

Masteroppgåve

Skulelivskvalitet ved alternative skular

Ei kvalitativ, retrospektiv undersøking av tidlegare elevar si oppleving av eigen skulelivskvalitet

Eilev Øyjordet Rossehaug

Mastergradsstudium i Undervisning og læring
Spesialisering spesialpedagogikk – 45 stp.

2018

Tal ord: 34 277



Abstract

This study revolves around former pupils who attended alternative schools, and focuses on what quality of life the pupils experienced when they attended these schools. Even though relatively many pupils attend alternative schools, they are not extensively represented in research. Nor is there expansive amounts of research on quality of school life as a theoretical concept. The research question in this study has been:

What experiences of their own quality of school life did former pupils attending alternative schools have when attending these schools?

The method used to answer the research question is retrospective, qualitative research interviews. The interviews have been semi-structured, meaning that the informant may bring other perspectives to the interview than was thought of beforehand.

The theoretical framework for this study is mainly taken from the theoretical construct of *quality of school life*. Quality of school life is a sensitising concept, which means that it points to important features of social phenomena, but it does not have clear standards to be measured up to. The concept has four dimensions – *the dimension of control, the work dimension, the dimension of relationships* and *the dimension of time*. These dimensions affect each other. Based on the four dimensions, *relationships* and *self-efficacy* were chosen as the main theoretical constructs for this study. In addition, the research question has been seen in the context of the Norwegian school's goal of having an inclusive school.

The data material in the study consists of six interviews with six different informants. The results showed clear patterns, but also deviations from these patterns. There are four main results in this study. The first result is the *importance of the past* for the informants' perceptions of their own quality of school life. And the second result is the informants' experience of *supportive relationships* while attending the alternative schools. The third result is that the informants experienced *more coping* while attending the alternative schools. The last result is that several of the informants felt *included* in what could be described as *exclusionary measures*.

The results and discussion in this study opens for further research, and several possible research points are being put forward.

Samandrag

Denne studien handlar om skulelivskvaliteten til tidlegare elevar ved alternative skular. Trass i at relativt mange er elevar ved alternative skular er dette ei elevgruppe som ikkje er godt representert i forskinga. Det er heller ikkje omfattande forskning kring skulelivskvalitet som teoretisk omgrep. Dette har vore problemstillinga i denne studien:

Korleis opplever tidlegare elevar ved alternative skular at eigen skulelivskvalitet ved dei alternative skulane var?

Metoden eg har nytta for å svare på problemstillinga er retrospektive, kvalitative forskingsintervju. Desse intervju har vore semistrukturerte, som vil seie at forma på dei har vore slik at den har opna for at intervjupersonane har andre perspektiv enn det som var utgangspunktet.

Det teoretiske rammeverket for studien er i hovudsak henta frå det teoretiske omgrepet *skulelivskvalitet*. Skulelivskvalitet er eit sensitiverande omgrep, som vil seie at det peikar på viktige eigenskapar ved sosiale fenomen, men at det ikkje har klare standardar å måle fenomenet etter. Omgrepet har fire dimensjonar – *kontrolldimensjonen*, *arbeidsdimensjonen*, *relasjonsdimensjonen* og *tidsdimensjonen*. Desse dimensjonane verkar inn på kvarandre. Ut frå dei fire dimensjonane blei *relasjonar* og *meistring* valt som dei konkrete teoretiske rammene for studien. I tillegg er problemstillinga sett i samanheng med den norske skulens mål om å ha ein inkluderande fellesskule.

Datamaterialet i studien er samansett av seks intervju med seks ulike intervjupersonar. Resultata frå desse intervju viste tydelege mønster, men òg avvik frå mønstra. I denne undersøkinga er det fire hovudfunn. Det fyrste handlar om kor viktig *fortida* har vore for korleis intervjupersonane oppfatta eigen skulelivskvalitet, medan det andre funnet handlar om opplevinga deira av *støttande relasjonar* ved dei alternative skulane. Det tredje funnet handlar om at intervjupersonane opplevde *meir meistring*. Det siste funnet handlar om at fleire av intervjupersonane kjende seg *inkluderte* i det som kan definerast som *ekskluderande tiltak*.

Resultata og drøftinga i denne studien opnar for vidare forsking, og det vert tilrådd fleire moglege vegar å gå for å få meir kunnskap kring tematikken.

Forord

Då var tida komen. Sluttstreken er sett, siste ord er skrive. Prosessen fram til den endelege innleveringa har vore lang, morosam, frustrerende, motiverande, intens og lærerik. Eg har vore fylt av alle slags kjensler gjennom dette arbeidet. Det er nærast ein klisjé å seie at ein har vore i ei masterboble. Men nokre gongar stemmer klisjeen – masterbobla har berre blitt meir og meir tydeleg etter kvart som innleveringsdatoen har nærma seg. Det skal bli godt å slå hol gjennom bobla no. Det er på tide.

Før eg slår heilt hol på masterbobla er det nokre eg må takke. Eg må takke vener og familie som har late meg få lov til å vere i masterbobla, og som har støtta meg gjennom heile prosessen. Foreldra mine – Marit og Kristbjørn – fortener ein ekstra takk i så måte. I tillegg hadde ikkje denne masteren vore den same utan dei eg har studert i lag med på masterstudiet. Eg må òg takke alle rektorane som har vore til stor hjelp.

Ein stor takk blir retta til dei gode hjelparane mine – Trygve, Petter, Kristbjørn, Ola, Bjarte og Frank. Desse har gått gjennom ulike delar av masteroppgåva, og alle har kome med kommentarar som har vore med på å gjere denne oppgåva til den ho er. Utan deira hjelp hadde oppgåva vore eit par hakk dårlegare.

Denne oppgåva hadde heller ikkje vore den same utan rettleiaren min – Anne-Kari Remøy. Gjennom fleire samtaler, e-postutvekslingar og rettleiingstimar har ho støtta meg, utfordra meg, og gjort både meg og oppgåva betre. Utan ho hadde eg ikkje kome meg gjennom denne prosessen. I denne samanhengen må eg òg takke Peder Haug, som var til god hjelp i byrjinga av prosessen.

Dei som fortener den største takken er likevel dei seks personane som har stilt opp på intervju med meg. Dei har opna heimane og liva sine for meg, og denne masteroppgåva hadde ikkje vore den same utan dei.

Så er eg i mål – siste ord er faktisk skrive.

Lom, 01.06.18

Eilev Øyjordet Rossehaug

Innhold

1 Innleiing	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Omgrepsavklaringar.....	2
1.2.1 Alternative skular.....	2
1.2.2 Tidlegare elevar.....	2
1.2.3 Skulelivskvalitet.....	2
1.2.4 Meistringstru.....	3
1.2.5 Relasjonar.....	3
1.2.6 Kvalitativt forskingsintervju.....	4
1.3 Avgrensingar.....	4
1.4 Oppbygging av oppgåva.....	4
2 Kunnskapsgrunnlag	6
2.1 Ein inkluderande skule.....	6
2.2 Dei alternative skulane.....	8
2.3 Elevar ved alternative skular.....	9
2.4 Skulelivskvalitet.....	9
2.4.1 Kontrolldimensjonen.....	10
2.4.2 Arbeidsdimensjonen.....	11
2.4.3 Relasjonsdimensjonen.....	11
2.4.4 Tidsdimensjonen.....	11
2.4.5 Den forskingsmessige stoda.....	11
2.5 Relasjonar.....	12
2.5.1 Relasjonen mellom lærar og elev.....	13
2.5.2 Emosjonell og fagleg støtte.....	16
2.5.3 Relasjonen mellom jamaldringar.....	18
2.6 Kontroll og meistring.....	20
2.6.1 Sosial-kognitiv teori – aktørperspektivet.....	21
2.6.2 Meistringstru.....	22
2.6.3 Kjeldene til meistringstru.....	23
2.6.4 Meistringstru i skulen og ungdomstida.....	25
3 Metode	26
3.1 Vitskapsteoretiske perspektiv.....	26
3.1.1 Fenomenologi.....	27
3.1.2 Hermeneutikk.....	28
3.2 Kvalitativt forskingsintervju.....	29
3.3 Intervjuguide og førebuing.....	30
3.4 Utval.....	31
3.5 Intervjuprosessen.....	33
3.6 Analyse.....	34
3.7 Reliabilitet og validitet.....	35
3.7.1 Reliabilitet.....	36
3.7.2 Validitet.....	36
3.8 Etske vurderingar.....	40
4 Analyse og resultat	42
4.1 Intervjupersonane.....	42
4.1.1 Iver.....	42
4.1.2 Johan.....	44
4.1.3 Ronja.....	45
4.1.4 Oskar.....	47
4.1.5 Per.....	48
4.1.6 Sara.....	50

4.2 Skulemiljøet	51
4.3 Relasjonen til læraren	53
4.3.1 Fagleg støtte.....	55
4.3.2 Emosjonell støtte.....	56
4.4 Relasjonen til jamaldringar	57
4.5 Fag og meistring	59
4.5.1 Den praktiske kvardagen	60
4.5.2 "Dette skal eg klare!" – å tru på seg sjølv	61
4.6 Samanfating av resultatata.....	62
5 Drøfting.....	64
5.1 Den viktige fortida	64
5.1.1 Relasjonen til læraren.....	64
5.1.2 Relasjonen til jamaldringane.....	66
5.1.3 Meistring.....	67
5.1.4 Kontroll på skulebyttet.....	68
5.2 Relasjonen mellom lærar og elev.....	69
5.2.1 Tett på - den tolmodige læraren.....	69
5.2.2 "Du kunne vere deg sjølv" – den støttande læraren	71
5.3 Relasjonane til jamaldringane.....	73
5.4 Fag og meistring	74
5.4.1 Dei meistringsfremjande faktorane.....	75
5.4.2 "Dette skal eg klare!"	78
5.5 Ekskludert, eller?	79
5.6 Skulelivskvaliteten.....	81
6 Avslutning.....	83
6.1 Vegar vidare.....	83
7 Kjelder	86
Vedlegg.....	I
Vedlegg 1 – Intervjuguide	I
Vedlegg 2 – Prosjektgodkjenning frå NSD	III

1 Innleiing

Prinsippet om *den inkluderande fellesskulen* står sterkt i Noreg (Bjørnsrud, 2014, s. 11). I fellesskulen skal alle barn – uavhengig av bakgrunn – få like rammer for god opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 12). Skuleåret 2017/2018 var det likevel 3904 elevar som fekk spesialundervisning i eigne, faste avdelingar (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ut frå tanken om den inkluderande fellesskulen kan ein seie at desse elevane er ekskluderte, ikkje inkluderte. Dette er elevar det blir snakka lite om. Sjølv hadde eg høyrte svært lite om dei før eg byrja på mastergradsstudiet ved Høgskulen i Volda. At ei såpass stor elevgruppe ikkje har fått meir merksemd gjorde meg nysgjerrig på å finne ut meir om dei.

Gjennom ein reportasjeserie gjort av bladet Utdanning i 2012 blei det sett søkeljos på denne tematikken. Under tittelen ”Elevene som ikke finnes” skriv Jelstad og Holterman (2012, s. 14-19) om elevane i Noreg som går ved alternative skular og forsterka avdelingar. Dei skildrar elevar i eit skulesystem med stor lokal variasjon, utan felles retningslinjer, og der myndighetene har manglande oversikt over både elevtal og fagleg innhald.

Artikkelforfattarane lyftar fram inkluderingsparadokset i ljoset – det at såpass mange elevar går i det som kan seiast å vere ekskluderande tiltak. Alternative skular er likevel ikkje noko nytt, og tidlegare blei desse ofte kalla spesialskular. I 1992 var det om lag 200 spesialskular og alternative skular i Noreg, med rundt 3000 elevar (Jelstad & Holterman, 2012, s. 16). Same år vart desse lagde ned (Mediås, 2010, s. 50).

Kven er desse elevane, og korleis er skulekvardagen deira? Dette var spørsmål som gjorde meg nysgjerrig på temaet før eg hadde bestemt meg for å skrive om det. Eg tenkte at dei var elevar som fellesskulen av ulike grunnar ikkje hadde plass til, og som difor gjekk på skular som hadde ein alternativ skulekvardag. Ut over dette visste eg ikkje mykje før eg bestemte meg for å forske på dei. Då eg hadde bestemt meg for å skrive om desse elevane måtte eg finne ut av *kva* eg skulle skrive om – eg kunne ikkje skrive om *alt*. Når eg tenkte på alternative skular og spesialskular såg eg for meg internatskular frå 1950-talet, der eg tenkte det gjekk føre seg både det eine og det andre. Dette kunne umogleg vere det som var kvardagen for desse elevane i 2018. Med bakgrunn i dette bestemte eg meg for å skrive om *skulelivskvaliteten* til deira. Skulelivskvalitet er eit omgrep som tek føre seg dei subjektive sidene ved skulekvardagen, og høver seg soleis til å forstå korleis skulekvardagen til denne elevgruppa er.

1.1 Problemstilling

Med utgangspunkt i det ovanfornemnde har eg teke føre meg følgjande problemstilling:

Korleis opplever tidlegare elevar ved alternative skular at eigen skulelivskvalitet ved dei alternative skulane var?

Eg valte å konsentrere meg om *tidlegare* elevar, heller enn *noverande* elevar. Dette var gjort av to grunnar. Om eg skulle ha intervju elevar som gjekk ved dei alternative skulane på tidspunkta for intervju ville det kunne farga intervju meir enn naudsynt. Eg ville unngå å intervju elevar som var midt i fenomenet. Dette er den fyrste grunnen. Den andre grunnen er den praktiske sida. Ved å forske på personar over 18 år, slepp ein å hente inn samtykke frå foreldre, og dette gjer den praktiske gjennomføringa enklare. Den fyrste grunnen vog tyngre enn den andre, men totalen av dei gjorde at eg valde å intervju tidlegare elevar. I tillegg tok eg utgangspunkt i ungdomsskular, då det klåre fleirtalet av dei alternative skulane er ungdomsskular.

1.2 Omgrepsavklaringar

1.2.1 Alternative skular

I denne oppgåva er ein *alternativ skule* ein skule som er administrativt sjølvstendig, som ligg geografisk åtskild frå andre skular, og som har eit innhald som skil seg noko frå fellesskulen.

1.2.2 Tidlegare elevar

Med *tidlegare elevar* er det meint personar som er over 18 år, og som har gått på alternative ungdomsskular etter 1992. Ingen av dei er elevar ved alternative skular på noverande tidspunkt.

1.2.3 Skulelivskvalitet

I denne oppgåva nyttar eg i stor grad Tangens (2012, s. 152) måte å definere *skulelivskvalitet* på:

Begrepet skulelivskvalitet refererer til barns og unges subjektive – positive og negative – skoleerfaringer og forventningar til skolens verdi for egen framtid.

Dette er ein definisjon som famnar breitt. Noko av grunnen til dette er at omgrepet handlar om dei *subjektive* erfaringane og forventningane som elevar har. Eit anna element som gjer at

omgrepet famnar breitt er at det blir nytta som ein sensitiverande omgrep. Tangen (2012, s. 156-160) skildrar fire dimensjonar som ein del av omgrepet. Desse er *kontrolldimensjonen*, *arbeidsdimensjonen*, *relasjonsdimensjonen* og *tidsdimensjonen*. Dimensjonane er meint som delar av ei ramme for å forstå elevars skulelivskvalitet, sjølv om det kan vere andre dimensjonar som også har påverknad på skulelivskvaliteten til elevar.

1.2.4 Meistringstru

I denne oppgåva brukar eg Bandura (1997, s. 3) sin måte å definere meistringstru på, i mi omsetjing:

Meistringstru handlar om tru på eigne evner til å organisere og utføre dei handlingane som trengs for å nå eit mål eller få eit ynskt utkome.

Meistringstru er ein av grunnsteinane i sosial-kognitiv teori, og har fire kjelder. Dei fire kjeldene til meistringstru er *meistringsopplevingar*, *vikarierande erfaringar*, *verbal overtaling* og *fysiologiske reaksjonar* (Bandura, 1997, s. 79).

1.2.5 Relasjonar

I denne masteroppgåva blir ein relasjon definert slik, ut frå boka til Røkenes og Hanssen (2012):

Ein relasjon er eit forhold mellom to partar. Begge partane er sjølvstendige deltakarar i relasjonen, og dei er del av ein felles røyndom.

Det at ein er ein del av ei felles verkelegheit betyr ikkje at ein oppfattar alt likt.

Dei relasjonane som er viktige i denne masteroppgåva er *lærer–elev-relasjonar* og *jamaldringrelasjonar*.

Lærer–elev-relasjonar er typiske vertikale relasjonar Hartup (1989, s. 120). Dette vil seie at den eine parten i relasjonen har meir makt og kunnskap enn den andre, og den mindre kunnskapsrike parten vil søke mot den med meir kunnskap. Slike relasjonar kan òg seiast å vere asymmetriske (Pianta, 1999, s. 30), der læraren har meir makt enn eleven.

Jamaldringrelasjonar er typiske horisontale relasjonar Hartup (1989, s. 120). Her har begge partar i relasjonen like mykje makt og kunnskap.

1.2.6 Kvalitativt forskingsintervju

Den konkrete metoden for å svare på problemstillinga er retrospektive, kvalitative forskingsintervju. Her siktar ein på å forstå tema frå livsverda til intervjupersonen, og at ein nyttar intervju for å gjere dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjua er semistrukturerte, som vil seie at eg som forskar hadde ein viss struktur, men at eg var open for at intervjua kunne utfalde seg forskjellig frå planen. Det at intervjua er retrospektive handlar om at dei skildrar hendingar som har skjedd attende i tid (Befring, 2015, s. 112-113).

1.3 Avgrensingar

Det er mykje som kunne vore relevant for denne oppgåva. Eg måtte likevel sette strek ein stad, og det har gjort at det er relevante tema og relevant teori som ikkje har blitt teke med. Dette treng ikkje å bety at desse ikkje er viktige for temaet.

Foreldre og heimen er eit tema som alle intervjupersonane nemnte i intervjua, men som ikkje har fått plass i oppgåva. Dette har hovudsakleg med at dette er tema som ikkje har plass i det tematiske rammeverket for oppgåva – *skulelivskvalitet*. Skulen og heimen er ikkje åtskild frå kvarandre, og dei påverkar kvarandre. Av omfangsmessige grunnar valte eg likevel å ikkje ta med dette temaet.

Lærarar har ein viktig plass i denne oppgåva. Likevel er dei handsama frå perspektivet til intervjupersonane, som gjer at det er fleire perspektiv ved lærarrolla som ikkje er tekne med i oppgåva.

1.4 Oppbygging av oppgåva

Kapittel 2 **Kunnskapsgrunnlag** følgjer innleiinga. Her gjer eg greie for teori og forskning som er relevant for oppgåva. Eg byrjar ei utgreiing kring prinsippet om *ein inkluderande skule*, før eg ser på kva som kjenneteiknar *dei alternative skulane*, og kven som er *elevlar ved alternative skular*. Etter dette skriv eg om *skulelivskvalitet*, før eg tek føre meg *relasjonar*. Til slutt i kunnskapsgrunnlaget greier eg ut kring *kontroll og meistring*.

Etter kunnskapsgrunnlaget kjem kapittel 3 **Metode**. Her gjer eg greie for metoden som eg har brukt i denne masteroppgåva, i tillegg til å ta føre meg dei vitenskapsteoretiske

grunnperspektiva. Alle delane av arbeidet med masteroppgåva er skildra i dette kapitlet, og det er gjort vurderingar kring dei etiske sidene ved forskingsprosjektet.

I kapittel **4 Analyse og resultat** presenterer eg resultata frå datamaterialet eg har samla inn. Datamaterialet er dei intervjua eg har gjennomført, og i analysen av dette presenterer eg dei viktigaste funna i denne oppgåva.

I kapittel **5 Drøfting** vert resultata drøfta opp mot teorien og forskinga frå kunnskapsgrunnlaget.

I kapittel **6 Avslutning** vil eg summere opp noko av det eg har kome fram til gjennom oppgåvearbeidet, i tillegg til å kome med nokre skisser og tankar for framtida.

Etter dette kjem kapittel **7 Kjelder**, og heilt til slutt kjem **Vedlegg**.

2 Kunnskapsgrunnlag

Denne masteroppgåva handlar om opplevingar knytt til skulelivskvaliteten til tidlegare elevar ved alternative skular. Opplevingane er ikkje einsarta, og dei varierer i stor grad.

Opplevingane vil heller ikkje vere dei same gjennom heile skuleløpet, og dei vil variere både kvantitativt og kvalitativt. Korleis elevar opplever ulike ting varierer både substansielt og i kvalitet (Tangen, 2009, s. 833). I det følgjande blir det presentert eit teoretisk rammeverk som eg meiner er relevant for å svare på problemstillinga.

2.1 Ein inkluderande skule

I Noreg har vi ein tydeleg tankegang om ein fellesskule, som har inkluderingsprinsippet og tilpassa opplæring som sentrale grunnsteinar (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron, & Kovac, 2011, s. 103). Desse grunnsteinane har høg prioritet, også politisk, og dette syner seg i ulike offentlege dokument, som til dømes opplæringslova (1998, § 1-3), der tilpassa opplæring blir slege fast som ein rett *alle* elevar har. I det følgjande kjem ei utgreiing kring *inkludering* og *ekskludering*.

I ei stortingsmelding (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8) skriv departementet at inkludering er eit grunnleggjande prinsipp. Departementet avviser samstundes tanken om å avvikle spesialskulane i Noreg, trass i at desse kan seiast å bryte med tanken om ein fellesskule for alle. I ein rapport (Nordahl, 2018, s. 8) til Kunnskapsdepartementet meiner ei ekspertgruppe at desse fire prinsippa må ligge føre for å kunne lage ein heilheitleg inkluderande skule for alle:

- Dei elevane som har særskilde behov skal få tilrettelegging, hjelp og støtte der dei er.
- Hjelpa og støtta skal kome i gang tidleg, og dette skal skje i ein inkluderande fellesskap.
- Alle barn og unge med særskilde behov skal møte lærarar med relevant pedagogisk kompetanse.
- Den pedagogiske rettleiingstenesta skal organiserast nærast mogleg barnehagen og skulen.

I Noreg bytjar *inkludering* som prinsipp å få nokre år bak seg, og har sine røter i Salamanca-erklæringa frå 1994 (Bachmann & Haug, 2006, s. 88). Her blir det slege fast at om ein vil ha

ein inkluderande skule for alle, må skulane endre seg og tilpasse seg *alle* dei ulike elevane ein møter i samfunnet, ikkje berre dei som passar inn i skulesystemet slik dette var tidlegare (UNESCO, 1994). Mitchell (2005, s. 3) meiner at omgrepet er komplekst, og at ein ikkje finn *ein* definisjon av omgrepet som er dekkjande. Haug (2014, s. 6) skriv at det er einigheit om at inkluderande opplæring er ein god måte å møte dei utfordringane ein finn i skulekvardagen på. Bachmann og Haug (2006, s. 88-89) fann i ein analyse av norske styringsdokument og faglitteratur at desse fire trekka er kjenneteikn for ein meir inkluderande skule:

- Å auke fellesskapen slik at alle elevar får ta del i den sosiale fellesskapen.
- Å auke deltakinga slik at alle elevar vert ekte deltagarar i fellesskapen, snarare enn berre å vere tilskodarar.
- Å auke demokratiseringa slik at alle stemmer i skulen vert høyrde.
- Å auke utbyttet slik at alle elevar får ei opplæring som gjev dei sosial og fagleg læring.

Bjørnsrud (2014, s. 35) er inne på noko liknande, der han seier at ein inkluderande skule må finne balansepunktet mellom omsynet til enkelteleven og til fellesskapet, samstundes som alle skal ta likeverdig del i fellesskapen. Bjørnsrud meiner dette krev relasjonsbygging og fagleg utvikling i ein skulekvardag der det er skulen som tilpassar seg elevane, samstundes som den set krav til dei. Ansvaret for å skape ein inkluderande skule kviler difor på skulane.

Hovudutfordringa for å få ein inkluderande skule for alle er i overføringa frå inkludering som ide og omgrep, og til inkludering i praksis (Bachmann & Haug, 2006, s. 90). Å ha ein inkluderande skule handlar om kva som faktisk blir gjort for å gjere skulen inkluderande, og dette gjev mening til sjølve omgrepet (Florian, 2008, s. 205). Thygesen (2011, s. 103) og kollegaer meiner at det alltid vil vere elevar som fellesskulen ikkje vil klare å handtere, sjølv i eit skulesystem som har som ambisjon å vere ein skule for alle. Bjørnsrud (2014, s. 35-36) meiner skulen slik som den er no ekskluderer nær ein tredel av elevane, sjølv om idealet om ein inkluderande skule står såpass sterkt.

Ekskludering er eit omgrep som er nært knytt til *inkludering*. Ein kan forstå ekskludering i skulen som prosessar som verkar motsett av måten dei inkluderande prosessane verkar. Nes (2017, s. 148) skil mellom ulike typar ekskludering: *ekskludering frå fellesskulen*, *ekskludering innan fellesskulen*, *aktiv ekskludering* og *passiv ekskludering*. Eksempel på ekskludering kan då vere spesialskular, skulking, sosial isolasjon, mobbing og at eleven ikkje får nytta læringspotensialet sitt. Nes (2017, s. 149-150) skriv at ekskludering frå opplæringa i

fellesskulen er aukande, og at fleire blir ekskluderte di eldre dei blir, og peikar på relasjonen til læraren og dalande motivasjon for skulearbeidet utetter skuletida som element som bidreg til denne ekskluderinga i ulik grad. Tidlege ungdomsår er ei tid der nokre personar går inn i ei negativ utvikling, som kan føre til ein negativ spiral der dårlege skuleprestasjonar og det å gi seg på skulen kan bli konsekvensane (Eccles et al., 1993, s. 90).

2.2 Dei alternative skulane

Mange elevar som slit med låg motivasjon, problemåtferd og låg trivnad i fellesskulen går på alternative skular og i andre segregerande tiltak. Dette har blitt oppfatta som rusk i maskineriet for den inkluderande fellesskulen i Noreg (Jahnsen, Nergaard, & Flaatten, 2006). Det blir nytta fleire nemningar om ulike segregerande tiltak. Kunnskapsdepartementet (2011, s. 37) nyttar nemninga *alternative opplæringsarenaer* kring dette, og seier at dei ofte er kjenneteikna av ei meir praktisk tilnærming til skulekvardagen enn det som er vanleg i fellesskulen. Skulane sjølv omtalar seg gjerne som *alternative skular* eller *spesialskular*. Eg nyttar omgrepet *alternativ skule*, då spesialsकुleomgrepet fører med seg nokre historiske kjenneteikn som ikkje treng å ha noko med den korleis stoda faktisk er i dag. I ein rapport om smågruppetiltak i grunnskulen blir omgrepet *sjølvstendige tiltak* nytta om det eg kallar *alternative skular* (Jahnsen et al., 2006, s. 13). Desse er administrativt sjølvstendige, og dei ligg geografisk åtskild frå fellesskulen. I 2006 var det kartlagd 65 slike skular i Noreg (Jahnsen et al., 2006, s. 48), medan det i 2018 blei kartlagd 54 slike skular (Nordahl, 2018, s. 99). Skulane ligg i hovudsak kring dei store byane (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 39). Mange av desse tiltaka blei etablert frå nittitalet og utover (Jahnsen et al., 2006, s. 51). Dette samsvarar med at dei statlege spesialsकुlane blei nedlagde i 1992.

Dei skulane som er komne etter spesialsकुlenedlegginga skil seg markert frå dei gamle spesialsकुlane ved at dei i mykje større grad er plasser nær der elevane bur (Ogden, 2012, s. 24). Skulane er frivillige, og elevar kan difor ikkje tvingast til å vere der. Det er i hovudsak elevane og foreldra som søker opptak (Jahnsen, 2005, s. 31). Skulane er prega av mykje fellestid som til dømes felles måltid for lærarar og elevar eller turar utanfor skuleområdet. Her står sosiale ferdigheiter og relasjonsbygging i fokus. Jahnsen (2005, s. 32) skriv at den daglege interaksjonen mellom lærarar og elevar ved alternative skular prega av dialog og samarbeid. Mange alternative skular har ein opplæringskvardag der praksis og teori ofte er nærare knytt til kvarandre enn det som er tilfellet i fellesskulen (Jahnsen et al., 2006, s. 75).

Ogden (2012, s. 25) skriv at noko av det som er mest problematisk med slike segregerende tiltak er at fellesskulen legg til rette for det han kallar *mjuk avvising*. Dette betyr at fellesskulen segregerer elevar, men med gode grunnar – juridiske eller pedagogiske. I tillegg kan dei problema fellesskulen i utgangspunktet hadde bli forsterka ved at dei mest utfordrande elevane blir flytta til alternative skular. Grunnen til dette er at fellesskulen høgst sannsynleg ikkje vil utvikle kompetansen som trengs for å handtere desse elevane når den segregerer dei bort. Desse prosessane vil vere sjølvforsterkande. I denne samanhengen kan det tenkast at den mjuke avvisinga av eleven er *ein* grunn til segregeringa, men at skulane i tillegg slepp å tilpasse seg den utfordrande eleven. Desse prosessane blir lagde vekt på av Bachmann og Haug (2006, s. 70), som refererer til fleire forskarar som har kome til liknande konklusjonar.

Som nemnt i innleiinga har det inntil nyleg ikkje vore særleg oversikt kring omfanget av dei alternative skulane. I ein NOU (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, s. 17) går fleirtalet i utvalet inn for ei offentleg godkjenningssordning for alternative skular. Ei slik ordning finst ikkje i dag. Mangel på ei slik ordning kan vere med på å gjere at det er stor variasjon i organisering og rutinar hjå dei alternative skulane.

2.3 Elevar ved alternative skular

Nær 4000 elevar går i segregerte tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2017). I 2006 var kjønnsfordelinga 27% jenter og 73% gutar (Jahnsen et al., 2006, s. 54). Ikkje alle desse går ved det som er definert som *alternative skular* i denne oppgåva, men talet er likevel høgt. Dei som går ved alternative skular er elevar som har utfordringar på ulike plan. Det kan vere funksjonshemmingar, lærevanskar, emosjonelle og sosiale utfordringar eller andre grunnar.

2.4 Skulelivskvalitet

I denne oppgåva blir skulelivskvalitet nytta som eit sensitiverande omgrep snarare enn eit definitorisk omgrep. Definitoriske omgrep har klare standardar og eigenskapar som ein kan måle etter (Blumer, 1954, s. 7). Sensitiverande omgrep peikar på viktige eigenskapar ved sosiale fenomen (Bowen, 2006, s. 14), men har ikkje dei same klare standardane som definitoriske omgrep har (Blumer, 1954, s. 7). Dette er i tråd med Tangen (1998, s. 377) sin måte å nytte omgrepet. Som eg skildra i kapittel **1.2.3 Skulelivskvalitet** tek eg i hovudsak utgangspunkt i Tangen (1998; 2009; 2012) sin måte å nytte *skulelivskvalitet* på. Det er dei

subjektive sidene ved omgrepet som er viktige. Tangen (2012, s. 156) grunnjev valet av å nytte omgrepet som eit sensitiverande omgrep med at ein vanskeleg kan sette opp definitive kjenneteikn på kva som er – eller ikkje er – god skulelivskvalitet. Ein kan ikkje finne nokre variablar og seie at ein elev har god skulelivskvalitet om ein er over ei viss grense på desse variablane. Denne tankegangen har vore avgjerande for korleis eg har jobba med denne masteroppgåva på. Sensitiverande omgrep gjev oss ei retning for å forstå eit fenomen, vi får nokre peikarar på kva omgrepet handlar om, men ikkje ein definitiv innhaldsdefinisjon. I det følgjande blir ulike peikarar nytta for å vise korleis ein kan forstå skulelivskvaliteten til elevar.

Skulelivskvalitet er i slekt med det meir kjende omgrepet *livskvalitet*. *Livskvalitet* er eit omgrep mange nyttar, men som ofte har eit noko uklårt innhald. Å ha god livskvalitet er eit mål i seg sjølv for mange. Kva dette inneber for den enkelte vil likevel ofte variere. Den subjektive opplevinga av positive og negative erfaringar bestemmer i kva grad ein kan seiast å ha god eller dårleg livskvalitet (Næss, 2011, s. 18). Livskvalitet blir definert ulikt av ulike forskarar, og både objektive og subjektive eigenskapar ved omgrepet kan vere med. Næss (2011, s. 18) sin definisjon av omgrepet legg vekt på ein persons affektive og kognitive opplevingar, og i kva grad desse er gode eller dårlege. Også her er det den subjektive opplevinga som er viktig, og denne bruken av *livskvalitet* har difor nær slektskap med måten eg nyttar *skulelivskvalitet* på i denne oppgåva.

Eg tek utgangspunkt i Tangens (1998, s. 377-385; 2009, s. 833-838; 2012, s. 156-160) fire dimensjonar for å forstå skulelivskvalitet. Dimensjonane verkar på kvarandre (Tangen, 2009, s. 838), og er ikkje dei einaste elementa som er viktige for skulelivskvaliteten til elevar (Tangen, 1998, s. 378). Alle dimensjonane rommar ulike teoriar og ulike sider ved skulelivskvaliteten til barn og unge. Her kjem ei kort utgreiing kring dimensjonane:

2.4.1 Kontrolldimensjonen

Kontrolldimensjonen handlar om i kva grad elevane oppfattar at dei har moglegheit til å påverke eigen skulegong, og i kva grad dei har kontroll over eige liv (Tangen, 2012, s. 157). Det er ein sterk samanheng mellom skulelivskvalitet og i kor stor grad ein føler ein har kontroll over eige skuleliv, og i kor stor grad ein har meistringstru (Tangen, 2009, s. 835-835). Denne dimensjonen er ikkje konstant, det vil seie at ein kan ha sterk kontrollkjensle på eitt område, medan ein har ei svak kontrollkjensle på eit anna område.

2.4.2 Arbeidsdimensjonen

Arbeidsdimensjonen handlar om barn og unges oppleving av dei praktiske sidene ved skulelivet – fag, ferdigheiter og anna skapande aktivitet (Tangen, 2012, s. 158). Opplevinga av å lære er viktig i arbeidsdimensjonen. Tangen (2012, s. 158) understrekar at det i denne samanhengen ikkje treng å vere læringa som er primærmålet. Mange elevar er opptekne av den viktigheita skulegangen har for framtida (Tangen, 2009, s. 837). Det som hender i livet til elevane no vil difor verte viktig for dei, då det vil ha mykje å seie for liva deira i framtida.

2.4.3 Relasjonsdimensjonen

Relasjonsdimensjonen handlar i hovudsak om relasjonen mellom lærar og elev, og relasjonen mellom elev og elev (Tangen, 2012, s. 159). Når elevar skildrar skuleopplevingane sine er relasjonar noko av det dei legg mest vekt på (Tangen, 2009, s. 836). Graden av støtte frå lærarar har mykje å seie for skulelivskvaliteten til barn og unge. Både lærarar og medelevar er viktige, men læraren kan ofte ha ekstra mykje å seie.

2.4.4 Tidsdimensjonen

Tid er viktig i skulelivskvalitet. Denne dimensjonen er meir underliggande enn dei andre, då mykje av det som er viktig ved dei andre dimensjonane skjer over tid. Elevar tolkar framtida med bakgrunn i fortida, og notida blir tolka i spennet mellom framtid og fortid (Tangen, 2012, s. 160). For mange barn og unge er *framtida* den viktigaste delen av tidsdimensjonen. Tangen (2012, s. 160) meiner at framtidforventningane har stor innverknad på korleis ein har det her og no.

2.4.5 Den forskingsmessige stoda

Skulelivskvalitet er ikkje det fagområdet det har blitt forska mest på, verken nasjonalt eller internasjonalt. I Noreg er det hovudsakleg Tangen (1998; 2009; 2012) som har forska på omgrepet, i tillegg til nokre få andre – i all hovudsak forskning på mastergradsnivå (Haugen, 2014; Kopstad, 2008; Mogen, 2012; Siverts, 2005). Det er forska mykje på dei ulike sidene ved skulelivskvalitet, men ikkje på det heilskaplege omgrepet. Heller ikkje utdanningspolitiske dokument eller forskarar på livskvalitet har vore opptekne av skulelivskvalitet. Det har vore skriva mykje om utdanningskvalitet og om livskvalitet, men skulelivskvalitet har vore gløymt i stor grad (Tangen, 2012, s. 155).

Internasjonalt har omgrepet fått meir merksemd enn i Noreg, men også her er merksemda noko avgrensa. Epstein og McPartland (1976, s. 15-30) var av dei første som forska på dette, og dei utvikla ein skala for å måle skulelivskvalitet. Denne skalaen er bygd på tre dimensjonar – kor nøgd ein er med skulen generelt, haldningar til skularbeid, og haldningar til lærarar (Epstein & McPartland, 1976, s. 15). Mok og Flynn (2002, s. 281-282) deler skulelivskvalitet inn i sju kategoriar i sin skala, medan Karatzias, Power og Swanson (2001, s. 270) har laga ein skala for å måle skulelivskvalitet samansett av 14 kategoriar. Felles for dei internasjonale funna som er referert her er at dei er utvikla gjennom kvantitative metodar, og at dei tek sikte på å kunne måle skulelivskvaliteten til elevar. På dette punktet skil den internasjonale forskinga seg frå Tangen, då hennar skulelivskvalitetsomgrep er eit sensitiverande omgrep, og eit resultat av kvalitativ forskning. Omgrepsrammeverket for den internasjonale og nasjonale forskinga har likevel mange fellestrekk.

Skulelivskvalitet i seg sjølv er eit omgrep som kan tolkast ulikt, og det kan romme forskjellige ting. Ein finn òg forskarar som forskar på liknande fenomen, men som ikkje nyttar seg av sjølve omgrepet *skulelivskvalitet*. I denne oppgåva vil eg sjå nærare på to dimensjonar ved skulelivskvalitet – relasjonsdimensjonen og kontrolldimensjonen. Utgangspunktet for at eg prioriterer desse er at dei er viktige i Tangens (1998, s. 377-385) rammeverk for skulelivskvalitet. I tillegg er dei i stor grad viktige i den internasjonale forskinga på emnet. Dei to andre dimensjonane – arbeidsdimensjonen og tidsdimensjonen – hjå Tangen (1998, s. 377-385) er viktige delar av mi forståing av skulelivskvaliteten til elevane, men vil ikkje få like stor merksemd i det følgjande.

2.5 Relasjonar

Relasjonar er noko alle menneske er ein del av i større eller mindre grad. Heilt frå vi er fødd og til vi døyr utviklar, opprettheld, avsluttar og dyrkar vi relasjonar til andre menneske. Skulen er ein sentral arena for å utvikle relasjonar – både gode og dårlege. Elevar er på skulen om lag ein fjerdedel av den tida dei ikkje søv (Pianta, Hamre, & Allen, 2012, s. 366). Det seier seg sjølv at korleis relasjonane ein deltek i på skulen har noko å seie for skulelivskvaliteten til elevar. Skulen kan vere ein stad for gode relasjonar, men det kan også vere ein stad for dårlege.

Tangen (1998, s. 382) viser til forskning som hevdar at relasjonar er tett knytt til det meir generelle livskvalitetsomgrepet. Her blir det hevda at den mest fruktbare tolkinga av denne samanhengen er at gode relasjonar og god skulelivskvalitet heng saman på ein interaksjonistisk måte, snarare enn at det er ein kausal samanheng. Mi forståing av relasjonar knytt til *skulelivskvalitet* er nettopp denne – den gjensidige verknaden mellom relasjonar og skulelivskvalitet. Tangen (2009, s. 836-837) kallar gode relasjonar mellom lærar og elev for *utdanningsallianser*. Dette er relasjonar som kan vere med å bygge opp meistringstru, samt vere generelt førebyggjande for eleven.

Begge partar i relasjonen aktive deltakarar i å skape relasjonen, og måten personane agerer i samhandlinga med kvarandre påverkar korleis relasjonen er. Utviklinga av forholdet mellom personane vil ha mykje å seie for åtferda til personane, og alle interaksjonar mellom partane vil vere med å regulere relasjonen mellom dei partane (Pianta, 1999, s. 29). Hartup (1989, s. 120) skildrar to typar relasjonar – *horisontale* og *vertikale*. Horisontale relasjonar er typiske venerelasjonar, der begge partar har like mykje makt. Vertikale relasjonar er typiske relasjonar mellom eit barn og ein vaksen, der den vaksne har meir makt.

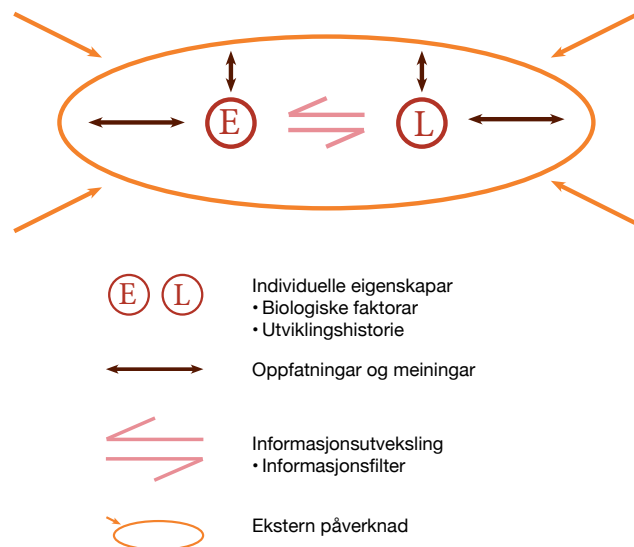
2.5.1 Relasjonen mellom lærar og elev

Ein positiv relasjon mellom lærar og elev har mykje å seie for til dømes motivasjon, engasjement, velvære, skulelivskvalitet, og det kan vere ein vernande faktor for elevar i risiko (Baker, Gant, & Morlock, 2008; Cornelius-White, 2007; Federici & Skaalvik, 2014; Hamre & Pianta, 2001; Hattie, 2013; Pianta et al., 2012; Pianta, 1999; Reite, 2016; Van Maele & Van Houtte, 2011). I si meta-metaanalyse av faktorar som hadde påverknad på læring fann Hattie (2013, s. 449) at relasjonen mellom lærar og elev var den trettande viktigaste faktoren av 138 faktorar. Dette funna illustrerer godt kvifor denne relasjonen er så viktig. Forfattarane av ein meta-analyse (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011, s. 517) fann tal som tydar på at relasjonen mellom lærar og elev blir viktigare di eldre elven blir. Vi veit samstundes at relasjonen mellom lærar og elev ofte blir dårlegare utetter skuletida (Eccles et al., 1993, s. 95). I ei forskingsoversikt fann Sabol og Pianta (2012, s. 220) at elevar som strevar fagleg har ein tendens til å utvikle dårlegare relasjonar til læraren enn dei elevane som ikkje strevar fagleg. Dette er eit paradoks, då det er desse som har det største utbyttet av ein god relasjon til læraren (Sabol & Pianta, 2012, s. 220). Roorda et al. (2011, s. 518) finn liknande resultat, men legg til at dei som strevar fagleg både har størst negativt og positivt utbyttet av relasjonen, då avhengig av om relasjonen er positiv eller negativ.

I relasjonen mellom lærar og elev er begge partar – læraren og eleven – sjølvstendige individ, men maktforholdet mellom dei er ikkje likt. Læraren og eleven påverkar difor relasjonen på ulike måtar. Forholdet mellom ein vaksen og eit barn er asymmetrisk. I dette ligg det at den vaksne er meir moden, har meir erfaring og makt, og har med det større innverknad på relasjonskvaliteten enn det barnet har (Pianta, 1999, s. 30). Pomeroy (1999, s. 478) fann i ein studie at denne asymmetrien kan vere både positiv og negativ for eleven. Når læraren gjer jobben sin, og sørgjer for at han motiverer og engasjerer elevane fungerer asymmetrien, men om dette ikkje skjer fungerer den ikkje. Som ein profesjonell yrkesutøvar er det læraren som har ansvaret for kvaliteten i relasjonen (Drugli, 2012, s. 16). I skulen blir difor ikkje læraren og eleven likeverdige partar i relasjonen, sjølv om begge har stor påverknad på den. Hoy og Davis (2006, s. 128-129) skriv at lærarens syn på eiga rolle i klasserommet har mykje å seie for korleis relasjonen mellom læraren og eleven er, særleg med tanke på handtering av konflikhtar og i samhandling med elevar som viser utfordrande åtferd.

Pianta (1999, s. 72; 2006, s. 690-691) har utvikla ein modell for å kunne forstå relasjonen mellom lærar og elev. Modellen er sentrert rundt forholdet mellom læraren og eleven. Modellen handlar ikkje berre om kva som skjer mellom dei to partane i relasjonen. Modellen inkluderer fleire andre faktorar, og forklarar difor relasjonar ut frå eit syn om at desse ikkje oppstår og utviklar seg i eit vakuum. Modellen illustrerer kompleksiteten kring relasjonar. Pianta (2006, s. 691) illustrerer modellen slik, i mi omsetting:

Pianta sin modell for lærar - elev - relasjonen



Pianta (2006 s. 690) skisserer tre hovudkomponentar i modellen; *Individuelle eigenskapar*, *informasjonsutveksling* og *ekstern påverknad*. I tillegg er oppfatningane og meiningane til partane illustrert. I det følgjande kjem det ei kort utgreiing kring desse tre.

Individuelle eigenskapar handlar heilt grunnleggjande om til dømes kjønn, temperament, genetik, intelligens, sjølvtilit og andre biologiske og intrapersonlege eigenskapar (Pianta, 2006, s. 691). Lærarar og elevar har ulike individuelle karakteristikkar, og har difor ulike utgangspunkt i relasjonen (Pianta, 2006, s. 692-694) Ifølgje Pianta (1999, s. 74) er *den indre arbeidsmodellen* den viktigaste individuelle eigenskapen i relasjonen. Denne er samansett av eit sett reglar og mønster for korleis ein møter nye personar og går inn i nye relasjonar. Den indre arbeidsmodellen er bygd opp av tidlegare erfaringar med relasjonar, men den er ikkje fastlåst, og kan bli forandra. Modellen kan også seiast å vere tosidig, og Pianta (1999, s. 73-75) nytta lærarrolla som eksempel: I møte med ein elev vil den indre arbeidsmodellen til læraren kunne vere bygd på både eigne erfaringar som elev, i tillegg til eigne erfaringar som lærar. I dette eksempelet dreg arbeidsmodellen nytte av erfaringar frå begge sider av relasjonen. Forventningar om korleis den andre parten skal oppføre seg i relasjonen er også ein del av den indre arbeidsmodellen, og er noko av det som skil relasjonar frå å berre vere ei rekke møte mellom to partar.

Informasjonsutveksling handlar om dei relasjonsregulerande prosessane *mellom* partane i relasjonen (Pianta, 1999, s. 75-76), og dette er ein av dei mest særmerkte karakteristikkane av ein relasjon (Pianta, 2006, s. 694). Desse prosessane er mest tydeleg i den direkte samhandlinga mellom partane. Mindre tydeleg informasjonsutveksling kan vere kroppsspråk, korleis den andre reagerer på det ein sjølv seier og korleis ein trur den andre oppfattar ein sjølv. Sjølv om desse prosessane kan vere vanskelege å observere, er dei ein viktig del av Pianta sin modell. Små nyansar i måten læraren samhandlar med eleven på kan ha store innverknadar på relasjonen (Pianta, 1999, s. 75). Dette er noko som Tangen (1998, s. 382) også har funne i si forskning på området. Pianta (1999, s. 76) viser til forskning som seier at toneleie, åtferdstiming og kroppsspråk kan vere vel så viktige informasjonsberarar i informasjonsutvekslinga som sjølve åtferda. Altså kan måten noko blir sagt eller gjort på gi vel så mykje informasjon frå den eine parten til den andre som det som faktisk blir gjort. Som den ansvarlege i relasjonen må læraren difor vere ekstra nøye med å tenke over korleis han er i møte med eleven. Det handlar altså ikkje berre om *kva* som blir gjort eller sag, men *korleis*.

Mønstra i informasjonsutvekslinga er viktig for korleis læraren reagerer på ulike signal frå eleven, og korleis eleven gjev desse signala til læraren (Pianta, 1999, s. 76). Ein dannar seg ofte oppfatningar av andre som kan vere avgjerande for korleis signal blir sendt og tolka. Etter kvart dannar dette ein struktur for samhandlinga i relasjonen. Dei blir som filter å rekne, der informasjonen ein får frå den andre parten blir filtrert og sortert ut frå kva ein tidlegare har lagra og oppfatta. Desse filtra vil ha innverknad på den indre arbeidsmodellen. Dette kan bli ein sjølvoppfyllande profeti, då ein vil lagre informasjon som passar med dei filtra ein alt har (Pianta, 1999, s. 77).

Informasjonsfiltra som er diskutert over er viktige i informasjonsutvekslinga mellom læraren og eleven. Det er visse typar åtferd som kan fungere som katalysatorar for reaksjonar i relasjonen. Måten ein elev reagerer på når han får ein beskjed frå læraren, kan igjen gjere at læraren reagerer. Pianta (1999, s. 78) kallar dette for triggerar, og hevdar at triggerane i samhandling med filtra utgjør grensene for kva som blir tolt i relasjonen. Grensene kan vere ein god ting om læraren og eleven har om lag same oppfatning av relasjonen. Om filtra eller triggerane til læraren og eleven ikkje er på linje, vil dette kunne gå ut over eleven, ved til dømes at læraren ikkje reagerer med omsorg når signala frå eleven seier at det er det eleven treng.

Ekstern påverknad handlar om at faktorar utanfor sjølv relasjonen verkar på relasjonen (Pianta, 1999, s. 78). Slike faktorar kan vere læreplanar, familielivet til læraren eller eleven, eller skulekulturen. Andre element som har innverknad på relasjonen mellom lærar og elev her er lærartettleiken og korleis dagen er organisert. Dei strukturelle sidene ved skulane har mykje å seie for utviklinga av relasjonen mellom lærar og elev (Pianta, 2006, s. 696). Desse faktorane kan alle vere med på å avgjere korleis relasjonen mellom lærar og elev blir, ein må alltid vurdere relasjonar ut frå konteksten dei oppstår og eksisterer i (Pianta, 1999, s. 78).

2.5.2 Emosjonell og fagleg støtte

Eg tek utgangspunkt i Federici og Skaalviks (2014) gjennomgang av emosjonell og fagleg støtte. Dei nyttar omgrepa *Emotional Support* og *Instrumental Support* om dei fenomen som blir skildra i det kommande, men eg har valt å nytte omgrepa *emosjonell støtte* og *fagleg støtte*. Dette er i tråd med korleis til dømes Utdanningsdirektoratet (2014) nyttar omgrepa.

Dei faglege interaksjonane mellom lærar og elev er ikkje lausrive frå relasjonen elles (Pianta, 1999, s. 81). Hovudvekta av interaksjonane mellom læraren og eleven handlar om emosjonell og fagleg støtte. Malecki og Demaray (2003, s. 250) meiner ein som lærar må vere merksam på at det er eleven si *oppfatning* av den faglege og emosjonelle støtta som er viktigast. Reite (2016, s. 65) fann i ei undersøking at graden av fagleg støtte påverkar eleven emosjonelt, og at graden av emosjonell støtte har innverknad på den faglege utviklinga til eleven. Reite meiner vidare at begge typane støtte bør nyttast for at eleven skal oppleve å ha ein god relasjon til læraren. Det har blitt hevda at redusert klassestorleik gjev større rom for fagleg og emosjonell støtte (Hattie, 2013, s. 141). Hattie meiner dette ikkje treng stemme, og grunnjev dette med at lærarar ofte nyttar same arbeidsmetodar, sjølv etter at klassestorleiken er redusert. Demaray og Malecki (2003, s. 485-486) fann i ein studie at dei som blei utsatt for mobbing ofte opplevde mindre støtte, samstundes som dei verdsette støtte i større grad enn elevar som ikkje blei mobba. Desse funna gjaldt støtte frå både jamaldringar og lærarar.

Emosjonell støtte handlar om i kva grad eleven har tillit til læraren, at læraren møter dei dei med varme og respekt, og at læraren viser empati for eleven (Federici & Skaalvik, 2014, s. 21). Ein skil vanlegvis mellom generell og spesiell emosjonell støtte, der den generelle handlar om korleis eleven opplever desse aspekta ved læraren generelt, medan den spesielle handlar om konkrete situasjonar. Federici og Skaalvik (2014, s. 22) viser til forskning som seier at den emosjonelle støtta er viktig for at eleven skal føle tilhøyrslø. Det er også funne at høg grad av emosjonell støtte gjev meir læring, mindre angst, betre sjølvtru og høgare engasjement enn låg grad av emosjonell støtte.

Federici og Skaalvik (2014, s. 31) viser til forskning som seier at elevar unngår å få hjelp frå læraren fordi dette kan opplevast som flaue situasjonar, eller situasjonar der ein føler seg dum. Samstundes viser dei til eigne forskingsresultat som viser at både emosjonell og fagleg støtte er nært knytt til i kor stor grad elevar søker hjelp frå læraren. Det kan vere nærliggande å tenke at manglande emosjonell støtte, til dømes manglande empati, respekt og tillit, vil gjere at eleven føler seg utrygg i situasjonen, og det kan verte lettare for han å *ikkje* søke hjelp snarare enn å søke hjelp frå læraren. Både emosjonell og fagleg støtte er viktig for å fremje åtferd der eleven tør å ta kontakt med læraren (Federici & Skaalvik, 2014, s. 31).

Emosjonell støtte må alltid ha med seg ein grad av fagleg støtte (Federici & Skaalvik, 2014, s. 31). Dette er særleg viktig for elevar som opplever låg meistring. Om desse berre får

emosjonell støtte kan dette føre til ei oppleving frå eleven si side om at læraren ikkje har trua på ein. Dette vil igjen kunne ha konsekvensar for eleven si oppfatning av relasjonen til læraren.

Fagleg støtte handlar om graden av hjelp til faglege spørsmål (Semmer et al., 2008, s. 236) Bø og Hovdenak (2011, s. 74) meiner omgrepet på kva hjelp som blir gjeven for at eleven skal få fagleg framgang, meir kunnskap og betre fagleg forståing. Dei viser til studiar som seier at elevar engasjerer seg meir i faglege aktivitetar om læraren viser støtte kring desse aktivitetane. Semmer og kollegaer (2008, s. 236) knyter fagleg støtte sterkt til det engelske uttrykket *tangible help*. Dette kan vi omsette med handgripeleg eller konkret støtte. Ifølgje Malecki og Demaray (2003, s. 232-233) handlar denne typen støtte om å gi råd og vere ein god rettleiar. Elevar som slit fagleg har ein tendens til å få meir fagleg støtte enn elevar som ikkje slit fagleg (Nurmi, 2012, s. 192) Denne typen støtte er sterkt knytt til sosial-kognitiv teori, og vil ha stor innverknad på fleire av kjeldene til meistringstru og mekanismane kring desse (Federici & Skaalvik, 2014, s. 22)

2.5.3 Relasjonen mellom jamaldringar

Mykje av det barn og unge engasjerer seg i, skjer i samhandling med jamaldringar, og jamaldringrelasjonar er viktig for utviklinga av kunnskap og kompetanse hjå ein person (Bandura, 1997, s. 173). Samanlikna med andre signifikante relasjonar hjå barn og unge er relasjonen til jamaldringar generelt via liten plass i teoriar og forskning (Frønes, 2006, s. 59-60). Eg har fokus på ungdomstida i mitt prosjekt, og i denne tida prioriterer ungdommane i større grad jamaldringar enn før. Frønes (2006, s. 61) hevdar det er rimeleg å seie at jamaldringar er dei dominerande signifikante andre i ungdomsstida. Eit liknande synspunkt blir hevda av Maxwell (2002, s. 268), som meiner at ungdomstida er ei tid der jamaldringar har ekstra stor påverknad på kvarandre.

Relasjonar mellom barn og unge er horisontale relasjonar (Frønes, 2006, s. 176). Dette vil seie at partane i relasjonen er likeverdige. Dette står i kontrast til lærar–elev-relasjonen, der læraren hadde meir makt i relasjonen enn det eleven hadde. Relasjonar mellom vaksne og barn er i stor grad relasjonar som barnet *får* – dei kan ikkje velje i så stor grad – medan relasjonar mellom barn og unge er relasjonar dei må jobbe meir aktivt for å oppnå (Frønes, 2006, s. 177). Jamaldringgruppa er ikkje ei homogen gruppe, og barn har ein tendens til å

velje å ha meir kontakt med dei som har dei same interessene som seg sjølv (Bandura, 1997, s. 173).

Venskap er eit essensielt omgrep knytt til relasjonar mellom barn. Ifølgje Frønes (2006, s. 177) representerer venskap ein tett relasjon kjenneteikna av at den er sjølvvald av partane. I venskap deler partane ofte meir private ting enn det dei ville delt med til dømes læraren eller foreldra. Venskap er prega av gjensidigheit og tillit. Jamaldringmiljøet til ein person vil i stor grad utgjere dei sosiale referanserammene til personen (Frønes, 2006, s. 188-189). Barn som ikkje er like gamle, men gjerne eldre enn ein sjølv, kan bli definert som jamaldringar. Desse har ofte meir kunnskap, kompetanse og erfaring som den yngre parten ofte vil sjå opp til. Den eldre parten vil då verte ein rollemodell for den yngre parten (Frønes, 2006, s. 185).

Ungdomstida er ei utfordrande tid – både på og utanfor skulen. Ungdommar har ein tendens til å engasjere seg meir i risikofylte aktivitetar enn endre aldersgrupper (Gardner & Steinberg, 2005, s. 625). Pianta og Walsh (1996, s. 135-136) skildrar at dårlege jamaldringrelasjonar kan få negative følgjer for dei involverte – både på kort og på lang sikt. I tillegg viser Pianta (2006, s. 695) til at elevar som opplever lite støtte frå jamaldringane ofte får meir korrigerande attendemeldingar frå læraren enn dei som opplever god støtte. Prinstein og La Greca (2004, s. 108-110) finn liknande funn i ein longitudinal studie. Dei fann at manglande støtte frå jamaldringar kunne gi seg utslag i å gjere den aktuelle personen sårbar på ulike område. I det lengste kunne dette gi utslag i helsemessig risikoåtfærd – som røyking og drikking av alkohol

Maxwell (2002, s. 274) undersøkte ungdommar si risikosøkande åtfærd, og fann at det er 1,9 gongar større sjanse for at ein byrjar med risikosøkande åtfærd, som til dømes røyking og drikking, om ein ven allereie driv med åtfærd, enn om ein ikkje har vener som gjer det. I ei syntese av tidlegare forskning på området fann Brechwald og Prinstein (2011, s. 172-173) at ungdommar engasjerer seg i aktivitetar som er sosialt verdsett i den sosiale kretsen, og at ungdommar som søker normbrytande aktivitetar og miljø ofte har ei vanskeleg historie med utfordrande jamaldringrelasjonar og aggresjon. Ungdommar har ein tendens til å ville gjere ting og tileigne seg eigenskapar som populære jamaldringar.

2.6 Kontroll og meistring

Kontroll og meistring er viktige element i kvardagen til folk. Ved å kunne kontrollere det som påverkar livet til ein vil ein i stor grad kunne påverke kva retning livet tek (Bandura, 1997, s. 1). Å ha kontroll i eige liv, og å kjenne at ein meistrar kvardagen er noko alle menneske kan vere einige om at er viktig. Når vi har ei kjensle av at vi kan kontrollere omverda, at handlingane, tankane og kjenslene våre er kontrollerte av oss sjølve, kan vi i større grad møte utfordringar på ein god måte (Maddux, 2009, s. 338) Menneske verdsett å ha innverknad på korleis eige liv er, og korleis det vil verte i framtida. Dette er element som er viktige i dei styringsdokumenta den norske skulen styrer etter. I opplæringslova (1998, § 1-1) er desse tre elementa – innverknad, meistring og framtidsretting – viktige. Allereie i fyrste paragraf finn vi desse formuleringane:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal (...) opne dører mot verda og framtida (...). Elevane og lærlingane skal kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. (...). Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. (Opplæringslova, 1998, § 1-1)

I forskning kring dei ulike sidene av skulelivskvalitet finn ein desse elementa i svært stor grad, ofte representert gjennom ulike motivasjons- eller kontrollteoriar – som til dømes kontrollplasseringsteorien (Rotter, 1966), aktør/brikke-teorien (deCharms, 1977), forventningsverdi-teorien (Wigfield & Eccles, 2000), teorien om planlagd åtferd (Ajzen, 1991), målorienteringsteorien (Kaplan & Maehr, 2007) og sjølvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000). Desse, og andre teoriar, har til felles at dei meiner kontroll og meistring er viktige, både for notida, men også for framtida. Formuleringane i opplæringslova peikar også mot framtida. Korleis framtida blir, er avhengig av dei erfaringane ein har gjort seg, og måten ein samhandlar med omverda på (Sameroff & MacKenzie, 2003, s. 16).

Kontrolldimensjonen er ein viktig del av skulelivskvalitetsomgrepet til Tangen (1998, 2009, 2012), og her særleg to omgrep viktige – *agency* og *self-efficacy*. Desse omgrepa let seg ikkje lett omsetje til norsk, men eg har valt å nytte omgrepa *aktør* og *meistringstru*. I utgreiinga kring dessa omgrepa under vil meiningsinnhaldet i omgrepa vere som dei er på engelsk, sjølv om dei ikkje er direkte omsett. *Meistringstru* er ein meir grunnleggjande og underleggjande omgrep enn *aktør*, og vil difor ha større prioritet i det følgjande.

2.6.1 Sosial-kognitiv teori – aktørperspektivet

Sosial-kognitiv teori er rammeverket som meistringstru er utvikla i, og er grunnlaget for korleis eg ser på meistring og kontroll i denne oppgåva. Læring er ein viktig del av sosial-kognitiv teori (Bandura, 2012, s. 13). I sosial-kognitiv teori er det ein fleirsidig kausal modell, som handlar om både utvikling og handlingsregulering (Bandura, 1997, s. 34). Meistringstru er ein del av denne teorien, men ikkje den einaste delen. Meistringstru er ein unik komponent i sosial-kognitiv teori, då dette verkar inn på dei andre delane av teorien (Bandura, 1997, s. 35).

Grunnlaget for sosial-kognitiv teori er eit *aktørperspektiv* (Bandura, 2012, s. 11). Å vere ein aktør i denne samanhengen vil seie å påverke eiga fungering, og å kunne påverka konsekvensane av sine eigne handlingar. Å vere ein aktør vil ikkje seie at ein er lausrive frå påverknad frå omverda – det er ikkje berre ein sjølv som har innverknad på eiga fungering og framtid (Bandura, 1989, s. 1175). Bandura (2006b, s. 165) skil mellom tre ulike typar aktørperspektiv – det individuelle perspektivet, representasjonsperspektivet og det kollektive perspektivet. Når eg omtalar aktørperspektivet i denne oppgåva er det i form av det individuelle perspektivet.

Mykje av grunnlaget for aktørperspektivet og sosial-kognitiv teori kviler på ein modell som hevdar at det som skjer i livet til ein person er avhengig av gjensidige årsakssamanhengar mellom tre faktorar: *intrapersonlege faktorar*, *miljømessige faktorar* og *den åtferda personen utfører* (Bandura, 2012, s. 11). Meistringstru er ein av dei viktigaste intrapersonlege faktorane. Meistringstru er difor ein viktig faktor i å påverke korleis eiga liv blir. Meistringstru er ein viktig eigenskap i samspelet mellom dei faktorane som bestemmer i kor stor grad ein person er ein aktør eller ikkje. Eit viktig poeng i modellen er at menneskeleg endring og tilpassing ikkje skjer i eit vakuum frå omverda, men at dette heile tida er rotfesta i sosiale system (Bandura, 1997, s. 6). I sosiale system både blir menneske påverka av omverda, men er også med å påverkar omverda.

Det er fire hovudelement i det å vere ein aktør (Bandura, 2006a, s. 3). *Det fyrste elementet* handlar om det å ha ein intensjon bak dei handlingane ein utfører og dei vala ein gjer. *Det andre elementet* handlar om å tenke fram i tid. Å sjå føre seg potensielle utkomer av situasjonar kan vere viktige motivasjonsfaktorar for korleis ein handlar. *Det tredje elementet* handlar om at menneske er sjølv-regulerande, ikkje berre planleggande slik som i dei to førre

elementa. Vi regulerer handlingane våre ut frå eigne standardar, og søker å gjere ting som gjer oss tilfredse. *Det fjerde elementet* handlar om at menneske granskar eiga fungering gjennom å vurdere meistringstru, tankar og handlingar.

2.6.2 Meistringstru

Som skildra i kapittel **2.6.1 Sosial-kognitiv teori - aktørperspektivet** er det å vere ein aktør i eige liv viktig. Blant dei ulike faktorane som påverkar dette er *meistringstru* den mest sentrale faktoren (Bandura, 2006a, s. 3). Meistringstru er grunnlaget for motivasjon, prestasjonar og kjensla av å trivast. Teorien kring meistringstru er utvikla av Bandura (1997).

Definisjonen som er vist til i innleiinga er mykje brukt i forsking. Andre forskarar legg til eller forandrar delar av definisjonen, og Ajzen (2002, s. 667-668) legg til at ein kan sjå på handlingar som ein sekvens – små bitar som følgjer etter kvarandre i tid. Meistringstru blir i denne samanhengen i kor stor grad ein trur ein klarar å utføre kvar del av handlingssekvensen. Meistringstru er ikkje ein statisk eigenskap ved menneske (Zimmerman, 2000, s. 83), og går ikkje på eigenskapar som kor sterk ein er eller kor flink ein er til å synge. Denne trua er fleirdimensjonal, og kan variere ut frå kontekst og aktivitet. Resultattru er ofte knytt til meistringstru, men denne er knytt til at kva resultat ein trur ein kan få ut frå kor godt ein trur ein kan meistre situasjonen (Bandura, 1997, s. 21). Meistringstru handlar om utføringa, ikkje sluttresultatet. Meistringstru påverkar prestasjonar, uthald, innsats og kva val personar gjer når dei utfører ein aktivitet (Schunk & Meece, 2006, s. 73)

Meistringstru kan bli – og blir ofte – forveksla med andre omgrep som er i nær slekt. Ulike omgrep og teoriar som handlar om *sjølv* blir i mindre eller større grad forveksla med meistringstru. Korleis ein ser på seg sjølv generelt blir ofte forveksla med meistringstru. I denne oppgåva er det meir fruktbart å nytte meistringstru, då dette er eit omgrep som har mykje betre føreseiande kvalitetar (Bandura, 1997, s. 11). Meistringstru er ein viktig del av korleis ein ser på seg sjølv, men desse to kan bør ikkje forvekslast. *Sjølvtilitt* er også ofte forveksla med meistringstru. Sjølvtilitt handlar om korleis ein vurderer eige sjølvverd, medan meistringstru handlar om tru på eiga evner til å gjennomføre handlingar. Meistringstru blir ofte sett i samheng med det å vere i kontroll over situasjonen.

2.6.3 Kjeldene til meistringstru

I kor stor eller liten grad ein har meistringstru om å gjennomføre noko kjem ikkje av seg sjølv. Bandura (1997, s. 79) identifiserer fire ulike typar kjelder til meistringstru – *meistringsopplevingar, vikarierande erfaringar, verbal overtaling* og *fysiologiske reaksjonar*. Her kjem ei utgreiing kring desse:

Meistringsopplevingar er den viktigaste kjelda til meistringstru (Bandura, 1997, s. 80). Om ein føler at ein meistrar noko vil dette verke positivt inn på meistringstrua for liknande situasjonar i framtida. Situasjonar som ein person ikkje meistrar vil verke negativt inn på meistringstrua, og særleg om det er situasjonar der meistringstrua hjå personen ikkje er godt etablert. Godt etablert meistringstru krev meistringsopplevingar over tid, der ein ser at ein kan møte utfordringar med vedvarande innsats. Alle har eksisterande oppfatningar om meistringstru, og menneske har ein tendens til å sjå bort frå ny informasjon som ikkje stemmer overeins med det ein trur frå før (Bandura, 1997, s. 82). Meistringstru er ikkje objektiv. Om ein person har ein sterk tanke om at han ikkje klarar ei gjeven oppgåve, skal det mykje til for at denne førestillinga skal endre seg. Dette stabiliteten kan òg vere positivt. Solid meistringstru blir utvikla over tid, og her vil ikkje enkelte negative opplevingar gjere at ein plutseleg ikkje trur ein vil meistre ved neste høve. Personar som har solid meistringstru vil i stor grad nytte opplevingar der dei ikkje meistra som informasjon til korleis dei kan få meistringsopplevingar neste gong (Bandura, 1997, s. 82).

Vikarierande erfaringar er ei anna kjelde til meistringstru. Dette handlar om at ein observerer andre, eller søker erfaringar gjennom modellering frå andre. Ein måte dette kan påverke meistringstrua på er gjennom sosial samanlikning (Bandura, 1997, s. 87). Ein elev kan til dømes samanlikne seg med venene etter å ha fått resultatet av ei prøve. Dette kan ha noko å seie for i kva grad personen føler meistring i den aktuelle testen, og ha konsekvensar for meistringstru i liknande situasjonar seinare. Det å sjå, eller å visualisere, nokon som liknar på ein sjølv utføre noko ein sjølv har lyst til å utføre aukar meistringstrua til ein person. Di større likskap mellom ein sjølv og den som modellerer handlinga, di større sjans er det at observasjonen av den som modellerer vil verke inn på meistringstrua (Bandura, 1997, s. 87).

Verbal overtaling er ei viktig kjelde til meistringstru. Ein møter dette gjennom attendemeldingar og oppmuntringar. I møte med utfordringar vil det vere enklare å ha meistringstru om ein får verbal støtte frå signifikante andre (Bandura, 1997, s. 101). Effekten

av den verbale overtalinga har sterk samanheng med korleis tilliten til den som overtalar er (Bandura, 1997, s. 105). Verbal overtaling kan ha liten effekt om det som blir kommunisert ikkje er innanfor det ein sjølv ser på som realistisk. Kva som blir sett på som realistisk vil kunne variere ut frå kontekst, oppgåve og kven som står for den verbale overtalinga (Bandura, 1997, s. 105).

Verbal overtaling er sjeldan den viktigaste kjelda til meistringstru, men den er ei viktig tilleggskjelde til andre kjelder – som til dømes vikarierande erfaringar og meistringssopplevingar. Når ein skal bygge meistringstru hjå personar er det difor viktig å ikkje berre gi munnlege attendemeldingar og ros. For at den verbale overtalinga skal ha mest effekt, må det leggst til rette for aktivitetar der ein opplever suksess (Bandura, 1997, s. 106). Dei som legg til rette for slike situasjonar må kjenne personane som skal gjennomføre aktiviteten, og lage aktivitetar som passar styrkene og svakheitene til desse. I skulen er dette ofte læraren. Verbal overtaling har større effekt hjå ungdommar enn hjå yngre barn (Schunk & Meece, 2006, s. 79).

Fysiologiske reaksjonar kan vere svært ulike, og nokre kan vere svært vanskeleg å ignorere, til dømes hyperventilering eller kvalme i stressande situasjonar eller ei kjensle av mjølkesyre under fysisk aktivitet. Fysiologiske reaksjonar har særleg effekt på situasjonar som har med fysisk fungering, helse og stress å gjere, og i stressande situasjonar blir ofte fysiologiske reaksjonar sett på som teikn på svakheit eller at ein ikkje meistrar det ein held på med (Bandura, 1997, s. 106). Den affektive og emosjonelle statusen til personar har stor innverknad ei rekke område for meistringstru. Humør har også ein effekt på meistringstru. Når ein person er i godt humør og opplever suksess vil han kunne auke meistringstrua, og motsett om personen er i dårleg humør og ikkje opplever suksess (Bandura, 1997, s. 111).

Motløyse er ei sterk kjensle som trumfar dei fleste andre (Bandura, 1997, s. 111). Slike kjensler minskar meistringstrua, som kan føre til lågare motivasjon. Dette vil igjen kunne føre til at ein unngår utfordringar og ikkje meistrar situasjonar. Dette kan føre til ein vond sirkel (Bandura, 1997, s. 113). *Lært hjelpeløyse* er eit omgrep som passar inn i denne samanhengen. Dette er ein tilstand der ein person som møter motgang ikkje trur han sjølv kan vere pådrivar for å endre situasjonen til det betre (Dweck, 1975, s. 674-675). Ofte trur desse at det ikkje vil nytte å legge inn ein innsats for å forsøke å forandre situasjonen, sjølv om personen både har

motivasjon og eigenskapar som skal til for å kome seg ut av situasjonen. Dette blir då ein vond sirkel.

2.6.4 Meistringstru i skulen og ungdomstida

Skulen er den viktigaste arenaen for utvikling av kognitive ressursar (Bandura, 1997, s. 174), og skulen er viktig i å forme meistringstrua til elevar (Schunk & Meece, 2006, s. 79). I løpet av skuletida utviklar elevar akademisk og intellektuell meistringstru. Skulen er ein sosial arena, dette verkar inn på korleis meistringstrua til elevar utviklar seg. Ein elev som har høg meistringstru vil ha høg motivasjon, få gode resultat i skulen, og vil ofte utvikle ei interesse for skulefaglege tema (Bandura, 1997, s. 174). Det er likevel mange hindringar til stades i skulen. Måten læraren tolkar og gir attendemelding til eleven på vil også ha mykje å seie for meistringstrua til eleven. Sosial samanlikning kan gi negative utslag for meistringstrua til ein elev (Schunk & Meece, 2006, s. 79).

Elevar som har utfordringar i skulen vil ofte ha vanskar med å henge med i undervisning som går for raskt, og dei vil ha liten nytte av å bli satt i nivådelte grupper. I slike grupper vil lite vere forventa av dei, og dette vil ofte føre til at dei får endå større faglege utfordringar, og endå lågare meistringstru enn dei hadde tidlegare (Bandura, 1997, s. 175). I ein studie fann Festøy og Haug (2017, s. 69) liknande funn, der lågt læringstrykk blei sett i samanheng med låg motivasjon. Opsvik og Haug (2017, s. 329) hevdar at lågt læringstrykk sender eit signal frå læraren om at ein ikkje har fagleg tillit til eleven, noko som kan redusere meistringstru, sjølvtilit og motivasjon.

Ved store forandringar i skulekvardagen, som til dømes skulebyte, kan meistringstrua til elevar bli forandra (Schunk & Pajares, 2002 referert i: Schunk & Meece, 2006, s. 80). Schunk og Meece (2006, s. 80) viser til mykje forskning som seier at ungdommar ofte opplever minka meistringstru i overgangen mellom barneskule og ungdomsskule. Zimmerman (2000, s. 86) hevdar graden av meistringstru føreseier to element av innsatsen til elevar – energibruken og tal på utfordringar som blir løyste.

3 Metode

Val av metode er heilt grunnleggjande for retninga til og resultatet av forskingsprosjekt. *Vegen til målet* er den opphavlege tydinga av ordet *metode* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Målet med dette masterprosjektet er i fyrste rekke å svare på problemstillinga, og i andre rekke å få større kunnskap generelt kring situasjonen til elevar som går ved alternative skular. Problemstillinga mi er følgjande:

Korleis opplever tidlegare elevar ved alternative skular at eigen skulelivskvalitet ved dei alternative skulane var?

Problemstillinga, og med det målet for oppgåva, legg sterke føringar for val av metode. Den metoden som er valt for å nå målet er retrospektive, kvalitative forskingsintervju.

Eg har valt å nytte omgrepet *intervjuperson* om dei som deltek i forskingsprosjektet mitt i staden for *informant*. Datamaterialet som er grunnlaget for analysane og drøftinga er skapt i interaksjonen mellom meg som forskar og deltakaren. Når kvalitative forskning har eit slik perspektiv samsvarar omgrepet *intervjuperson* meir med det som faktisk skjer enn det *informant* gjer (Thagaard, 2013, s. 50). Om ein nyttar informant som omgrep, gir dette lett assosiasjonar til at forskaren møter opp til intervjuet, blir informert av informanten, og reiser. I oppgåva mi er *intervjuperson* ei meir presis skildring av rolla til personen enn det *informant* er.

I det følgjande blir det greia ut kring dei ulike delane av *forskningsdesignet* for masterprosjektet. Forskningsdesignet er det totale forskingsmessige mønsteret i eit forskingsprosjekt (Befring, 2015, s. 84).

3.1 Vitskapsteoretiske perspektiv

Både fenomenologien og hermeneutikken legg vekt på det subjektive (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 79). Grunnlaget for gjennomføringa av dette masterprosjektet kviler på eit fenomenologisk og hermeneutisk grunnperspektiv. Gjennomføringa er verken reint fenomenologisk eller reint hermeneutisk, men desse ligg til grunn for korleis eg har jobba med prosjektet.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi handlar om medvit (Giorgi, 1997, s. 235). I si breiaste og mest omfattande form handlar fenomenologien om alle erfaringar til ein person. I denne oppgåva er det ikkje *alle* erfaringane til intervjupersonane som blir sett på, men erfaringane deira knytt til konkrete fenomen. I fenomenologien set ein fokus på personars livssituasjon, og deira eigne erfaringar og opplevingar (Befring, 2015, s. 110). I denne samanhengen handlar eit fenomenologisk perspektiv om å vere oppteken av dei subjektive opplevingane til dei som er med i forskingsprosjektet.

I motsetnad til naturvitskapens positivistiske tankegang siktar ikkje fenomenologien på å skulle forklare noko kausalitetsforhold (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 94). Fenomenologi er skildrande heller enn forklarande. Dette skildrande aspektet ved fenomenologien er viktig i forskingsprosjektet mitt.

Eit sentralt omgrep i fenomenologien er *livsverd* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Livsverda vår er den verda vi som subjekt møter, og som vi opplever direkte, utan tolkingar og forklaringar. Ifølgje Creswell (2013, s. 76) handlar fenomenologiske studiar om felles meining om eit fenomen frå individuelt opplevde livsverder. Det er livsverdene til intervjupersonane eg har fått innblikk i, og det er skildringar av deira livsverder som ligg til grunn for dei resultatane som er funne og dei drøftingane som er gjort.

Ein reknar filosofen Husserl som ein grunnleggjar av fenomenologien (Befring, 2015, s. 110), og hans variant av fenomenologien hevdar ikkje å kunne vurdere kvaliteten av erfaringar, men at det er erfaringas eksistens som er det viktige (Giorgi, 1997, s. 236). Ut frå dette perspektivet har ikkje eg gått inn og vurdert i kva grad det intervjupersonane seier stemmer eller ikkje. Det er deira skildring frå deira livsverd som har vore viktig. Forskaren vil i fenomenologisk tradisjon anerkjenne dei tolkingane personen har gjort, og tolke dette ut frå personens livsverd.

Giorgi (1997, s. 237-239) skildrar tre trinn for fenomenologi som filosofisk metode: *fenomenologisk reduksjon, skildring, og søk etter essensen*. *Fenomenologisk reduksjon* handlar å legge til side si eiga førforståing om fenomenet, og ein må ta stilling til fenomenet akkurat slik det syner seg. Giorgi hevdar at ein ikkje kan kalle noko arbeid fenomenologisk om ikkje nokon form for fenomenologisk reduksjon er nytta. Alle har ei førforståing, og det

kan vere vanskeleg å legge denne frå seg. Mi førforståing er skildra i metodekapittelet. *Skildring* i fenomenologisk samanheng handlar om å skildre fenomenet språkleg slik fenomenet syner seg. I denne prosessen skal ein ikkje gjere tolkingar, men berre skildre det som syner seg. Det er vanskeleg å ikkje gjere tolkingar eller legge føringar under intervju, sidan ein utformar spørsmåla ut frå egne erfaringar og førforståing, og ein sender signal under intervju. *Søk etter essensen* handlar om å finne den fundamentale meininga ved fenomenet. I mi oppgåve handlar dette om dei ulike tema som eg fann gjennom å analysere datamaterialet. Dei essensane eg fann utgjorde etterkvart det som blei analysa og drøftinga.

Ein kan ikkje forvente at intervjupersonane nyttar seg av fenomenologisk reduksjon, skildring eller essens (Giorgi, 1997, s. 240). Det er eg som forskar som må vere medviten kring desse omgrepa og haldningane. Sjølv om eg er medviten den fenomenologiske reduksjonen må eg vere merksam på eigen fagdisiplin i analysa. Giorgi (1997, s. 240-242) viser til fem trinn for fenomenologiske metodar – *innsamling av verbale data, lesing av data, sortering av data i kategoriar, organisere og uttrykke datamaterialet gjennom eit fagleg språk og syntese av data for presentasjon*.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken handla i utgangspunktet om tolking av tekstar, men har etterkvart også fått ei breiare tyding (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 98). Det som skal tolkast kan vere ein tekst, eit kunstverk, ei hending eller liknande. I dette forskingsprosjektet er det den metodiske tydinga av hermeneutikk som er interessant. Som metode handlar hermeneutikken om ulike prinsipp for analyse og tolking av tekstdata (Befring, 2015, s. 20).

Tolkingsprosessen i hermeneutikken kan skildrast som ein interaksjon mellom teksten og tolkinga (Befring, 2015, s. 20-21). Denne tolkingsprosessen er subjektiv og har som mål å få forståing for heilheita. *Den hermeneutiske sirkel* er eit omgrep som er viktig i hermeneutisk metode, og denne kan vere ei summering av hermeneutisk metode (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 101). Befring (2015, s. 21) skildrar den hermeneutiske sirkel som ein sirkulær prosess der ein byrjar med ei førforståing. Denne førforståinga blir utvikla vidare ved at ein analyserer og tolkar den aktuelle teksten. Dette vil i sin tur verke inn på førforståinga, som igjen vil verke inn på korleis ein tolkar og analyserer teksten. Heilskapsforståinga vil difor heile tida bli djupare.

3.2 Kvalitativt forskingsintervju

Den konkrete metoden som er valt for å svare på problemstillinga er retrospektive, kvalitative forskingsintervju. Intervjupersonane skildrar på denne måten noko som har hendt tidlegare i livet deira, og desse skildringane dannar datamaterialet. Ut frå problemstillinga i denne oppgåva passar denne metoden godt, då den opnar for at ein får ta del i dei opplevingane som intervjupersonane skildrar. Ein annan grunn til at dette er ein metode som passar i denne oppgåva er at *skulelivskvalitet* blir handsama som eit sensitiverande omgrep. Gjennom eit kvalitativt intervju vil ein i stor grad kunne gå inn og få ei forståing av eit fenomen, slik som er målet med sensitiverande omgrep.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) omtalar semistrukturerte livsverdintervju. Det er slike som er nytta i dette forskingsprosjektet. Semistrukturerte livsverdintervju har rot i fenomenologisk forskningstradisjon, og passar når ein skal forstå tema frå den subjektive opplevinga til intervjupersonane. Intervju som dette handlar om livsverda til intervjupersonane. Det er denne som forskaren hentar informasjon frå. Det at intervjuet er semistrukturerte vil seie at forskaren har laga visse retningslinjer, tema og spørsmål på førehand, men at sjølve intervjuet har ei form som minner om ei kvardagssamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Semistrukturerte intervju er den vanlegaste forma for kvalitative intervju (Brinkmann, 2014, s. 1008). Denne graden av struktur gjer at ein opnar for at intervjupersonen kan kome med narrativ og skildringar meir spontant enn det ein hadde fått om ein hadde hatt ein meir fast struktur ved intervjuet. I tillegg kan graden av struktur gi intervjuet ein fleksibilitet til å ta opp tema som forskaren eller intervjupersonen ikkje hadde kome på tidlegare (Thagaard, 2013, s. 98).

Føremålet med eit kvalitativt intervju er å forstå ulike tema i livsverda til intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Den som intervjuar må ha god kunnskap kring temaet for intervjuet. Forskaren bør forsøke å få intervjupersonen til å skildre fenomen med så mange nyansar som mogleg, og unngå bastante skildringar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47-48). Det er likevel viktig å hugse på at det ikkje er forskaren si oppgåve å gi intervjupersonane ulike meiningar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Om det kjem fram meiningar – tvitydige eller ikkje – er det forskaren si oppgåve å finne ut kvifor desse meiningane kjem, kva som er grunnen til dei, og i kva kontekst dei står.

I eit kvalitativt forskingsintervju blir datamaterialet skapt i interaksjonen mellom intervjuar og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Sjølv om begge partane i intervjusituasjonen påverkar kvarandre, er ikkje partane likeverdige. Forskingsintervju har tydelege asymmetriske maktforhold, der forskaren har meir makt enn intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). I intervjusituasjonen har forskaren kompetanse kring dei aktuelle tema som intervjupersonen ikkje har. Sjølv om intervjuet har ei form som liknar ei kvardagssamtale vil kompetansen til forskaren prege intervjuet. Det er ikkje samtalen i seg sjølv som er målet med intervjuet. Samtalen kan vere god, men den er ein måte for forskaren å nå målet med. I etterkant av intervjusituasjonen er det forskaren som tolkar og formidlar det som intervjupersonen har sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Dette er med på å gjere at det asymmetriske maktforholdet også vil eksistere etter sjølve intervjuet er gjennomført.

3.3 Intervjuguide og førebuing

Intervjuguiden i dette forskingsprosjektet meir som ein faktisk *guide* i intervjuprosessen, snarare enn eit fastlåst sett med spørsmål som vert stilt til intervjupersonane.

Dei ulike tema som er tekne opp i kunnskapsgrunnet har i stor grad ein parallell i intervjuguiden. I så måte gjekk eg inn i intervjusituasjonen med ei viss førforståing, noko som gjer at oppgåva ikkje er fenomenologisk i si reinaste form. Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) hevdar at ein kan formulere intervju spørsmål ut frå forskings spørsmål, og med det gjere intervjuet meir dynamisk og betre. Det er nettopp dette eg har gjort i intervjuguiden, der problemstillinga og dei teoretiske omgrepa er forsøkt operasjonalisert til så gode og enkle spørsmål som mogleg. Under gjennomføringa av intervjua fungerte intervjuguiden slik han skulle – som ein guide.

Rekkefølga av spørsmål i intervjuguiden og i intervjuet er avgjerande for korleis resultatet blir. I intervjuguiden min byrja eg med ei rekke nøytrale spørsmål, som var meint til å skape ei god og trygg atmosfære. Dette er i tråd med det Thagaard (2013, s. 110-111) skildrar om intervjuets dramaturgi, som bør utvikle seg frå det enkle til det meir utfordrande. Byrjinga av intervjuet er særskild viktig i kvalitative intervju, då det er her den interpersonlege kontakta mellom forskar og intervjuperson blir etablert (Thagaard, 2013, s. 110). Med bakgrunn i dette forsøkte eg å lage ein start som gjorde at eg og intervjupersonane etablerte god kontakt.

I etterkant av utarbeidinga av intervjuguiden gjennomførte eg to prøveintervju, med bakgrunn i at Thagaard (2013, s. 100) meiner det er lurt å trene seg i intervjusituasjonen. Gjennom desse prøveintervjua fekk eg trena meg sjølv i intervjusituasjonen, og eg fekk testa intervjuguiden. Eg fann at intervjuguiden ga meg god nok fleksibilitet til å kunne intervju alle intervjupersonane på ein god måte. I tillegg fekk eg testa at det teknologiske utstyret eg skulle bruke fungerte godt.

3.4 Utval

Utval handlar om kven som blir valt som intervjupersonar, og om kvifor dei blir valt. Utval er dei som blir valt ut frå den totale *populasjonen* som forskingsprosjektet gjeld for (Befring, 2015, s. 126). Eg har valt å nytte eit *strategisk utval* som er vanleg i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 60). Dette inneber at personane i utvalet har visse eigenskapar og kvalitetar ved seg som passar inn i forskingsprosjektet. Føremålet med dette er å skaffe intervjupersonar som kan vere med på å kasta lys over temaet og problemstillinga i forskingsprosjektet (Creswell, 2013, s. 156). I mitt forskingsprosjekt er dette eigenskapane:

- Personane måtte vere over 18 år.
- Personane måtte ha gått på ein alternativ skule.
- Personane måtte ha gått på denne alternative skulen etter 1992.
- Personane går ikkje ved den alternative skulen no.

Konsekvensen av desse kriteria er at alle som ikkje oppfyller dei fell utanfor, og kan då ikkje bli med i utvalet. Dei kriteria eg har valt i forskingsprosjektet mitt avgrensa den moglege populasjonen kraftig. Dette har i tur konsekvensar for utvalet, og for meg var konsekvensen at eg ikkje kunne bruke eit reint strategisk utval. Eg måtte i tillegg finne eit utval gjennom metoden som Thagaard (2013, s. 61-63) skildrar som eit *tilgjengelegheitsutval*. Dette handlar om at ein må nytte dei intervjupersonane som er tilgjengelege, men der dei samstundes har dei strategiske kvalitetane som er naudsynte. Ein av grunnane til å nytte eit tilgjengelegheitsutval er at det ikkje alltid er lett å skaffe intervjupersonar til forskingsprosjekt som omhandlar nære og vanskelege tema (Thagaard, 2013, s. 61).

Når det gjeld kor mange intervjupersonar som skal vere i utvalet er ein hovudregel innan kvalitativ forskning at det alltid skal vere *nok* intervjupersonar til å svare på problemstillinga

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) hevdar at talet på intervju i vanlege intervjuundersøkingar ligg på 5 – 25 intervju, medan Creswell (2013, s. 157) referer til fleire fenomenologiske studiar med alt frå 1 – 325 deltakarar. Målet mitt ved byrjinga av masterprosjektet var å få 6-10 intervjupersonar.

Sidan det er fleire avgrensingar for kven som kan vere med i utvalet mitt var eg nøydd til å tenke godt gjennom korleis eg skulle gå fram for å få kontakt med moglege intervjupersonar. Metoden eg valde å nytte meg av var å ta kontakt med rektorar ved alternative skular. Desse fekk tilsendt informasjon om forskingsprosjektet mitt, og om dei kunne formidle informasjonen dei hadde fått frå meg vidare til aktuelle personar. Eg hadde inga tilknytning til nokon av skulane eller rektorane eg kontakta.

Det synt seg å vere både utfordrande og lett å få tak i intervjupersonane, og dette var noko av grunnen til at eg brukte ein kombinasjon av strategisk utval og tilgjengelegheitsutval. Dei fyrste eg fekk tak i var lette, då dei fyrste rektorane svara raskt. Nokre rektorar svara aldri, sjølv etter at eg ringde skulane fleire gongar. Når eg spurde rektorar om hjelp, var det fleire som sa at dei syns det var bra at eg tok opp temaet, og at dei føler seg litt gløymt i forskingslandsskapet. Ei fare ved dette er at rektorane har sendt meg kontaktinformasjonen dei flinkaste elevane dei har hatt ved skulen – for å sette seg sjølv og dei alternative skulane i godt ljøs. Dette er noko eg har vore medviten kring heile prosessen, og sjølv om dette er ei fare, trur eg at det ikkje er tilfelle. Det kan godt vere at eg ikkje har blitt presentert gjennomsnittseleven, men eg trur heller ikkje at det er så langt frå.

Eg nådde målet om å ha 6 – 10 intervjupersonar, men berre so vidt. Dei fyrste fire intervjupersonane fekk eg tak i få dagar etter eg sende ut e-post til rektorar, og desse var frå tre forskjellige skular. Eg fekk fire til, som gjorde at eg fekk totalt åtte intervjupersonar. To av desse trekte seg seint i mars. Når desse trekte seg hadde eg 6 intervju som allereie var gjennomført, og eg valte å ikkje hente inn fleire intervjupersonar. Desse seks intervjupersonane hadde bakgrunn frå fem forskjellige alternative skular i tre forskjellige fylke. Fire av intervjupersonane er gutar, to er jenter. Kjønnbalansen er omlag den same som korleis den er ved dei alternative skulane. Alle intervjupersonane hadde dei eigenskapane eg etterspurde.

3.5 Intervjuprosessen

Intervjua blei gjennomførte i tråd med det fyrste trinnet i den fenomenologiske metoden, der subjektet får sjanse til å dele skildringar av si livsverd (Giorgi, 1997, s. 240-241). Eg ville helst intervju intervjupersonane ansikt til ansikt, men var open for andre løysingar om dei ynskte det. Dette har bakgrunn i det Thagaard (2013, s. 114) skriv om å skape ein intervjusituasjon der ein unngår å skape avstand til intervjupersonen. Mykje av det eg spurde om i intervjua gjekk på nære og personlege tema. Sidan konteksten er viktig i intervjusituasjonar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 129), tenkte eg at intervjupersonane ville vere tryggare heime enn om vi skulle gjennomføre intervjua på ein meir nøytral stad, og at dette ville gjere at dei ville opne seg meir. Tanken var at sidan eg skulle forske på livsverdene til intervjupersonane, ville intervju ansikt til ansikt heime hjå intervjupersonane kunne gjere at dei opna livsverdene sine meir, og at intervjua blei betre.

Tonefall og kroppsspråk kan i tillegg seie noko anna enn det sjølv orda gjer (Thagaard, 2013, s. 120), og eg tenkte det ville styrke validiteten til forskingsprosjektet mitt om eg hadde betre moglegheit for å stille oppfølgingsspørsmål som kunne oppklara kva intervjupersonane meinte i dei situasjonane kroppsspråket sa noko anna enn orda. Det kan vere avgjerande å skape ein god atmosfære for å få eit godt intervju (Thagaard, 2013, s. 113-114). I sjølve intervjusituasjonen må det vere eit mål å skape ei atmosfære som byggjer på tillit (Thagaard, 2013, s. 108-109). Det var viktig for meg å syne at eg var interessert i det intervjupersonane fortalde. Dei skildra si eiga livsverd, og eg trur dei delte meir av denne enn om eg ikkje hadde vist interesse for det dei fortalde.

Det enda med at eg gjennomførte fem intervju heime hjå intervjupersonane, og eitt intervju over telefon. Alle intervjua blei tatt opp som lydfil med ein god opptakar. I intervjua var eg medviten kring rolla mi som forskar og intervjupersonane si meir sårbare rolle. Slik som i relasjonen mellom lærarar og elevar kan ein sjå på maktforholda i slike intervju som asymmetriske. I intervjuet som blei gjennomført over telefon var det intervjupersonen sjølv som ville gjennomføre det over telefon. Sjølv om ein nok mistar ein del kommunikasjon gjennom mangel på kroppsspråk, meiner eg dette intervjuet blei eit godt intervju likevel. Sidan telefonintervju var intervjupersonen sitt forslag, kan dette ha vore ein faktor i at intervjuet blei såpass godt trass i at ein mista kommunikasjonen gjennom kroppsspråk. Eg trur likevel at dei intervjua som blei gjennomførte heime hjå intervjupersonane også blei gode,

utan at eg har grunnlag for å samanlikne dei to metodane. Eg trur gjennomføringa heime gjorde det lettare for dei å opne seg opp kring vanskelege tema, og fleire av dei sa at dette var fyrste gongen dei snakka om tema.

Ingen av intervjuia blei like, sjølv om dei blei gjennomførte av same forskar med same intervjuguide. Dette er ein konsekvens av metodevalet i dette prosjektet, slik som det er skildra i kapittel **3.2 Kvalitativt forskingsintervju**. Intervjuia hadde ei viss form, og særleg starten og slutten av dei var like. Korleis samtalen gjekk, og kor mykje intervjupersonane tok initiativ sjølve til å fortelje var i stor grad styrande for korleis intervjuia tok form. Eg er nøgd med intervjuia. Gjennomføringa elles gjekk fint. Teknologien fungerte, og alle intervjupersonane var lette å kome i kontakt med.

3.6 Analyse

Denne masteroppgåva kviler både på eit *fenomenologisk* og eit *hermeneutisk* vitenskapsperspektiv. Desse to skil seg noko frå kvarandre, særleg når det gjeld *førforståing*. Jamfør den hermeneutiske sirkelen byrjar ein å tolke ut frå førforståinga si. Allereie i intervjuprosessen byrja eg difor å tolke det intervjupersonane sa, og tok med meg tolkingane vidare i transkripsjonsarbeid og analysearbeidet. Førforståing mi og analysearbeidet påverka kvarandre stadig, heilt fram til den ferdige oppgåva. Dette strir likevel noko mot den fenomenologiske metoden. Her skal ein legge vekk førforståinga, og analysen byrjar ikkje før ein har funne meiningseiningane i datamaterialet. Under heile prosessen har eg likevel forsøkt å legge vekk så mykje av førforståinga mi som mogleg, og eg har prøvd å ta stilling til fenomenet slik det syner seg. Eg meiner at eg har gjennomført alle trinna for fenomenologi som metode, sjølv om dei hermeneutiske trekka er klåre.

Gjennom å stille kontrollspørsmål og å sørge for at eg forstod intervjupersonane rett byrja eg analyseprosessen under intervjuia, samstundes som eg styrkt validiteten til arbeidet ved å sikre at eg forstod det som intervjupersonen sa. Dette kan ha gjort at eg fekk ei betre forståing av dei subjektive opplevingane til intervjupersonane. Etter intervjuia transkriberte eg alle intervju. Alle intervjuia blei transkriberte til normert nynorsk. Dialektord som ikkje har direkte parallellar i nynorsk blei skrivne slik dei blei uttala. Alle intervjupersonane fekk anonyme namn heller enn å kalle dei til dømes *Intervjuperson 1* og *Intervjuperson 2*. Datamaterialet er ikkje større enn at det gjekk fint å halde oversikta ved å nytte namn, samstundes som dette

gjorde at eg kunne la intervjupersonane halde på si unike stemme gjennom heile oppgåva. Bakgrunnen for dette valet er at mange av intervjupersonane hadde variert bakgrunn, og sidan skulelivskvalitetsomgrepet i så stor grad har i seg ein tidsdimensjon, vil bakgrunnen vere viktig for korleis ein skal tolke skulelivskvaliteten deira ved dei alternative skulane.

Etter transkriberinga las eg gjennom alle intervjuata utan ta notat eller byrje å analysere. Dette er i tråd med det *lesing av data* frå den fenomenologiske metoden. Her var målet å freiste å forstå heilskapen betre. Så las eg gjennom alle intervjuata ein gong til og skreiv ned det som Thagaard (2013, s. 159) kallar *memos* – små kommentarar ved sidan av teksten som forklarar kva vi tenker. Dette gjorde eg i kombinasjon med å tolke teksten ut frå den fenomenologiske tankegangen med å finne meiningseiningar. Desse meiningseiningane høyrer til livsverdene til intervjupersonane (Giorgi, 1997, s. 241), men blir konstruerte av meg. Etter dette knytte eg meiningseiningane og utsegnene til intervjupersonane til eit fagleg språk. Ut frå dette fann eg dei strukturane i datamaterialet som var viktigast, og eg laga kategoriar ut frå desse strukturane.

Som eit siste steg i den fenomenologiske metoden, syntese av data for presentasjon, blei strukturane i intervjuata analyserte gjennom ei blanding av ei *temasentrert* og ei *personsentrert* tilnærming. I ei temasentrert tilnærming blir datamaterialet analysert ut frå at det er nokre få tema som ein finn i alle intervjuata (Thagaard, 2013, s. 181). I ei personsentrert tilnærming er merksemda retta mot kvar enkelt person (Thagaard, 2013, s. 158). Alle intervjupersonane snakka om dei same tema, men fortida til intervjupersonane er såpass viktig for både dei teoretiske perspektiva i oppgåva, og for den historia intervjupersonane fortel. Difor valte eg å bruke ei tilnærming til analysen der fokuset er på både tema og personar. Thagaard (2013, s. 182-183) skriv at det er likskapar mellom desse to analysemetodane. Denne likskapen har gjorde at analysearbeidet gjekk fint.

3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er nært knytte omgrep, og i kvalitativ forskning blir desse ofte knytt opp mot konsept som *truverd*, det å vere *kritisk*, og å ha *høg kvalitet* (Golafshani, 2003, s. 604). I det følgjande kjem ei utgreiing kring desse, og korleis dei verkar inn på oppgåva mi.

3.7.1 Reliabilitet

Om forskinga har høgt truverd og om det er høg konsistens i forskinga snakkar ein om at forskinga har høg *reliabilitet*. Eg som forskar må argumentere for reliabiliteten ved å gjere grundig greie for korleis eg har fått tak i dei data eg har, og kva desse dataa er. Ved å skildre forskingsprosessen så nøye som mogleg kan ein styrke reliabiliteten i kvalitative oppgåver slik som denne (Silverman, 2011, s. 360, referert i: Thagaard, 2013, s. 202). Eg har forsøkt å gå grundig gjennom og skildre alle trinn i som er gjort i samband med forskingsprosjektet på ein god, truverdig og oversiktleg måte. Alle delar av prosessen er skildra, heilt frå kvifor eg har valt å forske på dette temaet til det ferdige produktet. Dette meiner eg styrkjer reliabiliteten i forskingsprosjektet mitt.

Reliabiliteten kan bli utfordra når ein skal transkribere. Det er ikkje alltid like lett å høyre kva som blir sagt under intervjuet, men ein kan styrke reliabiliteten ved å nytte ein god lydopptakar, slik eg har gjorde. Sjølv om ein transkriberer dei rette orda, er det ikkje sikkert dei blir tolka med rett meining (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Under intervjuet stilte eg jamleg oppfølgingsspørsmål for å sikre meg at eg hadde forstått kva intervjupersonen meinte, og for å sikre god utdjuping av det intervjupersonen meinte. Dette meiner eg er med på å styrke reliabiliteten til oppgåva, då ein betre sikrar at ein har forstått kva intervjupersonen meiner. Oppfølgingsspørsmål som dette kan òg grunnjevast i fenomenologisk tenking, då ein i større grad enn elles sikrar ei rett forståing av dei skildringane intervjuersonane kjem med.

3.7.2 Validitet

Validitet handlar om tolking av forskingsdata, og i kva grad desse er gyldige for det ein studerer (Thagaard, 2013, s. 204). Validiteten handlar om at ein treff det ein siktar etter. Forskingsdata i denne oppgåva er utsegnene til intervjuersonane. Desse utsegnene vil vere gyldige for dei som kjem med dei, og ein kan soleis seie at validiteten i denne samanhengen er relativt høg. Når resultata blir tolka at meg som forskar kan dette vere med på å svekke validiteten. Eg meiner likevel at eg styrkjer validiteten gjennom å gjere greie for dei ulike delane av prosjektet, samt å vere tydeleg på kva som er utsegnene til intervjuersonane, kva som er teori og kva som er mi stemme. Eg er soleis på linje med det Thagaard (2013, s. 205) seier om at validiteten kan bli styrkt gjennom å gjere greie for tolkingssgrunlaget og dei ulike trinna i analyseprosessen.

Ikkje alle tolkingar eller skildringar av eit fenomen er like truverdige, legitime eller valide (Maxwell, 1992, s. 282-283). Validitet blir i denne vinklinga noko som er skapt mellom det som blir tolka og noko som ligg utanfor dette. Det er ikkje noko endeleg sanning som ligg utanfor det som blir tolka, men ein må alltid vere open for moglegheita for at andres tolkingar er like valide som sine egne. Maxwell (1992, s. 283-284) hevdar validitet i kvalitativ forskning ikkje referer til data eller metodar i seg sjølv, men til tolking og attgjeving av data og metodar. Validitet er ikkje ein eigenskap ved metodar eller data, men handlar om kva som blir gjort med desse med eit konkret mål og ein konkret kontekst i tankane.

Eg tek utgangspunkt i Maxwell (1992, s. 285-295) sine fem typar validitet. Desse er *deskriptiv validitet*, *tolkingsvaliditet*, *teoretisk validitet*, *generalisering* og *evalueringsvaliditet*. Det er dei tre første er dei mest relevante når det gjeld å vurdere validiteten i kvalitativ forskning, men alle fem er relevante, og blir difor tekne med.

Deskriptiv validitet handlar om i kva grad eg som forskar skildrar *akkurat* det som blir sagt/gjort i intervjuet. For å styrke denne typen validitet er det viktig å stille seg spørsmål undervegs. ”Sa verkeleg intervjupersonen dette?” ”Gjorde verkeleg intervjupersonen det?”. Alle dei fire andre typene validitet som blir greia ut kring her er avhengige av god deskriptiv validitet. For å sikre god deskriptiv validitet i forskingsprosjektet mitt nytta eg meg av ein lydopptakar av god kvalitet, i tillegg til å ta notat undervegs i intervjuet. Kvaliteten på lydopptaket vil ha mykje å seie for kor vanskeleg det er å transkribere. Eg meiner eg har gjort ein så god jobb som mogleg med å skildre det som vart sagt i intervjuet, med den meininga som informanten meinte å ha. Ein kan likevel ikkje bli heilt sikker, men oppfølgingsspørsmåla eg stilte har vore med på å styrkje den deskriptive validiteten.

Tolkingsvaliditet handlar om å finne kva som er meininga bak det som vert skildra.

Konsekvensen dette har hatt for meg er at eg har måtta finne meining i det intervjuet personane har sagt, i deira kontekst og omgrepsmessige rammeverk. Det er deira meining, ikkje mi, som har vore viktig. Noko som er viktig innan tolkingsvaliditet er det at ein ikkje må handsame skildringane til deltakarane som at dei alltid stemmer. Det kan kome fram ting i intervjuet som deltakarane kanskje ikkje var klar over at dei meiner, eller at forskaren oppfattar ei meining eller haldning som deltakaren ikkje er klar over at han har. Meiningane til deltakarane i slike prosjekt er *alltid* konstruert av forskaren. Dette er noko eg har vore svært medviten kring i tolkinga av det deltakarane her har sagt. Det har vore viktig at utsegn frå intervjuet personane

ikkje har blitt rive ut or samanhengen, og at det har vore ein indre konsistens når det gjeld meiningane til kvar enkelt intervjuperson.

Teoretisk validitet skil seg frå deskriptiv validitet og tolkingsvaliditet ved at det handlar om dei teoretiske omgrepa forskaren nyttar kring skildringane til deltakaren. I tillegg handlar dette om validitet kring prosessen med å forklare fenomen. Ein kan seie at teoretisk validitet handlar om validiteten kring skildringa av *teorien* kring eit fenomen. Den største skilnaden frå deskriptiv validitet og tolkingsvaliditet er at teoretisk validitet handlar om i kva grad dei teoretiske omgrepa passar inn i fenomenet, snarare enn kor presist fenomenet er skildra og tolka. Her er det viktig å vere orientert i fagmiljøet kring det ein studerer, slik at ein nyttar omgrep og teoriar så godt som mogleg. For å styrke den teoretiske validiteten har eg prioritert å sette meg godt inn i fagområdet før eg gjennomførte intervju. I tillegg meiner eg at eg har vore medviten kring bruken min av teori. Ein kan alltid vere betre førebudd og ha meir kontroll over teori og omgrep, men innanfor rammene av dette forskingsprosjektet meiner eg at eg har gjort det eg kan for å sikre solid teoretisk validitet.

Generalisering handlar om i kva grad ein kan overføre funn frå konkrete situasjonar eller utval til andre grupper, situasjonar eller tider. Det kan ofte ligge ein generell verdi i det enkeltmenneske opplever og skildrar som kan vere relevante i liknande situasjonar for andre. I kvalitativ forskning opererer ein ofte med to typar generalisering; intern og ekstern generalisering. *Intern generalisering* handlar om kva grad ein kan generalisere i ei gruppe eller eit miljø. *Ekstern generalisering* handlar om i kva grad ein kan generalisere til andre grupper eller miljø. I kvalitativ forskning er den interne generaliseringa mykje meir vanleg enn den eksterne. Ei utfordring med den interne generaliseringa kan vere at intervju i dette forskingsprosjektet tek sikte på skildre store delar av livet til intervjupersonane, sjølv om det faktisk møtet mellom meg og dei var relativt korte. Ein kan absolutt seie at intervjupersonane i denne studien kjem frå ei *spesiell gruppe*, då dei høyrer til ein minoritet i det norske skulesystemet. Dette gjer at det er potensial for intern generalisering, men at dei slutningane eg som forskar lagar meg ut frå intervju må vurderast nøye ut frå alle dei forskjellige typane validitet for at ein skal kunne generalisere. Det er ikkje høve til å gjere eksterne generaliseringar som ei følgje av denne oppgåva. Eg trur likevel at dei funna eg har kome fram med er interessante for fleire enn intervjupersonane, og at det er godt mogleg å argumentere for at desse er internt generaliserbare.

Evalueringsvaliditet handlar at ein evaluerer det som har kome fram i datamaterialet opp mot ein standard. Dette er vanskeleg i kvalitativ forskning, då ein ofte ikkje har klare mål eller standardar for korleis ting skal vere. Dei utsegnene som intervjupersonane har om fenomen kan vanskeleg vurderast opp mot ein standard, og det er heller ikkje noko eg har forsøkt å gjere. Det at *skulelivskvalitet* i seg sjølv er eit fenomen utan ein klår standard gjer at evalueringsvaliditeten ikkje kan handsamast vidare i denne oppgåva.

Den som intervjuar er forskingsinstrumentet i kvalitative intervju, og intervjuaren må ha gode kunnskapar om tema, han må vere var for korleis intervjupersonen uttrykkjer seg, og han må gjennomføre intervjuet på ein god måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195).

Validitetsspørsmålet i kvalitativ forskning vil difor også handle om forskaren. Befring (2015, s. 54) seier at *research bias* handlar om i kva grad førforståinga til forskaren kan forstyrre analysen av datamaterialet, og med det redusere validiteten. Eg gjekk inn i dette forskingsprosjektet med ei førforståing om at mange i norsk skule har god skulelivskvalitet, men at det er mange som ikkje har god skulekvalitet også. Eg tenkte nok at elevar ved alternative skular i alle fall hadde noko betre skulekvalitet enn det dei hadde før dei byrja der, men dette var vage tankar. Eg meiner sjølv eg gjekk inn i prosjektet med eit relativt ope sinn, sjølv om eg veit at ein ikkje kan fri seg heilt frå førforståinga si uansett. Som skildra over går førforståinga inn i tolkingsprosessen i hermeneutisk tradisjon, så førforståinga mi har vore ein del av dette, sjølv om eg har forsøkt å ikkje la den farge datamaterialet meir enn høgst naudsynt. Å bruke førforståinga aktivt på denne måten strir mot ein rein fenomenologisk metode, men sidan eg nyttar element både frå fenomenologien og frå hermeneutikken vert førforståinga viktig.

Eit moment som er utfordrande for reliabiliteten og validiteten er det at dei eg har intervjuar snakkar om ting som ofte har skjedd langt attende i tid. Ingen hugsar alt dei har opplevd, og dette har innverknad på kva intervjupersonane har fortalt, og korleis dei har omtala hendingar som ligg langt attende i tid. Mange hadde vonde opplevingar, og sjølv om eg som forskar representerer litt av det same som det systemet dei kom frå representerte – eg er lærar eg òg – så trur eg at dei hadde fått dei vonde minna sopass på avstand at eg ikkje vart ein negativ faktor i denne samanhengen.

Som nemnd tidlegare kan det vere at eg ikkje har fått eit representativt utval, og dette kan vere ei svakheit for reliabiliteten og validiteten ved oppgåva mi.

3.8 Ethiske vurderingar

Ethiske problemstillingar pregar kvalitative forskingsprosjekt heilt frå start til slutt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Eg har jobba etter grunnleggjande etisk prinsipp i forskning som er kravet om at forskaren er heiderleg og reieleg, og at han er metodisk og fagleg kompetent til å gjennomføre forskinga med god reliabilitet og validitet (Befring, 2015, s. 30). Det å vere reieleg handlar i denne samanhengen blant anna om å bruke god tilvisingsskikk.

Grunna lagring av nokre personopplysningar om deltakarane i prosjektet fann eg det føremålstenleg å melde prosjektet til *Personvernombudet for forskning (NSD)*. NSD godkjennde prosjektet mitt, og denne godkjenninga ligg med som vedlegg i oppgåva.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 104-110) skildrar *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvensar og forskarens rolle* som viktige etiske element. Eg har vore svært medviten kring desse gjennom heile prosjektet.

Informert samtykke handlar om at forskaren gjev deltakaren informasjon om prosjektet. Kva som er målet, korleis det blir gjennomført, og deltakaren si rolle i prosjektet er viktige element som blir informert om her. Det blir også informert om at deltakaren kan trekke seg frå prosjektet når som helst, utan konsekvensar for deltakaren. Befring (2015, s. 32) meiner det informerte samtykket handlar om å hindre krenking av personleg integritet, og at dette er eit ansvarsetisk krav. Alle deltakarar i dette forskingsprosjektet er informerte i tråd med det som er skrive her, og NSD godkjennde samtykkeskjemaet.

Konfidensialitet handlar om korleis ein handsamar dei data ein har innsamla i høve private data som kan identifisere deltakaren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Befring (2015, s. 32) hevdar at alle deltakarar har krav på absolutt konfidensialitet, og at dette handlar om å verne deira privatliv, samt å hindre skadeleg bruk av personlege opplysningar. Alle deltakarar i dette forskingsprosjektet blir garantert konfidensialitet frå mi side. Dei opplysningane eg nyttar om intervjupersonane er anonymiserte. Rektor ved skulane veit rett nok kven dei har sett meg i kontakt med, men desse er bedne om å også respektere anonymitetskravet. Eg gav heller ikkje attendemelding til rektorane om at intervjupersonane hadde sagt ja eller ikkje.

Konsekvensar handlar om at ein må ta stilling til dei konsekvensar som det kan bli for dei som deltek i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I dette prosjektet er det små sjansar for konsekvensar for deltakarane. Då fleire nemnde personlege tema i intervjuet, var det ei viss sjanse for at dei kunne angre i ettertid. Eg er jo trass alt ein ukjent mann som kjem heim til dei og tek opptak av at dei deler av si livsverd. Det asymmetriske maktforholdet mellom meg og intervjupersonane kan ha vore med på å forsterke dette. Det var viktig for meg å forsikre intervjupersonane om at dei kunne kontakte meg i ettertid om det var noko dei angra på, og alle blei informerte om konsekvensane av deltaking, samt at dei kunne trekke seg når som helst. Det er ikkje noko i det ferdige resultatet som kan først attende til den enkelte, og med det er det lite konkret som kan føre til konsekvensar for deltakarane.

Det er også strenge etiske krav til *forskarens rolle* i kvalitativ forskning. Det er strenge krav til forskaren når det gjeld kvaliteten på den vitenskaplege framlegginga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I dette prosjektet har det blitt gjort mykje for å sikre god vitenskapleg kvalitet. Eg har i tillegg gjort nøye greie for mi eiga rolle i prosjektet. Under sjølve intervjuet må ein vere merksam på at intervjupersonen kan bli *for* open kring ting, og dette kan føre til at personen får problem seinare (Thagaard, 2013, s. 119). Mange av intervjupersonane delte historier, kjensler og hendingar som var vonde å dele, og vonde å høyre på. I desse situasjonane var det vanskeleg å halde seg profesjonell. Dei historiene dei delte var til tider relevante for prosjektet mitt, men ikkje alltid. Det var utfordrande å ikkje gå over frå å vere forskar til å bli ein ven i dei situasjonane. Dei historiene som ikkje er relevante for det eg har skrive om blei ikkje transkriberte.

4 Analyse og resultat

I det følgjande kjem analysen og resultatata av datamaterialet. Datamaterialet er dei seks intervjuar eg har gjort med intervjupersonane. I byrjinga av dette kapitlet vil eg presentere ein analyse av alle intervjupersonane. Alle dei ulike intervjupersonane har ulik bakgrunn, og eg meiner det er viktig å la deira røyst vere med gjennom heile oppgåva, i staden for å handsame alle seks som ei eining. Denne delen er både ein presentasjon av intervjupersonane, og ein analyse av tida deira fram til og med skulebyttet. Grunnen til dette er at skuletida før dei byrja på dei alternative skulane er avgjerande for korleis dei opplevde den alternative skulen der og då. Tidsaspektet er viktig i alle dei teoretiske omgrepa som eg nyttar i oppgåva her – meistringstru, skulelivskvalitet, relasjonar – og det er difor viktig å få med tidsaspektet også i analysen.

I dei neste delane blir analysen og resultatata presentert i fire kategoriar. Dei fire kategoriane er **4.2 Skulemiljø**, **4.3 Relasjonen til læraren**, **4.4 Relasjonen til jamaldringar**, og **4.5 Fag og meistring**. Alle sitat frå intervjupersonane vil bli merka med namna deira, og alle sitat blir merka med innrykk og 1.0 i lineavstand.

4.1 Intervjupersonane

4.1.1 Iver

Iver er 27 år. Han gjekk på *Sørbakken alternative skule* frå midten av niande klasse og ut ungdomsskulen. Sørbakken låg om lag 20 minutt frå heimen. Han kjem frå ein mellomstor by i Noreg der han har budd heile livet. Iver gjekk på heimeskulen sin både på barne- og ungdomsskulen, og desse låg like i nærleiken av heimen. På barneskulen hadde han ingen tankar om framtida som han hugsar, men han fekk eit mål på ungdomsskulen om å gå ei spesiell linje på VGS. Han hugsar ikkje om detet var før han byrja på Sørbakken, men trur det var i løpet av tida der. Han gjekk på den linja han ville på VGS, og har studert litt på høgskule og fagskule etter det. Han har ikkje fullført høgskuleutdanninga, og skuldar dette på at han ikkje fekk god nok fagleg oppfølging på ungdomsskulen og vidaregåande. Iver har ikkje diagnosar, lese- eller skrivevanskar, og han fekk ikkje ekstra ressursar i form av assistent- eller hjelpetimar.

Iver hadde mange vener i barne- og ungdomstida. Mange av desse fekk han i klassemiljøa på skulane han gjekk, men han hadde òg fleire utanom skulen. Han deltok i fritidsaktivitetar der

han møtte jamaldringar frå andre stadar i regionen. Han har kontakt med fleire av dei i dag, og det er venene frå denne tida han reknar som sine næraste. Dei fleste av venene frå barneskulen har han kontakt med i dag. Relasjonane til lærarane på barneskulen skildrar han som meir utfordrande. Dette sitatet kan illustrere korleis Iver opplevde relasjonen til lærarane sine:

Det var no fleire som var.... ganske oppgjevne, då. (...) Dei sa at eg ikkje oppførte meg slik dei meinte eg burde oppføre meg, at eg bråka i timen eller kalla dei stygge ting, og... ja. Eg var litt slik betrevitar mot lærarane, regelrett dritunge. (...) Eg kan ikkje hugse anna enn at dei berre var veldig oppgjevne. (Iver)

Likevel meiner Iver at han stolte på lærarane sine på denne tida. Han trur mykje av grunnen til at han bråka eller oppførte seg dårleg mot lærarane var at han kjeda seg, og ikkje fekk nok faglege utfordringar. Relasjonane til lærarane blei verre på ungdomsskulen, der han ofte reagerte trassig, sjølv når lærarane uttrykte at dei hadde tru på han. Meinte lærarane at han kunne klare ei oppgåve, skulle Iver i alle fall *ikkje* legge ned ein innsats for å klare den. Iver og rektoren på ungdomsskulen var stadig i konflikt, og det var denne rektoren som sette i gang skulebyteprosessen.

Iver presterte godt på skulen, og seier sjølv at det var svært lite han ikkje meistra av faglege ting. Han likte ikkje å gjere lekser, og såg på mykje av skulearbeidet som lite nyttig meiningslaust. Skulearbeidet motiverte han ikkje i det heile. Som ein konsekvens av dette slutta han i stor grad å gjere mykje av det skulearbeidet som skulen meinte han burde gjere, både lekser og når han var på skulen.

Iver hugsar klassemiljøet sitt på barne- og ungdomsskulen som svært godt, men syntest ikkje det var kjekt å gå på skulen. Han blei litt plaga av eldre elevar heilt på byrjinga av barneskulen, men seier dette var noko alle dei yngre elevane blei, og meiner ikkje det var mobbing.

Etter å ha vore i krangel fleire gongar med rektor på ungdomsskulen byrja skulebyteprosessen for Iver. Han fortel at han ikkje hadde noko han skulle ha sagt her, og at foreldra og lærarane var dei som styrte prosessen. Han skildrar skulebyteprosessen og rolla til rektoren ved ungdomsskulen slik:

Ho tvinga meg til å prøve ei slik... prøvebyting av skule. Så då enda eg opp på Sørbakken, og fekk ikkje kome attende. Det var ei frykteleg ubehageleg oppleving, for eg blei jo teken vekk frå alt det som eg tykte var kjekt, då, og blei kasta inn i... ja. (...) Ingen hørde på meg. (Iver)

Iver opplevde dette som svært lastande for han, og meiner at han ikkje oppfylte dei krava det var for å verte elev ved Sørbakken alternative skule. Han meiner sjølv det må vere strengare krav enn det slik han opplevde at det var.

Iver skulle helst ha sett at han ikkje hadde gått på Sørbakken alternative skule.

4.1.2 Johan

Johan er 19 år. Han gjekk på *Kongletoppen alternative skule* i niande og tiande klasse. Kongletoppen låg om lag 15 minutt frå heimen. Han kjem frå ein stor tettstad i Noreg, og har budd i nærleiken av heimstaden heile livet. Johan gjekk på heimeskulen sin fram til og med åttande trinn. Han har blitt diagnostisert med ADHD, men fekk ikkje diagnosen før han byrja på Kongletoppen. Han blei testa for ADHD på barneskulen, men at desse testane ikkje førte nokon veg då. Dette hugsar han ikkje sjølv. Han fekk tidleg ein draum om å bli mekanikar. Johan kom inn på den linja han ville på VGS, og har nådd målet sitt om å verte mekanikar. Den store utfordringa for Johan gjennom skuletida har vore å konsentrere seg om det skulefaglege. Han trur ikkje han hadde klart å kome dit han er i dag utan åra på Kongletoppen. Johan fekk noko hjelp i form av assistent- og hjelpetimar, men han hugsar ikkje kor mykje.

Johan skildrar klasse miljøet sitt på barneskulen som spesielt. Det var fleire i klassa med diagnosar, og han meiner dei generelt var ein spesiell gjeng. Han er ven med fleire av dei som var klassekameratar med han på barneskulen, og har kontakt med dei i dag. Dei bytte ofte lærar, og han trur dette førte til ein ustabilitet som ikkje var god for han og dei andre. Han hadde likevel ofte gode relasjonar med lærarane, og opplevde mange av dei som støttande, samstundes som dei kunne bli irriterte over at han var uroleg. Ved slike høve hende det at han blei sendt ut på gangen.

Johan treivst godt på ungdomsskulen, men noko mindre enn på barneskulen. Han blei mobba i åttande klasse. Når Johan fortalde om mobbinga til lærarane sine slo dei hardt ned på mobbinga, og den stoppa. Han skildrar at han hadde gode relasjonar til mange av dei andre lærarane på ungdomsskulen, og han snakka om private ting med mange av desse. Han minnest særleg ein hjelpelærar på ungdomsskulen:

På ungdomsskulen fekk eg ein eigen hjelpelærar, faktisk. Så eg fekk sitte på eit grupperom åleine med han, og han tok meg ut på GeoCaching og slike ting for å få ut energien min, og han skata ofte på longboard, og slikt då. (Johan)

Skulefagleg skildrar han seg sjølv som *ikkje dårleg*, men at han ikkje var flink til å halde fokus. Han meiner han stort sett fekk til det han verkeleg ville om han sette seg ned og verkeleg la ned ein innsats. Om han ikkje fekk til ting vart han raskt oppgjeven. Han hadde eit klårt mål for framtida, men hadde utfordringar med å klare å halde fokus på målet. Johan fekk god hjelp frå lærarane med det faglege.

Det var kontaktlæraren til Johan som spurde han om han hadde lyst til å byte skule til Kongletoppen. Etter å ha snakka litt med foreldra sine blei Johan med på ein prøvedag. Etter dette gjekk søknadsprosessen kjapt, og Johan fekk plass. Han var likevel litt skeptisk på førehand:

Det fyrste eg tenkte var... Må eg eigentleg byte skule? Må eg få nye vener? Men... Alt i alt var det eit mykje betre val for meg. Og det var 100% mitt eige val. (Johan)

Sjølv om det ikkje var Johan sjølv som tok initiativ til å byte skule, meiner han at prosessen i stor grad vart styrt av han sjølv, og at sjølve avgjerda om å byte skule berre var hans eiga.

Johan angrar ikkje på at han gjekk på Kongletoppen, og meiner fleire burde gjere det om dei får sjansen.

4.1.3 Ronja

Ronja er 26 år. Ho gjekk på *Kongletoppen alternative skule* i niande og tiande klasse. Kongletoppen låg om lag 15 minutt frå heimen. Ronja gjekk på heimeskulen sin fram til åttande trinn, då ho bytte skule til Kongletoppen. Etter grunnskulen gjekk ho på VGS, og ho har teke noko kurs og utdanning etter dette. Ronja har ikkje noko diagnose. Ho hadde lenge ein draum om å jobbe i kriminalomsorga, men opplevingane frå skulekvardagen gjorde at ho blei kvalm berre av tanken på å gå meir skule etter grunnskulen. Ronja har mange dårlege opplevingar frå skuletida si, noko som dette sitatet illustrerer:

Eg har ikkje gode minne frå verken barneskule, ungdomsskule eller vidaregåande. Livet hadde blitt noko heilt anna hadde eg hatt ein god skulegang. Det har liksom... forma heile... på ein måte øydelagd. (...) Eg hugsar at eg følte at det var så veldig urettferdig. For det var ingen som skjønnte korleis eg var. Eg kunne sikkert ha blitt både det eine og det andre. Men det har på ein måte øydelagd alt. (Ronja)

Ronja skildrar dårlege opplevingar frå heile spekteret av skulegangen – relasjonar til lærarar, skulemiljø, det faglege, stor grad av mobbing og utestenging. Ho fortel om episodar der rektor

har sprunge etter ho for å ta ho med inn på rektors kontor, og om både lærarar og elevar som mobba henne. Sjølv gjentekne forsøk på å varsle lærarar og rektor både på barneskulen og ungdomsskulen gjorde ikkje situasjonen betre for Ronja. Ho meiner forsøka frå lærarane på å stoppe mobbinga frå dei andre elevane gjorde situasjonen verre.

Ronja hadde ei god veninne på barneskulen og i åttande klasse. Dei andre venene hennar var gjerne litt eldre enn henne. Ho hadde mange vener, men meiner sjølv ho hadde *feil* vener. Ho hamna i det ho kallar røykegjengen på ungdomsskulen, der det også var med ungdommar frå VGS. Sjølv om ho hadde mange vener her meiner ho at dette førte til at ho skulka meir, og at utfordringane elles på skulen blei større. Dei einaste gongane ho kjende seg verdsett av dei ho gjekk i klasse med var når dei hadde stafett eller liknande i kroppsøving. Der var Ronja av dei aller flinkaste.

Ho hadde dårlege relasjonar med lærarane heilt fram til ho byrja på Kongletoppen. Ho grein før kvart foreldremøte, og måtte ha med seg ein bamse for å trøste seg. Ho var redd for læraren. Samstundes hugsar Ronja episodar der lærarane skrytte veldig av ho, særleg knytt til kroppsøving og matematikk. Ho trong mykje fagleg oppfølging elles, men slutta etterkvart å spørje lærarane for mykje, då ho syntest det var flaut. Ronja oppfatta kroppsspråket og måten lærarane snakka til ho på som hint om at ho sjølv var dum og udugeleg. Når ho fekk gode attendemeldingar frå læraren var dette noko ho sette pris på.

Ronja meiner sjølv ho var ganske fagleg flink på barneskulen, men at det gjekk nedover med det skulefaglege mot slutten på barneskulen, og særleg på ungdomsskulen. Ho skulka mykje, men hugsar at ho var flink når ho fyrst var til stades på skulen. Ho slutta å bry seg om det som hende på skulen, og ho skildrar sjølv at ho fekk ei kjensle av at det ikkje hadde noko å seie uansett kva ho gjorde. Ronja engasjerte seg når det var ting ho visste ho kunne få til.

Det var mora til Ronja som tok initiativ i skulebytteprosessen. Broren til Ronja hadde vore elev ved Kongletoppen, og dei hadde gode erfaringar frå skulegangen hans. Mora og Ronja var lei av at dei vanlege skulane ikkje tok tak i situasjonen til Ronja. Ho skildrar det slik:

Eg ville no i alle fall vekk frå ungdomsskulen. Og vekk frå alle som eg hadde vakse opp med, for eg var drit lei. Eg ville vekk. Så eg var veldig med på å byte. Eg blei veldig glad. Men det eg ikkje likte heilt var at folk kalla det ein problembarnskule. Eg syns ikkje det var det, då. (Ronja)

Ronja var med på å byte skule frå byrjinga av prosessen, og kjende godt til skulen gjennom broren.

Ronja angrar ikkje på at ho gjekk på Kongletoppen, og seier ho kunne ha gått opp att der mange gongar.

4.1.4 Oskar

Oskar er 18 år gammal. Han gjekk på *Svingen alternative skule* i tiande klasse. Svingen låg 20 minutt med buss frå der han budde. Han kjem frå ein stor norsk by, og gjekk på heimeskulen fram til og med niande klasse. På ungdomsskulen fekk han diagnosen ADHD. Oskar har ikkje hatt nokon stor draum eller plan for framtida, og har ikkje dette no heller. Han har vore oppteken av fleire ting, og hatt lyst til å gjere fleire ting, men det har aldri vore konkrete mål for han. Han går no siste året på VGS, og klarar seg fint der.

På barneskulen hadde Oskar mange vener, og særleg tre andre kompisar som han hadde ein nær relasjon til. Han har noko kontakt med desse i dag. Mange av dei næraste venene han har i dag er frå ungdomsskuletida. Skulemiljøet elles på barneskulen var bra, samstundes som han skildrar det som litt rart. Oskar var klassas klovn, og gjorde ifølgje seg sjølv mykje dumt i lag med kompisgjengen. Han fann seg betre til rette på ungdomsskulen, der han skildrar klassemiljøet som heilt topp. Oskar blei aldri mobba, og meiner sjølv han har hatt det godt sosialt gjennom heile oppveksten.

Oskar har hatt gode relasjonar til lærarane gjennom heile skuleløpet sitt, og meiner sjølv han alltid har vore hyggeleg i samhandling med dei. Han likar ikkje konflikhtar, og seier han heller blir sur inni seg sjølv. Det er mange lærarar Oskar snakkar om, men dreg spesielt fram kontaktlæraren frå ungdomsskulen, som han gjerne kunne tenke seg å ha som lærar resten av livet. Han meiner likevel lærarane ikkje stilte store krav til han, og at dei var nøgde om han berre gjorde *litt* innsats.

Oskar gjev lett opp når han jobbar med faglege ting, og meiner dette er noko som har prega han gjennom heile livet. Han skildrar seg sjølv som ein elev som ikkje var av dei flinkaste reint fagleg, men som klarte seg greitt. Han slit med å sjå nytteverdien av det han held på med på skulen, og meiner dette har gått ut over motivasjonen til å legge ned meir innsats enn det han har gjort. Om han får til ei oppgåve blir han motivert til å prøve seg på neste oppgåve,

men med ein gong han møter motstand gjev han opp. På ungdomsskulen fekk Oskar berre karakterane 1 og 2.

Oskar ville helst ikkje byte skule, for han treivst godt sosialt i på den ungdomsskulen han gjekk. Samstundes var han klar over at karakterane hans ikkje var gode nok til å få ståkarakter i alle fag. Han skildrar skulebyteprosessen slik:

Det var ikkje på grunn av kven eg var, meir det at det ikkje var så mykje håp for det siste året, då. Forsøke noko nytt. Det var nokre møter med pappa, PPT og lærarane, då. (...) Eg tykte det var litt trist, men eg visste at noko måtte gjerast. Eg var open for det, men det var ikkje det eg helst ville. Det var lagt opp til at eg ikkje hadde så mykje val. Eg er ikkje bitter, for det var for mitt eige beste. (Oskar)

Slik Oskar fortel om prosessen var det hovudsakleg dei vaksne rundt han som styrte skulebyteprosessen. Han meiner likevel at det var til det beste for han sjølv, men at det ikkje var noko han likte. Han seier òg at han ikkje meiner at dei tvinga han, sjølv om han seier han ikkje hadde mykje val. Oskar seier dette om kva tankar han har kring året ved Svingen:

Eg angrar ikkje. Men det var litt annleis enn eg trudde, den skulen. Eg lurar på det... kunne eg ha greidd det siste året? Det har eg spurt meg sjølv om i etterkant. Eg fekk betre karakter på Svingen... men. (...). Det var eit greitt år. Eg lærte mykje om menneske ved å gå der. (Oskar)

Oskar angrar ikkje, men hadde trudd han skulle få meir ut av året enn han fekk.

4.1.5 Per

Per er 31 år. Han gjekk på *Austberg alternative skule* i niande og tiande klasse. Skulen låg 1 time med buss frå heimen, men Per synast skulevegen var fin, og han hadde selskap av vener heile vegen. Per kjem frå ein stor norsk by, og gjekk på heimeskulen til og med åttande klasse. Per har skrivevanskar, og meiner sjølv at han er meir nervøs og engsteleg enn det mange andre er. Han har hatt mange planar og mål, blant anna å verte kokk. Han studerte til å bli dette på VGS, men droppa ut, då han mangla motivasjon for å fortsetje skulegangen. Han har jobba sidan han var 12 år, og har no det han skildrar som verdas beste jobb. Per meiner den største utfordringa hans opp gjennom skuletida er at han ikkje har trudd på seg sjølv, og at han ikkje har trudd at han kan klare å gjere ting. Dette er til tross for at han sjølv seier han har oppnådd svært mykje.

På barneskulen hadde Per nokre vener, men han blei mykje mobba. Dei næraste venene hans var ofte ikkje jamaldringar med han, eller dei var jamaldringar som hadde ei felles historie – dei hadde blitt mobba. Dette sitatet illustrerer venesituasjonen til Per på barneskulen:

Eg var ikkje så mykje med folk på min eigen alder. Så medan andre hang med klassekameratar i friminutta og slike ting, så hang eg hjå vaktmeisteren. (...) Så det er ein ting dei har jobba hardt med opp gjennom, då. At eg skal sosialisera med folk på min eigen alder. Eg hadde vel ein eller to gode kompisar som eg var veldig mykje med. Dei var litt i same båt, dei sleit litt, og dei blei mobba. Men dei var veldig gode å ha. (Per)

Det var kompisar som dette, eller personar som vaktmeisteren eller ein butikktilsett, som utgjorde den sosiale krinsen til Per. Han treivst med dei, men uttrykkjer at han heile tida hadde tankar kring kvifor han ikkje kunne vere ein av dei *kule*. På ungdomsskulen var situasjonen i stor grad den same, men der blei Per mobba meir enn han blei på barneskulen. På barneskulen synast Per miljøet totalt sett var ganske godt, men han likte seg ikkje på ungdomsskulen. På ungdomsskulen byrja han å skulke i større grad, og han meiner det er fordi han ikkje syntest at han meistra dei sosiale kodene i skulemiljøet, og fordi han sleit fagleg i tillegg.

Per hadde ein god relasjon til lærarane sine på barneskulen, og hugsar attende på at han fekk ein del ekstratimar på barneskulen. Han syntest desse var nyttige, og dei hjelpte han til å få meir tru på seg sjølv i faglege situasjonar. Per kunne tenkt seg å hatt fleire hjelpetimar enn det han hadde, sidan den faglege sjølvtiliten han hadde bygt raskt blei rasert i tida mellom hjelpetimane. Han meiner likevel at han hadde ein god relasjon til lærarane sine på barneskulen. På ungdomsskulen var det litt verre, og han grunngjev dette med at det blei større klasser og mindre tid til å bli kjent med kvar elev.

Per har skrivevanskar, og dette kombinert med nervøsiteten gjorde at han lett gav opp ved skulefaglege utfordringar. Han hadde i tillegg vanskeleg for å ta til på ting han ikkje visste om han kunne klare. Dette mønsteret meiner Per i hovudsak gjaldt faglege ting, for på andre område kunne han vere meir frampå, som til dømes når han gjekk einsleg inn i resepsjonen på NRK som 12 åring og ville ha praksisjobb. Det fekk han.

Per hadde ein jamaldring som gjekk på Austberg, og som meinte Austberg ville passe godt for Per. Han tok sjølv kontakt med Austberg:

Og det morsame var at eg ordna alt sjølv! Eg tok kontakt med lærarane på Austberg, og forklarte at eg kunne tenke meg å byte skule. Og så undersøkte dei litt og... Og så fortalte eg det til foreldra mine under middagen. Dei vart nok overraska, ja. Etter det gjekk det kjapt. (Per)

Slik Per skildrar det her var det han som hadde styring og kontroll over prosessen heilt frå han høyrde om skulen og til han byrja ved skulen.

Per angrar ikkje i det heile på at han gjekk på Austberg, og angrar heller på at han ikkje gjekk heile ungdomsskulen der.

4.1.6 Sara

Sara er 21 år. Ho gjekk på *Solsikke alternative skule* i tiande klasse. Ho kjem frå ein mellomstor norsk by, og har budd i omlandet til denne heile livet. Sara gjekk på ein barneskule dei seks fyrste åra, og ein annan i sjuande klasse. Ho gjekk dei to fyrste åra ved ungdomsskulen på same ungdomsskule. Sara har ingen diagnosar, og har ikkje hatt spesialundervisning. Ho hadde ikkje framtidsplanar før ho byrja på Solsikke, og skildrar det slik:

Når eg byrja på Solsikke så byrja eg å tenke på framtida, og byrja å tenke på kva eg ville bli. Og eg blei motivert, då, for å gjere noko forandring og slikt. For ting var ikkje så bra før, men der blei eg motivert for framtida, då. (Sara)

På Solsikke fann Sara ut at ho ville jobbe innan interiørfaget, og studerte dette på VGS, og har i tillegg teke meir utdanning innan dette seinare.

Sara hadde ikkje noko god skulegang på barneskulen, og blei mobba heile barneskulen, sjølv etter at ho bytte skule. Ho har likevel hatt vener som har vore til god støtte for henne, men har ikkje kjent seg som ein del av klasse miljøet. På ungdomsskulen fekk ho nye vener, og fleire av desse var eldre enn henne. Dette var vener som Sara i ettertid har skildra som *feil folk*, og ho byrja å røyke og skulke meir på byrjinga av åttande klasse. I klassa si kjente ho seg som ein utsidar, og hadde lite støtte blant klassekameratane. Når dei eldre venene byrja på VGS blei kjensla av å vere ein utsidar endå sterkare sidan ho mista dei få støttene ho hadde i skuletida. Sara har ikkje kontakt med desse venene i dag.

Sara opplevde varierende støtte frå læraren, og blei også mobba av ein lærar. Denne mobbinga er av hovudårsakene til at ho bytte skule. Det var likevel ikkje alle lærarar Sara

hadde ein dårleg relasjon til, og ho skildrar fleire gode relasjonar. Den eine læraren på ungdomsskulen var den som foreslo at ho skulle byte skule til Solsikke. Denne læraren visste om mobbinga av Sara, men ifølgje Sara ville han ikkje ta det opp med den aktuelle læraren som mobba. Han hjelpte Sara i skulebyteprosessen.

Sara hugsar seg sjølv som skulefagleg flink på ting som kravde pugging – til dømes gloser. Ho meiner sjølv ho var ein elev som gjerne ville lære, men at ho ikkje fekk den hjelpa og støtta som skulle til for at ho kunne lære godt nok. Ho meiner ho lærte alt ho kan på Solsikke og på VGS. Sara var flink i matematikk, og ho var engasjert i tysk når ho byrja på ungdomsskulen, men sleit med motivasjon. Utetter ungdomsskuletida fekk Sara ei kjensle av at det faglege ikkje hadde noko å seie, og at det ikkje nytta med innsats.

Etter ein periode på ungdomsskulen med mykje negativ åtferd som skulking, røyking og utagering, var det ein lærar som foreslo at Sara skulle forsøke seg på Solsikke alternative skule. Dette var ein lærar som Sara hadde god relasjon til. Foreldra hennar var einige i at dette kunne vere lurt. Sara sjølv skildrar prosessen slik:

Det var han læraren som foreslo det, og byrja å presse litt på i niande. Sa til meg at eg kunne byrje der, på Solsikke. Men eg hadde jo ikkje lyst. Men så fekk eg vite at besteveninna mi skulle byrje der, då, og då blei eg heilt slik at ”Ja, dette vil eg!”. Solsikke var det beste alternativet. (...) Og då blei det eigentleg ganske kjapt at eg bytte skule, då. (Sara)

Som ein ser frå sitatet var det ikkje Sara som var pådrivaren frå byrjinga, men det vart ho som vart pådrivaren lenger ut i prosessen. Dette var noko Sara ville, sjølv om dei fyrste tankane kring det ikkje var positive.

Sara angrar ikkje på at ho gjekk på Solsikke.

4.2 Skulemiljøet

Alle intervjupersonane skildrar skulemiljøet ved dei alternative skulane som lite og tett. Ingen av skulane var store, alt frå 7 elevar ved skulen Ronja gjekk på, til om lag 25 på skulen der Per gjekk. Alle skildrar ein skulekvardag der praktiske gjeremål var ein stor del av dagen.

Intervjupersonane deler seg i to når det gjeld korleis dei oppfatta skulemiljøet ved dei alternative skulane. Johan, Per, Sara og Ronja er i stor grad positive, medan Oskar og Iver har

litt meir blanda tankar om korleis skulemiljøet var. Det er ulike grunnar til at Oskar og Iver har blanda tankar, og Iver seier at dei blanda tankane har kome meir i seinare tid. Når han gjekk på Sørbakken likte han godt skulemiljøet, men han har skifta meining etter han har blitt eldre. Han skildrar det slik:

Altså, skulemiljøet var no... greitt, då. Altså, det var kjekt å vere der, for all del, og rett nok var eg mykje meir på skulen då. Men det var ikkje bra for ein femtenåring som var litt ute å kjøre å kome dit, då. For der var det berre andre med problem, då. Fantungar... Det gjorde det ti gongar verre. Det var ikkje sunt. (Iver)

Alle intervjupersonane skildrar skulane sine som skular for problembarn, barn som ikkje passar inn, eller slik som Ronja seier:

Det var no ein gjeng raringar, då, hehe. Mykje forskjellig. Men vi var no liksom ein liten rar gjeng, då. Som passa i lag. Det var no berre moro og kjekt. Alle hadde no hatt problem før, då, så vi forstod kvarandre på eit vis. (Ronja)

Ronja peikar, som Iver, på at mange av elevane har hatt utfordringar tidlegare, men meiner samstundes dette var ein god ting for skulemiljøet, då det ifølgje ho skapte ein aksept for å vere annleis. Johan peikar også på dette elementet ved skulemiljøet, og meiner at like barn faktisk leiker best. Per peikar også på noko liknande, og seier skulemiljøet var tøft, men at ingen ville kvarandre noko vondt, og at dei hadde respekt for den bagasjen kvar enkelt tok med seg inn i skulekvardagen. Der dei fleste av intervjupersonane – også Iver – kjende seg nokså heime i skulemiljøa sine, har Oskar dette å seie om skulemiljøet:

Nei, det var jo egentleg ikkje noko ordentleg skulemiljø der. Dei personane som går der... anten så er det, liksom, noko gale med deg, eller så... Og så kjem eg der, 100% oppegåande, og var der for å få karakterane opp å gå. (...) Det var så mange forskjellige personar. Og ingen av dei var meg. (Oskar)

Oskar meiner også ein del av dei som gjekk der hadde utfordringar, men han fann ikkje noko han hadde til felles med dei, og kjende seg utanfor skulemiljøet. Han er den av dei seks som kjende seg mest utanfor skulemiljøet som heilskap. Per heller tykkjer ikkje han var noko lik mange av dei som gjekk der, men meiner at det som gjorde at skulemiljøet blei godt likevel var dette:

Det dei gjorde så fint der, det var at dei såg meg for den eg var. (Per)

Iver meiner skulemiljøet la opp til åtferd som han i dag ikkje synast skular bør legge opp til, slik som røyking. Røyking og snusing er aktivitetar dei fleste intervjupersonane skildrar at var lov, eller i alle fall ikkje slege ned på, på dei alternative skulane dei gjekk på. Iver seier det slik:

Det å røyke sigarettar, for eksempel, det var lov, så det var ikkje noko... Det gjorde alle elevane så og seie. Det var ikkje sunt, veit du... (Iver)

Men intervjupersonane er ikkje einige om dette var ein god ting eller ein dårleg ting. Der Iver meiner det gjorde at dei av elevane som ikkje røykte frå før byrja med det på skulen, meiner Ronja at dette ikkje er tilfelle. Ho seier at det var lov å røyke på skulen ho gjekk på, men at det ikkje blei oppmoda til det. Om foreldra deira spurte, ville lærarane vere ærlege med foreldra. Samstundes ville ikkje lærarane ringe til foreldra uoppmoda slik som Ronja hadde opplevd at dei på heimeskulen sin. Ho meiner bestemt at dette gjorde at elevane fekk ei ansvarskjensle, og at det synta at lærarane hadde tillit til dei. Sara anerkjenner dei sosiale sidene ved å ha ein stad å røyke på skulen, noko som Iver òg gjer:

Men ja, det var... Det var kanskje ein ting som lærarane gjorde lurt i! At dei var med å snakka med oss når vi røykte, då. I staden for at det var strengt ulovleg og du fekk merknad. (...) Det var no bra, eigentleg. (Iver)

Både Ronja, Sara og Iver hugsar attende på at lærarane brukte tid i friminutta til å vere sosiale medan elevane hald til i røykeskuret, og alle meiner dette var ein positiv ting.

4.3 Relasjonen til læraren

Lærarane var så, så tolmodige. Meir enn nok. Meir enn nok tolmodige. Eg har aldri møtt nokon så tolmodige lærarar før. (Johan)

Det er ikkje berre Johan som skildrar lærarane ved den alternative skulen som tolmodige. Alle intervjupersonane er samde om at stor grad av tolmod er noko som kjenneteikna lærarane på dei alternative skulane, i motsetnad til kva dei var vande med tidlegare. Ronja hugsar at ho nesten synast dei var i overkant tolmodige:

Dei var nesten slik irriterande tolmodige. For eg hugsar det var jo enkelte i klassa mi som var veldig treige, da. Og eg sat der og tenkte ”Åh, forstår du ikkje dette?”. Altså, lærarane stod der og var like tolmodige, og like forståingsfulle. Lenge. (Ronja)

Sjølv om Ronja omtalar tolmodet som *irriterande* seier ho vidare at tolmodet ved neste høve var noko som kom til nytte for ho. Både Ronja, Per og Sara fortel om situasjonar der lærarane var svært tolmodige med dei, og motiverte dei for å klare det dei skulle klare der og då. Oskar, som kjende seg meir normal enn dei han gjekk i klasse med, synast òg dei var vel tolmodige, men forstår kvifor dei var det:

Til meg kan du seie ting og så forstår eg det med ein gong, men mange av dei andre måtte ha det inn med teskei. Så då blei eg irritert nokre gongar. Eg føler jo at dei

snakka til oss som om vi var barn. Men det forstår eg på ein måte. På grunn av dei andre. (Oskar)

Dette tolmodet hadde dei fleste av intervjupersonane ikkje opplevd på dei andre skulane dei hadde gått. Her er Oskar unntaket, som seier han hadde tolmodige lærarar gjennom heile skulegangen. Sara meiner tolmodet til lærarane smitta over på elevane:

Dei liksom... motiverte oss til å jobbe vidare med det vi dreiv på med der og då, då. I staden for å gå vidare til neste ting. Dei var veldig tolmodige. Dei fokuserte veldig på den tingen du dreiv med der og då, då. (Sara)

Alle intervjupersonane er einige om at lærartettleiken på dei alternative skulane er ein stor grunn til at lærarane hadde tid til å vere så tolmodige som dei var. Dei meiner dette hadde andre fordelar òg, til dømes slik:

Og det var to lærarar på ei klasse med sju elevar. Så det vil jo seie at dei har veldig mykje tid til å bli kjent med kvar elev. Dei forstod meg meir når eg forklarte. (...) Litt slik at dei såg meg for den eg var. Du fekk eit veldig nært forhold til læraren. (Per)

Eit slikt nært forhold var det fleire av intervjupersonane som hadde sakna før dei byrja på dei alternative skulane. Fleire av dei skildra utrygge relasjonar til tidlegare lærarar, og alle utanom Oskar hugsar at dei hadde ein betre relasjon til lærarane på den alternative skulen enn dei hadde hatt tidlegare. Oskar hadde ikkje noko dårleg relasjon til lærarane på den alternative skulen, men han meiner dette skuldast mest at han berre gjekk der i tiande klasse, og difor ikkje fekk så god tid til å bygge gode relasjonar til dei. Johan saknar lærarane den dag i dag:

Dei behandla alle likt. Dei behandla deg som ein person som... Det verka som at dei hadde kjent deg heile livet. Og dei behandla deg på ein måte som om at, ja, det var du som var fokuset, og det var ingen andre som kunne ta vekk fokuset frå det. Og det er noko eg saknar. (Johan)

Denne kjensla av å vere fokuset, av å vere nokon som har meining for den andre, blei skildra av fleire intervjupersonar, og dette var noko fleire av dei hadde opplevd etter dei byrja ved dei alternative skulane.

Mange av intervjupersonane opplevde mange konflikhtar knytt til lærarrelasjonen før dei byrja på dei alternative skulane. Fleire av dei seier desse ikkje slutta heilt, men at det vart markant mindre konfliktsituasjonar etter dei byrja der. For Per, Sara og Ronja blei konfliktane nesten fråverande, medan det blei mindre av dei for Iver og Johan. Oskar var sjeldan i konflikhtar før han byrja ved den alternative skulen, og hugsar heller ingen frå den alternative skulen. Han

hugsar likevel at han kunne ha kome i konfliktsituasjonar ved den alternative skulen, men at han heldt irritasjonen inne i seg sjølv.

4.3.1 Fagleg støtte

Intervjupersonane meiner den faglege oppfølginga var tettare og meir tilpassa enn det dei hadde vore vant med frå tidlegare. Sara hadde erfaringar frå tidlegare der ho hugsar at ho ofte ikkje fekk hjelp frå læraren i det heile, medan ho skildrar situasjonen på Solsikke slik:

Når eg spurde om hjelp.... då fekk eg det. Med ein gong, liksom. (...) Dei sa at dette klarar vi. Og dei slutta ikkje før vi klarte det, liksom. (...) Det var veldig motiverande ord. Og det gjorde at vi blei veldig flinke på å motivere oss sjølve, og kvarandre, liksom. Vi elevane, då. (Sara)

Sjølv om intervjupersonane meiner den faglege oppfølginga var *betre*, er det ikkje alle som tykte den var *god nok*. Oskar og Iver syntest sjølve dei skulle fått meir fagleg tilrettelegging, og meiner dei andre elevane og det faglege nivået deira har mykje av skulda:

Når du hadde gjort ferdig oppgåvene, fekk du eit ark som var vanskelegare. Men då... sleit dei andre elevane så mykje med det fyrste, at for at eg skulle få hjelp frå læraren, så gjekk eg og hjalp dei andre elevane slik at dei kom vidare. Då vart læraren til slutt fri til å hjelpe meg, då. (...) Ein fekk ikkje så mykje ut av det, då. (Iver)

Oskar gjekk på den alternative skulen fordi han måtte få betre karakterar for å kome inn på VGS. Han seier den faglege tilrettelegginga blei *betre* enn før, men han meiner likevel at den ikkje blei *god nok*:

Dei tilpassa jo bra meg og, for eg kom dit for å... fordi eg var dårleg på skulen. Så det var jo greitt, men det kunne jo vore vanskelegare nokre gongar. (...) Ein kunne nok... eigentleg berre få ein trear. Så det seier litt om kva vi lærte. I gymmen kunne eg berre få femmar. Men det er på grunn av dei andre, at dei berre orkar i to sekund før dei blir vimsete. (Oskar)

Fleire av dei fortel om at læringstrykket frå lærarane var lågare enn det dei var vande til, men der Oskar er litt i tvil om dette var ein god ting, er Per klar på at han meiner dette var ein god ting:

Dei var ikkje så opptekne av fag. Du hadde jo... ikkje lekser, og du hadde ikkje med deg bøker med heim. Det var jo meir tilrettelagd for folk som sleit litt. Dei var ikkje så opptekne av det faglege, for dei visste at mange hadde andre ting å tenke på. Problem i heimen, sjølvtiliten, og, ja. (Per)

Ronja seier det slik om korleis ho opplevde den faglege støtta på Kongletoppen:

Når eg gjekk på vanleg skule skulle ein henge med, og du skulle gjere slik og slik, og du skulle vere like god som alle andre. Men på Kongletoppen var det ikkje slik. Meir

at der motiverte jo dei oss, for dei skrytte veldig når vi fekk det til, om det berre var småting. (Ronja)

Alt i alt er intervjupersonane samde om at lærarane var støttande og tettare på, men at det ikkje er det som intervjupersonane tenkjer på som *fag* som var i fokus. Alle intervjupersonane fortel om ein skulekvardag der halve tida gjekk med til meir praktisk læring, og mange av dei meiner lærarane var gode å ha i dei praktiske situasjonane, sjølv om dei fleste ikkje ser på dette som *fag*.

4.3.2 Emosjonell støtte

Lærarane var kjempefantastiske! (...) Dei liksom... At dei brydde seg om oss, og ikkje berre ”Dei er no berre elevar”. Dei såg oss, då. (...) Når vi hadde krangla heime, liksom, så kunne eg fortelje det, då. Snakke om det. Og då berre snakka vi, og dei berre var der og støtta oss, liksom. (Sara)

Slik fortel Sara om korleis ho opplevde den emosjonelle støtta frå lærarane sine ved den alternative skulen. Ho hugsar at det fleire gongar var godt å kome på skulen og snakke ut om private ting med lærarane. Dette var noko Johan sette pris på også:

Dei var nokon eg kunne snakke med om alt som skjedde heime, for eksempel.... For eg visste at dei hadde teieplikt. Og dei forstod seg på meg, og oss, då. Og eg stolte 100% på dei. (Johan)

Mange av intervjupersonane tek fram dette at dei stolte på læraren sin som viktig for dei. Alle stolte på ein eller fleire av lærarane dei hadde på dei alternative skulane. Fleire fortel også at dei trur dei stolte såpass på lærarane sine fordi lærarane stolte på dei:

Eg trur dei stolte på meg. Og då stolte eg på dei. Det var liksom så avslappande, då. Du kunne vere deg sjølv. (Ronja)

Ronja fortsett med å seie at ein var i ein heilt anna setting på den alternative skulen enn til vanleg. Alle intervjupersonane fortel om ein skulekvardag der dei gjorde mykje i lag med lærarane, som til dømes felles måltid, felles prosjekt og turar. Dette kunne også vere lengre turar vekke frå skulen. Nokre intervjupersonar seier dei hadde liknande opplevingar frå tidlegare, men at dei opplevde mykje større grad av det etter dei byrja ved dei alternative skulane. Iver legg òg vekt på at han gjorde mykje i lag med lærarane i andre settingar enn det som ofte er vanleg. Han trur dette gjorde at han stolte meir på lærarane sine ved den alternative skulen enn han gjorde tidlegare:

Dei skulle no vere kompis med elevane... Og fekk no litt til, då. (...) Eg stolte nok på dei, ja. Kanskje meir enn tidlegare på ungdomsskulen. Ja, det trur eg nok, for det var jo ein heilt anna setting å vere i enn til vanleg, då. Det var fint. (Iver)

Sjølv om Iver her fortel at han stolte på lærarane sine, fortel han samstundes at han ikkje snakka med dei om private ting. Han meiner dette har meir med korleis han sjølv var, og at det ikkje hadde noko med lærarane å gjere. Heller ikkje Oskar snakka med lærarane sine der om private ting. Det gjorde derimot både Per, Ronja, Sara og Johan, som alle tykte denne støtta var god å ha.

4.4 Relasjonen til jamaldringar

Eg hadde ikkje så masse kontakt med dei gamle klassekameratane når eg byrja der, altså. Nei, eg trur eg slutta heilt ut å ha kontakt med dei. For på Solsikke... alle gjekk liksom så veldig godt i lag. (Sara)

Fleire av dei intervjupersonane som kom inn på den alternative skulen med mykje negative erfaringar, til dømes mobbing og skulking, fortel om liknande ting som Sara gjer i sitatet over. Ronja og Sara er dei klåraste eksempla, der begge to omtrent kutta kontakten med dei gamle venene sine. Per kutta ikkje heilt ut kontakta med alle dei gamle venene sine, men han fortalde heller ikkje at han var i noko dårleg miljø, slik som både Sara og Ronja fortel om. Den einaste av dei seks som ikkje har noko kontakt med klassekameratane på den alternative skulen er Iver:

Ja, det var jo spesielt to stykk eg var i lag med på fritida, då. Men det var jo folk som hadde dårleg innflytelse på meg, då. (...) Det var ein spesiell gjeng. Eg har ikkje kontakt med dei no, då. (Iver)

Både Ronja og Per kjente nokon frå før når dei byrja på dei alternative skulane, og særleg Per tykte dette var godt. Han fortel i tillegg at han likte godt at skulen ikkje alltid var delt opp etter alder, men at dei ulike trinna blei blanda:

Det var så veldig fint at vi ikkje hadde klassetrinn, men blanda grupper. Og det var jo veldig fint for meg som ikkje alltid hadde like lett for å vere med folk heilt på min eigen alder. Så hang eg jo gjerne med folk som var eit par år eldre. (Per)

Oskar fortalte om liknande erfaringar som Per skildrar i sitatet over. Det Oskar skildrar handlar likevel meir om at menneske som er svært ulike kan lære av kvarandre, og han meinte dette kunne vere nyttig. Han meiner samstundes at dette ikkje la grunnlag for varige venskap, og det er framleis venene frå før han byrja på den alternative skulen som er viktige for han:

Det har ikkje prega meg i etterkant, og eg er fortsatt vener med kompisane mine, og... dei respekterte det eg gjorde og slik (...). Kva skal eg seie... dei forstod det, at eg bytte skule. (Oskar)

Oskar fekk litt reaksjonar frå jamaldringar når han bytte skule, men fortel at desse stort sett var reaksjonar som kom av forvitenskap, og at dei ikkje var negative. Oskar har opplevd noko meir negative reaksjonar i ettertid. Alle intervjupersonane har opplevd negative reaksjonar til ein viss grad, men for dei fleste har dei ikkje brydd seg om desse:

Ja, altså, Kongletoppen var jo... på ein måte kalla ein problembarnskule. Og det var spesielle folk der, og... (...). Folk tenkte vel at eg var slik, då. Eg tenkte egentleg ikkje så mykje over det med tanke på at det kunne jo hjelpe meg. Og om dette var det beste for meg, så brydde eg meg jo ikkje om kva andre sa. (Johan)

Slik som både Oskar og Johan fortel om i dei to førre sitata var skulebyttet noko dei gjorde for sin eigen del, alle intervjupersonane utanom Iver fortel om at dei i stor grad fekk støtte frå jamaldringane sine. For Ronja og Sara, som omtrent kutta kontakta med den gamle omgangskretsen sin, kom støtta frå jamaldringane dei kjende ved den alternative skulen, eller som kom frå ein annan stad enn den gamle ungdomsskulen. I både Sara, Ronja og Per sine tilfelle kjende dei nokon som hadde gått ved dei alternative skulane, og støtta frå desse blei viktig. Fleire av dei som dei gjekk i lag med på dei alternative skulane er gode vener den dag i dag:

Og han eine har eg som god kompis enda. Han er eitt år eldre enn meg, så vi gjekk i lag i eitt år. (...) Og vi har hengt veldig mykje i åra etterpå. Det er ein fyr eg har veldig mykje kontakt med. (Per)

Ronja seier det slik:

Vi var no egentleg gode vener alle saman. (...) Men eg fekk jo liksom venene mine der, då. Ho som eg blei veldig god veninne med, ho har eg mykje kontakt med enda. (Ronja)

Generelt hadde alle intervjupersonane ein viss grad av sosial kontakt med jamaldringar i skulemiljøet når dei gjekk på den alternative skulen. Ingen av dei meiner at opplevingane frå der har gjort skade på venskapane med dei tidlegare venene, i alle fall ikkje skade som dei meiner er negativ for dei sjølve. Oskar og Iver har stort sett kontakt i dag med dei som var i venekrinsen før dei byrja på den alternative skulen, og meiner heller ikkje at det å ha gått på den alternative skulen var direkte negativt for det sosiale livet deira.

4.5 Fag og meistring

Som nemnd tidlegare er den faglege meistringa av hovudgrunnane til at intervjupersonane byrja ved dei alternative skulane. For Oskar var det karakterane på ungdomsskulen og den faglege meistringa dei to fyrste åra på ungdomsskulen som var den einaste grunnen til at han byrja ved Svingen alternative skule. Iver meiner han meistra det faglege godt før skulebyttet, men at det faglege blei noko nedprioritert på byrjinga av ungdomsskulen. For dei fire andre var grunnskulen opp til skulebyttet prega av dalande fagleg engasjement, lite meistring og ei kjensle av at innsats ikkje var noko poeng. For mange av dei vart skulebyttet eit vendepunkt:

Eg gjorde no aldri lekser, og fekk no berre kjeft før... Men på Kongletoppen... Dei ville du skulle få det til, og det var ikkje så hardt skulearbeid, då. (...) Det var liksom oppnåeleg. Eg kan ikkje hugse at eg sleit noko der, altså. Eg gjorde det eg skulle, og eg fekk det no til! (Ronja)

Som eg har vore inne på lenger oppe i analysen opplevde dei aller fleste av intervjupersonane at læringstrykket ikkje var så stort som dei var vande med frå før. Slik Ronja skildrar i sitatet over gav dette seg utslag i at ho fekk til det ho skulle, i staden for å heile tida møte nederlag.

Oskar er svært positiv til denne sida ved å ha gått på Svingen alternative skule:

Eg meistra skule der. Før var det dårleg, men... og det var meir slik at eg forstod det der, og gjorde mykje, og plutselig var eg på siste sida, og då var det litt slik "Oi!". Klin umogleg å legge frå seg og gå. Det var heilt klart meistring å vere der. Det var lærerikt. (Oskar)

Oskar skildrar seg sjølv som ein person som heile livet har gjeve lett opp når han har møtt utfordringar, samstundes som han fortel om ei anna haldning på Svingen, der han prøvde meir, og ikkje gav så lett opp. Sara fortel om noko liknande. Her snakkar ho om utfordrande oppgåver i matematikk:

Dei hadde eg ikkje klart på den vanlege skulen, men på Solsikke... der.... (...). Eg trur det var veldig mykje fordi eg visste at eg ikkje kom til å klare det, liksom. Men på Solsikke klarte eg dei. Eg blei mykje meir fokusert, då. (Sara)

Fleire av intervjupersonane meiner dei blei mykje meir fokusert av å gå der, alle utanom Oskar og Johan grunnjev dette med at det var mykje meir variasjon i korleis skulekvardagen var. Oskar meiner det hadde mest med at det faglege nivået var såpass lågt at det var lettare å fokusere på det, medan Johan meiner dette er årsaka:

For min del fungerte det faglege mykje betre, for det var mykje betre forklart. Det var mykje betre fokus på forklaringa. Om du ikkje forstod det, så tok dei det på ein anna måte. (Johan)

Johan fortel vidare om at fokuset på å forklare ting gjorde at han meistra det faglege meir enn før, og at dette gjorde at han fekk meir tru på seg sjølv til å ta fatt på nye faglege oppgåver, men at det også gjorde at han la ned meir innsats i å meistre det faglege:

Arbeidsinnsatsen min på det faglege blei betre, då. Eg forsøkte liksom å vere den som snakka mest i timen når det gjaldt det faglege og slikt. (Johan)

Ronja er samd i dette, og meiner gode attendemeldingar frå læraren var viktig for å kor mykje innsats ho la ned:

Eg trur eg var flink. Eg engasjerte meg meir enn før i alle høve. Det med attendemeldingar var viktig der. Eg fekk skryt. Det var positivt, hehe. Dei sa eg hadde stå-på-vilje! (Ronja)

Denne stå-på-vilja fortel Ronja at ho ikkje hadde hatt tidlegare, og ho meiner gode attendemeldingar frå lærarane ved Kongletoppen var hovudgrunnen til at ho fekk denne når ho byrja der. Sara meiner hovudgrunnen til at ho engasjerte seg meir, var at det rett og slett var gøy å vere der, og at det blei gøy å lære:

Det var ikkje så veldig mykje fokusert på at vi skal lære. Det var meir slik gøy, og så lærte vi. For ein lærer mykje betre når ein har det gøy. (Sara)

Når Sara hadde det gøy, så lærte ho, sjølv om det ikkje var *fagleg læring* som var det viktige i situasjonen. Dette er noko som Iver og Ronja er samde i, og som dei òg opplevde ved sine skular.

4.5.1 Den praktiske kvardagen

Eg var ikkje nokon teoretikar, eg var meir ein arbeidar. Eg fekk meir til skuletinga der, meir enn før. Eg likar betre praktiske enn faglege ting. Og sidan det var vanleg skule tre dagar i veka, og jobb to, så blei innsatsen på ein måte veldig mykje høgare. (Per)

Per peikar her på noko som alle intervjupersonane har peika på – den praktiske sida ved dei alternative skulane. For Per gjorde dette at han fekk ei pause frå den teoretiske kvardagen han sjølv fortel om at han ikkje tykte han meistra. Desse avbrekka gjorde at han blei meir konsentrert når han skulle jobbe med det teoretiske. Per meiner den meir praktiske undervisninga ved Austberg gjorde at han kjende meir meistring – både som praktikar og som teoretikar. Ronja er einig, og meiner vekslinga mellom teori og meir praktisk arbeid gjorde at ho blei meir engasjert når dei hadde undervisning:

Vi hadde liksom ikkje ein heilt fullpakka dag med undervisning, så du fekk deg liksom litt pausar innimellom. Så når vi fyrst hadde undervisning, så var eg engasjert. (Ronja)

Fleire av intervjupersonane er ganske samde med Ronja og Per kring dette. Iver er samd i nytteverdien av den praktiske jobbinga, men ser ikkje samanhangen mellom den praktiske og den teoretiske delen av skulekvardagen ved dei alternative skulane. Iver meiner den praktiske jobbinga i seg sjølv var nyttig, og han såg på det som meir meningsfullt enn den teoretiske, men fortel samstundes at han meinte det teoretiske blei nedprioritert til fordel for det praktiske:

Det var jo slike ting eg syns var spennande, då, og som var verdt å gjere. Støype ein plattung ein dag, lage ei flytebrygge. (...) For meg var det meningsfullt. På fysiske oppgåver var det veldig bra, men på det faglege var det irriterande. Det gjekk liksom ikkje å lære noko nytt. (Iver)

Iver har fortalt tidlegare i analysen at han kjende seg fagleg sterk, både før og under tida ved den alternative skulen. Han meiner difor den praktisk retta skulekvardagen øydela noko for den faglege utviklinga hans. Dette er hovudsakleg tankar Iver har fått i tida etterpå, og han understrekar at han hugsar han syns det var svært meningsfullt å jobbe såpass praktisk som det dei gjorde. For Oskar var ikkje den praktiske tilnærminga midt i blinken:

Men det einaste eg sit att med er at eg kan hamre, eg kan sage, eg kan skru... men det er ikkje noko ekstreme verdiar eg sit att med. Men vi kunne vere med å bestemme aktivitetar, og i verkstaden og slikt. (Oskar)

Oskar fortel at han treivst med det praktiske arbeidet, men at han ikkje såg vitsen med det. Han såg ikkje nokon måte å overføre kunnskapen frå det praktiske til det teoretiske, og tykte difor det blei litt meningslaust. Han likte likevel tilliten elevane blei vist i desse situasjonane, då det ofte var elevane som fekk vere med å bestemme kva dei skulle arbeide med. Dette er eit generelt trekk ved det intervjupersonane skildrar – kjensla av å kunne vere med å bestemme. Johan seier det slik:

Om det gjaldt å vere ute, til dømes, så var det liksom at vi fekk lov til å bestemme liksom om vi skulle ut på båttur, eller om skulle på kjøkenet, eller snekre, eller... (...). Det var fint. (Johan)

Fleire av intervjupersonane knyter dette til ei kjensle at å ha meir kontroll over kva som skulle skje i kvardagen, og at dei fekk bestemme over dei praktiske tinga var noko som var nyttig for dei.

4.5.2 "Dette skal eg klare!" – å tru på seg sjølv

Før tenkte eg at eg var dum, då. Men no... eller der, då tenkte eg at "Dette skal eg klare!". Og då sette eg meg ned og jobba hardare. Og fekk hjelp av kompisane. Og då gjekk det, og eg trudde på meg sjølv, då. (Johan)

Fleire av intervjupersonane fortel om ei auka kjensle av å tru på seg sjølv. Nokon kallar det sjølvtrua, andre kalla det tru på seg sjølv slik Johan gjer i sitatet over. Generelt meiner intervjupersonane at dei alternative skulane var gode til å bygge opp dette. Oskar snakkar lite om det, men meiner han fekk større tru på seg sjølv i dei teoretiske faga, medan Sara hugsar ho fekk meir tru på seg sjølv generelt:

For dei, liksom... trudde på meg, då! Når eg ikkje trudde på meg sjølv. (...) Eg var veldig langt nede før eg byrja på Solsikke. Så byrja dei å bygge meg opp. Eg fekk trua på at eg kunne få til ting, då. Det var meir fokus på oss. Personane. Ikkje berre fag. (Sara)

For Sara blei dette eit vendepunkt, og ho meiner det var fyrst etter ei tid ved Solsikke at ho byrja å tenke positivt om framtida. Per fortel at ei av hovudårsakene til at han har hatt mykje utfordringar opp gjennom er at han har hatt låg sjølvtrua. Dette er noko som endra seg etter å ha gått på Austberg:

Eg hadde det jo som plomma i egget der. Og då kom sjølvtrua meir, òg. For det var dei flinke til, å bygge opp den. Få deg til å forstå at dette kan du. Du får til ting. Og det... sjølvtrua kan bringe mykje fint! (Per)

Per meiner ein viktig faktor i at han fekk auka sjølvtrua der var at det var lov å gjere feil. Tidlegare hadde han forsøkt å unngå feil, og både juksa og skulka for å unngå situasjonar han visste han ikkje kom til å meistre. På Austberg var det lov å gjere feil, og du kunne styre meir sjølv korleis du skulle jobbe:

Dei laut deg forsøke litt, dei laut deg prøve og feile. Det var heilt greitt. (...) Det var ikkje noko slik at dei brukte det mot deg etterpå. Det var bra for meg. Då fekk eg sjølvtrua. (Per)

Fleire av dei andre fortel om liknande opplevingar, der det å gjere feil ikkje var noko negativt.

4.6 Samanfating av resultatane

Det er fleire funn som er interessante å drøfte i denne undersøkinga. Sjølv om dei seks intervjupersonane ikkje skildrar like historier og opplevingar, er det nokre mønster i resultatane eg vil trekke fram. Funna og resultatane er difor ikkje eintydige, men dei kan seiast å vere tydelege. Dei viktigaste funna i denne undersøkinga vil bli drøfta i kapittel **5 Drøfting**.

Det fyrste resultatet som blir drøfta er *den viktige fortida* til intervjupersonane. Fortida hadde mykje å seie for korleis dei opplevde eigen skulelivskvalitet ved dei alternative skulane. Dette blir drøfta i kapittel **5.1 Den viktige fortida**.

Viktigheita av *støttande relasjonar* er det neste resultatet som vert drøfta. Både relasjonar til lærarar og jamaldringar har vore viktige for intervjupersonane, og dette vert drøfta i kapittel **5.2 Relasjonen mellom lærar og elev** og kapittel **5.3 Relasjonane til jamaldringane**.

Det tredje resultatet som vert drøfta handlar om *meir meistring*. Generelt opplevde intervjupersonane meir meistring ved dei alternative skulane, og dette vil bli drøfta i kapittel **5.4 Fag og meistring**.

Det siste resultatet som vil bli drøfta er det at fleire av intervjupersonane kjende seg *inkluderte* ved dei alternative skulane, trass i at dette kan bli definert som *ekskluderande tiltak*. Dette blir drøfta i kapittel **5.5 Ekskludert, eller?**

5 Drøfting

I det følgjande kjem ei drøfting av dei funna og resultatane som er skildra i kapittel 4.6

Samanfatting av resultatane. Desse funna vil bli drøfta opp mot teori og forskning frå kapittel 2 **Kunnskapsgrunnlag.** Målet med drøftinga er å svare så godt som mogleg på problemstillinga eg har jobba etter i denne oppgåva. Problemstillinga er som følgjer:

Korleis opplever tidlegare elevar ved alternative skular at eigen skulelivskvalitet ved dei alternative skulane var?

I det følgjande kjem eg til å drøfte funna i desse kapitla: **5.1 Den viktige fortida, 5.2 Relasjonen mellom lærar og elev, 5.3 Relasjonane til jamaldringane, 5.4 Fag og meistring, 5.5 Ekskludert, eller?, og 5.6 Skulelivskvaliteten.**

5.1 Den viktige fortida

Slik det kjem fram av kapittel 4 **Analyse og resultat** knyter alle intervjupersonane opplevingane ved dei alternative skulane til opplevingar ved skular dei har gått på tidlegare. Dei er alle opptekne av å samanlikne situasjonen der dei kom med situasjonen der dei var. Denne samanhengen veit vi er viktig i teori og forskning. Opplevingar i notid oppstår ikkje i eit vakuum, og er eit resultat av tidlegare erfaringar og tankar om korleis ein vil ha det i framtida. I det følgjande kjem ei drøfting av opplevingane intervjupersonane hadde fram til dei byrja ved dei alternative skulane.

5.1.1 Relasjonen til læraren

Relasjonar og skulelivskvalitet har interaksjonistisk påverknad på kvarandre (Tangen, 1998, s. 382). Sidan fortida er viktig for korleis ein tolkar notida (Tangen, 2012, s. 160) vil dei tidlegare relasjonane intervjupersonane har teke del i vere viktige for korleis dei oppfatta skulelivskvaliteten sin ved dei alternative skulane. Lærarane er viktige personar i liva til alle elevar, og alle intervjupersonane fortel om opplevingar med ulike lærarar, både gode og vonde. Relasjonane mellom intervjupersonane og lærarane er asymmetriske, slik som Pianta (1999, s. 30) snakkar om. Denne asymmetrien kjem godt fram i intervju med intervjupersonane. Pomeroy (1999, s. 478) hevdar at denne asymmetrien kan vere både *negativ* og *positiv* for eleven. Funn i denne oppgåva støttar dette synspunktet.

Sara, Iver og Ronja opplevde fleire *negative relasjonar* til ulike lærarar gjennom heile barneskulen. Sara opplevde direkte mobbing frå læraren sin, Ronja var så redd for læraren at ho grein før kvart foreldremøte, og Iver meinte rektor tvinga han til å byte skule. Det er tydeleg ut frå korleis desse tre skildra skulekvardagen sin at læraren *ikkje* har nytta makta som ligg i den asymmetriske relasjonen til å gjere skulekvardagen så god som mogleg for dei tre. Det kan vere mange forklaringar på korleis desse relasjonane utvikla seg til å verte såpass negative som dei blei. Som vi ser i modellen til Pianta (1999, s. 73-79) er ein relasjon eit resultat av faktorar *i* partane, faktorar *mellom* partane og faktorar *utanfor* partane. Alle desse tre intervjupersonane skildrar relasjonar som blir dårlegare utetter barneskulen og ungdomsskulen.

Det kan vere grunn til å tru at den indre arbeidsmodellen og informasjonsfiltra til både lærarane og intervjupersonane har blir meir og meir låst fast i eit negativt mønster. Triggerar i informasjonsfiltra er grensene for kva som blir tolt i relasjonen (Pianta, 1999, s. 78). Desse grensene kan ha gjort at både intervjupersonane og lærarane har reagert med negativ åtferd på åtferda til den andre, og gjort at ein får ein negativ samhandlingsspiral. Det verkar som om arbeidsmodellane og informasjonsfiltra ikkje berre er blitt stadfesta, men at dei har blitt snevrare og snevrare utetter grunnskuletida. Det er ikkje berre ord og direkte handlingar intervjupersonane har reagert på. Ronja nemner spesifikt kroppsspråk og haldningar som noko ho har oppfatta negativt. Dette er noko av det Tangen (1998, s. 382) òg finn i si forskning kring skulelivskvalitet. Sjølv om ein relasjon er eit forhold der ein er ein del av ei felles verkelegheit, treng ikkje denne verkelegheita å bli oppfatta på same måten av partane. Dette kan ein sjå i måten Iver skildrar situasjonar der han fekk fagleg oppmuntring får læraren. Dette er sannsynlegvis meint positivt frå lærarens side, men Iver oppfattar det ikkje slik, og reagerer trassig. Denne informasjonsutvekslinga har truleg fungert som ein trigger for Iver. Når Iver då reagerer negativt på læraren sine forsøk på å hjelpe vil dette gi meir informasjon til dei indre arbeidsmodellane til partane, og det kan gjere det enda vanskelegare å få ein god relasjon mellom dei. Vi veit at slike forsøk på å gi støtte i klasserommet er avhengig av elevens oppfatning av støtta (Malecki & Demaray, 2003, s. 250), og her er ikkje støtta oppfatta som positiv i det heile.

For dei tre andre intervjupersonane, Per, Oskar og Johan, var situasjonen annleis. Dei hadde på det jamne *gode relasjonar* til lærarane sine på barneskulen og byrjinga av ungdomsskulen. Dei har opplevd større grad av støtte enn dei tre andre, og lærarane har i større grad brukt den

asymmetriske makta på ein god måte. Det er grunn til å tru at grensene for desse relasjonane var vidare enn for Iver, Ronja og Sara, og at både informasjonsutvekslinga og dei indre arbeidsmodellane i større grad var prega av positive samhandlingar. Alle tre skildrar den faglege og emosjonelle støtta som god, sjølv om også dei meiner dei kunne hatt meir. Federici og Skaalvik (2014, s. 31) meiner dei to typane støtte bør kombinerast, særleg for elevar med låg meistring. Dette er eit synspunkt som liknar på det Reite (2016, s. 65), snakkar om, når ho meiner at både emosjonell og fagleg støtte er viktig for å ha ein god relasjon til læraren. Per er den som går lengst i å skildre låg meistringstru og lite meistring, samstundes som han hadde ein relativt god relasjon til læraren. Det kan difor tyde på at Per fekk både emosjonell og fagleg støtte hjå læraren, sjølv om Per meiner han burde fått meir støttetimar, altså konkret fagleg støtte.

5.1.2 Relasjonen til jamaldringane

Relasjonar mellom jamaldringar er viktige for partane i relasjonane (Bandura, 1997, s. 173). Sjølv om dette er relasjonar som i stor grad er sjølvvalde, vil det ofte vere eit val innanfor visse grenser, som til dømes skuleklasse, nabolag og fritidsinteresser. Når barn blir ungdommar blir dei meir sjølvstendige, og kan difor ta meir sjølvstendige og medvitne val til kven dei skal ha ein relasjon til. For fleire av intervjupersonane var det likevel naturleg å halde relasjonane innanfor det eksisterande klasse miljøet. Dette gjeld hovudsakleg Johan, Iver og Oskar, som alle hugsar å ha gode relasjonar til jamaldringane sine der. Dei sosiale relasjonane desse tre skildrar er typiske venskap. Dette er sjølvvalde relasjonar (Frønes, 2006, s. 177), og dei er prega av gjensidigheit og tillit.

Jamaldringar vel å ha mest kontakt med dei som har like interesser som ein sjølv (Bandura, 1997, s. 173). I Per sitt tilfelle vil dette seie folk som hadde erfaringar som han hadde – dei opplevde mobbing og lite meistring i skulevardagen. Det kan verke som at dei ikkje kunne velje, at det var dette som var alternativet. Som Demaray og Malecki (2003, s. 486) finn får elevar som blir mobba mindre støtte hjå jamaldringane sine enn dei som ikkje blir det. Både Per, Sara og Ronja blei mobba, og skildrar samstundes få gode relasjonar til jamaldringar. Det kan sjå ut som om dette har gjort at ein vanskeleg skulevardag elles har blitt *endå* verre. Negative konsekvensar av manglande jamaldringstøtte er slege fast av blant anna Pianta og Walsh (1996, s. 135-136). Eit utslag av manglande støtte er å verte meir sårbar for å byrje med helsereelatert risikoåtferd (Prinstein & La Greca, 2004, s. 108-110). Ungdomsåra er ei overgangstid mellom å vere barn og vaksen, og mange vil ha vener som kan vere eldre enn

seg. Desse er innafør jamaldringspekteret, men vil ha nokre av kjenneteikna som vaksne har, med å vere ein eldre rollemodell som den yngre parten ser opp til (Frønes, 2006, s. 185). Både Sara og Ronja fortel om at dei fekk vener på ungdomsskulen, men at dette var *feil folk*, og at dei ofte var eldre enn dei sjølve. Dei byrja i tillegg å røyke i denne perioden. Det er tydeleg at desse relasjonane er relasjonar til eldre jamaldringar, som har blitt rollemodellar. I mangel på vener er det desse Ronja og Sara har snudd seg til, og har byrja å røyke fordi det var vanleg i den sosiale krinsen dei kom til. Dette er skildringar som passar inn i funna til Brechwald og Prinstein (2011, s. 172) som finn at ungdommar tileignar seg eigenskapar til populære jamaldringar. Det kan tyde på at Sara og Ronja ikkje hadde mykje val når dei skulle finne vener i ungdomstida, og at dei miljøa dei kom til var miljø som verdsette risikoåtferd som ikkje vert verdsett av til dømes skulen.

5.1.3 Meistring

I intervju med intervjupersonane nemner fleire *meistring*, og dei set ofte *sjølvtilitt* i samanheng med meistring. Slik intervjupersonane skildrar sjølvtilitt er det i stor grad knytt til eiga evne til å utføre handlingar, som til dømes å klare ei oppgåve i matematikk. Måten intervjupersonane snakkar om sjølvtilitt på samsvarar i stor grad med måten Bandura (1997, s. 3) sin definisjon for meistringstru er. Dette veit vi frå kunnskapsgrunnlaget at er ei vanleg forveksling. Difor vil eg i stor grad knyte dei opplevingane som intervjupersonane omtalar i samband med sjølvtilitten sin til meistringstru.

Iver er den einaste av dei seks intervjupersonane som fortel om eit grunnskuleløp med stor grad av meistring og høg meistringstru. For dei fem andre er situasjonen annleis. Dei skildrar ein skulesituasjon med gradvis mindre meistring, og mindre meistringstru. Det er nærliggande å tolke dette til at desse ikkje har opplevd nok meistringsopplevingar gjennom skuleløpet. Som Bandura (1997, s. 82) skriv vil meistringstru vere sjølvforsterkande. Dei fem intervjupersonane med lite meistringstru har mest sannsynleg ikkje hatt nok meistringsopplevingar til å bygge ei robust meistringstru. Meistringsopplevingar er den viktigaste kjelda til meistringstru (Bandura, 1997, s. 80), og meistringsopplevingar gjer at ein blir meir uthaldande i møte med utfordringar. Måten særleg Oskar og Per takla motgang på stemmer over eins med lite meistringsopplevingar og låg meistringstru, då dei skildrar seg sjølv som svært lite uthaldande i møte med utfordringar.

Bandura (1997, s. 111) meiner motløyse er ei sterk kjensle som har negativ innverknad på motivasjon og meistringstru, og dette kan sjåast i samanheng med lært hjelpeløyse som vi kjenner frå kunnskapsgrunnlaget. Når Per seier at han ikkje trudde han kunne få til ting, sjølv om andre sa han kunne det, eller når Sara og Ronja fortel om at dei slutta å bry seg om skulen fordi det ikkje nytta å gjere noko, då kan det vere snakk om at dei er i ein vondt sirkel som kan ende med ein tilstand av lært hjelpeløyse. Sjølv om dei har eigenskapane til å kome seg ut av tilstanden, har dei ein tanke om at det ikkje vil nytte.

5.1.4 Kontroll på skulebyttet

Intervjupersonane hadde ulike grunnar til å byte skule frå fellesskulen til ein alternativ skule. Grunnane er skildra i eitt eller fleire av dei tre kapitla som er drøfta ovanfor. Som vi veit frå kapittel **2.4.6 Meistringstru i skulen og ungdomstida** er skulebyteprosessar ei stor forandring i skulekvardagen til elevane. Elevane blir rivne vekk frå den skulekvardagen dei er vane med, og må byrje på nytt. Å byrje ved ein alternativ skule skal vere frivillig. Slik dei seks intervjupersonane skildrar sine skulebyte var dei i stor grad frivillige, utanom Iver. Det frivillige ved eit slikt skulebyte kan vere med på å styrke kjensla av å vere ein *aktør* i eige liv. Å vere ein pådrivar for endring i eige liv kan vere viktig for å auke denne kjensla. Dette ser vi ut frå dei fire hovudelementa for å vere ein aktør som er presenterte i kapittel **2.6.1 Sosial-kognitiv teori – aktørperspektivet**. Det fyrste elementet handlar om intensjonaliteten bak handlinga, det andre om framtidstenkinga bak handlinga, det tredje om å vere sjølvregulerande for å oppnå det vi vil, og det siste handlar om å vurdere eiga fungering (Bandura, 2006b, s. 3). For dei fleste av intervjupersonane har fleire av desse punkta blitt ivaretekne i skulebyteprosessen. Det klåraste eksempelet frå analysen er Per som ordna det meste sjølv:

Og det morosame var at eg ordna alt sjølv! Eg tok kontakt med lærarane på Austberg og forklarte at eg kunne tenke meg å byte skule. (Per)

Her ligg det ein klår intensjon bak handlinga, handlinga er tydeleg framtidretta, den er klårt sjølvregulerande, men ein kan ikkje tolke om Per vurderer eiga fungering gjennom det han fortel om i sitatet. Ut frå analysen og dei ulike elementa i det å vere ein aktør, er det grunn til å tru at Per, Ronja, Sara, Oskar og Johan fekk ei kjensle av å vere ein aktør i prosessen med å byte skule. På den andre sida finn vi Iver. Han hadde ikkje noko val i prosessen, og fortel om at han syns han blei tvinga til å byte skule. Slik det vert skildra er dette noko som bryt med

prinsippa om at eit slikt skulebyte skal vere frivillig, og det er vanskeleg å tru at Iver hadde ei kjensle av å vere ein aktør i prosessen.

Sidan det er ei stor forandring i livet å byte ein skule må hovudpersonane, elevane, bli høyrde i prosessen. Om dette ikkje blir gjort, kan det få negative konsekvensar for eleven på både kort og lang sikt. Å ta vekk kontroll og ei aktørkjensle frå eleven gir eit dårleg grunnlag for å bygge gode relasjonar og å oppleve meistring. Dette vil også vere problematisk med tanke på lovverket (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I ein NOU (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, s. 17) vert det føreslege å få på plass ei offentleg godkjenningssordning for specialsksular. Dette er ei ordning som langt på veg kan vere med på å gjere desse skulebyteprosessane betre, då ein vil kunne få ei meir uniform utforma ordning, og prosessane vil difor bli meir like. Slik det er no er det store variasjonar, og alle dei seks intervjupersonane skildrar ulike skulebyteprosessar.

5.2 Relasjonen mellom lærar og elev

Det er ikkje tvil om at relasjonen mellom lærar og elev er ein viktig del av livet til både læraren og til eleven. Relasjonen er ein viktig del av skulelivskvalitetsomgrepet, og gode relasjonar mellom lærar og elev blir omtala som *utdanningsalliansar* (Tangen, 2009, s. 836-837). Viktigheita av å ha ein god relasjon til læraren sin, å ha ein god utdanningsallianse, har blitt stadfesta av særskilde mange forskarar. Likevel veit vi frå tidlegare i drøftinga og frå analysen i denne oppgåva at ikkje alle intervjupersonane hadde mange gode utdanningsalliansar fram til dei byrja på den alternative skulen. Nokre av dei hadde det, og for desse har lærarane vore viktige støtter. Dette veit vi er viktig for både fagleg og emosjonell utvikling hjå elevane (Federici & Skaalvik, 2014, s. 22).

5.2.1 Tett på - den tolmodige læraren

Ei av dei skildringane av lærarane ved dei alternative skulane som *alle* intervjupersonane kom med, var det at læraren hadde stort tolmod. For mange var dette eit tolmod dei ikkje hadde opplevd tidlegare. Sjølv med eit maktforhold mellom eleven og læraren som er asymmetrisk (Pianta, 1999, s. 30) ser det ut som at dette maktforholdet har blitt brukt på ein måte som er positiv for eleven. Dette treng ikkje å vere tilfelle, og eksempel på dette finn vi både i forskning (Pomeroy, 1999, s. 478) og i det nokre av intervjupersonane har sagt. Jamt over blei tolmodet verdsett av intervjupersonane, sjølv om nokre meinte tolmodet kunne bli litt i meste laget.

Mykje av forklaringa på dette tolmodet og opplevinga av det kan vi finne i Pianta (1999, s. 72) sin modell for relasjonen mellom lærar og elev. Den indre arbeidsmodellen til partane er bygd på tidlegare erfaringar. I modellen til Pianta blir det slege fast at desse arbeidsmodellane ikkje er fastlåste, og dette stemmer med kva intervjupersonane fortel om. Sjølv dei med erfaringar som ikkje legg eit godt grunnlag for ein god relasjon til læraren fortel om gode opplevingar etter dei byrja ved dei alternative skulane. Dei som hadde dårlege erfaringar forventa ikkje at lærarane skulle vere tolmodige og støttande, og når dei var nettopp det blei den indre arbeidsmodellen forandra til å tilpasse seg den nye situasjonen.

For læraren sin del kan det vere grunn til å tru at desse har mykje erfaring i å samhandle med elevar som har store utfordringar. Desse erfaringane vil truleg ha hatt mykje å seie for korleis informasjonen mellom elevane og lærarane har blitt gitt og tolka. Ut frå skildringane til intervjupersonane kan det tyde på at mønstra i informasjonsutvekslinga mellom dei to partane har vore meir fruktbar og positiv enn tidlegare. Dei nyansane i informasjonen som blir sendt mellom partane verkar til å bli oppfatta på ein positiv måte av begge. Vi veit at kroppsspråk og nyansar er viktige informasjonsberarar mellom partane i ein relasjon (Pianta, 1999, s. 75; Tangen, 1998, s. 382). Dei situasjonane der nokre av intervjupersonane tidlegare oppfatta læraren negativt har i stor grad blitt forandra til å vere positive situasjonar etter skulebyttet.

Tolmodet som lærarane viste elevane blir reflektert i korleis intervjupersonane fortel om konfliktsituasjonar dei hamna i. Dei av intervjupersonane som hadde vore i mange konfliktsituasjonar tidlegare, var i markert færre slike situasjonar etter skulebyttet. Hoy og Davis (2006, s. 128-129) meiner lærarens syn på eiga rolle har mykje å seie for konflikthandtering i klasserommet. Det kan vere at lærarane på dei alternative skulane har eit noko anna rollesyn enn lærarar som jobbar i fellesskulen har, men det kan òg vere at dei er meir medvitne kva som er eigne triggerar og kvar eigne grenser går. Triggerar utgjer grensene for kva som er tolt i ein relasjon (Pianta, 1999, s. 78), og det kan verke som at grensene til lærarane ved dei alternative skulane i stor grad har vore vidare enn dei var for fleire av dei lærarane intervjupersonane tidlegare hadde hatt. For å seie det på ein anna måte: Hadde ein av intervjupersonane utført ei handling som ville ført til ein negativ situasjon med læraren i fellesskulen, kan det vere at den same handlinga ikkje hadde ført til ein negativ konsekvens ved den alternative skulen.

Den eksterne påverknaden på relasjonen spelar ei stor rolle på alle relasjonar, slik ein ser i modellen til Pianta (1999, s. 72). Dette ser vi òg tydeleg i dei utsegnene intervjupersonane har. Dei er alle einige om at lærartettleiken er ein viktig grunn til at lærarane var som dei var. For nokre av intervjupersonane var det to lærarar på sju elevar, og det er naturleg å tenke at lærarane har betre tid til kvar elev i klasserommet, men at dei òg har betre tid til å førebu seg på å møte eleven, og å førebu seg på korleis ein skal vere i møte med eleven. Hattie (2013, s. 141) meiner det ikkje finst forskning som viser stor positiv effekt av mindre tal elevar per lærar, og hevdar dette i stor grad skuldast at lærarane nyttar dei same undervisningsmetodane i både store og små grupper. Vi veit at skulekvardagen ved dei alternative skulane er meir praktisk, og at han er meir prega av dialog mellom lærar og elev (Jahnsen, 2005, s. 32). Desse karakteristikkane skil seg frå fellesskulen, og det kan tenkjast at dette er med på å endre triggerane hjå både lærarar og elevar, som i tur vil føre til færre konflikhtar og meir positiv samhandling mellom læraren og eleven. Det er sannsynleg at nokre av undervisningsmetodane ved dei alternative skulane skil seg frå fellesskulen, og dette kan ha gjort at den store lærartettleiken har hatt positiv effekt. Dei praktiske karakteristikkane ved den alternative skulen, kontra fellesskulen, kan vere med å støtte påstanden frå intervjupersonane om at lærartettleiken var viktig for korleis dei opplevde lærarane.

5.2.2 "Du kunne vere deg sjølv" – den støttande læraren

Sitatet i kapitteloverskrifta er henta frå sitatet Ronja har i kapittel **4.3.2 Emosjonell støtte**, og illustrerer eit hovudmønster i korleis intervjupersonane følte seg i møte med lærarane ved dei alternative skulane. Dette er på linje med korleis Federici og Skaalvik skildrar (2014, s. 21) emosjonell støtte, der varme, respekt og empati er viktige element. Alle intervjupersonane opplevde auka grad av støtte frå lærarane ved dei alternative skulane, sjølv om Oskar meiner tida der var for kort til å stole ordentleg på dei. At elevane kunne *vere seg sjølve* tyder på at lærarane har gjeve god emosjonell støtte, og at begge partar faktisk er sjølvstendige individ i relasjonen, slik som det står i definisjonen av relasjonar i denne oppgåva. Det kan tenkast at dette har vore med å bidrege til at intervjupersonane har blitt tryggare på seg sjølve, og med det ha vore med på å legge til rette for ei kjensle av kontroll hjå dei. Ein elev som meiner han er sett *som den han er* frå læraren si side vil kunne tvile mindre på seg sjølv, og difor vere meir aktiv i å ha innverknad på eiga fungering. Dette er viktige element i det å vere ein aktør (Bandura, 2012, s. 11). Eit slikt elevsyn som mange av intervjupersonane meiner lærarane deira hadde blir difor med på å gjere at det asymmetriske i relasjonen blir nytta til elevens

beste. Fleire av intervjupersonane uttrykte òg at lærarane deira såg *heile dei*, eller som Per seier det:

Det dei gjorde så fint der, det var at dei såg meg for den eg var. (Per)

Ei forklaring på dette kan vere at lærarane ved dei alternative skulane var medvitne kring å ikkje berre sjå merkelappen *problembarn* når dei fekk nye elevar, og difor unngå å få dei sjølvoppfyllande profetiane som det er lett å få. Elevane blei ikkje problembarn berre fordi dei nokre gongar viste problematisk åtferd. Vi veit at informasjonsfiltra kan gjere at ein i stor grad oppfattar det ein forventar å oppfatte, slik som Pianta (1999, s. 77) skildrar. Lærarane ved dei alternative skulane visste med høgt sannsyn kva utfordringar intervjupersonane hadde når dei bytte skule. Det er grunn til å tru at dei har erfaring med å jobbe med elevar som har hatt utfordringar av ulikt slag, og at denne erfaringa har vore utslagsgjevande for korleis intervjupersonane har oppfatta lærarane.

Eit anna viktig poeng som fleire av intervjupersonane tok opp var det at dei ikkje lenger vegra seg for å spørje læraren om hjelp. Tidlegare hadde dei opplevd dette som flau situasjonar. Ifølgje Federici og Skaalvik (2014, s. 31) er dette ofte situasjonar der eleven kan kjenne seg dum, eller der eleven blir flau. Forskarane viser samstundes til eigne resultat som viser at god emosjonell og fagleg støtte er knytt til hjelpesøkande åtferd. Funn i denne oppgåva støttar funna til Federici og Skaalvik (2014, s. 31). For dei av intervjupersonane som skildrar det som flaut å spørje om hjelp, er det typisk at dette ikkje er flau situasjonar etter skulebyttet. Sara er eit eksempel på dette, som tidlegare opplevde det som flaut å spørje, men som vi ser i sitatet i kapittel **4.3.1 Fagleg støtte** ikkje tykkjer det var flaut ved den alternative skulen. Dette kan tyde på at intervjupersonane oppfattar støtta på ein annan måte her, og dette kan henge saman med korleis lærarane er, i tillegg til korleis konteksten er. Vi veit at det er oppfatninga til elevane som avgjer om støtta er god (Malecki & Demaray, 2003, s. 250), og at det er ein nær samanheng mellom den emosjonelle og den faglege støtta (Federici & Skaalvik, 2014, s. 31; Reite, 2016, s. 65). Når intervjupersonane skildrar at dei tør å spørje om hjelp, at dei i stor grad stolar på lærarane, er det grunn til å tru at den emosjonelle og faglege støtta har vore god, i alle fall at intervjupersonane har opplevd henne som *betre* enn det dei gjorde ved fellesskulen.

Funna frå Demaray og Malecki (2003, s. 485-486) om at elevar som har blitt utsette for mobbing opplever mindre støtte enn andre kan vere relevant for fleire av intervjupersonane.

Det kan tenkast at dette har gjort at dei har kome inn i den alternative skulen med ein trong for støtte, og at i mangel på tidlegare støtte har dei vore meir opne for støtte når dei har byrja ved dei alternative skulane. Dette behovet for støtte kan ha vore med på å gjere oppfatninga deira av støtta har vore meir positiv enn tidlegare, då skulebyttet for mange av dei innebar ein ny start, borte frå miljøa med lite støtte.

5.3 Relasjonane til jamaldringane

Tida intervjupersonane var ved dei alternative skulane er ein del av ungdomstida deira, og dette er ei tid då jamaldringar har stor innverknad på kvarandre. Maxwell (2002, s. 268) og Frønes (2006, s. 61) er av dei som peikar på kor viktig jamaldringane er i ungdomstida, og dei meiner denne perioden i livet er den perioden der jamaldringar har mest innverknad på kvarandre. Det er eksempel frå resultatata i denne oppgåva som støttar dette, til dømes der jamaldringar var særskild viktige for at Per og Sara gjekk inn for å byte skule frå heimeskulen til å byrje ved ein alternativ skule.

Relasjonar mellom jamaldringar er horisontale relasjonar (Frønes, 2006, s. 176), og er i større grad valde relasjonar der ein ofte har meir kontakt med dei som er lik ein sjølv (Bandura, 1997, s. 173). Fleire av intervjupersonane hadde gode vener og jamaldringar før dei byrja på dei alternative skulane, og mange av desse kom av felles interesser. Når dei byrja ved dei alternative skulane kom dei inn i ei elevgruppe der alle hadde ulike former for utfordringar, og gruppene var små. I desse gruppene er ikkje valmoglegheitene store, og ein må ofte ta til takke med dei ein har å velje mellom. Dette kan vere problematisk, då det legg grenser for kven ein kan ha som vener. Dette vil kunne gjere at det *sjølvvalde* aspektet av venskap meir eller mindre blir borte. For dei fleste av intervjupersonane gjekk dette likevel veldig bra, og dei fekk gode relasjonar til jamaldringar som dei er vener med i dag. Oskar fann seg ikkje heilt til rette sosialt, og det kan tenkast at mangel på sosiale valmoglegheiter ved den alternative skulen, kombinert med at han hadde gode relasjonar frå tidlegare er grunnar til at han ikkje fann seg til rette sosialt.

Det er eit tydeleg mønster i det intervjupersonane seier om kven av dei som hadde gode relasjonar til jamaldringane sine når dei gjekk ved dei alternative skulane, og i kva grad dei har kontakt med dei i dag. Dette mønsteret handlar om mobbing. Ingen av intervjupersonane blei mobba under tida si ved dei alternative skulane, men Per, Ronja, Johan og Sara blei

mobba mykje opp gjennom grunnskulen. Det er desse fire som tydeleg fortel at dei har hatt dei beste relasjonane til jamaldringane ved dei alternative skulane. Ei forklaring på dette mønsteret kan vere at dei som blir utsette for mobbing opplever mindre grad av støtte enn dei som ikkje blir utsette for mobbing (Demaray & Malecki, 2003, s. 485-486). Som med lærar-elev-relasjonen kan dette ha gjort at desse fire intervjupersonane har hatt ein større trong for nye, støttande jamaldringrelasjonar enn det som er tilfelle for Oskar og Iver. Sjølv om alle intervjupersonane fortel om gode relasjonar før dei byrja ved dei alternative skulane er dette eit tydeleg mønster i denne oppgåva – dei som blei mobba før dei byrja ved dei alternative skulane er dei som skildrar relasjonane ved dei alternative skulane som best.

Eit anna mønster i det intervjupersonane seier er at dei som gjekk i lag ved dei alternative skulane ikkje mobba kvarandre, sjølv om dei til tider var ganske forskjellige. Fleire av intervjupersonane skuldar dette på at kvar enkelt elev hadde forståing for at dei andre òg hadde utfordringar, og at det ikkje kom noko godt ut or å gjere dette til noko negativt. Vi veit at jamaldringgrupper ikkje er homogene (Bandura, 1997, s. 173), men det kan sjå ut som at *ein bakgrunn med utfordringar* i ulik grad har blitt eit fellestrekk for intervjupersonane og jamaldringane ved dei alternative skulane. Sjølv om det ikkje er felles interesser i seg sjølv, vil dette utgjere ei felles referanseramme, der alle får ei felles interesse av å vere positiv i samhandlinga med jamaldringane sine. Jamaldringmiljøet er ei viktig sosial referanseramme for ungdommar (Frønes, 2006, s. 188-189), og det kan sjå ut som desse haldningane har blitt ein del av denne referanseramma etter at intervjupersonane byrja ved dei alternative skulane.

5.4 Fag og meistring

Når intervjupersonane snakkar om å meistre, eller å *få til ting* som fleire av ei omtalar det som, snakkar dei nesten berre om å meistre det faglege. Sidan meistringstru handlar tru på at ein klarar å utføre ei handling for å nå eit mål (Bandura, 1997, s. 3) gjeld ikkje meistringstru berre faglege ting, eller berre handlingar og mål i skulesamanheng. I tråd med det fenomenologiske perspektivet eg har i denne oppgåva er det likevel meistringstru kring fag og skule som er drøfta i det kommande.

Meistringstru er grunnlaget for motivasjon, prestasjonar og kjensla av å trivast (Bandura, 2006a, s. 3), og er difor heilt sentralt om ein vil forstå korleis skulelivskvaliteten til elevar er. Slik intervjupersonane skildrar dette var meistringstrua lite god før dei byrja ved dei

alternative skulane. Meistringstru kan bli forandra ved skulebyte (Schunk & Pajares, 2002 referert i: Schunk & Meece, 2006, s. 80), og ut frå funna i denne oppgåva kan det sjå ut som at dette er tilfelle for nesten alle intervjupersonane. Ved skulebyte mellom barneskule og ungdomsskule minkar meistringstrua ofte noko (Schunk & Meece, 2006, s. 80), noko som stemmer med det intervjupersonane har skildra. Likevel ser det ut til at overgangen til å byrje ved alternative skular har vore positivt for meistringstrua til intervjupersonane. Funna i denne oppgåva underbyggjer det at meistringstru ikkje er ein statisk eigenskap ved menneske, slik Zimmerman òg finn (2000, s. 83). Sjølv om meistringstru ikkje er ein statisk eigenskap ved menneske, kan den vere motstandsdyktig mot endring, slik som når Oskar fortel om at han den dag i dag ikkje er uthaldande i møte med utfordringar. Denne motstandsdyktigheita kan vere både positiv og negativ, men for Oskar sitt tilfelle blei denne negativ.

5.4.1 Dei meistringsfremjande faktorane

Kva faktorar er det som ser ut til å ha vore med å fremja meistring og meistringstru hjå intervjupersonane? Alle dei fire kjeldene til meistringstru (Bandura, 1997, s. 79) ser ut til å ha vore viktige, og at dei har bidrege meir positivt enn dei gjorde tidlegare. Det er tre faktorar eg vil trekke fram som viktige i denne samanhengen, då desse har innverknad på dei fire kjeldene, som igjen har innverknad på meistringstrua. Desse faktorane er *den praktiske kvardagen*, *gode relasjonar* og *det faglege trykket*. Kva desse faktorane har å seie for meistringstru vil bli drøfta i det følgjande.

Den praktiske kvardagen er noko som kjenneteiknar alle dei alternative skulane som intervjupersonane i dette prosjektet har gått på. Meistringstru er kontekstavhengig (Zimmerman, 2000, s. 83), og når intervjupersonane nesten berre fortel om meistringsopplevingar gjennom skulekvardagen blir det naturleg å sjå nettopp skulekvardagen som den viktigaste konteksten for utvikling av meistringstru. Dei praktiske sidene ved dei alternative skulane er ein viktig del av konteksten i så måte. For fleire av intervjupersonane blei dette ein arena for meistringsopplevingar, og for til dømes Per som såg på seg sjølv som ein praktiskar er det grunn til å tru at den praktiske kvardagen har vore viktig for å bygge meistringstrua hans. I ein slik kontekst der ein opplever meistring vil òg den verbale overtalinga (Bandura, 1997, s. 106) vere meir effektfull enn elles. Det er fleire av intervjupersonane som seier at den praktiske kvardagen hjelpte dei til å konsentrere seg når dei fyrst skulle jobbe meir teoretisk. Det kan tenkast at det å jobbe praktisk har vore med på å dempe fysiologiske signal som har vore negative for intervjupersonane tidlegare. Stress, uro

og motløyse er eksempel på fysiologiske reaksjonar som minkar meistringstrua (Bandura, 1997, s. 106). Alle desse er skildra av intervjupersonane tidlegare, og ingen skildrar dei etter skulebyttet. Ut frå dette er det grunn til å tru at den praktiske kvardagen har vore med å bygge opp under meistringstrua til fleire av intervjupersonane på ein god måte. Det er likevel ikkje tilfelle for alle, og den praktiske kvardagen treng ikkje å passe alle.

Gode relasjonar er drøfta inngåande i kapittel **5.2 Relasjonen mellom lærar og elev** og kapittel **5.3 Relasjonane til jamaldringane**. Desse må likevel drøftast i samband med meistringstru, då dei spelar ei viktig rolle for å bygge god meistringstru. Slik det er drøfta i dei førre kapitla opplevde intervjupersonane i stor grad lærarar som var støttande, og lærarar som var tett på dei fagleg og emosjonelt. For fleire av dei er dette til stor forskjell frå tidlegare. I denne oppgåva er det skulen som er konteksten meistringstru blir handsama i. Då er det naturleg å tenke at læraren er ein viktig bidragsytar for å fremje meistringstru. Når lærarane er tett på og kjenner elevane vil dei truleg ha gode moglegheiter for å legge til rette for situasjonar der elevane kan få meistringsopplevingar. Dette er noko som intervjupersonane fortel om at lærarane ved dei alternative skulane fekk til. Mange av dei fortel at dei fekk skryt, og at lærarane sa at dei trudde på dei. Dette er gode eksempel på det Bandura (1997, s. 101) skildrar som verbal overtaling. Denne kjelda til meistringstru er meir effektiv når den kjem frå ein signifikant annan, slik som lærarane til dei fleste av intervjupersonane var. Effekten av overtalinga har sterk samanheng med om ein stolar på sendaren av overtalinga, og effekten blir liten om ein sjølv ikkje trur det som blir kommunisert er realistisk (Bandura, 1997, s. 105). Alle intervjupersonane meiner dei stolte på lærarane sine ved dei alternative skulane, og alle utanom Oskar meiner dei stolte *meir* på dei enn på tidlegare lærarar. Dette har utan tvil vore med på å legge eit godt grunnlag for meistringstru hjå intervjupersonane. For dei vikarierende erfaringane kan det sjå ut som at jamaldringane har hatt meir å seie enn lærarane, noko som er i tråd med det Bandura (1997, s. 87) seier om at desse er mest effektive di likare den som utfører den vikarierende handlinga er ein sjølv.

Det faglege trykket er lågare i dei alternative skulane enn i fellesskulen (Jahnsen et al., 2006, s. 127). Når ein person er i ein situasjon der han ikkje opplever meistring, vil mangel på meistring vere negativt for den vidare meistringstrua til personen på det aktuelle området. Dette vil vere særleg negativt i tilfelle der meistringstrua hjå personen ikkje er godt etablert frå før (Bandura, 1997, s. 80). For mange av intervjupersonane var nettopp dette tilfellet – dei hadde ikkje godt etablert meistringstru kring faglege spørsmål. Fleire av dei meiner det låge

faglege trykket var positivt, til dømes Ronja når ho skildrar at ho tidlegare sleit med å henge med, og at ho heile tida samanlikna seg med andre. Når ein i utgangspunktet slit med det faglege, og samanliknar seg med andre som ofte gjer det betre vil ikkje meistringstrua bli betre. Dette meiner Ronja endra seg etter at ho byrja ved den alternative skulen. Eit trekk ved det intervjupersonane har sagt kring dette er at dei meiner det låge faglege trykket gjorde at dei *fekk til ting*. Dei fekk meistringsopplevingar. Vi veit at sosial samanlikning kan gi negative utslag for meistringstrua til elevar (Schunk & Meece, 2006, s. 79), og det er nærliggande å tenke at intervjupersonane opplevde mindre *negativ* sosial samanlikning ved dei alternative skulane enn dei gjorde tidlegare. Ved eit lågare fagleg trykk legg ein òg til rette for fleire meistringsopplevingar. Når ein får fleire av desse kvar dag over lengre tid vil meistringstrua gradvis verte betre. Dette er eit element som ser ut til å ha vore positivt for intervjupersonane.

Det er likevel ikkje berre positive sider ved det låge læringstrykket. For å bygge solid meistringstru må ein ha eit klårt mål med det ein held på med (Schunk & Meece, 2006, s. 82), og for dei med høge, faglege mål ser det ut som det låge læringstrykket ikkje har vore like positivt som hjå resten. Dette gjeld i særleg grad Iver, og i nokon grad Oskar. Det er problematisk at dei skildrar ein skulekvardag der læringstrykket er såpass lågt at dei reagerer på det. Eit lågare fagleg trykk kan gjere at ein ikkje opplever at læraren har fagleg tillit til dei, og dette kan redusere meistringstrua (Opsvik & Haug, 2017, s. 329) og motivasjonen (Festøy & Haug, 2017, s. 69). Dette kan vere tilfelle for Iver, som ikkje tykte det låge faglege trykket var til hjelp for han. Når lærartettleiken og den faglege oppfølginga er så tett som den er ved dei alternative skulane er dette eit lite paradoks. Slik Oskar hugsar det hadde det ikkje praktiske konsekvensar for han, og han meistra det faglege betre ved den alternative skulen enn tidlegare. Iver, derimot, skildrar ei negativ utvikling som fortsette etter han byrja ved den alternative skulen. Når det faglege trykket blir såpass lågt som det Iver skildrar, er det ei fare for meistringstrua seinare. Iver hadde godt etablert meistringstru kring det faglege på ungdomsskulen. Personar med godt etablert meistringstru nyttar situasjonar der dei *ikkje* meistrar som kjelde for å meistre neste gong (Bandura, 1997, s. 82). Desse situasjonane ser det ut som Iver har gått glipp av ved den alternative skulen, og han kan difor ha gått glipp av viktig informasjon for å halde på meistringstrua han alt har etablert. Når han då møter utfordringar seinare i livet, som til dømes på høgskulenivå der Iver droppa ut, kan det vere at desse utfordringane er for store til at han har utvikla strategiar for å møte dei. Dette er ein

svært negativ konsekvens av eit lågt fagleg trykk. Det må likevel seiast at dette ikkje ser ut til å vere tilfelle for fleirtalet av intervjupersonane i denne undersøkinga.

5.4.2 " Dette skal eg klare!"

I tillegg til det *å få til ting* er auka sjølvtilitt eitt av hovudtrekka som intervjupersonane snakkar om. Som vi veit blir meistringstru ofte forveksla med andre omgrep, slik som sjølvtilitt (Bandura, 1997, s. 11). Det kan sjå ut som om måten intervjupersonane omtalar sjølvtilitt på eigentleg handlar om meistringstru, som til dømes i dette sitat frå Per:

For det var dei flinke til, å bygge den opp. Få deg til å forstå at dette kan du. Du får til ting. Og det... sjølvtilitt kan bringe mykje fint! (Per)

Slik som intervjupersonane skildrar korleis dei får sjølvtilitt er det nærliggande å tru at dei skildrar gjentekne meistringssopplevingar. God meistringstru krev mange meistringssopplevingar over tid (Bandura, 1997, s. 80). Det kan sjå ut som at lærarane ved dei alternative skulane jamt over har vore flinke til å legge grunnlaget for dette. For å få til dette har dei etablert eit skulemiljø der *det å gjere feil* har vore ein del av læringsprosessen. For fleire av intervjupersonane var *feil* noko som øydela meistringstrua, og det er nærliggande å tenke at dei nære relasjonane mellom lærarane og elevane ved dei alternative skulane skapte eit grunnlag for eit skulemiljø der *feil* var lov. I tillegg var lærartettleiken monaleg større, og når ein kombinerer dette med gode relasjonar har ein eit godt grunnlag for å skape eit trygt miljø for meistring. Fleire av intervjupersonane fortel om at dei fekk gradvis betre meistringstru i løpet av tida ved dei alternative skulane. Når dei då møter negative opplevingar knytte til meistringssituasjonar, vil dei lettare kunne nytte dette som informasjon for at situasjonen ved neste høve skal verte ein positiv meistringssituasjon. I sitatet til Per ovanfor står det at sjølvtilitt bringer mykje fint. Dette støttar noko av kjernen i kvifor meistringstru er viktig – som grunnlaget for motivasjon, prestasjonar og kjensla av å trivast.

Ein konsekvens av det som er drøfta over er noko som er eit anna mønster i det intervjupersonane fortel om – dei fekk større uthald i møte med det faglege. Zimmerman (2000, s. 86) meiner graden av meistringstru føreseier energibruk og kor mange utfordringar som blir løyste. Dette finn vi støtte i fleire utsegner frå intervjupersonane i kapittel **4.5 Fag og meistring**, der til dømes Johan fortel i klårtekst om auka energibruk, og Oskar fortel på utfordringar om blir løyste. Dette kan vi sjå som ein konsekvens av auka meistringstru, slik som Zimmerman finn.

5.5 Ekskludert, eller?

Noreg har eit klårt prinsipp om ein fellesskule, der inkludering og tilpassa opplæring er sentralt (Thygesen et al., 2011, s. 103). Desse prinsippa har røter internasjonalt (UNESCO, 1994), og forskarar og politikarar er einige om at *inkludering* er ein god måte å møte utfordringane ein finn i skulen på. På tross av dette vert mange ekskluderte i den norske skulen – nær ein tredel av elevane (Bjørnsrud, 2014, s. 35-36). Intervjupersonane er av dei elevane som har blitt ekskluderte, og dei har blitt det på fleire måtar.

I kapitteloverskrifta er det eit spørsmål om intervjupersonane har blitt ekskluderte. Det er ikkje tvil om at intervjupersonane har opplevd ekskludering i løpet av skuletida si. Det klåraste eksempelet på ekskludering er når dei bytte skule til å byrje ved alternative skular. I dette tilfellet er det snakk om *ekskludering frå fellesskulen*, slik Nes (2017, s. 148) skildrar. Dette er ei handling som tydeleg bryt med prinsippa om ein inkluderande fellesskule. Soleis kan ein òg seie at det til dels bryt med intensjonar som er heimla i lovverk og styringsdokument. Ein kan sjå på denne ekskluderinga som ein trussel mot fellesskulen, då ho gjer at fellesskulen faktisk ikkje blir *felles* for alle. For intervjupersonane representerer ekskluderinga frå fellesskulen ei *mjuk avvising*. Ifølgje Ogden (2012, s. 25) er dette ei mekanisme der elevar blir skilde frå fellesskulen, men der det er gode grunnar til dette. Ingen av intervjupersonane blei ekskluderte utan grunnar. Det er likevel ikkje alle av dei som er einige kring kor *gode* grunnane var, men ingen av dei blei grunnlaust ekskluderte. Elevane blir ofte i slike tilfelle sett på som problem som blir løyste ved å sende dei bort – ved å ekskludere dei. Ein kan argumentere for at problemet ikkje ligg i *eleven*, men i *fellesskulen*, då denne ikkje tilpassar seg *godt nok* for å skape ein inkluderande fellesskule for alle. Ekskludering på denne måten truar fellesskulen, då ho ikkje bøter på dei manglane fellesskulen har frå før. Å sende elevane vekk blir ei enkel løysing på eit problem som er mykje meir komplekst. Omsynet til eleven er ofte argumentet i denne samanhengen, men det kan tenkast at omsynet til skulane òg veg tungt i mange ekskluderingsprosessar som har dei karakteristikkane som *mjuk avvising* har. Det er skulane som har ansvaret for å skape ein inkluderande fellesskule, ikkje elevane (Bjørnsrud, 2014, s. 35). Når mekanismar som *mjuk avvising* er godt etablerte vil det difor vere utfordrande å faktisk skape ein inkluderande fellesskule som er for *alle*, då ein har sterke mekanismar som heile tida truar idealet.

Intervjupersonane har opplevd ekskludering på andre område òg. Ut frå intervju med dei kan det argumenterast for at intervjupersonane har opplevd mindre eller større grad av alle dei fire ekskluderingsformene Nes (2017, s. 148) refererer til. Gjennom skulking, mobbing, eller at intervjupersonane ikkje får nytta potensialet sitt godt nok har dei opplevd ulike former for ekskludering. Ekskludering frå opplæring i fellesskulen er aukande, og som Nes (2017, s. 149-150) finn er *relasjonen til læraren* og *motivasjon* viktige faktorar som bidreg til ei slik negativ utvikling. Dette er i tråd med store delar av det intervjupersonane i denne undersøkinga skildrar. Dei har alle opplevd dårleg motivasjon, lite fagleg meistring, lite faglege utfordringar eller dårlege relasjonar til læraren. Alle desse elementa er med på å ekskludere dei frå idealet om å vere med i ein inkluderande skule for alle, og det er mange av desse elementa som ligg under for grunngevinga om å byte skule. Intervjupersonane vil truleg ikkje kunne krysse av for dei fire elementa (Bachmann & Haug, 2006, s. 88-89) som kjenneteiknar ein inkluderande skule. For fleire av dei var ikkje skulen inkluderande, den var ekskluderande. Dette strir mot både styringsprinsipp og forskning kring norsk skule.

I dei to førre avsnitta er det drøfta ulike delar av korleis intervjupersonane har blitt ekskluderte i løpet av skuletida si. Når ein snakkar om eksklusjon er det ofte i negative ordlag. Ingen vil bli ekskluderte. Då er det interessant å legge merke til at fleire av intervjupersonane ikkje opplever den klåraste forma for ekskludering – skulebyttet – som negativt. For fleire var dette noko positivt. Ei forklaring på dette kan ligge i det førre avsnittet. For mange av intervjupersonane var allereie ekskluderte på ein eller annan måte. For å sette det på spissen – fellesskulen hadde ikkje rom for dei, og den enklaste løysinga var å sende dei bort. På denne måten slepp fellesskulen å ta stilling til elevane, og elevane slepp ta stilling til fellesskulen. Det som er eit stort paradoks i denne samanhengen er at fleire av intervjupersonane opplevde meir inkludering i det som blir definert som eit *segregerande tiltak*. For fleire av dei, ikkje alle, var det fyrst når dei byrja ved dei alternative skulane at dei kjente seg som ein del av ein fellesskap, at dei kjente seg som ekte deltakarar i fellesskapen, at stemma deira blei høyrte, og at dei fekk tilstrekkeleg fagleg og sosialt utbyte. Alt dette er det som kjenneteiknar ein inkluderande skule (Bachmann & Haug, 2006, s. 88-89). Frå fleire av intervjupersonane sin ståstad er det her dei har blitt inkluderte. Deira oppleving av fellesskulen er ikkje ei oppleving av inkludering. Det er dette som er grunnen til at eg har skrive kapitteloverskrifta som eit spørsmål. For sjølv om intervjupersonane utan tvil har blitt ekskluderte, på fleire måtar, har i alle fall *ei* form for ekskludering ført til ei kjensle av å vere inkludert for mange av dei. Dette er eit paradoks, og det er ei utfordring for fellesskulen.

I mykje av drøftinga i denne oppgåva er det drøfta kring ulike aspekt ved relasjonane og meistringa til intervjupersonane når dei gjekk ved dei alternative skulane. Det er tydeleg at det å byrje ved dei alternative skulane representerte eit brot med den tendensen Nes (2017, s. 149-150) finn om dalande motivasjon og dårlege relasjonar til lærarar som grunnar for ekskludering frå opplæring i fellesskulen. Ein kan stille spørsmål om alle desse ekskluderingsprosessane som er skildra i det føregåande har lagt til rette for korleis intervjupersonane opplevde skulelivskvaliteten sin ved dei alternative skulane. Truleg har det hatt mykje å seie. Dei ulike formene for ekskludering har vore ein del av konteksten og fortida kring opplevingane til intervjupersonane. Ein kan påstå at dårlege erfaringar frå fellesskulen la grunnlag for gode erfaringar ved dei segregerte tiltaka – dei alternative skulane. Dette treng sjølv sagt ikkje å vere tilfelle, men det er mykje av funna i denne oppgåva som er med på å støtte ein slik påstand.

5.6 Skulelivskvaliteten

Denne masteroppgåva handlar om skulelivskvalitet. Sidan eg nyttar skulelivskvalitet som eit sensitiverande omgrep, slik som Tangen (2012, s. 156) òg gjer, kan eg ikkje vurdere på ein skala kor god skulelivskvaliteten til dei seks intervjupersonane i denne oppgåva har vore. Gjennom drøftinga av dei ulike sidene ved skildringane til intervjupersonane er det likevel godt grunnlag for å vurdere, skildre og i stor grad forstå korleis deira oppleving av eigen skulelivskvalitet ved dei alternative skulane var. Skulelivskvaliteten har blitt drøfta og handsama ut frå mindre teoretiske einingar, men heilskapen har vore med gjennom heile drøftinga.

Tidsperspektivet er ein viktig del av skulelivskvalitet, og kjem blant anna fram som ein av dei fire dimensjonane i omgrepet (Tangen, 2012, s. 160). Denne dimensjonen av skulelivskvalitet ligg under dei andre dimensjonane, og må tolkast i samanheng med dei andre dimensjonane. *Tid* er viktig i alle delar av denne oppgåva. Intervjupersonane skildrar hendingar i notid, i fortid, og tankar for framtida, i tillegg til at kunnskapsgrunnlaget er prega av eit tidsperspektiv. I kapittel **2.5 Relasjonar** står et at relasjonar utviklar seg over tid, og at det er ein interaksjonistisk samanheng mellom relasjonar og skulelivskvalitet. I Pianta (1999, s. 73-79) sin modell finn vi at samhandling mellom partane i ein relasjon over tid vil vere med på å forme relasjonen i notid, og påverke relasjonen i framtid. I kapittel **2.6 Kontroll og meistring**

finn vi at framtid, fortid og notid er viktige element i både aktørperspektivet og i meistringstru.

Gjennom drøftinga i dei førre kapitla har eg drøfta ulike sider ved skulelivskvaliteten til dei seks intervjupersonane. Eg skal ikkje gå inn og vurdere skulelivskvaliteten til kvar enkelt, men det er eit tydeleg mønster i det som har blitt drøfta – skulelivskvaliteten deira var god under tida ved dei alternative skulane. Dei generelle mønstra er at intervjupersonane både hadde gode, støttande relasjonar til lærarane sine, og at dei hadde høg grad av meistringstru. Desse elementa blir særleg tydelege om ein ser dei i samanheng med det som er drøfta kring tida deira *før* dei byrja ved dei alternative skulane. Og dette er eit perspektiv vi *må* sjå skulelivskvalitet i. Tidsdimensjonen er som vi veit frå tidlegare i oppgåva ein viktig del av skulelivskvaliteten, og denne dimensjonen har stor påverknad på dei andre dimensjonane (Tangen, 2009, s. 838). Skulelivskvaliteten for intervjupersonane endra seg i positiv retning frå skulebyttet og til dei byrja ved dei alternative skulane. Grunnane til alt dette er drøfta i dei førre kapitla, og vil ikkje bli gjenteke her.

Kapittel **5.5 Ekskludert, eller?** skil seg frå dei andre kapitla i drøftinga. Dei første kapitla handlar i stor grad om ulike sider ved skulelivskvalitet, og om korleis intervjupersonane har opplevd desse ulike sidene. Kapittel **5.5** handlar òg om skulelivskvalitet, men på ein annan måte. Her blei tematikken drøfta i eit inkluderingsperspektiv – eller eit ekskluderingsperspektiv. Sjølv om dette ikkje er direkte delar av omgrepet *skulelivskvalitet*, meiner eg at drøftinga i dette kapitlet tydeleggjer korleis konteksten legg grunnlaget for korleis skulelivskvaliteten blir oppfatta. Eit spørsmål ein kan stille seg etter denne drøftinga er om intervjupersonane hadde hatt dei same opplevingane av skulelivskvaliteten sin ved dei alternative skulane om dei ikkje hadde opplevd stor grad av ekskludering før dei byrja der. Det er vanskeleg å spekulere i dette, men det kan tenkast at opplevingane hadde blitt annleis.

6 Avslutning

Temaet for denne oppgåva har vore skulelivskvaliteten til tidlegare elevar ved alternative skular. Gjennom seks intervju med seks svært ulike personar har eg funne svar på problemstillinga. Eg har ikkje funne *eitt* svar, og eg har ikkje gjort funn som gjer at eg kan seie at det er slik for *alle* tidlegare elevar ved alternative skular. Men eg har funne svar. Problemstillinga eg tok utgangspunkt i når eg skulle finne svar var denne:

Korleis opplever tidlegare elevar ved alternative skular at eigen skulelivskvalitet ved dei alternative skulane var?

Opplevingane til intervjupersonane var i stor grad gode. Med nokre unntak skildrar dei ei skuletid prega av positive opplevingar. Hovudmønsteret er klårt – dei tidlegare elevane hadde god skulelivskvalitet når dei var elevar ved dei alternative skulane. Jamt over hadde dei *betre* skulelivskvalitet enn dei hadde før dei byrja ved dei alternative skulane. Generelt hadde dei gode, støttande relasjonar og høg grad av meistringstru. Ein kan ikkje konkludere at dette er tilfelle for *alle* tidlegare elevar, men funna i denne undersøkinga peikar i retning av at denne elevgruppa har god skulelivskvalitet. Det er drøfta nokre moglege grunnar til dette, men heller ikkje her er det grunnlag til å seie noko sikkert. Sjølv om det er lite som kan seiast sikkert, meiner eg at det som er skrive i oppgåva gjev grunnlag for å svare på problemstillinga.

6.1 Vegar vidare

Temaet for denne masteroppgåva er eit tema eg sjølv tykkjer er utruleg spennande. Det er òg eit tema det er forska svært lite om, og som eg tykkjer det bør forskast meir på. Både *skulelivskvalitet* og *elevar ved alternative skular* fortener meir merksemd i forskning enn det som har vore tilfelle til no. I så måte vonar eg at denne oppgåva kan vere med å bidra til at det blir meir merksemd kring både *skulelivskvalitet* og *elevar ved alternative skular*. Eg meiner det trengs meir forskning kring alle sider av tematikken, og eg trur det er mange vegar som treng å bli utforska.

Fekk dei tidlegare elevane *betre* skulelivskvalitet på tross av eller på grunn av ekskludering frå fellesskulen? Dette er eitt av spørsmåla eg kunne tenke meg å ha brukt meir plass på enn det som er gjort. Eg vonar at andre tek opp tråden frå denne oppgåva og finn ut meir om dette. Det fortener alle dei som i ulik grad blir ekskluderte frå fellesskulen.

Intervjupersonane i denne undersøkinga framhevar fleire gode kvalitetar ved dei alternative skulane, men som dei opplevde mindre grad av i fellesskulen. Kvifor er det vanskeleg å få til desse i fellesskulen? Kan fellesskulen lære noko av dei alternative skulane? Om vi skal klare å lage ein inkluderande fellesskule som rommar *alle*, er vi nøydde til å sjå på alle moglegheiter, og sikre oss eit godt kunnskapsgrunnlag. Slik stoda er no har vi ikkje nok kunnskap om dette, og eg trur det kan vere lurt for fellesskulen å lære litt av dei alternative skulane.

Eg trur det er viktig å forske meir på konsekvensane av at vi har dei alternative skulane vi har. Som vist i denne oppgåva har det vore aukande merksemd kring desse dei siste åra, men det har etter mi meining ikkje vore *nok*. Dei alternative skulane har store skilnadar i utforming, innhald og det er stor variasjon i tilbodet. Nokre fylke har faktisk ikkje alternative skular slik dei er definerte i denne masteroppgåva. Eg vonar at det blir greidd ut om og forska på desse skulane, slik at dei får ei tydelegare rolle i den norske skulen. Slik det er no er ikkje rolla deira tydeleg nok, og vi veit ikkje nok om dei.

Skulelivskvalitet er det viktigaste teoretiske omgrepet i denne masteroppgåva, men ikkje for resten av den pedagogiske forskinga i Noreg. Eg meiner heller ikkje at skulelivskvalitet skal verte det viktigaste forskingsområdet i Noreg, men eg meiner det er eit omgrepet som har stor nytteverdi, og som difor bør forskast meir på. Menneske er meir enn tal, og sensitiverande omgrep som skulelivskvalitet kan vere med på å gjere forståinga vår av den norske skulen betre. Eg trur meir forskning kring skulelivskvaliteten vil gjere at vi får ei breiare forståing av elevane i skulen. Dette vil vere med å bidra til eit tryggare grunnlag for å ta avgjerder om korleis skulen skal vere i framtida.

Det er lite eg kan konkludere med etter å ha jobba med denne oppgåva i nesten eitt år. Det eg kan konkludere med er at eg har lært utruleg mykje av heile prosessen, og eg vonar lesaren i alle fall vil lære *noko* av å lese oppgåva. Det som har sett mest spor i meg etter å ha jobba med dette masterprosjektet i er dei ulike historiene til intervjupersonane. Historiene deira har opna auga mine for at den inkluderande fellesskulen ikkje alltid er inkluderande, og at den ikkje alltid er felles. Alle elevar i norsk skule fortener å ha det så godt som dei kan ha, og dei fortener høg skulelivskvalitet. Diverre er det ikkje alle som har det så godt som dei kan ha det, og det er ikkje alle som har høg skulelivskvalitet. For meg vil vegen vidare vere prega av eit sterkt engasjement for denne tematikken og for desse elevane. Det er mange elevar i norsk

skule som fortener ein betre kvardag enn dei har, og eg skal jobbe for å gi dei ein så god kvardag som dei kan få.

7 Kjelder

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda forskingsrapport nr. 62). Volda: Høgskulen/Møreforskning.
- Baker, J. A., Gant, S., & Morlock, L. (2008). The Teacher-Student Relationship As a Developmental Context for Children With Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent Development from an Agentic Perspective. I: F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 1-43). Greenwich: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives in Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2016). *På lik linje: Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. (NOU 2016:17). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: Læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3-10.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12-23.
- Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond Homophily: A Decade of Advances in Understanding Peer Influence Processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 166-179.

- Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2014). Interview. I: T. Teo (Red.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (s. 1008-1010). New York: Springer.
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, *11*(1), 69-85.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *77*(1), 113-143.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3. utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- deCharms, R. (1977). Student Need Not Be Pawns. *Theory Into Practice*, *16*(4), 296-301.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the Frequency and Importance of Social Support by Students Classified as Victims, Bullies, and Bullies/Victims in an Urban Middle School. *School Psychology Review*, *32*(3), 471-489.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dweck, C. S. (1975). The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*(4), 674-685.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist*, *48*(2), 90-101.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal*, *13*(1), 15-30.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptins of Emotional and INstrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, *7*(1), 21-36.
- Festøy, A. R., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I: P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52-73). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, *35*(4), 202-208.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer Influence on Risk Taking, Risk Preference, and Risky Decision Making in Adolescence and Adulthood: An Experimental Study. *Developmental Psychology*, 41(4), 625-635.
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eight Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hartup, W. W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugen, L. (2014). *Bak fasaden: En kvantitativ studie av tunghørte ungdomsskoleelevers mestring og skolelivskvalitet*. Mastergradsoppgåve, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hoy, A. W., & Davis, H. A. (2006). Teacher Self-Efficacy and its Influences on the Achievement of Adolescents. I: F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 117-137). Greenwich: Information Age Publishing.
- Jahnsen, H. (2005). Sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler. *Spesialpedagogikk*, 70(9), 30-44.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. E., & Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen: Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Jelstad, J., & Holterman, S. (2012). Den ekskluderende skolen. *Utdanning*, 78(15), 14-19.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of School Life: Development and Preliminary Standardisation of an Instrument Based on Performance Indicators in Scottish Secondary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.
- Kopstad, U. (2008). *Stilleste jenta i klassen? Stille og innadvendte jenters opplevelse av egen skolelivskvalitet - belyst gjennom kvalitative intervjuer med fire jenter i videregående skole*. Mastergradsoppgåve, Universitetet i Oslo, Oslo.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlig behov*. (Meld. St. nr. 18, 2010-2011). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. nr. 20, 2012-2013). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maddux, J. E. (2009). Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. I: C. R. Snyder & S. J. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (2. utg.) (s. 335-344). New York: Oxford University Press.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Maxwell, K. A. (2002). Friends: The Role of Peer Influence Across Adolescent Risk Behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 267-277.
- Mediås, O. A. (2010). *Skolehistorisk holdepunkt: Norsk og nordisk skolehistorie i årstall*. Jar: Didaktika Norsk Forlag AS.
- Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the context of inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing Inclusive Education* (s. 1-21). Taylor and Francis.
- Mogen, C. H. (2012). *Skolelivskvalitet i et foreldreperspektiv... . Mastergradsoppgåve, Høgskolen i Østfold, Halden*.
- Mok, M. M., & Flynn, M. (2002). Determinants of Students' Quality of School Life: A Path Model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I: P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 146-169). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nurmi, J. -E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197.
- Næss, S. (2011). Språkbruk, definisjoner. I: S. Næss, T. Moum & J. Eriksen (Red.), *Livskvalitet: Forskning om det gode liv*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre Skole*, 24(4), 23-27.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Opsvik, F., & Haug, P. (2017). Læringsutbyttet i matematikk. I: P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhald og funksjon* (s. 324-349). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. I: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 685-709). New York: Routledge.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-Risk Children in Schools: Constructing Sustaining Relationships*. New York: Routledge.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (365-386). New York: Springer.
- Pomeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationships in Secondary School: Insights from excuded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465-482.
- Prinstein, M. J., & La Greca, A. M. (2004). Childhood Peer Rejection and Aggression as Predictors of Adolescent Girls' Externalizing and Health Risk Behaviors: A 6-Year Longitudinal Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(1), 103-112.
- Reite, G. N. (2016). Lærer-elev-relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 81(5), 57-67.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213-231.
- Sameroff, A. J., & MacKenzie, M. J. (2003). Å Quarter-Century of the Transactional Model: How Have Things Changed. *Zero to Three, 24*, 14-22.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-Efficacy Development in Adolescence. I F. Pajares & T. Urda (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 71-96). Greenwich: Information Age Publishing.
- Semmer, N. K., Elfering, A., Jacobshagen, N., Perrot, T., Beehr, T. A., & Boos, N. (2008). The Emotional Meaning of Instrumental Social Support. *International Journal of Stress Management, 15*(3), 235-251.
- Siverts, T. (2005). *Frihet & struktur: En kvalitativ studie av skolelivskvalitet hos ungdom med Tourette syndrom*. Mastergradsoppgåve, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Tangen, R. (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår: Elever og foreldre i møte med videregående skole*. Oslo: Doktorgradsoppgåve, Universitetet i Oslo.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education, 13*(8), 829-844.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.) (s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 95*(2), 103-114.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Henta frå: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Klasseledelse*. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/klasseledelse-2/klasseledelse.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Grunnskolen informasjonssystem*. Henta frå <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The Quality of School Life: Teacher-Student Trust Relationships and the Organizational School Context. *Social Indicators Research, 100*(1), 85-100.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

1. Introduksjon og informasjon om studien

Om meg
Om studien

Til intervjupersonen:

- Informere om anonymitet.
- Treng ikkje å svare på det IP ikkje vil svare på.

2. Informasjon om skuletilhøve

Kor lenge gjekk du på skulen din?
Kor langt frå heimen din låg skulen?

3. Kontekst

Korleis var klassemiljøet på skulen din?
Følte du deg som ein del av klassa?
Hadde du timar utanfor klassa?
Korleis trur du dei andre elevane opplevde deg?
Korleis trur du lærarane opplevde deg?

4. Relasjonar

Lærarar:

Hadde du eit godt forhold til læraren?
Fekk du hjelp av læraren til faglege ting?
Følte du at du kunne snakke med læraren din om vanskelege ting?
Stolte du på læraren din?
Viste læraren interesse for det du dreiv med på fritida?
Opplevde du læraren som tolmodig?
Var du nokon gong i konflikt med læraren?
Opplevde du at læraren behandla deg likt som alle andre?

Elevar:

Hadde du mange vener i klassa?
Deltok du på fritidsaktivitetar i lag med klassekameratar?
Hadde du nokon i klassa du kunne snakke om vanskelege ting med?
Følte du at du blei mobba, baksnakka eller noko liknande?
Hadde du mange vener utanom skuletida?
Korleis hadde du det i friminutta?
Hadde du noko kontakt med dei gamle klassekameratane dine når dy byrja på ny skule?

5. Meistring og kontroll

Korleis oppfatta du skulearbeidet? Meiningsfult, nyttig, noko å få bruk for?
Kva var det som fekk deg til å gjere/ikkje gjere skulearbeid?
Følte du at du var flink på skulen?

Var du motivert for oppgåvene du skulle gjere?
Syns du at du fekk til det du skulle gjere på skulen?
Korleis vurderer du din eigen arbeidsinnsats på skulen?
Følte du at du meistra mykje?
Kva attendemeldingar fekk du på arbeidet du gjorde?
Syns du læraren tilpassa oppgåvene til deg?
Kva forventningar hadde lærarane til deg?
Kva skjedde når du ikkje klarte oppgåvene/ikkje gjorde oppgåvene?
Kva tenkte/følte/gjorde du når du ikkje fekk til det som du ville få til?
Likte du deg i timane?
Hadde du klåre mål for skulegangen?
Hadde du oversikt over skulekvardagen?
Kva tenkte du om framtida di når du gjekk på skulen?

6. Anna

Opplevde du reaksjonar frå andre når du skulle byte skule?
Kvifor byte du skule?
Ville du byte skule?
Kven var det som var pådrivar for å byte skule?
Blei du lytta til i samband med skulebyteprosessen?
Angrar du på at du byte skule?
Får du reaksjonar frå andre om du fortel at du har gått på spesialskule/alternativ skule?
Kva kjensler sit du att med nå knytt til skuletida di?

Vedlegg 2 – Prosjektgodkjenning frå NSD



Anne-Kari Remøy
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 20.12.2017

Vår ref: 57418 / 3 / HJT

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 26.11.2017 for prosjektet:

57418	<i>Tidlegare elevar ved alternative skular si oppleving av eiga skuletid. Ei kvalitativ, retrospektiv intervjuundersøking.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne-Kari Remøy</i>
<i>Student</i>	<i>Eilev Øyjordet Rossehaug</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 17.08.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Håkon Jørgen Tranvåg

Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 / Hakon.Tranvag@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Eilev Øyjordet Rosshaug, eilevor@hivolda.no