

Masteroppgave

Gården som en alternativ opplæringsarena

En «single case study» om å forstå Gården som en alternativ opplæringsarena for en flerspråklig elev med motivasjonssikt i skolen

Camilla Loe Olsen

UL306

Undervisning og læring, spesialisering i
spesialpedagogikk

2017

Vår 2021

Tall ord: 32414



ABSTRACT

This study evaluates the farm as an alternative learning environment for a student with motivational impairment at school. The alternative learning environment is according to Nordahl (2019, s. 129) segregated educational provisions where the student is separated from the classes fellowship one or more days per week. However, according to Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen and Tveit (2009, s. 111) a change between a conscious use of alternative teaching arenas, and increased adaptation and variation in an ordinary school, has considerable potential. Nevertheless, they emphasize that if the actions should contribute to learning and improved motivation with the students, and not as isolated learning environments, the pedagogical practice that exists in the measures must a higher degree be a model and inspiration for changes in the school.

The purpose of this master thesis is to seek an insight into how one can understand a farm as an alternative learning arena for a student with motivational impairment in primary school. The following thesis question will be examined:

How can an intermission at a farm be understood as an alternative learning environment for a student with motivational impairment at school?

This topic is explored through a qualitative approach with a case-design. I have interviewed five informants: a student, the student's mother, the student's bilingual teacher, the student's primary teacher, and the project manager at the farm. The findings were further transcribed and analyzed through a combination of theme and context analysis, and discussions of the main findings. The findings of this study suggest that the farm has contributed to fulfilment of the needs for belonging, self-esteem, and self-actualization in Maslows Hierarchy of Needs. The qualitative data indicate that the stay at the farm can be understood through the student's struggles at school. It can relate to both to having a multilingual background, a lack of relationships, a personality that does not fit into the norm of the class, negative experiences with grades, and a lack of autonomy of the academic content at school. There are no clear findings that indicate an increase in the student's motivation after attending the farm, however, they can provide an insight into how the farm to a higher degree can contribute to increase the student's motivation according to Maslows Hierarchy of Needs at school in the future. There are possibilities such as building relationships between students if other students can contribute to enhance the student's self-esteem from the stay at the farm and increase academic relevance between the tasks at the farm and the school.

SAMMENDRAG

Denne studien, retter blikket mot Gården som en alternativ opplæringsarena for en elev med motivasjonssvikt i grunnskolen. Alternative opplæringsarenaer er ifølge Nordahl (2019, s. 129) segregerte opplæringstilbud der elevene en eller flere dager i uken er utenfor klassefelleskapet. Men, ifølge Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit (2009, s. 111) kan en vekselvirkning mellom en bevisst bruk av alternative opplæringsarenaer og økt tilpasning og variasjon i den ordinære skolen, ha et stort potensial. De understreker imidlertid at dersom tiltakene skal bidra til læring og økt motivasjon hos elevene, og ikke som «isolerte øyer», må mye av den gode pedagogiske praksis som finnes i tiltakene i større grad være en modell og inspirasjon for endringer i den vanlige skolen. Formålet med min studie er å søke en forståelse for hvordan man kan forstå en gård som en alternativ opplæringsarena for en elev med motivasjonssvikt i grunnskolen. Problemstillinga er:

Hvordan kan oppholdet på Gården forstås som en alternativ opplæringsarena for en elev med motivasjonssvikt i grunnskolen?

For å finne svar på problemstillinga, har studien en kvalitativ tilnærming med et case-design. Jeg har til sammen intervjuet fem informanter: en elev, elevens mor, elevens tospråklige lærer, elevens kontaktlærer og prosjektansvarlig for den aktuelle gården. Funnene ble videre transkribert og analysert med utgangspunkt i en kombinasjon av en temaanalyse og kontekstanalyse og som ble drøftet.

Funnene i studien kan tyde på at Gården har bidratt til tilfredsstillende av behovene for tilhørighet, mestring og selvaktualisering i Maslows behovspyramide. Her er begrepet «stolt» et viktig funn. Videre viser funnene at oppholdet på Gården kan forstås ut ifra elevens utfordringer på skolen. Det kan knyttes til det å ha en flerspråklig bakgrunn, manglende relasjoner, en personlighet som ikke passer inn i normalen i klassen, negative erfaringer med karakterer og manglende autonomi over det faglige som skjer på skolen. Det dreier seg om at det faglige innholdet på skolen ikke er i tråd med elevens interesse og erfaringer fra Gården.

Det er ingen klare funn på at elevens motivasjon har økt etter at han begynte å være på Gården, men funnene kan gi en forståelse av hvordan Gården i fremtiden i større grad kan bidra til å øke elevens motivasjon i tråd med Maslows behovsteori på skolen. Dette er muligheter som relasjonsbygging, selvtillit og økt sammenheng mellom Gården og fagene på skolen.

FORORD

Læreryrket er ingen tilfeldighet for meg og et brennende engasjement for å legge til rette for alle elever, spesielt de som trenger ekstra støtte, har vært den viktigste drivkraften bak gjennomføringen av denne studien. Jeg hadde likevel ikke klart prosessen uten god støtte fra veilederen min, Gunnhild Bergset, som har bidratt med god veiledning og støtte på veien. Min kjæreste og familie har også bidratt med både sosial- og faglig støtte der jeg har kunnet diskutere og lufte tankene som har oppstått. Ikke minst hadde det ikke blitt noen case å bringe frem i lyset uten mine informanter som har bidratt med betydningsfulle tanker og opplevelser for å få en forståelse av Gården som en alternativ opplæringsarena.

En casestudie har rom for fleksibilitet og endring av teori underveis i forskningsprosessen. At studien min har endret retning og tema kommer godt til uttrykk i både intervjuguider og samtykkeskjemaer. Studien min beveget seg blant annet fra å ha et snevert fokus på barn-dyr-relasjonen til snekring og vedlikehold på en gård. Studien min tok også en uventet retning inn mot den flerkulturelle skolen. De fleste skoler i Norge har elever med innvandrerbakgrunn, noe betyr at lærere bør tilegne seg kunnskap om hvordan det kan oppleves å være migrant og barn av migranter (Spernes, 2020, s. 125). Jeg kan ikke si at jeg vet hvordan det føles å være migrant, men jeg kan si at jeg har fått et betydningsfullt innblikk i hvordan en ungdomsskoleelev med flerspråklig bakgrunn kan oppleve skolehverdagen og livet for øvrig, og de utfordringene som følger.

Casen har gitt indikasjoner på at der finnes alternativ som kan være med på å erstatte negative skoleerfaringer med mestringsfølelser og emosjoner som «stolt». Likevel kan Gården som en alternativ opplæringsarena sammen med skolen strebe enda lenger etter å føre de positive mestringsopplevelsene inn også i skolen. Casen har en åpen slutt der veien videre for eleven er usikker. Denne usikkerheten knyttes til de kontrollerte rammene som bestemmer hvor vidt en elev kommer inn på den videregående retningen som kan føre til elevens yrkesrealisering. I denne bestemmelsen står både elevens yrkesidentitet og selvverd på spill.

INNHold

ABSTRACT	ii
SAMMENDRAG	iii
FORORD	iv
1 INNLEDNINGSKAPITTEL	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Operasjonalisering av begreper	2
1.4 Studiens oppbygging	3
2 TEORIKAPITTEL	4
2.1 Maslows behovspyramide	4
2.2 Tilhørighet og inkluderingsdimensjoner	7
2.2.1 Den sosiale inkluderingsdimensjonen	7
2.2.2 Kultur og mangfold	9
2.2.3 Fysisk- og organisatorisk inkluderingsdimensjon	12
2.3 Selvoppfatning	14
2.3.1 Selvtillit og mestringsforventning	14
2.3.2 Å bli sett og anerkjent	15
2.3.3 Selvverd.....	15
2.4 Forutsetninger for selvaktualisering	16
2.4.1 Frihet og autonomi	16
2.4.2 Selvkongruente mål.....	18
2.4.3 Elevenes videre skolegang	19
2.5 Tilfredsstillelse av Maslows behovspyramide på gården.....	19
2.5.1 Selvtillit og mestringsforventning i samspill med dyrene.....	20

2.5.2 Autonomi utenfor klasserommets fire vegger	21
3 METODEKAPITTEL	23
3.1 Kvalitativ tilnærming	23
3.1.1 Fenomenologien og hermeneutikken	23
3.2 Forskningsdesign.....	24
3.3 Kvalitativt intervju	24
3.3.1 Semistrukturert livsverdintervju.....	25
3.3.2 Valg av informanter	25
3.4 Intervjuprosessen.....	27
3.4.1 Etablering av kontakter i feltet	27
3.4.2 Informantene i studien.....	27
3.4.3 Gjennomføring av intervju	28
3.5 Bearbeiding av datamaterialet.....	28
3.5.1 Transkribering	29
3.5.2 Analyse og drøfting	29
3.6 Kvalitet i studien	30
3.6.1 Tolkningsvaliditet.....	31
3.6.2 Analytisk generalisering.....	32
3.6.3 Praktiske forhold underveis.....	32
3.7 Forskningsetiske betraktninger	33
3.7.1 Personvern.....	33
3.7.2 Sårbare forhold og grupper	35
4 PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING.....	37
4.1 Gården	37
4.1.1 Gårdens kontekst	37
4.1.2 Organisering og praktisering av Gården som en alternativ opplæringsarena	38

4.2 Tilhørighet og inkludering	38
4.2.1 Den fysiske- og organisatoriske inkluderingsdimensjon	39
4.2.2 Den kulturelle inkluderingsdimensjonen.....	42
4.2.3 Den sosiale inkluderingsdimensjonen	48
4.3 Selvoppfatning	52
4.3.1 Å bli sett og anerkjent	52
4.3.2 Dyrene gir mestringsfølelse.....	56
4.3.3 Mestring og konsekvenser.....	58
4.4 Selvaktualisering	64
4.4.1 «Jeg tror at han her, i alle fall har et lufterom. At han er litt utenfor bobla».	64
4.4.2 Sammenheng mellom interesser og faglig innhold	68
4.4.3 Veien videre for Tom	72
5 KONKLUSJON	74
6 REFERANSER	78
7 VEDLEGG	84
7.1 Dokumenter	84
7.2 Intervjuguider	88
7.3 Transkripsjonsveiledning	101
7.4 Godkjenning fra NSD.....	102
7.5 Samtykkeskjema.....	103

1 INNLEDNINGSKAPITTEL

I dette kapittelet gjør jeg rede for valg av tema, problemstilling, operasjonalisering av sentrale begreper og oppbygging av oppgava.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I min studie, er det tre overordna temaer som blir satt i søkelyset: 1) motivasjon 2) alternative opplæringsarenaer og 3) flerspråklighet. I den overordna delen av fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11), står det at opplæringa skal fremme elevenes motivasjon, holdninger, læringsstrategier og legge grunnlaget for livslang læring. Motivasjon handler om at noe oppleves som viktig å utføre, og noe av det viktigste vi gjør er å tilfredsstillere ulike behov (Diseth, 2019, s. 37). Studien, ser ulike behov innenfor motivasjon, i sammenheng med tre behov i Maslows behovspyramide. Disse er tilhørighet (belonging), selvoppfatning (self-esteem) og selvaktualisering (self-actualization). Begrepet skolelivskvalitet, sees også i sammenheng med disse behovene. Dårlig skolelivskvalitet kan dreie seg om at elevenes behov ikke blir imøtekommet på et tilfredsstillende nivå (Tangen, 2019, s. 683).

Tilfredsstillelse av ulike behov som kan føre til motivasjon og bedre skolelivskvalitet kan derfor være viktig kunnskap for pedagoger, og er bakgrunn for valg av motivasjon som tema.

Alternative opplæringsarenaer er ifølge Nordahl (2019, s. 129) segregerte opplæringstilbud der elevene en dag eller oftere er utenfor klassefellesskapet. Samtidig kan det å erstatte negative skoleerfaringer med positive læringsopplevelser for elever som er i en kritisk skolesituasjon, være hensiktsmessig (Befring, 2019, s. 178). Ifølge Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit (2009, s. 111) kan en vekselvirkning mellom en bevisst bruk av alternative opplæringsarenaer og økt tilpasning og variasjon i den ordinære skolen, ha et stort potensial. Dersom tiltakene skal bidra til læring og økt motivasjon hos elevene, og ikke som «isolerte øyer», må mye av den gode pedagogiske praksis som finnes i tiltakene, i større grad være en modell og inspirasjon for endringer i den vanlige skolen. Jeg har derfor forsøkt å forstå oppholdet på Gården som en alternativ opplæringsarena med utgangspunkt i både elevens skolesituasjon og oppholdet på Gården.

Vi lever i dag i et samfunn som er preget av et større kulturelt, religiøst og etnisk mangfold (NOU, 2015: 2, s. 57). Morken og Karlsen (2019, s. 550) peker på at spesialpedagogikken må være flerkulturell og spesialpedagoger må forholde seg til en flerkulturell befolkning,

anerkjenne alle som likeverdige borgere og ta høyde for ulikhet i kulturelle forutsetninger. Dette gjør at den flerkulturelle skolen er viktig og relevant for meg som pedagog.

1.2 Problemstilling

Den overordna problemstillinga har som formål å danne et helhetlig bilde av Gården som en alternativ opplæringsarena for en elev med motivasjonssvikt i grunnskolen:

Hvordan kan oppholdet på Gården forstås som en alternativ opplæringsarena for en elev med motivasjonssvikt i grunnskolen?

På grunn av at problemstillinga er åpen, har jeg utformet to forskningsspørsmål som skal vise avgrensningene i studien:

1 Hvordan kan Gården som en alternativ opplæringsarena gi økt tilfredsstillelse av behovene i Maslows behovspyramide, for en elev med flerspråklig bakgrunn?

2 Hvilke fremtidige muligheter kan Gården som en alternativ opplæringsarena ha for å øke en elevs motivasjon i grunnskolen og videre skolegang?

1.3 Operasjonalisering av begreper

Her gjør jeg rede for hvordan begrepene i problemstillinga er ment til å brukes i min studie. I den overordna problemstillinga bruker jeg begrepet «forstås». Med det mener jeg en forståelse som kan si noe om hvordan informantene i min studie opplever Gården og forhold som gjør at oppholdet på Gården kan være et alternativ til å være på skolen.

En alternativ opplæringsarena innebærer at en eller flere elever deler av undervisninga får opplæringa et annet sted enn på skoleområde (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 37). I min studie, dreier det seg om en gård der en elev oppholder seg en gang i uken som et alternativ til å være på skolen. Motivasjonssvikt i denne studien, innebærer skolefravær og skolevegring. Det vil si at motivasjonssvikten kommer til uttrykk ved unngåelse av skolesituasjonen. Derfor skal forståelsen også sees i sammenheng med elevens skolelivskvalitet. Ifølge Tangen (2019, s. 681) innebærer skolelivskvalitet elevenes positive og negative skoleerfaringer, deres opplevelse av skolehverdagen og forventinger til skolegangen og egen fremtid.

Forskningsspørsmål 1 er en avgrensning innenfor motivasjonsteori. Det innebærer en avgrensning der forståelsen skal forstås ut ifra Maslows behovspyramide. Ifølge Maslow (1970, s. 35) er behovene som vanligvis er utgangspunktet for motivasjonsteori, de

fysiologiske drivkreftene som mat, vann, hvile og trygghet. Videre viser pyramiden at psykologiske behov som *tilhørighet* og *selvet* er viktige drivkrefter før det øverste behovet er *selvaktualisering*. Jeg har gjort en avgrensning innenfor Maslows behovspyramide, og ser på behovene for tilhørighet, en positiv selvoppfatning og selvaktualisering. På grunn av at disse behovene er omfattende, blir disse videre definert og operasjonalisert under delkapittel 2.1 «Maslow behovspyramide». I henhold til casen har jeg også satt dette forskningsspørsmålet i forbindelse med en elevs flerspråklige bakgrunn. Denne forståelsen skal særlig forstås med utgangspunkt i behovet for tilhørighet. Spernes (2020, s. 112) peker på at elever med innvandrerbakgrunn blir, omtalt med ulike begreper. Det er blant annet minoritetsspråklige, tospråklige eller flerspråklige. I min studie, har jeg hovedsakelig brukt begrepet flerspråklig. Det er fordi begrepet flerspråklighet har et større ressursperspektiv enn for eksempel minoritetsspråklig. Flerspråklighet brukes også på et overordnet nivå med bakgrunn i personvern.

1.4 Studiens oppbygging

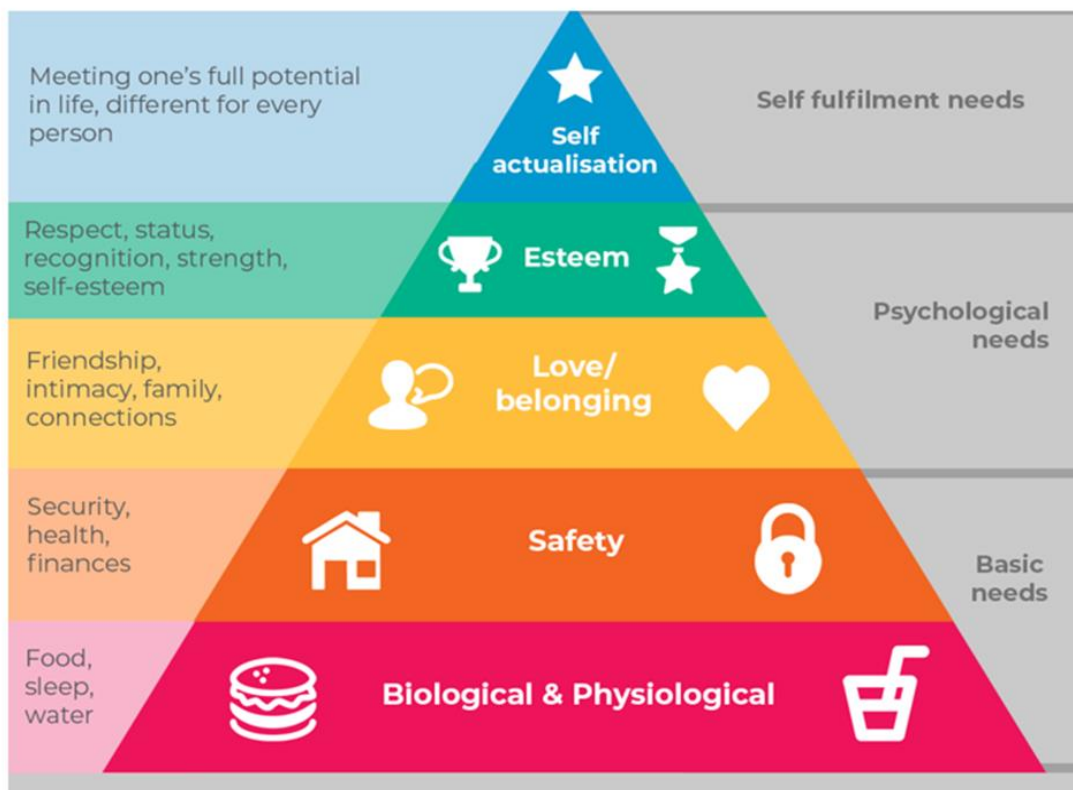
Presentasjonen av min studie er ment til å vise leseren hvordan jeg har utarbeidet, gjennomført og bearbeidet datamaterialet som skal bidra til å finne svar på problemstillinga. Kapittel 1 «Innledningskapittel», har hatt som formål å gi leseren et innblikk i studiens tema og hvorfor temaene er valgt og dets relevans for min profesjon. Videre skal kapittel 2 «Teorikapittel» sette søkelys på styringsdokument, relevant forskning og teori på de temaene som kan bidra til å svare på problemstillinga. Hvordan problemstillinga skal svares på, blir presentert i kapittel 3 «Metodekapittel». I dette kapittelet gjør jeg rede for valg av metode, fremgangsmåte, gjennomføring og hvordan jeg har sikret studiens kvalitet i størst mulig grad. Dette kapittelet viser også hvilke etiske utfordringer og spørsmål som er aktuelt for denne studien. Neste er kapittel 4 «Presentasjon av funn og drøfting». I dette kapittelet presenterer og drøfter jeg funnene sammen med teori og egne tolkninger, for å finne svar på problemstillinga. Kapittel 5 «Konklusjon», innebærer en oppsummering og refleksjon rundt de viktigste funna. Videre følger litteraturliste og vedlegger som er vist til gjennom oppgava.

2 TEORIKAPITTEL

I dette kapitlet setter jeg søkelys på styringsdokument, teori og tidligere forskning på temaene i denne studien. Dette kapitlet skal gi en innføring i studiens teoretiske innhold, som skal bidra til å svare på studiens formål. Først går jeg nærmere inn på Maslows behovspyramide og setter behovene for *tilhørighet*, *positiv selvoppfatning* og *selvaktualisering* i en skolekontekst. Videre blir disse behovene satt inn i denne studiens relevans og problemstilling.

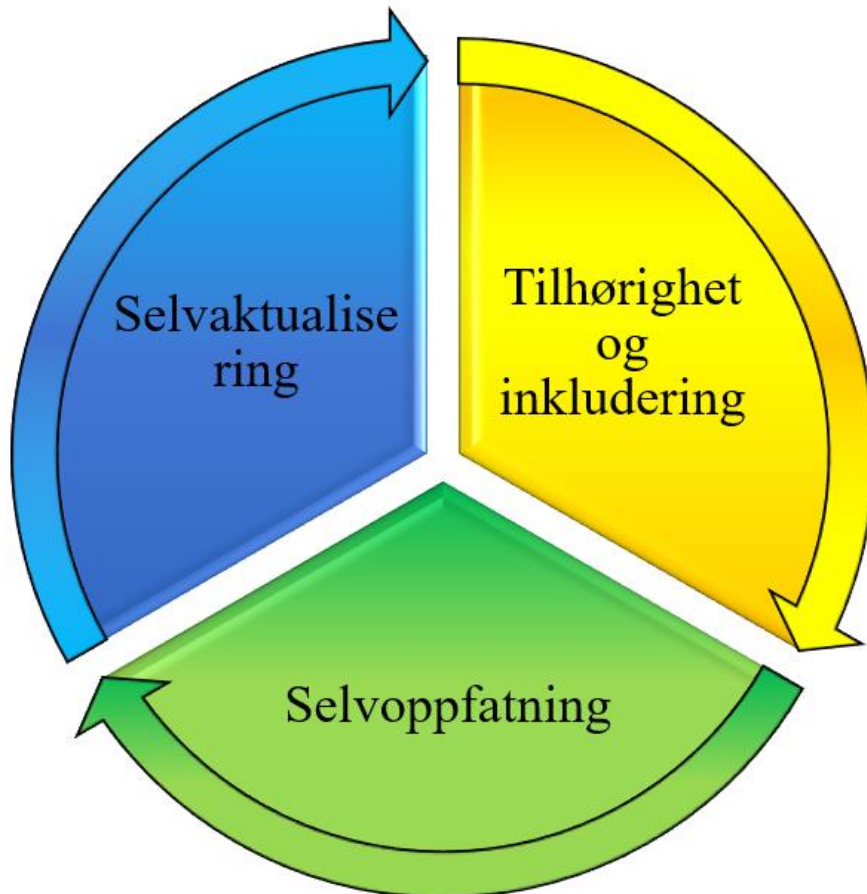
2.1 Maslows behovspyramide

Maslows behovspyramide har en hierarkisk organisering (figur 1), som innebærer at de nederste behovene er det som individet utvikler først (Diseth, 2019, s. 211). Det er imidlertid i senere tid blitt rettet kritikk mot denne hierarkiske organiseringen. Nyere forskning har vist at den hierarkiske organiseringen av ulike behov er unødvendig.



Figur 1 Maslows behovspyramide i en hierarkisk organisering (McLeod, 2020).

For min studie blir denne organiseringa mindre viktig og jeg har derfor illustrert behovene i en sirkulær figur (figur 2).



Figur 2 Maslows behovspyramide i en ikke- hierarkisk organisering (Olsen, 2021, kandidat)

For å sette Maslows behovspyramide inn i en skolekontekst, gjør jeg rede for hvordan de ulike behovene skal sees i sammenheng med spesialpedagogikk og utdanning. Gården som en alternativ opplæringsarena skal i min studie forstås ut ifra ulike behov, og jeg har derfor knyttet disse behovene i sammenheng med elevens skolelivskvalitet. Som gjort rede for i innledningskapittelet, kan dårlig skolelivskvalitet dreie seg om at elevenes behov ikke blir imøtekommet på et tilfredsstillende nivå (Tangen, 2019, s. 683). Det er også slik at skolelivet ikke kan begrenses til å bare se elevens liv på skolen, men også andre sider ved elevens liv. Det pekes her på at det er viktig å se hele livssituasjonen til elevene i betraktning. For min studie innebærer det elevens liv på skolen og på den alternative opplæringsarenaen.

Behovet for *tilhørighet* dreier seg om at mennesket er et sosialt vesen som har behov for å høre til en gruppe, slik som familie og venner (Diseth, 2019, s. 210). I en skolekontekst har jeg satt behovet for tilhørighet i sammenheng med inkludering. Her blir inkluderingsdimensjonene sosial,- kulturell og fysisk-organisatorisk inkluderingsdimensjonen satt søkelys på.

Den sosiale inkluderingsdimensjonen dreier seg om relasjonsbygging og reflektert bruk av samspill mellom elevene (Nordahl, 2019, s. 30). Denne inkluderingsdimensjonen setter jeg i sammenheng med relasjoner, sosial tilbaketrukkethet og foreldreperspektivet. Den kulturelle dimensjonen handler om tilrettelegging av mangfold, ulike læringsstiler og rom for elevenes ulike identiteter (Nordahl, 2019, s. 31). I denne studien, sees denne inkluderingsdimensjonen i lys av språk, identitet og likeverd, fra et flerspråklig perspektiv. Den fysisk-organisatoriske dimensjonen dreier seg om plassering og hvor elevene får sin opplæring (Nilsen, 2019, s. 625).

Maslow (1970, s. 45), hevder at alle mennesker i samfunnet vårt har et behov eller et ønske om høy vurdering av seg selv, selvrespekt, selvtillit og andres bekreftelse. Det engelske begrepet som er brukt i Maslows behovspyramide er «esteem». Jeg har brukt begrepet «selvoppfatning», som ifølge Diseth (2019, s. 166) er et overordna begrep som dreier seg om alle de oppfatningene man har av seg selv. I denne studien, dreier selvoppfatningen seg om selvtillit (self-esteem eller self-confidence), mestringsforventning (self-efficacy) og selvverd (self-worth). Disse kommer jeg tilbake til i delkapittel 2.3 «Selvoppfatning».

I tillegg til at selvoppfatning er en viktig motiverende faktor, er man også på jakt etter å realisere seg selv (Diseth, 2019, s. 209). Det handler om å utnytte talentene våre i størst mulig grad, noe som betegnes som selvaktualisering. I min studie, vil selvaktualisering i stor grad dreie seg om hvordan miljøet og omstendighetene påvirker elevenes mulighet for selvaktualisering. En del av selvaktualisering innebærer en prosess som blant annet består av autonomi (Diseth, 2019, s.209). Når jeg setter selvaktualisering i sammenheng med autonomi, befinner jeg meg også innenfor motivasjonsteorien om selvbestemmelse (self-determination). Denne teorien innebærer grunnleggende psykologiske behov, blant annet behovet for autonomi (Deci & Ryan, 2012). Det betyr at teori om autonomi i stor grad er hentet fra selvbestemmelsesteorien.

2.2 Tilhørighet og inkluderingsdimensjoner

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk (Nordahl, 2019, s. 15). Målet med inkludering er en meningsfull deltakelse og opplevelse av tilhørighet. Inkludering er grunnleggende for alle elever og alle elever har rett til å oppleve sosial tilhørighet (NOU, 2015:2, s. 18). I dette delkapitlet setter jeg søkelys på behovet for tilhørighet, som sees i sammenheng med inkluderingsdimensjonene sosial,- kulturell og den fysiske- og organisatoriske inkluderingsdimensjonen.

2.2.1 Den sosiale inkluderingsdimensjonen

I denne delen setter jeg søkelys på den sosiale inkluderingsdimensjonen og ser den i sammenheng med vennskap, relasjoner, sosial tilbaketrukkethet og foreldreperspektivet.

Vennskap og relasjoner

Den sosiale inkluderingsdimensjonen dreier seg som tidligere gjort rede for, om relasjonsbygging og reflektert bruk av samspill mellom elevene (Nordahl, 2019, s. 30). Det innebærer at elevene arbeider sammen og har gode relasjoner til medelever og lærere, noe som har betydning for om elevene opplever trivsel, samhold og tilhørighet (Nilsen, 2019, s. 626). Relasjoner mellom elevene er på den måten en viktig del av sosial tilhørighet, og er derfor relevant for min studie. En annen viktig relasjon i skolen er lærer-elevrelasjonen. Denne ser jeg imidlertid i sammenheng med anerkjennelse, som jeg kommer tilbake til i delkapittel 2.3 «Selvoppfatning».

Begrepet skolelivskvalitet, kan sees i sammenheng med en relasjonsdimensjon, som handler om elevenes relasjon til lærere og elever (Tangen, 2019, s. 690). Det å oppleve støtte og aksept fra jevnaldrende, bidrar til å støtte ungdommenes behov for følelsen av tilfredshet i skolen (Wang & Eccles, 2012, s. 879). Mens elever med positive jevnaldrende relasjoner på skolen er mer emosjonelt engasjert i skolen, vil avvisning fra jevnaldrende føre til mindre deltakelse og interesse for skolen. Ifølge Bandura (1997, s. 234) kan jevnaldrende også fungere som en ressurs for utvikling og intellektuell mestringsforventning (self-efficacy). Mestringsforventning, kommer jeg også tilbake til i delkapittel 2.3 «Selvoppfatning».

Havik (2018, s. 94) trekker frem at det kan være belastninger på skolen som gjør at elever ikke klarer å gå dit. Årsaker til skolevegring kan blant annet være knyttet til forhold som utestenging og utrygghet i forbindelse med sosiale- og faglige situasjoner samt dårlige relasjoner. Dersom det er utfordringer for noen elever å utvikle positive relasjoner til

medelever, bør skolen iverksette tiltak for å oppmuntre elever til å støtte og inkludere elevene som er sårbare (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Det er også læreren sitt ansvar at alle elevene får muligheter til å etablere positive relasjoner til de andre elevene i klassen.

Sosial tilbaketrukkethet

Fra fødselen av har mennesker ulike måter å møte verden på (Tetzchner, 2019, s. 499). Noen barn er utforskende, mens andre er mer forsiktig når de møter nye steder, mennesker, hendelser og forandringer. Personlighet handler om måten man føler, tenker og handler på.

Nesten alle personlighetsteorier beskriver egenskaper i form av trekk som kjennetegner ulike mennesker i større eller mindre grad (Tetzchner, 2019, s. 499). En vanlig trekkdimensjon er introvert – ekstrovert, som forteller i hvilken grad en person er utadvendt eller innadvendt. Ekstroverte personer skaper lett liv i selskaper, er selvhevdende og dominerende (Ogden, 2016, s. 168). Introverte elever foretrekker å arbeide alene og kan bli tappet for energi mens de må arbeide sammen med andre (Paulsen & Bru, 2018, s. 31). I henhold til min case, er det den innadvendte personligheten som er relevant.

I litteraturen blir det brukt ulike begreper om mennesker som er tilbaketrukket på en eller annen måte. Over har begrepet introvert blitt brukt. Andre begreper kan være beskjedenhet, sjenanse og innadvendt. Det kan også dreie seg om angst og depresjon, men dette blir ikke aktuelt i min studie. Bruk av innadvendt, introvert, sjenanse og sosial tilbaketrukkethet er derfor brukt på et overordnet nivå.

Barn som er innadvendte blir ofte oppfordret til å komme ut av skallet og mange skoler forsøker å få stille elever til å snakke mer og være mer aktiv i undervisninga (Ogden, 2016, s. 169). Dette kan være uheldig for elever som liker å jobbe med egne prosjekter og være blant færre folk. Sjenerte elever trenger lengre tid til å bli varme og til å være seg selv (Paulsen & Bru, 2018, s. 36). Baumeister og Leary (1995, s. 520) peker på Leary (1984), som peker at sjenert atferd kan sees i sammenheng med å være usosial, i den grad at den sjenerte personen noen ganger unngår sosiale sammenkomster, trekker seg fra interaksjoner og handler på måter som reduserer mulighetene for å danne relasjoner. Barn som trekker seg unna andre og virker uinteressert i kontakt, blir ifølge Ogden (2016, s. 174) ofte omtalt som usosiale eller uinteresserte. Det kan handle om at barna faktisk har et behov for å trekke seg unna og være alene. Det kan imidlertid også dreie seg om uønsket ensomhet og frykt for avvisning eller mobbing. Baumeister og Leary (1995, s. 53) peker på at sjenerte mennesker er sterkt motivert til å danne relasjoner, og sjenanse kan på den måten gjenspeile en mellommenneskelig

strategi som delvis beskytter personen mot avvisning. Dersom personen tror at de ikke vil bli akseptert, kan de unngå å bli avvist ved å trekke seg tilbake. Det poengteres videre at selv om det er lite sannsynlig at tilbaketrekking gir gode inntrykk eller aksept fra andre, reduseres i alle fall risikoen for å si eller gjøre noe som andre kan betrakte som negativt.

Foreldrene på sidelinjen

I henhold til studiens case, er foreldreperspektivet viktig. Jeg har derfor gjort rede for teori og forskning, som kan belyse foreldreperspektivet i tilknytning til barnas tilhørighet og inkludering i skolen. Alle foreldre vil at barna skal lykkes sosialt, ha venner, trives og delta i fellesskapet sammen med andre barn og unge, både i og utenom skolen (Nordahl, 2007, s. 13). Det å oppleve at egne barn er ensomme og isolerte, er noe av det mest problematiske foreldre kan oppleve. Det understrekes at det er alt for mange eksempler på at dette skjer i skolen. I Barneombudets fagrapport (2017, s. 47) kommer det frem at mange foreldre hele tiden må følge opp, og at det er så tidkrevende at de ikke orker å klage mer når barnet ikke får den hjelpen de skal ha. Foreldrene kan oppleve at en forsvarlig og likeverdig opplæring er noe de må kjempe for, og de føler seg maktesløse og føler at det ikke er noe poeng i å klage.

2.2.2 Kultur og mangfold

I innledningskapittelet satte jeg søkelys på at dagens samfunn er preget av blant annet kulturelt og etnisk mangfold (NOU, 2015:2, s. 57). Mangfold kan blant annet handle om ulik etnisk tilhørighet (NOU, 2014:7, s. 24). Elevene skal få opplæring der det blir tatt hensyn til ulike forutsetninger, som for eksempel interesse og etnisitet. Begrepet etnisitet dreier seg om en persons tilknytning til historie, kultur og språk (Spernes, 2020, s. 82). I denne delen retter jeg blikket mot identitet og språk i et flerkulturelt perspektiv.

Identitet i et flerkulturelt perspektiv

En viktig kilde til det kulturelle mangfoldet i Norge er kulturelle minoriteter som er kommet til landet gjennom nyere innvandring (NOU, 2015:2, s. 57). Her blir begrepet migrasjon relevant, som innebærer at man flytter fra et sted til et annet sted for å slå seg ned (Morken & Karlsen, 2019, s. 551). Det er mange ulike årsaker til at et stort økende antall mennesker forflytter seg på tvers av landegrenser. Migrasjon kan for eksempel være flyktninger, asylsøkere, arbeidsmigranter og internasjonale studenter (Morken & Karlsen, 2019, s. 551). Migrasjon blir i denne studien, omtalt på et overordnet nivå, på grunn av personvern.

Den kulturelle dimensjonen handler som tidligere nevnt om tilrettelegging av mangfold, ulike læringsstiler og rom for elevenes ulike identiteter (Nordahl, 2019, s. 31). Identitet er en opplevelse av å inngå i en større sosial sammenheng, som tilhører ungdomsalderen og tidlig i voksenlivet (Tetzchner, 2019, s. 682). Spernes (2020, s. 78) definerer begrepet identitet som noe som preger hele mennesket og som er dyptgripende, men ikke uforanderlig. Morken og Karlsen (2019, s. 551) peker på at mennesker kan ha flere identiteter. Noen er mest opptatt av sin kulturelle identitet, andre er mer opptatt av yrkesidentiteten sin, sitt politiske ståsted, sin individualitet, sine fremtidsdrømmer eller sitt funksjonsnivå. I denne delen legger jeg vekt på den kulturelle identiteten, mens yrkesidentiteten blir satt søkelys på i delkapittel 2.4 «Forutsetninger for selvaktualisering».

Innvandrere som oppgir sin opprinnelige kulturelle identitet, omtales som assimilerte (Morken & Karlsen, 2019, s. 549). De som tilpasser seg majoritetskulturen uten å oppgi sin egen kulturelle identitet, kan kalles integrerte. Personer som derimot ikke tilpasser seg, kan defineres som segregerte. Det finnes også et annet begrep som er integrert plural identitet. Østberg definerer pluralistisk identitet slik (siteret i Spernes, 2020, s. 95): «*Integrert plural identitet vil si en bevaring av pluralitet, ulikhet, ustabilitet, flyktighet og kontekstualitet, uten at individet mister følelsen av å være et «selv»*». Det kan tenkes å ha sammenheng med det som Bandura (1997, s. 437) omtaler som «bicultural orientation» som jeg oversetter til en to-kulturell identitet. Bandura (1997, s. 437) hevder at der verdier kolliderer kreves det en sterk følelse av en to-kulturell orientering for å fungere godt i forskjellige subkulturer.

Det å tilpasse seg og finne seg til rette i ett nytt land er utfordrende (Morken & Karlsen, 2019, s. 562). Det kan også være relatert til integrering og det å bli anerkjent som en fullverdig borger. Sammen med den vanlige identitetsdannelsen kan etniske minoritetsgrupper oppleve å ha eller å bli tilegnet spesielle etniske egenskaper (Tetzchner, 2019, s. 688). Bandura (1997, s. 437) peker på at mange av de som oppgir en to-kulturell identitet, gjentatte ganger må takle trusler og fremmedgjøring fra sin etniske kultur og avvise majoritetskulturen. Det å være migrant kan ifølge Spernes (2020, s. 132) by på nye dimensjoner til identitetsforståelsen, men som kan føre til at viktige identitetstrekk blir utsatt for store utfordringer.

Ifølge Spernes (2020, s. 80) er det også viktig med tilknytning til hjemstedet. Hjemsted kan defineres som det stedet individet enten har vokst opp eller føler seg geografisk knyttet til. Hjemstedet kan for noen være relatert til oppvekststedet, mens for noen kan det være der de bor. For noen kan det også være slik at dem har flyttet så ofte at de ikke føler de opplever noe sted som hjemsted.

Språk i et flerspråklig perspektiv

Spernes (2020, s. 133) peker på at språket er en viktig del av identiteten for mange mennesker. Et sentralt funn i Lanza og Svendsen (2007, s. 275) sin analyse om sosiale nettverk, flerspråklig og identitet, er at språk, spesielt morsmål er en integrert del av kollektive identiteter, slik som etniske og kulturelle identiteter. Morsmål kan defineres på ulike måter (Spernes, 2020, s. 113). Noen av disse er språket som læres først, det språket eleven kan best, det språket eleven bruker mest og det språket eleven identifiserer seg med.

Det å være flerspråklig kan føre til utfordringer som er relatert til språk, kultur og nye omgivelser (Morken & Karlsen, 2019, s. 562). Å være flerspråklig eller å ha et minoritetsspråk som førstespråk, er imidlertid ikke en spesialpedagogisk utfordring, men en del flerspråklige barn trenger ekstra tilrettelegging gjennom særskilt språkstøtte (Morken & Karlsen, 2019, s. 557). Noen har også behov for spesialundervisning. Ifølge opplæringslova (2003, §2-8) har elever med et annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt norskopplæring frem til de har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge den vanlige opplæringa i skolen. For nyankomne elever kan denne opplæringa skje ved innføringstilbud (Nordahl, 2019, s. 89). Skoleeiere kan velge hvordan organiseringa skal gjennomføres og målet er at elevene raskt skal få lære seg tilstrekkelig norsk til å følge den ordinære opplæringa i alle fag.

Vurderinger om hvor innføringstilbudet skal foregå, kan slik jeg forstår det dreie seg om den fysiske- og organisatoriske inkluderingsdimensjonen. Selv om særskilt språkopplæring og innføringstilbud kan være viktig, er det også et spørsmål om inkludering (Nordahl, 2019, s. 90). Det må gjennomføres på en riktig måte. Morken og Karlsen (2019, s. 562) peker på at med den bakgrunnen at flerspråklige elever har økt risiko for språklige og skolefaglige utfordringer, er det viktig at lærerne legger til rette for språkstimulerende miljø, følger andrespråkutviklingen tett og setter inn ekstra tiltak ved behov.

Det å mestre samfunnets majoritetsspråk, er også viktig for sosial deltakelse, utdanning og arbeid (Morken & Karlsen, 2019, s. 562). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020, s. 1) skal opplæringa sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet samt bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre.

Likeverdighet og likeverdig opplæring

Det hevdes at det i fellesskolen skal være rom for forskjellighet (NOU, 2014:7, s. 24). Dersom elevene skal være reelle deltakere i det sosiale og det kulturelle fellesskapet, må de kjenne seg

trygge og respekterte og føle at de hører til (NOU, 2015:2, s. 154). I henhold til opplæringslova (2002, §9A-2) har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen er en arena der mangfold møtes og likeverd og inkludering er sentrale verdier (NOU, 2015:2, s. 194). Det er derfor et behov for en økt innsats for å sikre at alle barn opplever å bli respektert for den de er. Nordahl (2019, s. 30) peker på det som kalles likeverdighetsprinsippet, som blant annet handler om at ingen elever skal utestenges fra fellesskapet på grunn av for eksempel interesser, talenter, sosial,- geografisk,- kulturell eller språklig bakgrunn.

At det skal være rom for forskjellighet kan også sees i sammenheng med relasjoner i elevgruppa. Spernes (2020, s. 187) peker på at det må være rom for forskjellighet i elevgruppa, og alle med sin forskjellighet må få innpass i felleskapet slik det kan utvikles gode dialoger mellom elevene.

Ifølge Spernes (2020, s. 217) må skolen arbeide for at alle elever får et likeverdig tilbud for å fremme likeverd. Det kan blant annet være relatert til språk, der elevene i stor grad får undervisning på et språk de ikke mestrer. På den måten får ikke elevene et likeverdig tilbud på link linje med elever som har norsk som morsmål.

I dag er det en del elever som faller utenfor det som her blir omtalt som «normalitetsbegrepet» (NOU, 2015:2, s. 155). Dette er en utfordring som må bli tatt på alvor. Elevene som avviker fra normer, kan være sårbare og forestillinger om normalitet skaper oppfatninger som om det ikke er rom innenfor normalitetens grenser. Forhold som fører til at behovet for tilhørighet ikke blir tilfredsstilt, er blant annet ensomhet og fremmedgjøring (Diseth, 2019, s. 211). Ifølge Lazarus (2006, s. 39) har fremmedgjøring en negativ påvirkning på blant annet identitet og sosialt engasjement. Med tanke på at den norske skolen er mangfoldig og elevmassen kommer til å fortsette å være det, er det viktig med systematisk og kunnskapsbasert arbeid for å legge til rette for at alle elever føler seg inkludert i den norske skolen (NOU, 2015:2, s. 57).

2.2.3 Fysisk- og organisatorisk inkluderingsdimensjon

Som tidligere gjort rede for dreier den fysiske- og organisatoriske dimensjonen seg om hvor elevene får sin opplæring (Nilsen, 2019, s. 625). I innledningskapittelet pekte jeg på Nordahl (2019, s. 12), som hevder at alternative opplæringsarenaer er segregerte opplæringstilbud, der elevene en eller flere dager i uken er utenfor fellesskapet av andre elever. Gården som en alternativ opplæringsarena foregår utenfor skolens område, noe som betyr at elevenes undervisning foregår på en arena som ikke er ved fellesskolen. Selv om min studie ikke har

som formål å undersøke om Gården som en alternativ opplæringsarena er segregering eller ikke, kan det likevel være verdt å bringe frem i lyset hvilke vurderinger som skal ligge til grunn for at elevene blir plassert på alternative opplæringsarenaer.

Det avgjørende kriteriet for bruk av alternative opplæringsarenaer, er at vurderingen skal være basert på at eleven får et forsvarlig utbytte ut ifra sin situasjon og i tråd med barnets beste i henhold til barnekonvensjonen art.3. nr. 1 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 79).

Barnekonvensjonen artikkel 3 nr. 1 dreier seg om at avgjørelser som gjelder barn og som blir vurdert av voksne, skal være i tråd med barnets beste:

Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn (Barne- og familiedepartementet, 1989, s. 9).

Det kan bety slik jeg forstår det, at dersom skolen og voksne for øvrig skal ta beslutninger om at eleven skal være på alternative opplæringsarenaer, skal det være til elevens beste og ikke skolen eller lærere.

Selv om Nordahl (2019, s. 12) peker på at alternative opplæringsarenaer er segregerte tilbud, understreker han likevel at en vanlig misforståelse av inkluderingsbegrepet er at alle elever alltid skal befinne seg i samme rom og undervises av samme lærer. Som gjort rede for i innledningskapittelet, kan det for elever som er i en kritisk skolesituasjon være sentralt å få erstattet negative skoleerfaringer med positive læringsopplevelser (Befring, 2019, s. 178). Dette kan utarbeides ved et individuelt læringsopplegg som kan gi barn både læringsglede og mestringsoopplevelser. Jeg gjorde også rede for at en vekselvirkning mellom en bevisst bruk av alternative opplæringsarenaer og økt tilpasning og variasjon i den ordinære skolen, kan ha et stort potensial (Jahnsen et al., 2009, s. 111). Samtidig ble det gjort et poeng ut av at dersom tiltakene skal bidra til læring og økt motivasjon hos elevene og ikke som «isolerte øyer», må mye av den gode pedagogiske praksisen som finnes i tiltakene, i større grad være en modell og inspirasjon for endringer i den vanlige skolen.

Nilsen (2019, s. 626) gjør også et poeng ut av at alle inkluderingsdimensjonene må være ivaretatt. Det hjelper lite å være fysisk til stede, dersom elevene føler seg faglig utenfor og lite sosialt verdsatt. Svak faglig og sosial inkludering kan for eksempel føre til at noen elever føler seg mer inkludert når de får delta på alternative opplæringsarenaer.

2.3 Selvoppfatning

I delkapittel 2.2 «Tilhørighet og inkludering» gjorde jeg rede for identitet, som er en opplevelse av å inngå i en større sosial sammenheng (Tetzchner, 2019, s. 682). Begrepene «selv» og «identitet» har store likheter da begge dreier seg om individets oppfatning av hvem de er, opplevelsen av sammenheng over tid, verdier og mål og likheter og forskjeller fra andre mennesker. Samtidig er ikke begrepene synonyme med hverandre. Selvet er en anerkjennelse av å være et selvstendig, helhetlig og tidsmessig sammenhengende individ og som starter tidlig i livet (Tetzchner, 2019, s. 682). Selvoppfatning er en viktig motivasjonsfaktor, både det å få bekreftelse og å forbedre selvoppfatningen (Diseth, 2019, s. 209). I dette delkapittelet setter jeg søkelys på selvoppfatning der blikket rettes mot selvtillit, mestringsforventning, anerkjennelse og selvverd.

2.3.1 Selvtillit og mestringsforventning

Mestringsforventning (self-efficacy) inngår i den delen av selvoppfatning som man kan definere som forventningstradisjonen (Diseth, 2019, s. 167). Mestringsforventning kan refereres til begrepet mestring og dreier seg om forventning om å mestre (Bandura, 1997, s. 11). Bandura (1997, s. 3) bruker også begrepet «Perceived self-efficacy» som jeg har oversatt til «opplevd mestringsforventning». Opplevd mestringsforventning referer til tro på egne evner til å organisere og utføre handlinger som kreves for å oppnå gitte mål (Bandura, 1997, s. 3).

Glede og stolthet

For å få en forståelse for hva som påvirker selvoppfatningen, og hvordan det kommer til uttrykk hos en person, har jeg satt søkelys på hvilke sammenhenger eller hvilken rolle emosjoner har i forhold til grad av selvtillit, selvverd og mestringsforventning.

Glede og positive emosjoner kan blant annet komme til uttrykk ved et smil (Plamper & Tribe, 2015, s. 252). Glede kan oppstå når man har oppnådd et etterlengtet mål, eller at man har mestret en arbeidsoppgave (Diseth, 2019, s. 263). Etter å ha oppnådd suksess føler personer stolthet, og over tid kan disse følelsene føre til positive emosjoner og tanker om det globale selvet, slik som høy selvtillit og personens sosiale verdi (Tracy & Robins, 2007, s. 149). Stolthet er en selvbevisst og grunnleggende menneskelig emosjon som involverer selvvurderende prosesser.

Ifølge Osch, Zeelenberg og Breugelmans (2016, s. 404) er begrepet stolthet en interessant emosjon fordi den referer til både til «selvet» og til «andre». Det innebærer at stoltheten knyttes både til en selvbevisst emosjon og en sosial emosjon. Ifølge Lazarus (2006, s. 250) er det viktigste med stolthet at det dreier seg om å styrke selvet eller egoidentitet, ved å ta æren for et verdsatt objekt eller prestasjon, enten vår egen eller til noen som vi identifiseres oss med.

2.3.2 Å bli sett og anerkjent

Utdanningsdirektoratet (2020, s. 9) peker på at elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger, blir til i samspill med andre. Elevene trenger å bli sett og anerkjent som unike mennesker fellesskapet i klassen for å oppleve mestring og utvikle faglig selvtilitt og selvrespekt (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det å bli sett og bekreftet har også en motiverende funksjon, noe som er viktig for en persons selvoppfatning og utvikling (Tangen, 2019, s. 686).

Som gjort rede for under behovet for tilhørighet, er også relasjonen mellom læreren og elevene viktig. En positiv relasjon bygger på voksnes engasjement til å bry seg om alle elevene og at læreren viser interesse for elevenes situasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Dersom elevene i motsatt retning, opplever at læreren gir signal om at det ikke er så nøye om man arbeider eller ikke, eller om eleven i det hele tatt kommer på skolen, reduseres skolelivskvaliteten til eleven (Tangen, 2019, s. 690).

Læreren må bygge en positiv relasjon til hver enkelt elev, slik at elevene opplever at læreren bryr seg og støtter dem og opplever trygghet, tillit og blir sett av læreren (NOU, 2015:2, s. 153). Lærer-elevrelasjonen kan forstås som den generelle mellommenneskelige betydningen som elever og lærere knytter seg til, i deres interaksjon med hverandre (Wubbles & Brekelmans (2015, s. 363). Det kan derfor antas at relasjonen oppstår i disse samhandlingene. Ved at læreren fokuserer positivt, roser, oppmuntrer og bekrefter, styrkes relasjonen mellom lærer og elev, og eleven vil føle seg mer sett og anerkjent (Olsen & Traavik, 2017, s. 61).

2.3.3 Selvverd

Personer som har begrenset kompetanse, krevende standarder for selvvurdering og sosialt nedsatte holdninger, har mest sannsynlig en gjennomgripende følelse av verdiløshet (Bandura, 1997, s. 13). For disse menneskene kreves det tiltak som kan korrigere denne følelsen, og det kreves at talenter dyrkes for personlige prestasjoner og som gir selvtilfredshet. Ifølge

Covington (1984, s. 4) representerer selvverdsteorien at en sentral del av alle klasseromsprestasjoner handler om at elevene vil beskytte sin følelse av verdi. Selvverdsteorien dreier seg om at prestasjonsmålene som er bestemt av elevene, gjenspeiler en langvarig kamp gjennom livet for å etablere og opprettholde en følelse av verdi og tilhørighet i et samfunn som verdsetter kompetanse og gjør det bra (Covington, 1992, s. 181). Det betyr at for mange elever, er det karakteren som sier noe om elevenes verdi. Tangen (2019, s. 681) peker på at selv om skolelivet leves «her og nå», blir «her og nå» påvirket av tidligere erfaringer.

Unngåelse og hjelpeløshet

Maslow (1970, s. 45) peker på at hindring av behovene for selvtillit, gir en følelse av mindreverdighet, svakhet og hjelpeløshet. Mens mestringsforventning representerer en opplevelse av kontroll og mestring av ulike situasjoner, representerer lært hjelpeløshet fravær av kontroll (Diseth, 2019, s. 149). Ifølge Margolis og McCabe (2006, s. 219) sliter mange elever med å tro på at de kan lykkes i skolen, noe som fører til lav mestringsforventning. Lav mestringsforventning, vil igjen føre til manglende motivasjon. Dersom elevene ikke har tro på å mestre oppgaver, vil dem bare overflødisk prøve å mestre dem, gi opp eller unngå oppgava. Ifølge Havik, Bru og Ertesvåg (2017, s. 131) kan skolefravær være knyttet til følelsesmessig krise i forbindelse med både opplevd faglige- eller sosiale situasjoner i skolen. Leary (1999, s. 33) peker på at selvtilliten blir påvirket av måloppnåelse, høy selvtillit øker mestring og lav selvtillit fører til unngåelse. Bandura (1997, s. 169) peker på at mennesker unngår miljøer der aktivitetene overgår deres egne evner, men motsatt velger de å velge aktiviteter og sosiale miljøer som de tror de er i stand til å utføre.

2.4 Forutsetninger for selvaktualisering

Som gjort rede for tidligere, er en viktig motiverende faktor at man er på jakt etter å realisere seg selv (Diseth, 2019, s. 210). I dette delkapittelet gjør jeg rede for hvilke forhold som kan gi elevene muligheter til selvaktualisering.

2.4.1 Frihet og autonomi

«*Self-actualizing individuals have more "free will"* (Maslow, 1970, s. 161). I dette sitatet hevder Maslow at selvaktualiserende personer, i større grad har fri vilje. Ifølge Maslow (1970, s. 47) er det visse forhold som er grunnleggende forutsetninger for å oppnå tilfredsstillelse. Det er forhold som knyttes til frihet, slik som frihet til å snakke, frihet til å gjøre som man ønsker (gitt at man ikke skader noen andre), frihet til å utrykke seg og frihet til å undersøke og søke

informasjon. Dersom disse frihetene blir hindret, vil det kunne føre til negative konsekvenser for personens følelser.

Et begrep som har tilknytning til frihet er autonomi, og autonomi er knyttet til selvaktualisering (Diseth, 2019, s. 209). Ryan & Deci (2006, s. 1557) peker på at tiden da autonomiens natur og dens sosiale og praktiske betydning blomstret, ble det stilt spørsmål blant fagfolk ved virkeligheten og betydningen av autonomi og nært beslektede fenomener som vilje, valg og frihet.

Ryan og Deci (2006, s. 1570) peker på at flere teoretikere innenfor sosialkognitive teorier, har skildret autonomi som en frihet fra ytre påvirkninger. Frihet fra ytre påvirkninger er i motsetning til det behavioristiske perspektivet. Ryan og Deci (2006, s. 1568) peker på behaviorismen som stiller seg kritisk til autonomi. De peker på at en rekke psykologer stiller spørsmål ved og i noen tilfeller håner forhold som autonomi, valg og frivilje. Autonomi har lenge blitt sett ned på av behavioristene, som lokaliserer alle årsaker til atferd i miljøet.

Skolelivskvalitet har også en kontrolldimensjon (Tangen, 2019, s. 688). Den dreier seg blant annet om elevenes oppfatning av egne muligheter til å påvirke skolegangen og ha kontroll i eget skoleliv. Det kan sees i sammenheng med at behovet for autonomi handler om en opplevelse av indre kontroll der man selv bestemmer aktiviteten, samt valgfrihet mellom ulike alternativer og fri vilje (Diseth, 2019, s. 39). Slik jeg forstår det, dreier autonomi seg i stor grad om kontrolldimensjonen, og kan derfor ha betydning for skolelivskvaliteten.

I min studie, blir opplæring med utgangspunkt i elevenes interesse, viktig og relevant. Når en aktivitet vekker interesse og engasjement, har man det som kalles indre motivasjon for aktiviteten (Deci & Ryan, 2012, s. 87). Det motsatte av indre motivasjon er ytre- eller klassisk motivasjon. Kort fortalt dreier ytre motivasjon seg om å føle seg kontrollert, noe som kan føre til at man gjennom belønning og straff, føler seg presset til å gjøre en oppgave (Deci & Ryan, 2012, s. 87).

Her kan motsetningene «autonomistøttende» og «kontrollerende» sosiale miljø være av betydning. Deci og Ryan (2012, s. 94) peker på at studier har undersøkt autonomistøttende vs. kontrollerende sosiale miljø. Autonomistøttende omgivelser kjennetegnes ved at man tilbys valg. I kontrast vil kontrollerende miljøer oppfordre individ til å tenke, føle eller oppføre seg på en spesiell måte. På den måten kan det slik jeg forstår det, være en sammenheng med autonomistøttende miljø og muligheten for selvaktualisering, fordi selvaktualisering dreier seg om frihet og autonomi. Ifølge Bandura (1997, s. 160) er også valg basert på troen på egne

evner. Derfor kan mestringsforventning spille en viktig rolle for fremtiden, ved å påvirke hvilke typer aktiviteter og miljøer som tilbyr disse aktivitetene. I neste del setter jeg søkelys på det å sette seg mål.

2.4.2 Selvkongruente mål

Identitet kan dreie seg om yrke vel som en kulturell identitet (Morken & Karlsen, 2019, s. 551). I industrialiserte samfunn er utdanning ifølge Tetzchner (2019, s. 695) blitt den viktigste overgangen fra ungdomsalderen til voksen alder. Under autonomi og indre motivasjon, satte jeg søkelys på at interessen og betydningsfulle arbeidsoppgaver kan gi økt indre motivasjon og opplevelse en av autonomi. I denne delen tar jeg opp igjen denne betydningen, men retter blikket inn mot den yrkesfaglige relevansen og målene som elevene setter seg for yrkesfremtiden.

Den selvaktualiserte personen ser ut til å vite hvem han, er og er ikke i tvil om hvilken retning de ønsker at livet deres skal ta (Diseth, 2019, s. 210). Ifølge Harackiewicz, Smith og Priniski (2016, s. 220) er interessen en kraftfull motivasjonsprosess, som gir energi til læring og yrkeskarrierer. Yrkeskarriere kan på den måten, slik jeg forstår det, knyttes til en del av selvaktualisering som dreier seg om å aktualisere den man vil bli i forbindelse med arbeid.

Tidligere satte jeg søkelys på at skolelivet «her og nå», blir påvirket av tidligere erfaringer (Tangen, 2019, s. 681). Skolelivet blir imidlertid også preget av hva elevene ser for seg å gjøre i fremtiden. Ifølge Bandura (1997, s. 428) er det vanskelig for elever som er usikre på hva de vil bli, å bli oppslukt i opplæringa. Det er viktig å bygge elevenes tro til å finne en yrkesmessig retning som er gunstig for dem selv og som gir en struktur og mening i opplæringa. Diseth (2019, s. 136) peker på at det er en fordel å sette seg mål som er i samsvar med sine egne verdier (Diseth, 2019, s.136). Når målene er satt med utgangspunkt i egne verdier, kalles de for selvkongruente mål. Målene oppleves som selvkongruente, dersom det reflekterer egne verdier og interesser, i motsetning til mål som er satt på grunn av ytre press og kontroll.

Fagene på skolen må være relevante for både samfunnet, arbeidslivet og elevenes erfaringer og forutsetninger for å lære (NOU, 2015: 8, s. 40). Det innebærer at det faglige innholdet i skolen må være knyttet til å prioritere faglig innhold og kompetanseområder som har betydning for elevenes personlige utvikling, yrkesfremtid og samfunnsdeltakelse. Elevenes opplevelse av fagenes relevans, dreier seg om at de kan knytte det de lærer til det som anses som viktig kunnskap i samfunns- og arbeidslivet. Fagene skal ha relevans i forhold til det de

er opptatt av og vurderer som verdifullt. Dersom disse forholdene tas hensyn til, kan det føre til at elevene får mestring og motivasjon i læringsarbeidet (NOU, 2015:8, s. 40). Elevenes erfaringer danner utgangspunktet for videre læring.

2.4.3 Elevenes videre skolegang

Men selv om elevene har en klar retning med et selvkongruent mål om hva de vil bli, er det ikke dermed sagt at de får muligheten til å realisere seg selv på dette området. Alle elever i Norge som har fullført nødvendige vilkår, har rett til videregående opplæring etter opplæringslova (2000, §3-1). Vilklårene for å komme inn på videregående opplæring etter denne loven, er at søkeren har fullført norsk grunnskoleopplæring eller tilsvarende. Det er vitnemålet som brukes som dokumentasjon for fullført norsk grunnskole. I forskrift til opplæringslova (2020, §3-5) står det at vitnemålet består av karakterer i hvert enkelt fag. Elevene får fra 8.årstrinn vurdering både med og uten tallkarakterer. Karakterene gis på en skala fra 1-6, og opplæringslova uttrykker hvilke grunnlag disse karakterene skal settes på.

Inntak til videregående opplæring og flerspråklige elever

Ifølge (NOU, 2015:2, s. 57) er det en sammenheng mellom elevenes prestasjoner og elevenes innvandrerbakgrunn. I gjennomsnitt har innvandrere også færre grunnskolepoeng enn de majoritetsspråklige elevene, og i noen tilfeller mangler elever karakterer i ett eller flere fag. Men når det gjelder elever som har rett til særskilt språkopplæring etter opplæringslova (2003, §2-8), og som mangler karakterer i mer enn halvparten av faga, skal det ikke regnes ut poeng etter forskrift til opplæringslova (2016, §6-23). Her skjer inntaket på et individuelt grunnlag ut ifra skjønn. Det er også slik at fylkeskommunen skal sørge for at søkeren har rett på å bli tatt inn på ett av tre valgte utdanningsprogram, på lik linje med opplæringslova (2000, §3-1). Det betyr slik jeg forstår det, at dersom elevene har godkjent fritak fra ett eller flere fag på bakgrunn av særskilt språkopplæring, har elevene rett på å komme inn på et av tre valg. Det betyr imidlertid ikke at elevene kommer inn på det de aller helst har lyst til, det betyr bare at de har rett på ett av de tre retningene som elevene har søkt på.

2.5 Tilfredsstillelse av Maslows behovspyramide på gården

Jeg har gjennom dette teorikapittelet, satt søkelys på Maslows behovspyramide i lys av en skolekontekst, som er relevant for min studie. På grunn av at Maslows behovspyramide blir sett i sammenheng med Gården som en alternativ opplæringsarena, gjør jeg i dette delkapittelet rede for tidligere forskning og teori om gårder som alternative opplæringsarenaer.

2.5.1 Selvtillit og mestringsforventning i samspill med dyrene

Kogstad, Agdal og Hopfenbeck (2014, s. 6052) har forsket på effekten av det som omtales som grønn omsorg. Grønn omsorg er et begrep brukt i forbindelse med alternative arenaer, der elevene kan jobbe med dyr, jordbruk og andre oppgaver relatert til naturen. Kogstad et al. (2014, s. 6052) fant i sin studie at ungdommene beskrev kjente suksessfaktorer som anerkjennelse, støttende relasjoner, motivasjon, mening, mestring, selvtillit og håp. Relasjoner, motivasjon, mestring og selvtillit er forhold som jeg gjennom dette kapitlet har satt i sammenheng med Maslows behovspyramide. I denne delen gjør jeg for det å være betydningsfull for dyrene, opplevelse av mestring i samspill med et stort dyr som hesten og noen implikasjoner knyttet til dyrehold og elevenes kulturelle bakgrunn.

Å være betydningsfull

Tilfredsstillelse av behovet for selvtillit, fører til en følelse av verdi, styrke, evne og tilstrekkelighet for å være nyttig og nødvendig i verden (Maslow, 1970, s. 45). Ifølge Sollesnes (2018, s. 117) er effekten av grønn omsorg at arbeidet på gårdene kan oppleves motiverende, der gårdsarbeidet må gjøres. Hun hevder at det betyr noe for ungdommene når de kommer og gjør det de kan. På gårdene får ungdommene fylle en funksjon, et meningsfullt arbeid. Ifølge Kismul og Kogstad (2018, s. 100), er det lett å se for seg at det gir mestring å gi mat og stelle med dyr. Alle som er på gården kan kjenne at arbeidet de gjør, er nyttig og svært viktig for dyret. De fleste dyr gir også en positiv respons på arbeidet.

Å oppleve mestring i samspill med store dyr

Jordet (2017, s. 283) peker på at når elevene besøker gårdene, er det mulig å ta del av stell av hest. Hesteassistert læring kan inneholde elementer fra psykologien, slik som selvutvikling og mestring. Ifølge Trotter, Chandler, Goodwin-Bond og Casey (2008, s. 265) kan samhandling med et så stort og kraftig dyr som hesten, potensielt gi deltakerne styrke og øker selvtilliten. Burgon (2011, s. 172) viser til et funn i sin studie der ei jente opplevde frykt eller mangel på tillit i interaksjon med hesten. Denne jenta ble utfordret til å leie hesten inne på ridebanen, noe hun i utgangspunktet ikke ville. Hun gjorde det imidlertid likevel, noe som resulterte til at jenta virket glad (Burgon, 2011, s. 172). Ut ifra dette funnet, opplevde de at det å leie hesten så ut til å gi jenta en mestringsfølelse. Denne episoden virket til å gi jenta et løft i selvtilliten og førte til økt grad av mestringsforventning.

Elevenes kulturelle bakgrunn og dyrehold

Men selv om dyrene kan bidra til både følelsen av å være betydningsfull og mestring og selvtillit, kan det være utfordringer knyttet til dyrehold (Thorød, 2018, s. 77). Det kan dreie seg om utfordringer knyttet til sosiale skjevheter. Arkow (2019, s. 79) peker på at andelen av kjæledyreiere, er markant lavere hos minoritetsbefolkninger. Dette kan skyldes både kulturelle og økonomiske forhold, der et forsvarlig dyreopphold koster penger (Thorød, 2018, s. 77). Her kan det tenkes at et lavterskeltilbud som inkluderer dyr, kan være en ressurs for elever som ikke har økonomisk eller praktisk anledning til å ha dyr i Norge. Lavterskeltilbud kjennetegnes ved at de er tilgjengelige for alle og uten venting eller behandlingstid (Helse- og omsorgsdepartementet, 2018, s. 46).

2.5.2 Autonomi utenfor klasserommets fire vegger

I delkapittel 2.4 «Forutsetninger for selvaktualisering» gjorde jeg rede for forhold som kan påvirke i hvilken grad elever føler frihet, valg og autonomi. I denne delen retter jeg blikket mot den fysiske konteksten, ved å være utenfor klasserommets fire vegger når elevene er på gårdene.

Jordet (2017, s. 31) definerer klasseromsundervisning som en samlebetegnelse på det undervisnings- og læringsarbeidet som foregår innenfor klasserommets fire vegger. Han hevder også at denne definisjonen er definisjonen på norsk skole, der læringsaktiviteter i klasserommet er det som forbindes med skole i vår kultur.

For mange barn er det utfordrende å bli møtt med læringskontekst og et læringsinnhold som de ikke mestrer (Befring, 2019, s. 189). På grunn av at klasseromsundervisning og stillesitting kan være en av den største utfordringen på skolen for mange elever (Befring, 2019, s. 189), kan det slik jeg forstår det, føre til at omgivelsene oppleves som kontrollerte og dermed svekker muligheten for autonomi og selvaktualisering. Når elevene er på en gård fremfor innenfor klasserommets fire vegger, kan oppholdet på gården som en alternativ opplæringsarena være et alternativ til stillesitting på skolen.

Effekten av fysisk aktivitet

Ved trening ser man et mindre uttalt blodstrykkøkning ved fysisk aktivitet og mindre uttalt påkjenning av hjertefrekvens, blodåremotstand og stresshormonnivåer (Jonsdottir & Ursin, 2008, s. 605). Folkehelse rapporten (2018, s. 34) viser at bare halvparten av 15-åringene oppfyller de norske helsemyndighetenes anbefalinger om fysisk aktivitet. Ifølge Krøger

(2018, s. 138) kan det være flere ulike bakenforliggende årsaker til at mange barn er lite fysisk aktive. En av de kan være at tradisjonelle aktiviteter, slik som fotball og håndball ikke passer for alle. Det å være motivert for fysisk aktivitet, innebærer at man finner en aktivitet man trives med og som man aktivt ønsker å delta i og fortsette med. Som gjort rede for under 2.5.1 «Selvtillit og mestringsforventning i samspill med dyrene» kan gårdsarbeidet for elevene som er på gårdene, oppleve at arbeidet de gjør er betydningsfullt.

3 METODEKAPITTEL

I dette kapitlet gjør jeg rede for valg av metode, feltprosessen, hvordan jeg har transkribert og analysert, kvalitet i studien og etiske betraktninger. Kapitlet er ment til å gi leseren et innblikk i hvorfor og hvordan jeg har gått frem for å finne svar på problemstillinga. Jeg gjør også rede for forhold som kan ha påvirket funnene i studien.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Kvalitativ tilnærming retter blikket mot barn og unges selvoppfatning, erfaringer og opplevelser i ulike kontekster (Befring, 2016, s. 38). Derfor vurderte jeg en kvalitativ tilnærming, som en egnet tilnærming for min studie. Kvalitativ tilnærming dreier seg om at man leter etter en forståelse av sosiale fenomener, ved å for eksempel intervju informanter (Thagaard, 2019, s. 14). Problemstillinga i min studie, dreier seg om å forstå oppholdet på Gården som en alternativ opplæringsarena for en elev med motivasjonssvikt i grunnskolen.

3.1.1 Fenomenologien og hermeneutikken

Ifølge Thagaard (2019, s. 36) tar fenomenologien utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og forsøker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. I min studie, innebærer det et formål om å forstå oppholdet på Gården som en alternativ opplæringsarena, ut ifra de som har erfaringer med den. Det er ikke Gården som er fenomenet, men casen som presenteres. Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologien et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 45). Det er betyr at det er den opplevelsen informantene har av Gården som en alternativ opplæringsarena, som er fenomenet og som har bidratt med en forståelse.

Samtidig vil mine egne tolkninger være en viktig forutsetning for å finne svar på problemstillinga. I spørsmål om tolkning blir hermeneutikken en relevant vitenskapelig retning, og er bakgrunnen for at studien tar utgangspunkt i både fenomenologien og hermeneutikken. Hermeneutikken er læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 73). Tolkningen dreier seg om hvordan jeg har brukt det transkriberte intervjumaterialet til å finne svar på problemstillinga. Dette kommer jeg tilbake til under 3.5 «Bearbeiding av datamaterialet». Tolkning er også et spørsmål om validitet, og som blir tatt opp igjen under 3.6 «Kvalitet i studien».

3.2 Forskningsdesign

I dette delkapittelet gjør jeg rede for studiens design, som handler om det totale forskningsopplegget for forskningsarbeidet (Befring, 2016, s.85). Det refererer til studiens hovedmønster og utgjør helheten fra formål, problemstillinger og datainnsamlingsmetoder til dataanalyser og til konklusjoner.

Enkeltcase

Min studie har et case- eller kasusdesign, som innebærer intensive studier av få personer, institusjoner eller hendelser (Befring, 2016, s. 90). Når det gjelder spesialpedagogikk, kan det handle om enkeltstående barn og unge som har behov for hjelp, der analyse av støtte- og hjelpetiltak går sammen med innovasjonsformål. I henhold til studiens problemstilling, dreier det seg om å få en forståelse for oppholdet på Gården, som en alternativ opplæringsarena, for en elev som har behov for ekstra hjelp, på grunn av motivasjonssvikt i grunnskolen. Det er én Gård og én elev sammen med involverte som skal skape denne forståelsen. Når det bare er en case involvert har jeg gjennomført det som Yin (2018, s. 49) kaller en «single- case study eller enkeltcase. Den er knyttet til ett enkelt eksperiment.

Teoretisk fortolkende

Når du har en enkeltcase, er det, ifølge Yin (2018, s. 49) viktig å tenke på at valget av case bør baseres på teoretiske retninger. Yin (2018, s. 179) mener at casestudier kan være mer interessante, dersom forklaringene gjenspeiler noen teoretiske betydningsfulle konsepter. Jeg har tatt utgangspunkt i det som kalles «Explanation Building» eller «teoretisk fortolkende» (Andersen, 2018, s. 61). Det betyr at teori anvendes for å avgrense, tolke og forklare. Det dreier seg om å lage en innledende, men foreløpig teoretisk uttalelse eller forklarende ståsted og sammenligninger fra mine data og teorien og forskning (Yin, 2018, s. 179). Det betyr at jeg har fulgt opp det teoretiske grunnlaget som ble gjort rede for i kapittel 2 «Teorikapittel». Jeg har brukt teori og forskning som er gjort rede for i min studie, til å skape en forståelse, i henhold til problemstillinga.

3.3 Kvalitativt intervju

Funnene fra en casestudie kan komme fra feltarbeid, arkivdokumenter, verbale rapporter, observasjoner eller hvilken som helst kombinasjon av disse (Yin, 2018, s.111). En av de viktigste kildene til casestudie, er intervju (Yin, 2018, s. 119). Forskningsintervju oppstår i dagliglivets samtaler, som også er en profesjonell samtale (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 23).

Intervjuet eksisterer der det konstrueres kunnskap i samspill eller i interaksjon mellom intervjueren og informanten som blir intervjuet. Yin (2018, s. 233) peker på at det skal være en logisk sammenheng mellom forskningsspørsmålene og datainnsamlingen. Når problemstillinga bruker spørreordet «hvordan», peker han på at intervju er hensiktsmessig for å finne svar på problemstillinga. Derfor opplevde jeg at intervju kunne bidra til å svare på min problemstilling, som dreier seg om *hvordan* man kan forstå oppholdet på Gården som en alternativ opplæringsarena for en elev med motivasjonssvikt i grunnskolen.

3.3.1 Semistrukturert livsverdintervju

I forkant av intervjuene, utarbeidet jeg intervjuguider (vedlegger 7.2). Intervjuguider er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 162). På grunn av at jeg har ulike informanter med ulike roller, ble det utarbeidet ulike intervjuguider til hver informant. Det var likevel viktig at intervjuguidene hadde en rød tråd, som dannet grunnlaget for at funnene kunne presenteres og drøftes i lys av hverandre.

Jeg har tatt utgangspunkt i det som Kvale og Brinkmann (2019, s. 46), kaller for et semistrukturert livsverdintervju. Dette brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut ifra informantenes egne perspektiver. Det handler om å innhente beskrivelser av informanters livsverden, med den hensikt å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene. Det semistrukturerte intervjuet har også en fleksibel struktur og man kan dermed tilpasse spørsmål til det informantene sier, og inkludere spørsmål som ikke var planlagt i forkant (Thagaard, 2019, s. 91). Dette var noe jeg fikk erfare i stor grad der en del av de planlagte spørsmålene ble valgt bort for å følge opp det informantene valgte å snakke om. For eksempel var jeg ikke forberedt på elevens interesse for snekring, men valgte å gå videre på denne interessen, fremfor å gå videre til de andre spørsmålene.

3.3.2 Valg av informanter

Ifølge Yin (2018, s. 233) skal det legges vekt på hvordan dataene ga god dybde for å dekke casen. Jeg var ikke sikker på tilgjengeligheten av informanter, og dermed var det uklart hvilke informanter jeg fikk tak i. Det overordna kriteriet for hvilke informanter jeg ville ha med i studien, var at de skulle ha tilknytning til hverandre, noen som kjente eleven godt, alternative opplæringsarenaer utenfor skoleområde og som tilbyr dyreassisterte tiltak. Jeg visste imidlertid ikke på forhånd bakgrunnen for at eleven deltok på et slikt tiltak, hvilket dyreassistert tiltak det var snakk om (om det var hunder, på en gård, hest, på tur osv.) eller hvilke temaer og teoretiske retninger som ville bidra til å svare på problemstillinga.

Når det gjelder hvordan oppholdet på Gården kan forstås som en alternativ opplæringsarena for en elev med motivasjonssvikt i grunnskolen, var det bare eleven selv som kunne gi en forståelse ut ifra elevens perspektiv. Eleven har gitt viktige bidrag til å forstå Gården som en alternativ opplæringsarena og forhold på skolen som kan gi en utvidet forståelse av hvorfor eleven er på Gården. Eleven har også gitt forståelsen en flerkulturell dimensjon og dens betydning for språk, identitet og tilhørighet.

Foresatte er de som er nærmest barnet og intervju av elevens mor ble derfor et naturlig valg, for å få en forståelse i henhold til problemstillinga. Moren har bidratt med hennes erfaringer og opplevelser knyttet til sitt barn, både forhold som gjelder Gården og skolen. Dette har gitt studien en forståelse fra et viktig perspektiv, fra en som kjenner eleven godt.

Prosjektansvarlig på Gården har bidratt til å gi et helhetlig perspektiv på Gården. Hun er også på Gården sammen med eleven, noe som har gjort at hun har bidratt med betydningsfulle observasjoner av eleven. Prosjektansvarlig har også bidratt med innholdsrike dokumenter, som kan gi en utvidet forståelse for det som skjer på Gården. Hun har også bidratt til å belyse problemstillinga ut ifra et flerspråklig perspektiv, fordi hun har samme morsmål som eleven og er utdannet innenfor flerkulturell ledelse.

Ved siden av familien og nære venner, er læreren en av de mest sentrale personene for barn og unge. Lærerne til eleven kunne derfor bidra til en forståelse av studiens problemstilling. Jeg har jeg intervjuet to lærere, der den ene er elevens kontaktlærer og den andre er elevens tospråklige lærer. Jeg opplevde det hensiktsmessig å intervjuere elevens tospråklige lærer, fordi hun er sammen med eleven både på Gården og på skolen. Hun har bidratt med innholdsrik informasjon, både når det gjelder eleven som person og elevens flerspråklige bakgrunn. Dette har bidratt til en forståelse av hvordan Gården som en alternativ opplæringsarena, har påvirket skole- og livssituasjonen til eleven.

På grunn av at problemstillinga innebærer «motivasjonssvikt i grunnskolen», opplevde jeg det kunne vært hensiktsmessig å få en større forståelse av elevens skolesituasjon. Jeg tok derfor kontakt med kontaktlæreren til eleven. Hun har bidratt til å gi en forståelse av hvorfor Gården er et alternativ for eleven. Hun har bidratt til å sette søkelys på sider ved skolen som kan være utfordrende for eleven og som kan ha vært en medvirkende faktor til at eleven har mye fravær fra skolen. På grunn av at jeg utover i studien opplevde at denne Gården som tiltak er relativt fersk og de utfordringene som har vært knyttet til korona, opplevde jeg også at det kunne være betydningsfullt å undersøke potensialet i Gården som en alternativ opplæringsarena. Her

har kontaktlæreren bidratt med innholdsrik informasjon om hvordan hun og Gården i større grad kan bruke Gården for å gjøre skolesituasjonen bedre for eleven.

Støtte fra dokumenter

Gjennom intervjuet med prosjektansvarlig, hentet hun ulike dokumenter (vedlegger 7.1). Disse dokumentene fikk jeg tilsendt av prosjektansvarlig med tillatelse til å bruke dem i oppgava. Dokumentene som er brukt er:

Vedlegg 7.1.1 Arbeidsoppgaver

Vedlegg 7.1.2 Avtale om alternativ opplæring – utplassering i arbeidslivet

Vedlegg 7.1.3 Mine oppgaver

På grunn av det ikke ble søkt til NSD om tillatelse til å få innsikt i skriftlige dokumenter som knyttes til den aktuelle eleven, blir dokumentene presentert blanke. Jeg opplever likevel at dokumentene kan ha bidratt til å få en utvidet forståelse i tråd med problemstillinga. Ifølge Yin (2018, s. 15) avhenger en casestudie av at flere datakilder er involvert. Det gjorde at disse dokumentene kunne bidra til å styrke casen.

3.4 Intervjuprosessen

I dette delkapittelet gjør jeg rede for intervjuprosessen og noen erfaringer jeg har gjort meg. Noen av de erfaringene som blir satt søkelys på, er også et spørsmål om studiens validitet. I en casestudie, bør man, ifølge Yin (2018, s. 234) gjøre rede for uventete utfordringer som oppstår under datainnsamlingen og hvordan disse kan ha påvirket datainnsamlingen.

3.4.1 Etablering av kontakter i feltet

Yin (2018, s. 233) peker på at det er viktig at studiens design innebærer en definert case og en beskrivelse av hvordan casen er valgt ut. I studier innenfor miljøer som ikke har en formell struktur, peker Thagaard (2019, s. 65) på at man må etablere kontakter med personer som åpner adgang til feltet, noe som kalles for portvakter. Jeg tok kontakt med den aktuelle Gården og kom i kontakt med prosjektansvarlig for Gården. Hun har vært behjelpelig med å finne informanter samt selv stille til intervju. Med prosjektansvarlig fikk jeg telefonnummer og mailer til de øvrige informantene.

3.4.2 Informantene i studien

Jeg har intervjuet til sammen fem informanter. Eleven som deltar i min studie, har fått det fiktive navnet «Tom». Tom er en 10.klassing og har en flerspråklig bakgrunn. På grunn av personvern, blir ikke elevens etnisitet gjort til kjenne. Elevens mor som har fått navnet Ina,

bor sammen med Tom i Norge. Hun har sammen med Tom vært mye frem og tilbake mellom Norge og hjemstedet til Tom.

Prosjektansvarlig som har fått navnet «Anne», er ansatt i kommunen og har det overordna ansvaret på Gården. Det vil si ansvaret for driften og personalansvar samt ansvar for pedagogisk opplegg og oppfølging av tiltaksplassen. Anne er utdannet innenfor flerkulturell ledelse og hovedområdet hennes er minoritetsspråklige elever. Anne har også samme morsmål som Tom, som vil si at de kan prate sammen på to språk.

Lærerne som er informanter i min studie, er Toms tospråklige lærer som har fått navnet «Belinda» og Toms kontaktlærer, som har fått navnet «Sofie». Belinda har vært skoleassistent i noen år og har nå jobbet en stund som tospråklig lærer. Hennes jobb på Gården er at hun har undervisning med Tom en gang i uken, fremfor på skolen. Hun er også sammen med Tom på skolen en dag i uken. Kontaktlæreren Sofie er utdannet musikk lærer, har studert religionsvitenskap, nordisk språk og litteratur og tok senere PPU. Nå er hun kontaktlæreren til Tom på tiende trinn og har kjent Tom siden han begynte i hennes klasse på 9. trinn.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Tom, moren Ina, Belinda og Anne ble intervjuet på Gården samme dag som Tom vanligvis er på Gården. Sofie ble intervjuet på Toms skole. På grunn av at Tom og moren Ina har flerspråklig bakgrunn, var Belinda med som tolk under disse intervjuene. Før intervjuet med Tom, ble intervjuet med Tom og Belinda imidlertid slått sammen. Dette var et ønske fra informantene og jeg vurderte det derfor til å være en trygghet for Tom.

På samme dag som intervjuet med Tom og Belinda ble Anne intervjuet. Under intervjuet med Anne ble intervjuguiden anvendt i stor grad som planlagt. Hun hentet imidlertid de tidligere nevnte dokumentene, som hun brukte til å forklare oppholdet på Gården.

3.5 Bearbeiding av datamaterialet

Ifølge Yin (2018, s. 233) skal det i en casestudie, være en klar analytisk strategi, med en klar og tydelig beskrivelse av analysemetoden. I dette delkapittelet gjør jeg rede for hvordan jeg har transkribert og analysert datamaterialet, som blir presentert i kapittel 4 «Presentasjon av funn og drøfting»

3.5.1 Transkribering

Som tidligere gjort rede for, har jeg tatt utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk retning. Den hermeneutiske retninga gjenspeiles i tolkning av intervjuene, som dreier seg om den skriftlige fremstillingen av informantenes muntlige uttale. Under intervjuene brukte jeg lydopptak, som i ettertid ble omgjort til skriftlig tekst, som kalles transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Når intervjuene transkriberes blir intervjumaterialet strukturert, slik at de er bedre egnet for analyse.

Lydopptaker fra intervjuet innebærer en abstraksjon i den forstand, at kroppsspråk går tapt (Kvale & Brinkmann. 2019, s. 206). Ved transkribering fra lydopptak til tekst, skjer det enda en abstraksjon der stemmenotasjon og åndedrett går tapt. Det betyr at transkripsjoner er svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. For min studie var dette uheldig, på grunn av at jeg har en case der tanker og følelser er viktige funn. Jeg har derfor i noen tilfeller valgt å bruke intonasjoner som latter, når informantene lo under intervjuet. Dette har jeg markert med (hehe). Jeg har også gitt noen av samtalene en kontekst, for eksempel om informantene var engasjerte.

Før jeg transkriberte hadde jeg utformet en transkripsjonsveiledning (Vedlegg 7.3). På grunn av det ble brukt tolk i to av intervjuene, innebar transkripsjon og sitat i analysen en tydeliggjøring i hvordan jeg har fremstilt sitatene. Når sitatene kommer direkte fra informanten selv, starter sitatet med den første bokstaven i navnet og er plassert i en parentes, for eksempel (T), for Tom. Dersom Belinda oversetter for Tom, har jeg brukt tegnet (T/B), som står for Tom/Belinda. For å holde en god oversikt, blir alle sitat presentert på samme måte. I gjengivelse av informantenes utsagn uten bruk av sitat, bruker jeg bare navnet til den som gir svaret, uavhengig om det var Belinda som oversatte eller ikke. Dette er for å gi teksten flyt og for å vise tydelig hvem av informantenes tanker og meninger det gjelder. I noen tilfeller har jeg vist til et utdrag av en samtale, der jeg er delaktig. Disse sitatene starter med (M), for «meg».

3.5.2 Analyse

Når jeg var ferdig med transkripsjonene, startet prosessen med å presentere funn i form av en analyse og drøfting, som blir presentert i kapittel 4 «Presentasjon av funn og drøfting». Det å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 219). På grunn av at det er få formler eller oppskrifter å bruke i analyse av casestudier (Yin, 2018, s. 165), hadde jeg få guider som jeg kunne bruke som analyseverktøy. Derfor vil analysen i stor

grad være preget av min forskningsstil. Jeg har likevel brukt eksisterende teori og empiri til å utarbeide en guide for hvordan jeg har analysert. Dette er henholdsvis temaanalyse og kontekstanalyse.

Designet for min studie, er som tidligere nevnt, basert på «en teoretisk-fortolkende tilnærming». Denne strukturen, følges opp ved at jeg har tatt utgangspunkt i det som kalles «Relying in theoretical propositions» (Yin, 2018, s. 169), når jeg har analysert og drøftet funnene. Her blir de teoretiske kategoriene behovene i Maslows behovspyramide (Tilhørighet, selvoppfatning og selvaktualisering,) brukt som støtte av mine tolkninger av det informantene forteller.

Når jeg har rettet oppmerksomheten mot de teoretiske temaene som er representert i min studie, har jeg en analyse preget av temaanalytisk tilnærming (Thagaard, 2019, s. 177). Jeg har likevel brukt friheten til å ta utgangspunkt i en kontekstanalytisk tilnærming.

Kontekstanalyse handler om å utvikle en helhetlig forståelse av de fenomenene vi studerer (Thagaard, 2019, s. 151). Analysen er delt opp i hovedkategoriene med utgangspunkt i teoriene, men er fulgt opp med underkategorier, som presenterer en kontekst. Jeg har valgt å analysere på denne måten, på bakgrunn av teori om dette temaet. Samtidig kan temaanalyser føre til at de enkelte temaene løsrives fra sammenhengen de er en del av (Thagaard, 2019, s. 177). Derfor har jeg gitt de teoretiske temaene en kontekst, som kan gi teksten mening. Når jeg har anvendt både en temaanalyse og en kontekstanalyse, har jeg anvendt en kombinasjon som kan utfylle hverandre (Thagaard, 2019, s. 176).

For å holde en rød tråd mellom funn og drøfting har jeg drøftet funnene underveis i samme kapittel. På denne måten unngår jeg for mye gjentakelse av tolkninger. Det har imidlertid vært viktig at jeg ved denne metoden skiller tydelig hva som er informantenes egne utsagn, mine tolkninger og teorikobling.

3.6 Kvalitet i studien

Andersen (2018, s. 14) peker på at det som kjennetegner en god casestudie, er avhengig av spørsmålene om validitet (gyldighet) og relabilitet (pålitelighet). Man kan argumentere for relabilitet i prosjektet, ved at man gjør rede for de fremgangsmåtene man har benyttet for å utvikle data (Thagaard, 2019, s. 200). Disse refleksjonene handler om hvordan man har utformet problemstillinga, valg av metode og erfaringer fra datainnsamlingen. Hittil i dette kapitlet har jeg gjort rede for hvilken metode jeg har brukt og hvordan presentasjon av funn er blitt utformet. Man skriver også hvordan man har valgt deltakere til prosjektet og hvilke

kontakter man har etablert (Thagaard, 2019, s. 200). Valg av informanter ble gjort rede for under 3.3.1 «Valg av informanter» og hvordan etableringen av informanter er gjort står under 3.4.1 «Etablering av kontakt i feltet».

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 276) dreier reliabilitet seg om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Dette peker også Yin (2018, s. 46) på, og sier at målet med reliabilitet er å sikre at hvis en senere forsker følger samme prosedyrene som forskeren av studien, vil han finne samme funnene og samme konklusjonene. Men i en casestudie er det imidlertid sjeldent mulig å gjenta forskningsprosessen i en og samme case. Drøftingen og konklusjonen basert på funnene i min studie, er derfor basert på mine tolkninger sammen med det teoretiske grunnlaget.

3.6.1 Tolkingsvaliditet

Som tidligere gjort rede for, befinner min studie seg innenfor hermeneutikken, der tolkning av transkripsjonene er viktige forutsetninger. Ifølge Thagaard (2019, s. 189) kan man styrke validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. Hvordan funnene er analysert, gjorde jeg rede for under 3.5 «Bearbeiding av datamaterialet». Thagaard (2019, s. 189) peker på at validiteten knyttes til resultatene i forskningen og hvordan man tolker data. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 239) har intervju som vitenskapelig metode blitt kritisert for at den samme intervjuuttalelsen kan ha mange ulike tolkninger. I denne kritikken er det et krav om objektivitet i den forstand at en uttalelse bare har en sannhet. Den hermeneutiske tilnærmingen tillater derimot et legitimt forskningsmangfold.

Tolkningen, dreier seg om hvordan jeg har tolket de transkriberte tekstene fra intervjuene og hvordan jeg har presentert analysen og resultatene. Tolkingsvaliditet handler om å komme bakom det informantene uttrykker ved å få en dypere forståelse, og dermed få frem informantenes meninger og beskrive fenomenet ut ifra informantens perspektiv (Befring, 2016, s. 55). Jeg har tatt utgangspunkt i det som kalles perspektivisk subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Det dreier seg om at intervjueren som subjekt, må møte informantene som subjekt. Det motsatte vil være partisk subjektivitet, som betyr at det er gjennomført et dårlig og upålitelig arbeid, der forskeren bare ser bevis som støtter sin mening. For meg har bevissthet om subjektivitet vært viktig, fordi informantene representerer ulike roller og ulike perspektiver kommer til uttrykk i teksten. På den måten har det vært viktig at jeg ikke er partisk og velger ut de perspektivene som støtter mine meninger. Jeg har derfor valgt å stille ulike spørsmål, til ulike utsagn og vurdere ulike tolkninger. Når det er snakk om perspektivisk subjektivitet oppstår det når forskeren velger ulike perspektiver og stiller ulike

spørsmål til den samme teksten (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 240). Slik jeg har brukt perspektivisk subjektivitet, har jeg vurdert ulike tolkninger i presentasjon av funn, for å vise at det ikke eksisterer en sannhet, men flere tolkninger. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 240) er intervjuforskningens styrke, at det er blitt gjort et mangfold av perspektiviske tolkninger.

3.6.2 Analytisk generalisering

Utgangspunktet for generalisering er systematisering og tolkning av data (Andersen, 2018, s. 160). Datamaterialet i casestudier er ikke statistisk representative og det kan være vanskelig å kodifisere i samme grad som ved kvantitative studier. Men forskningsdesign, utvelging av undersøkelsesenheter, tolkning og analyse er basert på analytiske resonnementer og ulik tilleggskunnskap om empiri, fremfor statistiske prosedyrer. Han peker videre på at i tilfeller der tolkninger bygges på teori, er utfordringen å vise hvordan en enkeltcase kan være teoretisk representative tilfeller av fenomenene. Derfor vil tolkningene av funnene, være basert på de teoretiske rammene. Yin (2018, s. 37) peker på at teorien som er brukt i teorikapitlet, kan spille en viktig rolle, der teorien kan bidra til å generalisere funnene fra casestudien. Teorien i studien har dannet grunnlaget for den analytiske generaliseringa. Denne formen for generalisering, vil føre til en større innsikt i spørsmålet «hvordan» (Yin, 2018, s. 37), som har vært hensikten i denne studien. Jeg har på den måten styrket validiteten i studien ved å bruke teorien og vise til andre forskninger på tilsvarende fenomen, som støtte i mine tolkninger av det informantene sier.

3.6.3 Praktiske forhold underveis

Som gjort rede for under 3.4.3 «Gjennomføring av intervju», er praktiske erfaringer i feltet noe som kan påvirke datamaterialet. Dette handler om uventede utfordringer som kan ha påvirket datainnsamlingen (Yin, 2018, s. 233). Å gjennomføre en casestudie var nytt for meg og underveis i prosessen oppdaget jeg utfordringer som kan ha påvirket funnene. Jeg har derfor gjort rede for noen av utfordringene, som kan ha påvirket mine funn.

Elevens tospråklige lærer (Belinda), var også tolk under intervjuet med eleven Tom og moren Ina. Det kan ha ført til at informantene var redd for å si noe om den andre i rommet. Det betyr at jeg må være åpen for at disse faktorene kan ha påvirket svarene til informantene. Samtidig kan det være en tenkt situasjon at Tom ikke hadde åpnet seg i så stor grad, om der var en helt ukjent tolk til stede. Slik jeg opplevde intervjuet, tok både Belinda og Tom seg god tid til å oversette og sørge for at spørsmålene ble forstått rett.

En utfordring jeg har opplevd i denne prosessen, har vært å avgrense innholdet. På grunn av at min studie ikke har krav om konsistens, oppdaget jeg underveis i intervjuprosessen at nye spørsmål som dukket opp, kunne stilles til de informantene jeg enda ikke hadde intervjuet. Det gjorde at jeg fikk muligheten til å få svar på spørsmål som jeg ikke hadde under intervju med de andre informantene. På den måten kunne jeg få en utvidet forståelse i henhold til problemstillinga. Dette gjelder særlig forståelsen av elevens skolesituasjon og Gårdens eventuelle fremtidige muligheter. Det førte samtidig til at informantene fortalte svært ulike ting og la vekt på forskjellige temaer. På den måten ble det vanskelig å velge bort enkelte funn, fordi det kunne føre til at funn som ble oppfattet som viktig for en informant, ble valgt bort på bekostning av et annet funn. Studien har derfor ett bredt innhold av temaer, for å ivareta hver enkelt informant sine tanker og erfaringer.

På grunn av at studien fikk et stort omfang av temaer, har jeg presentert funn og drøftet disse fortløpende. På den måten har jeg unngått for mye gjentakelse. Det har imidlertid vært viktig å skille tydelig hva er funn (det som informantene sier), hva som er mine tolkninger og hva som er teori. For å tydeliggjøre dette har jeg presentert funnene ved å henvise til informantene og i noen tilfeller har jeg brukt sitat. Når det er mine egne tolkninger, starter jeg setningen med for eksempel «slik jeg forstår/tolker det», «det kan tyde på», «en mulig tolkning/forklaring» osv. Når jeg kobler informantenes utsagn og mine tolkninger til teori, bruker jeg tydelig kildehenvisning og bruker setningsinnledninger som «det kan stemme overens med», «ifølge ...», «det kan samsvare med» osv.

3.7 Forskningsetiske betraktninger

I dette delkapittelet gjør jeg rede for etiske spørsmål som har vært relevant for min studie. Det første man må gjøre før man kan starte på en forskningsprosess, er å søke godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette gjør man via NSD sin nettside. Jeg har gjennom denne forskningsprosessen vært i kontakt med NSD flere ganger. Det gjelder blant annet at studien tok en retning mot en elevs flerkulturelle bakgrunn. På den måten er jeg trygg på at jeg ikke har gjort noe som er i strid med retningslinjene. I Vedlegg 7.4 Godkjenning fra NSD, følger godkjenningen fra NSD.

3.7.1 Personvern

I søknaden til NSD skal man gi til kjenne for hvilke personvernopplysninger som skal oppgis i studien og tiltak man gjør for å sikre informantenes personvern. Det skal også legges ved et

samtykkeskjema, som er et informert samtykke som informantene skal skrive under på før intervjuet starter (Vedlegger 7.5).

Jeg har vært bevisst på anonymitet og konfidensialitet. Konfidensialitet handler om et løfte forskeren gir til informanten og betyr at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016, s. 16). Personvernopplysninger i denne studien, blir anonymisert i presentasjon av oppgava, som vil si at leseren av oppgava ikke vet hvem som er informanter. Personvernopplysninger er opplysninger som fødselsnummer, navn, e-postnummer og stemme på lydopptak (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Min studie er alle navn, både mennesker og dyr, hvor i landet informantene har tilhørighet og elevens etnisitet anonymisert. Samtidig hadde jeg informantenes telefonnummer og e-postadresser, noe som gjorde at jeg var i besittelse av informantenes personopplysninger. Disse opplysningene er på en passordbeskyttet PC, og telefonnummer og meldinger er slettet fra telefonen.

Jeg hadde også informantenes stemmer på lydopptak, som også er en personopplysning. Kvale og Brinkmann (2019, s. 213) peker på at det er nødvendig å lagre opptakene og transkripsjonene trygt og slette opptakene når de ikke lenger skal brukes. Når jeg kom hjem fra intervjuene, førte jeg lydopptaket over på en passordbeskyttet PC og videre inn på en minnepinne med kryptering. Jeg brukte et program som heter BitLocker til å passordbeskytte minnepinnen. Det vil si at når minnepinnene blir satt i en PC, blir man bedt om å skrive inn passord. Jeg lagret også transkripsjonene inn på minnepinnen. Dokumentene jeg fikk tilsendt av prosjektansvarlig Anne, var også merket med kommunens logo og er derfor redigert bort i presentasjon av disse.

Hensyn til tredjepart

En annen etisk utfordring i min studie, er at jeg har fått informasjon om langt flere personer enn de som er intervjuet, noe som handler om hensynet til tredjepart (NESH, 2016, s. 19). Personer dette gjelder, er skolen som helhet, klassen som helhet, andre lærere og elever. For meg som forsker betyr det at jeg må være oppmerksom på utilsiktede virkninger av min forskning og jeg har vært nødt til å ta stilling til om belastninger for tredjepart veier opp for hensynet til forskningens kritiske funksjon og sannhetssøken (NESH, 2016, s. 19).

Når det gjelder elevens skole som helhet, har moren Ina gitt uttrykk for frustrasjon over at barnet hennes ikke blir inkludert i skolesamfunnet. Her er en viktig innvending, at jeg ikke har

en i skoleledelsen sitt perspektiv på saken. Det er viktig at leseren er klar over at funnene som blir presentert, er morens opplevelse og representerer ikke en sannhet. På grunn av at tilhørighet og inkludering er viktige funn for å forstå Gården som en alternativ opplæringsarena, arena har jeg vurdert at funnene veier opp for eventuelle belastninger funnene måtte ha for skolen. Min studie har som formål å formidle mine informanternes tanker og opplevelser.

Når det gjelder andre barn jeg har fått informasjon om, er dette etiske spørsmålet spesielt viktig (NESH, 2016, s. 19). Noen av funnene, som gjelder andre elever, er valgt bort av hensyn til elevene. Det gjelder funn som sier noe om enkeltelever. Selv om Gården, alle navn og sted er anonymisert for de som ikke kjenner eleven og skolen, vil de som kjenner eleven kunne kjenne seg selv igjen, om de blir presentert i studien. Derfor har jeg valgt bort funn som kan si noe om enkeltelever i klassen. Jeg har likevel valgt å presentere funn som handler om guttene i klassen som helhet. Det er fordi jeg opplever disse funnene som viktige for å svare på problemstillinga. Det gjelder for eksempel at et stort antall av guttene i klassen til Tom, er fotballgutter, mens Tom liker spill. Dette kan bidra til å sette søkelys på forhold som kan påvirke i hvilken grad Tom opplever tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet i skolen og på den måten gi en økt forståelse av oppholdet på Gården som en alternativ opplæringsarena for en elev med motivasjonssvikt i grunnskolen.

3.7.2 Sårbare forhold og grupper

Når det er snakk om barn som blir intervjuet, innebærer det en ekstra varsomhet. Barnas behov og interesser ivaretas på andre måter, enn ved forskning med voksne deltakere (NESH, 2016, s. 20). Eleven som deltok i min studie, var fylt 16 år, noe som innebar at det er elevens signatur som er tellende. På bakgrunn av at eleven er flerspråklig, fikk jeg imidlertid råd fra NSD om at foresatte også skrev under på samtykkeskjemaet. Dette gjorde at jeg valgte å ta etiske hensyn ut ifra at eleven er i en sårbar gruppe, i den forstand at språkutfordringer er viktige å ta hensyn til.

En liten gruppe informanter med tilknytning til hverandre

Thagaard (2019, s. 167) peker på at når det er få informanter i konteksten, er de etiske utfordringene ekstra utfordrende. Her må man vurdere om deltakerne kan kjenne seg igjen i teksten og hvordan de eventuelt opplever at de har blitt fremstilt. I denne casen, vil det være utfordrende å presentere teksten på en slik måte at informantene ikke kjenner seg igjen. Informantene har ulike roller og informantene vil derfor være klar over hvilken rolle de har i

presentasjonen av funn. Dette gjør at det setter ekstra krav til hvordan jeg fremstiller informantene. I noen tilfeller har jeg valgt å ikke presentere funn som kan føre til at informantene føler at de blir satt i ett dårlig lys. I tilfeller der informantene har ulike meninger eller opplevelser, blir funnene presentert og drøftet med forsiktighet.

Informantene, ga også informasjon om hverandre, det gjelder særlig informasjon om Tom. Når Tom og moren Ina samtykket til å delta, opphevet de samtidig taushetsplikten ovenfor den tospråklige læreren Belinda, kontaktlæreren Sofie og prosjektansvarlig Anne. Dette var viktig å tydeliggjøre i samtykkeskjemaet. Dette sto i samtykkeskjemaene der informantene krysset av at de godtok at de andre deltakerne kunne gi opplysninger som gjaldt seg selv. Selv om informantene var informert og hadde samtykket til at taushetsplikten ble opphevet, var jeg bevisst på å ikke stille spørsmål som informantene kunne oppleve som ubehagelig.

En asymmetrisk kontekst

Kvale og Brinkmann (2019, s. 51) peker på at forskningsintervjuet er en spesifikk profesjonell samtale, med et tydelig asymmetrisk maktforhold. Dette var viktig at jeg tok med meg inn i intervjusituasjonen. Jeg forsøkte å tilpasse spørsmålene og være på Toms nivå. Selv om Tom er 16-år og mestrer sitt morsmål i stor grad, har han begrensede norskkunnskaper. Det vil si at i tillegg til at jeg er voksen og sitter med spørsmålene, er jeg også majoritetsspråklig, mens Tom er ungdom og minoritetsspråklig. Det gjorde at jeg stilte ekstra krav til meg selv, der jeg ville være sikker på at Tom forsto hva det innebar å delta i studien. En viktig forutsetning når det gjelder informert samtykke, er at informasjonen må være tilpassa deltakernes kulturelle bakgrunn og formidles på et språk som de forstår (NESH, 2016, s. 12). I noen tilfeller kan det være nødvendig med tolk, noe som var aktuelt i min studie. Før intervjuet med Tom, leste jeg hele samtykkeskjemaet mens den tospråklige læreren Belinda oversatte underveis og forklarte innholdet til Tom. Dette gjorde at jeg følte meg sikrere på at Tom forsto innholdet og kunne gi et informert samtykke. Når Belinda også var til stede, foregikk det meste av intervjuet på Toms morsmål. Det kan ha bidratt til at Tom opplevde situasjonen mindre skremmende, der det faktisk var jeg som ikke forsto samtalen dem imellom.

Jeg ønsket også at Tom skulle bli intervjuet på en plass han følte seg trygg og likte å være. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 175) kan det bygges en bro over noen av barrierene mellom barn og voksne, dersom barna intervjues på sin egen arena. Det kan for eksempel være i hjemmet, skolen eller på plassen disse aktivitetene foregår. Alle informantene utenom kontaktlæreren ble intervjuet på Gården den dagen Tom vanligvis er der.

4 PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING

I dette kapitlet presenteres og drøftes funnene jeg har samlet inn gjennom intervjuene. Med utgangspunkt i informantenes utsagn, skal jeg sammen med teori og forskning drøfte for å finne svar på problemstillinga og forskningsspørsmålene. Problemstillinga dreier seg om hvordan man kan forstå Gården som en alternativ opplæringsarena, for en elev med motivasjonssvikt i grunnskolen. Denne problemstillinga presenteres og drøftes ut ifra oppholdet på Gården og elevens skolesituasjon. Forskningsspørsmål 1, søker en forståelse av hvordan Gården som en alternativ opplæringsarena, kan gi økt tilfredsstillende av behovene i Maslows behovspyramide, for en elev med flerspråklig bakgrunn. Disse presenteres og drøftes gjennom kategoriene tilhørighet og inkludering, selvoppfatning og selvaktualisering. Når det gjelder elevens flerspråklige bakgrunn, kommer dette hovedsakelig frem under behovet for tilhørighet. Det kan bety at et funn er at elevens flerspråklige bakgrunn, kan ha mindre betydning i behovet for positiv selvoppfatning, i akkurat dette tilfellet. Det kan imidlertid også ha sammenheng med at jeg ikke hadde spørsmål i intervjuguiden knyttet til elevens flerspråklige bakgrunn.

Forskingsspørsmål 2, dreier seg om hvilke fremtidige muligheter oppholdet på Gården som en alternativ opplæringsarena kan ha, for å øke en elevs motivasjon for skolen og videre skolegang. Forskingsspørsmål 2 ble utviklet ettersom elevens opphold på Gården er relativt nytt og ble satt i verk under koronapandemien. Derfor opplevde jeg det hensiktsmessig å fokusere på potensialet til Gården, fremfor å utelukkende fokusere på hvordan Gården kan forstås ut ifra her og nå. Det dreier seg om de utfordringene det har vært for skolen og lærere under nedstengingen av skolene. Dette forskningsspørsmålet blir presentert og drøftet under deloverskriftene som starter med «Muligheter» i noen av kategoriene nevnt over.

4.1 Gården

I dette delkapitlet presenterer jeg Gårdens kontekst, organisering og praktisering. På grunn av studiens omfang, blir ikke disse funnene drøftet som en del av problemstillinga, men skal bidra til å skape en helhetlig forståelse av oppholdet på Gården.

4.1.1 Gårdens kontekst

Gården har landlige omgivelser med beitemarker, sjø og fjell i bakgrunnen. Gården har staller der dyrene står om natten, og uteområder som dyrene oppholder seg på dagen. På Gården er det både store og små dyr. Smådyrene er dyr som griser, høner, ender, duer, sauer, katter, andunger, geiter, kaniner, chinchillas, fugler og vaktler, og de store dyrene er hester og esler.

Gården har også mange besøkene i løpet av en uke, både store og små. Det kan for eksempel være på ettermiddagen, der familier besøker Gården, barnegrupper fra skoler og barnehager, som er på besøk på formiddagen og ulike aktiviteter i helgene. Når det gjelder elever som er på Gården på et særskilt grunnlag, forteller prosjektansvarlig Anne, at det kan være elever som har ulike utfordringer knyttet til for eksempel skolevegring, mobbing, atferdsvansker og lærevansker. Sammen med elevene er der også voksne som er ansatt på Gården. Det er blant annet Anne, ei dame som har ansvaret for dyrene og en mann som arbeider med forskjellige gjøremål på Gården.

Alle dyrene fører med seg ulike arbeidsoppgaver som må gjøres hver dag. I vedlegg 7.1.1 «Arbeidsoppgaver», er det beskrevet ulike eksempler på hvilke arbeidsoppgaver elevene kan få, når de er på Gården. Dokumentet viser at det er varierte oppgaver elevene skal gjøre. Det er for eksempel oppgaver knyttet til mat, stell og rengjøring hos dyrene. I tillegg er det ansvarsoppgaver som å koste stallen, plukke boss og plukke egg. Elevene skal si hei til de ansatte på Gården og dyrene og gi hestene Rosa og Prins en klem. Til slutt står det at det er individuelle oppgaver. Når det gjelder Tom, som er den aktuelle eleven i min studie, gjør han mange av de overnevnte oppgavene. Tom får også norskopplæring av Belinda, som er Toms tospråklige lærer. Hun har norskopplæring med Tom på Gården fra morgenen til klokken 11:00. Toms interesse for snekring, har også gitt Tom individuelt ansvar for noe av bygging- og vedlikeholdsarbeidet på Gården.

4.1.2 Organisering og praktisering av Gården som en alternativ opplæringsarena

Anne forteller at alle elevene som er på Gården basert på et særskilt tiltak, har en perm og at alt blir gjort skriftlig. I vedlegg 7.1.2 «Avtale om alternativ opplæring-utplassering i arbeidslivet», står det hva som er elevens plikter. Her står det blant annet at elevene skal møte til avtalt tid, gi beskjed til bedriften på forhånd om fravær grunnet sykdom, prøver osv. Nederst i dokumentet står det at både skolen, foresatte, eleven og ansvarlig på Gården skal samtykke og skrive under på avtalen om oppholdet.

4.2 Tilhørighet og inkludering

Tilhørighet dreier seg om behovet for å tilhøre en gruppe (Diseth, 2019), og målet med inkludering er å skape en meningsfull deltakelse og opplevelse av tilhørighet (Nordahl, 2019). I dette delkapittelet presenterer og drøfter jeg funn som kan si noe om hvordan oppholdet på Gården kan bidra til å gi økt tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet og inkludering. Her blir

blikket rettet mot den sosiale- kulturelle- og den fysiske- og organisatoriske inkluderingsdimensjonen.

4.2.1 Den fysiske- og organisatoriske inkluderingsdimensjon

Alternative opplæringsarenaer, er ifølge Nordahl (2019, s. 129), segregerte opplæringstilbud, der elevene en eller flere dager i uken er utenfor klassefellesskapet. Vurderinger om at eleven skal få opplæringstilbud på alternative opplæringsarenaer, skal være i tråd med barnets beste i henhold til Barnekonvensjonen art.2 nr.1 (Kunnskapsdepartementet, 2010). I denne delen presenterer og drøfter jeg funn, som kan si noe om hvilke tanker informantene har om den fysiske- og organisatoriske inkluderingsdimensjonen.

Jeg spør Sofie, om hun tror oppholdet på Gården kan føre til at Tom blir mindre inkludert i klassen. Til det, svarer Sofie at hun er usikker om det fører til ekskludering, men som jeg skal presentere og drøfte senere, tror Sofie det er bedre for Tom å være på Gården for å få mestringsfølelse. Det kan bety at Sofie har vurdert at oppholdet på Gården, er i tråd med Toms beste, der hun legger til grunn de mestringsfølelsene han får på Gården. Det er slik at ved alle handlinger, som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn (Barne- og familiedepartementet, 1989). Slik jeg forstår det, har altså Sofie handlet i tråd med det hun tror er Toms beste. Det er også slik at det er skolen som vedtar om elevene skal være på alternative opplæringsarenaer. Her er en viktig innvending, at jeg ikke har informasjon fra skoleledelsen sitt perspektiv. Jeg vet derfor ikke hvilke vurderinger som ligger til grunn for tiltaket. En annen innvending, er at tiltaket ble satt i verk med bakgrunn i koronasituasjonen og nedstenging av skolene. Det betyr at under store deler av Toms opphold på Gården var resten av klassen hjemme og ikke sammen på skolen. På grunn av studiens omfang og manglende data, har jeg ikke gått videre med å øke forståelsen av Gården som en alternativ opplæringsarena, med utgangspunkt i koronapandemien.

Mens Sofie heller mot at mestringsfølelsen på Gården, veier opp mot faren for ekskludering, mener hun ellers at det å ta elevene ut fra fellesundervisninga, kan være uheldig med tanke på de fellesopplevelsene elevene kan ha i klassen (S): *«så det kanskje er vanskeligere å inkludere dem i disse småaktivitetene som skjer underveis da»*. Det gjelder blant annet innføringsklassen, som ble et tema som fikk stor oppmerksomhet under intervjuet med moren Ina. Moren Ina og Tom, hadde akkurat fått beskjed om at Tom skulle bli tatt ut av innføringsklassen. Fordi jeg etter hvert opplevde det hensiktsmessig å undersøke Toms skolesituasjon, ble det naturlig å

presentere og drøfte disse funnene. Det gjelder blant annet for å se om disse funnene også kan bidra til å gi en økt forståelse i henhold til problemstillinga.

Status nå, er at Tom fikk fortsette på innføringsklassen en stund til. Innføringsklassen er basert på et innføringstilbud som tilbys nyankomne elever (Nordahl, 2019). Det er skoleeieren som velger hvor innføringstilbudet skal gjennomføres, og kan på den måten sees i sammenheng med den fysiske- og organisatoriske dimensjonen. Det at Sofie stiller seg kritisk til innføringsklassen, kan være i tråd med Nordahl (2019) som understreker at innføringstilbud kan være en inkluderingsutfordring, og som må gjennomføres på riktig måte. Sofies bekymring for at elevene blir tatt ut i innføringsklassen, er altså en reell bekymring.

Moren Ina og Belinda, synes imidlertid det er svært dumt at Tom blir tatt ut av innføringsklassen. Moren Ina, tror dette spiller inn på Toms manglende motivasjon for skolen. Hun forteller at det har motsatt effekt å være i klasserommet, når Tom skiller seg ut (I/B): *«fordi når han er i vanlig klasse, er det så mange elever, og det er norsk de fleste, og da sitter han bare som enebarn, og sitter der bare «jeg er her, men jeg betyr ingen ting».* Jeg spør moren Ina om Tom også synes det er dumt å bli tatt ut av innføringsklassen. Det bekrefter hun og sier at det dreier seg om at han ikke betyr noe i klasserommet (I/B): *«ja, han vil det, fordi nå sitter han bare i klassen, og sitter der bare i 7 timer da».* Dette kan tyde på at moren Ina, oppfatter det som lite hensiktsmessig at Tom er fysisk til stede, dersom han ikke føler seg som en del av klassen. Det kan stemme overens med at det er liten vits å være fysisk til stede, dersom man føler seg utenfor eller lite sosialt verdsatt (Nilsen, 2019). Nordahl (2019), understreker også at selv om alternative opplæringsarenaer, er segregerte tilbud, er det en misforståelse at inkludering innebærer at alle elevene skal befinne seg i samme rom. På den måten kan det tenkes at det ikke er segregering å ta Tom ut av klassen. Men ettersom moren Ina opplever at Tom bare sitter i klasserommet og «ikke betyr noen ting», kan det tenkes at Tom føler han ikke hører til i klassemiljøet. Da kan man stille spørsmål til om Tom blir tatt ut av klasserommet på et feil grunnlag. Dersom det stemmer, er ikke Tom en reell deltaker, fordi man må føle seg respektert og føle at man hører til, for å være reell deltaker (NOU, 2015:2).

Dersom elevene føler seg lite sosialt verdsatt, kan det føre til svak faglig og sosial inkludering i fellesskapet (Nilsen, 2019). Det kan føre til at elevene føler seg mer inkludert, når de får delta på alternative opplæringsarenaer. Tilfredstillelse av behovet for tilhørighet og inkludering, kan ut ifra dette forstås med tanke på at alle dimensjonene må være ivaretatt, for at Tom skal føle tilhørighet og inkludering i klassefellesskapet. Grunnen til at jeg valgte å trekke frem dette funnet, som i utgangspunktet ikke har noe med Gården å gjøre, er knyttet til

den relasjonen det er mellom det å være på Gården og i innføringsklassen, med tanke på at Tom blir tatt ut av fellesklassen og inn i en mindre gruppe.

Men ønsker moren Ina at Tom skal være en del av klassefellesskapet?

Over, har jeg presentert og drøftet at moren Ina, kan oppleve at det er lite hensiktsmessig for Tom, å være fysisk til stede, dersom han ikke føler seg inkludert i klassen. Jeg stilte også spørsmål ved vurderingen om å ta Tom ut av klassen, kan være basert på et feil grunnlag, dersom det dreier seg om manglende tilhørighet. Jeg spurte også moren Ina, om det er noe skolen kunne gjort for at Tom fikk mer lyst å være på skolen. Hun forteller at dersom Tom hadde vært en del av skolen og en del samfunnet på skolen, hadde de vært glad (I/B): «Ja, hadde han på en måte vært en del av klassen, og sånne ting, og det er ikke han akkurat nå, han bare er der, en brikke i et større spill, så hadde han vært en del av samfunnet på skolen, da hadde vi vært glad». Hun sier at Tom synes det er vanskelig å bli integrert i skolesamfunnet og dersom han hele tiden får en opplevelse av dette, blir det vanskelig for han, og da er det best å bare la være å gå på skolen. Slik jeg forstår moren Ina, kan det, selv om hun akkurat nå opplever at det beste for Tom er å ikke være i klassen, være slik at hun helst vil at Tom skal være en del av klassefellesskapet. Alle foreldre ønsker at barna skal lykkes sosialt, ha venner, trives og delta i fellesskapet sammen med andre, både i og utenom skolen (Nordahl, 2007). Å føle på at egne barn er ensomme og isolerte, er kanskje det verste foreldre kan oppleve. Det kan virke som om moren Ina, opplever at Tom er isolert fra resten av klassen, som kan bety at moren opplever Toms skolesituasjon belastende. Det kan være en sannsynlighet for at moren Ina, i utgangspunktet ønsker at Tom skal være i fellesklassen, men akkurat nå føler hun det er bedre at Tom er i mindre grupper, fordi han i større grad blir inkludert der.

Moren Ina forteller også at hun tenker på om skolen ikke vil, eller om de ikke kan og hvorfor det ikke «skjer noe». Hun forteller at de ikke blir hørt på skolen og at de derfor ikke forventer noe fra skolen lenger. Moren Ina fortalte at hun undres over å ikke bli hørt, når hun tar opp bekymringene med skolen. Hun har altså tatt det opp med skolen, men ikke blitt hørt, eller forstått. Det kan tyde på at moren Ina, føler seg maktesløs, noe som ikke er et unikt tilfelle i norsk skole. Ifølge funnene til Barneombudets fagrapport (2017) opplever mange foreldre at de hele tiden må følge opp, de må hele tiden kjempe for en likeverdig opplæring, de føler seg maktesløshet og føler at det ikke er noe poeng i å klage. Ut ifra dette, kan det virke som om moren Ina, opplever å ikke bli hørt, når hun er bekymret for Toms manglende tilhørighet i klassen.

4.2.2 Den kulturelle inkluderingsdimensjonen

Skolen skal være en arena der mangfoldet møtes med likeverd og inkludering (NOU, 2015:2). Elevene har også rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 2002, §9A-2). I denne delen presenterer og drøfter jeg funn som gjenspeiles i behovet for tilhørighet, i lys av den kulturelle inkluderingsdimensjonen. Den sosiale og den kulturelle inkluderingsdimensjonen glir mye inn i hverandre, slik jeg forstår det. I min studie, vil imidlertid den kulturelle inkluderingsdimensjonen, dreie seg om forhold som kan knyttes til Toms flerspråklige bakgrunn. Den sosiale inkluderingsdimensjonen retter blikket mot relasjoner og personlighetens betydning.

Språk og språkstimulerende miljø

Flerspråklighet var et tema som ikke var med i intervjuguidene, da dette var en dimensjon som dukket opp like før intervjuene. Jeg vurderte det også slik at spørsmål knyttet til Toms flerspråklige bakgrunn, kunne sette Tom i en sårbar situasjon. Toms flerspråklige bakgrunn ble likevel trukket frem av alle informantene. På grunn av at Tom omtaler språket i det landet han dro tilbake til rett etter han ble født (Tom er født i Norge), som sitt morsmål, bruker jeg Toms hjemland når det er snakk om dette landet. Videre presenterer og drøfter jeg funn som kan si noe om språk og hvordan miljøet rundt Tom legger til rette for språk- og språkutvikling.

Anne forteller at mange av Toms utfordringer har vært knyttet til at han er minoritetsspråklig. Hun forteller at reisinga frem og tilbake mellom Norge og hjemlandet, har gjort at språkutviklingen er ekstra utfordrende:

(A): Han er en elev som er født i Norge med minoritetsspråklig bakgrunn, men det var mye frem og tilbake. Det vil si at han aldri har utviklet det norske språket slik som morsmålet sitt, som andrespråk». Og det var jo sånn «nei, jeg skal ikke snakke norsk fordi, ja jeg liker ikke det».

Slik jeg forstår det, opplever Anne at Tom har utfordringer knyttet til det å mestre det norske språket. Det kan også virke som om språkutfordringene er knyttet til at Tom ikke vil snakke norsk. Det at Tom kan ha språkutfordringer er ikke en unormal utfordring for elever med flerspråklig bakgrunn, ifølge Morken og Karlsen (2019). Men det at Tom er flerspråklig, er i seg selv ikke en spesialpedagogisk utfordring. Likevel kan det med tanke på de språkutfordringene Tom har, være grunn til å tro at Tom trenger ekstra språkstøtte.

Tom har en tospråklig lærer (Belinda), som er sammen med Tom to ganger i uken. Som det kommer frem i intervjuguidene (vedlegger 7.2), hadde jeg spørsmål knyttet til samarbeidet mellom partene som er involvert i Gården som en alternativ opplæringsarena. Selv om jeg på dette området fant mange betydningsfulle funn, ble det valgt bort på grunn av studiens omfang. Jeg vil likevel trekke frem et funn, som kan si noe om hvilken rolle Belinda som tospråklig lærer har. Sofie forteller at Belinda har fungert som en kobling mellom skolen og Gården (S): «*Så ho Belinda har jo vært litt sånn bindeledd kommunikasjonsmessig da*». På den måten kan Belinda skape en forbindelse mellom Toms opphold på skolen og på Gården. Tom deltar også, som tidligere presentert og drøftet, i en innføringsklasse. Selv om det først ble bestemt at Tom skulle ut av innføringsklassen, ble det til slutt bestemt at han skulle få fortsette. Det kan tyde på at Tom får særskilt språkopplæring etter opplæringslova (2003, §2-8). Det kan bety at skolen har satt inn ressurser for å styrke Tom, når det gjelder språkutvikling. Dersom det stemmer, får Tom en likeverdig opplæring med tanke på språkmestring. Dersom Tom kun hadde fått undervisning på norsk, hadde det vært en undervisning som var i strid med likeverd og likeverdig opplæring. Ifølge Spernes (2020) får ikke elevene en likeverdig opplæring, dersom de får mye undervisning på et språk de ikke mestrer.

Belinda forteller at hun tror Tom trives på Gården, som blant annet handler om å være seg selv (B): «*jeg tror at han trives her og koser seg og får være seg selv*». Sofie tror også at Tom får være seg selv på Gården, og tror det handler om Toms språklige usikkerhet når han er på skolen. Hun tror at Toms språklige usikkerhet dreier seg om at han har vansker med å finne sin plass på skolen. Når Tom kommer på Gården med færre folk, tror Sofie det er enklere å «være seg selv». Det at Tom lettere kan være seg selv med færre folk, vil senere bli presentert og drøftet under 4.2.3 «Den sosiale inkluderingsdimensjonen». Det blir også tatt opp igjen under 2.4 «Selvaktualisering».

Sofie tror også at det er det praktiske arbeidet på Gården, som gjør at språket blir mindre viktig:

(S): Og at kanskje den her språkbarrieren som er på skolen, ikke blir like synlig, uten at jeg har vært der da, men jeg kan se for meg at når du jobber praktisk så er ikke språket så viktig, fordi da kan du vise ting eller, at du kan kommunisere på en annen måte da.

Sofie virker altså til å oppleve at språket er i mindre fokus på Gården, fordi det er av mindre betydning når det er praktisk arbeid. Tom derimot, forteller at han heller vil være på Gården enn på skolen, fordi han blant annet kan prate med Anne på sitt morsmål:

(T/B): Ja, da vil han heller være her da. Han synes det er veldig kjekt å være her. Og så kommer Anne, så kan han i alle fall en gang i uken snakke morsmålet sitt. (T): som ikke er familien min. (T/B): ja, han kan småsnakke med Anne, snakke litt eget morsmål og sånne ting. Han tror det er litt hjemmefølelse da.

Slik jeg forstår det, virker Tom og Sofie til å ha ulik oppfatning av betydningen språket har for oppholdet på Gården. Mens Sofie tror at språket er i mindre fokus på Gården, trekker Tom frem språket som det viktigste med oppholdet på Gården. Det er likevel verdt å merke, at Sofie snakker om språkutfordringene, mens Tom snakker om de positive sidene ved å få bruke sitt eget morsmål i interaksjon med Anne. Det gjør at Tom og Sofie snakker om forskjellige forutsetninger knyttet til språk. Det jeg tolker skiller opplevelsene til Sofie og Tom, er i hvor stor grad språket har betydning for Tom på Gården.

Anne forteller også at Tom liker å komme på Gården og få prate morsmålet sitt. Hun understreker imidlertid at det er viktig at Tom får trening i å prate norsk:

(A): Og så jeg oppfordrer og oppmuntrer Tom til å snakke eller svare på norsk og forklare hvorfor. Fordi det er jo når flere som sitter i et rom og man forstår ikke hva man snakker om [...] det er jo viktig at man prøver med et felles språk.

Det at Anne mener det er viktig med et felles språk når man sitter i samme rom, kan bety at hun tror språket er viktig for sosial deltakelse. Dette støttes av Morken og Karlsen (2019), som fremhever at det er viktig å mestre samfunnets majoritetsspråk for sosial deltakelse. Dette inngår også i den generelle delen av læreplanen, som sier at opplæringa skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, utvikling av sin språklige identitet, samt bruke språk for å blant annet kommunisere og å knytte bånd til andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det at Anne også prater norsk med Tom, kan være en indikasjon på at Gården legger til rette for at Tom får bruke det norske språket på Gården. Det kan være viktig for Tom, fordi det er en økt risiko for språklige og skolefaglige utfordringer for flerspråklige elever (Morken & Karlsen, 2019). Det er derfor viktig at lærerne legger til rette for språkstimulerende miljø, følger andrespråkutviklingen og setter inn ekstra tiltak ved behov. Det kan altså virke som om Tom

har et språkstimulerende miljø på Gården, der han både får snakke sitt eget morsmål og blir oppmuntret til å snakke norsk. I tillegg virker det som om Tom får språkstøtte på skolen, fordi han har en tospråklig lærer og deltar i en innføringsklassen. Å forstå oppholdet på Gården med tanke på tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet og inkludering fra et språklig perspektiv, kan på den måten forstås ut ifra at Gården er et supplement og ikke en erstatning for dårlige forhold på skolen.

Toms identitet

Det at Tom liker å få prate med Anne på sitt eget morsmål, kan ha betydning for Toms identitet. Ifølge Lanza og Svendsen (2007) er morsmålet en integrert del av etniske og kulturelle identiteter. Også Spernes (2020), vektlegger betydningen av at språk er en viktig del av identiteten for mange mennesker.

I tillegg til at Tom liker å komme på Gården og få snakket sitt eget morsmål, tror Anne at Tom oppfatter Gården som sitt andre hjem (A): *«jeg føler nesten at han oppfatter dette som sitt andre hjem»*. Det kan tyde på at både Tom og Anne har en felles opplevelse av at oppholdet på Gården kan føre til en hjemfølelse for Tom. Det kom til uttrykk når Tom sa han tror det handler om hjemfølelse å få snakke med Anne på sitt eget morsmål. Det at Tom opplever det som hjemfølelse å få prate eget morsmål og at Anne tror Tom opplever Gården som sitt andre hjem, kan være enda en dimensjon i Toms identitet. Ifølge Spernes (2020) er tilknytning til hjemstedet også en viktig del av identiteten til mange mennesker.

Anne forteller imidlertid at Tom er usikker på hvem han er og hvor han hører til (A): *«Tom har ikke funnet seg selv. Det er det å skape bevissthet og den identiteten som må utvikles litt mer. Han er litt i tvil om han er «sitt hjemland», eller norsk, eller begge deler»*. Slik jeg forstår det, kan det innebære at Tom er usikker på sin identitet og hva som er hans hjemsted. Hjemsted kan både være der en person har vokst opp, eller der de geografisk føler seg knyttet til (Spernes, 2020). For Tom som har vært mye frem og tilbake mellom hjemlandet og Norge, kan ha medført usikkerhet på hvor han hører til, slik som Anne forteller. Ifølge Spernes (2020) kan det for noen mennesker være at dem har flyttet så mye at dem ikke opplever noe som et hjemsted. Det kan være tilfelle for Tom, som har reist mye frem og tilbake mellom Norge og hjemlandet. Dersom Tom ikke føler tilknytning til noe land, kan det ha uheldige konsekvenser, fordi det er viktig med tilknytning til et hjemsted (Spernes, 2020).

At flerspråklige elever kan ha problemer med identiteten, støttes blant annet av blant annet Morken og Karlsen (2019), Tetzchner (2019) og Spernes (2020). Ifølge Morken og Karlsen

(2019) er det å tilpasse seg og finne seg til rette i ett nytt land utfordrende. Å være migrant skaper nye dimensjoner i identitetsforståelsen, som kan utsette identiteten for store utfordringer (Spernes, 2020). Dette peker også Tetzchner (2019) på, og sier at etniske minoritetsgrupper har enda større utfordringer med identitetsdannelsen enn andre ungdommer.

Men når Tom selv sier at han tror det å snakke sitt eget morsmål kan handle om hjemfølelse, kan det være en indikasjon på at Tom akkurat nå opplever sitt hjemland som hjemsted. Det kan på den måten være vanskelig å si om Tom er usikker på sin identitet. Innvandrere som oppgir sin kulturelle identitet betegnes som assimilerte, de som tilpasser seg kalles for integrerte, mens de som ikke tilpasser seg kalles segregerte (Morken & Karlsen, 2019). Dersom Tom opplever at hans hjemsted er hans identitet og ikke vil snakke norsk fordi han ikke liker det, kan det være at Tom er assimilert. Det kan virke som om Tom ikke føler seg helt norsk og på den måten er han ikke integrert. Men der finnes også et annet begrep som er «integrert plural identitet». Det vil si å ha en bevaring av pluralitet, ulikhet, ustabilitet, flyktighet og kontekstualiteten uten at personen mister følelsen av å være et «selv» (Østberg, sitert i Spernes, 2020). Begrepet plural identitet, kan også, slik jeg forstår det, ha kobling til det Bandura (1997), omtaler som «bicultural orientation» eller to-kulturell identitet. Dersom Tom har en plural- eller to-kulturell identitet, kan det tyde på at Toms selvoppfatning, ikke blir truet, fordi det dreier seg om å ha en usikker identitet uten å miste en følelse av å være et selv.

Samtidig peker Bandura (1997), på at mange som oppgir en to-kulturell identitet, opplever trusler og fremmedgjøring fra sin etniske kultur og avviser majoritetskulturen. Sammen med den vanlige identitetsdannelsen, kan etniske minoritetsgrupper oppleve å ha, eller å bli tilegnet spesielle etniske egenskaper (Tetzchner, 2019, s. 688). Bandura (1997), peker også på at det kreves en sterk følelse av en to-kulturell orientering for å fungere godt i forskjellige subkulturer. Det kan bety at Tom trenger en opplevelse av å tilhøre både Norge og sitt hjemland.

Det kan virke som om Tom føler seg hjemme på Gården og på den måten blir hans hjemland tatt hensyn til på Gården. Mer uklart er det hvordan Toms identitet blir gjenspeilet i klassen på skolen. Uansett kan det være viktig at Tom får tid og støtte til å være seg selv. Identitet er ikke noe som er uforanderlig (Spernes, 2020), noe som kan bety at Tom hele tiden kan få mulighet til å utvikle en trygg identitet, dersom den kulturelle inkluderingsdimensjonen blir ivaretatt. Den kulturelle dimensjonen i inkludering, handler om å legge til rette for mangfold, ulike

læringsstiler og et miljø der elevenes ulike identiteter gjenspeiles (Nordahl, 2019). Dersom Tom på skolen, eller i livet ellers, opplever at hans identitet ikke gjenspeiles eller opplever fremmedgjøring, kan det være en mulig forklaring på hvordan oppholdet på Gården i større grad kan gi økt tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet og inkludering. På Gården er han ikke aleine om sin kulturelle- og språklige bakgrunn. På Gården kan han komme å prate med Anne på sitt morsmål, noe han fremhever som det viktigste med oppholdet på Gården.

Dyrenes betydning for tilhørighet

En del av studiens opprinnelige problemstilling, var å undersøke den rollen dyrene kan ha for barn og unge. Gården har mange dyr og mange av oppgavene har tilknytning til dyrene. Her presenterer og drøfter jeg funn som kan si noe om hvilken rolle dyrene kan ha for elever som har flyttet fra et annet land og til Norge.

Tom forteller at han liker smådyrene slik som kaniner, fugler og chinchillas. Tom forteller også at han opplever vennskap med kattene på Gården, fordi han hadde katt i hjemlandet sitt. Moren Ina kan også fortelle at Tom hadde kjæledyr i hjemlandet. De bodde i en liten bygd med forskjellige dyr, slik som hund, katt og fugler. Det at Tom føler tilhørighet til kattene fordi han hadde katt i hjemlandet, kan tenkes å være enda en forklaring på hvorfor Tom føler tilhørighet på Gården. Det kan være knyttet til Toms hjemsted og dermed identitet. Som tidligere gjort rede for, kan hjemstedet være en viktig del av identiteten (Spernes, 2020).

Belinda forteller at med tanke på de utfordringene det kan være å flytte fra det kjente og nære i hjemlandet, tror hun dyrene kan spille en viktig rolle:

(B): Det er liksom mange som flytter hit ikke sant, og så hjemme har de kanskje et stort hus, og så kommer de hit og bor kanskje i en liten leilighet til å begynne med før dem kommer seg videre og til foreldrene har fått seg jobb og inntekt og såne ting [...] og så tror jeg kanskje at veldig mange har hatt dyr hjemme i hjemlandet sitt, og så kommer dem her og så har ikke dem det. Da tenker jeg at Gården er veldig god ressurs da, at dem får komme å være med dyr og kose med dyr.

Slik jeg forstår Belinda, kan dyrene på Gården være en ressurs for de elevene som hadde dyr i hjemlandet sitt, men som på grunn av økonomiske og- eller praktiske årsaker ikke har mulighet til å ha dyr i Norge. Det at en del elever som kommer til Norge, ikke har råd til dyrehold, kan stemme overens med at det er færre som har kjæledyr blant minoritetsbefolkninger i Norge (Arkow (2018)). Dette skyldes blant annet økonomiske

forhold, fordi forsvarlig dyreopphold koster penger (Thorød, 2018). Anne kan også fortelle at Gården er et lavterskeltilbud i kommunen (A): *«det er jo et lavterskeltilbud og meningen er jo at vi skal hjelpe de som trenger hjelp»*. Et lavterskeltilbud innebærer at tilbudet er tilgjengelig for alle og uten venting (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det kan, slik jeg forstår det, åpne for at mange elever med flerspråklig bakgrunn, inkludert Tom, kan dra nytte av den ressursen Gården gir. Dyrene på Gården kan ut ifra dette, tenkes å være en måte å forstå hvordan behovet for tilhørighet og inkludering kan bli tilfredsstilt på Gården.

4.2.3 Den sosiale inkluderingsdimensjonen

Over har jeg presentert og drøftet inkluderingsdimensjon i lys av språk, hjemsted og identitet. På lik linje med språket, har også identitet mye med sosial tilhørighet å gjøre. Identitet er en opplevelse av å inngå i en større sosial sammenheng (Tetzchner, 2019). Det kan tyde på at Toms språk, hjemsted og identitet kan ha betydning for i hvor stor grad han opplever sosial tilhørighet på skolen. I denne delen retter jeg blikket mot Toms relasjoner og personlighet for å få en økt forståelse av hvordan oppholdet på Gården kan gi tilfredstillelse av behovet for tilhørighet og inkludering.

Å være innadvendt i en utadvendt fotballatmosfære

Spørsmål knyttet til Toms personlighet var på lik linje med Toms flerspråklige bakgrunn, ikke en del av intervjuguidene. Likevel ble dette temaet også trukket frem i lyset. Her presenterer og drøfter jeg funn som ut ifra Toms personlighet kan si noe om hvordan Tom opplever tilhørighet og inkludering på Gården og på skolen.

Belinda tror det er en utfordring å komme inn i et klassemiljø i Norge, fordi elevene følger hverandre fra barnehage til ungdomsskolen og kjenner hverandre godt. Sofie forteller også at Tom har hatt utfordringer med å komme inn i klassemiljøet. Hun forteller at Tom kom inn på 9.trinn, noe som innebærer at klassen til Tom har kjent hverandre i ett år før Tom begynte i klassen. Sofie sier at klassen da allerede var godt etablert. Hun forteller også at Tom kom inn i en klasse der guttene tar stor plass og er fotballinteresserte (S): *«så klassen var jo allerede ganske godt etablert. Og så kom han inn i en klasse der stort sett alle guttene er fotballgutter. Guttene tar litt stor plass, litt sånn brautete og dem er veldig morsomme med hverandre»*. Men med Tom er det annerledes (S): *«mens han er på en måte ikke sånn av natur, og da er det kanskje viktigere at han er på Gården den dagen og får den mestingsfølelsen da»*. Det kan altså virke som om det er forskjell på Tom og de fleste andre guttene i klassen.

Det at de andre guttene i klassen er «brautete» og tar stor plass, kan være en indikasjon på at mesteparten av guttene i klassen til Tom, har en utadvendt eller ekstrovert personlighet. Det å ha en ekstrovert personlighet, innebærer at man skaper liv, er selvhevdende og dominerende (Ogden, 2016). Sofie sier at Tom ikke er slik av natur, hvordan er Tom da?

Moren Ina opplever at Tom er en ungdom som ikke naturlig er frempå og som trenger tid (I/B): «*Han er litt sånn tar litt avstand, han trenger tid*». Det at Tom tar avstand og trenger tid, kan bety at han har en introvert personlighet. Ifølge Paulsen og Bru (2018) trenger sjenerte elever lengre tid på å bli varme og til å være seg selv. Det kan med andre ord bety at Tom og de fleste andre guttene i klassen stiller seg på hver sin side av trekkdimensjonen intro- og ekstrovert personlighet, som er en vanlig trekkdimensjon innenfor personlighetsteoriene (Tetzchner, 2019). Dersom det er bedre for Tom å være på Gården blant annet fordi han ikke er som resten av klassen av natur, er det da rom for forskjellighet i klassen?

Det er viktig at skolen gjør en økt innsats for å sikre at alle barn opplever å bli respektert for dem man er (NOU, 2015:2). Det skal være rom for forskjellighet i skolen, og opplæringa skal ta hensyn til ulike forutsetninger som interesse og etnisitet (NOU, 2014:7). Det kan også være et spørsmål om likeverdighetsprinsippet, som innebærer at ingen elever skal utestenges på bakgrunn av for eksempel interesser, sosial eller språklig bakgrunn (Nordahl, 2019).

Det at Tom er forskjellig fra klassen ved å både ha en flerspråklig bakgrunn, liker dataspill fremfor fotball og at han har en annen personlighet enn resten av klassen, kan være en indikasjon på at Tom er utenfor normalen. Det kan bety at Tom er utenfor «normalitetsbegrepet». Dersom Tom er utenfor normalitetsbegrepet, er det viktig at dette blir tatt på alvor (NOU, 2015:2). De elevene som avviker fra normalen, kan være sårbare. At Tom har en flerspråklig bakgrunn og enda ikke mestrer det norske språket tilstrekkelig, kan tenkes å stille Tom i en sårbar situasjon. Dersom Tom faller utenfor normalen, kan det tenkes at Tom opplever å være ensom og fremmed. Ensomhet og fremmedfølelse, er forhold som hindrer tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet (Diseth, 2019). Dersom elevene opplever fremmedgjøring, kan det ifølge Lazarus (2006) bidra til negativ påvirkning på identitet og sosialt engasjement.

At det skal være rom for forskjellighet, kan også sees i sammenheng med relasjoner i elevgruppa. Spernes (2020, s. 187) peker på at det må være rom for forskjellighet i elevgruppa og alle med sin forskjellighet må få innpass i felleskapet, slik at det kan utvikles gode dialoger mellom elevene. Skolelivskvalitet dreier seg blant annet om en relasjonsdimensjon, som

dreier seg om relasjoner til andre elever og lærere (Tangen, 2019). Relasjoner er derfor viktig for at Tom skal ha en god skolelivskvalitet.

Baumeister og Larry (1995), peker på Leary (1984), som hevder at sjenert atferd kan sees i sammenheng med at personen unngår sosiale interaksjoner og handler på måter som reduserer mulighetene for å danne relasjoner. Paulsen og Bru (2018), peker imidlertid på at introverte elever foretrekker å arbeide alene. Dette fremhever også Ogden (2016), som hevder at det passer dårlig å presse elever som foretrekker å være blant færre folk og drive med egne prosjekter til å være aktiv. Det kan altså tenkes at Tom ikke trives med å jobbe sammen med andre, noe som kan være en mulig forklaring på hvorfor tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet og inkludering i større grad blir tilfredsstilt på Gården. På Gården kan det virke som om Tom hovedsakelig er i interaksjon med Anne og Belinda.

Men selv om barn som viser lite interesse for kontakt, kan bli oppfattet som usosiale og uinteresserte (Ogden, 2016), kan det dreie seg om at barna er redd for å bli avvist og føler seg ensom, selv om de kanskje ikke ønsker det. Moren Ina forteller blant annet at Tom leter etter en venn, men hun tror dette er utfordrende og handler om å beskytte seg selv (I/B): *«Han leter etter en venn, men han beskytter seg selv da, fordi han vil ikke bli skuffet eller lei seg, men han vil gjerne ha en venn»*. Dette kan sees i sammenheng med Baumeister og Leary (1995) som peker på at sjenerte mennesker er sterkt motivert til å danne relasjoner, og sjenanse kan på den måten gjenspeile en mellommenneskelig strategi som beskytter personen mot avvisning. Det dreier seg også om at dersom personen er redd for å ikke bli akseptert og kan unngå å bli avvist ved å trekke seg tilbake.

Dersom det stemmer, kan tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet og inkludering få en annen betydning for å forstå oppholdet på Gården ut ifra elevens skolesituasjon. Slik jeg forstår det, kan en mulig tolkning av tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet og inkludering på Gården, dreie seg om en unngåelse av skolesituasjonen snarere enn at Gården tilfredsstiller et behov som skolen ikke innfrir. Med det mener jeg at det per dags dato ikke er funn som tyder på at Tom er sammen med jevnaldrende på Gården når han er der i skoletiden. Det kan bety at en del av forståelsen av Toms opphold på Gården dreier seg om å unngå å bli avvist eller føle at han ikke hører til, slik som moren Ina uttrykte under 4.2.1 «Den fysiske- og organisatoriske inkluderingsdimensjonen. Ifølge Havik et al. (2017) kan skolefravær skyldes en følelsesmessig krise i forbindelse med både faglige- og sosiale situasjoner.

Ved å være på en arena der det ikke er jevnaldrende, men en voksen som Tom føler språklig tilknytning til, står han ikke i fare for å bli avvist av de andre i klassen. Men kan Gården som en alternativ opplæringsarena, i større grad bidra til at Tom får tilfredsstillende av behovet for inkludering og tilhørighet?

Muligheter: Strategisk relasjonsbygging mellom elevene

Over har jeg presentert og drøftet funn som kan si noe om hvordan Toms personlighet og interesse, kan si noe om tilfredsstillende av behovet for tilhørighet og inkludering. Her drøftet jeg at manglende tilhørighet og inkludering i klassen kan føre til at Tom unngår skolesituasjonen ved å være på Gården. Samtidig er det ikke gitt at Tom opplever manglende tilhørighet og inkludering, fordi en mulighet kan være at Tom liker å arbeide for seg selv. Det er likevel slik at elever som har positive jevnaldrende relasjoner på skolen er mer emosjonelt engasjert i skolen (Wang og Eccles, 2012). Det kan være en forklaring på hvorfor Tom ikke er motivert for skolen, og kan på den måten være en mulig forklaring på hvorfor Tom har motivasjonssvikt i grunnskolen. Et sentralt spørsmål kan derfor være hvordan Gården i fremtiden kan bidra til å øke Toms motivasjon for skolen, ved å i større grad gi tilfredsstillende av behovet for tilhørighet og inkludering.

Jeg spurte derfor Sofie om hun har noen tanker om hvordan hun kan bidra til at Tom får mer motivasjon for skolen. Akkurat da kom Sofie på at hun er usikker på om resten av klassen vet at Tom er på Gården en gang i uken, og forteller at det kanskje kunne bidratt til økt inkludering:

(S): Fordi jeg er litt usikker på om resten av klassen vet at han er der, det kom jeg på nå, at jeg vet faktisk ikke om jeg har snakket med klassen om at det er derfor han er vekk den dagen. Fordi da kunne det vært at dem sikkert kunne spurt han hva han gjorde i går, at det kanskje gjorde at han følte seg mer inkludert da.

Jeg er usikker på hvordan Sofie ville lagt opp til dette, men en mulig tolkning kan være at hun kunne oppmuntret de andre elevene til å spørre Tom når han kom på skolen dagen etterpå. Dersom Sofie strategisk hadde lagt opp til at elevene tar kontakt med Tom, kan det være i tråd med den sosiale inkluderingsdimensjonen, som handler om relasjonsbygging og reflektert bruk av samspill mellom elevene (Nilsen, 2019). Dersom Tom ikke har nære relasjoner i klassen, er det Sofie sitt ansvar å legge til rette for at Tom får nære relasjoner. Det er lærerens ansvar å sørge for at alle elevene får muligheter til å etablere positive relasjoner til de andre

elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolen bør sette inn tiltak for å oppmuntre elevene til å inkludere elever som er sårbare. Relasjonsbygging og reflektert bruk av samspill mellom elevene, innebærer at elevene arbeider sammen og har gode relasjoner til medelever og lærere, noe som har betydning for om elevene opplever trivsel, samhold og tilhørighet (Nilsen, 2019). Dersom Sofie kan bruke relasjonsbygging og bruke strategier som kan bidra til at elevene arbeider sammen, kan det altså føre til at Tom i større grad kan oppleve sosial tilhørighet og trivsel i klassen. Det er også slik, som tidligere drøftet, at elever som har positive jevnaldrende relasjoner på skolen, er mer emosjonelt engasjert i skolen (Wang og Eccles, 2012). Det kan bety, at dersom Tom får mer positive relasjoner i klassen, kan det bidra til at Tom blir mer motivert for skolen. På den måten kan aktiv relasjonsbygging mellom elevene, ved at elevene spør Tom om hans opphold på Gården, være en fremtidig mulighet for hvordan Gården som en alternativ opplæringsarena kan bidra til å øke en elevs motivasjon for skolen. Jeg spurte også informantene om deres tanker om at Tom får ta med seg noen fra klassen når han er på besøk på Gården. Dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel 4.5 «Selvoppfatning».

4.3 Selvoppfatning

Ifølge Diseth (2019) er selvoppfatning en viktig motivasjonsfaktor, som blant annet dreier seg om å få bekreftelse. Dette delkapittelet vil dreie seg om forhold som kan påvirke Toms selvoppfatning, både på skolen og på Gården. Under dette behovet kommer ikke Toms flerspråklige bakgrunn frem, da dette behovet dreier seg om selvtillit, mestring og prestasjoner knyttet til arbeidsoppgaver.

4.3.1 Å bli sett og anerkjent

Sofie tror Tom trives på Gården fordi han opplever å bli sett (S): «*at han føler på en måte at han blir sett, tror jeg er veldig viktig*». Det kan tyde på at Sofie opplever at Tom blir sett på Gården. Moren Ina og Anne opplever også at Gården kan bidra til utvikling av selvtillit. Anne forteller at dem bruker Gården til å bygge opp selvtillit og til å styrke elevenes egne verdier. Moren Ina forteller at noe av det viktigste med oppholdet på Gården, er at Tom får utvikle troen på seg selv (I/B): «*selvstendigheten, altså troen på seg selv*». Det kan altså være en mulighet for at Tom opplever å bli sett og få en styrket selvtillit på Gården. Dersom det stemmer, kan det bidra til at Tom får en positiv utvikling av selvoppfatningen. Ifølge Tangen (2019) er det å bli sett viktig for en persons selvoppfatning og utvikling.

Annerledes etter en dag på Gården og en dag på skolen

På grunn av at det å nå et etterlengtet mål, eller at man har opplevd mestring kan føre til glede (Diseth, 2019), opplevde jeg det relevant å undersøke hvordan Toms emosjoner kommer til uttrykk. Anne forteller blant annet om en oppmuntrende melding en ettermiddag etter at Tom hadde vært på Gården (A): *«og en dag sa hun «Du, barnet mitt var smilende igjen i dag, tusen takk»*. Moren Ina kan også fortelle at Tom er smilende etter Gården. Det at Tom er smilende etter at han har vært på Gården, kan være en indikasjon på at Tom har hatt positive emosjoner på Gården. Ifølge Plamper og Tribe (2015) er et smil et kjent tegn på positive emosjoner. Det kan bety at Tom har positive emosjoner i tilknytning til oppholdet på Gården. Hvorfor Tom kan være smilende etter oppholdet på Gården, blir presentert og drøftet senere i dette delkapittelet.

Det er imidlertid, ifølge moren Ina, annerledes når Tom kommer hjem fra skolen (I/B): *«men når han kommer hjem fra skolen er det bare kjedelig»*. Det kan tyde på at Tom viser to ulike emosjoner, når han kommer hjem fra skolen og når han kommer hjem fra Gården. Om Tom uttrykker kjedsomhet verbalt, eller om han ikke er smilende, slik han er etter oppholdet på Gården, er mer uklart. Men moren Ina opplever en annerledes Tom når han kommer hjem fra Gården enn når han kommer hjem fra skolen.

Verken moren Ina eller Sofie tror at oppholdet på Gården har ført til økt motivasjon på skolen. Moren Ina sier at Tom ikke har noe motivasjon for skolen og hadde det ikke vært for at hun tvang han på skolen, hadde han heller ikke gått på skolen. Hun sier også at Tom ikke er oftere på skolen nå. Sofie tror heller ikke at oppholdet på Gården har ført til noen endring hos Tom på skolen, da hun føler at han er litt sånn på det jamne. Hun er usikker på om det har direkte påvirkning på det som skjer på skolen, eller Toms motivasjon til å møte på skolen. Ifølge Anne kan det derimot være tegn på at Tom har mer positive emosjoner på skolen. Hun forteller om en tilbakemelding fra to av faglærerne til Tom på skolen:

(A): Jeg fikk for eksempel tilbakemelding fra skolen til Tom, fra to faglærere som bare har han en gang i uken: «hva har du gjort med Tom?». Jeg tenkte «oi, hva har jeg gjort med Tom?». Det var lenge siden de hadde sett hverandre. Han sa: «Tom er så positiv, han har endret seg [...] og er smilende.

Det kan tyde på at Tom kan ha en positiv endring knyttet til oppholdet på Gården, som også kommer til uttrykk på skolen. Uten å ha snakket med disse to lærerne har jeg ikke noe konkret å følge opp med, men dersom Tom har vist bedre humør blant disse to lærerne, har disse to

observert en side ved Tom som Sofie og moren Ina ikke har. Det kan være et betydningsfullt funn, spesielt dersom disse to lærerne kan gi en forklaring på hvorfor de henvendte seg til Anne og på den måten undersøke om lærernes observasjon er knyttet til Toms opphold på Gården.

Blir Tom sett på skolen og på Gården?

Sofie forteller at hun tror det er mange faktorer som spiller inn på hvorfor Tom ikke har motivasjon for skolen. Hun forteller blant annet at Tom hadde fortalt Belinda at det er ingen på skolen som bryr seg om han ikke møter på skolen: (S): *«Han har jo uttrykt at «ja, men det er ingen som bryr seg hvis jeg ikke kommer».* Sofie forteller videre at dette var fryktelig tungt å høre. Det kan bety at Tom føler at hans deltakelse er likegyldig for de på skolen, og kanskje føler Tom at han uansett ikke blir sett på skolen. Dersom Tom opplever at Sofie ikke bryr seg om han kommer på skolen eller ikke, kan Toms skolelivskvalitet ha blitt satt på spill. Ifølge Tangen (2019) kan elever som opplever at læreren ikke synes det er så nøye om eleven kommer på skolen eller ikke, få redusert skolelivskvalitet. Dersom elevene ikke føler seg sett og anerkjent som en unik person i klassefelleskapet, står elevene også i fare for å ikke oppleve mestring og faglig selvtilitt og selvrespekt på skolen (Kunnskapsdepartement, 2010). Det å bli sett og bekreftet har en motiverende funksjon, noe som kan være en mulig forklaring på hvorfor Tom ikke er motivert til å gå på skolen. Det kan altså virke som om det er forhold på skolen som gjør at Tom ikke føler seg anerkjent, og kan dermed føre til manglende tilfredsstillelse av behovet for en positiv selvoppfatning. Dersom Tom da kan komme på Gården og snakke med Anne, kan det tenkes at Tom føler seg mer sett på gården av den grunn.

Under intervjuet med moren Ina kom også Belinda med et innspill. Hun forteller at Tom den dagen intervjuet var, kom for seint til oppmøte på Gården. Men denne dagen var det annerledes enn tidligere (B): *«Sånn i dag var han også for sein, men han sender meg i alle fall en melding. Det er veldig bra for meg fordi da slipper jeg å «hvor er Tom?».* Det at Tom sender Belinda en melding og forteller at han blir sein, kan det innebære en opplevelse av at hans oppmøte har betydning for Belinda og kanskje det arbeidet han gjør på Gården? Dette spørsmålet krever mer undersøkelse slik jeg oppfatter det. For eksempel kunne jeg spurt Tom om han føler de på Gården bryr seg om at han kommer. Også i motsatt fall kunne jeg fått Toms perspektiv rundt det han fortalte om at ingen på skolen bryr seg om han kommer på skolen eller ikke. Men det at Tom sender en melding til Belinda og sier fra om at han blir for sein, kan tenkes å være et tegn på at han tror det har betydning for Belinda om han møter opp.

Kan oppholdet på Gården ha ført til en bedre relasjon mellom Sofie og Tom?

Over kom det frem at Tom hadde uttrykt at ingen bryr seg om han kommer på skolen. Tidligere i denne delen presenterte jeg et funn der to av lærerne til Tom hadde observert en smilende Tom på skolen. Sofie opplever imidlertid ingen endring hos Tom. Likevel kan et funn, slik jeg tolker det, være et tegn på en endring. Jeg hadde i utgangspunktet ingen spørsmål knyttet til lærer-elevrelasjonen, men et annet funn opplever jeg kan si noe om interaksjonen mellom Sofie og Tom.

Moren Ina forteller at Tom har vansker med å vise emosjoner. Hun forteller også at Tom kan være litt avisende, men at han viser en annen side når han er hjemme. Når han kommer hjem, kan han for eksempel fortelle om oppholdet på Gården. At Tom kan være avvisende virker også Sofie til å generelt oppleve. Nå kan hun likevel fortelle at det er en endring:

(S): Det er jo litt sånn hver gang jeg spør han nå, hva har du gjort på i helga, og da er han litt sånn «ja, nei jeg var på Gården» Det er ikke bare sånn «helga var grei» Hver gang vi snakker om Gården retter han seg litt opp i ryggen, han virker litt sånn stolt.

Det virker altså som om Sofie opplever en annen Tom når hun snakker med Tom om det som skjer på Gården. Hun opplever også en stolt Tom, og som jeg kommer tilbake til er hun ikke alene om å bruke begrepet stolt i forbindelse med oppgavene på Gården. Begrepet stolt er også noe som innebærer positive emosjoner. Selv om Sofie ikke har opplevd noen humørendring eller større skolefaglig motivasjon hos Tom etter at han begynte å være på Gården, opplever hun altså likevel at han er mer åpen i samtalen med henne når han snakker om oppholdet på Gården. Har det noe å si for relasjonen mellom Tom og Sofie? Og kan disse samtalen føre til at Tom i større grad opplever å bli sett av Sofie?

Det at Tom og Sofie snakker om det som skjer på Gården, kan være et tegn på at det oppstår en betydningsfull interaksjon mellom Sofie og Tom. Relasjonen mellom eleven og læreren kan forstås som den mellommedmenneskelige betydningen som de knytter seg til i interaksjon med hverandre (Wubbles & Brekelmans, 2015). Det er i disse samhandlingene relasjonen oppstår i og en positiv relasjon bygger nettopp på at den voksne bryr seg om elevene og viser interesse for deres situasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan bety at oppholdet på Gården, kan være en inngangsport til den mellommedmenneskelige interaksjonen mellom Sofie og Tom. Det at Sofie bryr seg om Toms interesse på Gården, kan også tenkes å bidra til at Tom blir mer sett av Sofie. Ifølge Olsen og Traavik (2017) vil relasjonen mellom lærerne

og eleven styrkes dersom læreren fokuserer positivt, roser, oppmuntrer og bekrefter, noe som kan føre til at eleven blir mer sett og anerkjent. Det er viktig at læreren bygger en positiv relasjon til hver enkelt elev (NOU, 2015:2). På den måten kan elevene oppleve at læreren bryr seg og støtter dem. Det dreier seg om at elevene skal oppleve trygghet, tillit og bli sett av læreren.

Det kan være en mulighet for at Sofie bygger en bedre relasjon til Tom og ved å spørre Tom om arbeidsoppgavene på Gården, viser Sofie at hun ser Tom. Ut ifra dette, kan det tenkes at oppholdet på Gården kan bidra til at Tom får tilfredsstillende av både behovet for relasjon til læreren, samt å bli sett og anerkjent, noe som kan gjenspeiles i behovet for en positiv selvoppfatning. Det hadde her imidlertid vært hensiktsmessig å høre hvordan Tom opplever samtalene mellom han og Sofie.

4.3.2 Dyrene gir mestringsfølelse

Som tidligere presentert og drøftet, kan Tom oppleve tilhørighet og vennskap med dyrene på Gården. I denne delen presenterer og drøfter jeg en annen side ved dyrene på Gården. Det dreier seg om mestring av oppgavene og det å føle seg betydningsfull.

Å få mestring av å leie hesten Rosa

I forbindelse med et spørsmål til Anne om den rollen dyrene kan ha for elevene på Gården, forteller Anne om en hendelse mellom Tom og hesten Rosa som hendte for to uker siden nede på ridebanen:

(A): Så sa jeg: «nå skal du leie Rosa». Rosa er jo vår gårdshest, og så hadde vi på leietau og så begynte på en måte Rosa å ta kontakt med Tom. Jeg mener at han trivdes veldig godt. Det var på en måte en som tok sånn helansvar. En som ga fulloppersksomhet til Tom. Det var da, jeg følte han hadde vokst mye mer da han på en måte klarte å leie Rosa inn.

Det kan bety at Tom opplevde mestring når han klarte å leie hesten Rosa. Burgon (2011), viser til et lignende eksempel om ei jente som opplevde manglende tillit til å leie en hest. Men på lik linje med Tom, ble jenta oppmuntret til å prøve, noe som resulterte i glede og økt opplevelse av mestring, selvtillit og mestringsforventning. Det kan altså være en nær sammenheng mellom erfaringen til Anne knyttet til Tom og hesten Rosa og erfaringen i studien til Burgon (2011). Det kan bety at Toms interaksjon med hesten Rosa har bidratt til mestring og selvtillit. Det kan stå i samsvar med Trotter et al. (2018), som hevder at det å samhandle med et så stort og kraftig dyr som hesten, kan styrke og øke selvtilliten hos

mennesker. Det kan samsvare med det Anne forteller, der hun tror Tom vokste når han klarte å leie Rosa inn. Ut ifra denne hendelsen, kan tilfredsstillelse av behovet for positiv selvoppfatning på Gården, komme til uttrykk ved at interaksjon med hesten Rosa førte til en opplevelse av mestring og selvtillit.

Å være betydningsfull

Som tidligere presentert, liker Tom disse smådyra slik som kaniner, fugler og chinchillas. I den forbindelse, spør jeg Tom om han kan fortelle litt om hvilke arbeidsoppgaver han har knyttet til disse dyra. Det er blant annet oppgaver som å gi mat til dyrene, kose med dem og rengjøring. Dette synes Tom er kjekt, noe som kan samsvare med Kismul og Krogstad (2018), som hevder at det lett å se for seg at det gir mestring å stelle med dyr. Det kan tyde på at Tom opplever mestring når han steller med dyra.

Anne forteller også at hun tror det å få ansvar for dyrene er bra for Tom (A): *«Jeg følte egentlig at for han var det bra å få ansvar for fôring av chinchilla, kaninene, fugler og hønene»*. Hun forteller også at hun synes det er kjekt at elevene ser den virkningen det har, dersom man ikke fullfører oppgavene skikkelig. I vedlegg 7.1.3 «Mine oppgaver» legges det vekt på at oppgavene skal gjøres skikkelig: *«Gjør oppgavene ordentlig, dyrene klarer ikke å fikse det selv, om du gjør ting halvveis»*. Her kommer det frem at oppgavene elevene gjør, har betydning for dyrene. Det at Anne legger vekt på at arbeidet med dyrene er viktig, kan sees i sammenheng med effekten av «Grønn omsorg». Den viser at ungdommer som besøker gårder opplever det som motiverende, fordi gårdsarbeidet må gjøres og at arbeidet de gjør er meningsfullt (Sollesnes, 2018). Det dreier seg om at det arbeidet de gjør er nyttig og viktig for dyret (Kismul & Krogstad, 2018). Det arbeidet man gjør for dyra, kommer også til uttrykk ved at dyra gir en positiv respons på arbeidet. Det kan bety at når Tom gir dyrene mat, steller og koser med dem, gir dyrene Tom en positiv respons tilbake, som igjen kan føre til en positiv følelse av å være betydningsfull - og dermed blir Tom motivert. I tilfredsstillelse av behovet for selvtillit, hevder Maslow (1970), at behovet for selvtillit fører til en følelse av verdi og tilstrekkelighet for å være nyttig og nødvendig i verden. Det kan tyde på at Tom opplever seg nødvendig og betydningsfull i arbeidet med dyra. Med utgangspunkt i dette, kan det virke som om følelsen av å være betydningsfull og nyttig for dyrene, gir tilfredsstillelse av behovet for en positiv selvoppfatning.

4.3.3 Mestring og konsekvenser

Jeg har tidligere presentert og drøftet sosiale- og kulturelle forhold som kan si noe om forståelsen i henhold til problemstillinga. I denne delen retter jeg blikket mot de faglige forholdene og peker på to ulike prestasjoner, på to ulike arenaer, med to ulike påfølgende konsekvenser. Til slutt presenterer og drøfter jeg også her muligheter.

Resultat som ikke samsvarer med forventningene

Moren Ina forteller at Tom ikke er en person som lovpriser og anerkjenner seg selv (I/B): *«han vil ikke anerkjenne seg selv, at han er flink, sant, at han er verdifull egentlig, han er på en måte, han det er vanskelig for han»*. Det kan tyde på at moren Ina opplever at Tom har manglende selvvurd. Ifølge Maslow (1970) har alle mennesker et behov eller et ønske om å ha høy selvvurdering, selvrespekt og andres bekræftelse. Dersom moren Ina sin opplevelse samsvarer med Toms selvvurdering, kan det altså være et behov som ikke blir tilstrekkelig tilfredsstillt. Det kan derfor være en relevant del av forståelsen for oppholdet på Gården for en elev med motivasjonssvikt i grunnskolen å undersøke hvilke forhold som kan påvirke Toms selvvurd.

Moren Ina forteller om en opplevelse på skolen som kan ha ført til negative følelser hos Tom. Det er knyttet til en lav karakter i faget «mat og helse», noe hun også undrer seg over (I/B): *«Samme med mat og helse, det er egentlig et enkelt fag, og der har han også fått en veldig dårlig karakter. Og han hadde jobbet veldig mye for det og så fikk han veldig dårlig karakter [...] Hva har skjedd, og hvorfor?»*. Slik jeg forstår moren Ina, har Tom jobbet hardt i faget «mat og helse», og muligens har han hatt forventning om å få en god karakter, altså mestningsforventning. Mestningsforventning dreier seg om å mestre og peker mot forventning om å mestre (Bandura, 1997).

Innenfor selvvurdsteorien er prestasjonsmålene som elevene setter seg, en konsekvens av en hard kamp for å etablere og opprettholde en følelse av verdi og tilhørighet i et samfunn som verdsetter kompetanse og gjør det bra (Covington, 1992). Det kan bety at karakterene Tom får påvirker hans oppfatning av seg selv. Det kan stå i samsvar med at det eksisterer en sammenheng mellom elevenes prestasjoner i klasserommet og elevenes beskyttelse av verdi (Covington, 1984). Den dårlige karakteren kan tenkes å ha påvirket Toms selvvurd, fordi Tom hadde forventning om en høyere karakter. Prestasjonsmålene som elevene har satt, gjenspeiler en livslang kamp for å etablere og opprettholde en følelse av verdi og tilhørighet i samfunnet (Covington, 1992). For mange elever, er det også slik at det er oppnåelsen av karakterene som kan si noe om elevenes opplevelse av verdi. Som jeg skal komme tilbake til i delkapittel 2.4 «Selvaktualisering», har Tom fritak fra en del karakterer. Det kan bety at karakteren i «mat og

helse» er en av få karakterer han har. På den måten kan det tenkes å være en av få karakterer som kan «tallfeste» Toms prestasjoner.

Ifølge Bandura (1997) har personer med begrenset kompetanse og sosiale utfordringer, mest sannsynlig en følelse av verdiløshet. Det kan bety at det er både sosiale- og faglige forhold som spiller inn på Toms opplevelse av selvverdi.

Dersom behovet for mestring og selvtillit blir fraværende, kan det få negative konsekvenser for Toms selvverd. Ifølge Maslow (1970) vil fravær av behovene for selvtillit gi en følelse av mindreverdighet, svakhet og hjelpeløshet. Lært hjelpeløshet representerer manglende kontroll (Diseth, 2019). Det kan innebære at Tom ikke en gang prøver på skolen, fordi han ikke tror han klarer det likevel. Dersom elevene har manglende tro på å lykkes i skolen, fører det til lav mestringsforventning (Margolis & McCabe, 2006). Det kan bety at Toms dårlige karakter i mat og helse, har bidratt til å gjøre Toms skolesituasjon verre enn den opprinnelig var.

Ifølge Bandura (1997) unngår også mennesker miljøer der aktivitetene som tilbys overgår sine egne evner. Motsatt trekkes de mot aktiviteter og sosiale miljøer som de tror de er i stand til å mestre. Havik (2018) peker på at det kan være belastninger på skolen som gjør at elevene ikke klarer å gå dit. Jeg vet ikke om karakterer ellers har stor betydning for Tom, eller om Tom har hatt flere slike opplevelser knyttet til karakterer, som ikke samsvarer med forventningene.

Men dersom denne karakteren og de skolefaglige presentasjonene ellers, ikke er unik, kan det være en medvirkende årsak til at Tom ikke vil på skolen. Skolefravær kan som tidligere fremhevet, skyldes en følelsesmessig krise i forbindelse med både faglige- og sosiale situasjoner (Havik et al., 2017). Det er også slik at skolelivet «her og nå» farges av tidligere erfaringer (Tangen, 2019). Det kan bety at Toms prestasjoner her og nå og i fremtiden, vil bli påvirket av denne dårlige karakteren. På den måten, kan Tom på lik linje med muligheten for at han unngår følelsen av å ikke å høre til eller frykten for å bli avvist, føre til at Tom unngår skolesituasjonen, for å unngå negative faglige opplevelser.

«Stolt»

Som tidligere presentert og drøftet kan opphold på alternative opplæringsarenaer diskuteres i hvor vidt de er i tråd med inkluderingsprinsippet. Ifølge Befring (2019) kan det likevel være hensiktsmessig å erstatte negative skoleerfaringer med positive læringsopplevelser med egne individuelle opplegg. Over har jeg presentert og drøftet en episode som kan ha ført til en dårlig skoleopplevelse for Tom, og en mulig årsak til at Tom unngår skolesituasjonen. Her presenterer og drøfter jeg en episode på Gården, som kan ha ført til det motsatte.

For å få en innsikt i hvordan Tom opplever arbeidsoppgavene på Gården, spør jeg Tom om han har tro på å få til oppgavene som er på Gården. Til det svarer han at det har han (T/B): *«Ja han sier at når han liksom får beskjeder med å gjøre ting, så får han det til nå, nå har han vært her så lenge at nå vet han liksom hvordan han kan gjøre ting»*. Det kan altså virke som om Tom har vært på Gården en stund, og dermed opplever han å få til oppgavene. Det kan bety at Tom har opplevd mestringsforventning (perceived self-efficacy), som dreier seg om å ha tro på egne evner til å organisere og utføre handlinger som kreves for å oppnå gitte mål (Bandura, 1997). Opplevelse av mestringsforventning kan også sees i sammenheng med andre funn i forskning om gårder som alternative opplæringsarenaer. For eksempel fant Kogstad et al. (2014) at i grønn omsorg følte ungdommene seg anerkjent, hadde motivasjon, mening, mestring og selvtillit. Dersom Tom opplever mestring på Gården, kan det altså samsvare med andre funn på området.

En positiv emosjon hos Tom når han utfører arbeid på Gården, kan knyttes til ei snekkerbod:

(T): og av til går jeg til den, em, snekkerboda.

(B): Ja, han har ei snekkerbod her, så han er litt Emil (hehe)

(B): han liker seg veldig godt der.

(T): ja, jeg vil bli snekker!

Belinda kan også fortelle at Tom har snekret og laget flere ting på Gården. Han har for eksempel snekret et kaninhus, et gjerde på ridebanen og en skål til moren Ina. Dette forteller også Tom, og forteller at han trives med å snekre. At Tom har snekret et kaninhus har Sofie også fått med seg. Det har hun fått med seg da hun prøver å huske å spør Tom hva han gjorde på Gården. Dette ble presentert og drøftet i sammenheng med interaksjonen mellom Sofie og Tom.

Etter å ha spurt Tom om han har tro på å få til oppgavene på Gården, spør jeg Tom om han kan si noe om han har opplevd å få til noe på Gården. Videre spør jeg Tom om han kan fortelle hvordan han føler det inne i seg, når han får til oppgavene. Nedenfor har jeg presentert et utdrag av det jeg opplevde som en engasjerende Tom, som forteller om det byggearbeidet han gjør på Gården:

(M): Har du et eksempel der du har fått til noe mens du har vært på besøk på Gården?

(T/B): Han synes det er kjekt når han bygger ting da, med hendene sine

(T): ja, mhm

(T/B): da føler han seg, ja dette her det liksom YES!

(M): det er noe du kan?

(T) ja

(M): kan du prøve å forklare litt hvordan du føler det inne i deg da?

(T): Stolt! (hehe)

(T/B): at han har oppnådd noe i livet sitt

Slik jeg opplever denne samtalen, er Tom engasjert og viser at snekring er noe han liker og føler at han mestrer. Utsagn som «kjekt», «YES» og «stolt» er begreper som kan uttrykke noe positivt. Tom fortalte også at han får følelsen av å oppnå noe i livet sitt. Begrepet «stolt» var også det mest markerte selvvalgte begrepet Tom brukte under hele intervjuet. Med det mener jeg at Tom selv sa «stolt» på norsk.

Det at Tom opplever stolthet når han snekrer på Gården, kan bety at han også får en positiv utvikling av selvtillit på Gården. Ifølge Tracy og Robins (2007) kan opplevelse av stolthet føre til positive emosjoner og tanker om det globale selvet, som for eksempel selvtillit og sin sosiale verdi. Det er altså en nær sammenheng mellom utvikling av stolthet og utvikling av selvtillit.

Slik jeg forstår det, er det forskjell på de prestasjonene Tom gjør på Gården og på skolen. Det virker også til å føre til ulike konsekvenser som kan påvirke Toms selvtillit og selvverd. Det kan bidra til å gi en forståelse av tilfredsstillende behovet for en positiv selvoppfatning på Gården. Ifølge Leary (1999) blir selvtilliten påvirket av måloppnåelse. Mens høy selvtillit øker mestring, fører lav selvtillit til unngåelse. Det kan være en mulig forklaring på hvorfor Tom er smilende etter han kommer hjem fra Gården, men ikke når han kommer hjem fra skolen. Det er likevel verdt å merke at fokuset på å forstå Toms skolesituasjon, ble skjerpet underveis i forskningsprosessen og jeg har derfor begrenset data på hvordan Tom opplever sine faglige skoleprestasjoner på skolen. Det kan tenkes at Tom hadde fortalt om positive mestringsopplevelser i skolen, dersom jeg hadde spurt Tom om han opplever å få til noe på skolen.

Men uansett er det for mennesker som har følelse av verdiløshet, viktig å sette inn tiltak som kan snu denne følelsen ved å dyrke elevenes talenter og personlige prestasjoner, for å gi økt

selvtilfredshet (Bandura, 1997). Det kan bety at fokus på Toms interesse og talent innenfor snekring, kan bidra til å øke Toms selvverd. Sammenheng mellom Toms interesse og det faglige på skolen, blir presentert og drøftet i delkapittel 4.5 «Selvaktualisering». Men kan Gården bidra til at Toms stolthet får en enda større betydning for Toms selvoppfatning?

Muligheter: En «boost» å ta med seg noen fra klassen på Gården?

Under delkapittelet 4.2 «Tilhørighet og inkludering», presenterte og drøftet jeg muligheter for økt grad av inkludering med utgangspunkt i oppholdet på Gården. Her pekte Sofie på at hun kunne brukt de andre elevene til å spørre Tom om oppholdet på Gården. Jeg spurte også informantene, om de tror det kan være positivt for Tom å ha med seg noen fra klassen, når han er på Gården. Dette har jeg valgt å presentere og drøfte under selvoppfatning, fordi elevenes identitet og selvbylde blir til i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Både Sofie og Tom forteller at Tom ikke pleier å ha med seg noen når han er på Gården. Jeg spurte informantene videre om det hadde vært positivt for Tom å ha med seg noen fra klassen. Tom selv er klar på at han ikke kan tenke seg å ha med noen på Gården og forteller at det er fordi Gården er fristedet hans. Belinda forteller at hun tror Tom kunne hatt godt av å ha med seg noen fra klassen dersom, han hadde hatt en god venn i klassen, (B): *«det spørs litt, kanskje hvis dem har en god venn, at det kunne vært kjekt å dele det med den, men da kan det kanskje være like greit å være her alene»*. Belinda virker altså til å mene at det er bedre for Tom å være alene på Gården, fremfor å bare ta med noen som Tom ikke er god venn med. Moren Ina deler Toms opplevelse og sier at Gården er Tom sitt. Hun sier også at Tom trenger å vise hvem han er (I/B): *«Dette er øya til Tom, han trenger å vise hvem han er [...] Hvis han har med seg noen så setter han seg selv til siden igjen da»*. Det kan bety at moren Ina opplever Gården som et fristed for Tom, slik som Tom også beskriver det.

Sofie mener imidlertid at det kunne vært positivt for Tom å ha med seg noen fra klassen, og sier at det kunne gitt han en opptur å vise noen hva han har fått til (S): *«jeg tror kanskje det kunne gitt han en sånn liten boost «se hva jeg har fått til». Så det tror jeg absolutt»*. Det kan innebære at Sofie opplever at det å ta med seg noen fra klassen, når han er på Gården, kunne bidratt til at Tom fikk en opplevelse av aksept fra medelevene. Det å føle støtte og aksept fra jevnaldrende, bidrar også til å støtte ungdommenes behov for tilfredshet i skolen (Wang & Eccles, 2012). Ifølge Bandura (1997) er det også slik at jevnaldrende kan fungere som en ressurs for mestringsforventning. På den måten kan Sofie ha rett i at dersom Tom hadde hatt

med seg noen fra klassen, kunne de spilt en viktig ressurs for Toms selvoppfatning og mestringsforventning.

Det virker som om moren Ina og Tom, opplever Gården som et fristed, når de forteller at det ikke er hensiktsmessig å ta med seg noen på Gården. Jeg opplever det imidlertid vanskelig å tolke hvorfor Gården som et fristed blir truet dersom han tar med seg noen. Det at Tom ifølge moren Ina, er redd for å bli avvist og skuffet og derfor beskytter seg selv mot vennskap, som tidligere presentert og drøftet, kan være en mulig tolkning. Toms mulige innadvendte personlighet, kan derfor spille en rolle. Personer som er redd for å ikke bli akseptert, kan unngå å bli avvist ved å trekke seg tilbake (Baumeister & Leary, 1995). Ved at elevene trekker seg tilbake, reduseres risikoen for å si noe eller gjøre noe som andre kan betrakte som negativt. Det kan være en mulig forklaring på hvorfor Tom vil sette seg selv til siden, dersom han har med seg noen fra klassen, slik moren Ina uttrykker. Kan det hende at Tom verken vil prate eller gjøre noe på Gården, i frykt for å bli negativt oppfattet av de andre elevene?

Dersom Tom faktisk hadde følt seg avvist fra de i klassen mens de var på Gården, kan det også føre til at han får enda mindre motivasjon for skolen. Ifølge Wang og Eccles (2012) kan det å bli avvist av elever i klassen, føre til mindre deltakelse og interesse for skolen. Det vil altså innebære en risiko for at Tom føler seg avvist og skuffet, dersom han tar med seg noen fra klassen. Moren Ina mente også at Tom hadde satt seg selv til siden igjen, dersom han hadde med noen fra klassen. Om Tom hadde blitt avvist og skuffet, eller satt seg selv til siden dersom han hadde tatt med seg noen, er vanskelig å vite. Men kan Toms stolthet som presentert og drøftet over, forsterkes enda mer dersom Tom fikk vise de andre elevene i klassen hva han har lagd på Gården? Og kan det være «boosten» som Sofie snakker om?

Stolthet er ifølge Osch et al. (2007) et interessant begrep, fordi det referer både til selvet og til andre, altså en sosial faktor. Det viktigste med stolthet, er ifølge Lazarus (2006) at selvet blir styrket ved at personen tar æren for noe som er verdsatt eller en prestasjon. Toms stolthet kan altså være knyttet til det å mestre selve snekkeroppgaven. Det kan på den måten tenkes at det ferdige produktet Tom har snekret, kunne bidratt til en stolthet knyttet til en sosial faktor. Når Sofie tror det ville gitt Tom en «boost» å få vise de andre i klassen hva han gjør på Gården, kan det innebære at han får økt selvtillit?

Begrepet «boost», er i utgangspunktet et engelsk begrep som direkte kan oversettes til å gi et «løft eller puff», «hjelp frem», «øke», «styrke» og «forsterke» («boost», u.å.). Det kan tenkes at Sofie mener det å ha med seg noen kan styrke eller øke Toms selvtillit og på den

måten gi Tom et løft. Det kan innebære at den sosiale forsterkninga av å få vist de i klassen hva Tom mestrer på Gården, for eksempel snekre et kaninhus, kan gi Toms stolthet en utvidet betydning.

Det er altså slik jeg forstår, det en risiko for at Tom kan føle seg avvist, dersom han tar med seg noen fra klassen til Gården. Samtidig kan det føre til at Toms stolthet blir forsterket og dermed kan selvtiliten få seg en «boost». For meg som utenforstående og som ikke kjenner Tom godt, er dette et spørsmål som er vanskelig å svare på. Jeg opplever det imidlertid verdt å vurdere om det å ha med seg noen på Gården, kan bidra til å gi Toms stolthet en ny dimensjon. Det kan også tenkes at denne muligheten åpner for relasjonsbygging og kan derfor bidra til tilfredsstillende av både behovet for tilhørighet og en positiv selvoppfatning.

4.4 Selvaktualisering

Hittil i dette kapittelet har jeg presentert og drøftet behovene for tilhørighet og inkludering og en positiv selvoppfatning. I dette delkapittelet beveger jeg meg opp til det høyeste behovet i Maslows behovspyramide, altså selvaktualisering. Som gjort rede for i teorikapittelet, har ikke denne studien, fokus på den hierarkiske organiseringen. For mine funn og drøfting innebærer det at jeg ikke tar utgangspunkt i at Tom må ha tilfredsstillende behovet for tilhørighet og inkludering og positiv selvoppfatning, for å kunne ha omgivelser som kan bidra til økt tilfredsstillende av behovet for selvaktualisering. Jeg har undersøkt hvordan omgivelsene kan bidra til, eller hemme mulighetene for Toms behov for selvaktualisering. Det gjelder både skolesituasjonen «her og nå» og Toms fremtid med tanke på yrkesretning.

4.4.1 «Jeg tror at han her, i alle fall har et lufterom. At han er litt utenfor bobla».

Overskriften i denne delen er hentet fra et utsagn fra Belinda. Belinda tror at det å være på Gården kan ha gjort at Tom har det bedre. Hun tror også at Tom er utenfor «bobla» når han er på Gården (B): *«Jeg tror at han her, i alle fall har et lufterom. At han er litt utenfor bobla da».*

Videre blir denne delen koblet til frihet og begreper som «fri», «fristed», «øya», «lufterom» og «avbrekk». Disse begrepene opplever jeg som vanskelig å sette inn i en kategori. Ryan og Deci (2006) peker imidlertid på at fenomener som valg og frihet er nært beslektet med autonomi, og autonomi er en del av selvaktualisering (Diseth, 2019). Det gjør det naturlig å drøfte disse begrepene under selvaktualisering. Samtidig blir tidligere funn tatt opp igjen som mulige tolkninger av bobla. Dette er knyttet til Toms språkutfordringer og personlighet.

Kan språket være et hinder?

Som tidligere presentert og drøftet, kan Tom ha manglende norskkunnskaper. Anne sier også at Tom kan ha vansker med å finne de rette ordene. Det at Tom kan ha utfordringer med å mestre det norske språket, kan tenkes å være en utfordring på skolen, der ingen snakker samme morsmål som Tom. Forhold som frihet, frihet til å snakke, frihet til å uttrykke seg samt frihet til å undersøke og søke informasjon, er ifølge Maslow (1970) grunnleggende forutsetninger for å oppnå tilfredsstillelse. En konsekvens av at disse frihetene blir hindret, kan være negative følelser. Det kan bety at når Tom kommer på Gården og kan formidle sine tanker og følelser til Anne på et språk han mestrer, kan han føle seg mer fri på Gården. En mulig tolkning, kan på den måten være at manglende norskerferdigheter er et hinder for at Tom får snakke fritt på skolen. Når han da kommer på Gården og kan prate et språk han mestrer, kan det tenkes at Tom opplever større frihet til å uttrykke seg. Det kan være en mulig forståelse av hvordan Gården bidra til behovet for selvaktualisering.

Er Gården et sted hvor Tom får mulighet til å hente seg inn?

I delkapittelet 4.4 «Selvoppfatning» presenterte og drøftet jeg at informantene ikke opplever noen endring i Toms skolesituasjon, etter at han begynte å være på Gården. Tom selv sier at han trives bedre etter at han begynte å være på Gården. Han opplever blant annet at uka ikke blir så lang, når han er på Gården denne ene dagen (T/B): «*ja, det føles liksom litt ut som om uka ikke er så lang*». Det at Tom opplever et behov for en kortere skoleuke, kan være en indikasjon på at Tom har et behov for å slappe mer av. Når han den ene dagen får komme på Gården, kan det være en tolkning, at han får mer overskudd til å være på skolen de andre dagene.

I delkapittel 4.2 «Tilhørighet og inkludering» drøftet jeg om Tom kan ha en innadvent personlighet, og om Tom trives blant færre folk. Toms personlighet kan være en mulig tolkning av hvorfor han har behov for at uken blir avlastet med en dag på Gården. Slik jeg har forstått det, er det per dags dato ikke mange folk på Gården. På den måten kan Tom få muligheten til å arbeide selvstendig med sine arbeidsoppgaver. Ifølge Paulsen og Bru (2018) kan introverte elever bli tappet for energi når de må samarbeide med andre. Det kan bety at Toms personlighet er en medvirkende årsak til at Tom foretrekker å være på Gården, der det er mindre folk og mindre krav til samarbeid. På den måten får Tom muligheten til å utvikle sine ferdigheter og interesser for snekring, på en arena som ikke forventer at Tom skal samarbeide med andre. Det at Tom kan slappe mer av med færre folk, kan altså være en måte

å forstå tilfredsstillelsen av behovet for frihet og dermed skaper betingelser for selvaktualisering på Gården.

Effekten av å være utenfor klasserommets fire vegger

Belinda forteller at hun tror oppholdet på Gården gir Tom et lufterom og sier at når Tom er på Gården, får han et godt avbrekk. Belinda forteller også at det har vært vanskelig for Tom å møte opp på skolen, men når han er på Gården kan Tom være fri (B): *«På skolen har jo det vært litt vanskelig av og til at han, ja, møte opp da. Og her er jo litt sånn fristed da, kan være litt fri, og ikke være sånn låst. Ikke så stiv»*. Hva Belinda konkret mener med at Tom er fri og ikke så stiv, kan være vanskelig å tolke. Men stivhet innebærer at man ikke er i bevegelse, og jeg har derfor presentert og drøftet dette forbindelse med det å være i mer frie og naturlige omgivelser.

En del av spørsmålene til informantene handlet om den effekten det har å være ute og fysisk aktiv, når man er på Gården. Tom forteller at han på Gården er ute hele tiden, er mye aktiv og gjør ting hele dagen. Jeg spør Tom om han tror det å være ute har noe å si for hvordan han har det inne i seg. Til det svarer han at det er bedre enn å sitte i klasserommet (T/B): *«mhm, ja det er i alle fall mye bedre enn å sitte i et klasserom»*. Det kan bety at stillesitting på skolen er en utfordring for Tom, noe som Tom ikke er aleine om. For mange elever kan en av de største utfordringene, være skolens krav om stillesitting (Befring, 2019). Det å møte en læringskontekst som elevene ikke mestrer, er også en utfordring.

Ifølge Jordet (2017) er klasseromsundervisning en betegnelse på den undervisninga som foregår innenfor klasserommets fire vegger. Bakgrunnen for at jeg har valgt å koble autonomi til Toms mulige utfordringer knyttet til stillesitting på skolen, er fordi sosialkognitive teoretikere har pekt på autonomi som en frihet fra ytre påvirkninger (Ryan & Deci, 2006). Det kan tenkes at Tom opplever seg kontrollert av de ytre påvirkningene, som er de rammene i det tradisjonelle klasserommet. Ifølge Deci og Ryan (2012) vil kontrollerende miljøer, oppfordre individ til å tenke og oppføre seg på en spesiell måte. Det kan tenkes at Tom opplever stillesitting på skolen som en måte å bli kontrollert av omgivelsene på. Det kan tenkes å føre til svekkelse av autonomi og dermed være et hinder for tilfredsstillelse av behovet for selvaktualisering. En del av forståelsen av tilfredsstillelse av behovet for selvaktualisering på Gården, kan på den måten sees i sammenheng med de frie fysiske rammene, i motsetning til stillesitting på skolen.

I forrige del presenterte og drøftet jeg muligheten for at Tom føler seg mer fri på Gården og en mulig tanke kan være at Tom får slappe av på Gården en gang i uken. Men selv om en

mulig tolkning kan være at Tom får spare energi på Gården, er det ingen ting som tyder på at Tom er fri for arbeid på Gården. Belinda forteller at på Gården er det ingen fridag. Tom kommer inn i samtalen og forteller at det er det en person som sørger for: (T): «*det passer Anne på, på at det ikke er det (hehe)*». Belinda bekrefter at her på Gården er det ingen fritid, og sier at Anne er flink til å gi oppgaver, noe Tom bekrefter.

At Tom har oppgaver på Gården forteller også Anne, og trekker frem et eksempel en dag det var mye snø:

(A): og ja vi hadde for to uker siden når vi hadde så mye snø, da måtte Tom hjelpe oss med å måke snø og strø på området og hakke is [...] så fikk jeg melding fra moren Ina at han var veldig sliten, så han sov nesten kl. 17 på sofaen (hehe) [...] Tom sa selv han sover bedre når han er på Gården, så det har jo han oppdaget selv.

Anne viser altså til en dag, der Tom virkelig fikk brukt kroppen fysisk, noe som kan ha ført til at Tom ble sliten og fått bedre søvn. Det at Tom sover bedre, kan være enda en indikasjon på at oppholdet på Gården fører til at Tom blir mer avslappet. Anne mener også at man blomstrer opp og slapper mer av når man er ute i naturen og er fysisk aktiv. Hun sier at forskning viser at frisk luft og fysisk aktivitet fører til at stresshormonene faller, og uttrykker at det har positiv effekt. Det kan stemme overens med forskning som viser at ved fysisk aktivitet, blir det mindre uttalt nivå av stresshormoner (Jonsdottir & Ursin, 2008). Anne sier for eksempel at det å være ute og «møkke» paddocken, det å gå ut med 10 kg. vann, hestemøkk til ridebanen, eller det å fylle på 120 liter vann, gir ekstra god effekt.

Anne forteller at mange elever som kommer på Gården, er der fordi de er lite fysisk aktive. Når det gjelder Tom, tror Sofie at det er viktig at Tom kommer seg utenfor husets fire vegger. Dette forteller også Anne som sier at Tom er veldig glad i å spille dataspill. Hun forteller også at det var et sterkt ønske fra moren Ina om å få han ut av huset.

At Tom er lite fysisk aktiv, kan sees i sammenheng med halvparten av resten av 15-åringene i Norge. Ifølge Folkehelse rapporten (2018) oppfyller bare halvparten av 15-åringene helsemyndighetenes anbefalinger om fysisk aktivitet. Det at Tom ellers er lite fysisk aktiv, kan igjen ha en sammenheng med Toms interesse, eller manglende interesse, som tidligere drøftet i sammenheng med i hvilken grad Tom opplever tilhørighet og inkludering. Ifølge Krøger (2018) kan det være flere årsaker til at barn er lite fysisk aktive. En årsak kan være at de tradisjonelle aktivitetene, slik som for eksempel fotball, ikke passer for alle. Som tidligere

presentert og drøftet, er flertallet av guttene i klassen til Tom fotballinteresserte. Ifølge Sofie er ikke Tom interessert i fotball. Det kan altså være en mulighet for at Toms interesse for spill, eller manglende interesse for tradisjonelle aktiviteter som fotball, er en medvirkende faktor til hvorfor Tom ellers er lite fysisk aktiv.

Gjennom dette kapittelet har det blitt presentert og drøftet Toms interesse for snekring og de praktiske ansvarsoppgavene knyttet til dyrene. Det at Tom liker å snekre og liker å ha ansvar for dyrene, kan gjøre at Tom har funnet arbeid som gjør at han ønsker å være mer fysisk aktiv. Det å være motivert for fysisk aktivitet innebærer, at man finner en aktivitet man trives med og som man aktivt ønsker å delta i og fortsette med (Krøger, 2018). Det kan ha bidratt til at Gården er en viktig bidragsyter for å hjelpe Tom ut av husets fire vegger. En mulig måte å forstå hvordan oppholdet på Gården, kan gi økt tilfredsstillelse av behovet for selvaktualisering, kan altså dreie seg om at Gården tilbyr meningsfulle aktiviteter.

4.4.2 Sammenheng mellom interesser og faglig innhold

Over har jeg presentert og drøftet om bobla som Belinda snakker om, dreier seg om å ikke kunne snakke fritt på skolen, at Tom får slappe mer av på Gården samt effektene av å være fysisk aktiv, som kan være knyttet til Toms interesser. Det virker som om Tom har manglende motivasjon for skolen og det faglige som skjer der. Ifølge Diseth (2019) er motivasjon noe som oppstår, fordi man opplever at oppgavene er viktig å utføre. Videre i denne delen, presenterer og drøfter jeg hvordan behovet for selvaktualisering kommer til uttrykk ved faglig autonomi og læring med utgangspunkt i Toms interesse.

Indre motivasjon og selvkongruente mål

Sofie tror Tom liker seg på Gården, fordi han opplever mestring og får vist hva han kan (S): *«uten å ha vært inne i hodet hans på en måte, men jeg tror det som vi var inne på med mestring, at han får på en måte vist sine sterke sider»*. Det kan bety at Sofie opplever Gården som et sted der Tom får aktualisert sine sterke sider og som fører til mestring. Selvaktualisering handler om å utnytte talentene våre i størst mulig grad (Diseth, 2019). Dersom Tom får utnytte snekkerferdighetene sine på Gården, kan det bety at Gården legger til rette for autonomi og dermed tilfredsstillelse av behovet for selvaktualisering. Det at Tom gjentatte ganger forteller at han liker snekring, kan tenkes å føre til at Tom har indre motivasjon for snekringa på Gården. Indre motivasjon dreier seg om at en aktivitet vekker interesse og engasjement (Deci & Ryan, 2012).

Anne forteller at når Tom kom på Gården var han en kjekk ungdom, men var uten selvtillit, ingen mål og alt var bare grått. Tidligere presenterte jeg et utdrag der Tom og Belinda forteller om snekkerboda, som skaper en ramme for at Tom har et mål om å bli snekker samt at Tom føler seg stolt når han mestrer en snekkeroppgave. Det kan bety at Tom har gått fra å ikke ha mål, til å ha et mål om et yrke- nemlig å bli snekker.

At Tom vil bli snekker, har også Sofie fått med seg når hun og Tom snakket om hva Tom kunne tenke seg å gjøre av valg neste år. Hun spurte Tom hva han kunne se for seg å gjøre og da hadde han snakket om bygg og anlegg. Dette er ei retning Sofie tror er veldig lurt for Tom, fordi han da kan få brukt interessene sine til noe (S): *«Jeg tenker jo at det at å gå noe praktisk kan være veldig lurt for han da [...] med tanke på det å få brukt interessene sine til noe»*. Toms interesse for snekring, kan på den måten tenkes å være motivasjon for Toms fremtidige yrke. Interessen er en kraftfull motivasjonsprosess, som gir energi til læring og retning av yrker (Harackiewicz et al., 2016). Det at Tom har et mål som er i tråd med sine interesser, kan være en indikasjon på at målet om å bli snekker, er et selvkongruent mål. Det å sette seg mål som samsvarer med egne interesser og verdier er en fordel og kalles selvkongruente mål (Diseth, 2019).

Fagene på skolen skal være både relevante for samfunnet, arbeidslivet og elevenes erfaringer og forutsetninger for å lære (NOU, 2015:8). På lik linje med at skolelivet preges av tidligere erfaringer, preges også skolelivet av hva elevene ser for seg å gjøre i fremtiden (Tangen, 2019). Det kan bety at Toms interesse for snekring og mål om å bli snekker, kan bidra til å bedre Toms skolelivskvalitet.

Det å være på jakt etter å realisere seg selv, er på lik linje som ved selvoppfatning, en motiverende faktor (Diseth, 2019). Det kan bety at Tom opplever det motiverende å strekke seg etter målet om å bli snekker. Det kan være en indikasjon på at Tom nærmer seg et stadium, der han vet hvilken retning livet hans skal ta, med tanke på yrke. Ifølge Tetzchner (2019) er utdanning blitt den viktigste overgangen fra ungdom til voksen. I tillegg til at identiteten har en kulturell grobunn, knyttes også identiteten til yrke, altså yrkesidentitet (Morken & Karlsen, 2019).

Mens Tom kan være mer usikker på den kulturelle identiteten sin, som tidligere presentert og drøftet, virker det altså som om han er mer sikker på hva han vil bli. Det å være en selvaktualiserende person, innebærer blant annet at man ikke er i tvil om hvilken retning livet skal ta (Diseth, 2019). Selv om Tom ikke har funnet seg selv som person og kan ha

manglende selvverd, kan det altså virke som om han har en klar retning i livet, altså hva han vil bli. Dette kan bety at Toms indre motivasjon for snekring og et selvkongruent mål om å bli snekker, har betydning for hvordan behovet for selvaktualisering blir tilfredsstillt på Gården.

Autonomistøttende vs. kontrollerende læringsmiljø

På grunn av Toms interesse for snekring på Gården, spurte jeg Tom om han fikk arbeide med treverk på skolen. Det forteller Tom at han ikke gjør (T/B): *men de gjør ingen ting med treverk [...] (T): har hatt det en gang, i niende klasse, men ja, det var bare en gang*». Jeg spør videre om Tom har spurt læreren om han får ha mer treverk på skolen. Til det svarer han at han ikke har, fordi de har så mange faste oppgaver de må gjøre. Når Tom bruker begrepet «fast» kan det peke mot noe som ikke kan endres.

Det kan være en mulighet for at læreren til Tom hadde gitt flere arbeidsoppgaver knyttet til treverk, dersom Tom hadde spurt. Det kan også hende at læreren har hatt timer, der han har spurt klassen om hva de ønsker å gjøre i timene, men Tom har vært fraværende fra undervisninga. Tom har hatt en del fravær. Det er likevel slik at kontrolldimensjonen innenfor skolelivskvalitet innebærer at det er *elevens oppfatning* av egne muligheter til å påvirke skolegangen, det dreier seg om (Tangen, 2019). Det kan slik jeg forstår, det innebære at det er Toms oppfattelse av muligheten til å påvirke, som bestemmer om Tom opplever autonomi. På den måten kan Toms opplevelse av å oppleve oppgavene som faste, være en indikasjon på at han ikke opplever et autonomistøttende miljø på skolen.

Et perspektiv som står i kontrast til frihet og autonomi, er det behavioristiske perspektivet (Ryan & Deci, 2006). Om det er tilfelle i Toms skolesituasjon, opplever jeg kan være vanskelig å si noe om. Det kreves mer undersøkelse og flere perspektiv. Det som jeg drøfter muligheten for, er Toms manglende opplevelse av å kunne påvirke innholdet i kunst og håndverktimene, der han ikke opplever å ha valgfrihet. Et autonomistøttende miljø innebærer at man tilbyr valg i miljøet (Deci & Ryan, 2012). Behovet for autonomi handler om en opplevelse av indre kontroll, der man selv bestemmer aktiviteten, samt valgfrihet mellom ulike alternativer og fri vilje (Diseth, 2019). Ifølge Bandura (1997) baserer valg seg på troen på egne evner. På den måten kan også mestringsforventningen spille en viktig rolle for fremtiden ved å påvirke hvilke aktiviteter og miljøet som tilbyr disse aktivitetene. Ut ifra dette kan det tenkes at Tom har manglende motivasjon for skolen, og Gården fyller på den måten en funksjon som skolen ikke gjør. Ved at Gården gir Tom muligheten til å arbeide med oppgaver som er i tråd med sine interesser og mål, kan på den måten øke Toms motivasjon for

læring. Men kan oppholdet på Gården fremfor å fylle et tomrom, brukes til å øke Toms motivasjon i skolen?

Muligheter: Økt sammenheng mellom erfaringer og interessen og det som skjer på skolen

Det er liten tvil i at skolen ikke kan erstatte Gården, med tanke på å være ute hele dagen, stell av dyr og det å ha sin egen snekkerbod. Man kan ikke flytte alle dyrene inn i klassen og Tom kan ikke isolere seg i en egen snekkerbod på skolen. Men Gården kan heller ikke erstatte skolen. Tom må på skolen for å i det hele tatt kunne aktualisere målet om å bli snekker. At Tom må på skolen var også moren Ina klar på, da jeg spurte om hun tror det hadde vært bra for Tom å være oftere på Gården (I/B): «altså en dag i uken er nok, fordi han må holde fokus på skolen, det er det som er jobben hans». Moren Ina er altså klar på at Tom bare skal være på Gården en gang i uka. Det kan bety at moren Ina mener at Gården ikke skal være en erstatning for skolen.

Jeg har også presentert og drøftet at Sofie og moren Ina ikke opplever at Toms motivasjon for skolen har økt, etter at han begynte å være på Gården. Moren Ina ser imidlertid en endring hos Tom når han kommer hjem fra Gården, som er annerledes enn når han kommer hjem fra skolen. Sofie opplevde også en mer åpen og stolt Tom når han snakker om Gården, og ifølge Anne opplevde to av faglærerne til Tom en mer smilende og positiv Tom. Tom selv opplever også at ting går bedre nå etter at han begynte å være på Gården. Det er på den måten ingen klar fasit på om Gården har ført til økt motivasjon for skolen. Det kan imidlertid virke som om oppholdet på Gården gir positiv effekt på Tom ellers i livet.

Når jeg, som tidligere presentert og drøftet, spurte Sofie om hun har noen tanker om det er noe hun kunne gjort for å øke Toms motivasjon på skolen, fortalte Sofie også om mulighetene for større faglig sammenheng mellom oppgavene på Gården og på skolen (S): «[...] kanskje da til og med kunne ha tilrettelagt den undervisninga som foregår her slik at den blir relevant, eller at han føler det er en sammenheng da, at det på en måte kunne hjulpet på motivasjonen, på det faglige». Sofie føler imidlertid også på at Gården har et ansvar med å logge henne på det som skjer på Gården, noe som kunne gi Tom økt motivasjon for det som skjer på skolen. Sofie erkjenner likevel at hun selv ikke har vært like flink å logge seg på det som skjer på Gården. Sofie opplever altså at både hun og Gården kan bli flinkere å følge opp Toms arbeid på Gården, for å skape en sammenheng mellom det som skjer på Gården og det faglige på skolen. Denne sammenhengen tror hun kan øke Toms motivasjon for det faglige på skolen. Selv om Gården og skolen ikke kan erstatte hverandre kan det altså være mulig å lage en sammenheng mellom disse to opplæringsarenaene. Det kan stemme overens med Jahnsen et al. (2014), som peker

på at en vekselvirkning mellom en bevisst bruk av alternative opplæringsarenaer og økt tilpasning og variasjon i den ordinære skolen, kan ha et stort potensial. For at tiltakene skal bidra til økt motivasjon, er det likevel viktig at opplegget på Gården er en modell og inspirasjon for den ordinære opplæringa. På den måten kan en mulighet for å øke Toms motivasjon for skolen, være at det faglige på skolen bygges på Toms interesser og erfaringer fra oppholdet på Gården. Det faglige innholdet i skolen skal ha betydning for både personlig utvikling, yrkesfremtid og samfunnsdeltakelse (NOU, 2015:8). Ifølge Bandura (1997) er det slik at elevene som er usikre på hva de vil bli, har vansker med å bli oppslukt i opplæringa. Dersom Tom er oppslukt i snekringa, kan det altså være en gylden mulighet for å øke Toms motivasjon for skolen.

4.4.3 Veien videre for Tom

Hittil i dette delkapittelet har jeg presentert og drøftet forhold som kan gi en forståelse for hvordan omstendighetene rundt Tom bidrar til eller hemmer Toms muligheter for opplevelse av frihet, autonomi og selvaktualisering. Funnene kan tyde på at Tom har en klar yrkesretning med et selvkongruent mål om å bli snekker. Ved å ta utgangspunkt i Toms interesse og mål om å bli snekker, kan det være en mulighet for å øke Toms motivasjon for skolen. Men er et selvkongruent mål nok for å få aktualisert målet om å bli snekker?

Moren Ina sier at Tom gjerne vil jobbe med hendene sine og være kreativ, men legger til at da må han også vite hvilken vei han skal gå. Under intervju med moren Ina er fristen for å søke til videregående opplæring gått ut. Hun vet heller ikke hva som ble søkt på og om han i det hele tatt har søkt. Sofie forteller også at hun er usikker på hva han har søkt på, men kan bekrefte at han har søkt.

Anne håper virkelig at Tom klarer å få oppfylt drømmen om å bli snekker. Hun forteller at de ikke vet hvor mange plasser dem har i år og de er usikre på om han får plass. Moren Ina håper også at det ungdomsskolen har å vise til i søknaden, er nok for å komme inn på videregående skole: (I/B): *«så da er det liksom det lille ungdomsskolen har og kan gi til videregående om det er nok da, om dem kan se liksom om han kommer inn da på skolen, om det er nok»*. Det handler om usikkerheten med tanke på karakter, fordi Tom ikke har karakterer i alle fag.

Det er altså knyttet en del usikkerhet rundt hva Tom egentlig har søkt på, og om han kommer inn. Moren Inas bekymring kan dreie seg om Toms vitnemål, som er det som legges ved som dokumentasjon når søknadene om videregående opplæring skal vurderes (Opplæringslova, 2000, §3-1). Vitnemålet består av karakterer (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-5), og

som moren Ina sier har Tom manglende karakterer i mange fag. Moren Inas bekymring er på den måten forståelig.

Det at Tom har manglende karakterer, kan stemme overens med at det er en sammenheng mellom elevenes prestasjoner og elevenes innvandrerbakgrunn (NOU, 2015:2). Elever med innvandrerbakgrunn har i snitt lavere grunnskolepoeng enn etnisk norske elever. Sofie tror imidlertid at sjansene for at Tom kommer inn på bygg og anlegg er der, selv om hun er litt usikker på hvordan opptakene foregår, med tanke på at han er flerspråklig, har hatt særskilt opplæring og at han har fritak fra en del karakterer. Hun tror likevel at disse elevene blir vurdert for seg selv og er derfor ikke så bekymra. Slik jeg har forstått det, oppfyller Tom kravene om særskilt språkopplæring og har godkjent fritak fra en del karakter. Disse elevene blir vurdert på et individuelt grunnlag ut ifra skjønn (Forskrift til opplæringslova, 2016, §6-23). På den måten kan Sofie ha rett i at Tom blir vurdert på særskilt grunnlag. Det betyr at i de fagene der Tom har manglende karakter, skal det ikke regnes poeng etter forskrift til opplæringslova (2016, §6-23).

Tom har etter opplæringslova rett på videregående opplæring og rett til å få komme inn på ei av de tre linjene han har søkt på. Det er fylkesmannen som skal sørge for at søkeren får komme inn på ett av de tre valga elevene har søkt på (Forskrift til opplæringslova, 2016, §6-23). Det betyr at selv om Tom har rett på ett av de valgene han har gjort, er det ikke sikkert at han kommer inn på førstevalget. Det kan bety at selv om Tom har et selvkongruent mål om å bli snekker og er dyktig å snekre, er det ikke sikkert at han kommer inn på bygg og anlegg dersom det er førstevalget hans. Hva skjer dersom Tom ikke kommer inn på bygg og anlegg?

Selv om Sofie har tro på at Tom kommer inn på førstevalget, forteller hun likevel at hun tror Tom opplever en mørk tid, dersom han ikke kommer inn på førstevalget (S): *«jeg tror at hvis han ikke hadde kommet inn på førstevalget sitt, så tror jeg kanskje at det kunne vært, at han kunne gått litt kjelleren»*. Det kan bety at opptaket til høsten kan ha betydning for Toms selvverd og selvaktualisering. Det kan tenkes å hjelpe lite å være talentfull, ha selvkongruente mål og være på vei mot en yrkesidentitet og selvaktualisering, dersom omgivelsene ikke bidrar til at målene kan nås. Det best tenkelige er at Tom faktisk kommer inn på bygg og anlegg. På den måten kan det tenkes at Tom oppnår et etterlengtet mål, som kan føre til positive emosjoner. Ifølge Diseth (2019) kan glede oppstå når man har nådd et etterlengtet mål. Det verst tenkelige kan være at Tom ikke kommer inn, og det er da usikkert hvordan Tom vil oppleve det. Hva om målet om å bli snekker er det eneste Tom vil og har et mål om? Hva skjer med Toms identitet, selvtillit og selvverd?

5 KONKLUSJON

I tråd med problemstillinga og forskningsspørsmålene, vil dette siste kapittelet være en refleksjon og konklusjon rundt de viktigste funna. Problemstillinga var å undersøke hvordan man kan forstå oppholdet på Gården som en alternativ opplæringsarena for en elev med motivasjonssvikt i grunnskolen. Studien hadde også to forskningsspørsmål, som dreide seg om tilfredsstillende av behovene for tilhørighet og inkludering, positiv selvoppfatning og selvaktualisering i Maslows behovspyramide. Her ble også behovene satt i sammenheng med en elevs flerspråklige bakgrunn. Forskningsspørsmål 2 dreide seg om hvilke fremtidige muligheter Gården som en alternativ opplæringsarena kan ha, for å øke en elevs motivasjon i skolen og videre skolegang.

Slik jeg forstår det, kan det være funn som tyder på at Gården som en alternativ opplæringsarena for en elev med motivasjonssvikt i grunnskolen, både kan forstås som en erstatning og ett supplement for skolen. Når det gjelder tilfredsstillende av behovet for tilhørighet og inkludering, kan det virke som om Gården og skolen, sammen skaper en god språkstøtte for Tom. Tom får særskilt språkopplæring ved å både delta i en innføringsklasse og han har en tospråklig lærer (Belinda). Belinda er også sammen med Tom både på Gården og på skolen. På den måten kan det tenkes at Belinda er en forbindelse mellom disse to arenaene, slik Sofie også opplever det. I tillegg kan det virke som om Anne har en viktig rolle, der Tom kan snakke sitt morsmål med Anne, når han er på Gården. Det kan virke til å gi Tom en hjemfølelse, som kan ha sammenheng med Toms identitet. Anne er også bevisst på den betydninga det har at Tom lærer det norske språket for sosial deltakelse, og oppmunttrer derfor Tom til å snakke norsk. På den måten kan oppholdet på Gården som en alternativ opplæringsarena for en elev med motivasjonssvikt i grunnskolen, forstås med utgangspunkt i at skolen og Gården sammen kan skape betingelser, som bidrar til å gi økt tilfredsstillende av behovet for tilhørighet og inkludering, med tanke på språk.

Det kan imidlertid virke som om skolen ikke helt har plass til Toms personlighet. Tom kan ha en innadvendt personlighet og en interesse som ikke er i tråd med resten av guttene i klassen. Det kan tyde på at Tom faller utenfor normalen og har derfor ikke tilstrekkelig tilhørighet og inkludering på skolen. Det er vanskelig å si noe om Tom har gode relasjoner til de andre elevene i klassen, men ifølge moren Ina, leter Tom etter en venn. Belinda uttrykker også at det er bedre at Tom ikke tar med seg noen på Gården, fordi han ikke har en god venn i klassen. Ut ifra dette, kan det innebære at Tom ikke har ordentlig gode relasjoner i klassen, noe som kan

være en medvirkende årsak til at Tom har manglende motivasjon for skolen. På grunn av at jeg ikke har noen funn som viser at Tom er sammen med jevnaldrende på Gården, når han er der i skoletiden, drøftet jeg muligheten for at Tom unngår skolesituasjonen, snarere enn at Gården er en erstatning for tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet og inkludering, blant jevnaldrende. Det kan dreie seg om at Tom ikke trenger å være redd for å bli avvist eller skuffet, når han er på Gården.

Men jeg undersøkte også hvilke muligheter Gården som en alternativ opplæringsarena kan ha, for å i større grad gi Tom økt tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet og inkludering, blant jevnaldrende i klassen. Her kan et viktig funn dreie seg om mulighetene for relasjonsbygging. Det dreier seg om at Sofie aktivt kan oppmuntre de andre elevene til å spørre Tom om hans opphold på Gården, og på den måten tror Sofie at Tom kan føle seg mer inkludert. Aktiv relasjonsbygging, kan ut ifra dette være en måte de to arenaene sammen kan skape muligheter, som gir økt tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet og inkludering, blant de andre elevene i klassen. På den måten kan det tenkes å øke Toms motivasjon, med tanke på den engasjerende effekten relasjoner til jevnaldrende har (Wang og Eccles, 2012).

Når det gjelder behovet for positiv selvoppfatning, kan det virke som om Gården kan være en erstatning for negative skoleerfaringer, selv om jeg mangler data som kan si noe mer om Toms skoleerfaringer. Ut ifra mine funn, kan negative skoleerfaringer være knyttet til en dårlig karakter, i faget «mat og helse». Karakteren som ble satt på dette faget, kan ha vært i strid med Toms mestringsforventning. Her kan en mulig tolkning være at Toms selvverd blir truet. Det kan også virke som om Gården kan tilby omgivelser, som står i motsetning til negative skoleerfaringer. Det dreier seg om det kanskje mest viktige funnet i min studie: nemlig at Tom blir stolt av å snekre. Toms stolthet, er noe som kan tenkes å føre til positive emosjoner og tanker om det globale selvet (Tracy & Robins, 2007). Tom kan også oppleve at arbeidet knyttet til dyrene, gir han en opplevelse av å være betydningsfull.

Men selv om Gården kan være mer en erstatning enn et supplement, når det gjelder tilfredsstillelse av behovet for en positiv selvoppfatning, opplever jeg at Toms opphold på Gården, kan ha bidratt til en mer betydningsfull interaksjon mellom Sofie og Tom. På den måten kan Gården som en alternativ opplæringsarena, ha bidra til at Tom i større grad blir sett og anerkjent av Sofie. Det kan være viktig for Toms selvtillit, fordi elevene trenger å bli sett og anerkjent som unike mennesker i fellesskapet i klassen, for å utvikle selvtillit (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Det kan også være en mulighet for at Toms stolthet kan få en helt annen dimensjon, dersom Tom tar med seg noen fra klassen. Sofie tror at det kan gi Tom en «boost» å få vist de andre hva han har gjort på Gården. På den måten kan Gården ha et potensial til å bidra til at Toms selvoppfatning blir utviklet i samspill med de andre elevene i klassen. Samtidig er ikke denne muligheten uproblematisk. Tom selv og moren Ina var tydelig på at å ha med seg noen, ville ha hatt negativ påvirkning på Tom. Det dreier seg om at Gården er fristedet til Tom. Mer uklart er det hvorfor friheten på Gården blir truet, dersom Tom har med seg noen fra klassen. Det kan tenkes å igjen ha sammenheng med Toms personlighet, der han kan være redd for å bli avvist og skuffet. Dersom det er tilfelle, kan det føre til det motsatte av å øke motivasjonen for skolen, altså motivasjonen for skolen kan bli enda mer redusert (Wang og Eccles, 2012).

At Gården kan være en erstatning for skolen og ikke et supplement, kommer slik jeg forstår det, tydeligst til uttrykk i tilfredsstillelse av behovet for selvaktualisering. Det dreier seg om at det er lite sammenheng mellom Toms interesse, mål om å bli snekker samt Toms erfaringer på Gården og det faglige på skolen. Gården tilbyr omgivelser som bidrar til at Toms interesse og mål kan bli aktualisert. Tom får utnytte sine snekkerferdigheter, som er i tråd med hans interesse og mål. På skolen er det imidlertid lite som tyder på at Tom får utnytte sine snekkerferdigheter og mål om å bli snekker. Tom opplevde blant annet at oppgavene i faget kunst og håndverk er faste.

Samtidig kan funnene i studien si noe om muligheten for om Gården og skolen sammen kan skape omgivelser, som kan gi økt tilfredsstillelse av behovet for selvaktualisering. Det dreier seg om å tilby Tom arbeidsoppgaver på skolen som er i tråd med Toms interesse, mål og erfaringer fra Gården. På den måten kan det tenkes at Gården kan brukes som et supplement og som en mulighet for Toms skole å øke Toms motivasjon for skolen, heller enn at Gården tilbyr noe som skolen ikke gjør.

Gården tilbyr omgivelser som skolen ikke kan, med tanke på dyrene, de fysiske og frie omgivelsene og det trenger ikke nødvendigvis å være et mål å skape ei identisk snekkerbod på skolen. Men slik jeg forstår det, handler mulighetene seg om å bruke Toms erfaringer og opplevelser fra Gården på skolen, på en måte som gjør at Tom opplever fagene på skolen som mer relevante for hans interesse og mål om å bli snekker. På den måten kan det tenkes at Tom får økt motivasjon for skolen.

Helt til slutt vil jeg reflektere rundt et annet (åpent) funn, med tanke på mulighetene for at omgivelsene kan bidra til at Tom faktisk får tilfredsstillelse av behovet for selvaktualisering. Det fører til spørsmålet: kan Tom bli snekker? Dette spørsmålet foregår i utgangspunktet på et

mer overordnet nivå, som er utenfor både Gårdens og skolens påvirkningsmuligheter. Det innebærer derfor et spørsmål som kan åpne for videre forskning, altså hvordan inntak til videregående opplæring både vurderes og hvilke konsekvenser det kan ha får elevene.

Selv om Tom har manglende karakterer regnes ikke disse poengene med, fordi han får særskilt språkopplæring. Tom har derfor rett på videregående opplæring. Han har imidlertid bare rett på å komme inn på ett av tre ønsker. Det betyr at Tom ikke er sikret å komme inn på bygg og anlegg, om det er det han har søkt på.

Jeg vet ikke om Tom kommer inn og heller ikke konsekvensene av at han ikke kommer inn. Men Sofie fortalte at hun tror han kan gå i «kjelleren». Hvordan Tom vil oppleve det å ikke komme inn på bygg og anlegg, kan være vanskelig å svare på. Jeg avslutter derfor med to spørsmål: 1) Hva skjer med Toms selvverd, selvtillit og selvaktualisering, dersom han ikke kommer inn på bygg og anlegg? Og motsatt 2) Hva skjer med Toms selvverd, selvtillit og selvaktualisering, dersom han kommer inn på bygg og anlegg?

6 REFERANSER

- Andersen, S. S. (2018). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Fagbokforlaget .
- Arkow, P. (2019). Dyreassisterte intervensjoner i et samfunnsperspektiv: Dyrenes innvirkning på sosial kapital. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer* (I. C. Goveia, Overs., ss. 77-82). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barneombudet. (2017). *Barneombudets fagrapport 2017. Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudet. Hentet fra <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*. doi:<https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., ss. 168-193). Oslo: Cappelen Damm AS.
- boost. (u.d.). *Det norske akademis ordbok* . Hentet fra <https://naob.no/ordbok/boost>
- Burgon, H. L. (2011). "Queen of the world: experiences of "at-risk" young people participating in equine-assisted learning/therapy. *Journal of Social Work Practice*, ss. 165-183. doi:<https://doi.org/10.1177/23727322116655542>
- Covington, M. V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, ss. 4-20. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/1001615>
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Reviews*, ss. 171-200. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>

- De Nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination. I R. M. Ryan (Red.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (ss. 85-103). New York: Oxford University Press.
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi. Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fns barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokoller)*. Barne- og Familiedepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Folkehelse rapporten - kortversjon. Helsetilstanden i Norge 2018*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2018/fhr-2018/>
- Forskrift til opplæringslova. (2020). Karakterer i fag (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Forskrift til opplæringslova. (u.d.). Søkjarar som har rett til særskild språkopplæring etter opplæringslova § 2-8, og som manglar vurdering med karakter i meir enn halvparten av faga (FOR-1999-06-28-722). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest Matters: The importance of Promoting Interest in Education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, ss. 220-227. doi:<https://doi.org/10.1177/2372732216655542>
- Havik, T. (2018). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (ss. 93-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2017). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioral Difficulties*, ss. 131-153. doi:<https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>

- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak). Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse*. (Prop. 121 S (2018-2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/>
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F., & Tveit, A. (2009). Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker små gruppebaserte deltidstiltak for elever med lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kasusstudie. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2440015>
- Jonsdottir, I. H., & Ursin, H. (2008). Stress. I R. Bahr (Red.), *Aktivitetshåndboken. Fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (ss. 602-609). Helsedirektoratet. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/aktivitetshandboken/Aktivitetsh%C3%A5ndboken%20%E2%80%93%20Fysisk%20aktivitet%20i%20forebygging%20og%20behandling.pdf/_/attachment/inline/e7710401-9ac5-4619-916d-ff15a9edb3d4:380162e0f16eef64d00906fc472987340fbcc
- Jordet, A. N. (2017). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kismul, L., & Kogstad, R. (2018). Inn på tunet - innhold, brukergrupper og kvalitetssikring. I B. Berget, E. Krøger, & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi. Samspill mellom dyr og menneske* (ss. 95-109). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kogstad, R. E., Agdal, R., & Hopfenbeck, M. S. (2014). Narratives of Natural Recovery: Youth Experience of Social Inclusion through Green Care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, ss. 6052-6088. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph110606052>
- Krøger, E. (2018). Barn, dyr og dyreassisterte intervensjoner. I B. Berget, E. Krøger, & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi. Samspill mellom dyr og menneske* (ss. 132-141). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon - Mestring - Muligheter - Ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld.St.18 (2010-2011)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lanza, E., & Svendsen, B. A. (2007). Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism*, ss. 275-300.
doi:<https://doi.org/10.1177/13670069070110030201>
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: a new synthesis*. New York: Springer Publishing Company. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hivolda-ebooks/detail.action?docID=435140>
- Leary, M. R. (1999). Making Sense of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, ss. 32-35. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-8721.00008>
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic*, ss. 218-227.
doi:<https://doi.org/10.1177/10534512060410040401>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. London: Harper & Row. Hentet fra <https://www.eyco.org/nuovo/wp-content/uploads/2016/09/Motivation-and-Personality-A.H.Maslow.pdf>
- McLeod, S. (2020). Maslow's Hierarchy of Needs. Simply Psychology. Hentet fra <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>
- Morken, I., & Karlsen, J. (2019). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I E. Befring, K.-A. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., ss. 548-566). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., ss. 615-640). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2019). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Norsk Senter for forskningsdata . (u.d.). Hva er personvernopplysninger . Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hva-er-personopplysninger>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag* . Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Ogden, T. (2016). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2017). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Opplæringslova. (2008). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 30. April 2021 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Osch, Y. V., Zeelenberg, M., & Breugelmans, S. M. (2017). The self and others in the experience of pride. *Cognition and Emotion*, ss. 404-413.
doi:<https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1290586>
- Paulsen, E., & Bru, E. (2018). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (ss. 28-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Plamper, J., & Tribe, K. (2015). *The History of Emotions: An Introduction*. Oxford University Press. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hivolda-ebooks/detail.action?docID=1903256#>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-determination and Will? *Journal of Personality*, ss. 1558-1585. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Sollesnes, V. K. (2018). Grønn omsorg i praksis - ungdom og Inn på tunet. I B. Berget, E. Krøger, & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi. Samspill mellom dyr og mennesker* (ss. 110-121). Oslo: Universitetsforlaget.

- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tangen, R. (2019). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., ss. 680-698). Oslo: Cappelen Damm.
- Tetzchner, S. V. (2019). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorød, A. B. (2018). Dyr, mennesker og sosial kapital. I B. Berget, E. Krøger, & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi. Samspill mellom dyr og menneske* (ss. 69-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007). Emerging Insights Into the Nature and Function of Pride. *Current Directions in Psychological Science*, ss. 147-150.
doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00493.x>
- Trotter, K. S., Chandler, C. K., Goodwin-Bond, D., & Casey, J. (2008). A Comparative Study of the Efficacy of Group Equine Assisted Counseling With At-Risk Children and Adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, ss. 254-284.
doi:<https://doi.org/10.1080/15401380802356880>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support in Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Society for Research in Child Development*, ss. 877-895. doi:
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2015). Teacher-Student Relationship and Classroom Management. I E. T. Emmer, & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management* (ss. 363-386). New York: Routledge.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications. Design and Methods* (6. utg.). London: Sage Publications.

7 VEDLEGG

Her følger vedlegger som er brukt og henvist til gjennom oppgava.

7.1 Dokumenter

Vedlegger av dokumentene som ble brukt i kapittel 4 «Presentasjon av funn og drøfting».

Vedlegg 7.1.1 Arbeidsoppgaver

Arbeidsoppgaver (elevens navn)	
Dag og dato	
God morgen	Ta en runde på gården og sier «God morgen» til alle dyr og ansatte/frivillige
Stallen	<ul style="list-style-type: none">- Møkk en hesteboks. Du får beskjed hvilken boks du skal møkke.- Vask vannkar med en svamp og fyll på nytt vann i boksen.- Møkk skal i container på ridebane.
Paddock ute	<ul style="list-style-type: none">- Møkk paddocken til «Rosa» og «Prins»- Møkk skal i container på ridebane.- Tøm, vask og fyll nytt vann i vannbøtten.- Gir «Rosa» og «Prins» en klem.
Høyloftet	<ul style="list-style-type: none">- Stapp høy til hesten «Prins» (frokost, middag og kveldsmat)- Rydd og kost på høyloftet.
Om det trengs: 10 min pause – tid til å drikke litt	
Vann sauer	<ul style="list-style-type: none">- Tøm, vask og fyll nytt vann i vannbøtten til sauer.
Uteområdet	<ul style="list-style-type: none">- Kost utenfor stallen og ta det vekk med en spade og eventuelt trillebår.- Plukk søppel, og hold området ryddig.- Skift sekker i søppeldunkene om disse er fulle.
Stallen	<ul style="list-style-type: none">- Kost trappen fra 3. etg og ned.
Høner	<ul style="list-style-type: none">- Plukk egg og legg de i kjøleskap.- Plukk vekk og kast gammel mat (melonskål).- Fyll halm i rugekassene om det er lite.
Pause 15 min – tid til å drikke og spise litt	
Individuelle oppgaver	

AVTALE OM ALTERNATIV OPPLÆRING - UTPLASSERING I ARBEIDSLIVET.

Avtale mellom elev, foresatte, Gården og skole.

<i>Bedrift:</i>	«Gården»
<i>Adresse:</i>	
<i>Telefon:</i>	
<i>Epost:</i>	
<i>Kontaktperson:</i>	
<i>Elev:</i>	
<i>Foresatte:</i>	
<i>Adresse:</i>	
<i>Epost:</i>	
<i>Telefon:</i>	
<i>Kontaktperson skole, Telefon og epostadresse:</i>	
<i>Arbeidstid:</i>	<i>Dag og klokkeslett</i>
<i>Lønn:</i>	Ikke lønn pga arbeidspraksis
<i>Avtalen gjelder fra:</i> med mulighet til forlengelse
<i>Diverse:</i>	Avtalen kan avsluttes når som helst fra begge parter, men både arbeidsgiver, skolen, elev og foresatte skal ha beskjed med begrunnelse. Eleven må komme på egen hånd til bedriften. Gården dekker ikke utgifter for reise.

Elevens plikter:

- Møt fram til avtalt tid.
- Kle deg etter vær (vi er stort sett ute) og ha med matpakke og drikke.
- Gi beskjed til bedriften **på forhånd** om fravær grunnet sjukdom, prøver osv.
- Passe på å få kvittering på frammøtekortet.
- Vis frammøtekortet til kontaktlærer en gang i måneden eller oftere.
- **Hvis eleven ikke viser underskrift fra arbeidsgiveren på oppmøte på jobb, registreres det som ugyldig fravær i klassens protokoll.**

Kommune,

Elevens underskrift

Foresattes underskrift

For bedriften

For skolen

MINE OPPGAVER

Navn: Dato:.....

- *Gjør oppgavene ordentlig, dyrene klarer ikke å fikse det selv, om du gjør ting halvveis.*
- *Rydd på plass ting du har brukt og om du har rotet.*
- *Vask over kjøkkenbord inne og kuttestasjon ute om du har brukt det.*

Møkk boks inne og vask vanndispenser

Møkk paddocken ute

Vann: Tøm, vask og fyll nytt vann i alle vannbøttene til

Uteområde: Kost utenfor stallen og ta det vekk med en spade og eventuelt trillebår.

Uteområde: Plukk søppel, og hold området ryddig.

Uteområde: Skift sekker i søppeldunkene.

Uteområde: Gi vann til blomster og hageplanter (grisebingen).

Uteområde Gapahuk: Vask bord.

Uteområde terrassen: Vask bord.

Møkkecontainer

Stallen: Kost trappen fra 3. etasje ned.

Stallen: Kost stallgangen.

Stallkjøkken: sorter frukt og brød.

Ponnistall: vask vindu.

Ponnistall: kost stallgangen og støv på hylle.

Oppgaver smådyra (se egen beskrivelse i gangen, 1. etasje)

- | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> griser | <input type="checkbox"/> høner, ender | <input type="checkbox"/> andunger | <input type="checkbox"/> geiter |
| <input type="checkbox"/> katter | <input type="checkbox"/> sauer | <input type="checkbox"/> kaniner | <input type="checkbox"/> chinchillas |
| <input type="checkbox"/> vaktler | <input type="checkbox"/> fugler | | |

Annet

7.2 Intervjuguider

Her er vedlegger med intervjuguider. På noen steder har jeg markert med rød skrift for å vise noen av de viktigste endringene underveis i forskningsprosessen.

Vedlegg 7.2.1 Intervjuguide Tom

Introduksjon: *Jeg skriver en oppgave der jeg undersøker om dyr i en elev si opplæring kan gi bedre psykisk helse. Psykisk helse handler om hvordan vi har det med oss selv, og alle har en psykisk helse. Det er frivillig å svare på disse spørsmålene. Det tar ca. 35-40 min. evt. lenger om du vil.*

Spørsmålene ble ikke stilt i rett rekkefølge, da det var et semistrukturert intervju.

Den største endringen er at intervjuet med Tom og Belinda ble slått sammen. Det fungerte først på en slik måte at jeg først snakket med Tom og så med Belinda. Utover i samtalen ble det imidlertid mer og mer naturlig at det ble en samtale, der begge informantene kom med innspill på hvert enkelt spørsmål.

En annen endring ble at jeg skiftet fra «besøk hos dyrene» til «besøk på Gården». Det gjelder også ellers. Spørsmål som ble unaturlig å stille med tanke på at Tom ikke hadde størst fokus på dyrene, ble også valgt bort.

1 ARBEIDET PÅ GÅRDEN

- 1 Kan du gi noen eksempler på hva du gjør mens du er på besøk hos dyrene?
- 2 Lærer du noe mens du er på besøk hos dyrene?
 - Lærer du noe fra dyrene selv?
- 3 Har du noen tanker om det å være ute i naturen sammen med dyrene kan påvirke hvordan du har det inne i deg?
 - Kan du si noe om på hvilken måte?

2.1 Mestring og glede

- 1 Har du opplevd at du får til noe mens du er på besøk hos dyrene?

Her fortalte Tom om snekinga og jeg skiftet fra «besøkt hos dyrene» til «besøk på Gården». Her ble det også en del oppfølgingsspørsmål knyttet til snekinga som tok store deler av tiden. Det var blant annet her at Tom brukte begrepet «stolt» når han fortalte hvordan han hadde det inne i seg når han snekret.

- Kan du huske en spesiell ting som gjorde at du fikk en opplevelse av å få til noe?
 - Kan du prøve å forklare hvordan du følte det inne i deg da?
- 2 Har du opplevd at du har mer lyst å gå på skolen etter at du begynte å være på besøk hos dyrene?
 - Syns du at du trives bedre på skolen i etterkant av at du har vært på besøk hos dyrene
 - Kan du prøve å forklare litt hvordan og hvorfor?
 - 3 Har du opplevd å lære bedre på skolen etter at du har vært på besøk hos dyrene?
 - Kan du gi et eksempel?
- Har du noen ganger vært redd mens du har vært på besøk hos dyrene?
- Husker du hva som skjedde da?
 - Opplevde du å få det til selv om du var redd? Hvordan hadde du det inne i deg etterpå da?

Opplever du at det å være fysisk aktiv kan påvirke hvordan du har det inne i deg?

1.2 Selvtillit

1 Opplever du at det å være på besøk hos dyrene gjør at du får større tro på deg selv?

- Kan du huske en situasjon som har gjort at du fikk større tro på deg selv mens du var på besøk hos dyrene?

2 Opplever du at det å være på besøk hos dyrene gjør at du også kan få til andre ting i livet?

- For eksempel skolefag eller vennskap?

2 VENNSKAP

2.1 Vennskap med dyrene

1 Kan du si noe om du opplever vennskap med noen av dyrene når du er på besøk hos dyrene?

- Hvilke dyr opplever du vennskap med?
- Hvorfor tror du at du opplever vennskap med akkurat dette/disse dyrene?

2 Kan du si noe om hvordan du føler det inne i deg når du er sammen med dette/disse dyrene?

- Kan du huske om dyret/dyrene har gjort deg glad en dag du var litt trist eller nedfor?

På grunn av at Tom hadde mest fokus på snekring, omformulerte jeg spørsmålet til: «Kan du huske en dag der du har vært nedfor og så har du kommet på Gården og blitt glad igjen?»

På hvilken måte gjorde dyret deg glad?

- Hvorfor tror du at du ble glad?

3 Kan du fortelle litt om hva du og dyrene gjør på når dere er i lag?

- Kan det skje at du prater med dyrene? Vil du fortelle litt om hva dere prater om? (*må ikke si det om det er en hemmelighet*).
- Pleier du å være nært dyret? På hvilken måte? For eksempel steller du eller koser med dyret?

4 Har du enkelte dager opplevd at du heller vil være sammen med dyrene fremfor andre barn eller voksne?

Her ble spørsmålet omformulert til om Tom heller vil være på Gården fremfor andre plasser.

- Hvor ofte føler du det slik?
- Når følte du det slik?
- Kan du si noe om hvorfor du tror du følte det slik sist?

2.2 Vennskap med andre barn eller ungdommer

1 Er det noen andre barn eller ungdommer her mens du er på besøk hos dyrene?

- Er du venner med en eller flere av disse personene?

3 Har du noen tanker om hvordan det er å være sammen med andre barn og ungdommer når du er på besøk hos dyrene?

4 Kan du huske om du har fått nye venner på besøk hos dyrene?

- Kan du huske om du har blitt bedre venner med noen mens du var på besøk hos dyrene?

5 Har du venner i klassen din som ikke er med når du er på besøk med dyrene?

Dersom nei:

- Hva tenker du om det? Kunne tenkt deg at de var med deg når du skal på besøk hos dyrene?

Her svarte Tom nei, og jeg opplevde derfor relevant å følge opp dette med at Tom ikke vil ha med seg noen venner fra klassen, og spurte derfor Tom mer om hvordan han opplever vennskapene på skolen. Dette ble også vendepunktet der jeg opplevde at jeg måtte forstå Toms skolesituasjon i større grad for å forstå hvordan han opplever oppholdet på Gården.

5 Synes du det er viktig å ha vennskap med andre barn for å ha det bra?

- Hvorfor tror du det?

6 Synes du det er viktig å ha vennskap med andre barn eller ungdommer for å være trygg og kanskje lære bedre på skolen?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Kan du fortelle litt om hva du og de andre som er på besøk sammen med deg gjør på når dere er sammen på besøk hos dyrene?
- Samarbeider om noe? Hva?

Har du venner som ikke går i klassen din?

- Hvor er du sammen med disse vennene?

3 ORDET ER FRITT

Har du noe du vil fortelle om som vi enda ikke har snakket om?

Avslutning: Tusen takk for at du ville svare på disse spørsmålene. Dine svar betyr mye for oppgaven min. Husk at det er frivillig å delta, og du kan si fra når som helst om du ikke vil at det du har fortalt blir tatt med i oppgaven min. Da sier du fra til en voksen, og de sier fra til meg.

Også her ble intervjuguiden endret med tanke på både innhold og at intervjuet med Tom og Belinda ble slått sammen.

Introduksjon: *Jeg vil minne om at det er helt frivillig å delta.*

OM DEG

1.1 Hvilken utdanning har du?

1 OM TILBUDET

1 Kan du fortelle litt hva som er din rolle til det som skjer på gården?

- Hva er dine arbeidsoppgaver?
- Hvor ofte er du her?

2 Jobber du på skolen til noen av elevene som er på besøk på gården?

3 Har du noen dialoger med de som jobber på gården, foresatte eller læreren om det som skjer på gården?

- Kan du fortelle litt om hva den kontakten handler om?

4 Har du kontakt med flere elever enn den aktuelle eleven knyttet til besøkene på gården?

2 PSYKISK HELSE OG MESTRING

1 Kan du si noe om hvordan besøkene på gården kan påvirke elevenes psykiske helse?

- Har du opplevd at oppholdet førte til bedre psykisk helse hos eleven?

2 Har du gjort deg noen observasjoner eller erfaringer om elever har opplevd større mestring etter å ha vært på besøk?

- På hvilken måte? Og hvordan fikk du vite om det?

3 Har du opplevd at noen av barna har fått bedre faglig, - og eller sosial læring?

- Kan du gi et eksempel på noe eleven har lært eller blitt bedre på?

4 Har du opplevd at en elev har fått bedre selvtillit etter at han har vært på besøk?

- På hvilken måte?

4 Har du opplevd at en elev som har hatt skolevegring har fått mer lyst til å gå på skolen etter å ha vært på besøk hos dyrene?

3 ELEVENES RELASJONER

3.1 Elevenes relasjoner og vennskap til dyrene

1 Har du gjort deg noen observasjoner om at elever som er på besøk utvikler vennskap med etter eller flere av dyrene?

- På hvilken måte fant du ut av det?

2 Har du erfaringer med at elevene opplever sosial støtte fra dyrene?

- Har du observert eller erfart at en elev har funnet trøst hos dyrene?
- Hvorfor tror du at eleven har funnet sosial støtte eller trøst hos dette dyret?

3 Tror du at vennskap med dette/disse dyrene har ført til at elevene har fått større livs- og læringsglede?

4 Har du opplevd at en elev enkelte dager har foretrukket å være sammen med dyrene fremfor andre barn/ voksne?

3.2 Elevenes relasjoner og vennskap til andre barn eller ungdommer

1 Er det flere barn og ungdommer her samtidig?

2 Er det flere elever sammen her på besøk?

Dersom nei

Tror du eleven og de andre eleven kunne ha dratt nytte av å dra sammen på besøk på gården?

- *Har en eleven uttrykt å ønske å ha med seg noen på besøk på gården, eller at noen har uttrykt at de ønsker å være med på gården?*

2 Har du erfart at bedre vennskap med andre barn eller ungdommer generelt har ført til at elever har trivdes bedre på skolen og har fått større læringsglede?

3 Tror du at gode vennskap mellom elevene vil føre til bedre psykisk helse og at det kan gi elevene bedre læringsutbytte?

- Kan du fortelle litt hvordan og hvorfor?

4 OM DET AKTUELLE BARNET

1 Har du opplevd at det aktuelle barnet har endret seg på det emosjonelle og eller det relasjonelle område etter at han/hun begynte å være på besøk hos dyrene?

- Tror du det har en sammenheng med besøkene på gården? Hvorfor/hvorfor ikke?

5 HVORFOR DETTE TILTAKET?

1 Til slutt, kan du si noe om hvorfor du tror at dette tiltaket egner seg for barn og unge?

6 ORDET ER FRITT

AVSLUTNING

Tusen takk for at du ville delta og stille til intervju. Husk at du når som helst kan trekke deg.

Intervjuguiden til Anne ble i stor grad gjennomført som planlagt, men Anne hentet en del dokumenter mens hun forklare oppholdet på Gården.

Introduksjon: *Jeg skriver om psykisk helse i skolen og hvordan dyreassisterte intervensjoner kan bidra til å bedre et barns psykiske helse. Jeg vil minne om at det er helt frivillig å delta, og du kan trekke samtykke ditt både til deg selv om barnet når som helst.*

1 OM DEG OG DITT ARBEID

1.1 Utdanning og yrke

- Hvilken utdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet innenfor dette tiltaket?

1.2 Dine arbeidsoppgaver

1 Kan du si noe om hva du er ansatt som?

2 Kan du si noe om dine arbeidsoppgaver, både før under og etter elevene har vært på besøk hos dyrene?

2 OM TILBUDET

2.1 Om elevene

1 Kan du si noen utfordringer hos barn som du har arbeidet sammen med?

- Har det vært knyttet til psykisk helse, fysisk helse, faglig læring, sosial læring, atferd, flerspråklighet eller skolevegring?
- Har det vært knyttet til noen spesielle diagnoser?

2.2 Om tiltakene

1 Må det foreligge noen spesifikke krav eller vedtak for at elevene skal få tilbud om besøk?

- Foreligger det særskilte tiltak/individuell opplæringsplan?
- Må det foreligge særskilte tiltak for alle elever som kommer på besøk hos dere?

2 Foregår det en dialog mellom deg og lærerne eller skolen om det som skjer på besøk hos dyrene?

På dette spørsmålet fikk jeg mange gode funn, men på grunn av studiens omfang ble disse funnene valgt bort i presentasjon og drøfting.

- Kan du si noe om hvordan og hva denne kontakten handler om?

3 Foregår det en dialog mellom deg og foresatte om det som foregår på gården?

- Hva handler den om?

Er det flere fagprofesjoner som er involvert i vedtaket?

- *For eksempel PPT, BUP, barnevernet, ressursbanken, psykologer eller helsesøster?*

Kan du si noe om hvem som tar kontakt med dere?

- *Er det barna selv, læreren, foresatte eller skoleleder?*

2.3 Om dyrene

1 Kan du fortelle litt om dyrene som barna er sammen med?

- Hvilke dyr er det?
- Hvilke egenskaper har disse dyrene som gjør at de kan bidra til å bedre et barns psykiske helse?

3 Har dere noen tiltak og eller retningslinjer som sikrer dyrenes helse, trivsel og sikkerhet?

- Tror du at dyrene liker å være sammen med barna? På hvilken måte?

Trenger dyrene en spesiell opplæring for å kunne være sammen med barna?

3 BARN OG UNGDOMMENS PSYKISKE HELSE

1 Hvilke arbeidsoppgaver får elevene mens de er på besøk?

- Hvorfor får de akkurat disse arbeidsoppgavene?

2 Opplever du at barna og ungdommene mestrer disse oppgavene?

- Hva og på hvilken måte kan du se at de mestrer oppgavene?
- Lærer elevene noe mens de er på besøk som kan knyttes til faglige ferdigheter i skolen?
- Lærer elevene noe som kan knyttes til sosiale ferdigheter i skolen?
- Kan du gi et eksempel på en eller begge disse ferdighetene?

3 Har du opplevd at en elev har fått bedre psykisk helse?

- Kan du gi noen eksempel på noen utfordringer en elev har hatt som har blitt bedre etter å ha vært på besøk hos dyrene? Hva skjedde? Hvordan så du at det ble bedre?
- Har du noen tanker om hvorfor besøk på gården kan være psykisk helsebringende? (for. Eks. naturen, fysisk aktivitet, vennskap, mestring).

4 Har du opplevd at en som har hatt skolevegring har fått mer lyst til å gå på skolen etter å ha vært på besøk hos dyrene?

5 Har du opplevd at elever ikke har hatt nytte av dette tiltaket?

- Hvorfor?

4 BARNAS RELASJONER

4.1 Barnas og ungdommens relasjoner og vennskap til dyrene

1 Kan du si noe om elevene utvikler relasjoner til ett eller flere dyr?

- Hvilke dyr er det snakk om?

2 Har du noen erfaringer knyttet til hvordan barnas og ungdommens relasjoner/vennskap til dyrene foregår?

- Snakker de, koser med og eller stiller med dyrene?

3 Har du erfaringer med at barna og ungdommene opplever sosial støtte sammen med dyrene?

- Har du observert et barn eller en ungdom som har funnet trøst hos etter eller flere dyr? På hvilken måte?

4 Har du opplevd at et barn eller en ungdom har foretrukket å være sammen med dyrene fremfor andre barn?

- Hvorfor tror du at enkelte barn eller ungdom enkelte dager kan foretrekke det?

4.2 Barnas relasjoner og vennskap til andre barn og ungdommer

1 Er der flere barn samtidig?

- Er det flere fra klassen, andre barn eller ungdommer eller begge deler?
- Vet du om disse er venner?
- Er det bare elever som har særskilte tiltak som kommer på besøk? Eller kan elever som ikke har særskilte tiltak komme sammen med de som har særskilte tiltak?

Sier målsettingene noe om å bedre barn og unges sosiale ferdigheter og vennskap?

- *På hvilken måte?*

5 DEN AKTUELLE ELEVEN

1 Kan du si noe om den aktuelle eleven har endret seg på det emosjonelle og eller relasjonelle etter at han/hun begynte å være på besøk hos dyrene?

6 BARN OG UNGDOMMENES SIKKERHET

1 Har dere noen retningslinjer som ivaretar barn og unges sikkerhet?

2 Har du opplevd en situasjon som har utsatt et barn eller en ungdom for en farlig situasjon?

- Hvordan fungerte retningslinjene i dette tilfellet?

7 HVORFOR DETTE TILTAKET?

- Oppsummert, kan du si noe om hvorfor du tror at dette tiltaket er egnet for barn og unge?

8 ORDET ER FRITT

Har du ellers noe du vil fortelle?

Avslutning: *Tusen takk for at du ville svare på disse spørsmålene. Dine svar betyr mye for min oppgave. Jeg vil minne om at det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke ditt samtykke. Da vil jeg ikke bruke det vi har snakket om i dag i oppgaven.*

Her ble den største endringen at temaet innføringsklassen fikk stor plass samt inkluderingsforhold på skolen.

OM TILBUDET

- 1 Kan du si noe om hvordan du fikk vite om dette tilbudet?
- 2 Kan du si noe om hvorfor barnet ditt har fått dette tilbudet?
 - Vet du noe om hvorfor han ikke vil på skolen?

Hva tenkte du om dette tilbudet når du først hørte om det?

SAMARBEID

Også her var det mange betydningsfulle funn, men ble valgt bort på grunn av omfang.

- 1 Har du noen samtaler med dem som arbeider på Gården?
 - Kan du fortelle litt hvordan og hva disse samtalerne kan handle om?
- 2 Har du noen samtaler med læreren eller skolen til barnet ditt når gjelder oppholdet på Gården?
 - Kan du fortelle litt hvordan og hva disse samtalerne kan handle om?

FORHOLD PÅ GÅRDEN

Glede og læringsglede

- 1 Vet du noe om hva barnet ditt gjør mens han er på Gården? (*se oppfølging dersom snekring*). Her ville jeg ikke påvirke moren Ina med å stille direkte spørsmål om snekring, men hadde klart noen oppfølgingsspørsmål dersom hun trakk frem snekringen.
- 2 Tror du det han gjør på Gården har betydning for hvordan han har det?
 - Har du opplevd at han har blitt glad etter å ha vært på Gården?
- 3 Har du opplevd at barnet ditt har fått til noe på Gården?
 - Hvordan tror du det påvirket hvordan barnet ditt hadde det etterpå?
- 4 Har du opplevd at barnet ditt har fått større tro på seg selv etter at han begynte å være på besøk på Gården? Har du et eksempel?
- 5 Har du noen gang fått inntrykk av at han heller vil være her på Gården fremfor andre plasser
 - For eksempel skolen eller med venner?

Vennskap/relasjoner til andre på Gården

- 1 Vet du om barnet ditt har gode vennskap eller relasjoner til noen på Gården?
 - Er det andre barn og ungdommer?
 - Er det voksne?
- 2 Tror du disse relasjonene/vennskapene har betydning for hvordan barnet ditt har det?
- 3 Tror du det hadde vært positivt om barnet ditt var sammen med andre fra klassen mens han er på Gården?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

Vennskap til dyrene

- 1 Har du hørt noe om at det arbeidet barnet ditt gjør med sammen med dyrene har gitt han noen gode opplevelser?
- 2 Har du noe inntrykk av at barnet ditt ser på ett eller flere av dyrene som en venn?
- 3 Har du gjort deg noen tanker eller observasjoner der barnet ditt har blitt gladere av å være sammen med ett dyr?
- 4 Har eller har barnet ditt hatt kjæledyr?
 - Har du noen tanker om hvordan kjæledyret har betydd for barnet ditt?

Eventuell oppfølging om snekring

- 1 Har du gjort deg noen tanker knyttet barnet ditt sin interesse for snekring?
- 2 Har han sagt noe til deg om hva han driver med når han snekret?
- 3 Hvilken betydning tror du at snekkerboda har å si for barnet ditt sitt trivsel?
- 4 Tror du at barnet ditt kunne snekret likeså greit på skolen?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

FORHOLD PÅ SKOLEN

Læringsglede

- 1 Har du gjort deg noen tanker eller observasjoner om barnet ditt har fått større læringsglede på skolen av å være på besøk på Gården?
 - Tror du at besøkene på Gården har betydning for barnet ditt sin læring på skolen?
- 2 Har du lagt merke til om barnet ditt har hatt mer lyst til å gå på skolen etter at han begynte å være på besøk på gården?
 - Hvordan har du merket det?
- 5 Er barnet ditt oftere på skolen etter at han begynte å være på Gården?
 - Tror du det har sammenheng med at han får være på Gården en gang i uken
Hvorfor/hvorfor ikke?

Vennskap

- 1 Vet du om barnet ditt har venner i klassen sin?
 - Hva tenker du om det?
 - Vet du om barnet ditt trives med vennene i klassen sin?
- 2 Tror du at det er viktig med venner på skolen for å ha det bra og lære bedre?
- 3 Vet du om barnet ditt har andre venner enn på skolen og på Gården?
- 4 Barnet ditt fortalte at han bor et stykke unna skolen, stemmer det? og tror du det har betydning for om han har venner i klassen?
 - Vet du hvorfor han ikke fikk en skole nærmere der han bor?
 - Hva tenker du om at han ikke går på en skole som er nærmere?

VIDERE SKOLEGANG

- 1 Vet du hva barnet ditt vil gjøre etter ungdomsskolen?
 - Er du bekymra for barnet ditt sin videre skolegang?

ORDET ER FRITT

Har du ellers noe du vil fortelle som du opplever som viktig å formidle til meg?

Avslutning: *Tusen takk for at du ville svare på disse spørsmålene. Dine svar betyr mye for min oppgave. Jeg vil minne om at det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke ditt samtykke. Da vil jeg ikke bruke det vi har snakket om i dag i oppgaven.*

Intervjuguiden til Sofie ble endret en del fra start til før intervjuet fordi funnene i de tidligere intervjuene ga mulighet til endring av spørsmål. Denne mulighet kunne tas på bakgrunn av at studien min ikke har det samme kravet til konsistens.

OM DEG

1 Kan du si noe om hvilken utdanning du har? og hvilke fag du underviser den aktuelle eleven i?

OM TILBUDET

- 1 Har du en eller flere elever i din klasse som drar på besøk på Gården?
- 2 Kan du si noe om hvorfor den aktuelle eleven fikk dette tilbudet?
- 3 Må det foreligge særskilte tiltak/IOP for elevene som dra på besøk til Gården?
- 4 Hva er dine tanker om dette tilbudet?
- 5 Kan du fortelle noe om hvem som foreslo dette tiltaket for den aktuelle eleven?
 - Kan du fortelle noe om hvorfor du/dem tok kontakt?

SAMARBEID

- 1 Har du noen samtaler med foresatte når det gjelder tiltaket på Gården?
 - Kan du fortelle litt om hvordan og hva disse samtaler handler om?
- 2 Har du noen samtaler med de som arbeider på Gården når det gjelder den aktuelle eleven?
 - Kan du fortelle litt om hvordan og hva disse samtaler handler om?
- 3 Kan du si noe om det forekommer et samarbeid mellom deg og de som er ansvarlige på Gården?
 - Foregår det noe skriftlig arbeid?
 - Foregår det noe muntlig arbeid?
- 4 Kan du si noe om skolens rolle med tanke på dette tiltaket?

FORHOLD PÅ GÅRDEN

Læring og glede

- 1 Nå har du allerede sagt at du ikke har så mye med det som skjer på Gården å gjøre, men har du fått høre noe om hva den aktuelle eleven gjør på Gården?
 - Hvordan har du fått vite om det?
 - Hva tenker du om det han gjør på Gården?
- 3 Har du gjort deg noen observasjoner eller erfaringer om eleven har opplevd mestring etter å ha vært på Gården?
 - På hvilken måte? Og hvordan fikk du vite om det?
- 4 Hvorfor tror du eleven trives så godt på Gården?
- 2 Hva tenker du om å bruke dyr som ressurs for barn og unge i skolen?

Ekstra: eleven fortalte at han føler han er mer fri og kan være seg selv på Gården, hvorfor det tror du?

FORHOLD PÅ SKOLEN

Læring og glede

- 1 Vet du noe om hvorfor eleven ikke vil på skolen?
- 2 Er eleven oftere på skolen etter at han begynte å være på Gården?
 - Hvorfor det tror du?
- 3 Har du opplevd at det har vært en endring hos eleven etter at han begynte å være på Gården?
 - Kan du gi ett eller flere eksempler (vennskap, modenhet, språk, faglig og eller sosial læring eller selvtillit?)
 - Tror du at det har sammenheng med at han har fått være på Gården?
- 4 Tror du skolen kunne gjort noe for at han trivdes bedre på skolen?
- 5 Er du redd for at han ikke blir inkludert på skolen når han er på Gården og ikke skolen?
- 6 (*fortelle om det du allerede vet*). Har du noen tanker om at eleven ikke skal få fortsette å være i innføringsklassen?

I spørsmål 6 innledet jeg med den informasjonen jeg allerede hadde om innføringsklassen. Dette kan ha bidratt til å svekke funnene fordi Sofie kan ha blitt påvirket av det moren Ina hadde fortalt.

Vennskap

- 1 Kan du si noe om eleven har venner i klassen?
 - Kan du forklare litt hvorfor du tror det er slik?
- 2 Har du vurdert om noen i klassen fikk være med eleven på Gården av og til?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- 3 Tror du det kunne ha hatt positiv effekt for eleven å ha med seg noen?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Tror du at de andre i klassen kunne lært noe av å være med på Gården?
- 4 Tror du generelt at vennskap på skolen er viktig for å lære?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

VIDERE SKOLEGANG

- 1 Vet du noe om veien videre for eleven etter ungdomsskolen?
- 2 Hvordan tror du at det vil påvirke eleven dersom han ikke kommer inn på det han ønsker?

ORDET ER FRITT

- 1 Har du ellers noe du har lyst å fortelle om eleven og dette tilbudet?

7.3 Transkripsjonsveiledning

Her har jeg gjort rede for hvordan jeg har transkribert lydopptakene. I presentasjon av funn blir utsagnene presentert i en mer leservennlig form.

Navn

Alle personene i studien er anonymisert, dvs. at navn som brukes i transkripsjonen er fiktive. På grunn av det var til stede en tolk under to av intervjuene, har jeg brukt noen markører for å vise når det er direkte tale fra informantene og når det blir oversatt av tolken. Når det er direkte tale fra informanten brukes første bokstaven i navnet i parentes. For eksempel (T) for Tom. Dersom Belinda oversetter for Tom brukes forbokstaven til Tom først med skråstrek forbokstaven til Belinda (T/B). For å ha en tydelig fremstilling brukes denne formen på alle informantene uavhengig om det var tolk til stede eller ikke.

Språk

Dialekt oversettes til bokmål. Setningsoppbyggingene (rekkefølge på ord osv) gjengis i sin opprinnelige natur uten komma og parentes. I presentasjon av funn blir disse rekkefølgene endret, spesielt dersom setningene uttrykker typiske setningsoppbygginger som kan knyttes til informantenes morsmål.

Stor og liten bokstav

Starter med stor bokstav på første spørsmål eller at informanten starter en setning.

Oppfølgingsspørsmål og svar startes med liten bokstav.

Ny linje

Ny linje etter at en part har sagt ferdig en ytring.

Følelser

I presentasjon av funn har brukt tegnet (hehe) når det er latter.

Noen andre tegn brukt i transkripsjonen

Nøling markeres med «em»

Spørrende markeres med «hm»

Bekreftende markeres med «mhm»

Spørrende markeres med «hæ»

7.4 Godkjenning fra NSD

Vurdering (2)

18.01.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 15.01.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

7.5 Samtykkeskjema

Her er vedlegg som ble brukt i søknaden til NSD og som informantene skrev under før intervjuet startet. I samtykkeskjemaene kan man se at temaet har endret seg. I starten av intervjuene med moren Ina og Sofie som ble intervjuet sist, ble de informert om disse endringene muntlig før start. Det gjaldt spesielt fokuset fra barn-dyr-relasjonen til Gården mer overordna.

Vedlegg 7.5.1 Samtykkeskjema Tom

Vil du delta i forskningsprosjektet

” DYREASSISTERTE INTERVENSJONER SOM ET BIDRAG TIL Å BEDRE EN ELEVS PSYKISKE HELSE I SKOLEN»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om og hvordan skoledager der elever har relasjoner til dyr kan være psykisk helsebringende og relasjonsbyggende mellom elevene. Psykisk helse handler om det å ha det bra, oppnå mål man setter seg og kunne håndtere stress i livet.

Formål

Mitt navn er Camilla Loe Olsen, og jeg er en masterstudent ved Høgskulen i Volda. Dette året skal jeg skrive en masteravhandling i emnet undervisning og læring – spesialpedagogikk som planlegges levert 03. mai 2021.

Denne studien er en casestudie som betyr at jeg søker informasjon fra flere perspektiv innenfor samme case. I den anledning skal jeg intervjuer en elev, foresatte til barnet, pedagogen som er ansvarlig for det dyreassisterte tiltaket og læreren til barnet.

Studien dreier seg barns om psykiske helse og hvordan skoledager der elever har relasjoner og vennskap til dyr kan være psykisk helsebringende og relasjonsbyggende mellom elevene.

Jeg har foreløpig en problemstilling og to forskningsspørsmål:

Hvordan kan skoledager der en elev har relasjoner til dyr være psykisk helsebringende og relasjonsbyggende mellom elevene?

- 1) Hvordan kan dyr i barn og unges liv være en kilde til positive emosjoner som fører til læringsglede?
- 2) Hvordan kan dyreassisterte intervensjoner føre til positiv selvoppfatning hos elever?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskulen i Volda som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har spurt deg om å delta fordi du oppfyller kriteriene jeg har satt for utvalget i min studie. Kriteriene for å delta er at du:

- deltar på et dyreassistert tiltak utenfor skoleområdet i skoletiden.

- går på grunnskolen.

I tillegg til å intervju deg som er på besøk på gården hos dyrene, blir også din foresatt, pedagogen som styrer de dyreassisterte intervensjonene og læreren til din forespurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg kommer til å intervju deg som er med på besøk på gården hos dyrene i ca. 30-40 minutter. Dersom du har mer å fortelle kan vi utvide tiden litt. For å få med det som blir sagt blir det brukt lydopptaker. Lydopptak betyr at jeg tar opp det du sier under intervjuet. Lydopptaket vil kort tid etter intervjuet transkriberes, og lydopptaket vil da bli slettet umiddelbart. Å transkribere betyr at jeg hører på lydopptaket jeg tok under intervjuet og skriver ned det som blir sagt.

Under intervjuet bruker jeg en intervjuguide der jeg har formulert spørsmål. En intervjuguide er et ark med spørsmål som jeg har laget på forhånd, som jeg tar med og bruker under intervjuet. Spørsmålene som blir stilt er knyttet til problemstillinga og forskningsspørsmålene. De handler om hvordan du har det mens du er på besøk hos dyrene, og din opplevelse av det å få til noe på besøk hos dyrene, og troen på deg selv. I tillegg handler spørsmålene om vennskap med dyrene og eventuelt andre barn.

Du og din(e) foresatt(e) kan få tilsendt intervjuguiden på forhånd. Da tar dere kontakt på kontaktopplysningene nederst i dette informasjonsskrivet.

For du skal få være i dine naturlige omgivelser, er det ønskelig at intervjuet foregår på et sted der du er godt kjent og er trygg. Dette bestemmer du og dine foresatte. På grunn av tiden vi er inne i med tanke på koronasituasjonen, kan det være aktuelt med et nettintervju. Da vil jeg være alene hjemme på et kontor der andre ikke kan se eller høre oss.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du og dine foresatte velger at du skal delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller dine foresatte hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til det jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptaket blir ført over i en passordbeskyttet PC på en ekstern disk som kun er tilgjengelig for meg. Når lydopptaket er transkribert blir lydopptaket umiddelbart slettet.

Når lydopptaket transkriberes og analyseres vil det ikke bli oppgitt opplysninger som kan avsløre din eller de andre deltakernes identitet. Det gjelder navnet ditt, dine foresatte, andre barn som deltar, navn på dyr, navn på skolen din, sted, pedagogen som har ansvaret for det dyreassisterte tiltaket og læreren din.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 03. mai 2021. At opplysningene anonymiseres betyr at navn blir gjort hemmelige, slik at de som leser oppgaven ikke vet hvem du og dine foresatte er.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke, som du og dine foresatte gir ved å signere dette dokumentet.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Meg Camilla Loe Olsen på telefon +4746412595 eller mail: camillaloe@hotmail.com
- Min veileder ved Høgskulen i Volda Gunnhild Bergset på telefon: +4770075077 eller mail: Gunnhild.Bergset@hivolda.no
- Vårt personvernombud: Cecilie Røeggen på telefon: +4770075073 eller mail: cecilie.roeggen@hivolda.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Veileder Gunnhild Bergset

Student
Camilla Loe Olsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Dyreassisterte intervensjoner som et bidrag til å bedre en elevs psykiske helse i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta ved å bli intervjuet med lydopptak
- å delta ved at pedagogen som har ansvaret for det dyreassisterte tiltaket som jeg deltar på, læreren min og min foresatt kan gi opplysninger om meg som handler psykisk helse og læring knyttet til besøkene hos dyrene.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

foresatt

Vil du delta i forskningsprosjektet

”DYREASSISTERTE INTERVENSJONER SOM ET BIDRAG TIL Å BEDRE EN ELEVS PSYKISKE HELSE I SKOLEN»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om og hvordan skoledager der elever har relasjoner til dyr kan være psykisk helsebringende og relasjonsbyggende mellom elevene

Formål

Mitt navn er Camilla Loe Olsen, og jeg er en masterstudent ved Høgskulen i Volda. Dette året skal jeg skrive en masteravhandling i emnet undervisning og læring – spesialpedagogikk som planlegges levert 03. mai 2021.

Denne studien er en casestudie som betyr at jeg søker informasjon fra flere perspektiv innenfor samme case. I den anledning skal jeg intervjuer en elev, foresatte til eleven, pedagogen som er ansvarlig for det dyreassisterte tiltaket og læreren til eleven.

Studien dreier seg barn og unges psykiske helse i skolen og hvordan skoledager der barn og unge har relasjoner til dyr kan være psykisk helsebringende og relasjonsbyggende mellom elevene.

Jeg har foreløpig en problemstilling og to forskningsspørsmål:

Hvordan kan skoledager der elever har relasjoner til dyr være psykisk helsebringende og relasjonsbyggende mellom elevene?

- 3) Hvordan kan dyr i barn og unges liv være en kilde til positive emosjoner som fører til læringsglede?
- 4) Hvordan kan dyreassisterte intervensjoner føre til positiv selvoppfatning hos barn og unge?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskulen i Volda som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har spurt deg om å delta fordi du oppfyller kriteriene jeg har satt for utvalget i min studie. Kriteriene for å delta er at:

- du er foresatt til en grunnskoleelev som deltar på et dyreassistert tiltak utenfor skoleområde i skoletiden

I tillegg å intervjuer deg som foresatt blir barnet ditt forespurt om han/hun vil delta i studien. Pedagogen som har ansvaret for det dyreassisterte tiltaket og læreren til barnet ditt blir også forespurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg vil deltakelsen innebære et intervju med meg, som tar ca. 40-50 minutter, evt. lenger om du ønsker det. For å få med det som blir sagt, vil det bli brukt lydopptak. Lydopptaket vil kort tid etter intervjuet transkriberes, og lydopptaket vil da bli slettet umiddelbart.

Under intervjuet bruker jeg en intervjuguide der jeg har formulert spørsmål. Spørsmålene som blir stilt er knyttet til problemstillinga og forskningsspørsmålene. Spørsmålene handler om hvordan du opplever besøkene på gården som barnet ditt deltar på. Det dreier seg om hvordan barnet ditt har det mens han/hun er på besøk hos dyrene, hvordan han/hun får til oppgavene og troen på seg selv. I tillegg vil spørsmålene handle om dine erfaringer og observasjoner av barnet ditt sine vennskap med dyrene og andre barn.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptaket blir ført over i en passordbeskyttet PC som kun er tilgjengelig for meg. Når lydopptaket er transkribert blir lydopptaket umiddelbart slettet.

Når lydopptaket transkriberes og analyseres vil ikke det bli oppgitt opplysninger som kan avsløre din identitet. Det gjelder navnet ditt, barnet ditt sitt navn, andre barn, pedagogen som deltar, læreren til barnet ditt, navn på dyr, navn på skole og navn på stedet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i 03.mai 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke, som du gir ved å signere dette dokumentet.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Meg Camilla Loe Olsen på telefon +4746412595 eller mail: camillaloe@hotmail.com

Min veileder ved Høgskulen i Volda Gunnhild Bergset på telefon: +4770075077

eller mail: Gunnhild.Bergset@hivolda.no

Vårt personvernombud: Cecilie Røeggen på telefon: +4770075073 eller mail:
cecilie.roeggen@hivolda.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på
telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Veileder Gunnhild Bergset

Student
Camilla Loe Olsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Dyreassisterte intervensjoner som et bidrag til å bedre en elevs psykiske helse i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju med lydopptak

å delta i at pedagogen som har ansvaret for det dyreassisterte tiltaket som barnet mitt deltar på og læreren til barnet kan gi opplysninger om meg som er knyttet til det dyreassisterte tiltaket.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

» DYREASSISTERTE INTERVENSJONER SOM ET BIDRAG TIL Å BEDRE ET BARN'S PSYKISKE HELSE I SKOLEN»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om og hvordan skoledager der barn har relasjoner til dyr kan være psykisk helsebringende og relasjonsbyggende mellom elevene.

Formål

Mitt navn er Camilla Loe Olsen, og jeg er en masterstudent ved Høgskulen i Volda. Dette året skal jeg skrive en masteravhandling i emnet undervisning og læring – spesialpedagogikk som planlegges levert mai 2021.

Denne studien er en casestudie som betyr at jeg søker informasjon fra flere perspektiv innenfor samme case. I den anledning skal jeg intervju et barn, foresatte til barnet, pedagogen som er ansvarlig for det dyreassisterte tiltaket og læreren til barnet.

Studien dreier seg barns psykiske helse og hvordan skoledager der barn har relasjoner til dyr kan være psykisk helsebringende og relasjonsbyggende mellom elevene.

Jeg har foreløpig en problemstilling og to forskningsspørsmål:

Hvordan kan skoledager der barn har relasjoner til dyr være psykisk helsebringende og relasjonsbyggende mellom elevene?

Hvordan kan dyr i et barns liv være en kilde til positive emosjoner som fører til læringsglede?

Hvordan kan dyreassisterte intervensjoner føre til positiv selvoppfatning hos et barn?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskulen i Volda som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har spurt deg om å delta fordi du oppfyller kriteriene jeg har satt for utvalget i min studie.

Kriteriene for å delta er at du:

Har pedagogisk utdanning

Arbeider med et dyreassistert tiltak som foregår utenfor skoleområdet i skoletiden.

I tillegg å intervju deg som pedagog, blir et barn som deltar på de dyreassisterte aktivitetene du arbeider med, foresatte til barnet og læreren til barnet også intervjuet.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg vil deltakelsen innebære et intervju med meg, som tar ca. 50-60 minutter, evt. lenger om du ønsker det. For å få med det som blir sagt, vil det bli brukt lydopptak. Lydopptaket vil kort tid etter intervjuet transkriberes, og lydopptaket vil da bli slettet umiddelbart.

Under intervjuet bruker jeg en intervjuguide der jeg har formulert spørsmål.

Spørsmålene som blir stilt er knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Spørsmålene vil handle hvordan det dyreassisterte tiltaket fungerer, hvordan du opplever og erfarer at dette tiltaket påvirker barns psykiske helse, mestring og selvtillit og barns relasjoner til dyr og andre barn.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptaket blir ført over i en passordbeskyttet PC på en ekstern disk, som kun er tilgjengelig for meg.

Når lydopptaket er transkribert blir lydopptaket umiddelbart slettet. Når lydopptaket transkriberes og analyseres vil ikke det bli oppgitt opplysninger som kan avsløre din identitet. Det gjelder navnet ditt, barnas navn, foresatte til det aktuelle barnet sitt navn, skolen, sted og læreren til barnet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av mai 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke, som du gir ved å signere dette dokumentet.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Meg Camilla Loe Olsen på telefon +4746412595 eller mail: camillaloe@hotmail.com

Min veileder ved Høgskulen i Volda Gunnhild Bergset på telefon: +4770075077

eller mail: Gunnhild.Bergset@hivolda.no

Vårt personvernombud: Cecilie Røeggen på telefon: +4770075073 eller mail: cecilie.roeggen@hivolda.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Veileder Gunnhild Bergset

Student

Camilla Loe Olsen

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Dyreassisterte intervensjoner som et bidrag til å bedre et barns psykiske helse i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju med lydopptak

å delta i at det aktuelle barnet som deltar på det dyreassisterte tiltaket jeg har ansvaret for, foresatte til det aktuelle barnet og læreren til det aktuelle barnet kan gi opplysninger som handler om meg og mitt arbeid knyttet til det dyreassisterte tiltaket.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Kriteriene for deltakelse var de samme for den tospråklige læreren Belinda og kontaktlæreren Sofie.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«DYREASSISTERTE INTERVENSJONER SOM ET BIDRAG TIL Å BEDRE ET BARN'S PSYKISKE HELSE I SKOLEN»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om og hvordan skoledager der barn har relasjoner til dyr kan være psykisk helsebringende og relasjonsbyggende mellom elevene.

Formål

Mitt navn er Camilla Loe Olsen, og jeg er en masterstudent ved Høgskulen i Volda. Dette året skal jeg skrive en masteravhandling i emnet undervisning og læring – spesialpedagogikk som planlegges levert mai 2021.

Denne studien er en casestudie som betyr at jeg søker informasjon fra flere perspektiv innenfor samme case. I den anledning skal jeg intervju et barn, foresatte til barnet, pedagogen som er ansvarlig for det dyreassisterte tiltaket og læreren til barnet.

Studien dreier seg barns psykiske helse og hvordan skoledager der barn har relasjoner til dyr kan være psykisk helsebringende og relasjonsbyggende mellom elevene.

Jeg har foreløpig en problemstilling og to forskningsspørsmål:

Hvordan kan skoledager der barn har relasjoner til dyr være psykisk helsebringende og relasjonsbyggende mellom elevene?

Hvordan kan dyr i et barns liv være en kilde til positive emosjoner som fører til læringsglede?

Hvordan kan dyreassisterte intervensjoner føre til positiv selvoppfatning hos et barn?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskulen i Volda som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har spurt deg om å delta fordi du oppfyller kriteriene jeg har satt for utvalget i min studie.

Kriteriene for å delta er at du:

Er lærer i en skoleklasse på barneskolen.

Har en eller flere elever som deltar på dyreassisterte intervensjoner.

I tillegg å spørre deg som lærer, blir et barn i klassen din som deltar på dyreassisterte intervensjoner, foresatte til barnet og pedagogen som styrer de dyreassisterte intervensjonene forespurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg vil deltakelsen innebære et intervju med meg, som tar ca. 40-50 minutter, evt. lenger om du ønsker det. For å få med det som blir sagt, vil det bli brukt lydopptak. Lydopptaket vil kort tid etter intervjuet transkriberes, og lydopptaket vil da bli slettet umiddelbart.

Under intervjuet bruker jeg en intervjuguide der jeg har formulert spørsmål.

Spørsmålene som blir stilt er knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Spørsmålene til deg vil dreie seg om dine erfaringer og observasjoner knyttet til elevenes psykiske helse, mestring og selvtillit i forbindelse med det dyreassisterte tiltaket. Spørsmålene

vil også handle om dine erfaringer og observasjoner rundt barns vennskap til dyr og andre barn.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptaket blir ført over i en passordbeskyttet PC på en ekstern disk, som kun er tilgjengelig for meg. Når lydopptaket er transkribert blir lydopptaket umiddelbart slettet. Når lydopptaket transkriberes og analyseres vil ikke det bli oppgitt opplysninger som kan avsløre din identitet. Det gjelder navnet ditt, barn som deltar, foresatte som deltar, navn på dyr, navn på skole, navn på pedagogen som har ansvaret for det dyreassisterte tiltaket og navn på sted.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av mai 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg, og
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke, som du gir ved å signere dette dokumentet.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Meg Camilla Loe Olsen på telefon +4746412595 eller mail: camillaloe@hotmail.com

Min veileder ved Høgskulen i Volda Gunnhild Bergset på telefon: +4770075077

eller mail: Gunnhild.Bergset@hivolda.no

Vårt personvernombud: Cecilie Røeggen på telefon: +4770075073 eller mail:

cecilie.roeggen@hivolda.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Veileder Gunnhild Bergset

Student
Camilla Loe Olsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Dyreassisterte intervensjoner som et bidrag til å bedre et barns psykiske helse i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju med lydopptak

å delta i at pedagogen som har ansvaret for det dyreassisterte tiltaket som den aktuelle eleven min deltar på, den aktuelle eleven og foresatte til den aktuelle eleven, kan gi opplysninger om meg som handler om min rolle knyttet til de dyreassisterte tiltakene eleven min deltar på.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)