

# «Læreren har tid til meg»

*En studie av elevens opplevelse av mestring  
gjennom et alternativt skoleopplegg*

Mariann Nordahl Karterud



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO  
1 juni 2012



# «Læreren har tid til meg»

- En studie av elevens opplevelse av mestring gjennom et alternativt skoleopplegg

Mariann Nordahl Karterud

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO  
1 juni 2012

© Mariann Nordahl Karterud

2012

*«Hvordan opplever elever ved et alternativt skoleopplegg mestring i lærings situasjonen?»*

Mariann Nordahl Karterud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Formålet med studien er å få innblikk i hvordan elevene opplever mestring i læringssituasjonen gjennom et alternativt skoleopplegg, hvor hovedfokuset er og få innsikt i deres egne tanker omkring dette. Ut i fra dette ble følgende problemstilling utformet: *«Hvordan opplever elever ved et alternativt skoleopplegg mestring i læringssituasjonen?»* Mestring er et omfattende begrep, og innenfor denne oppgavens rammer har studien derfor omhandlet Banduras (1997) mestringsforventning, og hans fem mestringsforventningskategorier; 1) Tidligere erfaringer, 2) Vikarierende erfaringer, 3) Personens tolkning, 4) Verbal overbevisning og 5) Emosjonelle forhold. Videre har teori og forskning om læringssituasjonen, motivasjon, selvoppfatning, sosial kompetanse, relasjonens betydning, motstandskraft, og den alternative skolen, samt min førforståelse, vært vesentlig for drøftingen av elevens opplevelse av mestring.

Metoden som ble anvendt i studien var intervju. Her er menneskets subjektive opplevelse det sentrale (Dalen, 2011), noe som passer godt for studiens fokus. En fenomenologisk tilnærming ble anvendt for å beskrive informantenes utsagn, og videre ble en hermeneutisk tilnærming anvendt i tolkningen av datamaterialet. Dataprogrammet NVIVO ble anvendt i analysen av datamaterialet.

Studien har gitt innblikk i elevenes opplevelse av mestring gjennom et alternativt skoleopplegg. Det har blant annet fremkommet i hvilke situasjoner de opplever mestring, og hva som oppleves som viktig for at mestring skal kunne skje. I tillegg har studien gitt et innblikk i forskjellen mellom alternativ og ordinær skole, hvorav det fremkommer både positive og negative konsekvenser ved å gå på et alternativt skoleopplegg.

Et sentralt funn for studien var at det viste seg meget viktig for informantene at lærerne hadde tid til dem. Dette kan sees i sammenheng med relasjonens betydning for læring og mestring (Hattie, 2012; Skaalvik & Skaalvik; 2011, Nordahl 2002). Det var også gjennomgående at elevene følte de fikk god hjelp av lærerne på den alternative skolen, og at dette var betydningsfullt for dem. Gjennom analysen av datamaterialet fremgikk det også at de fleste av informantene beskrev mestringsopplevelser i forbindelse med at undervisningen var tilpasset deres nivå når det gjaldt skolefaglig mestring. I tillegg var det gjennomgående at elevene

hadde mestringsopplevelser i forbindelse med noe de interesserte seg for, enten hobbyer, eller fag de syntes var morsomme.

Av studien fremgikk det også at elevene følte de gjorde det forholdsvis bra i forhold til sine medelever, i motsetning til den tidligere skolen de gikk på, hvor de følte de gjorde det dårligere. Dette kan indikere at elevene får en bedre opplevelse av mestring ved den alternative skolen, enn på den forrige skolen. Det fremkommer i midlertidig at elevene ikke har så mange å se opp til utenfor læringssituasjonen, og kun halvparten av elevene føler de kan lære av medelevene sine. Dette vil føre til en dårlig modellæring (Ogden, 2009; Sørli, 2000).

# Forord

Det har vært et privilegium å få mulighet til å fordype meg i en tematikk som jeg har en stor interesse for. Arbeidet med studien har vært en spennende og lærerik prosess. Det er mange som har bidratt til at studien skulle la seg gjennomføre. Først og fremst vil jeg takke informantene. Uten dem ville jeg ikke kunne foretatt denne studien. Jeg vil takke dem for at de tok seg tid til å snakke med meg, og dele sine erfaringer om til tider vanskelige temaer. Jeg vil også takke skolen hvor jeg foretok intervjuene. En stor takk til rektor og alle lærerne som har vært meget hjelpsomme i prosessen med innsamling av datamaterialet.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Anne Arnesen, som på en grundig måte har ført meg gjennom studiens mange faser. Hennes gode veiledning har vært meget betydningsfullt for gjennomføringen av studien. Tusen takk for all støtte og uunnværlig hjelp til å holde fokus gjennom prosessen.

Takk til mine medstudenter for gode faglige diskusjoner som har bidratt til refleksjon omkring viktige temaer i oppgaven. Jeg vil også takke medstudenter for all støtte og oppmuntring gjennom prosessen.

Jeg vil også rette en takk til mine gode venner som har trodd på meg, og støttet meg gjennom hele prosessen. En spesiell takk til Silje for gode ord og oppmuntring. Jeg vil også takke Anders som med sine datakunnskaper har hjulpet meg å designe oppgavens modeller.

En stor takk rettes til mine foreldre, Hilde og Dag, som gjennom sin interesse for studien har bidratt med faglige innspill og gode diskusjoner gjennom oppgavens flere faser. Tusen takk for gjennomlesninger, og all tid dere har innvisitert i oppgaven. Til slutt vil jeg takke hele familien, inkludert mine søsken Heidi og Øystein, og min kjære mormor, for inspirasjon, forståelse og oppmuntring som har bidratt til arbeidet.

Oslo, mai 2012

Mariann Nordahl Karterud





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Formål og problemstilling .....	3
1.3	Oppgavens disposisjon .....	3
2	Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn.....	5
2.1	Mestring.....	5
2.1.1	Banduras fem mestringsforventningskategorier.....	8
2.2	Mestring i læringssituasjonen .....	10
2.2.1	Læringssituasjonen.....	10
2.2.2	Motivasjon.....	14
2.2.3	Selvoppfatning .....	16
2.2.4	Motstandskraft.....	17
2.2.5	Sosial kompetanse .....	18
2.2.6	Relasjonens betydning.....	19
2.3	Et alternativt skoleopplegg .....	22
2.3.1	Historisk bakgrunn .....	22
2.3.2	Den alternative skolen .....	23
2.3.3	Hva vet vi om elevers utbytte av den alternative skolen? .....	24
2.4	Oppsummering .....	25
3	Metode.....	27
3.1	Vitenskapeteoretiske perspektiver.....	27
3.2	Forskningsdesign .....	29
3.2.1	Intervju .....	30
3.2.2	Intervjuguide .....	31
3.3	Utvalg .....	32
3.4	Operasjonalisering av problemstillingen.....	33
3.4.1	Opplevelse av mestring i læringsituasjonen.....	33
3.4.2	Elever i et alternativt skoleopplegg.....	33
3.5	Datainnsamling.....	35
3.5.1	Prøveintervju .....	35
3.5.2	Gjennomføring av intervjuene .....	35

3.6	Analyse av datamateriale.....	37
3.6.1	Transkribering.....	37
3.6.2	Bearbeidelse av data.....	38
3.7	Kvalitetsvurdering.....	39
3.7.1	Validitet.....	40
3.7.2	Reliabilitet.....	42
3.7.3	Overførbarhet.....	43
3.8	Etiske utfordringer.....	44
3.9	Oppsummering.....	46
4	Presentasjon og drøfting av data.....	47
4.1	Informantene.....	47
4.2	Tidligere erfaringer.....	48
4.2.1	Mestring i sammenheng med elevens interesser.....	48
4.2.2	Mestring knyttet til tilpasset opplæring.....	49
4.2.3	Mestring av sosial kompetanse.....	50
4.2.4	Oppsummering og drøfting.....	51
4.3	Vikarierende erfaringer.....	53
4.3.1	Rollemodeller.....	53
4.3.2	Sammenligning med andre.....	54
4.3.3	Oppsummering og drøfting.....	55
4.4	Personenes tolkning.....	57
4.4.1	Tro på seg selv.....	57
4.4.2	Begrunnelse for egen mestring.....	58
4.4.3	Oppsummering og drøfting.....	59
4.5	Verbal overbevisning.....	61
4.5.1	Støtte og oppmuntring.....	62
4.5.2	Betydningen av støtte og oppmuntring.....	64
4.5.3	Følelsen av å bli trodd på.....	65
4.5.4	Oppsummering og drøfting.....	65
4.6	Emosjonelle forhold.....	68
4.6.1	Følelse av å klare/ikke klare en oppgave.....	69
4.6.2	Trivsel på skolen.....	70
4.6.3	Begrunnelse for å gå på skolen.....	71

4.6.4	Oppsummering og drøfting .....	71
4.7	Oppsummering .....	74
5	Konklusjon og implikasjoner .....	75
5.1	Hovedresultat .....	75
5.2	Implikasjoner .....	77
5.3	Refleksjoner omkring studiens begrensninger .....	78
5.4	Videre forskning .....	79
	Referanser.....	80
	Vedlegg .....	87



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I dagens samfunn ligger det store forventninger til å fullføre skolen. I Rett til læring, Norges offentlige utredninger, NOU, 2009:18, hevdes det at en relativt stor andel av elevene i grunnopplæringen viser atferd som ikke er i samsvar med de normene og forventningene som finnes i skolen. Elever med atferdsproblemer har ofte vansker med å finne seg til rette i skolesystemet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Forskning viser at skolen har problemer med å møte elever med atferdsvansker på en utviklingsfremmende måte (Damsgaard & Kokkersvold, 2011). Gjennom min praksis på ulike skoler har jeg flere ganger blitt fortalt at noen elever er så «vanskelige» at læreren ikke ønsker å ha dem i klasserommet lengre. Dette til tross for at det foreligger mange evidensbaserte skolebaserte programmer med gode resultater på ungdom med atferdsproblemer (Utdanningsdirektoratet, 2006). I Norge er det en lovfestet rett at undervisningen skal tilpasses alle elever. Det vil si at skolen er pålagt å lage et undervisningsopplegg som er tilpasset elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære skoleopplegget (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette er blant annet alternative skoler som skal tilby et frivillig kommunalt/interkommunalt miljø og opplæringstiltak for ungdom i 14 - 16 års alder. Tiltaket skal bidra til at elever som den ordinære grunnskolen ikke har tilstrekkelig kompetanse og egnede tilbud til, kan fullføre obligatorisk skolegang og få vitnemål (Tveit & Melbye, 1994). Det ligger altså implisitt i dette at den alternative skolen skal inneha en kompetanse som den ordinære skolen ikke har.

Det er flere studier som viser til en klar sammenheng mellom lav skolefaglige og sosiale kompetanse, og omfattende problematferd (Ogden, 2009; Gresham, 2007, ref. i Arnesen & Sørli, 2010). Elever som tilbys alternative skoleopplegg har ofte atferdsproblemer av ulik art. Som en naturlig konsekvens av studiens fokus på alternative skoleopplegg, vil oppgaven derfor også omhandle elever med atferdsproblemer. Dette er ikke studiens hovedfokus, men vil inngå som en naturlig del i drøftingen av hvordan elever med atferdsvansker kan få det bedre på skolen.

FAS, Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler (2007) understreker elevens økte mestringfølelse gjennom alternativ skolegang. Selv om alternative skoler er omdiskutert (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005), viser FAS (2007) at alternative skoler gir positive

resultater. Det gjelder blant annet i form av fullverdig vitnemål, karakterforbedringer, redusert atferds avvik, økt mestring, økt trivsel, reduksjon i fravær, bedre relasjoner i familien, økt motivasjon og tro på å begynne i den videregående skole. Følgende sitater beskriver hvordan en elev ved et alternativt skoleopplegg opplever mestring:

*«Livet er snudd helt rundt- fra å være helt ille til å være veldig bra. Jeg er stolt av meg selv for hva jeg har fått til. Skolen har gitt meg en skikkelig god mulighet her på Skar, og rådgiverne har støttet meg hele tiden. Jeg går herfra hver dag med en god følelse og tenker jeg skal klare dette i morgen også» (Randsborg, 2011).*

Elever med atferdsvansker er ofte sårbare og kan ha opplevd år med negativitet og sosial avvísning. Jeg ser det som meget viktig at disse elevene opplever mestring, både for en bedre skolefaglig og sosial læring, men også får å oppnå en bedre selvoppfatning. Tveit og Melbye (1994) påpeker at dette er elever som ikke er lei av å lære, men de er derimot lei av å ikke lære, noe som indikerer nederlagene disse elevene har hatt i sin tidligere skolegang. Dette til tross for at skolens viktigste innsats handler om å forebygge at elever kommer til kort eller mislykkes med sin skolegang (Ogden, 2009). Effekten av å stadig feile kan føre til lav selvfølelse og negativ selvoppfatning (Wormnes & Manager, 2005). Det vil være viktig å etablere positive relasjoner og forbedre de sosiale ferdighetene, slik at de kan unngå avvísning, ensomhet og lav selvfølelse (Gentschel & McLaughlin ref. i Barber, Grubbs & Cottrell, 2005).

I denne studien vil det fokuseres på hvorvidt et alternativt skoleopplegg bidrar til mestring hos elever. Studien vil omhandle hvordan elevene selv opplever mestring i læringssituasjonen. Jeg ser dette som interessant å undersøke, blant annet fordi forskning utført av Nordahl (2002) viser at elever som trives i skolen og opplever mestring, viser mindre problematferd enn de som ikke gjør det. Det vil være interessant å få innblikk i hvordan elevene opplever mestring gjennom et alternativt skoleopplegg. Det er en rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser som dokumenterer at atferdsproblemer henger sammen med de situasjonene og sosiale arenaene der atferden framvises (Sørli, 2000). Øiestad (2009) fremhever at noen mennesker utløser ressursene dine, mens andre utløser usikkerheten. Kanskje kan et alternativt skoleopplegg utløse ressursene til elevene slik at de opplever mestring?

## 1.2 Formål og problemstilling

Formålet med undersøkelsen er å få innblikk i hvordan elevene opplever mestring i læringssituasjonen når de deltar i et alternativt skoleopplegg. Gjennom studien ønsker jeg og få innsikt i deres egne tanker omkring dette. Mestring er et omfattende begrep, og innenfor denne oppgavens rammer har jeg derfor valgt å ta utgangspunkt i Banduras (1997) teori om self-efficacy (mestringsforventning), og hans fem kategorier for å undersøke dette. Ut i fra dette er følgende problemstilling utformet:

*«Hvordan opplever elever ved et alternativt skoleopplegg mestring i læringssituasjonen?»*

Med utgangspunkt i Banduras fem mestringsforventningskategorier; 1) Tidligere erfaringer, 2) Vikarierende erfaringer, 3) Personens tolkning, 4) Verbal overbevisning, og 5) Emosjonelle forhold (j.f. kapittel 2), har jeg formulert følgende underspørsmål for å svare på studiens problemstilling:

1)Hvilke tidligere erfaringer har eleven med mestring i læringssituasjoner?

2)Hvem sammenligner eleven seg med når det gjelder læringssituasjonen?

3)Hvordan opplever eleven sin egen prestasjon innenfor læringssituasjonen? Og har eleven tro at på han kan utføre oppgavene i læringssituasjonen fremover i tid?

4)Hvilke opplevelser har eleven med å få støtte og oppmuntring av andre i læringssituasjonen? Og hva betyr dette for eleven?

5)Hvilke emosjonelle opplevelser har eleven når det gjelder læringssituasjonen?

## 1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I det første kapitlet presenteres bakgrunnen for valg av tema, samt studiens formål og problemstilling.

I kapittel to redegjøres det for det teoretiske og forskningsmessige bakteppet for studien. Her vil jeg blant annet ta for meg begrepet mestring, og redegjøre for Banduras (1997) mestringsforventnings teori. Videre vil jeg komme inn på faktorer jeg vurderer som relevante for å oppnå en positiv opplevelse av mestring i læringssituasjonen. Her inngår

læringssituasjonen, motivasjon, selvoppfatning, motstandskraft, sosial kompetanse og relasjonens betydning. Jeg har valgt å snevre inn fokuset i studien ved og kun konsentrer meg om elevenes opplevelse av mestring i læringssituasjonen. Dette vil gi mulighet for å gå dypere inn i det valgte temaet. Dermed utelates andre faktorer i miljøet til eleven, som også kunne vist seg viktig for å forstå elevens opplevelse av mestring. Videre i kapittel to redegjøres det for den alternative skolen, da dette også fremgår som sentralt i problemstillingen min.

I kapittel tre vil jeg redegjøre for vitenskapeteoretiske perspektiver anvendt i studien, hvor fenomenologien og hermeneutikken står sentralt. Videre tar jeg for meg studiens forskningsdesign, og redegjør for metodevalg, utformingen av intervjuguide og studiens utvalg. Her inngår også operasjonaliseringen av problemstillingen. Videre redegjøres det for hvordan datainnsamlingen foregikk, og bearbeidelsen og analysen av dataene. I kapittel tre inngår også kvalitetsvurdering av metodisk tilnærming, hvor studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet diskuteres og redegjøres for. Til slutt i kapittelet inngår etiske utfordringer som oppstår som en konsekvens av mine metodiske valg, og på hvilken måte jeg har tatt hensyn til dette i studien.

I kapittel fire presenteres datamaterialet med utgangspunkt i spørsmålene jeg utformet ut i fra Banduras fem mestringsforventningskategorier; 1) Tidligere erfaringer, 2) Vikarierende erfaringer, 3) Personens tolkning, 4) Verbal overbevisning og 5) Emosjonelle forhold. Ut i fra disse kategoriene fremgår det nye underkategorier ut i fra hva som viser seg som sentralt i datamaterialet. Under hver av hovedkategoriene vil datamaterialet som omhandler disse, drøftes i lys av studiens teoretiske og forskningsmessige bakgrunn.

I kapittel fem vil jeg redegjøre for studiens konklusjon og implikasjoner. Her inngår hovedfunn som drøftes i lys av teori og tidligere forskning, samt min egen førforståelse. Det vil også inngå en refleksjon omkring implikasjoner for skolen i lys av studiens funn, samt refleksjoner om studiens begrensninger. Til slutt inngår en refleksjon omkring videre forskning som kunne vært interessant ut i fra denne studien.



## 2 Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn

For å belyse studiens problemstilling om hvordan elever ved et alternativt skoleopplegg opplever mestring i læringssituasjonen, vil jeg først redegjøre for mestring. Dette er et omfattende begrep, så av hensyn til oppgavens ramme har jeg valgt å gå ut i fra Banduras (1997) teori «self-efficacy» (mestringsforventning), og hans fem mestringsforventningskategorier. Dette vil også bidra til å avgrense fokuset i studien. Videre skal det redegjøres for ulike faktorer som kan bidra til å fremme en positiv opplevelse av mestring i læringssituasjonen. Her inngår læringssituasjonen, motivasjon, selvoppfatning, motstandskraft, sosial kompetanse og relasjonens betydning. Dette er faktorer jeg anser som relevante i forhold til problemstillingen, noe som vil bli belyst under de ulike temaene. Denne redegjørelsen for studiens teoretiske og forskningsmessige bakteppe, vil være bakgrunnen for den senere drøftingen av datamaterialet. Jeg kunne med fordel inkludert det bioøkologiske perspektivet som bakgrunn for å forstå elevens opplevelse av mestring, da forskning viser at dette har stor betydning for individets utvikling (Bronfenbrenner, 2005). Av hensyn til oppgavens rammer, valgte jeg å avgrense miljøet til å omfatte elevens læringssituasjon. En slik fokusering vil styrke oppgaven ved at det gir mulighet til å gå dypere inn i det valgte temaet. Det er viktig å understreke at det er elevens opplevelse av mestring, som er det vesentlige i denne oppgaven. Til slutt i dette kapitlet tar jeg for meg det alternative skoleopplegget, og redegjør dermed for min førforståelse omkring dette. I metodekapitlet (j.f. 3.4) vil jeg operasjonalisere begrepene i problemstilling mer spesifikt. I dette kapitlet fokuserer jeg på å redegjøre for det teoretiske og forskningsmessige som gir relevans for studiens problemstilling.

### 2.1 Mestring

Å oppleve god mestring har vist seg viktig gjennom forskning. En undersøkelse av Nordahl (2002) viser at elever som trives i skolen og opplever mestring, viser mindre problematferd enn de som ikke gjør det. Forskning viser også at de med god mestringsforventning gjør det bedre på oppgaver, enn de med like ferdigheter som de selv, men med dårligere mestringsforventning (Collins, 1982, ref. i Bandura, 1997). Dette indikerer at å utvikle en god mestringsforventning vil kunne bidra til bedre skolefaglig og sosial læring på skolen. Også

Kunnskapsdepartementet, i st. meld nr. 25 (2005-2006) påpeker viktigheten av mestringsopplevelse i skolen. Her beskrives det at mestring gir god selvtillit, og at elever med høy faglig selvtillit deltar mer aktivt i læringen, og er mer utholdende enn elever med lavere faglig selvtillit. For at elevene skal gjøre sitt beste er må de ha tro på at innsatsen vil gi resultater. Det blir dermed avgjørende at de opplever mestring. Videre fremheves det at elever som får utviklet evnene sine, vil være opptatt av å øke sin egen mestring.

Som tidligere nevnt har jeg valgt å fokusere på Banduras teori om personers forventninger om å mestre. Teorien kalles self-efficacy, som gjerne oversettes til mestringsforventning i norsk faglitteratur. Min definisjon av mestringsforventninger er forstått i samsvar med Bandura (1997, s. 3), som går ut på troen på ens egne evner til å organisere og gjennomføre de handlingene som kreves for å oppnå et gitt mål. Nygård (2007) fremstiller også forventningen om mestring som en persons tro på evnen til å lykkes i en spesiell situasjon for å nå bestemte mål eller resultater. Banduras teori om mestring er bygget på sosial læringsteori, og ser menneskelig aktivitet som et resultat av gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer. En vesentlig forutsetning for å lære innenfor denne teorien er at mennesket har tro på sine egne muligheter, kontroll over de utfordringene de blir stilt ovenfor og det å kunne påvirke sin egen fremtid (Bandura, 1997). I lys av dette vil det være viktig med en sterk forventning om å mestre for at individet skal kunne lære. I tillegg vektlegger Banduras teori den store motivasjonsmuligheten som ligger i rollemodeller og observasjonslæring. Samtidig som han fremhever betydningen av direkte støtte og oppmuntring for elevens forventninger, slik at eleven ikke blir alene med sine egne tolkninger og erfaringer om nederlag og suksesser (Imsen, 2005).

Sentralt for mestringsforventningsteorien er altså personens tror på at han kan utføre de ferdighetene han har, under ulike forhold. En person med samme evner, kan utføre en oppgave ulikt under ulike omstendigheter. Bandura (1997) påpeker videre at mestringsforventning og selvfølelse ikke er det samme. Mestringsforventninger omhandler bedømmelsen av personlige evner, mens selvfølelsen omhandler bedømmelsen av selververd. En kan være meget dårlig innen for en ferdighet, men dette vil ikke spille inn på personens selververd, med mindre personen selv vurderer dette som viktig for selververdet. Hvilke forventninger et individ har i forhold til å mestre er viktig for hva en velger å begi seg inn på og hvor mye energi en legger i gjennomføringen. Jo mere tro på resultatet, jo mer energi setter man inn. En elev med lav mestringsforventning vil mer sannsynlig unngå vanskelige

oppgaver, og ha liten engasjement til å fullføre oppgaver. Han vil lettere dvele ved personlige mangler og har vanskeligere for å gjenopprette sin selvtillit etter feil (Hattie, 2012). Dette kan sees i sammenheng med elevens motivasjon og selvfølelse som jeg skal komme tilbake til senere i oppgaven.

Erfaring med mestring av tilsvarende oppgaver, meget viktig for mestringsforventningen (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wormnes og Manger, 2005, Bandura, 1997). Figur 2 illustrerer at det vil være avgjørende med tilpasset opplæring for å oppnå dette. Denne mestringsfølelsen vil kunne medvirke at elevene får en forventning å mestre, som igjen vil føre til at elevene bli motivert til å utføre nye oppgaver, får en god selvoppfatning og motstandskraft. Dette vil altså virke sirkulært slik figuren viser.



Figur 1. Sirkulær modell for utvikling av mestringsforventning

God mestringsforventning vil derfor være viktig i læringssituasjonen. Som Skaalvik og Skaalvik (2011) påpeker unngår man gjerne situasjoner og oppgaver man tror man ikke kommer til å klare, og oppsøker det man tror man kommer til å mestre. Elever som tror de vil mestre utfordringen de får på skolen, har større lyst og mot til å gå løs på oppgaver. Elever som ikke forventer å klare oppgavene, opplever oppgavene som truende og går ikke løs på de med samme mot (Bandura, 1997). En undersøkelse av White (1992) viser at et individ med en god mestringsforventning vil kunne utføre ulike utfordrende oppgaver, bedre enn et individ med samme evner, men uten denne mestringsforventningen. Ferdigheter kan lett bli overstyrt av tvilen på seg selv (ibid). For å fungere effektivt vil det altså være viktig å ha både ferdigheter, og troen på å kunne utføre dem. Dette illustreres også gjennom en studie utført av

Collins (1982) som viste at elever med god tro på egne evner løste flere matteoppgaver og valgte å prøve flere løsninger på vanskelige oppgaver, enn elever med lignende evner med mindre tro på egne evner. Denne studien viste at grunnen til at elever utførte oppgaver dårlig, kunne være enten mangel på kunnskap, eller mangel på mestringsforventning (ibid).

Det er forskjeller i hvordan individer tolker, lagrer og gjenoppretter suksesser og feilgrep. Det vil derfor være forskjellig hvor mye tro på egen utførelse elever får gjennom samme opplevelser (Bandura, 1997). Dette vil det være viktig å ta hensyn til i en lærings situasjon, ved at hvert enkelt individ får mestringsopplevelser som oppleves som viktig for dem. Nygård (2007) påpeker også at det vil være viktig at elevene bygger opp en mestringsforventning som er realistisk i forhold til egne evner.

### **2.1.1 Banduras fem mestringsforventningskategorier**

Bandura baserer forventningene om å mestre på følgende fem kategorier:

1. Tidligere erfaringer. Dette innebærer å ha mestret tidligere innenfor samme området (Imsen, 2005). Dersom en person opplever suksesser bygges det opp en robust tro på egne ferdigheter. Hvis individet feiler derimot, fører dette til mindre tro på seg selv. Det er spesielt kritisk hvis individet feiler før det er opparbeidet en relativt stabil tro på egne ferdigheter. Personer som har erfart mange lettvinde suksesser, kan forvente raske, lette resultater, og dermed lett gi opp når de møter motgang. En god mestringsforventning blir opparbeidet gjennom å mestre overkommelige utfordringer, som er tilpasset individets ferdigheter. I tillegg vil det være vesentlig om personen er selektiv angående det han husker. En person som kun husker de dårlige erfaringene, vil utvikle en lav mestringsforventning, enn de som selektivt husker de gode mestringsopplevelsene. Hvordan individet er kognitivt representert spiller altså inn (Bandura, 1997). Som Bunge (1980) påpeker, er minner en rekonstruksjon av fortiden, og ikke en reproduksjon. De nylige erfaringene vil sannsynligvis også være lettere å erindre enn erfaringer langt tilbake i tid. Det samme gjelder erfaringer individet tillegger stor vekt, og som har betydd mye for dem (ibid).

2. Vikarierende erfaringer. Dette innebærer at individet har sett andre som det er naturlig å sammenligne seg med, utføre samme oppgave. Altså rollemodeller som kan ha spesielt stor innvirkning på unge mennesker (Imsen, 2005). Bandura (1997) påpeker at å sammenligne seg med andre er viktig fordi et individ ikke kan vite om han har utført en oppgave bra eller dårlig

uten å ha noen å sammenligne seg med. Sosial sammenligning har vist seg å være den primære faktoren for selv-evaluering av egne ferdigheter (Festinger, 1954, Goethals & Darley, 1977, Suls & Miller 1977, ref i ibid). Sammenligner en seg med andre for å så gjøre det bedre selv, vil dette kunne føre til en bedre mestringsforventning, enn hvis en sammenligner seg med en og selv gjør det dårligere (Weinberg et al., 1979, ref. i ibid). Bandura (1997) påpeker videre at mestringsforventningen vil bli påvirket av hvor likt individet han velger å sammenligne seg med, er seg selv. Hvis personen er meget ulikt fra han selv, vil ikke dette påvirke mestringsforventningen noe særlig. Å ha en rollemodell man observerer utføre en oppgave, kan føre til at individet oppfatter oppgaven som lettere eller vanskeligere enn han i utgangspunktet hadde trodd. Dersom oppgaven oppfattes som lettere, kan dette føre til at personen blir mer motivert til og selv utføre oppgaven. Å observere en person utføre en oppgave med en strategi som ikke fungerer, kan også motivere personen til å utføre oppgaven ut i fra en annen strategi som kanskje fungerer bedre.

3. Personens tolkning. Dette omhandler at individet tolker sine egne prestasjoner (Imsen, 2005). Det vil være forskjellig hvilke ferdigheter individet vektlegger som viktig å mestre. Den personlige tolkningen vil også omhandle at individet sammenligner seg med andre, og tolker ferdighetene sine ut i fra dette. Hvis en person med tilsvarende ferdigheter som individet har problemer med en lignende oppgave som individet selv, vil han ikke vurdere dette som en dårlig ferdighet fordi en annen person strevde med det samme. I tillegg spiller utviklingen av selv-refleksivitet inn på hvordan man tolker sine egne prestasjoner. For å kunne vurdere sin egen mestringsforventning, vil det også være relevant å kunne vurdere hvilke ferdigheter som trengs for å utføre en spesiell ferdighet (Bandura, 1997).

4. Verbal overbevisning. Dette omhandler at støtte og oppmuntring fra andre, kan medføre en god mestringsforventning. Det er altså ikke kun egne erfaringer som spiller inn på forventningen om mestring. På dette området skiller Bandura seg fra andre teoretikere (Imsen, 2005). Mennesker som har fått høre gjentatte ganger at de ikke kan utføre en oppgave, synes å unngå utfordringer og fort gi opp, når de står ovenfor en oppgave de synes er vanskelig. Motsatt kan det være betydningsfullt at noen uttrykker tro på ens handlinger. Dette kan påvirke selvfølelsen og motivasjonen til eleven positivt. Forskning utført av Sckunk (1982), og Sckunk og Cox (1986) viser at oppmuntring kan påvirke mestringsforventningen positivt, som igjen kan føre til at man prøver hardere å klare en oppgave som man i utgangspunktet oppfattet som for vanskelig (ref. i Bandura, 1997). Det er i midlertidig mange faktorer som

spiller inn på bedømmelsen av ens mestringsforventning. Verbal overbevisning vil bare delvis påvirke denne. I tillegg er det vesentlig at tilbakemeldingene individet får på hans evner er troverdige, og betydningsfulle for personen (ibid).

5. Emosjonelle forhold. Dette innebærer at individet er knyttet emosjonelt til handlingene de utførere, eller resultatet de oppnår gjennom handlingen (Imsen, 2005). Bandura (1997) fremhever at når det gjelder menneskets bedømming av egne ferdigheter er somatiske indikatorer spesielt relevante. For å oppnå en god mestringsforventning vil det være viktig å redusere stress, negative følelser og ikke minst korrigere mistolkning av kroppens signaler. Ulike individer tolker kroppens signaler forskjellig. Det er ikke selve følelsen som er viktigst, men hvordan individet tolker og oppfatter den. Bandura trekker frem et eksempel om at det vil ha mye å si om en person som holder en tale, tolker svetting som en naturlig årsak fordi det er varmt i rommet, eller om han tolker det som stress på grunn av personlige feil. Samtidig vil individets tidligere feil/suksesser være lagret i minnet, og påvirke nåtidens emosjonelle forhold til egne ferdigheter. Individets tolkning av handlingene de utfører vil også være påvirket av hans humør. Hvis han er i godt humør vil han evaluerer ferdigheter som bedre, og være mer motivert til å utføre vanskeligere oppgaver, enn hvis han er i dårlig humør (ibid).

## **2.2 Mestring i læringssituasjonen**

Jeg har nå redegjort for Banduras (1997) beskrivelse av mestringsforventning. Som følge av valgt problemstilling, vil oppgaven omhandle alternativ skole. Som en konsekvens av dette inngår atferdsproblemer som en del av min oppgave, ved at mange av elevene ved alternativ skole har atferdsproblemer av ulik art (FAS, 2007). Det vil derfor nå redegjøres for faktorer som kan redusere forekomst av atferdsvansker i læringssituasjonen. Videre skal det redegjøres for sentrale faktorer som kan ha betydning og innvirkning på elevens opplevelse av mestring.

### **2.2.1 Læringssituasjonen**

Vesentlig for elevenes opplevelse av mestring er faktorer i læringssituasjonen. Hvordan kan skolen tilrettelegge for en god læringssituasjon for disse elevene? For å kunne si noe om dette vil jeg spesifisere hvilke elever studien omhandler. Det fremgikk at alle informantene i studien har atferdsvansker av ulik grad. Dette er et komplekst fenomen, men jeg vil ta for meg aspekter ved dette jeg mener er relevant for oppgaven. Jeg vil blant annet redegjøre for hvilke

faktorer som kan bidra til å minske atferdsproblemer, og fremme opplevelse av mestring, hos elevene i læringssituasjonen.

Med utgangspunkt i Ogdens (2009) definisjon omhandler atferdsproblemer i denne oppgaven at eleven har store avvik fra aksepterte regler og normer for atferd, og alvorlig krenkelse av andres rettigheter. Disse barna gjør mye ut av seg fordi de er i konsekvent opposisjon, og ødelegger, mobber, truer og går til angrep på medelever eller lærere. Disse alvorlige atferdsproblemene knyttes til eleven selv, familie, venner og lokalmiljø. Elevene opplever som utfordrende og krevende av lærere, og setter undervisnings – og lederegenskapene på en hard prøve. De mangler ofte sosiale ferdigheter, sinnekontroll og problemløsningsferdigheter, som kan føre til at de får få og kortvarige vennskap. Rapporter viser at det er 1-3 % i vestlige land som kan sies å ha alvorlige atferdsvansker, som skolen har vanskeligheter med å mestre. Forholdet mellom gutter og jenter er omtrent 2:1 (Sørli, 2000). Rygvold (2001) påpeker at gutter har lettere enn jenter for å bråke når de har for eksempel fagvansker. «*Ulike former for antisosial, utagerende, kriminell eller trøblete atferd korrelerer sterkt negativt både med skolemotivasjon og karakter*» (Øia, 2011, s. 11). Denne bakgrunnsforståelsen av sammenhengen mellom lav skolemotivasjon og atferdsproblemer, kan være relevant for min studie. Slik som Rygvold (2001) videre påpeker kan mange av elevene som har fagvansker, velge å bråke for å overkomme denne nederlagsfølelsen.

Forskning viser at elever med atferdsvansker skårer fagligere dårligere enn andre elevgrupper som elever med hørselsproblemer, synsvansker, dysleksi, dyskalkuli, lærevansker og lignende (Nordahl & Hausstatter, 2009). Det vil ut i fra dette være meget viktig å legge opp undervisningen slik at disse elevene kan oppleve å mestre skolefaglig og sosial læring. Skolen mål er tosidig, hvor noen mål er knyttet til kunnskaper og ferdigheter i ulike fag, mens andre mål omhandler elevens personlige og sosiale utvikling (Skogen, 2004). På hvilken måte kan skolen tilrettelegge for å minske atferdsproblemene og legge opp undervisningen på en god måte for elever med atferdsproblemer?

Nordahl et al. (2005) har funnet at atferdsproblemer henger sammen med og blir forklart av en rekke faktorer i eller omkring de situasjonene som atferden fremkommer i. Forhold som blant annet blir nevnt her er uklare regler og forventinger til eleven, lite oppmuntring og negativ relasjon mellom elev og lærer. De trekker også frem en dårlig klasseledelse, med lite strukturert og engasjerende undervisning, uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse. Videre nevnes det dårlig klassemiljø og mangel på skoleomfattende planer og strategier for

forebygging av problematferd og fremming av sosial kompetanse. Segregerte opplæringsstilbud i gruppe for atferdsvanskelige elever, kan også være en faktor som forklarer elevers atferdsvansker (ibid).

Det finnes altså ulike forklaringer til elevens atferdsproblemer. Når skolen skal tilrettelegge undervisningen for disse elevene, blir det dermed en utfordring å finne ut konkret hvilke faktorer som er virksomme i det enkelte situasjonen hvor atferden oppstår. Atferden kan derfor ikke møtes på en måte eller med en bestemt strategi, men vil kreve ulike tiltak. Det finnes i midlertidig forskning som sier noe om hvordan skolen kan tilrettelegge undervisningen for å skape en positiv utvikling for elever med atferdsproblemer. Skolen må da være bevisst på egen kultur og jobber aktivt mot tendensen til å opprettholde eksisterende, men ikke nødvendigvis godt fungerende praksis (Damsgaard & Kokkesvold, 2011). Sørli (2000) påpeker at det er kontekstrettede tiltak som er de mest lovende for å forebygge problematferd. Hun refererer til forskning utført av Felner og Adan 1988, Johnson 1988, Weinstein et al. 1991 og Hawkins et al. 1991 (ibid), som fant at tiltak der man har forsøkt å endre skolens psykososiale miljø, klassemiljø, relasjonen mellom elev og lærere, undervisningens innhold/organisering eller samarbeidet mellom skole og hjem har gitt gode effekter.

En undersøkelse utført av Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009, ref. i Damsgaard & Kokkersvold, 2011) viser at skoler som har felles forpliktende satsning, som er opptatt av relasjonene mellom elev og lærer, og elevene seg i mellom, og som har tydelig klasseledelse i alle ledd, virker positivt på reduseringen av atferdsproblemer. Dette illustreres også gjennom studier til Hawkins et al. (1987), Sørli og Nordahl, (1998) og Sørli (1999), som i tillegg påpeker at en undervisning preget av lite elevorientering og engasjement, høyt omfang av fravær og et negativt syn på nåtidig og fremtidig skolegang, har vist seg å gi signifikant forklaringsbidrag til atferdsproblematikk. Evalueringer av både primær og sekundærforebyggende tiltak i skolen vist at det er liten tvil om at skole- og klasseromsrelaterte forhold kan ha en forsterkende effekt på utviklingen og fremvisningen av atferdsproblemer, selv om dette vil virke ulikt i hvert enkelt tilfelle (ref. i Sørli, 2000). Dette illustrerer altså at læringssituasjonen kan bidra til å forsterke atferdsvanskene hos eleven, noe som kan sees i sammenheng med Bronfenbrenner (2005) sitt bioøkologiske perspektiv, som innebærer at individet blir påvirket av faktorer i miljøet.



Befring et al. (2010) fremhever betydningen av tidlig intervensjon for å hindre utviklingen av atferdsproblemer i lærings situasjonen. Elever med atferdsproblemer må oppleve å bli støttet inn i læringsmiljøet på tross av sine vansker, og ikke ut av miljøet. Det er også viktig at disse elevene blir møtt med forutsigbare og milde reaksjoner ved negativ atferd. Dette kan gjøres ved at de lærer på nytt hva som er sosialt akseptert atferd, fremfor hva som er uakseptabelt. Det vil også være betydningsfullt at de voksne, for eksempel læreren, er oppmerksom på elevene med behov for ekstra hjelp og støtte. Dette må skje fortløpende og til daglig. Befring (2004) legger gjennom sin forløysende pedagogikk, vekt på at læring må foregå gjennom kreative måter å løse problemstillinger på. Han mener dette må gjøres gjennom prosjektarbeid og konkrete opplegg for å utvikle menneskers kreativitet og fantasi, med vekt på en personlig opplæring.

Det vil generelt være viktig at undervisningen legges opp i forhold til hver enkelt elevs nivå, altså tilpasset opplæring, for å oppnå mestring. Tilpasset opplæring er lovfestet gjennom Opplæringsloven § 1-2 (2010), og innebærer at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger. For å oppnå dette er det viktig å ha en felles forståelse for målet man jobber mot, jobbe helhetlig og koordinert og drive kontinuerlig evaluering (Skogen, 2004). Også Befring (2004) påpeker viktigheten av at undervisningen legges til rette for hvert enkelt barns særpreg og behov, fordi alle individene har ulike læringsstil. Tilpasset opplæring kan sees i sammenheng med å legge opp undervisning ut i fra Vygotskys (2008) nærmeste utviklings sone. Et annet viktig prinsipp Befring (2004) trekker frem for å oppnå god læring er oppmuntring, i form av motivering, og gi positive tilbakemeldinger, overtale, og yte hjelp til strukturering og fremtidsorientering. Slik oppmuntring kan legge til rette for mestringsopplevelser og hjelpe individene til å tenke positivt om sitt eget liv. Tveit (2012) påpeker viktigheten av anerkjennelse og ros, og hevder at hvis læreren uten forbehold anerkjenner og bekrefter elevens styrker og svakheter og viser at de bryr seg, legges det viktigste grunnlaget for læring. Han påpeker videre at læreren kan fordømme elevens handlinger, men ikke tillegge disse som egenskaper hos eleven.

Hansen og Hansen (2010) beskriver også viktigheten av en kropps fenomenologisk tenkning i forhold til læring i skolen. Her understrekes det at individet lærer gjennom å anvende kroppen, og at kroppen derfor må inkluderes i pedagogikken. Eksempler som trekkes frem er læring gjennom praktisk arbeid. Slik læring vil sette seg i kroppen, og gjør det derfor lettere for eleven å huske det. De påpeker også at vi ikke alltid trenger ha en kognitiv tilgang eller

være bevisst våre kroppsbevegelser for å erfare. Læring gjennom praktisk arbeid vil ut i fra dette, være meget positivt for elever som har vansker med å konsentrere seg (Duesund, 1995).

### **2.2.2 Motivasjon**

En viktig kilde til motivasjon er forventning og erfaring med mestring (Bandura, 1997). Motivasjon og mestring henger altså sammen, og påvirker hverandre. Motivasjon defineres av Imsen (2005, s. 375) som det som forårsaker en aktivitet hos individet. Motivasjonen har betydning for valg av aktivitet, for innsatsen personen yter, for personens utholdenhet når oppgaver blir krevende, og for valg av strategier når de skal løse en oppgave. Motivasjonen er også den viktigste faktoren for å lære (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wormnes & Manager, 2005). Generelt kan man si at om motivasjonen er svak, bli læringen dårlig, og om motivasjonen er sterk gir det større innlæringsmuligheter (Manger, 2012; Elvemo, 2000). Det vil derfor være viktig at læringsmiljøet legger til rette for å skape optimale betingelser for læring og mestring hos eleven (Wormnes & Manager, 2005).

Indre styrt motivasjon innebærer at det er personlige egenskaper eller interesser som ligger til grunn for å ønske å utføre oppgaven. Man kan si dette er en naturlig motivasjon, ved at det er aktiviteten i seg selv som er det vesentlige. Motivasjonen kan også være ytre styrt, ved at det er en belønning eller et mål en ønsker å oppnå. Motivasjon er dermed et samspill mellom følelser og fornuft (Manger, 2012; Imsen, 2005; Wormnes & Manager, 2005). Et eksempel på en ytre motivasjon i skolesammenheng kan være karakterer. I en undersøkelse utført av NOVA kom det frem at karakterene motiverer til innsats. Her påpekes det også at noen elever som sliter med å få gode karakterer, forteller at karakteren gjør at de mister motivasjonen for skolearbeidet (Dæhlen, Smette & Strandbu, 2011). Deci og Ryans (ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2011) sin teori om indre motivasjon tar utgangspunkt i at tilhørighet og anerkjennelse er et grunnleggende psykologisk behov. Videre fremhever de at indre motivert atferd gir det beste grunnlaget for læring og utvikling. For å fremme indre motivasjon må tilhørighet, kompetanse og frihet til å følge egne mål og muligheten ta selvstendig valg være tilstede hos individet.

Kunnskapsdepartementet, gjennom St.meld. 22 (2005-2006) påpeker at motivasjon er en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurderinger og forventninger. I tillegg spiller individets grunnleggende verdier inn, ved at man motiveres i forhold til hva som er viktig for en selv (Imsen, 2005; Wormnes & Manager, 2005). I

forbindelse med dette vil det være viktig at elevene i det alternative skoleopplegget blir motivert til å utføre oppgaver ut i fra hva som er viktig for dem. Dette kan skolen gjøre ved å spille på elevens ressurser og styrker som vil sikre vekstvilkår fordi man tar utgangspunkt i allerede eksisterende kompetanse. Dette vil stimulere motivasjonen til å gjennomføre oppgavene eleven skal utføre (Lassen, ref. i Befring & Tangen, 2001). Manger (2012) påpeker videre at motivasjon kan forsterkes ved bruk av ros ovenfor straff, et sosialt felleskap omkring læring, forventning om mestring og fokusere på elevens muligheter. Dette vil kunne skape mestringsopplevelser, som er en viktig faktor for at utvikling skal kunne skje. I tillegg vil dette styrke elevens selvoppfatning.

Det vil være mange kilder som spiller inn på elevenes motivasjon, blant annet foreldrenes engasjement og verdier blant vennene. I lys av et bioøkologisk perspektiv (Bronfenbrenner, 2005) ville alle disse aspektene være inkludert, men i denne studien er fokuset på læringssituasjonen. Skaalvik og Skaalvik (2011) trekker frem følgende kilder skolen har kontroll over, som kan bidra til motivasjon: Skolens målstruktur, som innebærer hvilke signaler skolen sender ut til elevene som hva som er viktig og verdifullt i skolen. Faglig tilpassing av undervisningen, som innebærer at lærestoffet og arbeidsoppgavene er tilpasset eleven, slik at han har forutsetninger for å mestre de. Og støttende lærere, som har nær sammenheng med følelsen av tilhørighet i skolen. Tveit (2012) påpeker at lærere som roser og oppmuntrer elevene målrettet, konkret, med innlevelse og troverdighet kan bidra til indre motivasjon for ny læring.

Bakken (2007) referert i Dæhlen et al. (2011) hevder at det er godt dokumentert at klassebakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå har stor betydning for ungdomsskoleelevers sjanse for å lykkes i konkurransen om gode karakterer. Det påpekes i midlertidig også at en elev som har dårlige karakterer, kan en måte å beholde selvrespekten på være å kommunisere dårlig skolemotivasjon ovenfor lærere, medelever eller seg selv. Dette fremkommer blant annet gjennom Jacksons (2006, ref. i *ibid*) og Covington (1992, ref. i Wormnes & Manger, 2005), sin forskning hvor det hevdes at av skolemotivasjon kan være et uttrykk for å beskytte selvfølelsen etter nederlag i konkurransen om gode karakterer. Det virker selvbeskyttende at elevene gir uttrykk for og ikke ville prøve å løse oppgaven, ovenfor og ikke klare å løse oppgaven. Dette henger også sammen med «lært hjelpeløshet». Denne teoriforståelsen er aktuell for denne studien. Mange av elevene i alternativ skole har kanskje opplevd nettopp dette. Dette kan sees i sammenheng med en undersøkelse utført av Skaalvik og Skaalvik

(2011), hvor det fremkom at kun halvparten av elevene svarte at de likte å gjøre skolearbeid. I samme undersøkelse svarte til sammen 38 % at det var helt sant, eller litt sant at skolearbeidet var for vanskelig. Øia (2011) fant gjennom sin undersøkelse om motivasjon, mestring og resultater at de elevene som mener skolen består av for mye teori, er lavere motivert for skolen, og får tydelig dårligere karakterer.

### 2.2.3 Selvoppfatning

At elever opplever mestring har stor betydning for deres selvoppfatning. Som Befring (2004) påpeker vil mestringsopplevelser gi en direkte og ekte tilbakemelding om personlige ressurser. Videre vil selvoppfatningen ha innvirkning for elevenes forventning om mestring. Selvoppfatningen handler om følelsen av egen verd. «*Summen av alle dine mellommenneskelige erfaringer skaper og videreutvikler selvfølelsen- din opplevelse av deg selv i forhold til menneskene rundt deg*» (Øiestad, 2009, s. 18). Harter (1999) skiller mellom selvoppfatningen til barn og voksne, og hevder at selvoppfatningen til unge voksne, som denne studien omhandler, kan være ekstremt urealistisk og variere i stor grad i forhold til hva det gjelder. En ungdom kan for eksempel være sjenert og med liten tro på seg selv når hun er sammen med nye mennesker, og intelligent med tro på egen læring i skolesammenheng. Selvoppfatningen kan dermed variere i stor grad innenfor de ulike temaene hva selvoppfatning angår. Hun påpeker videre et skille mellom den globale selvoppfatningen og den domenespesifikke selvoppfatningen. Den globale selvoppfatningen representerer den generelle selvoppfatningen som innebærer en helhetlig vurdering av individets verdi. Mens den domenespesifikke selvoppfatningen derimot kan variere stort innenfor ulike domener, og er mer ustabil enn den globale. For eksempel når det gjelder fag, kan en elev oppfatte seg som god i matte og dårlig i engelsk.

Rosenberg (ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005) opererer med fire prinsipper som forklarer hvordan mennesket vurderer sine egenskaper, her kalt selv vurdering: andres vurderinger, sosial sammenligning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet. Prinsippet om andres vurdering går ut på at vi i ulike situasjoner blir vurdert av andre, og denne vurderingen tar vi til oss, og gjenspeiler. Vår persepsjon av andres vurdering blir dermed en viktig kilde til informasjon om oss selv. Dette er en vesentlig teoriforståelse for min studie, og jeg vil gjennom intervjuene forsøke å få innblikk i elevenes oppfatning av hvordan andre vurderer

dem, og hvordan de sammenligner seg med de andre elvene. Jeg vil også forsøke å få innblikk i hva de opplever som viktig å mestre, altså psykologisk sentralitet.

Selvoppfatning omhandler personens oppfatning av egen kompetanse, som vil spille inn på elevens mestringsforventning. Vesentlig er å ha tiltro til egne evner, og tro på at en kan gjøre en forskjell i eget liv hvis en prøver. I motsetning til å være passivt og oppleve at en havner i situasjoner ved at andre trekker i trådene, vil individet som er aktør i eget liv ha tro på at han kan kontrollere egen skjebne og foreta aktive valg for å forbedre situasjonen sin (Imsen, 2005). Betydningen av elevenes medvirkning til eget liv illustreres gjennom en studie utført av Sørli (2000) som viste at rekonstruering av undervisningstilbudet slik at de får en mer elevsentrert profil, førte til mer positive holdninger og mindre problematferd blant skolesvake elever. Wormnes og Manager (2005) hevder at personer som opplever nederlag etter nederlag svekker sin selvoppfatning, og ofte kan havne i et mønster av «lært hjelpeløshet». Dette innebærer at individet etter mange nederlag, opptrer passive, helt uten tro på å kunne gjennomføre noe i læringssituasjonen. Mindre innlysende er det at individer med forholdsvis god selvoppfatning, kan bli offer for en ond sirkel hvor de utvikler en dårlig selvoppfatning, hvis de opplever nederlag. Dette kan føre til underbryting, som innebærer at de gjør det dårligere enn forventet ut i fra egne evner (ibid).

Læreres ros og respons har også stor innvirkning på elevers selvoppfatning (Hattie, 2012; Manager, 2012; Natriello & Dornbusch, 1984, ref. i Sørli, 2000). I en undersøkelse utført av Skaalvik og Skaalvik (2011) viste det seg at den faglige selvoppfatningen, ble mindre jo eldre elevene ble. Det var en oppgang i 7 klasse, men så sank selvoppfatningen gradvis mot 10 klasse. Det vil ut i fra dette være viktig å jobbe mot en god selvoppfatning hos elevene før den synker gradvis mot 10 klasse.

#### **2.2.4 Motstandskraft**

Antonovsky har utviklet teorien om salutogenese hvor det sentrale er å fokusere på mestringsperspektivet, og støtte opp under menneskets velvære fremfor faktorer som forårsaker problemene. Hvis en person er syk, vil man fokusere på hvilke faktorer som bidrar til å gjøre personen bedre, eksisterende og/eller potensielle motstandsressurser. Det er viktig å ikke fokusere kun på en bestemt sykdomsteori, men å se på menneskets totale historie (Antonovsky, 2000). Antonovsky (1979, ref. i Langeland, 2011, s 23) formulerte følgende definisjon for å identifisere mestringsressurser: «*enhver karakteristikk av personen, gruppen*

*eller omgivelsene som kan fremme effektiv mestring av spenning».* Et sentralt begrep innenfor salutogenese er Sense of coherence (SOC), som på norsk betyr opplevelse av sammenheng (OAS). Dette omhandler begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Begripelighet er en grunnleggende holdning som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, stabil, men dynamisk følelse eller tillit til at stimuli som stammer fra ens indre eller ytre omgivelser i livet er strukturerte, forutsigbare og forklarlige, og ikke kaotiske, uordnet, tilfeldige og uforklarlige. Håndterbarhet omhandler at ressurser må være tilgjengelige slik at en kan møte miljøets krav. Meningsfullhet innebærer at kravene vil oppleves som utfordrende og verdt investering og engasjement. Det vil også være viktig at handlingene man utfører oppleves som viktige for andre. Grunnlaget for å oppnå dette er medbestemmelsen. Det er viktig å ta del i beslutninger, og har en betydelig grad av ansvar for utførelsen, hvis ikke kan man reduseres til objekter som ikke er ansvarlige for egne handlinger (Antonovsky, 2000). Å ha en sterk SOC vil innebære motivasjon for å takle stress, tro på at en kan forstå, tro på at ressurser er tilgjengelige, og tillitt til egne evner om å anvende resursene. Det handler om individets mulighet til å forstå sin egen situasjon og finne en mening i å bevege seg i helsefremmende retning. Motsetningen til salutogenese er patogenese som vektlegger risikofaktorer og årsaksfaktorer til sykdommen. Videre fremhever Antonovsky (1979, ref. i Langeland, 2011) følgende mestringsressurser; Kultur, sosial støtte, religion og verdier, fysiske og biokjemiske resurser, materielle verdier, kontinuitet, verdier og kontroll, mestringsstrategier, kunnskap og intelligens og egoidentitet. Dette vil være vesentlig teoriforståelse for å forstå elevens opplevelse av mestring, som vil inngå i drøftingen av studiens funn.

### **2.2.5 Sosial kompetanse**

Mye tyder på at sosial kompetanse er viktig både for hvordan elevene fungerer faglig og sosialt i skolen. Det er en beskyttende faktor mot problematferd og en positiv prediktor for senere fungering (Ogden, 2009; Schneider 1993, ref. i Elliot & Gresham, 2002). Flere studier har vist en systematisk sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse (Lindberg, 1999, ref. i Ogden, 2009). Sosial kompetanse kan ut i fra dette bidra til å minske atferdsproblemer i ulik grad, noe som er relevant for denne oppgaven. Forskning har også avdekket at sosial kompetanse kan bidra til at barn er mer i stand til å mestre motgang (Elias et al., ref. i Ogden, 2009). Dette kan altså være en vesentlig faktor for elevens mestring.

En NOVA undersøkelse som evaluerte spesialundervisning i Oslo kommune viste at elever som mottar ulike former for spesialundervisning vurderer seg selv som mindre sosialt kompetente enn andre elever. Her kommer det også frem at lærerne vurderer at elever i spesialklasser har en meget dårlig sosiale fungering, i forhold til elever i ordinær skole (Nordahl & Overland, 1998). Også Ogdens forskning (1998, ref. i Elliot & Gresham, 2002), fant at lærere som underviste ved skoler som hadde pedagogiske opplegg for å styrke elevenes sosiale kompetanse, rapporterte færre atferdsproblemer enn skoler som ikke anvendte slike programmer. At elever i den alternative skolen lærer sosial kompetanse er altså meget viktig. I en undersøkelse av 60 alternative skolen, utført av FAS (2007), fant de at sosial kompetanse var det viktigste læringsmålet de hadde. Forskning viser også at elevene selv vurderte sosial kompetanse med medelevene som viktigere enn noe annet (Sørli & Nordahl, 1998).

Elliot og Gresham (2008) deler sosial kompetanse i syv deler: 1) Samarbeid som innebærer det å kunne dele, hjelpe og følge regler og beskjeder. 2) Selvhevdelse handler om å kunne be om informasjon, det å kunne presentere seg og reagere på andres handlemåte. 3) Selvkontroll forklares med å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere egnet på erting. 4) Empati som handler om å ha omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. 5) Ansvarlighet dekkes av det å kunne kommunisere med voksne å ha respekt for andres eiendeler og arbeid. 6) Inkludering innebærer å kunne etablere vennskap og invitere andre med i samhandling og lek. 7) Kommunikasjon som går ut på å kunne vente på tur, og ha øyekontakt med andre i samtalen.

Elliot og Gresham (2002) beskriver faktorer det vil være viktig å ta hensyn til i arbeide med sosiale ferdigheter hos individer med problematferd. Man bør da bruke teknikker som reduserer følelsesmessig opphisselse ved hjelp av strategier for selvkontroll. En beskyttende faktor her vil også være å redusere uønsket atferd for eksempel ved bekræftelsesteknikker og milde former for sanksjoner. Her vil relasjonen mellom elev og lærer være av betydning.

### **2.2.6 Relasjonens betydning**

En relasjon beskrives som det som foregår mellom aktørene (Nordahl et al., 2005). Det handler om hvordan partene i relasjonen står i gjensidig forhold til hverandre (Schibbye, 2002). Hattie (2012) påpeker at relasjonene mellom læreren og eleven er den viktigste komponenten i en god skole. Breilid, Lassen, Sørensen, og Theie, (2011) skriver at elever med alvorlige atferdsproblemer ofte har vansker med kommunikasjon både i forhold til

lærere, elever og andre. Slike vansker kan påvirke relasjonen og muligheten til å utvikle samtaler. For elever med eksternaliserte vansker kan manglende impuls kontroll og følelsesmessig kontroll påvirke relasjonsetablering og dialog. Det er læreren, som den profesjonelle voksne, som har hovedansvaret for hva slags forhold som utvikles mellom eleven og lærer. Etablerte relasjoner er krevende å endre, og det er derfor viktig at læreren prioriterer arbeidet med å skape gode relasjoner når de etableres (Utdanningsdirektoratet, 2011). For å kunne etablere relasjoner må læreren være relasjonskompetent, som omhandler å legge til rette slik at eleven blir sett og forstått. Fagpersonen skal få eleven til å samhandle uten og stadig støtte på sine egne svakheter og begrensninger. Det handler om å ha faglig kunnskap, menneskelig innsikt, samt ulike måter å lære bort, slik at man utløser og forsterker ressurser hos eleven. Dette kan være avgjørende for den enkelte elevs utvikling (Hattie, 2012; Aubert & Bakke, 2008).

Relasjonen mellom lærer og elev kan også ha direkte betydning for elevens atferdsvansker. I en undersøkelse utført av Nordahl (1998) kom det frem at når forholdet mellom en elev og læreren er dårlig, vises det mer problematferd. En kan ikke forstå individet uavhengig av de relasjonene de inngår i (Schibbye, 2002). Hvis man ser atferdsvansker i lys av en slik systemforståelse, vil vanskene kunne tilskrives miljøet rundt eleven (Bronfenbrenner, 2005, Nordahl, 2000). I denne studien omhandler miljøet elevens læringssituasjon, og vil ut i fra dette inkludere lærerne og medelevene.

Forskning viser at en god relasjon mellom lærer og elev kan ha stor betydning for å redusere en elevs atferdsproblemer. Studier viser at elever som har et godt forhold til sine lærere trives bedre i skolen, og viser mindre problematferd sammenlignet med de som ikke har et godt forhold til lærerne sine (Breilid et al., 2011; Nordahl, 2002; Sørli & Nordahl, 1998). Forskning viser også at forholdet mellom elev-lærer har betydning for elevers faglige selvoppfatning, indre motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd. Denne betydningen av et godt forhold til læreren gjaldt på alle klassetrinn og var uavhengig av prestasjonsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Også internasjonal forskning viser betydningen av at elevene opplever lærerne som støttende og anerkjennende (Furrer & Skinner, 2003, Goodenow & Grady, 1993, McMahon, Parnes, Keys og Viola, 2008, Shochet, Dadds, Ham & Mantague, 2006 & Wentzel, 1998 ref. i Wendelborg, Røe & Skaalvik, 2011).

Det finnes ikke noen enkle, standardiserte fremgangsmåter for hvordan man etablerer gode relasjoner, fordi de utvikles gjennom mellommenneskelig kommunikasjon og samspill, som



påvirkes av den aktuelle situasjonen og hvem som deltar i den. Likevel finnes det noen forhold som er sentrale, og som må være i fokus for å kunne etablere gode relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det vil være viktig at lærerne etablerer et likeverdig subjekt-subjekt forhold med eleven, gjennom grunnleggende respekt og positiv aktelse. Læreren snakket da med eleven, og ikke kun til eleven, og legger på denne måten opp til at eleven har egne meninger og virkelighetsoppfatninger. Elevene vil da oppleve å bli tatt på alvor av læreren, og dette har også vist seg og medvirke til mindre problematferd (Nordahl, 2002; Schibbye, 1996, ref. i Lassen, 2002). En slik gjensidig positiv holdning vil skape mulighet for vekst og utvikling, og påvirke formen og effekten av dialogen. At eleven opplever dette i ungdomstiden vil være spesielt viktig fordi motstandsfaktorer og salutogenese utvikles i denne perioden (Breilid et al., 2011). Lund (2004) opphøyer også samtalen for å skape en god relasjon. Viktig her er at læreren er bevisst hvordan han ordlegger seg, slik at eleven ikke føler seg overkjørt. På en slik måte kan samtalen virke anerkjennende. Videre hevdes det at et sentralt prinsipp for å oppnå en god relasjon er å se den enkelte eleven. Alle mennesker har behov for å bli sett. Nordahl et al., (2005) påpeker at samtalen og oppmerksomhet omkring elevens interesse, danner grunnlag for en god relasjon mellom lærer og elev.

Forskning har vist at elever med atferdsvansker har profitterer på tydelige grenser og krav, og dette vil stå i motsetning til en fri form for undervisning. Canter og Canter (1971, ref. i Nordahl et al., 2005) fant at en selvhevdende eller autoritativ lærer var klart best egnet til å arbeide med elever med alvorlige atferdsproblemer. Denne læreren kommuniserte klare forventninger, ønsker og behov til elevene, og fulgte opp sine intensjoner. Forskning viser også at emosjonell- og skolefaglig støtte er meget viktig for elevenes atferd. Det vil derfor være viktig at læreren klarer å balansere mellom å vise omsorg og sette grenser, og stimulere og stille krav, og mellom å strukturere og gi frihet (Nordahl et al., 2005). Tett oppfølging og voksenkontakten er sentrale pedagogiske virkemidler i de alternative skolene. De organiserer det slik at læreren har tid til samtaler både uformelt og formelt, lærerne og elevene er sammen hele dagen både i undervisningen og i pausetiden, og lærerne er lenger tilstede enn det som ellers er vanlig i skolen og de er ofte på turer og ekskursjoner. Dette understreker den sosialpedagogiske siden ved den alternative skolen som kan føre til en annen lærer - elev relasjon, og som også kan bidra til å gjøre skolen mer betydningsfull for eleven (Tveit & Melbye, 1994).

## 2.3 Et alternativt skoleopplegg

I Norge finnes det ca. 60 alternative skoler på ungdomstrinnet. Det skal være et frivillig tilbud til elever med sosiale og emosjonelle vansker, eller generelle eller spesifikke lærevansker. Tilbudet er for elever som hjemmeskolen ikke makter å gi et godt nok tilpasset opplæringstilbud, eller hvor det har oppstått et samspillsbrudd mellom skolen og eleven. Elevene kan enten fortsatt være innskrevet og få vitnemålet utsendt ved sin ordinære skole, eller få status som elev på den alternative skolen (Tveit & Melbye, 1994).

### 2.3.1 Historisk bakgrunn

Historien om den alternative skolen har sin bakgrunn i 1764 når de som ikke søkte skole, ble dømt til opphold i tukthus og forholdene har var så dårlige at de som ble plassert her, sjeldent kom ut av det med liv og helse i behold. Det finnes dokumentasjon om at tukthusene ble brukt for å sette makt bak kravet om skolegang. Bruk av tukthus ble forbudt i 1948, og siden har skolen utviklet seg mye. Skoleutviklingen på 1800-tallet førte til mange nye lover, blant annet at folkeskolen skulle være felles for gutter og jenter fra alle samfunnsklasser.

Folkeskolelovene gav mere makt til det kommunale skolestyret, som førte til at presteskapet kun hadde ansvaret for kristendomsfaget. Det ble fastslått at dersom skolestyret ikke fant det formålstjenlig at en elev deltok i den vanlige skolen, skulle det legges til rette for spesialundervisning. Dette var begynnelse på den alternative skolen. I 1881 ble «abnormskolene» opprettet. Her skulle det foregå opplæring for døve, blinde og evneveike. I 1896 ble det oppdrettet barnevernsnemnder og institusjoner for barn og ungdom med særlige atferdsvansker. På 1800-1900 tallet kunne barn med et handikap eller som ble funnet evneveike eller sosialt mistilpasset, bli sendt til spesialskoler langt fra hjemmene deres. I 1892 ble det fremmet forslag om at over- og underklassesystemet i skolen skulle avskaffes. Den sentrale skolepolitikeren Ole Georg Gjølsteen utformer et demokratisk kunnskapssyn om at barn er likeverdige, og at skolen er for alle. I samme året la landets første riksadvokat, dr.juris B. Getz frem forslaget om verdens første barnevernråd, Vergerådsloven 1896, hvor han la til grunn at det ikke kunne dokumenteres at straff var et forsvarlig tiltak i arbeidet mot problematferd, og at straff mer sannsynlig gjorde vondt verre. Det var først i siste halvdel av 1900-tallet at spørsmålet om likeverdig opplæring ble et skolepolitisk tema. I dagens skole står likeverdig og tilpasset opplæring sterkt. Likevel fremstår ekskludering, mobbing og nedverding av elevene som et problem (Befring, 2004).

### 2.3.2 Den alternative skolen

I dagens samfunn gir Opplæringsloven § 2–3 skoleeier adgang til å bruke alternative opplæringsarenaer i enkelte tilfeller. De alternative skolene blir iverksatt for ungdomsskoleelever med atferd- og tilpasningsvansker og som befinner seg i ulike risikosituasjoner. Tiltaket begrunnes ofte med ulike fagspesifikke spesialpedagogiske behov, men i praksis samler man i økende grad enkeltelever som viser problematferd, ikke trives i den ordinære skolen eller har lav motivasjon (Kunnskapsdepartementet, St.meld. 18, 2010-2011). Praktiske og sosiale aktiviteter er sentrale virkemidler. Noen er organiserte som egne skoler, mens andre er kombinerte tiltak hvor elevene er utplassert i arbeidslivet og får undervisning på hjemmeskolen (Norges forskningsråd, 1998). Noen skoler fungerer som små bedrifter hvor elevene selger produkter eller tjenester. Andre har prosjektbasert undervisning over kortere eller lengre tid, hvor de har ulike temaer i sentrum. Mange av de alternative skolene driver med spenningsaktiviteter som fenger ungdom, som for eksempel ridning, seiling, klatring, motorsport, snøbrett og lignende. Det som er felles for slike skoler er at aktivitetene er godt utnyttet i en pedagogisk sammenheng. En alternativ skole vil også kjennetegnes av et ekstremt støttende læringsmiljø, hvor det er klare krav til voksenrollen, som inkluderer tett oppfølging av eleven og involvering. De vektlegger sosiale ferdigheter, og har fokus på ansvarslæring. I tillegg vektlegges aksept, omsorg, grenser, struktur, regelklarhet og konsekvens. Elevenes behov og aktive medvirkning er utgangspunktet for skolens organisering og planlegging av undervisning, og innlæringen av lærestoff og den praktiske opplæringen, kombineres med vekt på å sikre mestringmuligheter. For å oppnå endring i samspill og utvikling av selvbildet og sosiale ferdigheter har skolen også fokus på å reflektere over egen atferd (FAS, 2007). Skoleåret 2010-2011 var det 1881 elever ved alternative- og spesialskoler i Norge. I gjennomsnitt er det 50 % flere gutter enn jenter på slike skoler. Antall egne skoler med spesialundervisning har gått ned fra 106 skoler i 2000 til 84 skoler i 2010 (Kunnskapsdepartementet, St.meld. 18, 2010-2011).

Det alternative skoleopplegget står i motsetning til målet om en skole for alle, hvor alle elever skal inkluderes i det ordinære undervisnings tilbud. Det kan virke stigmatiserende å bli tatt ut av den ordinære skolen og plassert i en egen skole. Segregering er ikke i samsvar med skolens grunnleggende verdier om likhet og likeverd. For å plassere en elev i alternativ skole må derfor Likeverdsprinsippet, prinsippet om inkludering og tilpasset opplæring, vurderes nøye

(Kunnskapsdepartementet. St.meld. 18. 2010-2011). I NOU, 2009:18, påpekes det i midlertidig at inkludering er noe annet enn integrering, og hvis eleven ikke får en likeverdig opplæring i det ordinære undervisningstilbudet er dette grunn til å tilby eleven et annet undervisningstilbud. Dette handler om at elevene ikke skal behandles likt, men likeverdig. Alle skal ha mulighet for, og rett til aktiv støtte på egne vilkår i samsvar med prinsippet om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Det hevdes også at spesialpedagogiske tiltak som dette virker mer som en avlastning for lærerne og klassen, og ikke til det beste for eleven (Ogden, 2009; Nordahl et al., 2005). Bruken av alternative opplæringsarenaer blir i mange tilfeller ikke blir basert på enkeltvedtak om spesialundervisning, og tilbudet mangler ofte sammenheng med det tilbudet eleven ellers får i skolen. Belyst i St.meld. 18 er også at bruken av undervisning i egne skoler skal være av hensyn til elever, jf. barnekonvensjonen art. 3 nr1. Det vil også være viktig med et samarbeid mellom den alternative og den ordinære skole, for å sikre en god tilbakeføring (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Ogden (2009) og Sørli (2000) påpeker at slike homogene grupper kan bidra til negativ smitte som modellering og oppmuntring og bekreftelse av antisosiale handlinger. Videre kan slik inndeling være en faglig ulempe, ved at en samler elever med få positive erfaringer på skolen, og et lavt mestringsnivå, og dette gjør at en mister fordelene av modellering av de flinke elevene.

### **2.3.3 Hva vet vi om elevers utbytte av den alternative skolen?**

Kunnskapsdepartementet (St. meld. 18. 2010-2011) beskriver at alternative opplæringsarenaer kan ha en positiv effekt på elevers motivasjon, trivsel og relasjoner, samtidig som det er visse utfordringer knyttet til å få struktur og sammenheng i samarbeidet mellom skolen og den alternative opplæringsarenaen. Det foreligger lite norsk forskning om kvaliteten og innholdet i opplæringstilbudet på de alternative skolene. I tillegg finnes det relativt få undersøkelser som viser betydningen av skolens størrelse (ibid). Internasjonalt har spørsmålet om skolens størrelse generert mye, og resultatet er ikke entydige. Forskningen sier også lite om betydningen av virkelige små skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Det har i midlertidig blitt gjennomført en del studier i USA (Cox, S.M. et al. 1995, Dishion, T.J. et al. 1999 og Wilson, S.J. 2000, ref. i St.meld. 18. 2010-2011), av kvaliteten og innholdet på alternative skoler. Studiene viste at skolene kan virke trivselsfremmende og atferdsmodererende på kort sikt, og at alternative skoler drevet av utdannede lærere og spesialpedagoger har betydelig større

effekt enn de som er drevet av ufaglærte eller uerfarne lærere. Det kom også frem at en homogen elevgruppe kan være uheldig på lang sikt. Også Wilson og Lipsey, (2007) og Andreassen (2003) påpeker at segregerte gruppetiltak for atferdsvanskelige elever har vist seg å kunne ha negativ langtidsvirkning. Dette innebærer at atferdsvanskene blir større fordi ungdommene påvirker hverandre negativt (ref. i Befring et al., 2010). I en undersøkelse utført av Sørli (1991, ref. i Norges forskningsråd, 1998) fremgikk det i midlertidig at de alternative skolene gav et godt tilbud til elever med atferds- og tilpasningsvansker. Her beskrives entusiasmen og læringsoptimisme hos de fleste elevene, i tillegg til læringsfremgang og bedre samfunnstilpassning. I en NOVA undersøkelse som evaluerte spesialundervisning (Nordahl & Overland, 1998) kom det frem at elever på spesialskoler har et meget positivt syn på skolen i forhold til elever i spesialklasser. Dette illustreres også gjennom sitater fra elever ved alternative skoler som har uttalt seg om sine tanker om å gå tilbake til den ordinære skolen til Aftenposten.

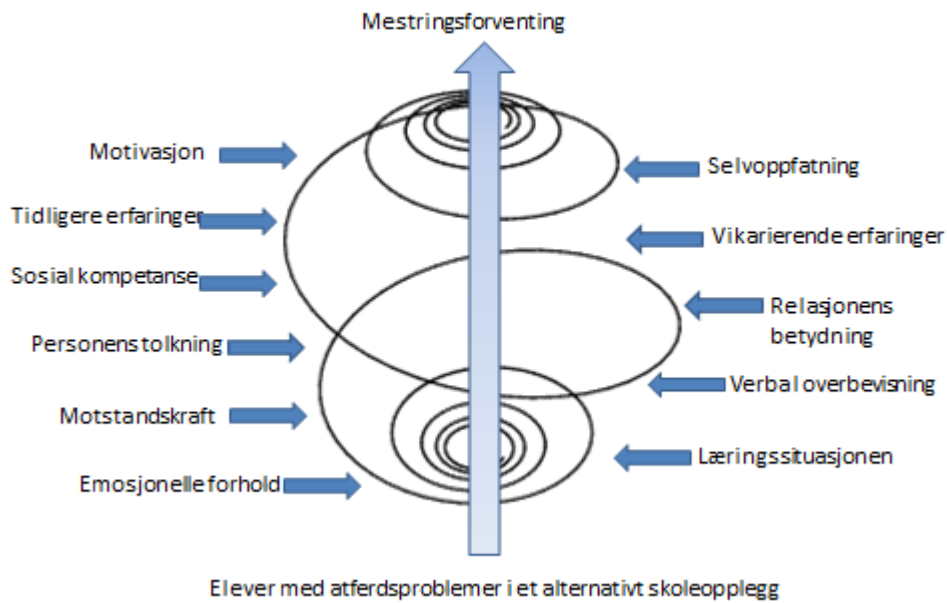
*«Det hadde kanskje ført til at jeg hadde sluttet helt på skolen. Her er det omtrent som himmelen i forhold. Alt er forskjellig» (Grindem, 2009).*

*«Jeg hadde slitt med å følge med i timen hvis jeg hadde gått på en vanlig skole. Man får bedre hjelp her» (Grindem, 2009).*

## 2.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for mitt teoretiske og forskningsmessige bakteppe i forhold til studiens problemstilling. Det fremgikk her at faktorer i læringssituasjonen kan ha innvirkning på atferdsvanskene til eleven. Sentralt er betydningen av tilpasset opplæring. Motivasjon trekkes frem som den viktigste faktoren for å kunne lære. Når det gjelder selvoppfatning fremgikk det at sammenligning med andre elever, samt andres vurdering av eleven, har stor betydning her. Lærerens oppmuntring er også viktig for en positiv utvikling av elevens selvoppfatning. Videre fremgikk det at dersom mestring skal virke inn på elevens selvoppfatning, må den oppleves viktig for eleven selv. For å oppnå mestring må individet ha en god salutogenese som innebærer en motivasjon for å takle stress, tro på at utfordringer kan bli forståelige, tro på at ressurser er tilgjengelige, og tro på egne evner om å anvende resursene. Det fremgår videre at sosial kompetanse er viktig både for hvordan elevene fungerer faglig og sosialt i skolen. Sentralt er også at en god relasjon mellom lærer og elev, kan ha stor betydning for å redusere elevens atferdsproblemer og fremme trivsel i skolen.

Slik det illustreres i figur 2. vil mestringsforventning i denne studien bli drøftet og forstått i lys av teorien jeg har redegjort for i dette kapittelet. Her inngår Banduras (1997) fem mestringsforventningskategorier, i tillegg til teori om læringssituasjonen, motivasjon, selvoppfatning, motstandskraft, sosial kompetanse og relasjonens betydning.



Figur 2. Illustrasjon av den teoretiske og forskningsmessige bakgrunnen som spiller inn på elevens mestringsforventning

## 3 Metode

I dette kapittelet redegjøres det for studiens metodiske tilnærming. Først vil jeg ta for meg de vitenskapsteoretiske perspektivene, hvor jeg anvendte en fenomenologisk tilnærming for å beskrive informantenes subjektive utsagn. Videre er en hermeneutisk tilnærming anvendt i tolkningen av datamaterialet, fordi dette egner seg godt for å forstå og fortolke informantens stemme i lys av studiens teoretiske og forskningsmessige bakgrunn. Deretter redegjøres det for intervju som metode, hvordan intervjuguiden ble utarbeidet, og utvelgelsen av informanter. I tillegg er studiens problemstilling; «*Hvordan opplever elever ved et alternativt skoleopplegg mestring i lærings situasjonen?*» operasjonalisert. Videre kommer jeg inn på hvordan datainnsamlingen foregikk, og det redegjøres for analysen av datamaterialet. Jeg tar så for meg kvalitetsvurderingen av studiens metodiske tilnærming, hvor validitet, reliabilitet og overførbarhet vil diskuteres. Tilslutt i kapittelet diskuteres etiske dilemmaer som oppstår som en konsekvens av studiens metode.

### 3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Jeg vil nå beskrive vitenskapsteoretiske perspektiver som har hatt innvirkning på hvordan jeg har utført og tolket forskningen. Formålet med studien er å få innblikk i elevens opplevelse av mestring og jeg har derfor valgt en fenomenologisk tilnærming i beskrivelsen av datamaterialet. Dette innebærer å ta utgangspunkt i en persons livsverden og erfaringer, og fremheve presise beskrivelse. Det er menneskets subjektive beskrivelser som står sentralt (Dalen, 2011). I den videre tolkning og drøfting av informantenes utsagn anvendte jeg en hermeneutisk tilnærming, fordi dette er en god måte å fortolke informantenes utsagn og få forståelse av deres stemme. Dette passer også fint med studiens fokus som omhandler å ta tak i elevens opplevelse av mestring. Informantenes utsagn ble tolket i lys av den forskningsmessige og teoretiske bakgrunnen.

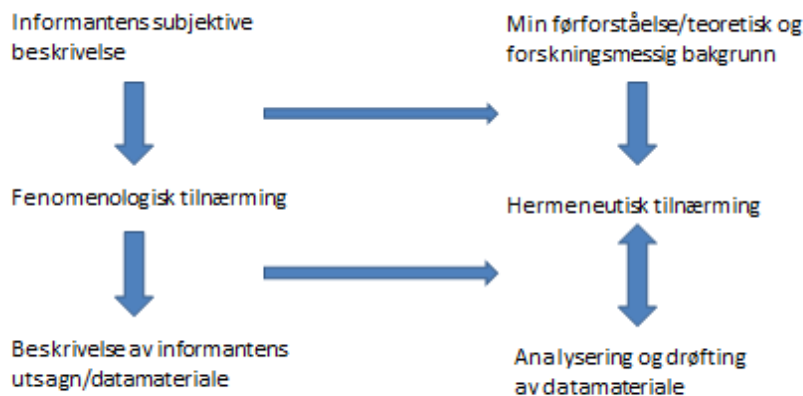
Fenomenologisk forskning handler om å finne den underliggende meningen i en opplevd erfaring. Det er kun informantens subjektive opplevelse som er relevant, og intervju er dermed en tilstrekkelig måte å samle inn data for å fange opp dette på. Dette vil jeg begrunne nærmere under Forskningsdesign i 3.2.1. Forskeren i fenomenologisk tilnærming lager derfor ofte en liste med tema som hun vil bringe inn i intervjuet, som ofte kan sees i sammenheng med det halvstrukturerte intervjuet. I en slik tilnærming er det viktig at forskeren legger sin

førforståelse til side under intervjuet, og er klar over seg selv og sin rolle i intervjusituasjonen. Forskeren må lytte til det informantene sier, samtidig som hun bringer de utvalgte temaene inn i samtalen. Det vil også være viktig å fange opp nye aspekter informantene nevner, og gå i dybden av dem også. Vesentlig i denne tilnærmingen er å få informantene til å utdype sine utsagn. Dette kan gjøres ved et lite nikk, eller enkle ord som «ja», «hm» og lignende, etterfulgt av en pause, eller konkrete oppfølgings spørsmål. I fenomenologisk forskning er det også viktig at forskeren signaliserer at hun er interessert i å høre informantens opprinnelige mening (Postholm, 2010). I en fenomenologisk tilnærming er altså det viktigste å få innpass i informantens stemme. Videre vil det være viktig å legge sin førforståelse bort i intervjusituasjonen, og i den videre tolkningen av informantens utsagn.

Hermeneutikken er en tilnærming der man søker å tolke mening, og går forholdsvis dypt inn i informantens utsagn. En slik tilnærming vil passe bra for denne studien, hvor fokuset er å få informasjon og forståelse om elevens opplevelse av mestring. Innenfor hermeneutikken foregår tekstfortolkningen som en vekselvirkning mellom del og helhet. Det vil si at vi forstår delene av teksten ut ifra teksten som helhet, og helheten blir forståelig på bakgrunn av enkeltdelene i teksten. En slik forståelse kalles gjerne den hermeneutiske sirkel (Kleven, 2002). I denne studien vil dette bety at jeg må forstå informantens utsagn på bakgrunn av hele intervjuet, og på tilsvarende måte forstå helheten i intervjuet på bakgrunn av de enkelte sitatene. Hermeneutisk tilnærming innebærer at man kan benytte flere grep for å gripe innholdet og finne den skjulte meningen. Dette kan for eksempel dreie seg om å se etter nøkkelord som går igjen i teksten, eller å lete etter de minste meningsbærende enhetene i en tekst. Man kan også registrere hvor ofte positivt eller negativt ladde utsagn om et fenomen opptrer. Gjennom analysen kan man klassifisere utsagn, og lytte etter tomrom i teksten og finne ut hva dette kan fortelle (Kjelstadli, 1999). I denne studien vil det være viktig å finne den opprinnelige meningen i det informantene sier. Dette vil innebære å tolke pauser, stillhet og utsagn informantene sier som muligens kan bety noe annet enn den direkte oversettelse. Min førforståelse og teoretiske og forskningsmessige bakgrunn vil ha innvirkning på denne tolkningen.



I figur 3. illustreres studiens bruk av en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming anvendes i beskrivelsen av informantenes subjektive utsagn. Videre anvendes en hermeneutisk tilnærming i analysen og drøftingen av elevens utsagn, hvor det sentrale er å søke etter å tolke mening. Her vil også min førforståelse og studiens teoretiske og forskningsmessige bakgrunn spill inn.



Figur 3. Illustrasjon av studiens fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming

## 3.2 Forskningsdesign

Formålet med studien min er å besvare følgende problemstilling: «*Hvordan opplever elever ved et alternativt skoleopplegg mestring i lærings situasjonen?*» For å kunne svare på denne problemstillingen, vil det være viktig med en forskningsmetode som vektlegger informantens stemme. Harter (1999) påpeker at følelsen av å mestre vil variere fra person til person. Jeg vil derfor anvende den kvalitative metoden, intervju, hvor menneskets subjektive opplevelse er det sentrale. Dalen (2011) beskriver at formålet med intervju er å skaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Hun fremhever videre at det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser, og ut i fra dette vil intervjuet passe meget bra for å besvare studiens problemstilling. Også Hammersly og Atkinson (2004) påpeker fordelene ved bruk av intervju som metode. De trekker frem at intervjuet kan representere en svært viktig datakilde, ved at man kan få informasjon som kan ha vært svært vanskelig å innhente på andre måter.

Tidlig i prosessen vurderte jeg å benytte triangulering ved og observere elevene i tillegg til å intervju dem. På denne måten kunne jeg etablere en relasjon med elevene som kunne gjøre

det lettere å intervju dem. Jeg ville også anvende denne observasjonen for å ha noen situasjoner å ta utgangspunkt i under intervjuet. Jeg vurderte at dette var lite hensiktsmessig da jeg bestemte meg for å ta utgangspunkt i Banduras (1997) mestringsforventnings kategorier, og også med tanke på oppgavens rammer. Jeg vurderte også å la elevene svare skriftlig, fordi noen kanskje syntes det var lettere å skrive ned sine tanker, enn å fortelle om det til en fremmed person. Jeg vurderte endelig at det ville egne seg best med muntlig intervju, ved at jeg kunne bruke meg selv og fokusere på å skape en god relasjon på den tiden vi hadde. Intervju som metode hadde også flere fordeler med tanke på fleksibilitet og muntlig formidling som jeg skal komme inn på i min redegjørelse av intervju.

### 3.2.1 Intervju

*«Intervjuundersøkelser egner seg godt til å gi informasjon om personens opplevelser, synspunkter og selvforståelse. De som intervjues kan fortelle om hvordan de opplever sin livssituasjon, og hvordan de forstår sine erfaringer»* (Thagaard, 2009, s. 13). Intervju vil ut i fra dette sitatet, egne seg godt for denne studien hvor hovedfokuset er å få kjennskap til informantens stemme omkring mestringsopplevelser. Jeg har valgt semistrukturert, også kaldt halvstrukturert intervju, som er samtaler fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd. Dette passer godt for min tilnærming ved at jeg har fokusert studien ut i fra Banduras (1997) fem kategorier av mestring. Her anvender intervjueren en mild styring for å sikre at de viktige spørsmålene blir besvart. Dette vil omhandle spørsmålene jeg har utformet fra kategoriene (ibid). På samme måte bevares fleksibiliteten og en god samtalsituasjon (Dalen, 2011; Lund, 2002), noe som vil være viktig for denne studien.

I intervju fremkommer kunnskapen gjennom dialog. Denne direkte kontakten mellom informant og intervjuer, medfører at relasjonen som etableres er avgjørende for kvaliteten på materiale (Dalen, 2011; Thagaard, 2009). Det er forskerens utfordring og klare å skape en kontakt på kort tid, slik at informanten åpner seg nok til å snakke fritt om sine egne opplevelser og følelser.

Under intervjuet vil det også være viktig å motivere personen til å svare oppriktig. Dette kan gjøres ved for eksempel å påpeke at du kan trygt svare akkurat det du vil, det er ingen som får vite hva du har svart. I tillegg vil det være viktig å vise forståelse og toleranse for de svarene som gis, samtidig som man skal være nøytral slik at man ikke påvirker informantens svar. Det er viktig å opptre upartisk og ikke avsløre på noe punkt at man verdsetter ett svar mer enn et

annet. Det kan være viktig å oppmuntre informanten ved å si at han klarer seg bra, og svarer klart og ærlig (Befring, 2010).

### **3.2.2 Intervjuguide**

Det var viktig at intervjuguiden inneholdt spørsmål som kunne bidra til best mulig validitet og reliabilitet. Generelt styrkes validiteten dersom intervjuguiden er lagt til rette mest mulig på informantens premisser, dette vil innebære å gi informantene mulighet til å uttrykke seg på en mest mulig fri og naturlig måte. For at informantene skal fortelle så rikt og fyldig som mulig, er det også viktig med en grundig utarbeiding av spørsmålene som skal inngå i intervjuguiden, som at de virker utløsende på informantens svar (Lund, 2002). På en annen side vil det å gi fritt spillerom for intervjuerens subjektive skjønn i midlertidig svekke reliabiliteten. For å styrke reliabiliteten vil det være vesentlig å strukturere spørsmål og svar mest mulig (Dalen, 2011).

I min intervjuguide var det viktigste å få innblikk i elevenes egne opplevelse. Jeg la derfor mest vekt på at informantene skulle få mulighet til å uttrykke seg på en fri måte, men likevel fokusere på Banduras (1997) kategorier om mestring; 1) Tidligere erfaringer 2), Vikarierende erfaringer 3), Personens tolkning 4) Verbal overbevisning 5) og Emosjonelle forhold. En slik kategorisering ville også strukturere intervjuguiden på en god måte. I utformingen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i underspørsmålene som tidligere var formulert ut i fra disse fem mestringsforventningskategorier (j.f. 1.2. & 2.1.1), og utarbeidet ulike spørsmål som kunne besvare hovedkategorispørsmålene. I utformingen av spørsmålene la jeg vekt på åpne spørsmål, slik at informantene kunne fortelle mest mulig. Jeg ville ha muligheten til å gå bort i fra disse spørsmålene, og heller følge opp det informantene sa, hvis det ble naturlig i situasjonen og var relevant for problemstillingen. Jeg ville med dette forsøke å forhindre at viktig informasjon uteble, ved at informantene ble avbrutt av spørsmålene som omhandlet noe annet. Kvale (2001) påpeker også at det kan være nyttig å utforme to intervjuguides i semistrukturert intervju. En som inneholder studiens viktigste temaer, og en som inneholder spørsmålene som skal stilles. Jeg benyttet meg av denne tilnærmingen ved at jeg skrev en overskrift med temaet spørsmålene omhandlet, på siden av arket. På denne måten kunne jeg passe på at jeg var innom alle temaene gjennom samtalen, og ha mulighet til å snakke friere rundt temaene jeg skulle innom. Disse temaene skrev jeg med liten skrift slik at ikke informantene skulle kunne lese dem, og bli forstyrret (j.f. Vedlegg 3).

Når jeg utarbeidet intervjuguiden forsøkte jeg å ta hensyn til følgende forhold: *«Er spørsmålet klart og utvetydig? Er spørsmålet ledende? Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har? Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om? Gir spørsmålstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger?»* (Dalen, 2011, s. 27). I tillegg var det viktig at spørsmålene dynamisk sett skapte en positiv interaksjon som motiverte informanten, og holdt samtalen i gang. Intervjuguiden skulle i tillegg være lett å forstå, slik at akademiske ord ikke burde anvendes i utformingen (Kvale, 2001).

Av hensyn til at noen av elevene hadde konsentrasjonsvansker, og etter råd fra lærerne på skolen, tok jeg sikte på å utarbeide en intervjuguide hvor intervjuet varte ca. en halv time.

### 3.3 Utvalg

Utvalget skal sammensettes slik at det inneholder materiale om det du ønsker å si noe om. Vi skiller her mellom tilfeldig utvalg og formålstjenlig utvalg (Befring, 2007). Representativt i klassisk forstand blir lite relevant for et utvalg av kvalitative data. Et tilfeldig utvalg kan faktisk true kunnskapens gyldighet av kvalitative data (Malterud, 2003). I min studie benyttet jeg formålstjenlig, også kalt skjønnsmessig utvalg, som foregår ved at individene velges ut fra bestemte strategier, slik at forskeren sikrer seg et utvalg som tilfredsstillende visse hensyn som kan representere populasjonen (Befring, 2007; Malterud, 2003; Lund, 2002).

I min studie var utvalgsriteriene at elevene skulle ha gått på ordinær skole, for å så søkt seg inn på alternativ ungdomsskole. De skulle ha gått på den alternative skolen minimum 3 måneder, for å kunne ha et grunnlag for å uttale seg om skolen. I tillegg var et av utvalgsriteriet at elevene skulle være mellom 14 til 16 år.

Måten jeg gikk frem på var at jeg kontaktet noen alternative skoler, og veilederen min kontaktet noen skoler som hun hadde kjennskap til. Dette ble en døråpner og førte til at jeg fikk informanter på en alternativ skole. Det var noen skoler jeg bevisst utelot å kontakte, fordi jeg gjennom min jobb kjenner mange av elevene som går der, og det kunne oppstå etiske problemer som følge av dette. Det kunne for eksempel vært at eleven følte seg ukomfortabel, og ikke ville snakke like åpent fordi han kjente meg. Når jeg hadde fått kontakt med en skole som ville delta i min studie, avtalte vi et møte hvor jeg la frem studien for lærerne. Jeg besøkte så skolen igjen og fortalte om studien til elevene, for at så lærerne spurte elevene om

de ville delta på intervjuene gjennom elev/foreldre samtale. Seks elever sa seg villige til å delta i min studie. Gjennom alle mine møter på skolen, forsøkte jeg å snakke med elevene, bli kjent med dem og la de bli kjent med meg, slik at dette kunne bidra til en god intervjusituasjon senere.

## **3.4 Operasjonalisering av problemstillingen**

I denne studien skal jeg besvare spørsmålet om hvordan elever ved et alternativt skoleopplegg opplever mestring i læringssituasjonen. For å kunne si noe om dette må jeg redegjøre for forståelse av begrepene i problemstillingen, slik de er anvendt i denne studien. Dette gjøres ved å dele opp problemstillingen i to, hvor “Opplevelse av mestring i læringssituasjonen” først operasjonaliseres. Videre vil den andre delen av problemstillingen “Elever i et alternativt skoleopplegg” operasjonaliseres.

### **3.4.1 Opplevelse av mestring i læringsituasjonen**

I denne studien vil begrepet opplevelse bli forstått som elevens egen, personlige fortolkning av sin livssituasjon, slik de forteller om den gjennom samtalen i intervjuet. Det er elevens unike stemme som vil fortelle om hvordan de selv opplever mestring. Videre vil begrepet mestring omhandle Banduras (1997) teori om mestringsforventning, som innebærer troen på ens egne evner til å gjennomføre de handlingene som kreves for å oppnå et gitt mål. Studiens operasjonalisering av mestring vil ta utgangspunkt i Banduras (1997) fem kategorier om mestringsforventning; 1) Tidligere erfaringer 2), Vikarierende erfaringer 3), Personens tolkning 4) Verbal overbevisning 5) og Emosjonelle forhold. Når det gjelder begrepet læringssituasjonen vil dette omhandle alle situasjonene på den alternative skolen hvor skolefaglig eller sosial læring foregår. Dette vil omhandle skoletimer, friminutt, i tillegg til utflukter, turer og arbeid som er inkludert i skolens opplegg.

### **3.4.2 Elever i et alternativt skoleopplegg**

I denne studien vil elever være ungdommene som går på den alternative skolen, som er mellom 14 til 16 år. Disse elevene skal i tillegg har gått på den alternative skolen i minimum tre måneder. Når det gjelder definisjonen av et alternativt skoleopplegg vil dette være et

opplæringsstilbud for ungdom i 14 til 16 års alderen, som den ordinære skolen ikke har tilstrekkelig kompetanse og egnede tilbud til (Tveit & Melbye, 1994).

Skolen hvor jeg foretok intervjuene, tilbyr elever fra 8 til 10 trinn på grunnskolen, et alternativt pedagogisk opplegg. Hensikten med skoleopplegget er at elevene skal tilbakeføres til den ordinære skolen. Dette skjer av og til, men i følge rektor ved skolen går de ofte ut 10 klasse på det alternative skoleopplegget. Elevene får plass på skolen ved å søke, men det er begrenset antall plasser. Skolen tar inn både gutter og jenter, men det er et klart flertall gutter som går ved skolen. Elevene er utplassert på en arbeidsplass en til to dager i uken. Skolen besøker da arbeidsplassen, slik at de får tilbakemelding på denne måten. Elevene får karakter i alle de obligatoriske fagene, og tiden de er ute i arbeid på opp til to dagen i uken, tas fra alle fagene etter Opplæringsloven § 7-3. Skolen fokuserer på fagene musikk, drama (norsk) og mat og helse. De arbeider også for å styrke det sosiale fellesskapet.

Målet til skolen er at elevene gjennom erfaring og samhandling med sine omgivelser skal øke sin handlingskompetanse personlig, sosialt og faglig. Skolen legger vekt på at erfaring gir kompetanse, og et viktig tema er sosial kompetanse. Elevene skal utvikle seg personlig, få innsikt i sine personlige nettverk og få trening i å bruke eller forandre dem. I tillegg er det et mål at de skal danne et helhetlig bilde av ansvar og utfordringer tilpasset sitt eget nivå, og få trening i å planlegge sin egen fritid og fremtid. Elevene skal være med på turer i naturen, og være aktivt ute i arbeidslivet to dager i uken. I tillegg skal de delta i store og mindre grupper hvor de lærer ansvar, planlegger og gjennomfører aktiviteter, og trener på kommunikasjon gjennom fellesopplevelser. Når det gjelder at eleven skal utvikle seg faglig vektlegger de at dette skal foregå gjennom praksis og arbeid, og at undervisningen skal være tilpasset eleven. I tillegg skal eleven bevisstgjøres på sitt eget læringspotensial og egne læringsstrategier.

Denne bakgrunnsinformasjonen har jeg fått gjennom samtale med ledelsen og ansatte på skolen, samt skolens hjemmeside på internett. Dette er relevant informasjon for min oppgave ved at jeg gjennom intervjuene kan få et innblikk i hvordan elevene opplever at disse målene blir nådd. Selv om dette ikke er formålet med studien, vil det bidra til å få et innblikk i elevenes tanker om læringssituasjonen i et helhetlig perspektiv i forhold til skolens mål. Det kan gi nyttig informasjon til videre arbeid med å forbedre alternative skoler.

## **3.5 Datainnsamling**

Jeg vil nå redegjøre for hvordan datainnsamlingen i studien foregikk. Jeg vil komme inn på hvordan jeg foretok prøveintervju, og hva som fremgikk av dette. Jeg vil deretter redegjøre for hvordan jeg gjennomførte intervjuene, teori jeg anvendt i mitt møte med informantene og hva jeg vektla i selve intervjusituasjonen.

### **3.5.1 Prøveintervju**

For å få innblikk i om spørsmålene i intervjuguiden min virket utløsende på informantene, og for å få øvelse i å gjennomføre intervju, foretok jeg et prøveintervju på en ungdomsgutt jeg kjenner. Jeg foretok også prøveintervju på noen venninner, hvor jeg bad om tilbakemelding på de ulike forholdene jeg hadde fokus på i utarbeidelsen av intervjuguiden (j.f. 3.2.2). Ut i fra dette fremgikk det at spørsmålene var utformet slik at informanten kunne gi fyldige svar, men jeg foretok noen endringer på et par spørsmål. Det fremgikk også her at intervjuet varte som planlagt ca. en halv time.

### **3.5.2 Gjennomføring av intervjuene**

Jeg foretok intervjuene på skolen hvor elevene gikk, slik at de kunne føle seg trygge i kjente omgivelser. Jeg fikk disponere et eget rom et stykke unna elevenes klasserom. På denne måten unngikk vi forstyrrelser og distraksjoner. Elevene ble tatt ut av timen for å delta i intervjuene, og var gjennomgående positive til dette. Jeg informerte alle informantene om at alt var anonymt, og at de skulle svare akkurat det de tenkte på og at det ikke fantes noe riktig eller galt svar. For å få ta vare på dataene anvendte jeg båndopptaker under intervjuene. Jeg forklarte informantene dette før intervjuet begynte, og alle sa det var greit, men antageligvis forstyrret dette noen. En informant uttrykket tydelig at han ble nervøs at båndopptakeren, så det kan ha gitt utsalg i svarene hans.

Under selve intervjusituasjonen fokuserte jeg på at elevene kunne oppleve at de var i en sårbar situasjon, som jeg vil komme nærmere inn på under etiske utfordringer. Som Nordahl (2000) skriver, blir relasjonen grunnlaget for all kommunikasjon og sosial samhandlingen. Min fremgangsmåte i intervjuet var derfor viktig, også for å få et fyldig materiale med god validitet. Jeg forsøkte derfor å anvende Rogers teori (ref. i Haugen, 2008) om hvordan man kan møte mennesker i en samtalsituasjon. Denne metoden er først og fremst utviklet for

rådgivning, men jeg ser den som relevant for å etablere en god relasjon, også i en intervjusituasjon. Rogers (ref. i *ibid*) fremhever at de tre holdningene; kongruens/ektehet, positiv aktelse og empati, er vesentlige for å skape et godt miljø der individet vil føle seg trygg til å fortelle. Han vektlegger at samtalen er preget av at individet føler seg imøtekommet, avslappet og trygg, for å oppnå en god relasjon. Paul Thompson (1978, ref. i Dalen, 2011), påpeker at det kreves en «skikkethet» for å kunne utføre gode intervjuer. Dette innebærer å ha interesse og respekt for mennesker, ha smidighet i egne reaksjoner, evne til å vise forståelse, empati og toleranse for andres synspunkter, og ha evne til å sette seg ned, og lytte rolig. Dette fokuserte jeg på når jeg foretok intervjuene.

I denne prosessen brukte jeg også en fenomenologisk tilnærming, som jeg har gjort rede for i 3.1. Jeg fokuserte på at det var informantens subjektive opplevelse som var det sentrale (Dalen, 2011). Som jeg redegjorde for tidligere (jf. 3.2.1) var det derfor viktig for min studies formål at spørsmålene virker utløsende på den informanten hadde å fortelle. Jeg fokuserte derfor på å spørre på en åpen måte, og erfarte at jeg ble flinkere til dette etter hvert. Jeg stilte åpne spørsmål, og ble flinkere til å unngå ja/nei spørsmål. Jeg ble også flinkere til å være fleksibel på intervjuguiden, ved at jeg fulgte opp spørsmål omkring temaene vi var inne på gjennom samtalen.

For å få fylldig informasjon om elevens subjektive opplevelse, var også relasjonen mellom informant og intervjuer viktig, som tidligere nevnt (jf. 3.2.1). For å oppnå dette brukte jeg tiden jeg hadde på skolen til å snakke med ungdommene, og bli kjent med dem, og la de bli kjent med meg. Dette kunne kanskje føre til at de følte seg tryggere under intervjuet, og også at flere ønsket å delta på intervjuene, ved at de følte seg tryggere på meg. Under intervjuet fokuserte jeg på å snakke om ting informantene interesserte seg for, og følte seg trygg på, for at han lettere kunne åpne seg omkring de andre temaene. Jeg fokuserte også at informantene skulle føle seg komfortabel, ved å bruke litt humor og balansere mellom stillhet for å få informantene til å prate, og å snakke videre for at han ikke skulle føle seg ukomfortabel. Dalen (2011) påpeker at for at informantene skal fortelle om seg selv om følsomme temaer, vil det være viktig at vedkommende opplever at det som fortelles virkelig er av genuin interesse for intervjueren. Denne interessen kan vises gjennom blikk, ikke-verbal kommunikasjon og verbal kommunikasjon. For å oppnå viktige data, vil det være av betydning å la informantene få tid til å reflektere over spørsmålene som blir stilt. Dette vil innebære pauser og stillhet, som det er viktig at intervjueren klarer og forholde seg til. Jeg har tidligere erfaring med å være en



aktiv lytter gjennom mitt arbeid, og forsøkte å anvende det jeg har lært omkring dette i intervjusituasjonen. Jeg måtte tilpasse øyekontakt og kommunikasjonen til hver enkelt informant. Jeg forsøkte også å la intervjuene inneholde pauser, og vurdere at jeg ble bedre på dette etter hvert som jeg hadde gjennomført et par av intervjuene. Jeg forsøkte også å opptre upartisk ved å ikke vise hvilke svar jeg foretrakk hos informanten. Jeg vurderer det som at jeg noen ganger gav inntrykk til å være på eleven sin side, for at han skulle føle seg trygg til å fortelle meg hva han mente omkring ulike temaer. Hvis informanten virket usikker, eller søkte bekræftelse på noen svar hos meg, oppmuntret jeg ved å si at han/hun var flink til å svare.

Når intervjuet er ferdig fremhever Dalen (2011) at det kan være viktig å ha en avsluttende samtale med informanten. Dette vil være viktig ikke minst for at informanten skal føle at man som forsker også gir av sin tid. Etter jeg hadde avsluttet intervjuene snakket jeg med informantene om hvordan de synes intervjuet hadde vært, og prøvde å ha en liten samtale med dem, hvor jeg blant annet igjen påpekte at jeg verdsatte at de stilte opp og lot seg intervjuet. Alle informantene var positive etter intervjuet, og sa de synes det hadde gått greit.

## **3.6 Analyse av datamateriale**

Jeg vil nå redegjøre for hvordan jeg har gått frem i analyseringen av datamaterialet. Det vil her fremkomme hvordan jeg har bearbeidet dataene. Jeg vil også komme inn på hvordan min subjektive mening, og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stilte underveis i intervjuene, vil kunne ha innvirkning på analysen av datamaterialet. Til slutt vil jeg redegjøre kort for hva som vektlegges i analysen av sitater.

### **3.6.1 Transkribering**

Dalen (2011) påpeker at det tilrådes at forskeren selv transkriberer intervjuene, så fort som mulig etter de er gjennomført, for å få en unik sjanse til å bli kjent med sine data. Ved siden av intervjuutskriftene vil notater om ytre forhold, samt ikke-verbal atferd og egne iakttagelser under intervjuet også være viktig materiale. Analytiske refleksjoner foregår gjennom hele prosessen, og det er viktig å skrive ned disse. Videre fremheves det også at det er viktig å notere ned egne følelsesmessige reaksjoner underveis. Gjennom min studie transkriberte jeg intervjuene mine selv, og noterte her ned annotasjoner av non-verbale forhold som kunne ha innvirkning på den senere tolkningen av utsagnene. Jeg noterte ned memos direkte etter

intervjuprosessen, hvor jeg blant annet skrev forhold som kan ha influert på svarene til informanten, som dagsform og ytre forhold. Jeg skrev også ned min subjektive oppfattelse av om informanten svarte oppriktig, og andre iakttagelser som kunne være av betydning (ibid).

### **3.6.2 Bearbeidelse av data**

Befring (2010) beskriver at analyse innebærer å avdekke typiske mønstre i materialet. Kvale (2001) påpeker videre at denne prosessen avhenger primært av forskeren og de spørsmålene hun stiller gjennom planlegging, intervjuing og transkribering. I tillegg vil studiens teoretiske basis påvirker hvordan intervjuene analyseres. Som tidligere nevnt har jeg anvendt en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming (j.f. 3.1.), og disse vitenskapeteoretiske perspektivene vil jeg vektlegge i min beskrivelse og tolkning av dataene. En fenomenologisk tilnærming for å forstå og beskrive informantens utsagn, og en hermeneutisk tilnærming for å fortolke utsagnene ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet.

I analyseprosessen benyttet jeg tematisering. Dalen (2011) beskriver at den tematiske metoden innebærer at forskeren går ut i fra hovedkategorier og prøver å finne sitater som belyser hvert enkelt tema. Jeg valgte å anvende en slik metode fordi det ville strukturere materialet mitt på en god måte. Tematisering tar også utgangspunkt i intervjuguiden, og dette passer bra for min oppgave. Jeg vil her ta utgangspunkt i Banduras (1997) fem mestringsforventningskategorien (j.f.1.2 og 2.1.1) Det er i midlertidig viktig å påpeke viktigheten av at forskeren ikke låser seg i de fastsatte kategoriene, men er åpen for å oppdage nye viktige områder i materiale. Under kodingen vil antall uttalelser si noen om hva som burde være de viktigste temaene, men det er også viktig å påpeke at et område med få uttalelser også kan indikere en viktig «taushet» som bør undersøkes nærmere. Underveis i kodingen kan forskeren derfor oppdage nye undertemaer, eller flere temaer som kan slås sammen (Dalen, 2011; Gall, Gall & Borg, 2007). De forhåndsdefinerte mestringsforventningskategoriene jeg anvendte i kodingen var; 1) Tidligere erfaringer 2), Vikarierende erfaringer 3), Personens tolkning 4) Verbal overbevisning 5) og Emosjonelle forhold.

Videre i prosessen anvendte jeg programmet NVIVO for å organisere kodene under de ulike kategoriene. De forhåndsdefiniserte kategoriene omtales som tree nodes. Ut i fra hva som viste seg som sentralt i datamaterialet, ble det opprettet nye underkategorier. Å lage nye

underkategorier kan sees i sammenheng med metoden, dataanalyse, som Befring (2010) beskriver. Denne går ut på å avdekke typiske mønstre i materialet, hvor forskeren da går gjennom materialet og danner ut inntrykk av hva som er karakteristisk. Dette vil kunne danne grunnlag for nye gjennomlesninger, tolkninger og utvikling av nye kategorier. Ved at jeg bruker både forhåndsdefinerte kategorier, og oppretter nye underkategorier ut i fra hva som viser seg sentralt i datamaterialet, blir altså metoden for kodingen både deduktiv og induktiv, også kalt abduktiv metode (Kvale & Brinkmann, 2010).

Jeg vil også her understreke at min subjektive mening vil kunne spille inn på analysen av datamaterialet. Jeg intervjuet ungdommer som til tider hadde vanskeligheter med å uttrykke seg, og dermed vil min fortolkning kunne ha innvirkning på meningsinnholdet i utsagnene.

Dette fremhever viktigheten av annotasjoner og memos jeg har skrevet ned underveis, som vil bidra til min tolkning av mening av materialet. Jeg vil også påpeke at min evne til å stille oppfølgende spørsmål vil kunne være utslagsgivende på hvilke resultater jeg får. Dette skildres i følgende sitat, hvor elevens svar forandrer seg betraktelig etter mitt oppfølgingsspørsmål. Jeg spør her ungdommen om han har noen han ser opp til:

*Elev 5: Nei... Egentlig ikke, heh.*

*I: Har du noen søsken eller noe sånt?*

*Elev 5: Ja, jeg har en bror... Han var veldig flink på skolen, og han hjelper meg veldig mye når det kommer til matte også sånn da.*

Videre i analyseprosessen forsøkte jeg å se etter sitater som Dalen (2011) fremhever som vesentlige: Sitater som fanger opp det essensielle, sitater som kan stå som eksempel for mange eller sitater som forekommer sjelden.

### **3.7 Kvalitetsvurdering**

Studiens kvalitet vil her vurderes gjennom en drøfting av validitet, reliabilitet og overførbarhet. I denne studien omhandler validitet deskriptiv, tolkning og begrepsvaliditet, med utgangspunkt i Maxwells (1992) forståelse av disse.

### 3.7.1 Validitet

Validitet omhandler om forskeren virkelig måler det han gir seg ut for å måle. Deskriptiv validitet handler i følge Maxwell (1992) om hvor eksakt utsagnene er innhentet og overført til et datamateriale som kan analyseres. I studien har jeg forsøkt å sikre en god deskriptiv validitet ved at jeg anvendte båndopptaker under intervjuene. På denne måte fikk jeg med meg alt informanten sa, og kunne derfor konsentrere meg om hvordan informantene reagerte på de ulike spørsmålene, og lettere å følge opp spørsmålene. I tillegg skrev jeg ned memos og annotasjoner. Jeg forsøkte å gjøre dette på en objektiv måte, men inkluderte også mine subjektive tanker om på hvilken måte jeg følte informanten svarte genuint og ærlig på spørsmålene jeg stilte.

I en intervjusituasjon vil forskeren være med på å påvirke svarene til informanten, og intervjuerens kvalifikasjoner vil være relevant i denne sammenheng (Kvale, 2001). Under intervjuene forsøkte jeg derfor å anvende Rogers tilnærming til informantene, og bruke meg selv på en god måte for å oppnå gode valide svar (se Gjennomføring av intervju j.f.3.5.2.). Jeg var også bevisst på de teoretiske kriteriene til Dalen (2011) jeg har nevnt tidligere, (j.f.3.2.2). I de første intervjuene vurderer jeg det som at jeg stilte noen ledende spørsmål i form av ja/nei spørsmål. Jeg forsøkte å forbedre dette gjennom intervjuene jeg foretok. Kvale (2001) påpeker videre at det vesentlige ikke er å unngå ledende spørsmål, men å erkjenne spørsmålenes virkning. Jeg vil derfor ta dette til etterretning i min senere analyse av dataene.

Tolkningsvaliditet omhandler hvorvidt forskeren har forstått og nedskrevet informantens utsagn riktig, slik at materialet presenteres på den måten informanten har ment det (Maxwell, 1992). For å oppnå en god validitet når det gjaldt dette transkriberte jeg intervjuene selv, noe som også gav meg bedre mulighet til å bli bedre kjent med materialet. Jeg gjorde dette kort tid etter at jeg foretok intervjuene. På denne måten hadde jeg de friskt i minne, slik at hukommelsen ikke ble en feilkilde (Hammersley & Atkinson, 2004). Det er i midlertidig viktig å påpeke at tolkningsprosessen allerede er i gang når jeg gjør muntlig språk om til skriftlig (Kvale, 2001). I denne prosessen skrev jeg derfor også ned informantens non-verbale reaksjoner som kanskje kunne være relevant for analysen av materialet. Datamaterialet kan ut i fra dette danne grunnlag for videre analyse og drøfting.

Videre i forskningsprosessen vil validiteten omhandle i hvilken grad jeg som forsker har tolket og konstruert meningen mest mulig rett. Min førforståelse vil påvirke min tolkning av

datamaterialet, noe som kan føre til validitetsproblemer. For å sikre best mulig validitet når det gjelder dette, har jeg vært bevisst min egen førforståelse, og eksplisitt gjort rede for teorien omkring fenomenet (j.f. kapittel 2). Jeg vil også redegjøre for min tilknytning til fenomenet som studeres, slik at leseren kan få mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad dette kan ha påvirket resultatene (Dalen, 2011; Befring, 2007; Hammersley & Atkinson, 2004; Malterud, 2003).

Utgangspunktet for valget av studien var at jeg hadde en førforståelse om at ungdom med atferdsproblemer ofte kom til kort både faglig og sosialt, og var hyppigere i konflikter med skolesystemet enn andre elever. Jeg hadde også en forståelse om at elevene ved et alternativt skoleopplegg kunne oppleve en bedre mestring ved at undervisningen ble bedre tilrettelagt her, enn på den ordinære skolen. Jeg forsøkte å være bevisst dette, ved og ikke stille ledende spørsmål, og være åpen for at elevene kunne mene noe helt annet. Jeg jobber også med ungdommer med atferdsproblemer, så min førforståelse omkring dette kan også ha hatt betydning for hvordan jeg møtte ungdommen. Gjennom mitt arbeid med ungdom har jeg erfart at det kan være hensiktsmessig og ha en åpen og positiv tilnærming, for å komme lettere inn på dem, noe som kan ha vært en fordel i intervjusituasjonen. Min førforståelse vil også ha innvirkning på at man ikke fullt ut klarer å redegjøre for valg som gjøres gjennom forskningsprosessen, fordi dette påvirkes av praktisk kunnskap og taus kunnskap (Christensen, Jerdal, Møen, Solvang & Syltevik, 1998). Videre vil min tause kunnskap komme frem gjennom refleksjoner underveis i drøftingen.

For å oppnå en god tolkningsvaliditet vil det også være vesentlig at intervjuet bidrar til valide og fyldige beskrivelser fra informanten, «tykke beskrivelser», slik at forskeren kan finne indre sammenhenger i datamaterialet, og utvikle en forståelse av det som beskrives (Maxwell, 1992). For å oppnå dette er det en metodisk forutsetning at det skapes et intersubjektivt forhold mellom informant og forsker (Dalen, 2011). Jeg forsøkte derfor å bygge en god relasjon med informanten, slik som jeg har beskrevet tidligere (se Gjennomføring av intervju, j.f. 3.5.2.). Jeg fulgte også opp det informantene sa, med oppfølgingsspørsmål slik at de kunne utdype temaer de kom inn på. Det er også vesentlig at tolkningen går ut over øyeblikksbildet, og valideres innen en kontekst og en helhetsforståelse. Utsagnene fra informanten må tolkes i lys av andre utsagn fra han selv, språklig sammenheng og kontekst (Dalen, 2011; Kjelstadli, 1999) Denne studien har et noe begrenset innblikk i informantens liv utenfor læringssituasjonen. Studiens hovedfokus er i midlertidig elevene i læringssituasjonen,

og jeg fikk et godt innblikk av informantene her, ved at jeg besøkte skolen flere ganger. Jeg observerte de i friminutter og rundt felles måltider, og fikk et innblikk i hvordan elevene var i disse miljøene. Denne forståelsen vil være med i min tolkning av elevenes utsagn.

Videre i studien omhandler validitet om i hvilken grad de begrepene forskeren anvender, gir en teoretisk forståelse av fenomenene i undersøkelsen, omtalt som begrepsvaliditet (Maxwell, 1992). I min oppgave har jeg valgt ut teori som har betydning for studiens hovedfokus, mestring. Videre har jeg eksplisitt operasjonalisert problemstillingen, for å beskrive fokuset i studien. Jeg operasjonaliserte også hver av kategoriene til Bandura (1997), og formulerte spørsmålene i intervjuguiden på bakgrunn av dette, som også vil styrke validiteten. Selv om jeg ut i fra min førforståelse vurderer spørsmålene i intervjuguiden som dekkende for teorien, vil sannsynligvis informantens tolkning av spørsmålene virke inn på validiteten. Det var derfor viktig at jeg klarte å formidle spørsmålene på en slik måte som de var tenkt ut i fra teorien. Problemet er at vi ikke har noe entydig svar på hva som skal brukes som indikatorer på mange av begrepene innenfor pedagogikk og psykologi. Dette er begreper som representerer teoretiske konstruksjoner, er abstrakte og derfor ikke kan måles, noe som innebærer at vi må bruke indikatorer for å undersøke disse begrepene (Lund, 2002). Min teoretiske redegjørelse for anvendt teori i kapittel 2, er med på å sikre en god validitet når det gjelder dette.

### **3.7.2 Reliabilitet**

Reliabilitet omhandler hvor pålitelig studien er. Innenfor forskning betyr god reliabilitet at data er lite påvirket av tilfeldig målingsfeil (Kleven, 2002). Et sentralt spørsmål er i hvor høy grad tolkningene er og presise. Hvis et forskningsresultat er lite reliable er den ustabil, inkonsistent og unøyaktig (Befring 2010).

For å oppnå en god reliabilitet er det ønskelig å ha mest mulig strukturerte regler, fastlagte svarkategorier under datainnsamlingen. Det vil i midlertidig oppstå en motsetning mellom på den ene siden ønske om å oppnå en nyansert og innholdsrik informasjon, som ikke fremkommer under slike forutsetninger, og på den andre siden objektive, reliable data (Befring, 2010). For mitt prosjekt var det viktigste å få innblikk i elevenes egen opplevelse, så jeg valgte derfor semistrukturert intervju, til tross for at dette er en metode som er mindre reliabel enn for eksempel spørreskjema ved kvantitativ metode. Denne metoden ville i

midlertidig besvare problemstillingen på en bedre måte, ved at jeg får et dypere innblikk i elevens opplevelse.

Kleven (2002) trekker frem reliabilitetsspørsmål om stabilitet, som omhandler i hvilken grad resultatet er avhengig av tilfeldig dag-til-dag svingninger hos personene? I min undersøkelse spør jeg derfor elevene hvordan dagen deres har vært, noe som gjør at jeg får et lite innblikk i om humøret deres kan påvirke spørsmålene. Jeg fant i midlertidig ingen tegn på dette. Jeg reflekterer også over at min egen dagsform kan være med å påvirke resultatene. Jeg intervjuet en gang tre informanter på samme dag, og selv om jeg forsøkte mitt beste å være konsentrert på det siste intervjuet, kan det være mulig at denne informanten ikke hadde min fulle oppmerksomhet. Dette kan ha virket inn på min evne til å stille oppfølgende spørsmål, og fange opp andre faktorer som kan ha innvirkning på meningsinnholdet i materialet. Videre trekkes spørsmålet om ekvivalensaspektet frem. Dette innebærer at ulike måter å stille spørsmålene på kan påvirke resultatet. Her inngår også muligheten for å misforstå spørsmål, eller at informanten svare ved å gjette (ibid). I min studie forsøkte jeg og anvende enkle spørsmål slik at informanten skulle forstå de. Under selve intervjuet omformet jeg en del av de nedskrivende spørsmålene til egne ord som jeg følte passet til den enkelte elvens språk, slik at han lettere skulle forstå hva jeg mente. Videre påpeker Kleven (2002) at man burde spørre samme spørsmål på flere måter for å få en indikasjon på reliabiliteten. For å oppnå dette, stilte jeg elevene spørsmål som undersøkte det samme, på flere forskjellige måter. Under møte med lærerne på skolen fikk jeg i midlertidig beskjed om å foreta forholdsvis korte intervjuer på grunn av tålmodigheten til elevene, så jeg valgte derfor å begrense mengden spørsmål. For å sjekke intervjuets reliabilitet påpeker Kvale (2001) at ledende spørsmål kan benyttes på en positiv måte innenfor kvalitativ forskning, ved at man kan verifisere intervjuerens tolkning. Jeg forsøkte å verifisere informantens svar ved å stille informanten spørsmål om jeg hadde forstått han/hun riktig innimellom. Jeg hadde dermed muligheten til å rette opp eventuelle misforståelser under intervjuet.

### **3.7.3 Overførbarhet**

Overførbarhet viser til i hvilken grad resultatene kan overføres til andre personer eller situasjoner utenfor den konkrete forskningen. Det er en utfordring i kvalitativ forskning, da tilnærmingen ikke har et design for systematisk generalisering til videre populasjoner. I et

slikt design vil overførbarhet da handler om i hvilken grad studiens funn kan overføres til lignende personer og situasjoner (Maxwell, 1992).

For å oppnå en god overførbarhet vil det være viktig at utvalget omfatter individuelle variasjoner, og ikke er for homogent (Dalen, 2011; Vedeler 2000). I oppgaven benyttet jeg formålstjenlig/skjønnsmessig utvalg, hvor informantene representerer elever ved et alternativt skoleopplegg. Jeg vurderer det som at informantene representerer et mangfold innenfor det alternative skoleopplegget, ved at de representerer begge kjønn, ulike tidsaspekt de har gått på den alternative skolen, ulik bakgrunn og ulik årsak til at begynte på den alternative skolen. Elevene hadde i midlertidig mange av de samme vanskene som atferdsvansker og lærevansker, men fremsto for meg som ulike individer, ved at det gjennom intervjuene fremkom at de hadde meget ulike meninger. Det at jeg fokuserte på kun en skole styrket fokuset mot disse elevene, slik at jeg fikk en bedre relasjon med dem gjennom flere besøk på skolen. Dette kan sees i sammenheng med det Maxwell (1992) påpeker om at det korte samværet med informanten kan være en trussel mot validiteten i kvalitativt design. At jeg valgte en skole gjorde også at jeg kunne foreta seks intervjuer, noe jeg kanskje hadde måtte kortet ned på, hvis jeg skulle brukt tid på å få informanter fra flere skoler.

På bakgrunn av utvalget dette mener jeg studiens funn kan overføres til lignende personer, situasjoner og kontekst, som undersøkelsen er foretatt i.

### **3.8 Ethiske utfordringer**

I kvalitativt intervju vil det ofte oppstå etiske og metodiske utfordringer, blant annet fordi man ofte møter på mennesker som lever under vanskelige levevilkår. Dette kan skape fare for stigmatisering, nærhet, engstelse og solidaritetsproblemer (Dalen, 2011). Jeg var derfor bevisst på dette i mitt møte med informantene. I studien var det viktig med en god kontaktetablering med eleven for å skape et godt intervju, og for å oppnå dette var det viktig å skape en nærhet. Jeg måtte i midlertidig også være klar over min rolle som profesjonell intervjuer, og dermed skape en viss distanse mellom meg og informantene. Kvale (2001) og Kalleberg (1998) skriver omkring dette at man som samfunnsforsker kan stå mellom to problemstillinger. Enten at man ikke kommer tilstrekkelig nære de studerte aktørene for å forstå dem på deres egne premisser, slik jeg ønsket i min undersøkelse, eller at man kommer for nærme og dette skaper etiske utfordringer. Her blir man fanget av en bestemt gruppes



meninger, slik at man overidentifiserer seg med en gruppe og dermed underidentifiserer seg med en annen. Utfordringen vil være å veksle mellom tilstrekkelig nærhet og distanse, som jeg forsøkte å gjøre i intervjuet. Jeg balanserte mellom nærhet og profesjonell distanse i intervjusituasjonen, ved å ta det elevene sa på alvor, og forsøke og ikke si mine egne meninger omkring temaene de tok opp. Jeg forsøkte i tillegg å forholde meg så nøytral som mulig til det elevene svarte, men samtidig virke interessert og engasjert i det de fortalte. Dette er viktig for at svaret til informantene ikke skulle bli preget av at han ønsket å «tekke meg» som intervjuer (ibid).

Elever i det alternative skoleopplegget er en sårbar gruppe som kanskje ikke alltid er rustet til å beskytte sine interesser overfor forskeren. Jeg tok derfor et spesielt ansvar for deres interesse i løpet av hele forskningsprosessen, hvor fokuset var at elevene som skulle delta i undersøkelsen fikk grundig informasjon om bakgrunn og hensikten med undersøkelsen. Jeg presiserte også overfor lærerne at det skulle være frivillig å delta i studien, og lærerne snakket med elevene om dette i elev/foreldre samtale. Både elev og foreldre signerte et samtykkeskjema (j.f. Vedlegg 2). De ble også informert om at de hadde rett til å trekke seg når som helst under undersøkelsen (NESH, 2006). Det var også meget viktig å anonymisere informantene for å unngå stigmatisering (Dalen, 2011; Thagaard, 2009). Jeg brukte aldri informantenes navn i transkriberingene eller memoene, og valgte å omtale informantene med «Elev» og tilhørende nummer i analysen og drøftingen av dataene. Jeg sikret også med dette at ikke kjønnet til informantene ble røpet, ved at det kun var en jente i mitt utvalg, og dette kunne føre til gjenkjennelse. Jeg omtalte av denne grunn alle informantene med hankjønn. I et lite miljø som alternative skoleopplegg, kan de være lett å finne tilbake til opphavspersonene, så anonymisering var veldig viktig. Jeg har også etterstrebet med mulig nøyaktig litteraturhenvisninger, slik det påpekes i NESH (2006). I tillegg til at jeg har forsøkt å være gjennomslutning i redegjørelsen for studiens metodiske tilnærming. Dette gjør studien min tilgjengelig for andre forskere for etterprøving.

På bakgrunn av dette mener jeg at forskningen er gjennomført på en etisk forsvarlig måte. Jeg har informert elevene på en forståelig måte, etter NESH (2006) retningslinjer, og forsøkt å tilrettelegge intervjuprosessen på informantenes premisser. Jeg har i midlertidig ikke tatt hensyn til om noen av elevene fikk noen følelsesmessige reaksjoner etter intervjuene. Jeg vurderer at jeg ikke gikk inn på veldig sensitive temaer slik at dette ikke burde være problematisk. Jeg la heller ikke merke til noen følelsesmessige reaksjoner under intervjuene.

## 3.9 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for studiens metodiske tilnærming. Når det gjelder studiens vitenskapsteoretiske perspektiv, fremgikk det at en fenomenologisk tilnærming anvendes for å beskrive informantenes utsagn, og en hermeneutisk tilnærming anvendes i tolkningen av datamaterialet. Videre i kapitlet begrunnes metodevalget kvalitativ design, intervju, ved at det her er menneskets subjektive opplevelse som er det sentrale, noe som passer godt for studiens fokus. Videre redegjøres det for hvordan intervjuguiden ble utarbeidet, og for utvelgelsen av informanter. Her inngikk også operasjonalisering av studiens problemstilling. Videre ble det redegjort for innsamlingen av datamaterialet, hvor det fremgikk en anvendelse av Rogers (ref. i Haugen, 2008) teori i gjennomføringen av intervjuene. Her ble de tre holdningene; kongruens/ektehet, positiv aktelse og empati, vektlagt for å skape et godt miljø der eleven kunne føle seg trygg til å fortelle. Under bearbeidelsen av dataene ble det redegjort for anvendelsen av programmet NVIVO, hvor det fremgikk at de ulike kodene ble organisert i Banduras (1997) fem opprinnelige kategorier, før nye underkategorier ble dannet. Videre redegjorde jeg for kvalitetsvurderingen av studiens metodiske tilnærming, hvor validitet, reliabilitet og overførbarhet ble diskutert. Til slutt i kapitlet ble etiske dilemmaer som oppstår som en konsekvens av studiens metode drøftet.

## 4 Presentasjon og drøfting av data

Jeg vil nå redegjøre for funnene i datamaterialet og drøfte disse ut i fra min teoretiske og forskningsmessige bakgrunn som jeg tidligere har redegjort for i kapittel 2. Det vil her fremkomme hvordan elevene i den alternative skolen opplever mestring gjennom et alternativt skoleopplegg, slik studiens problemstilling etterspør. Jeg vil presentere dataene med utgangspunkt i spørsmålene jeg utformet ut i fra Banduras (1997) fem mestringsforventningskategorier; 1) Tidligere erfaringer, 2) Vikarierende erfaringer, 3) Personens tolkning, 4) Verbal overbevisning og 5) Emosjonelle forhold. Gjennom analysen dannet jeg nye underkategorier ut i fra hva som viste seg sentralt i datamaterialet. Der hvor det var viktig for sitatets mening, skrev jeg ned spørsmålet jeg stilte og betegnet dette med «I» (intervjuer). Jeg vil så oppsummere og drøfte det som framkom i underkategoriene, opp mot hver av Banduras (1997) kategorier, og studiens teoretiske og forskningsmessige bakgrunn. Til slutt i dette kapittelet vil jeg beskrive hovedfunnene i datamaterialet. Her vil jeg drøfte implikasjoner for den alternative skolen, refleksjoner knyttet til studiens begrensninger, og forslag om videre forskning som følge av studiens sentrale funn.

### 4.1 Informantene

Mitt utvalg består av fem gutter og en jente. Dette utgjør til sammen seks informanter i en alder mellom 14 til 16 år. Av hensyn til informantenes anonymitet har jeg valgt å kalle de «elev» med tilhørende nummer, slik jeg har begrunnet i 3.8. Dere som lesere er i midlertidig informert om at det er en jente i utvalget, noe som skaper en viss variasjon. Om utsagnene er fra en gutt eller jente, er ikke av betydning for datamaterialets innhold.

Elev 1: Har gått på den alternative skolen snart ett år.

Elev 2: Har gått på den alternative skolen snart ett år.

Elev 3: Har gått på den alternative skolen litt over ett år.

Elev 4: Har gått på den alternative skolen snart tre år.

Elev 5: Har gått på den alternative skolen snart tre år.

Elev 6: Har gått på den alternative skolen snart ett år.

## 4.2 Tidligere erfaringer

Jeg vil nå ta for meg spørsmålet som jeg utformet ut i fra Banduras (1997) kategori «Tidligere erfaringer». «Hvilke tidligere erfaringer har eleven med mestring i læringssituasjoner?» Jeg spurte informantene hovedsakelig om hva de følte de klarte bra/dårlig og hva de fikk ut av skoletimene på den forrige skolen de gikk på. Det som gikk ingen i informantenes svar dannet underkategoriene; 1) Mestring i sammenheng med elevens interesser, 2) Mestring knyttet til tilpasset opplæring og 3) Mestring av sosial kompetanse. Jeg skal nå presentere sentrale aspekter ved elevenes utsagn under disse ulike underkategoriene.

### 4.2.1 Mestring i sammenheng med elevens interesser

Når jeg spør informantene et spørsmål som omhandlet hvorvidt de kan beskrive en gang de klarte noe veldig bra, er det to av informantene som overhode ikke husket noe spesiell mestringsopplevelse. Dette presenteres gjennom Elev 5 sitt svar:

*(Sukker)... Jeg husker egentlig ikke (...) Jeg vet ikke, heh... Det er lissom... Nei .*

De fire informantene som beskriver tidligere mestringserfaringer gjennom ulike deler av intervjuet, trekker frem noe de interesserer seg for, eller syntes var gøy. Her nevner de praktiske aktiviteter som kunst og håndverk, mat og helse, gym, bryting, diskutere i klassen, oppmøte på skolen, lage musikk, og lage filmer. Dette uttrykkes gjennom følgende sitater:

*Elev 1: Jeg elsker jo kunst og håndverk da! (Mer glad i stemmen, med trykk på «elsker»)*

*Elev 6: (...) Men også første gang jeg prøvde å lage rap da, det var faktisk skoleoppgave, da fikk jeg femmer på det, ikke sant, så tenkte jeg, shit det var kult.*

De teoretisk faglige aktivitetene som trekkes frem i forbindelse med tidligere mestringsopplevelser var matte og engelsk muntlig. Også disse mestringsopplevelsene viste seg å være forbundet med noe elevene likte å holde på med. Elev 3 trekker frem begge disse fagene, når han omtaler sin mestring. Gjennom følgende sitat kommer det frem at informanten føler en glede ved denne erfaringen:

*(...) Så han snakker bare engelsk, jeg snakker alltid med han, det er så deilig... Masse, masse engelsk... Så sier han at jeg er så flink. Åååå! (smiler). Han skjønner hva jeg sier på engelsk... Det er litt deilig. Ja for jeg har alltid fått tilbakemelding på at jeg er flink muntlig.*

*Ja, så jeg føler litt at jeg mestrer det noen ganger (...) Så jeg ikke sånn så veldig bra på skriftlig, men jeg får alltid sånn bra på muntlig tror jeg.*

Videre i datamaterialet trekker en av elevene frem et fag han ikke liker, når han får spørsmål om noe han synes er vanskelig. Gjennom følgende sitat beskriver informanten hvorfor han ikke liker faget, og påpeker samtidig at han ikke klarer dette faget. Han trekker også frem at han skulle ønske at dette faget kunne bli lagt opp mer praktisk for at han skulle kunne forstå det enklere:

*Elev 6: Sånn kristendom... Fordi det er jo ikke fakta. Det er heller ikke... Jeg veit ikke om det er fakta. Jeg veit ikke om det er sant heller. For alle hver eneste karakter der har jo en mening, og det er så vanskelig liksom å få vite hvem som er hvem og hvem som er hvem sin mening liksom. Så jeg ble helt bort på det der jeg... Hvis jeg ikke liksom lærer, litt praktisk ut av det da... Liksom holdt på å si skuespill eller liksom, eller liksom film eller noe sånt. Da kanskje jeg forstår det enklere, ikke sant, for da kommer jeg mer inn i det. Men Rle er ikke noe jeg kan. Det fikk jeg... Det strøyk jeg i faktisk.*

#### **4.2.2 Mestring knyttet til tilpasset opplæring**

Fire av informantene snakker om mestringsopplevelser knyttet til tilpasset opplæring.

Gjennom utsagnene til ungdommene fremkommer det at de har opplevd mestring som kan sees i sammenheng med at oppgavene var tilrettelagt til deres nivå og interesse. Elev 6 forteller stolt om en læringssituasjon på den forrige skolen han gikk på, hvor han fikk spesielt vanskelige oppgaver, grad tre av tre, som han påpeker flere ganger, fordi han var faglig sterk i matte.

*Så... Jeg var hvert fall sterkt faglig, så jeg ble satt inn på gruppe, men jeg bråka for mye til å være i klassen, så jeg fikk... Ble satt inn på mattegruppa da, men der fikk jeg liksom mine egne ting ... Måtte drive med de vanskeligst kategoriene, kategori tre som de kalte det da... Vanskeligste grad tre av tre da. Tre av tre... Så, men da var det en lærer der og da... Så det var ikke en stor gruppe jeg ble satt inn da... Så fikk jeg vanlige prøver... Så fikk jeg fire på heldagsen, på matten.*

Også Elev 4 trekker frem at den alternative skolen legger opp undervisningen til nivået til eleven.

*Ja, fordi de lager spesielle oppgaver til hver. Hvis det er noen som er litt dårligere i det og det faget, og noen som er litt bedre, så blir de som er litt bedre, litt vanskeligere, og de som er dårligere de får litt lettere (...) Det er jo... Alle får vi på en måte hver sin egen tentamen da... De lager liksom en som er lett og en som er vanskelig, så da kan du velge...*

*Også tar du det opp med læreren så ser dem ann om du kan klare det eller ikke klare det da (...) Også får vi hjelp hele veien.*

To av informantene forteller også om at lærings situasjonen er tilpasset elevene, ved at de for eksempel kan høre på musikk, og gå inn i et annet rom og jobbe med oppgaver der hvis de har behov for det. To informanter trekker også frem at de synes det er positivt at de kan ta pauser når de har behov for det.

*Elev 4: Det er litt ekstra deilig når det er stille og... Får vi høre på musikk hvis vi vil og... Hvis vi sitter for oss selv kan vi høre på musikk og jobbe med oppgaver og (...) Vi kan også sette oss i et annet rom hvis det er ledig... Så kan vi snakke med lærerne så kan de låse opp et rom for eksempel.*

Elev 2 derimot beskriver at han ikke føler lærings situasjonen er tilpasset forholdene han jobber best under. Han sier at han jobber best når det er rolig, og at det er sjeldent det er rolig i timene. Elev 6 som beskriver en mestringssituasjon fra den forrige skolen han gikk på, trekker i midlertidig frem at han ikke føler lærings situasjonen er lagt opp i forhold til hans nivå og interesser på den alternative skolen:

*(...) Tingen da, jeg veit ikke jeg, jeg var skikkelig flink før da... Kan hende, noen ganger, jeg tenkte sånn. Hvis det var noen ting jeg kunne da, hvorfor skal jeg gidde å jobbe med det, når jeg kan det liksom? (...) Jeg skjønnte heller ikke meningen hvorfor man skulle bruke det heller, ikke sant... Men jeg kunne jo litt av det, men så tenkte jeg... Jeg kunne jo litt da, men jeg kommer ikke til å bruke det liksom. Hva kommer jeg til å bruke pytagoras når jeg blir stor liksom?*

### **4.2.3 Mestring av sosial kompetanse**

Når jeg spurte informantene om ulike spørsmål omkring tidligere mestringserfaringer var det kun en av informantene som direkte trakk frem forhold forbundet med sosial kompetanse. Det fremgikk derimot under andre deler av intervjuet, altså mere indirekte, at det var gjennomgående at elevene følte at de hadde gode venner på skolen. Det var kun en av informantene som gav uttrykk for at han ikke følte vennskap med de andre elevene. Informanten som trakk frem mestring knyttet til sosial kompetanse når jeg spurte direkte, uttrykker følgende når jeg spør han om noe han synes han klarer bra:

*Elev 2: Eh, på starten av skoleåret, var jeg veldig usosial... Jeg var den stille personen, fordi jeg var sjenert. For jeg var liksom ny blant alle andre, ehh... Men etter noen måneder, så blei jeg mere sosial enn dem som har gått der før, så jeg blei liksom godt kjent med alle... Så jeg blei kjempe god venn med dem. Så det er nok det (veldig lav stemme).*

#### 4.2.4 Oppsummering og drøfting

Gjennom datamaterialet fremgikk det at to av informantene ikke kunne trekke frem noen mestringserfaringer, til tross for at jeg spurte flere ganger, på ulike måter. Ut i fra Banduras (1997) teori om «Tidligere erfaringer» kan dette indikere at de ikke vil ha noe forventning om å mestre. To av informantene derimot trakk frem skolefaglige områder hvor de hadde opplevd mestring. Dette kan føre til en positiv mestringsforventning på disse områdene. Slik som Bandura (1997) påpeker vil individer som opplever suksesser bygge opp en robust tro på egne ferdigheter, mens hvis han feiler derimot, trekker dette ned troen på seg selv. Dette er spesielt kritisk hvis eleven feiler før det er opparbeidet en relativt stabil tro på egne ferdigheter. Informantene er ungdommer, og det vil derfor være viktig at de opparbeider seg en stabil tro på egne ferdigheter, slik at de kan fortsette en god læringsprogresjon videre i livet. Som tidligere nevnt i kapittel 2 viser forskning at et individ med god mestringsforventning, gjør det bedre skolefaglig, enn de som har like ferdigheter som de selv, men med dårligere mestringsforventning (Collins, 1982 ref. i *ibid*). Med bakgrunn i dette vil altså to av informantene antageligvis gjøre det dårlig skolefaglig ut i fra at de har få mestringserfaringer de innehar. Fire av informantene trakk frem mestring på områder som ikke omhandlet det teoretisk skolefaglige, så jeg vet ikke noe om deres mestringsforventning innenfor dette. Det at de ikke sa noe om mestring innenfor disse områdene kan i midlertidig indikere at de ikke har noen gode mestringsopplevelser innenfor det teoretisk skolefaglige, og dermed heller ikke vil forvente mestring innenfor dette.

De fire informantene trakk derimot frem mestring i sammenheng med noe de interesserte seg for, eller syntes var gøy. Det at informantene trakk frem mestringserfaringer som er nært knyttet opp mot deres interesser, kan indikere at de er styrt av en indre motivasjon. Som tidligere nevnt i kapittel 2 innebærer en indrestyrt motivasjon at det er personlige egenskaper eller interesser som ligger til grunn for å ønske å utføre oppgaven (Manger, 2012; Imsen, 2005). Videre fremheves det at indre motivasjon gir det beste grunnlaget for læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Mestringsopplevelsene elevene trakk frem var praktiske aktiviteter elevene lærte gjennom å bruke kroppen, som kunst og håndverk, mat og helse, gym, bryting, lage musikk, og lage filmer. Å lære gjennom kroppslige bevegelser beskriver Duesund (1995) som meget viktig. Dette handler om at individet lærer gjennom praktisk aktivitet, ved at hun bruker kroppen. Kroppen vil da huske ferdigheten og dette er en

meget god måte å lære på. Dette kan også sees i sammenheng med skolens mål om å lære gjennom praktisk arbeid.

Disse områdene informantene beskriver mestring innenfor, viser til områder hvor de har god selvoppfatning. Slik som Harter (1999) hevder kan selvoppfatningen variere i stor grad innenfor ulike områder. Hun påpeker videre et skille mellom den globale selvoppfatningen og den domenespesifikke selvoppfatningen. De områdene informantene trekker frem i denne studien vil omhandle den domenespesifikke. Videre fremhever Harter (1999) at et individ kan oppfatte seg selv som flink i en kompetanse innenfor et domene, men oppleve seg som dårlig innenfor samme domene når det gjelder noen annet. Så selv om en elev for eksempel føler han mestrer å lage mat, kan han føle at han ikke mestrer å skrive en oppgave om hvordan han lagde maten. De domene informantene oppfatter seg som kompetent i, vil i midlertidig være av stor betydning for elevenes selvoppfatning. Og det at informantene har en god selvoppfatning vil videre spille inn på flere nivåer. Selvoppfatningen vil ha positiv innvirkning på deres tiltro til egne evner, og tro på at en kan hvis en prøver, som igjen vil kunne spille inn på en bedre mestringsforventning (Imsen, 2005). En god selvoppfatning vil også kunne føre til at individet blir aktør i eget liv, og kan ha tro på at han kan kontrollere egen skjebne og foreta aktive valg for å forbedre situasjonen sin. En slik tro på kontroll av egen skjebne vil være meget viktig for elever med atferdsproblemer.

Fire av informantene kom inn på erfaringer med mestring som var knyttet opp mot at undervisningen var tilpasset nivået deres. Dette kan sees i sammenheng med skolens mål om at undervisningen skal være tilpasset hver enkelt elev. Imsen (2005) påpeker i denne sammenheng at for å oppnå en sterk mestringsforventning, må oppgavene verken være for lette eller for vanskelige (ibid). Dette kan også sees i sammenheng med Vygotskys (2008) nærmeste utviklingszone. En slik tilpasset opplæring vil kunne føre til mestringserfaring hos eleven, som igjen fører til mestringsforventning. Denne mestringsforventningen vil kunne føre til motivasjon og pågangsmot for nye oppgaver. Betydningen av å legge opp undervisningen i forhold til elevens nivå fremstilles gjennom en undersøkelse utført av Skaalvik og Skaalvik (2011), hvor det kom frem at kun halvparten av elevene svarte at de likte å gjøre skolearbeid. I samme undersøkelse svarte til sammen 38 % at det var helt sant, eller litt sant at skolearbeidet var for vanskelig. Dette indikerer at det er en sammenheng mellom at elevene ikke liker å gjøre skolearbeid, og at de synes skolearbeidet var for



vanskelig. Dette kan sees i sammenheng med Elev 6 som beskriver at han ikke liker Rle, og samtidig påpeker at han ikke klarer dette faget.

Kun en av informantene trakk frem mestring knyttet til sosial kompetanse, når jeg spurte direkte om dette. I analysen fremgikk det i midlertidig at alle informantene, bortsett fra en, følte at de hadde gode venner på skolen, noe som kan indikere at de har en god sosial kompetanse. Ved at informantene ikke er eksplisitt klar over disse mestringserfaringene kan vi si dette er taus kunnskap. Dette går ut på at individet har mer kunnskap enn han er klar over, og at denne kunnskapen er ervervet gjennom kroppslige erfaringer (Duesund, 1995). Som jeg har gjort rede for i kapittel 2, er dette et kompleks fenomen, som omhandler mange ulike aspekter, denne oppgavens rammer ikke tillater meg å gå inn på. Å ha god sosial kompetanse kan i midlertidig virke som en beskyttende faktor for atferdsproblemer og bidra til å mestre stress og motgang bedre (Ogden, 2009). Det er altså meget viktig at disse elvene etablerer en god sosial kompetanse. Dette kan sees i forbindelse med skolens mål, hvor sosial kompetanse inngår som en viktig del. I tillegg viser en undersøkelse utført av 60 alternative skolen, utført av Tveit og Melbye (1994) gjennom FAS, at sosial kompetanse var det viktigste læringsmålet de hadde.

## **4.3 Vikarierende erfaringer**

Jeg skal nå beskrive datamaterialet som omhandler Banduras (1997) kategori «Vikarierende erfaringer», hvor jeg utformet følgende underspørsmål; «Hvem sammenligner eleven seg med når det gjelder læringssituasjonen?» Jeg spurte her spørsmål omkring hvordan eleven følte han gjorde det i forhold til andre elver, om han følte han kunne lære noe av de andre elvene og om han hadde noen han så opp til. I tillegg prøvde jeg få innblikk i om informanten ønsket å velge yrker ut i fra noen han kjente som jobbet med dette. Ut fra det sentralt i materialet oppstod det to underkategorier, 1) Rollemodeller og 2) Sammenligning med andre. Jeg vil nå presentere de sentrale funnene, ut i fra informantene har sagt som omhandler disse underkategoriene.

### **4.3.1 Rollemodeller**

Det er to av informantene som beskriver at de har noen å se opp til i forbindelse med den skolefaglige læringssituasjonen. En av disse er Elev 5 som først sier at han ikke har noen å se

opp til. Etter et oppfølgingsspørsmål som omhandlet om han hadde noen søsken eller lignende, forteller han at han har en bror som er veldig flink på skolen, og som hjelper han mye med blant annet matten.

Det fremkom at nesten alle informantene har noen de ser opp til, men at dette er utenfor læringssituasjonen. Det viste seg at dette gjaldt interesser utenfor skolen, yrkesvalg eller annet. Det er kun en av ungdommene, Elev 3, som beskriver at han ikke har noen han ser opp til, nå som morfare er død:

*Neijo... Jeg er liksom fornøyd med hvor flink jeg er jeg tenker... Ja, eller... Jeg har vel egentlig ikke så mange jeg ser opp til... Sånn egentlig... Jeg så veldig opp til morfar, men han døde i 2007... Så da er det liksom meg selv.*

Når informantene får ulike spørsmål knyttet til om de kan lære noe av andre, svarer tre at de kan lære av medelever innenfor læringssituasjonen på skolen, mens de andre tre ikke føler de kan lære av medelevene. Gjennom spørsmål både knyttet til om de kan lære noe av andre, og om de har noen å se opp til, er det svært få av informantene som trekker frem familiemedlemmer. Det er to informanter som trekker inn familien ved at de jobber med lignende ting de selv har lyst til. Elev 6 er den eneste som svarer han ser opp til noen i familien, uten å ha fått noe oppfølgingsspørsmål fra meg omkring dette:

*Onkelen min tror jeg (...) Han er innenfor musikk da... Men liksom,.. Han lager de sykeste sangene, men han legger aldri ut. Han vil liksom ikke bli kjent for sangene eller noen ting da. Liksom han lager sangene liksom, bedre tekster enn liksom alle de norske sånn sett da. Jeg bare, blir helt sykt det liksom. Også han har sin egen flow og sånn men... Liksom sykt da, så noen ganger så får jeg hjelp av han også da, noen ganger. Men jeg vil liksom klare det sjøl og da (...).*

### **4.3.2 Sammenligning med andre**

Det er gjennomgående i datamaterialet at informantene synes at de gjør det bra, eller passe bra i forhold til medelevene på den alternative skolen. Elev 6, som den eneste av informantene, trekker i midlertidig frem at han synes han gjorde det veldig bra før, men at han føler han gjør det dårligere nå:

*Jeg synes først da, så synes jeg faktisk, synes jeg at jeg selv var overlegen bra først da. Men så begynte jeg bare å synke ned til dems nivå da... Også blir det sånn derre... Det ble sånn dårlig ut av det egentlig sånn da. Det var ikke så mange å forholde seg til her liksom... Og jeg ville liksom ikke gå ut som en taper heller. Så man prøvde liksom å bli som alle...*

*Eller ikke bli som dem, man er fortsatt den man er, bare atte, liksom noen ganger så blir det kanskje at jeg ikke oppfører meg like bra liksom, men*

Når det gjelder hvordan elevene føler de gjør det på skolen i forhold til elevene på den forrige skolen de gikk på, fremgår det at fire av informantene synes de gjorde de dårligere enn elevene på den forrige skolen. Dette presenterer Elev 5 i følgende utsagn:

*Dårlig! Altså jeg fikk jo egentlig ingen ting. De andre er jo sånn derre ... På barneskolen så er jo alle sammen mer... Hvert fall, altså det er jo en grunn til at jeg kom på denne skolen (he he) ... Så det er liksom... På den andre skolen så var alle sammen flinkere... Fordi jeg la så lang etter.*

Det er i midlertidig en elev som skiller seg ut når det gjelder opplevelse av mestring på den forrige skolen han gikk på. Elev 1 beskriver at han synes han fikk til mer på den ordinære skolen. Tidligere i intervjuet har han også beskrevet at han følte han fikk mer ut av timene på den forrige skolen.

### **4.3.3 Oppsummering og drøfting**

Det viser seg som et mønster gjennom intervjuene at alle informantene, bortsett fra en, har noen de ser opp til utenfor læringssituasjonen. Det er kun to av informantene som beskriver at de har noen å se opp til knyttet til læringssituasjonen. Elev 3 er den eneste av informantene som beskriver at han ikke har noen han ser opp til i det hele tatt, nå som morfaren er død. Gjennom intervjuet kommer det også frem at han ikke bryr seg om han gjør det bra eller dårlig i forhold til de andre elevene på skolen. Bandura (1997) påpeker i denne forbindelse at hvis man sammenligner seg med en person som er meget ulik fra seg selv, vil ikke dette påvirke mestringsforventningen til individet noe særlig. Kanskje hadde Elev 3 opplevd mer mestring ved å sammenligne seg med andre elever, hvis han hadde gått på en ordinær skole og følt seg mer lik disse elevene? Dette blir kun spekulasjoner, da jeg ikke har mer innblikk i hvorfor eleven ikke bryr seg om han har noen å se opp til. Det kan være mange grunner til dette, blant annet at informanten vil prøve å dekke over sin sårbarhet.

Ut i fra Bandura (1997) sin teori om «Vikarierende erfaringer», vil det å sammenligne seg med andre for å så gjøre det bedre selv, kunne føre til en bedre mestringsforventning. Hvis individet sammenligner seg med en, og selv gjør det dårligere, kan dette på den andre siden føre til dårlige mestringsforventning. Ut i fra dette vil de fleste av informantene ha en god mestringsforventning, ved at de beskriver at de gjør det bra, eller passe bra i forhold til de

andre elevene de går sammen med på den alternative skolen. Grunnene til dette kan være mange, men elevene på den alternative skolen har muligens et mer likt faglig nivå, enn elevene på den ordinære skolen.

Det at nesten alle informantene føler de gjør det bra, eller passe bra i forhold til de andre elevene, vil også spille inn på deres selvvurdering. Rosenberg (ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005) opererer med fire prinsipper for å forklare hvordan selvvurdering påvirkes. En av disse er sosial sammenligning. Ut i fra dette prinsippet vil informantene ha en god selvvurdering, som igjen vil virke positivt inn på mestringsforventningen, ved at eleven har tro på at han kan klare oppgaven. Å ha en slik opplevelse av å mestre i forhold til de andre elevene, vil også føre til at eleven vil oppleve det Antonovsky (2000) omtaler som begripelighet innenfor hans teori om «Opplevelse av sammenheng».

Elev 6, som eneste informant, påpekte derimot at han følte han gjorde det overlegent bra i forhold til de andre elevene først, men at han etter hvert begynte å synke til et lavere nivå. Han beskriver at han prøvde å bli som de andre, og da ikke alltid oppførte seg bra. Dette kan tyde på at han mestret mindre, og at atferdsproblemene ble større, fordi han ble påvirket av miljøet på den alternative skolen. Dette kan sees i sammenheng med forskning utført av Wilson og Lipsey (2007, ref. i Befring et al., 2010), som fant at segregerte tiltak, som for eksempel alternative skoleopplegg, gav mindre positive resultater enn programmer som ble implementert i den ordinære opplæringen. Også forskning utført av Andreassen (2003, ref. i ibid) påpeker at segregerte gruppetiltak for atferdsvanskelige elever har vist seg å kunne ha negativ langtidsvirkning. Atferdsvanskene blir større fordi ungdommene påvirker hverandre negativt. Dette indikerer altså at elevene kan få forsterket atferdsvansker, og oppleve mindre mestring gjennom å gå på et alternativt skoleopplegg, slik som Elev 6 beskriver.

Gjennom spørsmål både knyttet til om de kan lære noe av andre, og om de har noen å se opp til, er det svært få av informantene som trekker frem familiemedlemmer. I det bioøkologiske perspektivet er familien en vesentlig del av elevens utvikling (Bronfenbrenner, 2005). Ut i fra informantenes utsagn kan det i midlertidig tyde på at familien ikke er en del av elevenes rollemodeller. Kanskje kan en mangel på gode rollemodeller også delvis forklare atferdsvanskene til elevene? Dette kan sees i sammenheng med det Nordahl et al. (2005) har funnet om at atferdsproblemer henger sammen med og blir forklart av en rekke faktorer i miljøet atferden fremkommer i.

## 4.4 Personenes tolkning

Denne kategorien omhandler hvordan informantene opplever sin egen prestasjon innenfor læringssituasjonen. Jeg tok her for meg hvordan elevene opplevde mestring på skolen, og prøvde å få innblikk i deres begrunnelse for egen mestring. Jeg spurte spørsmål om hvordan de følte de gjorde det på skolen sammenlignet med de andre elevene, og i hvilke situasjoner de følte de klarte best å jobbe med oppgaver på skolen. Jeg kom også inn på spørsmål som omhandlet om de hadde tro på at de skulle klare oppgavene de fikk utlevert på skolen, og hvorvidt de hadde tro på at de skulle klare å fullføre skolen. Temaene som omhandlet elevenes opplevelse av mestring, og hvordan elevene gjorde det sammenlignet med andre elever tok jeg for meg under punkt 4.1 og 4.2 Disse temaene er også relevante for «Personens tolkning», og jeg vil derfor komme tilbake til disse i drøftingen av denne kategorien.

Underkategorier som oppstod gjennom analysen av datamaterialet var; 1) Tro på seg selv og 2) Begrunnelse for egen mestring.

### 4.4.1 Tro på seg selv

Gjennom datamaterialet kom det frem at kun en av informantene uttrykker helt klart at han har tro på å klare de oppgaver han får utlevert på skolen. Tre av informantene beskriver derimot at de ikke har tro på at de skal klare oppgavene de får utlevert. De begrunner dette med at oppgavene er for vanskelige. Noen elever trekker frem at hvis de får tenkt litt på oppgavene, eller får hjelp av lærerne, går det bedre. En av informantene sier at han ikke gidder hvis han ikke har interesse for oppgavene. Han sier også at oppgavene er for vanskelige, så han tror han ikke kommer til å klare dem. De resterende to beskriver at de har tro på at de skal klare oppgaver innen fag de liker, og tidligere har uttrykket at de føler de mestrer bra. Disse to beskriver også at de ikke har tro på at de vil klare oppgaver de ikke liker, eller føler de mestrer, slik som Elev 5 uttrykker det:

*Hmm... Det kommer veldig ann på... Hvis det er et fag jeg er, som jeg liker... Da tenker jeg jo at okay, jeg kommer til å få det til, eller jeg skal hvert fall prøve. Hvis det er et fag jeg ikke liker så er jeg egentlig veldig lat, he he. Da gidder jeg nesten ikke se på den en gang, fordi da tenker jeg jeg får det ikke til.*

Elev 3 har tidligere beskrevet at han tror han vil klare fag han liker og tidligere har mestrer bra, men han har mindre tro på å klare andre oppgaver. Idet følgenes sitat beskriver han i midlertidig at synes han har for høye forventninger til seg selv:

*Jeg føler at jeg kommer til å klare det, så jeg forventer vel mer av meg enn det jeg bør gjøre jeg også... Det er litt kjedelig... Åhh (sukker) (...) På ----- («forrige skolen») også så gikk jeg alltid rundt å sa at på hver eneste prøve så håper jeg jeg får stryk... For hvis jeg da får noe bedre enn stryk... Så har jeg fått bedre enn det jeg trodde jeg skulle få... Men nå.. så er det på ----- («Den alternative skolen), og da føler jeg liksom at ting er lettere enn det det er... For at det er annen opplæring og sånn ... Så da føler jeg at jeg må gjøre det bedre også, hver gang (sukker)*

For å få et større innblikk i elevens tro på seg selv og egne ferdigheter, spurte jeg også hva de tenkte om følgende utsagn: «Hvis du bare tror nok på det, kan alt la seg gjennomføre». Det fremgikk av datamaterialet at fem av informantene tenkte at dette var sant, mens en av informantene påpeker at han ikke tror på dette, med mindre det er en smart fyr:

*Elev 2: Tenker at det er bare tull egentlig... For alt kan ikke gjennomføres... Men... For eksempel hvis det er en smart fyr da... Så kanskje.*

Da jeg spurte informantene om de hadde tro på at de ville fullføre skolen, var det gjennomgående at de hadde mer tro på å fullføre den alternative skolen enn den forrige skolen de gikk på. Fem av informantene uttrykket dette, og begrunnet det med at de fikk mer hjelp på denne skolen, og at oppgavene var mer tilpasset hver elev. En informant begrunner dette med at han føler seg mer respektert på den alternative skolen, og at de på den forrige skolen kastet «dritt» på han. En annen elev begrunner det med at han var så sur hele tiden, fordi han aldri fikk hjelp på den forrige skolen. Et svar skiller seg i midlertidig ut fra de andre informantene. Elev 1 svarer at han tror han hadde klart å fullføre den forrige skolen bedre enn den alternative skolen, fordi han hadde flere venner som kunne hjelpe han der.

#### **4.4.2 Begrunnelse for egen mestring**

På spørsmål om hva informantene tenker var grunnen til at de klarte oppgaver, begrunner to av informantene dette i egne ferdigheter. En trekker frem øving hjemme, mens han andre begrunner det med at han hadde fulgt med mer i timen, at han hadde godt humør eller hadde noe å glede seg til. Det fremgår senere i intervjuet at det han da gleder seg til, er å gå ut å spise med moren som en belønning for at han har gjort det bra på skolen. Tre av informantene begrunner egen mestring i både egne ferdigheter og ferdigheter hos andre. De beskriver både at de har jobbet med skolearbeidet selv, og at lærerne har laget gode oppgaver, og hjulpet dem slik at de får det til.

*Elev 4: At jeg har jobba mye med det... Fått hjelp til det jeg trenger... Litt sånne ting... Oppmuntring (...) Så både at jeg og læreren har gjort en god jobb.*

En av informantene skiller seg i midlertidig ut ved at hun påpeker at begrunnelsen for egen mestring, må være at oppgave er for lette:

*Elev 5: At... Enten at der er for lett, eller at... (sukk) Det var lett... Altså det er egentlig bare det.*

*I: Ja... Men tenker du at det er du som har gjort en god jobb fordi du kan den oppgaven her, eller tenker du at det er læreren som er flink som har lagt opp den oppgaven til deg?*

*Nei, jeg tenker bare at den oppgaven var lett så jeg klarte den, he he (...) Ja, men, (he he) hvis jeg klarte den da MÅ den jo ha vært lett... Egentlig.*

#### **4.4.3 Oppsummering og drøfting**

Det kommer frem at kun en av informantene har en klar tro på at han skal mestre oppgavene han får utlevert. De resterende fem elevene har liten tiltro til at de skal klare oppgavene de får utlevert. Dette spiller igjen inn på deres motivasjon til å gjennomføre oppgavene. Den alternative skolen har som mål at elevene skal bevisstgjøres på sitt eget læringspotensial. Ut i fra dette, kan det tyde på at de ikke har oppnådd dette, ved at det er så få elevene som har tiltro til egne evner.

Liten tro på egne evner kan sees i sammenheng med Antonovsky (2000) sin teori om mestring. Herunder omhandler håndterbarhet at elevene må ha ressurser tilgjengelige, slik at de kan klare utfordringene de møter, noe det kan tyde på at disse fem elevene ikke innehar. Det er i midlertidig to av disse som beskriver at de av og til føler de kan mestre noen oppgaver, mens andre er vanskeligere. Dette kan sees i sammenheng med Harter (1999) sin teori om selvoppfatning, hvor det påpekes at et individ kan oppfatte seg selv som flink i en kompetanse innenfor et domene, men oppleve seg som dårlig innen for samme domene når det gjelder noen annet. Om de områdene elevene føler de ikke mestrer vil ha innvirkning på deres selvoppfatning, kommer an på hvor viktig disse områdene er for eleven (Bandura, 1997). Dette henger også sammen med prinsippet om psykologisk sentralitet, innenfor Rosenberg (ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005) selv vurderingsteori. Det som eleven opplever som viktig å mestre, men som han selv ikke har tro på å mestre, vil virke negativt på hans vurdering av seg selv.

For å få et større innblikk i elevens tro på seg selv, spurte jeg også hva de tenkte om utsagnet: «Hvis du bare tror nok på det, kan alt la seg gjennomføre». Det fremgikk av datamaterialet at fem av informantene tenkte at dette var sant. Dette kan indikere at elevene har tro på at alt kan la seg gjennomføres, hvis man har troen. Ut i fra Bandura (1997) sin kategori «Personens tolkning», vil dette medføre en god mestringsforventning. Det er viktig å påpeke at jeg her ikke spør direkte om elevene selv tror at de kan klare alt, så det er problematisk å trekke denne parallellen direkte til deres egen tro på å kunne gjennomføre en handling. I tillegg sier noen av elevene at det må være sant, fordi det er et uttrykk. Hvis det stemmer at de fleste elevene har tro på at de selv kan gjennomføre alt, bare de har nok tro på det, vil dette stå i sammenheng med skolens mål om at elevene skal utvikle ansvar, og kunne planlegge og gjennomføre egen fritid og fremtid. En av informantene skiller seg ut her, ved at han påpeker at han ikke tror dette utsagnet stemmer, med mindre det er en smart fyr. Dette kan indikere at han selv ikke ser seg selv som en slik «smart fyr», og dette vil i så fall tyde på at han har en dårlig selvoppfatning. Det er vesentlig at individet har tiltro til egne evner, og tro på at en kan hvis en prøver. Hvis elevene har tiltro til dette, vil de bli aktør i eget liv, og dermed ta aktive valg for å kunne forbedre situasjonen sin (Øiestad, 2009; Imsen, 2005; Befring, 2004). Betydningen av elevenes medvirkning til eget liv presenteres også gjennom en studie utført av Sørli (2000) som viste at rekonstruering av undervisningstilbudet slik at de fikk en mer elevsentrert profil, førte til mer positive holdninger og mindre problematferd blant skolesvake elever. Ut i fra dette kan det tyde på at en undervisning preget av elevmedvirkning kan bidra til en positiv utvikling for elever med atferdsproblemer.

Selvoppfatning har nøye sammenheng med personens oppfatning av egen kompetanse, og at man har troen på at en kan hvis en prøver. I lys av dette fremkommer det noe interessant i datamaterialet. En av informantene beskriver at han tror han kommer til å klare oppgavene, og har høye forventninger til seg selv. Han formidler i midlertidig dette som noe negativt, som står i motsetning til Imsen (2005) og Bandura (1997) sine beskrivelser om forventning om å mestre som noe positivt. Det fremkommer at han skulle ønske han ikke hadde slike forventninger til seg selv. På en annen side kan det hende disse forventningene bidrar til at han faktisk gjør det bedre på skolen, til tross for at han synes det er dumt at han forventer så mye til seg selv. Det kommer i midlertidig fram at han til tross for disse høye forventningene til seg selv, tidligere hadde forholdsvis dårlig selvoppfatning. Han forteller at han på den forrige skolen han gikk på, sa til alle at han håpet han fikk stryk på hver prøve. Han forklarer at han på denne måten kunne gjøre det bedre enn forventet, hvis han fikk bedre enn stryk. Ved å



utrykke slike lave forventninger om seg selv, unngår han dermed å skuffe andre, og kan heller imponere ved å gjøre det bedre enn han har sagt. Dette kan sees i sammenheng med det som fremkommer gjennom Jacksons forskning (2006, ref. i Dæhlen et al., 2011).

Gjennom analysen av datamaterialet fremgikk at to av informantene begrunner mestring i egne ferdigheter. Mens tre av informantene begrunner egen mestring i både egne ferdigheter og ferdigheter hos andre. Elevene som begrunner mestring i egne ferdigheter vil i følge selvvurderingsteorien til Rosenberg (ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005), ha en positiv oppfatning av seg selv omkring lignende ferdigheter. Dette vil ha innvirkning på elevens forventning og motivasjon, om å kunne mestre andre oppgaver. En av informantene skiller seg i midlertidig ut ved at hun påpeker at begrunnelsen for egen mestring, må være at oppgave er for lette. Dette indikerer en meget dårlig selvpoppfatning, som vil virke negativt på elevens forventning om og meste oppgaver.

I følge Bandura (1997) sin kategori om «Personens tolkning» omhandler dette også at individet sammenligner seg med andre, og tolker ferdighetene sine ut i fra dette.

Datamaterialet som omhandler dette har jeg allerede tatt for meg under kategorien «Vikarierende erfaringer». Det fremgikk her at det var gjennomgående at informantene synes at de gjorde det bra, eller passe bra i forhold til elevene på den alternative skolen. Ut i fra Bandura (1997) sin mestrings teori vil dette kunne føre til at informantene utvikler en god mestringsforventning, ved at de føler de får til oppgaver på bedre eller samme nivå som medelevene sine. Ut i fra Rosenberg (ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005) sin teori om selvvurdering gjennom sosial sammenligning, vil dette også medføre en god selvpoppfatning.

Når det gjelder hvordan elevene følte de gjorde det i forhold til medelevene på den forrige skolen, fremgikk det at fire av informantene synes de gjorde de dårligere. Hvis ungdommene hadde fortsatt på denne skolen, kunne dette medført til at de hadde utviklet en dårligere mestringsforventning ved at de hadde sammenlignet seg med andre elever som klarte mer enn dem selv. Dette blir kun refleksjoner da jeg ikke har mer informasjon om informantenes opplevelse av mestring på den forrige skolen de gikk på.

## **4.5 Verbal overbevisning**

Denne kategorien omhandler spørsmålene; «Hvilke opplevelser har eleven med å få støtte og oppmuntring av andre i læringssituasjonen? Og hva betyr dette for eleven?» Jeg spurte her

elevene blant annet hvordan de følte lærere hjalp dem og på hvilken måte de foretrakk å få hjelp. Jeg forsøkte også å spørre spørsmål om hva det betydde for dem å få hjelp og støtte, for å få et innblikk i hvordan dette kunne spille inn på mestringsforventningene deres. Jeg spurte også om elevene støttet og hjalp hverandre, om informantene fikk støtte av noen utenfor skolesituasjonen og kom også inn på hvordan lærerne støttet dem på den forrige skolen de gikk på. Gjennom analysen av datamaterialet som omhandlet disse forholdene, utviklet jeg følgende underkategorier; 1) Støtte og oppmuntring, 2) Betydningen av støtte og 3) Følelsen av å bli trodd på.

#### 4.5.1 Støtte og oppmuntring

Når det gjelder oppmuntring uttrykker to av informantene at lærerne er flinke til å oppmuntre dem. To andre informanter beskriver derimot at de ikke synes lærerne er flinke til å oppmuntre dem. Når jeg spør hvordan de skulle ønske lærerne kunne oppmuntret dem, kan de ikke svare på dette. Fem av informantene beskriver derimot at de opplever å få god hjelp av lærerne på skolen. De beskriver at de føler de kan spørre læreren om hjelp, og at lærerne er flinke til å hjelpe dem på ulike måter. To av informantene trekker frem at lærerne hjelper på en god måte ved at de lager oppgaver som er tilpasset hver enkets nivå. En annen elev beskriver at han liker at læreren hjelper han ved å gå gjennom ting sammen på tavle. Elev 2 skiller seg ut ved at han trekker frem at han liker at lærerne ikke behandler han som dum, når han hjelper med oppgaver. Elev 1 er den eneste av informantene som beskriver at han av og til føler at han ikke får nok hjelp av lærerne:

*For det kan hende jeg ikke får nok hjelp, og hvis jeg ikke får den hjelpen jeg trenger da så.. blir jeg sur på... Da blir jeg sint.*

Det viser seg som et mønster i datamaterialet at alle seks informantene opplever det som positivt av lærerne har tid til å hjelpe dem. Elevene beskriver det som positivt at lærerne tar seg tid til å hjelpe dem med oppgaver, sitter ved siden av dem, og at de er der hele tiden. En informant beskriver at ved at læreren tar seg tid til å hjelpe han, og ikke bare går etter to minutter, vet han at han kan spørre om hjelp neste gang også. Elev 3 beskriver i dette sitatet fordelene av at lærerne har tid til å hjelpe dem:

*Ja at dem er rolige hele tiden... Det hjelper mye... Dem altså, at det er sånn, ja... Dem hjelper jo med at dem bare er rolige... At dem er, dem er der hele tiden... Du vet liksom at dem er der for å hjelpe der... Det er jo...(ler) Det funker jo helt, at dem hjelper deg liksom*

*(...) Ja, ikke sant, når du er i sånn stor klasse, så føler du lissom ikke alltid at dem er der... For har dem, må dem ha kontroll på 30 andre ikke sant. Her så er vi jo tre stk i en time ikke sant, og da har du mer enn nok tid til å gå rundt til alle tre... Jeg synes det er litt deilig.*

Fire av informantene beskriver at de opplever støtte og oppmuntring av medelevene sine. De trekker frem at de hjelper hverandre, og at man kan spørre hverandre hvis det er en oppgave man ikke klarer. Dette demonstreres i følgende utsagn:

*Elev 4: Alle er positive mot hverandre, og dette klarer vi og sånne ting... Oppmuntring rett og slett.*

På den andre siden beskriver to av informantene at de ikke føler støtte fra medelevene. Den ene informanten uttrykker at elevene ikke støtter hverandre i det hele tatt. Mens den andre eleven beskriver at de ikke hjelper hverandre, men at de kan oppmuntre hverandre i forhold til humøret, hvis en har en dårlig dag:

*Elev 6: Eh... Er ikke lagt merke til noe oppmuntring til hverandre da, sånt sett. Men hvis noen har en dårlig dag, kjeder seg, så lager vi liksom alltid litt humor da for å få han til å le da, så får han sikkert jobba bedre da sikkert, og da kanskje begynner å jobbe sammen da... Men jeg ikke liksom sånn opptatt av å hjelpe hverandre på skolen, sånn liksom på en sånn måte da. Men for at alle skal ha det bra da, det oppmuntrer vi alle til da.*

I datamaterialet fremkom det også noe informasjon om hvordan ungdommene følte de ble støttet på den forrige skolen de gikk på. Av de fem som ble spurt spørsmål omkring dette, kom det frem at to av informantene følte lærerne støttet og oppmuntret dem på den forrige skolen de gikk på. Mens tre av informantene beskrev at de ikke følte de fikk støtte på den forrige skolen de gikk på. Elev 6 trekker frem at han følte støtte noen ganger, men hovedtyngden av det han sier, uttrykker at han ikke følte støtte og oppmuntring. Det fremkommer at dette betyr mye for han:

*(sukker). Det eneste jeg synes de oppmuntra på... Eller jeg synes ikke det var noe oppmuntring, men det eneste jeg nesten fikk da... Var, eh, liksom når man fikk tilbake karakterkortet og sånn da, så skriver dem under, oj, du har forbedret deg... Jeeei... Ja, og det var liksom skriflig... Oppmuntring da... Men jeg oppførte meg bra og sånne ting, så kan det hende dem liksom skulle snakke med meg etter timen og sånn, så fikk jeg kanskje gode tilbakemeldinger, bare jeei... Så kanskje oj, hvis jeg var så god, dette var faktisk kult dette liksom... Så fortsetter da... Men liksom, hver gang jeg gjorde noe bra og ikke fikk tilbakemelding om det, så ble jeg liksom... Sint da (...) Men for hver minste dårlige ting jeg gjorde, så la de merke til det... Også da ble jeg sånn derre, oi, blei sint liksom på sånn da.*

## 4.5.2 Betydningen av støtte og oppmuntring

Fire av informantene opplever det som betydningsfullt å få støtte og oppmuntring av læreren. De påpeker at de blir mer positive og får mer lyst til å gjøre en innsats hvis læreren støtter og oppmuntrer dem. Ungdommene beskriver også at de da får mer lyst til å jobbe med skoleoppgavene. En elev trekker blant annet frem at det er lettere å slutte med bråk og hærverk og heller gjøre de gode tingene, hvis læreren ikke kjefte på dem, men heller oppmuntrer de til å slutte med bråket eller hærverket. Elev 2 beskriver at det er betydningsfullt for han om læreren er støttende eller ikke. Dette kommer frem i følgende sitat hvor han skildrer at han har opplevd både å få støtte av lærerne, og ikke få støtte av lærerne:

*Kommer litt ann på da hvis, læreren oppfører seg som en dritt da. Liksom... Tar deg ned i grøfta holdt jeg på å si. Så... Blir du deppa da... Og da gidder du ikke... Og det går jo ut over resten av skoledagen din (...) Så hvis læreren er hyggelig og sier bra jobba, dette her kan du... Det gjør deg selvfølgelig glad... Og da gjør du mere ting bra.*

To av informantene beskriver derimot eksplisitt at det ikke er av betydning om læreren støtter og oppmuntrer dem. Gjennom den ene informantens utsagn kommer det allikevel frem at han liker at læreren viser interesse, og at de ønsker å hjelpe han:

*Elev 6: Tenker at det kan være det sammen liksom. Men... Jeg liker liksom mest, at dem liksom viser meg, og at dem viser interesse, at dem vil liksom også hjelpe meg, liksom.*

Når det gjelder hvordan elevene opplevde å bli støttet på den forrige skolen de gikk på, fremkommer det at to av elevene opplevde dette som positivt, mens tre av elevene ikke opplevde støtte på den forrige skolen. Gjennom Elev 3 sin beskrivelser omkring dette uttrykkes det hvor betydningsfull støtten på den alternative skolen er for han:

*Ja... Men jeg føler meg mye mer sånn verdsatt på en måte her enn på den andre (...) Føler at jeg klarer mye mer... At jeg blir mer lagt merke til liksom... Det følte jeg ikke der (ler)*

*I: Ja... Sånn at de faktisk ser, de tingene du får til og sånn?*

*Ja hva jeg får til, og hva jeg ikke får til, og at jeg får hjelp til alt det. På den gamle skolen så følte jeg liksom følelsen av at alle sammen bare så bare det jeg ikke fikk til, og det var det. Det ikke like deilig det.*

### 4.5.3 Følelsen av å bli trodd på

Fem av informantene uttrykker at de føler læreren tror at de skal klare oppgavene de får utlevert. Et par av informantene begrunner dette i at oppgavene er laget spesielt til hver enkelt elev. Elev 5 sier derimot at han føler lærerne undervurderer dem på den alternative skolen og at de på den forrige skolen overvurderte dem. Elev 3 skiller seg ut ved at han er den eneste av informantene som trekker frem at han ikke liker at lærerne tror på han. Når han får spørsmål om han føler lærere tror han skal klare å utføre de oppgavene som deles ut, svarte han følgende:

*Ja, jeg tror alle sammen tror alt for mye om meg. Det er fryktelig irriterende... Alle sammen tror at jeg er så mye flinkere og bedre enn det jeg er. Forventer liksom så mye (...) Jeg sier det hele tiden, jeg liker ikke at folk forventer ting av meg... Altså dem forventer sikkert ting som er ting jeg bør kunne, men... Jeg har sånn plutselig så kan jeg...Få det inn for meg at jeg ikke vil gjøre det, og da at dem i tillegg forventer at jeg skal gjøre det, så blir det bare mer irriterende... Jeg synes dem forventer alt for mye av meg.*

*I: Men synes du det er bedre at de ikke skulle forventa så mye av deg?*

*Ja for at hvis dem ikke forventer noe av meg, så blir jo alt jeg gjør bra... Men hvis dem forventer mye av meg, så blir jo ting jeg er dårlig på dårlig... Ikke sant.*

Det fremkommer videre av datamaterialet at tre av informantene føler de andre elevene tror de skal klare å jobbe med skolearbeid, mens to av informantene føler at de andre elevene ikke tror på dem. Den resterende eleven fikk ikke spørsmål omkring dette. Dette er hva Elev 2 svarer når jeg spør om han føler de andre elevene tror han skal klare å jobbe med skolearbeidet:

*Nei jeg vil ikke helt se på den måten. For eksempel på tentamen og sånn da. Så blir dem fort ferdig... Og da sitter jeg der da, og da sier de, «Elev 2» drit i det, kom med oss... Og da blir jeg liksom... Mm, eller liksom... Forstyrre i hode da... Så jeg veit ikke hva jeg gjør, så da kan det hende jeg blir med dem isteden (...) Dem ser liksom på meg som en gal fyr da.*

### 4.5.4 Oppsummering og drøfting

Det er gjennomgående, med unntak av en, at informantene opplever å få god hjelp av lærerne på skolen. Å få hjelp og støtte av lærerne vil ut i fra Banduras (1997) kategori, «Verbal overbevisning» medføre en god mestringsforventning. To av informantene trekker frem at lærerne hjelper på en god måte ved at de lager oppgaver som er tilpasset hver enkeltes nivå, som blant annet Befring (2004) påpeker betydningen av. Han konstaterer viktigheten av at

undervisningen legges til rette for hver enkelt elevs behov, fordi alle individene har ulike læringsstiler, og på denne måten kan alle oppleve mestring. Elev 2 trekker frem at han liker at lærerne ikke behandler han som dum når han hjelper elevene. Dette kan sees i sammenheng med viktigheten av at lærerne legger opp til et subjekt-subjekt forhold i læringssituasjonen med eleven, slik som Nordahl (2002) påpeker. En slik tilnærming har også vist seg å medvirke til mindre problematferd. Læreren snakket da med eleven, og ikke kun til eleven, og legger på denne måten opp til at eleven har egne meninger, og ikke blir sett på som dum som eleven beskriver. Dette vil også føre til at eleven opplever å bli tatt på alvor av læreren. En slik tilnærming til elevene vil også bidra til en bedre relasjon mellom eleven og læreren. For å oppnå en god relasjon påpeker Lund (2004) at den anerkjennende samtalen med eleven er meget viktig.

Et annet sentralt prinsipp for å oppnå en god relasjon, som Hattie (2012) og Lund (2004) påpeker er å se den enkelte eleven. Alle mennesker har behov for å bli sett. Dette viser seg også meget sentralt for studien ved at det fremtrer som et gjennomgående mønster at informantene verdsetter at lærerne tar seg tid til å hjelpe dem. Relasjonen mellom elev og lærer har også vist seg som meget viktig for at elevene skal trives og vise mindre problematferd (Nordahl, 2002), noe som vil være av stor betydning for disse elevene. Forskning viser også at forholdet mellom elev-lærer har betydning for elevers faglige selvoppfatning, indre motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Som Elev 3 beskriver, er det en fordel ved den alternative skolen at lærerne har et betydelig mindre antall elever og forholde seg til, enn på ordinære skoler. Dette gjør det lettere å se den enkelte elev, noe som for disse elevene har vist seg meget viktig. På en ordinær skole ville ikke disse elevene blitt sett på samme måte. Dette presenteres også gjennom datamaterialet.

Av de som ble spurt om de følte de fikk støtte og oppmuntring på den forrige skolen de gikk på, kom det frem at to av informantene følte lærerne støttet og oppmuntret dem, mens tre av informantene beskrev at de ikke følte de fikk støtte. De elevene som opplevde å bli oppmuntret kan i følge Banduras (1997) kategorier oppnå en bedre mestringsforventningen. Dette kan igjen føre til at elevene prøver hardere å klare en oppgave som de i utgangspunktet oppfattet som for vanskelig. Dette illustreres av forskning utført av Sckunk 1982 og Sckunk og Cox 1986 (ibid). Men når det gjelder de informantene som beskriver at de ikke har opplevd oppmuntring på den forrige skolen eller på ordinær skolen, vil dette kunne medvirke

til en dårligere mestringsforventning. En informant beskriver at lærerne kun la merke til de dårlige tingene han gjorde, noe som kan føre til en dårlig mestringsforventning ved at det er meget uheldig for selvoppfatningen til eleven, og kan føre til at han gjennom selv vurdering gjenspeiler lærerens oppfatning. Dette kan igjen føre til at han begynner å forvente å gjøre det dårlig og dermed gjør flere dårlige ting. Som eleven selv påpeker fikk han mer lyst til å gjøre de positive tingene, når lærerne så dette. At lærerne ser hver enkelt elev vil altså kunne spille inn på elevens evne til å gjennomføre oppgaver, som igjen vil påvirke elevenes mestringsforventning.

Fire av informantene føler at de får støtte av medelevene, mens to av informantene uttrykker at de ikke får støtte av medelevene. En av informantene beskriver at elevene ikke oppmuntrer hverandre i forhold til det skolefaglige, men at de allikevel er opptatt av at alle skal ha det bra. At eleven er opptatt av at alle skal ha det bra, kan medvirke til godt læringsmiljø, som er viktig for å kunne lære. Dette kan sees i sammenheng med å ha omtanke og respekt for andres følelser, som i følge Elliot og Gresham (2002) er en av ferdighetene innenfor sosial kompetanse. At eleven gir uttrykk for sosial kompetanse kan også sees i sammenheng med skolen mål, hvor dette inngår som meget sentralt (hjemmesiden til skolen, anonym). Forskning viser også at å ha en god sosial kompetanse er en beskyttende faktor mot problematferd og en positiv prediktor for senere fungering (Ogden, 2009; Schneider, 1993, ref. i ibid). Elev 2 beskriver at elevene ikke støtter han i skolearbeidet ved at de prøver å få han til å skulke tentamener og heller være sammen med dem. Hvis Elev 2 bryr seg om dette, vil det kunne medvirke til en dårligere mestringsfølelse hos eleven, ved at han ikke føler at de andre har tro på han. Det at han sier elevene ser på han som en «gal fyr», vil også kunne være meget uheldig for selvoppfatningen hans.

Fem av informantene uttrykker at de føler læreren tror at de skal klare oppgavene de får utlevert. Det kan være betydningsfullt at noen uttrykker tro på ens handlinger, og dette kan påvirke selvfølelsen og motivasjonen til eleven positivt, som igjen vil bidra til en god mestringsforventning. At informantene opplever at lærerne tror på dem vil virke positivt inn på deres selv vurdering, slik som Rosenberg (ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005) fremstiller. Eleven tar denne vurderingen fra læreren til seg og reflektere over dette. Deres persepsjon av lærerens vurderinger blir dermed en viktig kilde til informasjon om dem selv. Elev 5 beskriver i midlertidig at læreren undervurderer dem, i motsetning på den forrige skolen hvor de overvurderte dem. Det at informantene føler lærerne undervurdere dem, kan føre til en

negativ selvvurdering, hvis eleven reflekterer denne holdningen. Ut i fra Banduras (1997) teori om «Verbal overbevisning», vil denne eleven ha en dårlig mestringsforventning hvis han føler læreren ikke tror på han. Et interessant funn i datamaterialet som står i motsetning til dette, er at Elev 3 påpeker at han ikke liker at lærerne tror på han, og forventer at han skal mestre oppgavene. Eleven liker altså ikke følelsen av at læreren har tro på at han skal klare ulike skoleoppgaver. Kanskje kan dette være fordi han ikke liker måten lærerne uttrykker det på, eller at han rett og slett ikke liker presset dette medfører.

For at tilbakemeldingene elevene får skal ha noe innvirkning på mestringsforventningene deres, er det viktig at de betyr noe for eleven. I tillegg må tilbakemeldingene elevene får på hans evner være troverdige (Tveit, 2012; Bandura, 1997). Fire av elevene uttrykker at støtten de får av andre rundt seg, er av betydning for dem. To av informantene uttrykker på den andre siden at de ikke bryr seg om de får støtte av lærerne. Den ene av disse beskriver i midlertidig at han setter pris på at læreren viser dem interesse, og hjelper dem, så ut i fra dette kan det virke som det er av betydning for han å få støtte allikevel. For de fleste av elevene vil altså den støtten og oppmuntringen de får, spille inn på deres mestringsforventning. Elev 3 trekker frem at han føler mer støtte på den alternative skolen enn den forrige skolen han gikk på. Han beskriver at han føler seg mer verdsatt på den alternative skolen, og at han blir lagt merke til. Dette viser igjen til betydningen av relasjonen mellom læreren og eleven, og elevens verdsettelse av å bli sett. Han påpeker at de på den forrige skolen han gikk på bare så det han ikke fikk til, noe som indikerer at relasjonen mellom læreren ikke var like god på den skolen.

## 4.6 Emosjonelle forhold

Under kategorien «Emosjonelle forhold» utformet jeg et underspørsmål som omhandlet hvilke emosjonelle opplevelser elevene har når det gjelder læringssituasjonen. Spørsmål jeg stilte for å få informasjon om dette var blant annet hvordan de trivdes på skolen, og om det var viktig for dem å gå på skolen, eventuelt hvorfor det ikke var viktig. Jeg spurte også om hvordan elevene følte seg når de klarte, eller ikke klarte oppgaver på skolen. Det siste spørsmålet i min intervjuguide gikk ut på at informanten skulle beskrive sin drømmeskole. Denne kategorien omhandler ut i fra Bandura (1997) også somatiske indikatorer, altså hvordan individet tolker kroppens reaksjoner. Jeg så det som vanskelig å få innblikk i elevenes opplevelse av dette, så jeg valgte å utelate det. Når jeg gikk gjennom datamaterialet omkring «Emosjonelle forhold», utformet jeg følgende underkategorier ut i fra hva som viste



seg sentralt; 1) Følelse av å klare/ikke klare en oppgave, 2) Trivsel på skolen og 3) Begrunnelse for å gå på skolen.

#### 4.6.1 Følelse av å klare/ikke klare en oppgave

Av datamaterialet fremgår det at fem av informantene føler seg veldig bra hvis de klarer en oppgave. De forteller at de føler seg stolte og glade, og er klare i denne beskrivelsen. Elev 3 beskriver at han av og til blir glad, og av og til ikke bryr seg. Dette kommer ann på hvordan oppgave det er. Han forteller at han blir spesielt glad hvis han klarer en oppgave i et fag han synes er vanskelig. Elev 2 svarer følgende når jeg spør han hvordan han føler seg når han klarer en oppgave på skolen:

*Da blir jeg glad... Så kan det hende at jeg sender melding hjem til mamma eller no ... Ja, så kan det hende at vi finner på noe fint... Går ut å spise eller no... For at jeg har vært flink på skolen (...) For hvis jeg gjør no bra, så får jeg noe tilbake for det... Så det får man mere positivt innstilt til skolen.*

Den siste av de seks informantene beskriver at han er likegyldig når han mestrer oppgaver. Dette er hva Elev 5 svarer når jeg spør om hvordan han føler seg hvis han klarer en oppgave på skolen:

*Mm, jeg føler... Ikke noe spesielt egentlig, jeg føler bare at, okey, jeg klarte den, så bra liksom... Men det ikke noe sånt spesielt liksom, det ikke sånt at jeg føler det var spesielt bra, det er sånn derre helt greit.*

Den samme informanten uttrykker også at han er likegyldig når han ikke klarer oppgaver på skolen:

*Elev 5: Eh... Da bryr jeg meg ikke, (he he) eller (...) Så... Eller det er kanskje bare at jeg bare ikke har lagt merke til det... Det er liksom sånn, jeg legger ikke merke til det engang.*

I tillegg til Elev 5 uttrykker to andre informanter at de ikke bryr seg hvis de ikke klarer en oppgave på skolen. Den ene informanten beskriver at han ikke bryr seg om det, og heller tenker at han skal prøve igjen neste gang. Den andre informanten sier at han ikke bryr seg om det, og bare spør læreren eller sidemannen om hjelp. De tre resterende informantene beskriver derimot at de synes det dumt hvis de ikke klarer en oppgave. En informant uttrykker at han blir frustrert og sint, mens Elev 2 svarer at han blir deprimert, og sur. Og forteller at humøret hans lett kan gå utover andre.

## 4.6.2 Trivsel på skolen

Fire av informantene beskriver at de liker seg bra på den alternative skolen. Dette er hva Elev 3 svarer når han får spørsmål om hvordan han liker seg på skolen:

*Her så liker jeg meg bedre hvert fall enn den andre... Mamma sa at hun la merke til humøret mitt, når jeg kom hjem liksom at jeg var mye blidere nå... Det legger jeg egentlig ikke merke til selv (...) Men jeg føler meg mye mer sånn verdsatt på en måte her enn på den andre... Føler at jeg klarer mye mer... At jeg blir mer lagt merke til liksom... Det følte jeg ikke der (ler) (...) Nå er jeg lissom rolig og sånn, for jeg føler jeg får den hjelpen jeg trenger her... Så da er jeg liksom rolig og fin... Og flink... Men jeg tror ikke jeg ville klart 10 klasse på ----- (den forrige skolen) egentlig... Så jeg er litt glad jeg kom inn her.*

De to resterende informantene gir litt utydelige svar omkring dette temaet. Han ene sier først at han trives, men beskriver senere i intervjuet at han ikke liker seg på skolen. Elev 5 sier at han helst ville gått på en annen skole, og beskriver at han synes det er dumt det er så få elever. Han trekker også frem som negativt at skolen har så lite bygg sånn at det blir så trangt, og dermed for mye fokus på ham. Eleven trekker i midlertidig også frem mange aspekter ved den alternative skolen som han liker:

*Men... For eksempel lærerne de er veldig sånn morsomme og hyggelige og sånn, ikke sant... Så det er sånn derre, de har alltid noe positivt å si... Og det blir alltid liksom god stemning fordi... Jeg vet ikke jeg, de er bare så kloke og smarte og hyggelige.*

Også Elev 6 trekker frem lærerne som noe positivt ved den alternative skolen. Han beskriver at lærerne ikke legger like for stort press på elevene, som han følte på den forrige skolen hvor det var innleveringer hele tiden. Han forteller også at lærerne ved den alternative skolen hjelper han, og at han synes det er positivt at det ikke er lekser. Videre forteller han at det er lettere å gjøre de gode tingene, og ikke hærverk og lignende, fordi lærerne ikke kjefter hvis eleven selv melder seg ut av det:

*Nesten den minste bra ting an gjør... Hvis man... Hvis man kanskje gjør noe da... Er det liksom hærverk, eller noen andre gjør noe bull, også melder man seg ut av det, så får man ikke kjeft av det... Også får man kjeft så blir man skikkelig frustrert og kanskje fortsetter da... Men hvis man får kanskje da gode tilbakemeldinger så... Jeg gjorde noe bra... Så går man kanskje... Ikke sant, så fortsetter man og være god da, i istedenfor å være dårlig.*

### 4.6.3 Begrunnelse for å gå på skolen

Alle informantene, bortsett fra en, beskriver hvorfor det er viktig for dem å gå på skolen. Fire av dem forteller at det er viktig for dem å gå på skolen for å få en utdanning, og lære, og komme videre i livet. En av disse informantene forteller også at han vil gå på skolen for og ikke havne på gata. Elev 6 trekker frem at han synes det er viktig å gå på skolen for å komme inn på videregående skolen, og for å lære, men også for å sosialisere seg. Dette er hva han svarer når jeg spør om hvorfor det er viktig for han å gå på skolen:

*Elev 6: Eh, skal vi se... Det er jo viktig da, for og kanskje komme inn på videregående skole, he he, men...Også synes jeg det er liksom bra måte å sosialisere seg på da (...) Men også skolen da er... Det er bra også... Man lærer jo noe da... Man kan liksom, hvis noen står å prater om noe så kan man også, hvis man har lært om den tingen, kan man ta også del i den samtalen og... I stedefor å stå der helt uvitende og ikke vite noe ting... Det synes jeg liksom er det meste, derfor jeg har motivasjon til å gå på skolen da.*

Elev 5 derimot beskriver at han ikke synes det er viktig å gå på skolen:

*Nei! Jeg føler ikke at jeg lærer noe spesielt her egentlig heller i det hele tatt (...) Jeg føler vi lærer så mye sånn om... For eksempel andre verdenskrig, og det liksom, okey... Det er det som er dumt med denne skolen... Det må jeg bare si... Atte, eh, hvert år, så lærer vi det samme (...) Jeg skjønner egentlig ikke vitsen med å lære halvparten av tingene en gang, fordi det er liksom, hva skal jeg med det... Det er sånn derre... Jeg skjønner liksom ikke poenget da.*

### 4.6.4 Oppsummering og drøfting

Det er gjennomgående at informantene, alle bortsett fra en, føler seg bra hvis de klarer en oppgave på skolen. Dette viser at de har et emosjonelt forhold til læringssituasjonen. En av informantene forteller at om han blir glad for å mestre en oppgave, kommer an på hvordan oppgave det er. Han forteller at han blir spesielt glad hvis han klarer en oppgave i et fag han synes er vanskelig. Dette vil virke positivt inn på selvoppfatningen til denne eleven, gjennom selvvurdering, fordi dette er sentralt for eleven å mestre (Rosenberg ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bandura (1997) påpeker at mestringsforventning og selvfølelse ikke er det samme. Mestringsforventninger omhandler bedømmelse av de personlige evnene, mens selvfølelsen omhandler bedømmelsen av selvverd. Det at eleven klarer oppgaver han synes er vanskelig, kan gi en god mestringsforventning om å klare lignende oppgaver. Denne mestringsforventningen vil i midlertidig kun ha innvirkning på elevens selvfølelse hvis eleven selv vurderer denne ferdigheten som viktig. En elev kan altså på samme måte vise svake

prestasjoner innenfor mange områder, og allikevel ha god selvfølelse dersom dette ikke er viktig for personen.

Videre beskriver Elev 2 derimot at han blir glad hvis han klarer en oppgave, og kanskje sender melding til moren, slik at de kan finne på noe koselig som å gå ut å spise. Dette indiker i følge Manger (2012) og Imsen (2005) at han kan være styrt av en ytre motivasjon ved at det er en belønning, altså det å gå ut å spise, eleven ønsker å oppnå. Deci og Ryans (ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2011) fremhever i forbindelse med dette, at det er indre motivasjon som gir det beste grunnlaget for læring og utvikling. De fremhever videre at for å fremme en indre motivasjon, som da Elev 2 kan ha nytte av, må eleven oppleve tilhørighet, kompetanse og frihet til å følge egne mål og muligheten ta selvstendig valg.

Elever reagerer forskjellig på det å klare og ikke klare oppgaver. I denne studien viste det seg at tre av informantene beskriver at de synes det er dumt, og blir sure hvis de ikke klarer oppgavene på skolen. Det at ikke flere elever beskrev at de ble skuffet over å ikke klare oppgaver kan i midlertidig vise til at de er sårbare, og ikke ønsker å innrømme at de blir lei seg når de ikke mestrer.

Kun en informant uttrykker en likegyldighet når det gjelder både å klare og ikke klare oppgaver på skolen. Ut i fra dette kan det virke som eleven er lite motivert, ved han uttrykker at mestringen ikke betyr noe for han. Dette vil kunne ha stor betydning for hans skolearbeid. Som Skaalvik og Skaalvik (2011), påpeker vil motivasjonen ha betydning for elevens valg av aktivitet, innsats, utholdenhet når oppgaver blir krevende, og for valg av strategier når eleven skal løse oppgaver. Det at eleven uttrykker likegyldighet til mestring kan også ha betydning for atferdsvansker. Studiene til Hawkins et al., 1987, Sørli og Nordahl, 1998 og Sørli, 1999 (ref i Sørli, 2000) påpeker at en undervisning preget av lite elevorientering og engasjement, høyt omfang av fravær og et negativt syn på nåtidig og fremtidig skolegang, har vist seg å gi signifikant forklaringsbidrag til atferdsproblematikk. Det at eleven uttrykker en fullstendig likegyldighet ovenfor mestring av oppgaver kan på den andre siden, også være et uttrykk for usikkerhet. Informantene har tidligere gitt uttrykk for å ha en dårlig selvoppfatning, og dette kan være en måte for å unngå å vise sårbarhet. Dette kan sees i sammenheng med det som fremkommer gjennom Jacksons arbeid (2006, ref. i Dæhlen et al., 2011), hvor det påpekes at en elev som gjør det dårlig på skolen, kan beholde selvrespekten på være å uttrykke dårlig skolemotivasjon ovenfor lærere, medelever eller seg selv. Det at eleven uttrykker lav

skolemotivasjon, kan være et uttrykk for et behov for å beskytte selvfølelsen etter å ha opplevd nederlag i skolesituasjonen tidligere.

Et annet aspekt som kan ha betydning for elevens emosjonelle forhold til lærings situasjonen er hvordan de trives på skolen. Det kommer her frem at fire av informantene svarer eksplisitt at de trives på skolen, mens de to resterende svarer litt vagt på dette. Det viser seg som et mønster at mye av grunnen til at elevene trives på skolen er forholdet de har til lærerne sine. Lærernes relasjonskompetanse kan være avgjørende for den enkelte elevs utvikling (Hattie, 2012; Aubert & Bakke, 2008). Forskning utført av Nordahl (2002) viser at elever som har et godt forhold til sine lærere trives bedre i skolen, og viser mindre problematferd. Forholdet mellom elev-lærer har også betydning for elevs faglige selvoppfatning, indre motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2011). I tillegg har internasjonal forskning vist at elever som opplevde lærerne som støttende og anerkjennende, hadde betydelig høyere motivasjon for å jobbe med skolearbeid (Furrer & Skinner 2003, Goodenow & Grady 1993, McMahon, Parnes, Keys og Viola 2008, Shochet, Dadds, Ham & Mantague 2006 & Wentzel 1998 ref. i Wendelborg et al., 2011).

Når det gjelder undertemaet «Trivsel på skolen» er det også interessant at Elev 3 beskriver at han liker seg bedre på den alternative skolen, enn den ordinære skolen han gikk på. Han forteller at han ikke tror han hadde klart 10 klasse på den forrige skolen, og at han klarer mye mer på den alternative skolen. Dette indikerer at han opplever mer mestring på den alternative skolen. Noe som kan tyde på at den alternative skolen har lyktes med målet om en opplæring med vekt på at eleven skal oppnå mestring (FAS, 2007).

Når det gjelder elevenes begrunnelse for å gå på skolen viser det seg gjennomgående at dette er fordi det er viktig for dem å gå på skolen for å få en utdanning, og komme videre i livet. Disse informantene har da en ytre motivasjon for å fullføre skolen, slik som Skaalvik og Skaalvik (2011) beskriver, ved at grunnen til å utføre en handling er ønsket om å nå et mål. En av informantene trekker frem at han har motivasjon for å gå på skolen, ved at han ønsker å lære så han kan delta i samtaler omkring ulike temaer. Dette vil være en indre motivasjon. Det er kun en av informantene som viser at han er lite følelsesmessig knyttet til skolen, ved at han beskriver at han ikke skjønner vitsen med å gå på skolen. Dette begrunnes med at han ikke skjønner vitsen med det de skal lære. Dette kan vise til at han ikke har noe motivasjon for å gå på skolen, som videre kan indikere en dårlig læring. Dette begrunnes ved at motivasjon er den viktigste faktoren for å kunne lære (Imsen, 2005).

## 4.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for funnene i datamaterialet og drøftet disse ut i fra min teoretiske og forskningsmessige bakgrunn. Det fremgikk her at elevene opplevde mestring knyttet til forhold de interesserte seg for, og som var tilpasset deres nivå. I tillegg fremgikk det at det var gjennomgående viktig for informantene at lærerne hadde tid til dem, noe som kan sees i sammenheng med relasjonens betydning for læring og mestring. Gjennom elevenes stemme kommer det frem både positivt og negative konsekvenser av å gå ved et alternativt skoleopplegg. I neste kapittel vil jeg ta for meg studiens konklusjon og implikasjoner i lys av dette.

## 5 Konklusjon og implikasjoner

Her presenteres de sentrale funnene i studien i lys av problemstillingen om hvordan elever opplever mestring i et alternativt skoleopplegg. Jeg har valgt å sette understrek under de sentrale funnene for å tydeliggjøre disse. Jeg vil drøfte implikasjoner for den alternative skolen ut i fra studiens funn, og reflektere over disse i lys av den alternative skolens mål. Videre i dette kapittelet skal jeg reflektere over studiens begrensninger i lys av egen forforståelse. Oppgaven vil så avsluttes med å reflektere over videre forskning som kan være interessant ut i fra studiens funn.

### 5.1 Hovedresultat

Slik som oppgavens tittel «Læreren har tid til meg» indikerer, var dette et sentralt funn i studien. Elevene beskriver det som positivt at lærerne tar seg tid til å hjelpe dem med oppgaver, sitter ved siden av dem, og at de er der hele tiden. Dette understreker betydningen av relasjonen mellom elev og lærer (Hattie, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Nordahl 2002). En kan undre seg over om den alternative skolen har en fordel overfor den ordinære skolen når det gjelder dette, ved at de har færre elever, noe som gjør det lettere å se den enkelte elev. Både i ordinær skole og alternativ skole kan en ut i fra dette forstå det det hen at det vil være viktig at den individuelle læreren innehar en god relasjonskompetanse, og tar seg tid til hver enkelt elev.

I oppgavens innledning stilte jeg spørsmålet om et alternativt skoleopplegg kan utløse ressursene til elevene slik at de opplever mestring. Studiens funn indikerer at dette stemmer ved at de fleste informantene beskriver mestring gjennom at de fikk god hjelp av lærerne på den alternative skolen, og dette var betydningsfullt for dem. En av informantene påpeker i denne sammenheng betydningen av at læreren ikke behandlet han som dum, noe som understreker viktigheten av at læreren oppretter en relasjon med eleven som er bygget på likeverdighet, og respekt for eleven (Nordahl, 2002; Schibbye, 1996, ref. i Lassen, 2002). Det var også gjennomgående at elevene følte at lærerne trodde på dem, noe som kan bidra til en positiv selvoppfatning, utløse motivasjon til å gå løs på nye oppgaver, og føre til en god mestringsforventning. Gjennom studien fremgår det også at de fleste elevene ikke følte slik støtte av lærerne på den forrige skolen de gikk på. To av elevene forteller at de mislikte at lærerne der kun la merke til de dårlige tingene de gjorde, noe som viser en klar forskjell fra

den alternative skolen hvor flere av informantene påpeker at lærerne der ser det de får til. En kan ut i fra dette under seg over hva som er grunnen til at lærerne på den ordinære skolen ikke så de positive tingene informantene gjorde. Kan dette tyde på at lærerne har tillagt disse elevene negative egenskaper, og derfor kun ser det negative? Tveit (2012) påpeker at dette er problematisk. Læreren kan fordømme elevens handlinger, men ikke tillegge de som egenskaper. Ut i fra dette kan en reflektere over viktigheten av at læreren har en åpen og positiv holdning til alle elevene, både i ordinær skolen og i den alternative skolen.

Det fremgikk videre at de fleste informantene viste liten tro på egen mestring, og noen av informantene husket ikke noen mestringsopplevelser innenfor det skolefaglig, noe som indikerer en lav mestringsforventning innenfor denne domenen (Harter, 1999). To informanter beskriver i midlertidig tro på å klare oppgaver innenfor fag de liker, og tidligere har uttrykt at de føler de mestrer bra. Dette viser en sammenheng mellom tidligere mestringserfaringer og forventet mestring. Det var gjennomgående i datamaterialet av elevene beskrev mestringsopplevelser i forbindelse med oppgaver som var tilpasset deres nivå, og interesse. Dette vil gi en mestringsfølelse hos eleven, som vil bidra til god selvoppfatning, motstandskraft og motivasjon til å fullføre nye oppgaver, og en god mestringsforventning slik som Figur1 (j.f. 2.1.) illustrerer. Dette viser viktigheten av at skolen gir hver enkelt elev oppgaver tilpasset deres nivå, og ut i fra deres interesser. Ut i fra studiens funn kan en forstå det dit hen at dette er vesentlig for elevenes mestringsfølelse. Slik som Befring (2004) påpeker, lærer alle elever på ulik måte, og undervisningen må legges opp ut i fra dette.

Viktigheten av at undervisningen legges opp til hver enkelt elev, vises også gjennom funnet hvor Elev 3 beskriver en mestringsopplevelse hvor en ansatt på skolen snakket engelsk med han, og forsto hva han sa. Eleven opplevde her mestring ut i fra sitt nivå, og dette var meget positiv for eleven. Dette vil kunne bidra positivt på elevens mestringsforventning, og kan føre til en bedre selvoppfatning innen denne ferdigheten (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wormnes & Manger, 2005; Harter, 1999). Denne samme eleven uttrykker senere i intervjuet at han ikke liker at lærerne har så høye forventninger til han. Dette kan indikere at denne eleven presterer best når han ikke har press på seg, og at undervisningen bør legges opp på disse premissene, for at skal kunne oppleve mestring. En kan ut i fra dette kan det tolkes dit hen at praktisk læring fungerer best for denne elevene. Det viser seg også som et mønster i studien at informantene foretrekker å lære gjennom praktisk arbeid. Elev 6 påpeker også at han skulle ønske han kunne lære faget Rle, gjennom skuespill. Dette handler om å lære gjennom å



bruke kroppen. Kunnskap man har lært på denne måten husker man bedre (Duesund, 1995). Dette kan også sees i sammenheng med skolens mål om å lære gjennom praktisk arbeid. Det var gjennomgående at elevene hadde opplevd mestring omkring praktiske ferdigheter, og at dette var noe de likte. Ut i fra dette kan man tolke det dit hen at skolen hadde lykkes med dette målet.

Gjennom studien fremgikk det også at de fleste elevene likte seg veldig bra på skolen og ser det som viktig å gå på skolen. Dette vil motivere elevene til å fullføre skolen, og gi en mening som Antonovsky (2000) beskriver viktigheten av. Det er i midlertidig en informant som forteller at han ikke liker seg på skolen, fordi det er så trangt om plassen, og det er for mye fokus på han. Han trekker også frem at han har få venner på skolen, og skulle ønske han kunne gått på ordinær skole. Han beskriver også at det ikke er viktig for han å gå på skolen, fordi de lærer det samme hvert år, noe som kan indikere at skolen ikke har lykkes med målet om å øke denne elevenes faglige kompetanse. Ut i fra dette kan det virke som den alternative skolen ikke passer for denne eleven, noe som understreker viktigheten av at tilbudet skal være for elevens beste (Kunnskapsdepartementet. St.meld. 18. 2010-2011). Det er i midlertidig vanskelig å si om denne eleven hadde hatt den bedre på den ordinære skolen. Gjennom intervjuet uttrykker han en meget dårlig selvoppfatning, noe som kan forklare hvorfor han ikke liker å ha fokus på han selv, og heller vil gå på en ordinær skole, kanskje for og «gjemme seg» blant de andre elevene. For denne eleven vil det være vesentlig at skolen tilrettelegger for å bygge opp selvoppfatningen og gir eleven tilpassede oppgaver, slik at eleven kan oppleve mestring (j.f. 2.1. Figur 1).

## 5.2 Implikasjoner

Det fremgikk at elevene følte de gjorde det forholdsvis bra i forhold til sine medelever, i motsetning til den tidligere skolen de gikk på, hvor de følte de gjorde det dårligere. Gjennom sosial sammenligning innenfor kategorien «Vikarierende erfaringer» (Bandura, 1997), kan dette indikere at elevene får en bedre opplevelse av mestring ved den alternative skolen, enn på den forrige skolen. Dette kan sees i sammenheng med skolens mål om å øke elevenes personlige og faglige kompetanse. Det fremkommer i midlertidig at elevene ikke har så mange å se opp til utenfor læringssituasjonen, og kun halvparten av elevene føler de kan lære av medelevene sine. Ogden (2009) og Sørli (2000) hevder at dette vil føre til en dårlig modellering. Å samle elever med få positive skoleerfaringer, og få mestringsopplevelser i en

alternativ skole, vil føre til faglige ulemper ved at en mister fordelene av modellering av flinke elever. Ut i fra dette kan man spørre seg om elevene ville opplevd en bedre læring gjennom et ordinært skoleopplegg, ved at de der hadde hatt flere rollemodeller å strekke seg etter.

Vesentlig i denne forbindelse er Elev 1 som forteller at han fikk til mer på den forrige skolen, og Elev 6 som sier han gjorde det bedre før, men nå har begynt å gjøre det dårligere som de andre elevene på skolen. En implikasjon for den alternative skolen ut i fra dette vil være at de må sikre rollemodeller for elevene for en god faglig utvikling. Generelt kan det at disse elever følte de gjorde det bedre på den forrige skolen, indikerer at det faglige nivået deres synker ved at de går på en alternativ skole. Dette kan sees i sammenheng med det Nordahl et al., (2005) påpeker om at segregerte opplæringstilbud i gruppe for atferdsvanskelige elever, kan påvirke elevers atferdsvansker negativt. Det er i midlertidig også faktorer som indikerer positivt implikasjoner for elevene ved den alternative skolen, som at de opplever mer mestring her enn på den ordinære skolen.

Studien viser også at det var gjennomgående at informantene hadde mer tro på å fullføre den alternative skolen, enn den ordinære skolen de gikk på. Det vil ut i fra dette være problematisk å gjennomføre målet om å tilbakeføre elevene til ordinær skolen. Dette kan også bli problematisk når elevene skal gå over til videregående skole. Her vil det kanskje ikke være den samme lærertettheten og oppfølgingen som elevene er vant til og verdsetter, og i tillegg må de forholde seg til flere individer enn de er vant til, både lærere og elever. Noen av elevene har gått på den alternative skolen i tre år, og de hadde vansker med å huske fra den ordinære skolen. Dette kan indikere at de kan ha blitt institusjonalisert, og ut i fra dette kan det bli problematisk når de skal ut i den ordinære skolen. En kan ut i fra dette reflektere over om elevene hadde hatt nytte av en raskere tilbakeføring til den ordinære skolen. Kanskje kunne dette, kombinert med mer støtte i ordinær skolen, ført til en bedre overgang for elevene, og en større tro på å kunne fullføre ordinær skolen.

### **5.3 Refleksjoner omkring studiens begrensninger**

Når det gjelder studiens metodiske tilnærming intervju, ville jeg av etiske grunner ikke presse informantene til å svare på vanskelige temaer, for eksempel tidligere mestringserfaringer og familieforhold. Jeg valgte å fokusere på hva eleven selv trakk frem, ut i fra spørsmålene jeg stilte, da det var elevens stemme som var sentral i min undersøkelse. Dette kan i midlertidig ha spilt inn på resultatene, ved at noen av informantene ikke svarte direkte på det jeg ønsket ut

i fra tematiseringene utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen. Ved at jeg brukte abduktiv metode åpner dette i midlertidig for at jeg kunne konstruere nye kategorier underveis i analyseringen, og dette kunne dermed åpne for andre diskusjoner og resultater.

Jeg anvendte en hermeneutisk tilnærming i min studie, hvorav kritikken mot denne dreier seg om validitetsspørsmål. Mange hevder at forskerens intensjoner, verdier og teoretiske ståsted får avgjørende betydning i forskningsprosessen, og at forskningsresultatene blir preget av den individuelle forskerens fremgangsmåte og dermed kan få et tilfeldig utfall (Vedeler, 2000). Det var derfor viktig at jeg var bevisst min førforståelse og teoretiske og forskningsmessige bakgrunn i tolkningen av informantenes utsagn. Av denne grunn redegjorde jeg også eksplisitt for dette. Det kan i midlertidig likevel hende at min førforståelse, både i form av teoretisk og praktisk kunnskap har virket inn på min tolkning og drøfting av datamaterialet.

## 5.4 Videre forskning

Studien har vist at elever ved den alternative skolen har mange tanker og refleksjoner omkring mestring i læringssituasjonen deres. Det ville vært interessant å foreta en mer omfattende studie av elevers mestring i en alternativ skole, hvor man i tillegg til elevene, også intervjuet lærere, elevenes foresatte og andre sentrale i elevens miljø. Dette ville gitt en mer helhetlig forståelse av elevens livssituasjon, og ville brakt frem ulike aspekter omkring elevens mestring. I tillegg ville det vært interessant å intervjuer elever ved et ordinært skoleopplegg, eventuelt elever som senere skulle begynne på alternativ skole, for å få mer informasjon om hvordan elevene opplevde mestring på den alternative skolen i forhold til den ordinære skolen, og hvilke implikasjoner ulike undervisningsopplegg har for eleven.

Som jeg redegjorde for i 3.2. ville det også vært interessant å foreta en studie av elevens opplevelse av mestring gjennom triangulerende tilnærming, hvor man observerte eleven i læringssituasjonen. Her kunne man fått innblikk i elev-lærer relasjonen, samt lærerens tilnærming, for å så intervjuer eleven omkring dette. Ved å ha bakgrunnsinformasjon gjennom observasjonene, kunne dette gi en retning på hvilke temaer det kunne være interessant å ta opp. I tillegg kunne det vært nyttig å intervjuer samme elev, flere ganger, for å få et enda grundigere innblikk i elevens opplevelse av egen mestring. Her kunne man også gått dypere inn i forhold som kan ha innvirkning på elevens mestring, som blant annet elevens selvoppfatning, motivasjon, sosial kompetanse og motstandskraft.

# Referanser

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S, K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Arnesen, A., & Sørлие, M-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I E. Befring., I. Frønes., & M-A. Sørлие., (red). (2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. (s. 86-100). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Arnesen, A., Ogden, T., & Sørлие, M-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Aubert, A-M., & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. United States of America: W.H. Freeman and Company.
- Barber, S., Grubbs, L., & Cottrell, B. (2005). *Self-perception in children with AttentionDeficit/Hyperactivity Disorder*. Journal of Pediatric Nursing, 20.
- Befring, E., Frønes, I., & Sørлие, M-A. (2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E., & Tangen, R. (2001). Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt, I: E., Befring & R., Tangen, *Spesialpedagogikk*. (s. 13 – 36). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Breilid, N., Lassen, L., Sørensen, P. M., & Theie, S. (2011). Ungdomselevers vurdering av nytten og kvaliteten på planlagte elevsamtaler, med fokus på elever i risiko. I: *Spesialpedagogikk 1*. (s.74-86).

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. United States of America: Stage Publications Inc.
- Christensen, Jerdal, Møen, Solvang & Syltevik (1998). *Prosess og metode. Sosiologisk forskning som ferdighet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Damsgaard, H. L., & Kokkelsvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier. Skoleerfaringer og kriminalitet*. Oslo. Unipub.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dæhlen, M., Smette, I., & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon. En fokusgruppestudie*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Elliot, S. N., & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter - En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Elvemo, J. (2000) *Lese-og skrivevansker Teori, diagnose og metoder*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- FAS (Fellesorganisasjonen for alternative skoler) (2007). hentet 25.10.11 fra:  
<http://www.minskole.no/minskole/fas/pilot.nsf/article/DA9850A93AA56001C12573A10061AE20?OpenDocument&u=Om%20FAS>
- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). *Educational research. An introduction*. United States of America: Pearson Education Inc.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (2008). *Sosial skills improvement system*. NCS Pearson Inc.

Grindem, K. (2009. 21.1). Alternativ skole snudde hverdagen. *Drammens tidende*. Hentet 20.10.2011 fra:

<http://dt.no/nyheter/alternativ-skole-snudde-hverdagen-1.3056103>

Hammersly, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hansen, L., & Hansen, J, H. (2010). Tilegnelse af praktiske færdigheter set i et kropsperspektiv, I L., Duesund. (2010). *Kropp og læring. Kompendium*. (s.39-57). Oslo: Unipub.

Harter, S. (1999). *The construction of the self*. United States of America: The Guilford Press.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

Haugen, R. (2008): *Barn og unges læringsmiljø 3. Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Helland, H. (1998). *Forebygging av problematferd blant ungdom. En litteraturstudie*. Oslo: NOVA.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kalleberg, R. (1998). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I *Kvantitative metoder i samfunnsforskning. I: Spesialpedagogikk* (2011). Oslo: Unipub AS.

Kjeldstadli, K. (1999). Kap 12. Kildegransking & Kap 13: Å tolke tekster - kvalitative teknikker. I *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget. I: Spesialpedagogikk* (2011). Oslo: Unipub AS.

Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub AS.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. St.meld nr. 18 (2010-2011). Hentet 25.4.2012 fra: <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011) *Mestring, motivasjon, muligheter*. St.meld nr. 25 (2005-2006). Hentet 8.2.2012 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/bedre-ungdomsskole/mestring.html?id=641436>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Opplæringsloven. Lovdata. 1998. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Nr 61. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 24.02.2011: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>
- Kunnskapsdepartementet. (2009) *Rett til læring*. NOU 2009:18. Hentet 25.2.2012 fra: [http://www.regjeringen.no/pages/2223561/NOU\\_2009\\_18\\_rett\\_til\\_laering.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/2223561/NOU_2009_18_rett_til_laering.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvelling, Ø.(2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langeland, E. (2011). *Salutogenese - teori og praksis*. Hentet 12.03.2012: <http://psykiskhelsearbeid.no/helse/>
- Lassen, L. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Lund, T. (2004). *Hun sitter jo bare der: Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative research*. I *Harvard Educational Review*. I Spesialpedagogikk (2011). Oslo: Unipub AS.
- Måsvær, L. (2006). *Troen på egen mestring gir resultater*. *Forskning.no*. Hentet 20.2.2012: <http://www.forskning.no/artikler/2006/april/1145533529.79>
- NESH publikasjon. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Hentet 20.10.2011 fra: Elektronisk publisert: [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)
- Norges forskningsråd. (1998). *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker – hva kan nyere viten fortelle oss – hva slags hjelp trenger de?* Oslo: GCS as.
- Nordahl, T., & Hausstatter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Rapport 9/2009*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.
- Nordahl, T. (2002) *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T., & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune. Rapport 20/98*. Oslo: NOVA
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke. Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag AS.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.



- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrerne elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Randsborg, E. (2011, 25.6). Klare regler, klare hoder. *Aftenposten* s. 30.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rygvold, A-L. (2001). Språkvansker hos barn, I: E., Befring & R., Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Schibbye, A-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen, kompetanseutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stette, Ø. (2010). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: RK Grafisk As.
- Sørli, M-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis Forlag.
- Sørli, M-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* Oslo: NOVA. Hentet 15.4.2012:  
[http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009121104008](http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2009121104008)

- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tveit, A., & Melbye, K. (1994) *Alternativ skole- ikke alternativ til skole*. Midt- Norsk kompetansesenter for Atferd. Hentet 23.2.2012 fra:  
[http://mka.no/Publikasjoner/alternativ\\_skole.htm](http://mka.no/Publikasjoner/alternativ_skole.htm)
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Hentet 5.3.2012 fra:<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/?p=21>
- Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Hentet 20.3.2012 fra:  
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Utdanningsdirektoratet/Forebyggende-innsatser-i-skolen-2006/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag, en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. (2008). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011. Analyse av elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Wormnes, B., & Manager, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veien til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget
- Øia., T. (2011). *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater*. Oslo: NOVA.
- Øiestad, G. (2009). *Selvfølelsen*. Oslo: Gyldendal.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

<b>Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS</b> NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES			
Peer Møller Sørensen Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo Postboks 1140 Blindern 0318 OSLO	Harald Piltugren gate 29 N-5007 Bergen Norge Tel: +47 55 58 21 11 Fax: +47 55 58 96 93 mailto:nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Orgnr: 905 321 884		
Vår dato: 15.01.2012	Vår ref: 29069 / 3 / KS	Deres dato:	Deres ref:
<b>TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER</b>			
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:			
29069	<i>Stryk ved oppfatning gjennom et alternativt tilrattlagt risikotilbud</i>		
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved instituttets øverste leder		
Daglig ansvarlig	Peer Møller Sørensen		
Student	Marianne Nordahl Kartvedt		
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.			
Personvernombudets tilrådning forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.			
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <a href="http://www.nsd.uib.no/personvern/foorsk_snad/skjema.html">http://www.nsd.uib.no/personvern/foorsk_snad/skjema.html</a> . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.			
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <a href="http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp">http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp</a> .			
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.			
Vennlig hilsen  Vigdis Namsrødt Kvammen	 Katrine Utaaker Segadal		
Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf 55 58 35 42 Vedlegg: Prosjektvurdering			

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 29069

Utvalget består av elever som på bakgrunn av sine alvorlige atferdsproblemer deltar i et alternativt tilrettelagt skoletilbud på ungdomsskole nivå.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Det gis skriftlig informasjon og innhentes et skriftlig samtykke fra elevenes foreldre/foresatte.

Personvernombudet ber om at følgende tilføyes i informasjonsskrivet til elever/foresatte:

- dato for prosjektslutt
- veileders navn og kontaktinformasjon

Revidert informasjonsskriv bes ettersendt til orientering.

Prosjektslutt er angitt til 1.6.2012. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være slettet.

## Vedlegg 2: Henvendelse angående mastergradsprosjekt ved UIO

Til elever og foresatte.

Jeg heter Mariann Nordahl Karterud og er student ved Universitetet i Oslo. Jeg er i gang med min masteroppgave i spesialpedagogikk, som handler om hvordan elever ved et alternativt tilrettelagt skoletilbud opplever mestring i læringssituasjonen. Jeg vil fokusere på elevens egne tanker omkring temaet, da det er elevens synspunkter som er viktig i min undersøkelse. I den forbindelse trenger jeg informanter som går på ungdomsskole ved et alternativt tilbud, som ønsker å la seg intervjuer omkring dette temaet. Jeg vil komme til deres skole og foreta intervjuene når det passer for eleven og skolen.

Jeg gjør oppmerksom på at deltagelse i dette prosjektet er basert på frivillighet. Manglende deltagelse eller eventuelt senere trekk fra undersøkelsen, vil ikke få konsekvenser for eleven. All informasjon vil behandles konfidensielt, og det er bare jeg og min veileder som vil kunne vite hvem som har sagt hva. Det stilles strenge krav til anonymisering og følgelig vil ingen sensitive opplysninger nevnes i oppgaven, ved at disse vil kodes og anonymiseres. På denne måten vil den enkelte elev ikke kunne kjennes igjen. Undersøkelsen er i tillegg meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og ble godkjent den 16.01.2012.

Intervjuene vil bli tatt opp på bånd for å sikre og bevare mest mulig informasjon til senere arbeid med oppgaven. Intervjuet er konfidensielt og jeg har hele tiden taushetsplikt. Alt materiale vil derfor behandles med varsomhet i lys av taushetsplikten og vil bli slettet og destruert etter prosjektslutt, som er 1. juni 2012. Intervjuene vil finne sted i januar/februar; nærmere tidspunkt innenfor denne perioden kan avtales individuelt. Deltagelse i mitt prosjekt vil innebære og bli intervjuet i 30-45 minutter.

Jeg håper du finner prosjektet interessant og har lyst til å delta. Dette kan bidra til informasjon som kan være viktig for å tilrettelegge bedre for å styrke elevers opplevelse av mestring i læringssituasjonen. Har du spørsmål angående prosjektet kan du ringe meg, eller sende en e-mail.

Min veileder gjennom studien er Anne Arnesen ved atferdssenteret, mail:  
anne.arnesen@atferdssenteret.no

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen Mariann Nordahl Karterud.

Telf:95703081. E-post: mariann1224@hotmail.com

Samtykkeerklæring

Vi tillater med dette at ..... deltar i  
prosjektet til Mariann Nordahl Karterud, som er beskrevet ovenfor.

Sted/Dato:.....

Underskrift elev:.....

Underskrift foresatte:.....

## Intervjuguide

### **Problemstilling:**

«Opplevelse av mestring i lærings situasjonen hos elever i et alternativt skoleopplegg»

### **Løs prat/informasjon:**

-Si litt om bakgrunnen for undersøkelsen, tema. Viktig at elevene har det bra, lærer optimalt på skolen ift deres nivå, pålagt med tilpasset opplæring. Interessert i elevene sine tanker om hvordan dere har det på skolen, og hvordan dere føler dere lærer. Bidra til viktig informasjon om hvordan skolen kan bli enda bedre, bedre tilrettelagt. Elever få det bedre, lære bedre. Det du sier til meg er veldig verdifull informasjon, veldig glad du stilte opp.

- Info om anonymitet og taushetsplikt.

- Info om at noen spørsmål som stilles kan de være du allerede har svart på, men det gjør ingenting at du sier det samme en gang til. Det viktigst er at du sier akkurat det du tenker på, finnes ikke noe riktig eller feil svar, og det gjør ingenting om du må tenke deg litt om før du svarer. Bare spør hvis du ikke forstår spørsmålet helt.

-Info om båndopptaker.

- Noen spørsmål til det jeg har sagt?

- Start båndopptaker

### **Innledende spørsmål:**

	0.1)Hvor lenge har du gått på denne skolen?
	0.2) Hva er det ved denne skolen du liker som er annerledes enn den du gikk på før du kom hit?

	0.3) Hva liker du å gjøre, enten på skolen eller på fritiden?
	0.4) Hva var bakgrunnen for at du begynte på denne skolen?
	0.5) Hvordan har du det i dag?

**Tidligere mestringserfaringer:**

1)Hvilke tidligere erfaringer har eleven med mestring i læringssituasjoner?

Tidligere mestringserfaringer.	1.1)Hvis du tenker på den forrige skolen du gikk på, hva fikk du ut av skoletimene der? * Var det noe som var spesielt lett eller spesielt vanskelig?
Tidligere mestringsopplevelse i skolen.	1.2) Kan du beskrive noe du følte du klarte veldig bra på den forrige skolen du gikk på? * (Noe spesielle fag, flink til å være sammen med venner, flink til å møte opp på skolen, flink til å diskutere høyt i klassen, flink i sport).
«Mestring».	1.3) Hvis jeg sier ordet mestring, hva tenker du på da?
Tidligere mestringserfaringer generelt.	1.4) Hvis du tenker tilbake i tid, kan du fortelle meg om en gang du følte du klarte



	<p>noe kjempe bra, som du føler deg stolt over?</p> <p>* Dette kan være gjennom hele livet ditt, og trenger ikke ha noe med skolen å gjøre.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

--

**Vikarierende erfaringer:**

2) Hvem sammenligner eleven seg med i læringssituasjonen, og hvordan opplever han egen mestring ut i fra dette? Og på hvilken måte har eleven rollemodeller?

Rollemodell ift valg av yrke.	2.1) Hva har du lyst til å jobbe med når du er ferdig med å gå på skolen? * Er det noen du kjenner som jobber med det?
Sammenligning med andre elever.	2.2) Hvordan synes du du gjør det på skolen nå, i forhold til de andre elevene du går sammen med?
Sammenligning med elever forrige skole.	2.3) Hvordan synes du du gjorde det på skolen du gikk på tidligere i forhold til de andre elevene som gikk der?
Andre elever som rollemodeller.	2.4) Hva kan du lære av de andre elevene du går sammen med på skolen nå? * Er det noen som har noen egenskaper, eller som kan noe du skulle ønske du kunne?
Rollemodell.	2.5) Mange ungdommer har noen de ser litt

	<p>opp til, som de synes er flinke, kule eller har noen egenskaper de gjerne skulle hatt selv. Kan du beskrive noen på skolen, eller noen andre du kjenner som du ser opp til, eller som har noen egenskaper, eller som kan noe som du skulle ønske du kunne? * Hva kan du tenke deg å lære om som denne personen kan?</p> <p>* (Hvis eleven ikke har noen han/hun ser opp til): Hvordan ville en person du hadde sett opp til vært, og hvilke egenskaper hadde han/hun hatt som du kunne tenkt deg å lære?</p>

**Personens tolkning:**

**3) Hvordan opplever eleven sin egen prestasjon innenfor lærings situasjonen?**

Hva eleven liker å gjøre.	3.1) Hva liker du å gjøre på skolen? * Hvorfor liker du dette?
Opplevelse av mestring	3.2) Hva er det du gjør på skolen som du synes du klarer bra? * (Det kan være alt fra spesielle fag, til å være en god venn, til og faktisk møte opp på skolen ofte, gå på turer, blitt bedre til å være sammen med skolekameratene dine, <i>planlegge fremtid eller fritid, planlegge og gjennomføre aktiviteter</i> , (hentet fra skolens mål) til å være morsom og fortelle vitser. Noen fag du er bedre i enn andre, noe praktisk arbeid, når dere er utplassert i arbeid?)

Begrunnelse for egen mestring.	3.3) Hvis du gjør det bra på en oppgave, eller klare å gjøre det du skal på skolen, hva tror du er grunnen til det? * (Er det læreren som har gjort en god jobb, er oppgaven lett, er det du som har jobbet bra for å klare oppgaven, hadde du flaks som klarte den).
Prestasjon ift andre elever.	3.4) Hvordan synes du du klarer deg på skolen i forhold til de andre elevene?
Lærerens tro på eleven. Elevenes tro på eleven.	3.5) På hvilken måte føler du at lærerne tror at du klarer å utføre det skolearbeidet du skal gjøre? * Hva med de andre elevene, hvordan føler du at de andre elevene tror på at du skal klare skoleoppgavene?
Mestringstro.	3.6) Når du får utdelt en oppgave på skolen hva tenker du da? *Tror du at du skal klare oppgaven?
Situasjoner eleven opplever mestring i.	3.7) I hvilke situasjoner klarer du best å utføre de oppgavene du skal? *( Når du er helt alene i klasserommet, når du er sammen med mange, når du jobber skriftlig/praktisk, når dere er på tur, når du jobber i utplassert arbeid)
Tro på å fullføre skolen ift den tidligere skolen.	3.8) Hvis du tenker på den forrige skolen du

	gikk på. På hvilken måte er det lettere å fullføre denne skolen enn den du gikk på tidligere? * Oppsummere det eleven har sagt han er god på, se dette i forhold til elevens tanker om å fullføre skolen.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Mestringstro.	3.9) Det er et ordtak som sier: «Hvis du bare tror nok på det, kan alt la seg gjennomføre» Tenk litt på det. Hva tenker du om dette ordtaket?
---------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

--	--

<b>Verbal overbevisning:</b> <u>4)Hvilke opplevelser har eleven med å få støtte og oppmuntring av andre i læringssituasjonen? Og hva betyr dette for eleven?</u>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Motivasjons fremmende faktorer. Opplevelse av støtte fra læreren.	4.1) * Hvis man skal klare en oppgave som er veldig vanskelig, hjelper det noen ganger hvis man får støtte av de rundt en. Hvordan er det hvis det er noe du ikke klarer på skolen, på hvilken måte synes du lærerne hjelper deg sånn at du kan klare det bedre? (ved for eksempel å rose deg, si at du har klart en oppgave fint, og si hva du har klart og anerkjenner jobben du gjør på skolen).
----------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Motivasjon fremmende faktorer som eleven foretrekker.	4.2) Hvordan liker du best at lærerne støtter deg? * Hvis du kunne velge helt selv, hvordan skulle du ønske at lærerne støttet og oppmuntret deg på en måte sånn at du fikk lyst til å jobbe mer med skolen?
-------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Motivasjon fremmede faktorer som eleven foretrekker. Hva betyr dette for eleven.</p>	<p>4.3) På hvilken måte føler du at du får lyst til å jobbe med skolen når lærerne støtter og oppmuntrer deg? (* I hvilke situasjoner blir du glad for å få ros, komplementer eller positivt tilbakemeldinger?) * Hvorfor er det viktig for deg at lærerne gir deg slik oppmuntring?</p>
<p>Støtte av lærerne på forrige skole.</p>	<p>4.4) Hvordan støttet og oppmuntret lærerne deg på den forrige skolen du gikk på? * På hvilken måte synes du det er annerledes her enn på den forrige skolen din når det gjelder støtte og oppmuntring til å utføre skolearbeidet?</p>
<p>Støtte av elevene.</p>	<p>4.5) Hvordan tilbakemelding gir elevene til hverandre når det gjelder støtte og oppmuntring til å arbeide med skolearbeid?</p>
<p>Støtte av andre.</p>	<p>4.6) På hvilke måte får du støtte av andre rundt deg til å jobbe med skolen? * De hjemme, søsken, fritidsklubber, idretten eller andre?</p>

**Emosjonelle forhold:**

5)Hvilke emosjonelle opplevelser har eleven når det gjelder læringssituasjonen?

<p>Trivsel på skolen.</p>	<p>5.1). Hvordan synes du at du liker deg på</p>
---------------------------	--------------------------------------------------

	skolen? * Hvordan følelse har du når du skal på skolen om morgenen? *(Gleder du deg, gruer deg, likegyldig, veldig forskjellig, kommer ann på hva du skal den dagen?).
Elevers opplevelse av skolens betydning.	5.2) Hvorfor er det viktig for deg å gå på skolen? * /hvorfor ikke? Er det fordi det er viktig for deg å ha et fellesskap å høre til, eller fordi det er viktig for deg å lære noe, viktig for fremtiden eller tenker du ikke på det? * Hvis du kunne velge ville du gått på skolen eller gjort noe annet da, eventuelt hva ville du gjort?
Elevers opplevelse av skolens betydning.	5.3) Hva gjør dere på skolen som du mener er viktig for deg og fremtiden din?
Emosjonelle opplevelser knyttet til mestring.	5.4) Hvis du klarer en oppgave på skolen, hvordan føler du deg da?
Emosjonelle opplevelser knyttet til utfordringer.	5.5) Hvis du ikke klarer en oppgave på skolen, hvordan føler du deg da?
Drømmeskole.	5.6) Hvis du skulle beskrive din drømmeskole, hvordan ville den vært?

**Avsluttende spørsmål:**

--	--

	Er det noe mer du vil si?
	Er det noe du kunne tenke deg å få med i dette intervjuet som er vanskelig å snakke om, som du heller ville skrevet ned?