

”Eksterne smågruppebaserte deltidstiltak i skolen”

- Et bidrag til utvikling av elevers sosiale kompetanse?

En kvalitativ undersøkelse

Cathrine Larsson



Master i tilpasset opplæring

HØGSKOLEN I HEDMARK

2011

Innholdsfortegnelse

Forord	5
Sammendrag	6
Abstract	7
1.0. Innledning	8
1.1. Tema og bakgrunn	8
1.2. Oppgavens disposisjon	10
1.3. Avgrensning av oppgaven	11
1.4. Oppgavens problemstilling.....	12
1.5. Samfunnsmessig relevans.....	12
2.0. Teori	14
2.1. Den alternative skolen	14
2.2. Opplæringsloven	17
2.3. LK-06	18
2.4. Sosial kompetanse	18
2.5. Arbeidsmåter	21
2.6. Mestring.....	27
2.6.1. Albert Bandura - mestring	28
2.6.2. Aaron Antonovsky – mestring.....	31
2.7. Samarbeid/samhandling	32
2.8. Oppsummering av oppgavens teoretiske fundament.....	35
2.9. Tilnærming til problemfeltet	35
3.0. Forskningsmetode	37
3.1. Kvalitativ metode	37
3.2. Forankring i vitenskapsteori – hermeneutisk-fenomenologi	37
3.3. Observasjon	39
3.4. Kvalitativt forskningsintervju.....	40
3.5. Analysemetode og prosess	40
3.6. Transkribering	41
3.7. Koding og kategorisering	42
3.8. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	42
3.9. Etikk - forskerens rolle	43
4.0. Undersøkelsen	44

4.1.	Utvalg	44
4.2.	Intervjuguide	45
4.3.	Gjennomføring av intervjuene.....	46
4.4.	Analyse av data	47
4.5.	Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	49
4.5.1.	Troverdighet	49
4.5.2.	Bekreftbarhet	51
4.5.3.	Overførbarhet	51
5.1.	Pedagogisk målsetting.....	53
5.1.1.	Drøfting – pedagogisk målsetting	54
5.2.	Arbeidsmåter	56
5.2.1.	Drøfting – arbeidsmåter.....	59
5.3.	Mestring.....	60
5.3.1.	Drøfting – mestring	63
5.4.	Samarbeid/samhandling	65
5.4.1.	Drøfting - samarbeid/samhandling	67
5.5.	Sosial kompetanse	69
5.5.1.	Drøfting – sosial kompetanse	71
6.1.	Oppsummering	73
	Pedagogiske mål i den alternative skolen.....	73
	Arbeidsmåter	74
	Sosial kompetanseutvikling.....	74
	Hovedfunn	75
	Utviklingspotensial.....	75
6.2.	Generelle betraktninger	76
6.3.	Ideer til nye forskningsprosjekter.....	76
6.4.	Samfunnsnytte	77
	Litteraturliste.....	78
	Vedlegg	86
	Vedlegg 1	87
	Vedlegg 2	88
	• Intervju med lærer tilknyttet en alternativ skole.....	88
	• Intervju med to kontaktlærere ved to ordinære skoler.....	88
	• Intervju med to elever ved en alternativ skole.....	88

• Intervju med to foresatte.....	88
• To dagers deltagende feltobservasjon.	88
Vedlegg 3	90
Vedlegg 4	101
Vedlegg 5	104

Forord

Masterstudiet ”Tilpasset opplæring” har vært veldig interessant og utrolig lærerikt. Arbeidet har vært til stor inspirasjon, har gitt meg ny innsikt, og har allerede gitt meg flere nye muligheter innen min yrkeskarriere.

Det er mange som fortjener en stor takk for at jeg har kommet i mål med dette arbeidet. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder, professor Stephen Dobson, ved Høgskolen i Hedmark, som har vært til stor hjelp i denne prosessen. Han har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger, sterk faglig tyngde, og har hjulpet meg videre de gangene jeg har vært i ferd med å gi opp.

En stor takk til min biveileder Arne Nikolaisen Jordet. Det var han som inspirerte meg til å ha fokus på valgte tema, til å se nytteverdien i å ta steget ut av klasserommet, å se muligheter ved å ta i bruk alternative læringsarenaer og utstrakt bruk av friluftsliv i undervisningen. Takk for konstruktiv, verdifull og god veiledning.

Jeg vil også takke mine informanter for fine og lærerike samtaler, uten dere hadde jeg ikke fått skrevet denne oppgaven. Videre en stor takk til alle ansatte ved den alternative skolen. Takk til doktorgradsstipendiater Camilla Andersen og Øyfrid Larsen Moen for støtte, gode råd og nyttige diskusjoner. Mine medstudenter må også takkes for faglig innspill og hyggelig samvær, spesielt takk til Lill Malin, Siw Aina og Hilde. En stor takk rettes også til min familie, og til min tålmodige og kjære Jan!

Hamar, mai 2011.

Cathrine Larsson

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvilken rolle og funksjon bruk av eksterne smågruppebaserte deltidstiltak har for utvikling av elevers sosiale kompetanse. Som forsker ser jeg i denne studien nærmere på ett eksternt smågruppebasert deltidstiltak i en alternativ skole i Hedmark. I dette deltidstiltaket vektlegges utvikling av elevenes sosiale kompetanse og sosiale ansvarlighet gjennom bevisst bruk av erfaringsbasert og praksisorientert pedagogikk. Den alternative skolens filosofi bygger på en erfaringsbasert og praksisorientert modell, som tilsier at elever bør ha sin primære tilhørighet i hjemme-/ordinærskolen.

Som et ledd i å kvalitetssikre denne typen tiltak blir evalueringstudier etterspurt.

Kvalitetsvurdering og kvalitetssikring er essensielt for å kunne utvikle og bedre et skoletilbud i lærende organisasjoner. Elevene er hovedaktørene i skolen, og det er i denne studien interessant å få innblikk i deres tanker, vurderinger og erfaringer, i tillegg til lærere og foresatte. Denne kunnskapen vil kunne hjelpe skolen i arbeidet med kvalitetsutviklingen, som Kunnskapsløftet har en sterk satsing på.

I denne masteroppgaven benyttes et sosiokulturelt overordnet perspektiv. Metoder for innsamling av data er observasjon og kvalitativt forskningsintervju i en semistrukturert form. Datamaterialet er analysert og bearbeidet gjennom en abduktiv tilnærming, der både informantenes uttalelser og oppgavens teoretiske utgangspunkt vekselvis blir sett i lys av hverandre. Datamaterialet blir deretter drøftet i forbindelse med oppgavens teoretiske forståelsesramme. Jeg tar utgangspunkt i teori om smågruppebaserte eksterne deltidstiltak og alternative skoler i Norge generelt, det ene deltidstiltaket i Hedmark spesielt, og læringsteorier av blant annet Bandura, Antonovsky og Dewey. Oppgavens fokusområder er pedagogiske målsettinger, arbeidsmåter, mestring, samarbeid/samhandling og sosial kompetanse. Empirien er strukturert og analysert ut i fra prinsipper fra hermenutisk-fenomenologi.

Undersøkelsen viser at deltakelse i eksterne smågruppebaserte deltidstiltak bidrar til økt sosial kompetanse. Denne kompetansen har overføringsverdi til den ordinære skolen. Det fremkommer allikevel at det finnes flere områder med utviklingspotensial i både deltidstiltakene i den alternative skolen og i den ordinære skolen for å lykkes med Kunnskapsløftets målsettinger om tilpasset opplæring og måloppnåelse innen sosial kompetanse.

Abstract

The purpose of this thesis is to examine the role and function of external small group part-time measures for the development of students' social competence. The study takes a closer look at one such part-time small group initiative in an alternative school in Hedmark. The emphasis of this part-time initiative is on the development of students' social competence and social responsibility through the conscious use of experience-based and practice-oriented education. The alternative school's philosophy is based on a model which suggests that students should have their primary affiliation with their local/regular school.

Evaluation studies are required to ensure the quality of these types of measures. Quality evaluation and quality assurance are essential in order to develop and improve the education. Students are the main players in the school, and it is interesting in this study to gain insight into their thoughts, values and experiences, as well as those of their teachers, parents and guardians. This knowledge will assist the school in its development. Kunnskapsløftet is associated with a strong focus on quality improvement of educational needs. The present work uses a socio-cultural perspective. Observation and qualitative research interviews in a semi-structured form are methods for collecting data. The data are analyzed and processed through an abductive approach, where both the informants' statements and the theoretical basis of the thesis are viewed alternately in the light of each other. The data are then discussed in relation to the theoretical framework of the thesis. The research is founded on the theory of external small group part-time measures and alternative schools in Norway in general, the above mentioned part-time measure in Hedmark in particular, and the learning theories of Bandura, Antonovsky and Dewey, amongst others. The thesis focus areas are educational objectives, work methods, achievement, cooperation /teamwork and social skills. Empirical data are structured and analyzed according to the principles of hermeneutic phenomenology.

The survey shows that participation in external small group part-time measures contributes to social development and that this knowledge can be transferred to regular schools. However, in order to reach the objectives of the Knowledge Promotion Reform with regard to adapted learning and social competence, there is further potential for developing part-time measures in alternative as well as in regular schools.

1.0. Innledning

1.1. Tema og bakgrunn

Formålet med denne studien er å undersøke hvilken rolle og funksjon bruk av eksterne smågruppebaserte deltidstiltak har for utvikling av elevers sosiale kompetanse. En av årsakene til at denne studien har sosial kompetanse som hovedfokus er blant annet forskningsbasert kunnskap som viser at det er en klar sammenheng mellom elevers atferdsproblemer i skolen og deres faglige læringsutbytte (Nordahl, 2005; Ogden, 2001). Det betyr at elever som har god sosial kompetanse, tenderer til å ha bedre skolefaglige prestasjoner enn elever med lav sosial kompetanse. Arbeidet med utvikling av sosial kompetanse er ikke bare et mål i seg selv, men det er en forutsetning for elevenes faglige læringsutbytte. Skolens betydning for barn og unges utvikling ser ut til å bli stadig viktigere, fordi barn og unge tilbringer en større del av sin oppvekst i pedagogiske institusjoner.

Undersøkelser viser en tendens til økende sosiale problemer i skolen, som en følge av innføringen av Kunnskapsløftet. I foreldreundersøkelsen (Beck og Vestre, 2008) oppfatter foreldrene skolens problemer mer som sosiale enn faglige. De nye sosiale skoleproblemene gir en økning innen spesialundervisningen en tilsynelatende legitimitet. Spørsmålet er likevel om ikke slik spesialundervisning retter oppmerksomheten bort fra at årsakene til skolens nye sosiale problemer som mobbing og atferdsproblemer, er skoleinstitusjonen selv, ikke minst veksten i skoletid.

Forsking viser i tillegg at sosial kompetanse er en relevant faktor i forbindelse med mestring av stress og motgang (Garmezy, 1989). Sosial kompetanse kan virke som en beskyttende faktor mot rusmisbruk og annen problematferd (Dusenbury og Botvin, 1989). Sosial kompetanse er en forutsetning for sosial verdsetting og vennskap (Schneider m.fl., 1989). Dette viser at sosial kompetanse er vesentlig i barn- og unges utvikling ved at den har sammenheng med hvordan de takler og mestrer utfordringene i sin hverdag og nivået på deres livskvalitet.

Eksterne smågruppebaserte deltidstiltak i skolen har i mange år vært et omdiskutert tema i offentlige debatter. Det foreligger ulike meninger om slike tilbud. Den norske fellesskolen har som ambisjon å være en inkluderende skole for alle, og at alle elever skal gis og motta tilpasset opplæring innenfor det samme læringsfellesskapet. Det viser seg at skolen har store

problemer med å realisere denne ambisjonen, noe som er en mulig årsak til den store veksten i antallet eksterne smågruppebaserte deltidstiltak.

Enkelte studier viser at plassering av elever med problematferd innenfor en gruppe, kan virke forsterkende og føre til en oppblomstring av negativ atferd (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2003). Kvaliteten på eksterne smågruppebaserte deltidstiltak har også blitt kritisert. Andre studier viser positive effekter hos elever som benytter alternative skoletilbud som; bedre trivsel, opplevelse av mestring, mer realistisk selvoppfatning, og en følelse av å bli sett og verdsatt (ibid).

I 2006 gjennomførte Lillegården kompetansesenter en kartlegging av ulike tiltak rettet mot elever med problematferd og lav skolemotivasjon. På bakgrunn av denne kartleggingen ble rapporten ”I randsonen” utarbeidet (Jahnsen, Nergaard og Flaaten, 2006). I rapporten framgår det at over dobbelt så mange elever var plassert i smågruppebaserte deltidstiltak utenfor den ordinære skolen i 2006, sammenlignet med i 1991. 75 % av disse elevene var gutter (ibid). Denne fordoblingen illustrerer etterspørselen og veksten i omfang av eksterne smågruppebaserte deltidstiltak, og behovet for å kvalitetssikre de tiltak som allerede eksisterer.

I forskningssammenheng og i faglitteratur benyttes flere ulike begreper for den typen tiltak som analyseres i denne studien, som for eksempel ”smågruppebaserte deltidstiltak”, ”alternative skoler” og ”alternativ opplæring”. Disse begrepene er ingen offisielle betegnelser, er ikke nevnt i Kunnskapsløftet, og begrepene blir brukt ulikt og tillegges ulike betydning.

Det kan hevdes at begrepet ”den alternative skolen” er et politisk ukorrekt begrep, som kan skape forvirring. Sett ut ifra prinsippet om tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet skal det i Norge være én skole som er felles for alle elever. Begrepet ”den alternative skolen” kan forveksles med blant annet spesialskoler og privatskoler som; Montessoriskolen, Steinerskolen osv. Begrepet kan kritiseres fordi den alternative skolen ikke er en egen skole, men en forlengelse av fellesskolen. Det er fellesskolen/den ordinære skolen som har hovedansvaret for de elever som får tilbud om å delta i eksterne, smågruppebaserte deltidstiltak i den alternative skolen.

Selv om begrepet ”den alternative skolen” er omdiskutert, benytter jeg allikevel dette begrepet i denne oppgaven. ”Den utvidede skolen” hadde vært et mer beskrivende begrep, men dette

begrepet eksisterer ikke. Derfor bruker jeg ”den alternative skolen”, som er et kortfattet og allerede eksisterende begrep.

For å klargjøre hva jeg legger i begrepet ”den alternative skolen”, vil jeg legge følgende forståelse til grunn:

Den alternative skolen er smågruppebaserte selvstendige deltidstiltak, som er tilknyttet elevenes ordinære skole (fellesskolen), og hvor det foreligger et samarbeid mellom aktørene. Det er den ordinære skolen (fellesskolen) som har hovedansvaret for elevene og skole-hjemsamarbeidet. Den alternative skolen er lokalisert på et eget område, ikke i tilknytning til den ordinære skolen, men i samme kommune. Den alternative skolen kan være både en kommunal eller privat selvstendig enhet med eget personale og ledelse.

Denne forståelsen ligger nært opp til Nordahls m. fl. (2003) definisjon av begrepet, som beskrives i kapittel 2.

Videre i denne masteroppgaven benyttes betegnelsene *den alternative skolen* (om eksterne smågruppebaserte deltidstiltak), *den ordinære skolen* (om fellesskolen/hjemmskolen), og *LK-06* (om Kunnskapsløftet).

1.2. Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i seks kapitler.

Kapittel 1 er innføring og redegjørelse for valgte tema i oppgaven. Her gis en kort presentasjon av oppgavens bakgrunn og formål, samt en redegjørelse av problemstillingen som er lagt til grunn for denne oppgaven.

Kapittel 2 presenter aktuelle teorier som danner bakgrunnsteppet for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Denne studien har et sosiokulturelt overordnet perspektiv, og støttes av blant annet Banduras, Antonovskys og Deweys læringsteorier.

Kapittel 3 er en redegjørelse for den metodiske tilnærmingen. I dette kapitlet settes forskningen inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv, for deretter å begrunne metodevalg. Forskningen tilknyttes en hermeneutisk-fenomenologisk forståelse av prosessen og en kvalitativ metodologi. Observasjon og intervju benyttes som metoder for innhenting av data. I dette kapitlet benyttes blant annet Kvaales (2007) modell for å belyse forskningsprosessen.

Kapittel 4 omtaler undersøkelsen. Her beskrives utvalget, gjennomføringen av undersøkelsen, bearbeidingen av data, og selve analysearbeidet.

Kapittel 5 besvarer oppgavens tre forskningsspørsmål og hovedproblemstilling, og er i tillegg en presentasjon og en drøftning av kategoriene og de empiriske funn. Her knyttes informantenes utsagn opp mot teorien som ligger til grunn for denne studien.

Kapittel 6 er en oppsummering og konklusjon av funnene i denne masteroppgaven. Generelle betraktninger og forslag til videre forskning beskrives i dette kapittelet.

1.3. Avgrensning av oppgaven

Denne studien avgrenses til å gjelde sosial kompetanse i eksterne smågruppebaserte deltidstiltak i den alternative skolen. Jeg undersøker ikke hva som er problemet i den ordinære skolen, som gjør at den strever med å lykkes i arbeidet med å gi *alle* elever tilpasset opplæring i tråd med intensjonene i LK-06, og hvorfor denne typen tiltak har oppstått. Jeg forholder meg til fakta som tilsier at det har vært en enorm vekst innen denne typen eksterne deltidstiltak, og har fokus på hva slags utbytte elever i disse tiltakene har innen sosial kompetanse. Som forsker ser jeg nærmere på pedagogiske målsettinger, arbeidsmåter og samarbeid/samhandling, selve innholdet i tiltakene. Det presiseres at fritid og hjemmeforhold ikke behandles som tema. Teoridelen begrenses til å ha hovedfokus på Banduras, Antonovskys og Deweys teorier, da jeg velger å gå i dybden. Empirisk materiale innhentes fra ett deltidstiltak ved en alternativ skole. Det er syv informanter og to dagers observasjon knyttet til undersøkelsen. Drøftingsdelen begrenses til fem ulike kategorier; pedagogisk målsetting, arbeidsmåter, mestring, samarbeid/samhandling og sosial kompetanse.

1.4. Oppgavens problemstilling

Hovedproblemstilling:

Hvordan påvirker eksterne smågruppebaserte deltidstiltak elevers sosiale kompetanse?

For å besvare denne problemstillingen innhentes empiri fra elever, lærere og foresatte i den alternative skolen, og fra kontaktlærere i den ordinære skolen.

For å operasjonalisere problemstillingen er følgende forskningsspørsmål utarbeidet:

1. Hvilke pedagogiske mål, med utgangspunkt i LK-06s generelle del, oppfattes som mest sentrale i den alternative skolen?

2. Hvilke arbeidsmåter legges til grunn for å utvikle elevers sosiale kompetanse i den alternative skolen?

3. Hvordan opplever lærerne i den alternative skolen og i den ordinære skolen at deltidstiltaket påvirker elevenes sosiale utvikling, og hvordan oppleves dette av den enkelte elev og av foresatte?

Forskningsspørsmålene følger en prosesstanke i ulike nivåer. Jeg ser først på de overordnede rammefaktorene, deretter på det didaktiske, og avslutningsvis undersøkes erfaringer og opplevelser på individnivå. Ved å benytte ulike nivåer gir dette en god oversikt og en helhetlig ramme. Dette er nødvendig for å kunne besvare oppgavens problemstilling på en best mulig måte.

1.5. Samfunnsmessig relevans

Skolens kjerneoppgave er å legge til rette for at unge mennesker lærer og utvikler seg til å bli kompetente deltakere i det samfunnet de vokser opp i, både faglig, kulturelt og sosialt. Skolen er ikke alene om dette ansvaret, men i et samfunn som anser 10 års pliktig skolegang som et minimumskrav for å bli en fullverdig deltaker, sier det seg selv at skolen har en viktig rolle og

et stort ansvar i denne sammenhengen. At skolen skal være en skole for alle, har lange tradisjoner i norsk skolehistorie (Baune, 1995). LK-06s viktigste grunnlagsdokument St. meld. nr. 30 "Kultur for læring" viderefører denne tradisjonen, og slår fast at likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring skal være de overordnede prinsippene for all opplæring i skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a). LK-06s sterke satsing på kompetanseutviklende tiltak har sammenheng med et erkjent behov for å styrke skolens evne til å tilpasse opplæringen for å sikre at den fungerer likeverdig og inkluderende (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a).

Det er stor politisk og skolefaglig enighet om de overordnede prinsippene for opplæringen, likevel er det en utfordring for skolen å tilpasse opplæringen for elever i skolens ytterkant. I en sluttrapport om bruken av spesialundervisning i grunnskolen under LK-06, er elever med atferdsvansker den elevgruppen som kommer dårligst ut i forhold til faglig læringsutbytte, sosial kompetanse og trivsel (Høgskolen i Hedmark, 2009). Evalueringsrapporten understreker alvorret ved at dette handler om unge mennesker som står i fare for å bli dekkvalifisert både i arbeidslivet, og i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Dette kan ha stor innvirkning på unge menneskers mulighet til å skape seg et verdig liv, men er også et samfunnsmessig nederlag og tap når mennesker ikke får utviklet sine evner og muligheter. Det er derfor av samfunnsmessig betydning å søke innsikt i alternative pedagogiske muligheter slik at alle elever blir ivaretatt, også de som befinner seg i en marginalisert situasjon. Sosial kompetanse er en svært sentral faktor for å lykkes både i skolen og i livet generelt! Denne studien undersøker om deltakelse i eksterne smågruppebaserte deltidstiltak i den alternative skolen har positiv effekt på utvikling av elevers sosiale kompetanse, og undersøker også innholdet i disse tiltakene.

2.0. Teori

I dette kapittelet presenteres bakgrunnen og forståelsesrammen for problemstillingen i oppgaven. For å skape en størst mulig dybde i denne masteroppgaven, belyses de ulike nivåer i problemstillingen. Først redegjøres det for de overordnede rammefaktorene i denne studien; den alternative skolen, Opplæringsloven og LK-06. Videre beskrives de indre rammefaktorene tilknyttet denne studien; sosial kompetanse, arbeidsmåter, mestring og samarbeid/samhandling. I slutten av dette kapittelet oppsummeres oppgavens teoretiske fundament. Denne studien har et sosiokulturelt overordnet perspektiv, og hovedteoriene som beskrives er Banduras, Antonovskys og Deweys læringsteorier. I dette kapittelet omtales i tillegg andre relevante teorier og forskning.

2.1. Den alternative skolen

I innledningen har jeg påpekt at den alternative skolen kan være et problematisk begrep, og jeg har forklart hvordan dette begrepet benyttes i denne studien. For å understreke at alternative skoler er et allerede eksisterende begrep viser jeg til følgende definisjoner:

Alternative skoler er sosialpedagogiske tiltak som av og til tilbys elever med moderat og relativt store atferdsvansker, skolefaglige mestring og motivasjonsvansker. I noen grad dreier det seg om elever med psykiske problemer, elever som mobbes, og elever som unngår kontakt med andre. De bor hjemme og får et dagtilbud i lokalmiljøet. Betegnelsen alternative skole innebærer ikke institusjonsskoler eller kommunale spesialskoler for elever med lære- og atferdsvansker (Nordahl, Manager, Sørli & Tveit 2003, s. 37).

Alternative skoler er segregerte skoletilbud for elever i grunnskolen. Skoletilbudet er frivillig og har en klar profil på sosiale og individuelle, i tillegg til skolefaglige mål. Tilbudet kan være både et heltidstilbud og et deltidstilbud. Et vesentlig kjennetegn er vektinga av praktisk innhold i skoledagen ([URL:www.FAS.no](http://www.FAS.no)).

Begge de ovennevnte definisjonene kunne vært benyttet i denne studien. Det er disse som ligger til grunn for min forståelse av begrepet, som er beskrevet i innledningen. Min forståelse er skreddersydd med tanke på oppgavens problemstilling.

Spesialskolene og tilpasset opplæring har lange røtter både i norsk, skandinavisk og europeisk sammenheng. Etter at de statlige spesialskolene ble lagt ned tidlig på 90-tallet er flere kompetansesentre opprettet i Norge. Disse skal gi skolene og foresatte veiledning og kompetanse innen alle fagområder.

Den alternative skolen er et relativt nytt fenomen i norsk skole, de aller fleste tiltakene er etablert etter 1985. Skolene er i første rekke et tilbud på ungdomsskoletrinnet til elever som av en eller flere grunner ikke er i stand til å følge den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Tiltakene er iverksatt for elever i en risikosituasjon, ofte preget av lærevansker, sosiale problemer, mistilpassning, isolasjon og/eller rus og kriminalitet, og der en ikke når tilfredsstillende resultater ved opplegg innenfor den ordinære skolen.

Det ble i 1986 opprettet en fellesorganisasjon for alternative skoler (FAS). Medlemsskoler i FAS var i første omgang skoler som i kommunal regi kombinerte praktisk arbeid og skolegang, og var eksternt etablert. Deltakerne ønsket å samle skoler som var relativt like, ikke nødvendigvis i innhold, men i forhold til aldersgruppe og organisering. Organisasjonens formål var å arbeide for: å bedre det pedagogiske tilbudet til ungdom i grunnskolen, å bidra til faglig utvikling, å være et kontaktorgan mellom skolene, og å medvirke til samarbeid med andre faggrupper/etater som inngår i arbeidet rundt ungdommene ([URL:www.FAS.no](http://www.FAS.no)).

Opplæringstilbudet som gis ved en alternativ opplæringsarena skal være i samsvar med kravene til offentlig grunnskoleopplæring i opplæringsloven med forskrifter, herunder det pedagogiske innholdet og den organisatoriske tilretteleggingen. Opplæringen som skjer på en alternativ opplæringsarena er den ordinære skolens ansvar, og skal være sikkerhetsmessig forsvarlig. Dette innebærer at eleven må være underlagt skoleeiers tilsyn. For å illustrere hvem som kan være deltakere i den alternative skolen viser jeg til følgende:

For at en elev med rett til spesialundervisning skal kunne motta opplæring på en annen opplæringsarena er det noen vilkår som må være oppfylt:

- eleven har et enkeltvedtak om spesialundervisning og den alternative opplæringsarenaen er hjemlet i vedtaket.
- det må foreligge en avtale om bistand til gjennomføring av spesialundervisning mellom kommunen (skolen) og tilbyder av tiltaket (Udir-3-2010, Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen, rundskriv, 17.06.2010).

Den alternative skolen deles inn i tre kategorier; *interne, eksterne og selvstendige tiltak*. *Interne og eksterne tiltak* vil si opplæringstiltak som har nær tilknytning til en grunnskole og som administreres av denne. De interne tiltakene er grupper som holder til i den respektive skolebygningen, mens de eksterne tiltakene er fysisk lokalisert utenfor skolebygningen. *Selvstendige tiltak* har egen administrasjon eller administreres av en annen kommunal instans, elever i selvstendige tiltak stammer fra flere skoler i samme skolekrets. De er selvstendige og en del av de eksterne smågruppetiltakene blir ofte omtalt som alternative skoler. Det er disse skolene som er utgangspunktet for denne oppgaven.

Den alternative skolen i Norge består pr. 2006 av totalt ca. 271 tiltak med til sammen 2200 elever. Dette utgjør 1,2 % av det totale elevgrunnet på ungdomstrinnet. Etter ovennevnte kategorisering deles denne totalen inn i 122 interne tiltak, 69 eksterne, og 80 selvstendige tiltak i Norge i 2006 (Jahnsen m.fl., 2006). Ferskere tall foreligger ikke pr. i dag, men er under utarbeidelse ved Lillegården kompetansesenter. Dette innebærer over en fordobling i antall tiltak over en 15 års periode sett ut ifra Sørli's undersøkelse i 1991.

Når det gjelder utviklingen av ulike tiltak på barnetrinnet kontra ungdomstrinnet har det, i følge Jahnsen ved Lillegården kompetansesenter, i de siste årene også vært en voldsom vekst i bruk av alternative læringsarenaer tilknyttet barnetrinnet. Jahnsen skriver at det er omtrent like mange eksterne smågruppebaserte deltidstiltak på barnetrinnet (fra 1. til 7. klasse) i 2010, som det var på ungdomstrinnet i 2006, og fordelingen mellom de ulike tiltakstypene er omtrent det samme. I 1991 var det i følge Sørli var ingen i tiltak barnetrinnet. Ca. halvparten av de selvstendige tiltakene er "Inn på tunet" eller såkalte gårdsskoler (ca. 30). Dette var ikke like vanlig på ungdomstrinnet i 2005. Det er noe færre elever pr. tiltak på barnetrinnet. De aller fleste tiltakene er deltidstiltak, også blant de selvstendige tiltakene, altså ikke slik det var på ungdomstrinnet. Litt over halvparten av tiltakene praktiserer enkeltvedtak § 5-1 i Opplæringsloven ved plassering av elever i tiltakene (Jahnsen, Hanne, Nergaard, Svein og Nina, Grini 2011, inn press).

Den ovennevnte tallene illustrerer økningen i antall tiltak, men Forskning på effekten av eksterne smågruppebaserte deltidstiltak i den alternative skolen er mangelfull, og slutter oppunder en debatt om den alternative skolens eksistens og relevans.

2.2. Opplæringsloven

Opplæringsloven er alle Norges grunnskolors og videregående skolors overordnede styringsdokument.

”Lova gjeld grunnskoleopplæring og vidaregåande opplæring i offentlege skolar og lærebedrifter dersom ikkje noko anna er særskilt fastsett...” (Opplæringslova, jf. §1-1).

Hovedfokus i denne studien er elevs utvikling av sosial kompetanse. Sosial og kulturell kompetanse omtales i Opplæringsloven som grunnleggende ferdigheter i skolen.

Sosial og kulturell kompetanse (...). For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering (...). Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden (...). (Oppl.1. § 1-2, og læreplanverkets generelle del).

I Opplæringsloven § 9a-1 om generelle krav står det blant annet at alle elever i grunnskolen og videregående skole har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen er en læringsarena for alle barn, noe som skulle tilsi at det er stor variasjon i sosial erfaring og muligheter for positiv sosial læring. Sosial læring bør derfor være en selvfølgelig komponent i alle sammenhenger i skolen (Ogden, 1995 og Nordahl, 2005). Opplæringsloven skal bidra til å sikre denne kompetansen i skolen. Manglende måleinstrumenter er en utfordring for å kvalitetssikre og måle sosial kompetanse i skolesammenheng.

Det rettslige grunnlaget for bruk av alternative opplæringsarenaer/skoler for en enkeltelev, i hele eller deler av opplæringen, er spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Elever som ikke får eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning, jf. opplæringsloven § 5-1 første ledd. Spesialundervisningen skal gi eleven et forsvarlig utbytte av den samlede opplæringen, jf. opplæringsloven § 5-1 annet ledd. Dersom det fremgår av enkeltvedtaket at bruk av en alternativ opplæringsarena er nødvendig for at eleven skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen, åpner regelverket for dette under gitte vilkår.

2.3. LK-06

LK-06 ble innført som en reform i 2006, og omfatter alle elever fra 1. – 10. trinn i grunnskolen, og på første og andre trinn i videregående opplæring. I følge Kunnskapsdepartementet er målsettingen med LK-06 er å sikre at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende fellesskole der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. LK-06 skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring.

I følge Kunnskapsdepartementet er en av endringene i LK-06 større lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen. Dette kan være en av årsakene til den fortsatt store veksten i antall alternative skoler. Alternative skoler nevnes ikke spesifikt i LK-06, men omtales i skriv fra Utdanningsdirektoratet som alternative opplæringsarenaer.

Målformuleringene innenfor rammene i LK-06 tar inn i seg ulike elementer som sosial kompetanse defineres gjennom. Blant annet barn og unges tro på at de kan anvende sin kompetanse i møte med andre, empati og deltakelse gjennom ulike sosiale ferdigheter.

”Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (LK-06, s. 3).

I LK-06 er målsettingen om sosial kompetanse forsterket i Læringsplakaten og i kapittelet om sosial og kulturell kompetanse. Det sosiale aspektet ved menneskers atferd kommer særlig til uttrykk gjennom formuleringene det meningssøkende, det allmenndannede, det samarbeidende som oppsummeres i det integrerte menneske. Dette understreker at læring av sosial kompetanse i skolen gjelder alle elever, ikke bare elever som viser problematferd i samspill med medelever og voksne.

2.4. Sosial kompetanse

I faglitteraturen defineres sosial kompetanse på flere ulike måter, men ingen av definisjonene har fått særlig bred tilslutning. Definisjonene kan være både innholdsmessig vide og omfattende, eller mer avgrenset og operasjonelle. Vide definisjoner legger for eksempel vekt

på forhold som vennskap og tilpasning, mens de mer avgrensede kan legge vekt på bestemte kommunikasjons- eller problemløsningsferdigheter. Dersom definisjonen er for vid, kan det være vanskelig å avgrense begrepet i forhold til andre begreper som kompetanse eller tilpasning i vid forstand. Definisjonen kan også være for snever slik at begrepet blir innholdsmessig trivielt, for eksempel når en fokuserer på høflighet eller regelstyrt atferd i skolen.

Denne studien tar utgangspunkt i Ogdens (2009) definisjon av begrepet sosial kompetanse;

Sosial kompetanse er kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Sosial kompetanse handler om å mestre samspill med andre, og dette inkluderer både verbal og nonverbal atferd. Sosial kompetanse omfatter:

- Empati – leve seg inn i og vise omtanke for andre menneskers følelser
- Selvkontroll – regulere følelser, vente på tur, inngå kompromiss, bli enig
- Selvhevdelse – presentere seg, kunne si sin mening
- Samarbeid – dele, hjelpe, følge felles regler
- Ansvarlighet – holde avtaler og forpliktelser, vise respekt for eiendeler og arbeid

Denne definisjonen dekker både den observerbare delen av begrepet med ferdigheter, og den kognitive med kunnskap. Holdninger innebærer både noe kognitivt og observerbart. Sosial kompetanse er en egenskap som oppfattes av en selv. Det er også en betingelse for å fungere sosialt tilfredsstillende med både venner, jevnaldrende og voksne. Sosial kompetanse innebærer at en opplever sosial anerkjennelse.

Sosial mestring og sosial kompetanse er nært knyttet til hverandre. En bred forståelse av mestringsbegrepet er her relevant med støtte av Ogden (1995) og Heggen og Øia (2005). Mestringsbegrepet knyttes til tilpasning. I følge Heggen og Øia (2005) vil mangel på mestring kunne resultere i mistilpassning, konflikter og marginalisering. Marginalisering er en prosess som kan medføre sosial isolasjon, mistrivsel på skolen, mangel på både sosial og faglig kompetanse, og problemer og konflikter med familien. Ogden (1995) hevder at mangel på tilpasning i skolealder kan være en prediktor for antisosial atferd i voksen alder. Sørliie m.fl. (2008) finner også at lav sosial kompetanse predikerer antisosial atferd. Det innebærer at elever med lav sosial kompetanse, fungerer dårlig sosialt. Disse har lav mestringsfølelse og tilpasser seg i liten grad normer både i jevnaldermiljøet og i skolen.

I følge Ogden gjør sosial kompetanse det mulig å nå sosiale mål. For eksempel å etablere positive sosiale relasjoner til jevnaldrende så vel som voksne, å kunne følge regler, eller å leve opp til normer og forventninger til akseptabel atferd. Kompetente barn kan også formidle og hevde sine ønsker og behov på en sosialt effektiv måte. Sett ut ifra dette er sosial kompetanse funksjonell, og den bidrar til at barn kan mestre viktige utviklingsoppgaver på ulike alderstrinn. Den kvalifiserer også i forhold til framtidige behov og situasjoner, slik at barn er rustet til å møte utfordringer senere i oppveksten. Etter hvert som barn øker sin sosiale kompetanse blir de bedre i stand til å forstå sine omgivelser, og til å påvirke dem slik at de bedre ivaretar egne behov. Etter hvert som barn blir ungdom og ungdom blir voksne, trenger de nye og ofte bedre organiserte sosiale ferdigheter for å mestre utviklingsoppgaver.

Begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er brukt om hverandre. I denne oppgaven defineres sosiale ferdigheter som ”sosialt akseptert og lært atferd som tillater en person å samhandle effektivt med andre og unngå sosialt uakseptable reaksjoner” (Elliott og Gresham, 1991). Som eksempler på sosiale ferdigheter nevner de å dele med andre, være hjelpsom, etablere sosiale kontakter, be om hjelp, gi ros osv.

I følge Halland (2005), Elliott og Gresham (1991), Ogden (2002) og Jordet (2010) er det nødvendig med følgende ferdigheter for å utvikle og å øke sosiale kompetanse: *samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet*. De fastslår at det er viktig ikke bare å trene på disse ferdighetene, men også å få sjansen til å anvende dem i ekte, sosiale situasjoner. Den alternative skolen kan være en viktig læringsarena for elever som sliter i hverdagen i den ordinære skolen, og som har behov for å utvikle sin sosiale kompetanse gjennom andre og mer tilpassede rammer. Jordet (2010, s. 159) har vist at disse fem ferdighetsområdene også kan ivaretas i den ordinære opplæringen ved å ta i bruk alternative læringsarenaer utenfor klasserommet i den ordinære skolen.

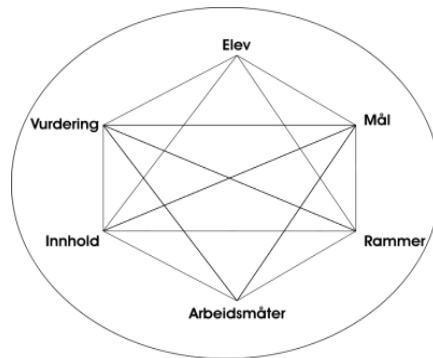
Den læringspsykologiske tilnærmingen til sosial kompetanse har ikke lagt vekt på betydningen av kognitive prosesser og andre individuelle forutsetninger (Nordahl, 2002). I sosialt-kognitivt betinget læringsteori er det utviklet tilnærminger til sosial kompetanse som i større grad ivaretar de kognitive prosessene (Bandura, 1977; Elliott og Gresham, 1991). For å anvende sosiale ferdigheter kreves det både perseptuelle ferdigheter og kognitive overveielser. Individet må være i stand til å vurdere hvilke sosiale ferdigheter som passer i bestemte situasjoner, og når de skal anvendes. I et slikt perspektiv blir sosial kompetanse knyttet til empati og rolletaking, det vil si til å kunne sette seg inn i andres følelser og intensjoner. I et

sosialt-kognitivt perspektiv innebærer sosial kompetanse også å kunne kontrollere egne impulser og ønsker for å kunne ta hensyn til andre, det vil si selvkontroll. Sosial kompetanse uttrykkes først og fremst gjennom handling, og derfor må de kognitive prosessene omsettes til handling (Nordahl, 2002). Barn og unge må derfor ha tillit til sine omgivelser, kunne ta sosialt initiativ og ha en selvoppfatning som gjør dem utadrettede og sikre i sosialt samspill. Denne delen av sosial kompetanse blir ofte betegnet som selvhverdelse (Lamer, 1997).

Utviklingspsykologiens tilnærming til sosial kompetanse har sitt utgangspunkt i henholdsvis risikofaktorer og mestringsferdigheter hos barn og unge. Risikofaktorer for utvikling av antisosial atferd er knyttet til barn og unges omgivelser og dreier seg om individuelle forutsetninger, familieforhold, oppvekstvilkår, kamerater og sosiale interaksjoner, skoleerfaringer og forhold i nærmiljøet (Rutter, 1985). Risikoen for en avvikende livsførsel antas å ha en multipliserende effekt i forhold til antall risikofaktorer et barn eller en ungdom er utsatt for. Motvekten til risikofaktorer er mestring eller kompetanse. Her ses kompetanse som noe mer stabil over tid enn mestring, som ofte knyttes til enkeltsituasjoner (Garnezy, 1989, Ogden, 2002). Innenfor barn og unges personlige kompetanse er sosial kompetanse et viktig område som kan bidra til en positiv sosial utvikling til tross for risikofaktorer som barn og unge kan være utsatt for (Ogden, 2002). Det gjelder både en generell sosial utvikling og evne til å mestre motgang og kriser. Implisitt i denne utviklingspsykologiske tilnærmingen til sosial kompetanse ligger et universelt sosialt kompetansebegrep. Det vil si at sosial kompetanse vurderes relativt uavhengig av den konteksten kompetansen anvendes i. Det at teoriene mangler det kontekstuelle perspektivet, er en kritikk som kan rettes mot både en læringspsykologisk og en utviklingspsykologisk tilnærming til sosial kompetanse (Nordahl, 2002).

2.5. Arbeidsmåter

Arbeidsmåter defineres i dette studiet som en indre rammefaktor i den alternative skolen sett i tråd med Bjørndal og Liebergs modell fra 1878 "Den didaktiske relasjonstenkning" (Bjørndal og Lieberg 1978), modell nummer 1.



Modell 1

Sett i sammenheng med den didaktiske relasjonstenkning er arbeidsmåter er de metoder som blir brukt i læringssituasjoner. Dette omfatter både lærerens undervisning og elevens arbeid. Måte brukes som en betegnelse for hvordan læreren tilrettelegger for elevenes læring.

I pedagogisk sammenheng er det vanlig å skille mellom induktive og deduktive arbeidsmåter. Induktive arbeidsmåter vil si at det legges opp til allsidige aktiviteter, som engasjerer elevene og lar dem være aktive og kreative. En viktig forutsetning for induktive arbeidsmåter er at skolen tar elevenes erfaringer, interesser og behov som utgangspunkt for undervisningen. Elevene kommer frem til den etablerte kunnskapen samtidig med at de får mulighet til å bygge opp sin egen kunnskap og forståelse gjennom en induktiv arbeidsmåte og en induktiv resonnering, også kalt ”bottom-up-tenkning”. Argumentasjonen for å benytte induktive arbeidsmåter kan være at elevene oppnår en økt motivasjon for å undersøke, og forstår og erverver ny kunnskap når de jobber med noe knyttet opp mot tidligere erfaringer og eget interesseområde (Brattenborg og Engebretsen, 2001).

I følge LK-06 vektlegges samarbeid og praktisk arbeid som arbeidsmåter for sosial utvikling i et fellesskap.

”Medvirkning i utvikling av et sosialt fellesskap bidrar til personlig vekst, særlig når det medfører samarbeid mellom mennesker på ulike trinn eller med ulike anlegg og ressurser. Elevene bør derfor komme med i praktisk arbeid (...)” (LK-06, s. 17).

Uttrykket “Å lære er å oppdage” er relevant for arbeidsmåter knyttet til induktive arbeidsmetoder. Uttrykket stammer fra Perls. Han siktet til det å vokse og å modnes som menneske. Han uttalte at det er ikke nok å lære om den verden man lever i, men også å lære å bli seg selv bevisst, og å oppnå et bevisst forhold til andre mennesker. Oppdagelsesaspektet

som arbeidsmåte er eldgammelt og har røtter tilbake til Sokrates. Dessuten har dette aspektet blitt mer og mer anerkjent i moderne tid (Brattenborg og Engebretsen, 2001).

Utfordringer i dagens skole, som kommer til uttrykk som ”svak” sosial kompetanse, atferdsproblemer, kjedsomhet eller lærevansker, kan ha sammenheng med skolens århundrelange dualisme. Skillet mellom mental og kroppslig aktivitet og skolens manglende evne til å se kroppslig bevegelse som en ressurs i elevenes læringsarbeid, har røtter i Descartes (1596-1650) tenkning. Pestalozzis (1746-1827) velkjente metaforer for ”hele mennesket” omtaler også dette problemet, han sa at skolen ensidig rettet seg mot ”hodets” kunnskapsformer og i for liten grad stimulerte ”hjertet” og ”hånden” (Brattenborg og Engebretsen, 2001). Utfordringene kan også ses i sammenheng med den levere statusen som håndverksfagene har fått gjennom LK-06.

Blant annet innen konfluent pedagogikk, Steiner, og Montessorri, benyttes oppdagelsesaspektene i stor grad innen deres pedagogiske retninger. Konfluent arbeidsmåte er del av gestalttilnærmingen. Konfluent pedagogikk er den pedagogiske delen av gestalttilnærmingen, og bygger på kognitiv tradisjon og gestaltteori. Den er en undervisningsmetode som søker å integrere det intellektuelle, det emosjonelle og det psykomotoriske aspektet i all undervisning og veiledning. Det er en meningsorientert pedagogikk med helhetssyn på mennesket. Den er ”her og nå-orientert” og prosessorientert. Det faglige innholdet må relateres til elevens liv for at optimal læring skal oppnås. Forforståelsen er avgjørende for hva slags mening eleven finner. Når eleven inkorporerer noe av seg selv i kunnskapen og tar personlig stilling til den, blir kunnskapen personlig for den enkelte (Grendstad, 1990).

”Skal jeg finne mening i noe, må jeg komme i et personlig forhold til det som er gjeldende” (Grendstad, 1990, s. 19).

Det å skape mening forutsetter at eleven for det første får en opplevelse gjennom å delta i det som skjer, det andre er å undre seg og tenke over det han/hun har opplevd. Det tredje er å forholde seg til menneskene i et subjekt-subjekt forhold, og det fjerde er å bearbeide innholdet.

”Å oppdage innebærer at jeg oppdager meningen med det jeg gjør” (Grendstad, 1990, s. 33).

Grendstad hevder at et individ eller en gruppe bare kan vokse og utvikle seg i et åpent samspill preget av gjensidig avhengighet. Læring ved å oppdage beskriver han som en motsetning til pugging og formidling av kunnskap, og kan knyttes til en induktiv arbeidsmåte.

Dewey kan også knyttes til en induktiv arbeidsmåte. Han hevdet at skolen må forholde seg til elevens erfaringsverden, men han var likevel ikke ensidig elevsentrert. Han kritiserte Rousseaus filosofi for å være overdreinet individfokusert og Platons filosofi for å være overdrevent samfunnsorientert. Dewey omtalte at kroppslig aktivitet i skolen anses mer som et problem enn som en kilde til læring. Han sa at kroppen var en forstyrrende faktor og en kilde til uro i skolen, som måtte bringes til ro:

”Fordi man mener at den [kroppen] ikke har noe å gjøre med mental aktivitet, virker den distraherende, den blir et onde man må bekjempe (...) Og kroppen er nødvendigvis et oppkomme av energi; den må være i aktivitet (...)” (Dewey, 1996b, s. 55).

Dewey gikk så langt at han hevdet dette var en hovedkilde til disiplinproblemet i skolen, fordi læreren brukte så mye tid og krefter på å undertrykke elevenes kroppslige aktiviteter. Dette ledet intellektet vekk fra det de skulle gjøre. Dagens skoleforskning viser at lite er endret på dette området. ”Lærere bruker svært mye tid og krefter på å få elevene inn i rollen som elev” (Haug 2006, s. 26), og uro beskrives som et omfattende problem i skolen.

Dewey fikk kritikk fordi mange mente han fokuserte for mye på handling. Sitatet ”Learn to do by knowing and to know by doing”, hentet fra Deweys ”Applied Psychology” (1889), viser at det essensielle trolig er relasjonen mellom kunnskap og handling (Vaage 2001, s. 130). Overgangen fra ”Learning by listening” til ”Learning by doing”, kan derfor sies å være en lite troverdig oversettelse av Deweys tekst. Sitatet ”Learning by doing” beskriver derfor ikke Deweys egentlige perspektiv. Dewey er opptatt av at læring skjer ved handling. Han knytter i denne sammenheng handling til eksperiment, det å undersøke (Dewey, 1938). Ogden snakker også om handlingskompetanse i boken ”Pedagogisk dannelse”. Dewey understreker den aktive handlingens betydning ved å mene at faginnhold aldri kan føres inn i et barn utenfra. Undervisning kan derfor i Deweys utdanningsfilosofi betegnes som et samarbeid så lenge han betegner læring som sosialt. ”All human experience is ultimately social: that involves contact and communication” (Dewey, 1938).

Säljö utdyper dette i sin forskning på hvilke problemer ensidige deduktivt pregede arbeidsmåter skaper for skolen. På den ene siden sier han at tekstbaserte kunnskapsformer

bidrar til å skape kunnskaper og ferdigheter hos mennesker, men på den andre siden bidrar det også til å skape problemer med å lære og å forstå (Säljö 2001).

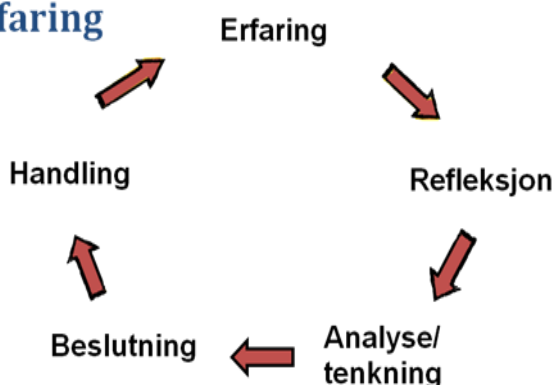
Jordet skriver i sin bok "Klasserommet utenfor" (2010) om viktigheten av å ta i bruk alternative læringsarenaer og varierte arbeidsmåter for å oppfylle en større grad av elevenes krav om tilpasset opplæring og variasjon i undervisningen. Han mener det er viktig å legge til rette for en mer variert opplæring, og sier det vil bringe elevene nærmere læreplanens intensjoner om tilpasset opplæring. Læreplanen omtaler den nære sammenheng mellom tilpasset opplæring og variasjon på følgende måte: "Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen" (KD 2006b, s. 5). Jordet hevder at bruk av læringsarenaer utenfor klasserommet bidrar til en mer variert opplæring på disse fem områdene (Jordet, 2010, s. 235).

Det viser seg å være stor enighet i den pedagogiske faglitteraturen om viktigheten av variasjon i opplæringen (Sfärd, 1998, Klette, 2007, Haug og Bachmann, 2007). Jordets påstand er at en variert opplæring som kun opererer innenfor et teoretisk kunnskaps- og læringssyn ikke blir variert nok. Variasjonen oppfattes av Jordet som overflatisk.

Undersøkelser viser at variasjonen i den ordinære skolen har et utviklingspotensial, og ikke er i tråd med intensjonene i LK-06 om tilpasset opplæring.

Jeg viser i tillegg til boken "Erfaringsbasert læring" (Kolb, 1984). Han skriver om overgangen fra erfaring til læring. Kolb er kjent for sin modell for erfaringslæring. I boken (Kolb, 1984) understreker han at modellen ikke er hans egen, men inspirert av Lewin (1951). Kolb framhever erfaringens betydning ved å sitere Konfusius (ca. 450 f.Kr.): "Jeg hører og glemmer. Jeg ser og husker. Jeg gjør og forstår" (Kolb, 1984). For å forstå prosessen med å konstruere kunnskap viser jeg til Kolbs læringssirkel, modell 2.

Kolbs lærings sirkel: Å lære av erfaring



Modell 2

Kolbs arbeid er en sammentenking av tre ulike teorier, representert ved Piaget, Lewin og Dewey, som alle kan defineres innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Kolb bruker disse teoriene til å argumentere for at læring er en sirkulær prosess som omfatter flere læringsstadier. Det første stadiet eleven skal gjennom, er konkret opplevelse/erfaring av en prosess som han deltar i. Det neste stadiet er reflekterende observasjon, der eleven ser opplevelsen fra så mange perspektiver som mulig og reflekterer over hva det betyr. Dataene som er generert gjennom reflekterende observasjon er utgangspunkt for analyse og tenkning, der en forsøker å strukturere og generalisere erfaringene. Disse er igjen utgangspunktet i aktiv eksperimentering. Det er nå eleven bruker det han har lært til å gjøre nye beslutninger som fører til videre handlinger. Deretter følger nye opplevelser og en ny runde i lærings sirkelen.

Egentlig er det galt å snakke om Kolbs modell som en sirkulær læringsprosess (Kolb, 1984). Det handler om at læringen beveger seg i en spiral. Eleven bygger på tidligere vitensdannelser i prosessen, og dermed behøver ikke sirklene være i likevekt til en hver tid. Læreren må være bevisst på hva slags viten som stimuleres i en undervisningssituasjon, og hvilke konsekvenser det har. En ensidig teoretisk undervisning kan derfor være riktig i etterkant av en praksisrettet aktivitet hvis den tar utgangspunkt i elevens erfaringer. Dersom læringsforløpet er preget av en skjevhet over lengre tid, vil læringspotensialet ved undervisningen gradvis reduseres. Det er viktig at de ulike omgangene i spiralen utfyller hverandre slik at læringsprosessen blir helhetlig. Begrensningen i Kolbs læringsteori er at den kun befatter seg med individer, og unnlater å sette eleven i en sosial kontekst. I et sosiokulturelt læringssyn vektlegges helheten.

Jordet (2010, s. 208) hevder at uteskole krever en styrking av lærernes kompetanse. Skoleforskning avdekker at lærerne mangler kompetanse til å omsette det aktivitetspedagogiske tankegodset og de induktive arbeidsmåtene i en hensiktsmessig praksis.

(...) den kompetansen som finnes i skolen mest er knyttet til den formidlingsorienterte pedagogikken, mens den som trengs i aktivitetspedagogikk ikke finnes i tilstrekkelig grad. En har ikke sørget for å formidle den nødvendige kompetansen for å drive skolen som det er politisk ønske om, og dette går igjen i alle fag (Haug, 2003, s. 95).

NOKUT's (2006) evaluering av norsk allmennlærerutdanning bekrefter også dette bildet av en utdanning som har sviktet på vesentlige områder. Forskningen etter L-97 viser at vi i Norge har en skole som framstår som mer tradisjonell enn progressiv (Haug, 2003). Bunken med skolebøker som mange elever får understreker den teoretiske tilnærmingen til fagstoffet.

2.6. Mestring

Begrepet mestring står sterkt i den alternative skolen, og er en av de indre faktorene jeg ser nærmere på i denne studien. Sosial mestring og sosial kompetanse er nært knyttet til hverandre. Mestring er et vidt begrep med mange definisjoner. Mestring har sosiale, psykologiske, kognitive, praktiske og fysiske dimensjoner.

Mestring kan defineres som håndtering av typiske utfordringer og påkjenninger som en stilles ovenfor (Heggen og Øia, 2005). For ungdom vil det være typiske utfordringer og påkjenninger tilknyttet ungdomstiden. Mestring vil i et slikt perspektiv være spesielt knyttet til unges skolegang og sosiale relasjoner der tilegnelse av erfaringer, kunnskaper, sosiale ferdigheter og kvalifikasjoner står sentralt. Øia og Heggen (2005) vektlegger betydningen av et sosiokulturelt perspektiv på mestring. De hevder at et sosiokulturelt mestringsbegrep ikke dreier seg ensidig om individets handlingsevne, men individet i sin sosiale sammenheng. De knytter mestring er til handling og handlingspotensialer.

Psykologiske teorier bruker oftest begrepet mestring i en mer avgrenset sammenheng. Det er spesielt individets håndtering av spesifikke problemtilstander eller belastende livssituasjoner som vektlegges. Lazarus og Folkman definerer mestring som kontinuerlige skiftende kognitive og handlingsrettede forsøk, som tar sikte på å håndtere spesifikke indre og/eller ytre utfordringer som blir oppfattet som krevende eller som overgår personens ressurser (Lazarus

og Folkman 1984). Deres definisjon gir et godt utgangspunkt for å forstå hva som ligger i begrepet mestring. Definisjonen er prosessorientert, og legger vekt på hva et individ tenker og gjør, istedenfor hva et individ er. Definisjonen skiller også mellom handling og utfall av handlingen. Mestring er målrettet handling. Definisjonen er imidlertid begrenset til en kognitiv vurdering av en hendelse.

Lazarus og Folkman gjorde et skille mellom problem- og følelsesfokusede mestringsmåter. Problemfokusede mestring innebærer det individet gjør for å forandre en frustrerende eller uønsket situasjon, mens følelsesfokusede mestring innebærer det individer gjør for å regulere de negative følelser som en situasjon eller hendelse utløser. Inndelingen er imidlertid blitt kritisert for å være for enkel (Lazarus og Folkman, 1984).

Mestring handler om en opplevd sammenheng og en forståelse av hvordan ulike aspekter i eget liv står i forhold til hverandre, og må forstås i et utvidet tidsperspektiv (Heggen og Øia, 2005). Ifølge George Herbert Mead konstrueres mening i nå-situasjonen gjennom forestillinger om fortid og konstruksjoner om fremtid (Heggen og Øia, 2005; Mead, 1974). Mestring er således et uttrykk for mestring her og nå, tidligere mestring og forventet mestring.

Fokuset på mestring får stadig økt oppmerksomhet, og står sentralt i norsk skolepolitikk, integreringspolitikk og helse- og omsorgspolitik. Regjeringen Stoltenberg II har uttalt at det er et mål at alle elever i skolen skal mestre grunnleggende ferdigheter, alle elever skal føle seg inkludert og oppleve mestring (Stortingsmelding nr. 31, 2007-2008). Mestring er en grunnleggende ferdighet som er avgjørende for hva individer oppnår i livet. Mangel på mestring vil kunne føre til mistilpassning, problematferd, psykiske utfordringer og marginalisering.

2.6.1. Albert Bandura - mestring

Sosial læringsteori fokuserer på den læringen som skjer i en sosial kontekst. Den tar utgangspunkt i at mennesker lærer av hverandre, og inkluderer begreper som observerende læring, imitasjon, og modellering. Albert Bandura er regnet som en ledende talsmann innen denne teorien. Sosial læringsteori kan betraktes som en bro eller en overgang mellom behavioristiske læringsteorier og kognitiv læringsteori. De klassiske behavioristiske og kognitive læringsteoriene etterlater seg et gap i forhold til hverandre. Behavioristene

behandler mennesket som reaksjoner på ytre påvirkning og respons, og kognitiv læringsteori ser de indre prosesser i mennesket som drivkraft for utvikling. Dette forutsetter ulik tilnærming og undervisningspraksis. Gjennom Bandura og hans teorier om ”social learning” og ”Self-efficacy”, bygger han opp under denne problematikken på en dekkende måte. Bandura benytter seg av behaviorismen via forsterkning, belønning og straff som sentrale momenter. Fra kognitivistisk teori henter han forventning, samt evnen til å huske og å gjenskape følelser ut fra tidligere opplevde situasjoner. Hovedtesen i Banduras arbeid er at menneskets fremtoning i verden bestemmes av omgivelser, kognitive elementer og atferd (Bandura 1997).

Banduras teori om ”Self-efficacy” (1977) står sentralt når en skal forstå hvordan kognitive prosesser kan øke og redusere individuell motivasjon og mestring hos elevene.” Self-efficacy” dreier seg om individets tro på egne muligheter til å handle slik situasjonen krever for å kunne nå bestemte mål eller resultater. Det er en form for selvtillit som påvirker hva vi ønsker å få til, hvor hardt vi forsøker, og hvilken tro vi har på å lykkes. Bandura legger vekt på handlingene og troen på at eleven selv er i stand til å utføre de handlingene, som fører til det målet som vektlegges (Stortingsmelding nr. 31, 2007-2008).

I følge Bandura blir den indre motivasjonen for å utføre en oppgave påvirket av individets forventning om å mestre oppgaven. Når eleven står overfor en ny oppgave, vil han foreta en vurdering av muligheten for å mestre den konkrete oppgaven. Egenvurderingen er imidlertid ikke alltid sammenfallende med den reelle kompetansen eleven besitter. Denne selvvurderingen kan bli konstruert på bakgrunn av tidligere mestringserfaringer og verbale overtalelser fra personer som kjenner individets forutsetning for å mestre (Nordahl m. fl., 2005).

Holdninger tilegnes og forandres gjennom oppveksten og er senere under påvirkning fra omgivelsene. Elevenes forventning om mestring vil påvirke resultater og atferd i skolen. Lave forventninger fra lærerne, kan påvirke elevens forventninger til seg selv (Ogden, 2001). I følge Bandura (1977) kan negative mestringserfaringer endres ved hjelp av et støttende nettverk. Bandura hevder således at en dyktig lærer vil kunne bygge opp mestringserfaringer, og gi eleven ny motivasjon for læring (Nordahl m. fl., 2005).

Banduras teorier benyttes ofte i forbindelse med atferdsmodifikasjon. Med den alternative skolens fokus på sosial kompetanse gjør teorien seg anvendelig. Ved å gi elevene impulser og opplevelser som utfordrer på flere nivå, skapes et enormt potensial for å påvirke. Læreren kan

aktivt sette mennesker i situasjoner der de lykkes, og som samtidig inneholder læringspotensial. Ved å søke situasjoner som utfordrer elevens evner på flere måter enn den abstrakt teoretiske, er det enklere å arbeide i relasjon med elevene, og elever i relasjon med hverandre.

Det er et tilsynelatende et allment kjent faktum at mestringsopplevelser gir en positiv effekt på mennesker i nær sagt alle sammenhenger. En slik tankegang kan lett føre til lite reflekterende prosesser, og med dertil liten effekt. Forenklet kan det sies at skolen kun befatter seg med mestringsbegrepet i forhold til hva eleven på et gitt tidspunkt viser frem. Altså hvor godt eleven mestrer det faglige stoffet i forhold til forventet kompetanse og måloppnåelse. Elevens mestringsopplevelse, eller mangel på denne, kan lett glemmes. I enhver sammenheng der mål/middel-praksisen regjerer, vil det være sluttproduktet som overskygger prosessens egenverdi og betydning. I skolen vil dette si det samme som at gode karakterer viser høy mestringssevne og glade elever, mens dårlige karakterer viser lav mestringssevne, dårlige ferdigheter og et usynlig stempel som ”en svak elev”.

Å mestre levd liv er en grunntanke i den alternative skolen (URL:www.FAS.no). Med målsettingen om å gi et grunnlag for videre utdanning og å bidra til forhøyet livskvalitet, handler det i den alternative skolen om å bygge opp en motivasjon for mestring av sosialt og skolefaglig arbeid. Denne motivasjonen kommer ikke av seg selv, og i hvert fall ikke gjennom en ensformig, teoretisk preget og lite tilpasset opplæring. Det å bygge opp en forbedret og varig tro på egne evner, baseres på en lang prosess med tilbakemeldinger og mestringsopplevelser. Ved å tilby nye arenaer, med utfordringer som spiller på andre ferdigheter og evner, gis elevene muligheten til å vise og å utvikle kompetanse på nye måter. Gjennom disse nye arenaene kan eleven oppleve det Bandura kaller direkte mestring, en handling gjennomført i første person. Her er det eleven selv som mestrer en gitt oppgave, og får respons på dette.

Å fungere effektivt sosialt krever mer enn en enkel forståelse av kunnskap og årsaksoperasjoner innenfor en gitt aktivitet (Bandura 1997). Forventning om egen mestring vil påvirke hvordan mennesket føler, tenker, motiverer seg selv og hvordan det til slutt handler. ”Self-efficacy” skaper disse ulike effektene gjennom fire prosesser; kognitive, motivasjonelle, affektive og selektive prosesser. Prosessene fungerer heller sammen, enn hver for seg i regulering av menneskets handlinger. Jo større forventning en elev har om egen mestring, jo høyere mål vil han/hun automatisk sette seg. Det viser seg at jo sterkere individets tro på egen

mestringsevne er, jo høyere mål blir satt. Forventning om egen mestring spiller en sentral rolle i selvregulering av motivasjon. Det meste av menneskets motivasjon er kognitivt. Det lages forventninger om hva en kan klare, en ser for seg resultater av konkret handling, og det legges en plan for hvordan disse målene skal realiseres. Elever unngår ofte aktiviteter de føler de ikke kan mestre, men velger heller aktiviteter eller situasjoner de føler seg kompetente til og som de har forutsetning for å mestre. Gjennom elevens valg utvikles ulike ferdigheter, interesser og sosiale forbindelser, som igjen påvirker livets retning. Elevenes forventning om egen mestring er av sentral betydning, og har sammenheng med den sosiale utviklingen.

2.6.2. Aaron Antonovsky – mestring

Videre presenteres en orientering som ligger til grunn i den alternative skolen basert på deler av Aaron Antonovsky (2006) teorier. Denne orienteringen er grunnlaget for en teoretisk retning som i stedet for å konsentrere seg mest om negative fokusområder som; avvik, problemer, sykkelighet og stressfaktorer, i stedet velger å ta utgangspunkt i krefter som kan styrke og fremme sunn utvikling og positiv problemløsning. Vekten legges på hvilke mestringressurser, som fins hos barnet og i miljøet rundt barnet, og på læring av gode mestringstrategier. Antonovsky ønsker å finne fram til hvordan mennesker på en konstruktiv måte kan takle sine problemer. I denne sammenheng er jeg opptatt av kommunikasjon og nære samspillprosesser med pedagoger og andre omsorgspersoner i skolen. Betydning av vennskap mellom elever, og positive virkninger av godt samspill i klassen er også av vesentlig betydning.

Antonovsky har arbeidet med stressforskning. Under sine studier kom han frem til begrepet salutogenese, som kommer av det latinske ordet salus - sunnhet, og det greske ordet genesis - opprinnelse. Antonovsky gir på denne måten en ny vinkling for å kunne forstå mestring. Antonovsky uttaler med bakgrunn i sin forskning at helse ikke er et spørsmål om hva vi utsettes for, men vår evne til å takle det som skjer i livet. I følge Antonovsky er det en forbindelse mellom hvordan en klarer seg i sitt liv, og hvordan en opplever sin indre sammenheng. Antonovsky har utviklet begrepet SOC – ”Sense of coherence”, oversatt til norsk OAS - ”Opplevelse av sammenheng” (Sommerchild, 1998).

I hans opprinnelige definisjon av SOC/OAS ble dette definert slik:

(...) en global innstilling til tingene, der uttrykker den udstrækning, i hvilken man har en gjennomgående, blivende, men dynamisk tillid til, at ens indre og ydre miljø er forudsigelige, og at der er en stor sandsynlighed for, at alting vil gå så godt, som man med rimelighed kan forvente (Antonovsky, 2004, s. 13).

I denne teorien, ”Opplevelsen av sammenheng”, har tilværelsen vesentlig betydning for at eleven kan oppnå opplevelsen av den indre sammenheng. Teorien tar utgangspunkt i at eleven må forstå situasjonen, at han/hun må ha troen på at utfordringen kan løses, og at det må være mening i det som skal gjøres. Dette kan overføres til den alternative skolen, der det å forsterke det positive i hver enkelt elev har et grunnleggende fokus. I følge Antonovsky er det slik at når et individ i en situasjon opplever dette, får han eller hun den helsebringende opplevelsen av sammenhengen, og en god og positiv opplevelse (Antonovsky, 2004).

2.7. Samarbeid/samhandling

Samarbeid/samhandling betegnes i denne oppgaven som bindeleddet mellom den ordinære skolen og den alternative skolen, og mellom den ordinære skolen og hjemmet.

Samarbeid defineres som: ”(...) et forhold mellom mennesker, som i respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger arbeider mot samme mål, på grunnlag av en felles sum av ressurser” (Arneberg og Ravn 1995, s. 204).

Samarbeidet baseres på gjensidig tillit, felles ansvar og at beslutninger tas i fellesskap (ibid.). Sletten, Sandberg og Nordahl (2003) skiller mellom begrepene samarbeid og samhandling. De viser til at samarbeid er to eller flere parters felles arbeid i enkeltsaker, med lav grad av forpliktelse og formalisering. Når dette felles arbeidet har høyere formaliseringsgrad og sterkere forpliktelse for partene, omtales det som *samhandling*.

Skole-hjemsamarbeid kan ut ifra denne definisjonen omfatte mer eller mindre tilfeldig samarbeid, og samtidig formalisert og forpliktende samhandling.

Læreplanens generelle del beskriver skole-hjemsamarbeid på tre nivåer; utveksling av informasjon, dialog mellom foreldre og skole, og at foreldrene skal ha reell innflytelse i skolen. I følge norsk lov har foreldrene hovedansvaret for barnas opplæring (Barneloven).

Ansvarer må allikevel deles mellom foreldrene og skolen, og skolen plikter å legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene. Dette gjelder både grunnskole og videregående opplæring (St.meld. nr. 16, 2006-2007, Opplæringsloven).

Skole-hjemsamarbeidet omtales som et sentralt tema i LK-06. Det understrekes at skolen skal legge vekt på samarbeid preget av gjensidig respekt mellom likeverdige parter. God kommunikasjon mellom partene er en forutsetning (LK-06). I LK-06s generelle del står det blant annet:

”Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt (...) En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og trivsel stå sentralt.” (LK-06, s. 34).

Felles målsettinger og vilje til at eleven får en best mulig oppfølging i skolesammenheng innebærer at de alle involverte bør legge vekt på å være fleksible og se ut over sine egen profesjons interesser, en altruistisk tankegang. Fokus på å beholde sitt revir og rendyrke sine ansvarsområder står her som en motsetning (Axelsson og Axelsson, 2009). Det primære målet med samarbeidet mellom de involverte skal være å sikre eleven en best mulig læring og utvikling, både faglig og sosialt, etter sine forutsetninger (Nordahl, 2009).

I studier om lovende tiltaksmodeller i skolen utgjør et nært foreldresamarbeid en viktig faktor, men disse studiene viser at skole-hjem samarbeidet er mer preget av informasjon fra skolen til foreldrene enn reell medvirkning (Nordahl 2000). Studier om gode alternative læringsarenaer (Alvorlige atferdsvansker 2003 a og b, Sørli 2000) peker ut et nært foreldresamarbeid som et viktig kjennetegn.

Anerkjennelse av makt kan være av betydning for hvilket maktforhold de foresatte og skolen befinner seg i. Foresatte med høy status, som selv har lyktes i skolen, tillegger ofte skolen mindre makt. Foresatte som ikke selv har lyktes i skolen, og som ikke behersker de kunnskaper som formidles i skolen, tildeler skolen større makt. Dette viser seg også i hvilken makt lærerne tillegger de enkelte foresatte (Nordahl, 2003).

Nordahl viser i sin forskning til Bourdieu, og sier at en person kan være i besittelse av ulike former for kapital. Kapital, defineres ikke bare som økonomisk eller materiell, men også kulturell og sosial kapital. Samlet sett kan denne kapitalen forstås som et sett av relasjoner som muliggjør og innebærer ulikhet, makt og dominans. Det kan bety at den kapital de

foresatte besitter har konsekvenser for egne barn/elever. Elevenes egen kapital er også av betydning for hvordan de lykkes innen sosial kompetanseutvikling.

Sosial kapital defineres som: ”The resources embedded in social networks accessed and used by actors for action” (Lin 2001a, s. 25). I definisjonen brukes også begrepet sosialt nettverk. Den sosiale kapitalen innebærer de sosiale nettverkene man er en del av. Denne kapitalen kan være vesentlig i forhold til de muligheter man har for å påvirke beslutninger som tas i skolesammenheng, og som får konsekvenser for elevens sosiale kompetanseutvikling. Nordahl (2009) støtter seg til Bourdieu i sine beskrivelser av forholdet mellom skolen og foresatte. Dette fordi den kapital de foresatte har tilgang til synes å ha konsekvens i forhold til hvordan skole-hjemsamarbeidet fungerer. For eksempel kan den sosiale kapitalen foreldrene besitter, i form av nettverk og posisjon i samfunnet, ha betydning for samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Videre vil den kulturelle kapitalen ha stor betydning for lærernes oppfatning av de foresatte. De foresattes samlede kapital kan, i følge Nordahl, være både symmetrisk og asymmetrisk, og kan være avgjørende for lærernes syn på de foresatte. (Nordahl 2009).

Det er viktig at skolen får til et godt samarbeid med *alle* foreldrene. Slik det er i dag ser det ut til at dette samarbeidet fungerer best i møte med høyt utdannede foreldre, noe som igjen kan bidra til å forsterke sosial ulikhet mellom elevene (St.meld. nr. 16, 2006-2007).

Sett ut ifra det ovennevnte kan det videre trekkes paralleller til Bourdieus teori om at skolen fungerer som en opprettholdende faktor som bidrar til sosial ulikhet i samfunnet. Når reproduksjon av sosial ulikhet over generasjonene skal forklares, står utdanningssystemet sentralt (Bakken 2009). OECD er opptatt av å minske sosiale ulikheter. Disse intensjonene gjenspeiles i LK-06, blant annen i målsettingene innen sosial kompetanseutvikling.

Regjeringens politikk for å styrke utdanning som virkemiddel for sosial utjevning er gjort rede for i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ”(...) og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.” Her understrekes det at alle mennesker har et potensial for læring, og at utdanningssystemet skal motivere, veilede og hjelpe den enkelte i å nå sitt læringspotensial i størst mulig grad. Sosial ulikhet i utdanning forsterkes over generasjonene. Styrking av elevens sosiale kompetanse gjennom vektlegging av at godt skole-hjemsamarbeid kan være et første skritt (Nordahl 2009).

2.8. Oppsummering av oppgavens teoretiske fundament

Opgavens teorikapittel skaper et fundament for å kunne besvare problemstillingen. Den alternative skolen forholder seg til de samme overordnede prinsipper, Opplæringsloven og LK-06, som den ordinære skolen. Det vises til LK-06s generelle del om målsettingen for elevers sosiale kompetanse i skolen, og det understrekes at målsettingen gjelder *alle* elever, ikke bare elever med spesielle behov. Det redegjøres for hva den alternative skolen er, kort om dens historie, og hvilke elever som kan delta i et deltidstilbud i den alternative skolen. ”(...) eleven har et enkeltvedtak om spesialundervisning og den alternative opplæringsarenaen må være hjemlet i vedtaket” (Udir-3-2010). Studien tar utgangspunkt i Ogdens (2009) definisjon av sosial kompetanse. Sosial kompetanse beskrives som en grunnleggende faktor for å kunne fungere sosialt og skape gode relasjoner i skolen, oppleve tilfredsstillende skolefaglig utbytte, og fungere bra i samfunnet ellers. Sosial kompetanse og sosial mestring er nært knyttet til hverandre. Blant annet Bandura og Antonovsky knyttes til mestringsbegrepet. Jeg viser til Banduras begrep ”Self-efficacy” og Antonovskys begrep ”salutogenese”. Induktive arbeidsmåter forklares og relateres til blant annet erfaringsbasert læring. Det trekkes paralleller til Deweys syn på læring. Meningsfylte praktiske arbeidsmåter i den alternative skolen påvirker elevenes mestringsopplevelser, som igjen påvirker utvikling av sosial kompetanse. I forbindelse med samarbeid/samhandling knyttes Nordahls forskning og Bourdieus teorier til denne faktoren. Teorien som er beskrevet i dette kapittelet benyttes videre som et bakteppe for drøftingen av kategoriene i kapittel 5.

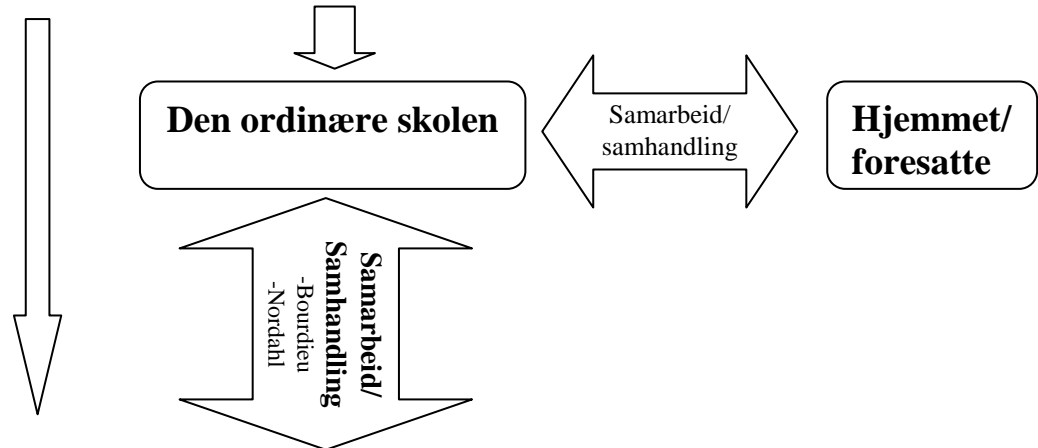
2.9. Tilnærming til problemfeltet

Modellen som nå presenteres er ment som en forklarende helhetlig oversikt. Den illustrer sammenhengen mellom de ulike faktorene, som hittil er beskrevet i denne oppgaven. I modellen illustreres samarbeid/samhandling som bindeleddet mellom den ordinære skolen og den alternative skolen, og skole-hjemsamarbeidet. De ytre rammefaktorene fungerer som gitte retningslinjer og har betydning for både den ordinære skolen og den alternative skolen. Den ordinære skolen har hovedansvaret for elevenes sosiale og faglige målsettinger, og har i tillegg hovedansvaret for skole-hjemsamarbeidet. Det som skjer i den alternative skolen påvirker hjemmet, den ordinære skolen og elevens sosiale kompetanse.

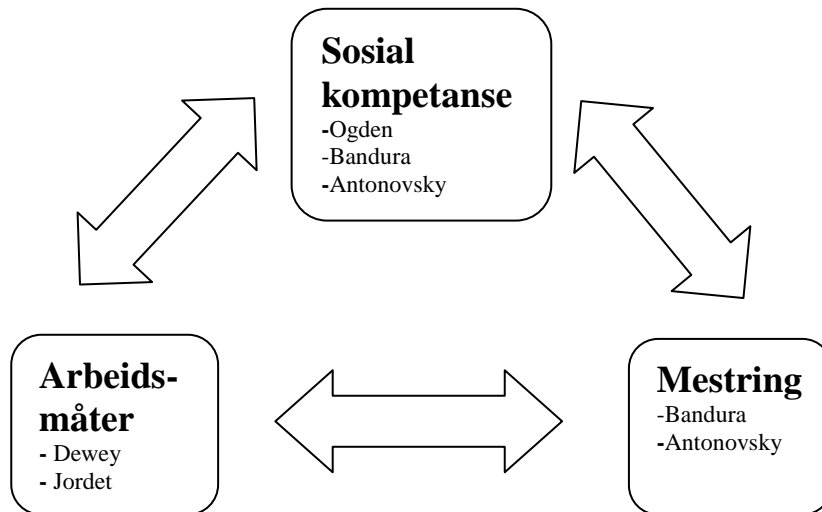
Modell nr.3

Ytre rammefaktorer:

- Opplæringsloven
- LK-06
- Pedagogiske målsettinger



**Den alternative skolen/
eksterne smågruppebaserte deltidstiltak**



3.0. Forskningsmetode

I dette kapitlet settes denne studiens forskning inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv, og metodevalg begrunnes. Det benyttes en hermeneutisk-fenomenologisk overordnet forståelse, og en kvalitativ metodologi. For innhenting av data er valgte metoder observasjon og intervju. Hovedvekten ligger på intervjuene. Hvordan undersøkelsen gjennomføres i praksis beskrives i kapittel 4.

3.1. Kvalitativ metode

Forskningsmetode blir av Ringdal (2007) beskrevet som fremgangsmåter og teknikker for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger. Metoden er avhengig av det man skal undersøke (Alvesson og Sköldbberg, 2008). Sett ut ifra denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål er det derfor valgt en kvalitativ metode, som beste vei for å nå målsettingen med forskningen.

Det finnes to typer forskningsstrategier - kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode har som mål å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder har fokus på utbredelse og antall (Thagaard, 2003). I følge Thagaard er målsettingen for kvalitative studier å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, slik det forstås av de personene som forskeren studerer. Det søkes etter svar på spørsmål om sosiale erfaringer, og meninger om sosiale fenomener. Fortolkning er derfor et sentralt element i kvalitativ forskning. Ved bruk av en kvalitativ metode får forskeren frem en dypere forståelse av det problemet som undersøkes.

3.2. Forankring i vitenskapsteori – hermeneutisk-fenomenologi

Denne studien tar utgangspunkt i en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien legger vekt på hvordan mennesket forstår verden. Hermeneutikk er læren om tolkning av et meningsformidlende materiale. Denne analysemetoden vektlegger sammenhenger og meninger, og er valgt for å gi en større forståelse av datamaterialet. Mening brukes om menneskelige aktiviteter og resultatene av handlingene (Gilje og Grimen, 1993).

Meningsfulle fenomener må fortolkes for å kunne forstås. Denne studien belyser hvordan eksterne smågruppebaserte deltidstiltak i den alternative skolen påvirker elevers sosiale kompetanse. Et hovedtema for hermeneutikken er at mening av en del bare forstås om den settes i sammenheng med helheten (Alvesson og Sköldberg, 2008). En annen grunntanke er at meningsfulle fenomener bare er meningsfulle i den sammenheng de forekommer i. Derfor må forskeren alltid fortolke fenomenet i forhold til konteksten. Dette leder videre til den hermeneutiske sirkelen. Den hermeneutiske fortolkningsprosessen er sirkulær og dynamisk ved at man hele tiden veksler mellom å se helheten og enkeltdelene. Helheten fortolkes ut i fra hvordan enkeltdelene fortolkes, og videre fortolkes enkeltdelene ut i fra fortolkningen av helheten (Kvale, 2007).

Den hermeneutiske tilnærming knyttes ofte til det fenomenologiske. Fenomenologiens tenkning tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og mener at opplevelse av samme fenomen er ulik avhengig av forståelse og forutsetninger. Det settes fokus på individets opplevelse av det som skjer, og den reelle verden vektlegges ikke i stor grad. Dette kalles for ”Den fenomenologiska reduktionen” (Alvesson og Sköldberg, 2008). Denne studien kan ikke generalisere informantenes uttalelser til å gjelde alle alternative skoler, men uttrykker hva som er deres subjektive forståelse. Hensikten er å få frem informantenes meninger, erfaringer og opplevelser.

De samfunnsvitenskapelige fagenes datamateriale består ofte av menneskelige fenomener som meningsytringer eller handlinger. Det fagene forsøker å forklare er menneskelige fenomener som handlingsmønstre, normer, atferd, verdier, ut ifra dette vil en del av forskningsprosessen være fortolkning. Derfor blir hermeneutikken relevant for pedagogikken (Gilje og Grimen, 1993). En viktig grunntanke i hermeneutikken er at man aldri møter verden forutsetningsløst (Gilje og Grimen, 1993). Gadammers begrep forforståelse (Alvesson og Sköldberg, 2008) beskriver dette. Han sier at forforståelse er helt nødvendig for at forståelse kan være mulig. Mennesket må ha noen ideer for å kunne vite hva det skal se etter og ha en retning å orientere seg mot.

I min rolle som forsker er jeg bevisst på min forforståelse i de valgene jeg tar. Jeg er ansatt som kontaktlærer og spesialpedagog, har selv barn, og egne hypoteser om den alternative skolen. Temaet for denne masteroppgaven er valgt ut ifra eget interessefelt. Jeg preges av teori, erfaringer og meninger, og er med på å skape en kontekst. Jeg er bevisst på dette, og vektlegger å ha en kritisk holdning til mitt tema, og forsøker å være så objektiv som mulig.

Flere teoretikere påpeker at forskeren ikke kan være helt forutsetningsløs eller objektiv. Popper sa at våre observasjoner ikke kan ses uavhengig av det teoretiske utgangspunkt man i utgangspunktet har (Tveit m. fl., 2002). Kuhn viste med paradigmebegrepet at det er ulike vitenskapelige forståelsesrammer som er retningsgivende for forskerens teoridannelse (Alvesson og Sköldberg, 2008). I forforståelsen inngår elementer som forskerens språk og teoretiske begreper, trosoppfatninger og forestillinger, personlige erfaringer. Forforståelsen kan være klar og uttalt, men den behøver ikke nødvendigvis være det, som for eksempel taus kunnskap ikke er artikulert (Gilje og Grimen, 1993). Den uartikulerte eller ubevisste forforståelsen kan samtidig hindre forskeren å forstå det han/hun undersøker og føre forskeren inn i en ond hermeneutisk sirkel (Alvesson og Sköldberg, 2008). Dette forsøker jeg å unngå, og å ha et bevisst forhold til.

3.3. Observasjon

Observasjon er i dette studiet er en støtte for den hermeneutisk-fenomenologiske metodiske tilnærmingen. Observasjon innebærer at forskeren studerer og registrerer andre personers uttrykk gjennom kropp, språk og handling (Thagaard, 2003; Widerberg, 2001). Både forskeren og forskningsobjektene, kan ha ulike roller gjennom prosessen. I dette studiet benyttes informert, systematisk og ikke-deltakende observasjon, med en observasjonsguide som styringsverktøy. Det er valgt ikke-deltakende observasjon for å oppnå mer konkret og grundigere dokumentasjon på hva som skjer. De fleste momentene i en situasjon finnes i notatene, og mindre blir glemt (Gjørund og Huseby, 1999). Det benyttes to dager med observasjon, noe som tilsier at dette er for kort tid til å bygge opp en god relasjon til personene som skal observeres, men de får allikevel en viss kjennskap til meg og min rolle som forsker.

Punktene i observasjonsguiden benyttes som grunnlag for systematisk observasjon, men oppstår nye relevante fenomener underveis, noteres også disse. Dermed vil deler av observasjonen også bli usystematisk. Målet med observasjonen er først og fremst å fremskaffe mer informasjon/data, for siden å bearbeide dette i analysen. Observasjonen gjøres i forkant av intervjuene, for å kunne tilpasse og spisse spørsmålene i intervjuguiden, og for å skape en viss relasjon til elevene i forbindelse med gjennomføringen av intervjuene.

3.4. Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale, 2007). Som forsker forsøker jeg å ha en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til intervjusituasjonen. Jeg vektlegger den subjektive forståelsen, og leter etter erfaringer og meninger om sosial kompetanseutvikling i den alternative skolen, og ikke etter hyppighet. Det blir derfor naturlig å samle inn empiri med utgangspunkt i kvalitativ metode, i form av et kvalitativt intervju og observasjon. Kvalitative metoder egner seg derfor godt for temaer det foreligger lite forskning på (Thagaard, 2003), fordi det i slike sammenhenger stilles krav til at forskningen er åpen og fleksibel. I Norge finnes det lite forskning relatert til alternative skoler. Det kvalitative forskningsintervjuet har en styrke som gjør det egnet til min forskning fordi et slikt intervju har som formål å fange subjektets perspektiv, og å skaffe et empirisk materiale som består av informantens egne beskrivelser (Fog 2004, s. 11).

I denne undersøkelsen benyttes individuelle semistrukturerte intervjuer, med en semistrukturert intervjuguide som verktøy, vedlegg nummer 3. Det er problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for spørsmålene i intervjuguiden. Temaene og spørsmålene i intervjuguiden er i hovedsak fastlagt i forkant, men rekkefølgen er fleksibel. Denne metoden gir mulighet for nye innspill fra informanten. Min rolle som forsker er å sørge for at informanten holder seg innenfor valgte tema, og å styre samtalen. Det gjøres lydopptak under hvert enkelt intervju, som transkriberes i etterkant.

Ved bruk av metoden kvalitativt intervju oppnås en dypere kunnskap om fagfeltet. Struktureringen av intervjuet gir mulighet til å forfølge interessante utsagn fra informantene, og å få ytterligere informasjon som øker forståelsen av temaet. Den kvalitative intervjuformens styrke ligger nettopp i at den fanger opp variasjoner i oppfatninger om temaet man skal undersøke, og dermed gir et bilde av nyanser og mangfoldet innenfor temaet (Kvale, 2007).

3.5. Analysemetode og prosess

Analysemetode og prosess dreier seg i følge Ryen (2002, s. 170) om å raffinere dataene. Analysearbeidet må sees i lys av oppgavens problemstilling, det vil si formålet med

forskningsprosjektet. Dette betyr at jeg som forsker gjennom analysen leser rådata og søker etter de data som bidrar til å gi svar på oppgavens problemstilling.

I denne studien benyttes Kvales analysemetode (2007) som utgangspunkt for analysearbeidet. Kvale beskriver 6 mulige trinn i analysearbeidet:

Trinn 1 omhandler det som er tema for undersøkelsen (Kvale, 2007, s. 122). Det betyr to dager med observasjon med utgangspunkt i observasjonsguiden, og sju intervjuer med de utvalgte informantene med utgangspunkt i intervjuguiden.

Trinn 2 dreier seg om når intervjupersonen selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet, og ser nye betydninger av det de opplever og gjør (ibid).

Trinn 3 presenter fortettinger og tolkninger av meninger i forhold til det intervjupersonen sier, og når intervjueren "sender" meninger tilbake. Det blir en dialog omkring det tema som utforskes (ibid). Eksempler på slike meningsfortettinger og fortolkninger kan være at jeg under intervjuene "styrer" informanten når han/hun er i ferd med å fortelle noe som ikke har relevans.

Trinn 4 er i følge Kvale et viktig trinn i analysen. Transkriberingen av intervjuene gjøres, og datamaterialet tolkes. Datamaterialet struktureres, og det klargjøres for analyse. Arbeidet med den egentlige analysen starter her.

Trinn 5 dreier seg om gjen-intervjuing. Dette går ut på å gi tolkningen av intervjuet til intervjupersonen, som gis en mulighet for ytterligere kommentarer.

Trinn 6 gir intervjupersonen mulighet til å handle på bakgrunn av den nye innsikten han/hun har fått gjennom intervju- og tolkningsprosessen.

Trinn 5 og 6 er ikke fulgt da det ikke anses som relevant i forhold til denne studien.

3.6. Transkribering

Transkribering kan i følge Kvale (2007, s. 47) forklares som klargjøring av muntlig tale til skriftlig tekst. Det foreligger en rekke etiske spørsmål knyttet opp mot transkriberingsarbeidet (Kvale 2007, s. 165). Kvale er opptatt av hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Dette spørsmålet er viktig med hensyn til troverdigheten i forskningsarbeidet.

Intervjupersonenes svar åpner opp for et bredt spekter av mulige meninger som forfølges i den senere analysen. Jeg søker ikke de riktige eller sanne svar. Jeg søker innsikt og forståelse for å kunne besvare oppgavens problemstilling.

3.7. Koding og kategorisering

Formålet med koding er å komme fram til en overordnet forståelse av datamaterialet og gjennom dette bidra til teorigenerering rundt det fenomenet som studeres. Det dreier seg om å finne egnede kategorier som gir muligheter for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen 2004, s. 69-70). I mitt arbeid har jeg valgt ad hoc metoder. Dette er i følge Kvale den mest hyppige brukte formen for intervjuanalyse. Ad hoc metode tar i bruk ulike tilnæringsmåter og teknikker for meningsgenerering. Meningsgenerering kan forklares som en rekke analysemetoder. Kvale (2007) viser til Miles og Huberman som diskuterer ulike taktikker for meningsgenerering av kvalitative tekster. Når forskeren for eksempel legger merke til mønstre og/eller temaer i teksten, kan det være enklere å se hva som hører sammen med hva. Den siste fasen i arbeidet er å systematisere en sammenhengende forståelse av dataene. Det vil si å bygge en logisk beviskjede, og å finne en begrepsmessig, teoretisk sammenheng i følge Kvale (2007).

3.8. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Thagaard (2003) vurderer forskningens kvalitet etter begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Hun mener disse begrepene kan erstatte begrepene reliabilitet, validitet og generalisering, som ofte benyttes både i kvantitativ og kvalitativ forskning. Begrepene fremhever i følge henne den kvalitative metodens særpreg, derfor benytter jeg disse begrepene. Denne studiens forskningskvalitet drøftes i kapittel 4, der beskrives også den praktiske gjennomføringen av intervjuene, transkriberingen, analysen og tolkningen, og overveielser gjort i forbindelse med dette.

3.9. Etikk - forskerens rolle

Kvale (2007) omtaler tre vesentlige etiske regler for forskning på mennesker: samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Samtykket vedrører planleggingsprosessen og inngår som en del av dette. Mine informanter ga sitt samtykke til å delta i denne undersøkelsen på et informert grunnlag (NSD). Det vil si at de er informert om hovedmålsettingen i forskningen, hvilke forventninger som stilles, at de vet det er frivillig å delta og at de kan trekke seg.

Konfidensialiteten er en etisk side som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, men i særlig grad transkriberingsprosessen og rapporteringen (Kvale, 2007). For å sikre konfidensialiteten ble mine informanter anonymisert i en slik grad at man ikke kan gå tilbake gjennom opplysninger i transkriberingen for å identifisere disse personene.

Konsekvenser for deltakerne i forskningsprosjektet bør overveies igjennom hele forskningsprosessen. I planleggingsfasen og tematiseringen av denne oppgaven tok jeg hensyn til dette både i metodevalg, teorivalg og perspektivvalg. I forhold til kvalitativt intervju som metode vektla jeg at intervjuet ikke skulle oppfattes som en stressopplevelse eller påvirke deres selvbylde i negativ retning. (Kvale 2007).

Ved transkriberingen av datamaterialet foretok jeg en etisk vurdering av hvordan muntlig tale ble omformet til skriftlig materiale. I selve analysen foretok jeg også konsekvensoverveielser. Hvor kritisk og hvor dypt intervjuene analyseres kan få personlige konsekvenser for intervjupersonene eller for yrkesgruppen (Kvale 2007). Jeg var bevisst på å ikke legge mer inn i datamaterialet, enn hva datamaterialet egentlig sa, ikke tolke for dypt.

Forskningsintervjuet er en faglig samtale, ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere. Det er forskeren/intervjueren som angir tema og definerer, og som kontrollerer situasjonen (Kvale, 2007). Forskeren inntar altså en bestemt rolle i intervjuet. Et av de sentrale punktene i hermeneutisk vitenskapssyn er at forskeren ikke møter verden forutsetningsløst. Denne forforståelsen er en styrke i tolkningen, så lenge den er bevisst og artikulert. I motsatt tilfelle kan den hindre forskeren i å gjøre en troverdig tolkning (Alvesson og Sköldbberg 2008).

4.0. Undersøkelsen

I forbindelse med denne studien har jeg som tidligere nevnt gjennomført sju intervjuer og to dager med observasjon. For å avgrense oppgaven ytterligere, velger jeg i dette kapittelet å ha fokus på gjennomføringen av intervjuene.

4.1. Utvalg

En hovedregel når det gjelder størrelsen på utvalget i kvalitative undersøkelser, er at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser (Thagaard, 2003). Av den grunn er utvalgets størrelse relativt lavt, det vil si sju informanter. Fokuset er å gjøre dyptgående analyser og tolkninger av utvalget.

For å skaffe informanter til min forskning fikk jeg hjelp av en lærer ved den alternative skolen. Dette hjalp meg ved at han kjente elevene og deres bakgrunn. Jeg valgte en hensiktsmessig (Dahlen, 2004), eller en formålstjenelig (Befring, 2007) utvelging. For å oppnå bredde i informantgruppen, valgte jeg å intervju elever, foresatte, kontaktlærere og spesialpedagog.

Følgende kriterier er utgangspunkt for utvelgelsen. Befring (2007) kaller dette for stratifiser.

- elevene er deltakere i et deltidstiltak ved den alternative skolen
- elevene har vært i den alternative skolen i minimum et halvt skoleår
- elevene kommer fra forskjellige ordinærskoler
- kontaktlærerne arbeider ved forskjellige ordinærskoler
- elevenes foresatte sier seg villige til å stille som informanter
- informantene er tilgjengelige i den planlagte undersøkelsesperioden
- spesialpedagogen er ansatt ved den alternative skolen

Dette utvalget sikrer meg et datamateriale som bidrar til å besvare problemstillingen, og som danner et godt utgangspunkt for analysen og tolkningen. Dahlen (2004) påpeker at et bredt sammensatt utvalg med individuelle variasjoner gir et mest mulig dynamisk og variert bilde av det fenomenet som skal belyses.

Mitt endelige utvalg består av 7 informanter:

1. Elev i 7. trinn.
2. Elev i 10. trinn.
3. Foresatt for elev i 7. trinn.
4. Foresatt for elev i 10. trinn.
5. Kontaktlærer for elev i 7. trinn.
6. Kontaktlærer for elev i 10. trinn.
7. Spesialpedagog ved den alternative skolen.

På den ene siden har en slik strategisk utvelgning begrenset utvalget mitt til de jeg kom i kontakt med, og som av læreren ble ansett å oppfylle kriteriene. Dette gjør at de ikke kan hevdes å være representative for alle som er elever ved denne skolen, men på den andre siden ser jeg det ganske uhensiktsmessig for denne undersøkelsen å skulle ha gjennomført en utvelgning uten disse begrensingene. Kriteriene har vært med på å skaffe meg et så bredt utvalg som mulig, og har gitt meg et variert og informasjonsrikt resultat, fremfor et begrenset.

4.2. Intervjuguide

For å innhente nødvendig data, relatert til problemstillingen og forskningsspørsmålene, har jeg utarbeidet fire ulike intervjuguider for følgende grupperinger; foresatte, elever, kontaktlærere og lærer/spesialpedagog ved den alternative skolen. En intervjuguide er en plan for hvordan en skal gå frem, hva en skal spørre om og i hvilken rekkefølge (Dalland, 2002; Thagaard, 2003). Widerberg (2001) kaller det for forskerens hjelpemiddel i intervjusituasjonen. Intervjuguidene tar utgangspunkt i de samme kategoriene, men tilpasses de ulike informantgruppene. Jeg delte intervjuguiden inn i hovedkategorier, og spesifiserte underspørsmål ut i fra disse, vedlegg 3.

Intervjuguiden som ble utarbeidet i forbindelse med denne studien, er halvstrukturert (Dalland, 2002; Jacobsen, 2003; Lund og Haugen, 2006). Det vil si at den er relativt strukturert, men på samme tid fleksibel. Den var strukturert fordi jeg utarbeidet både stikkord og spørsmål som tok utgangspunkt i en teoribasert forforståelse. Dette var naturlig fordi jeg forholder meg tett til den teorien som foreligger i oppgaven. Den var likevel fleksibel fordi det var ingen faste svarkategorier. Intervjuet var også åpent for oppfølgings- og oppklaringsspørsmål og uventede temaer som hadde relevans for problemstillingen. Kvale (2007) skriver at jo mer strukturert intervjusituasjonen er, jo lettere er det å strukturere og analysere intervjuene senere. Det var en av årsakene til at jeg valgte å ha en relativt strukturert intervjuguide.

I forkant av intervjuene hadde jeg to prøveintervjuer med en kollega. I ett prøveintervju benyttet jeg intervjuguiden for elever, og i det andre prøveintervjuet intervjuguiden for kontaktlærere. Dette opplevdes som nyttig. Jeg fikk konkrete tilbakemeldinger og tips i forhold til spørsmålsformuleringene og oppsettet. En del av utfordringen ligger i å lage tydelige spørsmål, som ikke er for vide, og samtidig som ikke er lukkede.

4.3. Gjennomføring av intervjuene

Etter avtale med informantene ble intervjuene gjennomført i februar 2011. Hvert intervju hadde en varighet på ca. 45 minutter, og ble foretatt på uforstyrrede nøytrale rom. Jeg startet intervjuet med å fortelle kort om formålet med studien, for så å si litt om hvordan informasjonen videre skulle anvendes. Deretter orienterte jeg kort om anonymitet, hvor lang tid intervjuet ville ta, og at intervjuet ble tatt opp på en lydopptaker. Informantene var allerede kjent med disse opplysningene i forkant, via samtykkeerklæringen, informasjonsbrev og intervjuguide. Jeg anså det som fornuftig å sende intervjuguiden til informantene i forkant, slik at alle kunne stille forberedt, og samtidig for å ufarliggjøre intervjusituasjonen. Elevene fikk ikke intervjuguiden i forkant. Dette var et bevisst valg, fordi jeg tror det ville hatt motsatt virkning. Da jeg intervjuet elevene la jeg vekt på å ufarliggjøre intervjusituasjonen, og å skape en naturlig flyt i samtalen. Det opplevdes som nyttig å ha to dager med observasjon i forkant av intervjuene. Elevene var da tryggere på meg og visste hvem jeg var.

Under intervjuet brukte jeg lydopptaker. Ingen av informantene hadde noen innvendinger mot det, og jeg opplevde heller ikke at det hemmet dem. Lydopptakeren gjorde at det ble lettere

for meg å konsentrere meg om informanten, i tillegg til at det gav meg informasjon om den nonverbale kommunikasjonen. I følge Jacobsen (2003) er det viktig at intervjueren klarer å skape en tillitsrelasjon til den som skal intervjues.

4.4. Analyse av data

Meningsfortetting dreier seg i følge Kvale (2007) om at forskeren forkorter informantenes uttalelser til kortere formuleringer. Denne fortettingen ble gjort i to faser.

I den første fasen skjedde dette gjennom transkriberingen av intervjuene. Transkribering vil si å gjøre den muntlige talen fra lydbåndet om til skriftlig tekst, for å klargjøre intervjumaterialet for analyse (Befring, 2007; Kvale, 2007). Ved å transkribere blir rådata mer oversiktlig og strukturert, og det blir på den måten lettere å bearbeide datamaterialet. Det gir god kjennskap og nærhet til materialet, noe som er en forutsetning for det videre arbeidet med analysen og tolkningen. Jeg opplevde via transkriberingen å komme nærmere inn på det empiriske materiale, og det gav meg et godt utgangspunkt for å presentere og tolke funnene.

I andre fase gjennomgikk jeg de 53 sidene med det transkriberte datamaterialet og gjorde utdrag av teksten, som var relevant for det videre kodings- og kategoriseringsarbeidet. Jeg gjorde skriftlige meningsfortettinger, og det første transkriberte datamaterialet ble forkortet fra 53 til 8 A4-sider med fortattede utsagn. Dette arbeidet er i følge Kvale (ibid) viktig fordi det er utgangspunktet for den videre bearbeiding av datamaterialet, og utgangspunktet for de kodinger og kategoriseringer som videre skulle gjøres.

Jeg hadde også elementer av meningstolkning. Meningstolkning dreier seg om at forskeren har et perspektiv på det som undersøkes, og tolker intervjuene på grunnlag av dette perspektivet. Tolkningen går dypere enn det som blir direkte uttalt, og utarbeider strukturer og meningsrelasjoner som ikke umiddelbart er synlig i teksten (Kvale, 2007). I mitt arbeid kommer dette blant annet til uttrykk ved at jeg også trekker inn svar som er gitt på andre spørsmål, men som har relevans for oppgavens problemstilling. Kvale skriver at en slik måte å analysere på krever en viss distanse til det som blir sagt, noe som oppnås gjennom en metodisk eller teoretisk holdning hvor uttalelsene rekontekstualiseres i en begrepsmessig kontekst (Kvale, 2007). Min distanse i dette arbeidet dreier seg blant annet om at jeg har en forståelse for at det kan være mange svar på et og samme spørsmål, avhengig av

sammenhengen spørsmålet stilles i. Kvale (2007) skriver at forskeren koder de meningsfortattede intervjuene i ulike kategorier i lys av problemstillingen og de spørsmål forskeren er interessert i. Dette kaller han meningskategorisering. Dette betyr at det er jeg som forsker som ”bestemmer” hvordan jeg velger å kode intervjuutsagnene og hvordan jeg velger å kategorisere dem.

I analyseprosessen har jeg brukt Kvaless (2007) tre analysenivåer; selvforståelse, kritisk forståelse og teoretisk forståelse. Det første nivået handler om å gjengi informantens selvforståelse. Det er her viktig å la informantens stemme komme frem. I denne studien blir det gjort gjennom å få frem informantenes forståelse av temaene. I det andre nivået blir dette tolket bredere, ved anvendelse av min kritiske forståelse av det som er uttalt. Min tolkning baseres her på fagbakgrunn og allmennkunnskap, og kan berike tolkningen av et sitat. I det siste nivået fortolker jeg informantens utsagn i lys av teori. Denne tolkningen vil gå lengre enn selvforståelse og kritisk forståelse. Tolkningen og analysen av empirien i denne studien blir tett knyttet opp mot begreper og teorier på området. Silverman (1993) anbefaler at forskning veiledes av teori. Det er i midlertidig en del uheldige virkninger av å knytte tolkningen opp mot teori, fordi det kan føre til at man overser viktige aspekter i forskningen. Forskningen kan bli preget av forskerens forforståelse. Jeg prøver derfor å være bevisst på å bruke teori for å utvide kunnskapen rettet mot problemstillingen, og ikke låse den.

I lys av oppgavens problemstilling, samt det meningsfortattede og kodede datamaterialet kom jeg frem til 5 ulike kategorier; pedagogisk målsetting, arbeidsmåter, mestring, samarbeid/samhandling og sosial kompetanse. Disse kategoriene ble til som et resultat av flere forhold. Det ene var hva som ”kom til meg” gjennom det transkriberte datamaterialet, det andre var hva jeg gjennom mine forskningsspørsmål ønsket å vite, og et tredje forhold var spørsmål og problemstillinger basert på min forforståelse i tilknytning til tematikken alternativ skole og sosial kompetanseutvikling.

Videre gikk jeg igjennom det transkriberte materialet nok en gang, for å se om andre kategorier ”kom fram”. Det var fortsatt de utvalgte 5 kategoriene som utpekte seg, og ingen nye.

Følgende kategorier utpekte seg;

1. pedagogisk målsetting
2. arbeidsmåter
3. mestring
4. samarbeid/samhandling
5. sosial kompetanse

Disse kategoriene drøftes i neste kapittel. Eksempel på tabell benyttet i analysearbeidet er presentert i vedlegg 5.

4.5. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Thagaard (2003) vurderer forskningens kvalitet etter begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Begrepene fremhever i følge henne den kvalitative metodens særpreg, videre drøfter jeg kvaliteten ved forskningen i denne studien.

4.5.1. Troverdighet

Begrepet reliabilitet knyttes av Thagaard (2003) opp mot troverdighet i kvalitative studier, og vil si om forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte. Thagaard hevder at en sikrer troverdigheten ved å gjøre rede for hvordan data er utviklet gjennom hele prosessen. For å sikre troverdigheten vektlegger jeg å forklare fremgangsmåtene på best mulig måte. Jeg ser helt klart begrensningene ved min oppgave når det gjelder omfang. Jeg har tatt utgangspunkt i et lavt antall informanter, antallet er sju for å kunne gå i dybden. Derimot er bredden i informantgruppen stor; med både elever, spesialpedagog ved den alternative skolen, kontaktlærere og foresatte. Dette er av betydning for å få svar på selve problemstillingen. Problemstillingen belyses fra ulike subjektive synsvinkler, for så å settes sammen til en større helhet. Jeg ser på en bestemt alternativ skole, dette har sammenheng med oppgavens begrensning. Det ideelle er å se på flere alternative skoler, for deretter å sammenligne disse. Det gir et større forskningsmessig utbytte å se på en skole, og et bredt utvalg informanter ved

denne skolen. Det er da mer gjennomførbart å gå i dybden, noe som kreves i henhold til valgte metoder i studien.

Det ble benyttet to dager med ikke-deltagende observasjon. Det foreligger en vurdering i forhold til hva som er mest hensiktsmessig av å velge deltagende, ikke-deltagende observasjon eller skygging. Valget falt på ikke-deltagende observasjon, da det ga størst utbytte i forhold til innhenting av data til analysen. Ved å være ikke-deltagende får forskeren med seg flere detaljer og kan ha større fokus på å observere. Forskeren går glipp relasjonsbygging ved så lite tid satt av til observasjon, men to dagers observasjon er som regel for knapp tid til å bygge opp gode og betydningsfulle relasjoner. Ved bruk av en observasjonsguide er det enklere å holde fokus i observasjonen, og i tillegg er det også nyttig å notere relevante hendelser underveis som kan trekkes inn i analysen.

Etter gjennomføringen av observasjonene fremkom det ytterligere spørsmål som jeg ønsket å belyse i intervjusituasjonen. Det var nyttig å møte elevene i forkant av intervjuene, de fikk da bedre kjennskap til meg. Det førte til en mer avslappet intervjusituasjon. I intervjuene la jeg vekt på at spørsmålene ikke skulle være ledende, i tillegg til at jeg prøvde å være bevisst mitt eget kroppsspråk og verbale respons. Kvale (ibid) mener denne typen spørsmål kan styrke troverdigheten i dybdeintervjuer. Jeg opplevde elevene som trygge og meddelende under gjennomføringen av intervjuene.

En styrke i min forskning er å benytte både intervju og observasjon. Dette forsterker funnene, og problemstillingen belyses fra forskjellige synsvinkler, men gjør samtidig at forskningen og selve arbeidet blir mer omfattende.

I kapittel 5 styrkes troverdigheten ved at jeg gir eksempler fra det transkriberte kildematerialet ved å gjengi informantenes sitater. Kvale (ibid) hevder også at måten en velger å transkribere intervjuene på, kan påvirke troverdigheten. I denne studien var det jeg som utførte transkriberingen, noe som kan styrke troverdigheten. Det kan samtidig være en svakhet fordi den ikke tolkes av flere. Jeg anser det som en styrke for troverdigheten at intervjuene ble skrevet ordrett.

4.5.2. Bekreftbarhet

I kvantitative studier vil validitet eller gyldighet innebære om en faktisk måler det en vil måle (Ringdal, 2007). I kvalitativ forskning er bekreftbarhet knyttet til tolkningen av resultatene (Thagaard, 2003). Det vil si at tolkningene som er gjort vurderes som gyldige. For å etterstrebe kravet om bekreftbarhet er det viktig at forskeren er kritisk til sine egne tolkninger (ibid). Ved å stille spørsmål til denne studiens valg, analyser og tolkninger har jeg prøvd å kontrollere og kvalitetssikre tolkningene under hele prosessen. Et annet kriterium for å sikre bekreftbarhet er å teste tolkninger ved hjelp av andre personer, noe Kvale (2007) kaller valideringsfelleskap. Det kan være medstudenter, informantene i studien eller andre som gjør en kritisk vurdering av analysen, kategoriseringene og tolkningene (Jacobsen, 2003). Jeg har benyttet en medstudent til validering av intervjuene. Jeg har hatt løpende veiledning, og har mottatt kommentarer om analysens teoriramme og utkastene til analysen. Dette har bidratt til å sikre bekreftbarheten.

Jeg hadde ingen kjennskap til informantene eller miljøet de arbeidet i før intervjuene, og jeg hadde heller ikke arbeidserfaring med den alternative skolen. Det kan ha gitt forskningen både fordeler og ulemper. Det kan ha ført til feiltolkninger av utsagn og manglende forståelse. Samtidig kan det at jeg ikke har kjennskap til informantene og miljøet ha vært en fordel med tanke på forforståelse. Jeg har møtt temaet og informantene med et mer åpent sinn og, og har derfor har vært mer nyansert.

Thagaard (2003) skriver at hvis en tolkning skal kunne bekrefte av annen empiri eller teori, er det viktig at forskeren gjør rede for grunnlaget for tolkningen. Det betyr at han/hun må dokumentere tolkningene av datamaterialet, og at forskeren spesifiserer hvordan han/hun kom frem til den forståelsen som studien resulterte i. Gjennom hele prosessen har jeg forsøkt å etterstrebe disse prinsippene for å sikre bekreftbarheten.

4.5.3. Overførbarhet

Thagaard (2003) referer overførbarhet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger. Hensikten med kvalitative studier er ikke først og fremst å slå fast omfanget eller hyppigheten av et fenomen, slik som i kvantitative undersøkelser, men heller å forstå og utdype begreper og fenomener (Jacobsen,

2003). Thagaard (ibid) og Kvale (2007) argumenterer på en annen side for at forskeren kan argumentere for at kvalitative studier kan være relevant i en større sammenheng. Kvale (2007) refererer til en form for generalisering som kalles for analytisk generaliseringsmetode. Denne formen bygger på en analyse av likheter og forskjeller mellom to situasjoner, der en baserer generaliseringspåstandene på ”assertorisk logikk”. Ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte, tillater forskeren leserne selv å bedømme generaliseringens holdbarhet. Ut fra en slik generalisering, vil det være leserens oppgave å vurdere om funnene også kan gjelde i andre situasjoner.

5.0. Resultater og drøfting

I dette kapitlet knyttes oppgavens teoretiske fundament opp mot denne studiens empiriske funn og kategoriene;

1. **pedagogisk målsetting**
2. **arbeidsmåter**
3. **mestring**
4. **sosial kompetanse**
5. **samarbeid/samhandling**

Kategoriene fremkommer av undersøkelsens empiriske data, som er basert på intervjuene og observasjonen. Undersøkelsen legger størst vekt på de funn som fremkommer av intervjuene. For å oppnå en best mulig oversikt presenteres først funn tilknyttet en kategori, og i etterkant drøfting av kategorien. Jeg presenterer en og en kategori. Dette er et bevisst valg for å oppnå et mer oversiktlig grunnlag for å kunne besvare oppgavens problemstilling;

Hvordan påvirker eksterne smågruppebaserte deltidstiltak elevers sosiale kompetanse?

5.1. Pedagogisk målsetting

Teorikapitlet omtaler til de overordnede ytre rammefaktorene; Opplæringsloven og til LK-06. Kategorien pedagogiske målsettinger knyttes til disse ytre rammefaktorene og til undersøkelsens forskningsspørsmål nummer 1:

”Hvilke pedagogiske mål, med utgangspunkt i LK-06s generelle del, oppfattes som mest sentrale i den alternative skolen?”

Den alternative skolen forholder seg som tidligere nevnt til de samme overordnede rammefaktorene som den ordinære skolen. Empiriske funn i denne studien viser at den alternative skolen vektlegger utvikling av sosial kompetanse, som den mest sentrale pedagogiske målsettingen. Det overordnede målet i den alternative skolen er allikevel at alle

elevene skal få full grunnskoleeksamen og vitnemål. Det er rimelig å se vektleggingen av sosiale ferdigheter i de alternative skolene i sammenheng med elevgruppen. En stor del av ungdommene har sosiale og emosjonelle vansker. Denne studien viser at elevene ofte har utagerende atferd eller tilbaketrekkingsproblematikk, vansker med å etablere relasjoner og har konsentrasjonsvansker.

Undersøkelser gjort i FAS, (Fellesorganisasjonen for alternative skoler), viser at de alternative skolene har en klar prioritering av sosiale ferdigheter som sin viktigste pedagogiske målsetting. 54 % av skolene trekker fram dette som viktigste målsetting, og hele 94 % av skolene har denne målsettingen blant de fem viktigste. Bare 6 % av skolene mener teoretiske grunnleggende ferdigheter i alle fag er det viktigste læringsmålet, og 76 % rangerer det blant de fem viktigste (URL:www.FAS, 2007).

En av lærerne ved den alternative skolen i denne studiens undersøkelse uttaler at den viktigste pedagogiske målsettingen i den alternative skolen er utvikling av sosial kompetanse.

”Den alternative skolen gir garantert adgang til en annerledes sosial arena for utvikling av sosial kompetanse, som er den overordnede målsettingen her!” (lærer).

Denne uttalelsen illustrerer den alternative skolens målsetting om utvikling av sosial kompetanse.

5.1.1. Drøfting – pedagogisk målsetting

Den nye læreplanen for fagene, LK-06, er rettet mot kompetansemål for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009 b). Hølleland (2007) fremhever at kompetansemålene er formulert som hva elevene skal kunne gjøre og mestre etter endt opplæring, og påpeker at dette henger sammen med LK-06s innføring av grunnleggende ferdigheter i alle fag. De grunnleggende ferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig, og å kunne bruke digitale verktøy (Hølleland, 2007). Ved innføringen av LK-06 ble det i tillegg utarbeidet nye prinsipper og målsettinger for opplæringen som fremhever betydningen av sosial og kulturell kompetanse. Hølleland uttaler at det er vanskelig å se hvilken praktisk verdi denne kompetansen skal ha i opplæringen (Hølleland, 2007, Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006).

De grunnleggende ferdighetene i LK-06 bygger på OECDs arbeid med å definere de kjernekompetansene det enkelte mennesket trenger for å leve et godt liv i et globalisert og økonomisk liberalisert samfunn (Berge, 2007). OECDs hensikt med dette arbeidet er å inspirere til en utdanningspolitikk som kan motvirke at de sosiale forskjellene i samfunnet øker. OECD tredeler kjernekompetansebegrepet i; sosial kompetanse, selvstendig kompetanse og redskapskompetanse (Berge, 2007). *Sosial kompetanse* viser til det å kunne forholde seg positivt til andre mennesker, samarbeide, behandle og løse konflikter. *Selvstendig kompetanse* til det å se sitt liv i en større sammenheng, utvikle livsplaner og forsvare egne rettigheter og behov. *Redskapskompetanse* til det å kunne bruke språk, symboler, informasjon og teknologi i samhandling (Berge, 2007). Berge, som har vært involvert i arbeidet med å innpasse de grunnleggende ferdighetene i LK-06, understreker at norsk utdanningspolitikk har konsentrert seg om redskapskompetanse. Han mener at OECDs tre kjernekompetanser til en viss grad har blitt redusert til et instrumentalistisk begrep om basisferdigheter i LK-06 (Berge, 2007). Dette gjenspeiles i denne undersøkelsen, ved at den ordinære skolen oppfattes som for teoribasert og lite tilrettelagt for elever med spesielle behov.

I den generelle delen i LK-06 understrekes det at skolen ikke bare har faglige mål, men også mål om sosial og personlig utvikling. Her gjøres det blant annet klart at ”opplæringen skal gi kyndighet og modenhet til å møte livet - praktisk, sosialt og personlig” (LK-06, s. 14). Det påpekes at opplæringen skal ha mål knyttet til sosial og personlig utvikling. I den generelle delen står det videre at ”skolens arbeidsfellesskap skal utnyttes for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter.” (LK-06, s. 16). Den siste formuleringen er knyttet til sosial kompetanse som et målområde i skolen. Utvikling av sosial kompetanse er et viktig bidrag i forhold til å realisere målsettingene i den generelle delen av LK-06. Lærerplanverkets generelle del understreker dermed at skolen ikke bare skal utvikle elevenes skolefaglige ferdigheter, men påpeker også at skolen skal bidra til at elevene utvikler seg personlig og sosialt (Nordahl 2000b).

Sosial kompetanse er vektlagt som en sentral pedagogisk målsetting i den alternative skolen, og går som en rød tråd gjennom den generelle delen i LK-06; spesielt vektlagt i Læringsplakaten og kapittelet om sosial og kulturell kompetanse. Det sosiale aspektet ved menneskers atferd kommer særlig til uttrykk gjennom formuleringene det meningsseekende, det allmenndannede, og det samarbeidende menneske, som oppsummeres i det integrerte menneske. Det understrekes at læring av sosial kompetanse i skolen egentlig gjelder *alle* elever, ikke bare elever som viser problematferd i samspill med medelever og voksne. Denne studien viser at den alternative skolen vektlegger målsettingen om utvikling av sosial

kompetanse, og at den ordinære skolen prioriterer faglige målsettinger fremfor de sosiale målsettingene. Dette kan videre tolkes som om det er elever med høy grad av skolemotivasjon, faglig og sosial kompetanse som ivaretas i den ordinære skolen, og at elever med behov for sosial kompetanseutvikling ikke mottar tilpasset opplæring på deres premisser i den ordinære skolen. Den ordinære skolen har noe å lære av den alternative skolen når det gjelder LK-06s målsettinger om sosial kompetanse, og OECDs intensjon om tredelingen av kjernekompetansebegrepet; sosial kompetanse, selvstendig kompetanse og redskapskompetanse. Den ordinære skolen vektlegger redskapskompetanse, ikke sosial kompetanse og selvstendig kompetanse (Berge, 2007).

5.2. Arbeidsmåter

Kategorien arbeidsmåter tar utgangspunkt i denne studiens forskningsspørsmål nummer 2:

”Hvilke arbeidsmåter legges til grunn for å utvikle elevens sosiale kompetanse i den alternative skolen?”

Informantene i denne undersøkelsen omtaler arbeidsmåtene i den alternative skolen som praksisorienterte, erfaringsbaserte, lærerrike og meningsfylte. I tillegg uttaler de at den store lærertettheten gjør det enklere å legge til rette for både sosial og faglig utvikling. I den alternative skolen lærer elevene ved bruk av ulike induktive arbeidsmåter. Ved utstrakt bruk av induktive metoder og erfaringsbasert læring opplever elevene en større grad av mestring, og blir ut ifra det mer motivert for både sosial og faglig læring.

”I den alternative skolen får elevene mer praksis og mindre teori.” (lærer).

”Her gjør vi mye spennende ting, som å gå ut i skogen eller noe, i stedet for bare å sitte rolig på en stol hele dagen og bli sliten og trøtt. Det er det jeg blir av den vanlige skolen i alle fall.” (elev).

Når informantene i denne undersøkelsen sammenligner arbeidsmåtene i den alternative skolen med den ordinære skolen, omtaler informantene (elever og foresatte) arbeidsmåtene i den ordinære skolen som kjedelig, for teoretiske, vanskelige og pasifiserende.

”Det blir for mye teori! Det er jo ikke bare å dra teorien ned over hodet på folk...!” (lærer – om den ordinære skolen).

”Det er så kjedelig på skolen. Alt vi gjør der er kjedelig og bare helt meningsløst. Vi driver bare med oppgaver og skriving hele tiden.” (elev – om den ordinære skolen).

”Det er alt for mye teori og fag i skolen,(...) han klarer ikke å sitte rolig!” (foresatt – om den ordinære skolen).

Denne studiens analyse viser at det ikke er noe galt med elevene, men derimot at den ordinære skolen med sine rammebetingelser ikke har kapasitet til å kunne innfri kravene i den generelle delen av læreplanen på en tilfredsstillende måte for *alle* elever. Elever med spesielle behov kan oppfattes som et resultat av deres møte med den ordinære skolen. Der må denne gruppen elever tilpasse seg skolen, og ikke omvendt. Ideelt sett dersom begrepet tilpasset opplæring skal realiseres i praksis, er det skolen som må tilpasses elevene og ikke omvendt. Denne undersøkelsen viser at den alternative skolen organiseres annerledes enn den ordinære skolen, har andre rammebetingelser, vektlegger andre arbeidsmåter, og gir hver enkelt elev en mer meningsfylt dag.

Uteskole og utstrakt bruk av friluftsliv er prioritert i skolen jeg observerte. Arbeidsmåtene i den alternative skolen jeg observerte vektlegger å integrere sosial kompetanse og faglig teori via praktiske arbeidsoppgaver. Elementene i skoledagen gir elevene en meningsfull helhet. Sammenhengen mellom praksis og teori er tydelig. Det løses ved å hente emner og oppgaver fra friluftsliv og praktisk arbeid. Det er gode åpninger for å formidle kunnskap i arbeidssituasjonen. Arbeidsmåter og fokusområder som ble benyttet under observasjonen var samspillferdigheter, respekt for seg selv og andre, og konfliktløsning. Det å forsterke elevenes positive sider ble vektlagt under organiseringen av det daglige felles måltidet, i pedagogiske opplegg tilknyttet friluftsliv, og i praktiske arbeidsoppgaver. Opplæringen var basert på gjentakelse og gjenkjenning for å komme i posisjon for ny læring. Opplevelse av mestring sto sentralt. Sett ut ifra observasjonen ivaretar den alternative skolen *alle* elever, og lærerne har blikk for hver enkelt elev. Undervisningen tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå. Dette er i samsvar med innholdet i LK-06, ”Det arbeidende menneske”.

De ansatte ved den alternative skolen i denne undersøkelsen erfarer at elever med dårlig skolehistorie motiveres for læring ved bruk av induktive arbeidsmåter i praktisk samhandling. Læring og opplevelse sveises sammen.

”Læringsmiljøet skal både være humant og ivareta barns nysgjerrighet. Elevene får positive tilbakemeldinger som styrker deres selvtillit, og igjen gir lyst til å klare mer.” (lærer – ved den alternative skolen).

Det er nettopp via denne prosessen at elevene blir motivert for ytterligere læring, dette er i tråd med både Banduras ”Self-efficacy” om sammenhengen mellom motivasjon og mestring, og Antonovskys ”Sense og coherence” - opplevelse av sammenheng og mening i det som skal gjøres.

Tett samarbeid mellom lærer og elev blir vektlagt. Tydelige, trygge og varme voksenpersoner, som tar elever på alvor, og som med bruk av humor har fokus på å få fram det beste i hver enkelt. Det er viktig å se hver enkelt elev og dens egenverd. En grunnleggende filosofi i den alternative skolen er at alle elever er gode på noe! Det legges til rette for at elevene får vist frem sider ved seg selv som de er stolte av.

”Glede og godt humør blandet med meningsfylte og praktiske oppgaver er viktige ingredienser for å nå fram til skoletrette elever!” (lærer – i den alternative skolen).

Et annet interessant funn i er at den alternative skolen omtales som et ”pusterom” og et ”avbrekk” i hverdagen, av informantene, både lærere, elever og foresatte.

”Nei, vi tar ikke utgangspunkt i de samme temaene. Det hadde vel kanskje vært det ideelle. Den alternative skolen skal være et avbrekk i skolehverdagen.” (lærer).

”Jeg tror at elevene opplever dette som et pusterom, en ny arena til å få inspirasjon, nye opplevelser (...)” (lærer).

”Jeg ser jo at det er et greit avbrekk i hverdagen. De trenger en pause, en belønning, en god dag på deres premisser (...).” ”Jeg tror det er en slappe-av-dag, du kan roe deg ned og du trenger ikke å være til for andre. Bare å bli ”matet” med det du trenger sjøl.” (foresatt).

Disse utsagnene kan ha sammenheng med de vektlagte arbeidsmåtene og det faglige innholdet i den alternative skolen.

5.2.1. Drøfting – arbeidsmåter

I følge undersøkelsens empiriske data vektlegger den alternative skolen induktive arbeidsmetoder fremfor deduktive arbeidsmetoder. Erfaringsbasert læring er en induktiv arbeidsmåte, og er et velkjent begrep i den alternative skolen. Erfaringsbasert læring kan knyttes til Deweys velkjente uttrykk ”learning by doing(...)”. Sett ut ifra denne undersøkelsens observasjoner er ”learning by doing and reflecting” et beskrivende uttrykk for den alternative skolen. Observasjonene viser at aktivitet i seg selv ikke oppleves nok, men at aktivitet må knyttes til refleksjon både hos den enkelte elev og i samarbeid med andre.

I følge LK-06 vektlegges samarbeid og praktisk arbeid som arbeidsmåter for sosial utvikling i et fellesskap.

”Medvirkning i utvikling av et sosialt fellesskap bidrar til personlig vekst, særlig når det medfører samarbeid mellom mennesker på ulike trinn eller med ulike anlegg og ressurser. Elevene bør derfor komme med i praktisk arbeid (...)” (LK-06, s. 17).

Samarbeid og bidrag til et godt sosialt fellesskap gjennom praktiske aktiviteter står sterkt i den alternative skolen. Gjennom utstrakt bruk av praktiske aktiviteter erfarer elevene faglige og sosiale problemstillinger.

Dewey, tidligere omtalt i teorikapittelet, var opptatt av at læring skulle skje ved at eleven deltok aktivt i læringsprosessen. Observasjoner i undersøkelsen viser at det er lite stillesitting og oppgaveskriving i den alternative skolen. Undervisningen baseres på ulike aktiviteter der eleven er aktivt deltakende.

Som tidligere nevnt er utstrakt bruk av friluftsliv og uteskole prioritert i den alternative skolen jeg observerte. Jordet skriver i sin bok ”Klasserommet utenfor” (2010) om viktigheten av å ta i bruk alternative læringsarenaer for å oppfylle en større grad av elevenes krav om tilpasset opplæring og variasjon i undervisningen. Denne undersøkelsen viser at den ordinære skolen har mye å lære av den alternative skolen angående variasjon i opplæringen, og det å drive undervisning andre steder enn i klasserommet.

Relatert til undersøkelsens funn der den alternative skolen beskrives som et ”pusterom” og et ”avbrekk” i hverdagen, stiller jeg som forsker spørsmålsteget ved det faglige innholdet i den alternative skolen. Legges det for stor vekt på sosial kompetanse, og for liten vekt på det faglige grunnleggende ferdigheter og det teoretiske innholdet? Det kan tolkes som om

deltakelse deltidstiltak i den alternative skolen ikke er en forlengelse av undervisningen i ordinærskolen, men et supplement til den. Det er i tillegg interessant å se om deltakelse i deltidstiltak i den alternative skolen er ment som et gode for eleven, eller for læreren og de andre elevene som er igjen i klassen. I følge mine informanter kan det tolkes som om det er et gode for alle parter, både for eleven som er deltaker i den alternative skolen, og for de andre elevene og læreren som er igjen i klasserommet.

I teorikapittelet viste jeg til Kolbs modell. Den forklarer at en ensidig teoretisk undervisning kan være riktig etter en praksisrettet aktivitet hvis den har utgangspunkt i elevens erfaringer, men hvis læringsforløpet er preget av en spesiell skjevhet over lengre tid vil også læringspotensialet ved undervisningen gradvis reduseres. Det er viktig at de ulike omgangene i spiralen utfyller hverandre slik at læringsprosessen blir helhetlig. Begrensningen i Kolbs læringsteori er at den kun befatter seg med individer, og unnlater å sette eleven i en sosial kontekst. I et sosiokulturelt læringssyn vektlegges helheten.

Det fremkommer av de empiriske data at den alternative skolen oppleves som lystbetont og motiverende nettopp på grunn av vektleggingen av induktive arbeidsmåter tilknyttet den erfaringsbaserte læringen, god tilrettelegging, tilpasset opplæring, lite teori, og hovedvekt på praktiske og varierte oppgaver. Dette skaper mestringsopplevelser, motiverte, trygge og fornøyde elever, som legger til rette for en økning av elevers sosiale kompetanse.

5.3. Mestring

Begrepet mestring og viktigheten av at elevene opplever mestring, både de sosiale sidene og den faglige delen av skolehverdagen, omtales av mine informanter. Et gjennomgangstema i undersøkelsen er at deltakelse i deltidstiltak i den alternative skolen gir elevene mestringsopplevelser. Dette oppfattes av informantene som positivt.

Av intervjuene fremkommer det at elevene mener de i den alternative skolen gjør meningsfulle og morsomme aktiviteter, i samarbeid med både andre elever og voksne. Aktivitetene er varierte og oppfattes ikke som vanskelige. Elevene uttrykker at det er moro å mestre, at de får til det de gjør.

”Ikke noe av det vi gjør er vanskelig, her klarer jeg alt!” (elev, om innholdet i den alternative skolen).

Undersøkelsen viser at de foresatte også verdsetter elevenes mestringsopplevelser i den alternative skolen.

”Her får elevene full oppmerksomhet og opp-backing, ut i skog og mark, helt andre opplevelser som de kan mestre. Å ha mestringsfølelse er viktig, veldig viktig, for da blir han glad og da har han det godt!” (foresatt).

”Han har flere gode mestringsopplevelser i den alternative skolen. Her er han inkludert i fellesskapet og blir sett og møtt på en mer positiv måte!” (foresatt).

”Her er de mer interessert i hvordan (...) har det, hvordan han oppfører seg og at han mestrer de skal gjøre.” (foresatt).

Lærerne i undersøkelsen uttaler at mestring er nødvendig for å utvide den sosiale kunnskapen. De mener også at det er tett sammenheng mellom mestring og motivasjon. Den ene læreren viser til Vygotsky og den proksimale utviklingszone, og mener i tillegg at den tette voksenkontakten med mulighet for øyeblikkelig og tydelig feedback er vesentlig for å kunne øke den sosiale kompetansen hos elevene. Denne læreren viser til et konkret eksempel der opplevelse av mestring og meningsfullhet i deltidstiltaket har ført til et bedret selvbilde hos en av elevene, som videre har resultert i en bedret status for eleven i den ordinære skolen. Denne eleven var før deltakelse i tiltaket integrert i det sosiale livet i den ordinære skolen, men ikke inkludert. Nå hevder læreren at eleven er inkludert!

”Etter at han begynte i den alternative skolen har vi merket framgang... Han har også fått en bedre status inne i klassa!” (kontaktlærer).

”Det han får ut av å være i den alternative skolen en dag i uka er veldig positivt! Han liker det veldig godt og får mye mestringsfølelse!” (kontaktlærer).

”Han trenger et sted i ei gruppe hvor han blir sett, hørt og tatt på alvor, hvor han får bekreftet alle mestringsopplevelser han har.” (kontaktlærer).

”For (...) sin del er det jo ikke akkurat teori som er viktig for han, det er jo å føle mestring(...)” (kontaktlærer).

Elevene nevner spesielt at de voksne i den alternative skolen er hyggelige, har bra humor, ler og vitser mye.

”Her er de morsomme og tuller hele tida. Det er gøy. Så gjør vi kule ting. Det er moro å pilke.” (elev).

”De som jobber her er ganske hyggelige, morsomme, har bra humor, ler, vitser og sånt. Vi snakker hyggelig sammen, og gjør spennende ting. Jeg kunne tenkt meg å ha vært her mer, men jeg tror ikke den andre skolen går med på det liksom.” (elev).

Under observasjonen registrerte jeg en tilsynelatende høy grad av trivsel. Jeg observerte at det sosiale aspektet var spesielt godt ivaretatt, og det var en lun og hyggelig stemning blant elevene seg imellom, og mellom lærere og elever. Elevene hjalp hverandre, hadde mye empati og støttet hverandre. Jeg oppfattet ingen negative kommentarer i løpet av min observasjon, men mye ros og oppmuntring både for det elevene sa og utførte. Dette er i tråd med Antonovskys teorier.

”Så bra at du klarte å finne ut hvor han hadde gjemt seg. Har du brukt GPS før?” (lærer).

”Dette klarer du! Du bare bruker kort som har høyere tall, sånn som dette(…)” (elev til elev).

Elevene gir uttrykk for at det er lite moro og mestring i den ordinære skolen.

”Det er ikke så mye god og positiv stemning i skolehverdagen. Det er ikke mye latter, bare alvor, det må da vel kunne gå an å finne på litt varierte og morsomme ting i skolehverdagen også da tenker jeg. Dette er en drittskole. Jeg vil bort egentlig. Det er bare det samme hele tida (...)” (elev).

Informantene påpeker at den tette voksenkontakten, hyppige og konkrete tilbakemeldinger er svært viktig i forhold til utvikling og mestring av sosial kompetanse. Dette er godt ivaretatt og lykkes i utstrakt grad med de rammer som foreligger i den alternative skolen.

Mine funn viser at mestring og læring i den alternative skolen kan endre elevens syn både på kunnskapen som formidles, og ikke mist synet på seg selv og sine medelever. Det fremkommer av undersøkelsen at mestring og økt sosial kompetanse på en arena, kan overføres til en annen arena uten at det arbeides systematisk ved begge arenaene. Jeg kommer tilbake til dette temaet under drøfting av kategorien samarbeid.

”Det er ikke den sosiale kompetansen som er det viktigste, det er mestringa! Det gjør at han trur på seg sjøl, ser at han får til noe!” (kontaktlærer).

Informantene uttaler at elevene opplever en større grad av mestring i den alternative skolen, enn i den ordinære skolen. Mulige årsaker til dette, som fremkommer av det empiriske

materialet, kan være at voksentettheten er større, at elevene blir sett og møtt på en annen måte, får tettere oppfølging, at de knytter seg til færre personer og mindre grupper, at oppgavene som gjøres er mer praksisorientert, og at elevene får tilpasset opplæring innenfor sin nærmeste utviklingszone. Et spørsmål som fremkommer ut ifra empirien er hvorfor den ordinære skolen ikke lykkes i større grad med å gi hver enkelt elev en tilfredsstillende opplevelse av mestring og tilpasset opplæring? Hvorfor blir enkelte elever ”tapere” i skolesystemet, så lenge alle elever har krav om å motta tilpasset opplæring i den ordinære skolen ?

5.3.1. Drøfting – mestring

Øia og Heggen (2005) hevder at et sosiokulturelt mestringsbegrep ikke dreier seg ensidig om individets handlingsevne, men individet i sin sosiale sammenheng. De knytter mestring til handling og handlingspotensialer. Denne undersøkelsen viser at den alternative skolen gir en mer individuell tilpasset mulighet for handling. Det kommer det tydelig frem at elevene i den alternative skolen opplever mestring, at aktivitetene oppfattes som attraktive og meningsfulle, og at de byr på sosiale læringssituasjoner. Denne studiens empiriske materiale viser at det oppfattes som viktig å mestre det sosiale samspillet. Dette uttaler også Jahnsen i ”Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen”:

”Nære relasjoner og vennskap er et fundamentalt behov for mennesker. Evnen til å mestre det sosiale samspillet mellom jevnaldrende er av vesentlig betydning for barn og unges identitetsutvikling og livskvalitet” (Jahnsen mfl. 2008, s. 26).

Både lærere, foresatte og elever formidler i undersøkelsen en stor tro på at deltakelse i den alternative skolen endrer elevenes sosiale kompetanse til det bedre. En mulig årsak til dette er rammefaktorene som ligger til grunn i den alternative skolen, blant annet at elevene inndelt i små grupper, den store lærertettheten og ikke minst arbeidsmåtene som fremmer mestring og motivasjon til læring.

Mestringsbegrepet er et sentralt begrep innenfor blant annet Antonovskys salutogeniske teori. Denne teorien er helsefremmende, vektlegger det positive, og er forankret i pedagogisk teori (Antonovsky, 2006, Lazarus og Folkman, 1984). Mestring i denne sammenhengen handler ikke om å være ”mester”, men om å mobilisere mestringsressurser. Dette er relevant og sammenlignbart med innholdet i den alternative skolen. Den alternative skolen vektlegger å

bygge videre på elevens positive egenskaper og å gi elevene mestringsopplevelser.

Antonovskys undersøkelser viser at dersom barn og ungdom skal utvikle seg, så har de behov for mestringsopplevelser. Bandura (1977) hevder også at barns erfaringer på nye læringsarenaer kan være avgjørende for å utvikle tillit til å mestre egen sosial kompetanse. Den alternative skolen gir eleven større trygghet og vilje til å møte utfordringer, som fører til utvikling av et positivt selvbilde. Et positivt selvbilde bidrar til motivasjon, flere mestringsopplevelser og økt interesse for å lære. Kort sagt begynnelsen på en vei til å våge å åpne opp for å være mottakelig for ny læring.

Det finnes flere likhetstrekk for hvordan den alternative skolen legger opp til mestringsopplevelser knyttet opp til Antonovskys teori. I følge Antonovsky er det slik at når et individ i en situasjon opplever forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet, får han eller hun den helsebringende opplevelsen av sammenhengen, som gir individet en god og positiv opplevelse (Grøholt m.fl., 2001). Denne positive opplevelsen fører til en utvikling av elevens sosiale kompetanse.

Undersøkelsen viser at elevene i den alternative skolen opplever positive skoledager med et stort innslag av mestring. I følge spesialpedagogen ved den alternative skolen blir det lagt stor vekt på at det som forventes av eleven bør være forståelig, oppleves som ordnet, strukturert og tydelig. Dette uttaler også Antonovsky som relevant. I den alternative skolen er det viktig å gi elevene en forutsigbarhet til den sosiale prosessen, og til oppgaver der målene klargjøres og er tydelige. God informasjon reduserer risiko for at den enkelte opplever uklarheter og misforståelser. Antonovsky sier at elevene gjennom forståelse utvikler sin kompetanse om de kunnskaper og ferdigheter, som må ligge til grunn for å nå sin målsetting knyttet til deltakelse i skolens sosiale liv. Både læreren i den alternative skolen og Antonovsky sier at læreren spiller en sentral rolle, både som en tydelig voksen, samarbeidspartner, motivator, veileder og en som legger til rette for mestringsopplevelser. Læreren i den alternative skolen uttaler at det er spesielt interesserte pedagoger som arbeider ved denne typen skoler, og at dette er positivt for elevene.

Begrepet mestring er en oppfattelse av resultatet eller utfallet av egne reaksjoner (Knardahl, 1998). Det tilsvarer en forventning av positivt resultat av mestringsstrategi, og ligner på Banduras begrep "Self-efficacy", omtalt i teorikapittelet. Ved å observere følgene av handlinger og kroppslige reaksjoner, vil en kunne avgjøre om elevens endringer og problemer ble mestret eller ikke. Når en elev ikke mestrer en utfordring fortsetter

omstillingsreaksjonene, noe som kan bidra til sykdom og lært hjelpeløshet (Weiss, 1971). Ved mestring vil omstillingsreaksjonene avsluttes og registreres som positive erfaringer, som vil bidra til oppfattelse av mestring av omgivelser og egne følelser generelt. Erfaringer av vellykkede omstillinger påvirker i neste omgang elevens selvtillit og våre grunnleggende antagelser om verden omkring oss og om seg selv. Mestringsopplevelser kan forme antagelser om "Sense of coherence", altså at livet generelt er meningsfullt (Antonovsky, 2006). Slike opplevelser bidrar også til å skape en generell positiv mestringsforventning og forventninger om at eleven vil klare en bestemt oppgave. Mestring er viktig for både sosial utvikling og for å opprettholde god helse (Bandura, 1997).

5.4. Samarbeid/samhandling

Et av hovedfunnene i undersøkelsen er at det foreligger et forbedringspotensial i skole-hjemsamarbeidet. De voksne informantene uttaler et ønske om forbedring. Sett ut ifra definisjonene av samarbeid og samhandling i teorikapittelet, er det nettopp samhandlingen som oppleves som mest mangelfull hos de foresatte i denne studiens undersøkelse. Det viser seg at de foresatte ikke synes hverken samhandlingen eller samarbeidet med både den ordinære og den alternative skolen oppleves som tilfredsstillende.

"Jeg har ikke vært så informert egentlig... Jeg har i grunnen et dårlig samarbeid med skolen, og kontaktlærer, så det glipper litt (...)" (foresatt).

Lærerne i undersøkelsen beskriver skole-hjemsamarbeidet som nokså tilfredsstillende.

"Samarbeidet med de foresatte er relativt godt (...)" (lærer).

"Samarbeidet med de foresatte er veldig bra (...). De fleste foreldre er bra å samarbeide med. Det er noen foreldre innimellom hvor det er vanskelig(...)" (lærer).

Læreplanens generelle del beskriver skole-hjemsamarbeid på tre nivåer; utveksling av informasjon, dialog mellom foresatte og skole, og at foresatte skal ha reell innflytelse i skolen. I denne undersøkelsen viser funn at nivået med utveksling av informasjon fungerer "best", men oppleves allikevel som lite tilfredsstillende. Nivået med foresattes reelle innflytelse i skolen fungerer minst tilfredsstillende. Rutiner for hvordan de foresatte skal ha innflytelse i

den alternative skolen foreligger ikke, og dermed er de foresatte liten mulighet for reell innflytelse.

”Det er skolen som har samarbeidet med den alternative skolen, vi har ikke vært så informert egentlig!” (foresatt).

”Jeg har ikke blitt noe særlig informert (...)” (foresatt).

Informantenes utsagn dreier seg om informasjon og dialog, ingen av informantene nevner at de har mulighet til innflytelse i den alternative skolen.

I følge norsk lov har foreldrene hovedansvaret for barnas opplæring (Barneloven). Ansvar må allikevel deles mellom foreldrene og skolen, og skolen plikter å legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene. Dette gjelder både grunnskole og videregående opplæring (St.meld. nr. 16, 2006-2007, Opplæringsloven).

Et annet hovedfunn i denne undersøkelsen er at det ikke foreligger rutiner for felles måloppnåelse mellom læringsarenaene, og det tas ikke utgangspunkt i elevenes IOP (individuelle opplæringsplan) i den alternative skolen. Dette er ikke satt på dagsorden, og det foreligger ikke noe forpliktende regelmessig samhandling mellom læringsarenaene når det gjelder overordnede faglige målsettinger for hver enkelt elev. Uttalelser viser at de tar kontakt ved behov, at de har sporadiske møter, altså at det foreligger et visst samarbeid. Dette kan tolkes som et uttrykk for at pedagogene ikke prioriterer nødvendigheten av å se den enkelte elevs opplæring i deltidstiltaket i et helhetlig perspektiv, og som en del av en større sammenheng. Det fremkommer også derfor et forbedringspotensial i samarbeidet og i samhandlingen mellom den alternative skolen og den ordinære skolen. Det viser seg ut ifra det empiriske materialet at det foreligger et ønske om et tettere samarbeid og en bedre samhandling i begge læringsarenaene. I tillegg beskrives av lærerne et ønske om felles målsettinger med utgangspunkt i elevens IOP, men dette er ikke satt i system.

”Jeg skulle ønske det var et tettere samarbeid mellom disse to skolene. Vi burde ta utgangspunkt i elevens IOP.” (lærer).

”Jeg vet ikke noe om samarbeidet mellom skolene. Jeg har ikke fått noen informasjon, men de har jo et samarbeid om (...), det meste har gått gjennom rektor.” (foresatt).

”Det er jo ofte det som mangler, en helhetstenkning og et samarbeid, alle sitter på hver sin tue(...)” (lærer).

Felles målsettinger og vilje til at eleven får en best mulig oppfølging i skolesammenheng innebærer at de alle involverte bør legge vekt på å være fleksible og se ut over sine egen profesjons interesser, en altruistisk tankegang. Fokus på å beholde sitt revir og rendyrke sine ansvarsområder står her som en motsetning (Axelsson & Axelsson, 2009). Det primære målet med samarbeidet mellom de involverte skal være å sikre eleven en best mulig læring og utvikling, både faglig og sosialt, etter sine forutsetninger (Nordahl, 2009).

Kan elevene i den alternative skolen oppnå en tilfredsstillende utvikling av sosial kompetanse uten et tett samarbeid og felles målsettinger? Min forforståelse var at dette ikke er mulig, men mine funn viser at det har vært en økning av sosial kompetanse hos elevene, selv om samarbeidet er mangelfullt. Et ytterligere spørsmål er om denne økningen har vært optimal?

5.4.1. Drøfting - samarbeid/samhandling

Forskning (Jahnsen, Ertesvåg og Westreheim, 2007) viser at trening av sosiale ferdigheter i små grupper i deltidstiltak har størst effekt dersom den opprinnelige konteksten/den ordinære skolen også foretar endringer, som igjen gjør det enklere for eleven å anvende sine nye ferdigheter på denne arenaen. Dette krever et systematisk og strukturert samarbeid mellom begge arenaene. For å lykkes med varige endringer innen disse områdene kan ferdighetene vanskelig læres inn og trenes ute av sin naturlige kontekst (Jahnsen m.fl., 2008). Å lære sosiale ferdigheter i liten gruppe, for så å trene i den virkelige konteksten, er i følge Jahnsen en avgjørende faktor for at de sosiale ferdighetene skal føre til varige og bedre endringer. Dette krever et tett samarbeid, noe som ikke oppleves som tilfredsstillende mellom de ulike læringsarenaene, og mellom skolene og de foresatte i denne undersøkelsen. Det kan ut ifra Jahnsens uttalelser tolkes som at elevene i denne undersøkelsen ikke har hatt en optimal sosial kompetanseutvikling på grunn av et manglende samarbeid mellom læringsarenaene.

De foresatte i undersøkelsen påpeker, som vist innledningsvis i dette delkapittelet, at skole-hjemsamarbeidet ikke oppleves som tilfredsstillende. Dette skaper konsekvenser for elevenes sosiale utvikling. Er det slik at enkelte foresatte i skolen ekskluderes på grunn av manglende kulturell kapital?

Et annet interessant funn som fremkommer av undersøkelsen er at en av elevene har et skole-hjemsamarbeid via rektor i ordinærskolen, og ikke via kontaktlærer. Det var rektor som hadde størst kontakt med både de foresatte og med den alternative skolen.

Skole-hjemsamarbeidet omtales som et sentralt tema i LK-06. Det understrekes at skolen skal legge vekt på samarbeid preget av gjensidig respekt mellom likeverdige parter. God kommunikasjon mellom partene er en forutsetning (LK-06). I LK-06s generelle del står det blant annet:

”Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt (...). En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og trivsel stå sentralt.” (LK-06, s. 34).

I studier om lovende tiltaksmodeller i skolen utgjør et nært foreldresamarbeid en viktig faktor, men disse studiene viser at skole-hjem samarbeidet er mer preget av informasjon fra skolen til foreldrene enn reell medvirkning (Nordahl, 2000). Dette fremkommer også i denne undersøkelsen. Studier om gode alternative læringsarenaer (Alvorlige atferdsvansker, 2003 a og b, Sørli, 2000) peker ut et nært foreldresamarbeid som et viktig kjennetegn. Det fremkommer også av min undersøkelse at de foresatte opplever liten grad av medbestemmelse i skolen generelt. Det samarbeidet som eksisterer dreier seg lite om innholdet i tilbudet, men mer om informasjon om selve tilbudet. Skole-hjemsamarbeidet i undersøkelsen skolen er preget av å være adhoc-styrt og lite formelt.

Dette er ikke i samsvar med de nasjonale målene om at skolen og foresatte sammen skal bistå i barnas utvikling, og at samarbeidet skal baseres på likeverd og gjensidighet. Den manglende gjensidigheten i samarbeidet har som konsekvens at den reelle makten ligger i skolen og hos lærere. Nordahl (2000) hevder at læreren fremstår som svært avgjørende for samarbeidet. De holdninger og innstillinger lærere har til foresatte, og det engasjementet læreren viser for dette arbeidet ser ut til å være svært avgjørende for resultatene som oppnås. Skole-hjemsamarbeidet bærer preg av at lærere har ulik, men likevel relativt lav kompetanse i det å samarbeide med foresatte skriver Nordahl (2003).

Jeg ønsker ikke å komme nærmere inn på mine informanters kulturelle kapital i denne oppgaven, men kan ut ifra funn konstantere at skole-hjemsamarbeidet ikke fungerer optimalt sett fra de foresattes side. Det kan trekkes paralleller til Bourdieus teori om at skolen fungerer som en opprettholdende faktor som bidrar til sosial ulikhet i samfunnet. Når reproduksjon av

sosial ulikhet over generasjonene skal forklares, står utdanningssystemet sentralt (Bakken, 2009). Som tidligere fortalt i denne oppgaven er OECD opptatt at å minske disse sosiale ulikhetene. Disse intensjonene gjenspeiles i LK-06, blant annet i målsettingene om sosial kompetanseutvikling. Regjeringens politikk for å styrke utdanning som virkemiddel for sosial utjevning er gjort rede for i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Ved å underbygge samarbeidet mellom den alternative skolen og den ordinære skolen, og skole-hjemsamarbeidet kan dette ses på som et bidrag til å opprettholde sosiale forskjeller.

Som forsker stiller jeg spørsmålsteget ved den ordinære skolens hovedansvar i forhold til samarbeid/samhandling med både den alternative skolen og skole-hjemsamarbeidet. Velger den ordinære skolen å forskyve utfordringene knyttet til elever med spesielle behov videre til den alternative skolen? Er dette fraskrivelse av ansvar? Hvorfor settes ikke eleven i fokus slik at læringsarenaene seg imellom tar utgangspunkt i elevens IOP og har felles målsettinger som utgangspunkt? Hvorfor har ikke hjemmet reell innflytelse på det som skjer i skolen?

5.5. Sosial kompetanse

Det ble under observasjonene ikke registrert noen konkrete tilbakemeldinger eller utsagn som gikk direkte på elevenes sosiale kompetanse, kun kommentarer som var tilknyttet aktiviteter og tema. Dette er et tankekors. Skal det skje en optimal sosial utvikling, bør elevene få konkrete tilbakemeldinger også innen den sosiale kompetansen. Det forelå skriftlige konkrete målsettinger om sosial kompetanse, men skal disse ha optimal i elevenes egen bevisstgjøring er det fornuftig at de synliggjøres muntlig.

I forskningsrapporten "Den ene dagen" (Jahnsen m.fl., 2009) blir tiltakene i den alternative skolen begrunnet med elevenes behov for trening av sosiale ferdigheter. Denne undersøkelsen viste også at hovedfokus lå på å øke elevenes sosiale og relasjonelle kompetanse.

"Jeg synes han har fått en omsorgsside og en tålmodighet som kommer tydeligere fram."
(lærer).

"Han tar mye hensyn." (lærer)

Under observasjonene fremkom en bred forståelse av mestringsbegrepet i den alternative skolen. Elevene opplevde sosial anerkjennelse av både voksne og medelever, og sosial

mestring gjennom arbeidsmåter og praktiske aktiviteter. Elevene viste sosiale ferdigheter ved at de hjalp, oppmuntret og roste hverandre.

”Se her, du bare teller til fem og tar fem kort (...), jeg kan hjelpe deg (...) dette går bra” (elev).

I teorikapittelet omtales Ogdens fem ferdigheter som skal til for å øke elevenes sosiale kompetanse; *samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet*. Alle disse ferdighetene ble gjennom arbeidsmåtene og de praktiske aktiviteter i den alternative skolen trent på. Guldal m. fl., omtalt i teorikapittelet, hevder det er viktig at eleven får muntlige tilbakemeldinger på hvordan han/hun behersker situasjonene. Observasjonene i undersøkelsen viser at det foreligger et utviklingspotensial innen konkrete muntlige tilbakemeldinger, som er direkte knyttet til elevenes sosiale kompetanse.

Selv om samarbeidet/samhandlingen mellom læringsarenaene og de foresatte i denne undersøkelsen ikke er optimal, fremkommer det allikevel en økning av elevenes sosiale kompetanse ved deltakelse i den alternative skolen.

”Når jeg tenker meg om synes jeg han har gjort store framskritt. Før var det (...)” (lærer).

”Jeg merket ingen umiddelbar endring. Det måtte gå minst åtte uker før jeg kunne se noen forskjell (...)” (lærer).

”Nå er han gladere og er godtatt, og er en av de andre i klassa (...)” (foresatt).

Dersom samarbeidet/samhandlingen mellom den ordinære skolen og den alternative skolen og skole-hjemsamarbeidet hadde fungert bedre, kan det være grunn til å tro at økningen av sosial kompetanse hos elevene ville vært større.

5.5.1. Drøfting – sosial kompetanse

Nordahl (2005) og Ogden (2001) viser at det er en klar sammenheng mellom elevers atferdsproblemer i skolen og deres faglige læringsutbytte. Elever som har god sosial kompetanse tenderer til å ha bedre skolefaglige prestasjoner enn elever med lav sosial kompetanse. I tillegg viser forskning at god sosial kompetanse gir større forutsetninger for en god fysisk og psykisk helse. Sosial kompetanse kan i tillegg virke som en beskyttende faktor mot rusmisbruk og annen problematferd (Dusenbury og Botvin, 1989).

Jordet (2010) omtaler begrepet sosial kompetanse og sosiale ferdigheter med utgangspunkt i blant annet Ogdens fem kjennetegn for sosial kompetanse.

”Å kunne fungere godt og hensiktsmessig sammen med andre mennesker er en viktig forutsetning for et godt og meningsfullt liv” (Jordet, 2010 s. 156).

Jordet hevder at elevers utvikling av sosial kompetanse i skolen kan ivaretas ved å sette elevene sammen i grupper der de arbeider mot felles mål. Han viser til forskning som tilsier at dette fungerer best utenfor klasserommets rammer. Sosialt samspill er en grunnleggende faktor for alle mennesker. Jordet viser i sin bok til konkrete eksempler der praktiske aktiviteter utenfor klasserommet framtvinger positiv samhandling elevene imellom, og at sosial samhandling er en viktig del av innholdet i uteskolen. Sett ut ifra denne undersøkelsens empiriske funn, gjelder de samme prinsippene for å ta i bruk andre læringsarenaer utenfor klasserommet også i den alternative skolen.

Som forsker stiller jeg spørsmål til hva som er den egentlige årsaken en omfattende økning av problematferd, uro og sosiale problemer i skolen? Hva kan den ordinære skolen/fellesskolen gjøre for å løse dette? Er løsningen å legge opp til mer varierte og allsidige læringsprosesser, med vektlegging på utvikling av både sosial og faglig kompetanse? Eller er den beste løsningen å la elever med spesielle behov være deltakere i både den ordinære skolen og i et eksternt smågruppebasert deltidstiltak i den alternative skolen?

Jahnsen (2007) har i sin forskning vist at elevers deltakelse i deltidstiltak i den alternative skolen har en todelt funksjon. På den ene siden skal den ivareta elevens faglige og sosiale utvikling, og gi tilpasset opplæring. På den andre siden har den en avlastningsfunksjon i forhold til undervisning i den ordinære skolen. Det følger ut i fra dette en diskusjon rundt elevenes opplevelse av det å fjernes fra sin ordinære skole og inn i den alternative skolen.

Spørsmålet om segregering og stemping av den enkelte elev som ”skoletaper”, kontra det eventuelle utbyttet eleven kan få i den alternative skolen er sentralt. Elever kan risikere å forsterke et allerede negativt selvbilde gjennom deltakelse i den alternative skolen. Tilhengere av den alternative skolen argumenterer for at en i mindre grupper kan tilrettelegge bedre for den enkelte elev, og at eleven får tettere oppfølging. Også forutsetningen for tett samarbeid med hjemmet og rutiner ved fravær ligger godt til rette med en såpass liten elevgruppe. Et annet syn som fremkommer er at det ikke er eleven som utgjør problemet, men heller den ordinære skolen og skolesystemet slik det fremstår i dag. I ytterste konsekvens kan det hevdes at deltidstiltak i den alternative skolen brukes spekulativt ved å sende bort de som ikke passer inn i ordinærskolen, og dermed ekskluderer eleven fra den inkluderende ordinære/felleskolen vi i Norge påberoper oss å ha. Hvordan skal den ordinære skolen sikre at alle elever får en tilfredsstillende utvikling i både sosial og faglig kompetanse, hindre ”drop-out”, og skape motivasjon for den enkeltes læring?

6.0. Oppsummering og konklusjon

Denne studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan påvirker eksterne smågruppebaserte deltidstiltak elevers sosiale kompetanse?

- og 3 forskningsspørsmål:

1. Hvilke pedagogiske mål, med utgangspunkt i LK-06s generelle del, oppfattes som mest sentrale i den alternative skolen?

2. Hvilke arbeidsmåter legges til grunn for å utvikle elevers sosiale kompetanse i den alternative skolen?

3. Hvordan opplever lærerne i den alternative skolen og i den ordinære skolen at deltidstiltaket påvirker elevenes sosiale utvikling, og hvordan oppleves dette av den enkelte elev og av foresatte?

6.1. Oppsummering

Pedagogiske mål i den alternative skolen

Denne studien viser at overordnet pedagogisk målsetting i den alternative skolen er sosial kompetanseutvikling, og i tillegg at alle elever skal få full grunnskoleeksamen og vitnemål.

Ved innføringen av LK-06 ble det utarbeidet nye prinsipper for opplæringen, som fremhever betydningen av sosial og kulturell kompetanse. Sosial kompetanse går som en rød tråd gjennom den generelle delen i LK-06, og den går også som en rød tråd i den alternative skolen. Vektleggingen av målsettingen sosial kompetanse kan ha sammenheng med elevgruppen i den alternative skolen. I følge Jahnsen (2007) er alternative skoler primært rettet mot elever som viser problematferd og/eller liten motivasjon for skolearbeidet, og som ofte viser utagerende atferd.

Arbeidsmåter

Undersøkelsens informanter opplever at handlingsrommet i forhold til den pedagogiske og didaktiske praksisen er friere i den alternative skolen enn i den ordinære skolen. Det fremkommer av studien at induktive arbeidsmåter ligger til grunn for å utvikle elevers sosiale kompetanse i den alternative skolen. Samarbeid og bidrag til et godt sosialt fellesskap gjennom en praksisrelatert innlæringspedagogikk og praktiske aktiviteter står sterkt. Det legges stor vekt på at den alternative skolen ikke skal oppleves som for teoretisk og pasifiserende. Arbeidsmetodene bygger både på blant annet Deweys læringssyn, erfaringsbasert undervisning, og læring gjennom oppdaging omtalt som konfluent pedagogikk. Informantene uttaler at elevene er mer motiverte for deltakelse i den alternative skolen enn i den ordinære skolen, fordi arbeidsmåtene blir omtalt som morsommere, elevene opplever en større grad av mestring og en mer meningsfylt hverdag. Ved å tilpasse arbeidsmåtene til elevene forutsetninger og interesser oppleves graden av tilpasset opplæring som sterkere i den alternative skolen, elevene blir møtt på sine prinsipper, i sin nærmeste utviklingszone, lærertettheten er større, det er hyppige og konkrete tilbakemeldinger, og små elevgrupper. Arbeidsmåter er i den alternative skolen en sentral indre rammefaktor, som bidrar til opplevelse av mestring og økt sosial kompetanse.

Sosial kompetanseutvikling

Denne studien viser at deltakelse i eksterne smågruppebaserte deltidstiltak i den alternative skolen utvikler elevenes sosiale kompetanse, men at utviklingen varierer i grad og at den er vanskelig å måle. Elevene er motiverte for deltakelse i den alternative skolen, og opplever stor grad av mestring. Undersøkelsen viser i tillegg at den sosiale kompetansen er overførbar fra en læringsarena til en annen.

Det kan synes vanskelig å ivareta elever med spesielle behov og alvorlige atferdsproblemer innenfor det ordinære skoletilbudet, og den alternative skolen oppleves av undersøkelsens informanter som et positivt og nyttig tilbud for elever i skolens ytterkant. Et antisosialt atferdsmønster på skolen er sannsynligvis den største risikoen for en videre negativ utvikling. Dette betyr at elever som utviser et antisosialt atferdsmønster på skolen i verste fall kan bevege seg mot en utvikling og en tilværelse preget av rus og kriminalitet. Denne studien

viser at den alternative skolen er et viktig bidrag til utvikling av elevers sosiale kompetanse, og at den kan hindre elevers negative utvikling. Undersøkelsen påpeker mangler ved den praktiske gjennomføringen og tilretteleggingen for tilpasset opplæring og sosiale kompetansemål i den ordinære skolen. Så lenge prinsippene om tilpasset opplæring for *alle* elever ikke fungerer tilfredsstillende i den ordinære skolen, viser funn i denne undersøkelsen at eksterne smågruppebaserte deltidstiltak i den alternative skolen kan ha positiv effekt i forhold til utvikling av elevers sosiale kompetanse.

Hovedfunn

- Deltakelse i deltidstiltak i den alternative skolen har positiv effekt for å øke elevers sosiale kompetanse, men i varierende grad.
- Overordnet pedagogisk målsetting i den alternative skolen er sosial kompetanseutvikling, og at alle elever skal få full grunnskoleeksamen og vitnemål.
- Induktive arbeidsmåter vektlegges i den alternative skolen.
- Gode mestringsopplevelser i skolehverdagen fremstilles som viktig i forhold til økning av elevers sosiale kompetanse, og fører til en forsterket motivasjon om deltakelse i den alternative skolen.
- Tett voksenkontakt, små elevgrupper, hyppige og konkrete tilbakemeldinger oppleves som suksessfaktorer i den alternative skolen.
- Mestring og økt sosial kompetanse på en arena kan overføres til en annen arena.

Utviklingspotensial

- Et utbedret skole-hjemsamarbeid.
- Et utbedret samarbeid mellom den ordinære skolen og den alternative skolen.
- Felles målsettinger og felles utgangspunkt i elevens IOP.
- Kvalitetssikring av faglig innhold.

- Flere konkrete muntlige tilbakemeldinger og økt bevisstgjøring rettet mot elevenes sosiale utvikling.

6.2. Generelle betraktninger

Undersøkelsen viser at deltakelse i den alternative skolen har flere positive effekter. Elevene opplever at skolehverdagen er mer meningsfylt og morsom ved den alternative skolen. Dette kommer også til uttrykk hos de foresatte. Det fremkommer av undersøkelsen at elevene gjennom deltakelse i den alternative skolen har utviklet en mer positiv rolle og fått endret status. Dette har overføringsverdi til den ordinære skolen. Klassetilhørigheten svekkes ikke selv om eleven er deltaker ved to ulike læringsarenaer. Min forforståelse om at et tett samarbeid må ligge som en forutsetning for at elevene skal ha et positivt utbytte av tiltaket ser ikke ut til å være riktig. Samarbeidet i undersøkelsen fungerte ikke optimalt, men elevene viste allikevel sosial fremgang og hadde utbytte av deltakelse. For å bidra til en optimal sosial kompetanseutvikling har skole-hjemsamarbeidet og læringsarenaene seg imellom forbedringspotensial.

6.3. Ideer til nye forskningsprosjekter

I denne undersøkelsen belyses sosial kompetanseutvikling i den alternative skolen. Det kunne vært interessant å se nærmere på hva som er årsaken til at enkelte ikke lykkes i den ordinære skolen. Intensjonene i LK-06 om tilpasset opplæring for *alle* elever er god, med hva går galt?

Det kunne også vært svært interessant å se på hvorfor antall deltidstiltak i den alternative skolen fortsatt har en så sterk økning, og ifølge Jahnsen forsetter å øke, ikke bare i ungdomstrinnet, men også på barnetrinnet.

Hvordan kvalitetssikre det faglige innholdet i den alternative skolen? Siden økningen i antall er så markant er det en fordel å sette ytterligere fokus på denne læringsarenaen. Oppfattes den alternative skolen som en spesialskole for ”svake” elever, bare under et nytt dekknavn?

6.4. Samfunnsnytte

I følge OECDs hensikt i arbeidet med å inspirere til en utdanningspolitikk som kan motvirke at de sosiale forskjellene i samfunnet øker, har dette ikke lyktes (Berge 2007). Berge mener at OECDs tre kjernekompetanser til en viss grad har blitt redusert til et instrumentalistisk begrep om basisferdigheter i LK-06. Sosial kompetanse er viktig for å kunne forholde seg positivt til andre mennesker, samarbeide, behandle og løse konflikter. Bourdieu omtalte skolen som en opprettholdende faktor for sosiale forskjeller. Dette viser seg som fortsatt gjeldende i dagens samfunn. Det er av samfunnsnyttig relevans å søke innsikt i hvilke pedagogiske muligheter som finnes, for at elever som befinner seg i en ”sårbar” situasjon skal bli ivaretatt i skolesystemet og å få innfridd kravet om tilpasset opplæring. Den alternative skolen og deltakelse i den kan være et verdifullt tilbud for elever som har behov for andre rammer og en virkelig tilpasset opplæring på elevenes premisser!

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008): *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (2004): *Helbredets mysterium. At tale stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Antonovsky, A. (2006): *Helbredets mysterium* (10. opplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Arneberg, P. og Ravn, B. (1995): *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit*. Praxis Forlag og Unge Pædagoger, Oslo.
- Axelsson, S.B. & Axelsson R. (2009): *Altruisme i tverrprofesjonelt samarbeid og ledelse*. I E. Willumsen (Red.). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2009): *Ulikhet på tvers: har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Oslo: NOVA.
- Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1997): *Self- efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barnelova (1981): *Lov om barn og foreldre av 8. april 1981 nr. 7*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19810408-007-006.html>
- Baune, T. A. (1995): *Den skal tidlig krøkes. Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Den Norske Samlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Bourdieu, P. (1996): *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag.
- Brattenborg, S. og Engebretsen, B. (2001): *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dahlen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2002): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Dewey, J. (1938): *Experience and education*. New York: Macmillian.
- Dewey, J. (1996a): Planmessig ordning av lærestoffet. I: E. L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* (s. 67-79). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1996b): "Erfaring og tenkning". I: E. L. Dale (red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dishion, T. J., McCord, J. and Poulin F (1999): *When intervention harm: Peer groups and problem behavior*. *American Psychologist*, 54, 755-764.
- Dusenbury, L. & Botvin, G., J. (1989): *Competence enhancement and the prevention of adolescent problem behaviour. I: Schneider, B., H., Attili, G, Nadel, J. and Weissberg, R., P. (red.) Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publications.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1991): *Social skills intervention guide: practical strategies for social skills training*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service
- Elliot, S.N. & Gresham, F.M. (2002): *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fellesorganisasjonen for alternative skoler (FAS) URL:
<http://www.strandskole.no/minskole/fas/pilot.nsf/article/DA9850A93AA56001C12573A10061AE20?OpenDocument&u=Om%20FAS> (sist lest 12.05.2011).
- Fog, J. (2004): *Det kvalitative forskningsinterview. Med samtalen som utgangspunkt*. København: K. Akedemisk forlag.
- Frønes, I. (2006): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnalderendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Garnezy, N. (1989): *The role of competence in the study of children and adolescents under stress*. I: Schneider, B.H, Attili, G., Nadel, J. og Weisberg, J. (red). *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic publ.
- Gjørund, P. og Huseby G. (1999): *I fokus – observasjonsarbeid i skolen*, Oslo: NKS Forlaget.

- Gilje, N., & Grimen, H. (1993): *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grendstad, N. M. (1990): *Å lære er å oppdage. 2. utg.* Oslo: Didakta norsk forlag.
- Grendstad, N. M. (1990): *Hva styrer min atferd?* Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Garløv, I. (2001): *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelig metoder*. Bergen: Fagbok forlaget.
- Hammersley, M & Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk* (2. utg. ed). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Halland, G. O. (2005): *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (red.) (2006): *Begynnarundervisning og tilpassa opplæring*. I: Haug, P. (red) (2006) *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* (s.19-53). Bergen: Caspar forlag AS.
- Haug, P og Bachmann, K. (2007): *Kvalitet og tilpassing*. Norsk pedagogisk Tidsskrift. Nr. 4 – 2007, s. 265-276.
- Heggen, K. og Øia, T. (2005): *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hølleland, H. (2007): *På vei mot Kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Jahnsen, Hanne (2000): *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet.
- Jahnsen, Hanne (2005): *Sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler*. I: *Spesialpedagogikk*, 9, 30-44.
- Jahnsen H., Nergaard S. og Flaatten S. V. (2006): *I randsonen: forekomst og Organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Jahnsen, H., Ertesvåg S. og Westerheim K. (2008): *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Jahnsen H., Nergaard S., Rafaelsen F. og Tveit A. (2009): *Den ene dagen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

- Jahnsen, H., Nergaard, S. og Grini N. (2011 - upublisert): *Referanse Kartlegging av smågruppetiltak på barnetrinnet. Elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd på skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Johansen, K., B. (2007): *Atferdsproblemer og negativ psykologisk tilpasning*. Doktoravhandling ved NTNU 2007:11.
- Jacobsen, D. I. (2003): *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Jordet, A. N. (2007): *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Avhandling for dr.philos-graden 2007. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Jordet, A. N. (2010): *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Klette, K. (2007): "Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?" Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Nr. 4 – 2007, s. 344-358.
- Kolb, D.A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Knardahl S. (1998): *Kropp og sjel: Psykologi, biologi og helse*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007): *Likeverdig opplæring i praksis!: strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009 elektronisk ressurs* (Rev. utg. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsløftet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kjeldstadli, K. (1992): *Fortida er ikke hva den engang var, En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kvale, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2007): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kleven, T. A. (red) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.
- Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! - om å fremme barnas sosiale kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lazarus, R. og Folkman (1984): *Stress appraisal and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Lin, N (2001a): *Social capital. A theory of structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lund, T. (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006): *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Masten A.S. (2001): *Ordinary magic: Resilience process in development*. American Psychologist, 56, 227-238.
- Mead G. H. (1974): *Medvetande, jaget och samhället*. Stockholm: Argos forlag.
- NOKUT. (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Del 1. Hovedrapport. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Nordahl, T. (2000a): *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Rapport 8/00. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2000b): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Rapport 11/00. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2001): *Instrumentalisme og program for læring av sosial kompetanse*. Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 4, s. 337–349.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. og Sørli, M. A. (1998): *Brukerperspektiv på skolen elever og foreldre om skole og relasjoner: delrapport 3 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillvansker" / I serie: NOVA-rapport; 12d/98*, Oslo: NOVA.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2003): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. og Tveit, A. (2003b): *Veileder for skolen: Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2009): *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ogden T. (1995): *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringene*. Rapport 3. Oslo: BVU.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringsloven. (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring, av 17. juli 1998*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ragin, C. C. (1992): *Casing and the process of social inquiry*, in: Ragin, C. C., and Becker, H. S. (eds) (1992) *What is a Case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringdal, K. (2007): *Enhet og Mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rutter, M. (1985): *Resilience in the Face of Adversity. Protective factors and Resistance to Psychiatric Disorder*. Brit. J. Psychiat. 147: 598-611.
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Schneider, H.B., Attili, G., Nadel, J. og Weissberg, R.P. (1989): *Social Competence in Developmental Perspective*. Kluwer Academic Publisher Dordrecht/Boston/London.
- Sfärd, A. (1998): *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One* Educational Researcher. 1998; 27 (2): 4-13.
- Silverman, D. (1993): *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Sommerchild, H. (1998): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 16 (2006-2007): *og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- St. meld. nr. 44 (2008-2009): *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sørli, M. A. (1998a): *Liv og leven i skolen: Omfang og utslag av problematferd*. NOVA-Rapport; 12b. Delrapport 1 fra forskningsprosjektet ”*Skole og samspillvansker*”. Oslo: NOVA.
- Sørli, M. A. (1998b): *Mestring og tilkorkomning i skolen. Fokus på elevers sosiale kompetanse, skolefaglig kompetanse og selvoppfatning*. NOVA Rapport 98:12c. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet ”*Skole og samspillsvansker*”. Oslo: NOVA.
- Ringdal, K. (2007): *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet*. Oslo: Fagforlaget.
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- The Bologna Declaration of 19 June 1999. URL:
Education at a Glance 2009. OECD indicators. OECD publishing.
<http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf> (sist lest 24.03.2011).
- Tveit, K., Hjørdemaal, F., & Kleven, T. A. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Utdanningsdepartementet, (2009): *Rett til læring*. NOU. 2009:18. Oslo: Utdanningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipp_er_lk06.pdf (sist lest 23.04.2011).
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf (sist lest 5.5.2011).
- Utdanningsdirektoratet (2010): *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*, rundskriv, datert 17.06.2010.
- Vaage, Sveinung (2001): *Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring*. I *Dialog, samspel og læring* (red. Olga Dysthe). Oslo. Abstrakt forlag.

Weiss J. M. (1971): *Effects of coping behaviour with and without a feedback signal on stress pathology in rats. Journal of comparative and physiological psychology*, Volum 77, side 22 – 30.

Widerberg, K. (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt – en alternativ bok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

1. NSD – brev om tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger
2. Informasjonsbrev og samtykkeerklæring
3. Intervjuguide – spesialpedagog/kontaktlærer, foresatt og elev
4. Observasjonsguide
5. Tabell benyttet i analysearbeidet

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages 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

Stephen Dobson
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 26.01.2011

Vår ref:25794 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

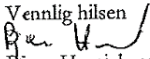
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25794	<i>Den alternative skolen, og sosial kompetans utvikling</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Stephen Dobson</i>
Student	<i>Cathrine Larsson</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,
http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Cathrine Larsson, Elias Blix gt. 13, 2315 HAMAR

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.svanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg 2



Høgskolen i Hedmark

Informasjonsbrev og samtykkeerklæring

- **for deltagelse som informant i intervju/ feltobservasjon, i forbindelse med avsluttende masteroppgave i pedagogikk/ tilpasset opplæring.**

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Hedmark i studiet ”Tilpasset opplæring”, og er i gang med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for min oppgave er ”Den alternative skolen, og sosial kompetanseutvikling”. Min hypotese er: ”Deltagelse i den alternative skolen gir elever med særskilte behov positive faglige mestringsopplevelser og økt sosial kompetanse”.

Hovedproblemstilling:

Hvordan påvirker eksterne smågruppebaserte deltidstiltak elevers sosiale kompetanse?

- en kvalitativ undersøkelse av et deltidstiltak i den alternative skolen.

I forbindelse med denne masteroppgaven ønsker jeg i begynnelsen av januar 2011 å gjennomføre følgende:

- *Intervju med lærer tilknyttet en alternativ skole.*
- *Intervju med to kontaktlærere ved to ordinære skoler.*
- *Intervju med to elever ved en alternativ skole.*
- *Intervju med to foresatte.*
- *To dagers deltagende feltobservasjon.*

Jeg ønsker å benytte lydopptaker under intervjuene. Hvert intervju gjennomføres individuelt, og har en planlagt varighet på ca. 30 min. Intervjuguide og observasjonsguide vil bli sendt til gjennomsyn for alle informanter minst en uke i forkant av intervju/ observasjon.

Alle innsamlede data vil i masteroppgaven bli anonymisert. Opplysningene blir behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen sommeren 2011.

Dersom du sier deg villig til å være med på intervjuet/observasjonen, er det fint om du skriver under på vedlagte samtykkeerklæring.

Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst undervis, uten å måtte begrunne dette nærmere!

Har du noen spørsmål, er jeg å treffe på mob.: 95731767 eller på mail cathrine.larsson@hotmail.com.

Du kan også kontakte min veileder Stephen Dobson ved Høgskolen i Hedmark, stephen.dobson@hihm.no eller tlf.: 62 51 78 47.

Studiet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Cathrine Larsson

Elias Blix g. 13

2315 Hamar

(Erklæringen sendes til Cathrine Larsson, eller leveres til Andreas Flagstad.)

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om det planlagte forskningsstudiet ”Den alternative skolen, og sosial kompetanseutvikling”, og ønsker å stille som informant, og tillater også at mitt barn observeres/ intervjues.

Dato: _____

Signatur – lærer/ foresatt: _____

Signatur – elev: _____

Telefonnummer: _____

E-post: _____

Vedlegg 3

Intervjuguide - lærere/ foresatte/ elever

Denne intervjuguiden er laget med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og ut ifra et relasjonelt syn på opplæring. En relasjonell forståelse legger til grunn når opplæringen må tilpasses elevene slik at samspillet fungerer bedre og gir vekstbetingelser. Behovene elevene viser i skolen betraktes som en relasjon mellom elevens forutsetninger og den måten skolen er organisert (Emanuelsson m. fl. 2001). Fokuset rettes mot elevens samhandling med andre, og på hvordan skolen kan legge til rette ved å skape læringssituasjoner der elevene kan lykkes ut ifra sine forutsetninger.

Kort informasjon til informanten innledningsvis i intervjuet:

Briefing: Fortelle litt om hensikten med oppgaven og intervjuet.

- kvalitetssikring/ masteroppgave
- kort om kravene og reglene for oppgaven (hvorfor alt er så formelt)
- hvordan foregår intervjuet – lydbånd
- anonymitet, konfidensialitet - ingen vil kunne knyttes til det som blir skrevet/sitert i oppgaven
- kun jeg som skal lytte til opptaket (et hjelpemiddel)
- hvilken informasjon jeg er interessert i
- erfaringer og meninger (min oppgave er ikke å vurdere ”riktige” og ”feil” svar)

Intervjuets varighet: ca. 30 minutter

Intervjuguide – spesialpedagog/ kontaktlærer

Informant: spesialpedagog/ kontaktlærer	Dato:
Start tid:	Avslutningstid:
Tema:	Notater:

Pedagogiske målsettinger og faglige begrunnelser	
Jobber du ut fra en bestemt teori eller et teoretisk ståsted?	
Hvilke pedagogiske grunnsyn/målsettinger er de mest sentrale i skolehverdagen?	
Hva får elevene i den alternative skolen, som de ikke får i den ordinære?	
Hvilke kriterier er gjeldende for å få tilbud om deltakelse i den alternative skolen?	
Hvorfor er det ”riktig” å ta eleven ut av klassen og klassetilhørigheten, og inn i en alternativ skole?	
Arbeidsmetoder og ramme faktorer	
Hvilke arbeidsmetoder legges til grunn for å utvikle elevens sosiale kompetanse?	
Hva slags ramme faktorer ligger til grunn for utvikling av sosial kompetanse?	
Hva legger du i begrepet ”tilpasset opplæring”?	
Hvordan jobber du for å lykkes med ”tilpasset opplæring” i skolen?	
Hvordan ser elevens hverdag ut?	

Hvilke krav stilles til elevene?	
Hva konkret gjøres for å legge til rette for sosial kompetanseutvikling?	
Hva slags aktiviteter anses for å være de mest vellykkede for å øke sosial kompetanse? Hvorfor?	
Hvordan oppmuntre og motivere elevene? Hvilken type motivasjon søker du å skape? Indre Ytre	
Hvordan jobber du i forhold til elevene med tanke på refleksjon og bevisstgjøring over deres egen situasjon?	
Hvordan er samarbeidet med foresatte?	
Hvordan er overgangen mellom skolene? Jobbes det i begge skolene med samme tema/ fag. Drar skolene nytte av hverandre?	
Elevers utvikling av sosial kompetanse	
Hvordan oppleves elevens utvikling av sosial kompetanse, etter start i deltidstilbud i den alternative skolen?	

Hvordan opplever de andre elevene i den ordinære skolen at enkelte elever tas ut og er i et deltidstiltak i den alternative skolen?	
Har elevens rolle i klassen i ordinærskolen endret seg etter oppstart i den alternative skolen? Mister eleven status og klassetilhørighet?	
Har det vært en merkbar økning i sosial kompetanse? Hva går evt. forbedringene ut på?	
Sier elevene noe om egen sosial utvikling? Hva?	
Hva har størst effekt – deltidstiltak eller heltidstiltak? Hvorfor?	
Den alternative skolen	
Hva vet du om den alternative skoles historie?	
Hvorfor tror du det har vært en fordobling i antall alternative skoler siden 1991?	
Hvem arbeider i den alternative skolen? Hvilke krav stilles?	
Hva er positivt ved å gi elever tilbud om deltidstiltak i den alternative skolen?	
Hva får elevene i den alternative skolen, som de ikke får i den ordinære?	

Hvilke negative sider opplever du ved den alternative skolen?	
Gir deltakelse i den alternative skolen en garantert gevinst innen sosial kompetanseutvikling?	
Har du mer du vil ta opp/fortelle, evt. spørsmål, før vi avslutter intervjuet?	

Intervjuguide – foresatte

Informant: foresatt	Dato:
Start tid:	Avslutningstid:
Tema:	Notater:
Pedagogiske målsettinger og faglige begrunnelser	
Hvilke målsettinger opplever du som de mest sentrale i skolehverdagen i den alternative skolen?	
Hvilke målsettinger opplever du som de mest sentrale i skolehverdagen i den ordinære skolen?	
Hva får elevene i den alternative skolen, som de ikke får i den ordinære?	
Hvorfor vil du at ditt barn skal være elev i den alternative skolen?	
Hvorfor er det ”riktig” å ta eleven ut av klassen og klassetilhørigheten, og inn i en alternativ skole?	
Arbeidsmetoder og rammefaktorer	
Er du informert om hvilke arbeidsmetoder legges til grunn for å utvikle elevers sosiale kompetanse både i den alternative skolen og i den ordinære skolen?	

Hva mener du bør ligge til grunn for utvikling av sosial kompetanse hos ditt barn i skolehverdagen?	
Stilles det ulike krav til ditt barn i den alternative skolen kontra den ordinære? Hva er forskjellen?	
Hva konkret gjøres i begge skolene for å legge til rette for sosial kompetanseutvikling?	
Hvordan jobber dere hjemme i forhold til barnet med tanke på refleksjon og bevisstgjøring over deres egen situasjon? Får dere tips fra skolen?	
Hvordan er samarbeidet med de to skolene? –og de to skolene seg imellom?	
Hvordan opplever du overgangen mellom skolene? Fungerer dette problemfritt for barnet?	
Elevens utvikling av sosial kompetanse	
Hvordan opplever du barnets utvikling av sosial kompetanse, etter start i deltidstilbud i den alternative skolen? Opplever dere endret atferd hjemme?	
Hvordan tror du de andre elevene i klassen i ordinærskolen opplever at enkelte elever tas ut, og er i et deltidstiltak i den alternative skolen?	
Har elevens rolle i klassen i ordinærskolen endret seg etter oppstart i den alternative skolen? Mister eleven status og klassetilhørighet?	

Har det vært en merkbar økning i sosial kompetanse? Hva går evt. forbedringene ut på?	
Sier barnet noe om egen sosial utvikling? Hva?	
Hva tror du har størst effekt – deltidstiltak eller heltidstiltak? Hvorfor?	
Den alternative skolen	
Hva vet du om den alternative skoles historie?	
Hvorfor tror du det har vært en fordobling i antall alternative skoler siden 1991?	
Hvordan opplever du de som jobber i den alternative skolen?	
Hva er positivt ved å gi elever tilbud om deltidstiltak i den alternative skolen?	
Hva får elevene i den alternative skolen, som de ikke får i den ordinære?	
Hvilke negative sider opplever du ved den alternative skolen?	

Gir deltakelse i den alternative skolen en garantert gevinst innen sosial kompetanseutvikling?	
Vil du anbefale andre foresatte la deres barn bli elever ved en alternativ skole? Hvorfor?	
Har du mer du vil ta opp/fortelle, evt. spørsmål, før vi avslutter intervjuet?	

Informasjonsguide - elever

Informant: elev	Dato:
Start tid:	Avslutningstid:
Spørsmål:	
Liker du å være her på skolen? – Hvorfor/ hvorfor ikke?	
Er det bedre enn å være på en vanlig skole? Hva er den største forskjellen?	
Ville du gå her, eller var det kontaktlæreren din som sa at du skulle?	
Hvorfor fikk du tilbud om å gå her?	
Hva synes du om det dere gjør i timene her?	
Hva liker du best å gjøre her?	
Hva er det viktigste du har lært her?	
Lærer dere noe om hvordan dere skal være mot andre her? Hva gjør dere da?	
Er det mye av det dere gjør her som er vanskelig, og som du ikke får helt til?	
Hva synes du om læreren?	

Får du mye hjelp av læreren din?
Får du mye ros/skryt?
Gir du ros når noen andre har gjort noe bra?
Er det ofte krangling og diskusjoner her?
Hvordan trives du på den andre skolen din?
Hva sier elevene i klassen din om at du går her?
Hva synes foreldrene dine om at du går her?
Synes du det er lettere å være sammen med klassen din etter at du begynte her? Hvorfor?
Har du lyst til å fortsette å være elev her, eller vil du helst bare gå på den andre skolen din? Hvorfor?
Vil du anbefale andre elever å begynne på denne skolen? Hvem og hvorfor?
Hva kunne vært bedre på denne skolen?
Har du flere ting du vil ta opp/fortelle, noen spørsmål, før vi avslutter intervjuet?

Vedlegg 4

Observasjonsguide

Dato:	Starttid:	Avslutningstid:
Antall elever:	Antall voksne:	Fag og tema:
Observasjonsområde:	Beskrivelse av læringssituasjon:	

Observasjonsområde:	Notater:
Struktur: Hoem - struktur og regler	
Oppstart Hva skjer i forbindelse med skoledagens oppstart? <ul style="list-style-type: none">- Hva gjør læreren?- Hvordan sitter elevene i rommet? Har de faste plasser?- Er oppstarten preget av fastlagt og forutsigbar struktur?- Hvordan legges skoledagen opp, fast mal?	
Hvordan formidler læreren mål og forventninger til læringsøkten? <ul style="list-style-type: none">- Har læreren både faglige og sosiale forventninger?	
Regler i forhold til atferd? <ul style="list-style-type: none">- Er det synlige regler hengt opp i klasserommet?- Observeres hendelser som tilsier at elevene forholder seg til uskrevne	

regler?	
Skoledagens avslutning <ul style="list-style-type: none"> - Oppsummeres skoledagen? - Er elevene aktive deltakere i oppsummeringen? - Hva annet skjer? 	
Faglig innhold:	
Faglig målsetting <p>Hvordan konkretiseres timens faglige mål?</p> <p>Hvordan gjennomføres timen?</p> <p>Innfris timens måloppnåelse?</p> <p>Hvordan motiveres elevene i forhold til faglig måloppnåelse?</p>	
Kommunikasjon/ sosial samhandling:	
Klima <p>Er det god/positiv stemning?</p>	
Kommunikasjon/samhandling <p>Hvordan oppfattes lærer-elev-relasjonen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvor mange ganger roser læreren elevene? - Hvor mange ganger korrigerer læreren elevenes atferd? - Gir elevene upassende kommentarer til læreren, både faglige og personlige? - Kommenterer læreren elevens oppførsel, kommentarer eller lignende? 	
<p>Hvordan oppfattes elev-elev-relasjonen og lærer-elev-relasjonen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan samhandler de? - Gir elevene upassende personlige kommentarer til hverandre? 	

<p>Vektlegges individuell oppfølging?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Veileder læreren en og en elev? - Hvordan gir læreren tilbakemeldinger? - Er elevene aktive i timen? 	
<p>Eventuelle konflikter i undervisningen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva skjer? - Hva utløste konflikten? - Hvordan reagerer læreren? - Hvordan reagerer involverte elever? - Hva skjer i etterkant av konflikten? 	
<p>Roller:</p>	
<p>Beskrivelse av elevenes sosiale roller i klasserommet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan oppfattes hver enkelt elev? - Hvilke roller inntar de som er tilstede? 	

Vedlegg 5

Tabell 1

Tema	Kategori	Tema i svarene	Sosial kompetanse	Kommentarer	
<p>Utvikling</p> <p>Den alternative skolen kontra den ordinære skolen</p> <p>Pedagogiske målsettinger</p> <p>Arbeidsmetoder</p>	Mestring	For å oppleve meningsfulle dager i skolen må elevene mestre det de gjør.	Mestring er et sentralt begrep som nevnes i både opplæringsloven og i LK-06.	<p>Hvorfor er mestringsbegrepet så sterkt i den alternative skolen?</p> <p>Begrepet mestring og viktigheten av det nevnes hos informantene.</p>	
		Den alternative skolen jobber etter prinsippene til Vygotsky og den proksimale utviklingssone.	Bandura.		
		Mitt barn opplever en stor mestringsglede i den alternative skolen.	Antonovsky.		
	Praksisrelaterte oppgaver/erfaringsbasert læring		Det er så kjedelig på den vanlige skolen. Alt vi gjør der er kjedelig. Vi driver bare med oppgaver og skriving hele tiden. Her gjør vi morsomme ting...	Dewey – erfaringsbasert læring.	<p>Hva er årsaken til at den alternative skolen oppfattes som mye morsommere for elevene?</p> <p>Hvorfor legges det så stor vekt på praksisrelaterte oppgaver?</p> <p>Alle informanter nevner at den alternative skolen tilbyr en mer praksisorientert og erfaringsbasert læring. Det er stor variasjon og aktivitet vektlegges. Det er lite teori i papirform.</p>
			Det er alt for mye teori og fag i skolen, mitt barn klarer ikke å sitte rolig.	Aristoteles – erfaringsbasert læring.	
			Vi vektlegger praktisk arbeid og mye bruk av friluftsliv.	Motivasjon for å lære.	
			I den alternative skolen er voksentettheten mye høyere, og de får lagt opp undervisningen på en helt annen, morsom og mer praktisk måte.	Samhandling med andre elever og voksne.	
	Samarbeid		Jeg skulle ønske det var et tettere samarbeid mellom disse to skolene. Vi burde ta utgangspunkt i elevens IOP.	IOP – sosial kompetanseutvikling.	<p>Hvordan dra best nytte av begge skolenes kompetanse?</p> <p>Hvordan kan de sammen legge til rette for best mulig utvikling for eleven?</p> <p>Er det greit at skolene opererer uavhengige av hverandre?</p> <p>Hvem er det naturlig å samarbeide med?</p> <p>Bør foreldrene sterkere inn?</p>
			Jeg synes ikke de to skolene samarbeider i det hele tatt! Informasjonen kunne vært mye bedre!	Felles målsettinger.	
			Det er greie voksne her, det er det ikke alltid på den andre skolen.		
			Her skal elevene oppleve et pusterom.		
			Nei, vi tar ikke utgangspunkt i de samme temaene. Det hadde vel kanskje vært det ideelle.		
motivasjon		Jeg får bare kjeft og gidder ikke å gjøre noen ting.	Bandura	<p>Hvorfor er motivasjon så sentralt?</p> <p>Er motivasjon det samme som at oppgaver som skal gjøres må være morsomme?</p> <p>Hva skal til for å opprettholde elevens motivasjon i skolen?</p>	
		Vi drar jo aldri på turer eller noen ting. Jeg har ikke lyst til å sitte stille og kjede meg.	Indre motivasjon.		
		Vi motiverer elevene ved å rose mye og ved å bygge videre på det de er gode på.	Ytre motivasjon.		

