

FORORD

Etter en arbeidsom, men spennende prosess, foreligger nå min masteroppgave. Veien til det ferdige resultatet har i blant vært frustrerende og intens, men også utfordrende og lærerik. Arbeidet har stilt store krav til utholdenhet og tålmodighet, men har til gjengjeld gitt meg økt kunnskap om og interesse for fagfeltet og et område å ”brenne for”. Det er ikke helt uten stolthet at jeg nå setter punktum og begir meg ut i yrkeslivet, med ønske om å praktisere noe av den kunnskapen jeg har tilegnet meg.

Jeg vil takke mine tre informanter som velvillig har delt av sine tanker, opplevelser og erfaringer. Uten dere hadde ikke denne studien vært mulig. Jeg vil også rette en takk til min veileder Torill Moen som har bidratt med mange konstruktive tilbakemeldinger, innspill og oppmuntring. Takk til Kjerstin Bjørlykke som har lest grundig korrektur og til Siver Todal som har oppmuntret og støttet meg. Takk til familie og venner som hele veien har hatt tro på meg.

Trondheim, januar 2011

Melissa Mjelva

INNHOILDSFORTEGNELSE

KAPITTEL 1 INNLEDNING	3
KAPITTEL 2 STUDIENS TEMATIKK OG KONTEKST	6
Tematikk	6
<i>Ungdom med atferdsvansker</i>	6
<i>Relasjonen mellom lærer og ungdom med atferdsvansker</i>	9
<i>Alternative skoler</i>	10
Studiens kontekst	12
<i>Den alternative skolen i denne studien</i>	12
<i>Presentasjon av informanter</i>	13
KAPITTEL 3 METODE	15
Kvalitativ metode	15
<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	15
Beskrivelse av forskningsprosessen	16
<i>Valg av informant og tilgang til forskningsfeltet</i>	16
<i>Utforming og utprøving av intervju</i>	17
<i>Intervju og transkribering</i>	18
Analyse og tolkning	19
Kvalitet i kvalitative studier	20
KAPITTEL 4 "SAMTALE ER KANSKJE DET VIKTIGSTE VIRKEMIDDELET VI HAR"	23
Teoretisk bakgrunn	23
Empiri og analyse	26
Drøfting	31
KAPITTEL 5 "DET VAR OMSORG HAN TRENGTE"	33
Teoretisk bakgrunn	33
Empiri og analyse	36
Drøfting	41
KAPITTEL 6 "VI MÅ SKAPE EN TRO HOS ELEVENE OM AT DE KAN DET, DE KAN LÆRE"	44
Teoretisk bakgrunn	44
Empiri og analyse	48
Drøfting	51
KAPITTEL 7 AVSLUTTENDE KOMMENTAR	54
LITTERATURLISTE	57
VEDLEGG	63
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	63
<i>Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD</i>	66
<i>Vedlegg 3: Informert samtykke</i>	68
<i>Vedlegg 4: Utvikling av kategorier</i>	70

KAPITTEL 1

INNLEDNING

Tilpasset opplæring og inkludering er viktige stikkord i den norske skole. I dette ligger det blant annet at opplæringen skal ta hensyn til den enkeltes utvikling og forutsetninger, på en slik måte at den gir en opplevelse av mestring. Videre betyr det at alle elever skal være inkludert i det kulturelle, sosiale og faglige fellesskapet i skolen (Jahnsen, Nergaard & Flaatten 2006), og at tilpasset opplæring skal kunne foregå innenfor samme klasserom (Kunnskapsdepartementet 2006). Inkludering og deltakelse ble satt på dagsorden med den internasjonale Salamanca-erklæringen i 1994¹. Opplæringsloven § 1-2 presiserer at alle elever skal ha *like muligheter* til å utvikle sine evner og talenter, uansett bakgrunn. Det har vært mye debattert om skolen oppfyller disse kravene. Tilpasset opplæring, slik læreplanen og opplæringsloven beskriver, er fortsatt fjernt for mange skoler (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt & Skaalvik 2005), og i følge Stortingsmelding 30 (Kultur for læring) er tilpasset opplæring og inkludering den største utfordringen i norsk skole (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

En del av denne utfordringen er rettet mot å gi elever med atferdsvansker et inkluderende opplæringstilbud. I motsetning til andre elever med særskilte behov² har ikke skolen i samme grad maktet å gi denne gruppen en tilrettelagt og god skolehverdag (Sørli & Nordahl 1998). Omfanget av elever med atferdsvansker antas å være økende, men det finnes foreløpig ikke entydig forskning som kan bekrefte dette (Ogden 2002; Nordahl 2007). Det er vanskelig å anslå nøyaktig omfang, men det er vanlig å anta at mellom sju og tolv prosent av elevene i grunnskolen har atferdsproblemer, hvorav to prosent av disse har omfattende og alvorlige vansker. Alvorlige vansker kjennetegnes av kriminell atferd som vold, hæverk, tyveri og sterk utagering (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2007).

Det finnes mange og ulike årsaker til og definisjoner på atferdsvansker, som jeg vil komme tilbake til senere. I hovedsak snakker vi om atferdsvansker når en elev viser vedvarende, avvikende atferd, som påvirker eleven i en slik retning at det kan stå i veien for personlig utvikling og læring, samt at den plager andre (Nordahl mfl. 2007). Nordahl (2000) fant i sin studie at en av de viktigste forklaringene på atferdsproblematikk er relasjonen mellom lærer og elev. I samsvar med dette, viser andre studier at betydningen av kvalitet i

¹ Ideologien formidlet at forskjeller og variasjoner er det normale og at skolen med en inkluderende holdning, er den beste måten å bekjempe diskriminerende praksis på i samfunnet (Garm 2004).

² Med særskilte behov menes barn og unge som har behov for spesiell tilrettelegging, ofte spesialpedagogisk oppfølging. Dette kan for eksempel være barn med lese- og skrivevansker, matematikkvansker, syn- og hørselshemminger.

relasjonen kan forebygge og redusere atferdsvansker, samt være avgjørende for de unges læring og trivsel (Sørli & Nordahl 1998; Nordahl 2000, 2004; Nordahl mfl. 2007; Mausestagen & Kostøl 2009). En god relasjon til en voksenperson, som for eksempel en lærer, kan samtidig være en av faktorene som gjør at barn og unge som er utsatt for mange risikofaktorer klarer seg godt (Furman 2000). Det ser ut til å være betydningsfullt også for elevene at læreren vektlegger å ha et godt forhold til sine elever (Sørli & Nordahl 1998). Analysen av Elevundersøkelsen (Danielsen, Skaalvik, Garmannslund & Viblemo 2009) viser at en god relasjon mellom lærer og elev øker elevenes motivasjon for læring.

Når vi ser på betydningen av å etablere gode relasjoner til elever med atferdsvansker, er det urovekkende at så mange lærere føler på tilkortkomning og mangel på kunnskap overfor denne elevgruppen (Sørli 2000). Forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk. Dette innebærer at læreren er ansvarlig for kvaliteten på relasjonen med eleven (Moen 2006). Det betyr også at det er læreren som har ansvaret for å etablere en tillitsfull relasjon. Et konfliktfylt forhold til lærere, i tillegg til at skolen ikke makter å gi et tilfredsstillende opplæringstilbud, kan føre til at disse elevene får et problemfylt forhold til skole. For å kunne gi disse elevene en bedre og mer tilpasset skolehverdag finnes det segregerte spesialpedagogiske tiltak, som alternative skoler (Winther 2008). Disse er kjennetegnet ved høy lærertetthet, få elever, gode relasjoner mellom lærer og elev, samt undervisningsformer som kombinerer teoretisk og praktisk innhold. Tilpasset opplæring og sosial kompetanse er sterkt vektlagt (Jahnsen mfl. 2006).

Alternative skoler er omdiskutert. Noen mener de virker ekskluderende og marginaliserende, mens andre fokuserer på at skolene oppnår gode resultater, blant annet i forhold til trivsel, mestring og reduisering av atferdsvansker (ibid.). Flere undersøkelser viser også at skolene har gode lærer- elev relasjoner (Tveit & Melbye 1994; Tveitereid 2006; Kristiansen 2007; Døskeland 2008; Winther 2008; Limstrand 2009). Tveitereid (2006) mener at elevenes uttrykk for den gode relasjonen med lærerne, er noe av det som best karakteriserer alternative skoler. På bakgrunn av dette ønsker jeg å se nærmere på relasjonen mellom lærer og elev ved et slikt skoletilbud. Min problemstilling er som følgende:

Hva vektlegger lærere ved en alternativ skole i arbeidet med å skape relasjoner til ungdom med atferdsvansker?

For å få svar på problemstillingen har jeg intervjuet tre lærere; Henrik, Lars og Kristin, som jobber ved den alternative skolen, Storlia skole³.

Denne studien er viktig av følgende grunner: Som spesialpedagog og lærer vil en sannsynligvis møte barn og unge med atferdsvansker. Det er vesentlig å ha forståelse for, og kunnskap om, hvordan en kan møte de unge på en måte som gjør at det dannes en tillitsfull relasjon. Relasjonen kan legge grunnlaget for at eleven opplever skolen som meningsfull og mestrer skolehverdagen. Det er som nevnt tidligere flere studier som beskriver hvordan elever ved slike skoletilbud har opplevd tilbudet og relasjonen til lærerne. Disse vil jeg komme tilbake til senere. Det finnes imidlertid ingen studie som fokuserer på hva lærerne vektlegger i relasjonen. Sollesnes (2004) har tatt for seg relasjonen mellom lærer og elev i vellykkede tiltak mot problematferd, men har med både elev- og lærerperspektivet. Samtidig forsker han på interne tiltak, det vil si deltidstiltak innenfor skolen som de aktuelle elevene går på. Det er også gjort andre studier som ser på hvordan lærere opplever møtet med elever med atferdsvansker (for eksempel Jakobsen 2009), men disse beskriver møtet med elevene generelt og omhandler ikke relasjonelle forhold. Til nå har jeg ikke funnet noen studier om relasjonen mellom lærer og elev, der lærernes stemme ved alternative skoler er løftet frem. I lys av at tidligere nevnte studier som vektlegger gode relasjoner som en kvalitet ved alternative skoler, og med tanke på forskning om relasjonens verdi i forhold til denne elevgruppen, mener jeg dette er et sentralt tema. Min studie kan være med å belyse noe av det lærerne vektlegger for å få til relasjonsarbeidet. En slik kunnskap kan være til nytte både for lærere i den ordinære skolen og lærere ved alternative skoletilbud.

Studien er delt inn i sju kapitler. I kapittel 2 redegjør jeg for studiens tematikk ved hjelp av teoretiske perspektiver. I kapittel 3 vil jeg se nærmere på metodiske valg. Her vil jeg kort beskrive kjennetegn ved kvalitativ metode generelt, for så å se nærmere på det kvalitative forskningsintervjuet. Jeg vil beskrive egen forskningsprosess i lys av denne tilnærmingen, og begrunne de valgene jeg har gjort underveis. Avslutningsvis i dette kapitlet presenteres konteksten og informantene. Kapittel 4, 5 og 6 inneholder de analytiske kategoriene kommunikasjon og samtale, omsorg og selvoppfatning. Disse kapitlene har lik oppbygging. Først framstilles teoretisk bakgrunn for det aktuelle temaet, deretter blir empiri presentert og analysert ved hjelp av teori, før det til slutt er en drøftingsdel. I kapittel 7 vil jeg komme med en kort oppsummering og avsluttende kommentar.

³ Alle navn i denne studien er fiktive

KAPITTEL 2

STUDIENS TEMATIKK OG KONTEKST

I dette kapittelet vil jeg ta for meg studiens tematikk og kontekst. Jeg vil først redegjøre for begrepet atferdsvansker. Her vil jeg blant annet komme inn på ulike definisjoner, og se atferdsvansker i lys av systemteori. Videre vil jeg ta for meg alternative skoler, og fremstille historikk, definisjon og kjennetegn ved slike skoletilbud. Deretter introduseres teori og forskning knyttet til relasjonen mellom lærer og elev. Til slutt vil jeg presentere konteksten, den aktuelle skolen, og de tre lærerne som har vært informanter i denne studien.

Tematikk

Ungdom med atferdsvansker

Alle elever kan i kortere eller lengre perioder ha atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Det som imidlertid karakteriserer atferdsvansker, er når og hvor atferden er fremtredende. Johansen (2007) sier det slik:

Det som gjør en slik atferd avvikende, og fører elever som utfører den opp i en konflikt, er det faktum at atferden benyttes på feil sted, til gal tid, i nærvær av mennesker som ikke er ”de riktige”, og i et uhensiktsmessig omfang (s. 16).

Det vil si at det handler om hvor ofte, og i hvilken sammenheng, den avvikende atferden opptrer. På omgivelsene kan atferden virke som en overreaksjon. På feil sted, til gal tid betyr for eksempel at en elev oppfører seg på samme måte i klasserommet som i guttegjengen i friminuttet (ibid.). I skolesammenheng har Ogden (2002) sin definisjon av atferdsvansker vært mye brukt. Han definerer begrepet slik:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (s. 15)

Definisjonen vektlegger at atferden bryter med det som er akseptert i skolesamfunnet, samtidig som den forstyrrer både eleven selv og andre. Det er imidlertid slik at regler og normer, samt hva som er akseptert atferd, kan variere mye ut i fra lærer, skole og samfunnet for øvrig. Det én lærer kan oppfatte som akseptabel atferd, kan en annen lærer oppleve som problematisk, avhengig av lærerens toleransegrense (Sollesnes 2008).

De senere definisjoner på atferdsvansker, som flere forskere og teoretikere har meldt sin tilslutning til, mener at vanskene kan forklares ut i fra de krav og forventninger eleven stilles ovenfor, og den evnen han eller hun har til å møte disse (Nordahl mfl. 2007). Atferdsvansker kan slik forklares som et ”forstyrret økosystem” og viser til et misforhold mellom individ og kontekst (ibid.). Denne definisjonen fokuserer altså mer på samspillet mellom elevene og omgivelsene, heller enn at det er eleven som eier ”problemet”, eller bryter med normer og forventninger. Årsakene til atferdsvanskene kan i følge denne tilnærmingen befinne seg både i miljø og individ, og i samspillet mellom disse. Dette betegnes som det systemteoretiske perspektiv, og er et overordnet perspektiv som består av en rekke tenkemåter, teorier og forståelsesmodeller⁴.

Systemteorien oppfordrer oss til å rette blikket mot kompleksiteten når vi forsøker å forstå atferdsvansker. Vanskene kan være et resultat av et komplisert samspill mellom ulike system som individet er en del av. For å forstå en elevs uhensiktsmessige atferd kan det derfor være nyttig å se på familie, venner, skole og fritid, og relasjonene mellom disse (ibid.). I følge dette perspektivet må vi strebe etter å se helheten, i stedet for å løsrive problemet fra den sammenheng det oppstår i (Nordahl mfl. 2007). Individet blir påvirket av, og påvirker denne helheten. Systemteorien gir mange viktige bidrag til å skape forståelse for hva atferdsvansker er og hvordan en kan jobbe for å endre eller forebygge slike vansker. For å endre en elevs atferd, må en endre alle sosiale systemer som opprettholder eller skaper atferden. Dette kan innebære tiltak innenfor skole, hjem, vennemiljø og andre arenaer hvor atferden gjør seg gjeldende (ibid.).

Et system identifiseres gjennom fire elementer; Objekter (de ulike aktørene innenfor et system), attributter (de kvaliteter som er innenfor systemet, det er for eksempel andre kvaliteter i en familie enn på en barneverninstitusjon), omgivelser (det fysiske miljøet innenfor et system), og relasjoner (som eksisterer mellom objektene i systemet). Relasjonene kan si noe om kvaliteten innenfor et system (ibid.). Relasjonen mellom lærer og elev kan for eksempel åpne for både muligheter og begrensninger innenfor skolen som et sosialt system. Undersøkelser (Danielsen mfl. 2009) har vist at en god relasjon mellom lærer og elev øker elevens motivasjon og innsats i skolen. Relasjonene innenfor skolen kan slik være med å øke kvaliteten på systemet. Relasjonen mellom lærer og elev er en av flere systemfaktorer vi må se på når vi skal forklare atferdsvansker. Andre faktorer kan være relasjonen med

⁴ Her kan for eksempel individ-, aktør-, og mestringsperspektivet nevnes. I tillegg finnes det en rekke modeller og teorier, blant annet; den sosialøkologiske modellen, sosial interaksjonsteori og atferdsteori (Nordahl mfl. 2007).

jevnaldrende og de forventninger og krav som stilles til eleven (Nordahl mfl. 2007).

For å forstå hvordan disse vanskene kan arte seg, og hvordan de kommer til uttrykk, kan det være nyttig å se på ulike typer atferdsvansker. Sørli og Nordahl (1998) fant i sin studie fire hovedtyper. Den første typen er *lærings- og undervisningshemmende atferd*. Denne atferden kjennetegnes av at eleven avbryter undervisningen med bråk og uro, forstyrrer andre elever, eller vanskeliggjør egen læring ved å drømme seg bort. Det er først snakk om atferdsvansker når dette opptrer ofte og i stort omfang. Den andre typen er betegnet som *sosial isolasjon*, og kan komme til syne både som innagerende og utagerende atferd⁵. Eleven er sosialt isolert i skolen, og føler seg ofte ensom eller alene i friminuttene. Atferden forstyrrer ikke undervisningen, men kan være til hinder for elevens læring. Den tredje hovedtypen er *utagerende atferd*, og karakteriseres av at eleven ofte er aggressiv. Det vil si at hun/han er i konflikt med lærere og medelever, slåss og kan svare frekt ved irettesettelse. Atferden kan hemme undervisningen og er vanskelig å endre. Den siste kategorien er betegnet som *norm- og regelbrytende atferd*. Denne er ikke så vanlig i skolen, men når den først forekommer byr den på store utfordringer (ibid.). En elev som viser norm- og regelbrytende atferd, kan for eksempel utføre hærverk, tyveri, drive med rus, ha stort fravær fra skolen, true eller plage medelever (Overland 2007).

I forsøk på å finne årsaker til at barn og unge utvikler atferdsvansker, og hva som kan hindre eller bremse en slik utvikling, har forskere kommet frem til ulike elementer. Disse er betegnet som risikofaktorer og beskyttende faktorer. Risikofaktorer er forhold som opptrer før den unge har utviklet atferdsvansker og som kan forutsi en slik atferdsutvikling (Nordahl mfl. 2007). Risikofaktorer kan være knyttet til individet, skolen (for eksempel dårlig skolemiljø, uklare regler, dårlig relasjoner mellom elev og lærer), familien, jevnaldrende eller nærmiljøet (Nordahl mfl. 2003). I forhold til min studie er risikofaktorer knyttet til skolen mest relevant, da dette er forhold som lærere kan ha mulighet til å gjøre noe med. Beskyttende faktorer er vanligvis det motsatte av risikofaktorer, og kan være med å redusere sannsynligheten for en negativ utvikling. Her vil jeg først nevne relasjonen mellom lærer og elev som en beskyttende faktor. En lærer som er varm og støttende, lytter, viser interesse og har tydelige forventninger til elevens atferd og mestring, kan være en betydningsfull faktor (Sørli 2000). Ved siden av dette kommer et godt klasse- og skolemiljø, og en variert og tilpasset undervisning (Jakobsen 2009).

⁵ Elever med utagerende atferd er de som i størst grad provoserer og utfordrer med sin atferd. Elever med innagerende atferd kan oppfattes som tilbaketrukket, sjenert, engstelig og usikker (Johansen 2007).

Relasjonen mellom lærer og ungdom med atferdsvansker

Med begrepet relasjoner menes hvilken oppfatning og innstilling vi har til andre, og hva andre betyr for oss (Overland 2007). Nordahl (2004) mener at betydningen av relasjonen mellom lærer og elev er undervurdert i pedagogisk sammenheng. Han skriver at kun ved en god, nær og tillitsfull relasjon kan læreren få forståelse for elevers handlinger, og innsikt i deres verdier og oppfattelser. Relasjonen bidrar også til elevens vekst og utvikling. Læreren kan ved en anerkjennende væremåte bidra til at eleven får tro på egne evner og kan samtidig legge grunnlaget for mestring og økt selvtillit (Nordahl 2004). Sollesnes (2008) hevder at: ”Elever med dårlige relasjonserfaringer er ofte utøvere av problematferd i skolen. Disse har behov for å lære relasjonsdanning på nytt. Dette kan bare læres gjennom en støttende praksis” (s.15). Dersom det er slik at elever med atferdsvansker har dårlige relasjonserfaringer, er det vesentlig at læreren makter å skape en god relasjon til disse. Dette har betydning i sammenheng med å endre atferd, og ikke minst i forhold til å gi elevene verdifulle relasjonserfaringer.

En lærer bør være både fagorientert, det vil si entusiastisk og engasjert i faget han underviser i, samtidig som han er elevorientert, altså viser omsorg, støtte og varme i relasjonen med elevene (ibid.). Sørli og Nordahl (1998) fant i sin studie at elever med atferdsvansker har et dårligere og mer problemfylt forhold til læreren enn andre elever. De skriver at de som opplevde seg verdsatt og anerkjent, viste mindre problematferd enn andre. Her understrekes det at læreren ved sin maktposisjon har mulighet til å skape gode relasjoner, eller avvise en elevs tilnærming. De mener at eleven må bli sett på som subjekt, noe som betyr at hun/han må møtes med likeverdighet i samtaler, bli lyttet til, respektert og verdsatt. Videre skriver de, at det er vesentlig at lærerne viser interesse for, spør og snakker med elevene om deres livsverden (ibid.).

Fuglestad (1993) viser i sin forskning at relasjonen mellom lærer og elev vil ha betydning i forhold til samhandling, undervisning og elevers handlinger i klasserommet. Videre viser han at elevenes motivasjon for skolearbeidet, henger sammen med relasjonen til læreren. Også Nordahl (2000) fant at relasjonen var av betydning for hvordan elevene oppfattet undervisningen. Han skriver at elever som hadde et godt forhold til læreren vurderte undervisningen som interessant og variert. I tillegg hadde de elevene som mente at læreren brydde seg om dem en mer positiv holdning til skolen enn de elevene som ikke opplevde det slik. Nordahl (2000) mener derfor at relasjoner er av stor betydning for å forstå læring og atferd i skolen. Gode relasjoner kan være avgjørende for elevers og lærernes handlinger i

klasserommet. Undersøkelser (Nordahl 2000, 2004) viser at relasjonelle forhold spiller inn på type og omfang av atferdsvansker.

Samlet sett, viser altså forskning og teori at det er en sammenheng mellom kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev, hvordan elevene trives, vurderer undervisningen, og hvilken atferd de viser på skolen. Tilsvarende forskning viser samme resultat (Moen & Gudmundsdottir 1997; Juul & Jensen 2003; Nordahl mfl. 2007; Nordenbo 2008). Resultatet av dette bør være at læreren legger vekt på, og tar seg tid til, å etablere tillitsfulle forhold til elevene. Likevel vil jeg, i samsvar med systemteorien, understreke at det ofte trengs flere og andre tiltak enn en god relasjon mellom lærer og elev for å endre problematisk atferd. Dette kan være tiltak som går på lærerens undervisning, klasse- og skolemiljø, samt tiltak innenfor familie, venner og nærmiljø.

Alternative skoler

På slutten av 1960-tallet ble grunnskoletilbudet utvidet med to år. Dette økte behovet for en mer differensiert skolehverdag. Tidligere var det ikke uvanlig at de unge gikk ut i jobb etter 7-årig skolegang. Nå var de imidlertid forpliktet til å fortsette i ytterlige to år, noe som for enkelte opplevdes som problematisk. Flere manglet motivasjon, og hadde vanskelig for å se nytten i de to ekstra årene (Kokkersvold & Mjelde 1982). Mistrivselen og vanskene med den nye skoleordningen førte til at det i 1973 ble oppnevnt et utvalg av Kirke- og undervisningsdepartementet som skulle utrede alternative opplæringstilbud. Utredningen ble presentert i NOU rapport (1975:8) ”Alternativ opplæring i ungdomsskolen”. Utvalget kom frem til at det blant annet skulle være mer rom for fleksibilitet og variasjon, og åpnet for en sammensetning mellom teoretisk opplæring og praktisk arbeid. Med disse retningslinjene var det åpnet for utviklingen av alternative skoler (Ulleberg 2000).

Alternative skoler er en del av det som omtales med fellesbegrepet *alternative læringsarenaer*. Alternative læringsarenaer deles inn i *interne*, *eksterne* og *selvstendige* tiltak. Interne tiltak er lokalisert innenfor den ordinære skolens lokaler, og foregår som oftest som deltidstiltak. Dette kan for eksempel være spesialundervisning av en gruppe elever som strever i matematikk. Eksterne tiltak er lokalisert utenfor skolen, det vil si at de er fysisk atskilt fra skolen, men er likevel del av en ordinær skole. Eksempler på slike alternative læringsarenaer er gårder der elevene er en til to dager i uken, mens de går resten av tiden på sin ordinære hjemmeskole (Jahnsen mfl. 2006; Krutvik 2010). Selvstendige tiltak er det jeg her betegner som alternative skoler. Skolene er som regel plassert i bykommuner, og holder til i egne lokaler med egen administrasjon, atskilt fra den ordinære grunnskolen (ibid.).

Lillegården kompetansesenter fikk i 2005 i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å kartlegge omfanget av alternative læringsarenaer i Norge. De fant 145 eksterne og selvstendige tiltak, hvorav 80 var selvstendige tiltak, altså alternative skoler. En tilsvarende kartlegging i 1991 fant 50 alternative skoler (Sørli 1991). Dette viser at det totale antallet eksterne og selvstendige tiltak har blitt tredoblet i perioden fra 1991 til 2005.

Det er vanskelig å definere alternative skoler, siden de til tross for noe likt innhold også er svært forskjellig (Kristiansen 2007). Nergaard (1997) betegner alternative skoler slik: ”Alternative skoler er skoleeksterne tiltak som i sin opprinnelige form framstår som ”grasrotas” svar på uholdbare forhold i skolen for både lærere og elever” (s. 5). Denne definisjon sier ikke så mye om hva som kjennetegner alternative skoler. Den påpeker imidlertid at skoletilbudet eksisterer som følge av at ordinærskolen ikke strekker til for disse elevene, samtidig som elevene utfordrer lærerne. Sørli (1991) definisjon av alternative skoler er mye brukt. Han definerer skolene som:

Et kommunalt/interkommunalt miljø og opplæringstiltak for ungdom i 14-16 års alder, som den ordinære grunnskolen ikke har tilstrekkelig kompetanse og egnede tilbud til, slik at elevene kan fullføre obligatorisk 9-årig skolegang og få vitnemål. Det er et frivillig tilbud og elevene bor hos sine foresatte. (...) Skolen holder til i egne lokaler, men disse befinner seg i nærheten av elevens hjemmemiljø. Vanligvis har den alternative skolen 8-9 elever, men kan ha flere avdelinger. Lærertettheten er høy (s. 5).

Denne definisjon sier både noe om hvem målgruppen er, og hvordan tiltaket er organisert. Nordahl mfl. (2007) føyer til at skolene er sosialpedagogiske tiltak, og at målgruppen er elever med moderate til relativt store atferdsvansker, skolefaglige mestringsproblemer og motivasjonsproblemer. Alternative skoler har undervisningsformer som kombinerer teoretisk og praktisk innhold. Tilpasset opplæring og sosiale ferdigheter er sterkt vektlagt (Jahnsen mfl. 2006). I tillegg mener Sørli (2000) at noe av de viktigste kjennetegnene ved alternative skoler er skreddersydde, fleksible undervisningstilbud som er tilpasset den enkeltes forutsetninger, interesser og behov, samt sikring av mestringsopplevelser og tett oppfølging.

Elever ved alternative skoler er ungdom som har atferdsvansker og som befinner seg i en risikosituasjon av ulike grunner. Ungdommene kan stå i fare for å havne i en lite gunstig livssituasjon knyttet til rus, kriminalitet og isolasjon. Mange av elevene har høyt fravær i den ordinære skolen og lite skolemotivasjon (Andersen & Nes 2006). De alternative skolene bryter med ideologien og visjonen om den inkluderende skole (Tveit 1998). Som nevnt viser flere norske undersøkelser (for eksempel Sørli 1991; Jahnsen 2000; Tveitereid 2006;

Kristiansen 2007; Døskeland 2008; Winther 2008; Krutvik 2010) at elevene i slike skoletilbud trives, og at skolen kan ha en atferdsmodererende effekt. Det er likevel påvist, særlig innenfor internasjonal forskning, at det å segregere en homogen gruppe elever med problemer kan være risikofylt, spesielt på lang sikt (for eksempel Cox, Davidson & Bynum 1995). I tillegg er det gjort lite forskning som viser hvordan det går med elevene etter grunnskolen, og forskningen som er gjort viser ikke entydige positive resultater (for eksempel Ulleberg 2000). I veiledningen for skoleeiere og skoleledere om alvorlige atferdsvansker, utgitt av Læringscenteret (Nordahl, Manger, Sørli, & Tveit 2003), anbefales det at alternative skoler benyttes med tilbakeholdenhet og betydelig forsiktighet. I denne veiledningen er det videre nevnt at et av kjennetegnene på alternative skoler som lykkes i forhold til å være et trivselsfremmende- og atferdsmodererende tiltak, er den positive relasjonen mellom lærer og elev (ibid.). I studiene referert til innledningsvis, som viser at elever ved alternative skoler opplever en god relasjon til lærerne, kommer mange positive aspekter frem. Noen av elevene hevder at den gode relasjonene med lærerne var det viktigste de fikk med seg på den alternative skolen. De gir uttrykk for at de følte seg respektert og sett på en ny måte, og at dette har vært med å endre deres innstilling til voksne og videre skolegang. Andre elever gir uttrykk for at de opplevde et nært og personlig forhold til de voksne, og at lærerne brukte tid på dem, var interessert og lyttet, og møtte dem med respekt og tålmodighet. Flere opplevde at de ble tatt på alvor, og at lærerne snakket til dem på en anerkjennende måte. I tillegg blir det gitt uttrykk for at lærerne brydde seg, ga positive tilbakemeldinger og synliggjorde deres positive sider (Tveitereid 2006; Kristiansen 2007; Døskeland 2008; Winther 2008; Krutvik 2010).

Studiens kontekst

Den alternative skolen i denne studien

Sollia skole ble opprettet på 1980-tallet. Skolen har plass til 12 elever, og er et frivillig tilbud for ungdom i alderen 14-16 år. Elevene kan ha heltidsplass, eller de kan være noen dager i uka på Sollia og de andre dagene på hjemmskolen. Skolens overordnede mål er at elevene skal ha godt oppmøte, oppnå faglig framgang, få karakterer i alle fag og være i stand til å mestre fremtiden. Elevene skal føle tilhørighet i elevgruppa og bidra til et positivt skolefelleskap. Lokalene på skolen er fargerike og pyntet opp med dekorative elevarbeider. Rommene er lyse og fremstår som varme og intime. Det er forholdsvis nye møbler og god plass til lærere og elever. Det finnes ikke store, åpne arealer slik det ofte kan være på en ordinær skole, og veggene bærer preg av at det foregår mye kreativ aktivitet. Bilder av tidligere og av dagens

elever pryder veggene. På min første observasjonsdag ved Sollia skole slo det meg at dette virket som et godt sted å være. Elever og lærere var hyggelige mot hverandre, kom med positive tilbakemeldinger og det var god stemning. Jeg la spesielt merke til hvor mye lærerne og elevene var sammen. Helt fra ungdommene kom om morgenen til de gikk på slutten av dagen, var lærerne tilgjengelig og synlig. Lærerrummet var ikke atskilt fra lokalene for øvrig, men fungerte mer som et oppholdsrom for elever og lærere. Lærerne oppholdt seg også mye i de andre rommene og i gangen i friminuttene. Det var altså lett tilgang på interesserte og lydhøre voksne, som viste at de likte å være sammen med ungdommene. I de pausene jeg var der, var det ofte slik at noen av jentene og lærerne satt på "lærerrummet" og strikket eller bare småpratet, mens en del av guttene spilte spill sammen med andre voksne i friminuttet. Praten gikk løst begge steder, og det var en lett tone hvor det var mulig å "tulle og tøyse" litt med hverandre. Elevene virket trygge på hverandre og på lærerne. I lunsjpausen, som en liten gruppe elever og lærere ordnet sammen, var både elever og lærere tilstede, og lærerne satt alltid sammen med elevene. På meg virket det som om lærerne og elevene likte å være sammen. På lærermøtene etter skoletid, observerte jeg at mye av undervisningen var temabasert og ble planlagt ut i fra elevenes interesser og behov. Lærerne brukte tid på å lage opplegg som inneholdt praktiske element, og som de mente var spennende og virket motiverende. Dette begrunnet de med at de hadde mange "skoletrøtte" og umotiverte elever. Samtidig fortalte lærerne at de la vekt på å forberede tilpassede opplegg der elevene hadde mulighet for å oppleve mestring, samtidig som de hadde noe å strekke seg etter. Lærerne mente dette var av stor betydning fordi ungdommene ofte hadde få mestringserfaringer fra den ordinære skolen. I denne studien har tre lærere, Kristin, Lars og Henrik, vært mine informanter.

Presentasjon av informanter

Kristin sier at hun ønsker å være tydelig og varm sammen med elevene. Hun er i midten av 40-årene og har jobbet på Sollia skole i åtte år. Før dette gikk hun yrkesskolen og jobbet som selvstendig næringsdrivende frisør i ti år. Senere startet hun på en fireårig lærerutdanning, og fikk jobb på Sollia etter en praksisperiode. Det å ha arbeidet med mennesker og ha erfaring fra annet arbeidsliv, mener hun har gitt henne mye i forhold til arbeidet på Sollia skole. Kristin har ett års fordypning i sosialpedagogikk fra allmennlærerutdannelsen.

Lars uttaler at han ønsker å være rolig og ordentlig mot elevene. Han er i begynnelsen av 40-årene og har jobbet på Sollia skole i elleve år. Under allmennlærerutdannelsen jobbet han på en barnevernsinstitusjon. Etter endt studie fikk han stilling på et daghjem for barn og

unge med utviklingshemming. Han har også arbeidet og bodd i fire år på et kollektiv for rusmisbrukere, samt jobbet et år på en ordinær ungdomsskole, før han begynte på Sollia. Det å ha forholdt seg til mennesker som er annerledes enn han selv, både gjennom yrkesliv og på fritid, mener han har gitt mye i forhold til arbeidet på Sollia. Lars har ett års fordypning i sosial- og spesialpedagogikk fra allmennlærerutdannelsen.

Henrik sier at han ønsker å være interessert og engasjert i møte med elevene. Han er i midten av 30-årene og har jobbet på Sollia skole i snart fire år. Etter lærerskolen jobbet han på en barnevernsinstitusjon i litt over et halvt år, og i et bofellesskap for eldre rusmisbrukere. Han beskriver dette som tøffe erfaringer med bratt læringskurve. Henrik har også noen års erfaring fra den ordinære skolen. Han mener hans erfaringer og opplevelser i livet er verdifullt i arbeidet med å skape relasjoner til ungdom med atferdsvansker.

KAPITTEL 3

METODE

Valg av metode bør i et hvert forskningsprosjekt ta utgangspunkt i den aktuelle problemstilling. Min problemstilling er som tidligere nevnt: *Hva vektlegger lærere ved en alternativ skole i arbeidet med å skape relasjon til ungdom med atferdsvansker?* Dette innebærer en kvalitativ metode, nærmere bestemt et kvalitativt forskningsintervju. I dette kapittelet vil jeg først presentere sentrale trekk ved kvalitativ metode, før jeg går mer spesifikt inn på det kvalitative forskningsintervjuet og egen forskningsprosess. Her vil jeg begrunne og reflektere over de valgene jeg har gjort. Jeg vil gjøre rede for valg av informanter og tilgang til forskningsfeltet, utforming og utprøving av intervju, datainnsamling og analyse. Til slutt vil jeg se nærmere på kvalitet og etiske betraktninger ved denne studien.

Kvalitativ metode

Kvalitativ metode kjennetegnes av et ønske om å fange opp informantenes perspektiv, deres følelser, tanker og opplevelser (Postholm 2005). For å få innsyn i disse må forskeren ha nærhet til det som studeres, noe som innebærer et lite utvalg og et nært samarbeidsforhold med informantene. Det forskes i naturlige settinger for å få tak i hverdagslige hendelser (ibid.). Denne type forskning benyttes ofte når en ønsker å forstå et fenomen knyttet til personer og situasjoner (Dalen 2004). Kvalitativ forskning er verdiladet, i den forstand at den ikke kan bli nøytral. Forskeren påvirkes av sin forforståelse som er dannet av egne erfaringer og oppfatninger av det fenomenet som studeres. Forskeren skal likevel forsøke å ha et åpent sinn, og se nye tema som kan dukke opp underveis. Det er vesentlig å gi tykke eller fyldige beskrivelser av konteksten slik at andre kan se likheter og forskjeller i forhold til egen praksis, og få innsikt i tematikken (Gudmundsdottir 1992; Postholm 2005).

Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet er spesielt godt egnet til mitt formål, siden jeg ønsker å få frem lærernes tanker og følelser (Dalen 2004). Med intervjuet som metode, søker forskeren å forstå hvordan mennesker opplever og ser verden. Forskeren vil bestrebe seg på å se verden fra informantenes synsvinkel. Slik sett kan vi si at hun eller han gjerne vil få tak i informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann 2009). Livsverden er beskrevet som: "(...) Verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelsen, uavhengig av og forut for alle forklaringer" (Kvale & Brinkmann 2009: s. 48). Ved å forstå lærerens livsverden nærmer jeg meg altså virkeligheten slik lærerne opplever den

her og nå. Fordelen med det kvalitative forskningsintervjuet er at jeg får mulighet til å gå i dybden på det informantene forteller. Dette kan jeg gjøre ved å stille oppfølgingsspørsmål og oppmuntre lærerne til å fortelle, eksemplifisere og utdype. Ved intervju som metode er det også mulig å få tilgang til lærernes spontane tanker og refleksjoner. Intervjuet kan samtidig bidra til at lærerne får økt innsikt og bevissthet om det fenomenet de beskriver (ibid.). Målet er å komme frem til en felles essens ved å studere, beskrive og analysere de tre intervjuene. For å kunne nå dette målet er det vesentlig at jeg evner å sette meg inn i lærernes situasjon (Dalen 2004). Det finnes ulike intervjuformer. I denne studien fant jeg det hensiktsmessig å benytte meg av et halvstrukturert intervju (Postholm 2005). Det vil si at jeg formulerte noen hovedspørsmål som jeg ønsket å ta opp med informantene. Under disse hadde jeg oppfølgingsspørsmål som kunne gi meg utvidet informasjon. Spørsmålene ble formulert med utgangspunkt i teori og erfaringer (ibid.). Jeg valgte denne intervjuformen fordi den ga meg trygghet med tanke på at jeg hadde noen spørsmål klare på forhånd, samtidig som det var åpenhet og rom for at lærerne kunne bringe inn nye tema underveis. Slik er det også mulig å finne en balanse mellom å la informanten fortelle mer inngående om tema som opptar han, og samtidig styre intervjuet slik at alle temaene dekkes i omtrent lik grad i alle intervjuene (Postholm 2005). Det er ulike oppfatninger av hvor mange informanter forskeren bør ha. Dette varierer fra tre til tjuefem personer (ibid.). I et mindre forskningsprosjekt, tilrår Postholm (2005) å velge det laveste anbefalte antall personer. Hun skriver at ved et utvalg på tre informanter, skal en klare å komme frem til en felles essens som beskriver kjernen i den opplevde erfaringen. Jeg har valgt å følge denne anbefalingen, og har dermed tre lærere som mine informanter.

Beskrivelse av forskningsprosessen

Valg av informant og tilgang til forskningsfeltet

Dalen (2004) og Postholm (2005) understreker betydningen av et egnet og gjennomtenkt utvalg i kvalitative intervjustudier. I valget av informanter, ønsket jeg personer med kunnskap om og erfaring med å skape gode relasjoner til ungdom med atferdsvansker. Jeg visste at lærere ved alternative skoler har variert, og ofte lang erfaring på dette området, og så det derfor som en fordel å velge lærere fra et slikt skoletilbud. Etter at problemstillingen, og kriterieutvalget var klart, kontaktet jeg rektor ved en alternativ skole og informerte om prosjektet. Han stilte seg positiv og tok opp forespørselen med lærerne. Alle sa seg villig til å være med på prosjektet, og rektor plukket ut tre lærere som skulle bli mine informanter. Jeg sendte ut informasjons- og samtykkebrev (vedlegg 3) som rektor skulle gi til informantene. I

et slikt skriv er det viktig at jeg presenterer min bakgrunn, tema, samt problemstilling for prosjektet. Videre skal det legges vekt på å informere om konfidensialitet og frivillig deltakelse, og det skal opplyses om at informantene kan trekke seg når som helst, uten at dette har negative følger. Dette blir gjort for å verne om personlig integritet (NESH 2009). Alt dette ble det redegjort for i informasjonsskrivet til lærerne.

Etter at rektor hadde valgt ut tre lærere, kontaktet jeg dem og avtalte intervjuetidspunkt. I forkant av intervjuene var jeg tilstede og observerte en uke på den aktuelle skolen. Dette ga meg mulighet til å bli bedre kjent med skoletilbudet, og bidro til en gjennomtenkt intervjuguide. I tillegg gjorde jeg meg noen tanker om hvordan lærerne utførte relasjonsarbeidet, gjennom å observere deres væremåte og samspill med ungdommene. Omgangsformen med elevene, organiseringen og stemningen var annerledes enn andre skoler jeg har vært på. Dette ble en del av min forforståelse. Det var viktig for meg at jeg var bevisst på og klargjorde meg denne i intervjusituasjonen, slik at jeg kunne møte lærerne med et ”åpent sinn” (Postholm 2005).

Utforming og utprøving av intervju

Før jeg startet datainnsamlingen, meldte jeg studien til Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), som ga meg tillatelse til å gjennomføre studien (vedlegg 2). I forkant av datainnsamlingen brukte jeg tid på å utarbeide en intervjuguide. ”En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse” (Dalen 2004: 30). Intervjuguiden skal altså klargjøre de mest sentrale temaene for å få et fyldig og godt datamateriale. Jeg var bevisst på at spørsmålene jeg stilte ga føringer for hvilke data jeg ville sitte igjen med, og forsøkte derfor å formulere spørsmål som åpnet opp for lærernes fortellinger og refleksjoner. Det vil si at jeg stilte spørsmål som; ”kan du fortelle om...”, ”hvordan opplevde du...”, ”hva legger du i...”. Dalen (2004) skriver at måten du stiller spørsmål på, kan være avgjørende for hvor vidt du får frem informantenes fortelling. For å få ideer og hjelp til å formulere spørsmål leste jeg relevant teori og tidligere masteroppgaver, blant annet om relasjonen mellom lærer og elev, og lærerens opplevelse av å ha elever med atferdsvansker i klassen.

Jeg var opptatt av å få dekt alle områder som kunne belyse problemstillingen. I starten inneholdt derfor intervjuguiden mange og for detaljerte spørsmål. Etter hvert klarte jeg å omformulere og fokusere intervjuguiden, slik at jeg fikk noen få hovedspørsmål som oppfordret læreren til å fortelle (vedlegg 1). Dette var i tråd med den intervjuformen jeg hadde valgt, det halvstrukturerte intervjuet. Dalen (2004) mener at spørsmålene skal være klare og

tydelige, samtidig som de ikke må oppleves som ledende. Jeg forsøkte å tenke på dette mens spørsmålene ble utarbeidet. I utarbeidelsen av intervjuguiden benyttet jeg meg av ”traktprinsippet”. Det vil si at jeg startet intervjuene med generelle spørsmål (utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring), og nærmet meg mer sensitive områder etter hvert (ibid.).

Dalen (2004) hevder at det alltid må foretas ett eller flere prøveintervju, for å få prøvd ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer. I tillegg får forskeren nyttige tilbakemeldinger på spørsmålene og egen væremåte. Før intervjuene hadde jeg et prøveintervju med en venninne som er utdannet lærer. Jeg opplevde at prøveintervjuet gjorde meg tryggere på bruk av båndopptaker og min rolle som intervjuer. Samtidig fikk jeg en pekepinn på hvor lang tid intervjuet tok. Etter å ha passert en time begynte vi å bli sliten. Derfor forsøkte jeg å korte ned intervjuguiden slik at jeg holdt meg innenfor denne tidsrammen. Noen av spørsmålene overlappet også hverandre, så jeg redigerte intervjuguiden i henhold til dette. Prøveintervjuet bekreftet at spørsmålene var tydelig, og informanten uttalte at hun fikk anledning til å reflektere over egen praksis. Sollesnes (2004) skriver at forskningsintervjuet kan oppfattes som vellykket når både informant og forsker har opplevd intervjuet som berikende.

Intervju og transkribering

Intervjuene ble gjennomført kort tid etter at jeg fikk oppgitt hvilke lærere som skulle være med i studien. Intervjuene foregikk i et grupperom på skolen. Jeg forklarte at jeg ville bruke båndopptaker som hjelpemiddel og at det kun var jeg som skulle lytte til opptakene. Informantene har krav på å få vite hvem som skal bruke opptaket og hvor lenge det blir oppbevart (NESH 2009). Dette hadde jeg også informert om på forhånd i samtykkeerklæringen. Under intervjuene forsøkte jeg å fremstå som avslappet og imøtekommende slik at lærerne kunne føle seg komfortable. I tillegg gjorde båndopptakeren at jeg kunne konsentrere meg fullt og helt om det som ble sagt, og slik være lyttende og vise oppriktig interesse. Å være oppmerksom og lyttende kan gjøre informantene trygg, og bidra til at de forteller mer om seg selv (Dalen 2004). Det var viktig for meg å være fullt og helt ”tilstede” under hele intervjuet. Jeg hadde derfor lest gjennom intervjuguiden flere ganger for å være mest mulig uavhengig av denne. I begynnelsen ble jeg stresset når det var stille, men ved flere anledninger opplevde jeg at lærerne fortsatte å fortelle etter at det hadde vært stilt en stund. Det var derfor vesentlig at jeg ga rom for pauser. Pauser kan være skapende fordi de gir informantene tid til å tenke seg om og reflektere før de svarer (ibid.).

Intervjusituasjonene var svært ulike. En av lærerne fortalte mye, og det var derfor lite behov for oppfølgingsspørsmål. De to andre fortalte mindre, og jeg måtte dermed stille flere utdypende spørsmål. Intervjuene varierte også i tid, fra seksti til nitti minutter. I og med at det foregikk i lærernes arbeidstid, var det begrenset hvor lenge de kunne holde på. Ved flere anledninger ble intervjuene avbrutt av spørsmål fra andre lærere. Umiddelbart etter intervjuene, skrev jeg ned tanker og refleksjoner om hvordan jeg hadde opptrådt som intervjuer, hvilket inntrykk jeg hadde av informanten, stemning, følelser, og hva jeg måtte huske på, eller gjøre annerledes til neste gang. Deler av disse notatene ble nyttig i tolkningen av materialet. Transkriberingen av intervjuene utgjorde til sammen 57 sider.

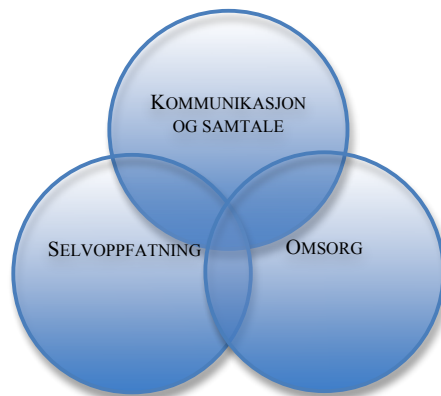
Analyse og tolkning

Hermeneutikk dreier seg om fortolningslære (Thaagard 2002). Å lese fortolkende innebærer at forskeren forsøker å finne ut hva dataene handler om eller representerer (Johannessen, Tufte & Kristoffersen 2008). Ut i fra det lærerne forteller, kan jeg forsøke å gripe fatt i meningen med det de formidler. Ved å lese fortolkende, er forskeren ute etter å oppdage hva som ligger bak det som bli sagt (ibid.). I analysen av materialet benyttet jeg meg av det Johannessen mfl. (2008) omtaler som kategorisk inndeling av data. Denne metoden går ut på å sette ”merkelapper” eller indekser på datamaterialet, slik at det er mulig å se hvilke tema som er gjentakende, og om det er fellestrekk mellom de ulike delene. Analysen består av å finne tema som går på tvers av materialet, og ut i fra dette danne en meningsfull inndeling (ibid.).

Ved å lese grundig gjennom transkriberingene skaffet jeg meg en oversikt over hva intervjuene handlet om, og hva som var relevant i forhold til problemstillingen. Jeg forsøkte å se nye elementer ved hver gjennomlesing. Deretter gikk jeg gjennom et og et avsnitt og markerte i marginen hva dette kunne dreie seg om. Dette blir kalt kategorisk inndeling av data, eller koding, og handler om å knytte nøkkelord til tekstavsnitt, for så og senere kunne samle sitater som omhandler det samme under en kategori (Kvale & Brinkmann 2009). Disse kodene skal være korte og definere informantens utsagn (ibid.). Etter denne ”grovkodingen” forsøkte jeg å oppsummere det viktigste i hvert intervju. Her ville jeg ha frem det som var relevant i forhold til min problemstilling, og hva hver enkelt informant var opptatt av. Ved å studere oppsummeringene og intervjuene så jeg noen elementer som var felles for de tre lærerne. Jeg skrev deretter en liste over mulige kategorier, og forsøkte å se uttalelsene i lys av disse.

Etter en prosess med gjentatt lesing, omlesing og vurdering, stod jeg igjen med noen kategorier som jeg mente kunne være essensen i materialet. Disse satte jeg opp som

hovedoverskrifter, og samlet sitater med samme tema under. Jeg vurderte deretter om de utvalgte kategoriene var de som best illustrerte materialet. Kategorier skal gi en fullstendig beskrivelse eller et mest mulig innholdsrikt bilde av det fenomenet som undersøkes (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg fant at kategoriene stemte overens med det materialet jeg hadde. Det neste steget var dermed å velge ut nøkkelsitat, som kunne illustrere og presentere essensen i materialet på en mest mulig dekkende måte. Sitatene skulle få frem det som gikk på tvers av de tre informantene. Underveis i denne prosessen forsøkte jeg hele tiden å være bevisst min forforståelse, og ikke la denne komme i veien for å oppdage stadig nye ”lag” og elementer i materialet. Analysen resulterte i tre kategorier. Den første kategorien, som handler om lærernes vektlegging av kommunikasjon og samtaler, har jeg kalt ”Samtale er kanskje det viktigste virkemiddelet vi har.” Den andre kategorien, som omhandler lærernes vektlegging av omsorg i relasjonen, har jeg kalt ”Det var omsorg han trengte.” Den tredje kategorien, som tar for seg selvoppfatning, har jeg kalt ”Vi må skape en tro hos elevene om at de kan det, de kan lære”. Overskriftene på kategoriene er hentet fra intervjuene. De tre kategoriene overlapper hverandre på mange felt, noe som kan illustreres slik:



Figur 1 Overordnede kategorier som illustrerer det mest sentrale i datamaterialet. Kategoriene ligger til grunn for analyse og tolkning.

Kvalitet i kvalitative studier

Kvalitet i kvalitative studier er langt på vei avhengig av forskerens evne til å behandle og tolke data. Slik sett er forskeren det viktigste instrumentet for å sikre studiens kvalitet (Postholm 2005). I kvalitative studier er kvalitet særlig knyttet til begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. *Pålitelighet* handler om i hvilken grad forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. For å styrke påliteligheten må forskeren gjøre egen forskningsprosess synlig, slik at den i teorien kan gjennomføres av en annen forsker. Dette betyr at forskeren må beskrive og begrunne alle metodiske valg grundig, slik at de kan gjennomgås og godkjennes

(ibid.). Jeg har i denne studien lagt vekt på at mine metodiske valg skal være veloverveid, synliggjort og begrunnet. Derfor har en grundig presentasjon av forskningsprosessen. Jeg har også vedlegg (4) som beskriver mer inngående hvordan jeg har kommet frem til de ulike kategoriene. I tillegg er intervjuguiden og informert samtykke lagt ved.

Siden forskeren er det viktigste instrumentet, er det vesentlig å synliggjøre egen subjektivitet. Til sammen er forskerens subjektivitet med å klargjøre hvorfor emnet ble valgt, og hvordan hans eller hennes perspektiver og utgangspunkt har påvirket analysen og de tolkninger som er gjort. Forskeren kan ikke legge bort sin forforståelse, men kan bli den bevisst ved å synliggjøre den for seg selv og andre, slik at leseren kan se studien i lys av dette (Postholm 2005). Min forforståelse i form av observasjon er presentert under oppgavens kontekst (s. 20). Mitt teoretisk utgangspunkt blir klargjort i kapittel 2 og i teorien som er presentert i forbindelse med de tre kategoriene.

Gyldighet handler om hvorvidt studien undersøker det den er ment å undersøke. Gyldighet handler blant annet om forskerens troverdighet og intervjuenes kvalitet (Kvale & Brinkmann 2009). Observasjonstiden min kan ha ført til at lærerne følte seg mer trygg på meg, og at jeg derfor fikk større del i deres tanker, refleksjoner og opplevelser. Dette var i så fall med på å forbedre kvaliteten i intervjuene. Spørsmålene ble også formulert med tanke på å åpne opp for lærernes stemme og perspektiver. Jeg var bevisst på at spørsmålene ikke skulle være ledende og at jeg ikke skulle ”tvinge frem” svar som stemte overens med min forforståelse. Gyldighet går også på hvordan transkriberingen er gjennomført. Denne ble utført rett etter intervjuene. Slik sørget jeg for at jeg hadde intervjusituasjonen friskt i minne, og det ble enklere å skrive ned tanker og refleksjoner jeg hadde gjort meg underveis. I tillegg la jeg merke til stemmeleie, pauser, sukk og lignende som gjorde meg oppmerksom på at dette var tema som kanskje var vanskelig å snakke om eller som var spesielt viktig for læreren. Dette skrev jeg i parentes etter lærerens uttalelse. På denne måten prøvde jeg å gjøre transkriberingen så autentisk som mulig, slik at informasjon ikke skulle gå tapt fra intervju/lydopptak til transkribering. For å sikre at jeg oppfattet det som ble sagt riktig, gjentok jeg ofte, eller oppsummerte det læreren fortalte om i spørrende form: ”Så det er slik at når du...” Eller: ”Så denne eleven utfordret deg ved å...”. I tillegg stilte jeg mange oppfølgingsspørsmål for å få tak i meningen i det som ble sagt. Dette er i samsvar med det Kvale og Brinkmann (2009) legger vekt på for å sikre studiens gyldighet. Gyldighet dreier seg også om å kontrollere de resultater en kommer frem til (ibid.).

Overførbarhet eller generalisering i kvalitativ forskning, handler om den nytteverdien studien kan ha for leseren. Det dreier seg om hvorvidt leseren kan kjenne seg igjen i de

beskrivelser og erfaringer som er gjort, og dermed oppleve lesingen som nyttig for egen situasjon (ibid.). Siden jeg kun har intervjuet tre lærere, kan jeg ikke generalisere studien til å gjelde hele populasjonen av lærere ved alternative skoler. Studien kan imidlertid bidra til at leseren kan se praksisfeltet og temaet på nye måter. Hvorvidt min studie er overførbar, er opp til den enkelte leser å vurdere. For at leseren skal kjenne seg igjen, er det viktig med tykke beskrivelser av forskningskontekst eller det fenomenet en studerer (Postholm 2005).

Member checking er viktig for å sikre troverdighet i studien, og innebærer at informantene får lese gjennom, og uttale seg om de resultater og funn forskeren har kommet frem til (Postholm 2005). Slik har de mulighet til å rette opp eventuelle faktafeil, og forskeren kan forsikre seg om at informantene kjenner seg igjen i de analyser og tolkninger som er gjort (ibid.). Jeg sendte mine funn til lærerne, som uttalte at de kjente seg igjen i tolkningene.

Et hvert forskningsprosjekt er forpliktet til å følge gjeldende etiske og juridiske retningslinjer. De etiske retningslinjene er beskrevet i Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH 2009). I tillegg må forskningsprosjekt som involverer personer ha godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Krav om samtykke, informasjon og konfidensialitet er sentrale etiske prinsipper i forskningssammenheng (Dalen 2004). Disse prinsippene mener jeg er overholdt i denne studien.

KAPITTEL 4

”Samtale er kanskje det viktigste virkemiddelet vi har”

Overskriften i dette kapitlet er hentet fra Henrik, men er representativ for alle lærerne. I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne, i arbeidet med å skape relasjoner til elevene, var opptatt av kommunikasjon og samtale. Kommunikasjon betyr å dele og gjøre felles (Damsgaard 2007). Hvordan vi kommuniserer med hverandre, er av betydning for relasjonen vi danner med andre. Stensaasen og Sletta (1996) hevder at kommunikasjon kan skape nærhet eller avstand mellom mennesker. Sollesnes (2008) sier det slik: ”Kommunikasjon er helt avgjørende for relasjonen. Ulike former for kommunikasjon kan derfor fungere som limet som holder relasjonen sammen, men også som oppløsningsmiddelet som bryter ned relasjonen” (s.19). Med analysen av datamaterialet som utgangspunkt fant jeg relevant teori, som presenteres under. Deretter følger empiri og analyse. Kapitlet avsluttes med drøfting.

Teoretisk bakgrunn

I relasjoner vil alt vi formidler gjennom ord, blick, ansiktsuttrykk og tonefall innebære kommunikasjon som kan gi informasjon til andre. Dette foregår på to måter; *digitalt* og *analogt*. Når vi kommuniserer digitalt benytter vi oss av tegn og symboler, altså for det meste ord. Det analoge språket består av blant annet tonefall, gestus og kroppsholdning. Kroppsspråk er mangetydig. Det vil si at når vi tolker kroppsspråk i kategorier som imøtekommende, åpen eller avvisende, er det relasjonen som bestemmer tolkningen. Det analoge språket kan være *kongruent*, det vil si at det er samsvar mellom kroppsspråket og det som sies. Det kan også være *inkongruent*, noe som betyr at det er avvik mellom det som blir sagt og det vi uttrykker kroppslig (Hermansen, Løw & Petersen 2004).

Juul og Jensen (2003) hevder at det historisk sett ikke har vært tradisjon for at lærere har snakket *med* barna for å finne ut hvem de er, og hvordan de opplever sitt liv. Lærere har derimot snakket mye *til* barn i form av at de forhører, intervjuer, moraliserer eller opplyser (ibid.). Når lærere snakker med elevene, uttrykker de interesse og nysgjerrighet og stiller åpne spørsmål som oppfordrer, og gir rom for, at de unge kan fortelle (Raaschou 2006). Damsgaard (2007) peker på at samtalen er en av de mest betydningsfulle faktorene i forhold til å løse konflikter og skape gode læringsmuligheter i skolen. Hun mener likevel at lærerne snakker for lite med elevene for å forstå hvordan de tenker, og hvorfor de gjør som de gjør (ibid.). I pedagogisk sammenheng er det ofte slik at lærernes åpenhet, interesse og empati avtar i takt med at den unges atferd oppleves, eller kategoriseres, som negativ eller problematisk. Dette

kan ha uheldige konsekvenser, i form av at de barn og unge som trenger den gode samtalen mest, ikke får den (Juul & Jensen 2003).

I konfliktløsning og i samtaler er det vesentlig at den unge får legge frem sin sannhet og at denne ikke undervurderes eller diskvalifiseres (ibid.). For at dette skal skje, kan læreren ta i bruk *anerkjennende kommunikasjon*, noe som omfatter *forståelse, aksept, lytting, interesse og bekreftelse* (Schibbye 1988). Forståelse innebærer å ha evnen til å se verden fra den andres synsvinkel. Å være aksepterende betyr å ikke dømme den andre, og å gi vedkommende rett til sin opplevelse (Schibbye 2002). Ved å lytte hører vi mer enn det som blir sagt, vi forsøker å se bak ordene. For å kunne lytte må vi ha evnen til å sette egne tanker og følelser til side for å gi den andre plass. Å være interessert i handler om å være sammen med den unge, og la seg oppsluke i samtalen, men samtidig beholde oversikten. Bekreftelse er å gi umiddelbar tilbakemelding på den andres opplevelse for slik å gi den andre kraft (ibid.). Anerkjennende kommunikasjon står i motsetning til vurderende kommunikasjon, hvor den voksne vurderer og kategoriserer barnet, og er opptatt av å formidle egne eller samfunnets forestillinger om riktig og galt (Juul & Jensen 2003).

I enhver konflikt ligger det mulighet for vekst, utvikling, nytenking og bedre relasjoner (Stensaasen & Sletta 1996; Raaschou 2006). Samtidig kan en konflikt ødelegge eller forverre relasjoner, skape utilfredshet, tappe krefter eller redusere tiltakslyst (ibid.). Konflikter inneholder potensial for positiv eller negativ endring. I uoverensstemmelser er relasjonen mellom partene vel så betydningsfull som saksforholdet (Raaschou 2006). Det personlige møtet i en konflikt kan få partene til å endre syn på hverandre, og det kan oppstå en bedre relasjon som resultat av at de lykkes i å løse konflikten i fellesskap (ibid.). Reece og Brandt (1987 i Stensaasen & Sletta 1996) mener at de ulike tilnærmingene for å løse konflikter kan deles inn i tre hovedstrategier: *Vinne/tape-strategien* går ut på å oppheve uoverensstemmelser ved at den ene parten ”vinner” over den andre. *Tape/tape-strategien* handler om å løse konflikter ved at begge partene ”taper” noe. Ved den siste strategien, *vinne/vinne-strategien*, løses konflikten ved at partene blir enig om en innbyrdes formålstjenlig løsning. Den sistnevnte strategien karakteriseres av at en tredjepart, som ikke er involvert i konflikten, lytter til alle involverte, klargjør hva konflikten dreier seg om og opptrer på en måte som gjør at det dannes en tillitsfull atmosfære.

Det er verdifullt at elevene får erfaring med konfliktløsning, siden evnen til å løse konflikter på en konstruktiv måte har stor overføringsverdi på kort og lang sikt. Samtidig hevder Stensaasen og Sletta (1996) at konfliktene representerer ”det som rører seg” i sosiale relasjoner (s. 251). Å være åpen for og oppdage konflikter eller ”spirer” til konflikter tidlig,

kan bidra til at sosiale relasjoner utvikler seg i positiv retning (ibid.). Ofte er det de uløste konfliktene som tærer på relasjonen (Fuglestad 1993). Raaschou (1996) skriver at det i samfunnet og i skolen har vært fokus på skyld, anklage, straff og regler i forbindelse med regelbrudd og konflikthåndtering. Denne tilnæringsmåten omtaler hun som *gjengjeldende rettferdighet*. I det andre paradigmet, kalt å *gjenopprette rettferdighet*, har det blitt lagt vekt på problemløsning, dialog, forhandling, forsoning, ansvar og relasjoner. Eleven inviteres her til å forslå hvordan skaden kan repareres, og konflikter blir sett på som en mulighet for læring. Denne tilnærmingen kjennetegnes også av at elevene får være med å finne løsninger på konflikter og problemer (ibid.).

Juul og Jensen (2003) hevder at konflikter løses best i dialog, og at det er gjennom konflikter vi lærer mest om oss selv og andre (ibid.). Elever trenger samtaler som ikke inneholder represalier eller trusler. Dette betyr at eleven må bli lyttet til. En slik fremgangsmåte er mer virksom i forhold til å håndtere konflikter og problematisk atferd. I konflikter er det nødvendig at de involverte samles raskt til en samtale (ibid.). I tilfeller hvor det er konflikter mellom lærer og elev kreves det selvinnsikt hos læreren. For å oppnå forståelse må partene være i stand til å sette seg inn i hverandres perspektiv (Slåttøy 2002). Noen ganger når læreren ikke makter å se egen rolle og ha selvinnsikt i konflikten, kan det være nyttig med hjelp utenfra for å løse uoverensstemmelsen (ibid.). En tredje part kan bidra med forslag som gjør at partene kan komme med bekjennelser uten å tape ansikt, og slik bidra til bedre kommunikasjon. Videre kan han eller hun få partene til å reflektere over konflikten på nytt, og vurdere kostnaden ved å fortsette mot gevinsten ved å finne en løsning (Stensaasen & Sletta 1996). Raaschou (1996) mener at det kan være en fordel om den unge har med bisittere i slike samtaler. Dette kan være venner, foreldre eller kjæreste. Det viktigste er at disse deltar etter elevenes valg, og at det er personer de har tillit til. Disse kan gi støtte og hjelpe ungdommen til å overholde den avtalen som blir inngått mellom partene (ibid.). Dette er i tråd med det Raaschou (2006) beskriver som megling. Megling kjennetegnes ved at en nøytral tredjeperson hjelper partene med å forhandle frem en løsning som begge kan leve med (ibid.).

Kroppsspråket, eller analog kommunikasjon, betyr mye for hvordan vi forstår og forholder oss til hverandre. Berøring er en vesentlig del av det analoge språket og kan formidle at vi bryr oss og ønsker den andre godt, men kan også oppfattes som negativt og ubehagelig (Stensaasen & Sletta 1996). Læreren bør være bevisst på at hun kommuniserer i det øyeblikket hun trer inn i et klasserom, og *før* hun har sagt noe verbalt (ibid.). Hun signaliserer ved ansiktsuttrykk og med kroppen hvordan samspillet blir i timen. Læreren kan

bedre læringssituasjonen for elevene ved at hun justerer kommunikasjonsferdighetene slik at de passer til den stemningen hun ønsker å skape. Ved hjelp av non-verbal og verbal kommunikasjon kan hun gi uttrykk for omsorg, samtidig som hun motiverer og stimulerer til faglig arbeid (ibid.). ”Selve oppfatningen av læreren som menneske og fagperson, som åpen og tillitvekkende, virker avgjørende inn på lærerens kommunikasjon med elevene” (Stensaasen & Sletta 1996: 206). Det kan virke som ansiktsuttrykk og øyekontakt i seg selv kommuniserer en mening, og slik kan styrke eller svekke det som blir sagt verbalt. Ofte er det slik at vi foretrekker talere som har øyekontakt fremfor de som ikke har det. Øyekontakten forteller noe om hvordan vi trives med en person. Vi har for eksempel vanligvis lengre øyekontakt med de vi bryr oss om. Øyekontakt, sammen med berøring, kan være et godt hjelpemiddel for å skape gode relasjoner (ibid.). Læreren kan ved hjelp av verbal og ikke-verbal kommunikasjon vise omsorg, noe som igjen vil virke positivt på elevenes oppmerksomhet og atferd (Stensaasen & Sletta 1996).

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet kom det frem at lærerne er opptatt av kommunikasjon og samtale. Deres fokus på dette kommer blant annet frem når lærerne snakker om konflikter og konflikthåndtering. Henrik sier det slik:

Ja, da stopper skoledagen ... Hvis det har skjært seg. Da stopper skoledagen for den eleven, og det første eleven gjør, er at han må inn på samtale med den læreren det har skjært seg med, en annen lærer, og kanskje foreldrene og, spørns hvor alvorlig det er. Og samtaler blir dem ganske god til, og dem blir trygg på det. Elevene er motvillig i begynnelsen. Men det vi hører, når vi snakker med gamle elever, er at samtalene var utrolig hjelpsom og at dem syntes det var godt å komme inn til samtale. Og det trenger ikke bare være skoleting heller. (...) Så ingenting startes i gang igjen før det er greit mellom lærer og elev. Finn, sammen med eleven, hvordan skal vi gjøre det neste gang, eller hvordan skal vi gjøre det her. Vi tar deg på alvor, ser at du er sint, det kan vi ikke ha noe av. Hvordan vil du at vi skal reagere? Så blir vi enig om noe som eleven kan leve med og som vi kan leve med. Og da kan en sånn kjempekonflikt bli utrolig bra i stedet (...) Så samtale, det er kanskje det viktigste virkemiddelet vi har. Nå er det samtale, skoledagen bryr vi oss ikke noe om, nå er det bare samtale som skal til. Så får det ta så mange samtaler det vil, det får gå så mange dager det vil, for det er ikke vits å ha matte hvis du har helt andre ting i hodet (int., 080910, s.8).

Henrik forteller at skoledagen stopper opp, og at elevene må inn til samtale ved konflikter. Han har erfart at de er motvillige til samtalene i starten. Dette kan tyde på at ungdommene ikke har gode erfaringer med denne tilnærmingen fra den ordinære skolen. Elevene kan ha

opplevd å bli forhåndsdomt, ved at lærerne har brukt et vurderende språk og optrådt som påpekende og moraliserende (Juul & Jensen 2003). Ved en slik fremgangsmåten er det ofte ikke rom for elevenes opplevelse av situasjonen (ibid.). Henrik uttaler at tidligere elever mener samtalerne var hjelpsomme, og at de syntes det var godt å komme inn til samtale. Han sier videre at dialogene ikke bare dreide seg om skoleting. Ut i fra dette kan det virke som om elevene har hatt en positiv opplevelse av samtalerne, noe som kan indikere at Henrik har kommunisert på en måte som ikke har blitt opplevd som truende, og som har gjort at ungdommene har ønsket å samarbeide (Slåttøy 2002).

Henriks utsagn: ”Vi tar deg på alvor, ser at du er sint, det kan vi ikke ha noe av”, kan være sammenfallende med anerkjennende kommunikasjon. I så fall bekrefter han elevens opplevelse av sinne, og gir slik rom for elevenes opplevelse. Hvordan Henrik kommuniserer vil ha betydningen for relasjonen mellom han og elevene (Stensaasen & Sletta 1996; Slåttøy 2002; Damsgaard 2007). Henrik sitt utsagn om at elevene etter hvert blir gode på samtaler, og føler seg trygg i situasjonen, kan gi indikasjoner på at ungdommene har blitt flinkere til å kommunisere og håndtere konflikter i løpet av tiden på Storlia. Henrik forteller at lærerne, sammen med eleven, ønsker å finne en løsning på konflikten som de begge kan leve med. Dette er i tråd med det som blir omtalt som ”vinne/vinne-strategien” (Stensaasen & Sletta 1996), samt paradigmet gjenopprettende rettferdighet (Raaschou 2006).

Henrik uttrykker at en konflikt kan ende opp med å bli ”utrolig bra i stedet”. Dette kan tolkes som at han er bevisst på potensialet en konflikt rommer med tanke på positiv endring (Raaschou 2006). Henrik har erfart at dialog er et viktig virkemiddel, og han uttrykker at lærerne tar seg god tid, noe som kan tyde på at han er klar over betydningen av samtalen i forhold til å løse konflikter. Dette er også i samsvar med Damsgaard (2007), som peker på samtalsens muligheter i forhold til å løse konflikter og skape gode læringsmuligheter.

Lars, ser i likhet med Henrik også ut til å være bevisst på samtalsens betydning. Han sier:

Konsekvensene våre? Det er å prate. Du blir tatt inn til en prat, eventuelt sendt hjem. Så må du komme på skolen med foreldre og prate. Du blir jo sendt hjem, utvist på en måte da, men du får hele tiden sjansen til å komme tilbake. Du må bevise, eller si noe om at du har tenkt da, forandre noen ting (int., 060910, s.19).

Lars sier at konsekvensene for regelbrudd på Storlia er samtale. Dette kan tyde på at lærerne har tro på samtale og refleksjon, heller enn straff og sanksjoner, noe som er i samsvar med perspektivet gjenopprettende rettferdighet (Raaschou 2006). Lars forteller at ved alvorlig regelbrudd blir eleven sendt hjem, og må komme tilbake sammen med foreldrene. Å bli sendt

hjem kan virke som en sanksjon, men kan også føre til å roe ned situasjonen og bidra til at eleven får tenkt seg om, slik at han er i stand til å snakke om konflikten. Lars sier: ”Du må bevise, eller si noe om at du har tenkt da, forandre noen ting”. Ut i fra dette kan det virke som lærerne har forventninger til elevene om at de skal kunne reflektere og samtale konstruktivt om konflikter. Å ha foreldre tilstede ved en slik samtale kan oppfattes som ubehagelig for eleven, men det kommer an på *hvordan* denne samtalen foregår. I lys av tidligere uttalelser, kan det virke som samtalen bærer preg av anerkjennende kommunikasjon, hvor eleven blir lyttet til, bekreftet og vist forståelse (Schibbye 1988). Foreldrene kan i denne samtalen fungere som bisittere, som kan gi eleven støtte, samtidig som de bidrar til at løsningen av konflikten blir fulgt opp (Raaschou 2006). Kristin er enig i at konflikter løses best med dialog:

Alltid løser vi konflikter med en prat. Vi roer situasjonen. Også går vi aldri videre før vi har pratet. Også er vi aldri en til en, uansett. Så det kan være to lærere og en elev som prater sammen, og gjerne en elev til. Sånn at det aldri bare er to som løser opp i en konflikt, for da får man ikke til å sortere hva som blir sagt, og får ikke til å styre retningen av det. Sant? Da kan det like gjerne ta av i negativ retning. Så vi tar det helt ned sånn at eleven kan være i stand til å si noe om det og vi samarbeider med eleven; hva synes han er bra nok konsekvens for det her. Så det ... Det er sånn vi gjør det. (...) Dem skjønner etter hvert at her er det ingen fordømmelse, ikke sant? Det er aldri slik at vi er ute etter noe skyld og skam. Gjort er gjort, og vi må ordne opp i det. Så finnes det tusen forklaringer på at situasjonen er som den er, men vi må videre, og før vi går videre så må vi bare ordne opp. (...) Vi har troa på at alle slike samtaler er godt for eleven da. Det å ta seg god tid da altså, det er lærerikt som bare juling. Så det må vi bare gjøre. Sette av tid. Det er viktig (int., 200910, s.14).

Kristin forteller at konflikter alltid blir bearbeidet med samtale, og at de ikke går videre før konflikten er løst. Dette kan tyde på at hun prioriterer å løse opp i konflikter, og at hun er åpen for og oppdager ”spirer” til konflikter tidlig, slik at de ikke virker ødeleggende for relasjoner (Stensaasen & Sletta 1996). Videre forteller Kristin at de aldri er en til en ved en konflikt, fordi den da kan ta av i negativ retning. Det kan virke som konflikthåndteringen Kristin beskriver har flere likheter med megling, hvor det er en tredjepart, og gjerne bisittere tilstede under samtalen (Raaschou 2006). En nøytral tredjepart, som en annen lærer, kan forbedre kommunikasjonen og få partene til å reflektere over konflikten på en annen måte (Stensaasen & Sletta 1996). Kristin uttrykker at det er enklere å sortere det som blir sagt og samtidig styre retningen, dersom det er en annen lærer tilstede. Det kan tyde på at hun har erfart at konflikthåndtering foregår roligere og er mer hensiktsmessig ved at en tredjepart leder samtalen. Videre forteller hun at det gjerne kan være tilstede en elev til, sammen med den eleven som er involvert i konflikten. Det kan virke som denne eleven har rollen som

bisitter, og er med for å gi støtte (Raaschou 2006). Kristin forteller at de tar konflikten helt ned slik at ungdommen kan være i stand til å si noe om det som har skjedd. Ut ifra dette kan det virke som hun skaper rom for og ønsker at eleven skal komme til orde. Det kan tyde på at hun er klar over betydningen av at den unge får legge frem sin sannhet, og at denne ikke bagatelliseres eller utelukkes (Juul & Jensen 2003).

Også Kristins uttalelser er sammenfallende med paradigmet gjenopprettende rettferdighet (Raaschou 2006). Eleven inviteres inn til samtale, og dialog og forhandling er i fokus. Kristin forteller også at de samarbeider med eleven i forhold til konsekvenser, noe som er sentralt innenfor dette perspektivet (ibid.). Videre mener hun at det aldri er snakk om fordømmelse og skyld i dialogene, dette er i tråd med en anerkjennende væremåte (Schibbye 1988). Kristin hevder at det er viktig å ta seg god tid, og at samtalene kan være kilde til læring. Det kan virke som også hun er bevisst på konfliktenes mulighet for vekst og forbedring av relasjoner (ibid.).

Overfor har vi sett at alle de tre lærerne vektlegger kommunikasjon og samtale i håndteringen av konflikter og regelbrudd. Deres fokus på kommunikasjon kommer også til syne når de snakker om kroppsspråk, eller analog kommunikasjon. Henrik forteller:

Jeg bruker kroppsspråk masse! Jeg viser med mimikk om jeg er fornøyd, misfornøyd eller skuffa. Det er det sterkeste virkemiddelet jeg har for å underbygge det jeg sier, og for å bygge relasjoner. Jeg trenger bare å bruke det samme uttrykket, så kan jeg kutte ut ordene etter hvert. Elevene kjenner uttrykkene, og dem nikker tilbake at dem har skjont hva jeg mente. Så det blir som en stille markering. Så det har jeg blitt mer bevisst på nå i etterkant, jeg bruker kroppsspråk utrolig mye i skolehverdagen (logg, 300910, s.1).

Henrik påstår at han bruker kroppsspråk mye, og at det er det sterkeste virkemiddelet han har for å underbygge det han sier og bygge relasjoner. Det kan slik virke som han benytter seg både av digital og analog kommunikasjon, og at disse understøtter hverandre, og slik er kongruent (Hermansen mfl. 2004). Henriks kongruente kommunikasjon er også i tråd med det Stensaasen og Sletta (1996) skriver om at ansiktsuttrykk og øyekontakt i seg selv kommuniserer en mening, og slik kan styrke eller svekke det som blir sagt verbalt. Henrik sier at han kan kutte ut ordene etter hvert fordi elevene vet hva han mener ut i fra ansiktsuttrykket hans. Dette kan bidra til at han ved hjelp av kroppsspråk enklere kan ”hente inn igjen” elever som sklir ut, uten at han retter for mye negativ oppmerksomhet mot uhensiktsmessig atferd. Samtidig unngår han å irettesette elever foran de andre. Å irettesette elever i andres påhør, kan føre til at vedkommende fortsetter med samme atferd for ikke å tape ansikt foran

klassekameratene (Slåttøy 2002). Henrik kan også ved hjelp av kroppsspråk gi raske positive tilbakemeldinger, og slik vise at han har sett den enkelte elev, noe som kan styrke relasjonen mellom dem (Nordahl 2004). Lars har likhet med Henrik, tenkt over den non- verbale kommunikasjonen i samspillet med elevene. Han sier:

Ja, jeg gjør det, tenker over kroppsspråket når jeg snakker med elevene. Jeg tenker mye over det. Ikke så mye hvordan jeg går kledd, det tror jeg ikke, det bryr jeg meg ikke så mye om. Men jeg tenker at jeg ikke skal fremstå som skummel da, overfor dem. Jeg prøver ofte å sitte sammen med dem, og være på samme nivå som dem, når vi snakker. Jeg prøver og ikke være farlig (int., 060910, s.18).

Lars forteller at han tenker mye over kroppsspråket når han snakker med elevene. Han ønsker ikke at ungdommene skal oppleve han som ”skummel eller farlig”. Det kan virke som han forsøker å unngå å bli oppfattet som autoritær. Han sier også at han prøver å sitte mye sammen med ungdommene og være på samme nivå i samtaler med dem. Dette kan gi antydninger om at Lars gjennom handling (å sitte sammen med elevene) og ord (være på samme nivå i samtaler) forsøker å kommuniserer til de unge at han ser på dem som likeverdig, og at han er interessert i det de har å si. Lars kan slik skape nærhet til elevene (Stensaasen & Sletta 1996). Det kan også virke som Lars fokuserer på å snakke *med* elevene, heller enn å snakke *til* dem. Dersom han hadde snakket *til* dem hadde samtalen hatt preg av moralisering, mens når han snakker *med* dem er den karakterisert av nysgjerrighet og interesse (Juul & Jensen 2003; Raaschou 2006). Som Henrik og Lars, er også Kristin bevisst på bruk av kroppsspråk i samhandlingen med elevene. Hun forteller:

Jeg tenker over kroppsspråket i starten av hver undervisningstime. Veldig bevisst på det. At jeg er der når dem kommer og, åpner opp [viser hvordan hun har en åpen kropp]. Og er rolig. Rolige bevegelser. Jeg bruker veldig mye blick. Ser dem i øynene, også kan jeg stå å legge ei hånd på dem da, forsiktig. Jeg prøver meg frem først da, for det er jo ikke alle som liker det like godt. Men da forklarer jeg det; ”men beklager det er en uvane jeg har”. Så jeg prøver å være sen i alle bevegelsene. Rolig og sen, sånn at den hånda som jeg legger på skuldra, den kommer rolig, ikke noe truende med den (int., 200910, s.14).

Kristin forteller at hun tenker over kroppsspråket i begynnelsen av hver undervisningstime. Dette er i samsvar med det Stensaasen og Sletta (1996) skriver om at læreren bør være bevisst på egen kommunikasjon i det hun går inn klasserommet, og *før* hun har sagt noe verbalt. Det kan virke som Kristin er bevisst på at hun ved analog kommunikasjon bestemmer noe av hvordan samspillet vil bli i timen (ibid.). Kristin sier at hun har en åpen kropp og rolige

bevegelser i møte med elevene. Det kan være at hun ønsker å vise ungdommene at hun vil møte dem med åpenhet, og samtidig skape en rolig og trygg atmosfære i klassen.

Hun forteller videre at hun bruker mye blikkontakt i samspillet med elevene, noe som kan styrke det verbale budskapet (Stensaasen & Sletta 1996). Ved blikkontakt kan hun også formidle at hun trives med ungdommene og bryr seg om dem, fordi vi vanligvis har lengre øyekontakt med de vi har omsorg for (ibid). Det kan virke som hun viser omsorg også ved hjelp av berøring. Å legge en hånd på skulderen kan vise at hun har omtanke for eleven, noe som igjen kan virke positivt på ungdommens atferd og oppmerksomhet (ibid.). Hvordan lærerens kroppsspråk blir tolket, er imidlertid avhengig av relasjonen mellom henne og elevene (Hermansen mfl. 2004).

Kristin hevder at hun er rolig i bevegelsene, og prøver seg frem, slik at berøringen ikke skal oppleves som truende. Hun sier også at: ”det er ikke alle som liker det så godt”. Dette viser at hun trolig er klar over at berøringen også kan bli oppfattet som negativ og ubehagelig (ibid.). Hun viser at hun tar elevens opplevelse på alvor, ved at hun beklager dersom vedkommende har opplevd det negativt. Ved bruk av verbal og ikke-verbal kommunikasjon kan Kristin gi uttrykk for omsorg, samtidig som hun stimulerer og motiverer elevene til faglig arbeid (Stensaasen & Sletta 1996) Hun kan vise seg både som menneske og som fagperson, noe som sammen med øyekontakt og berøring kan være betydningsfulle faktorer i kommunikasjonen med elevene (ibid.).

Drøfting

I dette kapittelet har fokuset vært kommunikasjon og samtale. Lærerne er opptatt av å ta seg tid til samtale blant annet i forbindelse med konflikthåndtering. De uttaler at disse samtalene er lærerik både for elever og lærere, og at elevene etter hvert setter pris på dialogene. Lærerne vil finne løsninger på konfliktene som begge parter er fornøyd med, og de ønsker å ta elevens opplevelse av situasjonen på alvor. Ut i fra lærernes uttalelser kan det virke som om samtalene bærer preg av at elevene blir hørt og anerkjent. Lærerne mener at det alltid skal være minst en nøytral tredjepart til stede. I forbindelse med kommunikasjon uttrykker også lærerne at de har fokus på kroppsspråk. De forteller at de bruker kroppsspråk for å bygge relasjoner, understreke det de sier, og for til å gi budskap til elevene i form av blikk, toneleie og berøring. Ved hjelp av disse virkemidlene kan de formidle at de bryr seg, er interessert og trives sammen med ungdommene.

Kroppsspråk er en viktig del av kommunikasjonen, og kan formidle lærerens tanker, følelser og meninger både bevisst og ubevisst til elevene. Dersom det er kongruens mellom

det lærerne uttrykk digitalt og analogt, vil det kunne gi lærerne troverdighet og tillit. I mange tilfeller kan omsorg og interesse vist gjennom kroppsspråk, i form av blick og berøring, virke mer effektivt enn ord. Ungdom med atferdsvansker har ofte dårlige erfaringer og lav tillit til lærere og voksenpersoner, og det kan være vanskelig å bygge opp igjen denne tilliten. Det er derfor vesentlig at lærere i møte med denne elevgruppa, viser gjennom handling, ord og kroppsspråk at de mener det de sier. Eleven kan forsøke å teste ut om læreren virkelig er til å stole på, og lete etter bevis i lærerens kommunikasjon på det motsatte. Det er derfor av betydning at lærerne har tenkt gjennom og er bevisst på hva de formidler til elevene.

Elever med atferdsvansker vil ofte kunne komme i konfliktsituasjoner ettersom deres atferd kan bryte med omgivelsenes krav og normer. Gjentatte konflikter i skolehverdagen, som ikke blir tatt tak i eller bearbeidet på en adekvat måte, kan bli liggende under overflaten. Over tid kan dette skape en dårlig relasjon mellom lærer og elev. Dette kan komme til syne ved at eleven viser motstand og sinne, eller at læreren vegrer seg for samhandling med eleven. Hvordan lærere behandler og tar tak i konflikter kan være bestemmende for relasjonen mellom lærer og elev. Hvorvidt læreren tar seg tid, og hvordan hun kommuniserer, vil kunne bestemme forløpet ved konfliktløsningen. Skolen har hatt tradisjon for å løse konflikter ved hjelp av gjenopprettende rettferdighet (Raaschou 1996). Elever som blir møtt med skyld og straff vil naturlig nok kunne gå i forsvar, og konflikten kan bli en dragkamp, hvor det viktigste er å vinne over den andre parten. Dette kan virke ødeleggende på relasjoner, og vil antakeligvis lære eleven å håndtere konflikter på en lite konstruktiv måte. Lærere har anledning til å vise elevene hvordan de kan løse uoverensstemmelser slik at ingen blir utsatt for maktovergrep eller krenkelser. Dette er verdifull kunnskap som eleven senere kan ha nytte av på mange områder i livet.

Dersom lærerne møter elevene på en anerkjennende måte, vil elevene trolig føle seg trygg i situasjonen. Dette kan bidra til at den unge legger ned forsvaret og våger å komme med tanker og følelser uten å være redd for å tape ansikt. Ved en slik fremgangsmåte kan partene lettere komme til bunns i konfliktens egentlige kjerne. Samtidig vil det være muligheter for læring både for lærer og elev. For å våge å utlevere seg selv må eleven ha tillit til at han blir tatt i mot på en god måte. I tillegg må læreren være i stand til å gå foran og være åpen om sine tanker og følelser. Denne åpenheten ved konflikter kan også danne en fortrolig og nær relasjon mellom partene, og de kan oppnå gjensidig forståelse for hverandre. Relasjonen kan bli styrket av at eleven har følt seg ivaretatt under konfliktløsningen, og at de sammen har klart å komme ut av den på en hensiktsmessig måte med styrket kunnskap om seg selv og den andre.

KAPITTEL 5

”Det var omsorg han trengte”

Overskriften i dette kapittelet er hentet fra Kristin, men er representativ for alle lærerne. I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne hadde fokus på omsorg og å være betydningsfulle voksne i relasjonen med elevene. Noddings (1992) mener at å gi og å motta omsorg er grunnleggende menneskelige behov. Hun skriver at vi trenger omsorg som omfatter forståelse, mottakelighet, respekt og innlevelse. Omsorg er i stor grad knyttet til relasjonen mellom mennesker (Aamodt 1998). Under vil jeg presentere relevant teori med utgangspunkt i funnene. Deretter følger empiri og analyse. Kapittelet avsluttes med drøfting.

Teoretisk bakgrunn

Martinsen (1990 i Aamodt 1998) skriver at omsorg handler om å være nærværende i relasjonen med andre, og å være den andres tillit verdig. Det vil si at læreren må gjøre seg fortjent elevens betroelser og tanker. Dette innebærer at læreren må vise åpenhet, interesse og engasjement i møte med elevene. Noddings (1992) hevder at det er vesentlig å bygge relasjoner for at god læring skal finne sted. Å vise omsorg er ikke en spesifikk handle- eller væremåte, men bør variere avhengig av mottaker og situasjon. Noddings (1992) uttrykker det slik: ”Caring is a way of being in relation, not a set of specific behaviors” (s.17). Omsorg kan altså inneholde mange ulike væremåter, og lærernes måte å vise omsorg vil variere ut i fra elev og situasjon. Stensaasen og Sletta (1996) sier at omsorg ikke er uforenlig med fasthet og autoritet. De mener at det å ikke vise fasthet når situasjonen krever det, er å vise mangel på ansvarsfull omsorg. Når læreren skaper gode omsorgsrelasjoner til elevene, viser hun også hvordan de kan gi omsorg til andre. Dette blir kalt modellering (Noddings 1992). Alle elever ønsker og har behov for en lærer som viser dem omsorg (ibid.). Noddings (1992) mener at omsorg i skolen med fordel kan ha mor-barnforholdet som et overordnet ideal og mønster (ibid.).

Noddings (1984) legger vekt på *mottakelighet, motivasjonell forskyvning og respons fra omsorgsmottaker* som sentrale elementer innenfor omsorgsbegrepet. Mottakelighet handler om at omsorgsgiveren uten forbehold tar i mot det den andre uttrykker, og er opptatt av den andres opplevelse. Dette innebærer å lytte til elevenes fortellinger og reagere på det som blir sagt med forståelse og åpenhet. Å være mottakelig er en forutsetning i en omsorgsrelasjon, og innebærer at læreren gir eleven sin totale oppmerksomhet (ibid.). Motivasjonell forskyvning handler om at omsorgsgiver opplever en ”endring i motivasjonen” noe som innebærer at omsorgsgiver retter all oppmerksomhet og støtte mot den andre.

Læreren tar fullt og helt i mot elevene, føler det de føler, stiller seg til deres disposisjon og handler på elevenes vegne. Ved motivasjonell forskyvning blir vår motivasjonsenergi rettet mot den andre, og vi forsøker å forstå hva eleven egentlig ønsker og trenger. Respons fra omsorgsmottaker er det som opprettholder omsorgen fra læreren, og handler om elevens respons på lærerens omsorg (Noddings 1984). Responsen trenger ikke inneholde takknemlighet, men dreier seg om at den som mottar omsorg står fritt til å være seg selv i relasjonen. Å være seg selv er mottagerens hovedbidrag til relasjonen (ibid.).

Dialog er nødvendig for at vi skal kunne yte god omsorg, den skaper nærhet og bånd mellom partene (Noddings 1992). I tillegg bidrar den til å vedlikeholde en omsorgsbasert relasjon. Gjennom dialogen kan læreren få kunnskap om elevene, noe som åpner for at hun ”ser” vedkommendes behov. Vi svarer best på andres behov når vi forstår hva den andre trenger. I en omsorgsrelasjon er det av betydning at læreren er opptatt av elevens behov i situasjonen (Noddings 1984). For å motta den andre i samtalen må en være tilstedeværende og åpen (ibid.). Dialogen kan åpne opp for de ”*langsomme samtalene*”, der det kan være rom for å snakke om det som er vanskelig (Damsgaard 2007). For at disse samtalene skal finne sted må læreren være interessert og ta seg tid til å snakke med elevene (ibid.).

Noddings (1992) mener at pedagogisk omsorg burde være en del av læreplanen, og at omsorg er for lite vektlagt i skolen. Hun skriver at ikke alle hjem kjennetegnes av trygghet og kjærlighet, og at skolen derfor bør ha en rolle som ivaretar disse behovene hos elevene (ibid.). Barn og unge har krav på en lærer som bryr seg og tilbyr støtte, men dette er av særlig betydning for de elevene som kommer fra hjem hvor foreldrene av ulike årsaker, ikke makter å gi elevene tilstrekkelig trygghet og omsorg (Slåttøy 2002). Ettersom barn og unge tilbringer mer tid på skolen, kan lærerne i form av å være stabile og trygge voksne, få stadig større betydning i barn og unges liv (ibid.). Dette er sammenfallende med begrepet *den signifikante andre*, som ble introdusert av George Herbert Mead, og refererer til personer som er spesielt verdifulle i elevenes liv. Dette er i første rekke foreldre, men også lærere, naboer, venner eller andre slektninger kan for mange inneha en slik posisjon. Hos enkelte er læreren den eneste betydningsfulle voksenperson (Slåttøy 2002). Tveitereid (2006) fant i sin studie at elevene mente det gode omsorgsfulle forholdet til de voksne var det viktigste de fikk med seg fra den alternative skolen. Elevene i undersøkelsen hadde behov for en nær og stabil voksenrelasjon, og lærerne fremsto som betydningsfulle andre i relasjonen med elevene (ibid.). De omtaler læreren som fars- eller morsfigur, venn og veileder. Relasjonen endret også elevenes innstilling til voksne og videre skolegang (ibid.). Slåttøy (2002) mener at vesentlige faktorer for at læreren får posisjon som en signifikant annen i elevenes liv, er evnen til å kunne se den

enkeltes behov, være en person elevene kan stole på, og ta dem på alvor. Overland (2007) legger til at lærerne bør vise omsorg og ha tydelige krav og forventninger om mestring.

Dersom utsatte barn og unge får mulighet til å knytte seg til en nær voksenperson, kan dette hindre antisosial utvikling (Overland 2007). Elsborg, Hansen og Hansen (1999) har intervjuet personer som de omtaler som ”mønsterbrytere”. Dette er mennesker som på tross av vanskelige oppvekstvilkår har klart seg bra. En betydelig andel i undersøkelsen svarer at bestemte personer, som for eksempel en lærer, har hatt mye å si for deres positive utvikling (ibid). Lærerne ble betydningsfulle blant annet fordi de viste interesse, omsorg, og tillit til vedkommendes evner. Flere forteller også at lærerne viste generell støtte, som inkluderte elevens sosiale- og private liv. Elsborg mfl. (1999) mener at årsaken til at forskningsdeltakerne klarte seg godt på skolen i mange tilfeller hang sammen med de omtalte lærernes evne og vilje til å se ressurser og muligheter i elevene, og bringe disse frem. De nevner også at det var en personlig relasjon mellom lærer og elev, som vedvarte lenge etter at eleven gikk ut av skolen (ibid.).

Studier (Borge 2010) viser at barn og unge i vanskelige situasjoner ofte gjør noe med sin egen situasjon ved å oppsøke ”en betydningsfull annen”. I denne sammenheng er det verdifullt at lærere er tilgjengelig og åpen for de unges henvendelser. Det innebærer at læreren må være mottakelig for andre tema enn de faglige (Sollesnes 2010). De unge utsetter seg for stor risiko når de våger å dele tanker og erfaringer med en annen. Bae (1992) hevder at barn og unge kommuniserer tanker og opplevelser i håp om å bli sett og ”få seg selv tilbake” på en god måte.

Å være en betydningsfull voksen innebærer at man blir en viktig person i elevens liv (Slåttøy 2002). Lærerens og elevens liv blir vevd inn i hverandre, noe som skaper et avhengighetsforhold. Vi er utlevert til hverandre i positiv og negativ forstand, avhengig av om man opplever relasjonen som hemmende eller frigjørende (Bergem 2003; Foss 2005). Martinsen (1990 i Aamodt 1998) knytter omsorgsbegrepet til avhengighet. Han hevder at menneskene er grunnleggende avhengig av hverandre, og at denne avhengigheten skaper relasjoner mellom oss. Eleven er i mange tilfeller avhengig av lærerens omsorg. Å være avhengig innebærer at man har behov for andres støtte og omtanke, noe som gir læreren et særlig ansvar (Henriksen & Vetlesen 2006). Det å være menneske innebærer at vi alltid vil være i spennet mellom avhengighet på den ene siden og forsøket på å utvikle og bevare atskilthet på den andre. Imidlertid er det også slik at avhengighet går begge veier, den omfatter også andres avhengighet av oss (ibid.). Henriksen og Vetlesen (2006) mener at lærere bør være bevisst sitt omsorgsansvar, og særlig med tanke på at relasjonen mellom lærer

og elev er asymmetrisk. Læreren må forsøke å beskytte eleven og seg selv slik at det ikke utvikles negative avhengighetsforhold, for eksempel ved at en part blir helt utlevert til den andre (ibid.).

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet kom det frem at lærerne er opptatt av omsorg og å være betydningsfulle voksne i relasjonen med elevene. Deres fokus på dette kommer blant annet frem når lærerne forteller om nære relasjoner med enkeltelever. Henrik sier:

Jeg har jo hatt noen av de der guttene på de fire årene jeg har vært her, som jeg har hatt veldig god kontakt med. Som du får så god kontakt med at dem kan, kan ... Øh ... Komme å skrike på skulderen din altså hvis det blir for tøft. At dem tørr det, tøffe guttene kan stå å skrike, har bare lyst å stå og klemme og skrike, det har jeg hatt flere av. (...) Jeg har hatt noen som har hatt spesiell tilknytning til bare meg. Og dem legger jo ikke skjul på det selv. Så det ser vi ganske fort, og dem ser selv, at hvis ikke jeg er på skolen, så er ikke dem her. Så dem knytter seg hardt til enkeltpersoner, det gjør dem. Alle fire årene jeg har vært her da, så har jeg hatt en eller to som har vært veldig sånn personavhengig. Som kommer til meg hvis det er noe, og det første dem spør etter er; "er Henrik på arbeid i dag?" Jeg har jo bestandig vært borte en dag i uka på annen arena og da blir det nedtur. Det kan ha med rett og slett, at dem blir tatt seriøst, jeg tar dem ekstra seriøst. Dem der guttene som kanskje er litt barnslig, men som ikke har noe aversjon mot voksne, som bare leter etter å knytte seg til en slags farsfigur. Men han som sitter igjen mest, det er vel kanskje han som vi har hatt mest problemer med. Det var første året mitt her. (...) Når han var på plass, så var han kanskje den beste, den beste gutten jeg noen gang har hatt i skolesammenheng. Han er sånn at en nesten kan ringe til han den dag i dag altså, bare for å høre hvordan det går. Så ... Han blir en aldri kvitt kjenner jeg. Og, klart at dem er jo tøffest og, for at hva kunne en ha gjort mer? Når dem kommer så innpå deg at du ikke får sove om kvelden ... Når du ikke klarer å slippe dem etter tre år ... Så kommer du ganske nært ... Sånn at, det er jo klart, til mer energi du legger i en elev jo mer blir en sittende, og jo bedre relasjon får du (int., 080910, s.11-12).

Henrik forteller at det er flere elever han har hatt spesielt god kontakt med. Han sier at de har hatt så god kontakt at elevene kan gråte på skulderen hans hvis de har det vanskelig. Dette kan tyde på at han har gjort seg verdig elevenes tillit, og at relasjonen mellom dem er preget av omsorg og nærhet (Martinsen 1990 i Aamodt 1998). At Henrik er overrasket over at ungdommene tør å utlevere seg, kan være en indikasjon på at han er klar over den risiko de løper når de våger å dele følelser (Bae 1992). Samtidig kan det virke som om Henrik, i omsorgsrelasjonen med de unge, uten forbehold tar i mot og gir elevene sin fulle oppmerksomhet (Noddings 1984). Henrik forteller om elever som har hatt spesiell tilknytning til han, og at elevene i stor grad knytter seg til enkeltpersoner. Han sier at de kommer til han

hvis det er noe, og at noen opplever det som en nedtur hvis han ikke er på jobb. Dette kan tyde på at han er en betydningsfull voksen for elevene, og at han har møtt dem med omsorg i form av å være nærværende og mottakelig (Noddings 1992). Samtidig kan det tolkes som at noen av elevene er blitt for personavhengig, i og med at enkelte ikke kommer på skolen dersom Henrik er borte. Henrik kan her forsøke å beskytte elevene og seg selv, slik at det ikke utvikles negative avhengighetsforhold (Henriksen & Vetlesen 2006).

I følge Henrik leter også noen av guttene etter en farsfigur. Dette kan tolkes som et uttrykk for at ungdommene trenger å knytte seg til en betydningsfull voksen, og at de gjennom lærernes omsorgsfulle væremåte får anledning til nettopp det. Dette er i tråd med det Tveitereid (2006) fant, der elevene omtalte flere av lærerne på den alternative skolen som mors- eller farsfigurer som var signifikante andre i elevenes liv. Henriks utsagn kan antyde at omsorgsrelasjonen mellom lærer og elev på Storlia har foreldre-barnforholdet som mønster, som er sammenfallende med det Noddings (1992) mener bør være omsorgsidealet i skolen.

Henrik nevner en elev som han hadde en spesielt nær relasjon til. Han forteller at eleven kom så nært innpå han at han ikke fikk sove om kvelden, og at han fortsatt kan ringe til eleven for å høre hvordan det går. Dette kan tolkes i lys av motivasjonell forskyvning (Noddings 1984). Det kan virke som Henrik har rettet mye av sin energi mot eleven, og forsøkt å ivareta hans behov og ønsker. Dette har trolig ført til at Henrik har blitt engasjert i ungdommen, og at eleven derfor "sitter igjen" lenge i etterkant. Disse momentene kan tyde på at Henrik har vært opptatt av å gi eleven omsorg, og at det som resultat av dette kan ha oppstått en nær relasjon mellom dem. Lars forteller, i likhet med Henrik, om nære relasjoner:

Jeg husker en guttunge vi hadde her for mange år siden ... Artig type. I det daglige så hadde vi veldig sånn, pluss og minus med det selvfølgelig, men han var veldig sånn at han ville være med meg da, i mine timer. Ville være i alle timene jeg hadde, og han var veldig, han var ganske avhengig av meg tror jeg. Altså han lette hele tiden etter hvor jeg var. Ropte i gangene; "Lars, hvor er du?!" (...) Jeg tror han profilerte veldig på det [relasjonen mellom dem], ja. Vi hadde mange samtaler, pluss at vi likte mange av de samme tingene. Han fikk se da, tror jeg, en voksen hvert fall som han trivdes godt sammen med, og voksne som trivdes godt sammen med han. Han har klart seg bra etterpå så ... Jeg har truffet han flere ganger, har litt kontakt med han enda, jeg treffer han av og til, pluss at han ringer meg. Ikke så ofte nå da, før så ringte han ganske ofte, men det er blitt mindre [det er seks-sju år siden eleven gikk ut fra Storlia] (int., 060910, s.8-9).

Lars forteller om en elev som ville være mye sammen med han, og som nærmest var avhengig av han. Dette kan tyde på at eleven ønsket en nær og trygg voksenrelasjon, og er i samsvar

med det Tveitereid (2006) fant om at elevene fra alternative skoler hadde behov for nettopp dette. Det kan her virke som eleven forsøkte å knytte seg til Lars, og at Lars slik får rollen som en betydningsfull annen for eleven. Dette i tråd med studier (Borge 2010) som viser at elever i vanskelige situasjoner ofte oppsøker en betydningsfull annen. Det at eleven leter etter Lars og ønsker å være sammen med han, kan samtidig gi Lars responsen han trenger for å opprettholde sin omsorg for eleven (Noddings 1984).

Lars mener at den gode relasjonen oppsto som et resultat av mange samtaler og felles interesser. Dette kan tyde på at Lars har tatt seg tid, vært imøtekommende og mottakelig for elevens fortellinger, og slik vist ungdommen omsorg (Noddings 1984; Sollesnes 2010). I tillegg kan disse faktorene åpne opp for de ”langsomme samtalene”, hvor det er rom for at eleven kan dele tanker og følelser (Damsgaard 2007). Samtalene kan også ha bidratt til at Lars fikk mulighet til å bli kjent med eleven og hans behov, noe som er en forutsetning for å kunne gi god omsorg (Noddings 1992). At Lars, mange år etter, fortsatt har kontakt med eleven, kan tyde på at det var en nær omsorgsrelasjon. Ut i fra det han forteller, kan det virke som han var (er) en viktig og verdifull person i elevens liv, altså en signifikant annen. Dette åpner for muligheter til å snu eller hindre et eventuelt antisosialt forløp (Overland 2007), styrke elevens selvbilde (Mead 2005), samt bidra til positiv utvikling (Elsborg mfl. 1999). Lars hevder at eleven har klart seg bra etterpå, noe som kan tolkes som at relasjonen mellom dem har hatt betydning for eleven. Kristin forteller om en tilsvarende nær relasjon med en elev:

(...) Det var helt spesielt, og det tok veldig lang tid. Det tok tre måneder, før han skjønnte at her kan jeg bare være og jeg kan stole på hun her, og hun vil meg godt og hjelper meg, og forstår meg kanskje, og ser hva jeg kan og ser at jeg kan få til matematikk. Og vet hva jeg trenger. Så da ble jo den relasjonen så tett at det var vanskelig å begynne på videregående. Det var rett og slett at jeg stod sammen med han hele veien og jeg tok meg tid til å forklare han saker og ting. Jeg satt grenser, og viste at jeg mente det jeg sa. Jeg tok han rett og slett på alvor, sa i fra når jeg syntes nok var nok og var passe snill, passe grensesetter og fast. Sa i fra når jeg mente at han tullet for mye. (...) Jeg gikk veldig mye inn i han og ... Mye omsorg i det som jeg jobbet med han med, ja veldig mye omsorg. Det var det han trengte. Det er andre året nå, siden han gikk ut. Jeg har fortsatt kontakt med han, vi ringes da, jeg ringer han ja (int., 200910, s.5).

Kristin forteller at det tok lang tid før eleven stolte på henne. Ut i fra dette kan det virke som om hun er klar over at hun må bygge opp elevens tillit, og at eleven fikk tillit til Kristin fordi hun viste omsorg og hadde tro på han. Kristin sier videre at relasjonen ble så tett at det var vanskelig for eleven å begynne på videregående. Det kan tolkes som at det har blitt skapt en nær og tillitsfull relasjon, og at Kristin har fått rolle som en signifikant annen i elevens liv.

Samtidig kan det virke som eleven har blitt for avhengig av Kristins støtte og omsorg, siden det ble vanskelig å bytte skole. Eleven kan her befinne seg mellom avhengighet og atskilthet (Henriksen & Vetlesen 2006). Kanskje har relasjonen mellom dem blitt for nær, slik at den virker mer hemmende enn frigjørende i det eleven skal gå videre (Bergem 2003). Hun sier at hun hadde tro på elevens evner i matematikk. Dette er i tråd med det Elsborg mfl. (1999) fant i sin studie der elevene klarte seg bra fordi betydningsfulle lærere fokuserte på og hentet frem deres ressurser og muligheter.

Kristin uttaler videre at hun satt grenser, viste at hun mente det hun sa, var passe snill og tok eleven på alvor. Det kan virke som hun har evnet å se elevens behov i relasjonen, og viser omsorg deretter (Noddings 1992). Å sette grenser kan være en måte å vise omsorg på, dersom dette er i samsvar med elevens behov (Stensassen & Sletta 1996). Kristins evne til å ta eleven på alvor, vise omsorg og være til å stole på, er vesentlige faktorer for at læreren får posisjon som en betydningsfull annen i elevenes liv (Slåttøy 2002; Damsgaard 2007). Kristin forteller at det var mye omsorg i det hun jobbet med i forhold til denne eleven, og at det var dette hun opplevde at han trengte. Dette er i tråd med det Elsborg mfl. (1999) fant, hvor informantene forteller at lærerne som hadde rollen som en betydningsfull voksen i deres liv, viste interesse, støtte og omsorg. Kristin har, i likhet med Lars, fortsatt kontakt med eleven, noe som kan indikere at det var en nær relasjon. Ut i fra Kristins utsagn virker det som om hun har lagt vekt på å vise omsorg i relasjonen med eleven, dette uttaler også Kristin direkte. At lærerne ønsker å være omsorgspersoner for elevene kommer også frem når de snakker om å interessere seg for de unge og ta seg tid til å snakke med dem. Henrik sier:

Så alt dem kommer med, må du vise at du tar seriøst. De aller fleste som blir tatt seriøst, som blir vist den respekten at det er ingenting de tenker på som er tull. Ingen av problemene deres som er banal. Så skjønner dem etter hvert at jøss, her er det trygt. Her kan vi bare komme med det som er problemet, og få løst det. Og det er klart at å få løst et problem, uansett hvor lite eller stort det er, det løser en sånn klump inni dem. Og når du hører noen av de historiene, de klumpene de går med elevene her, så er det rart at de kommer hit i det hele tatt. Så når dem først begynner å få ut noe av det der grumset så er det nesten så en... At de har opplevd så mye allerede så ung som dem er. Så det er viktig de første tingene dem kommer med altså, for dem prøver seg litt frem da. Kommer med noe som kanskje er litt ufarlig, men at du tar det dønn seriøst; "det her må vi snakke om, det her må vi sjekke ut hva du kan gjøre så du kommer deg ut av den situasjonen du er i. Så kan det som er mer "heavy" komme og (int., 080910, s.10).

Henrik forteller at han er opptatt av å ta alt elevene kommer med på alvor, slik at de ser at det er trygt og kan komme med sine tanker og problemer. Det kan virke som Henrik på denne

måten ønsker å vise omsorg og bygge opp tillit til ungdommene. Han uttaler at elevene prøver seg frem, og at det derfor er viktig å ta de første tingene de kommer med på alvor. Dette kan tyde på at de unge er redd for ikke å bli tatt alvorlig, eller at de ”tester” ut om Henrik er til å stole på. Ved at han tar deres utsagn seriøst, signaliserer han interesse og respekt for deres livsverden, og viser slik omsorg for dem (Martinsen 1990 i Aamodt 1998). Henrik signaliserer også mottakelighet når han tar i mot det elevene forteller, er oppmerksom og åpen (Noddings 1984). Ved å bygge opp tillit åpner Henrik for at ungdommene kan være åpen (Bergem 2003). Han sier: ”Og når du hører noen av de historiene, de klumpene de går med elevene her, så er det rart at de kommer hit i det hele tatt”. Ut i fra utsagnet kan det virke som om at elevene er eller har vært i vanskelige situasjoner. For disse kan det derfor være spesielt betydningsfullt at Henrik tilbyr støtte og omsorg (Overland 2007). Henrik uttaler at han synes det er rart at elevene kommer på skolen i det hele tatt, når han hører historiene de bærer på. Dette, sammen med utsagnet over, kan vise at Henrik har innlevelse, forståelse og respekt for elevene (Noddings 1992). Lars ønsker også å vise interesse og omsorg for elevene. Han sier:

Det vi gjør alle her, eller jeg må snakke ut i fra meg selv da, jeg er veldig mye sammen med elevene. Fra de kommer til de går. Vi legger til rette da tror jeg, for at vi skal være mye sammen i en ikke veldig skummel situasjon for dem. Snakke mye med de, høre med de hva de er interessert i, hva de driver med på fritida, hvem de kjenner. (...) Jeg hører på hva de har å si, ikke så fordømmende da. Jeg er litt lei av det her med moral, og alt skal være så ... Heller høre på hva de sier, og så må du selvfølgelig si noe om hva du tror. Ja, kan på en måte bli litt sånn veiledning, veileder for ungdommer, tror jeg (int., 060910, s.7).

Lars forteller at han snakker med elevene, undersøker hva de interesserer seg for, og hvem de kjenner. I samsvar med forskning (Borge 2010) som viser at noen elever søker en betydningsfull annen, er det sentralt at lærerne er imøtekommende og åpen for elevenes tanker og betroelser (Sollesnes 2010). Ut i fra det Lars forteller, kan det virke som om han legger vekt på å være tilgjengelig for elevene ved at han er mye sammen med dem. Lars sier at lærerne er sammen med elevene i ufarlige situasjoner, noe som kan tyde på at de vektlegger å være med de unge på andre arenaer enn ”de faglige”. Dette kan bidra til at ungdommene kan være åpen om det som opptar dem, og at lærerne i denne sammenheng kan bli verdifulle støttespillere. Dette kommer også til syne i det Lars sier om at samtalene kan bli ”litt veiledning”. Det kan tolkes som om at lærerne gir svar som inneholder råd, innspill eller refleksjoner. Lars sier at han ikke vil være fordømmende når han snakker med elevene, men heller høre på hva de har å si. Det kan derfor virke som om han er lydhør for elevenes

fortellinger, og at han ønsker å møte det som blir sagt med åpenhet og forståelse, noe som er sentrale momenter innenfor omsorgsbegrepet (Noddings 1984). Kristin er, som Henrik og Lars, også opptatt av å vise omsorg gjennom å være interessert i og lytte til det elevene sier:

Det er viktig å rett og slett være tilstede, også når det ikke er undervisning. Vær tilstede og møt dem på en ordentlig, hyggelig måte. Ikke sånn unaturlig. Vær helt naturlig. Jeg skaffer meg tid til å snakke med dem alene i rommene, som jeg sier. Man lar eleven få snakke ferdig og lytter. Hva er det egentlig som blir sagt her. (...) Sitt sammen med dem så ofte du får muligheten, i gangene, i friminuttene, lærerrommet her. Vær i rommene i mellom. Spør dem hvordan dem har det, interesser deg for det dem holder på med, om det er her på skolen eller på fritida (int., 2009/10, s.8).

Kristin uttaler at hun oppfatter det som viktig å være tilstede sammen med elevene, også når det ikke er undervisning, og at hun skaffer seg tid til å snakke med dem alene. Dette kan tyde på at hun er opptatt av å være synlig, lydhør og se den enkelte elev. Ved at hun er interessert i det elevene driver med på skolen og i fritida, kan hun verdsette de unges livsverden. Samtidig får hun kjennskap til hvilket liv de lever, deres interesser og verdier, noe som kan være grunnlaget for å kunne yte omsorg og skape en god relasjon (Noddings 1992).

Drøfting

I dette kapittelet har fokuset vært omsorg. I lys av teori og empiri kan det virke som om lærerne vektlegger å vise elevene omsorg. Gjennom å tilby omsorg og støtte, kan lærerne bli betydningsfulle andre for elevene, noe som kan bidra til positiv utvikling i forhold til blant annet atferd og selvoppfatning. Lærerne er opptatt av å være tilgjengelige og mottakelig i relasjonen med elevene, slik at det er rom for at de unge kan være åpen og fortrolig.

Relasjonen med elevene kan noen ganger bli så tett at eleven kan bli avhengig av læreren. Lærerne forteller at de har kontakt med noen av ungdommene i lang tid etter at de har gått ut av skolen. De forteller også at de er opptatt av å være sammen med og snakke med elevene. De legger slik vekt på å være interessert i deres livsverden å bruke tid sammen med dem.

At lærerne viser omsorg for elevene vil kunne bidra til en god relasjon mellom lærer og elev. Som tidligere nevnt fant Nordahl (2000) i sin studie at elever som mente at læreren brydde seg om dem, hadde en mer positiv holdning til skolen enn elever som ikke opplevde det slik. Krutvik (2010) har sett på ungdommers opplevelse av å ha vært deltidslever ved en alternativ læringsarena, og fant i sin studie at lærernes omsorg var viktig for elevenes trivsel og følelse av å bli sett og ivaretatt. Dette bekreftes også av Winther (2010). Ved alternative skoler er det trolig mer tid og voksenpersoner til å gi elevene den omsorgen de har behov for.

I den ordinære skolen, hvor læreren kan slite med å strekke til, kan det være vanskelig å ha tid til lange fortrolige samtaler. Likevel har jeg ved flere anledninger opplevd lærere i den ordinære skolen som har hatt fokus på omsorg, i samhandlingen med de unge. Disse har vist omsorg gjennom for eksempel berøring, smil, blick og oppmerksomme kommentarer. Det er ofte ikke så mye som skal til for at elever skal føle seg ivaretatt, og det trenger ikke nødvendigvis handle om hvor mye tid en lærer har til rådighet. Det kan hende lærernes personlighet spiller en større rolle enn omfanget av tid og ressurser.

Den nye læreplanen, læreplanverket for Kunnskapsløftet, legger vekt på akademisk kunnskap, ferdigheter og prestasjoner, samt kartlegging, målsetting og vurdering. Muligens opptar disse elementene mer plass og tid i lærernes hverdag enn tidligere. I takt med at samfunnet forandrer seg, er det av betydning at barn og unge tilegner seg de ferdigheter og kunnskaper som de trenger for å klare seg i samfunnet. Spørsmålet er imidlertid om det faglige fokuset i skolen kan føre til at omsorgsdimensjonen blir nedtonet. Skolen skal legge til rette for læring og trivsel. For at elevene skal trives må de oppleve lærere som tilbyr ros, oppmuntring og omsorg i hverdagen. Satt på spissen kan en spørre om fokuset i dag er blitt mer rettet mot å skape ”kunnskapsmennesker” enn ”omsorgspersoner”. Vektleggingen av vurdering og sterk målfokusering kan medføre at omsorg og anerkjennelse blir gitt i tråd med faglige prestasjoner, heller enn ut i fra barnas personlige egenskaper og karakter. Elevene kan da oppfatte at det de presterer er viktigere enn hvem de er. I følge Noddings (1992) bør det være mer fokus på omsorg i skolen, slik at elevene lærer å vise omsorg gjennom at lærerne skaper omsorgsrelasjoner til barna. Sammen med faglige kunnskaper trenger også elevene å lære å ta i mot og gi omsorg til andre (ibid.).

Lærerne på Storlia er for mange av elevene betydningsfulle andre, og relasjonen mellom lærer og elev virker med utgangspunkt i mine data nær og tillitsfull. En slik relasjon åpner for mange positive aspekter. Er det også slik at relasjonen kan bli for nær? Lærerne snakker om elever som er avhengig av dem, og Kristin forteller om en relasjonen som ble så nær at det var vanskelig for eleven å begynne på videregående skole. Hvordan vil det i så fall påvirke eleven å ”miste” en så verdifull relasjon? Vil ungdommen kunne finne andre betydningsfulle voksne på videregående skole, eller har relasjonen bidratt til at elevene har nok ressurser til å klare seg uten? Jeg tror ikke at det er positivt at lærerne distanserer seg og begrenser relasjonen med eleven med tanke på at han eller hun en dag skal videre. Det kan føre til at eleven blir usikker på den voksnes omsorg eller føler seg avvist. Jeg mener likevel at det kan være av betydning at lærerne setter noen grenser for nærheten i relasjonen, og er bevisst det etiske ansvaret ved at de unge ”utleverer” seg. Lærerne forteller at de har kontakt

med elevene i lang tid etter at de har gått ut av skolen. De snakker også om elever som kommer innom skolen fra tid til annen. Relasjonen med lærerne vil sannsynligvis begrense seg selv over tid når eleven går ut av skolen. Kanskje burde likevel den alternative grunnskolen hatt et formalisert oppfølgingsansvar for elevene i en tidsperiode etter endt skolegang. Dette kan muligens lette overgangen til videregående skole. Tveitereid (2006) fant i sin studie at elever fra alternative skoler gir uttrykk for at overgangen til videregående skole er stor. Flere av elevene ønsker oppfølging fra den alternative skolen, og Tveitereid (2006) mener at en slik oppfølging vil være avgjørende for at elevene skal kunne fullføre og bestå videregående skole. Oppfølgingen kunne også bidratt til eleven ikke "mistet" relasjonen med den voksne. Når eleven blir trygg i de nye omgivelsene og skaper nye relasjoner, vil behovet for oppfølging sannsynligvis gradvis avta.

KAPITTEL 6

”Vi må skape en tro hos elevene om at de kan det, de kan lære”

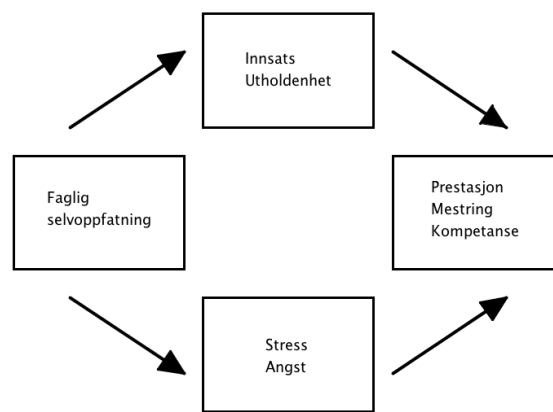
Overskriften i dette kapittelet er hentet fra Lars, men er representativ for alle lærerne. I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne i arbeidet med å danne relasjoner til elevene, uttrykte at de var opptatt av å styrke ungdommenes selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (2007) definerer *selvoppfatning* som ”enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv” (s. 75). Begrepet er altså en fellesbetegnelse, siden det omfatter alle aspekter ved en persons forståelse av seg selv. Med utgangspunkt i mine funn vil jeg presentere relevant teori. Deretter kommer empiri og analyse. Kapittelet avsluttes med drøfting.

Teoretisk bakgrunn

Selvoppfatning kan være både generell og spesifikk. Den *spesifikke selvoppfatningen* handler om hvordan vi vurderer oss selv innenfor et bestemt område eller fag, for eksempel innenfor matematikk. *Generell selvoppfatning*, er hvordan vi vurderer oss selv innenfor et større område, for eksempel om vi oppfatter oss som god eller dårlig på skolen (Skaalvik & Skaalvik 2007). I prinsippet kan vi ha oppfatninger om oss selv innenfor alle områder hvor vi har gjort oss erfaringer. Vi kan derfor snakke om en *fysisk, sosial, emosjonell, atferdsmessig, intellektuell* og *akademisk selvoppfatning*. Den sistnevnte handler om hvordan vi vurderer våre faglige og intellektuelle prestasjoner og evner (ibid.). Når jeg i denne studien bruker begrepet selvoppfatning, refererer jeg med utgangspunkt i datamaterialet primært til den intellektuelle og akademiske selvoppfatningen.

Selvoppfatning består av *beskrivende, vurderende* og *emosjonelle* dimensjoner. Disse kan være vanskelig å skille. Vi beskriver oss selv som dårlig i matematikk, god i håndball, populær i klassen og så videre. I disse beskrivelsene ligger det også vurderinger. Vurderingene er basert på tidligere erfaringer om hvordan vi har prestert i idrett eller på skolen, og hvordan vi vurderer at vi vil prestere i fremtiden. De beskrivende og vurderende kategoriene tillegges også ulik verdi, alt etter hva som betraktes som verdifullt i en bestemt kultur eller gruppe. Det å være god på skolen betraktes som noe positivt og har verdi i vårt samfunn. Eleven som er flink på skolen vil da ha høy selvoppfatning på dette området. (Johnsen 1999; Skaalvik & Skaalvik 2007). De oppfatninger en person har av seg selv er et resultat av individets erfaringer og opplevelser, og hvordan disse er blitt oppfattet og tolket. Disse oppfatningene er subjektive vurderinger, i den forstand at de ikke nødvendigvis stemmer overens med andres oppfattelse. En elevs tanker og oppfatninger om seg selv

påvirker elevens atferd, følelser og motiver (ibid.). Lav akademisk selvoppfatning kan ha uheldige følger i form av angst og stress i prestasjonssammenhenger (Bandura 1986; Covington 1992 i Skaalvik & Skaalvik 2007). Elever med en slik oppfatning av seg selv kan oppleve prestasjonssituasjoner som truende, og utvikle forsvarsmekanismer for å unngå og mislykkes på et område det vurderes som viktig å lykkes. Dette kan tolkes som et forsvar av selvverdet (Tics 1993 i Skaalvik & Skaalvik 2007). Forsvaret kan komme til syne ved lav arbeidsinnsats og konsentrasjon, og mindre motivasjon for skolearbeidet. Dette fører trolig til dårligere resultater og prestasjoner, som igjen har negative følger for selvoppfatningen. Dette kan illustreres slik:



Figur 2. Modell for sammenheng mellom faglig selvoppfatning og prestasjoner på skolen (Skaalvik & Skaalvik 2007: 75).

Skolen har en særskilt oppgave i forhold til å utvikle elevenes akademiske selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2007). Forskning (for eksempel Guay, Marsh & Boivin 2003) viser at elevers akademiske selvoppfatningen påvirker skoleprestasjonene (Skaalvik & Skaalvik 2007). Det er en klar sammenheng mellom elevenes faglige selvoppfatning og deres interesse for skolearbeid, arbeidsinnsats, utholdenhet, angst og stress i skolesituasjonen (ibid.). Studier (Sørli 1998; Nordahl 2007) viser også at det er sammenheng mellom prestasjoner og atferdsproblemer i skolen. Sørli (1998) fant at elever med atferdsvansker hadde lavere selvoppfatning innenfor basisfagene i skolen, som matematikk og norsk, mens de hadde høyere selvoppfatning innenfor praktiske fag. Slåttøy (2002) bekrefter dette og mener at elever med atferdsvansker ofte er usikre og misfornøyde med seg selv, og har et dårlig selvbilde faglig og sosialt. Videre mener han at elevene har gjentatte erfaringer med faglige og sosiale nederlag, og at det derfor bør være lærerens oppgave å ivareta elevenes behov for

mestring (ibid.). Det er også en utbredt oppfatning om at betydningsfulle andre, som for eksempel en lærer, kan være med å påvirke elevenes selvoppfatning (Stensaasen & Sletta 1996).

En av hovedretningene som har vært rådende innenfor forskning om selvoppfatning i pedagogikk, er *forventningstradisjonen* (self-efficacy) (Bandura 1986). Denne retningen er opptatt av selvoppfatning knyttet til prestasjoner i skolesammenheng. Bandura (1986) mener at det ikke er nok å ha evner, en må også ha tro på egne evner. Opplevelsen av å lykkes kan føre til økt selvoppfatning, mens mangel på sådan kan resultere i det motsatte. I begynnelsen av en læringsprosess er det spesielt uheldig at elevene får erfaring med å mislykkes (Bandura 1986). Forventning om mestring vil påvirke innsats, utholdenhet og pågangsmot, samtidig som det vil avgjøre hvor mye stress eller ubehag vi opplever i møte med krevende oppgaver (Bandura 1997). Våre *mestringserfaringer* kan styrke eller svekke vår tro på hvorvidt vi vil lykkes. Elever med høy forventning om å lykkes, vil ha tro på at de kan mestre utfordrende oppgaver. De vil møte krevende situasjoner med høy selvoppfatning, og vil dermed øke sannsynligheten for å lykkes. Elever med lav selvoppfatning, har ofte opplevd gjentatte nederlag i møte med skolefaglige oppgaver. De har derfor liten tro på at de kan mestre en utfordrende oppgave, og vil stille lave krav til seg selv. Et resultat av dette vil trolig være at eleven vegrer seg, eller forsøker å unngå situasjonen eller aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik 2007). Elever i slike situasjoner er opptatt av å gjøre nederlaget ved å mislykkes så minimalt som mulig. Dersom eleven har høy innsats, men likevel mislykkes, kan han forbinde dette med dårlige evner. Det er derfor tryggest å velge en lav innsats (Covington 1984b i Johnsen 1999). Moen (2006) mener at læreren må ha bevissthet og kunnskap om hvordan hun kan tilrettelegge skolehverdagen slik at barn og unge har muligheter til å oppleve faglig og sosial mestring.

Bandura (1993 i Winther 2008) hevder at elever med lav forventning om å mestre, vil oppleve stress i møte med skolefaglige oppgaver. Disse elevene kan også vise tegn på emosjonelle vansker, og kan være fysisk eller verbalt utagerende. Valg av oppgaver er sentralt for at elevene skal forvente mestring. Elevenes selvoppfatning kan styrkes ved at de gis oppgaver som de har forutsetning for å mestre, samtidig som de utfordres. Elevene bør altså arbeide med oppgaver, som i Vygotskys terminologi, ligger innenfor elevenes nærmeste utviklingszone, samtidig som de gir elevene noe å strekke seg etter innenfor denne sonen. Forventning om mestring øker når elevene opplever at de mestrer oppgaver de tidligere ikke mestret (Skaalvik & Skaalvik 2007). Tveitereid (2006) har studert hvordan elever fra alternative skoler mestrer overgangen til videregående skole. Hun mener at alternative skoler

bør gi elevene mestringsopplevelser og tiltro til egen mestring, fordi dette er avgjørende for elevenes videre skolegang. Kristiansen (2007) har sett på hvordan tidligere elever ved en alternativ skole vurderer skoletilbudet de fikk ved den alternative skolen. Her fant hun at elevene opplevde at deres akademiske selvoppfatning hadde økt etter at de begynte på en alternativ skole. Hun mener at skolen er viktig i forhold til elevenes akademiske selvbylde, og at nøkkelen her er at elevene opplever mestring (ibid.).

Det finnes flere teorier og prinsipper om hva som påvirker vår selvoppfatning. Mestringserfaringer, som jeg har tatt for meg over, er en av disse. En annen er *sosial sammenligning*, altså at vi sammenligner oss selv med andre (Skaalvik & Skaalvik 2007). Elever sammenligner seg ofte med de andre i klassen eller gruppen de tilhører, siden vi ønsker å sammenligne oss med de som er lik oss selv (Festinger 1954 i Skaalvik & Skaalvik 2007). Dersom eleven opplever at hun/han presterer dårligere enn de andre, kan dette virke inn på vedkommendes selvoppfatning (Festinger 1954 i Gjerde 2010). I følge Parker (1984 i Skaalvik & Skaalvik 2007) vil elevenes sammenligning av hverandre påvirke den akademiske selvoppfatningen. Samtidig vil *hvordan* eleven sammenligner seg med andre være forskjellig. Eleven kan sammenligne seg internalt, altså vurdere egne prestasjoner mot tidligere prestasjoner (ibid.). Eller han kan sammenligne seg med elever som er flinkere, dårligere eller på lik linje med ham selv.

Andres vurderinger kan også påvirke selvoppfatningen. Vi danner en oppfatning av oss selv ved å observere andres reaksjoner på vår atferd. Mead (1974 i Skaalvik & Skaalvik 2007) hevder at barnet etter hvert blir i stand til å forutsi andres reaksjoner, eller se egen atferd fra andres perspektiv. For å kunne se seg selv fra den andres synsvinkel må vedkommende overta dennes normer og vurdere seg selv etter disse. De normene vi utvikler er slik internalisert fra mennesker rundt oss som har betydning. Dette kan være familie, venner eller lærere. Disse betydningsfulle andre har verdi i forhold til utvikling av selvoppfatning (ibid.). Studier (Nordenbo mfl. 2008) viser at lærernes mening om elevenes læringspotensial påvirker elevenes resultater. Når lærerne har oppfatninger om og tro på at alle elevene kan lære, vil dette gjenspeiles i elevenes utvikling (ibid.).

Verbal overtalelse og oppmuntring fra andre kan bidra til økt innsats, noe som igjen kan føre til mestring og økt tro på egne evner (Bandura 1984 i Skaalvik & Skaalvik 2007). Overtalelse er mye brukt av lærere for å få elever til å tro på at de kan mestre en oppgave. Dersom en lærer forsøker å overbevise eleven om at han/hun kan klare bestemte oppgaver, vil dette si noe om hvordan læreren vurderer eleven og hans muligheter, noe som kan øke elevens oppfattelse av seg selv (ibid.).

Empiri og analyse

Elever med lav selvoppfatning vil kunne føle på egen tilkortkomning, angst og stress i møte med utfordrende oppgaver eller situasjoner. Elevens frustrasjon kan blokkere for den gode relasjonen mellom lærer og elev. Læreren fremstår som representant for skolen, og dersom eleven har negative erfaringer fra skolesystemet, kan han legge disse over på lærerne. For å endre relasjonen kan en fremgangsmetode være å forsøke å gjenopprette elevens tillit til skolen, og slik lærerne, ved å legge til rette for mestring og økt selvoppfatning. Det er også mulig å tenke seg at elevene blir mer positivt innstilt til lærerne i fag hvor de opplever å lykkes. I analysen av datamaterialet kom det frem at lærerne mener det er viktig å styrke elevens selvoppfatning. Dette kommer frem når de snakker om å tro på elevene og legge til rette for mestring. Henrik sier det slik:

Å se elevene er den viktigste jobben en lærer gjør. Trenger ikke være rare greiene, men du må se elevene hver dag, også må du vite at eleven føler seg sett. Og faglig er kanskje det viktigste for den gjengen her, for dem har aldri lyktes noe særlig på skolen. Aldri fått noe anerkjennelse på at det dem gjør er bra. Elevene sitter med dårlig selvbilde, at jeg kan ikke noe og får ikke til noe. Så det å ta dem, ta problematikken deres på alvor. (...) Alle skal bli sett, alle skal få lov til å komme med et svar eller føle at dem får til ting. For at alle her klarer å lære. Alle her kan huske ting. Det er bare å få dem til å se det selv. Men når dem først ser det, at jeg kan det jo, da løsner det mye! Selv om du må begynne med to pluss to i matten da, så ser du det etter noen mattetimer at selvtilliten deres vokser. For det er så lite som skal til. "Men det her slet du med forrige uke, det her løser du på strak arm nå. Ser du..." - Også blir dem overrasket. Du ser det overraskede uttrykket; "Hva i all verden ... Jeg får det jo til ... Jeg kan det jo!" Og det har dem aldri, eller mange av dem, har aldri opplevd det før, å føle seg flink, at dem får til ting. Så det ser vi jo på muntlig eksamen, det er jo ordentlig eksamen, ordentlig sensor som ved ordinære skoler. Og når dem kommer ut fra muntlig eksamen med en femmer, og har aldri fått karakter i noe fag før ... Så ... Så står dem utenfor her å griner altså ... Det er tøft, det er tøft ... (int., 080910, s.15-16).

Henrik peker på at elevene trenger å bli sett faglig. Dette kan tyde på at han mener det er viktig med oppmuntring, og å anerkjenne og bekrefte det elevene får til. Henriks vurderinger, siden han for mange av elevene er en signifikant annen, kan være med å styrke deres selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2007). Henrik forteller videre at elevene blir overrasket når de ser at de får til noe i matematikk, og at mange av dem ikke har opplevd å føle seg flink før. Han mener at de sitter med et dårlig selvbilde. Dette er i tråd med det Slåttøy (2002) og Nordahl mfl. (2007) påpeker om at elever i alternative skoler har manglende mestringserfaringer fra den ordinære skolen, noe som kan resultere i lav akademisk

selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2007). Ut i fra Henrik sitt utsagn, kan det tyde på at han har erfart at elevene har lav spesifikk selvoppfatning i matematikk, og at de også har lav generell akademisk selvoppfatning (ibid.). Dette er i tråd med forskning og teori, som viser at elever med atferdsvansker ofte har lite tro på seg selv, spesielt i basisfagene (Sørli 1998; Slåttøy 2002).

Ut i fra det Henrik forteller, kan det virke som om elevene har lave forventninger om å mestre, siden de blir overrasket når de lykkes. Det kan gi en indikasjon på at de har hatt negative mestringserfaringer, noe som kan ha svekket deres forventning om mestring (Bandura 1997). I de tilfellene Henrik referer til, kan det være at elevenes selvoppfatning øker ved at de får bekreftelse gjennom andres vurderinger. Samtidig kan elevene sammenligne seg med jevnaldrende. Slik kan de styrke den akademiske selvoppfatningen ved å se at de har prestert på linje med eller bedre enn sine klassekamerater i den ordinære skolen (Festinger 1954 i Skaalvik & Skaalvik 2007).

Det kan virke som om Henrik er bevisst på at han må begynne på et nivå der han er sikret at alle elevene opplever mestring. Han sier: ”Selv om du må begynne med to pluss to i matten da, så ser du det etter noen mattetimer at selvtilliten deres vokser”. Dette kan tyde på at Henrik tar utgangspunkt i noe elevene kan fra før, som han vet de mestrer, for så å bygge videre på dette. Denne fremgangsmetoden kan åpne opp for at de får tro på seg selv, og Henrik ”ufarliggjør” slik stoffet og unngår at situasjonen fremstår som truende. Dette er sammenfallende med det Bandura (1986) skriver om betydningen av mestring i begynnelsen av en læringsprosess. At elevenes selvtillit ”vokser fort”, viser at elevene trolig opplever mestring, og vi kan anta at Henrik slik er med å styrke elevenes spesifikke selvoppfatning. Økt selvoppfatning kan resultere i økt innsats, utholdenhet og pågangsmot (Bandura 1997), noe som i neste omgang også forbedrer prestasjon og kompetanse. Dette er illustrert i modellen til Skaalvik og Skaalvik (2007) (figur 2, s. 44). Lars er, som Henrik, også opptatt av å tro på elevene og legge til rette for mestring. Han forteller:

Mitt pedagogiske grunnsyn går ut på at det er ingen som er lei av å lære. Det går ikke an å ikke ville lære liksom. Det tror jeg alle mennesker vil. Og da blir det på en måte min utfordring da, å få til det. Jeg må legge frem pensumet, eller stoffet, såpass enkelt eller forståelig at elevene får til å lære det. Skape tro hos elevene som går her om at dem kan det, dem kan lære. Alle sammen som jobber her, og i alternativ skole tror jeg, har på en måte den der at vi vil at dem skal få det til, vi vil at dem skal klare seg. Vi gjør ganske mye tror jeg, for å legge til rette for det. (...) (s.16) I begynnelsen av skoleåret så har vi for eksempel mange ufarlige situasjoner, turer, formingsaktiviteter, situasjoner hvor alle kan lykkes da rett og slett (int., 060910, s.11).

Lars uttrykker at det er ingen som blir lei av å lære. Dette kan indikere på at Lars har opplevd at elevene uttrykker motstand mot skolearbeid, men at han ikke tolker dette som om at elevene er lei av eller ikke ønsker å lære. Dersom det er slik at noen av elevene vegrer seg for skolefaglige oppgaver, kan dette være en forsvarsstrategi og et resultat av mangel på mestringsopplevelser (Skaalvik & Skaalvik 2007). Elever som har lav akademisk selvoppfatning vil kunne oppleve prestasjonssituasjoner som truende, noe som kan komme til uttrykk ved lav arbeidsinnsats og motivasjon. Dette kan være et forsvar for å unngå å mislykkes (Tics 1993 i Skaalvik & Skaalvik 2007).

Ut i fra Lars utsagn om å legge til rette stoffet slik at elevene lærer og får tro på at de kan lære, kan det virke som om han er bevisst på elevenes lave selvoppfatning. Som tidligere nevnt er valg av oppgaver sentralt for elevenes tro på egne evner (Skaalvik & Skaalvik 2007). Lars forteller at lærerne har lagt vekt på ufarlige situasjoner der alle kan oppleve mestring, og da særlig i begynnelsen av skoleåret. I og med at elevene er i en helt ny setting, med nye lærere og jevnaldrende, kan dette være bidrag for å skape trygghet. Samtidig får lærerne tid til å bli kjent med elevene slik at de kan tilrettelegge og tilpasse undervisningen til elevgruppen og den enkelte elev. I likhet med Lars og Henrik sier også Kristin at hun vektlegger å ha tro på elevene:

(...) Vi har troa på mennesket. Så her har vi ungdommer, masse unge som sliter med mye, sant, og det må vi bare forstå. Å møte dem der og legge det til rette. Så at ... Et positivt menneskesyn er viktig altså. Møte dem med tillit og troen på dem, sant. Vise at det her får du til altså. Jeg vet det, at du får det til. Bare se, slapp helt av, så skal jeg vise deg det. Så det er helt, det er helt avgjørende. Fordi at tilliten til elevene er jo svekket, til voksne og til skolevesenet (int., 200910, s.5). (...) Jeg hadde en gutt her som jeg brukte veldig mye tid på. Hadde klare forventninger til han, og i de forventningene så lå det at vi har troen på at det her klarer du. Det var tilpassa krav, og han fikk jo se det da, at han klarte det vi sa at han skal klare. (...) Han hadde muntlig eksamen, og den gutten her han gikk ut med fem i muntlig eksamenskarakter. Så det betydde utrolig mye for han og familien som jobba hardt for han da. Det betydde såpass mye at han klarte å komme seg gjennom første året videregående og nå er han i gang med år nummer to (int., 200910, s.6-7).

Kristin uttrykker at et positivt menneskesyn er viktig, og at lærerne må ha forståelse for ungdommens situasjon ved å møte dem og legge til rette. Dette viser at hun er bevisst på at hun må tilpasse undervisningen etter elevenes behov, noe som er av betydning for mestring og selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2007). Kristin uttaler: ”Jeg vet det, at du får det til. Bare se, slapp helt av, så skal jeg vise deg det”. Dette utsagnet kan gi indikasjoner på at

Kristin er klar over elevenes lave selvoppfatning, og at de i møte med skolefaglige oppgaver kan oppleve stress og angst (Bandura 1986, Covington 1992 i Skaalvik & Skaalvik 2007). Kristin anerkjenner også elevenes følelse av stress eller ubehag ved at hun setter ord på det de strever med og slik beroliger. Hun gir ungdommene rett til sin opplevelse av situasjonen på en fordomsfri måte, noe som kan endre elevenes opplevelse (Schibbye 2002), samt skape nærhet i relasjonen mellom lærer og elev (Bae 1992).

Kristin forteller om en elev hun hadde en spesielt god relasjon til og som hun brukte mye tid på. Hun sier at hun møtte eleven med forventninger og tilpassa krav. For at elevene skal oppleve fremgang og mestring, er det verdifullt at de møtes med høye og realistiske forventninger om hva de kan få til. Kristin fortalte i intervjuet at eleven ikke hadde tro på at han kunne mestre skolefaglige oppgaver. Dette kan tyde på at elevens vurdering av seg selv ikke stemte overens med Kristins oppfattelse (Skaalvik & Skaalvik 2007). Kristin hadde her et annet bilde av eleven enn det eleven hadde av seg selv. Hun forteller at eleven oppnådde gode resultater på eksamen. Årsaken til dette kan være at eleven fikk økt tro på egne evner ved at Kristin trodde på han, og samtidig benyttet seg av verbal overtalelse, tilpassa krav og klare forventninger. Verbal overtalelse og oppmuntring fra andre kan bidra til økt innsats, noe som igjen kan føre til mestring og økt tro på egne evner (Bandura 1984 i Skaalvik & Skaalvik 2007). Kristin sier at det å lykkes skolemessig betydde så mye for eleven og familien at han klarte å komme seg gjennom første året på videregående og nå er i gang med år nummer to. Dette kan antyde at eleven fikk styrket sin selvoppfatning i løpet av tiden på Storlia.

Ut i fra datamaterialet kan det virke som om alle lærerne har fokus på å ha tro på elevene. Dette er sammenfallende med undersøkelser (Nordenbo mfl. 2008) som viser at lærernes tro på elevene har betydning for læring. Samtidig kan det virke som lærerne ønsker å legge til rette for at elevene skal oppleve mestring og få tiltro til egen mestring, noe som er i tråd med det Tveitereid (2006) mener er vesentlig for at elever fra alternative skoler skal mestre overgangen til videregående skole.

Drøfting

I dette kapitlet har fokuset, med utgangspunkt i analysen av datamaterialet, vært rettet mot selvoppfatning. Lærerne uttrykte at det er viktig å ha tillit til og tro på elevene for å styrke deres selvoppfatning, og da spesielt den akademiske. Elever ved alternative skoler har ofte lav selvoppfatning, noe som kan skyldes mangel på mestringsopplevelser i den ordinære skolen. I henhold til lærernes uttalelser forsøker de derfor å legge til rette for at elevene skal oppleve mestring, og få nye positive mestringserfaringer. De uttrykker at det er vesentlig å vise

elevene at de kan lykkes. Lærerne har muligheter til å påvirke elevenes selvoppfatning, særlig i kraft av å være betydningsfulle andre. Ungdommene kan få styrket sin selvoppfatning gjennom at lærerne uttrykker tiltro til deres evner og muligheter, oppmuntrer, opptrer anerkjennende, og tilpasser krav og forventninger til den enkelte elev.

Ved at lærerne i denne studien tilrettelegger for mestring og økt selvoppfatning, vil det kunne være lettere å etablere gode relasjoner. Lærerne vil trolig oppleve mindre uro, bråk og forstyrrende atferd, blant annet som et resultat av at elevene arbeider med meningsfulle oppgaver som de har forutsetninger for å mestre. Elever med lav selvoppfatning kan utvikle forsvarsmekanismer for å beskytte selvet, og vil kunne oppleve dette som nødvendig dersom de blir satt til å gjøre oppgaver som de ikke mestrer. Forsvarsmekanismene kan komme til syne i form av at elevene forstyrrer andre, bråker eller skaper uro i timen. Dette kan skape store utfordringer for lærerne og være til hinder for en god relasjon mellom lærer og elev.

Lærernes uttalelser om å tilpasse undervisningen slik at elevene kan lykkes, er i samsvar med resultater fra andre studier. Holten (2008) fant i sin undersøkelse at lærerne mente at å tilpasse oppgavene etter elevenes behov og forutsetninger, kan redusere lærehemmende atferd⁶. Holten (2008) mener også at det viktigste ovenfor denne elevgruppen er å legge til rette for mestring, og at dette kan bidra til å skape en god relasjon mellom lærer og elev (ibid). Winther (2008) fant i sin studie at elevene opplever mestring i det alternative skoletilbudet, og at dette gir dem økt selvoppfatning. Videre skriver hun at det viktigste lærerne gjør i forhold til mestring, er å tilpasse opplæringen slik at elevene opplever oppgavene som viktig og relevant for dem. Krutvik (2010) fant i sin studie samme resultat. Det er likevel ikke nok å presentere oppgaver som lærerne vet at elevene vil mestre, oppgavene må også gi utfordringer i form av at elevene må gjøre en innsats for å lykkes. For lette oppgaver vil ikke forbedre elevenes forventning om mestring (Bandura 1997).

Lærernes verbale overtalelse og tiltro til elevenes evner kan hjelpe på elevenes selvoppfatning, i form av at eleven endrer oppfatninger om egne evner, og ser at han har de forutsetningene som skal til for å mestre oppgaven. Ved verbal overtalelse må lærerne være rimelig sikker på at eleven kan mestre oppgaven. Dersom det motsatte er tilfellet kan elevens tillit til læreren svekkes. Verbal overtalelse bør altså bare brukes i tilfeller der læreren har evnet å tilrettelegge oppgavene i tråd med elevenes utviklingszone.

⁶ Lærehemmende atferd er atferd der eleven for eksempel bråker, forstyrrer er frekk og ukonsentrert slik at det er vanskelig å få gjennomført undervisning og læringsaktiviteter (Holten 2008)

Som vist ovenfor taler flere elementer i retning av at lav akademisk selvoppfatning kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev i negativ retning. Dersom dette er tilfelle er det verdifullt at lærerne arbeider med å styrke ungdommenes selvoppfatning. Samtidig er en god selvoppfatning ikke ensbetydende med en god relasjon. Som vist i andre kapitler, er det ofte flere faktorer som må være tilstede for at en tillitsfull relasjon skal etableres og holdes ved like. Det er heller ikke slik at atferdsvansker utelukkende er en konsekvens av lav selvoppfatning. Atferdsvansker må som nevnt, sees som et resultat av et komplisert samspill mellom ulike systemer som individet er en del av (Nordahl mfl. 2007).

Det å legge til rette for mestring ved å "se" elevens behov og muligheter, samt tilpasse krav og forventninger, er vesentlige elementer i forhold til elever med atferdsvansker. Alternative skoler har ofte bedre tid til hver enkelt elev, og det er slik sett enklere å imøtekomme de unges behov. Et sentralt spørsmål blir derfor hvordan den ordinære skolen kan sikre at alle elever opplever mestring. I mange tilfeller tror jeg at lærere i den ordinære skolen evner å se elevenes behov og muligheter. Å tilpasse undervisningen kan likevel være en utfordring, særlig med tanker på at den ordinære skolen har mindre tid og ressurser enn alternative skoler. En innfallsvinkel kan være å vektlegge mer elevenes interesser og sterke sider. Dette vil trolig bidra til at ungdommene opplever oppgavene som mer meningsfulle og motiverende. Samtidig kan det bidra til høyere innsats, økt sannsynlighet for å lykkes, og i neste omgang en styrket selvoppfatning. Læreren vil trolig også etablere en bedre relasjon med eleven fordi eleven opplever at læreren vet noe om hvem han er, tilrettelegger oppgavene ut i fra dette, og ser hans sterke sider. Dette krever imidlertid at læreren tar seg tid til å bli kjent med eleven. Læreren kan trolig lykkes med å legge til rette for mestring dersom han legger opp til meningsfulle, varierte oppgaver, som eleven forventes å mestre, og hvor de unge samtidig kan få anledning til å være i aktivitet.

KAPITTEL 7

AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Problemstillingen i denne studien har vært: *Hva vektlegger lærere ved en alternativ skole i arbeidet med å skape relasjoner til ungdom med atferdsvansker?* For å få svar på dette har jeg intervjuet tre lærere ved en alternativ skole. I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne er opptatt av kommunikasjon/samtale, omsorg og å styrke elevenes selvoppfatning.

Lærerne forteller at de legger vekt på å ta seg god tid til samtale blant annet ved konflikthåndtering. Henrik uttaler at samtale er det viktigste virkemiddelet de har. Konflikten blir raskt tatt tak i, og skoledagen ”stopper opp” inntil konflikten er løst. Lærerne er opptatt av at ungdommene skal bli trygg på samtalene, og er bevisst på læringspotensialet og relasjonsbyggingen som er tilstede ved en slik fremgangsmetode. De ønsker å være lydhøre voksne som gir rom for elevenes opplevelse av situasjonen. I tillegg virker det som de er opptatt av gjenopprettende rettferdighet, hvor det er lagt vekt på forhandling, dialog og relasjoner i forbindelse med konfliktløsningen. Lærerne ønsker å finne en løsning på konflikten etter vinne/vinne-strategien, hvor begge parter er fornøyd med og gagnar på utfallet. I forbindelse med kommunikasjon uttrykker også lærerne at de er bevisst på kroppsspråk og bruker dette aktivt i relasjon med elevene. Her er blikk, berøring, rolige bevegelser og toneleie virkemidler som lærerne tar i bruk for å uttrykke blant annet interesse, omsorg, oppmerksomhet og trivsel i samhandlingen med elevene.

For å bygge relasjoner legger lærerne vekt på å vise elevene omsorg. De forteller om nære relasjoner med elevene, hvor det er rom for at ungdommene kan komme med betroelser og personlige problemer. Gjennom å vise omsorg og være tilgjengelige voksne, kan lærerne bli betydningsfulle andre i elevenes liv. Dette kan være verdifullt for disse ungdommene og bidra til en positiv utvikling. Det kan virke som lærerne gir elevene omsorg ved å være mottakelig, imøtekommende, se deres behov og vise forståelse. I tillegg viser de omsorg gjennom å være mye sammen med elevene, interessere seg for dem og ta dem på alvor.

I tillegg til å ha fokus på kommunikasjon, samtale og omsorg, legger lærerne i henhold til det de selv sier vekt på å styrke elevenes selvoppfatning. Dette kan være et sentralt fokusområde med tanke på at ungdom med atferdsvansker ofte har lav akademisk selvoppfatning. Dette, sammen med eventuelle negative skole- og lærererfaringer, kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev. Lærerne kan styrke elevenes selvoppfatning ved å være betydningsfulle andre som har tillit og tro på deres evner. I tillegg formidler de denne tiltroen videre til elevene, slik at de gradvis kan endre oppfatning av seg selv. Samtidig kan lærerne

påvirke de unges selvoppfatning ved å legge til rette for mestring gjennom å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, interesser og behov.

Lærerne ved alternative skoler har på grunn av høy voksentetthet og få elever, bedre tid og ressurser til å bygge gode relasjoner. Likevel tror jeg at denne relasjonsbyggingen også er mulig i den ordinære skolen. Elementene som lærerne i denne studien vektlegger, skal være mulig å gjennomføre til tross for mindre tid og ressurser, og vil trolig gagne både elever og lærere. Elever med atferdsvansker kan kreve mer av lærerens tid, tålmodighet og oppmerksomhet enn andre elever. Denne elevgruppen trenger likevel en lærer som ser hva de strever med, og tar hensyn til deres behov og utfordringer i skolehverdagen. Dette krever at læreren samarbeider med eleven, og ser vedkommende som aktør i eget liv.

Organiseringen av dagens skole passer trolig ikke like godt for alle barn og unge. Selv om studier (for eksempel Daniselsen mfl. 2009) viser at størsteparten av elevene i dagens skole trives, er det fortsatt noen elever som ”faller ut” av skolen og som ikke opplever seg som inkludert i fellesskapet. Disse vil ofte mistrives, og har sannsynligvis mange negative skoleerfaringer bak seg som et resultat av at skolen ikke har klart og/eller manglet ressurser til å gi dem det undervisningstilbudet de har behov for. Lars opplever at den ordinære skolen ikke er i stand til å ta vare på alle elever og at skolen er for akademisk for noen elever. Han mener også at ikke alle elever klarer å tilegne seg læring på den måten som vektlegges i skolen i dag, blant annet i form av mye stillesittende arbeid. Skolen slik den fremstår kan stille elever med atferdsvansker overfor store utfordringer. Uro, støy, store krav om konsentrasjon og utholdenhet, og stadig mer vektlegging av teoretiske fag, kan gjøre skolehverdagen krevende for denne elevgruppen. En lite tilrettelagt skolehverdag vil gjøre elevenes atferd utfordrende for læreren, og i mange tilfeller kan eleven også utfordre lærerens sårbarhet. Under disse betingelsene kan det være vanskelig å danne gode relasjoner. Samtidig er det trolig flere skoler nå enn tidligere som har økt fokus på tidlig forebygging, kunnskap om og redusering av atferdsvansker i skolen. Det kan virke som lærere er mer bevisst betydningen av å danne gode relasjoner til denne elevgruppen. Økt kunnskap om atferdsvansker kan også bidra til at lærere er mer bevisst på elevenes behov og aktivt legger til rette for at disse elevene skal kunne mestre skolehverdagen.

I mange tilfeller er likevel alternative skoler et ”svar” på skolens utfordring i forhold til denne elevgruppen, og skolene kan vise til gode resultater i form av økt trivsel, gode lærer-elev relasjoner og økt sosial kompetanse. I tillegg har skolene en atferdsmodererende effekt (Sørli 1991; Jahnsen 2000). Henrik mener at det burde vært flere alternative skoler. Han begrunner det med at de hvert år ”redder” en gruppe elever som trolig ikke hadde kommet seg

gjennom grunnskolen uten. Så lenge den ordinære skolen ikke klarer å ivareta behovene til denne elevgruppen, kan det argumenteres for at vi trenger alternative skoler. Skolene kan fremstå som en del av et helhetlig tilbud, som forsvarer prinsippene om likeverd og tilpasset opplæring, heller enn det motsatte. Samtidig bør momentene i forhold til stigmatisering og stempelingseffekt tale for at skolene bør benyttes med tilbakeholdenhet og kun i tilfeller hvor andre tiltak har vært prøvd ut først.

Det er en uttalt oppfatning at det beste for alle elever er å gå på sin hjemmeskole. Alle elever bør gå på samme skole, men de trenger kanskje ikke å lære på samme måte. Ved å legge til rette for et bredspektret tilbud av alternative læringsarenaer innenfor skolen, og innlæring av teoretiske fag gjennom praktiske fremgangsmåter, kunne skolen forhåpentligvis klart å imøtekomme flere elever. I tillegg kan skolen ha større vekt på tidlig innsats i forhold til denne elevgruppen, og slik ha mulighet til å unngå en eventuell negativ utvikling. Skolen kunne for eksempel hatt tilknytning til en gård, en butikk, en stall, et bilverksted eller andre arenaer i lokalmiljøet hvor eleven kan lære ved hjelp av praktiske og aktive fremgangsmåter som tar utgangspunkt i elevens interesser.

Jeg mener at det er fullt mulig å danne tillitsfulle relasjoner til elever med atferdsvansker, og det finnes trolig mange gode eksempler på dette i den ordinære skolen. Læreren kan legge et solid grunnlag ved å ta seg tid til å snakke med elevene, vise dem omsorg, ha tro på dem, oppmuntre og legge til rette for mestring. I tillegg bør det kanskje jobbes mer for å skape større aksept og toleranse for denne elevgruppen både blant lærere og elever. Samtidig kan læreren ved hjelp av en inkluderende klasseledelse og positiv oppmerksomhet forhindre at eleven havner i en ugunstig rolle.

Skulle jeg videreutviklet denne studien kunne det vært interessant å se på elevperspektivet. Her kunne jeg fått frem elevenes oppfatninger av relasjonen med lærerne, og eventuelt hva denne relasjonen betyr eller har betydd for dem. Det har riktignok vært gjort mange studier hvor elevperspektivet har blitt løftet frem, men da særlig i forhold til elevenes totale opplevelse av skoletilbudet. Dersom jeg skulle gjort en mer omfattende undersøkelse, ville jeg utført en etnografisk studie hvor jeg observerte og intervjuet lærerne for å se om deres intensjoner samsvarte med praksisen som ble observert. Intervju kan gi begrenset informasjon, og jeg kan ikke vite med sikkerhet hvorvidt lærernes ytringer stemmer overens med praksis. Ved å utføre en etnografisk studie ville jeg sett ”med egne øyne” hvordan læreren samhandlet med elevene, og hvordan elevene responderte på lærernes tilnærming. Jeg kunne slik fått tak i et mer helhetlig bilde av hva lærere ved alternative skoler vektlegger i relasjonen til elever med atferdsvansker.

LITTERATURLISTE

- Aamodt, L.G. (1998). *Den gode relasjonen - støtte, omsorg eller anerkjennelse?* Oslo: AD Notam Gyldendal AS.
- Andersen, C. & Nes, S. (2006). "Fortell meg – og jeg glemmer, vis meg- og jeg husker, la meg gjøre det- og jeg lærer!" *Elevers læring av sosial kompetanse i alternative skoler*. Master i spesialpedagogikk: Universitet i Oslo.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Bae, B. (1992) Relasjonen som vågestykke – læring om seg selv og andre. I Bae, B. & Waastad, J.E. (red.). *Erkjennelse og anerkjennelse, perspektiv på relasjoner* s. 33-59. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York, W.H. Freeman and Company.
- Bergem, T. (2000). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Borge, A.I.H. (2010). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Cox, S.M., Davidson, W.S. & Bynum, T.S. (1995): A meta-analytic assessment of delinquency-related outcomes of alternative education programs. *Crime & Delinquency*, (41), 219–234.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, I. J., Skaalvik, E. M., Garmannslund, P.E. & Viblemo, T.E. (2009). *Analyse av Elevundersøkelsen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Damsgaard, H.L. (2007). *Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: J.W. Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Døskeland, M. E. (2008). *Den vet best hvor skoen trykker, den som har den på! En caseundersøkelse om en elevs tilpasningsvansker og opplevelser rundt enhetsskolen og alternative skolemiljøer*. Det utdanningsvitenskaplige fakultet: Institutt for spesialpedagogikk. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Oslo: Universitet i Oslo.
- Eggen, K. (2006). *Se også meg: Om søskens selvoppfatning, når en bror eller søster får kreft*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskaplige fakultet: Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitet i Oslo.

- Elsborg, S., Hansen, T. J. & Hansen, R. V. (1999). *Den sociale arv og mønsterbrydere*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Foss, Ø. (2005). *Omsorgsetikk. Søkelys på omsorgens motivasjon*. Oslo: J.W. Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Fuglestad, O.L (1993). *Samspel og motspel: Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Furre, H., Danielsen I. J., Stiberg-Jamt, R. & Skaalvik, E. M. (2005). *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene"*. Utdanningsdirektoratet.
- Furman, B. (2000). *Det er aldri for sent å få en lykkelig barndom*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Garm, N. (2004). Den vanskelige inkluderingen. I Pettersson, T. & Postholm, M. B. (red.) *Klasseledelse*, (s. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjerde, M. (2010). *Dysleksi og selvoppfatning: En intervjuundersøkelse om skoleerfaringer og selvoppfatning hos fem elever med dysleksi i ungdomsskolen*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitet i Oslo.
- Gorden, T. (1999). *Snakk med oss lærer: Trening i kommunikasjon og konfliktløsning*. Oslo: Grøndahl og Dreyers Forlag AS.
- Grinde, T. (2009). *"Det som er viktig, er å se alle ungene"*. En fenomenologisk studie av læreres opplevelse av egen klasseledelse. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: NTNU.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. I *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 5, 266-276.
- Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A.J. (2006). *Nærhet og distanse: Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hermansen, M., Løv, O. & Petersen, V. (2004). *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. København: Læringsarenaer.
- Holten, W. (2008). *Lærehemmende atferd: En utfordring for skolen*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: NTNU.
- Jahnsen, H. (2000). *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler*. Hovedoppgave i pedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jahnsen, H., Nergaard S.E. & Flaatten, S.V. (2006). *I randsonen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter: Utdanningsdirektoratet.

- Jakobsen, L.H. (2009). *Med blikk for den enkelte og rom for alle... En kvalitativ intervjustudie av tre læreres opplevelser i møtet med elever med atferdsproblemer*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: NTNU.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2008). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Johansen, K.B. (2007). *Atferdsproblemer og negativ psykologisk tilpasning : avstanden fra å fungere med sine problemer til å ha problemer med å fungere kan være liten : en kvantitativ studie av hvordan elever som mobber andre, elever med reaktiv aggresjon, elever med proaktiv aggresjon og elever med innadventd atferd opplever det sosiale aspektet ved skolen*. Doktoravhandling, Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Johnsen, K. (1999). *Alternative skoler, et godt alternativ? En undersøkelse rettet mot elever i alternative skoler i Norge, med fokus på målorientering og attribusjonsmønster i sammenheng med selvoppfatning*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kokkersvold, E. & Mjelde, L. (1982). *Yrkesskolen som forsvant*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Kristiansen, T. (2007). *Med blanke ark og mestring i hverdagen*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitet i Oslo.
- Krutvik, M.F. (2010). *En alternativ skoledag: En fenomenologisk studie av tre ungdommers opplevelse av å ha vært deltids elever ved en alternativ læringsarena*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: NTNU.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo, Utdanningsdirektoratet
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Limstrand, A. (2009). *Mestring av alvorlige atferdsproblemer i skolen. Et retrospektiv studie av lærer-elevrelasjonens betydning for mestring ved bytte til alternativ skole*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: Universitet i Oslo.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis*. Høgskolen i Hedemark, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap. Hentet 06. november 2010 fra http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2009/18/rapp18_2009.pdf
- Mead, G.H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk Forlag.

- Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (1997). ”Det å send han Tom ut av klassen, e ikkje nån løysing”. *En kasssstudie av inkluderende prosesser*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Moen, T. (2006). ”Barna må mestre skoledagen”. En empirisk studie av klasseledelse. I. P. Andersen (red.) *Klasse- og næringsledelse* (s. 90-102). København: Unge Pædagoger.
- Nergaard, S. (1997). Alternativ opplæring – alternativ for elevene eller skolen? I Lillegårdens Kompetansesenters skriftserie 1/1999. *I skolens ytterkant. En artikkelsamling om alternativ opplæring*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter Utdanningsdirektoratet.
- NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 20.10.2010 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Noddings, N (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. California: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools. An alterantive approach to education*. New York: Teachers Colllege Press.
- Nordahl T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassing i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA-rapport 11/00.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. & Tveit, A. (2003). *Veileder for skoleeier og skolens ledelse. Alvorlige atferdsvansker, effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T. (2004). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I von der Lippe, A.L. & Wilkinson, S.R (red.). *Risikoutvikling. Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 5.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.E, Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevs læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning & Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaschou, N. (2006). *Fra konflikt til dialog i skolen: overvejelser og værktøjer*. København: Kroghs Forlag.
- Schibbye, A.-L. L. (1988). *Familien: Tvang og mulighet: Om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Scibbye, A.-L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik S. (2007). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet. En lærerveiledning*. Oslo: J.W. Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Smestad, T. (1997). "Sitt rolig, Ronny!". I Helgeland, I.M. (red.) *Utfordrende ungdom i skolen*. (s.63-76) Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Sollesnes, T. (2004). *Relasjonen mellom lærer og elev i vellykkete tiltak mot problematferd*. Hovedsagsoppgave i pedagogikk. Det psykologiske fakultetet: Seksjonen for utdanningsvitenskap. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Caspar Forlag AS.
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I Gjærum, B., Grøhold, B. & Sommerschild, H. (red.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (s.21-64) Tano Aschehoug.
- Stensaasen & Sletta (1996). *Gruppeprosesser: Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sørli, M.-A. (1991). *Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom. En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Barnevernets utviklingscenter.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Praxis Forlag.
- Tveitereid, T. (2006). *Hvordan mestrer elever fra alternative grunnskoler overgangen til videregående skole?* Masteroppgave i spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitet i Oslo.

- Tveit, A. & Melbye, K. (1994). *Alternativ til skole. Ikke alternativ til skole. Undersøkelse i de alternative skolene i Norge*. Rogneby Kompetansesenter.
- Tveit, A. (1998). Den inkluderende skole – også for elever med atferdsvansker? I Lillegårdens Kompetansesenters skriftserie 1/1999. *I skolens ytterkant. En artikkel samling om alternativ opplæring*. Lillegården Kompetansesenter, Utdanningsdirektoratet.
- Ulleberg, I. (2000). *Hvordan går det med dem? En etterundersøkelse av Sollerudstranda skolens elever 1991-1995*. Oslo: Sollerudstranda skole.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Materiell for helhetlig arbeidsmiljø*. Hentet 15.oktober 2010 fra <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/?pageNumber=21>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). Kultur for læring. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Oslo: UFD. Hentet 11. oktober 2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- Wadel, C. (2008). *Jeg er mine sosiale relasjoner: å tenke sosialt om seg selv*. Flekkefjord: SEEK AS.
- Winther, M. (2008). *"Her føler jeg at jeg får lært mye"*. En fenomenologisk studie av elevers opplevelse av å være deltidselever ved et alternativt skoletilbud. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: NTNU.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

Fortelle litt om hensikten med oppgaven og intervjuet.

Intervjuet blir tatt opp ved bruk av lydopptaker, ingen andre enn meg som skal lytte til opptaket (hjelpemiddel)

Presisere konfidensialitet

Bakgrunnsinformasjon

Alder

Utdannelse

Arbeidserfaring

Kan du fortelle om en eller flere elever som du opplevde som spesielt utfordrende og hvor du strevde med å opprette en god relasjon?

- Hva var det du opplevde utfordrende? (atferd, holdning, egen følelse av tilkortkomning, faglig usikkerhet?)
- Egne følelser
- Relasjon og det faglige arbeidet?
- Utvikling/endring av relasjonen?
- Hvordan tolket du/hva tenkte du om elevens atferd?
- Hva er for deg en utfordrende ungdom?
- Hvordan vil du helst at kommunikasjonen og relasjonen mellom deg og elevene skal være?

Kan du fortelle om en eller flere elever som du hadde en spesielt god kontakt og relasjon med? Si noe om forløpet/relasjonsbyggingen fra dagen eleven kom til i dag?

- Hvorfor tror du kontakten/relasjonen mellom dere var god?
- Kommunikasjonen?
- Hvordan bygget du opp tillit til eleven?
- Hadde eleven en god relasjon til sin tidligere lærer? Hvorfor tror du at nettopp du lyktes i å skape en god relasjon til eleven?
- Hva betydde relasjonen for deg personlig og som fagperson?

- Hva tror du relasjonen betydde for eleven faglig og personlig?
- Kontakt i dag?

Hva legger du i det å ”se” og anerkjenne barn og ungdom og hvilken betydning tror du det har å bli ”sett” (faglig, personlig) for ungdom med atferdsvansker?

- Har du selv opplevd å føle deg sett/anerkjent av en annen? Hva tenker du i så fall denne personen sa, gjorde eller uttrykte som gjorde at du følte deg sett?
- Hvilken betydning hadde det for relasjonen mellom dere og din selvoppfattelse?

Har du noen rollemodeller, forbilder som var spesielt gode på å etablere gode relasjoner til barn/ungdom?

- Kan du beskrive deres væremåte?

Kan du fortelle om din utvikling i forhold til å kommunisere med, å skape relasjon til ungdom med atferdsvansker, fra du stod som ny, uerfaren lærer til dit du er i dag?

- Aha-opplevelser og vendepunkt?
- utfordringer de første årene
- utfordringer Sollia skole?
- Hvilke situasjoner, elever lærte du mye av, hadde mye å si for din utvikling på dette området? (Stikkord: Kollegaveiledning, samtaler og refleksjoner med kollegaer, erfaringer og opplevelser med elever, livserfaringer, egne refleksjoner og vurderinger...)
- Pedagogisk grunnsyn, elevsyn, teorier

Kan du si litt om hvordan du tenker det er å vokse opp som ungdom i dagens samfunn? Hva vet du om elevens liv, interesser og jevnalderrelasjoner utenfor skolen?

Dersom en annen lærer skulle beskrive din kommunikasjon og relasjon med elevene, hva tror du denne læreren ville sagt?

- Hvordan tror du elevene oppfatter deg? Hva gjør at de har denne oppfatningen?
- Hvilke sider ved deg selv/kvaliteter/egenskaper kan være særlig verdifulle i arbeidet med å skape gode relasjoner til utfordrende ungdom?
 - Hvordan kan du ivareta og utvikle de verdifulle sidene?
 - Hvilke sider ved deg selv kan komme til å skape vansker?

- Hvordan kan du/vil du forholde deg til det som kan skape vansker?
- Hvordan tenker du at ditt forhold til deg selv og din livshistorie, tidligere hendelser, opplevelser etc. er med å påvirke i hvilken grad du makter å skape gode relasjoner til utfordrende ungdom?

Er du bevisst på kroppspråket ditt når du kommuniserer med elevene? Kan du si noe om når og hvordan du tenker over dette?

Hvilke reaksjoner, konsekvenser har dere på negativ eller regelbrytende atferd?

Til slutt

Er det noe mer du kunne tenkt deg å tilføye? Noe du ikke har fått frem i andre spørsmål? Er det noe mer du vil fortelle som du mener er viktig for meg å vite?

Informere om rett til innsyn i det jeg skriver – få transkribering

Kontakte meg dersom det er noe de lurer på eller de kommer på noe mer de skulle sagt.

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Torill Moen
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 14.09.2010

Vår ref: 24918 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.09.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24918	<i>Lærerens opplevelse av egen kommunikasjon og relasjon til utfordrende ungdom</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Torill Moen
Student	Melissa Ibsen Fjortoft Mjelva

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

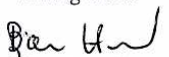
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/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/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Melissa Ibsen Fjortoft Mjelva, Gamle Kongevei 58, 7043 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

24918

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner i utgangspunkt skrivet tilfredsstillende, men forutsetter at det også oppgis dato for prosjektslutt, her 15.05.2011. Personvernombudet ber om at revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget. Personvernombudet ber om at kopi av endelig revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget. Dersom kontakt allerede er opprettet forutsettes det at ovennevnte punkter enten gis skriftlig eller muntlig før prosjektslutt.

Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med NTNU sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlete opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 15.05.2011. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbåndopptak makuleres.

Vedlegg 3: Informert samtykke

Jeg er utdannet allmennlærer og driver nå å fullfører siste halvdel av en mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU. I den forbindelse skal jeg denne høsten skrive mastergradsoppgave om relasjonen mellom lærer og elev. Noen relasjoner er mer krevende enn andre, og mange lærere har opplevd vanskeligheter i samhandlingen med utfordrende ungdom. I møte med elever vil læreren oppleve positive og negative forhold. Relasjoner er alltid tett sammenbundet med følelser, antipatier eller sympatier. Hvordan takler læreren dette? I denne oppgaven er jeg ute etter lærerens *opplevelse* av disse relasjonene. Hva lyktes hun med i den vellykkede relasjonen, og hva gikk galt dersom læreren ikke fikk til en god relasjon med en elev. Jeg ønsker å forstå bedre hvordan lærere som jobber med utfordrende ungdommer tenker og opplever møtet med dem, og er særlig opptatt av det personlige møtet mellom lærer og elev, det relasjonelle arbeidet og kommunikasjonen. Min problemstilling er: Hvordan opplever læreren egen kommunikasjon og relasjon til utfordrende ungdom.

I denne studien vil jeg benytte meg av kvalitativ metode. Kvalitativ metode kjennetegnes av et ønske om å fange opp sosiale prosesser, samt få tak i informantens perspektiv. Jeg vil benytte meg av intervju som fremgangsmåte for å samle inn data.

Jeg ønsker å intervju deg som lærer og spesialpedagog. Under intervjuene ønsker jeg å ta i bruk båndopptaker, samt notere underveis. Intervjuene vil vare cirka en og en halv time til to timer, men vil ikke overskride to timer. Tid og sted blir vi enig om sammen. Det er mulighet for å lese intervjuguiden på forhånd hvis du ønsker det.

Alle opplysninger som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt i det publiserte materialet, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen uten å måtte grunngi dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Alle båndopptak og notater gjort for hånd, vil bli slettet og makulert når oppgaven er ferdigstilt.

Oppgaven er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Dersom du har spørsmål kan du kontakte meg på telefonnummer: 45 88 23 91, eller epost: mf.mjelva@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Kari Berg ved HIST på telefonnummer: 73 55 97 83, eller epost: kari.berg@hist.no.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å stille til intervju. Jeg er kjent med studiens hensikt, og vet at alle opplysninger som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt i det publiserte materialet, og at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Jeg vet at det er frivillig å delta, og at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen uten å måtte grunngi dette nærmere.

.....
Melissa Mjelva

.....
Forskningsdeltaker

Vedlegg 4: Utvikling av kategorier

Etter at intervjuene var gjennomført, satte jeg i gang med transkriberingen fra muntlig tale til skriftlig tekst. Ved at jeg transkriberte intervjuene samme dag, hadde jeg den fordel at jeg husket situasjonen bedre. Allerede under transkriberingen, fikk jeg et inntrykk av hva lærerne var opptatt av. Når intervjuene var blitt til skriftlig tekst, leste jeg gjennom dem flere ganger. Mens jeg leste, noterte jeg stikkord i marginen, gjerne bare ett eller to ord som kunne si noe om hva sitatene dreide seg om. For å få oversikt, og forsøke å danne meg et bilde av hva lærerne vektla i relasjonen med elevene, laget jeg meg et sammendrag av hvert intervju. Her forsøkte jeg å få frem essensen i lærernes ytringer. Deretter laget jeg meg et notat om hva som var felles i de tre intervjuene. Her skrev jeg ned stikkord, setninger og tok med hele sitater.

Sammendragene av hver intervju samlet jeg deretter til ett dokument der jeg benyttet meg av meningsfortetting. Meningsfortetting vil si å redusere informantens uttalelser til korte ytringer som med få ord gjengir det viktigste (Kvale & Brinkmann). Etter meningsfortettingen så jeg noen hovedtema som gikk igjen i intervjuene, og jeg samlet ytringer fra alle lærerne under disse foreløpige kategoriene. Utfordringen ble nå å se hvilke av disse kategoriene som alle informantene var opptatt av, og som kunne representerte en felles essens i datamaterialet. For å klargjøre hvilke tema som var felles for de tre lærerne, laget jeg en tabell. Her kom det frem noen mulige kategorier: anerkjennelse, nære relasjoner, samarbeid og konflikthåndtering.

Etter at jeg hadde klargjort de aktuelle kategoriene, forsøkte jeg å starte med å presentere empiri og finne teori som jeg kunne tolke ytringene i lys av. Jeg startet med den foreløpige kategorien anerkjennelse. Her samlet jeg ytringer som handlet om å se den enkelte elev, ta eleven på alvor og ha tro på elevene. I presentasjonen av empiri, fant jeg at det var vanskelig å finne ytringer som gikk på tvers av de tre lærerne, og som illustrerte datamaterialet på en god måte. Jeg opplevde at jeg ”brukte opp” lærernes ytringer ved denne kategorien, slik at det var vanskelig å se de resterende ytringene i lys av andre kategorier. I tillegg var teorien jeg hadde presentert for generell, så det var utfordrende å analysere empirien i lys av denne. Jeg fant da at kategorien anerkjennelse var for vid, og måtte tilbake til datamaterialet for å kode det på nytt. I denne kodingsprosessen så jeg at alle lærerne snakket mye om å ha tro på elevene, og at de var opptatt av å legge til rette for mestring. Disse funnene ble til kategorien selvoppfatning. Etter ny gjennomlesing, koding og litteraturlæsning fant jeg at denne kategorien stemte overens med datamaterialet og var relevant i forhold til problemstillingen.

Jeg forsøkte samme fremgangsmåte med de resterende kategoriene; nære relasjoner, teamarbeid og konflikthåndtering. Kategorien nære relasjoner, inneholdt ytringer som handlet om spesielt gode forhold mellom lærer og elev, og relasjoner med elever som de hadde opplevd som spesielt utfordrende. Jeg fant det vanskelig å samle de to motpolene under en kategori, og strevde med å finne litteratur som gjorde at jeg kunne forstå og analysere empirien. Samtidig fant jeg at kategorien ikke stemte helt overens med problemstillingen. Gjennom en ny kodingsprosess ble denne kategorien gjort om til den signifikante andre, og jeg droppet dermed ytringene som handlet om den utfordrende relasjonen, da disse ikke var relevant i forhold til problemstillingen. Dette syntes jeg representerte datamaterialet på en bedre måte, men kategorien var likevel ikke helt i samsvar med problemstillingen. Etter nye gjennomlesinger og arbeid med teori, empiri og analyse, dukket kategorien omsorg opp. Jeg gikk tilbake til datamaterialet for å se om denne stemte overens med lærernes ytringer, og fant at alle lærerne snakket gjennomgående om dette temaet. Jeg leste meg opp på aktuell teori på området, og fant at lærerne uttalte at de på ulike måter var opptatt av å vise elevene omsorg, og at dette i mange tilfeller hang sammen med at de fikk rollen som betydningsfulle andre for elevene.

Kategorien teamarbeid syntes jeg belyste problemstillingen, men i presentasjon av empiri og teori fant jeg at empirien ikke var dekkende for datamaterialet. Det samme opplevde jeg med kategorien konflikthåndtering. Etter nye gjennomlesinger, fant jeg at kategorien kommunikasjon og samtale var en mer overordna og dekkende kategori enn konflikthåndtering. Når jeg så kategorien i lys av lærernes ytringer så jeg at de vektla kommunikasjon og samtale i relasjonene med elevene, og jeg opplevde derfor denne kategorien som meningsfull. Etter at jeg hadde fått alle kategoriene på plass, leste jeg gjennom hele datamaterialet på nytt for å sjekke om kategoriene representerte en felles essens i intervjuene. Jeg fikk også sjekket om det var noen ytringer som jeg hadde oversett. I denne siste kodingsprosessen fant jeg at teamene *kommunikasjon og samtale*, *omsorg* og *selvoppfatning*, var meningsfulle og presenterte datamaterialet på en god måte. Disse hovedkategoriene ble presentert ved overskriftene ”Samtale er kanskje det viktigste virkemidlet vi har”, ”Det var omsorg han trengte” og ”Vi må skape en tro hos elevene om at dem kan det, dem kan lære”.