



HØGSKULEN I VOLDA

## Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

### **Integrert for å bli segregert – eller segregert for å bli integrert?**

Anniken S. Røthing Halleland  
Desember 2008

## Forord

Det har vært en interessant og lærerik prosess å skrive denne masteroppgaven. Det er mange som har gitt meg inspirasjon gjennom flere år i arbeidet med ungdom i den videregående skolen, og mange fortjener en takk.

Først vil jeg takke de seks informantene ved de alternative videregående skolene for å ha stilt opp på intervju og kommet med ærlige beretninger om sine skoleerfaringer på godt og vondt.

Takk til familie og venner for støtte og oppmuntring til å ta fatt på og gjennomføre arbeidet med oppgaven. En stor takk til barna mine Ida, Rikke og Aage, som tålmodig har holdt ut med en til tider sliten og frustrert mor. En like stor takk til mannen min Geir, som har vært en god støtte gjennom hele skriveprosessen, og som har hatt urokkelig tro på meg fra begynnelse til slutt. En spesiell takk til mor og broren min Henry, som har vært kjærlige og språklige støttespillere. Takk også til min studievenninne og gode venn Kari, for inspirerende samtaler gjennom hele studiet.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min veileder, professor Kari Bachmann, som har kommet med konstruktive råd underveis og med sin faglige tyngde har loset meg i havn.

<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>2</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	2
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	3
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	4
<b>2. FAGLIG OG TEORETISK BAKGRUNN</b> .....	<b>5</b>
2.1 HISTORISK UTVIKLING .....	5
2.1.1 INTEGRERING, SEGREGERING, INKLUDERING OG EKSKLUDERING .....	7
2.2 FORSKNING OM TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING .....	9
2.2.1 EFFEKTEN AV SPESIALUNDERVISNING.....	10
2.2.2 FORHOLDET MELLOM TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING .....	11
2.3 REFORM 94 .....	14
2.3.1 REFORM 94 - DIFFERENSIERING I ORDINÆRE KLASSER .....	15
2.3.2 KRITIKK AV REFORM 94.....	15
2.3.4 FORSLAG OM Å FJERNE SPESIALUNDERVISNINGEN .....	16
2.4 KUNNSKAPSLØFTET -06 .....	17
2.4.1 TILPASSET OPPLÆRING OG FOKUS PÅ INDIVIDET .....	18
2.5 OPPSUMMERING .....	19
<b>3. ALTERNATIVE SKOLER</b> .....	<b>20</b>
3.1 ALTERNATIVE SKOLER – FOR HVEM?.....	23
3.1.1 ELEVER I ALTERNATIVE SKOLER .....	24
3.1.2 MESTRING.....	26
3.1.3 RELASJONER .....	29
3.2 ELEVER I GRÅSONEN.....	30
3.2.1 KOMPETANSEOPPNÅELSE.....	31
3.2.2 FRAFALLSPROBLEMATIKK.....	33
3.2.3 FORSLAG TIL TILTAK .....	34
3.3 OPPSUMMERING .....	36
<b>4. METODE</b> .....	<b>37</b>
4.1 VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT .....	37
4.2 BESKRIVELSE OG VURDERING AV FORSKNINGSMETODE .....	37
4.2.1 INTERVJUETS STRUKTUR .....	39

4.2.2 INTERVJUGUIDE.....	40
4.2.3 FORFORSTÅELSE OG TOLKNING .....	41
4.2.4 PRØVEINTERVJU.....	42
4.3 BESKRIVELSE OG VURDERING AV DATAGRUNNLAG. UTVALGS- OG TILGANGSPROBLEMATIKK .....	42
4.4 RELIABILITET OG VALIDITET .....	43
4.4.1 FORHOLD SOM KAN PÅVIRKE RELIABILITETEN OG VALIDITETEN .....	44
4.5 PRAKTISK GJENNOMGANG AV INNSAMLING OG ANALYSE AV DATA.....	47
4.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER .....	48
<b>5. EMPIRI .....</b>	<b>50</b>
5.1 PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	51
5.2 ELEVENES OPPLEVELSE AV MESTRING FAGLIG OG SOSIALT I DEN ORDINÆRE SKOLEN .....	53
5.2.1 FAGLIG OG SOSIAL MESTRING I UNGDOMSSKOLEN .....	54
5.2.2 STARTEN PÅ DEN VIDEREGÅENDE SKOLEGANGEN .....	54
5.2.3 OVERFLYTTING TIL ALTERNATIV VIDEREGÅENDE SKOLE .....	56
5.3 ELEVENES OPPLEVELSE AV MESTRING FAGLIG OG SOSIALT I DEN SEGREGERTE, ALTERNATIVE SKOLEN .....	57
5.3.1 ELEVENES FØRSTEINTRYKK PÅ DEN ALTERNATIVE SKOLEN .....	58
5.3.2 EN VANLIG SKOLEDAG I DEN ALTERNATIVE SKOLEN .....	58
5.3.3 FAGLIG MESTRING.....	59
5.3.4 RELASJONER OG SOSIAL MESTRING .....	60
5.3.5 STIGMATISERING.....	61
5.3.6 VURDERING, MÅL OG KOMPETANSEOPPNÅELSE .....	62
<b>6. DRØFTING.....</b>	<b>63</b>
6.1 FAGLIG MESTRING I DEN ORDINÆRE SKOLEN.....	63
6.1.1 SPESIALUNDERVISNING – ELLER MANGEL PÅ SPESIALUNDERVISNING? .....	63
6.1.2 SPESIALUNDERVISNING – FOR HVEM? .....	65
6.1.3 MANGLENDE FAGLIG MESTRING OG FRAFALLSPROBLEMATIKK.....	67
6.2 FAGLIG MESTRING I DEN ALTERNATIVE SKOLEN.....	68
6.2.1 BEVISSTHET OM VURDERING OG KOMPETANSEOPPNÅELSE .....	69
6.3 SOSIAL MESTRING I DEN ORDINÆRE SKOLEN .....	71

6.3.1 FORVENTNINGER OG SOSIAL MESTRING .....	72
6.3.2 MANIFESTERING AV MANGLENDE SOSIAL MESTRING .....	72
6.4 SOSIAL MESTRING I DEN ALTERNATIVE SKOLEN .....	73
6.4.1 RELASJONER TIL LÆRERE OG MEDELEVER.....	73
<b>7. KONKLUSJON .....</b>	<b>76</b>
<b>8. SAMMENDRAG .....</b>	<b>79</b>
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>81</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>88</b>

# 1. Innledning

I dette innledende kapittelet gir jeg en presentasjon av oppgavens formål, bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Til slutt følger en oversikt over oppgavens struktur.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Den norske skolen skal være for alle. Til tross for denne klare målsettingen om en felles, likeverdig skole har det vært en tendens til økning av antall elever som søker eller blir overflyttet til alternative skoler, enten som et tilbud som er integrert i skolen de i utgangspunktet er tilknyttet, eller segregert fra denne. Det kan være flere og sammensatte årsaker til dette, og det er noe av det jeg ønsker å komme inn på i denne oppgaven.

Det har fra politisk hold vært sterkt fokusert på at alle elever skal inkluderes uansett funksjonsnivå og problematikk. Likevel er det relativt mange elever som ikke finner seg til rette i det ordinære skolesystemet, der en del får vedtak om individuell særskilt tilrettelegging, mens noen også får tilbud om å gå på en alternativ skole. Dette kan gjelde elever som har ulike vansker, enten faglige og/eller sosiale. Det kan dreie seg om elever med nevropsykologiske diagnoser, for eksempel ADHD, atferdsvansker, tilknytningsforstyrrelser, spesifikke eller generelle lærevansker. Det som kjennetegner denne elevgruppen er at vanskene er av en slik grad at eleven ikke får med seg det som foregår i klasserommet, og/eller at skolen ikke mestrer å tilpasse opplæringen til hans eller hennes forutsetninger og behov.

I Stortingsmelding 31 (2007-2008:5), *Kvalitet i skolen*, blir det presisert at skolen er for alle og at likeverd og mangfold skal vektlegges:

*"Utdanning er en nøkkel til et liv som aktiv samfunnsdeltaker, til å kunne delta i arbeidslivet og mestre hverdagen. Regjeringen har som mål at alle skal ha like muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn. Utdanningssystemet må derfor ha høy kvalitet og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Et godt*

*utdanningssystem innebærer et godt barnehagetilbud til alle som ønsker det, en solid offentlig fellesskole, rett til videregående opplæring og gratis høyere utdanning av god kvalitet.”*

## **1.2 Formål og problemstilling**

Til tross for tanken om fellesskolen, finnes det alternative skoler både på grunnskolenivå og i den videregående skolen. Jeg har valgt å fokusere på elever som er tilknyttet videregående skoler i denne oppgaven, men knytter også noe forskning fra alternative skoler i ungdomsskolen i den grad det har relevans for min problemstilling og innholdsbesvarelse. Da forskning viser at de fleste som faller utenfor det ordinære skolesystemet i videregående skoler tilhører yrkesfaglige videregående skoler, har jeg valgt å fokusere på elever knyttet til disse skolene. Så mange som rundt 3000 elever i Norge går i et segregert skoletilbud, til tross for inkluderingstanken i dag (Markussen m.fl. 2007). (Dette kommer jeg nærmere inn på i neste kapittel). Jeg har videre avgrenset problemstillingen til *segregerte* alternative skoletilbud. Jeg har valgt å dybdeintervjue elever som i utgangspunktet startet på en ordinær, yrkesfaglig videregående skole, for så å gå over til et alternativt tilbud. Hensikten var å undersøke om elevene opplevde ulik grad av mestring faglig og sosialt på de ulike arenaene. På bakgrunn av dette, har jeg formulert problemstillingen slik:

***Hvordan oppleves faglig og sosial mestring blant elever som har gått fra et ordinært yrkesfaglig videregående skoletilbud, til et alternativt, segregert tilbud?***

Elevene jeg har dybdeintervjuet, har noe felles historie. De har startet sin videregående opplæring i en ordinær yrkesfaglig skole, enten ved innsøking på ordinært inntak eller på individuelt/særskilt grunnlag. Videre har informantene av forskjellige årsaker gått over til et segregert, alternativt skoletilbud for videregående skoler. Det kan være ulike oppfatninger av hva ordet *segregert* innebærer; noen forbinder ordet med at tilbudet er segregert fra de ordinære tilbudene skolene har, men ikke nødvendigvis segregert fysisk fra skolen. Jeg har imidlertid valgt å konsentrere meg om de alternative skoletilbudene som er *fysisk segregert* fra den ordinære skolen, altså en mer eller mindre selvstendig enhet på en annen beliggenhet enn hovedskolen. De segregerte, alternative

skolene informantene tilhører, er eid av Fylkeskommunen og tilhører en ordinær yrkesfaglig videregående skole. Jeg kommer nærmere inn på begrepene integrering, segregering, inkludering og ekskludering i kapittel 2.

Det man kan si kjennetegner de alternative tilbudene for yrkesfaglig opplæring, er at de ofte i større grad vektlegger praktiske tilnæringsmetoder i læringssituasjonene. Elevgruppene er små, og det er tettere voksenkontakt enn i ordinære skoler. De fleste av informantene jeg omtaler i oppgaven, har hatt faglige og/eller sosiale vansker både i grunnskolen og i den videregående skolen. For elever som har fagvansker, vil det store fokuset på teori være med på å vanskeliggjøre skolehverdagen for disse elevene i den ordinære skolen. Jeg kommer nærmere inn på årsaker til at flere elever sliter med de økte teoretiske kravene i skolen i dag, og til at en relativt stor andel elever i videregående opplæring ikke fullfører.

Jeg har registrert at det er ulike modeller for hvordan segregerte, alternative skoletilbud er organisert nasjonalt. De alternative skolene mine informanter tilhører er lokalisert i en og samme fylkeskommune, og vil derfor være farget av måten skolene er drevet på der.

### ***1.3 Oppgavens struktur***

For å få en mest mulig helhetlig beskrivelse av temaet mestring i ordinære kontra alternative skoleløp, har jeg valgt å ha med en historisk oversikt over lover, styringsdokumenter, samt en beskrivelse av utviklingen i praksisfeltet. Jeg kommer også inn på en beskrivelse og gjennomgang av dagens intensjoner, og hva styringsdokumenter sier om inkludering, segregering, tilpasset opplæring og spesialundervisning.

I andre del av oppgaven presenterer jeg beskrivelse og drøfting av metode for datainnsamling og resultater fra dybdeintervjuer, med 6 informanter fra to ulike segregerte, alternative skoler. Resultatene drøftes videre opp i mot forskning og teori på feltet.



## **2. Faglig og teoretisk bakgrunn**

I dette kapittelet kommer jeg inn på en kort skissering av den historiske utviklingen i skolen fra 1800-tallet og fram til i dag. Ved hjelp av teori operasjonaliserer jeg begrepene integrering, segregering, inkludering og ekskludering, og knytter dem til forskning om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg ser også på de to siste reformene i den videregående skolen og greier ut om disse reformenes påvirkning på relevante tema i forhold til oppgaven min.

### **2.1 Historisk utvikling**

Skolen er en gammel institusjon, men det var først på 1800-tallet at institusjonaliseringen skjøt fart og majoriteten av befolkningen i de fleste vesteuropeiske land kom i kontakt med skolesystemet. På slutten av 1800-tallet kom den første lov om "abnorme børns undervisning", på den tiden betegnet som blinde, døve og åndssvake. Opplæring av barn med atferdsvansker lå inn under Lov om Behandling av forsømte Barn, "Vergerådsloven", og ble vedtatt i 1896. I § 49 i Landsskoleloven av 1860 ble det uttrykt at under særegne omstendigheter kunne innskrenkning i det enkelte barns skolegang eller fritak for skolefaget tillates (Markussen m.fl. 2007).

I 1889 ble Folkeskoleloven innført, en skole for alle, og det offentlige ved staten påtok seg et visst ansvar for "de som falt utenfor". Det ble slått fast at funksjonshemmede, syke eller barn med atferdsvansker som ikke kunne følge med i undervisningen, ikke skulle gå i den ordinære skolen (Askildt og Johnsen 2001). Folkeskolen avløste allmueskolen og samlet barn fra alle samfunnsklasser. De første spesialskolene/spesialinstitusjonene ble etablert. Folkeskolen og spesialskolene var to uavhengige systemer, og jobbet i prinsippet hver for seg. Markussen m.fl. (2007) omtaler dette som et segregert parallellskolesystem som gjorde det mulig å ekskludere elever fra det ordinære skolesystemet.

Til tross for kampen om enhetsskolen, en felles skole med felles innhold for alle uansett bakgrunn, var ikke tanken at spesialskolene skulle fjernes. Det ble i stedet vedtatt to lover som åpnet for en videre utvikling av spesialskolene. "Betræffende det abnorme Skolevæsen" ble vedtatt i 1881. Hensikten med denne loven var å gjøre de unge med hørselsvansker, synsvansker og lærevansker selvhjulpne så de ikke skulle være en byrde for samfunnet som voksne (Markussen m.fl. 2007). Norge fikk et nytt tiltak med vergerådsloven "om forsømte Børns behandling." Dette gjaldt en annen kategori barn, nemlig de som den vanlige skolen ikke klarte å gi et tilbud til. Dette er de vi i dag kaller utfordrende barn eller barn med atferdsvansker (Ibid).

Norge fikk nå et parallellskolesystem med en tydelig segregering med de statlige forløperne for spesialskolene og redningsanstaltene. Disse omfattet de forsømte barna, og med abnormskoleloven og vergemålsloven, ble disse barna ekskludert fra det ordinære skolesystemet. Barna som kom under abnormskoleloven ble integrert i et utdanningsssystem, men likevel ekskludert fra den ordinære skolen. Imidlertid ble de som ble vurdert som ikke dannelsesdyktige etter spesialskolenes standard også ekskludert fra dette skolesystemet (Markussen 2007).

*"For aandssvage Børns Vedkommende kunde det ved første Øiekast synes gavnligt, at de saameget som mulig ferededes mellem andre Mennesker, navnlig da med jevnaldrende. Men sagen er, at de vanskelig ville finde sig til rette mellem sine jevnaldrende. De have et lidet Børns tanke i et udviklet Legeme; blant Smaabøm ville de være for haardhændt og blant de større Bøm for indskrænkede. Netop i et Internat, hvor flere der staa paa samme Standpunkt, ere samlede, kunne de finde jevnaldrende, som passe for dem. De undgaa derved den Forkuelse, som let følger af altid at staa tilbage og kunne faa den Opmuntring undertiden at udtrette noget, som kan vinde Paaskjønnelse; men fremfor alt kan man kun i et godt Internat gjøre Regning paa at disse Bøm ville blive behandlede med den utrættelige Taalmodighed og kjærlige Besindighed, som deres ulykkelige Tilstand kræver."*  
(Abnormskolekommissionen 1877, Markussen m.fl 2007:12)

På 1950-tallet startet hjelpeundervisning i klassene, noe som skapte en viss bevegelse i de to systemene (Vislie 2003). Norsk skolehistorie i perioden 1945-1970 kan beskrives som en konsolidering og utvikling i forhold til to typer

skoletiltak, representert ved enhetsskolen på den ene siden og spesialskolesystemet på den andre. Skillet var basert på segregering etter prinsippet om egne tiltak for, eller rettere sagt utskilling av bestemte kategorier av elever som avvek fra normalen (Vislie 2003).

Skolen kan altså sies å ha satt grenser for hvilke elever det er mulig å gi et opplæringstilbud til gjennom hele historien. Elevene har blitt sortert i kategoriene "opplæringsdyktige" eller "ikke opplæringsdyktige" og "tilpasset" eller "ikke tilpasset." De vanskeligste elevene ble samlet i egne skoler; dette var segregering satt i system gjennom spesialskoleordningen (Ibid).

Kritikken mot spesialskoler og institusjoner begynte å komme på 50-60-tallet. Mens den spesialpedagogiske profesjonen til en viss grad hevdet at de segregerte tilbudene var best for barn med særskilte behov, mente andre at segregeringen hadde et annet mål – å skape en mer håndterlig elevgruppe. I stortingsmelding nr. 88 (1966-67) ble det slått fast at integrering og normalisering skulle være basis i omsorgen for barn med særskilte behov. Lov om spesialskoler ble borte etter revisjon av skoleloven i 1975, og i 1992 ble de siste statlige skolene nedlagt (Nergaard 1995). Når man ser på det lange tidsrommet fra ord til handling (1975-1992), kan det muligens tyde på at det manglet gode alternativer til spesialskolene (Markussen m.fl. 2007).

### ***2.1.1 Integrering, segregering, inkludering og ekskludering***

Det er ikke så vanskelig å forstå ordene integrering, segregering, inkludering og ekskludering rent teoretisk. Integrere betyr å innlemme i en helhet, mens segregere betyr å skille ut. Inkludere kan forstås som å innbefatte eller skape rom for. Ekskludere betyr å utelukke eller holde utenfor. Idet disse begrepene skal betegne en praksis, kan imidlertid vansker med forståelsen av ordene oppstå. Spesielt kan det bli vanskelig når ordene blir belagt med verdier og vurderinger av hva som er rett og galt, godt eller mindre godt for de menneskene praksisen gjelder. På grunn av dette, kan disse begrepene drøftes løsrevet fra den måten de er blitt praktisert på gjennom tidene. I skolesammenheng blir begrepene ekskludering, segregering, integrering og

inkludering tradisjonelt knyttet til tilretteleggingen av tilbud som er blitt og fortsatt blir gitt til elever som blir vurdert å trenge noe ekstra (Markussen m.fl. 2007).

Integreringstanken kan sies å være et uttrykk for ønsket om å bryte ned skiller på det menneskelige, sosiale og samfunnsmessige plan (KUF 1971). Da L-97 ble lansert, ble tanken om en inkluderende skole lagt fram, og det ble presisert at alle elever, uansett funksjonsnivå, skulle delta i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet. Kunnskapsløftet fremholder også et inkluderende og sosialt fellesskap og et læringsfellesskap der mangfold anerkjennes og respekteres. (Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 2.4). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa slår fast elevers rett til å gå på den skolen de naturlig hører til, men åpner riktignok for flytting til annen skole i særlige tilfeller. Videre skal organiseringen av elevene ivareta behovet for sosial tilhørighet, og "til vanleg" ikke skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringslova § 8-1 og § 8-2).

Kort oppsummert kan en si at utdanningssystemet i Norge har beveget seg fra en ønsket og planlagt segregering og ekskludering, mot en ønsket integrering og inkludering. Idealet har da vært et mangfoldig fellesskap. Hva legger vi imidlertid i disse begrepene? Markussen m. fl. (2007) stiller spørsmål til om det er slik at praksis fortolker og følger de ideologiske strømninger som lovverk og sentralt vedtatte planer uttrykker.

Etter at statlige spesialskoler ble lagt ned på 1990-tallet, er det ingen norske elever som går på disse, noe som er i samsvar med politiske bestemmelser. I følge Solli (2005) er i realiteten tallet på elever i spesielle og segregerte tilbud sannsynligvis økende i Norge (Solli 2005). Det kan stilles spørsmål til om dette kommer av at lærerne ikke er flinke nok til å inkludere elevene, eller om det i noen tilfeller oppleves som en umulig oppgave. Solli (2005) uttaler at det samlet sett er en akseptert ideologi om en inkluderende skole, men at den praktiske kompetansen på hvordan dette skal gjøres synes relativt lav (Ibid).

Tveit (1994) uttalte følgende: *"Integrert for å bli segregert, - eller segregert for å bli integrert?"* Med dette mener han at elever som har opplevd mange nederlag

og sosial mistilpasning i skolen, bør få slippe å være der. Det hevdes at disse elevene har det bedre i en liten, oversiktlig og trygg gruppe hvor de blir sett og får oppgaver de kan lykkes med. Det stilles stadig spørsmål om det er bedre å være fysisk tilstede, men sosialt utstøtt i vanlig skole, eller reelt inkludert i en liten gruppe (Tveit 1994).

## **2.2 Forskning om tilpasset opplæring og spesialundervisning**

Tilpasset opplæring skal gjelde for all undervisning og alle elever, og dette skal derfor være et overordnet prinsipp for skolen. Tilpasset opplæring skal skje både i ordinære skoler og i alternative skoler. Dersom elevene likevel ikke får tilstrekkelig utbytte av opplæringen, slår Opplæringslova fast i § 5-1 at:

*"Elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. §2.2 og §3.2."* (Opplæringslova 2008:80).

I § 5-3 heter det at det skal gjøres "vedtak om spesialundervisning", og at før et slikt vedtak fattes, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av behovene til eleven. Dette betyr at spesialundervisning, i følge Opplæringslova, er reservert for de som har enkeltvedtak basert på en sakkyndig vurdering (Markussen m.fl. 2007). Dette blir i rapporten *Inkluderende spesialundervisning?* kalt for en *formalavgrensning* av begrepet og fenomenet spesialundervisning (Ibid).

Mange unge uten enkeltvedtak får imidlertid en undervisning og opplæring som i realiteten kan sies å være sammenfallende med den spesialundervisningen de med enkeltvedtak får. Da kan man si at spesialundervisningsbegrepet inkluderes unge som i juridisk forstand ikke har rett til spesialundervisning. Dette blir omtalt i samme rapport som *praksisavgrensning* (Markussen m.fl. 2007). I grunnskolen er det omtrent 5.5 prosent av elevene som får spesialundervisning etter enkeltvedtak (Solli 2005). Når det i tillegg er utstrakt bruk av spesialundervisning også for elever uten enkeltvedtak, så betyr dette at

det er en betydelig andel av elevene som skolen ikke makter å undervise innenfor de ordinært tilpassede rammene. Det foreligger ikke tilgjengelig statistiske data fra videregående skole, men en undersøkelse viser at totalt 12-15 prosent av elevene får ekstraundervisning mens de går i vanlige klasser, og rundt 5 prosent får tilrettelagt undervisning i egne klasser (Solli 2005).

### **2.2.1 Effekten av spesialundervisning**

Elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære tilpassede undervisningen gis altså spesialundervisning. Intensjonen med å gi spesialundervisning er å viske ut forskjeller blant elever på ulike nivå og bidra til en utjevning. Spesialundervisning kan gis på ulike måter; læremidler, lærere, assistenter, timer, redusert gruppestørrelse, 1:1 undervisning osv. (Markussen 2007). Spørsmålet er imidlertid om spesialundervisningen har den ønskede effekten.

Å måle effekten av spesialundervisning avhenger av hva man ser etter og hvordan det måles (Solli 2005). Effekten blir ofte sett på i sammenheng med resultater i fellesfagene, samt fullføring av videregående opplæring på normert tid. Flere forskere peker på at elever som mottar spesialundervisning i egne spesialklasser eller spesialskoler, kommer dårligere ut enn elever som ikke mottar spesialundervisning innefor alle vurderingsområder. Elevene i spesialklassene kommer dårligst ut, og det pedagogiske tilbudet ser ut til å være mindre strukturert enn i spesialskoler og spesialundervisning i ordinær skole (Solli 2005).

Markussen (2001) fant at spesialundervisning i videregående skole stort sett foregår i segregerte tilbud. Ca. en av tre fikk spesialundervisning i egne klasser, og blant elever som fikk spesialundervisning med tilhørighet i ordinære klasser, fikk 2/3 sin spesialundervisning i små grupper eller enetimer utenfor klassen. Det var spesielt elever med store lærevansker og/eller atferdsvansker som ble plassert i egne klasser med redusert elevtall (Markussen 1998). Undersøkelsen fant også at det hovedsakelig ble gitt spesialundervisning i fellesfagene. Hovedkonklusjonen i Markussens studie var at de spesialpedagogiske

virkemidlene i videregående opplæring ikke virket etter hensikten. Markussens (2000) funn i et senere studie om særskilt tilrettelagt opplæring i videregående, viste at det så ut som om særskilt tilrettelagt opplæring tvert i mot virket mot sin hensikt.

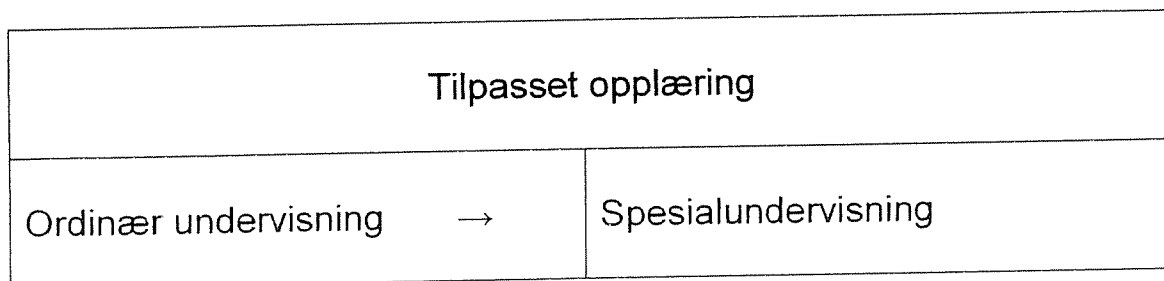
Grøgaard (2002) så også på effekten for alle elevgruppene i ordinære grupper hvor det gikk elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Han fant at alle i en ordinær gruppe tjente på å ha noen få elever med særskilt tilrettelagt opplæring inkludert i gruppen, både de med særskilte behov og de ordinære elevene. Grøgaard (2002) understreker imidlertid at ordinære elever taper mye på å gå i en prestasjonssvak klasse. Dette innebærer at det ikke bør være for mange elever med særskilt behov for tilrettelagt opplæring i en ordinær gruppe, da dette vil gå ut over det generelle prestasjonsnivået i klassen (Grøgaard 2002). Gartner og Lipsky (1999) viser til flere forskningsarbeider, og de konkluderer med:

*"A growing body of research (...) indicates that well implemented inclusive education programmes benefit both disabled and non-disabled students, academically, behaviorally, and socially."* (Gartner og Lipsky 1999:112).

I likhet med Markussen (2000), fant også Kvalsund og Myklebust (1998) at ulike differensieringstiltak stort sett er tilpasset de ordinære elevene. *"Undervisningen rettes mot klassen som kollektiv, og når elever med spesialundervisning ikke klarer å henge med, er løsningen støttetimer utenfor klassen."* (Kvalsund og Myklebust 1998).

### **2.2.2 Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning**

Nordahl m.fl. (2003) illustrerer forholdet mellom tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning på følgende måte:



Figur 1 *Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning (Nordahl m.fl. 2003:17).*

Ogden mener at det går et hovedskille mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering (Ogden 2004). En organisatorisk differensiering innebærer at enkeltelever eller grupper av elever får hele eller deler av undervisningen utenfor klassens ramme over tid. Intensjonen er å skape mer homogene undervisnings- og læringsenheter der elever fordeles etter evne- og prestasjonsnivå. Pedagogisk differensiering derimot skjer innenfor klassens ramme som kvantitativ eller kvalitativ differensiering, for eksempel i forhold til tempo, nivå og bredde (Ogden 2004).

Dale og Wærnes (2003) skriver om behovet for en ny forståelse av differensiering. De omtaler også organisatorisk og pedagogisk differensiering. Dersom elevene får forskjellig opplæring innenfor en og samme klasse, vil det også si at lærerne gir elevene ulikt fagstoff, arbeidsmengde, tilbakemelding, oppmerksomhet, krav og vurdering. Differensiering på denne måten, betyr at det er noe som varer over tid, noe som ikke er pedagogisk forsvarlig. En konsekvens av denne måten å se det på, blir at skolen ikke blir et emne for pedagogikk (Dale og Wærness 2003).

Grøgaard (2004) gjorde interessante funn som strider mot mye av annen forskning av spesialundervisning i videregående skoler, nemlig at elever som får spesialundervisning i grupper eller som enetimer trives bedre enn de som får undervisningen sin i vanlig klasse (Grøgaard 2004). Markussens analyser, derimot, viste at det ikke hadde signifikant betydning i forhold til trivsel, om de hadde gått i egne klasser eller i ordinære klasser. I følge Markussen, er ikke



trivsel et argument for å ta ut elever i egne grupper med redusert elevtall (Markussen 2000).

Utdanningsdirektoratet fant i 2007 ut at det burde sendes et rundskriv til alle kommuner, fylkeskommuner og fylkesmenn med en presisering av hovedprinsippene i opplæringslovens bestemmelser om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2007). Utdanningsdirektoratet forsøkte å se på grensen mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det som er avgjørende, er om elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Dersom dette ikke er tilfelle, skal eleven ha spesialundervisning. I tillegg til å gå gjennom regelverket for spesialundervisningen, ble det vektlagt at opplæringen skulle være inkluderende, likeverdig og tilpasset, og at dette også måtte gjelde elever som mottok spesialundervisning:

*"En konsekvens av dette er at en så langt som råd er, må søke å tilrettelegge opplæringen slik at en løser behovet for individuell tilpasning innenfor rammen av opplæring i vanlig gruppe/klasse"* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:9).

Videre utelukkes ikke læringsarbeid utenfor klassefelleskapet:

*"For noen elever kan arbeid i en mindre gruppe gi større mulighet for opplevelse av samhörighet enn det som er mulig i en ordinær elevgruppe. (...) Bruk av enetimer kan likevel være tilrådelig i visse situasjoner ut fra en totalvurdering av hva som tjener eleven best"* (Ibid:48).

Veiledningen skriver også at dersom elever har vansker med å mestre sosiale ferdigheter og/eller har vansker med et eller flere fag, betyr det ikke nødvendigvis at eleven har behov for spesialundervisning. Videre bes skolen om først å vurdere om det er mulig og realistisk å avhjelpe vanskene innenfor ordinær opplæring og ordinære opplæringsmål. Dette kan igjen bidra til at det blir færre elever som mottar spesialundervisning (Markussen m.fl. 2007)

## 2.3 Reform 94

Reform 94 bygde på Stortingsmelding nr. 33 (1991-1992) *Kunnskap og kyndighet – om visse sider ved videregående opplæring*, og innebar store strukturelle endringer. Antall grunnkurs (som i dag betegnes som utdanningsprogram), ble redusert fra 113 til 13, og antall videregående kurs ble også færre. Det ble en økt standardisering av utdanningen. Elevene som begynte på yrkesfaglig studieretning fikk nå mulighet til å oppnå generell studiekompetanse ved allmennfaglig påbygningskurs. Denne muligheten gjorde det mer populært å søke på de yrkesfaglige studieretningene. Hovedmodellen i Reform 94 gikk ut på at yrkesopplæringen skulle bestå av to års opplæring i skole og to år i bedrift.

*"Reformen hadde som ambisjon å etablere enkle og klare utdanningsløp, slik at alle veier skulle føre fram til kompetanse og samtidig ivareta de enkelte lærefagenes krav til kompetanse."* (Stortingsmelding nr. 30 Kultur for læring 2003-2004:71).

Etter Reform 94 ble det lovfestet at alle har rett til videregående opplæring. De som hadde omfattende behov for tilrettelagt opplæring, fikk rett til inntak på individuelt grunnlag. Som et resultat av dette startet 90 prosent mellom 16 og 18 år videregående opplæring, mens femten år tidligere var tallet bare 65.5 prosent (Kvalsund og Myklebust 1998). Imidlertid fullførte bare om lag 75-80 prosent av kullene videregående opplæring med bestått (Markussen m.fl. 2007). Det at så mange benytter seg av retten til videregående opplæring, forteller om samfunnsendringer; det stilles mye høyere krav til utdanning i dag, og resultatet ved å ikke benytte seg av retten til videregående opplæring kan bety ekskludering fra arbeidslivet. En annen medvirkende årsak til at flere gjennomfører videregående utdanning, er at elever som tidligere i liten grad fikk dette tilbudet, i dag bruker sin rett. Dette gjelder i hovedsak elever med ulik problematikk, som lærevansker, somatiske vansker og/eller psykiske og sosiale vansker (Kvalsund og Myklebust 1998). Dette er fremdeles i stor grad gjeldende i dag.

### **2.3.1 Reform 94 - differensiering i ordinære klasser**

Det ble lagt stor vekt på individualiserende tilrettelegging av opplæringen i forbindelse med Reform 94. Dette innebar ulike former for differensiering, noe som samsvarer med normaliseringsprinsippet. Barn og unge med behov for særskilt hjelp og støtte skulle nå samhandle med andre i utdanning, arbeid og fritid på felles arenaer i lokalsamfunnet (Kvalsund 1997).

Til tross for at det var lovbestemt at opplæringen skulle differensieres, så viste forskningen at det var stor variasjon i differensieringsmønstrene. Selv om det var grundig planlagte differensieringsstrategier, så fant forskningen samtidig uklare og tilfeldige mønstre uten noen spesiell pedagogisk plan og mening. Vaner ble gjentatt hvert år, uten så mye vurdering av hvordan ordningene fungerte (Ibid). Innholdet i differensieringen kunne påvirke gjennomstrømmingen for elevene, som igjen kunne bli den direkte grunnen til at elever hoppet av underveis. Det var altså stor forskjell på idealer og realiteter (Kvalsund 1997).

### **2.3.2 Kritikk av Reform 94**

Mye av kritikken etter innføringen av Reform 94 har handlet om et økt fokus på allmennfagene (fellesfagene) og en reduksjon i antall timer på verkstedet (Breilid 1997, Heggen og Paulsgaard 2003). Graden av omvalg ble større, og den videregående skolen klarte ikke å tilpasse seg den enkelte elevs evner og forutsetninger (Stortingsmelding nr. 30 2003-2004). De alternative skolens satsing på sosial kompetanse og praktiske ferdigheter ble stående som en kontrast til utviklingen innenfor enhetsskolen, der vi så – og fremdeles ser, en økende vektlegging av teoretisk kunnskap og akademisk prestasjonspress; både i grunnskolen og i den videregående skolen.

Markussen (2000) konkluderte med at det er sannsynlig at videregående opplæring slik den fungerte like etter Reform 94, har bidratt til at den oppbevarende funksjon har vært i virksomhet i større grad for de elevene som har oppnådd kompetanse på lavere nivå enn for andre elevgrupper – forstått

slik at en del av disse elevene ikke har oppnådd den formelle kompetansen (Markussen 2000).

#### **2.3.4 Forslag om å fjerne spesialundervisningen**

I oktober 2001 oppnevnte Trond Giske et utvalg under ledelse av direktør for Utdanningsetaten i Oslo Kommune, Astrid Søgne, som fikk som mandat å utrede ulike sider ved det 13-årige skoleløpet. Statsråd Clemet utvidet utvalgets mandat og sammensetning etter regjeringsskiftet samme høst. Utvalget la frem sin hovedinnstilling *I første rekke* (NOU 2003:16) i juni 2003, som drøftet spesialundervisningen grundig.

Utvalget tok utgangspunkt i formålsparagrafen i Opplæringslova, som sier at *"Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten"* (Opplæringslova §1-2). Utvalget så på ulike sider ved tilpasset opplæring og spesialundervisning, og mente at det var en klar sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og omfanget av bruk av spesialundervisning. Formålet var å fremme bedre tilpasset opplæring, slik at flere kunne få opplæring i tråd med sine evner og forutsetninger; noe som igjen ville føre til en reduksjon av spesialundervisning. Ønsket om å redusere spesialundervisningen i skolen hadde også sammenheng med forskningsfunn om at spesialundervisning ikke hadde ønsket effekt. Det ble konkludert med at det ikke var tvil om at alle har krav på tilpasset opplæring. Det ble presentert en målsetting om å ta inkluderingsbegrepet på alvor, og det ble presisert at inkludering gjaldt *alle*, ikke *alle med særlige behov* (Markussen m.fl. 2007).

Inkludering ble definert av utvalget som: *"Utvikling av skolen med det formål at den skal passe hele den menneskelige variasjonen"*, i motsetning til integrering som ble definert som *"plassering basert på diagnostisering"* (Markussen m.fl. 2007:52). Videre forklarte utvalget at når alle skal inkluderes og gis tilpasset opplæring, vil det ikke være behov for spesialundervisning. Med en slik ideologi ville alle elever få dekket sine opplæringsbehov innenfor rammen av tilpasset opplæring (Ibid). Som et resultat av dette kom det radikale forslaget om å fjerne den individuelle retten til spesialundervisning (NOU 2003).

## 2.4 Kunnskapsløftet -06

På bakgrunn av Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring*, ble Kunnskapsløftet gjeldende fra skolestart høsten 2006. Reformen ble vedtatt under Høyre-statsråd Kristin Clemet og iverksatt av SV-statsråd Øystein Djupedal. For første gang ble grunnskolen og den videregående skolen behandlet i et sammenhengende løp, og fikk et felles gjeldende planverk. For den videregående skolen, bygger Kunnskapsløftet på grunnprinsippene i Reform 94. Hovedmodellen er den samme, og antall grunnkurs (utdanningsprogram) ble ytterligere redusert til 9 yrkesfaglige utdanningsprogram. Språkmessig ble det gjort store forandringer; benevningene ble tilpasset internasjonalt og knyttet opp til ordet program (Møller og Sundli 2007).

Målet for utdanningsreformen er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet (Møller og Sundli 2007). Videre skal skolen sikre tilpasset opplæring slik at alle elever får samme mulighet til å utvikle sine evner. Læreplanen består av fire deler. Den første er en videreføring av læreplanens *Generell del* slik den ble utformet på 90-tallet. Denne delen omhandler verdigrunnlaget og menneskesynet som skal ligge til grunn for opplæringen. Den andre delen av læreplanverket er *Prinsipper for opplæringen*, som blant annet sammenfatter bestemmelser i Opplæringsloven. Prinsippene gjelder for alle fag og alle nivåer, og Læringsplakaten med sine 11 punkter inngår i denne delen. Læreplanverkets tredje del fastsetter *fag- og timefordeling*, og fjerde del er nye *læreplaner for alle fag*. Kunnskapsløftet innebærer at skolen skal prioritere utvikling av grunnleggende ferdigheter i alle fag. Kravene til denne basiskompetansen er innarbeidet i disse (Ibid).

Oppsummert lister Bachmann og Haug (2007:272) opp sentrale elementer i reformen i artikkelen *Kvalitet og tilpassing: "Mangfold, frihet, delegering, deregulering, individualisering, privatisering, desentralisering, konkurranse, resultatinsentiv og system for kvalitetsvurdering, kvalitetsutvikling og kvalitetskontroll."* Reformen er bygd opp på en helt annen måte enn tidligere planer, hvor det desentraliserte ansvaret er ilagt stort fokus. Innholdet i

kompetansemålene i de enkelte fagene bestemmes lokalt, og det ble nå lagt større vekt på tilpasset opplæring, slik at alle elevene skal kunne få en skolegang som samsvarer med evner og interesser (Bachmann og Haug 2007).

#### ***2.4.1 Tilpasset opplæring og fokus på individet***

Den sterke satsingen på tilpasset opplæring er et sentralt element i Kunnskapsløftet. Reformen fokuserer også på det enkelte individs læring, i motsetning til L97 og Reform 94 som la mer vekt på fellesskapets referanserammer. Ansvar for tilpasset opplæring er nå overlatt i større grad fra sentrale styringsdirektiver til skoleeier, skoleledere, lærere, elever og foreldre, ved at det lokale handlingsrommet er større samtidig som resultatkontrollen er sterkere (Bachmann og Haug 2006).

*”Det er en forskyvning bort fra de kollektive undervisningsprosesser og allmenndannelsens felles bærende referanserammer og over til den enkelte elevs rett til tilrettelegging ut i fra egne interesser og evner. Samtidig ser vi en politisk åpning for nye organisatoriske løsninger og differensieringsformer.”*  
(Bachmann og Haug 2006:17).

Basert på det økte fokuset på å sette eleven i sentrum, deltagerstyring, ansvar for egen læring og individuelt differensiert opplæring, argumenterer Bachmann og Haug for at det har skjedd noen fundamentale brudd i forhold til den tidligere retningen i utdanningspolitikken (Bachmann og Haug 2006). Dette gjelder blant annet endringen i å bygge virksomheten i skolen rundt fellesskapet mellom alle elevene, til å ha størst fokus på det individuelle. Et annet moment er at styringen av skolen flytter fokus fra den pedagogiske prosessen til en langt høyere grad av resultatorientering (Ibid). Det økte handlingsrommet i prosessene og kontroll gjennom resultat, bidrar til økt individualisering og mindre rom for fellesskaplige prosesser. Standarder og tester blir da det strukturerende elementet i undervisningen, og resultatet blir mindre rom for fellesskapets prosesser.

Etter regjeringsskiftet høsten 2005, ble de utdanningspolitiske signalene endret. Endringen dreide seg blant annet om synet på forholdet mellom

individualisering og fellesskap. Det ble nå lagt større vekt på fellesskapet som ramme, samtidig som prinsippene i reformen likevel er de samme. Kravet om tilpasset opplæring står fremdeles sterkt (Bachmann og Haug 2007).

## ***2.5 Oppsummering***

Kort oppsummert har jeg i de foregående kapitlene forsøkt å gi en kortfattet beskrivelse av den historiske utviklingen i skolen, samt forskning og teori som drøfter utfordringene i forhold til inkludering av alle elever, uavhengig av bakgrunn, evner og forutsetninger. Til tross for fokuset på tilpasset opplæring i skolen i dag, kan det se ut som om skolen ikke klarer å differensiere for alle elever, heller ikke gjennom spesialundervisning. Dette er et særlig problem i videregående opplæring, jf. frafallsproblematikken. (Jeg skriver mer om dette i kapittel 3.2.2). De utfordringene vi har sett tidligere i historien er fremdeles aktuelle i skolen i dag. Behovet for, og opprettholdelsen av alternative skoler, er med på å bekrefte dette.

### 3. Alternative skoler

De første alternative skolene vokste fram på begynnelsen av 70-tallet. De fleste alternative skolene er opprettet i store og middels store bykommuner. Med noen få unntak er de alternative skolene små enheter nært knyttet til elevenes bostedsskole. I følge opplysninger fra Læringsssenteret, får 2000-3000 elever alternative opplæringstilbud knyttet til bostedsskolen, mens 500-600 av disse elevene deltar i alternative tiltak utenfor den ordinære skolen (Nordahl m.fl. 2003).

*”Alternative skoler er segregerte sosialpedagogiske tiltak som av og til tilbys elever med moderate til relativt store atferdsvansker og skolefaglige mestrings- og motivasjonsproblemer. I noen grad dreier det seg også om elever med psykiske problemer, elever som mobbes, og elever som unngår kontakt med andre. De bor hjemme og får et dagtilbud i lokalmiljøet. Betegnelsen alternativ skole innbefatter ikke institusjonsskoler eller kommunale spesialskoler for elever med lære- og atferdsvansker” (Nordahl m.fl. 2003:112).*

Rogneby kompetansesenter gjennomførte en undersøkelse blant 60 alternative skoler i 1994. Fokuset for denne undersøkelsen var hvordan de alternative skolene jobbet opp mot tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring omfattet både teoretiske og praktiske fag, samt læring av sosiale ferdigheter. Kompetansesenteret konkluderte blant annet med at sosiale ferdigheter, innenfor rammer av trygghet, omsorg og positiv selvfølelse var det viktigste læringsmålet i de alternative skolene. Skolene kombinerte teori og praksis og brukte praktiske aktiviteter som metode for innlæring av lærestoff. Elevene ga uttrykk for at de fikk holde på med noe meningsfylt og at de opplevde respekt og tillit. Skolene som var med i undersøkelsen hadde det til felles at de hadde oppstått som et alternativ til den boklige og teoretiske skolen. De alternative skolenes satsing på praktiske ferdigheter og sosial kompetanse kan ses på som en kontrast til utviklingen innenfor den ordinære skolen, der man kan se en økende vektlegging av teoretisk kunnskap og akademisk prestasjonspress (Tveit 1994).



Et drøyt tiår senere, gjennomførte Jahnsen og Nergaard ved Lillegården kompetansesenter en kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Elevene det dreier seg om er ”...elever som viser liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid, og som viser problematferd eller andre tegn på manglende trivsel og tilpasning”. Undersøkelsen viste en forekomst på 11 prosent interne tilbud, 7 prosent eksterne tilbud, samt 80 selvstendige smågruppetiltak i landet (Jahnsen og Nergaard 2005).

Det er en vanlig oppfatning blant lærere at økningen i interne og eksterne tilbud har sammenheng med nedleggelsen av spesialskolene. Det var flest statlige spesialskoler i 1980 med litt over 3500 elever. Ni år etter at spesialskolene var nedlagt, gikk 1797 elever i disse. Antallet økte ytterligere i 2004, hvor 2295 elever gikk i spesialskoler. Ett år senere var 2391 elever i spesialskoler, noe som er en vekst på 100 elever i løpet av ett år. Statistisk sentralbyrå for 2004 viste at 1169 elever var plassert i egne grupper for spesialundervisning, i tillegg til de 1749 elevene. Dermed viser tall at nær 3000 elever i norsk skole mottok et klart segregert skoletilbud i 2004, noe som tilsvarer vel 500 færre enn da antallet i spesialskoler var høyest (Markussen m.fl 2007, Jahnsen og Nergaard 2005). Det var altså i følge kartleggingen til Lillegården kompetansesenter *ikke* størst økning i 5-års perioden etter 1992. Den største økningen var derimot i perioden 2001-2005, spesielt blant de eksterne opplæringsinstitusjonene (Jahnsen og Nergaard 2005).

I juni 2000 ble det tatt inn et tillegg i Opplæringsloven (§ 8.1, 3. ledd) om at elever som viser atferd på skolen som går ut over medelever og lærere, kan flyttes til et annet opplæringstilbud også mot sin egen og foresattes vilje. Dersom det fattes enkeltvedtak, og eleven skal flyttes fra et ordinært til et alternativt tilbud, må elevens foresatte imidlertid godkjenne dette. (Opplæringslova 2008).

I 2003 ble det åpnet for at ”klasse” som organisatorisk enhet ble erstattet med ”gruppe”. Det ble dermed enklere å opprette interne og eksterne tiltak fordi de ofte ble opprettet med skolens egne ressurser og ikke som et resultat av politiske vedtak i den enkelte kommune eller fylkeskommune (Ibid).

Opplæringslova § 8-2:

*"Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Kvar elev skal vere knytt til ein lærar (kontaktlærar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakten med heimen."*  
(Opplæringslova 2008:98)

Smågruppebaserte opplæringstiltak kan betraktes som en praktisk-pedagogisk løsning knyttet til skolens forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Tidligere har segregerte tilbud blitt omtalt som lovende tiltak for forebygging av problematferd (Sørli 1999; Nordahl m.fl. 2000). Forskere har samtidig vært opptatt av at en organisering hvor noen få elever som viser problematferd blir satt sammen i grupper, kan føre til at noen elever blir sosialt isolerte, eller at problematferden eskalerer fordi elevene lærer av hverandre (Nordahl m.fl. 2003, Jahnsen 2000, 2005). Nilsen mener at opplæring uten fellesskap med elever og lærere i den ordinære skolen lett kan skape stigmatisering (Nilsen 2002).

Barnevernets Utviklingssenter gjorde et utredningsarbeid for daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet på området "alternativ opplæring" (Sørli 1991). I utredningen fra Kvalitetsutvalget, (NOU 2003/16), blir det påpekt manglende nasjonal oversikt på området:

*"Parallelt med nedbyggingen på statlig nivå har det foregått en nyetablering av spesialklasser, alternative skoler og forsterkede skoler. Det kan derfor være vanskelig å finne helt pålitelige data om antallet. I de fleste kommuner og fylker finnes det alternative opplæringstilbud for elever med atferdsvansker."* (Stortingsmelding 16 2003:16)

Alternative skoler for elever som viser problematferd og lav motivasjon for skolearbeid, skal kunne sies å være basert på frivillighet. Dette må imidlertid ses på som et relativt begrep, da man må skille mellom elevenes formelle og reelle mulighet til å velge. Alternative skoler blir ofte sett på som en instans som gir et tilbud til elever med atferdsproblematikk. Man kan imidlertid stille

spørsmål om i hvor stor grad elevene selv opplever at de har en mulighet til å velge. Dette handler videre om elevenes motivasjon. Dersom elevene er motiverte for å gå på en alternativ skole, kan skolen i større grad klare å bygge opp elevenes interesse og ansvarlighet for egen utvikling faglig og sosialt (Jahnsen m.fl. 2005).

### 3.1 *Alternative skoler – for hvem?*

Jahnsen m.fl (2005) stiller spørsmål om hvilke behov de alternative skoletilbudene kan sies å dekke. Formelt er det elevenes behov for tilpasset opplæring som er det sentrale. Skolen selv kan imidlertid også ha bestemte behov når det gjelder hvilket opplæringstilbud som skal gis denne elevgruppen (Jahnsen m.fl. 2005). Man kan forstå etableringen av alternative skoletilbud som uttrykk for to behov som kan være prinsipielt ulike, elevenes behov og skolens behov (Nergaard 1995). Disse behovene kan illustreres slik:

ELEVNES BEHOV		SKOLENS BEHOV	
Positivt uttrykt	Negativt uttrykt	Positivt uttrykt	Negativt uttrykt
Behov for å få spesielt tilrettelagt opplæring	Behov for å slippe å være i den vanlige gruppen/ klassen/ skolen	Behov for å klare å utføre de oppgaver som er pålagt av samfunnet	Behov for å slippe å ha de elevene som "ødelegger for andre"

*Figur 2 Elevenes og skolens ulike behov uttrykt positivt eller negativt (Jahnsen m.fl. 2005:24)*

Ser man behovet for et spesielt tilrettelagt tilbud med elevenes øyne, blir dette positivt uttrykt. Det kan være ulike grunner til at dette behovet kommer til uttrykk; det kan dreie seg om sosiale problemer, alvorlige konflikter med lærere og medelever, samt en opposisjon til skolen. Disse elevene vil ofte ha et ønske om å slippe å være i den ordinære skolen. Det er sannsynlig at ønsket om å

endre skoletilbudet vil ha sammenheng med graden av tilrettelegging i den ordinære skolen (Jahnsen m.fl. 2005).

Fra skolens ståsted, har den et klart behov for å mestre oppgavene den er pålagt, og som positivt uttrykt kan vi se dette gjennom sin praksis. Dette kan være en vanskelig oppgave, spesielt overfor ungdommer med atferdsvansker. Skolen kan i disse tilfellene ønske å slippe ansvaret for denne type elever. Dersom elevene ikke har utbytte av den undervisningen som blir gitt i ordinære skoler, er det nærliggende å tenke at de profitterer på et alternativt skoletilbud – hvor undervisningen samsvarer med elevenes forutsetninger. Dette er imidlertid ikke alltid klart i læreres og skolelederes bevissthet (Jahnsen m.fl. 2005).

Skolene, som ved å fatte enkeltvedtak skifter kurs for elevene, har som regel en tanke om at denne type elever ikke er mottakelige for lærdom i en ordinær setting. Et annet argument kan være hensynet til medelevene, først og fremst i tilfeller av problematferd.

### **3.1.1 Elever i alternative skoler**

Man kan finne en del fellestrekk ved elever som går i alternative skoler. Mange har hatt mye fravær og har ofte sosiale problemer både på hjemmefronten og på fritiden (Ogden 1987). Flere forskere finner at det er en overvekt av gutter som tilhører denne gruppen. Mange av disse elevene har vært skulkere eller drop-outs i ordinær skole, og flere har hatt kontakt med barnevernet. De fleste har et negativt syn på seg selv (Sørli 1991). Elevene i alternative skoler har ofte problemer med å opprettholde kontinuitet i skolearbeid og har lave skolerestater (Ibid).

Skaalvik og Skaalvik (1996) beskriver elever med behov for ekstra tilrettelegging, som sårbare og usikre innerst inne. De har en bakgrunn fra det ordinære skolesystemet, noe som ofte har båret preg av tilkortkomning både faglig og sosialt. Dette kan knyttes til andres vurderinger og sosiale sammenligninger. Den sosiale sammenligningen blir sett på som en viktig forutsetning for elevenes selvutvikling (Skaalvik og Skaalvik 1993). Det har

stor betydning hvilken referansegruppe eleven sammenligner seg med. Elever som ikke har forutsetninger for å klare et ordinært skoletilbud, vil automatisk sammenligne seg med sine medelever, som igjen fører til gjentatte tapsopplevelser (Ibid).

Man kan forvente at elevenes oppfatning av egne prestasjoner på skolen vil påvirkes av hvordan elevene oppfatter sine prestasjoner i forhold til den sosiale sammenligningsgruppen (Johnsen 1999). Det er stor sannsynlighet for at en middels flink elev i en klasse med overvekt av elever med gode faglige forutsetninger, vil vurdere seg som svakere enn medelevene. Forskjellen på å gå i en svak klasse framfor å gå i en sterk klasse, kalles for akademisk selvvurdering. Marsh (1987) kalte dette for "Big-Fish-Little-Pond-effect". Det vil si at like flinke elever får høyere positiv akademisk selvvurdering hvis de sammenligner seg med mindre flinke elever og lavere positiv akademisk selvvurdering hvis de sammenligner seg med elever som er flinkere (Johnsen 1999). Dette kan være en forklaring på hvorfor mange elever i alternative skoler har opplevd nederlag i den ordinære skolen; elevene legger ofte svake skoleprestasjoner til grunn for selvvurdering og sammenligning.

Problematferd kan bunne i at elevene føler at deres integritet er truet. Kaplan (1980) skriver om avvik som beskyttelse. Dersom en elev opplever sin selvakseptering truet, vil han eller hun etter hvert miste motivasjonen til å være i samsvar med normene og verdiene skolen representerer. Eleven kan i slike tilfeller enten velge å bryte med gruppen, i dette tilfellet klassen/skolen, eller bli oppfattet som avviker i forhold til det som er akseptert (Johnsen 1999).

Dersom elevene ikke er konform med normene og reglene i den ordinære skolen, vil de ofte lete etter personer som har normer eller verdier som de kan identifisere seg med. På denne måten kan disse elevene få høynet selvaksepteringen (Ibid).

Kaplan (1972) beskriver emosjonelle utslag av at en person går inn i en avvikerrolle som unngåelse. Dette kan vise seg i form av blant annet manglende innsats og motivasjon. En annen reaksjonsmåte kan være angrep.

Elever kan på denne måten forsøke å styrke sin integritet ved fysisk eller symbolsk å angripe normene eller de som representerer normene.

*"Hos skoleelever kan dette gi seg sterke utslag i form av at de angriper andre verbalt, og i ekstreme tilfeller angriper fysisk personer som er involvert i deres læringssituasjon."*  
(Kaplan 1972, Johnsen 1999:6)

I veilederne for alvorlig problematferd i skolen (Nordahl m.fl. 2003) hevdes det at et alternativt skoletilbud for elever som viser problematferd, forstås som elever som har rett til spesialundervisning (Johnsen m.fl. 2005).

### **3.1.2 Mestring**

Majoriteten av elever som tas inn på alternativ opplæring har forsøkt å finne seg til rette i det ordinære skolesystemet. Felles for de fleste av elevene er at de har opplevd liten grad av mestring, og mange har gjennom sin "avvikende" væremåte blitt gjort til skolens syndebukker. Spørsmålet er om en alternativ skole og en alternativ måte å strukturere skoledagen på i større grad klarer å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger. Opplever elevene mestring, det å gjøre noe meningsfylt, noe de ser de har bruk for senere?

Tangen (1993) har gjort funn i sin undersøkelse som tyder på at elevene, i tillegg til å se viktigheten av skolens instrumentelle verdi, også er opptatt av å holde på med meningsfulle aktiviteter, det vil si aktiviteter som i seg selv har egenverdi. Aktiviteter som har denne egenskapen kan for eksempel være oppgaver knyttet til reelt arbeid, der elevene er deltakere i et praksisfellesskap (Nielsen og Kvale 2003).

Mestring dreier seg i stor grad om erfaringer med å lykkes. Forventningene til å kunne løse nye utfordringer avhenger av hvilke erfaringer vi har fra lignende situasjoner (Skaalvik og Skaalvik 1996). Elever som har opplevd liten grad av mestring gjennom et langt skoleliv, har derfor gjort seg få positive erfaringer, og har liten tro på egne kunnskaper og ferdigheter. Skal dette bildet endres, er disse elevene avhengige av å møte en praksis som tar hensyn til deres

utgangspunkt, samtidig som de stilles overfor adekvate faglige utfordringer (Slåttøy 2002).

Ogden (1987) viser i en litteraturgjennomgang til flere studier av skolemiljøets betydning for elevers kompetanse til tilpasset atferd, selv om skolemiljøet sjelden er viktigste årsak til atferdsproblemer. Rutter (1990) antyder at positive skoleerfaringer for risikobarn/ungdom kompenserte for mangelfull omsorg ellers i oppveksten (Rutter 1990). Noen undersøkelser belyser hvordan miljøet kan forsterke barnets/ungdommens negative karakteristika og gi barn/ungdom helt forskjellig opplevelse av samme miljø. Sammenhengen mellom skolers kvalitet som sosial organisasjon og elevenes prestasjoner, atferd og frammøte er så sterk at det kan tyde på en årsakseffekt (Gjærum m.fl. 2003).

Sommerschild (2003) har utviklet en modell for mestringsvilkår, som bygger på to hovedfaktorer: tilhørighet og kompetanse. Det grunnleggende under kompetanseområdet er å kunne noe. For erfaring og utvikling på dette området er det viktig å treffe "flytsonen". Dette innebærer at det man skal lære ikke er for lett og ikke for vanskelig, men at det ligger innenfor feltet man befinner seg i. De neste områdene i modellen, å være til nytte, få og ta ansvar, samt utfolde nestekjærlighet, som igjen er viktig for utvikling av egenverd. Å møte og mestre motgang er det siste kompetanseområdet i modellen. Her referer hun til Antonovskys tre elementer:

- Forstå situasjonen
- Ha tro på å finne løsninger
- Finne mening i å forsøke.

(Sommerschild 2003).

Det som er av betydning, er at utfordringene man møter, svarer til ens muligheter til mestring. Sammen med tilhørigheten, danner nivåene på kompetansesiden grobunn for en god opplevelse av egenverd. Tabellen viser hvor man kan gå inn og styrke det som ikke har gått helt som det skulle. Selvutviklet eller med litt støtte, kan man mestre livets utfordringer (Ibid).

### Mestringens vilkår

<b>Tilhørighet</b>	<b>Kompetanse</b>
Dyaden – minst en nær fortrolig	Kunne noe
Familien – forutsigbarhet, bekreftelse, tilhørighet	Være til nytte
Nettverket – fellesskap i verdier, sosial støtte	Få og ta ansvar
	Utfolde nestekjærlighet
	Møte og mestre motgang



**Egenverd**



**Motstandskraft**

Figur 3 Mestringens vilkår (Sommerschild 2003:58).

Bandura (1997) anser menneskets tro på egne muligheter og forventninger om å mestre en oppgave som grunnleggende for menneskelig aktivitet. Det som må sies å være essensielt innenfor mestringsbegrepet, er ungdommens tiltro til og forventning om egen mestring. Troen på egen mestring blir avgjørende for hva man velger å prøve seg på og hva man klarer. Elevenes forventning om og tro på egen mestring er viktig med hensyn til motivasjon og bruk av krefter. En av skolens viktigste oppgaver er å gi rom for og næring til opplevelse av mestring (Bandura 1997).

I skolesammenheng ser man en sterk sammenheng mellom prestasjonsnivå og selvoppfatning. Et viktig teoretisk argument er at lav faglig selvvurdering og lave mestringsforventninger kan føre til stress og angst, lavere innsats og dårligere utholdenhet, som igjen spiller en viktig rolle med hensyn til valg av utdanning (Ibid). Selvoppfatning får større betydning for motivasjon og innsats hos ungdommer enn den har hos barn, fordi den etableres og bevisstgjøres jo eldre man blir.



### 3.1.3 Relasjoner

I tabellen "Mestringens vilkår" (Sommerschild 2003), er dyaden med en fortrolig det første trinnet. På neste nivå bygges mestringen opp med forutsigbarhet, bekreftelse og tilhørighet i familien eller hos andre stabile voksne. På siste nivå er ungdommens nettverk; skole, fritid og nærmiljø. Verdier og støtten varierer avhengig av kulturell og etnisk tilhørighet (Sommerschild 2003).

Tangen (1993) beskriver det gode møtet med skolen med at elevene enten kjenner noen som går i klassen eller at de får venner i klassen (Tangen 1993). Vennlighet fra lærerne blir også trukket fram som en viktig del av dette møtet. Nordahl (2000) sier videre at forholdet elevene imellom også får konsekvenser for selve miljøet i klassen, og at medelever danner en referanseramme for sosial status. Det er også slik at forholdet mellom lærer og elev har stor påvirkning på elevenes handlinger i klasserommet (Nordahl 2000). Dette innebærer at læreren forstår elevene, har gjort seg kjent med deres interesser og erfaringer, samt tar hensyn til dette i opplæringssituasjonen (Nordahl 2000).

Slåttøy (2002) tar utgangspunkt i begrepet "betydningsfulle andre" om personer som er viktige for barn og ungdom. For enkelte kan nettopp lærere, rådgivere osv. være den eneste betydningsfulle. Læreren blir da en person eleven kan stole på, og som vedkommende elev kan "støtte seg på" når han eller hun trenger råd. Dette kan dreie seg om å være samtalepartner rundt personlige forhold, men det kan også handle om veiledning i forbindelse med studie- og yrkesvalg. Tangen (2003) trekker inn *tiden* som en viktig dimensjon i elevenes skoleliv. Dette innebærer at elevene ser fremtiden i lys av fortiden og tidligere erfaringer de har gjort. Elever med negative skoleerfaringer vil mest sannsynlig ha behov for mye støtte når de skal foreta yrkesvalg med hensyn til å gi elevene troen på at de kan få til noe (Tangen 2003).

Dale og Wærness (2003) omtaler at det å være godt likt, ha gode venner eller å være i stand til å få venner, kan for enkelte elever telle mer enn det å lykkes i skolearbeidet (Dale og Wærness 2003). Det som blir viktig, er hvordan de framstår for andre elever, mens egen læring og framgang blir mindre viktig. Svake prestasjoner i skolen kan derfor skape frykt for at andre skal se på dem

som "dumme". Det blir derfor et poeng for dem å få andre medelever til å anse lav innsats i skolen som verdifullt (Ibid).

### **3.2 Elever i gråsonen**

Kvalsund og Myklebust (1998) hevder at det er store variasjoner i faglig tyngde mellom ulike sakkyndige, noe som øker risikoen for at søknader med positiv innstilling blir omgjort. Elever som blir rammet av dette havner derfor gjerne i ordinære klasser, og blir såkalte "gråsone-elever". Dette gjelder også elever som er på grensen av å ha forsvarlig utbytte av den ordinære undervisningen, og som derfor er i grenseland når det gjelder å vurdere hvorvidt de trenger spesialundervisning. Det fordrer med andre ord hvilke tiltak som blir satt i verk, men også hvilke tiltak som ikke blir satt i verk for både gråsone- og særvilkårselever. Det som skjer med en elevgruppe blir en del av rammevilkårene og setter grenser for hva som er mulig å oppnå for en annen gruppe (Kvalsund 1997).

Det kan dessverre være tilfeldig hvilke elever som kommer inn i tiltaksapparatet. Det er ulik praksis for hvem som havner hvor hvis man sammenligner PP-kontorene. Det som er et klart særvilkårstilfelle i ett fylke, kan bli vurdert som et gråsonetilfelle i et annet. Årsaken til dette kan være skiftende rammevilkår (Kvalsund og Myklebust 1998).

Selv om det kan være ulike prosedyrer for vurdering av hvilke elever som kommer inn under kategorien særvilkårselever, kan vurderingen til innsøkende instans likevel bli omgjort (Båtevik m.fl. 1997). Elever som havner i grenseland og gråsoner kan reagere ulikt på det å havne i denne kategorien. Noen elever opplever det som en lettelse å kunne "ta seg til rette" med sitt eget liv som elev, til tross for vansker de måtte ha i opplærings situasjonen i det ordinære skoletilbudet. Andre opplever derimot at det å være i gråsonen i hovedsak innebærer at de ikke får den hjelpen og støtten de har behov for. Eleven får i disse tilfellene ikke ta del i tilretteleggingstiltak han eller hun har krav på (Båtevik m.fl. 1997).

Kvalsund (1997) hevder at vurderingene som blir gjort vil avhenge av den situasjonen eller konteksten vedkommende person skal lære eller arbeide i. En konsekvens av dette er at uttrykket "i gråsonen" derfor først og fremst viser til en opplærings situasjon og ikke til egenskaper ved en gruppe elever – de med større eller mindre behov for spesialpedagogisk tilrettelegging i den videregående opplæringen, "problemelevne" eller andre kategorier (Kvalsund 1997).

Opplærings situasjonen beskrives av en lærer på denne måten:

*"Dei har heller store vanskar med den faglege læringa i mange av dei sentrale skulefaga. Mange fungerer dårleg i opplærings situasjonen. Vi veit ikkje skikkeleg kva som er problemet. Tiltak som vert sette i verk, er sjeldan tilpassa situasjonen. Desse elevane manglar støtte og oppfølging heimanfrå, og vi har lite å setje inn av hjelpetiltak. Samanlikna med elevar som får særskild tilrettelagd opplæring, er desse elevane minst like vanskeleg stilte. Særskiltelevane er inne i tiltakssystemet, dei."*  
(Kvalsund 1997:223)

Mange av elevene i alternative skoler kan trolig betegnes som "gråsone-elever". Spesielt vil dette være sannsynlig for elevene jeg omtaler i oppgaven min. Disse elevene startet i en ordinær videregående skole som ordinære elever, for så å gå over til en alternativ skole og gjennom enkeltvedtak komme inn under § 5.1. Dette er elever som kan sies å befinne seg i gråsonen – det finnes usikkerhetsmomenter i forhold til hvor de egentlig befinner seg i tiltakssystemet, nettopp på grunn av at rammevilkårene er ulike, og som igjen gjør at en ikke kan lage standardiserte grenser for hvem som må ha særskilte tiltak utenfor rammene.

### **3.2.1 Kompetanseoppnåelse**

Opplæringslova (2008) definerer tre kompetansemål etter endt yrkesfaglig videregående opplæring:

1. Full yrkeskompetanse (fag-/svennebrev)
2. Kompetanse på lavere nivå (kompetansebevis, opplæringskontrakt)
3. Kompetanse på lavere nivå (kompetansebevis; opplæringsavtale eller arbeid med trygd). (Opplæringslova 2008).

Elever som har gått i alternative videregående skoletilbud, ender som regel i nedre halvdel av figur 4, altså kompetanse på lavere nivå.

Type slutt-kompetanse	Type slutt-dokumentasjon	Status	Vilkår
Studiekompetanse	Vitnemål	Elev	All opplæring er fullført og bestått i skole
Yrkeskompetanse	Vitnemål	Elev	All opplæring er fullført og bestått i skole
	Fagbrev/svennebrev	Lærling	Siste del av opplæringen eller eventuelt hele opplæringen er fullført og bestått i bedrift.
Kompetanse på lavere nivå	Fagbrev/svennebrev	Elev	Siste del av opplæringen er fullført og bestått i alternativt Vg 3 i skole (dvs. læreplass kan ikke skaffes).
	Kompetansebevis	Elev	Ved fullført opplæring i skole eller i kombinasjon skole/bedrift og når kravene til vitnemål ikke er oppfylt (opplæringsavtale).
	Kompetansebevis	Lærekandidat	Kravene til vitnemål og fag-/svennebrev er ikke oppfylt.  Siste del av eller eventuelt hele opplæringen har vært i bedrift (opplæringskontrakt).

Figur 4 Rundskriv 02/07:2 (Rogaland fylkeskommunes opplæringstilbud med hovedvekt på individuell tilpassing og spesialundervisning)

Det er gjort undersøkelser på effekter av organisering og omfang av spesialundervisning og kompetanseoppnåelse. I rapporten *"Bortvalg og kompetanse"* (Markussen 2008) konkluderes det med at elever som hadde spesielt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser, hadde større sjanser for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser (Markussen 2008). Samtidig viste undersøkelsen at elever med særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser sluttet i mindre grad enn elever med særskilt tilrettelagt opplæring i ordinære klasser. Kort sagt viste det seg at spesialundervisning i egne klasser bidrar til at færre slutter, mens spesialundervisning i ordinære klasser bidrar til større grad av kompetanseoppnåelse (Ibid).

Samme prosjekt viste også til andre forhold med positiv effekt på kompetanseoppnåelse. Jo bedre elevene trivdes, jo bedre grunnskolekarakterer de hadde, samt når de bodde sammen med både mor og far, jo større var sjansen for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse (Markussen 2008).

### **3.2.2 Frafallsproblematikk**

Det er dessverre ikke alle av elevene som sliter faglig og sosialt som blir fanget opp i den ordinære skolen. NIFU STEP har gjennomført et prosjekt på oppdrag av sju fylker som omhandler valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002.

Markussen m.fl. (2007) beskriver tre ulike begrunnelser for at ungdommer avbryter den videregående opplæringen:

1. Push-begrunnelser
2. Pull-begrunnelser
3. Diverse begrunnelser

(Markussen m.fl. 2007)

Push-begrunnelser innebærer at det er forhold ved skolen som skyver han/henne ut, pull-begrunnelser er når det er forhold utenfor skolen som trekker

han/henne ut. Diverse begrunnelser er begrunnelser som ikke er direkte knyttet til skolen (Ibid).

I Markussens undersøkelse, var det flest ungdommer som valgte push-begrunnelser. Dette betyr at i følge ungdommene selv, ønsket de i større grad å slutte i den videregående skolen på grunn av forhold ved skolen som de ville slippe unna, enn at de ønsket å slutte fordi det var noe der ute som var mer attraktivt (Markussen m.fl. 2007).

### **3.2.3 Forslag til tiltak**

29. juni 2007, oppnevnte Regjeringen et utvalg for å vurdere hvordan fag- og yrkesopplæringen kan være best mulig utrustet for å møte fremtidens utfordringer. Lederen for dette utvalget var Rolf Jørn Karlsen (NOU 2008/18). I denne rapporten beskrives gruppen elever og lærlinger som avbryter videregående opplæring som sammensatt både når det gjelder motivasjon og læreforutsetninger. Under punkt 6.3 *Tiltak for at flere skal gjennomføre videregående opplæring* står følgende:

*"Alle elever og lærlinger skal ha mulighet for å nå lengst mulig ut fra sine læreforutsetninger. Fleksible opplæringsløp som veksler mellom opplæring i bedrift og opplæring i skole, vil kunne motivere noen. Andre vil kunne ha behov for kompetanse på lavere nivå." (NOU 2008/18:79).*

Videre omtales viktigheten av tett oppfølging av den enkelte elev for å forebygge avbrudd i den videregående opplæringen. Karlsen m.fl. (2008) skriver at elever og lærlinger har større sjanse til å fullføre opplæringen når de har tett oppfølging av lærer. *"Skreddersydde tilbud for den enkelte må derfor utvikles i nært samarbeid mellom elev/foresatt, skole og/eller lærebedrift"* (NOU 2008/18:79).

Opplæringsloven gir mange muligheter for å organisere opplæringen på en annen måte en den tradisjonelle 2 + 2 modellen (to år i skolen og to år i lære). Noen av mulighetene er:

- Tegne lærekontrakt rett etter ungdomsskolen
  - Gå ut i lære etter Vg1
  - Tegne lærekontrakt med sikte på en mindre omfattende prøve enn en fag- eller svenneprøve (lærekandidatordningen/praksisbrevordningen).
- (Karlsen m.fl. 2008)

Det kan antas at det finnes flere elever som kunne passet til kategorien lærekandidater/elever som går i alternative skoler hvor målet er kompetanse på lavere nivå. I Rapport 13/2008 viser resultatet på undersøkelsen at bare 0.6 prosent av elevene har benyttet seg av lærekandidatordningen (Markussen m.fl. 2007).

Lærekandidatene hadde det absolutt laveste karaktersnittet fra grunnskolen. Det betyr at de tidligere har hatt særlige problemer med å klare skolen faglig, og det er lagt opp egne løp til dem. Det som imidlertid er verdt å merke seg, er at lærekandidatene faktisk befant seg i videregående opplæring, til tross for de svake skoleprestasjonene fra grunnskolen. Dette skyldes at de har fått anledning til å jobbe med reduserte læreplanmål, med kompetanse på lavere nivå som målsetting (Markussen m.fl. 2007).

I 2007 startet Kunnskapsdepartementet en utprøving av et alternativ innenfor rammen av lærekandidatordningen. I denne ordningen har elevene mulighet for å oppnå praksisbrev etter to år i tømrerfaget, anleggsgartnerfaget og industriell matproduksjon. Målet med denne utprøvingen er å få flere til å gjennomføre videregående opplæring, og få fag- eller svennebrev gjennom en mer praktisk innrettet opplæring allerede fra Vg1. Det meste av opplæringen foregår da i bedrift. Etter to år får kandidaten kompetansebevis med formell vurdering i fellesfagene, og en praktisk prøve etter modell fra fagprøven. Kandidatene har rett til å fortsette opplæringen etter å ha fått praksisbrev, slik at elevene kan oppnå full kompetanse. Rogaland, Vestfold og Oslo tok inn ungdommer i dette prosjektet i skoleåret 2007/2008. Nå er det imidlertid åpnet for at alle fylkeskommuner kan ta ordningen i bruk, og ordningen blir dessuten utvidet til 16 fag (NOU/18 2008).

### 3.3 Oppsummering

Avslutningsvis i denne delen av oppgaven vil jeg summere opp hovedtrekkene i kapittel 3, trekke trådene tilbake til problemstillingen min, samt redegjøre kort for neste del av oppgaven.

Det har vært en økning i etableringen av alternative skoler de siste årene. Til tross for inkluderingsstanken, får flere elever sin opplæring i smågruppetiltak. Mange ser dette i sammenheng med nedleggelsen av spesialskolene, og flere stiller spørsmål til i hvilken grad opplæringen blir differensiert innenfor rammene i den ordinære skolen.

Elevene som går i alternative skoler, har ofte en tung "ryggsekk" med seg. *"Vansker som elever opplever i skolehverdagen, er dels knyttet til det å mestre det faglige, dels til det å mestre det sosiale. I mange tilfeller er vanskene knyttet sammen og opptrer samtidig."* (Solli 2005:5). Mestring og gode relasjoner er essensielt for at elever skal prestere i forhold til egne forutsetninger. Kompetanseoppnåelse blant elever i alternative skoler er sjelden klart definert, og selv om denne elevgruppen sjelden slutter skolen, kan en del ha problemer når de skal konkurrere med ungdommer med bedre kvalifikasjoner og høyere kompetanse på arbeidsmarkedet.

I neste kapittel kommer jeg inn på metoden jeg har brukt, for så å presentere informantene og funnene i empirikapittelet. Jeg har undersøkt deres opplevelser av mestring i både den ordinære og den alternative skolen og drøfter dette opp mot forskning og teori i kapittel 6.



## **4. Metode**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilket vitenskapsteoretisk utgangspunkt oppgaven bygger på, samt legge fram begrunnelser for valg av metode, utvalg og gjennomføring av datainnsamling. Herunder kommer jeg inn på validitet og forskningsetiske vurderinger.

### ***4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt***

I denne studien, har jeg tilstrebet et innenfraperspektiv når det gjelder elevenes erfaringer og opplevelser. Det innebar å beskrive hvordan elevene selv opplever å ha det på skolen, med fokus på de subjektive opplevelser slik de framstår for elevene.

Når elever beskriver sine skoleerfaringer må det foretas tolkninger. Tolkning har derfor vært en hovedmetode, altså en hermeneutisk tilnærming. For mitt vedkommende dreide det seg om fortolkning av datamateriale fra intervjuer. En hermeneutisk tilnærming er ikke entydig. Tangen (1993) deler hermeneutikken i to hovedformer, henholdsvis forståelseshermeneutikk og regelhermeneutikk. Mitt arbeide vil i hovedsak berøre områder knyttet til forståelseshermeneutikk. Forståelseshermeneutikken forsøker å avdekke hva selve forståelsen er og hvordan denne prosessen skjer (Tangen 1993).

Språket er sentralt innenfor all hermeneutikk (Tangen 1993). Ved et intervju fortolker forskeren på bakgrunn av hva respondenten sier. På denne måten bidrar språket til å konstituere vår forståelse. Det gir oss adgang til respondentens opplevelser, erfaringer, følelser osv.

### ***4.2 Beskrivelse og vurdering av forskningsmetode***

Jeg valgte å bruke kvalitativ metode i oppgaven min, da jeg fant det mest hensiktsmessig i forhold til mitt forskningsprosjekt. Hadde jeg primært vært ute etter tallsammenhenger i et materiale, hadde jeg valgt en kvantitativ tilnærming. Jeg var derimot ute etter en dypere forståelse av et fenomen med påfølgende

tolkninger, og valgte derfor en kvalitativ tilnærming. Det som blant annet kjennetegner en kvalitativ metode, er at denne metoden gir grunnlag for fleksibilitet (Thagaard 2006). Dette innebærer at man er åpen for endringer underveis, og at forskeren kontinuerlig vurderer om funnene er relevante i forhold til problemstillingen (Ibid). *"Fleksibilitet og åpenhet for endringer i løpet av forskningsprosessen er særlig viktig i kvalitative studier"* (Thagaard 2006:47).

En annen årsak til valg av metode, var tilgangen til informanter. Antallet elever som har de egenskapene jeg var ute etter; elever som startet på en ordinær yrkesfaglig videregående skole for så å gå over til en segregert alternativ skole, er relativt lavt. Det hadde derfor ikke vært hensiktsmessig med en kvantitativ tilnærming. Det er dessuten ikke gjort så mye forskning på elevers subjektive opplevelser av å gå fra en ordinær videregående skole til en alternativ videregående skole.

Da jeg ønsket å få vite noe om hvordan elevene opplever og opplevde faglig og sosial mestring, valgte jeg å benytte meg av dybdeintervju. Formålet med å bruke dybdeintervjuer er å få så fyldig og omfattende informasjon som mulig og å innente beskrivelser av informantenes opplevde virkelighet. Videre kommer tolkningen av meningen med de fenomenene som beskrives (Kvale 2007). Dybdeintervjuet baseres på den hverdagslige samtalen, men har en viss struktur gjennom en intervjuguide. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.2.1. Hensikten er å få fram kunnskapen som sitter hos informanten og som det er viktig å få belyst (Kvale 2007). Jeg hadde et ønske om å forstå verden ut fra ungdommenes ståsted og å løfte fram deres kunnskap. Hva er ungdommenes opplevelse av, erfaringer fra, refleksjoner og tanker omkring utfordringene de møter i den ordinære videregående skolen? Hvordan opplevde de overflyttingen til en segregert, alternativ skole, og hvordan var mestringsopplevelsene på den nye arenaen kontra den gamle? Dette er det kun ungdommene selv som kan gi meg informasjon om.

Formålet med intervjuet var altså å innhente opplysninger og erfaringer fra elevenes verden; hans eller hennes forhold til denne, samt tolkningen av meningen med fenomenene som ble beskrevet (Kvale 2007). Hensikten med

intervjuet var å få en åpen, nyansert beskrivelse av ulike sider ved informantens opplevelser, og at jeg som intervjuer måtte gå inn i en prosess på jakt etter meningen og forståelsen av fenomenet jeg ønsket å forske på.

Jeg hadde dybdeintervju på et utvalg av seks elever fra to alternative videregående skoler, segregert fra den ordinære skolen. Grunnen til at jeg valgte dette antallet, er at dersom antallet var for stort, ville det bli vanskelig å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuene (Kvale 2007). Jeg valgte å bruke et strategisk utvalg. Thagaard (2006) forklarer strategisk utvalg med at informantene må inneha egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard 2006). Informantene mine måtte ha følgende egenskaper: de måtte ha tilhørt en ordinær videregående skole først, for så å ha foretatt et skifte til en alternativ videregående skole.

Kvale (2007) fremhever i sin bok *Det kvalitative forskningsintervju* at intervjueren bør ha gode kunnskaper om de temaene som tas opp, gode kunnskaper om sosiale relasjoner, samt ha god kommunikativ kompetanse (Kvale 2007). Dette erfarte jeg nødvendigheten av i intervjusituasjonen. Et annet viktig aspekt er å ha nærhet til informantene og få informantene til å oppleve tillit og trygghet i intervjusituasjonen (Kvale 2007).

#### **4.2.1 Intervjuets struktur**

I følge Kvale (2007) er intervjuet en bestemt form for samtale, og innebærer en spesiell form for spørreteknikk. Videre sier han at intervjuet er en faglig konservasjon, basert på den hverdagslige samtale. Intervjuet har ofte en viss struktur og en klar hensikt. Dette omtales gjerne som semistrukturert intervju, noe som innebærer at intervjuet er delvis strukturert, men at det likevel er åpning for en viss fleksibilitet. Det er viktig å være seg bevisst at samtalen ikke foregår mellom likeverdige samtalepartnere. Det er intervjueren som har kontroll over situasjonen.

Kvale (2007) hevder at en intervjuundersøkelse fordrer en god del forberedelse. Etter min vurdering vil en god forberedelse også innvirke på undersøkelsens

validitet, noe jeg kommer tilbake til senere. Teoretisk kunnskap om det emnet man studerer er helt sentralt, da dette direkte påvirker intervjuerens måte å samtale på. Spørsmålene bør i følge Kvale (2007) være tematisk relatert til intervjuemnet. Videre skal spørsmålene føre til en positiv atmosfære. Spørsmålene må være lette å forstå, noe som var spesielt viktig i mitt arbeid med et utvalg som i liten grad innehar akademiske ferdigheter.

Kvale (2007) skiller de ulike spørsmålstypene fra hverandre. Han nevner *introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, direkte spørsmål, indirekte spørsmål, strukturerende spørsmål og fortolkende spørsmål*. Min intervjuguide var preget av en rekke introduksjonsspørsmål, noe som etter min mening er uunngåelig i og med at intervjuguiden var så vidt temaorientert. Jeg var samtidig bevisst bruken av både oppfølgingsspørsmål og fortolkende spørsmål. Elevgruppen som utvalget består av, besvarer ofte et spørsmål uten virkelig å forstå essensen i spørsmålet. Fortolkende spørsmål, med omformuleringer, virket hensiktsmessig når det gjaldt å sikre meg at informanten hadde forstått spørsmålene.

Jeg gjorde også hyppig bruk av direkte og indirekte spørsmålsstillinger. Forskjellen på et direkte og indirekte spørsmål er at mens det førstnevnte legger opp til et bestemt svar, legger et indirekte spørsmål opp til at informanten kan svare åpent og fritt.

#### **4.2.2 Intervjuguide**

I og med at jeg valgte en semistrukturert intervjuguide, var det lettere å være fleksibel og åpen for at informantene kunne ta opp temaer som jeg ikke hadde tenkt på i forkant av intervjuet. Jeg brukte likevel tid på utforming av spørsmålene i forkant av intervjuene, og jeg hadde prøveintervju før jeg startet selve intervjurunden. Prøveintervjuet sier jeg litt mer om i neste kapittel. Spørsmålene kategoriserte jeg på forhånd; jeg forsøkte å bygge opp spørsmålene ut fra en tematisk og en dynamisk dimensjon (Kvale 2007). Jeg stilte de samme spørsmålene i samme rekkefølge til samtlige av informantene, slik at det skulle bli lettere å systematisere svarene i matriseskjema i etterkant

av intervjuene og transkriberingen. Spørsmålene ble bygd opp omkring temaer jeg mener kan belyse og gi svar på problemstillingen min.

Informantene sto fritt til å utforme svarene sine, og gjennom svarene kunne de presentere kriterier for hvordan vedkommende forsto sin situasjon. Det er viktig å observere elevene i intervjusituasjonen, og samtidig forsøke å kartlegge hva som faktisk foregår (Thagaard 2006).

Det kan oppstå flere utfordringer ved den kvalitative metoden. Det kan være vanskelig å unngå å stille ledende spørsmål, og fortolkningen kan i noen tilfeller bli subjektiv. Dette kan igjen gå utover troverdigheten. (Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.4). Det er dessuten viktig å formulere spørsmålene på en forståelig måte, og unngå "ja" eller "nei"- spørsmål. Jeg var også obs på at jeg måtte forholde meg til kontroversielle meninger i løpet av intervjuene (Kvale 2007).

#### **4.2.3 Forforståelse og tolkning**

Thagaard (2006) hevder at det er sentralt hvordan man tolker resultatene og hvordan man forstår sammenhenger i dataene (Thagaard 2006). Forforståelse er et fenomen som er sentralt innenfor den hermeneutiske vitenskapsteorien og aktuelt i forhold til min undersøkelse. Hermeneutikk er vitenskapen om tolkninger, og den kan sies å være forstående framfor forklarende. En hermeneutisk tilnærming til et materiale inkluderer åpenhet for ulike tolkninger og er avhengig av tid og kontekst. Ved denne tilnærmingen, er det muligheter for at nye forklaringer og tolkninger oppstår underveis.

Innenfor den hermeneutiske tilnæringsmåten spiller forforståelsen en viktig rolle. Forforståelsen er sentral i utviklingen av forståelse og senere tolkning. Forskerens forståelse vil påvirke analysen av datamaterialet, på bakgrunn av forforståelse og faglig forankring (Thagaard 2006).

Det er en utfordring å stille seg nøytral til etablerte oppfatninger. Min forforståelse bygger på egne erfaringer med elevgruppen jeg har omtalt i

oppgaven. Jeg tror imidlertid at jeg har lykket i forsøket på å nyansere bildet av elevenes beretninger; nettopp på grunn av mitt bakteppe av kunnskap om disse elevene. Det er likevel lett å bli farget av egne meninger og oppfatninger, men med en forskers øyne har jeg allikevel forsøkt å se helhetsbildet med et kritisk blikk.

#### ***4.2.4 Prøveintervju***

Basert på ovennevnte utfordringer, foretok jeg prøveintervju i forkant av selve intervjurunden. Prøveintervjuet ble avholdt sammen med en kollega som hadde god kunnskap om emnet, og hun spilte en troverdig rolle som elev. Jeg syntes intervjuguiden fungerte etter intensjonen. Spørsmålene jeg hadde utarbeidet ble fulgt, og jeg fikk nyttige kommentarer og forslag til endringer i etterkant av intervjuet. Forslagene til endringer besto blant annet i rekkefølgen noen av spørsmålene ble stilt, samt "vanskelige" ord jeg ikke hadde lagt merke til på forhånd. Dette tok jeg til etterretning.

### ***4.3 Beskrivelse og vurdering av datagrunnlag. Utvalgs- og tilgangsproblematikk***

Hensikten med en kvalitativ studie er ikke å finne fram til generaliserbar kunnskap, slik praksis er innenfor en mer kvantitativ forskning. Innenfor kvalitativ forskning er det spesielt viktig å sette sammen egnede utvalg (Dalen 2004).

Jeg valgte som tidligere nevnt et strategisk utvalg i forskningsprosjektet mitt, og det tok litt tid å finne informanter som hadde de karakteristiske egenskapene og kvalifikasjonene som jeg var ute etter. Dette innebærer å velge ut respondenter ut fra bestemte kriterier, som kjønn, alder, inntekt, osv. (Dalen 2004).

Egenskaper jeg så etter var, som tidligere nevnt, elever som hadde gått fra en ordinær yrkesfaglig videregående skole og over til en segregert alternativ videregående skole. Jeg satte ingen føringer i forhold hvilket utdanningsprogram eller trinn elevene var tilknyttet til i den ordinære videregående skolen. I utgangspunktet var jeg åpen for at informantene kunne

være av begge kjønn, men i de to alternative skolene var hovedvekten av elevene gutter. Grunnen til at gutter er overrepresentert, har nok sammenheng med at de fleste alternative videregående skolene i hovedsak tilbyr utdanningsprogram som appellerer til gutter; mekaniske fag og byggfag. De seks informantene jeg har intervjuet er derfor gutter, på henholdsvis 17 og 18 år.

I forhold til det jeg spør om i problemstillingen min, var jeg bevisst på at noen av elevene kunne komme til å oppleve spørsmålene som personlige og til dels nærgående. Det var viktig for meg å finne personer som var villige til å stille opp som informanter. Dette kalles for tilgjengelighetsutvalg; utvelging av informanter som sikrer et utvalg av personer som er villige til å delta i undersøkelsen. Det strategiske utvalget i oppgaven, består av informanter som representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen min. Fremgangsmåten for å velge ut informanter er basert på den tilgjengelighet de har for meg som forsker. (Thagaard 2006).

Jeg tok kontakt med avdelingslederne på to alternative videregående skoler i ett og samme fylke. Jeg fikk da vite at begge skolene hadde elever som hadde de egenskapene jeg var ute etter. Jeg sendte informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elevene, og avtalte deretter tid til en prat. Jeg forklarte da hvordan intervjuet kom til foregå, og laget avtaler for dybdeintervju med hver enkelt elev.

#### **4.4 Reliabilitet og validitet**

Synet på hva som kjennetegner god kvalitativ forskning varierer, og begrepene reliabilitet og validitet er kontroversielle, siden disse av enkelte kvalitativt orienterte forskere ses på som typiske positivistiske kvalitetskriterier (Ryen 2004). Verken Dalen (2004) eller Kvale (2007) avviser begrepene, men i følge Kvale, egner de seg som kvalitetsindikatorer innenfor kvalitativ forskning.

Innenfor kvantitativ forskning, snakker man om reliabilitet i forhold til målefeil eller målepresisjon (Befring 2002). Mange vurderer dette som et lite egnet

begrep innenfor kvalitative studier, siden det forutsetter at innsamling og analyse av data kan etterprøves av andre. Spørsmål om reliabilitet kan derimot til en viss grad etterprøves hvis de ulike valg knyttet til de forskjellige stadier i forskningsprosessen beskrives på en mest mulig nøyaktig måte, slik at en annen forsker kan leve seg inn i din rolle. Jeg har tilstrebet å beskrive forskningsprosessen i min studie på en slik måte at andre forskere skal få et så klart bilde som mulig av den forskningsprosessen og datagrunnlaget analysen min bygger på.

Validitetsspørsmålet når det gjelder kvalitativ forskning dreier seg i følge Kvale (2007) om metoden undersøker det den er ment å gjøre, det vil si i hvilken grad observasjonene sier noe om de fenomenene vi vil vite noe om. Det å se de ulike aspektene av validitet sammen med generaliserbarhet og reliabilitet, kalles for den hellige vitenskapelige treenighet (Kvale 2007). Videre omtaler Kvale kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Kommunikativ validitet innebærer å overprøve kunnskapskrav i en dialog, hvor gyldig kunnskap oppstår når motstridende påstander blir diskutert. Pragmatisk validitet er "å gjøre sant". Dette innebærer at man må bevise sannhetsinnholdet i tenkningen i praksis (Kvale 2007).

#### **4.4.1 Forhold som kan påvirke reliabiliteten og validiteten**

Validitet knyttet til kvalitative undersøkelser, omhandler flere sider av forskningsprosessen. I følge Dalen (2004) avhenger de kvalitative undersøkelsers troverdighet av følgende forhold: *forskerrollen/respondentrollen, utvalg og metodisk tilnærming, datamateriale og tolkning/analyse*. For å avdekke eventuelle målefeil i min studie, har jeg som tidligere nevnt, forsøkt å beskrive forskningsprosessen på en nøyaktig måte, slik at andre kan se for seg hvordan forsøket er gjennomført.

Siden relasjonen mellom forsker og respondent er en svært viktig faktor, må de ovennevnte beskrivelser omfatte forhold ved både forsker og respondent, samt ved selve intervju situasjonen. Intervjuformen bygger på selve samspillet mellom forsker og respondent (Dalen 2004). Det er derfor viktig at det skapes en form



for intersubjektivitet mellom meg og den som blir intervjuet, slik at uttalelsene som framkommer er så nær respondentens opplevelser og forståelse som mulig. Min fortolkning av uttalelsene vil igjen være en viktig kilde med hensyn til validitetsproblematikk.

Jeg måtte også vise sensitivitet overfor elevgruppen jeg intervjuet når det gjaldt den enkelte elevs evne til å opprettholde konsentrasjonen over tid. Dette kom spesielt til uttrykk i forbindelse med at et par av informantene hadde vansker med å holde fokus, og de virket umotiverte og uinteresserte. De fleste informantene viste imidlertid engasjement i intervjusituasjonen; det virket som om det å fortelle om skoleløpet og valgene som hadde blitt tatt så langt, var en bevisstgjøring for dem selv.

Nøytralitet er et viktig aspekt i samtalen med elevene. Jeg var tydelig på at jeg ønsket ærlige svar, og forsikret både i forkant, underveis og i etterkant av intervjuet at svarene ville bli anonymisert. Manglende spørsmål eller spørsmålsfeil, kan være en feilkilde knyttet til forskerrollen. For å unngå dette, var jeg under intervjuene bevisst hva jeg ønsket svar på, samtidig som intervjuguiden ikke måtte bli en "tvangstrøye". I forhold til en av informantene gikk jeg tilbake ved en senere anledning for å få supplert de svarene jeg allerede hadde fått. Under intervjuene oppdaget jeg raskt at jeg måtte være sensitiv overfor en rekke av informantene når det gjaldt ord- og begrepsforståelse. Jeg løste dette ved å stille spørsmålene på flere måter, samtidig som jeg kontinuerlig forsøkte å få bekreftet om informanten virkelig hadde forstått spørsmålet. Nettopp manglende begrepsforståelse viste seg å være problematisk for en del av informantene; dette tok jeg til etterretning, for å unngå eventuelle feilkilder.

Flere forhold knyttet til informantene kan ha hatt betydning for undersøkelsens validitet. Informantene kan ha skjulte motiver som påvirker validiteten. Det kan for eksempel være at informanten ønsker å behage intervjuer, men man må også være oppmerksom på at de kan ha som mål å "skade" lærere og medelever. Dermed blir dataene analysert på feil grunnlag, og det vil oppstå feilslutninger. Thagaard (2006) betegner dette som muligheten for

bekreftbarhet. Det er derfor viktig å gå kritisk gjennom analyseprosessen, vurdere egne tolkninger, samt at man kan bekrefte prosjektets resultater basert på annen forskning om emnet (Thagaard 2006).

Validitetsutfordringer er også knyttet til utvalg og metodikk. Som tidligere nevnt, er kvalitativ forskning lite egnet hvis man ønsker å foreta statistisk generalisering. I min studie har jeg likevel håp om å kunne anvende mine funn relatert til flere elever i de alternative skolene. Hensikten med oppgaven vil altså ikke være å si noe generelt om hvordan elever opplever mestring faglig og sosialt i ordinær og alternativ videregående skole, men derimot å benytte datamaterialet til å fange opp og beskrive sentrale dimensjoner relatert til mine informanternes opplevde virkelighet.

Det er i hvilken grad andre finner informasjonen fra forskningen anvendbar som er bestemmende for resultatenes troverdighet (Dalen 2004). Dette innebærer, slik jeg ser det, at dersom andre finner informasjonen som generaliserbar, for eksempel i forhold til egen praksis, sier dette noe om validiteten av mine resultater.

I et intervjustudie er det informantenes egne fortellinger som utgjør tyngden av det materialet som skal danne grunnlaget for analyse og senere fortolkning (Dalen 2004). Intervjuers spørsmål er sterkt medvirkende til å sikre validiteten på dette området. Til tross for at jeg etter egen vurdering hadde utarbeidet en god intervjuguide, samt foretatt justeringer etter prøveintervjuet, ble jeg stilt overfor store utfordringer relatert til å få et par av informantene i tale. De fleste svarte greit på spørsmålene, men det var vanskelig å oppnå det Dalen (2004) kaller gode og fyldige uttalelser. I en slik situasjon blir intervjuer fort svært styrende i samtalen, og gjentatte ganger måtte jeg reflektere over hvem som burde snakke mest, informanten eller jeg selv.

Jeg benyttet digital båndopptaker under hvert intervju. For å sikre tilstrekkelig kvalitet på disse opptakene, benyttet jeg et skjermet rom, uten tilgang til forstyrrende lyder. Jeg foretok også prøveopptak i forkant av hvert intervju, og hørte deretter på prøveopptaket sammen med informanten slik at vi fikk en

felles oppfatning av hvilket stemmenivå vi måtte legge oss på. Båndopptak kan imidlertid aldri bli en kopi av intervjuet, ved at man mister viktig informasjon som kroppsspråk, øyekontakt, med mer (Kvale 2007). For å sikre meg noe av denne informasjonen, benyttet jeg loggføring knyttet til hvert intervju, og sikret meg på den måten viktig informasjon rundt selve intervjusituasjonen. Jeg forsøkte å være mest mulig deskriptiv, og unnlot å fortolke kontekst under intervjuene.

I og med at jeg har valgt en hermeneutisk og et fenomenologisk utgangspunkt, er det den enkelte elevs subjektive opplevelse jeg primært er ute etter å formidle. For å sikre mest mulig validitet relatert til dette, har jeg valgt å benytte en rekke sitater i min presentasjon av funnene. På denne måten har jeg forsøkt å fremstille informantenes subjektive utsagn på en mest mulig troverdig og gyldig måte.

#### **4.5 Praktisk gjennomgang av innsamling og analyse av data**

Jeg var inneforstått med at jeg ikke ville få tilgang på elevnavn før de hadde gitt sitt samtykke til å delta i forskningsprosjektet. Jeg laget et kortfattet informasjonsskriv som jeg sendte ut til aktuelle elever via avdelingslederne på de to alternative skolene. På denne måten var de informert om hovedlinjene i det studien omhandler. Etter at jeg hadde fått underskrevet samtykkeerklæringen, tok jeg kontakt med informantene, og laget avtaler med hver enkelt. Intervjuene ble i sin helhet gjennomført over en periode på tre uker. Samtlige intervjuer ble tatt opp på bånd og transkribert fortløpende. Videre kategoriserte jeg svarene i et matriseskjema, noe som var nyttig når funnene skulle presenteres og videre drøftes.

Gertz' bok fra 1973, *The Interpretation of Culture*, framhever at kvalitative tekster skal inneholde såkalte tykke beskrivelser (Thagaard 2006), jf. det Dalen (2004) som tidligere nevnt omtaler som gode og fyldige uttalelser. Med dette menes at man ikke bare skal beskrive, men også tolke fenomenene som presenteres. Jeg hadde dette i bakhodet når jeg hadde intervjuene. Jeg var bevisst hvilken rolle jeg hadde, og jeg fikk følelsen av at informantene opplevde meg som tillitsfull og troverdig (Thagaard 2006).

Jeg brukte som beskrevet i kapittel 4.4.1, digital båndopptaker og transkriberte deretter båndopptaket til tekst. Det er viktig med en kvalitetssjekk på transkripsjonene, da det kan forekomme fortolkningsproblemer underveis. Som jeg også nevnte tidligere, kom ikke de visuelle aspektene fram av lydbåndopptaket og kunne i noen tilfeller være med på å gi et annet inntrykk. Jeg tok også de emosjonelle aspektene ved samtalen med i betraktning, og loggførte om informantene hadde nervøs stemme, anstrengt latter, osv.

#### **4.6 Forskningsetiske vurderinger**

De etiske sidene bør vurderes fra planleggingsfasen av forskningsprosjektet, og man må være bevisst på hvilke etiske spørsmål som kan dukke opp underveis.

I første fase fokuserte jeg på at elevene jeg skulle dybdeintervjue var inneforstått med hva forskningsprosjektet omhandlet. Informantene fikk kjennskap til hovedtrekkene i prosjektet, gjennom informasjonsskrivet og samtalen vi hadde i forkant. Det var imidlertid ikke lett å gi et eksakt bilde på hvordan prosessen kom til å bli. Da jeg valgte en kvalitativ studie, var jeg forberedt på at opplegget kunne bli endret underveis. Dette har sin årsak i at blant annet fleksibilitet preger kvalitative undersøkelser. Det er likevel viktig at elevene blir informert om hovedtrekkene i prosjektplanen. Jeg informerte elevene om at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. Det er viktig at elevene ikke opplever det som en tvang, og jeg var innstilt på å forhandle om deres samtykke underveis i løpet av forskningsprosessen (Thagaard 2006).

Jeg var forberedt på at elevene jeg intervjuet sannsynligvis hadde hatt opplevelser av tilkortkomning, manglende mestring, samt negative hendelser fra sin skolegang i det ordinære skolesystemet. Jeg var derfor bevisst på at elevene kunne føle seg ille til mote ved å bli minnet på problemer fra fortiden og som noen kanskje helst ønsket å legge bak seg. Jeg var tydelig på at alle informantene skulle garanteres full anonymitet, også når det gjaldt hvilke skoler de tilhørte og tilhører. Thagaard skriver om prinsippet om konfidensialitet:

*"De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på."* (NESH 1993, Thagaard 2006:24).

Undersøkelser viser at enkelte intervjupersoner synes det er interessant og lærerikt å delta i intervjuer (Thagaard 2006). Kvale (2007), hevder at det at de intervjuede blir lyttet til hva de har å fortelle, samt at det er kvalitet over lyttingen, kan gjøre intervjuet til en positiv opplevelse. Det var derfor essensielt for meg å ha tenkt grundig gjennom spørsmålene jeg skulle stille, og at jeg hadde hatt et prøveintervju før jeg startet dybdeintervjuene med dem jeg har som informanter i oppgaven min. Det var samtidig av stor betydning at elevene følte tillit til meg som intervjuer, og at informantene var trygge på at deres integritet ble ivaretatt. Ærlige beretninger er forutsatt av at informantene opplever trygghet og tillit i intervjusituasjonen. Eisner & Peshkin beskriver to viktige egenskaper hos forskeren: *"følsomhet overfor hva etikk er, og ansvarsfølelse i forhold til å handle riktig i slike henseender"* (Kvale 2007:69).

Jeg meldte fra til personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og ventet på godkjenning før jeg startet intervjurunden. (Vedlegg 3). Resultatene av dybdeintervjuene blir presentert i neste kapittel.

## 5. Empiri

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere funnene i undersøkelsen min. Jeg har som nevnt i metodekapittelet valgt en semistrukturert tilnærming, og alle informantene fikk de samme spørsmålene. Jeg fokuserer på de subjektive opplevelsene informantene har i forhold til mestring faglig og sosialt på de to ulike arenaene, ordinær yrkesfaglig videregående skole og alternativ videregående skole. Jeg presenterer funnene med egne ord, samt at jeg gjengir et utvalg av elevenes svar i form av sitater.

Jeg har valgt å presentere datamaterialet i to kategorier. De to kategoriene representerer i grove trekk innholdet i problemstillingen.

***Elevenes mestring faglig og sosialt i den ordinære yrkesfaglige videregående skolen***

og

***Elevenes mestring faglig og sosialt i den segregerte, alternative videregående skolen.***

Som innledning til de to kategoriene vil jeg gi en kort presentasjon av informantene jeg har dybdeintervjuet. Jeg hadde seks informanter som er elever ved to alternative yrkesfaglige skoler i en og samme fylkeskommune. Antallet elever som har gått fra et ordinært videregående tilbud til et segregert, alternativt tilbud er relativt lavt. Dette øker mulighetene for at informantene kan bli gjenkjent. Jeg har derfor vært fokusert på å utelate all informasjon som kan gi grunnlag for gjenkjennbarhet, og elevene skal slik være sikret full anonymitet. Presentasjonen er derfor gjort på en slik måte at det ikke skal være mulig å knytte dataene til bestemte personer. Jeg har ikke oppgitt navn på informantene, heller ikke navnet på de ulike ordinære skolene de startet sin videregående opplæring i eller navnet på de alternative skolene de går på. Jeg har også holdt tilbake informasjon om stedsnavn/by og hvilken fylkeskommune de tilhører.

## **5.1 Presentasjon av informantene**

**Informant 1:** 17 år gammel gutt. Han har et godt nettverk og mange venner. Informanten hadde en grei opplevelse av grunnskolen. Han fikk diagnosen dysleksi tidlig i grunnskolen. Han ble utredet på for fagvansker og konsentrasjonsvansker, og fikk ADHD-diagnose på ungdomsskolen. Han hadde IOP på ungdomsskolen, med fritak for vurdering i fellesfagene.

Det var meningen å søke på individuelt grunnlag til videregående skole, men på grunn av en glipp, søkte han i hovedopptaket. Han kom inn på tredje valget. Det gikk etter forholdene greit i begynnelsen, men han slet faglig. Til slutt ble det så tøft, at han uteble en hel måned på vårparten, og ga til slutt opp.

**Informant 2:** 17 år gammel gutt, bor i fosterhjem. Han har få venner utenom skolen. Han følte det gikk greit faglig på grunnskolen, men slet litt sosialt. Han gikk til samtaler på BUP, men kuttet det ut etter en stund.

Eleven begynte på ordinær videregående skole og søkte på vanlige vilkår. Han syntes det var greit på skolen, og han ble kjent med nye mennesker. Han likte det sosiale bedre enn det faglige. Etter hvert fikk han mye fravær, mye grunnet at han hadde det tøft i forbindelse med overflytting til fosterhjem. Han nådde et punkt hvor han ikke klarte mer skole. Han fikk da tilbud om å flytte over til en alternativ skole.

**Informant 3:** 17 år gammel gutt, bor i fosterfamilie. Han har mange venner og noen bestevenner. Eleven slet faglig i grunnskolen, ble fritatt i ett fag, og hadde spesialundervisning i noen fellesfag. Han var i kontakt med PPT i barne- og ungdomsskolen, hvor han ble testet for lese- og skrivevanker og dyskalkuli. Han hadde en utredning på BUP, samt at han gikk til samtaler der en periode.

Han søkte på individuelt grunnlag til videregående skole, og kom inn på førstevalget sitt på et ordinært utdanningsprogram. Han syntes det gikk greit det første halvåret, men så begynte det å skjære seg. Han ble anbefalt å søke en alternativ skole skoleåret etter.

**Informant 4:** 18 år gammel gutt, bor sammen med begge foreldrene. Han har noen nære venner fra oppveksten. Han var mye borte i grunnskolen, og har derfor store faglige hull. Eleven opplevde det også vanskelig sosialt, da det var vanskelig å komme tilbake på skolen etter lange opphold fra skolen. Han hadde ikke IOP på ungdomsskolen, men på videregående skole.

Han begynte på ordinær videregående skole, men slet tidlig på skolen. Han var svært misfornøyd med oppfølgingen, og byttet til en annen ordinær videregående skole. Han følte at han fikk noe bedre oppfølging der, men likevel ikke tilfredsstillende. Han ble spurt om han ønsket å begynne på en alternativ videregående skole, noe han var villig til å forsøke, til tross for innebygd mistro på grunn av den negative skolegangen så langt.

**Informant 5:** 18 år gammel gutt, bor sammen med foreldrene sine. Han har en del venner, flest på skolen. Eleven syntes det var greit på ungdomsskolen, men han slet faglig. Han søkte ordinært inntak til videregående skole. Han likte seg i de praktiske fagene, men han slet etter hvert også med teorien i programfagene. Han har vært i kontakt med PPT en gang i videregående skole.

**Informant 6:** 18 år gammel gutt som bor sammen med en av foreldrene. Har mange venner, og er sosial av natur. Han var rolig på ungdomsskolen, likte seg godt, men slet i en del fag. Han hadde IOP og spesialundervisning i fellesfag (noe i klassen, noe utenfor klassen). Han følte ikke at han hadde utbytte av dette.

Han begynte på ordinær videregående skole, hvor han syntes det var hyggelige mennesker og et greit miljø. Han slet imidlertid en del faglig, samt at han havnet i et uheldig miljø. Han begynte å skulke, og når fraværet var graverende, ga han opp og valgte å slutte på skolen. Han fikk da tilbud om å begynne på en alternativ videregående skole.

Jeg lister her opp de ulike utdanningsprogrammene informantene kom fra før de gikk over til den alternative skolen. Jeg har valgt å nevne disse punktvis og



uavhengig av rekkefølgen informantene er presentert. På denne måten kan ikke utdanningsprogrammene knyttes direkte til informantene og konfidensialiteten blir på den måten ivaretatt.

- Teknikk og industriell produksjon (TIP)
- Design og håndverk
- Helse- og sosial

De fleste av informantene hadde en eller annen form for vanske eller diagnose, noe jeg kommer nærmere inn på i drøftingskapittelet. Jeg lister disse opp i tilfeldig rekkefølge:

- ADHD
- Dysleksi
- Generelle lærevansker
- Sosiale- og emosjonelle vansker
- Tilknytningsforstyrrelser
- Sammensatte lærevansker
- Somatiske vansker
- Konsentrasjonsvansker
- Skolevegring
- Samspillsvansker
- Psykososiale vansker

## ***5.2 Elevenes opplevelse av mestring faglig og sosialt i den ordinære skolen***

Under denne kategorien er fokuset rettet mot i hvilken grad elevene opplevde mestring faglig og sosialt i den ordinære videregående skolen de startet på. Jeg innledet imidlertid intervjuet med noen spørsmål som gikk på faglig og sosial mestring i grunnskolen; dette for å få et så helhetlig bilde av informanten som mulig.

### **5.2.1 Faglig og sosial mestring i ungdomsskolen**

Jeg stilte spørsmål i hvilken grad de hadde opplevd mestring på ungdomsskoletrinnet, og om informantene hadde hatt spesialundervisning og/eller oppfølging i noen fag.

To av informantene var sikre på at de hadde hatt IOP på ungdomsskolen, to hadde ikke IOP og to var usikre. Den ene usikre fortalte at han hadde hatt fritak for vurdering i flere fag, så han hadde mest sannsynlig IOP. De fleste av informantene hadde hatt vansker faglig, og to informanter hadde strevd med det sosiale aspektet. Flere hadde også spesialundervisning i flere fag, enten i klassen, utenfor klassen eller en kombinasjon av disse. Den ene informanten mente at han hadde fått svært godt utbytte av hjelpen på ungdomsskolen: *"Jeg syntes ikke det var så vanskelig, for jeg fikk ekstremt god hjelp i de fagene jeg syntes var vanskeligst"*. De resterende fem var mindre fornøyde med oppfølgingen. Den ene uttalte: *"Jeg fikk hjelp, men jeg lærte ingenting"*.

To av informantene strevde sosialt på ungdomsskolen. Den ene hadde få venner, den andre hadde så stort fravær at han ikke følte noe tilhørighet til hverken skolen eller medelevene. De fire andre derimot, svarte at de hadde venner og et sosialt godt nettverk på ungdomsskolen. En av de fire som så på ungdomsskolen som en positiv epoke i livet sitt, sa:

*"...På ungdomsskolen var jeg roligere. Da brukte jeg ikke alkohol og andre... tobakk og sånn. Når jeg begynte på videregående, så ble jeg kjent med andre, da, nye folk, og så begynte jeg å røyke og drikke..."*

En annen av de fire med positive opplevelser fra grunnskolen, beskrev klassen som sammensveiset, og at det sjelden var uvennskap mellom elevene. Denne informanten var også svært fornøyd med den spesialpedagogiske oppfølgingen han fikk på ungdomsskolen.

### **5.2.2 Starten på den videregående skolegangen**

Mange var positivt innstilt til å begynne på yrkesfaglig videregående opplæring, og de fleste forventet at skoletilbudet var mer praktisk orientert enn det faktisk

viste seg å være. Alle, med unntak av en informant, kom inn på første valget sitt, mye på grunn av at de ble søkt inn på individuelt grunnlag. Den ene informanten som hadde IOP og dysleksidiagnose, skulle i utgangspunktet søke i særinntaket, men dette ble likevel ikke gjort: *"Jeg skulle egentlig ta særskilt, men jeg fikk ingen god hjelp av han rådgiveren på skolen, og så glemte han å ta det på særskilt, så jeg kom inn på vanlig"*. Denne eleven kom inn på tredje ønsket, noe han i utgangspunktet ikke var motivert for. Den andre informanten som søkte i hovedopptaket, kom inn på førstevalget, men på en skole langt unna hjemstedet sitt.

De seks informantene jeg intervjuet, startet sin videregående opplæring i ulike ordinære, yrkesfaglige utdanningsprogram. (Disse har jeg listet opp punktvis i kapittel 5.1 i presentasjonen av informantene). Alle klarte å henge med til en viss grad det første halve året, men så eskalerte vanskene, og situasjonen i den videregående skolen ble problematisk. På spørsmål om hva de opplevde som positivt på den ordinære videregående skolen, svarte samtlige at det var det sosiale. De fleste utdypet dette med at det var mange kjekke elever og lærere, samt at de opplevde en økt grad av frihet i forhold til ungdomsskolen. Samtlige av informantene opplevde også at de ble tatt godt i mot på den ordinære videregående skolen. Den mest negative kommentaren på dette spørsmålet var "greit".

Samtlige av informantene fortalte at når de ikke lenger greide å henge med faglig, så økte fraværet i takt med dette. Alle hadde et eskalerende fravær, og noen havnet bort i gjenger som hadde negativ innflytelse på dem. En av informantene fortalte at han begynte å drikke og røyke, samt at gjengen han holdt seg med var kjent for å utøve vold. En annen havnet bort i en tilsvarende gjeng, og var selv med på å begå en kriminell handling. Han fikk da samfunnstjeneste som straff, og han fortalte at han følte seg lite verdt som menneske. Det var etter denne episoden at han fikk tilbud om å flytte over til den alternative skolen. Sagt med elevens egne ord:

*"(...) Jeg var i kontakt med politiet, for jeg hadde vært med på noe sånn tyverigreier. (...) Jeg måtte jobbe litt utenom skolen, liksom. Og så gikk ikke det. (...) Så kom klassekontakten fra skolen og fosterfar, og så hadde vi et møte, liksom."*

Når det gjaldt det faglige i den ordinære videregående skolen, var beretningene stort sett negative. Det var en overvekt av negativ omtale når det gjaldt fellesfagene, men også i programfagene strevde de fleste etter hvert. Det var ingen som hadde noe tilrettelegging eller spesialundervisning på den ordinære videregående skolen, til tross for at de fleste hadde hatt en eller annen form for tilrettelegging i grunnskolen. En av informantene hentet likevel ut noe positivt fra de faglige erfaringene fra den ordinære videregående skolen: *"Tja, jo, jeg lærte jo. Det jeg lærte mest, og det var jo det positive, var at jeg lærte meg litt økonomi og sånt. Jeg har jo det i bakhodet ennå"*.

På spørsmål om de opplevde noe som negativt på den ordinære skolen, svarte informantene følgende oppsummert:

- *Vanskelige fag, mye teori, stort press.*
- *Lett å gjemme seg bort, lett å stikke av/skulke.*
- *Det var ikke sånn jeg trodde det skulle være... vanskelige fag.*
- *Lite oppfølging, lærerne lovet å hjelpe, men de gjorde det ikke.*
- *Fikk fort stort fravær, ga opp til slutt.*
- *Mange mennesker, uoversiktlig.*
- *Klarte ikke følge med i alle fagene, fikk ikke tilrettelagt opplæring.*
- *Stort fravær, faglige hull, ønsket mer vekt på det praktiske.*
- *Lett å havne i kriminelle miljø.*

### **5.2.3 Overflytting til alternativ videregående skole**

Det var en del felles trekk ved overflyttingen til de alternative videregående skolene informantene tilhører. Overflyttingen foregikk på ulike tider i skoleløpet; tre gikk et helt skoleår (men med stort fravær og ikke vurdering i de fleste fag), to gikk et halvt skoleår og en gikk fra august til og med mars (skulket hele april og ble overflyttet i mai).

Informantene var i hovedsak enige i grunnene som ble oppgitt i forslaget om overflyttingen. Alle var klar over at de ikke mestret skolehverdagen i det ordinære skoletilbudet; vanskene dreide seg i hovedtrekk om faglig tilkortkomning, stort fravær og nederlagsopplevelser. Det hadde vært møtevirksomhet i en eller annen form i forbindelse med alle overflyttingene, og samtlige av elevene hadde selv deltatt på møtene. Andre impliserte var rådgivere, kontaktlærere fra den ordinære skolen, foresatte og lærere fra den alternative skolen.

En av informantene var litt usikker på om han ville begynne på den alternative skolen, men gikk med på en måneds prøvetid:

*"Hun fortalte at skolen hadde en avdeling en annen plass, og at jeg kunne prøve å være der en måned. Hvis jeg syntes det var greit, kunne jeg bare fortsette der ute".*

En annen var ambivalent i forhold til overflyttingen, og følte at han egentlig ikke hadde et reelt valg. Han fortalte at han følte at skolen og foresatte presset på, og til slutt så han ikke noe annet alternativ. De andre informantene sa at de ikke følte seg presset til å begynne på den alternative skolen, men et par av elevene uttalte imidlertid at de ikke så noen annen utvei enn å samtykke til anbefalingene om å bytte skole. Den ene eleven svarte på spørsmålet om han følte at han hadde et valg i forhold til å bytte skole på denne måten: *"Nei, jeg kan ikke svare på det... jeg tror ikke jeg hadde noe valg."* Jeg stilte et oppfølgingsspørsmål om han følte at det ble bestemt at han skulle skifte skole, og da svarte han: *"Ja, og jeg sa ok, jeg tar det!"*

### **5.3 Elevenes opplevelse av mestring faglig og sosialt i den segregerte, alternative skolen**

Jeg vil her rette fokuset mot mestringsopplevelsen i de alternative skolene. Jeg kommer inn på spørsmål om hvordan elevenes førsteinntrykk var på den alternative skolen, hvordan en vanlig skoledag er lagt opp og hvordan

relasjoner til lærere og medelever oppleves av elevene som opprinnelig startet i et ordinært videregående skoleløp.

### **5.3.1 Elevenes førsteinntrykk på den alternative skolen**

Mange av elevene hadde hørt om de alternative videregående skoletilbudene i fylket. De fleste hadde en formening om hvordan skolen var og hvilke elever som gikk der. Dette var blant annet på bakgrunn av det andre i den videregående skolen hadde fortalt dem. En av informantene hadde uttrykt følgende når han kom til den alternative skolen: *"For en plass! Det er jo akkurat som et fengsel, avskåret fra alle andre!"* En annen hadde ikke så store forventninger, da han hadde blitt skuffet av manglende oppfølging og tilrettelegging i både ungdomsskole og ordinær videregående skole. Flere sa at de trodde at det bare var "slasker" og "unormale" som gikk der, og at de ble forundret når dette viste seg å ikke stemme.

To av informantene syntes ikke den alternative skolen minnet om skole i det hele tatt. Dette ble begrunnet i at det ikke ble stilt krav på samme måte som i den ordinære videregående skolen. Arbeidsøktene er kortere, og lengden på skoledagen er bare fem klokketimer. Informantene i begge skoletilbudene fortalte at de får frokost hver morgen, samt at elever og lærere spiser sammen i lunsjpausen.

### **5.3.2 En vanlig skoledag i den alternative skolen**

De seks informantene fikk spørsmål om hvordan en vanlig skoledag utartet seg på den alternative skolen. Jeg kommer her med et par sitater fra to av informantene:

*"Ja, det var det da... en vanlig skoledag... det er jo... først er det frokost, så er det røykepause, så er det inn i klasserommet og ha noen fag (...) og litt sånn sosialt og da, sånn at det ikke bare blir fag. For mange blir fort trøtte og da må en ha litt avbrekk".*

*"(...) når vi jobber og sånt, så føler en at en er mer opptatt, vet du. (...) Og når du jobber, så går tiden fortere, sant! Tiden går veldig fort, jeg føler ikke at jeg har vært her i fire-fem timer. Tiden går knallfort, og jeg stortrives her, liksom. Kjekke lærere!"*

Mange beskrev en vanlig skoledag som annerledes enn i den ordinære videregående skolen. De vektla den praktiske måten å lære på, og at det var mye mindre teori i løpet av en dag. En informant forklarte forskjellen på de to skolene på denne måten:

*"Det er vel det at det er tettere oppfølging... eller bedre oppfølging... at du får mer hjelp til det du trenger hjelp til, og får vise det du kan, istedenfor å slite med det du ikke kan".*

Flere av informantene som hadde opplæringsavtaler, ga uttrykk for at de verdsatte det å jobbe i en bedrift utenom skolen. En av elevene syntes imidlertid det var lange dager og litt slitsomt ute i det virkelige arbeidslivet. Han mente at det ble stilt høyere krav til ham der i forhold til i den alternative skolen.

### **5.3.3 Faglig mestring**

Samtlige mente at de hadde flere mestringsopplevelser på den alternative skolen enn i den ordinære videregående skolen. Mange av informantene er utplassert eller har en opplæringsavtale i en bedrift, noe som ble positivt omtalt.

*"(...) det er enklere å lære. For når en går på vanlig skole, er det liksom vanlig... sånn mandag, tirsdag, onsdag, torsdag, fredag... fag hele tiden. Allfor mye teori. Mens her får man liksom veksle, og da er det mye enklere for meg å lære".*

Mange av informantene uttrykte at de følte at de lærte mer, at det var et godt og fleksibelt læringsmiljø, samt at de fikk mer hjelp i fagene. Flere begrunnet den økte faglige mestringen med at det er færre elever og flere lærere, og at det er lettere å lære når opplæringen foregår i små grupper på 2-4 elever. Mange fortalte om faglige hull fra grunnskolen. Elevene forklarte at disse ble "tettet igjen", ved at opplæringen de fikk tok utgangspunkt i hvor langt de var kommet i forhold til forståelse i de ulike fagene. En av elevene uttalte med fryd i stemmen: *"Matte er faktisk gøy!"* Flere bemerket også at det å være i liten

gruppe skaper høyere grad av trygghet, og de behøvde ikke å finne på tull for å kamuflere tilkortkomming i enkelte fag.

Informantene mine fortalte også at de ikke hadde så mange fellesfag på den alternative skolen. Få hadde engelsk og naturfag, mens de fleste hadde norsk, matematikk og samfunnslære. Programfagene foregikk i verkstedet, og de hadde sjelden skriftlige arbeider i de disse fagene.

### **5.3.4 Relasjoner og sosial mestring**

Lærerne på de alternative skolene ble omtalt som kameratslige og at de viste respekt overfor elevene. De følte seg sett på en annen måte enn i den ordinære videregående skolen. Mange mente at det var bedre kontakt mellom lærere og elever på den alternative videregående skolen, og at lærerne brukte mer tid på hver enkelt elev.

Flere av informantene hadde stort fravær i den ordinære videregående skolen. Noen mente at færre mennesker å forholde seg til på den alternative skolen, gjorde de sosiale relasjonene sterkere, og at dette igjen virket preventivt i forhold til skulking. En av informantene sa at det ikke var vits i å skulke på den alternative skolen, for ingen gidder å gå så langt (den ene skolen har beliggenhet relativt langt fra sentrum). En av informantene mente at det var negativt at skolen lå så langt fra fellesskapet. Dette forklarte han nærmere ved å fortelle at det var få mennesker samlet på en avsides plass, og derfor færre å spille på. Han savnet et større mangfold, fortrinnsvis ungdommer.

På spørsmål om det var godt samhold på den alternative skolen, sa den ene informanten: *"Ja, vi står liksom i klynger hele tiden, liksom. Så er det litt mindre plass og litt mindre stress, og mat er det å få..."* Både denne eleven og flere av de andre, satte tydelig pris på måltidene. På den ene alternative skolen hadde de varm lunsj to ganger i uken, og det at måltidene (frokost og lunsj) ble inntatt sammen med de voksne, var noe som ble vektlagt som en god sosial hyggestund av flere av informantene.



En annen elev begrunnet det gode samholdet med at det er en liten plass og få mennesker, noe som i følge ham resulterer i at elevene blir bedre kjent med hverandre og mer sammensveiset. Flere beskrev elevene på de alternative skolene som hyggelige og kjekke, og en syntes det var positivt at han ikke hadde havnet i noen konflikter. Dette var i følge eleven noe som hendte relativt hyppig i den ordinære skolen.

### **5.3.5 Stigmatisering**

Som tidligere nevnt, hadde mange av elevene hørt om de alternative skolene, og hvilke elever som går der. Jeg stilte spørsmål om de følte seg stigmatiserte ved å gå på en alternativ skole. De fleste svarte at de syntes det var flaut å si at de gikk på en alternativ skole i begynnelsen, men at det nå var greit. Slik opplevde en av informantene det å gå på en alternativ skole:

*"Det er liksom at... de andre som ikke går på en alternativ skole, har et annet syn på det... De mener at det bare er folk med problemer som går der, for å si det sånn."*

Det de hadde hørt om skolen av andre på forhånd, og noen hadde fått kommentarer på av elever i den ordinære videregående skolen var oppsummert:

- *Det er der dummingene går*
- *Enten så er de voldelige og tosk i hodet, eller så er de faglig dumme*
- *De er ikke helt gode i hodet*
- *Problemungdom*
- *"Syke" folk*
- *"Hemma" klasse*

En av informantene sa: *"...Jeg rister det av meg, så får de tro hva de vill!"*

Jeg stilte spørsmål om hvilket skoletilbud informantene ville valgt fra starten av, dersom de kunne valgt på nytt. Fire av informantene sa at de ville valgt den alternative skolen fra begynnelsen av, mens to ville valgt ordinær videregående

skole. Den ene av de sistnevnte beskrev den alternative skolen som en nødløsning.

### **5.3.6 Vurdering, mål og kompetanseoppnåelse**

Jeg spurte informantene om de hadde karakterer i fellesfagene og/eller programfagene på de alternative skolene. Mange av elevene var usikre på om de hadde formell vurdering i noen fag. Det var også ulik praksis på de to alternative skolene i forhold til å tilby karakterer. En av informantene svarte følgende på spørsmålet: *"Ikke som jeg vet. Tror ikke det."*

Jeg stilte også spørsmål om hva målet deres var med den alternative videregående skolen, og hvilken sluttkompetanse de så for seg etter endt skolegang. Også her var det en del usikkerhet, og svarene varierte. Ingen av informantene nevnte kompetansebevis, men snakket om opplæringsavtaler, opplæringskontrakter og fagbrev. To av informantene så på det alternative skoleløpet som utdanning. Den samme informanten som ikke trodde han hadde karakterer i den alternative skolen, svarte på spørsmål om mål og sluttkompetanse på denne måten: *"Få en utdanning, få fagbrevet, få meg en god jobb."* En annen sa det slik:

*"Målet mitt? Nei, jeg vil bare få meg en bra utdanning, for jeg kan ikke leve hele livet mitt uten utdanning. Jeg skal jo lage familie en dag jeg, også." Videre sa han: "Ja, for jeg må jo ha jobb, for å passe på meg selv og ha et bra liv. Jeg har ikke tenkt å sove på gaten, heller, ikke sant."*

Enda en informant sa at målet med den alternative skolen var å gjøre sitt beste, og komme seg ut i arbeid. Dette svarte han på oppfølgingsspørsmålet om alternativ skole kombinert med jobb:

*"Det blir to år på skolen, og så er det en prøve, og så er det kveldsskole mens jeg jobber ett år. Det skal være fem år i alt, for å si det sånn, helt til du får fagbrevet. – Mens i den ordinære skolen er det fire år."*

## **6. Drøfting**

Jeg vil i dette kapittelet drøfte resultatene jeg presenterte i empirien opp mot de teoretiske betraktningene om fenomenene som ble beskrevet i første del av oppgaven. Jeg har valgt å strukturere drøftingsdelen i tråd med empiridelen, og har derfor fire hovedoverskrifter som jeg synes har mest relevans i forhold til problemstillingen min. Ved hjelp av underpunkter utdyper jeg de fire kategoriene jeg presenterer i dette kapittelet.

### ***6.1 Faglig mestring i den ordinære skolen***

Samtlige av informantene jeg intervjuet syntes det var for mye teori i den ordinære videregående skolen. Mange hadde en tanke om at den yrkesfaglige skolen de hadde søkt seg inn på, hovedsakelig besto av praktiske oppgaver og arbeidstrening. Etter Reform 94, ble det som jeg har omtalt tidligere i oppgaven, lagt større vekt på teori også i den yrkesfaglige videregående opplæringen. For de fleste ble starten på den videregående skolen en fortsettelse på mange strevsomme timer med fellesfag de hadde slitt med de ti siste årene av sitt skoleliv.

#### ***6.1.1 Spesialundervisning – eller mangel på spesialundervisning?***

De fleste informantene mine hadde altså beretninger om faglig tilkortkomning i den ordinære skolen. Dette hadde for mange av dem vært en gjennomgangsmelodi i hele grunnskolen. Mange hadde hatt spesialundervisning i ett eller flere fellesfag på ungdomsskolen. Som tidligere nevnt i empiridelen, var det bare en av informantene som mente at han hadde utbytte av spesialundervisningen. De resterende fem følte at de ikke lærte noe. Tabellen som er satt opp nedenfor viser forskjeller og likheter mellom elever som mottar spesialundervisning, og elever som ikke har spesialundervisning. Størrelsen på forskjellene er angitt i standardavvik og der det er kryss for signifikante forskjeller, er det elever som mottar spesialundervisning som skårer dårligst (Nordahl og Sunnevåg 2008).

Område	Spesial- Underv.	Gj.snitt	Forskjell i st. avvik	Sign. <.001
Gj.snittskarakter i norsk, matematikk og engelsk	Ja	2,57	1,53	*
	Nei	3,78		
Sosial kompetanse (skala 1-4)	Ja	2,53	1,03	*
	Nei	3,09		
Motivasjon og arbeidsinnsats (skala 1-5)	Ja	2,92	1,02	*
	Nei	3,81		
Trivsel (skala 1-4)	Ja	3,17	0,37	*
	Nei	3,31		
Relasjon til lærer (skala 1-4)	Ja	3,16	0,04	
	Nei	3,14		

Figur 7: Resultater – elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning  
(Nordahl og Sunnevåg 2008:130)

Da læreforutsetningene til denne elevgruppen ikke er de beste, kan man spørre seg hvordan det hadde gått med dem dersom de *ikke* hadde fått spesialundervisning.

Til tross for at mange også slet faglig i den videregående skolen, var det i følge informantene ingen som fikk tilbud om spesialundervisning på dette trinnet i opplæringen. Fire av seks informanter søkte på individuelt grunnlag, altså har de en sakkyndig uttalelse fra PPT om at de bør få spesialundervisning, jf. § 5.1 i Opplæringslova (Opplæringslova 2008). Man kan stille spørsmål til hvorfor disse elevene ikke har fått den spesialundervisningen de faktisk har krav på. Disse elevene kan betegnes som de tidligere omtalte "gråsone-elevne." Det er ikke sikkert elevene hadde tatt i mot et tilbud om spesialundervisning, da flere elever som kommer inn under denne kategorien gjerne vil begynne med "blanke ark" og ikke skille seg ut for resten av klassen.

Bachmann og Haug (2006) har gått gjennom forskning om tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning i skolen. Bachmann og Haug beretter om at fellesskapsundervisning fremdeles dominerer i de fleste klasserom. Videre registrerer de at det er store variasjoner lærere i mellom (Bachmann og Haug 2006). Læreren må derfor sies å spille en betydelig rolle i forhold til hvordan den tilpassede opplæringen praktiseres. Det kan være avgjørende i hvilken form spesialundervisningen eller den tilrettelagte opplæringen blir gitt. Noen har mest utbytte av å få opplæringen i små grupper, mens andre foretrekker å være i klassen og få differensierte oppgaver der. En av informantene fortalte at han bare satt og så på de andre som jobbet i klassen, fordi han ikke skjønnte oppgavene. Slike uttalelser bygger opp om at det oppstår følelser av tilkortkomning og nederlag.

### **6.1.2 Spesialundervisning – for hvem?**

Norge har, i motsetning til for eksempel Finland, en tradisjon for ikke å sette inn tiltak i form av spesialundervisning før eleven ligger to til tre år etter i faglig utvikling. Da må nødvendigvis hjelpen bli satt inn sent, og kanskje så sent at det ikke er mulig å kompensere for den utviklingen som har vært. Andelen av elever som mottar spesialundervisning har gjerne sammenheng med at de individuelle vanskene eller behovene skal være klart synlige. Hjelpen trer ikke i kraft før eleven henger klart etter eller skiller seg klart ut fra de andre elevene (Nordahl og Sunnevåg 2008).

Kvalsund og Myklebust (1998) har skrevet forskningsrapporten "Innestenging, utestenging eller inkludering?". Forfatterne beskriver vanskene hos særvilkårselever som svært ulike i variasjon og grad av funksjonsvansker. De blir likevel omtalt som en egen gruppe ved at de må være diagnostiserte gjennom sakkyndig vurdering for å få status som elev med rett til særskilt tilrettelagt opplæring (Kvalsund og Myklebust 1998).

Som nevnt i teoridelen, hadde Lillegården kompetansesenter ansvar for evalueringen av implementeringen av LP-modellen. Evalueringen ble gjennomført ved Høgskolen i Hedmark. Nordahl (2008) skriver at det viser seg

å være store forskjeller fra skole til skole hvor mange elever som mottar spesialundervisning. De store forskjellene mellom skoler er i samsvar med forskjeller som tidligere er funnet. Det er nærliggende å tro at det har sammenheng med både hvordan lærerne og skolene fortolker elevenes behov og forutsetninger, og i hvilken grad skolene klarer å gi elevene en tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen (Nordahl og Sunnevåg 2008).

I den ovennevnte undersøkelsen ble lærerne bedt om å krysse av for om elevene hadde en eller annen form for vanske eller diagnose. I tabellen nedenfor vises andelen elever med ulike vansker i skolen som mottar spesialundervisning (Ibid).

<i>Vanskegruppe</i>	<i>N</i>	<i>Andel elever med spesial-undervisning</i>
Hørselshemming	40	48,7 %
Synsvansker	41	10,3 %
ADHD-diagnose	142	70,1 %
Atferdproblemer uten diagnose	181	18,5 %
Fagvansker (dysleksi, dyskalkulli)	424	46,2 %
Generelle lærevansker	263	72,9 %
Ikke vansker	7759	0,1 %

Figur 6 (Nordahl og Sunnevåg 2008:129)

Tabellen indikerer tydelig at det er en klar fordel å ha en spesifikk vanske eller diagnose for å motta spesialpedagogisk hjelp i skolen. I materialet er det kun 0,1 prosent av elevene som får spesialundervisning og ikke er kategorisert til en vanske eller en diagnose. Videre kan man se at andelen elever med ADHD-diagnose som får spesialundervisning er langt større enn andelen elever med atferdsproblemer uten diagnose (Nordahl og Sunnevåg 2008). Flere av mine informanter ble ikke utredet før i den videregående skolen, en av dem sågar etter at han startet på den alternative videregående skolen. To av elevene hadde klare diagnoser; ADHD og dysleksi, som er spesifikke vansker. Flere

hadde imidlertid mer vage, generelle vansker, som sammensatte lærevansker, store generelle lærevansker, konsentrasjonsvansker, somatiske og psykososiale vansker, skolevegring, samspillsvansker, emosjonelle vansker, osv.

Resultatene i tabellen over, tyder på at det er primært elever med spesifikk individuell problematikk som får spesialpedagogisk hjelp, og det later til å ligge en underliggende tro på at spesialundervisningen kan kompensere for eller avhjelpe elevenes vansker (Ibid). Flere av informantene hadde beretninger om spesialundervisning i grunnskolen, hvor de enten hadde enetimer eller var i små grupper utenfor klassen. Få hadde særlig utbytte av dette, noe Markussen m.fl. (2000) skriver om i rapporten *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående skole – hjelper det?* Her blir spesialundervisning forklart med at elevene blir satt til å gjøre mer av det de ikke kan, noe som sjelden kan vise til bedring av resultater (Ibid). Det er imidlertid vanskelig å spå om de hadde fått mer med seg i en ordinær klasseromsundervisning, spesielt dersom lærerne ikke behersket å differensiere opplæringen for hver enkelt elev. Mye kan tyde på at dette var tilfelle for en del av mine informanter; i alle fall i følge deres beskrivelser av den ordinære videregående opplæringen.

### **6.1.3 Manglende faglig mestring og frafallsproblematikk**

Den siste forskningen viser at det er ungdomsskolekarakterene som er mest avgjørende i forhold til at elever slutter i den videregående skolen (Markussen m.fl. 2006). Flere av informantene mine hadde relativt lave karakterer fra ungdomsskolen, og noen hadde så mye fravær at det kunne være sannsynlig at de ga opp skolen for godt. Den ene av informantene var borte fra den ordinære videregående skolen en hel måned, da han stadig følte at han kom til kort faglig. En annen hadde faktisk bestemt seg for å slutte på skolen, da han ikke så det som hensiktsmessig å fortsette med noe han ikke mestret. En av informantene skrev under sluttmelding fra den ordinære videregående skolen, og ble registrert som "Drop-out", før han fikk tilbud om å starte på den alternative skolen noe senere.

Markussen m.fl. (2006:60) viser til ungdom som ikke finner seg til rette faglig eller sosialt:

*"Et tydelig signal som signaliserer liten tilpasning til og trivsel i skolen er fravær. Det å holde seg unna kan være et konkret uttrykk for negativ innstilling til eller dårlig erfaring med skolen. (...) Mye uanmeldt fravær reduserte prestasjonsnivået sterkt."*

Dersom flere av ungdommene som har faglige vansker i skolen hadde blitt fanget opp på et tidligere stadium, hadde muligens færre sluttet skolen. Dette kan sees i sammenheng med mestringsopplevelser og et opplegg tilpasset elevens nivå og læringskapasitet. Kan det tenkes at alternative videregående skoler fanger opp en del av de elevene som er i faresonen for å bli skolesluttere?

## **6.2 Faglig mestring i den alternative skolen**

Mange av informantene opplevde høyere grad av faglig mestring på den alternative skolen. Dette begrunnet de i at de fikk tettere oppfølging, og at opplæringen foregikk i små grupper. En av informantene fortalte om mestringsopplevelser i et av fellesfagene han aldri før hadde mestret. Han sa at i og med at han hadde så mange faglige hull i et fag hvor kunnskapene bygget på hverandre, falt han ut i den ordinære skolen. I den alternative skolen startet imidlertid opplæringen i faget "der han var", for så å bygge videre på dette. Kierkegaard (Gjærum m.fl. 2003:119) sa det på denne måten:

*"Hvis det i sandhet skal lykkes at føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først og fremmest passe på at finde han hvor han er og begynde der. Dette er hemmeligheten i al hjelpekunst. (...) Dersom du ikke kan begynde således med et menneske, at han kan finde en sand lindring i at samtale med dig om sin lidelse, så kan du heller ikke hjelpe ham. Han lukker sig for dig, han lukker sig inde i sitt inderste, og præk så kun for ham!"*

Det som likevel var avgjørende for den faglige mestringsopplevelsen hos mine informanter, var nettopp fraværet av en del fellesfag. Informantene fortalte at opplæringen i stor grad var vinklet på praktiske oppgaver, noe flertallet så på som en fordel.



En annen medvirkende årsak til økte faglige mestringsopplevelser, var at de i det daglige arbeidet på skolen opplevde å få tilbakemeldinger som virket styrkende. De opplevde å få ros for godt utført arbeid, noe som igjen førte til høyere grad av motivasjon. Mange av informantene fortalte om mestringsopplevelser, nettopp fordi de fikk jobbe med oppgaver som de hadde forutsetninger for å få til. Skaalvik og Skaalvik (1996) skriver at opplevd mestring kun kan forekomme når elevene får jobbe på en måte som passer den enkelte.

I følge Tangen (2003) er det å arbeide med noe virkelig og noe meningsfullt det viktigste. Videre hevder hun at det å "arbeide med noe ordentlig" er et viktig element i elevenes skoleliv. For mange innebærer dette at aktiviteten er meningsfull i seg selv, og ikke et "liksomarbeid". Det kan være at elevene lager noe nyttig, samtidig som de lærer noe (Tangen 2003). Denne elevgruppen knytter ofte egen motivasjon i læringsarbeidet til det å se meningen bak de oppgavene de utfører.

Felles for informantene mine, er som tidligere nevnt, at de har svake karakterer. Streben etter gode karakterer er derfor ingen motivasjonsfaktor for disse elevenes læringsarbeid. Gjennom å redusere karakterenes rolle som hovedmål for læringen, dempes også den sosiale sammenligningen. Fremfor kun å vurdere seg selv ut fra andre, er det satt i et system der oppgaven fungerer som motivasjonsfaktor. Elevenes oppnåelse av egne mål, samt tilbakemeldingene fra lærer, fremmer motivasjonen. Spørsmålet er imidlertid hvor bevisste elevene i alternative skoler egentlig er på egne mål og framtidsutsikter.

### **6.2.1 Bevissthet om vurdering og kompetanseoppnåelse**

Jeg presenterte resultatene på spørsmål som gikk på formell/uformell vurdering og kompetanseoppnåelse i den alternative videregående skolen i empiri kapittelet. Det var litt overraskende å konstatere at så få av elevene visste om de hadde karakterer i fellesfagene og/eller programfagene. Man kan stille spørsmålstegn til informasjonen og veiledningen som blir gitt i forhold til den

faglige vurderingen. Mange hadde heller ikke klart for seg hva målet var med den alternative skolen, ei heller sluttkompetansen etter endt skolegang.

Det kan jo tenkes at informantene ikke har fått med seg detaljene når det gjelder det rådgivere og lærere har informert om, men det kan også tenkes at elevene har fått mangelfull informasjon om sluttkompetanse og muligheter etter endt skolegang ved den alternative videregående skolen. Rådgivning om utdanningstilbud er svært viktig når elevene skal søke videregående skole. Dersom informasjonsflyten hadde fungert optimalt, hadde muligens mine informanter søkt direkte til den alternative skolen, og dermed unngått en rekke tapsopplevelser i starten på deres videregående utdanningsløp. Forskrift til Opplæringslova, § 22-2 slår fast at:

*"Den enkelte eleven har rett til å få rådgivning om utdannings- og yrkesval. Ved overgangen fra grunnskole til videregående opplæring skal det leggjast særleg vekt på rådgiving om kva dei ulike studieretningane fører fram til (...)"* (Opplæringslova 2008)

Tilsvarende sier Opplæringslovas § 9-2 at elevene i videregående *"(...) har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål."* (Opplæringslova 2008)

I empiridelen referer jeg til uttalelser fra elevenes oppfatning av mål og sluttkompetanse etter endt alternativ videregående skole. Flere var av den oppfatning at de ville få fagbrev, samt at det var lettere å få jobb dersom de gikk på en alternativ skole. De fleste får opplæringsavtaler mens de går på skolen, og mange får opplæringskontrakt i overgangen fra den alternative skolen og ut i bedrift som lærekandidat. Hvor mange av elevene som beholder denne opplæringskontrakten er uvisst; dette kunne være en interessant studie i seg selv. Elevenes tanker om fagbrev og enkel vei til fast og god jobb, samsvarer imidlertid ikke helt med realitetene.

Ungdomssyssetsettingen er sterkt konjunkturfølsom (NOU 1994). Tilgangen til arbeidsplasser svinger, både i forhold til det nasjonale arbeidsmarkedet og i forhold til muligheter lokalt (Ibid). I skrivende stund er konjunktorene i

arbeidslivet nedadgående etter en periode med et stabilt godt arbeidsmarked. Selv når jobbmulighetene var gode, var det langt fra slik at alle med kompetanse på lavere nivå fra videregående opplæring fikk jobb (Markussen m.fl. 2006). Det kan derfor være enda mer bekymringsfullt nå og i tiden framover, med tanke på det å få jobb med kompetanse på lavere nivå/kompetansebevis. Markussen m.fl. (2006) beskriver disse ungdommene som en gruppe som har dårligere muligheter på arbeidsmarkedet enn de som har skaffet seg yrkeskompetanse. Unge med kompetanse på lavere nivå er oftere arbeidsledige, på attføring, langvarig syke, uføretrygdede eller hjemmeværende uten lønn, enn de med andre former for kompetanse (Markussen m. fl. 2006).

Til tross for noe pessimistiske framtidsutsikter for denne gruppen, må man likevel spørre seg hva alternativet hadde vært, dersom de ikke hadde fått et tilpasset tilbud og et kompetansebevis som sluttkompetanse. Hadde en del av denne gruppen falt helt utenfor skolen, og endt som sosialklienter? Det er selvsagt vanskelig å si noe sikkert om dette, men mine informanternes uttalelser tatt i betraktning, er det nærliggende å tro at de hadde gitt opp skolen.

### ***6.3 Sosial mestring i den ordinære skolen***

Med unntak av en informant, fortalte elevene om en positiv start i den ordinære, yrkesfaglige videregående skolen. Den økte graden av frihet, samt nye bekjentskap var noen av begrunnelsene for trivselen. Min tolkning av disse utsagnene, er at de følte seg som en del av et "normalt fellesskap," og antakelig med et håp om å mestre et ordinært skoleløp. Man kan etter min oppfatning ikke se på faglig og sosial mestring som to adskilte faktorer, da faglige tapsopplevelser vil ha innvirkning på både selvfølelse og sosial mestring. Flere av informantene brukte mer eller mindre bevisste unnvikelsesstrategier for å skjule vanskene sine. Flere fortalte at det var lettere å gjemme seg bort; i overført betydning i klasserommet, men også i direkte betydning når det gjaldt å forsvinne fra skolen. Det at det var lettere å stikke av, førte til stort fravær og enda lavere selvbilde som sluttresultat.

Det var få av informantene som sa noe negativt om lærerne på den ordinære videregående skolen, men de fleste hadde heller ikke noe spesielt nært forhold til dem. Dette har nok sammenheng med uttalelsene deres om at de ikke ble sett, men kanskje også det faktum at de ikke *ville* bli sett. Det å føle at man ikke mestrer, innebærer også en frykt for å bli "oppdaget" – de fleste forsøkte å skjule sin tilkortkomning i det lengste.

### **6.3.1 Forventninger og sosial mestring**

Jeg opplevde at informantene mine hadde et sammensatt forhold til forventningen om mestring i livet sitt. De ga uttrykk for styrke og selvtillit på noen områder, mens de i den ordinære skolesammenhengen berettet om passivitet, usikkerhet og liten egeninnsats. Det virket som om de manglet tiltroen til egen mestring, og til slutt følte de at det ikke hadde noen verdi å prøve lenger.

Forventning om og tiltro til mestring bygger på forståelsen av at mennesket handler intensjonelt. Dette innebærer at man har drømmer og planer og en hensikt med det man gjør. Det disponeres tid og krefter og investeres der man forventer avkastning. De av oss som har denne egenskapen har gode forutsetninger for å nå de målene vi setter oss (Tveitereid 2006). Elevene i denne undersøkelsen hadde kun begrenset mengde av denne tiltroen i den ordinære videregående skolen, og opplevde seg selv i faresonen for dermed å havne langt bak i køen når karakterer, lærlingplasser, jobber og samfunnsgoder skulle deles ut.

### **6.3.2 Manifestering av manglende sosial mestring**

Da elevene kom til den erindringen at de ikke klarte å henge med i forhold til de teoretiske og faglige kravene i den ordinære videregående skolen, mistet de samtidig opplevelsen av sosial mestring. En av informantene fortalte at han begynte å vanke i et miljø som var preget av rus og vold. En annen hadde en tøff periode i livet sitt, og hadde store emosjonelle vansker. Han fortalte at han havnet i et miljø som holdt seg på kanten av lovverket, og han var selv involvert

i en kriminell handling han senere ble tatt for. Disse hendelsene er med på å bekrefte ungdommenes skakkjørte selvbilde; nemlig det å heller ikke klare å mestre i den sosiale verden.

Man kan igjen spørre seg om dersom disse elevene hadde blitt fanget opp på et tidligere tidspunkt i den ordinære videregående skolen, og fått et tilpasset opplegg der, om utsiktene da hadde vært bedre.

## ***6.4 Sosial mestring i den alternative skolen***

Det var tydelig at informantene hadde negative tanker om den alternative skolen de fikk tilbud om å gå på. Til tross for at både skolen og elevene som allerede gikk der var forhånds dømt av de fleste informantene mine, takket likevel alle informantene ja til tilbudet. Var dette på bakgrunn av fortvilelse over ikke å mestre i den ordinære skolen? Eller kan årsaken være at de hadde så mange tapsopplevelser at deres selvbilde stemte overens med tanken de hadde om elevene på de alternative skolene?

Det som preger informantenes beskrivelse av sosial mestring i den alternative skolen, er at det er større takhøyde og høyere grad av fleksibilitet. Det meste av undervisningen foregår i verkstedet eller i bedrifter der elevene har en opplæringsavtale. Fellesfagene er i større grad knyttet til yrkesfaglige temaer, hvor de har fokus på det de kan få bruk for i arbeidslivet. Opplæringen foregår i små og oversiktlige grupper, og som et resultat av det, gjør det terskelen lavere for å be om hjelp.

### ***6.4.1 Relasjoner til lærere og medelever***

Flere av informantene satte pris på det sosiale miljøet på den alternative skolen. Det at de hadde felles måltider sammen med lærere, miljøarbeidere og medelever, var noe som i følge elevene bidro til at relasjonene ble tettere. Måltidene ble beskrevet som en hyggelig stund der elevene kunne ta opp temaer utenom skolen, og lærerne befant seg i en annen rolle enn i opplærings situasjonene i verkstedet og i klasserommet.

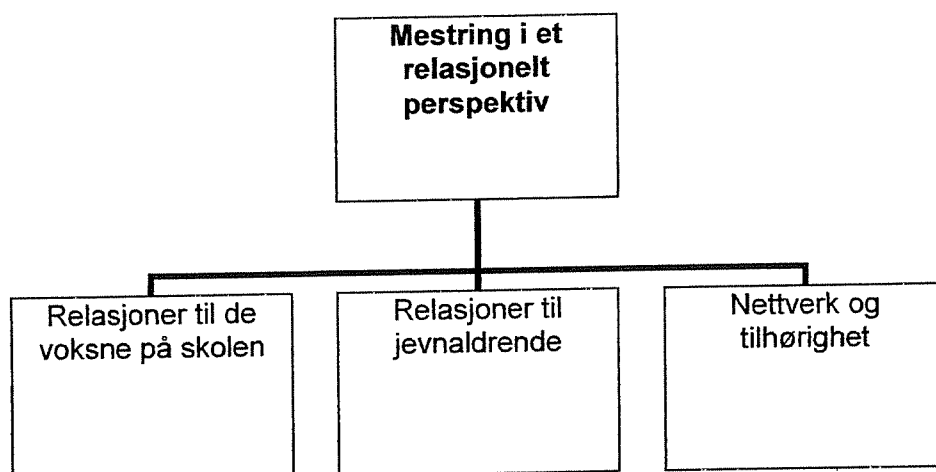
Det er skrevet mye om betydningen av gode relasjoner, trivsel og mestring. Mellommenneskelige relasjoner blir av de fleste oppfattet som et viktig kjennetegn på god livskvalitet. Nødvendigheten av å tilegne seg ferdigheter på skolen som igjen kan danne grunnlaget for å etablere gode relasjoner til andre, er blant annet nedfelt i den generelle delen av læreplanverket; der det for eksempel poengteres at elevene gjennom fellesskap med andre skal utvikle følsomhet for andre, samt lære seg å fungere i et sosialt fellesskap.

Skaalvik og Skaalvik (1996) poengterer at det er viktig å etablere et læringsmiljø der elevene godtas for den de er, med sine sterke og svake sider, og at et aksepterende skolemiljø kjennetegnes av gjensidig respekt mellom lærer og elev og mellom elev og elev. De fleste av informantene uttalte at de hadde etablert venneforhold på skolen. Tangen (2003) vektlegger hvor viktig vennskap er, og for enkelte elever er dette venneforholdet så sentralt at det er eneste grunnen til at de går på skolen. Tangen trekker også fram at for enkelte elever er vennlighet og genuin interesse fra lærer også svært betydningsfullt (Tangen 2003).

Gode relasjoner spiller en stor rolle når det gjelder grad av opplevd livskvalitet. Det er likevel ikke slik at god livskvalitet kan årsaksforklares av gode relasjoner. I følge Tangen (2003) kan det gjerne være slik at personer med god livskvalitet skaper gode relasjoner. Likevel, uansett årsakssammenheng, kan man nok anta at gode relasjoner til lærere og medelever bidrar til økt skolelivskvalitet og trivsel for de fleste elevene (Ibid).

Samtlige av informantene sa at de hadde et godt forhold til sine medelever. Informantene uttrykte også at de hadde en god relasjon til lærerne. Lærerne ble beskrevet som hyggelige, og at tonen mellom lærer og elev bar preg av å være kameratslig. Det er essensielt for disse elevene å oppleve respekt og anerkjennelse av voksne, som i tidligere skolesammenheng kan ha spilt en annen rolle (jf. uttalelser fra informantene om ikke å bli sett – en "fjernere" lærerrolle). Gjærum m. fl. (2003) skriver imidlertid at det ikke alltid er nok med den snille trygghet. Det må både rammer og grenser til i den ytre verden, når

grenser ikke er internalisert og impuls kontroll ikke er etablert. Manglende grenser og impulsstyrte handlinger er noe som preger de fleste i denne elevgruppen. Det er derfor viktig å ikke glemme rammene i ønsket om å gjøre elevene til lags i form av forståelse og omsorg. Dette sier også Tangen (1993) noe om; særlig gjelder dette selve møtet med skolen, da man ennå ikke har etablert stabile relasjoner med sine medelever (Tangen 1993).



Figur 8 Tveitereid 2006:45

Framtiden tolkes ofte i lys av fortiden (Tangen 2003). Elever med en "brokete" skolefortid, tolker ofte mulighetene til å lykkes i arbeidslivet i lys av en skoletid fylt av nederlag. Samtidig er det slik at elevene vurderer skolens verdi primært i lys av hvilken framtidssnytte de har av opplæringen. Det er derfor av stor nødvendighet at en gruppe som har lidd mange tap i skolen, kan se nytteverdien av egen opplæring. Hvilken hjelp elevene får til å se og oppleve nytten av egen opplæring i et framtidsperspektiv, vil derfor være viktig. Det er imidlertid like viktig å realitetsorientere elevene slik at de ikke får for store forventninger i forhold til framtidig yrkesliv. Fallhøyden kan bli stor, dersom elevene, jf. en del av mine informanternes syn på fremtiden, strider for mye med det som er realistisk å forvente.

## 7. Konklusjon

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene jeg har stilt, belyses ungdommenes uttrykk for mestring i forhold til pedagogiske og spesialpedagogiske implikasjoner. Formålet med oppgaven var å undersøke mine informanternes opplevelser av mestring både faglig og sosialt på to ulike arenaer; i den ordinære videregående skolen de startet på og i den segregerte, alternative videregående skolen de ble overflyttet til.

Mange av elevene jeg intervjuet forteller om få mestringsopplevelser i den ordinære skolen. Mange hadde beretninger om en repetisjon av de strevsomme, teoretiske årene i grunnskolen. Man kan stille spørsmål om det er hensiktsmessig for elever som er lite motiverte for den boklige måten å lære på å følge et ordinært løp i den videregående skolen. Systemets forventninger om at alle skal gjennom videregående opplæring, er en vanskelig situasjon for mange ungdommer, og kritisk for de som sliter faglig og sosialt. Det å stadig komme til kort i skolesammenheng, kan være med på å gi elevene mange nederlag, dersom man forventer prestasjoner ut fra en gjennomsnittstenkning.

Inkludering er forstått som det å endre skolens pedagogiske tilnærming. Dette er imidlertid i liten grad blitt aktualisert som en del av den ordinære skolens praksis. I praksisfeltet synes det fortsatt som om inkludering som ideal avgrenses til å gjelde bestemte elever eller elevgrupper innenfor skolen. Arbeidet med å utvikle en pedagogikk for en inkluderende skole, blir redusert til arbeid som dreier seg om hvordan en kan hjelpe enkeltelever eller grupper som en i utgangspunktet tenker seg tilhørende bestemte kategorier. En oppfatning av at noen grupper elever vil ha behov for å få spesialundervisning helt uavhengig av hvordan skolen tilrettelegger opplæringen, vil kunne bli forsterket.

Forskning peker på at følelse for tilhørighet er en "vaksinasjonsfaktor" for trivsel, motivasjon og ønske om å fullføre et utdanningsløp (Markussen og Sandberg 2005). Ungdommene jeg møtte hadde liten grad av denne følelsen i den ordinære skolen. I den alternative skolen, derimot, var beretninger om tilhørighet og trivsel svært positiv. Videre ble den alternative skolen beskrevet



som en arena med høy grad av fleksibilitet i forhold til innhold, organisering og arbeidsmåter, med fokus på inkludering, oversiktlig og støttende klima, samt god tilgang på trygge, tydelige og ivaretagende voksne for den enkelte elev.

”Mange veier fører til Rom” og mange veier fører til faglig og sosial mestring. De alternative skolene kan være en av dem. Det som imidlertid er viktig å merke seg, er at elevene som går over til en alternativ skole blir grundig informert om sin sluttkompetanse etter endt skolegang, samt hvilke muligheter de har etterpå. Herunder kommer realitetsorientering av elevenes evner og forutsetninger som et viktig moment. Det er vanskelig å svare på om noen av disse elevene kunne ha klart full kompetanse, dersom de hadde fått bedre tilrettelegging i den ordinære videregående skolen. Det er imperativt at alle metoder for tilrettelegging og differensiering er forsøkt utprøvd før skrittet tas ut til endring av kompetansemål gjennom enkeltvedtak.

Skolen har et stort ansvar med tanke på veiledning av elever i deres valg av videregående opplæring. Man kan gjøre elevene en bjørnetjeneste ved å søke inn elever som har slitt hele grunnskolen, på et videregående skoleløp hvor tanken er å gå for full kompetanse. Det er viktig at avgiverskolen er grundig informert om hvilke tilbud som finnes i den videregående skolen, slik at elevene blir veiledet til et skoleløp de har forutsetninger for å mestre. Etter min mening, bør oppgaven i både den ordinære og den alternative skolen være å sette lys på og løfte opp de evnene og mulighetene den enkelte elev har.

*”Ein elevsentrert skole som hadde satsa på personlegomdanning og aktiv brubygging til samfunnet, ville utvilsamt ha vore ein veldig ressurs å ta med seg inn i framtida. Kanskje er tida inne til å sjå betydningen av å skape raskare og lettare tilgang til arbeids- og samfunnslivet for 16-åringane, som trass alt er praktisk talt fullvaksne i sinn og skinn. I alle høve synest det nødvendig å finne brukbare alternativ til skolegang for dei som ikkje maktar dette livet.”*  
(Befring 2004:35).

Det kan argumenteres mot en forestilling som tilsier at elever i alternative skoler er å se på som en segregert gruppe. Det noen betrakter som segregering og utstøting til en liten gruppe. blir av andre betraktet som den beste måten å gi et

godt tilpasset opplæringstilbud på, og hvor man igjen kan se på elevene som inkludert i en liten gruppe. Det var på bakgrunn av ovenstående tanker at jeg valgte tittelen på oppgaven: *Integrert for å bli segregert – eller segregert for å bli integrert?*

## 8. Sammendrag

Denne masteroppgaven har sitt utgangspunkt i elever som har startet sin videregående opplæring i en ordinær, yrkesfaglig videregående skole, men som av ulike årsaker har skiftet kurs til en alternativ, segregert videregående skole. Forskning gir uttrykk for at mange elever ikke finner seg til rette i den ordinære videregående skolen; spesielt de som går i yrkesfaglige, videregående skoler. Andelen av elever som avbryter et utdanningsløp er alarmerende høyt. Formålet med denne undersøkelsen er å få fram ungdommenes tanker og refleksjoner om det å være elev i den ordinære kontra den alternative skolen. Spørsmålet jeg stiller de seks informantene er:

***Hvordan oppleves faglig og sosial mestring blant elever som har gått fra et ordinært yrkesfaglig videregående skoletilbud, til et alternativt, segregert tilbud?***

Jeg har primært vært opptatt av elevenes egne opplevelser i disse spørsmålene, med utgangspunkt i et innenfraperspektiv. Rent vitenskapsteoretisk har studien et fenomenologisk-hermeneutisk preg. Formålet med undersøkelsen er ikke å finne svar for å generalisere, men å sette fokus på denne elevgruppens mestringsopplevelser, samt muligheter og behov i en videregående opplæring. Som faglig bakgrunn for å belyse problemstillingen, vises det til relevant forskning og teori.

Av resultatene framkommer ulike utsagn og funn. De fleste informantene beskriver den ordinære, videregående skolen som teoretisk fokusert og faglig vanskelig. Mange fikk et eskalerende fravær som resultat av dette. Det synes imidlertid som om informantene opplever å ha en kvalitativt god skolehverdag i den alternative skolen, særlig i forhold til trivsel. I seg selv er dette interessant, i og med at trivselsbegrepet har sitt utgangspunkt i en rekke andre faktorer, som for eksempel anerkjennelse, mestring og mening.

Det er likevel vanskelig å antyde at elevenes opplevelse av mestring direkte kan føres tilbake til forhold ved kontekst, selv om de eksplisitt trekker fram sider ved praksis som spesielt positive når de beskriver hvordan de synes skoledagen er.

Etter min vurdering, kunne det vært interessant å følge opp studien med en mer kvantitativt orientert undersøkelse om hvordan livet etter endt skolegang arter seg for denne elevgruppen. Hvor mange beholder opplæringskontrakten? Hvor mange lykkes i å få fagbrev? Hvordan går veien inn i yrkeslivet?

## Litteratur

- Askildt, A. og Johnsen, B. (2001). *Spesialpedagogikkens historie og idègrunnlag*. Oslo: Cappelen.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Volda: Møreforskning Volda.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2007). *Kvalitet og tilpassing*. Artikkel i Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 4: 265-276.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Blichfeldt J.F. m.fl. (1996). *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*. Tano: Aschehoug.
- Breilid, N. (1997). *Kan handlingskompetanse realiseres for elever i en alternativ tilrettelagt opplæring?* Hovedoppgave til 3. avdeling, ISP.
- Båtevik, F.O. m.fl. (1997). *Om gråsoner, overgangar og kanalisering i vidaregåande opplæring*. (Forskningsrapport nr. 24). Volda: Møreforskning.
- Dale, E.L & Wærness J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fylkesrådmannen i Rogaland (2007). Rundskriv 02/07: *Rogaland fylkeskommunes opplæringstilbud med hovedvekt på individuell tilpassing og spesialundervisning*. Opplæringsavdelingen.

Frøset, M. W., Lødding, B., Markussen, E., Sandberg, N. *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP (Rapport 13/2008).

Grøgaard, J.B. (1997c). *Skolekontroversen. Belyst ved to norske utvalgsundersøkelser*. Del I: *I Frihetens rike*. Doktorgradsavhandling ved Fafo. Fafo-rapport 222. Oslo: Fafo.

Grøgaard, J.B., Markussen, E. & Sandberg, N. (2002). *Survey 2000*. Oslo: Læringsssenteret

Grøgaard, J.B., Hatlevik, I., Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport 9. NIFU STEP.

Grøgaard, J.B., Helland, H., Støren, L.A. (2007). *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømming i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. Rapport 14/2007. NIFU STEP.

Gjærum, B. m.fl. (2003). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd.

Heggen, K. og Paulsgaard, G. (2003). *De andre: Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Helland, H. (2006). *Progresjon og kompetanseoppnåelse i yrkesopplæringen*. Oslo: NIFU STEP, Arbeidsnotat 9/2006

Jahnsen, H. (2000). *Sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler*. Oslo: Universitetets Hovedoppgave i pedagogikk.

Jahnsen, H. og Nergaard, S. (2005). *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Johnsen, K. (1999). *Alternative skoler, godt alternativ? En undersøkelse rettet mot elever i alternative skoler i Norge, med fokus på målorientering og attribusjonsmønster i sammenheng med selvoppfatning*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Oslo: Pedagogisk institutt N.T.N.U.

Karlsen, R.J. m.fl (2008). *Fagopplæring for fremtida*. Norges offentlige utredninger (NOU), 2008:18. Oslo: Departementets servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Kunnskapsdepartementet (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo.

Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvalsund, R. (1997). *Eleven i fokus? 3: Tilbud til elever med særskilte opplæringsbehov*. NIFU STEP.

Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (1998). *Innestenging, utestenging eller inkludering? Om læringsvilkår, gjennomstrøyming og fråfallsmønster for særvilkårselevar i vidaregåande opplæring*. (Forskningsrapport nr. 35). Volda: Møreforsking.

Lipsky, D.K. og Gartner, A. (1999). *Inclusive education: a requirement of a democratic society*. London: Kogan Page.

Læringscenteret (2005). *Satsing mot frafall i videregående opplæring, 2003-2005*. Oslo: Læringscenteret.

Lødding, B. m.fl. (1997). *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Tano: Aschehoug.

Markussen, E. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP (rapport 13/2008)

Markussen, E. (2007). *Bortvalg av videregående opplæring*. Artikkel i "Magasinet voksne for barn", 1/2007. Oslo.

Markussen, E. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen*. Rapport 19/2007. NIFU STEP.

Markussen, E. & Sandberg N. (2005). *Stayere, slutttere og returnerte*. Oslo: NIFU STEP (rapport 6/2005)

Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* Oslo: NIFU STEP (rapport 3/2006).

Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform -94 kullet*. Fafo-rapport 341. Oslo: Fafo.

Marsh, H.W. (1987). *Student's evaluations of university teaching. Research Findings, methodological issues, and directions for future research*. International Journal of Educational Research.

Møller, J. og Sundli, L. (2007) *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. Oslo: Høyskoleforlaget.



Nergaard, S. (1995). *Alternativ opplæring – alternativ for elevene eller skolen?* Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetets Hovedoppgave i pedagogikk.

Nielsen, K. og Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandsab. At lære gjennom arbejde.* København: Akademisk forlag.

Nilsen, S. (2002). *Intensjoner og retningslinjer for videreutdanningsstudiet i tilpasset opplæring: en kildeanalytisk studie basert på studieplan og studieveiledning. Delrapport 1: Tilpasset opplæring (TPO) i grunnskolen og videregående opplæring.* Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.

Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv.* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Rapport; 11).

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. m.fl. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleeiere og skoleledere. Satsing for å hindre at ungdom faller ut av videregående opplæring – tiltaksplan.* Oslo: Læringscenteret.

Nordahl, T. m.fl. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge.* Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. og Sunnevåg, A-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter.* Rapport nr. 2. Høgskolen i Hedmark.

NOU 2003:16 I første rekke. *Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.*

- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rutter, M. (1990). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju*. Malmø: Liber.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano AS.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2005). *Faglig selvoppfatning predikerer læring*. Artikkel i: *Spesialpedagogikk* nr. 9/2005.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2004). *Prestasjonsorientering hindrer inkludering*. Artikkel i *Spesialpedagogikk* nr. 4/2004.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Solli, K.A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Sommerschild, H. (2003). I: Gjærum, B. m.fl. (2003). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

Sørli, M.-A. (1991). *Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom.* (Rapportserie fra barnevernets utviklingssenter; 4). Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.

Sørli, M.-A. (1999). *Alternative skoler – lovende tiltak i forebygging av alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomning.* Spesialpedagogikk; 9-årg. 64, 12-24.

Tangen, R. (1993). *Ungdom med særlige vansker – Møtet med den videregående skolen. Muligheter for alle.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Tangen, R. (2003). *Skolelivskår og elevkår – elevers egne erfaringer i møte med den videregående skole.* I (2001) *Spesialpedagogikk: Befring*, E. & Tangen, R. (red.) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse.* Bergen: Fagbokforlaget.

Tveit, A. m.fl. (1994). *Alternativ skole – ikke alternativ til skole.* Oslo: Rogneby kompetansesenter.

Tveitereid, T. (2006). *Hvordan mestrer elever fra alternative grunnskoler overgangen til videregående skole?* Masteroppgave i spesialpedagogikk. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultetet.

Utdanningsdirektoratet, Udir -1 (2007). *Hovedprinsippene ved spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp – presisering av enkelte bestemmelser i Opplæringsloven.* Internett.

Vislie, L. (2003). *Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten.* Artikkel i "Utbildning och demokrati" 2004; 13 (2):13-44.

Kilder fra Internett:

[www.idunn.no](http://www.idunn.no)

[www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

[www.udir.no](http://www.udir.no)

## **Vedlegg**

1. Informasjonsskriv
2. Samtykkeerklæring
3. Tillatelse fra NSD
4. Intervjuguide

Anniken Halleland  
Kartmyr 5  
5542 KARMSUND

Dato

### Informasjonsskriv

Jeg holder på med et mastergradsstudium i spesialpedagogikk, og lurer i den forbindelse på om du ønsker å delta i et intervju om din opplevelse av videregående skolegang i den ordinære skolen kontra din skolegang i en alternativ videregående skole.

Jeg har valgt å skrive en oppgave om ungdommer som går fra et ordinært videregående skoletilbud, til et alternativt skoletilbud, og hvordan opplevelsene av sosial og faglig mestring er på disse ulike arenaene.

Dersom du sier deg villig til å delta i dette prosjektet, vil jeg kalle deg inn til en samtale, hvor jeg kommer til å stille en del spørsmål om hvilke synspunkter du har på de ulike videregående tilbudene. Jeg kommer til å bruke lydopptak under intervjuene, samt innhente opplysninger fra journal dersom du samtykker til dette. Dersom du ønsker å reservere deg fra innhenting av opplysninger fra journal, kan du krysse av på dette på samtykkeerklæringen. (Du kan likevel delta på intervjuet). Alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt, samt anonymiseres i oppgaven. Ved prosjektslutt, 12.12.08, vil alt datamateriell (inkludert lydopptak) slettes.

Jeg håper at du ønsker å delta i dette prosjektet, slik at jeg kan få svar på spørsmål som omhandler dette, samt sammenligne dine erfaringer med andre ungdommers erfaringer.

Jeg håper på positiv respons fra deg!

Mvh

---

Masterstudent Anniken Halleland

Samtykkeerklæring for deltakelse i forskningsprosjektet:  
*Elevers opplevelse av sosial og faglig mestring i ordinær videregående skole kontra alternativ videregående skole.*

Ved underskrift på denne samtykkeerklæringen, samtykkes det *kun* for at du har mottatt informasjon om dette prosjektet, og at du ønsker å delta. Du kan på et hvilket som helst tidspunkt, uten videre forklaring, trekke deg fra prosjektet.

Alle opplysninger du oppgir blir konfidensielt behandlet av forskeren, Anniken Halleland, som er pålagt taushetsplikt. Datamaterialet aidentifiseres ved at navnelisten oppbevares atskilt fra det øvrige materialet, og navnelisten slettes ved prosjektslutt. Det vil ikke være mulig å spore data tilbake til enkeltpersoner i de ulike kommunene. Av personvern hensyn oppbevares dette samtykkedokumentet nedlåst i arkivskap så lenge prosjektet pågår.

En kopi av samtykkeerklæringen får du selv.

Samtykkeerklæring

Jeg (Etternavn, fornavn og fødselsnummer)

---

samtykker i å delta i forskningsprosjektet *"Elevers opplevelse av sosial og faglig mestring i ordinær videregående skole kontra alternativ videregående skole"*.

JA (sett kryss her)

Jeg samtykker også til at forskeren får innsyn i dokumenter som omhandler meg og min skolegang. Disse papirene er å finne hos PPT og på skolen.

JA (sett kryss her)

Sted og dato: \_\_\_\_\_.

Forsker: Anniken Halleland  
E-post: [anniken\\_halleland@hotmail.com](mailto:anniken_halleland@hotmail.com)

Veileder: Kari Bachmann  
E-post: [kari.bachmann@hivolda.no](mailto:kari.bachmann@hivolda.no)



Irene Velsvik Bele  
Avdeling for lærerutdanning  
Høgskulen i Volda  
Postboks 500 Jomarka  
6101 VOLDA

Vår dato: 02.09.2008

Vår ref: 19391 / 2 / IB

Deres dato:

Deres ref:

## TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.06.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19391	<i>Elevers opplevelse av sosial og faglig mestring i ordinær videregående skole kontra alternativ videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Irene Velsvik Bele</i>
Student	<i>Anniken S.R. Halleland</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Anniken S.R. Halleland, Kartmyr 5, 5542 KARMSUND

# INTERVJUGUIDE

## Innledende spørsmål:

1. Hvor gammel er du?
2. Hvem bor du sammen med?
  - Alene/samboer
  - Foreldre/mor/far/søsken
  - Fosterhjem
  - Institusjon
3. Hvordan vil du beskrive nettverket ditt?
  - Har du mange venner?
  - Har du nære venner (som du forteller litt mer til enn andre)?
  - Har du omgang med barndomsvenner?

## Grunnskolen:

4. Hvordan opplevde du skolegangen din i grunnskolen (ungdomsskolen)?
5. Synes du noe var vanskelig på skolen?
  - Faglig?
  - Sosialt?
6. Hadde du ekstra hjelp/spesialundervisning i grunnskolen?
7. I tilfelle ja:
  - Hadde du ekstra hjelp inne i klassen?
  - Hadde du ekstra hjelp utenfor klassen (for eksempel grupperom)?
8. Hadde du IOP (individuell opplæringsplan) i grunnskolen?
9. Har du noen gang vært i kontakt med instanser utenfor skolen?
  - PPT
  - BUP
  - Barnevern
  - Politi
10. Har du hatt tester/utredninger for eventuelle vansker?
11. Har du gått til samtaler for eksempel på BUP?

## Ordinær videregående skole:

12. Hvilket utdanningsprogram søkte du på når du skulle søke på videregående skole?
13. Ble du søkt inn på individuelt grunnlag når du søkte på videregående skole? (1.februar istedenfor 1.mars når søkingen til hovedopptaket er)
14. Kom du inn på første valget ditt?
15. Hvis ikke, hvilket utdanningsprogram kom du inn på?
16. Hvordan opplevde du det å begynne på videregående skole?
17. Følte du at du ble tatt godt i mot?
18. Hva opplevde du som positivt i den videregående skolen?
19. Opplevde du noe som negativt?
20. Hvordan var forholdet ditt til:
  - Lærerne
  - Medelever
21. Hadde du stort fravær i den videregående skolen?



22. I tilfelle ja:
- Årsaker?
23. Hvor lenge gikk du på den ordinære videregående skolen?
24. Hvor lang tid tok det før det ble vurdert et alternativt tilbud?
25. Var du i kontakt med sosialrådgiver på den ordinære videregående skolen?
26. Hvem tok initiativet til at du skulle overflyttes fra den ordinære videregående skolen til en alternativ skole?
- Du?
  - Foresatte?
  - Lærer?
  - Sosialrådgiver?
  - Andre?
27. Var du enig i grunnene/forklaringen som ble oppgitt?
28. Følte du at du hadde et valg i forhold til skifte av videregående skoletilbud?
29. Var du med på møter i forbindelse med overflyttingen?
30. Hvem deltok på møtet/ene?
31. I tilfelle, følte du at du hadde utbytte av det?

#### Alternativ videregående skole:

32. Hva var førsteinntrykket ditt da du kom på den nye skolen?
33. Fikk du egen klassekontakt?
34. Kan du beskrive skoledagen på den alternative skolen?
- Når starter skolen?
  - Hvor lange dager?
  - Pauser/lunsj?
  - Regler?
35. Hvilke fag har du?
36. Hvilke fag liker du best? Forklar.
37. Hvilke fag liker du minst? Forklar.
38. Har du karakterer i noen fag?
- I tilfelle hvilke?
39. Hva er målet med den videregående utdanningen din/hva ser du for deg når du er ferdig på skolen?
- Opplæringskontrakt (kompetansebevis)
  - Opplæringsavtale (kompetansebevis)
  - Fagbrev
  - Jobb
  - Arbeid med trygd
  - Trygd
40. Er du utplassert en eller flere dager i uken?
41. I tilfelle, hvordan opplever du det?
42. Hvis du er utplassert, er det muligheter for jobb (opplæringskontrakt) etter endt videregående skole?
43. Hva er hovedforskjellen på de to videregående skolene? Forklar.
44. Hvordan opplever du mestring på denne skolen?
- Faglig
  - Sosialt

45. Har du opplevd noe som positivt på denne skolen?

- Fag
- Jobb
- Miljø
- Annet

46. Har du opplevd noe som negativt på denne skolen?

- Fag
- Jobb
- Miljø
- Annet

47. Hvordan er forholdet ditt til:

- Lærerne
- Medelever

48. Føler du deg stigmatisert på den nye skolen?

- Får du noen kommentarer på at du går på en alternativ skole?
- Hva sier folk til at du går på en alternativ skole?
- Hva tenker du selv om å gå på en alternativ skole?

49. Hvis du valgt om igjen, hvilket videregående skoletilbud ville du valgt?

- Hvorfor?