreves det en lærer som ser mulighetene for læring og utvikling hos elevene, og for det fjerde er det en utfordring å skulle tilrettelegge for den enkelte i de ulike situasjoner en befinner seg i i skoletiden. Skolen opplever dermed tilpasset opplæring som både en ideologi, og som praktiske handlinger for å tilrettelegge læring og utvikling for elevene. Det er ønskelig at skolen skal være egnet til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte (Bjørnsrud, 2009).

I en inkluderende skole må elevene kunne delta, utvikle seg og bidra til fellesskapet ut fra egne forutsetninger og behov. Tilpasset opplæring handler om å tilpasse undervisningen og ta hensyn til ulikhetene i elevenes evner og forutsetninger (Nilsen, 2008). Læreren må derfor ha kjennskap til og forståelse for eleven, og ut fra dette kunne tilpasse både innhold og arbeidsmåter i undervisningen, slik at den enkelte elev gis best mulig betingelser for læring (Nordahl, 2002). Tilpasset opplæring er avgjørende for om elevene skal motiveres i skolehverdagen. Flere motivasjonsteoretikere ser motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Dermed har elevenes miljø og den tilpassede undervisningen stor betydning for elevenes motivasjon for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er viktig at opplæringen tilpasses på en slik måte at alle elever får et utbytte både i forhold til de mål læreplanen gir, og i forhold til elevenes individuelle og ulike forutsetninger (Nilsen, 2008). Ut fra evner og forutsetninger skal eleven kunne utfordres og utvikle seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Det handler om en kunnskap om og forståelse av elevenes læreforutsetninger, hvor læringen skal foregå i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). For den enkelte dreier det seg ikke bare om å ta del i fellesskapet, men også om å dele forpliktelser og

påta seg ansvar, -om å yte etter evne, og støttes etter behov. Samtidig må fellesskapet gi rom for mangfold og variasjon og ikke kreve og forvente det samme av alle elever (Nilsen, 2008).

Tilpasset opplæring defineres blant annet i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK -06) som variasjon i bruk av både lærestoff, arbeidsmåter og læremidler, og variasjon i organisering av opplæringen og intensiteten i den. Prinsippet om en tilpasset undervisning nødvendiggjør bruk av differensiering i skolen, og skal elevene gis opplæring i samsvar med egne forutsetninger og evner må undervisningen varieres. Opplæringen kan differensieres innenfor hovedområdene innhold, arbeidsmåter, materiell, organisering og tid (Nordahl, 2002). Som prinsipp er ikke tilpasset opplæring et mål, men et virkemiddel. Derfor vil det være relevant for lærerne å forholde seg til at dette arbeidet aldri tar slutt. Det er en prosess som gir retning, og som skaper tilpasset læring for elevene. Tilstrekkelig lærertetthet og kompetanse hos lærerne er viktige momenter for å kunne tilrettelegge for alle (Bjørnsrud, 2009).

For at utvikling hos eleven skal skje må aktivitetene være rettet mot elevens utviklingspotensialer når det gjelder læring og utvikling, og lærerne bør være opptatt av mulighetene for fremtidig læring hos eleven (Dysthe, 1995). En kan definere læring som en relativt varig atferdsendring som følge av erfaring. Læring handler om å forandre seg på en eller annen måte, enten kunnskapsmessig, ferdighetsmessig, følelsesmessig og /eller sosialt (Haugen & Bjerke, 2006). Læringen kan være selvinitiert eller planlagt av andre, og den kan foregå ved aktivisering av kroppslige og motoriske funksjoner, tanker og følelser. En vellykket læring bidrar til at vi kan komme inn i en positiv utviklingsspiral som bygger på interesseutvikling, noe som er et viktig mål for all læring. Gjennom inntrykk, opplevelser, egenaktivitet, observasjon og konstruksjon blir utviklingsspiralen utvidet og bidrar til å forme mennesket. I skolen og i samfunnet ellers er det mange krav om å mestre nye oppgaver, og det en lærer på ett stadium, vil kunne styrke eller svekke læringsvilkårene på et annet trinn (Befring, 2004).

Vygotsky (1978) la vekt på at læring skjer i interaksjon med andre gjennom internalisering av prosesser i samhandling med andre. Alle funksjoner i barnets kulturelle utvikling kommer til syne to ganger: «every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, *between* people (interpsychological), and then *inside* the child (intrapsychological)» (Vygotsky, 1978, s. 57). Den psykologiske prosess eksisterer først som en prosess mellom mennesker, og danner grunnlag for etablering av høyere mentale prosesser på et intrapsykologisk plan. Strategier for læring kan dermed overføres fra den voksne til barnet, der

barnet kan internalisere strategiene og anvende de i nye sammenhenger (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Dette tydeliggjør lærerens rolle i elevens utviklingsprosess. Et godt samspill på det interpsykologiske plan kan legge føringer for at ferdigheter, holdninger og kunnskap kan omgjøres til barnets intrapsykologiske plan (Vygotsky, 1978).

Potensialene blir oppdaget når læreren finner ut av hva eleven kan gjøre i samarbeid med en lærer. Dysthe (1995) nevner vilkår som er betydningsfulle for et høyt læringspotensiale. Substansielt *engasjement* eller ekte engasjement handler om at elevene er opptatt av og engasjert i selve innholdet, emner og/eller problemstillinger som danner temaet for undervisningen. I tillegg til engasjementet må elevene også være involvert i aktivitetene. Autentiske spørsmål og integrering av spørsmål og kommentarer skaper et engasjement som gjør at elevene henger med i klassedialogen. De blir da lettere engasjert i det som blir diskutert. Dette forutsetter at læreren mener og signaliserer at elevene har noe å bidra med, og at elevene ser en forbindelse med det de skal lære og deres liv og erfaringer. Engasjement gjelder også læreren. Det er stor forskjell på en lærer som underviser fra pensum fordi han må, og på en lærer som har substansielt engasjement. Mennesker utfører et bedre arbeid når det blir knyttet høye *forventninger* til dem. Når en lærer signaliserer at det elevene sier, tenker og gjør er interessant og verd å beskjeftige seg med, øker elevenes selvrespekt fordi det forventes at de tenker, og blir behandlet som om de gjør det (Dysthe, 1995).

KAPITTEL 5

Analyse og drøfting

Dette analyse og drøftingskapittelet skal belyse problemstillingen for studien, og gi en dypere forståelse av ungdommenes opplevelse av å ha vært elever ved en alternativ skolearena. De tre kategoriene fra den strukturelle og tekstuelle beskrivelsen blir drøftet under egne kapitler, før jeg mot slutten foretar en videre drøfting. I problemstillingen spør jeg *hvordan* informantene opplever å ha vært på gården. Det som her er av interesse er å begrunne deres beskrivelser med teori og derav gi en mer fylldig beskrivelse av opplevelsene deres.

Forholdet til læreren

Gode relasjoner til lærerne fremstår som viktig for informantene. Deres opplevelse av gården som et trivelig sted å være, kan antas å være i samsvar med de gode relasjonene de opplevde ble utviklet (Nordahl, 2002). Knut sine egenskaper gjorde at informantene trivdes sammen med han. Han ble oppfattet som en trivelig kamerat (B5) som var snill, hyggelig, tøff, blid, rolig og forståelsesfull. Ved å se nærmere på informantenes beskrivelser, opplever jeg at informant C beskriver relasjonen til Knut som en oppfatning han har av Knut (C4, C5, C6), mer enn betydningen han hadde for han. Informant A og B var på gården i en lengre periode, og beskriver i større grad den betydning han hadde for de (A8, A9, B6, B7, B8) (Nordahl, 2002). Dette kan tyde på at informant C og Knut var i interaksjon med hverandre, mens de andre informantenes forhold til Knut var basert på relasjoner (Juul & Jensen, 2002). Det kan også fortelle noe om at utvikling av relasjoner kan være en mer tidkrevende prosess enn prosessen med å utvikle interaksjoner. Selv om jeg antar at det kan ha vært en interaksjon mellom Knut og informant C, velger jeg likevel å se på det som et relasjonsforhold som bygger kommunikasjoner, oppfatninger og samhold mellom hverandre. Ettersom informantene i stor grad har beskrevet deres forhold til lærerne, er det av interesse å se på hva dette forholdet bygger på. I den anledning ønsker jeg å se deres opplevelser i forhold til Nordahl (2002) og Schibbye (1988) sine komponenter som er avgjørende for gode relasjoner.

Tillit er tiltro til et menneskes pålitelighet, rettskaffenhet og kjærlighet (Hargreaves, som sitert i Nordahl, 2002). Alle informantene fremhever at de opplevde at læreren hadde tillit til dem. Informant A (A8) sier at Knut stolte på han, og at han derfor fikk lov til å utføre ulike oppgaver. De

andre to opplevde lærernes tillit i ulike aktiviteter (B12, C18) hvor de blant annet fikk prøve å holde og skyte med våpen og kjøre traktor. Læreren viste at han stolte på dem ved å la de prøve de ulike aktivitetene. Informantene viste tydelig begeistring for å prøve spennende aktiviteter som de kanskje ikke hadde prøvd tidligere. Gleden av lærernes tillit var kanskje like stor som gleden ved å prøve noe nytt. Samtidig viste informantene deres tillit til læreren også, noe som gjorde at forholdene de i mellom ble basert på gjensidighet, og antas ble opplevd som tillitsfremmende (Nordahl, 2002).

Ut fra en helhetlig forståelse av informantenes utsagn kan jeg anta at informantene opplevde en tilhørighet til gården. For å føle tilhørighet er det viktig *å føle seg sett* ved lærernes oppmerksomhet og interesse for den enkelte (Nordahl, 2002). Lærerne snakka mye med informantene (C6, A4) slik at de opplevde en aksept, toleranse og forståelse for den de var (B5, A5) (Schibbye, 1988). De opplevde at lærerne var interesserte i å bli kjent med den enkelte, for eksempel ved at de var delaktige i aktivitetene som til enhver tid foregikk på gården (Nordahl, 2002). Ved at det var få elever der samtidig og ved at lærerne var med på aktivitetene, opplevde de at lærertettheten var høy (A10). Dermed kunne de bli godt kjent med hverandre. Praktiske oppgaver som å være på tur, rydde i fjøset og lage mat kan være rom hvor samtaler kan utvikles. Samtaler og observasjon av den andre gjør at man tidlig kan bli kjent med hverandre. Samtidig kan det være en situasjon hvor læreren kan veilede og korrigere elevens atferd, uten at man behøver å bli forstyrret av andre. Nær lærerkontakt i små elevgrupper gjorde at aktiviteter kunne utføres uten forstyrrende elementer som til vanlig kunne være til stede i en skole med mange elever. Mindre gode relasjoner til jevnaldrende i et klasserom kan være forstyrrende slik at eleven kan reagere med sinne, urolighet eller tilbaketrekning. Det samme gjelder dårlige relasjoner til de voksne. Både informant A og B hadde utfordringer med sine relasjoner både til lærere og medelever på sin ordinære skole. Måten de starta dagen på viser også at elevene følte seg sett. Lærerne henta de enten på skolen (A1), eller de stod og venta da de kom, nærmest med åpne armer (C5, C7, B7). Samtidig var de blide, glade og hadde en humor som gjorde at informantene følte seg glade av å være sammen med de (C14). Humor er også en måte å skape gode relasjoner på (Nordahl, 2002). De opplevde at det ofte var latter og gøy (A8), lærerne smilte (C4) og var artige (B6).

Ved at lærertettheten var høy og at lærerne deltok i de ulike aktivitetene, kan jeg anta at de kontinuerlig var *i posisjon til elevene* (Nordahl, 2002). Når læreren er i posisjon til elevene kan det også oppleves som lettere for eleven å bli kjent med læreren og hans personlighet. Kjennskap til

hverandre er en forutsetning for at et samarbeid skal fungere og for at elevene skal kunne være trygge på lærerens reaksjoner i de ulike situasjoner (Nordahl et.al., 2005). Informant C hadde kanskje ikke våget å ri på hest uten å være trygg på læreren. Informant B hadde kanskje ikke fått like mye respekt for de voksne om han ikke hadde vært mye sammen med lærerne, og informant A hadde kanskje ikke fått like mye innvirkning på selvtilliten om lærernes tilgjengelighet hadde vært redusert. Det å være i posisjon til, og i interaksjon med elevene kan også ha en innvirkning på en elevs læring (Vygotsky, 1978). Hos for eksempel informant B hører vi om at han lærte disiplin og selvkontroll i relasjon med lærerne, hvor det kan tenkes at han internaliserte lærernes strategier og anvendte de til sine egne.

Anerkjennelse innbefatter i følge Nordahl (2002) ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger. Ved utsagn hos informant A og B (A12, B8) blir det tydelig at lærerne anerkjente informantene. Historien om da informant B fikk diplom for å ha falt av hesten, forteller oss at lærerne anerkjente og ga tilbakemelding til informantene i form av en konkret belønning. I tillegg til en slik tilbakemelding, sier fortellingen også noe om lærernes syn på vurdering. Lærerne ga positiv tilbakemelding på den innsatsen informantene viste, i stedet for å fokusere på de ferdigheter han hadde i forhold til det å ri. Samtidig ga de også ros for ferdigheter (A12) ved verbal bekreftelse (Schibbye, 1988), noe jeg vil anta at var med på å bidra til at informant A ville fortsette med aktiviteten. Det kan også tenkes at informant C fikk oppmuntrende ord etter opplevelsen med at hesten løp løpsk (C18), ettersom han våget å ri et par ganger i etterkant av denne opplevelsen.

Lærernes nonverbale bekreftelse kan ikke bekreftes gjennom informantenes utsagn, men jeg kan likevel anta at lærerne hadde en lyttende holdning som ga støtte til informantenes ytringer. De opplevde at Knut ble godt kjent med informantenes egenskaper og holdninger (B5, A10), noe som forteller oss at Knut gjennom å lytte ble godt kjent med informantene. Samtidig viste lærerne forståelse for informantene (B5, A17), noe som indikerer at lærerne følelsesmessig satte seg inn i informantenes situasjon på en åpen måte gjennom aktiv lytting (Schibbye, 1988). Dette samsvarer med Nordahl (2002) som hevder at en ved å lytte kan en få en forståelse og innsikt i informantenes verdier og oppfatninger, og forståelse for deres handlinger (Nordahl, 2002). For å få opplevelsen av å bli forstått av lærerne ble de møtt med aksept og toleranse (Schibbye, 1988). Som Gordon (1999) sier så trives alle mennesker sammen med andre som har evnen til å akseptere andre. Aksept skaper behag, og kan være med på å skape endring i en elevs atferd. En bestekamerat (B6) er antageligvis en kamerat som aksepterer deg, og som kan være et forbilde for din ønskelige atferd (B14).

Som det hittil er beskrevet, har jeg en oppfatning om at det var lærerne som stort sett gjennom sin væremåte og egenskaper la til rette for at relasjonene skulle kunne utvikles (Nordahl, 2002). Samtidig virker det som om informantene var medskapende aktører i sin egen skolehverdag og var med på å legge til rette for at gode relasjoner skulle utvikles. Sammen med lærere opplever jeg at informantene jobbet for å skape gode relasjoner (Fuglestad, 1993). Informantene viste tillit til lærerne (A9), gjorde som de sa (A2), responderte på lærernes humør (C4) og fulgte gårdens regler om blant annet å være med på opplegget (B11), og være snille med dyrene (B9). Jeg vil anta at reglene kunne være med på å skape trygghet og forutsigbarhet (Ogden, 2009). Samtidig vil jeg anta at Knut og de andre lærerne jobbet med å skape et miljø hvor elevene skulle føle seg trygge innenfor de regler og rammer som var bestemt for gården, og hvor konsekvensene av uønsket atferd var tydelige (A2). Helse, miljø og sikkerhet lærte de gjennom ulike aktiviteter. Informantene opplevde at Knut var streng når det gjaldt sikkerhet, og fortalte de hva de til enhver tid skulle gjøre, og konsekvensene av det (B9). Det var også tre regler som gjaldt på gården. Reglene var få og lette og forstå, og var så vidt jeg forstår oppnåelige å nå for de fleste.

En viktig faktor for elevers læring i skolen er læreren (Nordahl, 2002). Læreren fremstår i denne studien som bevisst sin rolle som relasjonsskaper, motivator, omsorgsperson og tilrettelegger. Ved å bli kjent med elevene kunne han legge til rette for at de kunne få oppleve å utvikle seg, og få det godt med seg selv sammen med andre. For å bidra til dette ser vi i denne studien at lærerne har hatt tilgang på tid og arenaer som har gjort det mulig å bli kjent med elevenes ulike sider. Tid er et nøkkelbegrep for en god relasjonsutvikling, trygghet og utvikling hos eleven. I en hektisk skole med mange krav til faglig kunnskap hos elever i store grupper, kan det oppfattes som krevende både for lærere og elever å strekke til. Oppsummert kan jeg si at informantene hadde opplevelser på gården som i mer eller mindre grad var i regi av lærerne. Med sin omsorg var de i en relasjon til elevene, noe som ble opplevd med en følelse av å bli sett, respektert og forstått. Fem år etter deres opphold på gården fremhever informantene sine følelser av at læreren forstod de og respekterte de, og ga de oppgaver og aktiviteter som igjen ga de gode opplevelser som de følte de kunne mestre. De opplevde lærere som ga de den omsorgen de hadde behov for (Pape, 2001). Denne studien viser at tid og omsorg er viktig for at en elev skal kunne oppleve en inkluderende hverdag hvor en føler seg sett.

Meningsfulle aktiviteter

Informantene beskriver gården som noe positivt og med gode opplevelser som de husker i ettertid. Aktiviteter som turer, ulike inne- og uteaktiviteter gjorde at de opplevde at det ikke ble kjedelig å være der. Det å gjøre noe nytt og variert ble opplevd som meningsfulle aktiviteter for alle tre informantene. Ved å se på deres beskrivelser av gode opplevelser, er det flere aktiviteter som beskrives som betydningsfulle og morsomme. Eksempler på det er å gi mat til grisene og hoppe i høyet (B9), være på tur (B13), ri (B10, C13), snekre (A15), spille fotball (C10) og kjøre motoriserte kjøretøy (A16, B10). Som informant C sier, så var han ikke spesielt glad i dyr, men likte heller å ri (C13) og dermed prøve noe nytt og spennende som innebar at han var en aktiv deltaker. Alle disse opplevelsene innbefatter fysisk aktivitet. I intervjuene kom det frem at ingen av de var spesielt glade i å være på deres ordinære skole, og så på timene i klasserommene som kjedelige. På gården fikk de være i aktivitet og gjøre noe som ble opplevd som morsomt, utfordrende og nytt.

De aktivitetene informantene her har nevnt som morsomme er kanskje alle mestringsopplevelser, men jeg velger likevel å tro at aktivitetene også kunne ha andre betydninger for de. De fikk være med på lystbetonte aktiviteter og opplevelser som ga de glede i en hverdag som ellers kunne oppleves som tung og vanskelig. Ved indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005), engasjement og involvering i ulike aktiviteter (Dysthe, 1995), nysgjerrighet og entusiasme (Wormnes & Manger, 2005) kan gode utgangspunkt for et høyt læringspotensiale oppstå. Autentisk og konkret læring kan føre til at elevene har mulighet til å henge med i aktiviteter og dialoger (Dysthe, 1995). Jeg opplevde at informantene med begeistring fortalte om hva de hadde fått vært med på og hva de hadde lært (A13, B12). Ved et helhetlig blikk, kan det tenkes at de opplevde en indre motivasjon. De ble fasinert av nye opplevelser (C11, C8, B12), av å oppdage noe nytt (A13) og gjøre ulike arbeidsoppgaver (B9), - noe som kan tyde på indre motivasjon. Denne motivasjonen har rot i selve aktiviteten fordi den appellerer til nysgjerrighet, utfordrer eller skaper glede. Aktiviteten er et mål i seg selv (Wormnes & Manger, 2005). Det å skyte med rifle appellerer til nysgjerrigheten (B12), det å lære seg å ri og fjellklatre appellerer til utfordringen (C13, C16), og det å hjelpe noen skaper glede (A15). Motivasjonen gjennom interesse var til stede og ga informantene lyst, energi og pågangsmot. Sammen med anerkjennelse og følelsen av å kjenne seg respektert, kan det antas at det motiverte til handling (Ervik, Høigaard, Strand & Vollan, 2004).

Oppgavene og aktivitetene ble opplevd som varierte og morsomme. Både informant B og C forteller om arbeidet i fjøset som noe som var artig og som aldri ble opplevd som kjedelig. Det kan

tenkes at aktivitetene opplevdes som morsomme fordi de var praktiske, og hvor de ble indre motiverte. I tillegg kan det tenkes at relasjoner til andre spilte en rolle i forhold til deres gode opplevelser av arbeidet. En annen betydelig faktor kan være at elevene fikk en positiv innstilling til å være der, grunnet den høye variasjonen av aktiviteter i forhold til deres ordinære skole. Det kan også tenkes at de opplevde sin vanlige skoledag som så kjedelig eller som så vanskelig, at alt annet arbeid opplevdes som positivt. Informantene fikk prøve aktiviteter som å skyte med luftgevær og lage pizza med konditorfarge. Selv om fem år er gått siden informantene var på gården, husker de godt disse minnene som tydeligvis ga de gode opplevelser. Jeg har allerede nevnt at de sannsynligvis satte pris på dette på grunn av at de likte å prøve noe nytt. Ulike begrunnelser kan ligge til grunn for lærernes valg av aktiviteter. Det kan tenkes at elevenes atferd denne dagen var noe utfordrende, og at dette kunne være aktiviteter for å «bryte opp». Eller kanskje aktivitetene kunne være en øvelse i sikkerhet, en aktivitet som kunne styrke fellesskapet, en aktivitet for å skape felles positive opplevelser, eller ment som inspirasjon til kreativitet og forskning.

I skolen er det et mangfold av elever som har behov for å bli sett, og oppleve tilfredsstillelse ut fra sine behov. Maslow (1970) definerer menneskenes grunnleggende behov som *mangelbehov* og *vekstbehov*. Mangelbehov er behov som alle trenger å få tilfredsstilt for at man skal kunne utvikle seg og bruke sine ressurser. Fysiologiske behov, behov for trygghet, sikkerhet, tilhørighet, kjærlighet, positiv selvoppfatning, selvrespekt og anerkjennelse er behov som er kritiske for en persons fysiske og psykiske velbefinnende. Disse behovene må tilfredsstilles for at en skal kunne få en god selvoppfatning og motiveres for å utvikle sine talenter, kunnskaper og ferdigheter (Maslow, 1970). Det kan tenkes at dagene på gården hadde positiv effekt i forhold til informantenes grunnleggende behov. Vi har sett at informantene framhevet betydningen av trygghet og konsekvenser (A10, A2), tilhørighet og kjærlighet (C5, B7) og positiv selvoppfatning og anerkjennelse (A11, B8). Jeg kan anta at en tilfredsstillelse av disse behovene var med på å skape motivasjon for å utføre de ulike oppgavene.

Glede over å få til noe

Ens forventninger om å mestre, organisere og utføre de ulike handlinger som behøves for å prestere, kan fungere som en rettesnor i menneskers liv. Bandura nevner ulike kilder som spiller en rolle for ens mestringsforventninger (Bandura, 1997). *Tidligere erfaring* spiller tilsynelatende en stor rolle for informantenes forventninger, og kan fungere som bevis på om en kan klare en god jobb. Informantene hadde som sagt vanskelig for å trives i den ordinære skolen, og opplevde at det var en

befrielse å komme til gården (A21). De mestret kanskje ikke mange av oppgavene i skolen og heller ikke det sosiale samspillet. På grunnlag av tidligere erfaring med få mestringsopplevelser, kan det tenkes at deres forventninger til generelt skolearbeid var liten. På gården fikk de prøve noe nytt og hadde liten erfaring med de oppgavene de fikk utøve. Nye oppgaver og gjentakelse av disse oppgavene gjorde at informantene følte glede over at de kunne mestre (C15, A16, B15). Det kan også tenkes at de hadde liten kjennskap til gårdens aktiviteter før de kom dit, og dermed hadde små forventninger om å mestre. Nye mestringsopplevelser ble desto bedre ettersom forventningene kunne tenkes å være lave i utgangspunktet. Samtidig kan det tenkes at den høye lærertettheten og små elevgrupper gjorde at elevene fikk mer trygghet til å prøve seg på de ulike aktivitetene, uten forstyrrende kommentarer fra medelever.

Bandura hevder også at *vikarierende erfaring* er en påvirkningskilde til forventninger om å mestre, hvor en sammenligner seg med mennesker det er naturlig å sammenligne seg med (Bandura, 1997). Det kan tenkes at jevnaldrenes væremåte og mestringsopplevelser kunne oppleves som vanskelige å sammenligne seg med. Det kan også tenkes at det var en utfordring å sammenligne seg med de andre i klassen, som kanskje mestret skolehverdagen i større grad enn informantene. I tillegg til personer det er naturlig å sammenligne seg med, kan også rollemodeller være med på å påvirke ens mestringsforventninger (Bandura, 1997). Jeg kan anta at Knut ble opplevd som en rollemodell med tanke på at de fikk nære tilknytninger til han. De opplevde at han representerte en trygghet, selvtillit, glede, og omsorg som kanskje ble sett på som noe informantene selv ønsket for sin egen del. Informant B forteller om den gangen han så på lærerne som utfordret hverandre, og som viste for elevene at de lekte sammen og utfordret hverandre. I tillegg er *emosjonelle forhold* knyttet til handlingen, og *verbal overbevisning* av betydning for ens mestringsforventninger (Bandura, 1997). Det kan tenkes at lærerne gjennom bruk av anerkjennelse i sitt nærvær med elevene, var med på å påvirke informantenes mestringsforventninger.

Tilpasset opplæring handler om differensiering i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremidler, men også om variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (LK, 2006). Jeg har tidligere nevnt aktivitetene informantene opplevde som morsomme. Aktivitetene var mange, og bar stort sett preg av fysisk aktivitet. I skolen opplevde informantene en høy grad av rolige aktiviteter inne i klasserommene. De opplevde en stillesittende hverdag, og hadde behov for mer aktivitet for å kunne oppleve en mer meningsfull skolehverdag (A21, B16, C11). Det opplevdes viktig for informantene at lærerne hadde interesse av å bli kjent med dem og derfra kunne finne oppgaver som

var tilpasset informantenes ferdigheter, interesser og egenskaper. Ikke minst ble det fremhevet at det var spennende å få være med på nye aktiviteter, og få utfordret sine egne grenser. Disse aktivitetene skapte fasinasjon og glede for informantene. Man kan oppleve å bli glad av å være i et miljø der de voksne viser omtanke og omsorg (C14), og der en kan få muligheter til å utforske egne kvalifikasjoner og interesser, og oppnå mestringsfølelse (A22).

Mestring er et grunnleggende behov man har (Strandkleiv, 2005) for å kunne oppnå en positiv selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). For å kunne oppleve mestring kan man som sagt jobbe med oppgaver som er tilpasset ens evner og forutsetninger (Nilsen, 2008). Lærernes kjennskap til elevene er en forutsetning for at han kan legge til rette for, og tilpasse innhold og arbeidsmåter i de ulike situasjonene på gården (Nordahl, 2002). Tidligere har jeg nevnt at lærerne og informantene utviklet gode relasjoner med hverandre, der lærerne blant annet tok seg tid til å bli godt kjent med dem. Informantene opplevde forståelse fra Knut og opplevde at han kunne gi oppgaver som de hadde forutsetning for å mestre (A17, B5). Dette gjorde at de likte de oppgavene de utførte, og følte at oppgavene passet godt i forhold til deres ressurser (A17) som igjen førte til positive resultat (A17). Knut sine valg av oppgaver gjorde at informantene opplevde å mestre på en mer eller mindre selvstendig måte. Informantene jobbet med oppgaver som var ment for dem, der det ble lagt opp til at deres vurderinger av prestasjoner kunne bli gjort ut fra absolutte kriterier bestemt på forhånd. Vi kan også anta at Knut ønsket at elevene kunne oppfatte sine prestasjoner attribuert til innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Praktisk tilnærming ved gårdstilbudet kan være et ledd i skolens differensierte skolehverdag. Differensiering handler ikke bare om variasjon i arbeidsmåter og innhold, men også om å finne områder hvor den enkelte kan prestere og oppleve en personlig vekst i form av oppgaver som interesserer. På gården er det som kjent ulike arenaer å mestre og lære på. Informant C trekker frem tre fortellinger der han opplevde å mestre de utfordringene han fikk. Han hadde ikke prøvd å ri før, og da han skulle ri for første gang løp hesten løpsk og informanten ble urolig. Knut kom og hjalp han, og fortalte han om hvordan han skulle håndtere dette neste gang han skulle ri. Dette gjorde at han red flere ganger etterpå, noe som viser at han mestret utfordringen (C18). Det samme skjedde da han var i klatreveggen og våget å klatre til topps (C16), og da han prøvde å kjøre traktor (C17). Han mestret også her de utfordringer han fikk. Ut fra informantens forutsetninger og behov, er det grunn til å anta at han ble utfordret i et område mellom det han hadde erfaring med fra tidligere og

det han hadde forutsetninger for å mestre (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). I alle fortellingene han hadde om utfordrende situasjoner var Knut til stede.

Informant Bs utsagn (B14, B15, B17) forteller om at han lærte disiplin, respekt, empati, folkeskikk og selvbeherskelse. Hans sammenligning med en blodtrimmet moped og en ikke trimmet moped, forteller om hans atferd før og etter oppholdet på gården. Det kan bety at han hadde fått mer selvkontroll i forhold til sin atferd, og lærte å mestre sosiale situasjoner. Det kan tenkes at dette førte til at han kom inn i en positiv utviklingsspiral. Jeg antar at han både gjennom egne inntrykk, egenaktiviteter, observasjon, tanker, følelser og opplevelser sammen med andre lærte seg å mestre sin egen atferd, og sosiale situasjoner (Befring, 2004). Læring handler om å forandre seg på en eller annen måte enten kunnskapsmessig, ferdighetsmessig, følelsesmessig og sosialt (Haugen & Bjerke, 2006). I informant B sitt tilfelle er det grunn til å tro at han lærte å mestre situasjoner både følelsesmessig og sosialt. Som han også implisitt sier i fortellingen der han lo av at de voksne utfordret hverandre, observerte han voksne som lekte lystbetont, utfordret hverandre og som slet med å utføre en oppgave. Jeg kan anta at lærerne fungerte som rollemodeller for han. Dette kan indikere at læring oppstår i interaksjon med andre. Ved å være sammen med lærerne kan det tenkes at informanten lærte av de, og omformet det han lærte til sitt eget.

Fysisk arbeid og pleie av dyr var en arbeidsmetode som informant A oppdaget at han likte (Ervik, Høigaard, Strand & Vollan, 2004), og var et område han følte seg god i (A18, A19, A20). Han fikk prøvd ulike aktiviteter som passet hans individuelle forutsetninger og ga ham utbytte (Nilsen, 2008) i forhold til å føle seg forstått (A17), gjøre fysisk arbeid (A18) og mestre noe som han gledet seg til å fortsette med (A17, A22). Det å være sammen med dyr opplevde han som godt, ettersom han følte at han greide å forstå dem bedre enn mennesker (A20). Han hadde mange mindre gode opplevelser med elever og lærere fra skolen, og det å oppleve å kunne forstå dyr ble godt for han. Han opplevde at han mestret å være sammen med dyr, og fikk følelsen av å bety noe for andre. Det å bety noe for andre er kanskje den viktigste motivasjonen en kan ha i livet (Ervik, Høigaard, Strand & Vollan, 2004). Samtidig syntes han det var vanskelig å forstå andre og deres tanker og atferd, og opplevde at dyr var lettere å forstå. Dyr krever at en stiller dem i forhold til fysiske behov, mens mennesker krever mer av hverandre rent psykisk. Konsekvensene av ens pleie av dyr kan være lett synlige, og en kan oppleve mestring og god følelse av å se at man kan bety noe for andre.

Gode mestringsopplevelser kan bidra til en god selvoppfatning, slik at en blant annet kan få bedre forutsetninger for å kunne møte utfordringer i hverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I denne studien har vi sett på informantenes opplevelser av gode mestringserfaringer, og sett at mestring kan oppleves i ulike situasjoner og aktiviteter. Informantene opplevde mestring i ulike situasjoner, og kan tenkes spille en viktig rolle i forhold til deres holistiske opplevelse av gårdstilbudet. Mestring skaper glede og velvære med seg selv, og gjør som sagt at ens selvoppfatning kan styrkes. Mestringsoppgavene på gården er ikke direkte skolerelaterte, men jeg vil anta at gårdens tilrettelegging for ulike mestringsopplevelser i informantenes tilfeller, var det som skulle til for å gi informantene trygghet, vilje og lyst til å fortsette deres videre skolegang. For deres del kan jeg anta at det var nødvendig å ta et skritt til siden. De kunne få en sjanse til å utvikle seg på ulike områder, og samtidig få et «pusterom», slik at de kunne få mot til å komme tilbake til skolen og fullføre dens mange oppgaver og utfordringer. Med tanke på at de fikk utfolde seg i et nytt miljø med nye aktiviteter og utfordringer, er det grunn til å anta at de bedre kunne takle de utfordringer de ellers ville møte både i skolen og ellers i samfunnet. Gode mestringsopplevelser fulgt av tilpassede og varierte oppgaver er som vi ser nødvendig for at elevene skal få interesse og motivasjon for å lære.

Informantene opplevde omsorgsfulle lærere som ga de respekt, forståelse og gode aktiviteter. I samsvar med Pape (2001), er informantenes opplevelser et tegn på opplevd omsorg, der de følte at lærerne forstod og respekterte de, og samtidig ga de mestringsopplevelser. I en skole hvor prinsippet om tilpasset opplæring råder (Stortingsmelding 16, 2006-2007) er det viktig at lærerne jobber med å se *hele* barnet (Pape, 2001). I samsvar med Papes beskrivelse av å se helheten, opplevde informantene trygge og gode relasjoner, og oppgaver tilpasset deres egenskaper og behov. Samtidig kan jeg anta at informantene opplevde læring. Læring er et begrep som omhandler endring, enten kunnskapsmessig, ferdighetsmessig, følelsesmessig eller sosialt (Haugen & Bjerke, 2006). I denne studien har vi sett at informantene gjennom varierte arbeidsoppgaver og utfordringer lærte for eksempel ferdigheter som å lage mat og ri (C18, B13), og å kontrollere sin atferd i sosiale situasjoner (B15, B18). I samsvar med forskning (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008) kan jeg anta at forholdene på gården ble lagt til rette for at informantene kunne lære på ulike områder. Til grunn for læringen kan jeg anta at gode relasjoner, trygge rammer, og lærerens blikk og arbeid for den enkelte var med på å skape en hverdag informantene opplevde som noe positivt (A14) og artig (C9, B17).

I tråd med Bronfenbrenners bioøkologiske perspektiv (Bronfenbrenner, 1979) har jeg drøftet informantenes opplevelser som en funksjon av interaksjon mellom de og omgivelsene. Informantene opplevde gode relasjoner, opplevelser og mestring sammen med andre, enten det var lærerne eller medelever. De gode opplevelsene og den utviklingen de opplevde på gården ser jeg på som et resultat av det samspillet de hadde, hvor informantene deltok som aktive aktører, samtidig som de ble påvirket av den konteksten de var i. Sammen med fortrinnsvis lærerne i et gjensidig avhengighetsforhold, kan jeg anta at de jobbet for å skape et bedre liv for seg selv (Bandura, 1997).

KAPITTEL 6

Avslutning

Alternative læringsarenaer kan være et tiltak som er rettet mot elever med atferdsproblemer. Formålet med denne studien har vært å få innsikt i noen elevers opplevelser ved slike skoletilbud. Problemstillingen i denne studien var: *Hvordan opplever ungdommer å ha vært deltidselever ved en alternativ læringsarena?* For å få svar på dette har jeg benyttet meg av en fenomenologisk forskningsmetode. I analysen av datamaterialet fant jeg for det første at informantene opplevde å bli møtt med tillit i sitt forhold til lærerne. Nærhet til lærerne gjennom ulike aktiviteter gjorde at informantene følte seg sett, anerkjent og respektert. For det andre fant jeg at informantene opplevde å bli indre motivert. Ved oppgaver og aktiviteter som var ukjente, varierte og autentiske, opplevde informantene en indre motivasjon som skapte engasjement. For det tredje opplevde informantene trygge omgivelser med aktiviteter og oppgaver tilpasset deres ferdigheter og behov. De opplevde at lærerne la til rette for oppgaver og aktiviteter som ga dem både utfordringer, mestringsfølelser og gledelige opplevelser.

En måte å forstå alternative læringsarenaer på er å se på det som et tilbud for å skape en bedre skolehverdag for noen av de som strever mest i oppveksten. Informantene i denne studien fikk en dag i uka der de kunne få gjøre noe som kunne oppleves som mer lystbetont enn å være på sin ordinære skole. I dag har alle informantene fullført grunnskolen, og informant A og B er studenter ved videregående skole. Begge uttrykte at de ved oppholdet på gården fikk den tro og trygghet på seg selv som skulle til for å fullføre skolegangen. Med tanke på intensjonen om tidlig innsats i skolen, kan denne studien vise til et alternativt opplegg som fungerte i den hensikt å skape en hverdag som motiverte til fullførelse i skolen. Ideelt sett skal man så tidlig som mulig legge til rette for at barn i opplæringen skal få den oppfølgingen de trenger. Det kan tenkes at en relativt tidlig innsats kan gjøre det lettere for elevene å endre rolle i klassemiljøet. Det kan også føre til at overgangen til ungdomsskolen kan bli mindre utfordrende, ved at elevene har fått mulighet til å endre elevrolle i miljøet og lært seg å møte utfordringer som kan oppstå i ungdomsskolen. Det jeg ser som et lite faremoment med dette tilbudet, er at elevene fort kan bli for knyttet til gården og gjøre seg avhengig av det.

Midtløngutvalget kom i 2009 ut med sin utredning «Rett til læring» (NOU 2009;18). Rapporten poengterer at alle elever i størst mulig grad bør få sin opplæring innenfor skolens normalramme, og vil få bukt med segregerte tiltak i det omfang som eksisterer i dag. Dette synliggjør fra statens side et ønske om å samle alle under ett tak, og avdekker en forståelse av at alle elever har det best når de er sammen i klasserommet. I tråd med prinsippet om fellesskolen mener jeg at alle bør kunne få en tilrettelagt opplæring i sin ordinære skole, hvor lærerne med sin kompetanse kan legge til rette for at elever kan oppleve trivsel. Det å være borte fra klassen kan bli oppfattet som en bekreftelse på at eleven ikke strekker til i vanlig skole, og kan igjen føre til dårlig selvoppfatning. Samtidig kan det synliggjøre at eleven ikke mestrer sider ved samfunnet på lik linje med de andre. I denne studien opplever jeg at dette ikke tilfelle. For to av informantene opplevdes skolehverdagen som særlig vanskelig, og det å få komme på gården og få oppleve noe positivt opplevde jeg var viktigere for de enn å være på skolen i et miljø som ikke ble opplevd som tilstrekkelig tilrettelagt for deres behov. Informant C opplevde at klassekameratene ble misunnelige på han, og opplevde ikke at de stemplet han som annerledes for at han var borte en dag i uka. Jeg har ingen oppfatning om at de følte seg segregert og utelatt fra sin ordinære skole. De følte det som om de «slapp ut av buret», fikk gjøre noe morsomt i stedet for kjedelig, og fikk høynet sin sosiale status i klassen ved å få gjøre noe morsomt som de andre ikke fikk lov til. Erfaringer og opplevelser på gården ble delt med jevnaldrende i klassen, samtidig som de i høyere grad lærte å mestre sosiale situasjoner. I tråd med prinsippet om å oppleve en inkluderende skole, ser vi at dette har bidratt til opplevelsen av å lykkes sosialt og personlig (Ogden, 2009), og opplevelse av trivsel og sosial tilhørighet (Lovdata, 2010). Sosial læring og høyere selvtillit kan føre til at en kan ha lettere for å oppleve et inkluderende miljø, og samtidig være med på å skape et miljø som oppleves som godt for andre.

En fenomenologiske forskningsmetode i forhold til problemstillingen har vært en spennende måte å forske på, først og fremst fordi informantene har sett tilbake på noe de har vært med på. Jeg vil anta at de minnene de sitter igjen med er minner som de husker godt, fordi det virker som om det har hatt en betydning for de. Samtidig er det spennende å ha gjort en studie der jeg gjennom epoche har forsøkt å få frem informantenes stemme så tydelig som mulig. Til tider var det en utfordring å få informantene til å prate på egen hånd under intervjuene, og jeg kan nok ha lagt noen føringer og tolkninger i de oppfølgingsspørsmålene jeg stilte. En utfordring med denne forskningsmetoden har vært å lage kategorier som skal representere en felles essens av opplevelsene. Som barn var de forskjellige fra hverandre, og årsakene til at de fikk dette tilbudet var forskjellige. Aktivitetene og

oppgavene på gården ble lagt til rette med tanke på den enkeltes behov, og dermed ble opplevelsene noe ulike.

Dersom jeg skulle gjennomføre en mer omfattende studie, hadde det vært interessant å kunne se på samarbeidet mellom lærerne på gården og lærerne i den ordinære skolen. Samarbeidet de imellom er viktig for å kunne videreføre det gode læringsopplegget de opplevde at de fikk på gården, og samtidig ta vare på elevens behov. For å få et mer helhetlig bilde av tilbudet, kunne det vært interessant å gjøre en studie hvor både lærere og elever hadde blitt intervjuet og observert. På den måten kunne man fått et større innblikk i for eksempel sammenhengen mellom lærerens intensjoner og elevenes læring, og samtidig fått et mer innblikk i lærerens verden.

LITTERATURLISTE

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., og Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.
- Aune, J. (2005). *Hva gjør vi med «verstingene»? Tiltak og tenkning i arbeidet med ungdomsskoleelever med atferdsvansker i Trondheim*. Norges Tekniske og Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. USA: W.H. Freeman and Company, New York.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i et pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bjørnsud, H. (2009). *Skoleutvikling - tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge M.A.: Harvard University Press.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (2. Utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J., W. (2007). *Qualitative inquiry & Research design* (2. utgave). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode, - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Darmer, P. (2005). Empirisk fænomenologi. C. Nygaard (Red.), *Samfundsvidenskabelige analysemetoder* (1. utgave, s. 153-161). Fredriksberg: Forlaget samfundslitteratur.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Ervik, S.N., Høigaard, B., Strand, G. & Vollan, S. T. (2004). Pedagogiske tiltak og tilrettelegging. G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes og narkolepsi - en grunnbok* (s. 155-179). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O. L. (1993). *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gordon, T. (1999). *Snakk med oss lærer! : trening i kommunikasjon og konfliktløsning*. Oslo: Grøndahl og Dreyers Forlag AS.
- Gudmundsdottir, S. (1995) Skarpt er gjestens blikk. I K. Klette (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam.
- Gudmundsdottir, S. (1992) Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 266-276.
- Haugen, R. & Bjerke, T. (2006). Grunnleggende prosesser i læring og utvikling. Haugen, R. (red). *Barn og unges læringsmiljø 1*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Heggen, K. & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009): *Den ene dagen*. Lastet ned 28. Oktober 2009, fra http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=55635&epslanguage=NO
- 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.

- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2. utgave). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence - fra lydighet til ansvarlighed* (3. utgave). København: Forlaget Apostrof.
- Klefbeck, J & Ogden, T (2003): *Nettverk og økologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klyve, S. G., (2010). *Jeg blir glad i dem, og de blir glad i meg*. Upublisert masteroppgave, Pedagogisk institutt, Norges Tekniske og Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Kristiansen, T. (2007). *Med blande ark og mestring i hverdagen*. Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kvale, S. & Brinckmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Limstrand, A. (2009). *Mestring av alvorlige atferdsproblemer i skolen*. Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lovdata (2010). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned den 10.01.2010, fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.
- Maslow, A. H., (1970). *Motivation and personality* (2. utgave). New York: Harper & Row.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (1997a). Anerkjennende prosesser. Studie av interaksjon mellom en lærer og hennes elev med spesielle behov i ordinær klassekontekst. I R. Grankvist, S. Gudmundsdottir, M. Rismark (red.), *Klasserommet i sentrum*: Festskrift til Åsmund Lønning Strømnes. Trondheim: Tapir, s.197-222.
- Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (1997b). «Det å sende han Tom ut av klassen, er ikke nå løysning». En kassstudie av inkluderende prosesser. Trondheim: Tapir.

- Nergaard, S. (2007). Smågruppetiltak - til beste for elevene eller skolen? E. K. Vold (red.), *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*. (Statpeds skriftserie nr. 55, s. 105-120). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- NESH (2009). *Forskingestiske komiteer*. Lastet ned fra <http://www.etikkom.no/no/Forskingsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/>, den 12.05.2010.
- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (2. Utg., s. 509-530). Oslo: Cappelen Damm.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. En systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- NOU 2009;18 (2007). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. Utgave). Oslo: Gyldendal forlag AS.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pape, K. (2001). *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Richards, L & Morse, J. M. (2007). *Users guide to qualitative methods* (2. Utgave). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Rye, H., (2007). *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Schibbye, A. L. L., (1988). *Familien: tvang og mulighet. Om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K. A., (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Stortingsmelding 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding 16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Strandkleiv, O. I. & Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.
- Sørli, M. A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis forlag.
- Tveit, A. & Melbye, K. (1994). *Alternativ skole. Ikke alternativ til skole. Undersøkelse i de alternative skolene i Norge*. Lena: Rogneby Kompetansesenter.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winther, M. (2008). «Her føler jeg at jeg får lært mye». Publisert masteroppgave, Pedagogisk institutt, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

VEDLEGG A

Informasjonsbrev

Marie Frengen Krutvik
Hanskemakerbakken 5a
7018 Trondheim
Tlf: 97 65 98 24
E-post: mariefrengen@hotmail.com
Veileder: Førsteamanuensis Torill Moen, NTNU,
Torill.Moen@svt.ntnu.no

Trondheim 22.02.10

Til _____ foresatte

Informasjon i forbindelse med en masteroppgave

Deres/din sønn har sagt seg villig til å delta i et intervju i forbindelse med min masteroppgave, og i den anledning vil jeg informere dere foresatte om denne studien.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og skal i løpet av dette vårsemesteret fullføre den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er opplevelsen av å ha vært elev ved et alternativt skoletilbud i [REDACTED]. Jeg ønsker å snakke med tidligere elever ved [REDACTED] som da tilhørte 5., 6. eller 7. trinn, og høre deres erfaringer og opplevelser om dette tilbudet.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju tre/fire personer i alderen 16-18 år. Spørsmålene vil dreie seg om _____ skoleerfaringer før han begynte på [REDACTED] og mens han var elev der. Jeg kommer også til å spørre litt om hva han har gjort etter at han slutta på gården, og om dette tilbudet har hatt noen betydning for han i etterkant. Han kan også fortelle om hva han syns om tilbudet; hva som var bra, og hva som kunne vært endret til det bedre. Som informant velger han selv hvilke spørsmål og temaer han ønsker å svare på. Jeg vil gjøre opptak og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir enige om tid og sted. Ta gjerne kontakt om dere ønsker å se oversikten over de spørsmål jeg vil stille.

Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 31. Mai 2010. Det er frivillig å være med og _____ har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom han trekker seg vil alle innsamlede data bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt (det vil si at opplysningene holdes skjult for uvedkommende), og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig. Som foresatte har dere full rett til å reservere _____ fra å delta i denne undersøkelsen. Ta kontakt med meg innen (dato) om dere ikke ønsker at han skal delta.

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

Har dere spørsmål eller kommentarer må dere gjerne ta kontakt.

Vennlig hilsen

Marie Frengen Krutvik

VEDLEGG B

Samtykkeerklæring

Jeg har lest brevet om studien av tilbudet ved [redacted] gård og ønsker å stille til intervju. Jeg gir tillatelse til å bruke det jeg sier, og til å siteres anonymt i oppgaven. Jeg er klar over at jeg kan trekke meg fra å delta når som helst, og at jeg selv bestemmer hvilke spørsmål eller tema jeg ønsker å svare på.

Dato

Navn

.....

VEDLEGG C

Intervjuguide

Hvordan opplever ungdommer å ha vært deltidslever ved et alternativt opplæringstilbud?

Beskrivelse av oppgaven

- kvalitetssikring
- Masteroppgave, krav og regler
- Gjennomgang av intervjuet. Rett til innsyn i det jeg skriver.
- Anonymitet, konfidensialitet
 - Ingen vil knyttes til det som blir skrevet i oppgaven
 - Ingen andre enn meg skal lytte til båndet (et hjelpemiddel)
- si litt om hvilken informasjon jeg er interessert i
 - Deres erfaringer, opplevelser og meninger (ingenting er «riktig»). Ute etter et helhetsinntrykk.

Tilbakeblikk

- Hva tenker du når jeg sier Stav gård?
- Minner fra gården. Hva husker du? Noen spesielle hendelser, aktiviteter o.l. du vil fortelle om? Hva opplevde du?
- Kan du fortelle litt om dine skoleerfaringer fra Stav Gård?
 - Trivsel
 - Forhold til lærerne
 - Forhold til medelever
 - Fag
- Hva lærte du på gården?
- Kan du huske situasjoner/hendelser/aktiviteter der du følte mestring? Noe som du fikk til, og som du synes var morsomt?
- Hva syntes du om å være sammen med andre medelever? Hvordan opplevde du det å være sammen med andre medelever?
- Hva synes du om det å være på en gård?
- Hva synes du om å være sammen med dyr?
- Hvor lenge var du deltidslev ved Stav Gård?

Gården/ ordinær skole

- Kan du fortelle litt om dine skoleopplevelser før du begynte som elev ved Stav gård?
 - ▶ Trivsel
 - ▶ Forhold til lærerne
 - ▶ Forhold til medelever og venner
 - ▶ Fag
- Hva var grunnen til at du begynte som elev ved Stav Gård?
- Har du noen tanker om hva som eventuelt er forskjellene mellom din ordinære skole og tilbudet ved gården?
 - ▶ Arbeidemetoder
 - ▶ Det faglige
 - ▶ Lærerne
 - ▶ Forholdet til medelever
 - ▶ Trivsel
- Hvordan opplevde du å reise fra din ordinære klasse og få et annet tilbud?

Tiden etterpå

- Hvordan vil du beskrive tiden etter at gårdsoppholdet var over?
 - Arbeidsoppgaver og fag
 - ▶ Utfordringer
 - ▶ Forhold til medelever
 - ▶ Motivasjon og trivsel
 - ▶ Noe endret/uendret?
- Har du hatt kontakt eller vært på besøk etter at du var ferdig?
 - ▶ Kontakt med lærere/medelever i dag?
- Etter at du var ferdig, følte du at du kunne komme tilbake og få råd om ønskelig?
 - ▶ Ønske om mer oppfølging?

Betydning

- Føler du at du fikk noe ut av tiden på gården?
 - ▶ Sosialt
 - ▶ Faglig
 - ▶ Om deg selv
- Kan du prøve å beskrive deg selv som person før du begynte som elev ved gården og da du gikk ut av skolen? Endring?

- ▶ Utvikling av selvbylde
- ▶ Sosial kompetanse og ansvarlighet (eventuelt i forbindelse med utfordringer du hadde da du begynte)
- Har tiden som elev ved gården noen sammenheng med hvor du er og hva du gjør i dag?
 - ▶ Skole
 - ▶ Venner og familie
 - ▶ Selvoppfatning, selvverd
- Har du hatt bruk for noe av det du lærte på gården i senere tid? I såfall hva?
- Hva tenker du selv om å ha vært elev ved et alternativ skoletilbud?

Meninger om gården som et tilbud

- Hva er et alternativt skoletilbud? Med tanke på gården?
- Kan du prøve å beskrive et inntrykk av lærerne ved et slikt tilbud?
- Er Stav gård et godt alternativ?
 - ▶ På hvilken måte?
 - ▶ For hvem?
 - ▶ Vil du anbefale andre å gå der?
- Hvilke tanker har du om tilbudet og dens måte å drive på?
 - ▶ Hva var bra, og hva kunne vært bedre?
 - ▶ Arbeidsmetodene
 - ▶ Lærerne, medelever
 - ▶ Praktisk
 - ▶ Faglig
 - ▶ Samarbeid mellom tilbudet og ordinær skole
- Bør et slikt tilbud opprettholdes?
 - ▶ Hvorfor, hvorfor ikke?

Til slutt

Har du noe mer å tilføye før vi avslutter intervjuet? Føler du at du har gitt en fyldig beskrivelse av din opplevelse av gården? Kan jeg kontakte deg om jeg lurer på noe mer?

Ta kontakt om det er noe mer du vil si eller endre

VEDLEGG D

Eksempel på informantenes strukturelle utsagn

Gul = forholdet til læreren

Grønn = meningsfulle aktiviteter

Blå = glede over å få til noe

Informant A	Informant B	Informant C
Og :: nei, er jævlig glad for at jeg møtte Knut, og :: folka oppå der; jeg er jo og besøker de i ny og ne...alltid likevelkommen	gi mat til grisene og:: måke litt skit av og til, men:: gjør det alltid til noe artige da. Det er aldri kjedelig oppe på gården.	er:: første gangen så:: e:: da: fikk jeg holde på med, da prøvde vi å kjøre ponnier, eller sånn:: ridd på ponnier. Og
nei, jeg husker jo at, det har jo alltid liksom.. Alltid latter og gøy og fliring og, ...det var alltid en god tone. Jeg Knut fant jo tonen ganske fort, vi passaganske godt i lag .	Og så:: hopping i høyet, det::åh, det var så artig. Så:: gikk vi oppå ..hva er det den heter, lovs() eller:: () nei, det er ihvertfall en bjelke oppi taket. Så var det en sånn stige opp, og så tok vi og hoppa ned i høyet. Salto og:: kjempeartig	Og:: så prøvde vi fjellklatring men:: det ville ikke jeg prøve da for at:: de tre andre gjorde det. Så jeg syntes det var litt sånn skummelt og så:: jeg er litt redd for høyder og:: og så Ja, vi gjorde masse forskjellig. Og:: så:: det var hyggelig å være ihvertfall, og:: Ja..
.. hadde jeg ikke hatt Knut, hadde jeg hatt en person jeg ikke hadde trivdes med, så hadde jeg aldri gleda meg til å dra til gården.	[det beste på gården] uteaktivitetene, de artige uteaktivitetene. Sånn som snøscooter, turer, aking, hesteriding, liksom sitte i vogn og::	: den artigste tingen var at de, jeg fikk spille fotball. Jeg er fotballgal. Og:: Det var artigst. Det var sånn fotballbane..
Og det er godt da liksom, å vite at du hadde noen folk du kunne gå til, du hadde noen folk som, de var der for deg da. Stilte opp og:: brukte deg da! Det er godt!	gjorde vi jo litt arbeid mens vi var der også. Så noen av de arbeidene det var: dufor det kommer steiner opp fra jordet, over åkeren og sånn. E:: og da hadde vi med oss en fra dagskolen også, en som jobber på dagskolen, en som heter Tore.	utskrapa bort litt sånn drit, og så fikk vi ta på salen til hesten og sånn. (...) Har ikke gjort det før, vettu. Så:: det var litt artig. (...) noe nytt. Og:: følelsen av å sitte oppå der, liksom hompe hele tiden og::
for meg så var det det store da, å kunne liksom få kontakt med dyr da, ..det er jo også en jævlig, hva skal jeg si, jævlig godt da. Liksom, du holder på med dyr, for dyr det tror jeg er noe av den bedrebehandlingen som fins da. Skulle ha blitt brukt mer..	lærere og sånn der fra dagskolen, og elever fra dagskolen. Folk som var på gården da, og folk som har vært på gården. Så var det en dag da vi skulle plukke stein vekk fra jordet. Vi plukkastein, og så fant vi en stein som sikkert var 70 kilo tung. Så sier Knut til Tore da, som er lærer på dagskolen at han skulle få så og så mange penger hvis han klarte	anna dyr liksom:: , et dyr som du sitter på. Så:: hadde jo aldri ridd en hest eller ponny før. Det var jo ikke så, den var jo veldig lav da. Og:: det var veldig artig «plukkade»
..blir jo som en god venn da.	og det er jo godt da! Å kunne liksom... å få den steinen der bort fra jordet alene	Mens på gården gjør du noe nesten hele tiden. Har det artig, i stedet for å ha det kjedelig. Ja.
Få en sjanse og vise både gode og vonde sider ved deg selv, så finner du jo ut hvem du passer med og hvem du ikke passer med.	og inn til gårdsplassen. Jeg tror han brukte en time på å få den steinen bort dit. Så da satt vi der og grilla og lo oss hjel mens han holdt på og brølte og strevde ute på åkeren med å få den inn	Nye opplevelser. .. Rett og slett nye opplevelser. (...) å ha vært med på noe mere enn det vanlige. () være med på en gård, liksom. Eller noe sånt. (...) avveksling fra hverdagen, og:: se noe nytt. Vanskelig å svare på hvorfor.
nei, det er jo det å kunne bruke kroppen da! Liksom finne ut at alt ikke trenger å gjøres med maskiner. Liksom det å kunne mestre en arbeidsoppgave som å liksom hugge ved, ikke sant	på gården der så har de jo den forståelsen som jeg snakka om. De skjønner seg på, skjønner seg på deg. De vet hva de skal gjøre når ..det kommer slike situasjoner	M: hvorfor syns du det var artig å ri på ponny, være på loven og kjøre traktor? C: fordi:: jeg har aldri gjort det før. Det var bare artig. (...), det kan være spennings ja. Liksom oppleve noe spennings, ..liksom.
..Måten du ble brukt på, måten de utnyttet ressursene dine, måten de forstod deg på, den var jo helt annerledes. Sant, fra å liksom, på skolen ble det mye prøving og feiling hvor resultatet var feil, ikke sant. På gården var det mye mere prøving og resultatet ble positivt. Med oppgaver og::: generelt, liksom	For eksempel der jeg er urolig eller ..harskanske mye aggresjon eller ..ja, de vet, vet litt hva de egentlig skal gjøre da. Jeg tror det er en gang jeg er blitt sint på gården, og jeg blir ikke tatt tak i og:: slengt i en krok. Eller, det har aldri skjedd. Så:: det har liksom, hvis det hadde vært på stabburet, blitt dritsur. Så hadde de rett og slett bare gått ut av stabburet og latt meg sitte der alene og::	En:: e:: trivelig plass å være. Mm:: opplevelser. Ja. (...). Litt annen avveksling fra hverdagen kanskje.
		han:: Knut, han var hyggelig! Han var:: Kul og sånn! Og:: så var det ei anna

VEDLEGG E

Kategorier for de tre informantene

Informant A

Informant B

Informant C

Aktiviteter/opplevelse

Aktiviteter

Aktiviteter/opplevelse

Relasjon

Voksenrelasjon

Lærerrelasjon

Lære/tpo

Lære

Mestring

Mestre

Av betydning

Lære

Bety noe

Venner

Artig

Selvoppfatning

Morsomt

Venner

Mål/lyspunkt

Lei skole

Jevnaldrende

VEDLEGG F

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Herslev Hørfagss gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 36 50
mailto:nsd@nsd.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 945 321 884

Torill Moen
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 26.01.2010

Vår ref: 23496 / 1 / 1M8

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet

23496	<i>Elevens oppfølging av et alternativt skoletilbud</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens største leder
Daglig ansvarlig	Torill Moen
Student	Marie Krutzik

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

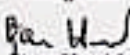
Personvernombudets tilrådning forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-belseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektorer/akt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

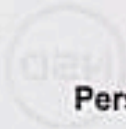

Bjørn Hennichsen


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marie Krutzik, Hanskemakerbakken 5 A, 7018 TRONDHEIM

#vedleggskontorer | Digitalt DFF&S

0202: NSD - Universitet i Oslo, Postboks 1053 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 81 12 11, nsd@nsd.no
TRONDHEIM: NSD - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tel: +47 73 53 19 00, kpr@nsd.uib.no
TRONDHEIM: NSD - SIF, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 54 40 30, nsd@nsd.uib.no



Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

23496

Utvalget består av tre/fire gutter mellom 16-18 år som har vært deltidslever ved alternativt skoletilbud. Data samles inn via personlig intervju og observasjon.

Vedørende utvalget som observeres, vil disse få muntlig informasjon om prosjektet fra lærer og prosjektleder. Observasjonsdata vil foreligge i anonym form, og omfattes dermed ikke av personopplysningsloven.

Førestegangskontakt skjer ved at skolen kontakter aktuelle elever per telefon. De som ønsker å delta, kontaktes deretter av prosjektleder per brev og telefon. Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivet som forelå 19.02.2010 tilfredsstillende. Foreldrene til informantene informeres også om studien, samt gis anledning til å reservere ungdommen fra å delta. Foreldrene informeres fortrinnsvis ved at informasjonsskriv tilsendes, eventuelt tar prosjektleder muntlig kontakt med foreldrene. Personvernombudet finner informasjonsskrivet til foreldrene som forelå 23.02.2010 tilfredsstillende.

Det tas høyde for at det indirekte behandles sensitive opplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 pkt. 8 c

Personvernombudet legger videre til grunn at det er avklart med behandlingsansvarlig institusjon (NTNU), at data kan lagres på privat PC.

Prosjektet skal avsluttes 31.05.2010 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (som f. eks navn på skole) fjernes eller endres.