

Ungdom med atferdsvansker og deres opplæringsløp

Hvordan opplever ungdom med atferdsvansker sitt opplæringsløp?

Tone Bergan



Masteroppgave ved Institutt for Spesialpedagogikk, UV

UNIVERSITETET I OSLO

November 2007

Sammendrag

Temaområdet for denne undersøkelsen er: ”Ungdom med atferdsvansker og deres opplæringsløp”. Undersøkelsens to hovedproblemstillinger er som følger: ”Hvordan opplever ungdom med atferdsvansker sitt opplæringsløp?” og ”Hva er det i APO som virker for ungdom med atferdsvansker?”. APO er en alternativ skole innenfor det videregående systemet. Skolen kombinerer i sin pedagogikk arbeid og teori, med tett og personlig elevoppfølging ved hjelp av lærere med spesialpedagogisk kompetanse.

Metoden som er brukt i denne undersøkelsen er fenomenologisk - hermeneutisk i sin essens. Det er brukt kvalitative dybdeintervjuer i forhold til elevinformantene. I forhold til lærerne, som ble spurt spesifikt om sitt syn på hva som virker i forhold til denne elevgruppen, ble det brukt en mer uformell samtaleform, som etter mitt syn likevel er dyp nok til å gi et troverdig bilde av situasjonen på APO, ut fra deres perspektiv. Hele undersøkelsen er å betrakte som et pilotprosjekt, som forhåpentlig vil inspirere til å gå dypere inn i de sentrale spørsmålene som reises i forlengelsen av dette arbeidet.

Materialet er altså elevinformantenes samtaler med undertegnede, tatt opp på lydbånd og transkribert til tekst. Det samme er tilfelle med de mer uformelle samtalene med to sentrale lærere på APO. I analysen av materialet har det vært tjenlig å bruke Giorgis analysemetode. I tillegg har undertegnede brukt deltagende observasjon på stedet som bakgrunnsinformasjon, denne er også nedskrevet i konsentrert form i teksten.

Resultatene av denne undersøkelsen er å betrakte som mulig inspirasjon til videre forskning. Elevinformantene formidler opplevelser gjennom skoleløpet sitt som: mindreverdsfølelse, utestengthet fra fellesskapet, mobbing fra lærere og medelever, faglig tilkortkommenhet, motløshet og håpløshet i forhold til drømmen om mestring av livet her og nå, og for framtiden; arbeid, kjærlighet og sosial anerkjennelse.

Det håpefulle og gledelige som fremtrer i dette materialet, er det de opplever i APO. Elevinformantene formidler, med stolthet over seg selv og takknemlighet overfor

lærerne og APO, de positive endringene som skjedde i deres liv etter at de begynte på denne alternative skolen. De forteller om opplevelsen av å ha blitt møtt som mennesker, av å ha blitt forstått, og av å ha blitt inspirert til faglig og praktisk innsats og utvikling i forhold til sine interesser. De forteller også om opplevelsen av å ha vært beskyttet i et segregert tilbud, der de kunne føle trygghet, utvikle tillit til et oversiktlig miljø, og noen ganger til og med å bli best i noe! I lærernes uttalelser går det fram hva de mener må til av innsats fra skolen og de ansattes side. Hvilke rammer og hvilken metodikk som, etter mange års erfaring, faktisk synes å virke for elever med atferdsvansker. Dette er i korthet hva som synes å virke: Utvikling av en autentisk tilhørighetsfølelse. Tilrettelegging for trygghet og forutsigbarhet i lærernes atferd og metodikk overfor elevene. En intensjon om oppnåelse av gjensidig tillit i forholdet mellom lærer og elev. Kombinasjonen av arbeid i bedrift etter elevenes ønsker, og en teoriundervisning som knyttes tett opp til erfaringer og problemstillinger i disse bedriftene.

Konklusjonene ligger tett opp til de beskrevne mulige resultater. Ungdom med atferdsvansker ser ut til å profitere på beskyttende forhold rundt seg, tett og personlig kontakt med kompetente lærere, kombinert med arbeid i bedrifter som er respekterte og anerkjente i samfunnet, og en teoretisk opplæring som knyttes til arbeidserfaringen og det virkelige liv.

Forord

Inspirasjonen til denne undersøkelsen fikk jeg gjennom mange års erfaring med ungdom og undervisning i videregående skole. Nærkontakten med disse ungdommene gav meg kjennskap til deres opplevelser av opplæringen gjennom skoletiden, og av følelser, tanker og motiver i forhold til skolens innhold, lærere, medelever, fritid, venner og familiesituasjon. Jeg var spesielt interessert i de elevene som strevde i sitt liv, og som hadde ulike varianter av atferdsvansker. Det jeg opplevde var at atferden hadde sin egen logikk, som sto i forhold til de belastninger de hadde opplevd, spesielt i skoleløpet. ”Hvordan opplever de sitt opplæringsløp?” - ”Hvilken rolle spiller læreren i en opplæring som virker for disse elevene?”, var blant de spørsmålene jeg tok med som utgangspunkt for mine videre undersøkelser til denne masteroppgaven.

Jeg vil takke min kloke og kunnskapsrike veileder Edvard Befring, for sjenerøst å ha tatt vare på meg gjennom skriveprosessen. Han har vært som et kjært fjell over flere år, og han har aldri tvilt på at jeg ville fullføre, med eller uten glans, før eller siden. Likedan vil jeg takke Liv Lassen, for å ha skjønnet hvor praktisk, og humoristisk, jeg måtte bli møtt, da jeg sto fast: - noen konvolutter til å sortere informantintervju materialkaos i, og et upublisert materiale fra hennes hånd til min, med kommentaren: ”- nå kommer de ikke til å skjønne noen ting!”, ... blant annet. Reidun Tangen gav meg stillferdige og presise råd, og har inspirert meg med sin vidunderlige doktoravhandling, som tangerer mitt temaområde.

Takk til APO-skolen og dens lærere, spesielt Gunnar og Erik, for at jeg fikk lov til å være fullt tilstede, observere og lære. En ekstra dyp takk til mine informanter, - uten deres åpenhjertige uttalelser hadde denne oppgaven ikke blitt realisert. Venner, slekt, støttespillere av alle slag: Takk! - ingen nevnt, ingen glemt!

Til slutt en takk til mine to døtre, Miriam og Rebekka, som de siste årene har levd med en mamma som har gått ut og inn av bøker, fram og tilbake til UIO, ... og av og på - i tilstedeværelse hjemme.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
1. TEMA OG MÅLSETTING	11
2. APO	12
2.1 TILBUD OG BAKGRUNN	12
2.2 FRA ”BEDRIFT I SKOLE” TIL APO.....	13
2.3 FØRSTEINTRYKK.	17
2.4 LOKALER OG BEMANNING.....	18
2.5 STRUKTUR OG INNHOLD.....	19
2.6 ARBEID - OPPLÆRING I BEDRIFT.	21
3. TEORI OG NOEN RELEVANTE UNDERSØKELSER	22
3.1 ATFERDSVANSKER.....	22
3.2 MESTRING OG TILKNYTNING	23
3.3 IDENTITET.....	26
3.4 SALUTOGENESE OG SELF-EFFICACY	27
3.5 DEN FORLØSENDE PEDAGOGIKKEN	28
3.6 NOEN RELEVANTE UNDERSØKELSER.....	29
3.6.1 Sørli og Nordahl: ”Problematferd i skolen”	30
3.6.2 Befring: Kvalitativ studie av 9.klassinger	30
3.6.3 Tangen: Elevenes skolelivskvalitet	31

3.6.4	<i>Halldin: Spesialpedagogens kompetanse</i>	33
4.	PROBLEMSTILLINGER	36
4.1	PROBLEMSTILLING 1 :	36
4.1.1	<i>Definisjoner:</i>	36
4.2	PROBLEMSTILLING 2 :	38
5.	REDEGJØRELSE FOR EGEN UNDERSØKELSE	39
5.1	PILOTSTUDIUM.....	39
5.1.1	<i>Kvalitativ metode</i>	39
5.1.2	<i>Om undersøkelsen</i>	40
5.1.3	<i>Etiske overveielser</i>	40
5.1.4	<i>Utvalg av informanter</i>	41
5.1.5	<i>Validitet og reliabilitet</i>	41
5.2	GIORGIS ANALYSEMETODE	43
5.3	INFORMANTER	45
5.4	FØR APO.....	48
5.4.1	<i>Mette</i>	48
5.4.2	<i>Anders</i>	48
5.4.3	<i>Sissel</i>	49
5.4.4	<i>Sigurd</i>	49
5.4.5	<i>Bertil</i>	49
5.4.6	<i>Lise</i>	50
5.5	I APO	50
5.5.1	<i>Mette</i>	51
5.5.2	<i>Anders</i>	51

5.5.3	<i>Sissel</i>	51
5.5.4	<i>Sigurd</i>	52
5.5.5	<i>Bertil</i>	53
5.5.6	<i>Lise</i>	53
5.5.7	<i>Essensen av elevenes budskap</i>	54
5.6	OM FAMILIEN OG BETYDNINGSFULLE ANDRE	54
5.6.1	<i>Mette</i>	54
5.6.2	<i>Anders</i>	54
5.6.3	<i>Sissel</i>	55
5.6.4	<i>Sigurd</i>	55
5.6.5	<i>Bertil</i>	55
5.6.6	<i>Lise</i>	56
5.7	HJELPEAPPARAT, PPT, BARNEVERN,BUP	56
5.7.1	<i>Mette</i>	56
5.7.2	<i>Anders</i>	57
5.7.3	<i>Sissel</i>	57
5.7.4	<i>Sigurd</i>	58
5.7.5	<i>Bertil</i>	58
5.7.6	<i>Lise</i>	58
5.8	PRESENTASJON OG VURDERING AV LÆRERNES SYN	59
5.8.1	<i>Lærerens kvaliteter</i>	59
5.8.2	<i>Segregering/inkludering</i>	61
5.8.3	<i>Pedagogikk og metodikk</i>	62
5.8.4	<i>Samarbeid, - i APO, og med samarbeidende parter utenfor</i>	64

5.8.5	<i>Rådgiverrollen og glimt inn i oppgavene</i>	65
5.8.6	<i>Dokumentasjon</i>	67
5.8.7	<i>Inntrykk fra min deltagende observasjon</i>	68
6.	KONKLUSJON OG DRØFTING	71
6.1	PROBLEMSTILLING 1:	71
6.1.1	<i>Før APO</i>	71
6.1.2	<i>I APO</i>	72
6.2	PROBLEMSTILLING 2	73
6.2.1	<i>Skolens faglige tilbud og status</i>	73
6.2.2	<i>Fordelene med et segregert tilbud. Tilhørighet, trygghet.</i>	74
6.2.3	<i>Arbeid i bedrift</i>	75
6.2.4	<i>Lærerens kvaliteter</i>	75
6.2.5	<i>Kartlegging, observasjon og tett samarbeid rundt elevene</i>	76
6.3	MINE FUNN I STIKKORDSFORM	77
6.4	MINE FUNN I FORHOLD TIL ANDRE UNDERSØKELSER	79
6.4.1	<i>Nordahl og Sørli</i>	79
6.4.2	<i>Befring</i>	80
6.4.3	<i>Tangen</i>	80
6.4.4	<i>Halldin</i>	81
6.4.5	<i>Kritikk av metode, studiets begrensninger</i>	82
6.4.6	<i>Erfaringer og nye problemstillinger</i>	84
6.4.7	<i>Praktisk konsekvens, implikasjoner for praksisfelt, oppfølging.</i>	85
6.4.8	<i>Avsluttende kommentarer.</i>	86

LITTERATURLISTE	87
VEDLEGG	89
FØR APO	90
METTE.....	90
ANDERS.....	90
SISSEL.....	91
SIGURD.....	91
BERTIL.....	92
LISE.....	93
OM APO	94
METTE.....	94
ANDERS.....	95
SISSEL.....	98
SIGURD.....	99
BERTIL.....	100
LISE.....	101
OM FAMILIEN OG BETYDNINGSFULLE ANDRE	103
METTE.....	103
ANDERS.....	103
SISSEL.....	104
SIGURD.....	104
BERTIL.....	104
LISE.....	105
HJELPEAPPARAT, PPT, BARNEVERN, BUP	107

METTE	107
ANDERS	107
SISSEL	107
SIGURD.....	108
BERTIL	108
LISE.....	109
ESSENS AV ELEVENES BUDSKAP	111
SISSEL.....	111
ANDERS.....	111
BERTIL.....	111
LISE	112
METTE	112
SIGURD.....	112
LÆRERNES KVALITETER.....	114
SEGREGERING/INKLUDERING.....	117
PEDAGOGIKK OG METODIKK	118
SAMARBEID, - I APO, OG MED PARTER UTENFOR.	121
RÅDGIVERROLLEN OG GLIMT INN I OPPGAVENE	125
INFORMASJON TIL ELEVINFORMANTENE.....	130
INTERVJUGUIDE.....	131
STIKKORD TIL SAMTALE MED LÆRERE	133

1. TEMA OG MÅLSETTING

Ungdommens egen opplevelse av sitt opplæringsløp vil være temaområde i fokus for denne oppgaven. Formålet vil være å belyse dette temaområdet. Forhåpentlig kan dette avdekke sammenhenger som kan brukes forebyggende og i utvikling av holdninger og metodikk som tjener den unges utvikling.

Jeg vil ta utgangspunkt i en alternativ skole, APO, en skole som satser på et opplæringsløp hvor teori blir kombinert med produksjon på skolen, og med yrkespraksis gjennomgående innenfor det videregående løpet. I dybdeintervjuene legger jeg vekt på å få fram ungdommens opplevelse av flere sider ved pedagogikken og metodikken i APO, i tillegg til å få deres opplevelse av opplæringsløpet før APO . Jeg berører også spørsmål rundt deres opplevelse av støtte fra familie, hjelpeapparat og eventuelt fra betydningsfulle andre.

Mange av elevene på APO har opplevd nederlag i den ordinære skolen: Faglig tilkortkomning, mobbing, utstøting og isolering.

Mitt mål er å se på APOs pedagogikk og metodikk, og virkningen den kan ha for ungdom som strever. Det er viktig i den sammenheng også å få elevenes opplevelse av sitt opplæringsløp før APO, og bakgrunnen for deres valg av APO som videregående løp.

Jeg ønsker å fokusere på hvilken mulig motiverende og styrkende effekt APO har på elevene. Gir skolen en forventning om mestring? Hva er det som motiverer dem til innsats? Hva er det i APOs pedagogiske system som gjør oppdragelse og inkludering vellykket?

Jeg ønsker altså å se nærmere på APO som pedagogisk element, og vil forsøke å belyse APOs metodikk, særlig ut fra elevenes perspektiv, belyse den pedagogiske prosessen, se på hvilken omsorg og sosial trening som tilbys elevene, eller retttere sagt: hvordan elevene opplever det hele.

2. APO

2.1 Tilbud og bakgrunn

APO er nå et alternativt tilbud innenfor det videregående system. Tilbudet består av arbeid ute i bedrift i 50 % av tiden, og produksjon og opplæring i teorifag på skolen de resterende 50 %. Pensum og krav i teorifag er de samme som i det ordinære løpet, men foregår i mindre grupper og med tettere oppfølging. Det eksisterer i dag ca 22 APO-skoler på landsbasis, i ulike varianter når det gjelder rammer og plassering. Ca 1/3 av disse skolene er segregert i mer eller mindre grad, enten med en egen avdeling på siden av hovedskolen, eller helt uavhengig plassert og administrert utenfor hovedskolens nærområde. Den APO-skolen hvor jeg har gjort min undersøkelse, er blant de som er segregert som det sistnevnte.

”Apo” er en gresk ordstamme, som betyr ”bort fra”, ”atskilt fra”. Jeg spurte rektor ved Sørumsand videregående skole, Kjell Hermann, om dette var et bevisst valg den gang han tok initiativ til APO som en alternativ skoleform. Det var det ikke, APO er en forkortelse som står for arbeid, produksjon og opplæring, men betegnelsen er treffende i den forstand at APO i sin form er ”atskilt fra” den vanlige form for skole, og at han som lærer gikk ”bort fra” normale undervisningsopplegg for denne gruppen elever. APO eksisterte som en alternativ skole innenfor ordinærskolens rammer og system de første par årene, tidlig på 1980-tallet. Prosjektet fikk senere anledning til å etablere seg utenfor den ordinære skolen, det vil si at det ble et segregert tilbud. Dette gjorde de for å komme bort fra det ”skolske” systemet. ”Skolsk” fritt oversatt: en skole som krever en likhetstenkning som ikke passer for elever som strever med sin skolehverdag. Disse elevene har etter Hermanns mening behov for en tydeligere sammenheng mellom teori og praksis, skole og samfunn, med oppmuntring til å finne sine drømmer, og virkelig gjøre dem i samspill med elever, lærere og samfunnet rundt.

Så det greske ordet APO passer godt, atskilt fra et ”skolsk” system, et system som ikke har tilstrekkelig fleksibilitet og integrert realisme (teori og praksis som går i hverandre, og som speiler samfunnet slik det fungerer i vår tid) innenfor sine rammer.

2.2 Fra ”Bedrift i skole” til APO

Kjell Hermann begynte lærerutdannelsen med den motivasjonen å kunne gå inn og endre skolen, for å tilpasse den elevenes læringsbehov. Han fikk tidlig på 1980- tallet prøve seg med et eget opplegg for elever som ikke passet inn, og som denne ungdomsskolen sto hjelpeløs overfor. Han hentet inspirasjon fra Sverige og Danmark, som den gang hadde kommet lengre innen alternative skoler og alternativ undervisning.

Hermann visste at det springende punkt for disse elevene var overgangen til arbeidslivet. Arbeidslivet var viktig, de ville ikke komme inn på videregående den gangen med dårlige teorikarakterer, og praksisplasser fungerte ikke ideelt for denne gruppen. Han etablerte modellen ”Bedrift i skole”, hvor elevene var med på alle funksjonene i skolebedriften, deltok i alle rollene, og hadde et reelt ansvar for hele prosessen. Dette var for eksempel sosialtjeneste, hvor de tilbød tjenester til eldre og andre i nærmiljøet som hadde behov, det var trykkeri og kantinetjeneste. Dette var begynnelsen til det som senere ble kalt APO. Etter hvert ble det bestemt at APO skulle organiseres innenfor det fylkeskommunale system, det vil si på videregående nivå, og det ble på midten av 80-tallet etablert APO-skoler over hele landet.

Kjell Hermann mener at det er vanskelig å beholde en godt fungerende alternativ skole innenfor det ordinære systemet, fordi den ”skolske” strukturen er så lite passende for denne skoletypen, og fordi det krever at lærerne må klare å tilpasse seg en svært fleksibel og krevende rolle i forhold til disse elevene. Han forteller at i en periode på et par år hvor han var borte fra sin skole, så var hele APO-avdelingen ved hans skole ”spist opp” av det ”skolske” systemet, og på en måte tapt for den opprinnelige visjonen og tenkemåten.

Kjell Hermann forteller videre mer om bakgrunnstanken for ”Bedrift i skole” og denne metodikkens betydning for elevene: ”... og da tenkte jeg at det var viktig å lage en bedrift, og det var ikke gjort noe særlig i Norge da, det å lage en bedrift, i skolen..., og bedrifter, ... det går på en måte på å produsere og skape ting, og (vi) kaller det da produksjon, ... og målet med det var da at elevene skulle oppleve det å være direktør, og sjauer, og få alle rollene, og at de som et team skulle samarbeide, seg imellom, forholde seg til ledelse, forholde seg til økonomi, forholde seg til produksjon, forholde seg til spill (ulike roller) i forhold til produksjonen, kvalitet, og forholde seg til brukerne, altså kundene...”

”Da var det tanken på at disse elevene var møkk lei av å få dårlige karakterer av lærere, og spesialpedagoger, som skulle gi dem ekstra tid i det de synes var ille, og ikke hadde tak på... Så det å lage noe, og levere det til den som hadde brukt for denne tjenesten de gjorde... alt, og det å få positiv tilbakemelding... hadde stor betydning for disse elevene...”

Her ble det altså fokusert på, for elevene, å lære det virkelige liv å kjenne, det å få ansvar, innsikt i produksjon og salg, og få erfare det å ha en betydning for, og få tilbakemelding fra, andre mennesker som satte pris på det de hadde produsert. Dette har stor betydning for identitetsbygging, selvværd og selvtillit. Hermann forteller videre at: ”... når elevene hadde lagd et produkt, så kommer den som har bestilt, og sier: ”... dette var bra, jeg er fornøyd”, ... det var verdifullt, og det er veldig reelt i forhold til samfunnet for øvrig... vi ville integrere det de så og lærte i næringslivet eller i bedriftsutplasseringen, være observatører, ikke bare i verktøybua, men være observatører på direktørens kontor, de skulle observere hva ingeniøren gjorde, og så intervju de, og så skreiv de intervjuet, da blei det integrert til de teoretiske fagene. Men altså gjennom det de så i samfunnet utenom skolen, gjennom elevbedriftene, det vi kalte for produksjonen, ... så kom da norsken inn, kom matematikken inn, språket kom inn som en helhet i forhold til ... Slik at tanken var at de skulle se at den teorien de skulle ha, den hadde en plass i samfunnet, og... Jeg mente og mener i dag også, at teorien er altfor løsrevet i forhold til at den er en implementert del av hele samfunnet.

Når elevene ikke en gang er motivert for det, og ikke forstår vitsen for hvorfor de skal lære det teoretiske, så må en på en måte lage en hverdag for dem... hvor det blir implementert inn som en, ... som en naturlig del, at de ser at dette er jo en del av livet, og så ville vi dempe ned alt som var ”skolsk”.

Her ser vi hvordan teoretiske fag helt konkret blir knyttet til arbeid og produksjon, altså at opplæringen knytter akademisk kunnskap helt naturlig til praktisk arbeid i en sosial sammenheng. Elever som til vanlig ikke er motivert til teoretiske fag, får motivasjonen gjennom et arbeid som har betydning og verdi, for dem selv og for andre.

Og så videre: ”... og så var det da også å være mest opptatt av: Hvilke ressurser har denne ungdommen? Hvilke interesser har denne ungdommen? ... Mange av dem har da gått ti år i grunnskolen, og flere i den målgruppa så ikke at dem hadde noen ressurser ... og skolens måte å angripe det på, var altså å ta utgangspunkt i det som de var svakest i, og kjøre inn spesialpedagoger som igjen var stigmatiserende for dem det gikk utover. Selv om disse spesialpedagogene og disse miljøene hevda at det (hjelp fra psykologer og spesialpedagoger) var en helt naturlig del av samfunnet, mens jeg var fornøyd så lenge elevene ikke aksepterte det som en naturlig del, for at... hvis de skulle legge seg helt flate for psykologer, da hadde de på en måte nesten gitt opp å kjempe, ... når det kommer til det at det er psykologen som skal hjelpe de...”

Her poengterer Hermann et kjernepunkt i forhold til hvordan tradisjonell spesialpedagogikk har fungert i mange år, helt fram til vår tid, selv om det nå har skjedd et paradigmeskifte innenfor feltet de siste årene, hvor det å finne elevenes styrker har kommet mye mer i fokus, også i den ordinære skolen.

Han er også inne på dette med mulig stigmatisering: ”... APO, sånn jeg ser det, er, etter at det kom inn i videregående skole, blitt veldig ”skolsk”. Det er en del ungdom som er så lei av skolen at de får et alternativt tilbud for ikke å falle ut av samfunnet, og så er det en annen del av ungdommen som går ut av ungdomsskolen som ikke vet hva de vil, men de er greit flinke, og det er begge de målgruppene vi vil skulle være i

APO, så de ikke stigmatiseres. Så når vi dreiv det i ungdomsskolen, og dreiv det som egen skole, en fire, fem år så gjorde jeg vel det..., så var ikke APO særlig stigmatisert, for vi hadde begge de målgruppene.”

Målgruppene var altså opprinnelig de elevene som skulle finne ut hva de vil gjøre, bruke tid på å finne en karriere- vei, og de elevene som trengte ekstra tilrettelegging av opplæringen. Skolen fungerte mye mindre stigmatiserende når disse kriteriene ble lagt til grunn, i forhold til de siste årene hvor elever med de største problemer blir den dominerende kategori, på grunn av mangel på plasser. Da kan den etter Hermanns mening virke stigmatiserende i altfor stor grad.

Rektor og rådgiver på APO, der hvor min undersøkelse ble gjort, påpeker imidlertid at skolens status og omdømme er en helt annen i dag enn for fem til ti år tilbake, hvor for eksempel foreldrene den gang kom løpende på parkeringsplassen, etter informasjonsmøtet inne på ungdomsskolen, for å forhøre seg om skolen, på vegne av sin ungdom, i redsel for å bli avslørt på møtet som foreldre til et problembarn. Det var ikke uvanlig å høre på bussen, eller i lokalbutikken: ”Å, går du på "mongo"- skolen, eller: Ape-skolen?”

I dag er anerkjennelsen av skolen vesentlig høyere, både blant elever og foreldre. Fornøyde elever, som klarer seg svært godt i samfunnet, og fornøyde foreldre, taler antagelig for seg. Mange ungdommer har erfart at APO har gitt dem en mulighet til å etablere et verdig og meningsfullt liv.

Kjell Hermann fortsetter: ”... istedenfor direktiver ovenfra, (er det bedre å) satse på forventninger og mål... Dagens skolestyring har altfor mye av kontrollfunksjonen i seg, istedenfor å satse på åpenhet og trygghet mellom elev og lærer. En lærer er å sammenlikne med en lege, vi stiller pedagogiske diagnoser. Den enkelte elev må få oppleve at det er bruk for ham, og at han har betydning. APO tar utgangspunkt i samfunnet, produsere og skape, ... få takk, og takke tilbake.”

2.3 Førsteintrykk.

Jeg besøkte APO-skolen, hvor jeg skulle utføre min undersøkelse, for å ta en prat med avdelingsleder og rådgiver, og for å se lokalene. Bygningen ligger for seg selv i et industristrøk, lokalet er stort, med mange små rom, og flere store verkstedshaller. Da jeg kom opp i annen etasje kom jeg rett inn på ”hjerterommet” i bygningen, med sekretæren sentralt plassert, pauserommet til lærerne åpent mot gangen, og elever til og fra i gangene, på begge sider av resepsjonen. En av elevene kommer inn til lærerne og spør: ”Kan jeg låne spiller’n?” Det ordner seg, og læreren sier til meg: ”Hun som var her nå, har kommet seg bra, ... hun var så sint i starten at hun kastet ting veggimellom, skrek og bannet uavbrutt, løp ut og inn av klasserommene med masse lyd, -- nå har hun blitt ganske trygg. Flott jente. Oppegående. Begynte i høst.”

Det er rent og ordentlig i gangene. En lærer viser meg rundt, det er litt tid før frokost kl.10. Vi går opp i annen etasje, i snekkerverkstedet. Tre, fire store ”slamper” har hver sin drill ”ladet” og har ”krig”. En lekende stemning, læreren kommenterer ingenting, de forsetter sin lek selv om jeg er der. Men jeg er observert, - innimellom slagene er det en som spør: ” Er du dama til Ottar?” Vi spøker litt om det, men det forblir uoppklart.

Psykologen fra PP-tjenesten er innom leder før meg. Det er min tur til en samtale, men den blir utsatt på grunn av en akutt situasjon, og lederen kommenterer: ”Her er det raske skiftninger mellom detaljer, spontanhendelser fra elevene, kriser som må taes der og da, planlegging, oppsummering og refleksjon. Håndtering av tunge skjebner...”

Lærer på ”Hotell og næring” spør om jeg vil være med ned til frokost, - alle, både lærere og elever, samles til brød, pålegg, te og melk i kantina hver dag klokken 10. Det er et stort rom med plass til flere langbord, kjøkken med luke ut til rommet, enorme hjørnesofaer står samlet innerst i rommet, og der henger, ligger og sitter det en ti-tolv gutter, omtrent likt kledd, alle med tettsittende, mørke luer ned mot øyenbrynene. Noen spiser, noen spiser ikke, stemningen er avslappet og en av elevene

blir ertet av lærerne over tema ”plagsomme jenter”, - som er på sjekker’n. Han er liten og puslete, men sterk i stemmen og han er med på spøken. Pappa’n hans er innom for å drøfte noen praktiske ting i forhold til arbeidspraksis. Stemningen oppleves som åpen.

Etter møte med leder kopierer jeg noe, går litt rundt, og en lang hengslete gutt er sendt opp av resten av gjengen, som er gjemt under trappen, for å spørre om jeg virkelig er dama til Ottar. Jeg forteller at jeg skal skrive om skolen, og hvordan det oppleves å gå der, og at jeg trenger noen å intervju. OK, jeg var altså ikke den nye dama til Ottar, og var nå definert som noe annet. ”Kan du intervju meg?”

Jeg tar bussen hjem etter lunsj. To av elevene bor i samme område som meg, og skal tidligere hjem enn vanlig. De kommer med lange armer og litt stive bevegelser. Jeg sier noe om hvor kaldt det er, om den lange reiseveien til skolen og om hvor tidlig de må opp om morgenen, - og samtalen er i gang. Vi må bytte buss underveis, og det er ventetid på bussholdeplassen. Vi fortsetter samtalen, og jeg forteller om forskning fra USA som omhandler ungdom, skole og søvnmønster, og at det er gjort undersøkelser som tyder på at hvis ungdom får lov til å starte en time eller to senere enn vanlig på skolen, går læringskurven opp. De er helt med, og synes det er morsomt å høre om at det er forsket på noe de selv har erfart. Mens vi står der, tenner de en ”sigg” som de deler. Den ene fører lighteren opp mot busskuret og ”maler” det sort. Jeg velger å ikke kommentere det. Han stopper etter en stund, og forteller at han må stå opp enda tidligere enn de andre, han har oppgaven med å lufte bikkja hjemme. Det går ok i uka, men er kjipt i helgene. ”Bikkja ”må” jo, selv om jeg har festa.” Neste buss kommer, andre kamerater kommer på bussen etter hvert, og de lar seg ikke merke med meg idet jeg går av.

2.4 Lokaler og bemanning.

APO ligger i en egen bygning i et forretnings- og industriområde. Bygget har to etasjer, med verkstedhall, kantine med storkjøkken, datarom og klasserom i ulike

størrelser i første etasje. I annen etasje er det åpent kontor med skranke, hvor kontorlederen holder til, med rådgiver og rektors kontorer litt i bakgrunn for denne skranken. Her er også byggfagslokaler, og elektrofagsrom. Pauserommet for lærerne ligger åpent, i flukt med kontorskranken, mot inngangen til annen etasje. Det er en åpen atmosfære i dette landskapet, hvor lærerne og kontorleder er tilgjengelig for elevene det meste av tiden. I dette pauserommet skjer det mye spontan utveksling av informasjon lærerne imellom, i tillegg til at elevene også slenger seg ned for en prat. Dette er veldig forskjellig fra hovedskolen, hvor lærernes pauserom er et ”hellig” område, og helt skjermet fra elevene.

Skolegården er en åpen plass mot hovedveien, med parkeringsplass for biler, verkstedhallen vender ut mot skolegården, og det er et lite røykeskur rett utenfor hovedinngangen. Det ligger kontorbygninger, bilverksted, butikk, og flere industribygninger i nærheten.

Skolen er en skjermet enhet, i den forstand at bygningen bare brukes av elevene som hører til der. Det er en oversiktlig enhet, elevene uttrykker at denne skjermetheten gir en god følelse, og lærerne har god kontroll på hva som foregår i og rundt skolen.

Det er 22 lærere og ca. 96 elever på skolen. De er fordelt på 11 klasser. Dette gir i gjennomsnitt en lærer på 5 elever, noe som gjør at elevene har mulighet for svært tett oppfølging. I tillegg er det en kontorleder som har mye kontakt med elevene, og som er en del av helheten. Skranken og Eva, i tillegg til pauserommet, er som hjertet av skolen.

2.5 Struktur og innhold.

I brosjyren for APO, og i informasjonen på nettet, sies følgende om hvem tilbudet henvender seg til: ... elever som: - ønsker å få et best mulig grunnlag for et ordinært grunnkurs til neste år. - ønsker å finne ut hva du skal bli, og prøve ut det yrket du vil velge. - ønsker et fagbrev, men ikke orker tanken på 5 dager på skolebenken.

- ønsker en fast jobb, og bevis på hva du kan, uten for mye teori. - liker praktisk arbeid. - av ulike grunner har behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Kort fortalt tilbyr skolen et annerledes løp, med utplassering i bedrift, 50 % arbeid og 50 % skole. Målgruppen er elever mellom 16 og 19 år. Elevene har altså mulighet for å prøve ut den praktiske biten tidligere enn på de ordinære yrkeslinjene

A - P – O

Arbeid: Elevene får innsikt i produksjonsprosesser gjennom arbeidet i bedriften, temadager på skolen og bedriftsbesøk. Elever som går første år får kr. 160,- pr dag under opplæring i bedrift, i tillegg til at reiseutgifter dekkes. Dette er en god motivasjonsfaktor for mange av skolens elever.

Produksjon: Faget kalles ”opplæring i bedrift”, og det som læres dokumenteres i en opplæringsbok, og kan trekkes fra i læretid senere

Opplæring: På skolen gis det opplæring i studieretningsfag, allmennfag og valgfag. Det poengteres fra skolens side at det stilles samme krav til elevene på APO i allmennfag, som det gjøres i ordinærskolen, og all opplæring her relateres til nasjonale læreplaner på grunnkursnivå.

Arbeidet eleven har, avgjør hva slags studieretningsfag eleven skal ha. Skolen har tilbud i følgende studieretninger:

- Helse- og sosialfag
- Mekaniske fag
- Byggfag
- Elektrofag
- Formgivningsfag
- Hotell- og næringsmiddelfag
- Salg og service

Elevene er ute i bedrift henholdsvis to og tre dager i uken. Studieretningsfagene utgjør 4 timer pr uke. Valgfag utgjør 2 timer pr uke. Valgfag kan være allmennfag,

studieretningsfag, eller annet. Allmennfag utgjør 5 timer pr. uke. Studietid utgjør 4 timer pr. uke hvor elevene kan arbeide med allmennfag eller studieretningsfag etter eget valg, med veileder.

Her er det altså innebygget i systemet at elevene kan styrkes på det de selv ønsker, med veiledning av lærere. Dette har gitt stor uttelling for mange elever, både innen studieretningsfagene, og i allmennfagene.

2.6 Arbeid - opplæring i bedrift.

Skolen har opparbeidet seg et stort og bredt nettverk av kontakter og bedrifter i rimelig avstand fra skolen eller der elevene bor. Mottoet for skolen når det gjelder tilgang til arbeid er: Intet er umulig! Rådgiver forteller om en elev som hadde ett eneste ønske, nemlig å kunne arbeide med brettseiling. Rådgiver sa at det måtte være mulig å ordne, og etter mye arbeid og tilrettelegging med lån og stipend, fikk eleven en praksisplass ved et surfesenter i Australia, et av få steder der det undervises i ”surfing” på et nivå som passet for ham. Intet er umulig.

En annen elev fikk arbeid på en båt i utenriksfart, hans mål var å bli skipselektriker eller kaptein. Etter tre ukers sjøsyke, og erkjennelse av hvor kjedelig det var med så mye datateknikk, og så lite action, mønstret han av med ny innsikt og med en mulighet for å legge den drømmen fra seg. Eleven er nå ferdig utdannet elektriker, med fast jobb i det firmaet hvor han hadde opplæring og læretid.

Her er et utvalg av utplasseringssteder/yrker: Elektrobedrift. Lagerarbeid, truckfører. Bakeri/ konditori. Databedrift. Klesbutikk. Snekker/tømrer. Trelastlager. Frisørsalong. Hudpleier. IT-vaktmester. Maler. Sykkelreparatør. Båtmotor verksted. Feier. Barnehager. Skolefritidsordning. Service av kontormaskiner. Restaurant (kokk/servitør). I stall. Bilverksted. Rørlegger.

3. TEORI OG NOEN RELEVANTE UNDERSØKELSER

Jeg vil nå presentere noen sentrale teorier og undersøkelser som er relevante i forhold til mine problemstillinger og til mitt empiriske materiale. Begrepene atferdsvansker, mestring og tilknytning, identitet, salutogenese og self-efficacy, og til sist: den forløsende pedagogikken, vil bli belyst. Undersøkelsene jeg har valgt utdyper flere av disse begrepene ytterligere.

3.1 Atferdsvansker

Atferdsvansker blir ofte tydeligere innenfor skolen som system enn utenfor. Skolen er en sosialiseringarena som har andre krav og rammer enn hjemmearenaen. Dette gjelder for eksempel krav om konsentrasjonsevne og evne til samspill med andre, både med elever og lærere. Kravene til intellektuell forståelse er store, i tillegg til krav om sosial, følelsesmessig og fysisk kontroll. Utfordringen til skolen ligger i å gi tilpasset opplæring til hver enkelt elev og bidra blant annet til å gi mestringsopplevelser, pågangsmot og håp om en meningsfull framtid. Hvis deler av disse utfordringer ikke blir møtt, kan skolen i seg selv virke som et klientskapende system (Ogden, T. 1993). Skolen kan da også utgjøre en sosialiseringrisiko.

”Begrepet sosialiseringrisiko setter søkelys på belastninger og uønskede konsekvenser av en langvarig, dekontekstuell og standardisert skole der i særlig grad unge mennesker som stemples som ”svake eller ”atferdsvanskelige” står i fare for å komme inn i en marginaliserende og funksjonshemmende utviklingsprosess” (Befring, Edvard og Reidun Tangen, 2005, s.3)

Finn Magnussen skriver i sin artikkel “Atferdsforstyrrelser og mestring - hvem skal mestre hva?” (Magnussen, Finn 2001), om mestringsbegrepets forhold til sosialisering. Han innleder med å si noe om det å se på atferd som: ”... symptomatisk for noe, som et forsøk på å dekke et behov eller unngå ubehag, det vil si å mestre en

situasjon.” (I: *Mestring som mulighet*. Gjørum, B., m.fl.(red.), 2001, s.340) Han stiller så spørsmålet, som i tittelen på artikkelen: ”Hvem skal mestre hva?”, og snur så mestringsansvaret over fra barn til foreldre, fra pasient til behandler, og jeg vil tilføye i denne sammenheng: fra elev til lærer. Mestrer samfunnet, representert ved foreldre, behandlere og lærere, sin del av oppgaven, nemlig å gi barn og ungdom mulighet for tilknytning og forutsetning for selvstendigjøring? Klarer vi å formidle ferdigheter, sosiale koder og moralske verdier? Mestring blir ut fra Magnussens resonnement et begrep som ender opp i samfunnets evne til å: ”... reprodusere og mestre videreføring av sin egen kultur, i en evig skiftende sosialiseringssprosess.” (I: *Mestring som mulighet*. Gjørum, B, m.fl.(red), 2001, s 341). Magnussens sammenstilling av de viktige begrepene atferd, mestring og sosialisering er svært relevant i forhold til hvordan vi kan se sammenhenger, og derved bedre se muligheter for utvikling, for ungdom som strever i sitt skoleliv.

En atferdsvanske kan altså sees på som en mestrende selvhevdelse. Atferd i form av sosiale ferdigheter læres bare ved imitasjon eller modellering, der hvor det også eksisterer en emosjonell tilhørighet. Et atferdsavvik kan også, i følge Magnussen, være et uttrykk for å ville være noe, i motsetning til ingenting. Dette vil da utgjøre en basal identitetsopplevelse. :”... uten kan man verken tilhøre et fellesskap eller stå i opposisjon.” (I: *Mestring som mulighet*. Grøholt, B, m.fl.(red) 2001, s.342). Det er altså en livsbejende atferd, og en mestring av egen vitalitet og selvstendigjøring.

3.2 Mestring og tilknytning

Hilchen Sommerschild gir i sin artikkel ”Mestring som styrende begrep”, (I: *Mestring som mulighet*. Gjørum, B., B. Grøholt og H. Sommerschild (red.), 2001), en god oversikt over forskere som kan knyttes opp mot mestringsperspektivet. Hun tar for seg resilience-, selvbilde-og familierapiforskningen, i tillegg til salutogeneseforskningen, representert ved Aaron Antonovsky.

Michael L. Rutter er en representant for ”recilience”-forskningen. Han stilte spørsmålet: Hvilke prosesser i individets naturlige omgivelser fremmer effektive strategier? Hans konklusjon var at det er vanskelig å vite noe om dette, men to viktige faktorer sto likevel fram i hans materiale: Trygge emosjonelle tilknytninger, og egne erfaringer om å kunne noe. Disse to faktorene harmonerer med andre forskeres resultater i forhold til hva som gir gode forutsetninger for å mestre livet.

Sommerschild nevner videre Lester Libo, en psykiater som utviklet en metode for opplæring av legfolk i desentralisert psykiatri. To områder måtte styrkes for å hjelpe pasientene til et godt liv: tilhørighet og kompetanse. Sommerschild nevner også i denne sammenheng John Bowlby med sine to begreper: Attachment and Exploring, og Sigmund Freuds to begreper: Liebe und Arbeit. Så ut fra et bredt spekter av fagområder og forskere, understrekes betydningen av nærhet til andre mennesker, og egen kompetanse, for opplevelsen av å ha et godt liv.

Sommerschild er i sin gjennomgang ute etter å finne mestringsens dype røtter, og refererer til resilience-forskningens gjennomgående trekk, nemlig selvbildet, det vil si det gode selvbildets betydning for mestring av livet. Hun kommer inn på målbare sider av selvbildet, nemlig individets opplevde kompetanse på ett eller flere felt, altså den kompetansebaserte forståelsen av selvet. På den annen side står den relasjonsbaserte forståelsen av selvet, den siden som blir påvirket av andres vurdering og speiling av personen. Disse to forståelsene utfyller hverandre, og danner til sammen en følelse av egenverd.

I sin utredning av teorier på selvbilde, nevner hun Susan Harters teoretiske modell. Harter introduserer et begrep som står for en overordnet oppfatning av egenverd, ”global selfworth”, og vurdering av kompetanse på aldersadekvate områder, bedømmelse av egen kompetanse, i tillegg til hvor viktig barnet synes det er å være god på samme område og opplevd tilbakemelding fra miljøet rundt. Delt opp på denne måten var det mulig å se samvariasjon mellom overordnet selvverd og kompetansevurdering og sosial tilbakemelding. En av konklusjonene var at det er vanskelig å bygge selvfølelsen for et barn alene. Sosial tilbakemelding var heller ikke

nok til å bygge en god selvfølelse hvis barnet selv ikke følte seg god nok. Et annet relevant resultat var at klassekameratenes vurdering ble tillagt større vekt enn venners vurdering for oppbygging av selvbildet.

Finn Magnussen reflekterer over mestring og mestringens mål, og sier at mestring ikke bare er å kunne eller forstå, men også å leve med det man ikke mestrer eller forstår (I: *Mestring som mulighet*. Grøholt, B. m.fl.(red), 2001). Så i en skolesammenheng vil det være en oppgave for læreren å støtte eleven i å erkjenne og å tåle det som ikke er mulig å mestre, og å flytte oppmerksomheten til ubrukte ressurser, for på den måten å ta egne krefter i bruk og for å kunne mestre livet bedre.

I en alternativ opplæringsammenheng vil det både kunne legges til rette for en rehabilitering av sosiale ferdigheter og faglige ferdigheter, og å lære elevene ferdigheter som de ikke har kunnet lære i det ordinære opplæringsløpet.

En opplevelse av mestring gir økt selvfølelse og pågangsmot. Det gis mulighet for en ny opplevelse av egen rolle i ulike sammenhenger, andre gir tilbakemelding på denne endrede rollen og dette gir en endret subjektiv opplevelse av egen mestring. Det skjer en bestyrkning.

Finn Magnussen sier noe om hva som ligger til grunn for mestringsevne : “... erkjennelsen av at oppvekstpremissene, det vil si vilkårene for emosjonell tilknytning og kognitiv stimulering, har en avgjørende betydning for de aller fleste barns senere mestringsevne.” (Grøholt, B. m. fl. (red.) 2001, s.341)

Peter Fonagy snakker om dannelsen av indre arbeidsmodeller i tidlig tilknytning. Disse arbeidsmodellene påvirker hvordan vi opplever nye erfaringer i relasjoner til andre mennesker. Men det påpekes at prosessen går begge veier, nye erfaringer påvirker også de indre arbeidsmodellene. Så vår psykiske funksjon er ikke en statisk tilstand, et produkt av kun den tidlige påvirkningen Tilknytningsteorien legger vekt på potensialet for forandring. Tidlig tilknytning, og status for nærmeste relasjon i dag, kan til sammen si noe om en persons psykiske styrke. Tilknytningsteorien legger altså vekt på muligheten for endring gjennom livet, og står på den måten nær til den

salutogenetiske tenkemåten. Det legges også mer vekt på relasjoner og ytre hendelser enn i andre utviklingsteorier. Nær og meningsfull kontakt med lærere og medelever, og positive opplevelser og tilbakemeldinger i arbeidslivet vil dermed kunne påvirke den unges psykiske styrke, opplevelse av sitt eget potensial og sine muligheter til mestring (Sommerschild, H., ”Mestring som styrende begrep”. I: *Mestring som mulighet*. Grøholt, B. m.fl.(red.) 2001).

3.3 Identitet

For å belyse det sentrale tema i ungdomstiden, utprøving av roller og det å utvikle en noenlunde stabil identitet, er Erik H. Erikson fremdeles relevant. Han utviklet en stadieteori som stort sett følger Freuds stadier, men han utvidet dem til å gjelde hele livet, med fokus på samspillet betydning for utviklingen. Hvert stadium innebærer en krise, som må løses av individet, ved hjelp av omgivelsene. Individet vil komme ut av krisen med et tyngdepunkt mot enten det negative eller det positive. Han betonet særlig betydningen av det første stadiet, hvor barnet enten utvikler grunnleggende tillit, eller grunnleggende mistillit, og det femte stadiet, ungdomstiden, fra puberteten til voksen alder. I dette stadiet er utfordringen å utvikle en stabil identitet, i forhold til det motsatte: å komme ut av perioden med overveiende grad av rolleforvirring.

Erikson sammenfatter opplevelsen av identitet på denne måten: ”An optimal sense of identity...is experienced merely as a sense of psychosocial well-being. Its most obvious concomitants are a feeling of being at home in one’s body, a sense of “knowing where one is going”, and an inner assuredness of anticipated recognition from those who count” (Erikson 1968, s.165).

Nyere identitetsteori legger større vekt på konstruksjon av identitet i et samspill mellom individ og samfunn. Ivar Frønes skiller mellom to identiteter, den indre private, og den sosiale identitet. Den sosiale identiteten konstrueres spesielt i forhold til roller, for eksempel den rolle som inntas i forhold til et arbeid. ”Et panorama av mulige kulturelle og sosiale signaler gjør at den sosiale og kulturelle identitet er noe

som må reflekteres over, som må konstrueres” (Frønes 1987, s.22). I dagens samfunn er det altså større muligheter for å velge sin egen identitet enn tidligere, men det kan også være mer personlig krevende, og fordrer et nært og støttende samspill med omgivelsene.

3.4 Salutogenese og self-efficacy

Salutogenese-perspektivet, ved Aaron Antonovsky, ligger nært opp til mestringsperspektivet. Hvilke faktorer i livet gir helse? Det er altså en forskyvning i fokus fra det problemorienterte, til å belyse de områdene og de faktorene som gir helse og mestring.

Antonovsky understreker betydningen av at vi støtter den unge i å finne mening og muligheter i en virkelighet som er forståelig ut fra ungdommens eget ståsted. Tilbakemeldinger til ungdom må inneholde rettferdig kritikk, sammen med støtte, for at det skal virke positivt inn på selvbildet. Fokus må være på de ubrukte muligheter, det å skape sammenheng og mening i samarbeid med ungdommen, gjennom refleksjon og erfaring, grensesetting og konsekvens. Antonovsky hevder at en opplevelse av sammenheng (Sense of Coherence) er avgjørende for hvordan vi klarer oss i livet (Antonovsky, A. 1987). Han kom på sporet av dette da han gjennomførte samtaler med jøder etter opphold i konsentrasjonsleire, og kunne trekke ut følgende tre komponenter som utgjør denne følelsen av sammenheng: evne til å kunne forstå situasjonen (comprehensability), det å ha tro på at vi kan finne frem til løsninger (manageability) og det å finne en mening i å forsøke på det (meaningfulness).

I sum kan en si at det dreier seg om en universell evne til å kunne influere på sitt eget liv, uavhengig av situasjon og kulturell kontekst.

Albert Banduras begrep self-efficacy handler om det å ha kontroll, og være aktør i eget liv (Bandura 1995, 1997). Mestringsopplevelser er forutsetningen for å utvikle tiltro til egne krefter og evner. Her ligger den store utfordringen for lærere, nemlig å

legge til rette for at alle elever skal få oppleve mestring på noen områder. En forventning om mestring dannes særlig på grunnlag av fire faktorer: tidligere erfaringer, fortolkning av andres erfaringer, hva andre forteller meg at jeg kan klare, og min opplevelse av hvor motivert jeg er. Forskning har vist at den subjektive troen på at en kan mestre noe, ofte er utslagsgivende. Forventning om behag eller ubehag er avgjørende for motivasjon. Mestringsforventning er viktig som motivasjonsfaktor, hvordan personen tror at han eller hun vil mestre en situasjon. Forståelse er en forutsetning for å påvirke elevenes motivasjon. Lærerens oppgave er å finne fram til elevens mestringsforventning, og arbeide med den hvis den er negativ. Det å våge å handle gir håp om suksess. I en arbeidssituasjon må eleven inspireres til handling, overkomme angsten for å gjøre feil og få oppleve at dette hører med i en opplæringsprosess.

3.5 Den forløsende pedagogikken

Edvard Befring presenterer et nytt perspektiv på læring i sin skoleteori: ”Den forløsende pedagogikken”. Dette er en helhetlig pedagogikk som gjennom syv grunnleggende prinsipper beskriver hvilke faktorer og forhold som kan gjøre den gode skolen god (Befring, E. 2004a).

Han peker på at skolen etter den gamle strukturen, som har sitt grunnlag fra industrisamfunnets ensrettede standardisering, har mengdetenkning som indikator på kvalitet, eksempelvis antall timer på hvert fag og lengden på utdanningsløpet totalt. Innenfor det nye læringsperspektivet står lærerens som en sentral kvalitetsindikator. Befring setter opp, innenfor sine syv grunnprinsipper for den gode skole, disse to basale pedagogiske kvaliteter i forhold til læreren: ”verdsetting og oppmuntring” og ”positiv fokusering”. Dette kan synes som to opplagte kvaliteter i lærerrollen, men innenfor det gamle læringssystemet, som fremdeles henger igjen som et hierarkisk mønster i skolens vegger, er dette ikke alltid praksis, og heller ikke alltid mulig å utøve innenfor de herskende skolekoder og systemer. Det er nok å nevne bare noen få

av karakteristikkene av det gamle skolekonseptet for å kjenne igjen rester av dette i den nåværende skole:”... Tung administrativ overbygning. Stor vekt på undervisningsmengde (timer og år). Prioritering av formalkunnskap framfor praktisk kunnskap. Opplæring med korttidsperspektiv (pugging til neste prøve) (mitt tillegg))” (Befring, E. 2006 b, s.4).

”Et helhetlig syn på læring betyr å se på læring som en personlig og sosial prosess som inngår i en bestemt sammenheng og har funksjonell relevans til noe som skal realiseres. På dette grunnlaget kan læringsprosessen karakteriseres som kontekstuell og situert, noe som er et premiss med konsekvenser for analyse og vurdering av skolens læringsbetingelser.” (Befring, E. og Reidun Tangen, 2005, s. 16)

3.6 Noen relevante undersøkelser

Det finnes forholdsvis få undersøkelser som tar utgangspunkt i elevenes egen opplevelse av sitt skoleliv. Reidun Tangen (Tangen, 2004) henviser til flere forskere som påpeker den manglende interesse for og forskning rundt elevenes egne opplevelser i forhold til sitt opplæringsløp, - blant andre Sørli og Nordahl (1998) og Bogdan og Taylor (1990). Det fastslås at pedagogiske forskere i stor grad har utelatt dette viktige perspektivet, og at det kan skyldes både skolens systemiske forhold, og en manglende tiltro til elevenes egen stemme. Tangen påpeker at det å lytte til elevenes eget perspektiv er en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen til enkeltelever og til grupper. (Tangen, i Spesialpedagogikk, Befring og Tangen (Red), 2001)

Jeg vil i det følgende presentere fire forskningsprosjekter som jeg vurderer som relevante for mitt temaområde og min problemstilling. Jeg har konsentrert meg om forskningsprosjekter som er gjort i Norge og i Sverige, fordi min egen empiriske undersøkelse er gjort innenfor det norske skolesystem.

3.6.1 Sørli og Nordahl: "Problematferd i skolen"

Sørli og Nordahl (1998) har lagt fram et empirisk forskningsarbeid hvor fokus ligger på problematferd i skolen. De har tatt utgangspunkt i 4.-7.klassetrinn.

Problematferden ble delt inn i fire hovedkategorier basert på atferdsmønstre:

Lærings - og opplæringshemmende atferd. Utagerende atferd. Sosial isolasjon. Antisosial atferd.

På grunnlag av elevenes selvrapport ble de inndelt i fire grupper, ut fra fravær av, eller ulike kombinasjoner av, de ulike atferdskategoriene. Elevene fordelte seg prosentvis slik:

1. Normalgruppen - 48 % - disse hadde ingen av de fire atferdsmønstrene
2. Middelhavsfarene - 29 % - disse hadde lærings- og opplæringshemmende atferd og utagerende atferd, men sjeldent sosial isolasjon eller antisosial atferd
3. De ensomme - 15 % - disse opplevde sosial isolasjon, men med en ekstremt veltilpasset atferd ellers.
4. Problemgruppen - 7,5 % - Disse skåret på alle fire atferdskategorier.

Dette betyr da at over 50 % av alle elever skårer på en eller flere av de fire kategoriene av problematferd. Det kan tyde på at vi har en skole som tilfredsstillende behøver til kun halvparten av elevene. Gruppe 4 er i denne undersøkelsen elever som skaper størst bekymring og irritasjon hos lærere, og de får også mye negativ oppmerksomhet. Sørli og Nordahl fant også at to tredjedeler av den problemdefinerte gruppen er gutter, og de viser også oftere utagerende atferd.

3.6.2 Befring: Kvalitativ studie av 9.klassinger

Befrings kvalitative studie av 9.klassinger (Befring 1994, s.99-102) og deres selvrapport om sin situasjon, viser noe av det samme når det gjelder fordeling av elever, og hvordan de opplever seg selv i skolesituasjonen. Fokus ligger imidlertid på deres motivasjon, interesser, drømmer og bekymringer. Befring er opptatt av dette

perspektivet spesielt, hvordan skolen som system, og lærere, kan bidra til å frata elevene selvverd, tiltro til egne evner og fremtidshåp. Elevene fordelte seg slik: 36 % - disse er mønsterelever, har gode karakterer, interesser og fremtidsplaner 16 % - disse elevene presterer, men opplever ingen skolemotivasjon. De har ingen interesse i sport eller musikk, og tegn tyder på at de hevder seg på bekostning av andre.

22 % - disse er i en lavkategori med hensyn til karakterer og skolemotivasjon, de er ofte i en vanskelig situasjon både personlig, sosialt og pedagogisk, opplever avmakt og mindreverdsfølelse, de har en følelse av at det ikke nytter.

26 % - disse er lavt presterende, men motiverte. De dyrker imidlertid interesser og utøver praktiske oppgaver utenom skolen, ofte i samspill med både voksne og unge, og klarer seg derfor bra.

Befring konkluderer med at livet i skolen medfører betydelige personlige utfordringer og påkjenninger. ”Skolen fremstår som et system som rommer mye bekymring og legitimerer mye ubarmhjertighet” (Befring, E. ”Problematferd og forebygging”. I: *Spesialpedagogikk*, Befring, E. og R.Tangen, (red.) 2001, s.163).

Spesielt gjelder dette gruppene B og C, dvs. de elevene som ikke er skolemotiverte og som ofte hevder seg på andres bekostning, og de som har en offerprofil. Disse trenger størst hjelp, og mangler positive holdepunkter. Befring hevder også at skolen kun er rimelig forsvarlig for et mindretall av elevene, nemlig de 36 % av elevene i denne undersøkelsen som utgjør mønsterelevne.

3.6.3 Tangen: Elevenes skolelivskvalitet

Reidun Tangen har skrevet en doktoravhandling om elever som er tatt opp på særvilkår og deres møte med den videregående skolen. Hun tar også for seg foreldrenes forhold til og erfaringer med skolen. Det er en kvalitativ undersøkelse, med selvrappoterings gjennom intervju som metode.

Elevenes og foreldrenes erfaringer er satt opp mot en beskrivelse av skolens tilrettelegging, sider ved skolerettssystemet, og den faktiske videregående opplæringen. Det sentrale er det fenomenologiske perspektivet, elevenes egen opplevelse av sitt skoleliv. Hennes primære anliggende har vært å ”forme nøkler til forståelse av elevenes erfaringer i møte med videregående skole” (Tangen, 2004, s.412)

Hovedkonklusjonen i sitt arbeid formulerer hun slik: ”... en del elever opplever seg som stengt ute fra det vanlig skolesystemet, samtidig som stengt inn i skolen, fordi det ikke finnes en vei utenom. Men jeg møtte også elever som – blant annet fordi de hadde lærere som allierte i skoleverden - syntes de levde et godt skoleliv. Til det hører også å se muligheter for et liv etter at skolegangen er slutt” (Tangen, 2004, s.424)

De to faktorene som Tangen fremhever som betydningsfulle i elevenes erfaringer er læreren som ”alliert” og ”tidsperspektivet”. Dette understreker betydningen av at lærere har evne til omsorg og dialog, i tillegg til kunnskapsformidling. Det understreker også betydningen av et skolesystem som gir håp, gjennom meningsfulle erfaringer her og nå - om en fremtid som er god. Fremtidsperspektivet avhenger mye av hvordan elevene opplever nåtiden, om den er meningsfull, og om den tilfredsstillende deres behov.

Tangen introduserer et sentralt begrep, dels på grunnlag av sine funn, som hun kaller skolelivskvalitet. Begrepet er opp til nå ikke brukt, altså begrepet livskvalitet, i sammenheng med elevers erfaring med sitt skoleliv. Hun ser på dette begrepet som bestående av to dimensjoner, det subjektive, elevens egen opplevelse, erfaring og tolkning, og objektivt, de vilkår som institusjonen tilbyr. I sin forskning prøver hun å finne ut av fenomenet skolelivskvalitet ved å bygge på elevenes erfaringer og perspektiver. Dette kan gi forskere og skolefolk et bedre redskap til å forstå behov og læring innenfor skolesystemet, og på hvilke premisser en skal foreta endringer som tjener elevene bedre.

I sin undersøkelse fant Tangen fire sentrale faktorer som kan si noe om skolelivskvalitet, basert på elevenes utsagn (Tangen bruker her begrepet kvalitet nøytralt, - god/dårlig kvalitet. Jeg sier i det følgende noe om begrepene med positivt fortegn, men begrepene forstås også med negativt fortegn, altså mangelen på det som nevnes):

Tidsdimensjonen - Her og nå aktivitetene forbindes til en fremtid, skolelivet har en mening fordi det fører til noe i fremtiden, gir håp om en god fremtid.

Kontroll over egen skolegang - Hvis eleven opplever læreren som alliert, gir det en følelse av å kunne påvirke sin egen opplæring.

Relasjoner - Forhold til elever og lærere, fellesskap, gjensidighet. Sosialt nettverk.

Arbeidsdimensjonen - Dette går på om skoleaktivitetene oppleves som å ha en mening, utgjør et arbeid som gjør en forskjell. Et godt skoleliv gir positive forventninger om fremtiden

3.6.4 Halldin: Spesialpedagogens kompetanse

Rolf Halldin (Halldin, 1990) går i sin avhandling inn på den kompetanse som spesialpedagoger i lærerfunksjon selv mener de har, i relasjoner til unge med atferdsvansker. Han har tatt utgangspunkt i heldøgnsinstitusjoner for ungdom med atferdsvansker i Sverige, og lærernes opplevelse av hvordan de takler ungdommene i undervisningssituasjonen. Uttalelsene i denne undersøkelsen dreier seg mye om kontrollfunksjonen, fordi den direkte læringssituasjonen betinger en viss kontroll av atferd. Halldin har vært interessert i å se på om det finnes likheter i måten de ser på og behandler sine elever. Han stiller jo også spørsmålet i innledningen av sin problemstilling: ”Den unika spesiallærarkompetansen?”

Halldin gjør her noe av det samme som Tangen, setter den fenomenologiske delen av undersøkelsen opp mot pensum og ideologiske rammer i skolesystemet. Han bruker det verdiladete begrepet kompetanse uavhengig av verdivurdering, slik Tangen også gjør med begrepet kvalitet .

Halldin har intervjuet mange spesialpedagoger i dette systemet, og konsentrert seg om de lærerne som underviser i teoretiske skolefag. Mange uttalelser handler som nevnt om kontrollfunksjon, og håndtering i krisesituasjoner. Grunnelementer i disse sammenhengene er blant annet konfrontasjon, samarbeid, identifikasjon, lojalitet og grensesetting. I utgangspunktet er det et maktforhold mellom lærer og elev, og et spørsmål om hvordan lærerne, etter egne utsagn, bruker makten. Hvordan de ser på dette fenomenet er i fokus, i tillegg til det å se på hvordan de rettferdiggjør egne holdninger og handlinger.

I materialet fra intervjuene utkrystalliserer det seg tre temaer (i fenomenologisk betydning) i forhold til passende kompetanse, etter lærernes egen mening. Disse tre temaene er: *psykisk styrke*, *nærhet/identifikasjon* og *samarbeid*.

Under *psykisk styrke* finner han uttalelser om evnen til å utstråle styrke i en situasjon, fravær av angst og bekymring, og evnen til ”å være seg selv”.

Under *nærhet/identifikasjon* nevnes forståelse av elevenes verdier, vaner og holdninger, for å nå fram til dem, komme nær dem.

Samarbeid er det tredje tema som i følge lærerne er svært viktig for å kunne skape trygghet, for lærerne selv og for elevene. I denne sammenheng gjelder det samarbeid innenfor ulike yrkesgrupper, fordi det er en heldøgnsinstitusjon, hvor elevene kan spille på de ulike gruppene, for eksempel i forhold til grensesetting.

De situasjonene som lærerne kommer opp i krever ofte en moralsk vurdering, og reaksjonsmåtene må være forutsigbare og rettferdige. Den rettferdiggjøringen lærerne gjør av sine handlinger utkrystalliserer seg i forhold til praksisorientering, nødvendighet og funksjonalitet. Halldin nevner her at innenfor mange institusjoner blir mye av arbeidet og arbeidsmåter, inkludert holdninger, automatisert. Det blir rutine, repetisjon og ”slik gjør vi det her”. Han kaller dette et mulig habitus-preg, det vil si internaliserte kroppsvaner, visdom og ryggmarksrefleks, noe som former den enkelte lærers persepsjonsskjema. Dette kan gi få muligheter til å reflektere over praksis, og for at det skal bli sunt og tjenlig betinger det et utviklingsarbeide, hvor en kan diskutere praksis og nye ideer.

Han kommer også inn på det fenomenet at elevene skal, ideelt sett, læres opp til demokratisk holdning og atferd, men at dette er vanskelig fordi mange er asosiale og har liten erfaring med demokratiske måter å løse konflikter på. Systemet er også preget av et formalisert maktforhold mellom skole og elev. Dette gjør balansegangen for lærere i krevende situasjoner vanskelig. Til en viss grad mener han også at kompetansen som kreves for å kunne stå i et slikt arbeid, og bidra til en utvikling for disse ungdommene, ikke kan læres kun gjennom formell utdanning. Det kreves ”fingerspitzgefühl” og intuisjon. Det ser ut til at mye er knyttet til lærerens personlighet og interesse, og at erfaring over lang tid gir stor uttelling på kompetansen.

Halldin peker på betydningen av å forstå undervisningskunnskap og kompetanse ut fra forskning innen flere områder. Grunnlaget bør etter hans mening være å beskrive denne kompetansen ”god”, ”dårlig”, etisk akseptabel eller ikke. Hvordan lærerne rettfærdiggjør sine holdninger og handlemåter kan bidra til å forstå hvorfor disse oppstår i ulike sosiale sammenhenger, som for eksempel i disse heldøgns-institusjonene for ungdom med atferdsvansker. Hans undersøkelse inspirerer til å gå dypere inn i dette tema, på lik linje med de foregående forskeres arbeid.

4. PROBLEMSTILLINGER

Jeg har valgt å fokusere på to problemstillinger. Den første går på elevens opplevelse av hele sitt opplæringsløp, fra barneskole via ungdomsskole og ordinær videregående skole, med vekt på deres opplevelse av hva det er som virker i APO. Jeg har delt inn materialet etter tema-guiden: opplevelser før APO, og opplevelser i APO. Den andre problemstillingen tar utgangspunkt i lærernes refleksjon over hvilke faktorer ved APO som etter deres syn virker i forhold til elever med atferdsvansker. Det å intervju lærere fra informantenes tidligere opplæringsløp går utover denne undersøkelsens rammer. Det gjelder også foreldrenes syn på sine barns opplæringsløp, inkludert hjelpeinstansers syn på hva som hjelper for ungdom med atferdsvansker.

4.1 Problemstilling 1 :

Hvordan opplever ungdom med atferdsvansker sitt opplæringsløp?

4.1.1 Definisjoner:

Opplevelse

Jeg finner det relevant i denne sammenheng å bruke definisjonen på opplevelse ved hjelp av begrepet persepsjon: ”Ytre faktorer, som styrke, intensitet, likhet, kontrast påvirker hvordan vi opplever et fenomen. Av de indre faktorer som påvirker opplevelsen er kategorisering etter begreper som er formet av tidligere erfaringer, og sist men ikke minst: motivasjon”(min oversettelse) (Mc Keachie/Doyle/Moffet,1976, s.253-254). I mitt materiale ser jeg tydelig for eksempel at elevene sammenlikner sine opplevelser fra tidligere skolegang og det de opplever i APO. Det er i høy grad snakk om kontraster, og om for eksempel motivasjon, det å bli motivert til å gjøre en innsats, fordi de opplever fravær av mobbing.

Ungdom

Ungdom i denne sammenheng er elever i videregående skole, mellom 16 og 20 år. Innen utviklingspsykologien regnes ungdomstiden fra ca 12 år til ca 18, med glidende overganger (Erikson, E., ref i Evenshaug og Hallen 1975, side 450-458). I vår tid, i alle fall i vesten, så kan en si at ungdomstiden for mange varer utover denne tiden. Dette kan ha sammenheng med lang utdanningstid, ungdom og ungdomskultur som et markedsideal, og med aksepten for å bo hjemme hos foreldrene ut over fylte 18 år. Karakteristisk for ungdomstiden er utvikling av identitet, utprøving av roller, og det å finne sin plass i samfunnet.

Atferdsvansker

I følge St. melding nr 23 blir atferdsvansker definert som en funksjonshemming: ”Funksjonshemmet er den som pga varig sykdom, skade eller lyte, eller pga avvik av sosial art, er vesentlig hemmet i sin praktiske livsførsel i forhold til det samfunn som omgir ham. Dette kan gjelde utdanning, yrkesvalg og yrke, fysiske og kulturelle aktiviteter”. Atferdsvansker kan defineres som ”variasjoner over allmennmenneskelige problemer, men i forsterket form” (Ogden, 1993). Elever med atferdsvansker kan ha en atferd som enten er aktivt utagerende, eller passivt tilbaketrekkende. Ogden refererer blant annet til Laviks studie fra 1976, som viser at guttene har en tendens til eksternalisering som viser seg i utagerende atferd og sviktende sosial funksjon. Jentene har derimot en tendens til å internalisere sine problemer. De har et mer subjektivt besvær i form av angst og depresjonstilstander. Felles for begge atferdsformer er at de ofte mangler venner (Asmervik, Ogden og Rygvold, 1993, s.75). Atferdsvansker fører først og fremst til samhandlingsvansker mellom elev og miljø.

Opplæringsløp

Opplæringsløp i denne sammenheng vil si den formelle opplæringen ungdommen har gjennomgått fra første klasse på barneskolen, gjennom ungdomsskole og til

videregående opplæring, med teoretisk og praktisk eksamen, fagbrev eller kompetansebevis.

4.2 Problemstilling 2 :

Hva er det i APO som virker for ungdom med atferdsvansker?

(Utdyping og forklaring på begrepet ”APO” finnes i kapittel 2, begrepene ”ungdom” og ”atferdsvansker” er definert under hovedproblemstilling 1).

Med informantenes opplevelser av opplæringsløpet i APO som grunnlag, har jeg intervjuet to av de lærerne som har vært ved skolen lengst, og som har to sentrale funksjoner nå, rektor/ lærer (avdelingsleder), og rådgiver/lærer. Dette kan ansees som et supplement til intervjuene av mine elevinformanter. Intervjuene med lærerne har derfor ikke vært dybdeintervjuer i den forstand som er tilfelle med mine elevinformanter. Formålet med intervjuene av disse to lærerne har vært å få svar på disse to spørsmålene: Hva er det lærerne mener hjelper i forhold til å gi elever med atferdsvansker et godt opplæringsløp? Hvordan ser de på ulike sider av sin egen rolle som lærere på APO?

I neste kapittel skal jeg gjøre rede for de empiriske undersøkelser som er gjennomført for å etterprøve disse problemstillingene.

5. REDEGJØRELSE FOR EGEN UNDERSØKELSE

I det følgende vil jeg redegjøre for valg av metode, for selve utførelsen og for etiske overveielser og valg jeg måtte ta underveis. Deretter fremlegges selve mitt empiriske materiale, sortert etter hovedtemaene i intervjuguiden. Dette gjelder intervjuene med informantene. Til slutt presenterer jeg erfaringer og tanker som to representanter fra lærerne formidlet i intervjuer med meg.

5.1 Pilotstudium

Ungdoms opplevelse av sitt eget opplæringsløp er et lite utforsket felt. Det er derfor relevant i denne sammenheng å beskrive undersøkelsen som et pilotstudium. Befring beskriver et pilotstudium som en induktiv tilnærming til et saksområde, uten å gå veien om tilgjengelig teoridanning. En induktiv tilnærming vil si å bruke observasjon og analyse på et fenomen som man i utgangspunktet har erfart, og ønsker å gå dypere inn i. (Befring, E: "Forskningsmetodar". Manuskript, UIO, ISP, 2006). Jeg vurderer min undersøkelse til å være et bidrag til å finne og formulere spørsmål og problemstillinger for dypere og mer omfattende undersøkelser.

5.1.1 Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning søkes det etter informanters opplevelse av eget liv, deres livsverden, selvforståelse, intensjoner og holdninger. Befring beskriver dette på en presis måte slik: "Dette som ofte blir kalla kvalitative metodar, er mellom anna ein føresetnad for å nå inn til kjernen av konfliktrar både på det personlege og sosiale plan. Desse tilnærmingane er avgjerande for å kunne bli delaktig i kjensleliv - sorg, bekymring, glede, håp og tru. Gjennom deltaking og fellesskap, gjennom det ein fortel, skriv eller eksponerer, vil det vere mogleg å få tak i dei røynelege motiva og personlege opplevingane" (Befring, 1998, s.54). Alle som har erfaring med undervisning og veiledning vil kunne kjenne igjen betydningen av å komme bakom

synlig atferd, forstå hva eleven strever med, personlig, sosialt og følelsesmessig, for å kunne nå fram til elevens opplæringspotensiale og motivasjon. Metodene i et kvalitativt forskningsopplegg er blant andre intervju, deltagende observasjon og samtaler. Den som intervjuer og observerer vil automatisk påvirke det som oppstår i feltet mellom den observerende og den som blir observert, og metoden stiller derfor høye krav til personlig integritet og ydmykhet overfor situasjonen.

5.1.2 Om undersøkelsen

Jeg har funnet det formålstjenlig å anvende en kvalitativ tilnæringsmåte i denne undersøkelsen. Det innebærer i denne sammenheng dypdeintervju, som for en stor del hadde preg av en dynamisk samtale. På denne måte kunne informantene stå mest mulig fritt til å beskrive sin livsverden. Jeg laget en temaguide for eget bruk til intervjuet. Dette gav meg et redskap til utdyping og utvidelse, og til å ”holde tråden” under intervjuet. De ulike intervjuene tok fra 1 ½ til 2 timer. Det ble brukt lydbåndopptak som etterpå ble transkribert til skrevet tekst. Jeg har også hatt muligheten til å utføre deltagende observasjon, ved å være vikar en gang i uken over et halvt år, i tillegg til uformelle samtaler med elevene.

Undersøkelsen ble utført i nært samarbeid med skolen og skolens ledelse, spesielt med hensyn til informantene, med en løpende dialog underveis i prosessen.

5.1.3 Ethiske overveielser

Sosiale- og emosjonelle problemer kan selv i dag føles belastende å snakke om for den det gjelder. Ungdom er i en sårbar og skjør periode av livet, og for de som har opplevd nederlag og motbakke over flere år, kan det være vanskelig å åpne opp for en forholdsvis ukjent person. Dette krevde varsomhet og nøye forberedelser av intervjueren. Høye krav til anonymisering er en selvfølge, og dette er gjort etter forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora presentert i NESH, 1999. Materialet er anonymisert med hensyn til navn, både når det gjelder

personer og institusjoner. Innholdet i informantenes fortellinger er ikke endret annet enn der det har vært nødvendig for å beholde informantens anonymitet.

5.1.4 Utvalg av informanter

I utgangspunktet ønsket jeg å velge ut informanter fra en større undersøkelse ved skolen, hvor hver elev fikk utdelt et sett med tre skriftlige oppgaver, som de skulle besvare i løpet av en skoletime. Besvarelsene ønsket jeg også å flette inn i materialet fra dybdeintervjuene. Besvarelsene var imidlertid altfor tynne til å kunne brukes, og gav heller ikke noe utgangspunkt for å plukke ut informanter. Løsningen ble at rektor og rådgiver plukket ut informanter som etter deres vurdering hadde evne til å uttrykke seg muntlig, og som var forholdsvis trygge og reflekterte.

5.1.5 Validitet og reliabilitet.

Spørsmålene rundt validitet og reliabilitet sier noe om tilliten til resultatene i en undersøkelse. Er måleresultatet det jeg ønsker å måle, inkluderer resultatet også andre faktorer (validitet), og er målepresisjonen tilstrekkelig god (reliabilitet)?

I en undersøkelse av den art jeg har gjennomført, vil det i første rekke være spørsmål om empirisk validitet. Her vil det således være snakk om et mer pragmatisk utgangspunkt for vurdering, sammenliknet med vurdering av teoretisk validitet.

Opplevelsen som mine informanter formidlet av faktorer ved det ordinære opplæringsløpet som forårsaket mistrivsel, tvil på egne evner og muligheter i tillegg til en følelse av å være utenfor, av å bli mobbet, av ensomhet og fortvilelse, harmonerer med min erfaring som lærer i kontakt med elever med atferdsvansker. Min undersøkelse viser også noen av de samme resultatene som forskningsresultatene til både Befring, Tangen, Sørli og Nordahl og Halldin som jeg har referert i dette kapitlet. Dette gjelder både elevenes opplevelse av sitt opplæringsløp, og hvilke rammer og lærerkvaliteter som virker positivt på disse elevenes mestring og utvikling. På dette grunnlaget mener jeg at mine resultater har en god validitet. I kvalitativ

metode er utvalget lite, med mange variabler, men styrken ligger i dybden og bredden av innsikt. Metoden brukes over tid, hvor det veksles mellom empiri og teori.

Problemstillingene formes og omformes underveis. Til tross for lite utvalg, i min undersøkelse er det seks informanter, mener jeg at det gis en viss innsikt i elevenes opplevelse, og innsikt i hvilke rammer og betingelser som kan gi et godt opplæringsløp. Jeg mener at mitt materiale gir en rimelig grad av mulighet til å danne grunnlag for nye problemstillinger og hypoteser. Mange faktorer og variabler er imidlertid ikke avklart, og krever nye og dypere studier i framtiden.

Reliabilitet går på graden av målepresisjon og feilfaktorer. Dette vil da spesielt gå på egnetheten til den som intervjuer og observerer informantene og deres miljø. Erfaring i feltet vil ha betydning, evne til kritisk selvobservasjon, til kommunikasjon og tydelighet, til etisk bevissthet og etisk handling, og til personlig integritet og ærlighet.

Undersøkelsen er gjort i nært samarbeid med skolens ansatte og elever. Jeg har selv undervist på skolen gjennom et semester, og fått lov til å bli kjent med elever, rutiner, atmosfære og miljø. Dette har også gitt informantene anledning til å bli trygge på meg over tid. I intervjusituasjonen var informantene trygge og åpne, og det virket som de hadde stor tillit til meg. Intervjuene bar preg av å være åpne, mer som en dynamisk samtale, og jeg hadde kun stikkord i forhold til temaene jeg måtte være innom.

Reliabiliteten vil også være avhengig av den grunnlagserfaring og kunnskap jeg som undersøger har i forhold til temaområdet. Evnen til å stille de rette spørsmålene avhenger av dette. På den annen side vil min erfaring også kunne stå i veien for åpenheten i forhold til de tanker og opplevelser som informantene bærer på.

Utgangspunktet vil aldri kunne bli hundre prosent perfekt. Tolkningen av intervjumaterialet er også en komplisert og vanskelig prosess, fordi jeg bare til en viss grad kan korrigere for mine egne fordommer og min egen forutinntatthet gjennom samtale og diskusjon med andre. Sett i lys av at et pilotstudium har som intensjon å skaffe en viss oversikt, og et grunnlag for å kunne formulere relevante og entydige problemstillinger, mener jeg, til tross for nevnte svakheter, at validiteten og reliabiliteten i denne undersøkelsen kan vurderes som tilfredsstillende.

5.2 Giorgis analysemetode

I den fenomenologisk-tematiske analysen av mitt intervjumateriale har jeg vært inspirert av Giorgis analyseskjema (1985), (Ref. i Tangen,R. ”Skolelivskvalitet på særvilkår”, s.196-197). Jeg vurderte også å bruke analysemetoder fra Grounded Theory-tradisjonen (Glaser og Strauss (1967)/ Strauss og Corbin (1990), men fant at de var vanskeligere å bruke, selv om de har likhetspunkter med Giorgis modell. Grounded Theory-tradisjonen går lenger enn tematisk analyse, mot teoriutvikling. Mitt formål er mer beskrivende og tolkende, for så å sammenlikne med øvrig forskning og teori som sier noe om mitt temaområde. Halldin bruker bare Giorgis analyseskjema for sitt materiale. Tangen bruker også Giorgi på sitt materiale, sammen med analysemetoder fra Grounded Theory. Hennes formål har da også vært å finne begreper som redskap for forståelse av fenomenene, for videre forskning og utvikling av pedagogisk praksis.

Jeg har ønsket å se på sammenhengen mellom rammevilkårene i en alternativ skole, som segregering, effekten av arbeid i kombinasjon med teori, små grupper, lærere med et dypt engasjement for elevene som hele mennesker, og hvordan dette virker på læring, sosialisering, selvfølelse og håp om en god framtid. For meg har dette vært en organisk, kontinuerlig oppdagelses-prosess. Det har vært å leve intenst med disse informantenes stemmer og budskap i meg, hvor jeg har gått inn og ut av materialet inntil en essens av informantenes budskap har stått fram i enkelte setninger og begreper som sier noe om både helhet og del i deres erfaringer og opplevelser.

Jeg vil i det følgende redegjøre for Giorgis fem trinn, og prøve å eksemplifisere med uttalelser fra mine informanter og min tolkning av disse. Giorgi setter altså opp fem trinn i analyseprosessen. Analyseprosessens formål er å utvikle temaer, noe som utsier det essensielle innenfor det området som analyseres. Et tema i fenomenologisk betydning er ikke statisk, det utvikles i en kontinuerlig prosess, og vil uttrykke dynamiske aspekter ved ”lived experience”.

Det første trinnet kaller han ”A Sense of the Whole”. Her er det snakk om en helhetstolkning av de fenomenene som undersøkes. Her har jeg forsøkt å få en helhetsforståelse av hver enkelt informants opplevelse av sitt opplæringsløp, spesielt hvordan de har opplevd løpet før APO, og hva som har virket for informanten i APO.

Eksempel: Sissel uttaler en stor lettelse ved at hun i APO får lære gjennom konkret handling, ”du lærer aldri av å skrive på et ark”, i tillegg til betydningen av det å være i et fellesskap hvor hun opplever at hun kan dele følelser og tanker uten å bli sett ned på ”du kan fortelle om de følelsene du har, ikke bli sett ned på”.

Det andre trinnet kaller Giorgi for: ” Discrimination of Meaning Units”, det vil si en utskilling av meningsbærende enheter. Det omhandler alle ekspressive utsagn, som en følelse, en vurdering og et ønske. Det omhandler også alle kognitive utsagn, som konkrete hendelser, ordninger og arbeidsmåter.

Eksempel: Bertil uttaler seg om opplæringsløpet i barneskolen slik: ”... mareritt, mildt sagt... det var et hælvetet rett og slett”, som eksempel på ekspressive utsagn, og følgende kognitive utsagn: ” Så bryr dem seg liksom om eleven her, på barneskolen og på ungdomsskolen ville dem ha oss fortest mulig ut”.

Det tredje trinnet kaller han:”Transformation of Subjects to Everyday Expressions”. Her blir utsagn oversatt eller tolket til uttrykk som griper det vesentlige, meningsinnholdet.

Eksempel: Her kan jeg bruke det forrige utsagnet til Bertil, og oversette til :
Følelsmessig og fysisk smerte forårsaket av mobbing. En følelse av omsorg og omtanke i APO, fra lærernes side.

Det fjerde trinnet kalles: ”Synthesis of Transformed Meaning Units into a Consistent Statement”. Her vil det være om å gjøre å formulere et tema som fanger, rommer hver enkelt informants ”meanings”, det vil si en ny helhetsforståelse av den enkeltes erfaringer.

Eksempel: Anders sier noe om hva som inspirerer til innsats: ”Du skjønner at dem vil noe med deg, de vil ha deg framover i livet...(når) du skjønner at de skaffer deg den jobben, så er det klart at du gjør en innsats”. Dette kan formuleres som et tema: støtte, forståelse, oppmuntring, - en kvalitet ved lærerne på APO, opplevd av denne informanten.

Det siste trinnet kaller Giorgi for: ”General Description”. Her løftes de individuelle temaer opp på et teoretisk nivå. De individuelle temaene blir sammenliknet, og formuleres til trans-temaer, det vil si temaer som finnes hos flere av informantene.

Eksempel: Lise sier følgende om APO, og hva det er som virker i denne formen for opplæring: ”Det er lærerne, det har alt å si, det kommer an på akkurat hvordan læreren ser på meg...”, Mette sier følgende om det samme: ”Nei, kvaliteten det er menneskeligheten, så... nei, jeg føler vel egentlig at alle blir behandla helt forskjellig i forhold til hva man trenger...” Anders sier : ” Det jeg skal fram til er at de behandler deg... det skal litt til før de setter ned beinet...” Ut fra disse, og flere uttalelser kan det formuleres to trans-temaer: Lærerens betydning for elevens læringsprosess, det vil si både personlige egnethet og grunninnstilling til elevene, og betydningen av individuelt tilpasset undervisning og behandling.

5.3 Informanter

Alle informantene forteller at APO har vært avgjørende for hvor de er i dag. De legger stor vekt på lærerens betydning som alliert, i tillegg til betydningen av støtte fra nære personer. Det finnes likheter og forskjeller langs flere dimensjoner mellom de forskjellige informantene. Dette gjelder både familiebakgrunn, skoleerfaringer, lese - og skrivevansker, atferd i skolen og interesser utenom skolen. Av de seks informantene er det tre gutter og tre jenter. En av guttene har fullført fagbrev og er i arbeid, de to andre går i lære. En av jentene har fullført fagbrev og er i arbeid, de to andre er i lære.

Alle seks forteller om opplevelser i barneskole, ungdomsskole og ordinær videregående skole som har vært vanskelige og tunge, alt fra mobbing, utestengelse, faglig tilkortkomming, ydmykende behandling fra lærere, - til mangel på respekt for elevene som mennesker, og liten evne og vilje fra skolen side til å lytte til det de prøvde å uttrykke. Det betyr ikke at skoletiden har vært uten lyspunkter. Noen forteller om spesielle lærere, om gode venner og om enkelte fag som de likte godt. Likevel er det de vanskelige temaene som dominerer skoletiden før APO.

Mette er den som faglig sett klarte seg best underveis av de seks, men hun opplevde sterkt ubehaget ved å se andre elever lide, og ved å se at lærerne ikke kunne dette med å håndtere grupper og beskytte enkeltindivider. Hun hadde også et sterkt opprør i skolen, og følte hele ”konseptet” som meningsløst.

Fire av informantene har lese- og skrivevansker, og bare en av disse følte at han fikk riktig hjelp på skolen før de kom til APO, og det var først på ungdomsskolen. Disse fire var Sissel, Lise, Anders og Sigurd. Mette og Bertil har ikke hatt lese - og skrivevansker som problem.

Alle seks uttrykker spontant stor glede og takknemlighet overfor APO som skole. De er svært fornøyd med kombinasjonen skole og arbeid, og trives med å gjøre noe ”ordentlig”, i tillegg til at de tjener penger.

Ingen av de seks har positive erfaringer med hjelpeapparatet, bortsett fra Sigurd, som fikk positiv støtte fra Barnevernet. Her bør det vel tilføyes at jeg ikke har snakket med disse etatene, og at det ikke kan utelukkes at det har vært jobbet i kulissene, med støtte og samarbeid, uten at elevene har fått med seg dette.

Alle forteller om at de har hatt personer utenom familie og skole som har vært støttende i oppveksten, eller i kritiske perioder. Sigurd forteller spesielt om en fritid fylt med idrett og trening, med mange voksne instruktører og deltagere.

Fire av elevene forteller om familien som har støttet dem hele veien, Anders, Sigurd, Mette, Sissel, mens Bertil forteller at familien ikke skjønnte så mye av hvordan han

hadde det på skolen og hvorfor han var så sint. Lise forteller om alvorlig omsorgssvikt de første årene i livet. Hun fikk en stefar som var til støtte og hjelp etter hvert, noe som nok balanserte en del av påkjenningene hjemme.

Jeg opplever alle som gode til å reflektere over sin skoletid, spesielt rundt det de har opplevd på APO som oppbyggende på selvfølelse og verdighet. En uttrykker det slik: ”De leser deg så bra”. Sigurd og Bertil er de to som uttrykker seg i de korteste ordelagene, men hvis det hadde gått an å beskrive øyeblikk av samtalene i detalj, som ved et videoopptak, med trykk og variasjon i stemmen, kroppsuttrykk, blick og bevegelse, så ville bildet blitt mer utfyllende. Raske notater etter intervjuene, som ble tatt opp på bånd, kan ikke erstatte det som fremtrer ordløst i en samtale. Anders, Mette, Lise og Sissel svarte uoppfordret svært utfyllende på spørsmålene, og kom med mye tilleggsinformasjon som ikke var oppført som punkter i min intervjuguide. Likevel var dette svært verdifull informasjon som berørte temaene på ulike måter.

Kategorisering av intervjumaterialet er gjort etter inndelingen av spørsmålene i intervjuguiden: Opplevelse av: -skolegang før APO, - i APO, - hjelp og støtte fra familie og betydningsfulle andre, - hjelp og støtte fra tilhørende etater: PPT, BUP, Barnevern. Fremstillingen av det empiriske materialet følger denne inndelingen, altså:

- Før APO - opplevelse av opplæringen før APO.
- I APO - opplevelse av opplæringen i APO.
- Familien og Betydningsfulle andre - opplevelse av støtte fra familien og andre nære.
- Behandlingsapparatet - opplevelse av hjelp fra Barnevern, PPT og Bup.

Innenfor denne hovedinndelingen får stemmene komme fra hver enkelt av informantene i denne rekkefølge: Mette, Anders, Sissel, Sigurd, Bertil og Lise.

Mitt fokus vil være på deres opplevelse av opplæringen i APO, til dels også opplevelsen av opplæringen i barne- og ungdomsskole. Støtte fra familien,

betydningsfulle andre og behandlingsapparatet hører med i helheten, men er ikke hovedfokus for mitt prosjekt. Jeg tar materialet med i oppsummeringene av mine funn, men trekker det ikke inn i konklusjonene, eller i drøftingen av mulige sammenhenger. Temaer knyttet til sammenhenger mellom oppvekstvilkår i familien og atferdsvansker i skolen gir utgangspunkt for helt andre problemstillinger.

5.4 Før APO

I det følgende presenteres mine seks informanternes opplevelse av sitt opplæringsløp før de kom til APO. Jeg har forsøkt å ta ut essensen av deres fortellinger med deres egne ord. For hver informant gis en kort innledning til deres fortelling. Utfyllende referater av intervjuene finnes i vedlegget. For hver informant refereres til sidetall i vedlegget.

5.4.1 Mette

Mette forteller om et stigende opprør mot det hun følte var mangel på mening og sammenheng i undervisningen og lærernes manglende evne til å takle dynamikken i grupper. Hun ble også provosert av lærernes respektløse behandling av medelever, som hun led av å være vitne til.

”... det var liksom bare sånn derre, hvis vi gjorde noe galt så var det liksom straff, - nå skal vi gå til morra di liksom, sånn truende- kom jo ikke i kontakt med elevene på den måten... Hun (klasseforstander) hadde ikke noe kompetanse i det hele tatt for at klassen skulle respektere hverandre som selvstendige individer, og (at) alle er like mye verdt...” (Vedlegg side 90)

5.4.2 Anders

Anders forteller om sine opplevelser av lærernes holdninger overfor de som blir betraktet som ”dumme”, og hvordan han mener de elevene som trenger noe ekstra burde bli møtt.

”Selv om jeg kanskje trenger litt mer hjelp enn andre, så må de ta det på – ikke akkurat min måte, det behøver ikke akkurat være min måte, men man må møtes. Nytter ikke å konstatere deg som dum og så får hjelpa deretter liksom. Man må finne et møtepunkt.” (Vedlegg side 90-91)

5.4.3 Sissel

Sissel forteller om et stigende sinne og et hardt slit fra første dag på skolen. Foreldrene visste at hun strevde med å lese, men fikk ikke gehør for dette på skolen.

”... for jeg ble så sinna, jeg klarte ikke, jeg prøvde så godt jeg kunne, så hjernen sprakte, og lærerne forsto liksom ikke det, for jeg... , ”kan jeg vær så snill å slippe å lese høyt ?” ... og det var: (læreren:)”... Sissel kan du...?”, og da bare...! ” I: - Du måtte? S:” Ja, og det syns jeg var veldig, veldig fælt.” (Vedlegg side 91)

5.4.4 Sigurd

Sigurd opplevde mye ydmykelse, både fra medelever og lærere på grunn av sin dysleksi. Han fikk ikke hjelp for dette før han ble testet og møtte forståelse på APO.

”Jeg måtte jo gjette på ord (på barneskole og på ungdomsskolen), så det ble sikkert veldig gøy for de andre da..., men jeg ble jo stressa da, svetta og skalv. Ja, og så spurte jeg om å få ekstraundervisning (på videregående, ordinært løp), tror jeg fikk en time ekstraundervisning, og så skjønnte jeg det fortsatt ikke, og da var det liksom, jeg fikk ikke til, jeg lærte ikke OHM’s lov og det er jo det viktigste (på elektro-linjen), den skjønnte jeg ikke, så da gikk det ikke an å komme videre i det hele tatt.” (Vedlegg side 91-92)

5.4.5 Bertil

Bertil forteller i intervjuet at han har, fra han var liten, alltid visst at han var født til å være håndverker. Han har mistrives på skolen så lenge han kan huske, og hadde fysisk vondt hver eneste dag i løpet av barneskolen, delvis også på ungdomsskolen.

Bertil fikk uttrykt sin fortvilelse og sine tanker i en stil på ungdomsskolen, og dette endret mye for ham i skolehverdagen

(på barneskolen): B: ” Mareritt, mildt sagt.” I: Opplevde du mobbing og sånt eller? B:” Stort sett læreren, alle seks åra jeg gikk der.” I: Du hadde vondt i magen da, når du gikk på skolen? B:”... ja, stort sett hver dag.” I: Var det noen av lærerne som forsto deg – så deg, eller... B: ”Alle prøvde å dytte det under bordet.” I: -Orker du å si noe om hvordan det var på barneskolen, hvordan det artet seg liksom...? B:” Det var et hælvetete rett og slett... grein meg i søvn stort sett hver kveld og gjemte meg på rommet mitt. To selvmordsforsøk bak meg, og...” (Vedlegg side 92)

5.4.6 Lise

Lise forteller om mistriivsel på skolen fra dag èn, om lærere som beskrev henne som dum og gal, om ekskludering fra undervisningen, uthenging og om sitt eget voldsomme sinne. Hun forteller også om erfaringen med et mellomspill på tilrettelagt avdeling på en annen videregående skole, før hun begynte på APO.

”... jeg har jo hatt mye sånn ute-timer... støttetimer – hadde 12 timer i uka ... jeg hadde nesten ikke kontakt med klassekameratene mine... Jeg hadde jo et stort temperament... så de andre elevene de trodde jo at jeg var gæern-... det skjønner jeg jo godt. Jeg hadde vel ikke overlevd heller hvis jeg hadde vært helt stille.” (Vedlegg side 93)

5.5 I APO

Opplevelsene som informantene formidler her, står i sterk kontrast til opplevelsene de hadde i opplæringsløpet før APO.

5.5.1 Mette

Mette forteller om hvordan hun fikk hjelp til å oppdage sine egne ressurser i APO. Hun opplevde å få lov til å snakke om livet og følelsene sine, og fant fram til hvordan hun kunne bruke kraften sin til å investere i utdanningen.

”Nei, kvaliteten det er menneskeligheten, så... nei jeg føler vel egentlig det at alle blir behandla helt forskjellig i forhold til hva man trenger, det er motiverende, ... Alle lærerne, har hver sin personlighet, og måte å forstå undervisningen på, - på APO var det daglig kommunikasjon (mellom lærerne), - dem har vist meg tillit, ok, du kan bli noe, du er ikke noe håpløs person, de har vist meg den (tilliten) uansett hvor langt nede jeg var...” (Vedlegg side 94-95)

5.5.2 Anders

Anders forteller om betydningen av lærernes evne til å møte elevene der de er, til å se behovene, og til å behandle dem med respekt og forståelse for de vanskene de har. Han forteller også om den evnen de har til å finne riktig arbeid til hver enkelt, ut fra de ressursene eleven har. Den personlige støtten han har opplevd fra en lærer har vært uvurderlig i forhold til å etablere seg i arbeidslivet, og få et ”normalt” liv.

”... Du skjønner at de vil noe med deg, de vil ha deg fremover i livet,... Det jeg skal frem til er at de behandler deg – det skal ha litt til før de setter ned benet. ... Du kommer inn på skolen, de spør deg om hva du har lyst til å bli og hva du kunne tenke deg å drive med og sånne ting. ... du skjønner at de skaffer deg den jobben, så er det klart at du gjør en innsats for å – nå har de først stått på så mye at da må jo du tross alt prøve.” (Vedlegg side 95-97)

5.5.3 Sissel

Sissel forteller om at motivasjon til å lære rett og slett kom fordi det i APO, etter hennes opplevelse, er et fravær av nedvurdering og mobbing. Hun forteller også om motivasjonen som kommer fordi de får betalt for arbeidspraksisen, og om

betydningen av å lære gjennom handling. Hun forteller også vakkert om den intense trangten til å lære, og å overkomme vanskeligheten med dysleksi.

”Ja, og det å jobbe og gå på skole samtidig er bare luksus, moro, du lærer aldri av det å sitte stille på en stol i seks timer.” I: Ja det tenker jeg også, at det for barn og ungdom er helt unaturlig å ikke bevege seg, å kjenne og ta på å bygge og bevege seg.

”Du lærer aldri av å skrive på et ark, de fleste leser aldri på det igjen, jeg kunne aldri ha gått på en skole der jeg bare hadde om frisørfaget på skriftlig måte, pluss at du får..., det gir deg motivasjon at du faktisk får penger.”

”Det er faktisk det beste, at jeg kunne være meg selv og det å kunne prate, har du et problem, så bare... det å bli sterkere både psykisk og fysisk, det å bli sterkere, at jeg ble på en måte tøffere...”

”... ja det var nesten som å bo i en sånn kollektiv-greie altså, sammensveisa, og du kan fortelle om de følelsene du har, ikke bli sett ned på...” (Vedlegg side 98-99)

5.5.4 Sigurd

Sigurd forteller om fordelene med APO som et segregert tilbud. Det at det er få elever på hver lærer, å slippe å bli forstyrret, og å få oppleve å være flinkest noen ganger. Han forteller også om gleden av det å få oppleve lærere som snakker til deg på en likeverdig måte.

”At det var små grupper, og at lærerne var flinkere til å lære bort og brukte mer tid på elevene, på hver enkelt elev, så man kunne skjønne tingene.”

”... og alle sleit med engelsken, så da lå alle likt, da kan du noen ganger være best, istedenfor alltid dårligst, og det er jo morsomt det også.” (Vedlegg side 99-100)

5.5.5 Bertil

Bertil forteller om hvordan han opplevde å trives på APO fra først stund, hvordan karakterene hans gikk rett oppover, og om tryggheten ved et lukket samfunn, hvor alle kjenner alle.

”Ja, jeg har jo økt snittet mitt fra rundt to til nesten fem nå, etter at jeg begynte her. Jeg strøk i nesten alle fag på ungdomsskolen, nå har jeg ikke noe dårligere enn tre.”

”Så, bryr dem seg liksom om eleven her, på barneskolen og på ungdomsskolen ville dem ha oss fortest mulig ut.”

”Nei, vi er jo et lukka samfunn her... i gåsetegn. Ja, så kjenner du, alle veit hvem alle er...” (Vedlegg side 100)

5.5.6 Lise

Lise forteller om hvordan hun gikk opp i karakterer på APO, opplevde å få en styrke hun ikke har hatt før, og fikk unna det ene faget etter det andre. Lærerens evne til å se, og støtte eleven, er helt avgjørende for resultatene, etter hennes erfaring. Hun forteller også om den degraderingen av elever som skjer, spesielt i tilrettelagte tilbud, slik hun selv opplevde i videregående, før hun begynte på APO.

”Det er lærerne, det har alt å si, det kommer an på akkurat hvordan læreren ser på meg, og ser om jeg prøver eller ikke. Læreren er faktisk det eneste som betyr noe for at jeg skal kunne lære, ...”

”Alle lærerne har hver sin personlighet, og måte å være på, men allikevel samme måte å forstå undervisningen på, den måten de kan, all kommunikasjon mellom lærerne, altså for eksempel, på en annen skole jeg har vært på, der var det null kommunikasjon mellom lærerne, mens på APO, (der) var det daglig kommunikasjon, og det der at ting som ikke skal ut..., det kommer ikke ut, og sånn er det, og det er ikke noe spørsmål engang om hva som skjer eller ikke skjer, dem har vist meg mye tillit, ok, du kan bli

noe, du er ikke noe håpløs person, de har vist meg den, uansett hvor langt nede, så ...” (Vedlegg side 101-102)

5.5.7 Essensen av elevenes budskap

- om opplæringsløpet før og i APO, samlet, med deres egne ord. (Vedlegg side 111-113)

5.6 Om familien og betydningsfulle andre

Fire av informantene har hatt god støtte fra familien, to av dem har hatt liten eller ingen støtte. De siste har hatt støtte fra nære andre personer, ”betydningsfulle andre.” Støtte fra venner har betydd mye for alle.

5.6.1 Mette

Mette forteller at hun har stor beundring for moren sin, som hun opplever som sterk, og alltid til stede for henne. Faren har også alltid hatt en åpen dør for henne i sitt hjem. De mørke sidene av livet sitt har hun ikke delt med dem, og mener at ingen av foreldrene vet hvor langt ut ”å kjøre” hun har vært.

Det var onkelen som tok henne med til APO. Han hadde god kjennskap til skolen. M:” Jeg var litt redd, men jeg stolte hundre prosent på ham liksom. Så det var det som gjorde det”(...at hun valgte å fortsette på skole). Hun fortalte ”alt” til ham, og han visste mye mer om hennes liv enn foreldrene, og hun kunne stole på at han ikke fortalte noe videre. Via kjæresten sin kom hun inn i et hardt dop-miljø, og prøvde det meste som var av dop.(Vedlegg side 103)

5.6.2 Anders

Anders forteller om støtte fra sine foreldre, og om de selvstendige vurderingene han gjorde av alternativene i opplæringsløpet, ”pest eller kolera”... Han forteller også om

betydningen av å være blant mennesker som ikke betrakter deg som dum, og om det å leve et normalt liv som alle andre.

I: ”Har du hatt støtte fra familien din?” A: ”Det har jeg hatt... De ville jo bare det beste for meg... Jeg tror vel det at når jeg havna på spesialskolen, ... det var min egen feil at jeg ikke ble støttet derfra og bort, men det skjønnte jo ikke de (foreldrene), ...”

I: -Venner...? A: ”... venner på APO, har dem ennå... Stort sett levd som alle andre, vennene har ikke sett på meg som dum.” (Vedlegg side 103)

5.6.3 Sissel

Sissel forteller om foreldrenes støtte og innsikt i hennes vanskelighet, om vennenes støtte og om betydningen av å værte sterk i andre ”disipliner” enn lesing og skriving.

”... som mamma sa til meg, du kan være flink til andre ting,..., ... og jeg var den flinkeste i gymmen, og sånne ting,... altså du kan være flinkere enn andre i det, mens de kan være flinkere i norsk og matte og sånn...”

”... de fleste vennene mine som på en måte støtta meg der, at jeg faktisk hadde dysleksi, og dem skjønnte at det går jo an å tulle litt med det.” (Vedlegg side 104)

5.6.4 Sigurd

Sigurd forteller ikke mye om foreldrene sine, men sier at han alltid har følt støtte fra dem. Han forteller også indirekte at sportsaktiviteter, venner og trenere har betydd mye for ham. (Vedlegg side 104)

5.6.5 Bertil

Bertil forteller om lite kommunikasjon med foreldrene, men om støtte fra halvsøsteren, ”eksen” og en tante, og om betydningen av tillit. Han forteller også om egne konkrete vurderinger av sin situasjon i forhold til foreldrene.

”Den eneste som faktisk brydde seg ordentlig, det var halvsøstra og ”eksen”, og tanta mi, de eneste som gadd å bry seg med det...”

”... men jeg var redd for at hvis dem (foreldrene) fikk vite at jeg hadde tenkt å ta livet av meg, at jeg da hadde mista den friheten. (friheten til å vurdere og å være ansvarlig for seg selv)” (Vedlegg side 104-105)

5.6.6 Lise

Lise har levd i en familie med stor grad av omsorgssvikt. Stefaren var imidlertid en støtte for henne i hverdagen.

”... faren min... han mishandla oss en del og -... – jeg hadde en lillesøster som jeg måtte ta vare på hver gang vi var borte hos ham.” I: - Du var reserve-mamma? L:” Ja, på høyt plan ...”

I: Og da reddet han deg (stefar) L: ”Ja han redda meg masse... Det å vekke meg om morgningen og spørre, du, vil du komme og være med å spise frokost hos mamma og pappa (Lises stebesteforeldre), ta med deg en kjole da,...” (Vedlegg side 105-106)

5.7 Hjelpeapparat, ppt, barnevern,bup

Mine informanter har ulike erfaringer med hjelpeapparatet. En av de har i noen grad opplevd reell støtte, men i hovedsak har de ikke opplevd at hjelpeapparatet har vist verken innsikt i deres behov, eller evne til å gi adekvat støtte.

5.7.1 Mette

Mette verken søkte selv eller hadde hjelp fra noen instanser. Da kjæresten hennes ble innlagt til behandling etter omfattende dop-bruk, var hun aktivt inne i et støtteteam rundt ham. Dette ble etter hvert en stor belastning for henne. Hun skjønnte selv at hun

måtte fritas fra dette, for å samle energi og mot til å fullføre sin egen helbredelsesprosess, og sitt yrkesløp. (Vedlegg side 107)

5.7.2 Anders

Hvem og hvilken instans som var ansvarlig for at Anders ble anbefalt å starte på spesialskole er uklart, men det var ifølge ham selv helt feil. Han tok imidlertid et selvstendig valg da han var der, ut fra erfaringen med normalskolen, som var svært dårlig. Det var for ham mye bedre å ha fri fra den respektløse og dårlige behandlingen han fikk der, enn å ”henge” med de ”mest normale” i spesialskolen, og ha fri fra et miljø i den ordinære skolen som betraktet ham som dum.

”... ble (unntaksvis)... tatt med ut i skogen, dro bort og kjøpte no’ pølser og lærte litt om naturen, og gikk turer og fant ting i skauen... og det var faktisk noen sånne små lysglimt, kom deg bort fra den hælvetes skolen.” (Vedlegg side 107)

5.7.3 Sissel

Sissel hadde svært mange innkallelser til PPT, og fikk gjennomgå så mange tester at hun følte seg ”helt rar”. Testene gav imidlertid ingen resultater som utløste hjelp, før hun kom til ungdomsskolen, og endelig kunne få hjelp for dysleksien, og til for eksempel å lære engelsk.

”Dem nekta for det, at jeg kunne ha dysleksi, og, til slutt da, fant dem jo ut det da...”
I: For da var du til tester og sånn, var du innom PP-tjenesten... S: ”Ja flere ganger, to, tre ganger før dem fant ut hva det var for noe.”

Om opplevelse av dysleksi: S:” Det er jo på en måte en sykdom, men det er jo ikke en sånn psykisk sykdom, (en) vanskelighet du har som du ikke klarer å takle.... ”
(Vedlegg side 107-108)

5.7.4 Sigurd

Sigurd ble tatt for “buffing”, det vil si: småstjeling, i butikken nær skolen. Etter flere ganger å ha blitt tatt, ble han, sammen med foreldrene, kalt inn til barnevernet, og det ble gjort en avtale som viste seg å ha en god effekt i Sigurds liv. Det er verd å merke seg at denne avtale hadde en positiv vri, og støttet opp om hans styrke og motiverte ham positivt.

I: Å, buffering? S:” Ja, det var ikke bra...” S:” Ja, nærbutikken, ... Jeg fikk jo et kjempedyrt modellfly av barnevernet jeg, og så sa de at hvis du gjør det en gang til så tar vi det med en gang, og da slutta jeg.” S: ”Jeg har drivi med modellfly lenge. Jeg gjør det fortsatt. Jeg er instruktør der i klubben fortsatt.” I: ... selv nå når du jobber så mye.. S:” Ja, tre ganger i uka i høstsesongen. Drar ut, ta med damene, det funker det.” (Vedlegg side 108)

5.7.5 Bertil

Bertil forteller at han skrev en stil om sine selvmordstanker på ungdomsskolen. Det ble ikke tilbudt psykologhjelp, men Bertil ble virkelig hjulpet ved at han fikk jobbe deler av skoletiden. På arbeidststedet slapp han å bli utestengt og mobbet, og gjorde en stor innsats som ble verdsatt av kolleger og brukere.” Så da var jeg hos psykolog et par ganger når jeg var her” (på APO, psykologen er knyttet til PPT for videregående skole.) Intervjuer: Synes du det var ok, eller? Bertil: ”Nei, hun prøvde bare å dysse det ned hun også, så...” (Vedlegg side 108)

5.7.6 Lise

Lise forteller at hun ikke har fått hjelp, fra verken PPT eller barnevern, av betydning. Det som har hjulpet for henne har vært å være sint, handle og tenke positivt.

L: ”PPT, ja – nei ikke så mye, men jeg husker ikke så mye av det...”

I: Enn barnevernet? L: ”Ja, men de er der for de voksne, de hjelper ikke oss, de ser ikke problemene våre, ... de ser heller problemene til de voksne, fordi de ikke klarer å dressere oss til sånn som alle andre er.” L:” De ser ikke bakom, det er så frustrerende, jeg stoler hvert fall ikke på barnevernet, du ser på de med hat, du får ikke noe hjelp der.” Om BUP: ”... hva kan hun damen gjøre for at livet mitt skulle bli bedre, det er ikke mye, og å sitte og prate, det er ord, og ikke handling, det har veldig mye å si, så...” (Vedlegg side 109)

5.8 Presentasjon og vurdering av lærernes syn

I det følgende vil jeg presentere to læreres syn på hva det er som virker for elever med atferdsvansker, i APO. Jeg vil også referere hvordan de ser på sin egen rolle som medmennesker og som lærere i APO. Disse to lærerne har begge fagutdanning som håndverkere, og de har begge tatt videreutdanning i spesialpedagogikk for yrkesfaglærere. Erik er i dag avdelingsleder (rektor) og Gunnar er rådgiver i APO. Begge har over 15 års erfaring i denne formen for undervisning, og har daglig kontakt med elevene og undervisningen.

5.8.1 Lærerens kvaliteter

Det finnes i følge Erik og Gunnar noen essensielle kvaliteter som lærere på APO bør ha. De må ha et spesielt engasjement for elever som har ulike typer atferdsvansker. Det har vært forsøkt å plassere lærere som har vært overtallige fra hovedskolen til APO, men det har ikke vært vellykket. Lærerne må ønske spesielt dette, å jobbe med ungdom som trenger noe ekstra. Det å ha evne til å vise varme, gi omsorg og være villig til å gi tett oppfølging over tid er svært viktig.

Lærerne i APO må være trygge i møte med elevene, legge til rette for gjensidig tillit og kunne skape en ramme for tilhørighet. De må kunne bruke både hode og hjerte. På mitt spørsmål om det ligger et kall i bunnen av en slik lærergjerning, og om han vil kalle det kjærlighet ... , svarer Gunnar slik: ”... og det er viktig: her er det rom for

meg, her passer jeg, her skal jeg være, - mest mulig av den følelsen, og den følelsen etableres jo hvis de føler trygghet, møter voksne på en trygg måte, som de kan forholde seg til, og få da tillit til..., og det er klart at i den biten ligger det en form for, ja, kjærlighet til den elevgruppen...”

Lærerens evne til samarbeid og evne til å arbeide i team understrekes, likedan nødvendigheten og verdien av å støtte hverandre innbyrdes. Holdninger som harmonerer med prinsippene i involveringspedagogikken: alle skal vite om alle elever, alle elevene er alle lærernes ansvar. Lunsjrommet, i flukt med kontorer og resepsjonen, fungerer som en base for samtale og drøfting av elever og spesielle situasjoner. Her er det også rom, bokstavelig talt, for lærernes ivaretagelse av hverandre, privat og faglig.

Det legges vekt på fleksibilitet i dette med å hjelpe hverandre innbyrdes med grupper og klasser. Det er også en kultur for å ha respekt og forståelse for den enkelte lærers situasjon, faglig, følelsesmessig, privat. Lærerne tar ganske enkelt vare på hverandre. Det finnes imidlertid ikke noe tilbud om støtte til å sortere opplevelser og problemer profesjonelt, og dette er noe Gunnar etterlyser: ”... vi er jo mennesker vi også, (med) kriser i våre egne liv...”

Essensen av hva som motiverer lærerne i arbeidet og hva som motiverer dem til å fortsette, selv om det er svært krevende i perioder, er Eriks uttalelse om at de ser at det arbeidet de gjør har effekt, og at det er et samfunnstjenlig og samfunnsøkonomisk arbeid. Erik snakker videre om dette med personlige kvalifikasjoner, og om utdanning i forhold til å takle utfordringer i opplæringen av elever med atferdsvansker. Gunnar uttrykker det slik: ”... Men jeg tror for denne jobben her, så er personlig egnethet vel så viktig som skoler”. Geir fremhever betydningen av tålmodighet, og utdyper dette slik: ” Tålmodighet, det må man ha masse av, og beherskelse...”

Gunnar snakker videre om elevenes sosialiseringssprosess, og om dynamikken mellom lærer og elev, hvor viktig det er at lærerne har de rette holdningene til elever

som strever, basert på anerkjennelse og respekt. ”Vi som jobber her må kanskje akseptere en annen atferd og prøve kanskje å få de sosiale antennene til å gro litt hos elevene, istedenfor å fordømme de dem har”. Erik legger til, i forhold til lærerens innstilling og kvalifikasjoner: ”... Av og til må du ha med hjerte, for å få dem til å funke. Disse elevene ... er våre som rådyr i jakttida, de merker alle sånne nyanser...”

Erik forteller videre om betydningen av felles holdninger, tålmodighet og det å aldri gi opp. Dette sier etter min mening noe viktig om betydningen av å fokusere på elevenes kvaliteter, evner og egen kraft. Lærerens og skolens innsats for å dyrke disse evnene hos elevene, og tro på at de klarer å fullføre opplæringsløpet fram til yrkesdrømmen er realisert, viser seg å ha avgjørende betydning, - noe alle mine informanter understreker i det de forteller. (Vedlegg side 114-116)

5.8.2 Segregering/inkludering

Det finnes mange fordeler ved et segregert tilbud, slik elever og lærere ser det. Det er ingen integrering/inkludering før personen opplever det selv. Felles fysiske rammer gir ingen automatisk opplevelse av å være inkludert.

Lærerne opplever at elevene gir uttrykk for stor grad av tilhørighet til skolen, til bygningen, til hverandre som elevgruppe, og til lærerne. De har en opplevelse av at elevene føler seg trygge, kan frigjøre seg fra gamle roller i forhold til de skolene de kom fra, nettopp fordi de føler seg trygge og ikke blir ekskludert av ”normalgruppen” slik mange av elevene har opplevd i sin tidligere skolegang. Denne tryggheten, og tilhørigheten til skolen ser ut til å ha en styrkende effekt på elevene. I et slikt perspektiv virker det som at segregering i en periode fremmer muligheten for inkludering på en naturlig måte i samfunnet senere, slik det kommer fram av elevenes egne utsagn: følelsen av likeverd og anerkjennelse både i skolen og i møte med de bedriftene de utplasseres i. Denne anerkjennelsen kommer av det de bidrar med gjennom arbeid og innsatsvilje, og villigheten til å lære.

Et poeng som både Erik og Gunnar legger vekt på, er at denne APO skolen er forholdsvis stor og har styrket skoledelen i motsetning til ”saccosekk og pizza”-tilbud. Denne APO-skolen tilbyr flere studieretninger i forhold til andre APO-avdelinger ellers i landet. Gunnar: ”Nå sitter vi igjen, ... (som en av de få) APOene som er igjen (i opprinnelig form), større enn noen gang ... Vi velger jo å tro at det er fordi vi holder strukturen, og prøver å følge elevene fram så langt som mulig. Det er jo hele mottoet vårt, og det gjør vi òg. Derfor er det liksom ikke så snålt å gå her som på disse andre tilrettelagt tilbudene...”

Denne skolen har altså et oversiktlig miljø. Lærerne har stor grad av oversikt med hele gruppen og kan fange opp hva som foregår i gangene, ute på skoleplassen, og i ”røykeskuret”. De oppdager om fremmede kommer inn på området, tendenser til kriminalitet, mobbing, salg av narkotika. De har stor grad av kontroll, kan handle raskt og være direkte. Denne segregerte enheten ser ut til å gi stor mulighet for en følelse av tilhørighet. Det er en oversiktlig gruppe, de har en felles plattform, mange sliter i livene sine og det er legitimt å få hjelp.

Både Erik og Gunnar mener at det er en forutsetning at tilbudet er en større enhet, som her, med flere studieretninger, med flere lærere og et mangfold av personligheter og tilbud. Det er forskjell på APO, slik denne fremstår, og på tilrettelagte tilbud, ”mekaniker-apo”, ”helse og sosial-apo”, altså mindre, og mer ensrettede tilbud. Disse har ut fra erfaring ikke så lang levetid. Denne APO-skolen har også oppnådd en viss status etter hvert, med gode resultater. Skolen har stor søkning, og kan ikke ta imot alle som søker. (Vedlegg side 117)

5.8.3 Pedagogikk og metodikk

Grunnidèen i APO er å binde sammen teori og praksis slik at det kan gi en mening og sammenheng for elevene. 50 % undervisning i skole og 50 % arbeid i bedrift har vist seg å fungere svært godt for flertallet av elevene. Mine informanter forteller med stolthet hvordan de blir anerkjent for sitt arbeid av kolleger og sjefer i bedriftene, og hvordan mange av dem blir oppfordret til å søke lærlingplasser etter arbeidspraksisen.

Det er ikke vanskelig å forestille seg hvilken effekt dette har for deres selvfølelse og opplevelse av verdi som menneske. Erik forteller også at arbeidet ute i bedrift for mange elever virker som motivasjon til å ”svelge” den teoretiske delen av utdannelsen.

I følge rektor og rådgiver følger skolen ingen definert pedagogisk retning, men er inspirert av involveringspedagogikken. I APO menes med dette at alle elever skal være alle lærernes elever, det vil si at det må være en jevn informasjonsflyt om hver enkelt elev til alle lærerne, slik at den som treffer en elev i gangen og det oppstår en situasjon, så har læreren den informasjonen som trengs for å kunne kommunisere og handle adekvat. Dette gir trygghet for elevene, større sjanse for læreren til å nå fram, å gi støtte og å korrigere ut fra hvor eleven er. Poul Nissen introduserte involveringspedagogikken på grunnlag av arbeid med W.Glassers realitetsterapi i den danske grunnskolen. Involveringspedagogikken dreier seg i hovedsak om grunnprinsipper for å bygge en positiv identitet (Nissen 1978). To av prinsippene er særlig relevante i APO, nemlig involvering og relevans. I APO viser prinsippene seg som lærernes oppriktige og forpliktende involvering i hver enkelt elev, og i en undervisning som er relevant i forhold til interesser, erfaringer og lokalt samfunns- og arbeidsliv.

Sentralt i det metodiske arbeidet står kartlegging, observasjoner og tester, formelle og uformelle, i den første tiden etter skolestart. Skolen har lang erfaring i å kartlegge lese- og skrivevansker. Mange elever har fått konstatert sine vanskeligheter, og fått hjelp her, på en måte som de ikke har fått tidligere i opplæringsløpet. Det å se hvordan elevene forholder seg i gruppe, hvordan de forholder seg til arbeidsoppgaver og individuelle samtaler, fyller ut bildet av hver enkelt. Mine informanter uttrykker spesielt dette med at de føler seg ”sett” som hele mennesker, og at lærerne klarer å se deres evner og ressurser. Dette knyttes opp mot valg av studieretning og type bedrifter.

Som det går fram av avsnittet om lærernes kvaliteter, så refererer både Gunnar og Erik til evnen til å inngi tillit og skape en atmosfære av trygghet og tilhørighet for

elevene. Dette ligger også da i bunnen for den pedagogikk og metodikk som praktiseres på skolen. Ut fra intervjumaterialet, og det elevene formidler med sine egne ord, så er det dette som tilstrebes. Mine observasjoner gjennom arbeid på skolen bekrefter også dette, en grunnleggende følelse av at det er helt ok å uttrykke hvem en er, og hvordan en har det. Skolen inngir en følelse av at ærlighet er det som gjelder i kommunikasjonen alle parter imellom. Litt røft til tider, men med mye varme og humor, en slags fellesmenneskelig plattform: ”her er vi alle (både lærere og elever) med våre særheter, kvaliteter og rare fakter”.

Roger Larsen, filosof, snakker om begrepet ”å høre til” som et sted der man kan føle seg elsket, kan falle til ro, føle trygghet, være seg selv, og å kunne utfolde seg fritt. (NRK, P2-akademiet, 16.10.2004)

APOs pedagogikk og metodikk innebærer altså en god informasjonsflyt om eleven til alle lærere, alle lærere skal vite noe om alle elever, slik at det kan handles i forhold til den kunnskapen. Undervisningen foregår i små grupper, med tett oppfølging av hver elev, tilpasningen baseres på grundig kartlegging og observasjon.

Sosialisering av elevene skjer gjennom kontinuerlig oppfølging. Lærerne er tett på elevene også utenom undervisningen. Det skjer mye læring bare gjennom at lærere og elever spiser frokost og lunsj sammen hver dag. Her skjer det mye nesten umerkelig korrigerende avferd, med varme humor, og rett og slett modellering. Alle må ta ansvar for opprydding, stå i kø for å hente mat, betale og inkludere alle i samtalen rundt bordet.

Når det gjelder valg av arbeidssted tar skolen utgangspunkt i hva eleven har interesse for og har opparbeidet seg et stort nettverk av bedrifter, arbeidsplasser og kontakter, spesielt i nærmiljøet, og innstillingen er: ” ingenting er umulig.” (Vedlegg side 118-120)

5.8.4 Samarbeid, - i APO, og med samarbeidende parter utenfor

Jeg spør Erik om hvordan de organiserer det formelle samarbeidet i skolen, hvordan det gjøres i praksis, i tillegg til det uformelle samarbeidet til daglig.

Erik forteller om hovedmøtet en gang i uka, med informasjon, og drøfting av enkeltsaker. Det er også ukentlige klassemøter, og kontaktlærermøter, som leder får referater fra. Det arrangeres også fagdager noen ganger i året, hvor det drøftes linjer for pedagogikk og metodikk, i tillegg til temaer som for eksempel lese-og skrivevansker og dop-problematikk.

Samarbeidet med PP-tjenesten foregår fast en gang i uka, hvor psykolog og spesialpedagog er tilstede på skolen i en og en halv time. Erik: ”PP-tjenesten fyller nok sin rolle, men med så mange elever som vi etter hvert har, så er rett og slett halvannen time, som vi har, et maratonmøte, hvor vi ramser opp problemer og avtaler nye møtetider og avtaler hvem som går på hvilke møter, - det er barnevernssaker, det er trygdesaker, det er a-etat saker, det er OT-saker osv., osv., det blir, det er også begrensa hvor mye tid det er til å snakke om disse, men her er det, - burde være, ... her er det plikt til å informere, vi har på en måte, jeg vet ikke egentlig på hvilken måte de har krav på det, det er i hvert fall et krav om innsyn,... - og det gjelder PP-tjeneste, og så gjelder det trygde-, og a-etat også, samarbeidet med a-etat er mer papirmølle, det er lite på menneskeplan, kan ikke, - tradisjonen i vår region har blitt sånn at a-etat ringer oss for å høre om vi kan skaffe jobber. Det er litt baklengs det hele...”

Samarbeid mellom skolen og foreldrene går både via rådgiver og klassestyrer. Skolen har et jevnt godt samarbeid med foreldre. En del av elevene har imidlertid problematiske hjemmeforhold, og samarbeidet med foreldrene kan være en vanskelig balansegang for skolen. Gunnar og Erik sier noe rundt dette under avsnittene om rådgiverrollen, og i beskrivelsen av rutiner og løsninger rundt psykiatri og dop-problematikk (Vedlegg side 121-124).

5.8.5 Rådgiverrollen og glimt inn i oppgavene

Rådgiverens rolle på APO består i, ved siden av vanlig informasjon og praktiske oppgaver, å håndtere mange ekstreme problemer. Gunnar innleder med dette: ”... ja det er sant, - det er ytterpunktene, det er ganske heftig innimellom... Ja, vi får jo de som ikke da, skal vi si, - er egnet til å gå i den normale skolen og de er jo problem i

seg selv. Også har vi de som skaper problemer blant de igjen, kanskje kalt værstinger en periode, det er mye rart altså...”

APO har mange elever med traumatiske bakgrunner, de blir lei av å forholde seg til stadig skiftende behandlere, det er etter lærernes mening en svakhet i systemet.

Skolen finner løsninger, selv om elevene har store psykiske plager, også elever som er medisiner, skolen har en normaliserende effekt, men dette er en stor belastning for skolen, det krever mye.

Gunnar: ”Har du en elev som har en mor med heroin - problemer, og ligger under bordet når du går på skolen om morra'n, så kan det være en grunn til at du oppfører deg litt rart når du kommer på skolen, ... og bringe det videre til den læreren eleven har den dagen, uten å utlevere hele familien, det kan du jo tenke litt over sjøl, hvordan du ville løse det. Det veldig mye sånt... Vi hjelper mange til akkurat det jeg nevnte, det å bo, og midler til å bo, mange kan bo aleine, mange kan det hvis dem får bare den støtte de kan få, etter hvert som dem går her, og blir litt eldre, få attføring - fram til dem kommer på beina, og penger til å bo, til livsopphold, og det hjelper vi dem til å skaffe. Vi setter dem i kontakt, vi går i møter med attføringskonsulenter, også videre, og a-etat, og får dem i mål, det er også min jobb kan du si, ja...”. Skolen må også forholde seg til alvorlig rusproblematikk, og bruker den fylkeskommunale malen for denne typen prosesser. Gunnar: ”... der er det også en fylkeskommunal mal for det på en måte, litte grann hva som skal skje: (Det første trinnet)... er å samle konkrete mistanker, tett oppfølging, advarsler, trå varsomt...”. Det andre trinnet i prosessen er å be om rutinemessig urinprøver, gjerne i samarbeid med foreldrene. Gunnar: ”Elever vi aldri hadde trodd hadde rusa seg og har faktisk hatt dette som et problem i mange år. Så det er et kontinuerlig arbeid, vi samarbeider med politi i den grad vi kan kalle det samarbeid, der møter vi litt av det samme som innen Barnevernet, de vil gjerne ha masse informasjon, og de forteller minst mulig til oss. Og Barnevernet er selvfølgelig med her, ...”.

Gunnar: ”Og det tredje trinnet er da selvfølgelig at de utvises som skoleelever og ikke kan, vi kan ikke ha dem her, ... da er Barnevernet der, da er PPT der, da er gjerne noen fra Rusrelatert inne i bildet allerede, og da går det sin gang derfra. Men det er

klart at dette er en saktegående mølle, og i dette mellomstadiet kanskje det kan være tre måneder vi har veldig kraftige mistanker og sånt noe, til faktisk eleven er ute herfra, det er tre måneder med store problemer både med elever som kommer synlig rusa, og med elever som vi nok har sterkt mistenkt for å ha med seg dop og selge.” (Vedlegg side 125-129)

5.8.6 Dokumentasjon

I: - (Har dere gjort noen)... dokumentasjon på effekten av opplæringen på skolen, hvordan det har gått med elevene? Gunnar: ”Ja, over noen år gjorde vi telefonintervjuer, brukte spørreskjema,... det tok imidlertid for mye tid, men denne dokumentasjonen finnes, for noen år...”. APO ville gjerne begynne med dette igjen, og sammenlikne med andre skoler i samme kategori. Gunnar: ”... vi har registrert over nitti prosent av våre elever som vellykket integrert i samfunnet.” Videre: ”... vi dokumenterte mange år på rad, men så ...”. I:- Men dere dokumenterte selv, det var ikke noen utenfra som... Gunnar: ”Nei, vi ringte rundt på kvelden til alle elevene som hadde gått her i tre år, altså tre år tilbake, og hadde spørreskjema som vi snakka med dem på telefonen om, og noen kom inn, og: “... hva gjør du nå og hvor og hva“ - og vi hadde jo, ... første året etter at dem gikk ut her, så var åtte og nitti prosent i videreutdanning, eller i arbeid, år nummer to så dalte det ned til fem og nitti - seks og nitti og opp igjen tredje året, og da kan du tenke deg resten, gravide jenter og elever i fengsel, da får du ikke gjort noe mer liksom...”. I: - Så dere gjorde det over tre år? Gunnar: ”Ja, vi gjorde det over enda lenger tid også, men så blei det så veldig mange elever, og så fikk vi jo ikke noe for det, vi satt jo her på kveld og ringte av egen lomme for å dokumentere det vi gjorde, ikke sant?”. I: - Har dere samla det i noe... Gunnar: ”Ja det er samla, det har vi, men vi har tenkt på å begynne å ringe igjen nå, for det at vi har veldig... når vi ser på andre skoler og sammenlikner oss med andre skoler, så ligger vi jo,... altså andre har kanskje førti prosent (vellykket opplæringsresultat, ute i arbeid eller i videre utdanning), og vi ligger oppi noen og nitti liksom, og det er...”. I:- Kjempeviktig å dokumentere det...

Hovedinntrykket mitt, som vikar i skolen, og i samtale med mange elever, er at skolen gir muligheter for tilpasning og vekst inn mot samfunnet for svært mange elever.

Dette kommer jeg nærmere inn på i konklusjon og drøfting. Det er imidlertid en svakhet, kanskje mest fra sentralt hold, at det ikke blir gjort uavhengige evalueringer av effekten av det som blir investert i denne formen for tilpasset opplæring. I dette ligger det også en mulighet for kvalitetssikring og utgangspunkt for bevisst endring og utprøving.

De undersøkelsene som er gjort, slik Gunnar forteller om, har verdi i seg selv, men bør kompletteres med uavhengige undersøkelser, og evaluering av kontrollgrupper. Det har heller ikke innenfor normalskolen vært noen tradisjon for evaluering og kvalitetssikring av for eksempel effekten av spesialundervisning. Det er først de senere årene at dette har vært tatt opp fra sentralt hold, blant annet med enkle evalueringsskjema for vurdert effekt av spesialundervisning, en til en i enkeltfag, til internt bruk. Det er symptomatisk at det er lærerens vurdering av effekten som står sentralt. Det å registrere elevenes opplevelse av hjelp har til nå ikke vært vanlig. Mye står igjen av utviklingsarbeid på dette feltet.

5.8.7 Inntrykk fra min deltagende observasjon

Det eksisterer en romslig atmosfære på hele huset, majoriteten av lærerne er av den romslige sorten, uhøytidelige med seg selv. De har humor, selvironi, og driver med en slags vennlig mobbing av hverandres særegenheter. Noen av lærerne er litt utenfor denne koden, men det balanserer på en måte. Disse er også tydelige i landskapet, og får beholde sine særheter. Noen er mer opptatt av absolutte grenser, og mer såkalte ”borgelige” regler for oppførsel.

Dialogen med elevene er preget av en ”på like fot” - holdning, vennlige karakteristikk, påpeking av hva som er spesielt med den enkelte, mye humor rundt det som er allment for alle mennesker, og det som er allment for ungdomstiden. For en utenforstående som meg, virket det som om kommunikasjonen mellom lærer og elev kanskje kunne vippe for mye over i det private. Likevel kunne jeg også her se at balansen ble holdt, og at grenser ble satt når det ble for utflytende.

Jeg opplevde at det var svært mye praktisk samhandling på skolen. Elevene og lærerne hjelper til med hverandres biler, med klær og frisyre. De hjelper hverandre med å forholde seg til offentlige systemer, skrive søknader og ordne med finanser og bank. Sosialiseringen skjer mye i de små, enkle tingene, hvor hver enkelt bruker sine evner som en ressurs også for andre. Det kan kanskje sammenliknes med et marked, hvor kompetanse har bytteverdi, og ”møter” skjer via handling, og forhandling. Dette har også stor identitetsbyggende verdi. Den enkelte elev blir kjent som en som har kunnskap om det ene eller det andre, dette sprer seg også utover skolesammenheng, via venner og bekjente.

Jeg var vikar på skolen hver fredag over en periode på et halvt skoleår. Dette var i Helse - og sosial klassen, med omtrent åtte elever, fem-seks jenter, og to-tre gutter. Antallet varierte noe. Det tar tid å opprette tillit og troverdighet i disse sammenhengene, og jeg vet ikke om jeg klarte det på den forholdsvis korte tiden jeg var inne. Min funksjon ble for det meste å være et rolig element i klassesituasjonen, observerende, av og til støttende faglig, hvis jeg ble bedt om det. Jeg prøvde noen ganger å snakke eller handle ubedt i forhold til et par av de mest utagerende elevene, både jenter og gutter, men det falt ikke heldig ut. Ved en anledning ble jeg rett og slett stoppet med ”kommando-rop”, med trusler, hvis jeg kom nærmere enn to meter fra vedkommende elev. Det å nærme seg de av elevene som var stille og ”usynlige” var heller ikke lett, det ville sannsynligvis ha krevd mye mer tid og samhandling å opprette kontakt.

Det jeg opplevde som observatør, i essens, var hvor krevende det måtte være å stå i denne posisjonen som lærer. Det å kunne balansere mellom å sette grenser og det å være fleksibel vurderer jeg nesten som en kunstform, etter å ha observert gjennom et halvt år. Det er en kunstform som ser ut til å beherskes gjennom dedikasjon til oppgaven, evne til respekt og forståelse for det som ligger bakom atferden til elevene, og en fornemmelse for balansen som kanskje bare kan oppnås gjennom erfaring. Dette spørsmålet tar jeg opp nærmere i forhold til Halldins undersøkelse om spesiallærernes kvalifikasjoner, og lærerne på APO kommer selv inn på dette i mine intervjuer med dem.

Det jeg kunne bidra med som vikar, var hovedsakelig å møte lærerne på behovet for å drøfte det som skjedde i undervisningsrommet. Særlig gikk det på vurdere samspill, kommunikasjon, og spørsmål som: ”hva skjedde rett før konflikten? ”, ”når burde jeg satt inn grensen?”, ”hva er ditt inntrykk av den og den eleven nå, i forhold til forrige måned, - hva har skjedd?” og ” hva var det med gruppen i dag, var stemningen spesielt anspent, eller er det bare meg?”. Muligheten for refleksjon over det som skjedde, sammen med kolleger og folk utenfra, var tydelig et behov.

I sum vil jeg si at det er muligheter for mye sosialisering i det daglige på APO. Det meste har en mening, og en ser raskt resultater av arbeid og prosjekter, innenfor alle studieretningene. Reparasjon av biler, nye frisyre på lærere og elever, produksjon av treobjekter for salg, reparasjon av elektronikk, byggeprosjekter i nærmiljø, festmat til ulike arrangementer, - for å nevne noe. Lærernes tilgjengelighet for samtale og konfliktløsning, ser ut til å gi elevene trygghet for at det meste kan snakkes om og finnes en løsning på, om ikke annet så deles... Kantina synes å ha stor betydning for fellesskapsfølelse og - næring selvfølgelig, ”næring for læring”. Vekslingen mellom ”ut i verden, i bedrift” og inn på skolen, med teori som er til å leve med, gir en egen rytme og letthet, - observert. Tilpasning, opplæring, sosialisering, rehabilitering, forventning om kommende inkludering, mestring og mening, - observert.

6. KONKLUSJON OG DRØFTING

6.1 Problemstilling 1:

I det følgende vil jeg ta for meg problemstilling 1: ” Hvordan opplever ungdom med atferdsvansker sitt opplæringsløp?, og å forsøke å svare på denne i lys av de funn jeg har gjort.

6.1.1 Før APO

Opplæringen før APO utgjør i hovedsak grunnskolen, men for noen elever også deler av ordinært løp i videregående skole.

Opphoping av negative opplevelser

I opplæringsløpet før APO har flere av informantene opplevd mye mobbing både fra medelever og fra lærere. Opplevelse av mangel på mening og sammenheng i forhold til selve undervisningsstoffet går igjen hos flere av informantene. Alle forteller om opplevelser av uforstandige lærere, uten empati og vilje til forståelse av enkeltelevers situasjon. Samtidig forteller en del av informantene om betydningsfulle opplevelser av enkeltlærere som har kunnet gi trygghet, tillit og varme. Flere har imidlertid opplevd skolen som et system som ikke støtter opp om inkludering, om betydningen av omsorg, empati og rom for ulikhet og individuell utfoldelse. De har også opplevd det som et svik at enkeltskoler verken har hatt en strategi for, eller nødvendig kunnskap om bekjempelse av mobbing. Alle informantene som har hatt lese- og skrivevansker har opplevd at skolene og lærerne har hatt få eller ingen kvalifikasjoner i forhold til lese- og skrivevansker. De forteller om grov uforstand og uthenging fra lærernes side, og om mobbing og latterliggjøring fra medelever. Disse opplevelsene har vært smertefulle å bære, både fysisk og psykisk.

6.1.2 I APO

Lærerens betydning

Opplevelsen av lærernes positive kvaliteter i APO er gjennomgående i alle informantenes svar. Flere uttrykker dette slik: ... læreren har alt å si”. De har opplevd å bli møtt med omsorg og varme, tålmodighet og forståelse. Flere understreker at de har opplevd å ha blitt sett, og å ha blitt: ”... lest så bra”. I disse møtene, mellom lærer og elev, har evner og talenter blitt speilet og hentet fram, og de har fått hjelp til å se flere mulige yrkesfelt. Erfaringene i arbeidslivet har gitt elevene muligheter for å teste seg selv i forhold til de drømmene de har hatt, en realitetsorientering til det virkelige liv, med tilbakemeldinger fra kolleger i et aktuelt arbeidsfelt. Flere av informantene forteller om opplevelsen av at lærerne tåler å stå i situasjoner hvor elevene har en krevende atferd, fysisk og verbalt, og at de balanserer dette med enkle og klare grenser. For flere av informantene har dette gitt impulser til å endre atferd, og til å vise at de er verd tilliten.

Informantene understreker i sine fortellinger betydningen av det å kunne få ”være seg selv”, å prate fritt og å legge fram tanker og følelser når de oppstår. Lærerens evne til å se ”bakom”, tålmodighet og aksept for hvor eleven er i prosessen, tillegges også stor betydning. Informantenes opplevelse av lærernes kunnskap om gruppeprosesser og gruppedynamikk har bidratt til trygghet og avslapning. Noen av informantene forteller også om at de verdsetter lærernes evne til selvinnsikt og selvironi. De har opplevd at lærerne har evne til å sette seg inn i elevenes opplevelse av ulike lærings situasjoner, og de har gjort konkrete endringer på bakgrunn av elevenes opplevelser, som for eksempel lærerbytte.

Verdien av arbeid og et segregert tilbud

Alle informantene har opplevd arbeid i bedrift som en stor motivasjonsfaktor for å lære teori. De opplever helt konkret at arbeid og samhandling i et sosialt miljø letter forståelsen av teoretiske temaer. Det de erfarer i arbeidssituasjonen gir mening, sammenheng og en følelse av helhet. Informantene snakker ikke direkte om

identitetsbygging, men når de forteller om at det arbeidet de gjør blir verdsatt ”der ute”, at de blir bedt om å komme tilbake som lærlinger og arbeidstakere, så har jeg observert at de ”reiser seg” i kropp og sinn. Det hele er ”på ordentlig”. En annen motivasjonsfaktor er lønn. Lønn for arbeid er jo en samfunnskode for verdsetting og respekt.

Informantene bruker ikke faguttrykket segregering, men forteller om den gode følelsen det gir å være i et oversiktlig og lite miljø, hvor alle kjenner alle, og hvor medelevene har en gjensidig forståelse for hverandres vanskeligheter. De opplever ikke mobbing, verken fra elever eller lærere, bare vennskapelig erting og ”slenging med leppa”, uten at noe av det er vondt ment. APO er som tilbud segregert, og ut fra det informantene opplever, ser det ut til at segregeringen bidrar til trygghet, nær lærerkontakt, lite mobbing og gode utfoldelsesmuligheter. De opplever også at det å av og til være flinkest i et fag bidrar positivt til større innsats, spesielt i de teoretiske fagene. Informantene som har strevd med lese- og skrivevansker har opplevd det som en stor lettelse å ha fått hjelp til å mestre denne vanskeligheten, som de har lidd så mye av tidligere.

6.2 Problemstilling 2

I det følgende vil jeg forsøke å besvare problemstilling 2: ”Hva er det i APO som virker for ungdom med atferdsvansker?” i lys av lærernes utsagn.

Underproblemstillinger: Hva er det lærerne mener hjelper i forhold til å gi elever med atferdsvansker et godt opplæringsløp? Hvordan ser de på ulike sider av sin egen rolle som lærere på APO?

6.2.1 Skolens faglige tilbud og status

Både Erik og Gunnar mener at det er en forutsetning at tilbudet er en større enhet, som her, med flere studieretninger, flere lærere og et mangfold av personligheter og

tilbud. Dette virker positivt inn på elevene, og gir et mangfold av rollemodeller og opplevelse av ulike yrker og fag. Det er forskjell på APO, slik denne fremstår, og på tilrettelagte tilbud, ”mekaniker-apo”, ”helse- og sosial-apo”, altså mindre og mer ensrettede tilbud. Disse sistnevnte har, erfaringsmessig, ikke så lang levetid. Denne APO-skolen har også oppnådd en viss status, eller rettere sagt en økende positiv status i miljøet og blant befolkningen. Det er naturlig å tenke seg at dette har en positiv innvirkning på elevene i forhold til det å identifisere seg med skolen. Anerkjennelsen av APO er stor i bedriftene, foreldre har opplevd at deres barn har fått god hjelp, og uteksaminerte elever er fornøyd med sitt opplæringsløp og de muligheter de har fått til jobb.

6.2.2 Fordelene med et segregert tilbud. Tilhørighet, trygghet.

Det er definitivt fordeler ved det å være et segregert tilbud, slik lærerne ser det. Det er lettere å opprettholde et nært forhold til elevene, det er oversiktlig, og gir en mulighet for å beskytte elevene mot negative påvirkninger, for eksempel i forhold til salg av dop. Det er essensielt å jobbe for å få tak i hvordan elevene opplever sin hverdag, gjennom tett og nær interesse, og god kommunikasjon. Det er ingen integrering eller inkludering før personen opplever det selv. Felles fysiske rammer gir ingen automatisk opplevelse av å være inkludert, dette poengteres i mange omganger av Erik og Gunnar. De har ingen sans for store ord uten erfart innhold.

Lærerne opplever at elevene gir uttrykk for stor grad av tilhørighet til skolen, til bygningen, til hverandre som elevgruppe, og til lærerne. De har en opplevelse av at elevene føler seg vel, kan frigjøre seg fra gamle roller i forhold til de skolene de kom fra, nettopp fordi de føler seg trygge og ikke blir ekskludert av ”normalgruppen”, slik mange av elevene har opplevd i sin tidligere skolegang. Denne tryggheten, og tilhørigheten til skolen ser ut til å ha en styrkende effekt på elevene. I et slikt perspektiv ser det ut til at segregering i en periode fremmer muligheten for inkludering på en naturlig måte i samfunnet senere, slik det også kommer fram av elevenes egne utsagn: følelsen av likeverd og anerkjennelse både i skolen og i møte

med de bedriftene de utplasseres i. Denne anerkjennelsen kommer av det de bidrar med gjennom arbeid og innsatsvilje, og villighet til å lære.

APO har også et oversiktlig miljø. Lærerne har stor grad av oversikt over hele gruppen og kan fange opp hva som foregår i gangene, ute på skoleplassen, og i ”røykeskuret”. De oppdager om fremmede kommer inn på området, tendenser til kriminalitet, mobbing, salg av narkotika. De har stor grad av kontroll, kan handle raskt og være direkte. Denne segregerte enheten gir, i følge lærerne, stor mulighet for elevene til å oppleve tilhørighet, trygghet og tillit til omgivelsene. Elevene har en felles plattform, mange sliter i livene sine, og hver enkelt opplever at det er legitimt å få hjelp.

6.2.3 Arbeid i bedrift

Lærerne mener at arbeid ute i bedrift for disse elevene utgjør en vesentlig del av den totale opplæring i APO. Her får elevene prøve seg i det virkelige liv, de må disiplinere seg og tilpasse seg bedriftens krav til innsats, arbeidskvalitet og oppførsel. Det skjer en reell inkludering og sosialisering. En vesentlig faktor i forhold til opplæringen er at arbeidet motiverer til innsats og forståelse av teori, det hele henger sammen. Elevene får utviklet sin yrkesidentitet, og denne innvirker positivt på av hver enkelts personlige identitetsutvikling. Tilbakemelding på produktivitet og mestring kommer både fra kolleger og fra bedriftens kunder. Lønn for arbeid gir status, og motiverer til innsats i hele opplæringen.

6.2.4 Lærerens kvaliteter

Erik og Gunnar, henholdsvis rektor og rådgiver, representerer lærernes syn på hva som hjelper for elever med atferdsvansker, og av ulike sider ved lærerrollen, i min undersøkelse. Deres holdning og erfaring er at læring er en prosess som må starte med å tåle elevene der de er, ”her og nå”, og at evnen til å tåle denne frustrasjonen bidrar til å oppnå elevenes trygghet og tillit. Når dette er oppnådd, har lærerne noe å gå på i

forhold til å gi korrigerende og veiledning videre. Da kan de også sanksjonere, fremfor å kreve det umulige for tidlig.

De understreker betydningen av lærernes personlige egnethet, evne til romslighet i forhold til elevene, tett erfaring og kontakt med arbeidslivet og yrkesfaglig utdanning og praksis. De vektlegger også lærerens evne til å inngi tillit og skape en atmosfære av trygghet og tilhørighet for elevene. Dette ligger i bunnen for den pedagogikk og metodikk som praktiseres på skolen. Mine observasjoner gjennom arbeid på skolen bekrefter dette, en grunnleggende følelse av at det er helt ok å uttrykke hvem en er, og hvordan en har det. Skolen inngir en følelse av at ærlighet er det som gjelder i kommunikasjonen alle parter imellom. Litt røft til tider, sier de selv, men med mye varme og humor, en slags fellesmenneskelig plattform: ”her er vi alle (både lærere og elever) med våre særheter, kvaliteter og rare fakter”.

6.2.5 Kartlegging , observasjon og tett samarbeid rundt elevene

Erik og Gunnar opplever kartlegging, observasjoner og tester, formelle og uformelle samtaler som av den aller største betydning i det metodiske arbeidet med elevene, spesielt i den første tiden etter skolestart. Skolen har lang erfaring i å kartlegge lese- og skrivevansker. Mange elever har fått konstatert sine vanskeligheter, og fått hjelp her, på en måte som de ikke har fått tidligere i opplæringsløpet. Det å se hvordan elevene forholder seg i gruppe, hvordan de forholder seg til arbeidsoppgaver og individuelle samtaler, fyller ut bildet av hver enkelt elev og er etter lærernes mening en viktig faktor i det metodiske arbeidet for å styrke elevenes faglige og sosiale mestring. Elevene uttrykker spesielt dette med at de føler seg ”sett” som hele mennesker, og at lærerne klarer å se deres evner og ressurser. Dette knyttes opp mot valg av studieretning, og valg av type bedrifter.

6.3 Mine funn i stikkordsform

OM RAMMENE FOR OPPLÆRINGEN:

FØR APO:

- Det å bli tatt ut av klassesituasjonen, til spesialundervisning, er problematisk i forhold til at eleven kan føle seg isolert og sær, spesielt hvis det skjer i stor grad.
- Skolenes manglende kompetanse i håndtering av mobbing skaper mye unødig lidelse. Det samme gjelder manglende kompetanse i kartlegging og hjelp i forhold til lese- og skrivevansker.

I APO:

- Kontakt med det virkelige livet, som for eksempel det elevene opplever ute i bedrifter, motiverer til innsats i teorifag på skolen.
- Reell lønn for det arbeidet som gjøres i bedrift virker motiverende på innsats og frammøte, gir selvrespekt og en opplevelse av verdi utad i samfunnet.
- Læring gjennom handling motiverer og gir mestringsfølelse, evner blir synlige.
- Opplevelsen av noen ganger å kunne være best i noe, gir motivasjon til å strekke seg faglig.
- Samhold og fellesskap elevene imellom betyr mye for den enkeltes opplevelse av trivsel og mening. Det betyr også mye for motivasjonen til å møte opp på skolen.
- Når primærbehovene blir dekket, som beskyttelse og omsorg, trygghet, mat og drikke, øker muligheten for at karakterene kan heves.
- Opplevelse av at noe er virkelig, og gir mening her og nå, gir håp og gode fremtidsbilder av yrke og funksjon i samfunnet.

OM LÆRERNES KVALITETER I OPPLÆRINGEN:

FØR APO:

- Det gjør vondt for den enkelte å være vitne til at medelever blir respektløst eller uforstandig behandlet av læreren.
- Uthenging av elever, bevisst eller ubevisst, i forhold til områder den enkelte elev ikke mestrer, for eksempel høytlesning, er en stor belastning for den enkelte elev.
- Uthenging som disiplinærmetode virker ydmykende og nedbrytende for den enkelte og gruppen.
- En manglende holdning til og fokusering på vekstmuligheter hos elevene virker demotiverende på den enkelte elev, og respekten for skolen, lærere og hjelpeinstanser svekkes.

I APO:

- Fravær av en negativ atmosfære og negative holdninger virker i seg selv motiverende.
- Det at læreren tror på eleven fremmer motivasjon til å lære, og mot til å prøve ut nye veier til mestring, for eksempel i arbeidslivet.
- Elevens opplevelse av læreren som en alliert, fremmer trygghet og faglig innsats.
- Samarbeid lærerne imellom øker tilliten elevene har til skolen
- Det å kunne snakke om sine følelsesmessige erfaringer og opplevelser gir den enkelte elev en mulighet for forståelse av seg selv og for personlig vekst.

6.4 Mine funn i forhold til andre undersøkelser

I det følgende har jeg valgt å se på mine funn i forhold til de undersøkelsene jeg tidligere har referert til, nemlig: Nordahl og Sørлие, Befring, Tangen og til slutt Halldin. De bærer teorier eller forløpere til teorier i seg, og i så måte står Edvard Befrings skoleteori: ”Den forløsende pedagogikken” i en særstilling, sett i forhold til mitt temaområde.

De samme fire undersøkelsene dekker, etter mitt syn, i tillegg til sine egne perspektiver, også mestrings-perspektivet, som for eksempel ved Finn Magnussen, selvbilde-perspektivet som ved Susan Harter, salutogenese- perspektivet ved Aaron Antonovsky, identitetsperspektiver representert ved E. H. Erikson og Ivar Frønes, Banduras begrep ”self-efficacy”, om det å ha kontroll og å være aktør i sitt eget liv, og begrepet atferdsvansker, som blir belyst av flere teoretikere. De følgende undersøkelser ligger etter min vurdering nærere mitt materiale i innhold og form enn de forannevnte teoretikeres. Jeg finner det derfor tjenlig å fokusere på disse i drøftingen av mine funn.

6.4.1 Nordahl og Sørлие

I APO er det en hovedvekt av elever som må kunne sies å tilhøre det som i Nordahl og Sørliens undersøkelse kalles for problemgruppen, dvs. de elevene som skårer på alle fire kategoriene av atferdsmønstre, lærings- og opplæringshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd. Det er denne gruppen som skaper størst bekymring og irritasjon hos lærerne, og mine informanter gir også uttrykk for at de ikke har følt seg ivaretatt eller forstått av lærerne. Deres opplevelse har også vært at de ikke har fått relevant hjelp fra skolens samarbeidspartnere, som PPT og BUP. De har heller ikke hatt noen opplevelse av at spesialundervisning har hjulpet, verken sosialt, følelsesmessig eller faglig. Min undersøkelse tyder på at

normalskolen ikke fungerer tilfredsstillende for elever som trenger ekstra støtte og forståelse, og at elevenes behov ikke blir møtt i tilstrekkelig grad.

6.4.2 Befring

Et av Befrings hovedperspektiv dreier seg om hvordan skolen som system og lærerne kan bidra til å frata elevene selvverd, tiltro til egne evner og fremtidshåp. Hans undersøkelse konkluderer med at skolen fungerer tilfredsstillende kun for under halvparten av elevmassen. Mine informanter forteller i klartekst hvordan de har opplevd uthenging, mobbing og utestengelse fra felleskapet i skolen. De forteller om motløshet og mindreverdsfølelse, om opplevelse av maktesløshet og om manglende tro på egne evner. Det fremgår også av mitt materiale at aktiviteter som elevene lykkes i utenfor skolen, som musikk og sport, i tillegg til betydningsfulle venner og voksenkontakter, har bidratt til at de har ”kommet seg igjennom” en skoletid med store personlig påkjenninger.

6.4.3 Tangen

Tangens kvalitative undersøkelse er gjort innenfor normalskolens rammer. I min undersøkelse, gjort i et segregert tilbud, finner jeg flere av de samme virksomme fenomenene som hun konkluderer med. Tangen innfører begrepet skolelivskvalitet. Hun fremhever fire faktorer som kan si noe om elevenes opplevde skolelivskvalitet, nemlig tidsdimensjonen, opplevelse av kontroll i forhold til skolesituasjonen, kvaliteten på relasjonene til medelever og lærere, og opplevelsen av meningsfullt arbeid i skolen.

Mine informanter formidler i sine fortellinger fra APO at opplevelsen av ”her og nå” i skolen, som for eksempel mestring av teori og et meningsfullt arbeid, gir håp om en meningsfull framtid (tidsdimensjonen). De forteller også om betydningen av læreren som ser og forstår, og som tar deres livssituasjon og behov på alvor (læreren som alliert). Videre formidler de opplevelsen av trygghet og tilhørighet i skolefellesskapet (kvalitet i relasjoner), og opplevelse av at arbeidet i skolen er relevant i forhold til

egne drømmer og håp om en fremtidig rolle i samfunnet (relevant skolearbeid). Tangens informanter forteller om varierende skolelivskvalitet, mens mine informanter i all hovedsak innenfor APO, har opplevd sin skolelivskvalitet som svært god, sammenliknet med det de opplevde i skoleløpet før APO.

6.4.4 Halldin

Halldins undersøkelse konsentrerer seg på spesialpedagogens opplevelse av hvilken kompetanse de selv har i forhold til arbeid med ungdom med atferdsvansker. I min undersøkelse har jeg ikke intervjuet lærerne på samme måte som jeg har intervjuet elevene, jeg har ikke vært ute etter deres opplevelse av hvilke kvaliteter de selv opplever å ha i forhold opplæring og håndtering av sine elever. Likevel finner jeg noen av de samme momentene som Halldin finner i sin undersøkelse. Han har kun intervjuet lærere som har ansvar for teoriundervisningen, og går dermed ikke inn i betydningen av arbeid og praktisk handling. Jeg vil tro at kontroll- og disiplinfunksjonen spiller en mye større rolle i ren teoriundervisning. Begrunnelsen for tett samarbeid og lojalitet lærerne imellom, og i heldøgnsinstitusjoner også andre samarbeidsparter, går mer på kontrollfunksjonen i Halldins undersøkelse, enn på graden av felles involvering og informasjon i forhold til omsorg for eleven.

Det er tre temaer som utkrystalliserer seg i Halldins materiale: Psykisk styrke, identifikasjon og nærhet og samarbeid. Psykisk styrke, eller evnen til å stå i situasjoner og ”å være seg selv”, er en kvalitet som jeg også finner i min undersøkelse. Begge mine intervjuobjekter mener, som Halldins informanter, at det kreves en stor grad av personlig egnethet i denne rollen, noe som ikke kan læres kun gjennom utdanning. Identifikasjon og nærhet, altså evnen til å ”se bakom”, forstå elevenes atferd og følelsesmessige tilstand, og det å finne nøkler til endring, er også en kvalitet ved en egnet lærer som fremheves av begge mine informanter. Samarbeid lærerne imellom går i mitt materiale mer på alle læreres ansvar for alle elever som forutsetning for involvering og takling av krevende situasjoner, enn på kontrollfunksjonen. I min deltagende observasjon på APO har jeg også, som Halldin,

sett og opplevd fenomenet ”habituspreg”. Enkelt sagt en ”slik gjør vi det her”-holdning, noe som ser ut til å forme den enkelte lærers persepsjonsskjema. Dette er nok et fenomen som opptrer på de fleste arenaer, men kanskje i større grad i segregerte enheter, som har få innspill fra personer utenfra som kan bidra til et sunt utviklingsarbeid. Her kan det ligge noen begrensninger i forhold til å videreutvikle metodikk og undervisningsform. Mine to informanter uttrykte også et behov for å kunne drøfte problematiske temaer i sin hverdag med profesjonelle krefter utenfra, for å kunne se seg selv og sitt arbeid i et nytt perspektiv.

6.4.5 Kritikk av metode, studiets begrensninger

En fenomenologisk metode gir ikke nødvendigvis et fullstendig bilde av helheten. En kombinasjon av en større spørreundersøkelse og dybdeintervju av noen få elever hadde vært ønskelig. Skriftlige spørreundersøkelser gir dessverre liten uttelling i denne elevgruppen, hvor så mange strever med å uttrykke seg på papir. En mulighet kunne være kortere samtaler, med faste spørsmål, som blir tatt opp på bånd og deretter transkribert. Den muntlige formen passer godt for disse elevene.

Det ligger i sakens natur at elevenes erfaringer av tidligere opplæringsløp i hovedsak er negative, det er bakgrunnen for at de har søkt seg til, eller blitt anbefalt å starte på APO. Dette kan gi et skjevt bilde av den totale kvaliteten på ordinærskolen, og lærerne har sannsynligvis mange kvaliteter som ikke kommer fram i denne undersøkelsen. Likevel er det viktig å ta informantenes opplevelser på alvor. Det har vært deres virkelighet, i en skole som i hovedsak fungerer best for idealelevne.

Det ligger en begrensning i det at jeg ikke har gått inn i bedriftene i denne undersøkelsen. Femti prosent av tiden er elevene ute i bedrift, - mye erfaring og læring skjer her. Observasjon av arbeidsprosessene, og intervju av arbeidsgivere, kolleger og av elevene selv i situasjonen, ville gitt utfyllende materiale til min undersøkelse. Jeg tenker blant annet på elevenes atferd, sosialisering, modellering og selve utprøvingen av yrkesrollen. Også dette å se på hvor stor innsats som kreves av arbeidsgiver og kolleger når det gjelder opplæring, oppfølging, oppdragelse og

sosialisering, og hva slags oppfølging de eventuelt trenger i sin viktige rolle ville gitt et utfyllende bidrag til helheten.

På samme vis ligger det en begrensning i det at jeg bare har intervjuet to lærere, selv om disse to har lang erfaring, og har innehatt mange funksjoner i sin tid på skolen. Jeg tenker også her på de lærerne som kun har teoriundervisning, nettopp der finnes kanskje de største utfordringene i forhold til utholdenhet, disiplin og motivasjon.

Jeg har ikke intervjuet de elevene som sluttet underveis. Jeg har i min undersøkelse fokusert på hva som virker, og på de elevene det har virket for, bevisst. Allikevel hører det jo med i et mer nyansert bilde å ta med de elevene som av ulike grunner har sluttet, og å gå inn i mulige negative erfaringer. Et eksempel på negative erfaringer kan være det fenomenet at noen elever ”spiser” energi av andre mer ressurssterke, men sårbare elever, fordi de selv har store, udekkede sosiale behov. Skolens lærere er oppmerksomme på dette, men det er et delikat og vanskelig problem å håndtere. Det samme gjelder faren for at elever blir dratt inn i negative miljøer i utkanten av skolen, med småkriminalitet, bruk og salg av dop og annen risikoatferd.

Det er viktig å nevne at det ligger en stor innebygget feilkilde i dette at informantene er plukket ut av rektor og rådgiver i forhold til hvor reflekterte og flinke de er til å uttrykke seg, og grad av evne til å samtale nært med en voksen. Dette er det vanskelig å gjøre noe med, men kunne eventuelt, som nevnt over, kompenseres med en større undersøkelse, hvor flere nyanser muligens kunne kommet fram.

En annen feilkilde kan være at jeg som vikarlærer og deltagende observatør kan ha forhindret informantene i å komme med kritiske bemerkninger om skolen og lærerne, fordi jeg var en del av systemet, kjente lærerne og på det viset bare ”halvveis” kom utenfra. Samtidig var det en avveining i forhold til det at de kunne bli kjent, og bli trygge på min skikkelse og framferd i lunsjen og i klasserommene.

6.4.6 Erfaringer og nye problemstillinger

Mine informanter har opplevd store påkjenninger i sitt opplæringsløp. De har hatt behov som ikke har blitt møtt før de kom til APO. Elevene har i min undersøkelse vist stor grad av innsikt i seg selv og sine prosesser. Deres opplevelser er en kilde til kunnskap om skolen og dens virkning, menneskelig og faglig. Det å lytte til deres erfaringer og opplevelser kan være en viktig faktor i forhold til å utvikle en ny pedagogikk med utgangspunkt i elevenes perspektiv. Hvordan er deres skolelivskvalitet? Hvilke endringer tjener elevenes utvikling? Hvilke faktorer gir opplevelse av trivsel, mening og sammenheng. Hva skal til for å motivere til innsats? Hvilke tilpasninger trengs for elever med spesielle behov? Erfaringene ut fra min undersøkelse tyder på at nøkkelen til konstruktive løsninger ligger i elevenes egne opplevelser.

I APO leter lærerne etter ressurser i stedet for å fokusere på det problematiske. Samspillsvansker og problematisk atferd møtes og bearbeides, men viktigere er det å appellere til elevenes ressurser, og skape rammer og sammenhenger hvor ressursene kan gis rom og utfoldelse. Det skjer en bestyrking gjennom handling, arbeid og naturlig samvær, og stigmatisering ser ut til å unngås.

Lærernes evner og kvaliteter er avgjørende for elevens opplevelse av skolen og opplevelse av seg selv. Romslighet, humor, sjenerøsitet, trygghet og tillit skaper tilhørighet og ansvarlighet. Gjennom handling blir den enkelte synlig for de andre og det gis grunnlag for å styrke identiteten.

Elevene gir uttrykk for et stort behov for å føle seg beskyttet, ivaretatt og sett. Segregering i en periode dekker behovet for skjerming og et oversiktlig miljø, og gir nærhet til lærerne. Segregering gir ikke nødvendigvis en opplevelse av stigmatisering. Mange av mine informanter opplevde stigmatisering i normalskolen. Fravær av mobbing, utestengelse og uthenging har vært en lettelse for flere av mine informanter, og det har gitt motivasjon og mot til ny læring.

I det følgende vil jeg presentere noen aktuelle problemstillinger som kan utledes av mitt materiale.

Læreren: Hvilke lærerkvaliteter skal til for å møte elever med atferdsvansker på en fruktbar måte? Hvilken rolle spiller personlig egnethet i forhold til utdanning for spesialpedagogisk arbeid? Hvilke former for støtte og veiledning opplever lærerne at de selv trenger i forhold til å støtte elever med atferdsvansker?

Arbeid: Hvilken betydning kan arbeid som harmonerer med elevenes evner og interesser ha for opplæringen? Hvilken effekt har arbeidspraksis på innlæring av teori?

Segregering: Er segregering i en periode nødvendig for senere å få til en vellykket inkludering?

Pedagogikk og metodikk: Hvordan oppgradere betydningen av trygghet, tillit og tilhørighet i skolen? Hvordan bringe mer handling og meningsfull aktivitet inn i normalskolen? Hva gir elevene en opplevelse av mening og sammenheng i skolehverdagen? Hvilke typer støttetiltak og former for spesialundervisning i normalskolen har ønsket effekt?

Samarbeid: Hvordan fungerer samarbeidet mellom de ulike hjelpeinstanser og skolene? Hvilken betydning kan et nære praktisk samarbeid med lokalsamfunnet ha for barn og unges opplæring?

Holdningsendringer: På hvilken måte kan pedagogiske utdanningsinstitusjoner bidra til bevisstgjøring av et fellesforstått ansvar for barn og ungdom i vårt samfunn? Hvilke tiltak kunne settes i gang for å gi praktisk arbeid i skole og samfunn den status det fortjener? Hvordan øke lærerrollens status og betydning i vårt samfunn?

6.4.7 Praktisk konsekvens, implikasjoner for praksisfelt, oppfølging.

Min og andres undersøkelser tyder på at det er nødvendig med en større vektlegging av elevenes egen opplevelse av sin skolelivskvalitet, og med en større villighet til å ta

konsekvensene av deres opplevelse. Det vil være fruktbart å se på lærernes situasjon, status og lønn, og deres opplevde behov for støtte og veiledning. Det kan være fruktbart å se med nye øyne på verdien av segregerte tilbud og vurdere nye former for alternative segregerte løsninger. Det som virker for elever med spesielle behov, virker kanskje også for idealeleven? Det kan også være verdifullt å se på mulige endringer i samarbeidsformer og rollefordeling mellom skolen og de ulike hjelpeinstansene. Utvikling av lærerutdanningen i tråd med nye forskningsresultater vil være sentralt i forhold til å øke lærerens status i samfunnet, og til å utvikle lærerens rolle og betydning i skolen.

6.4.8 Avsluttende kommentarer.

Det har vært interessant å få lov til å gå inn i dette feltet på en så konkret måte. Det står respekt av det arbeidet og de påkjenningene som lærerne i APO står i. I mine deltagende observasjoner har jeg sett mye klokskap, stor omsorgsevne og dyp involvering i praksis. Ansvarsfølelsen gir seg også uttrykk i omtanke og hjelp til eleven utenfor skoletiden. Jeg har observert fleksibilitet og evne til å se løsninger i forhold til samarbeidende parter, ofte under tidspress og med begrensede midler.

Jeg er imponert over elevenes pågangsmot, mestrings- og læringsevne, selvinnsikt og humor. De fleste har opplevd store påkjenninger, og har blitt utsatt for konstante ydmykelser i sitt tidligere opplæringsløp. Det å få oppleve elevenes evne til å reise seg, tørre å gjøre nye erfaringer og til å støtte medelever har vært en stor glede.

Jeg er takknemlig for at informantene har gitt meg tillit i intervjusituasjonen. Elever som har hatt vanskeligheter i normalskolen viser, innenfor noen begrensninger, stor innsikt i både seg selv, og i de negative faktorene ved de systemene de har vært i. Likedan viser de innsikt i hva det er som hjelper, i forhold til læring og personlig vekst. Her er det mye å hente for framtidig skoleutvikling.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1987): "*Unravelling the Mysteries of Health*". San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A (1977): "*Social Learning Theory*". Englewood, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A (1997): "*Self-efficacy. The Exercise of Control*", W:H:Freeman and Company, New York.
- Bandura, A (1995): "*Self-efficacy in Changing Societies*", Cambridge University Press, New York.
- Beck, Christian W. (1991): "*Det organiserte vanvidd*". Oslo: Opplandske Bokforlag.
- Bong, Mimi and Einar M. Skaalvik (2003): "*Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?*" I: Educational Psychology Review, Vol.15, no.1, The Netherlands, March 2003.
- Bong, Mimi and Einar M. Skaalvik (2003): "*Self-Concept and Self-Efficacy Revisited*". I: March and Craven, Int. Advances in Self Research, The Netherlands, June 2003.
- Befring, Edvard (2006 a): "*Forskningsmetodar*". Manuskript. Oslo: UIO, Institutt for spesialpedagogikk.
- Befring, Edvard (2006 b): "*Kvalitetsskolen for barn og ungdom*". Manuskript. Oslo: UIO, Institutt for spesialpedagogikk.
- Befring, Edvard (1998): "*Forskningsmetode og statistikk*". Oslo: Samlaget.
- Befring, Edvard (1997): "*Læring og skole*". Oslo: Samlaget.
- Befring, Edvard (1997): "*Oppvekst og læring*". Oslo: Samlaget.
- Befring, Edvard (2002): "*Utstøting eller inkludering*". I: Barn i Norge, Oslo 2002.
- Befring, Edvard (2003): "*The Educational Challenge of Stigmatization and Ostracism. A Critical Look at Fundamental Issues for Special Education and the School System*". I: NHASCD Journal, vol. VI, New Hampshire 2003.
- Befring, Edvard (2004a ?): "*Skolen for barnas Beste*". Oslo: Samlaget.
- Befring, Edvard og Reidun Tangen, (red.), (2001): "*Spesialpedagogikk*". Oslo: Cappelen
- Befring, Edvard og Reidun Tangen, (2005): "*Forskningsprogram*". UIO, Inst. for spesialpedagogikk.
- Egan, Gerhard (2002): "*The skilled helper*". CA, USA: Brooks/Cole.

-
- Engebretsen, Morten og Kjell Martin Gulbrandsen, (2006): ”Når ”vanlig” skole ikke duger”. I : Utdanning, nr 15, 2006.
- Erikson, Erik H. (1976): ” *Barndommen og samfunnet*”. Oslo: Gyldendal.
- Erikson, Erik H.(1992) :”*Identitet, ungdom og kriser*”, Danmark: Hans Reitzels forlag.
- Gjærum, Bente; Berit Grøholt og Hilchen Sommerschild, (red.), (2001): ”*Mestring som mulighet*”. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halldin, Rolf (1990): ”*Den unika spesiallararkompetensen*”. Doktoravhandling vedUppsala Universitet. Sverige: Textgruppen, Uppsala AB.
- Hiim, Hilde og Else Hippe (1994): ”*Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*”. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar (2001): ” *Det kvalitative forskningsintervju*”. Oslo: Gyldendal
- Krange, Olve og Tormod Øia (2005): ”*Den nye moderniteten - ungdom, individualisering, identitet og mening*”. Oslo: Cappelen.
- Larsen, Roger (2004): ”*Intervju.*” NRK, P2-akademiet, 16.10.2004.
- Lassen, Liv (2002): ”*Rådgivning*”. Oslo: Universitetsforlaget
- McKeachie, Wilbert J., Charlotte L. Doyle and Mary M. Moffet: “*Psychology*”. California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Mead, George Herbert (1967):”*Mind, Self, & Society*”. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nissen, Poul (1978): “*Involveringspedagogikk*”. Oslo: Aventura forlag.
- Rørvik, Harald (1976): “ *Pedagogisk psykologi*”. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, Einar M. og Sissel Skaalvik (1988): ”*Barns selvoppfatning -skolens ansvar*” Oslo: Tano
- Strauss& Corbin (1998): “*Basics of Qualitative Research*”. California: Sage Publications.
- Tangen, Reidun (2004): ”*Skolelivskvalitet på særvilkår*”. Doktoravhandling. Oslo: UIO, Institutt for spesialpedagogikk.

Vedlegg

Før Apo

Mette

”... det eneste som jeg fikk noe ut av, som jeg føler, ... jeg var så lei av undervisningen! Jeg gadd ikke følge med – så jeg satt og skrev brev i timene. Og jeg skrev flere timer hver dag. På en dag så hadde jeg kanskje ti A4 sider. Fin måte. Men det igjen gjorde at jeg fikk M på stilene mine – på rettskriving. Ja, det var kjempemasse trening...”

”...det var liksom bare sånn derre, hvis vi gjorde noe galt så var det liksom straff, - nå skal vi gå til morra di liksom, sånn truende- kom jo ikke i kontakt med elevene på den måten. Så kjefter du på en unge, så kan du ikke forvente deg at den gjør det du skal, neste gang liksom ... jeg synes lærerne er for dårlige til å styre det liksom. Hun (klasseforstander) hadde ikke noe kompetanse i det hele tatt for at klassen skulle respektere hverandre som selvstendige individer, og (at) alle er like mye verdt...”

Anders

”Men jeg har også vært veldig – jeg husker jo det på barneskolen også at folk som ser på deg som dum, ... det må man aldri gjøre. Aldri stemple et menneske som dum før man kjenner dem. For det er det verste jeg visste, når jeg fikk spørsmål eller hadde noen lærerinner, spesielt de, damer, – som – de har veldig lett liksom for å synes synd på deg, liksom. Og det må man ikke gjøre. For da får man et sånt hatstempel (eleven begynner å hate den læreren som gir uttrykk for dette) kan man si, ... (til læreren:)”Skjerp deg!” Tross alt, jeg er ikke teit, jeg er ikke dum. ”Oppfør deg vanlig!”. Selv om jeg kanskje trenger litt mer hjelp enn andre, så må de ta det på – ikke akkurat min måte, det behøver ikke akkurat være min måte, men man må møtes. Nytter ikke å konstatere deg som dum og så får hjelpa deretter liksom. Man må finne et møtepunkt.”

I: Ja, det stemmer. Det hørtes ikke ut som riktig sted for deg... A:” Nei, det var ikke det, overhodet ikke, men grunnen til at jeg ble der var at det var jo – da var jeg drittlei skolen, og der (på spesialskolen) gjorde jeg akkurat som jeg ville. Der var det jo ikke normale mennesker i det hele tatt. Så hadde jeg 2-3 andre normale mennesker som var i noenlunde samme kategori som meg. Så vi holdt sammen, da var ikke det et stort problem. Da ville jeg bare bli der for det var en enkel løsning på skolegangen. Selv om det var bortkastet, det var 3 år kasta i søpla. For der lærte du jo ingen ting. Og vi kunne jo få lov til å gå tilbake til en ungdomsskole hvis vi ville. Det var bare et par stykker som prøvde på det liksom, og det funka jo greit. Mens jeg valgte å bare bli der

sammen med de andre, fordi at da var vi sikret skoleplass etterpå. Altså, det var jo ikke noe å velge. Da valgte jeg her, APO. Ja, du starter opp som ingenting holdt jeg på å si. Du føler deg som ingenting i hvert fall. Når jeg gikk på den spesialskolen var det jo, ja, ... kunne aldri drømme om å sitte i den posisjonen jeg er i dag i hvert fall. Eget hus og bil og sjefsjobb.”

Sissel

”Det var vel det at, når du har forskjellige folk som blir irritert når du ikke får til ting, og det sleit jeg veldig med, jeg ble rett og slett kjempesinna, og jeg kjefta på både på mamma og pappa, og mamma sa: ”... sett deg ned, hvis du ikke klarer å lese mer, så se ut av vindu, få noe annet å tenke på...”, men det hjalp ikke, for jeg sneik meg alltid unna”

Intervjuer: - Hvordan har du opplevd skoleløpet, fra første klasse, når var det du begynte å kjenne at du hadde problemer med lesing og skriving? S:” Det var, fra første skoledag nesten, det... Ble ikke tatt tak i før, ja det var fra jeg begynte på skolen, på første klasse på barneskolen, og mamma og pappa visste jo dette her, men det var lite kjent om dysleksi, for dysleksi ble jo tatt opp (først) da jeg på en måte fikk dysleksi (fikk ”diagnosen” i ungdomsskolen), da var det helt nytt på en måte, mamma og pappa visste at det var et eller annet med skrive og lesevansker. Jeg var jo på så mye sjekker at jeg ble helt... rar. Jeg lærte jo ikke engelsk før jeg begynte på ungdomsskolen. For at det aldri ble tatt tak i ...” I: Hvilken barneskole var det du gikk på da? Moeberg? S: Ja. I: Har de hele løpet der, fram til syvende klasse? S:” Ja, det blei aldri ordentlig tatt tak i, det blei veldig mye mobbing og sånn for dysleksi, ...”hva er det?”, - tok veldig tak, men da jeg begynte på ungdomsskolen var det faktisk fem andre av de som hadde mobba meg, som hadde dysleksi, og da kom dem tilbake og sa: ” Sorry liksom, vi vet hva det er, for jeg (vi) trodde det var en ordentlig sykdom liksom”. Det er jo på en måte en sykdom, men det er jo ikke en sånn psykisk sykdom, (en) vanskelighet du har som du ikke klarer å takle. Det var veldig kjipt egentlig, at det blei tatt så seint egentlig, for da hadde jeg slippi alt det jeg hadde slitt med.”

Sigurd

”Ja, og det var veldig mye på barneskolen at det var sånn, verst, den derre høytopplesningen og sånn, det klarte jeg ikke, stokka om ordene og sånn, selvfølgelig er det morsomt og sånn, ikke sant, når jeg sier en ting som ikke står der, men...” I: ”Det er ikke morsomt...?” S:” Nei, det var egentlig ikke morsomt”

“Så jeg har gått hele barneskolen og ungdomsskolen uten at jeg visste det. Jeg visste jo at jeg var mye dårligere til å lese og skrive enn alle de andre, og engelsk var liksom

helt håpløst, det var vanskelig. Sånn var det jo på videregående også, stor klasse og det var litt skummelt. Det føles som et svik, jeg kunne hatt mye bedre karakterer enn det jeg har, og det er litt synd at det er sånn. Jeg sier det til andre, og de skjønner ikke at det skal gå an. (Å ikke oppdage en sånn alvorlig grad av dysleksi). Jeg måtte jo gjette på ord (på barneskole og på ungdomsskolen), så det ble sikkert veldig gøy for de andre da..., men jeg ble jo stressa da, svetta og skalv. Ja, og så spurte jeg om å få ekstraundervisning (på videregående, ordinært løp), tror jeg fikk en time ekstraundervisning, og så skjønnte jeg det fortsatt ikke, og da var det liksom, jeg fikk ikke til, jeg lærte ikke OHM's lov og det er jo det viktigste (på elektro-linjen), den skjønnte jeg ikke, så da gikk det ikke an å komme videre i det hele tatt." (Her må det legges til at på APO, med "tett på"-undervisning, "satt" OHM's lov på kort tid.)

Bertil

Intervjuer: Husker du hvordan det var eller? (på barneskolen) B: "Mareritt, mildt sagt." I: Opplevde du mobbing og sånt eller? B: "Stort sett læreren, alle seks åra jeg gikk der." I: Du hadde vondt i magen da, når du gikk på skolen? B: "... ja stort sett hver dag." I: Var det noen av lærerne som forsto deg – så deg, eller... B: "Alle prøvde å dytte det under bordet." I: Orker du å si noe om hvordan det var på barneskolen, hvordan det artet seg liksom... B: "Det var et hælvetete rett og slett... grein meg i søvn stort sett hver kveld og gjemte meg på rommet mitt. To selvmordsforsøk bak meg, og..." I: Det er jo ikke noe rart det, når man opplever det ("hælvetete") hver dag... B: "Nei."

I: Var det noen plageånder, noen få eller...? B: "Ja, det var noen få." I: I klassen din, eller...? B: "Ja." I: Hadde du noen kamerater som var hyggelige? B: "Jeg hadde noen få, men dem trakk seg unna når dem andre kom, de var så mange." I: ... så det var egentlig ingen av lærerne som beskyttet deg på en måte? B: "Nei, alle ga bare faen."

B: "Det begynte på ungdomsskolen når jeg skrev en firesiders stil om at jeg hadde lyst å ta livet av meg. Da skjedde det noe." I: Var det siste året eller? B: "Nei det var slutten av niende, eller om det var første stilen vi hadde i tiende-klasse, det husker jeg ikke." I: Det var ganske på slutten i alle fall. Så da fikk de ordna så du fikk snakket med en psykolog? B: "Nei, jeg fikk ikke psykolog, men jeg fikk ordna sånn at jeg fikk andre undervisningstimer." I: Det var da endelig godt... B: "Så hadde vi sånt prosjekt, vi reiste til England. Da dreiv vi kantina på rådhuset to ganger i uka, og det fortsatte neste trinn med som jeg var der nede og hjalp til jævelsk mye, jobba så jeg så mann med ljaen." I: Likte du det? B: "Ja, jeg trivdes utrolig godt der nede." I: Der opplevde du ikke noe plaging...? B: "Nei..."

Lise

L: ”Fra dag èn av så mistrivdes jeg så fælt på skolen. Dagen etter, da mamma hadde, ... jeg har alltid vært den som har stått opp om morgningen og ... Men når mamma da liksom: ”... ja du må på skolen...”(og jeg:) ” ... jeg vil ikke tilbake igjen til den skolen.” I: Ikke noe godt førstemøte... L: ”Ikke engang førstemøte var bra. Men senere – jeg har jo hatt mye sånn ute-timer... støttetimer – hadde 12 timer i uka ... jeg hadde nesten ikke kontakt med klassekameratene mine, og når jeg var ute, så sa læreren min det at Lise hun er dum hun, hun sitter der og... Jeg var ikke akkurat et englebarn da jeg var liten. Jeg hadde jo et stort temperament.” I: Heldigvis for det...? L: ”Ja faktisk ... hun var bare livredd meg da – hvis hun sa noe galt i timen mens jeg hørte det så kasta jeg pulter og stoler og skrek og hylte og smalt i dører – jeg blei skikkelig sint” I: Sånn fysisk – kroppen din var sterk og ga lyd fra seg og ... L: ”Ja, virkelig opprør – de andre elevene var jo livredde meg, så de andre elevene de trodde jo at jeg var gæærn-... det skjønner jeg jo godt. Jeg hadde vel ikke overlevd heller hvis jeg hadde vært helt stille.”

L:”– men jeg hadde tre helt fantastiske år på ungdomsskolen, aldri hatt det så bra i hele mitt liv. Nydelige lærere” I: Det fortjente du. L: ”Og det var liksom – første møte med ungdomsskolen... det var jo – jeg var jo sær og sta – og – og det sto det jo i brevet fra barneskolen at jeg var en umulig unge...” I: ”Nå kommer hun!” L:” ... skrevet brev før jeg kom på ungdomsskolen, der sto det at jeg var sånn og sånn, ... og så bare – (jeg sa:) ”det er en ting jeg forlanger for at jeg skal bli bedre ... jeg skal aldri ha mer utetimer, jeg skal ikke ut av klassen, jeg skal være inne i klassen og lære det dem andre lærer...” ”

(På tilrettelagt avdeling på en videregående skole:) L:” Nei, jeg gjorde ikke det og jeg ble kanskje en reddende engel for veldig mange av elevene som var der. Men jeg lærte å være medmenneske, at de kunne ha problemer, men tenke de samme tankene som meg ... Og jeg lærte at ... at de kanskje ikke turte fordi de allerede hadde blitt degradert, på barneskolen og oppover, men nå er jeg en ganske sterk person når det gjelder skolen egentlig, jeg skulle ha gitt opp for lenge siden egentlig, men det har jeg ikke gjort.”

I: ... sette grenser – du er flink til det? L:” Jeg er ikke flink nok, men jeg er blitt flinkere.” I: Kjempe bra. L:” så – og lærte meg på det året der – så lærte jeg meg at det er viktig å sette grenser, at voksne ikke skal trække på deg liksom. ” I: Du fikk ekstremvarianten du? L:” Ja, veldig – og det var sånn at – hun læreren som sa at jeg ikke kunne bli frisør - det var alltid 2-3 lærere i klasserommet der selv om vi var bare åtte stykker Og da var det som jeg, til slutt så sa jeg til henne at når jeg rekker opp hånda, så spør ikke jeg deg, men en annen lærer, ... Så det...” I: Men at du klarte deg gjennom det året da... L: ”Men jeg hadde jo femti dager i fravær...”

Om apo

Mette

”Og det er så rart nå, jeg tenker, jeg er tjue-en år og jeg hadde aldri..., for fem, seks år siden så hadde jeg aldri forestilt meg selv i denne situasjonen her, og jeg nesten... hver morgen våkner jeg opp like forbausa og bare...? , ... da var det gjort.” (på APO, motivasjon til å starte på en vei med utgangspunkt i de evnene hun hadde.)

”Men jeg har aldri vært kraftløs, i hele mitt liv, det er bare det å finne fram til det, eller få seg selv til å få lyst...” I: Få motivasjon? M: ”Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det annerledes, det er rart å våkne opp hver dag, og: (livet er) ok...! Så da bare, nei, det her..., det går ikke an å oppføre seg uansvarlig lenger, for nå er den tida forbi liksom. Så nå, hvis du skal bli noe nå, så er jo dette her en god start, så nå får du bare ta deg sammen og klare det.” I: Og det gjør du. M: ”Det gjorde jeg – ante ikke egentlig jeg – måtte bare bite tenna sammen og bare –” I: Du fikk opp kraften din du... M: ”Ja, det var bare uaktuelt at det ikke skulle gå.” I: ... var det tøffe eksamener? M: ”Ja, det var drittøffe, og det som er litt morsomt også, det er at jeg har fått dødsdårlige karakterer på ungdomsskolen, med prøver, men jeg skal si deg en ting, på avsluttende skriftlig prøve så leste jeg kvelden i forveien, og det her var teori, og jeg fikk 5+ på skriftlig prøve dagen etterpå.” I: Fantastisk, jeg får tårer i øyene – var det på den frisørskolen? M: ”Ja - ... APO var starten på denne veien.”

I: Ja, og den aha-opplevelsen går ut på at du fant igjen eller noen så ressursene dine, og du klarte å bruke dem? M: ”Ja jeg tror det var sånn, det var Bente (faglærer) som så de ressursene og utnytta de på det maksimale” I: Nei, det er flere som har sagt at førsteinntrykket av Apo var at det er så vennlig der, og de blir sett og tatt i mot på en god måte. Opplevde du det? M: ”Ja. Så den faste læreren jeg fikk i formgivning, Bente – jeg tror ikke jeg har pratet med en lærer så mye om følelser. Hun er litt mer enn læreren min så jeg har liksom – helt siden jeg sluttet på Apo så har jeg ringt henne med faste mellomrom. Prater om hvordan det går.” I:det er en klok dame, så har hun humor og kan tulle og – og så er hun flink i faget sitt. M: ”Så det var jo hun som, altså jeg var jo veldig lei, men det var hun som så ressursene mine til å gå på, til å gå på frisørskolen, og de ante jeg ikke at jeg hadde.” I: Men du må si meg en ting, med den APO skolen, hva er det som er kvaliteten på den skolen? M: ”Nei kvaliteten det er menneskeligheten, så... nei jeg føler vel egentlig det at alle blir behandla helt forskjellig i forhold til hva man trenger, det er motiverende, sånn som jeg føler for meg selv, sånn som Bente, jeg føler hun har behandla meg som favoritt da, jeg tror veldig mange andre har følt det også da, at du blir veldig spesiell. Du føler deg favorisert liksom, og liksom hvis du skal i kantina og så har du ikke to kroner til det de har lagd da, også får du det på krita, og det er skikkelig morsomt (å) trække over den dørstokken,...” Alle lærerne, har hver sin personlighet, og måte å forstå

undervisningen på, - på APO var det daglig kommunikasjon (mellom lærerne), - dem har vist meg tillit, ok, du kan bli noe, du er ikke noe håpløs person, de har vist meg den (tilliten) uansett hvor langt nede jeg var...”

I: Og det er jo på en måte, alfa og omega, at du blir sett, de holder opp et speil: Se her, dette kan du og mer til, se om du kan klare det..., og da må du være litt menneskekjenner, og sjenerøs som menneske, det var vel en nøkkel for deg. M: ”Ja, det er det avgjørende, hun er det avgjørende i det hele.” Om en annen elev: I: Da vet han retningen sin... M:” ... men sånn som i dag så, så vidt jeg vet, så ser det sånn ut for han liksom (at det har gått svært bra), da kan jeg jo skjønne det at dem prøver å ta seg tid til å lese en elev liksom...” I: Det er undervurdert det å bruke så mye tid... M: ” ... selv om disse lærerne ser ganske rare ut, og så de kvalitetene de har, jeg tror ikke det er mange videregående skole lærere som kan måle seg med dem...”

I: Du har jo vært veldig fylt da, fylt opp med yrkesutdanning og lære et fag er jo veldig sånn inderlig prosess. For du bruker jo sansene dine og du bruker formsansen, blick lukter, hender, kroppen din... M: ”Men det er det som er så snålt er at den formsansen den har du ikke, den må du lære. Du må lære deg å se det og det...” I: Lære å gjenkjenne. M:” Og det er ganske rart altså, jeg husker at jeg sto på første året og jeg kunne ikke fatte og begripe hva de mente med at du må se formen, og jeg bare, hvordan i alle dager skal man se formen i et hår, tenkte jeg bare.” I: Hva dette kan bli, hva som passer for dette håret og ansiktet. M: ”Jeg husker bare at jeg tenkte hvordan i all verden dager skal dette gå.” I: Og det kan du nå. M: ”Ja. Men det var ganske hardt i den læretida, for det er mange lærlinger som har det ganske hardt med å finne lærlingeplass og sånn.”

Anders

A:(om lærerne på APO) ”De kunne lære bort fag. Det kunne de. Men samtidig også da som vi var trette og de elevene som var her var jo luta lei av skolen, og mange hadde problemer med andre ting. De var jo kjeltringer rett og slett. Og mange andre var...– mye dop og kriminalitet. Men de skjønnte når vi var drittleie og sånn, da var det sånn at vi tok 5 minutter, gikk ut og luftet oss litt. Så de er flinke til å se hva folk trenger. Mye mer enn hva andre lærere er flinke til.”

”Og jeg har jo ikke alltid tjent mye penger, det er bare tull, er jo ikke rik i det hele tatt. Fattig som bare det, så vidt jeg klarer meg. Men jeg har tross alt hus, bil, jeg har barn, jeg har alt, har alt: En normal hverdag.”

”Ellers så har jeg – hva slags aktiviteter har jeg drivi med da? Jeg har hatt mye venner, da. De vennene jeg har hadde jeg når jeg gikk på Apo de har jeg fremdeles i dag. Og det er – skal jeg si for noe da – de vet jo hva slags skole jeg har gått på. De har støtta meg og ikke sett på meg som noe, om jeg var ordblind eller ... Men de har sett på meg for den jeg er og for de tingene jeg gjør og måten jeg prater på. De har

aldri oppfatta meg som verken dum eller. Det har de ikke grunn til.” I: Det kommer an på hva du sender ut sjøl, ikke sant. Opplever deg sjøl. Hm A: ”Så jeg har hatt veldig mye venner og gjort veldig mange ting. Stort sett levd som alle andre har gjort. Det er jo noe med APO, nesten alle har det jo der, så de vet litt om tegnene (på dysleksi) i forhold til andre steder.”

A: Ja de går inn og tar en og en elev og finner ut hva du har lyst til å drive med. Og du har, jeg husker når jeg kom inn her så var det flere mennesker lyst til å jobbe om bord i store båter, maskinrommet, mekanikere og sånne ting. Det er jo ikke bare, bare, å få vanskeligstilt ungdom til å jobbe i et svært motorrom på en båt, men det klarte jo Gunnar da. Jeg vet ikke hva han driver med, men jeg vet i hvert fall at flere år etterpå så jobbet han jo på den båten. De gikk inn for hver og en elev og lurte på hva har du lyst til å drive med her i livet. Hva skal det bli ut av deg.” I: Der ligger motivasjonen, ikke sant? Der kan du tåle ganske mye. A: ”Jeg vet ikke om motivasjonen ligger så mye akkurat i startgropa der, men etter hvert som de da setter i gang et apparat rundt at du skjønner at det – Oj, nå går de inn for å gjøre dette for meg, liksom. Du kommer inn på skolen, de spør deg om hva du har lyst til å bli og hva du kunne tenke deg å drive med og sånne ting. Og så finner de ut at OK – får bare prøve å skaffe deg jobb som det. Utplassering. Og så når dem da skjønner at du – eller du skjønner at de skaffer deg den jobben, så er det klart at du gjør en innsats for å – nå har de først stått på så mye at da må jo du tross alt prøve. Stort sett så er det jo artige yrker – hvert fall et nytt yrke for veldig mange. Du har jo ikke vært borti så mange yrker når du kommer ut av ungdomsskolen og begynner her, så er du liksom nesten helt blank. Og da er det jo greit å ha et støtteapparat rundt deg. Du har faktisk en stor fordel når du kommer ut herfra i forhold til veldig mange andre.”

A: ”Nei, det var ikke mørkt for meg altså, det var det ikke. Det har det vel for så vidt aldri vært. Har stort sett vært glad i livet jeg. Siden den dagen jeg blei voksen, holdt jeg på å si. Jeg har hatt det bra jeg. Absolutt. Jeg kan nok takke Gunnar for mye av det. Jeg tru’kke jeg hadde vært der i dag hvor jeg er i dag hvis det ikke hadde vært for Gunnar. Det trur jeg (at) jeg kan si med sikkerhet. For det er... – det veit jeg. Det veit Gunnar og, det har jeg sagt til han ved et par anledninger, når jeg har treffi’n i fylla. Men han har hjælpa meg utrolig mye. Absolutt.”

A: ”Hvis du først er flink til å ta i på jobben din, vise hva du kan på jobben din, så kan du være så dum du bare vil.” I: Du har det som de trenger. A: ”Du har det de trenger.” I: Det er på en måte sånn at han ser ikke hindringer, han ser muligheter. Han følger ikke bare boka, ... A: ”Nei han ser løsninger...” I: han gjør det – med hele seg. A: ”Utrolig rettferdig. Kan også være utrolig streng, men da skal det gå galt før han hever stemmen. Med de andre, Erik og resten av den bulkegjengen som er der, treffer jeg jo til daglig, den dag i dag.”

A: ”Så de er flinke til å se hva folk trenger. Mye mer enn hva andre lærere er flinke til (tett oppfølging) Det er klart at hadde det vært flere skoler som dette, så tror jeg det er mange som ikke hadde havnet der de er i dag. Hvis de hadde fått tettere oppfølging.

Det gjør de jo ikke nå. At de hadde fått tettere oppfølging. De får jo ikke noen tett oppfølging etter skolen. Det var de også veldig flinke til her”

(Sammenlikning av ulike skoler:) A:” Så har du APO da som en sånn midt imellom greie, som folk ikke ser, altså dem ser, men det blir ikke ordentlig tatt vare på ... Der skulle det vært lagt mye mere ressurser og flere skoler og prøvd å hjelpe flere.”

A: ”Men sånn var det ikke her (på APO). Måtte du på do, så gikk du på do. Helt alminnelig. De respekterte folk for dem de var. Og det tror jeg, jeg tror de fikk likedan respekt av de som gikk her.” I: At du får det tilbake (respekten). A:” For vanlige lærere, i hvert fall sånn som jeg har opplevd det. Jeg var jo en liten ramp selv jeg da jeg var liten. Så du får ikke noe respekt av å ikke gi noe respekt tilbake. Og det var de veldig flinke til der (APO). Det var veldig sjelden det var noe tull. ”

A: ”Nei, hva skal jeg si for noe. Det er klart at de kan lese deg. Det er det ikke noen tvil om. Men det er vel fordi at de har jobbet med så mange forskjellige mennesker at de har tatt lærdom av det. Så det er ikke noen tvil om at de flinkere enn andre mennesker til å lytte, i og med at det så mange forskjellige typer mennesker som går her. Så tror jeg det er litt moro for dem også, det er en utfordring. Det er vel også en grunn til at de liker seg her. ”

A: ”Hvis du hadde sluttet, så fikk du en telefon i ny og ne for å høre hvordan det gikk. Og spesielt Gunnar, han ringte rundt til de arbeids..., til de du hadde jobbet for, og spurte hvordan ting var, og hvordan ting er.” I: Ja, det er sånn menneskelig... A: ”... oppfølging rett og slett... De er på en måte kompiser, de er ikke lærere.” I: Likevel så sier du at du respekterer dem, du ser ikke på dem som – det er ikke kompiser som du kan... A:” Nei, det er ikke på den måten. Du skjønner at de vil noe med deg, de vil ha deg fremover i livet, og det med at de – det at jeg kaller dem kompiser – så mener jeg ikke at de er kompiser – det blir de først etter at du er ferdig på skolen – for de som ønsker det. Men, altså de behandler deg på den måten de gjør. De er ikke veldig strenge, de er ikke noe – hvis du gjør noe galt så er de strenge, men det er ikke det jeg skal frem til. Det jeg skal frem til er at de behandler deg – det skal litt til før de setter ned benet. De skjønner at det er ikke lett for deg som har et læreproblem eller er et vanskeligstilt barn – eller uansett hva det skal være, - så er det ikke lett for deg å sitte her. Det skjønner de veldig godt.” I: Og tåler akkurat det strekket og stå i noen perioder hvor eleven er frustrert og urolig og ukonsentrert fordi det er nettopp vanskelig. Så tåler de den perioden. A: ”Ja...” I: Til forskjell fra andre lærere som ikke, er drilla på akkurat det... og da er det jo bare på en måte ut, eller kjefting eller ... stoppe læring på en måte...A:” Du må ha gode nerver på en måte, på sanne steder...”

Sissel

S: ”Da på en måte fikk jeg også litt mer motivasjon også (da hun begynte på APO), da veit jeg at det ikke er noen som bare sitter og flirer bak ryggen min og sånn. ”Å, hun klarer ikke å lese ja...”, det er veldig sånn, man skal liksom ikke bli tvunget til noe når man ikke klarer det, og sliter med noe og sånn, og det blei jeg veldig fort på ungdoms-, nei på barneskolen, det er det at det var helt nytt, egentlig, jeg tror det er mye bedre nå, egentlig (kunnskap om dysleksi)” I: Ja det vil jeg tro, at det er mange hakk bedre, men du hadde dette med at du var flink til mange andre ting, det må jo ha hjulpet deg? S: ”... sånn som jeg ser, hva man, de er veldig sterke de som har dysleksi, tror jeg, sterkere enn andre, de er sterke de og, men jeg tror dem takler, at man takler det på en annen måte, at man på en måte innerst inne er veldig interessert i å lære ...” I: At det er en sånn motstand som du må kjempe for å komme forbi...S: ”For det at vi alle har et eller annet i livet vårt som vi må kjempe med,...

S: ”Ja så det er også en sånn god ting med APO, fordi de støtter deg. Og de fleste andre har også lese- og skrivevansker, faktisk nesten halvparten av ungdommene, og det har noe også med at, tror jeg da, at det ikke blir lest så mye om, og at det ikke blir tatt opp så mye av de derre med lese og skrivevanskene, så jeg tror også at dem trenger flere av de skolene der.” S: ”Du ser jo ungdommer nå trenger penger, det er mye som er dyrt, og når du går på skolen har du som regel ikke tid til å jobbe når du kommer fra skolen, så er du kanskje hjemme ved sekstiden eller, og er sliten og skal gjøre lekser, det hadde jo ikke vi da, men jeg... også en ting som gjorde at vi orka å gjøre det vi skulle på skolen. Så jeg ble ferdig et halvt år før, på skolen, for jeg fikk gjort alt sammen på skolen, jeg hadde det største hefte, jeg har aldri hatt det før...”

S: ”For et skoleår skal du liksom komme igjennom, men på APO er det liksom sånn: Hva tror du (at) du kan rekke i løpet av dette året her, hva har du lyst til å bli ferdig med først? - så tenker jeg da for eksempel at jeg vil bli ferdig med de verste faga mine, de som jeg hater mest, de som jeg ikke klarer å takle i flere år, da tenker jeg: ok, da tar jeg det og det faget, og da ble jeg ferdig med det faget, da hadde jeg ikke det mer, da slapp jeg å tenke på det, så jeg fikk skuffa unna de fagene som jeg ikke ville ha, og konsentrerte meg om de fagene som jeg synes var interessante og det var sånn, altså jeg ble ferdig med alle fagene og det var liksom, det gikk unna, - det var alltid sånn, du konsentrerte deg ikke om både matte, engelsk, samfunnsfag, naturfag, altså alt i ett, du konsentrerte deg da heller om engelsk og naturfag og ble ferdig med det, og så kunne du heller konsentrere deg om et annet fag, jeg hadde jo... vi sleit veldig med matte første og andre året, ja da hadde vi en som vi kalte Loke da, for han var han er veldig treig, selvfølgelig så kan ikke han så veldig mye for det, da, men det var... vi prøvde å fortelle ham at vi er faktisk ikke norgesmestere i matte, men det forsto ikke han, fordi atte han var veldig flink i matte selv, - var god i matte når han var ung, og at han elska matte, men det gjør faktisk ikke vi... du må lære oss litt saktere, vi forstår ikke når du begynner å prate sånne matte-ord ... ”

S: ”Også var det liksom sånn, det var kanskje ett og et halvt år da, som vi hadde Loke, for da måtte vi bare til Erik og si at: Erik vet du hva, vi klarer ikke det her mer, det her går det feil, vi må få en ny lærer... Og det har vi jo rett til også, som han sa, det har vi full rett til dere skal bestemme over deres egen læring, og vi har lærere her for å hjelpe dere, og da fikk vi en lærer som... Stein, og da fikk vi han som mattelærer, og da, jeg klarte jo ingen ting, også fikk vi han, og så, hver gang så hadde han alltid sånn smågodt, og så sa han her har vi smågodt, og da var det sånn, vi gjør alltid sånn som vi pleide å gjøre på barneskolen for det atte ungdom er barn fortsatt, når dem sitter på en skolebenk sånn og vil på en måte ikke sitte på en skolebenk, og da gjør vi det morsomst mulig, for da lærer man fortere, og det blir morsommere når man lærer det, når man kan det å begynne å kunne skrive på et ark, og skjønne det, da er det morsomt, og da bare peisa vi opp med firere og femmere, og bare suste av gårde altså.”

I: Var ikke det en sånn selvtillits... S: ”Jo, det var sånn da jeg gikk ut med det arket, se, jeg fikk en femmer, og alle bare: Yesss, og det er også mange mennesker der på APO som driver med, som er skole lei, og er helt annerledes enn de andre som går på videregående, som er mer hissig, mer sure, mer gretne, og det kan også mer gå løs på det, Erik og dem er obs på det, å ha veldig mye kontroll, de vil ha veldig kontroll på faktisk det elevene driver med, mange som driver med stoff, og mange so driver med litt av hvert og det er grunnen til at dem vil ha det, for dem ser hvem som gjør det, og dem... på en måte... dem er skeptiske på det.” I: Syns du da, de årene på APO, - hva har de gjort med deg sånn personlig, hvis du skal se, summere opp den utviklingen som har skjedd de tre årene, og hvordan du opplever at det har vært positivt og negativt for deg. S: ”Det første jeg kan si da er at: ”Å være meg selv.” Det har jeg ikke på de andre skolene. Det er faktisk det beste, at jeg kunne være meg selv og det å kunne prate, har du et problem, så bare... det å bli sterkere både psykisk og fysisk, det å bli sterkere, at jeg ble på en måte tøffere...”

S: ”Det er også sånn at vi har en sykesøster der oppe som er veldig snill og veldig, veldig flink, og sånn, har du kjærlighetsproblemer og var det noen som var gravid eller... og hun hjalp, hun kjørte hvor som helst for å få tak i..., kom til bake etter en time, ja nå må du komme og ta en test, ja det var nesten som å bo i en sånn kollektivgreie altså, sammensveisa, og du kan fortelle om de følelsene du har, ikke bli sett ned på...” I: Ja, det er en stor forskjell... S: ”Ja for du tilbringer over halvparten av tiden på skole...”

Sigurd

”... det har vært en fordel det, i hvert fall for min del... slipper å bli forstyrret av alle andre” I: sånn som engelsken, som du hadde vanskeligheter med på ungdomsskolen, gikk det mye greiere da (på APO)? S: “ Ja, det gjorde jo det. Vi var jo som regel bare tre i timen, så da var det litt lettere, og alle sleit med engelsken, så da lå alle likt, da

kan du noen ganger være best, istedenfor alltid dårligst, og det er jo morsomt det også.”

S: ”Det var bedre å komme på APO, der er de flinkere til å lære bort. De bruker mer tid. I: Ja, hvordan var førsteinntrykket da? S: ”Det var bra det. Det var jo litt ”harry” lærere.” I: Ja, de er sjeldne altså, spør du meg, men kjempeflinke. S: ”Ja de kan lære bort, og så er det litt mer morsom undervisning, enn den A-fire undervisningen på hovedskolen ” I. Så når du kom til APO, hva var det som gjorde at det ble en bra periode for deg? S:” At det var små grupper, og at lærerne var flinkere til å lære bort og brukte mer tid på elevene, på hver enkelt elev, så man kunne skjønne tingene.” I: - så enkelt er det, og så vanskelig... Og så må jeg skyte inn at det virker som lærerne på APO er glad i elevene, ikke sånn sentimentalt, men sånn stolte, og at de snakker til elevene ansikt til ansikt, at de virkelig bryr seg om hver enkelt... S: ”Ja, de gjør nok det, mer enn andre, får litt annet forhold til hverandre når man ikke er så mange også...”

Bertil

Om APO: “ Utrolig fin skole å gå på.” I: Fra første året du kom...? B: “Alltid trivdes, fra første stund...” I: Har du klart deg bra på skolen? B:” Ja, jeg har jo økt snittet mitt fra rundt to til nesten fem nå, etter at jeg begynte her Jeg strøk i nesten alle fag på ungdomsskolen, nå har jeg ikke noe dårligere enn tre.” I: Hva gjør det med deg? B: ”Jeg prøver jo å gjøre det bedre og bedre, så jeg ikke går ned igjen i hvert fall ” I: Er du ikke kjempestolt? B:” Jo, men det kan jo fort gå andre veien også...” I: Men det er jo fantastisk... B:” Ja, det er jo det.” I: Jeg hørte Erik fortalte det at denne skolen ligger over lands- gjennomsnittet, og det er jo bemerkelsesverdig, når du hører at nesten alle har strøket i et eller annet i ungdomsskolen. Så kommer de hit, og får riktig tilpasset undervisning, og blir møtt på riktig måte, og så er det ”poff”, rett opp... B:” Ja, så her er det ikke bare sånn dønn kjedelig å sitte og lese i boka en time, og så skrive en oppgave i en time, ikke sant, her blander vi inn litt humor, og... sånn innimellom, slenger noen litt tørre kommentarer om det vi har lest og sånn.” I: Og sånn gjør vel lærerne også... B:” Ja, ... ” I: Ja... B:” Så, bryr dem seg liksom om eleven her, på barneskolen og på ungdomsskolen ville dem ha oss fortest mulig ut.” I. Hva tenker du på da... hva er det som er kvaliteten her? B: ”Nei, vi er jo et lukka samfunn her... i gåsetegn.” I: Ja det er det... Jeg har snakket litt med Erik om det, at det er en fordel å være såpass lukka, den tiden det tar å bli sterk nok til å gå ut... B: ”Jeg synes det er greit liksom, mye mindre elever her, mye mindre stress og mas...” I: Ja, mer oversiktlig... B:” Ja, så kjenner du, alle veit hvem alle er..., for du går ikke på en skole med tusen, to-tusen elever, der kjenner du knapt nok de i din egen klasse...”

Lise

L:” Det var et kjempemorsomt år, kjempehektisk, for jeg har jo, jeg stryker på noe i noen av de forskjellige grunnkursene jeg hadde gått fra før av, matte og engelsk, så hadde jeg tatt opp..., for jeg skulle gå blanding av grunnkurs og vk1, for jeg skulle ta alle allmennfagene, pluss førerkortet, og...” I: Klarte du det? L:” Ja, vet du hva, jeg gjorde det, og det, med så mye..., ... altså, jeg tror aldri jeg har hatt så mye styrke i hele mitt liv,... så,... og da gjorde jeg ferdig grunnkurs, og tegning form og farge, pluss at jeg gjorde ferdig samfunnsfag, og vk1 engelsk, og vk1 norsk.” I: Det er jo helt fantastisk, ... L: ”Pluss at jeg hadde jo stryki i matte, jeg hadde stryki i engelsk fra før av, så jeg hadde de oppå de andre fagene, jeg hadde jo kunsthistorie, jeg hadde alt dette her...” I: Ja da gikk du grunnkurs tegn form og farge, ... L: ”Nei jeg gjorde egentlig ikke det, jeg gikk den APO-delen, fordi der var det en gruppe elever som var fra Vest videregående skole som hadde egen lærer, for da fikk jeg komme inn i den klassen der”(det ble opprettet en ekstra klasse dette året). L: Og han ene (mattelæreren) var så sint på meg, for jeg sa at denne måten lærer ikke vi på, og jeg fortalte det til ham, så jeg holdt på å stryke i matte, men det var jo fint at jeg ikke gjorde det, for da var det Stein (en annen matte-lærer) som kom inn... I: Ja det har jeg hørt om, og det er jo fantastisk at skolen lytter til det da, for det skjer sjelden på vanlige skoler... L: Og det, når jeg fikk en firer i samfunnsfag, så holdt jeg på å dø, jeg har fått en firer, jeg har fått en firer i samfunnsfag, ikke sant, jeg var helt hysterisk, og de på skolen: Vi tør aldri gi den jenta en femmer eller en sekser, hu kommer til å dø, hun kommer til å dø, ... jeg hoppa rundt, og var så glad i over en uke, og så, fordi, mange slutter på sommeren, så sier jo de et godt ord om oss, og da sier hun det (læreren), at nå skal jeg presentere en elev her, hun har en utrolig viljestyrke, hun har vel mer mot enn de fleste, og har tatt de fleste fag som det går an å ta på den skolen her... og det var liksom sånn der, veldig skryt da, og, ... men jeg fikk vitnemålet mitt, så visste jeg at jeg hadde stryki i tegning, form og farge i eksamen, men, ... og da var det det støtteapparatet, jeg fikk ikke lov til å åpne det, yes!, ... jeg hadde stått i alle allmennfagene, og de andre (sa) : ” ... nå detter a om, hu har stryki i alle fagene, i tegning, form og farge i eksamen”... og jeg bare:” yes, den tar jeg til neste år”, sa jeg, (og de andre:)”... at det går an å ha sånn guts!” I: Og veldig flott å høre hvordan det går an å gjøre det, for å ivareta elevene, hvis de da detter sammen, da må de stå der... L: Ja, og sånn: ”... der har vi et rom, hvis hun kommer til å knekke sammen...” L:... dem ville at jeg skulle ta det med opp, sånn at ikke alle skulle se det, og jeg var bare glad liksom... jeg kan ikke bare tenke på det negative, hvis jeg bare tenker på det negative... så hele tiden, så lager man sin egen grav føler jeg, ... ta det positive jeg har gjort, og når jeg har tatt alle allmennfagene som jeg har gjort, som ikke skulle være mulig, så blir man veldig, sånn derre, man er glad for det man har...” I: Hvordan klarte du det da, hvis du har sånn store problemer, er det rett og slett atmosfæren som det skjer i, ... er det viljestyrken din, den er jo nummer en, det må jo gå mye langsommere, det må være noen teknikker rett og slett, som du bruker? L:” Det er lærerne, det har alt å si, det kommer an på akkurat hvordan læreren ser på meg, og ser om jeg prøver eller ikke. Læreren er faktisk det eneste som betyr noe for at jeg skal kunne lære, ...” I: Ja, og det er jo egentlig... det

er jo lærerens oppgave, ... L: ”Ja, og det har dem klart alle sammen, og ennå så fikk jeg en annen matte lærer, og fikk bytte, men jeg risikerte til og med mattekarakteren min på å få den læreren bytta ut, og ennå så klarte jeg å få en god tone med ham etterpå, og de på skolen, de bare (sa): ”... du er helt fantastisk...” I: Kan du si litt mer om lærerne og rammene for undervisningen på APO, assosiere litt rundt det, hva som har gjort at du ”skylder dem alt” på en måte. L: ”Alle lærerne har hver sin personlighet, og måte å være på, men allikevel samme måte å forstå undervisningen på, den måten de kan, all kommunikasjon mellom lærerne, altså for eksempel, på en annen skole jeg har vært på, der var det null kommunikasjon mellom lærerne, mens på APO, (der) var det daglig kommunikasjon, og det der at ting som ikke skal ut..., det kommer ikke ut, og sånn er det, og det er ikke noe spørsmål engang om hva som skjer eller ikke skjer, dem har vist meg mye tillit, ok, du kan bli noe, du er ikke noe håpløs person, de har vist meg den, uansett hvor langt nede, så ...” I: Du har lese og skrivevansker, og du har det i en sterk form, det kan være hva som helst, men hva er det som virker for mennesker? L: ”Positivt inntrykk av en lærer, mennesker som er positive. At de vet hvordan de skal behandle mennesket – bakgrunnen og ikke minst åpenhet...” I: Tenker du da med åpenhet at de inviterer til at du kan fortelle alt, at de er åpne om seg selv, er ærlige... L: ”Litt alle delene egentlig, at de kanskje først begynner med å lese papirene mine, før de begynner å dømme meg som elev og ... for da vet de allerede bakgrunnen min... og det at dem kanskje ikke bare, at det (ikke bare) går enveis, men at det går toveis i en kommunikasjon, det er ganske viktig for da føler du at, ok, jeg kan gi litt ekstra ..., ... jeg kan fortelle mer, fordi hun gir litt av seg selv.” I: Og så er det et menneske som sitter der, ikke en robot, bare lærerrollen, eller psykologrollen, eller bare... L: ”Ja, man er en helhet, man er et menneske – det har veldig mye å si.”

L: ”Ja, det som er at de blir sett ned på av de andre elevene, fordi de går på APO de er allerede undergradert, de trenger å bli sett opp på istedenfor, mange tenker liksom, nå skal jeg fortelle at jeg har gått på APO, det er ikke det verste, det verste er å si at de går på tilrettelagt, folk tenker: ”... å herregud, er du helt dum eller...?”, (svar:) ”nei, jeg er feilplassert der...”, sånn som APO, det er sånn, (har et) narko-rykte på seg, det syns jeg er så dårlig gjort, for det er ikke sånn.”

L: Men etter at jeg gikk på (begynte på) APO, så krevde jeg utrolig mye oppmerksomhet av lærerne da og det var liksom sånn full oppmerksomhet og det sleit jo lærerne fælt med. Men de hadde jo ikke lest papirene mine, og ikke før (det var) tre kvart år igjen, først da leste dem fra PPT, og jeg bare, dette skulle dere lest fra dag en,... I: For det er noe som er viktig at formidles, grunnleggende...? L: ”Der står det faktisk nesten alt om familien min, barneskolen min, ungdomsskolen, hvorfor jeg er som jeg er, ...”

Om familien og betydningsfulle andre

Mette

M: ”Jeg var litt redd, men jeg stolte hundre prosent på ham liksom. Så det var det som gjorde det” (...at hun valgte å fortsette på skole). M: ”Jeg snakka med ham (onkelen) om kjæresten min og alt det der, så han er vel den i familien som vet mest om meg, eller min mørketid da Men det er mange som sier fortsatt at dem syns det er så utrolig at det, altså dem regna vel med at det skulle gå som med kjæresten min (kjæresten fikk alvorlige psykiske problemer som følge av dop-bruken, og ble innlagt på psykiatrisk sykehus). Men at det skulle gå så bra med meg, det tror jeg veldig få hadde trodd”

Anders

I: ”Har du hatt støtte fra familien din?” A: ”Det har jeg hatt. Jeg har hele tiden hatt utrolig god støtte. Det har jeg hatt. Absolutt. De ville jo bare det beste for meg... Jeg tror vel det at når jeg havna på spesialskolen, - det var jeg som ønsket å bli der fordi – jeg så jo, ... det her er ikke noe sted for meg, her gjorde jeg akkurat som jeg ville. Og det skjønte de lærerne også at jeg egentlig ikke passet. Jeg lå jo mange klassetrinn over de andre. Og det var min egen feil at jeg ikke ble støttet derfra og bort, men det skjønte jo ikke de (foreldrene), ...”

I: -Venner...? A: ”... venner på APO, har dem ennå... Stort sett levd som alle andre, vennene har ikke sett på meg som dum.” I: Mmm... A: ”Mange opplevelser. Utenom det så har jeg hatt mye fritidsaktiviteter. Jeg har gått mye på ski, slalåm - turer. Ikke fullt så mye skog og mark. Jeg er ikke noe skog og mark menneske, så lenge jeg ikke sitter på en motorsykkel, da går det greit, ...” A: ”Så jeg har hatt veldig mye venner og gjort veldig mange ting. Stort sett levd som alle andre har gjort”

”Nei, det er ikke så veldig mye å si om Dagrun (moren til en kamerat), men hun hjalp meg opp gjennom skolegangen og så situasjonen min og visste om hele tiden hvor landet lå. Så det var hun som sa i fra tidlig at han har antakeligvis et læreproblem. Da ble det kjørt noen tester på meg og sånne ting...”

Sissel

”Så det var, det jeg lærte av var, som mamma sa til meg, du kan være flink til andre ting,..., altså jeg kan, jeg elsker å danse, jeg elsker å svømme, jeg hadde jo gått på livredning, kurs i ni år, og elska det, og jeg var den flinkeste i gymmen, og såne ting,... altså du kan være flinkere enn andre i det, mens de kan være flinkere i norsk og matte og sånn...”

S: ”Ja jeg hadde jo en bestevenninne på ungdomsskolen, som var veldig flink, og hun skal jo begynne på sosialhøyskolen nå, vi var alltid sammen og vi fikk sitte sammen og hun hjalp meg med det meste da gjør du det og det og det... Og det er også sånn som, jeg fikk veldig mye hjelp av han jeg var sammen med da, første året, på videregående, fikk jeg veldig mye hjelp sånn hvis vi skulle ha noen prøver eller noe sånt no’, han støtta meg veldig mye der, også har du jo jeg har jo egentlig, de fleste vennene mine som på en måte støtta meg der, at jeg faktisk hadde dysleksi, og dem skjønnte at det går jo an å tulle litt med det.”

S: ”Men det har jo kommet seg fortere og fortere fram, ... fordi at jeg blir mer og mer voksen da, du lærer mer og mer... jeg kunne jo ikke si fra januar til desember, ikke sant... jeg visste jo ikke årstall, eller noe som helst.”

Sigurd

Sigurd forteller ikke mye om foreldrene sine, men sier at han alltid har følt støtte fra dem. Han forteller også indirekte at sportsaktiviteter, venner og trenere har betydd mye for ham.

Bertil

B: ”Den eneste som faktisk brydde seg ordentlig, det var halvsøstra og ”eksen”, og tanta mi, de eneste som gadd å bry seg med det.” I: ”Da når du hadde tillit til de, så kunne du snakke også ... Du kunne fortelle mer til de enn til foreldrene dine.” B:” Mmmm; for da visste jeg at da kom ikke det ut.” I: ”Var det det du var redd for, at det skulle komme ut?” B: ”Jeg har det ganske fritt hjemme liksom, jeg setter, hvis jeg går ned til byen, så setter jeg en tid hvor jeg er tilbake klokka elleve og på vei tilbake mellom ti og elleve. Blei jeg seinere, så ringte jeg og sa fra ikke sant, jeg hadde utrolig frihet, sånn sett, men jeg var redd for at hvis dem fikk vite at jeg hadde tenkt å ta livet av meg, at jeg da hadde mista den friheten.”

B: "... men dem skjønnte liksom ikke hvorfor, hvorfor jeg grein meg i søvn hver dag, hvis jeg ødela rommet mitt, hvorfor jeg gjorde ting som jeg egentlig ikke ville..." I: "Så du orka ikke å fortelle at du var plaga." B: "Kom liksom aldri så langt" I: Jeg tenker på det med familien din, den tiden det var vanskelig for deg, på barneskolen, og delvis på ungdomsskolen, ... følte du at de kunne støtte deg selv om du ikke fikk fortalt hva det dreide seg om? B: "Nå har jeg en far som har reist utrolig mye, ..." I: Borte fra hjemmet... B: "Ja, og mamma har aldri skjønt det, og lillesøstra mi hun har bare bakka ut, ..." I: Å, ja, at hun er... B: "Nei, hun har liksom bare vært der, har vært redd fordi jeg har vært sur, og..." I: Så det har ikke vært søsken kontakt, sånn..., hvis man kan kalle noe for normalt da... B: "Nei, det har det ikke vært." I: Så det var rett og slett ingen som så deg i den perioden, men etter hvert så ble det halvsøsteren din... B: "Ja, når jeg visste jeg hadde noen halvsøster, for å si det sånn..." I: Ja, ... B: "Det var vel i tiende jeg fikk vite det tror jeg." I: At du hadde en halvsøster... B: "Ja,..." I: Å; sånn ja... Og så ble det en god kontakt? B: "Ja sånn etter hvert..."

Lise

I: Men da tenker jeg tilbake til barneskolen. Vi tar det. L: "Da hadde jeg det veldig kjiipt, både familiemessig og på skolen, men det var på, på to forskjellige plan, så jeg skjønner ikke helt hvordan jeg har klart å komme meg igjennom det, men jeg har klart det." L: "Samtidig så hadde jeg jo faren min som truet med at han skulle drepe mammaen min, han mishandla oss en del og -... - jeg hadde en lillesøster som jeg måtte ta vare på hver gang vi var borte hos han." I: -Du var reserve-mamma? L: "Ja, på høyt plan En gang så var det at han knuste en flaske og skulle skjære av henne hodet – men jeg fikk stoppet det, jeg løp foran henne. Gudskjelov. Løp fram og skulle ta – skar meg i hele armen her." I: - Han gjorde det? L: "Ja, samtidig som jeg hadde det tøft på skolen, så hadde jeg det tøft hjemme og. Og det..." L: "Da slo jo både mamma og pappa..." I: Ja, ... L: "Det var sånn at vi var redd for å sove. For det var sånn at hvis vi ikke lukka igjen øynene, og hadde øynene igjen, så gikk de helt bort til oss, og hvis vi lukka opp øynene da så var det ris på rumpa med en gang fordi vi ikke hadde sovet. Det har vært ganske mye, jeg har ikke hatt noe sterkt forhold til foreldrene mine, i forhold til stefaren min, det ..." I: Men mamma'n din da, føler du ikke at det har vært et kjempesvik... L: Jo, men det er verre for søsteren min, fordi søsteren min har vært veldig jenteaktig, I: Å; akkurat... L: " har vært litt mer jenta til mamma, og jeg har vært litt mer den der at, sto på to bein, og ta meg av lillesøsteren min, mamma'n min er syk også, hun har en spesiell sykdom, så når hun var syk og vi var alene, så satte hun lemmer på dørene våres, satt inn mat til oss på et stort rom, så vi hadde lekene våres,..." I: - Hun bare lukket for verden, og barna også... L: "Ja, og da satt hun inn bleiene også, så da jeg var to-tre år gammel så kunne jeg skifte bleier, ..."

I: Og da reddet han deg (stefar) L: ”Ja han redda meg masse... Det å vekke meg om morgningen og spørre, du, vil du komme og være med å spise frokost hos mamma og pappa (Lises ste-besteforeldre), ta med deg en kjole da,...”

Hjelpeapparat, PPT, Barnevern, BUP.

Mette

Mette verken søkte selv eller hadde hjelp fra noen instanser. Da kjæresten hennes ble innlagt til behandling etter omfattende dop-bruk, var hun aktivt inne i et støtteteam rundt ham. Dette ble etter hvert en stor belastning for henne. Hun skjønnte selv at hun måtte fritas fra dette, for å samle energi og mot til å fullføre sin egen helbredelsesprosess, og sitt yrkesløp.

Anders

A: ”Jeg hadde noen lyspunkter liksom, hvor vi hadde vikarer, ... det var noen av disse damene på skolen, et par stykker som hadde sønner, husker ikke navnet, men de ble tatt inn som vikarer når de var syke Da ble vi ofte tatt med ut i skogen, dro bort og kjøpte no’ pølser og lærte litt om naturen, og gikk turer og fant ting i skauen... og det var faktisk noen sånne små lysglimt, kom deg bort fra den hælvetes skolen.”

Sissel

S: Ja, det hadde starta fra det siste året når mamma og pappa sa at hun har faktisk lese- og skrivevansker, og læreren sa at:” nei det har a ikke”. (Foreldrene:) ”Jo det har a, vi kjenner datteren vår.” I: Og det gjør jo de fleste foreldre som har ressurser, kjenner barnet sitt. S:” Dem nekta for det, at jeg kunne ha dysleksi, og, til slutt da, fant dem jo ut det da. ” I: For da var du til tester og sånn, var du innom PP-tjenesten... S: ”Ja flere ganger, to- tre ganger før dem fant ut hva det var for noe. ”I: Jeg tenker på hjelpeapparatet, syns du at du fikk støtte, eller? S:”... dem påsto at jeg skulle ha briller. S: Ja ... Nei, men... og hun begynte å fortelle om det at, ja, jo jeg skulle ha briller, og jeg på med disse brillene og jeg så jo ingenting, og jeg tenkte, ja, hvis det er sånn det skulle være, og jeg sleit jo sånn med disse brillene og jeg måtte se sånn oppi bøkene, og jeg bare, de funker ikke disse brillene, og så fortsatte det med, det var jo briller som jeg måtte gå med hele tiden, ikke sant... jeg ble helt ødelagt i øya, ...” S:” Ja, og så sa hun at jeg hadde sånne indre skjelinger, ja vel, det er greit, og så sa mamma at: ”du bare slutter med de brillene, for du ser absolutt ikke med de.” S: ”Også sier..., så gikk det mange år, jeg hadde jo ikke noe problem med å lese eller noen ting, men så merka jeg jo selv, at jeg ble sliten av å lese, begynte å bli litt mer voksen, og begynte å tenke litt selv, og vite hva som var feil og hva som var normalt liksom så så jeg jo det at, på en måte, når jeg begynte å lese, så blei jeg sliten i øyet,

og så trengte jeg svake lesebriller, og det fungerer for meg. Det er bare sånn, jeg trenger det ikke egentlig engang, hvis jeg er sliten og trenger å lese, så kan jeg bruke dem. Da var jeg faktisk i byen og tok synstest og bare: det er ikke noe gæærnt med dissa øya her, kanskje bare hvis du blir sliten så kan du bruke dem, det er mer som forstørrelsesglass da, ikke noe sånt som påvirker øynene så fælt. Og da fikk jeg det, og det var jo sånn som mamma sier at skal bruke flere tusen kroner for disse briller som var så tjukke, ikke sant... ”

Om opplevelse av dysleksi: S:” Det er jo på en måte en sykdom, men det er jo ikke en sånn psykisk sykdom, (en) vanskelighet du har som du ikke klarer å takle.... ”

Sigurd

I: ... at alle ungdommer har vært borti en eller annen form for kriminalitet, over nitti prosent, men den store forskjellen er om de slutter med det. S: ”Jeg var sikkert borti det, og stoppa.” I: Ja for det er litt viktig for foreldrene å vite det at det er ikke krise, om barna deres er borti det, det er krise hvis de fortsetter. S:” Ja mamma og pappa veit jo det.” I: Ja ikke sant? S:” Jeg har jo sitti i møte med barnevernet sammen med dem.” I: Ja, ...- å, stakkar. S: ”Ja... det var ikke bra.” I: Var det angående deg? S:”... ja, det var på barneskolen dette, egentlig ikke sånn, det var bare fy, fy.” I: Hva dreide det seg om da? S:”... butikkjuveri...” I: Å, buffing? S:” Ja, det var ikke bra...” I: Er det en sånn automatikk i det, at hvis du blir tatt i butikken, så anmelder de det til politiet, så er det barnevernet, og så.. S:” Ja,...” I: Det hørt litt dramatisk ut da.. S:” Ja... jeg ble jo tatt et par ganger.” I: Var det i butikken ved skolen, eller... S:” Ja, nærbutikken, ... Jeg fikk jo et kjempedyrt modellfly av barnevernet jeg, og så sa de at hvis du gjør det en gang til så tar vi det med en gang, og da slutta jeg.” I: Å, gjorde du det? Det var smart? S: ”Jeg har drivi med modellfly lenge. Jeg gjør det fortsatt. Jeg er instruktør der i klubben fortsatt.” I: selv nå når du jobber så mye.. S:” Ja, tre ganger i uka i høstsesongen. Drar ut, ta med damene, det funker det. Jeg begynte med modellfly ganske tidlig. Det var modellflyving på sletta seks ganger i uka på ungdomsskolen.” I: Det er det som er interessen din utenom skole og jobb? S:” Ja, også trening.”

Bertil

B: Nei, jeg fikk ikke psykolog, men jeg fikk ordna sånn at jeg fikk andre undervisningstimer. Så forteller han videre om skoletur-prosjektet som gjorde at han fikk utfolde seg praktisk, med å lage og servere mat på eldresenteret, noe han trivdes ”jækelsk godt med” og” at han ”jobba så han så mannen med ljàen”

Bertil:” Så da var jeg hos psykolog et par ganger når jeg var her” (på APO, psykologen er knyttet til PPT for videregående skole.) Intervjuer: Synes du det var ok, eller? Bertil: ”Nei, hun prøvde bare å dysse det ned hun også, så...”

Lise

I: Men var du innom skolepsykolog eller veileder eller et eller annet så du fikk støtte.

L: ”PPT, ja – nei ikke så mye, men jeg husker ikke så mye av det. Jeg husker bare at jeg vare hos en som het fru Frantzen... I: ... alle er livredde for at de skal få briller når de går ut av døra ” L: ”... og det fikk jo jeg også da. Da jeg var 8, fikk jo fri fra skolen ...” I: Enn barnevernet? L: ”Ja men de er der for de voksne, de hjelper ikke oss, de ser ikke problemene våre, ... de ser heller problemene til de voksne, fordi de ikke klarer å dressere oss til sånn som alle andre er.” L:” De ser ikke bakom, det er så frustrerende, jeg stoler hvert fall ikke på barnevernet, du ser på de med hat, du får ikke noe hjelp der.”

L: ”Barnevernet her er i hvert fall ikke bra, det kan jeg skrive under på” I: Det er trist å høre, for det skal jo være b a r n e v e r n. L:” ... ikke for voksne..” I: Det er nå helt sikkert at du er en ”survivor”, som det heter på engelsk, altså en som overlever store påkjenninger. L:” Ja jeg lander alltid på jorda med to bein.” I: Ja, så virker det jo som du kan ta for deg av livet også nå, at du fungerer i jobb og kjempebra uttelling når det gjelder karakterer og en fremferd som er veldig positiv og tiltrekkende. L: ”Takk!” I: Masse kraft og... L: ” Ja, jeg har blitt mer og mer klar over det at jeg har en viss virkning på andre mennesker.” I: Ja, du vet med den erfaringen du har, selv om du ikke sier et pip om den så stråler den igjennom det du gjør, i hvert fall for dersom kan oppfatte slike ting. L: ”Ja

I: Var det noen naboer som var klar over situasjonen hjemme hos dere, var det noen som så, hvor du skjønte: den og den skjønner... L: ”Sånn som hjemstedet mitt er, så alle vet noe om noen i min familie der enten på far eller morssiden det gjør det både lettere og vanskeligere. Jeg er den lille datteren til butikkmannen som er så snill, det er ikke alltid like positivt, når du prøver å si, vet du hva, sånn er det faktisk ikke. Og konfronterer du dem med det, jammen de er så greie, men du vet ikke hva som skjuler seg innenfor.” I: Det er jo ikke så uvanlig det at man viser et supert inntrykk utad, og så har man en base, der man kan ta ut alt det andre.

I: For meg så høres det ut for at du har klart å trekke ut det beste av en veldig, veldig tøff barndom. L:” Ja, det, man må prøve hele tiden å tenke det positive og ikke det negative, hvis man gjør det så detter man og man detter så langt, og det er mye vanskeligere å klatre opp derfra enn isteden for å tenke det positive...” I: Har du klart å tenke og å gjøre dette helt selv? L:” Jeg har vært hos psykolog en gang, det var BUP, det var det morsomste jeg har vært med på noen gang, der satt det en dame som og skulle leke med meg, og skulle ha meg til å prate, og så sa jeg: ”... men hvorfor i all verden sitter jeg og prater med en ukjent person som ikke kan gjøre noen verdens ting for å forandre mitt liv?”,... da sa hun bare: ”... ok, jeg skjønner at du ikke har noe her å gjøre...”sa hun da. I: Du har vært helt hundre prosent klar du da... Du visste

hva du ikke kunne få der...L: "Ikke sant... Da var det forandring på veldig mye på skolen min og det var ikke noe hun kunne gjøre noe med fant jeg ut, så vi,... det var , hva kan hun damen gjøre for at livet mitt skulle bli bedre, det er ikke mye, og å sitte å prate, det er ord, og ikke handling, det har veldig mye å si, så..."

Lise:" PPT skjønner ikke at jeg har klart å gjennomføre den videregående skolen - fordi at det skulle ikke være mulig. Men det er også veldig mye takket APO..."

Essens av elevenes budskap

SISSEL.

Før APO: ” ... det blei veldig mye mobbing og sånn for dysleksi” ” ... det er jo ... (bare en) vanskelighet du har som du ikke klarer å takle. Det var veldig kjipt egentlig, at det blei tatt så seint, for da hadde jeg slippi alt det jeg hadde slitt med.”

Om APO: ”Du lærer aldri av å skrive på et ark, de fleste leser aldri på det igjen, jeg kunne aldri ha gått på en skole der jeg bare hadde om frisørfaget på skriftlig måte, ... pluss at du får... det gir deg motivasjon, at du faktisk får penger.” ”Det er faktisk det beste, at jeg kunne være meg selv og det å kunne prate... ja det var nesten som å bo i en sånn kollektiv greie altså, sammensveisa, og du kan fortelle om de følelsene du har, ikke bli sett ned på...”

ANDERS

Før APO: ”De konstaterte at jeg var ordblind i 5. klasse, og da blei jeg sendt til en sånn spesialskole... (Der) hadde jeg to-tre andre normale mennesker..., vi holdt sammen, ... det var bortkastet, det var tre år kastet i søpla, for der lærte du jo ingenting”.

Om APO: ”Du skjønner at dem vil noe med deg, de vil ha deg framover i livet... Det jeg skal fram til er at de behandler deg – det skal litt til før de setter ned beinet. Du kommer inn på skolen, de spør deg om hva du har lyst til å bli, og hva du kunne tenke deg å drive med. ... (når) du skjønner at de skaffer deg den jobben, så er det klart at du gjør en innsats”

BERTIL

Før APO: (Barneskolen var et)... ” ...mareritt, mildt sagt” I: Opplevde du mobbing og sånt? B ”...stort sett (av) læreren, alle seks åra jeg gikk der” I: Du hadde vondt i magen da, når du gikk til skolen? B:” Ja, stort sett hver dag... det var et hælvetete rett og slett... grein meg i søvn stort sett hver kveld og gjemte meg på rommet mitt. To selvmordsforsøk bak meg og...”

Om APO: ”Jeg var født håndverker jeg”. ”Ja, jeg har jo økt snittet mitt fra rundt to til nesten fem nå, etter at jeg begynte her. Jeg strøk i nesten alle fag på ungdomsskolen, nå har jeg ikke noe dårligere enn tre. Så bryr dem seg liksom om eleven her, på barneskolen og på ungdomsskolen ville dem ha oss fortest mulig ut”.

LISE

Før APO: (Barneskolen) ”...ikke en gang førstemøtet var bra... støttetimer 12 timer i uka, - jeg hadde nesten ikke kontakt med klassekameratene mine... (dem)... trodde jeg var gæærn, jeg hadde vel ikke overlevd hvis jeg hadde vært stille...”

Om APO: ”PPT skjønner ikke at jeg har klart å gjennomføre den videregående skolen, - fordi at det skulle ikke være mulig, men det er også veldig mye takket APO.” ”Det er lærerne, det har alt å si, det kommer an på akkurat hvordan læreren ser på meg, og ser om jeg prøver eller ikke. Læreren er faktisk det eneste som betyr noe for at jeg skal kunne lære”

METTE

Før APO: (Barneskolen) ” ... Hvis vi gjorde noe galt, så var det liksom straff... sånn truende, ... kom jo ikke i kontakt med eleven på den måten”. (Om lærerne:) ”...ikke kompetanse i det hele tatt, for at klassen skulle respektere hverandre som selvstendige individer, og (at) alle er like mye verdt...”

Om APO: ”Nei, kvaliteten, det er menneskeligheten, så... nei, jeg føler vel egentlig det at alle blir behandla helt forskjellig i forhold til hva man trenger, det er motiverende...” Alle lærerne, har hver sin personlighet, og måte å forstå undervisningen på, - på APO var det daglig kommunikasjon (mellom lærerne), - dem har vist meg tillit, ok, du kan bli noe, du er ikke noe håpløs person, de har vist meg den (tilliten) uansett hvor langt nede jeg var...”

SIGURD

Før APO: ” Jeg måtte jo gjette på ord, så det ble sikkert veldig gøy for de andre da, men jeg ble jo stressa da, svetta og skalv.” (I videregående, ordinært løp:)”Så spurte jeg om ekstraundervisning (spesialundervisning), ...så skjønte jeg det fortsatt ikke, ...jeg lærte ikke om OHM’s lov..., så da gikk det ikke an å komme videre i det hele tatt”

Om APO: ”...at det var små grupper, og at lærerne var flinkere til å lære bort og brukte mer tid på eleven, ...så man kunne skjønne tingene...” ”...og alle sleit med engelsken... da kan du noen ganger være best istedenfor alltid dårligst...”

Lærernes kvaliteter

Erik: ”Jeg skjønner hva du spør om, men kall er litt sånn religiøst... du sier kjærlighet, forståelse og oppdragelse, det er nok sånn en mor ville sagt det kanskje, men sånn pedagogisk så var det vel de tre t-ene som fenga meg: Trygghet, tillit og tilhørighet...”. ”Ja, tilhørighet synes jeg er et spesielt fint ord i den sammenhengen her sånn. Du kan inkludere og integrere så mye du vil, helt til den personen føler tilhørighet, så er det andre bare ord, og det er viktig: her er det rom for meg, her passer jeg, her skal jeg være, - mest mulig av den følelsen og den følelsen etableres jo hvis de føler trygghet, møter voksne på en trygg måte, som de kan forholde seg til, og få da tillit til..., og det er klart at i den biten ligger det en form for, ja kjærlighet til den elevgruppen...” Erik: ”... vi prøver å etterkomme noe som kalles involveringspedagogikk. Det betyr at vi må ha et minimum av informasjon om alle elever, så ikke vi trår feil eller så vi vet hva vi skal involvere oss i, når vi må stoppe de og de elevene, hvem vi må støtte sånn og sånn, hvem vi kan finne gråtende i trappen, og så videre”

”Ja jeg tror ikke det finnes en skole som finner så mange kreative løsninger på pauserommet. Vi sitter der og drikker en tekopp og det ser ut som vi har pause... det er ikke èn gang ... uten at vi snakker om en elev eller et eller annet problem: ”ok, da ringer jeg dit, - og så ordner du det...” På spørsmål om dette kan være slitsomt i lengden, for noen lærere, er svaret: ”... er det noen som vil melde seg ut litt, så setter dem seg litt på siden og leser avisen, og det går greit...”

Erik: ”... det er ikke en rutinejobb egentlig, - det er jo noe nytt hele tiden, med nye elever og nye utfordringer hvert år, samtidig som man jo ser at det nytter. ... jeg mener jo at dette er veldig samfunnstjenlig: å putte inn den ressursen som det er å hjelpe disse ungdommene nå, og få de på beina, det vil jo være veldig mye dyrere å komme inn seinere å lappe på no. Så det er vel motivasjonen egentlig ... men det inneholder mye mer enn det...”

”... hvordan er det egentlig å være der nede (i undervisningen) når kaoset regjerer? Hvilke utfordringer står du overfor da, og hvem håndterer det? – og hvem håndterer det ikke? For det er ikke ved utdanning eller noe som helst, der skjer ting så fort at der er det vel mer personlige egenskaper som gjør at du fikser det. Det kan du ikke lære det, enten så fikser du det eller så fikser du det ikke.”

Gunnar: ”Erik tok 2.avdeling (spesialpedagogikk), jeg veit ikke, han har lært seg noen fine uttrykk. Men jeg tror for denne jobben her, så er personlig egnethet vel så viktig som skoler. Men det er ok å ha 1.avdeling spesialpedagogikk, for det var faktisk interessant å gå der. Det var veldig fint å ta det etter at man hadde jobba en del med dem (elevene), og kjenne igjen det dem sa der inne, og allikevel da ha egne meninger, og ikke bare svelge det rått, så det var en fordel å jobbe før man var der, med egne erfaringer.”

Gunnar: ”Tålmodighet, det må man ha masse av, og beherskelse,...- man må kunne beherske seg uansett hva som skjer, men kanskje også: ... lese ungdommen. Man bør ikke kanskje hoppe inn i en sånn jobb uten å ha jobba med ungdom før, det tror jeg er veldig lurt, og så må man vite at man ikke er psykolog, prøve å ikke være hobbypsykolog, heller støtte seg på de som har det som profesjon. Naturligvis må jo alle lærere være ”psykologer”, men vi må vite at vi ikke er det. Det er gode egenskaper, man må kunne snakke med ungdommen.”

Gunnar: ”Veldig viktig det med tilhørighet. Nå kommer dem jo etter at dem er ferdig med skolen, kommer hit tilbake til skolen, selv de verste tilfellene. Jeg ble trua til juling av en elev her. Jeg tok imot utfordringen, men sa jeg måtte vente til skoleslutt, - og så begynte han å gråte da vi kom ut. Naturligvis hadde jeg ikke gjort han noe, men jeg viste ham at han må ikke si sånt til folk. Han ble jo en god kamerat på en måte etterpå: når han fikk førerkort kom han hjem til meg, og viste fram det, - og fikk seg jente, så kom han og viste det, og når han fikk barn, så kom han og viste det, ... så det var en rabagast, men det stikker ikke så dypt...”

Gunnar: ”... og da er vi inne på det at vi som jobber her må kanskje akseptere en annen atferd og prøve kanskje å få de sosiale antennene til å gro litt hos elevene, istedenfor å fordømme de dem har... det er nok litt viktig ja, for hvis man går inn og skal undervise og tenker at dette her er bare opphop og oppsop fra ungdom som er dytta inn her, da blir det helt gæ’rnt altså” Om denne holdningen: ”Ja det merker de med en eneste gang, jeg har aldri sett makan til folk med antenner til å sjekke hvordan dem blir mottatt og behandla. Derfor må du kunne skjelle på dem også, oppi det hele, for det veit dem, hvis dem er dønn uregjerlige, og er klin gærne, og hvis du da sier: ”... å, stakkars deg, kom så skal vi spille litt gitar og sitte i en sofa og drikke cola”, - så skjønner dem jo faen ingenting, ...”

Gunnar: “... du må ha et avklart forhold til det at du vil jobbe med dette... og at du også har evnen til å skille mellom hjerte og hode, at du, av og til, så må du ikke bare bruke hodet og tankene dine. Av og til må du ha med hjerte, for å få dem til å funke. Det tror jeg er veldig viktig. Disse elevene er hva jeg pleier å si, dem er våre som rådyr i jakttida, de merker alle sånne nyanser, de kan ha masse sånne mellommenneskelig problemer, og vondt for å forstå, men her er de rimelig våre, og de er nok helt klart såra før. Veldig mange merker med en gang om vi gjør oss til og er sånn lissom-snille eller om vi virkelig bryr oss om dem, det skjønner dem med en gang, så der må vi trå varsomt. Også overrosing er noe dem liksom avslører, helt klart, så det funker heller ikke.”

Gunnar:”Og rektor på hovedskolen, nåværende, han har jo engelsk som fag, og vi trengte en vikar her, ved en liten episode. Han sa han skulle komme ned og være vikar sjøl, og han kom ned, og det gikk sju minutter så hadde han sendt hele klassen på gangen og kom hit helt rød i toppen og sa at: ”dette skar seg, dette, de var jo helt gærne disse her”..., ja akkurat, - men vi kunne ikke drivi å fått folk fram te fagbrev, hvis vi hadde hivi dem ut på gangen. Nå må vi jobbe med den saken, det er det vi har å jobbe med, det er det utgangspunktet vi har, - det krever litt spesielle mennesker

for å jobbe med disse her, må ikke gi opp, må aldri gi opp...” Videre om innstilling og holdninger til elevene: ” ... det går an å få dem fram, selv om dem har problemer med å lese og skrive, - det er ikke no , - mange av dem er jo lynende intelligente. De klarer å nå veldig langt, selv med sine begrensede evner, og det krever litt ute, det skal jeg si deg, og stå - på humør ikke minst, og ikke gi seg, og mange av dem er noen arje typer, dem gir seg ikke, og ære være dem for det, da er det vår jobb å holde det der ved like, ja...”

Segregering/inkludering

Erik: ”Jeg tror det er en fordel å være det vi kaller et segregert tilbud, at vi ligger for oss sjøl her. Det er jeg helt sikker på at er det rette for den elevmassen vi håndterer. Det har vi gjort en haug med undersøkelser på, vi har spurt elever i alle vinkler og kanter om hva de tror... nesten entydig (positive til segregert tilbud) , det betyr ikke at det ikke kan gå an å blande dem, men da må det være en historie hvor man blander fra starten av.”

Erik (om et integrert tilbud): ” ... (de) har fått det noenlunde til, (inkludering), der er det aksept for at det, - der er... - rektoren deres kommer fra tilrettelagt undervisning, jeg tror det har vært viktig for å sette tonen, at han på en måte går i bresjen for det, sånn at det ikke blir det vi innledningsvis snakka om med akademikerne kontra de andre, for det er ikke bare elevene det er forskjell på, det er lærerne og, og det gjør at det ikke er noe særlig heldig å ha denne blandingen av våre elever og de andre...”

” ... det er klart at det forsterker sånne ting som rus, som vi snakka om, en mye større skole å gjemme seg i rett og slett, altså (for eksempel) seks - sju hundre elevers skole blir fort uoversiktlig. Man greier ikke å håndtere det på den måten som vi gjør her, og man ser ikke enkeltindivider på samme måten, så vi håper å kunne fortsette i den formen...”

Erik: ”... elevene sier gjentatte ganger:” ... å, det er så deilig å komme til en så liten skole - her kan jeg være meg sjøl”... og de kan legge fra seg klovnerollen, eller ”bli mobbet” - rollen, eller ”være mobber ” -rollen, og så videre, det er ordentlig ”hvite ark og fargestifter tel” å samle elever fra en svær region, det å komme seg, holdt på å si, så langt hjemmefra, det er for mange veldig fint ”.

” ... de politiske føringene går på det helt motsatte, det er integrering for enhver pris. Jeg tror det er økonomene, og ikke pedagogene, men dessverre noen som later som de er pedagoger, hiver seg på denne balletten, og stevner i det samme, for det låter jo pent... men tilbake til det du sa om tilhørighet: det er ikke noe inkludering før den det gjelder føler at det er det, så det andre er bare fysiske rammer, det blir ingen inkludering av fysiske rammer.”

Pedagogikk og metodikk

Erik: ” ... altså, vi har ingen opplest eller vedtatt pedagogisk retning, - vi har ikke kjørt konsekvenspedagogikk eller noe sånt no’, men det vi har sagt, er at vi prøver å etterkomme noe som kalles involveringspedagogikk, og det betyr at alle har ansvar for alle, det er ikke mine og dine elever... Og det betyr at vi må ha et minimum av informasjon om alle elever, så vi ikke trår feil eller så vi vet hva vi skal involvere oss i, når vi må stoppe de og de elevene, hvem vi må støtte sånn og sånn, hvem vi kan finne gråtende i trappen og så videre.”

Erik: ”Men sosialt, og hvordan man oppfører seg overfor andre, man må jo ta hensyn til det samfunnet man lever i, så lenge man gjør det, og hvordan man lever og det ikke går ut over andre... som jeg pleier å si til elevene av og til:” det gjør vel egentlig ikke noe om mamma er litt snål, og vil bli kunstner i Bergen, hvis hu ikke gjør no mer enn det liksom, og akseptere at vi er forskjellige...” Og de må også lære seg å bli akseptert, og da er vi inne på det at vi som jobber her må kanskje akseptere en annen atferd (enn det ”normale”) og prøve kanskje å få de sosiale antennene til å gro litt hos elevene, isteden for å fordømme de dem har.” Videre: ”Derfor så maser vi litt mye på dem i begynnelsen, så kommer’em etterpå og sier at: ” fy søren, det var bra.” Kommer jenter her som ikke er elever her, men som har vært her før, - som ikke klarte å få med seg samfunnsfag og kroppsøving, - kommer dem og tar opp fag her, så sier dem “... var jeg sånn?” “Ja, du var verre, vi kalte deg for nøtteskrika” Ikke sant? Ha, ha, så ler dem og syns det er morsomt. Det er også morsomt når dem kommer igjen når dem blir eldre og skal ta fagbrev, så skjønner dem at det mangler et fag og så kommer dem og tar det. Det er moro. Det gjør vi oppå den vanlige jobben, og så hjelper vi en som har gått her for fire år siden, han ha’kke fått seg no’ jobb ennå, vært litt sånn halvstudert, og nå vil’n inn i no’ smed yrke , så allright, så går’n til rådgiveren, selv om han ikke er elev her lenger, og så prøver jeg å finne det og så kontakter jeg kulturringer og smeder fra Sølvbyen og sånn, og det synes jo heller ikke noen plass ... (den typen arbeid) ”

Gunnar : ”Vi starta med frokost , det var jeg egentlig litt imot, for det minte meg litt om ”sacco-sekk skole”, men der hadde jeg feil, og det er jeg glad for å si, at jeg gjorde feil, for det (frokost) gjorde underverker. Elevene er mye mer våkne hele dagen, og dem orker å være her, og orker å sitte til skoleslutt, gjøre oppgaver, når de får mat, ... og vi har jo også lunsj, det er veldig lurt. I: ”Lunsj, men det er ikke hver dag?” Gunnar: ”Nei, men det har også litt med undervisningen å gjøre så, de som skal bli kokker må lære å lage sauser og sånn, og da selger dem sausen med noe ved siden av i stedet for å helle den ut - så da har vi litt varm lunsj, unntatt torsdag, det er veldig flott. Nei, behovene deres er jo sånn at mange av dem får jo ikke no’ hjemme, det er jo ikke naturlig å stå opp å få pakket en sekk og sendes av gårde med tørre sokker. Her kommer dem med høl i buksa og uten mat.”

”Men det er jo moro å jobbe her når vi ser at vi når fram. Vi har jo utdanna alle mulig slags rare yrker her, jeg bruker jo rørleggera vi har utdanna, bruker jeg jo: ... ny pipe hjemme, ... det var jo murer'n vi har fått ut, og på lærerfesten for hele skolen, så brukte vi jo kokken, som vi utdanna på Sentralsykehuset her. Han var jo der og grilla for oss. Det var morsomt, vi tar inn elever som har fått en utdanning, og bruker dem til det vi trenger, og det er veldig hyggelig. Jeg har litt sånn... at jeg vil ikke gjøre det, for dem vil ikke ha betalt, men jeg har betalt da, men jeg har jo sluppet mye billigere. Jeg syns det er morsomt å bruke dem, dem liker å vise at dem er blitt noe. Det er gøy, det syns jeg er kjempemoro, - alle mulige slags yrker altså, konditorer bakere, bilmekanikere, elektrikere ikke minst vi har jo, en kan lure på hvorfor, elektrikerne som er her, det er jo de elevene som detter ut av kursene i skolene rundt oss, på Heia og Neset, ikke sant, og når dem har sentralt gitte prøver og eksamensoppgaver, så ligger disse klassene vi har over gjennomsnittet i landet, og over de klassene de har detti ut av, hvordan kan dem, ja hvorfor det? I: ”Ja, - hvorfor det?” G: ”Det er jo naturligvis for det, ... eller at vi organiserer det på den måten at vi har elevene på læring ute i bedrifter. Vi følger dem opp ute i bedriftene, vi setter dem ikke bare ut til å være utplassert. Vi driver opplæring i bedrift, vi snakker med bedriftene og spør om de har mulighet til å lære dem det og det, og det dokumenterer vi. Så når de kommer og skal ta og melde seg opp til lærekontrakter og sånn, så får dem fratrekk for den tida dem har vært ute, som vi har dokumentert. Og dette at de er ute i bedrifter, dette gjelder jo alle yrkesgrupper, det gjør jo også at folk blir mye mer motivert til å svelge utdanningen. Er det en som skal bli friserdame i dag, så må a først ta tegning form og farge, hvor mye hår ser a da? Ser ikke noe hår der i det hele tatt, hvor mange biler ser den som går på maskin og mek.? Han skal lære å bore høl og file, jeg ser jo det med verktøyfølelse og så videre, men motivasjonen forsvinner. Elektrikerne våre, vi blir headhunted av elektrikere, - elektriske bedrifter ringer hit og spør om dem kan få elever herfra, - for våre elever har vært ute med verktøykassa si, klokka sju om morran hos fru Johnsen på Haugen og lagt opp nytt sikringsskap og dem veit hva det vil si, og det liker bedriftene veldig godt. Så vi har ikke noe problem med å få elevene våre i lære. Mange skoler hører jeg: ”... å hva gjør vi nå? E-verket kan ikke ta flere...” (Det er)... luksusproblem hos oss, dem ringer inn, og: “... kan vi overta eleven nå eller? - vi tegner lærekontrakt!” Det er moro, vi har veldig gode elektro - lærere her altså, det er helt klart, rolige og nøye, som Stein og Sturla (elektro-lærere).”

I: ”De kan bruke den tøffheten (som de viser på skolen) litt sånn i yrket?”

Gunnar:”Ja, det er bra, noen har bruk for å komme ut i et sånt tøft yrke, på gølv og sånn, hvor det er tøffe tak, noen vokser på det, noen trekker seg litt unna, - de fleste vokser på det, men gutta skal være så tøffe her inne, og barnslige. Dem bruker lengre tid å komme ned på jorda det, veit vi jo, sånn er det bare, men mye skjer jo fra grunnkurs til VK1, det gjør det jo i normale skoler og...”

I: - Forskjell på jenter og gutter - det er det jo...? Gunnar: ”Ja, heldigvis... Nei, vi har nok en del såre jenter...” I: - Ja jeg tenker på det når jeg jobbet her, de er kanskje de, sånn som Erik sa: “... jeg gruer meg, det er de som skal ta seg av oss når vi blir eldre

ikke sant, de som går disse omsorgsyrkene, at de kanskje er de mest skada...” Omsorgstrengende jenter vil gjerne jobbe i omsorgsfag...” Gunnar: ”Ja, de verste mobbejentene vi har hatt noen gang, som har lagd mest kvalm, og mest bråk, det er de helse- og sosialjentene, det er aldeles forrykt, men sånn er det nå.”

I:- Hvorfor er det sånn? Gunnar: ”Den jenta som vi tenker på begge to, hun kom inn til meg i går, og hun spurte om hun kunne få ha en dag for førsteklasse her (på APO), og prate om mobbing og rusmisbruk. Det er jo litt tankevekkende når du er blitt utestengt, for hun har mobba læreren så fælt at hun kan ikke gå i timer igjen. Da sa jeg: “... naturligvis må vi ordne det, det skal vi få til...” At hun kan stå å si det, det vil nok gjøre inntrykk på førsteklasse vil jeg tru, for det er en ganske myndig frøken dette her, og hun skal faktisk jobbe nå på Bakken ungdomsskole som assistent, og der vil hun nok få bryna seg litt. Det skal bli morsomt å se hvordan hun takler det. Jeg tror hun egner seg faktisk til det, selv om hun har en broket bakgrunn. Hun tror jeg er en av de som takler det, selv om hun har problemer sjøl. Ja, hun tror jeg fikser det ”

Samarbeid, - i APO, og med parter utenfor.

Erik: ”Ja det er begge deler. Ukas hovedmøte går jo på mandager etter arbeidstid, halvannen times tid, inneholder en del informasjon, selvfølgelig, men også enkeltsaker/ enkeltelever det er nødvendig å ta opp i fellesskap, pedagogiske tanker, kanskje et referat fra noen som har vært på kurs, - ja, prøve best mulig å holde flest mulig oppdatert på det som er mulig og ønskelig, ellers er det jo innenfor det som før var bundet tid, en del klassemøter og også klassestyrermøter, som nå vel da heter kontaktlærermøter, som jeg da får referater fra og kan innkalles i, hvis det er ønskelig. Jeg sitter ikke i disse møtene fast, det tror jeg vil være litt hemmende for noen, samtidig som det ... , tidsmessig kan ikke jeg gå i de møtene, for jeg har også mye annet å drive med. Men det hender at jeg er med på møtene, og det hender at jeg får, så godt som alltid, bra referater fra møtene så vi kan ta opp ting sammen. Ellers har vi en del onsdager i løpet av året som er organisert som, ja vi kaller det fagdager, og der kan det da være at vi da bruker en hel onsdag på å ta opp pedagogiske tanker, konkrete ting rundt skrivevansker, det kan være atferdsproblemer vi kan ta opp, vi har kjørt noen klasselærerråd, hvor det har vært nødvendig å - , å ha absolutt alle på, isteden for bare klassens lærere, - kjørt alle på arbeidsstedet, og det har jo vært ofte da sentrert rundt særskiltelever, altså ...” Videre: (om samarbeid med andre) ”Du har jo den muligheten hver tirsdag, da har vi møter med PP-tjenesten og da er det rådgiver på skolen her og meg, som har det sammen med da en spesialpedagog og en psykolog fra PP-tjenesten, Per og Gry, møtes bare halvannen time, og der går vi gjennom både helhetlig, klassenivå, men mest enkeltelever, det har med rettigheter å gjøre, og det handler selvfølgelig mye om særskiltelevne. Jeg syns etter hvert at vi har fått til det samarbeidet på en brukbar måte, som også har noe med det å gjøre, som du sier, med det å delegere ansvar, flytte på, få de mer på banen, få de mer konstruktive, på banen, med referatskriving, og konkretisere ansvar, med å si: ”dette har dere lovet å gjøre!” - også kommunen. Det er klart at dette er en langt lerret å bleike. PP-tjenesten fyller nok sin rolle, men med så mange elever som vi etter hvert har, så er rett og slett halvannen time, som vi har, et maratonmøte, hvor vi ramser opp problemer og avtaler nye møtetider og avtaler hvem som går på hvilke møter, - det er barnevernssaker, det er trygdesaker, det er a-etat saker , det er ot-saker osv., osv., det blir, det er også begrensa hvor mye tid det er til å snakke om disse, men her er det , - burde være, ... her er det plikt til å informere, vi har på en måte, jeg vet ikke egentlig på hvilken måte de har krav på det, det er i hvert fall et krav om innsyn,...- og det gjelder PP-tjeneste, og så gjelder det trygde-, og a-etat også, samarbeidet med a-etat er mer papirmølle, det er lite på menneskeplan, kan ikke, - tradisjonen i vår region har blitt sånn at a-etat ringer oss for å høre om vi kan skaffe jobber. Det er litt baklengs det hele. Vi kan ikke forvente noen drahjelp, at de skaffer noen jobber til elevene, avlaster oss på noen måte, det kommer aldri til å skje. Så det gidder vi ikke prøve på en gang, ingen forkleinelse, de gjør det de skal de altså, vi har ikke noen forventninger til at de skal gjøre det, - så som samarbeidspartnere så blir det PP-tjenesten og en del kommunale og psykiatriske team og barnevernet vi samarbeider med. Mange av de ser seg vel, -

spesielt barnevernet, ser seg vel som oppdragsgivere. De påberoper seg taushetsplikten, i stedet for generelt, som samarbeidspartner. De innkaller oss til ting, vi må fortelle de det vi vet. Vi må i rettssaker også videre, men informasjon den motsatte veien er begrenset. Stort sett består det av overraskelser, når det gjelder flytting av elever, ja rettssaker vi blir innkalt i eller i forhold til ting som taes. Det er mye igjen å hente, noen kontorer er blitt til det bedre, mens noen kontorer er sånn som vi er vant til det fra gamle dager... De ser seg helt klart langt over oss og oppfører seg deretter... Så hvis du, det du kanskje fomlet litt med i starten, ... Vi har et, av og til, et vanskelig forhold til noen samarbeidspartnere som kommer inn utenfra, som da skal mene masse... Så det er mulig at det kan ligge noe der, at det er det du har opplevd, at vi ser det at de som kommer inn, enten så sitter de med informasjon som de har fått tilgang til som gjør det vanskelig å samarbeide, eller så kommer de med masse meninger om ting de rett og slett ikke har noe greie på... For det at, og det er det mest vanlige, at vi faktisk kjenner eleven litt bedre enn de egentlig gjør. Det viser seg at når vi kommer dypt inn i saken, at de har snakket kanskje en eller to ganger med den eleven som har gått her i flere år, og allikevel ”vet best”. Da føler vel vi oss som elevens forsvarer på en måte, selv om jo egentlig barnevernet skulle vært det. Vi syns vi må stille oss på elevens side og tale dens sak, for hva vi tror er best for spesielt den eleven, spesielt i flyttesaker og liknende, så har vi som regel meninger, men jeg føler ikke no’, jeg føler ikke dette er noe problem (i forhold til) praktikere kontra teoretikere. Jeg opplever det ikke som noe sånn teoribasert forskjell, det er vel mer holdninger, og da overfor elevene, som da er problemet, syns jeg. Et kollegium som er blandet av alt av halvstuderte røvere og gamle bilmekanikere, og da ordinært utdannede lærere med engelsk hovedfag, ... det går stort sett smertefritt. Vi kan nok ha noe sånn forskjell i syn og sånt, det kunne vi hatt uansett, det har ikke noe med utdanningen å gjøre, det er bare at vi er forskjellige mennesker, og det må vi leve med. Oppfatter ikke at det er grupperinger, at det er de på allmennfag også er det oss andre, vi har ikke det problemet.” I: - Nei for det kan man oppleve på andre skoler... Erik: ”Det er nok langt mer markert på andre skoler, men her er vi rett og slett nødt til å gå såpass i tospann som vi gjør, så og vi ville heller ikke akseptere sånne holdninger, for jeg tror det ville gått ut over eleven. Det er den verste siden av det.” I:- Jeg tenker på det, hvis det låser seg i forholdet mellom en lærer og en gruppe, eller en elev, hva slags mekanisme setter dere i gang da, eller hva slags redskap bruker dere for å se på situasjonen, gruppen, på en annen måte, eventuelt vurdere ulike løsninger? Erik: ”Der har vi jo flere løsninger (når det låser seg mellom en elev og en lærer, eller en klasse og en lærer), så det kommer litt an på hva slags grunner det er, det er ikke bare et svar her. Vi har jo klasseteamene. Det er klasseteamene som i første omgang vil bearbeide en sånn sak. Å snakke om det betyr gjerne at tre, kanskje tre-fire lærere, og hvor de snakker om hvorvidt de oppfatter problemet likt, om de kan gjøre noe annet, om de kan dele gruppen annerledes, - og de kan be om å få med en ekstra person, en ekstra assistent om de, hva de nå enn vil, det ville være kanskje trinn èn. Hvis saken viser seg mer komplisert enn som så, så vil det være en typisk sak å melde til spes.ped.-teamet som er da det møte jeg nevnte for deg tidligere, med Gunnar, rådgiveren, og meg og PP-tjenesten, hvor de vil ta opp det videre, hvorpå det vil være snakk om utredning, behandling, avklaring, kontakte foreldrene og så videre, om vi

tar det et hakk videre. Hvis problemet er av negativ atferdskarakter, - at vi må inn med noen sanksjoner eller noe sånt, så bruker vi ikke rådgiver, - det er bevisst, - for at han skal ikke komme i en situasjon hvor han er den som er nødt til å kjefte, eller å gjøre andre sanksjoner. Det er dessverre min jobb. Sånn må det være, eller så vil de fort miste tilliten eller ønske om å snakke med han (rådgiveren). Det kan vi vel se at fungerer, for at de aller fleste vil gjerne gå og snakke med han, og det funker. Mens noen da selvfølgelig kan fort få andre holdninger til meg. Men det er en del av jobben, og det, jeg har ikke noe problem med det. ” I: - Jeg tenker da et konkret eksempel: på helse og sosial , så var det en del jenter som var ganske dominerende, og noen der ble valgt - , de som ble plaget av den atferden, de hadde en annen kontakt med skolen, de fikk veiledning utenom. Erik: ”Det var vel et mer mangslungent problem enn som så, for at det handler jo om at noen var i psykiatrisk behandling, så det var ikke bare det at noen var bare ”slemme”, og noen ikke kunne være her. Det var vel litt sånn at, dessverre var det sånn, at den mest dominerende gruppen var størst, og at det var at et par jenter valgte å sette seg for seg selv for å få litt fred, så det var vel ikke noe sånn gjennomtenkt pedagogisk handling at vi delte dem. I ettertid så ser jeg at jeg er prinsipielt imot at de bråkete skal få dominere rommet og at de andre skal bort, men da var det allerede etablert en vane, og de var komfortable disse som gikk for seg sjøl, - syns det var en grei form, hvorpå da..., og den ene av disse også hadde krav om ene-timer, det hører med til historien, og da utløste en ressurs, som gjorde da at hun skulle ha enetimer på det tidspunkt, på starten av dagen, for å kunne følge med de andre i resten av undervisningen. Det la seg på en måte veldig greit, - det vi jo gjorde var jo å beholde studieretningslæreren, vi satte inn allmennfaglærer, som de fleste jentene likte og fikk en grei kontakt med, og syns det var greit å samarbeide med, og som også ble satt der for å være en støtte for dem i selve skrive- og arbeidsprosessen. Den samme læreren hadde veldig mange av de i samfunnsfag, der var det jo en veldig flytende overgang mellom samfunnsfag og helse- og sosialfag, som var veldig greit å utnytte, hvor vi kunne få mest mulig ut av gruppa. Det fungerte sånn nogenlunde, men det er klart at de mest utagerende på sine dårligste dager, - de var vonde å styre her allikevel. Så da hentet vi jo inn som du sjøl vet, deg i tillegg, også på grunn av en permisjon, hvor vi hadde da enda en studieretningsfaglærer inne for å kunne løse det. Selv om det nok ikke var helt fullgodt. Problemet går vel på elevrettigheter, det er jo dessverre sånn at bråkmakerne har de samme rettigheter som de snille, og det er ikke alltid at de snille stille bare er snille stille det er veldig komplisert og jeg har vel sagt det i den sammenhengen at her skjønner jeg at jeg er bare mann, - her får jeg, ..., her er det bare jenter og damelærere, og når jeg skal prøve å gå inn i den salaten der, og prøve å finne ut hvem som egentlig har gjort hva - hva har egentlig gått gæærnt ? - så får jeg et problem. Det ingen uskyldige, og det fins ingen ordentlige sannheter, det er vel det jeg har kommet fram til, og dertil er det da komplisert å løse. Men det var aldri på noe nivå vi syns vi kunne gå til noen utvisninger, - til det var det for mange skyldige til at vi kunne utpeke noen og si at dere er nå herved, og så videre. Men vi har hatt enkeltsamtaler med mange av dem, og vi har hatt gruppesamtaler med mange av dem. Og det har foregått her på kontoret og jeg har vært inne i klassen sjøl mange ganger og alt fra truet til tryllet, og det har av og til fungert og det har i alle fall dempet gemyttene i perioder. Vi må

huske at det er en veldig spesiell elevgruppe, og kanskje akkurat disse jentene på helse og sosialfag er de som utmerker seg med dessverre å ha, av de jentene som er her, - klart de største adferdsvanskene er i denne gruppa. Det er kanskje litt typisk i dag at det er denne gruppa som søker seg til HS, som selv har slitt, de har vannvittige bakgrunner, bo forhold, tragiske historier mange av dem, og det preger dem i hverdagen, - når dem går her og gjør det, og de har et veldig urealistisk syn på skole og undervisning og hvor de egentlig skal hen, og hva det tror de skal oppnå, - og det er jo helt klart et sånt tankekors, at denne gruppen skal være de som skal ta seg av oss når vi blir gamle, det skremmer meg av og til hemningsløst..." I: - Men du nevner dette med psykiatri, er det noen sånne grenseoppganger der hvor du føler at du blir pålagt en oppgave som blir for stor for dere egentlig, eller at elevene hører hjemme et helt annet sted? Erik: "Ja det er helt klart, men det stedet finns ikke (sted for elever med store psykiske problemer) og det vet vi også. Hvert år har vi en fire, fem elever av vår elevmasse som vi nå sier at, på en måte, ikke er skoleelever. De "er" ikke der, de har ikke evnen til å være det vi kaller skoleelever i den hverdagen de har rundt seg. Noen med relatering til rus og noen ren psykiatri, eller en kombinasjon av det, som det jo ofte er, men der har vi vel, synes jeg da, hatt et forhold til det, sånn profesjonelt. Vi sier da fra til PP-tjenesten og andre samarbeidspartnere at de og de og de elevene synes vi er helt i ytterkanten, og anbefaler de å slutte. Så havner de bare i Oppfølgingstjenesten, som igjen ringer til oss. Det er ikke no', det er ikke no' godt tilbud for de, - altså noen av de som har vært rusrelaterte har vi etter hvert greid å få til i utredning og behandling. Et langt lerret å bleike, men det har gått for noen, men disse som greier å lure systemet på en måte, de er vanskelig å få fatt i, og noen av de som er ren psykiatri, som ikke du kan henge noen ting på, rus og ikke bruke den delen av hjelpeapparatet, så er også..., jeg tror ikke de er vant til at elever kan gå på skolen, og få behandling med medisiner eller hjelp. Det er litt sånn enten - eller. De er veldig overrasket når vi sier, nei, når vi som skole sier at, nei, vi får vel prøve å forsette å la de være her mest mulig. Jeg hadde seinest i går en samtale med en institusjon om en sånn sak, de var veldig overrasket, det var veldig uvanlig, men det er jo sånn at de har de samme rettighetene altså, og det må vi bare forholde oss til."

Rådgiverrollen og glimt inn i oppgavene

Gunnar: ”(Vi har jo) ...elever hvis foreldre har problemer med rus og kontakt med politiet for eksempel. Foreldre kan være et stort problem, de kan ha mye større problem enn elevene, overfører dem på barna sine. (De)... kommer til skolen for å ”ordne opp”, (det blir en ...) balansegang, (for eksempel å ...) overføre nødvendig kunnskap til lærerne uten å bryte taushetsplikten. (Og nok en ...)... balansegang,... en del kontakt med politiet, noen elever må inn til soning, (vi må)... forsøke å passe det inn i ferier. (Det blir)... færre og færre særskiltsøkere, mindre informasjon om elevene. ”

Gunnar: ”Som rådgiver, - hva du gjør som rådgiver? Hva du har mest med? Altså, problemer med de foresatte, altså de foresatte har mere problemer enn elevene, og dem overfører dem til elevene sine, - barna sine, - og de kommer her og skal ordne opp kanskje, for barna sine og skal lage systemer for barna som ikke ønsker i det hele tatt. Det kan være elever som er i god gang med utdannelsen sin, som, i sånne rykk og napp, sier at nå skal jeg hjelpe dattera mi, liksom, nå skal jeg opp og ordne opp og liksom, vi har en del som kommer og sier at dem aldri har fått hjelp av, - fra barnehagen og oppover, og så titter vi i dokumentasjoner i to fulle bæreposer, fra han var i barnehagen, PP-tjenesten, psykologer, BUP-klinikken, og det er klart de har fått hjelp, men foreldrene ser ikke at barna deres har fått hjelp, på grunn av at de har fått en annen hjelp enn det foreldrene mener dem behøver, og prøve å stagge dem og prøve å holde dem, prøve å forklare det, det er vanskelig, det er også rådgivers jobb inni mellom. I:- Da kommer de hit helt konkret, - og drøfter dette med deg? Gunnar: ”Da kommer de hit og ”hefter” oss verre noen ganger, og noen ganger er det jo hyggelig bare, mye god kontakt med foreldrene, det er ikke det. Men å ha kontakt med foreldrene, og ha kontakt med skoler de har vært på før, hvis de kommer fra andre skoler, altså videregående skoler, og grunnskole, sørge for at vi vet nok om elevene, ... vi får jo sjelden alle papirene med elevene når dem kommer, så vi etterlyser det da etter hvert, det er masse overraskelser der som regel. Dem har ikke lagt med alt når dem har søkt dem hit, ikke sant, - veldig masse elever som, det blir jo færre og færre særskiltsøkere, flere og flere elever, så det er jo ... å holde rede på papirene og informere lærerne om det som du mener at lærerne trenger å vite og være litt forsiktig med tanke på taushetsplikten, også videre, - men allikevel overføre det du mener er essensen i ... viktig for den eleven, for at den skal kunne komme så langt som den kan. Har du en elev som har en mor med heroin - problemer, og ligger under bordet når du går på skolen om morra'n, så kan det være en grunn til at du oppfører deg litt rart når du kommer på skolen, og bringe det videre til den læreren eleven har den dagen, uten å utlevere hele familien, det kan du jo tenke litt over sjøl, hvordan du ville løse det. Det veldig mye sånt. Politiet ringer jo her, mange skal jo gå inn på soning av disse elevene, og organisere det, at dem ikke bryter av skolen, og å tåle å gå ut og utsette det til ferien, og gå inn i forsvaret, - fått en del inn i forsvaret, og handikappede elever som gjerne vil inn, og dem er veldig flinke til å ta imot altså, - du kan ikke ramse opp, det er de utroligste ting, fra busskort til, ja, det er, du vil ikke tro

det, de mest ekstreme ting. I:- Nei, men det sier jo noe om essensen da, det der spekteret av funksjoner, og hva skal jeg si, kunnskaper du må ha da... Gunnar: ”Ja, jeg har vært på gata og henta elever der, jeg har vært hjemme hos “venninner” som har bodd i dårlige strøk av byen, og har kommet inn (i hus) klokka to om natta og for hente en som mor har ringt meg om, og dem sitter i et rom full av nord-afrikanere og røyker hasj, ...” Videre: ” (Jeg har en) opplevelse av at samarbeidende etater ikke har nok kjennskap til eleven til å ta beslutninger, at de er for bundet til taushetsplikten, i den grad at elevene ikke får den type hjelp de har krav på. Barnevern, rusrelatert, PPT, ot, aetat, trygdeetat, psykiatri... alle bruker APO som en ressurs, ...for lite tid til grundig informasjonsflyt. Positivt forhold til politi, (de er) konkrete og klare i sine budskap”

I:- Så har du det med psykiatrien... Gunnar: ”Ja, psykiatrien, ja, og når dem blir skrivi ut fra ungdomspsykiatrien på BUP-klinikken, er det ikke noen automatisk åpen dør til voksenpsykiatrien, da må vi begynne på nytt på en måte. Dem sender ikke over papirene engang, hvis du ikke maser om det, på grunn av at innenfor husets fire vegger så har dem et system som gjør at dem dekker seg bak taushetsplikten der også liksom, det er helt håpløst. Det er greit med taushetsplikt, men man må ikke misforstå det, man må jo kunne si det som hjelper den personen det gjelder, så får man heller kutte ut det om er uvesentlig eller det som dem har hatt før, som dem kanskje er kommet over. Det er ikke noe vits i å fortelle alt kanskje, men man må jo fortelle for å kunne hjelpe. Man må ikke begynne helt på nytt. Det er mange som syns det er veldig vondt å begynne helt på nytt - for eksempel hvis mora di har tatt livet av seg og gitt deg skylda i et avskjedsbrev, så er ikke det så jævlig morsomt å fortelle om igjen og om igjen til flere og flere. Og en stor feil som jeg syns psykiatrien har, det er at de kommer og får time hos den og den psykiateren og så går det tre måneder, og så bytter dem, så får’em en ny psykiater, og så må dem på en måte utlevere seg til nestemann og nestemann og nestemann, - og hvis dette her har holdt på siden barndommen så kan du tenke deg hvor morsomt det er. (Det er også) mange voksne mennesker som ikke går til psykiater eller psykolog, for at dem ikke vil utlevere seg, hva tror du disse ungdommene syns, særlig med sårne... i en sånn sårbar periode i livet...?”

I: - Har du opplevd at noen ungdommer..., dette er for mye, det er for vanskelig, de hører hjemme et annet sted? Gunnar: ”Ja det har vi, det er litt av det jeg sa i sted, at vi er ikke psykologer, at hvis det er folk som har så store problemer så dem ikke kan innrette seg med medelever, lærere eller lærlinger, dem er i en annen verden, noen av dem, de får sterke medisiner noen av dem, noen trenger alt annet enn skoleplass, dem trenger mer omsorg og sted å bo, - de trenger et sted hvor de får mat hver dag, og holdt på å si reine sokker, og det er de første behovene som må dekkes, og så må læringa komme i neste rekke. Vi hjelper mange til akkurat det jeg nevnte, det å bo, og midler til å bo, mange kan bo aleine, mange kan det hvis dem får bare den støtte de kan få, etter hvert som dem går her, og blir litt eldre, få attføring - fram til dem kommer på beina, og penger til å bo, til livsopphold, og det hjelper vi dem til å skaffe. Vi setter dem i kontakt, vi går i møter med attføringskonsulenter, også videre, og a- etat, og får dem i mål, det er også min jobb kan du si, ja. I: - Jeg tenker på dette med

grenseoppgangene, - grensene mellom det å være privat og profesjonell, personlig, - sånn innenfor dette området...? Gunnar: ”Veldig vanskelig, veldig vanskelig, - men du må verne deg sjøl, hvis ikke så går det galt... Jeg har en elev som var her andre året, som nå kommer hele tiden tilbake, som kommer og besøker meg hjemme, men det går greit, en gutt.

Men vi har jo også elever som spør om å få være med deg hjem, hvor du er nødt til å si nei. For eksempel ei jente på seksten, sytten år, kan ikke jeg ta med hjem, altså det går ikke, det er sånne barneverns-ting som, foreldre som, mødre som har ringt her noen ganger... det var spesielt et år, ... og forhandler med barna sine, ”hvis du ikke kommer hjem i kveld, så skal du få to pakker ”Prince”- liksom, og dem er det problemer med, og andre som ikke tør å gå hjem, så ringer vi jo barnevernet da, og dem har ikke noe tilbud å gi, så sier dem: ”vi må gå til politiet”..., og politiet er ikke det første disse elevene tenker på. De opplevelser de har med politiet er at de har kommet og henta far og kanskje lagt mor på avrusning, og da får vi beskjed om at vi må ringe venninner mange ganger. Disse venninnene har dem brukt opp, hva gjør man da, barnevernet sier at nå er det fredag, vi slutter om ti minutter, så det er ingen her nå egentlig. Til politi, - det går heller ikke, dem vil ikke det, - og det dem blir tilbudt hos politi, - så får dem en glattcelle eller noe, hvor dem får overnatte. Ungdomshjemmene legger dem jo ned. Hesle ungdomshjem er borte, der hadde vi et par senger vi kunne bruke før, - det er borte nå. Så er det dette teamet i nabokommunen, som har en seng, men da sier dem det at: “... nei hun er ikke fra vårt område, og da er det ikke plass til henne“ Da står den senga tom isteden for at denne jenta, - dette er et konkret tilfelle vi har nå om dagen -- Hva gjør dere da? Nei vi må prøve å finne ei venninne da, allikkavæl, - sånn som gjør fredag kveld da..., - så er det en eller annen mor til en eller annen venninne som vi ringer til da, for denne jenta sitter som regel da og sutrer litt, ikke sant. Sånne får man, ... og da er den helga liksom, på en måte, dekk inni huet ditt. Tvangsinnlegge folk på psykiatrisk, sist jeg gjorde det var på julaften, det er også sånne ting, det syns jo ikke noen plass, det gjorde jo juleferien, og det var en ganske snål julefeiring for meg også, skal jeg si deg, når du sitter der julaften og veit at der er det en familie som har fått sønnen sin tvangsinnlagt på julaften, og så er det du som er ”grunnen” til at det er blitt gjort, ... så det er også en sånn jobb som folk ville si, neimen, det er da ikke en rådgiverjobb, på videregående skole, nei, - men faen da er det derre hvor man, - er man menneske...?, hva slags ansvar...?, om det er rådgiveren Gunnar som gjør det eller er det mennesket, - det er ett fett, for det er en elev ved denne skolen, og han kommer og ber meg om hjelp, skal jeg si da: “ nei, klokka er fire, du får komma igjen etter jul...” - når dem ringer fra bensinstasjonen og hit. Han har bedt dem å ringe hit, så må vi få ambulanse og..., og få'n på ”Psykiatrisk” etterpå. Hva annet skal du gjøre for noe da, kan'kke si det er ikke min jobb. Det kan vi ikke si. Da kan du ikke være rådgiver her i hvert fall. Den jobben vi gjorde med den gutten resulterte jo i at han går her i år også, så vi får se... Kjekk gutt egentlig...”

I: - Et spørsmål når det gjelder dop. Hvordan håndterer dere det? - med grensesetting, oppfølging, hvem samarbeider dere med...? Gunnar: ”Der er det også 3-trinns

løsning, der er det også en fylkeskommunal mal for det på en måte, litte grann hva som skal skje: Punkt 1: Der er det jo, det første er basert på konkrete mistanker og advarsler hvor vi vel er veldig forsiktig og går heller fram ved å beskrive andre ting som går gærnt: ”nå syns jeg du virker veldig trøtt i timen, nå har fraværet ditt økt eller ikke prestert noe særlig sånn og sånn, eller du ser ut som du ikke har det noe bra i dag lissom”, - hvor vi også kan kanskje via PPT og foreldrene, sånne ting, og si at har dere merket noen ting til dette, sånn og sånn og sånn, vi er veldig forsiktige med å si at nå tror jeg du har vært og røyka no rart, det... for det har vel skjedd, og vi har bomma, og det kan få katastrofale følger. For her har vi jo det rettslige å følge også, og her har vel skolevesenet også da møtt sterke oppegående foreldre noen ganger, og det kan bli ordentlig rabalder, - her må en trå varsomt. Det er en begrensning i seg sjøl, av og til kunne en ønske at man bare kunne gå rett opp i ansiktet på dem og konfrontere dem med det. Hvor man egentlig vet uten å vite, men der er det noen begrensninger. Men vi prøver da så godt vi kan med, ja ikke akkurat overvåkning, men vi luker jo ut de gruppene vi for det første kanskje har hørt noe om på forhånd. Praten går ofte, vi prøver å følge med på hvem som trekkes mot hverandre sosialt, og av hvilke årsaker. Vi ser det kanskje rundt lønningstidspunkter, at det er mennesker som ellers aldri egentlig snakker med hverandre noe særlig som plutselig er veldig opptatt av å ta kontakt. Det er så gjennomsiktig at de oppsøker andre på telefon gjennom skolen, de ringer og spør, er sånn og sånn, den og den eleven der i dag. Fort så kan vi danne oss et visst bilde på mistanker, samtidig som vi kan oppleve, når vi kommer dypere ned, at vi får store overraskelser. Elever vi aldri hadde trodd hadde rusa seg og har faktisk hatt dette som et problem i mange år. Så det er et kontinuerlig arbeid, vi samarbeider med politi i den grad vi kan kalle det samarbeid, der møter vi litt av det samme som innen Barnevernet, de vil gjerne ha masse informasjon, og de forteller minst mulig til oss. Og Barnevernet er selvfølgelig med her, men vi har løst opp i noen saker, sånn som siste året kanskje, de tyngste elementene som trenger utredning, - ved det har vi da fått bort de som hadde noe, jeg tror idet skolen avsluttet, så hadde vi ikke noe stort internt problem. Hasj kan du kjøpe overalt i dag. Den nærmeste byen er et problemområde, så..., men vi har..., vi følger nøye med på fremmede biler og fremmede mennesker og sånt, det er såpass gjennomsiktig at det ser vi fort. De forholder vi oss til med en gang. Da går vi ut og spør med en gang og sier hei, hva gjør dere her. Vi har jo årlig informasjons dager med politiet og med andre innen rusmiddelomsorgen, med alle mulige, - MOT, og Nei til Narkotika og sånne organisasjoner inne, men det har vel ikke all verdens effekt. Å moralisere her er vanskelig, vi har, - her gjør kanskje politiet den beste jobben, med en sånn veldig faktaorientert informasjon, som i alle fall har skremt noen fra å ta tyngre stoffer, ecstasy, amfetamin og liknende, som de nok var overrasket av hvor skummelt det var. Men det er dessverre mange som trur enda at hasj er ufarlig og at det har de kontroll på, (det) er noe de innbiller seg, mange av de. Noen av de kommer til oss med sine problemer på en måte. De lekker det til en klassestyrer eller snakker med kanskje helsesøster som er her ukentlig, og vi kan påbegynne en prosess og snakke med de og spørre de om omfanget og få hjelp. Det var en lang historie på første trinn.

Neste trinn er at vi har så konkrete mistanker at vi går til krav om urinprøver. Hvor vi da sier at nå er vi såpass sikre på at du har noe i blodet, som regel dreier det seg om røyking i nærområdet, som gjør at vi kan avsløre det, hvorpå vi da - noen av elevene syns det har vært en grei måte, det er en måte å komme seg ut av det, hvis det ikke er veldig tung rus, så sier de til omgivelsene: ” nei, du jeg kan ikke røyke noe, jeg tar prøver og sånt noe, - så er det slutten på historien.” I:- For det er sånn ifølge loven at hvis de ruser seg, så er det utestengelse? Gunnar: ”Kan føre til utvisning ja, og innkobling av andre deler av systemet, så det er det første vi gjør. Så noen ganger går da den frivillig for seg og vi har da ukentlige, fjortendaglige prøver, det varierer littegrann, og vi tester dem for forskjellige, - da testes de stort sett for hele registeret ved to prøver, hvis det ikke fører til noe frivillighet, så ser vi det som en innrømmelse, i de fleste tilfeller har vi nå også fått en del foreldre med på dette herre her hvor vi har hatt foreldre som tar seg av testingen og tilbakemeldingene. Det er veldig all right, at dette ikke skal være skole sak, at dette er et familieanliggende, at mor og far engasjerer seg er veldig bra. Så i fjor hadde vi et par saker hvor vi klarte å løse det ved det, hvor de sto for prøvene, og bekreftet reinheten med den begrensningen det selvfølgelig ligger i det. Og det tredje trinnet er da selvfølgelig at de utvises som skoleelever og ikke kan, vi kan ikke ha dem her, og som regel når du kommer til denne fasen, så er det ikke vi som iverksetter det, da er det blitt såpass alvorlig og såpass mange andre samarbeidspartnere. Da er barnevernet der, da er PPT der, da er gjerne noen fra rusrelatert inne i bildet allerede, og da går det sin gang derfra. Men det er klart at dette er en saktegående mølle, og i dette mellomstadiet kanskje det kan være tre måneder vi har veldig kraftige mistanker og sånt noe, til faktisk eleven er ute herfra, det er tre måneder med store problemer både med elever som kommer synlig rusa, og med elever som vi nok har sterkt mistenkt for å ha med seg dop og selge. Jeg vet at det har foregått røyking i vårt røykeskur, hvor for øvrig de da er henvist til å røyke sigaretter. Vi har prøvd å monitorere det, og finne ut hva er det som foregår, det er veldig vanskelig. Vi hører det nesten alltid i ettertid, og da noen elever som du da også har fått på intervjuene dine, har sagt at det er mye dop og sånn. Noen ganger så oppfatter jeg det som en god unnskyldning, altså noen av de elevene jeg konkret vet at sier det “å det er så mye dop” og sånn, de røyker de også. Det er en veldig vanlig ting at de som røyker, men liksom ikke er helt avhengig, men allikevel røyker flere ganger i uka, de irriterer seg av den åpne delen av dopet, de henger seg opp i det og forsvarer kanskje sitt eget forbruk “jeg er mye smartere enn deg, jeg røyker bare når jeg vil”.

Informasjon til elevinformantene

INFORMASJON OM INTERVJU I FORBINDELSE MED HOVEDOPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK VED UNIVERSITETET I OSLO, ISP (INSTITUTT FOR SPESIALPEDAGOGIKK)

Undertegnede er student ved ISP, ved Universitetet i Oslo.

I forbindelse med min hovedoppgave i Profesjonsstudiet i Spesialpedagogikk, vil jeg intervju seks nåværende og tidligere elever ved APO, underavdeling av Nesodden videregående skole. Elevene er plukket ut i samforståelse med skolens leder og skolens rådgiver.

Jeg er underlagt fullstendig taushetsplikt, og all data blir behandlet konfidensielt, og i henhold til vanlig praksis. Alle personopplysninger blir anonymisert, og lydbåndopptak blir slettet etter at de er skrevet ut. Utdrag av intervjuene blir anonymisert i oppgaven, og de utskrevne intervjuene blir makulert etter oppgavens godkjenning.

Informantene kan når som helst trekke seg fra prosjektet. De som ønsker det, kan få tilsendt oppgaven når den er fullført.

Min veileder er professor Edvard Befring, ISP, UIO, tlf. 22 85 81 24

Nesodden, 27.10.04

Tone Bergan

Intervjuguide

INTERVJUGUIDE, elevinformanter.

- Informasjon om intervju, om prosjektet. Anonymisering, taushetsplikt. Bruk av lydbåndopptak.
- Personlig. Alder, stilling, sosial status.
- Elev ved APO. Når, hvem anbefalte skolen. Lærere, rådgiver, arbeidsplasser.
- Historikk- Familie, barndom, søsken. Barnehage. Skole: barneskole, ungdomsskole, videregående. Venner, naboer, flytting.
- Skolehistorie, generelt, enkeltopplevelser. Ivaretagelse av behov, psykisk, fysisk, mentalt, sosialt. Selvfølelse, selvtillit, pågangsmot, tiltro til egne muligheter.
- Opplevelse av skoletiden før APO
- Opplevelse av skoletiden i APO
- Hvem har støttet underveis? Foreldre, søsken, slekt, venner, naboer, politi, barnevern, psykolog, rådgiver, lærer.
- APO: Hvordan har du opplevd skolen? Lærere, kvaliteter, omsorg, læring. Medelever, sosialt miljø, fellesskap. Undervisning, arbeid i skolen, opplæringen, tilpassing etter behov. Arbeidet i bedrift, ivaretagelse, oppfølging, kolleger. Rammene. Skolebygning, plassering, timeplan, dagsrytmen, måltider.

- Beskrivelse av deg selv, nå - før.
- Rusmiddelbruk, kriminalitet, fritidsaktiviteter, opplevelser av kultur, natur, sport.
- Ønsker og drømmer om fremtiden. Realistiske forventninger.
- Opplevelse av APO som segregert. Stigmatisering.
- Hvilke kvaliteter ved APO gjorde oppdragelse, inkludering, rehabilitering til samfunnet vellykket?
- Historier du vil formidle.

Stikkord til samtale med lærere

STIKKORD TIL SAMTALE MED TO LÆRERE VED APO.

- Erfaring og utdanning. Personlig historie, relevant.
- APOs pedagogikk og metodikk.
- Elevenes behov. Lærernes behov.
- Historier på godt og vondt.