



En studie om tilbakeføring av elever med atferdsvansker fra alternativ til ordinær skole

Skrevet av Anita Svendsen



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Masterstudium i spesialpedagogikk

høstsemesteret, 2011

Åpen

Forfatter: Anita Svendsen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Elsa Westergård

Tittel på masteroppgaven:
En studie om tilbakeføring av elever med atferdsvansker fra alternativ til ordinær skole

Engelsk tittel:
A study on the reintegration of students with behavioral problems from alternative to regular school

Emneord:
Alternativ skole, Atferdsvansker,
Tilbakeføring

Sidetall: 66
+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 13.11.11

Sammendrag

I denne oppgaven presenteres en kvalitativ case-studie om en elev som har blitt flyttet fra en ordinær ungdomsskole og over på en alternativ ungdomsskole på grunn av atferdsvansker, og som etter endt opphold på den alternative skolen skal tilbakeføres til det ordinære skolesystemet. Problemstillingen for studien er “Hvilke faktorer kan ha betydning for tilbakeføringen av elever med atferdsvansker?”. Studiens aktualitet forsvares med at atferdsproblemer er et utbredt problem i skolene i dag, og at mange skoler har fokus på elevers atferd og sosiale utvikling på bakgrunn av dette (Ogden, 2009).

Første del av oppgaven gir en omfattende innføring i teorien omkring problematferd. Atferdsvansker beskrives som en type atferd som går imot normer, regler, og det som anses som normalt i en gitt setting. Det finnes ulike typer og grader av atferdsvansker, og omtrent 2 % av elever har det som defineres som alvorlige atferdsvansker (Ogden, 2009). Aggresjon er en type alvorlige atferdsvansker, og den kan videre deles inn i reaktiv og proaktiv aggresjon (Anderson & Bushman, 2002, m.fl.). Det presenteres ulike tiltak som kan hjelpe til med forebygging og håndteringen av elever med atferdsvansker, blant annet det som kalles autoritativ klasseledelse, relasjonsbygging, og smågruppetiltak.

Videre gis det en gjennomgang av den kvalitative metoden. Datainnsamlingen har foregått ved hjelp av kvalitative intervjuer. Tre forskningsdeltakere, en elev og to lærere nært knyttet til det aktuelle caset, har gitt detaljert informasjon om caset og dets kontekst. De innsamlede dataene analyseres, og resultatene presenteres i en utfyllende resultatdel. Informasjon om skolene og deres praksis presenteres, etterfulgt av informasjon om caset. For å gi et fullverdig svar på problemstillingen presenteres det resultater om case-elevens bakgrunn, overføringen til den alternative skolen, tilbakeføringsprosessen, og evaluering av prosessen hun har gjennomgått.

Avslutningsvis drøftes resultatene som har kommet frem gjennom denne studien, og de knyttes sammen med den tidligere presenterte teorien. Svar på problemstillingen oppsummeres, og videre forskning på området anbefales.

Innhold

1	INNLEDNING	5
2	TEORI: PROBLEMATFERD	5
2.1	RISIKOFAKTORER.....	9
2.2	BESKYTTELSESAKTORER.....	10
2.3	AGGRESJON.....	11
2.3.1	<i>Reaktiv aggresjon</i>	13
2.3.2	<i>Proaktiv aggresjon</i>	14
2.4	FORSKNING OMKRING TILTAK.....	15
2.4.1	<i>Det autoritative perspektivet</i>	18
2.4.2	<i>Relasjoner</i>	21
2.4.3	<i>Smågruppetiltak</i>	22
3	METODE	24
3.1	PLAN FOR STUDIEN.....	24
3.2	GJENNOMFØRINGEN AV PROSJEKTET.....	24
3.3	KVALITATIV METODE.....	25
3.3.1	<i>Hermeneutikk</i>	27
3.4	KVALITATIVT INTERVJU.....	28
3.5	CASESTUDIE.....	32
3.6	DATAINNSAMLING.....	34
3.7	ANALYSEPROSESS.....	37
3.8	LEGITIMITET.....	39
3.8.1	<i>Reliabilitet</i>	39
3.8.2	<i>Validitet</i>	40
3.8.3	<i>Overførbarhet</i>	41
3.8.4	<i>Etske vurderinger og feilkilder</i>	42
4	RESULTATER	43
4.1	DEN ORDINÆRE SKOLEN.....	43
4.1.1	<i>Organiseringen og undervisningen</i>	43
4.1.2	<i>Atferdsvansker</i>	44
4.2	DEN ALTERNATIVE SKOLEN.....	45
4.3	CASET.....	47
4.3.1	<i>Bakgrunn</i>	48
4.3.2	<i>Overføringen til den alternative skolen</i>	50
4.3.3	<i>Tilbakeføringsprosessen</i>	52
4.3.4	<i>Evalueringsprosessen</i>	53
4.4	HVILKE FAKTORER KAN HA BETYDNING FOR TILBAKEFØRINGEN AV ELEVER MED ATFERDSVANSKER?.....	55
5	DRØFTING	57
5.1	ATFERDSVANSKER.....	57
5.2	TILTAK.....	59
5.3	HVILKE FAKTORER KAN HA BETYDNING FOR TILBAKEFØRINGEN AV ELEVER MED ATFERDSVANSKER?.....	62
6	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	64
7	REFERANSER	65

1 Innledning

Denne studien er ment å rette et fokus mot atferdsproblematikken i skolen. Elever med atferdsvansker av ulik grad er bredt representert i dagens skoler, og alle lærere risikerer å møte elever med store atferdsvansker. På grunn av de store utfordringene med atferdsvansker, som i dag er betydelige (Ogden, 2009), betraktes studien som viktig og aktuell.

Studiens problemstilling er “Hvilke faktorer kan ha betydning for tilbakeføringen av elever med atferdsvansker?”, og den tar for seg tiltaket med alternative opplæringstilbud og tilbakeføringsprosessen av elever til det ordinære skolesystemet etter en periode på en alternativ skole. Andre forskningsspørsmål i studien spør om hvordan tilbakeføringsprosessen gjennomføres, hva resultatet av tilbakeføringen blir, og om en bedring i elevens atferd kan identifiseres også etter tilbakeføringen? For å gi et mer helhetlig bilde av tilbakeføringsprosessen, tar studien i tillegg for seg store deler av konteksten rundt prosessen.

Abraham Maslow har sagt at “The fact is that people are good. Give people affection and security, and they will give affection and be secure in their feelings and their behavior”. Om dette stemmer kan det være en god indikasjon på hvordan atferdsvansker kan håndteres og forebygges. Dette ser jeg mer på i studien, som er en casestudie om en elev som ble flyttet fra sin ordinære skole og over på en alternativ skole på grunn av aggresjon og andre alvorlige atferdsvansker, og som etter endt opphold på den alternative skolen gjennomgikk en tilbakeføringsprosess til det ordinære skolesystemet.

2 Teori: Problematferd

Ogden forteller at problematferd er utbredt i skolene i dag, og at mange skoler på bakgrunn av dette har satt fokus på elevers atferd og sosiale utvikling (Ogden, 2009). Skolene og lærerne er satt under hardt press på grunn av hyppig forekomst av negativ atferd (Pianta, 1999). Problematferd kan utarte seg på flere ulike måter, ofte som engangstilfeller eller sjeldne utbrudd, og andre ganger som mer vedvarende problematisk atferd. Om en elev viser stor grad

av negativ atferd over tid, og er et forstyrrende element for andres og sin egen utvikling, kan det hevdes at denne eleven har et atferdsproblem. Atferdsproblemer defineres slik av Ogden:

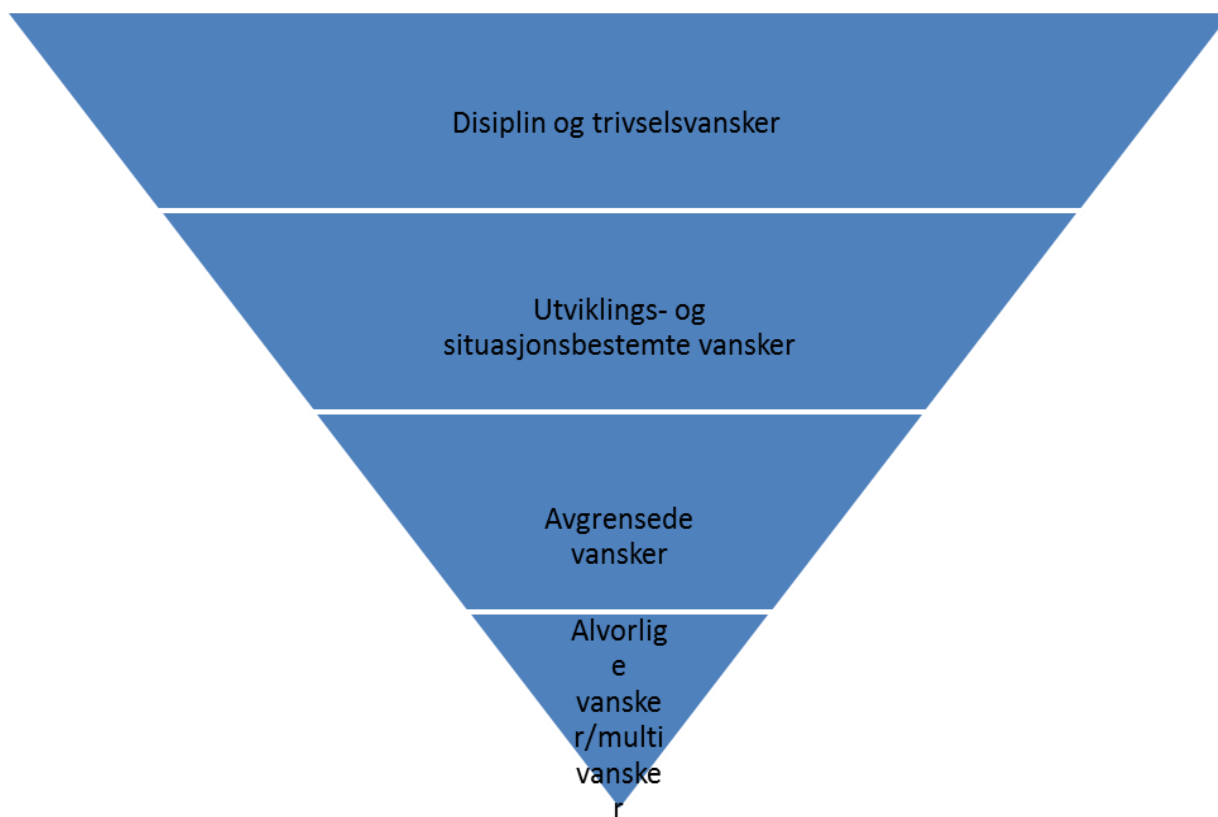
Atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldene regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart forstyrrer eller hemmer barnets egen utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre (det være seg voksne eller barn) og/eller forstyrrer eller hemmer positiv sosial samhandling mellom barn og mellom barn og voksne (Nordahl & Manger, 2005, s. 31).

Flere forskere understreker at det er viktig å se forskjellene på vanlige og forståelige sinneutbrudd, og det som kan være tegn på atferdsvansker hos barn (Nordahl & Manger, 2005) (Drugli, 2008). Det er helt vanlig at barn, spesielt i førskolealder, har sinneutbrudd. Drugli forteller at forskere gjennom studier har funnet ut at det i gjennomsnitt er vanlig med daglige raserianfall for barn i barnehagealder, men for de fleste barna er disse sinneutbruddene korte, de varer bare i noen få minutter, og barna klarer som regel etter hvert å kontrollere seg selv og hente seg inn igjen (Drugli, 2008, s.27). Barn med atferdsvansker vil ofte vise større hyppighet i raserianfall, og utbruddene vil vare vesentlig lenger da disse barna også vil ha vanskeligheter med å kontrollere sitt eget sinne og hente seg inn igjen.

Det finnes mange uttrykk som blir brukt for å forklare problematferd blant barn, og det er et tema som går inn under flere felt, og som dermed blir definert på ulike måter alt etter hvilket fagfelt det blir definert i (Nordahl & Manger, 2005). Bø og Helle sier at atferdsvansker er et relativt begrep fordi noe som er uønsket atferd i en sammenheng, ikke trenger å være det i en annen. De definerer atferdsvansker slik: *enhver atferd som avviker fra det som anses normalt (i en bestemt aldersgruppe, i en bestemt kultur) og som oppfattes som plagsomt/uønsket (Bø & Helle, 2002, s. 21)*. Det er også viktig å påpeke at det er ulike grader og typer av problematferd, og ikke all slik atferd er like alvorlig. I skolen er det viktig å kunne skille ulike typer problematferd, og å sette inn passende tiltak der det trengs. Nordahl m.fl. skiller mellom to hovedtyper problematferd; utagerende atferd som de kaller eksternalisert atferd, og innagerende atferd som de kaller internalisert atferd (Nordahl & Manger, 2005, s. 35). Denne delingen finnes også i den pedagogiske ordboken, men her skilles det mellom tre hovedtyper; “aktive” atferdsvansker, “passive” atferdsvansker, og andre atferdsvansker. Den utagerende, eller “aktive”, atferden beskrives med kjennetegn som *aggressivitet, destruktivitet og sadisme, skulking, kriminalitet*. Den innagerende, eller “passive”, atferden beskrives med *introversjon,*

konsentrasjonsvansker, passivitet, tvangshandlinger, nevroser. Den siste gruppen som har blitt kalt andre atferdsvansker omfatter i hovedsak diagnoser eller lidelser som kan gi atferdsforstyrrelser, som for eksempel *epilepsi, cerebral parese, afasi, dysleksi.* (Bø & Helle, 2002, s. 21). Det er den utagerende atferden som er det største problemet i skolen, selv om studier viser at det er omtrent like mange tilfeller av innagerende atferd. Mye av årsaken til dette er at utagerende atferd ikke bare går ut over eleven selv, men også lærer, medelever og omgivelser. Nordahl m.fl. påpeker også at den utagerende atferden kan ha mer dramatiske konsekvenser for eleven selv, både når det pågår og senere i livet, om det ikke blir slått ned på (Nordahl & Manger, 2005).

Damsgaard viser i en figur omfanget av ulike grader og typer atferdsvansker:



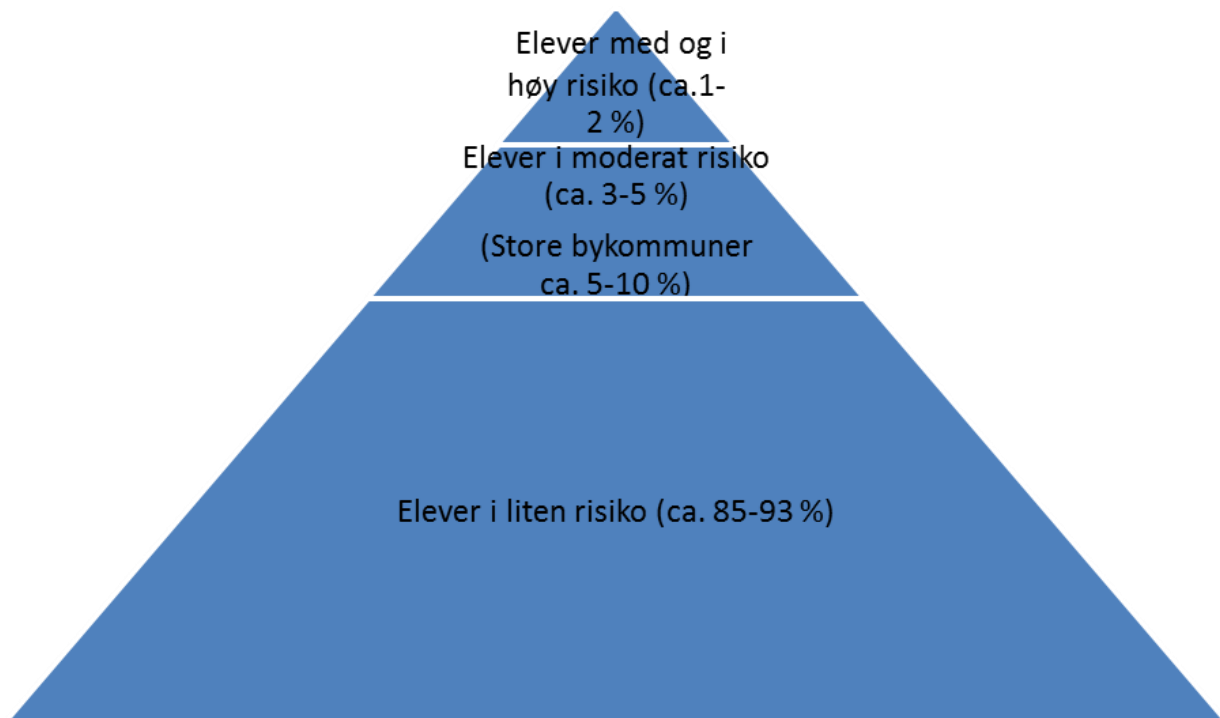
Figur 2.1: Atferdsvansker

(Damsgaard, 2003, s. 41)

Figuren viser at det er *disiplin og trivselsvansker* som er de mest utbredte atferdsvanskene. Dette er ikke alvorlige atferdsvansker, men de utgjør likevel et problem i skolesammenheng på grunn av det store omfanget. På andre plass ligger *Utviklings- og situasjonsbestemte*

vansker. Dette er vansker som oppstår på grunn av noe eleven finner vanskelig eller provoserende. Slike vansker er ofte knyttet til bestemte klassetrinn eller overganger, eller til vanskelige situasjoner som har oppstått i elevens liv. Ogden peker for eksempel ut ungdomstrinnet som en problemfylt tid for elevene, og hvor det dermed kan oppstå en del problematferd. *Avgrensede vansker*, som ligger på tredje plass i figuren, er vansker som kan være alvorlige, men som ennå ikke har utviklet seg så langt at de dominerer elevens oppførsel. Slike vansker kommer frem bare i visse situasjoner eller sammenhenger. Den siste, og minst vanlige typen atferdsvansker, er *alvorlige atferdsvansker/multivansker*. Dette er vansker som, i motsetning til avgrensede vansker, viser seg i tilnærmet alle sammenhenger, og som er en konstant del av elevens atferd. Det er alvorlige vansker som for eksempel aggressivitet, rusmisbruk, og kriminalitet, og det kan være atferd sammensatt av en rekke ulike og komplekse vansker. (Damsgaard, 2003).

Selv om studier viser at atferdsproblemer kan identifiseres hos 7-12 % av barn og unge mellom 10 og 17 år (i norske og danske skoler), er det langt færre som har alvorlige atferdsproblemer (Nordahl & Manger, 2005, s. 46). Tallet på disse anslås av Ogden å ligge mellom 2-5 % (Ogden, 2009, s. 21), og de kalles ofte "2 % elever". I en veileder for alvorlige atferdsvansker fra 2003 presenterer Nordahl m.fl. en figur som illustrerer barns risiko for å utvikle atferdsvansker. Tallene i figuren er litt lavere enn tallene presentert ovenfor. Det viser at tallene varierer fra kilde til kilde, men er noenlunde konstante likevel.



(Nordahl, Manger, Sørli, & Tveit, 2003, s. 13)

Figur 2.2: Risiko for å utvikle atferdsvansker

2.1 Risikofaktorer

For å få en forståelse av barns atferdsvansker, og hvorfor de utvikler disse er det viktig at de som jobber med barn har et begrep om årsaker til atferdsvansker. Noen barn befinner seg i det som kalles en risikosone. Det vil si at disse barna har faktorer i sitt liv som gjør at de er utsatt i forhold til å utvikle atferdsvansker. Når et barn utvikler seg blir det påvirket av en mengde faktorer i miljøet rundt seg, og en eller flere av faktorene kan være årsaker til atferdsvansker hos det aktuelle barnet. Sameroff har utviklet Transaksjonsmodellen for at det skal være lettere å se og forstå denne utviklingen (Drugli, 2008). Faktorer i et barns omkrets som kan utgjøre en del av årsaken til atferdsproblemer, eller som fremmer negativ atferd, kalles risikofaktorer. Virkningen av risikofaktorer varierer fra barn til barn, og noen forskere mener at det er sammensetningen av faktorer som er utslagene på utviklingen av negativ atferd, mer enn antallet risikofaktorer (Drugli, 2008, s. 14). Nordahl m.fl. konkluderer derimot med at et barn er mer eksponert for å utvikle atferdsvansker dess flere risikofaktorer er med å påvirke barnet (Nordahl & Manger, 2005, s. 82). Egeland m.fl. påstår at det er *nesten ingen barn som*

utsettes for svært ugunstige oppvekstbetingelser, som vil utvikle seg i generell positiv retning eller vise adekvat tilpasning (Nordahl & Manger, 2005, s. 83). Det hevdes også at størsteparten av de barna som har opplevd fem eller flere risikofaktorer gjennom sin oppvekst og utvikling, vil utvikle en form for atferdsproblemer (Nordahl & Manger, 2005). Drugli anslår dette tallet til å være 71 % (Drugli, 2008, s. 14).

Det har blitt identifisert en rekke ulike faktorer som kan være årsaker til problemer som negativ atferd, men disse risikofaktorene har ulik påvirkning fra barn til barn. Det at et barn for eksempel har opplevd forsømmelse, og til dels vokst opp på institusjon, er en sterk indikator på at barnet kan utvikle vansker, men det betyr derimot ikke at alle barn som har vokst opp under slike forhold får det. Nordahl m.fl. beskriver risikofaktorer som *et faresignal eller en forløpsindikator for atferdsproblemer* (Nordahl & Manger, 2005, s. 81). Det understrekes også at dette er faktorer som spiller inn i barnets liv før utviklingen av atferdsvansker finner sted. I noen tilfeller kan barn ha blitt født inn i vanskelige eller negative forhold som trigger denne utviklingen helt fra starten av, mens andre ganger kan det være opplevelser eller hendelser som skjer senere i barnets liv som deretter setter i gang den negative utviklingen.

2.2 Beskyttelsesfaktorer

Beskyttelsesfaktorer er faktorer i et barns liv som gjør det mindre utsatt for risikofaktorer. Nordahl m.fl. definerer beskyttende faktorer som *en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos risikobarn* (Nordahl & Manger, 2005, s. 81). Dette er faktorer som hjelper å veie opp for de negative påvirkningene barnet utsettes for. De er med på å hemme negativ utvikling, og bidrar til å gjøre barnet motstandsdyktig, i tillegg til at de forstrekker barnets evner i for eksempel å opptre sosialt, styre sitt eget temperament, være selvstendig, og ha et godt selvbilde. Barn som mestrer og har en positiv utvikling på tross av negative faktorerers påvirkning, har i flere sammenhenger fått kallenavnet "løvetannbarn" (Nordahl & Manger, 2005). Navnet forteller om motstandsdyktighet og pågangsmot, noe en løvetann, som vokser på de mest usannsynlige og tilsynelatende ulevelige plasser, så visst har.

Nordahl m.fl. forteller at beskyttende faktorer har større påvirkning enn risikofaktorer har på et barns utvikling. Det finnes mange forskjellige beskyttende faktorer. Noen faktorer er det ikke mulig å bedre ved hjelp av tiltak. Et eksempel på dette er at det å være jente er en beskyttende faktor, siden gutter er mer utsatt for å utvikle negativ atferd. En annen slik faktor er å ha høy IQ og intelligens. Andre beskyttende faktorer er det mulig å bygge opp, som for eksempel sosiale ferdigheter, som kan trenes gjennom sosial ferdighetstrening, og det å ha kontroll over temperamentet, som kan trenes ved sinnkontrolltrening. Et positivt selvbilde er også en viktig beskyttende faktor, og det er noe som kan bygges opp gjennom støtte og oppmuntring fra personer i nærmiljøet. (Nordahl & Manger, 2005).

2.3 Aggresjon

En utbredt type av alvorlige atferdsvansker er aggresjon. På mange måter kan aggresjon sidestilles med sinne, men de to begrepene er ikke synonyme. Isdal presenterer en beskrivelse av forskjellen på sinne og aggresjon: *Sinne er en positiv følelse på den måten at den står bak sunne handlinger som selvhevdelse, grensesetting, selvmarkering og selvforsvar. Aggresjon er derimot negativ på den måten at den kan være krenkende, destruktiv, skadelig og undertrykkende* (Isdal, 2000, s. 22). Dodge forklarer sinne som en naturlig del av mennesket og dets atferd, men Locke mener at alle barn er født med blanke ark, og at deres atferd formes etter hvert (Dodge, 1991). Roland forklarer aggresjon som et personlighetstrekk; *En stabil tendens til å utføre negative handlinger* (P. Roland, 2009, s. 17). Vold kan være en del av aggressive handlinger, men dette beskrives av Anderson og Bushman som ekstrem aggresjon (Anderson & Bushman, 2002).

Det finnes mange ulike måter å definere aggresjon på, og flere har prøvd, men det eksisterer ingen fullverdig definisjon som alle er enige om. Likevel er det noen typiske trekk ved aggresjon som går igjen i de fleste definisjonene fra nyere tid. Aronson definerer aggresjon som en intensjonell handling med den hensikt å skade eller forårsake smerte (Aronson & Aronson, 2007). Bjørkly (2001) presenterer flere definisjoner fra ulike forskere på ulike tidspunkt som i stor grad er enige i denne definisjonen, deriblant Dollard (1939) som sier at *aggresjon er en handling hvis målrespons er å påføre en annen organisme (eller organisme-surrogat) skade*, og Berkowitz (1993) som mener at *aggresjon er atferd, enten fysisk eller symbolsk; som er utført med den hensikt å skade noen andre*. Bjørkly (2001) forklarer at det

punktet innenfor definisjonene som det ser ut til å være mest uenighet rundt er hva slags skade som ønskes påført. Noen begrenser dette til fysisk skade, mens andre mener det ikke er tilstrekkelig ettersom psykisk skade også kan finne sted i slike sammenhenger (Bjørkly, 2001, s. 21). Dette er særlig aktuelt i dag ettersom det oftere og oftere de siste årene brukes ulike medier til å påføre skade på andre personer. Målet med aggresjon kan sies å være å forsvare seg selv eller å skade frustrasjonskilden (Dodge, 1991).

Barn utvikler seg, og om et barn opplever noe som kan trigge aggressiv atferd, trenger ikke denne atferden å være dominerende med en gang, men barn kan også utvikle seg til å bli aggressive voksne (Anderson & Bushman, 2002). Om den aggressive atferden har fått satt seg hos en voksen er det mye vanskeligere å sette inn tiltak for å få bukt med den enn det vil være hos et barn. På grunn av slike faktorer er tidlig intervensjon veldig viktig her, som i de fleste andre tilfeller av problemer hos barn. Det er kjønnsforskjeller innen temaet atferdsvansker. Det er beviselig langt flere gutter som har atferdsvansker, og guttene har også en mer synlig form for atferdsvansker. Gutter utøver helst en form for direkte, og gjerne utagerende aggresjon, mens for jenter er det mer vanlig med indirekte aggresjon (Anderson & Bushman, 2002).

Teoretisk deles aggresjon ofte inn i to former; reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon (Anderson & Bushman, 2002; Dodge, 1991; P. Roland, 2009, m.fl.). Reaktiv aggresjon er aggressive utbrudd utløst av sinne og frustrasjon. Det er en eksplosiv type aggresjon som er vanskelig å kontrollere for personen det gjelder, og som ofte resulterer i anger og som kan ende med skade på personen selv. Proaktiv aggresjon kjennetegnes ved at den utføres av en person for egen vinnings skyld. Det er en sterk sammenheng mellom disse to begrepene, og elever kan ha atferd som er preget av begge typene aggresjon. For eksempel kan et barn bli provosert til et reaktivt aggresjonsutbrudd, som senere kan gi utslag som en proaktiv aggresjonshandling. Aggresjonsformene henger også sammen på den måten at en elev kan bli påvirket til reaktiv aggresjon av en annens proaktive aggresjon, og omvendt. (Anderson & Bushman, 2002; Dodge, 1991; P. Roland, 2009). På tross av disse sammenhengene mellom de to formene for aggresjon, er inndelingen vanlig, og mange av de individuelle kjennetegnene er svært ulike, og til tider motsetninger, hos de to formene. Dodge for eksempel beskriver et barn med reaktive aggresjonsutbrudd som “plaget av andre”, mens et proaktivt aggressivt barn er en “plage for andre” (Dodge, 1991, s. 201).

2.3.1 Reaktiv aggresjon

Et reaktivt aggressivt barn reagerer på stimulus som fremprovoserer sinne og frustrasjon, som igjen resulterer i negativ atferd mot den eller det som provoserer (Tremblay, Hartrup, & Archer, 2005, s. 178). Reaktiv aggresjon oppleves som et uromoment i klasserommet fordi det er en utagerende form for problematferd (Tremblay, et al., 2005). Denne typen atferd kjennetegnes gjerne ved at den er eksplosiv, impulsiv, voldelig, ikke gjennomtenkt eller planlagt, og Hartup kaller den "Hostile aggression" (Dodge, 1991). Et reaktivt aggressivt barn har en tendens til å tolke signaler fra andre negativt, og da gjerne reagere kraftig på ting som ellers ikke ville fremkalt en aggressiv reaksjon. Slike barn kan beskrives som "varmblodige", og de har en lav frustrasjonsterskel, eller "kort lunte" (P. Roland, 2009). Når reaktivt aggressive barn får sinneutbrudd, kan det virke som om de "koker over" eller eksploderer og de kan oppfattes som uberegnelige og ute av kontroll.

Mange ganger er den aggressive reaksjonen til et reaktivt aggressivt barn en fryktreaksjon, og barnet reagerer i den hensikt å beskytte seg selv. En fryktreaksjon er ofte impulsiv og lite gjennomtenkt, som altså er et kjennetegn på reaktiv aggresjon. Et reaktivt aggresjonsutbrudd blir ofte etterfulgt av en tretthetsfølelse og anger hos det aggressive barnet. Grunnen til disse ettervirkningene er at et slikt utbrudd styres av sterke emosjoner, og barnet har ikke kontroll over det som skjer (P. Roland, 2009).

Reaktivt aggressive barn har en tendens til å bli avvist av jevn gamle (P. Roland, 2009). Deres oppførsel er uberegnelig, og de får raseriutbrudd som kan være voldelige og skremmende. I tillegg er kommunikasjonsprosesser problematiske for disse barna. Andres oppførsel mot barnet blir ofte tolket som negativ og provoserende, noe som gjør at det ofte oppstår misforståelser og aggressive reaksjoner. Disse faktorene resulterer stadig i at andre barn trekker seg unna det aggressive barnet. Reaktivt aggressive barn kan også ofte bli utsatt for mobbing på grunn av disse faktorene.

Dodge mener at barn kan bli reaktivt aggressive hvis de har vokst opp i et fiendtlig miljø (Tremblay, et al., 2005). De kan ha blitt utsatt for forsømmelse, psykisk eller fysisk mishandling og/eller overgrep. Om barnet har opplevd traumer av noe slag, kan ting som minner om disse hendelsene utløse aggresjonsutbrudd. Dette kan være små ting som lukter, fraser, spesielle objekter, eller situasjoner i seg selv. Gode og fungerende relasjoner til personer i nærmiljøet, og da spesielt nærmeste pårørende, er særlig viktig for at et barn skal

kunne utvikle trygghetsfølelse, empati og forståelse, og lignende. Ved fravær av slike relasjoner er det stor risiko for at barnet kan utvikle atferdsvansker, som for eksempel å bli aggressiv (Dodge, 1991). Reaktiv aggressivitet er mest vanlig blant yngre barn, og det er en veldig synlig form for atferdsvansker som det dermed er lett å oppdage og kunne sette inn tiltak mot.

2.3.2 Proaktiv aggresjon

Vitaro og Brendgen beskriver proaktiv aggresjon som negativ atferd drevet av en forventet gevinst som følge av atferden (Tremblay, et al., 2005). Et proaktivt aggressivt barn uttrykker sin aggressive atferd gjennom å dominere og manipulere andre (P. Roland, 2009), og proaktiv aggresjon er sterkt knyttet opp mot mobbing (E. Roland, 2007). Proaktivt aggressive barn søker måloppnåelse med sine aggressive handlinger, og et slikt barn kan i mange tilfeller mobbe andre for å heve sin egen status, oppnå tilhørighet, eller tilfredsstille et maktbehov. Det er mye vanskeligere å oppdage proaktiv aggresjon, ettersom denne typen aggresjon er usynlig, og de barna som utfører denne formen for aggressive handlinger er utspekulerte og manipulerende.

Proaktive aggresjonshandlinger er som regel godt gjennomtenkt og planlagt, slik at de skal hjelpe til med å oppfylle forventninger det aggressive barnet har. Rodkin kaller proaktivt aggressive barn for “the cool aggressors”, og de kan fremstå som kalde og beregnelige (P. Roland, 2009). Hartup kaller proaktiv aggresjon for instrumentell aggresjon, fordi aggresjonen er et instrument for å oppnå noe (Dodge, 1991).

Barn som er proaktivt aggressive har en negativ atferd som ikke er lett å oppdage, spesielt i skolesammenheng, fordi det ikke er en atferd som utgjør et synlig problem i klasserommet (Tremblay, et al., 2005). Det er skjult aggressiv atferd, og denne atferden kan ofte tolkes som noe helt annet, spesielt siden proaktivt aggressive barn er gode til å manipulere. Elever med denne typen atferd er ofte godt akseptert av sine medelever og jevnaldrende, i motsetning til de reaktivt aggressive, og de kan oppnå høy status som følge av sin atferd (P. Roland, 2009). Proaktivt aggressiv atferd har også en tendens til å smitte over på andre barn, for eksempel vil mange barn kopiere eller støtte negativ atferd utført av en elev med høy status for å bli akseptert som en del av en gruppe og føle tilhørighet (Tremblay, et al., 2005).

Proaktiv aggressiv atferd er ikke så vanlig blant små barn, slik som reaktiv aggressiv atferd, det er isteden mer og mer vanlig dess eldre barna blir. De to formene av aggresjon er ulike på veldig mange punkter, Dodge for eksempel forklarer at de skiller seg fra hverandre i *struktur, topografi, funksjon, prosess, mekanismer, etiologi* (Dodge, 1991, s. 203). En årsak som nevnes i forhold til proaktiv aggresjon er at denne typen atferd kan utvikles som en følge av at barnet i oppveksten har vært vitne til gjentatt aggressiv atferd som har resultert i positive gevinster (Tremblay, et al., 2005). Når et barn utsettes for slike observasjoner skaper det et misforhold i forståelsen som gjør at barnet ofte vil tro at det er slik oppførsel som skal til for at en skal kunne oppnå sine mål. Reaktiv og proaktiv aggresjon kan også ha en del like årsaker, som for eksempel mangelen på meningsfulle og gode relasjoner til signifikante andre (Dodge, 1991).

2.4 Forskning omkring tiltak

Det har vært mest vanlig å sette inn individuelle tiltak på det barnet som har atferdsvansker og er et forstyrrende moment i miljøet. I skolesammenheng har slike tiltak som regel bestått av timer med spesialundervisning eller samtaler med eleven om atferd, konsekvenser og tilrettelegging. De samme tiltakene har blitt brukt i sammenheng med atferdsvansker, selv om grad, type, og årsak til atferdsvanskene ofte vil variere. Alle tilfeller av atferdsvansker er ulike, og alle barn er unike, og derfor er det viktig å være åpne for å prøve forskjellige tiltak tilpasset hver enkelt elev. Det er viktig å finne ut hva som er årsaker til atferdsvanskene, slik at det kan iverksettes passende tiltak. Fokusområder for tiltakene vil ofte være rundt relasjoner, faste rammer og regler, og tilretteleggelse for motivasjon og mestring. (Nordahl & Manger, 2005).

Ogden presiserer at alvorlige atferdsvansker bør behandles individuelt, men det er også mange hensiktsmessige tiltak som kan favne over flere eller alle elevene i en gruppe. Han anbefaler tiltak som *intensive og individuelt tilpassede skoleopplegg, familie- og nærmiljøbasert behandling og tiltak rettet mot elevens fritidsmiljø og omgangsvenner* (Ogden, 2009, s. 103). Andre individuelle tiltak kan være å forsøke å unngå å utsette eleven med atferdsvansker for situasjoner som fremkaller utbrudd, og heller prøve å rette oppmerksomheten mot ikke-provoserende aspekter (Dodge, 1991). Det er også viktig å ha et miljø preget av struktur, faste

grenser, og forutsigbarhet (P. Roland, 2009). Negativ atferd skal få konsekvenser for eleven, da gjerne i form av en type straff, mens positiv atferd skal belønnes. Smith sier at det er viktig å oppmuntre god og sunn utvikling og atferd (Hawley, Little, & Rodkin, 2007). Flere forskere, blant annet Vaughn & Santos, og Farmer, Xie, Cairns & Hutchins, nevner også muligheten for å fjerne eleven fra sammenhengen, ta han ut av sin gruppe og flytte han til en annen klasse, skole, eller institusjon (Hawley, et al., 2007). Dette tiltaket står det mer om under avsnitt 2.4.3.

Trening av sosial kompetanse er også et tiltak som fremmes av mange forskere. Det er viktig at elevene lærer gode problemløsningsstrategier (Drugli, 2008), sinnetrening, og lærer seg å snakke om hendelser, reaksjoner og konsekvenser (Bowen, Jenson, & Clark, 2004), for videre å lære seg å beherske det å velge riktig reaksjon, og det å forutse hvilke konsekvenser en gitt reaksjon vil få. Mange barn med atferdsvansker trenger å lære seg hvordan en skal oppføre seg i sosiale sammenhenger, og hvordan en skal ta kontakt med andre mennesker på en positiv måte (Drugli, 2008). Drugli presenterer en prosess bestående av seks trinn som barn kan bruke for forsøke å løse problemer på en hensiktsmessig måte:

- 1) *Hva er mitt problem (lære barnet å definere problemet og de følelsene som er involvert),*
- 2) *Hva kan være en løsning? Hva kan være andre løsninger? (lære barnet å komme opp med mange løsningsforslag),*
- 3) *Hva er konsekvensene av løsningen? Hva skjer etterpå? (lære barnet å forsøke å vurdere resultater på forhånd),*
- 4) *Hva er den beste løsningen jeg kan velge? (lære å vurdere resultater ut fra hva som er trygt, rettferdig, skaper gode følelser og så videre),*
- 5) *Følger jeg planen min? (lære barnet å iverksette ideer i praksis) og*
- 6) *Hvordan gjorde jeg det? (lære barnet å evaluere det han/hun gjorde og forsterke et godt resultat)*

(Drugli, 2008, s. 78).

Mange barn har lært seg å reagere på uheldige å negative måter, og dette er ofte atferd de har lært ved å se på rollemodeller i sitt nærmiljø. Det er viktig at de voksne rundt barnet er gode rollemodeller slik at barnet ikke lærer seg å bruke uhensiktsmessige strategier (Drugli, 2008). Ogden legger også vekt på viktigheten av at foreldrene engasjerer seg i håndteringen av

atferdsvanskene, og han foreslår tiltak rettet mot familien, som for eksempel familieterapi, og styrking av oppdragelsesferdighetene. Skolen og eventuelt andre instanser som er involvert må spille på lag med familien for å få dem bedre rustet til å takle fremtidige problemer (Ogden, 2009). Drugli fremhever betydningen av foreldreinvolvering ved å oppfordre til et *nært og positivt samarbeidsforhold mellom lærerne og foreldrene* (Drugli, 2008, s. 91). Ogden og flere andre forskere legger også vekt på verdien av tidlig intervensjon (Ogden, 2009). Når det blir satt inn tiltak tidlig, er det lettere å stanse den negative utviklingen, og barnet har ennå ikke fått gjort den negative atferden til en fast vane, og den kan dermed lettere avvendes med.

Et tiltak som anbefales av veldig mange forskere, og som rettes inn mot hele grupper istedenfor den enkelte elev, er skolebaserte programmer for forebygging og håndtering av atferdsvansker (Drugli, 2008; Hawley, et al., 2007; Nordahl & Manger, 2005; E. Roland, 2007; P. Roland, 2009). Dette er programmer som fokuserer på å bedre både det sosiale miljøet og læringsmiljøet. Flere av disse programmene er utarbeidet slik at elevene som deltar i dem skal gjennom sosial ferdighets-, og sinnekontrolltrening (Bowen, et al., 2004; Ogden, 2009; P. Roland, 2009). Elevene kan for eksempel bruke rollespill for å lære om positiv kommunikasjon, hvordan de skal oppføre og kontrollere seg selv, og empati. Dette er tiltak som også anbefales på individnivå, men i mange sammenhenger kan det være mer hensiktsmessig å gjennomføre slike opplegg i grupper. Alle barn kan tjene på denne type opplæring og trening. En fordel med slike skolebaserte programmer er at stigmatisering av enkelte elever unngås. Slike programmer brukes i dag av store deler av skolene i Norge, og det er mange programmer som er bevist at fungerer bra til sitt formål. Eksempler på slike programmer er Art og Respekt.

Det finnes også andre tiltak som kan brukes. For eksempel i tilfeller med jenter, hvor det ofte er skjult mobbing og mer psykisk enn fysisk skade som gjøres, er nulltoleranse og store konsekvenser noe som kan virke (Hawley, et al., 2007). En annen ting som kan gjøres er å sørge for voksen tilstedeværelse på steder og i situasjoner hvor det ofte oppstår problemer. Steder og situasjoner som har blitt identifisert ved at de voksne har fulgt godt med og kartlagt hvordan og når problemene oppstår. Et siste tiltak som nevnes er autoritativ klasseledelse, som det står mer om i avsnitt 2.4.1.

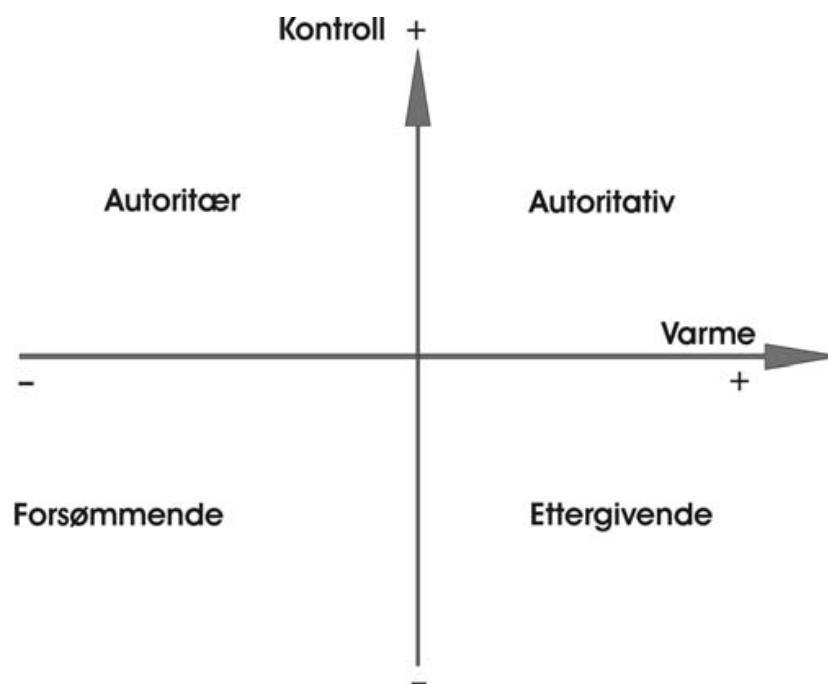
2.4.1 Det autoritative perspektivet

Alle institusjoner trenger ledelse, og innenfor skolen er klasselederen den lederen som er viktigst og som har størst betydning. Det er naturlig og avgjørende at læreren tar rollen som klasseleder. Læreren må ta kontroll over rollen sin slik at han også har kontroll over de ulike aspektene i klassen og undervisningen. En lærer som kan og føler seg trygg på undervisningsstoffet, og har kjennskap til elevene og de sosiale mønstrene i klassen har lettere for å gjøre dette enn en usikker lærer. (Nordahl, 2002).

I skolen, som i alle sosiale fellesskap, påvirkes lederen av de andre aktørene i institusjonen. I skole og klassesammenheng er det elevene som påvirker læreren, og det er derfor viktig at læreren definerer sin rolle ovenfor dem. Om læreren ikke klarer å sette seg i respekt, og definere sin rolle i klassen slik at elevene retter seg etter det, er sjansene store for at en dominerende elev vil gripe muligheten og ta styringen i klassen, gjerne en som er proaktiv, dominerende og med høy status blant medelevene. Om noe slikt skjer er det vanskelig å rette opp balansen igjen. (Nordahl, 2002).

En god leder tar hensyn til situasjoner, og tar imot innspill fra, og tenker på, de andre aktørene i fellesskapet når han legger opp sin lederstil. I en lærers tilfelle er det viktig at han tar med elever og deres foreldre i beregningene, så vel som kolleger, sjefer, og andre som måtte ha en rolle i institusjonen. (Nordahl, 2002).

Et tiltak som har vist seg å være både forebyggende og begrensende på atferdsproblematikk er det som kalles autoritativ klasseledelse. Den autoritative læreren er en av fire lærertyper beskrevet av Nordahl. De øvrige typene kalles den autoritære læreren, den forsømmende læreren, og den ettergivende læreren. Nordahl presenterer de fire lærertypene ved å sette dem inn i en figur som viser forholdene mellom kontroll og varme:



Figur 2.3: Klasseledelse

(Nordahl, 2002, s. 127)

De fire lærertypene utøver ulik grad av varme og kontroll. Klasseledelse kan være en måte å forebygge eller håndtere atferdsvansker på, men det kan også være en årsak til at slike problemer i det hele tatt oppstår. Den autoritære læreren har høy fokus på kontroll, og gir lite varme til elevene. Dette resulterer i at relasjonene mellom læreren og elevene er spente og mindre gode, og i mange tilfeller kan elevene oppleve fryktfølelse ovenfor den strenge læreren. Med en slik lærer er klasserommet preget av strenge krav, hard disiplin, og store spenninger som gjør det vanskelig for elevene å uttrykke sine følelser og å utfolde seg.

Den forsømmende læreren kjennetegnes ved likegyldighet. Denne læreren praktiserer lite kontroll og gir lite varme til elevene, og det kan fremstå som om han ikke bryr seg. En forsømmende lærers væremåte kan sammenlignes med omsorgssvikt, noe som er veldig alvorlig for barna.

Den ettergivende læreren mangler kontroll, og gir fra seg veldig mye varme. En slik lærer er mer en venn av elevene enn en respektert og ansvarlig voksenperson. Det er lett for elevene å manipulere og påvirke en slik lærer, og dermed utnytte situasjonen til selv å få kontroll over klassen. (Nordahl, 2002).

Den siste lærertypen er den autoritative. Denne type lærer beskrives som klar og tydelig, samtidig som han er åpen for elevenes meninger, følelser, og forslag. Dette er en type klasseledelse hvor læreren skaper et godt læringsmiljø gjennom å forme gode relasjoner til elevene, og på samme tid ha faste rammer, struktur og orden i klassen. En slik lærer roser elevene, men gir dem også konsekvenser når de bryter reglene. Læreren gir elevene et forutsigbart miljø, hvor de forstår hva som skjer og hvorfor. Selv om læreren skal være konsekvent, bør han også mestre det å se an situasjonene. Noen ganger behøver elever at læreren viser mer varme, mens andre ganger er det nødvendig for ham å vise mer kontroll (Nordahl, 2002). Aronson forklarer at når læreren har gode relasjoner til elevene, er det også mye lettere å håndheve grensesetting i forhold til dem (P. Roland, 2009).

Nordahl beskriver autoritativ klasseledelse med at en lærer fremstår som “en tydelig voksenperson som samtidig bryr seg og respekterer elevene” (Nordahl, 2002, s. 127). Han er tydelig samtidig som han mestrer å opprettholde et godt forhold til elevene, og slik legger han til rette for god motivasjon, trivsel og læring hos elevene. Den autoritative formen for klasseledelse beskrives av Nordahl og Bear som den beste for å hankses med og hindre problematferd (Nordahl, 2002; Nordahl & Manger, 2005). Visser (2000) kommer med noen råd som det kan være lurt for en lærer å følge, som for eksempel:

- 1) *Unngå å utpeke syndebukker*
- 2) *Noter de utfordringer som oppstår i klasserommet*
- 3) *Husk at elevenes reaksjoner ikke alltid er personlige*
- 4) *Forsøk å isolere situasjonen og atferden*
- 5) *La eleven formidle sine oppfatninger*
- 6) *Begrunn dine avgjørelser overfor elevene*

(Visser, 2000)

Porter kaller den autoritative rollen for en slags demokratisk rolle som befinner seg midt mellom en lærer som utøver streng styring og kontroll, og en klassesituasjon hvor elevene har kontrollen (Porter, 2007). Canter og Canter beskriver og anbefaler en lærerstil som de kaller “den selvhevdende lærer”. En slik lærer sies å være klar, tydelig, og konsekvent, men på samme tid også ha respekt og vise hensyn. Denne lærerstilen har sammenfallende trekk med

den autoritative lærer, og den anbefales også av forskerne som den beste mot atferdsvansker (Nordahl & Manger, 2005).

Autoritativ ledelse presenteres også som en oppdragerstil, og opplæring i denne formen for oppdragelse kan være et tiltak i forhold til familien til elever med atferdsvansker. Nordahl m.fl. sier at *voksne som utøver en slik oppdragerstil, har store muligheter til å ha positiv innflytelse på utviklingen av barn og unges kompetanse og atferd* (Nordahl & Manger, 2005, s. 218).

2.4.2 Relasjoner

Pianta (1999) forteller om relasjoner mellom mennesker og hvor utrolig betydningsfulle og viktige de er. Han beskriver relasjonene et barn har i tidlig alder som hjørnesteinen i barnets utvikling. Et barn trenger forbilder og omsorgspersoner som viser og lærer dem hva sunne relasjoner mellom mennesker er. Hvis et barn har vokst opp med dårlige eller uheldige relasjoner til sine nære voksne, er sjansen stor for at barnet vil adoptere nærpensenes væremåter og dermed skape dårlige relasjoner til sine medmennesker senere i livet. Det at barn har gode relasjoner til voksne i livet sitt er essensielt for at barnet skal kunne fungere optimalt i samfunnet. (Pianta, 1999)

Barnet skaper nye relasjoner etter oppskrift fra tidligere relasjoner, og slik kan voksnes dårlige relasjoner til barn påvirke barnets videre utvikling. Barn som har hatt en oppvekst preget av dårlige relasjoner til sine omsorgspersoner eller nære voksne kan ofte bli karakterisert som mobbere eller mobbeofre. I mange tilfeller kan også slike barn skyve andre mennesker bort fra seg. De kan ha problemer med å forstå samfunnets sosiale koder ettersom de fleste av disse barna har fått mangelfull opplæring innenfor slike tema, og de skjønner ikke hvordan de skal forholde seg eller oppføre seg. (Pianta, 1999)

Viktigheten av relasjoner i skolen må ikke undervurderes. Det er ikke bare elevs relasjoner til lærerne som er betydningsfulle, men også deres relasjoner til medelever. Om en elev har dårlige relasjoner til sine medelever, kan det være et faresignal på at noe er galt i andre viktige relasjoner i elevens liv. Relasjoner påvirker yteevnen, og skoleprestasjoner, og en elev kan prestere dårlig hvis han og hans omgivelser er preget av negative relasjoner. Et godt lærer-

elev-forhold kan hjelpe eleven til å komme på rett vei, ved å være en positiv relasjon i barnets liv, og det kan gi ringvirkninger til at barnets andre relasjoner blir bedre. (Pianta, 1999)

Om et barn vokser opp i et hjem med en enslig forsørger, og gjerne på randen av, eller under, fattigdomsgrensen, kan det sette barnet i risikozonen på grunn av at slike barn ofte er mye alene, noen blir forsømt, mange mangler en trygg voksen som de kan vende seg til om det er noe, og som er der for dem. Mange slike barn vokser opp under ustabile og lite stimulerende forhold. (Pianta, 1999).

Relasjonsbygging spiller en viktig rolle innenfor håndtering av atferdsvansker i skolen. Gode relasjoner kan hjelpe til med å forhindre negativ utvikling hos barn i risikozonen. Det er flere relasjoner som er viktige for en elev, for eksempel relasjonen mellom lærer og elev, elev og medelever, og elev og familie. For å bedre utsiktene til utsatte barn, og minske effekten av risikofaktorer, har det vist seg at det å styrke relasjonen mellom lærer og elev er betydningsfullt og hensiktsmessig. Konfliktfylte forhold til foreldre, eller andre signifikante personer i barnets liv, kan for eksempel være en risiko som kan dempes om barnet etablerer et godt og trygt forhold til en annen voksenperson, for eksempel en lærer. (Pianta, 1999).

2.4.3 Smågruppetiltak

Historisk sett er det å plassere elever med alvorlige atferdsvansker i segregerte tilbud mest vanlig (Nordahl & Manger, 2005, s.129), og noen av elevene med alvorlige atferdsvansker blir henvist til alternative skoler eller institusjoner også i dagens skolesystem (Ogden, 2009, s.21). Grunner til dette er at det i noen tilfeller virker som det beste for både eleven selv, medelevene og lærere, at den som skaper uroen blir fjernet. Ofte er miljøet rundt eleven med på å skape den problematiske atferden i utgangspunktet, og det kan hjelpe eleven å bli tatt ut av sammenhengen som utløser dette. For medelevenes del kan det at eleven som skaper uro blir fjernet gi et bedre læringsmiljø for dem, i tillegg til at faren for smitteeffekt av uønsket atferd forsvinner.

Alternative skoler er segregerte spesialpedagogiske tiltak som av og til tilbys elever med moderate til relativt store atferdsproblemer, skolefaglige mestringsproblemer og motivasjonsproblemer (Nordahl & Manger, 2005, s. 131). Disse skolene befinner seg gjerne,

som i tilfellet i denne studien, i kommunen, men ikke nødvendigvis i det nærmeste nabolaget til eleven. Elevgruppene på slike skoler er små, det er som oftest bare plass til rundt åtte elever på en skole. Det er stor kompetanse innenfor temaet håndtering av atferdsvansker på disse skolene, og de ansatte der jobber først og fremst med fokus på å gjøre skolehverdagen bedre og lettere for denne type elever. Det poengteres at slike skoler har *bred faglig anerkjennelse som virksomme og gode deler av lokale tiltakssystem for risikoutsatt ungdom* (Arnesen, 2000, s. 53). Nordahl forteller at norske studier viser at slike alternative skoler kan *fungere både trivselsfremmende, statushevende og utviklingsfremmende for en del elever*, og at amerikansk forskning støtter dette med at *enkelte alternative skoletilbud kan resultere i positiv atferdsendring mens elevene deltar i slike segregerte opplegg* (Nordahl & Manger, 2005, s. 132).

Selv om det er mange faktorer som taler for å ta ut elever med alvorlige atferdsvansker fra sine ordinære klasser og plassere dem ved alternative skoler, er det også funnet ulemper ved en slik ordning. Et aspekt er at en slik ordning går imot målet i det norske skolesystemet i dag om en inkluderende skole for alle. Det står i “Rett til læring” at *skole skal være for alle, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap som gir gode muligheter for læring og utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2009, pkt. 1.1.1 Læring). Rett til læring forteller at alle elever i landet har rett på det som kalles tilpasset opplæring ved skolen i sitt nærmiljø, og at dette inkluderingsprinsippet skal være med på å skape større forståelse og godtakelse rundt forskjellighet. Det står også skrevet at forskjellsbehandling av elever er nødvendig for at alle elevene skal få utbytte av opplæringen. På tross av dette blir noen av de mest problematiske elevene fortsatt, som nevnt tidligere, tatt ut av sin klasse og plassert på en alternativ skole. Dette kan til en viss grad forsvares med at det også i “Rett til læring” står at det er en utfordring å *gi alle barn og unge det tilbudet de trenger for å lære og utvikle seg. Dette innebærer hjelp og støtte i ulik grad, på ulike måter, til forskjellig tidspunkt og av ulik varighet* (Kunnskapsdepartementet, 2009, pkt. 1.1.4 Særskilte behov). Miljøet rundt eleven blir dratt frem som en mulig årsak til problemer, og fjerning av eleven kan da være det beste alternativet for å sikre elevens utvikling og opplæring.

Et annet punkt som nevnes er at elevgruppene ved slike skoler er homogent sammensatt av elever med alvorlige atferdsvansker, og at dette kan utgjøre et problem (Nordahl & Manger, 2005). Arnesen m.fl. skriver i denne sammenheng at *slike segregerte alternative tiltak har størst mulighet til å lykkes når elevgruppen blir heterogent sammensatt* (Arnesen, 2000).

Elever med store atferdsproblemer kan flyttes til alternative skoler uten sitt eget eller foresattes samtykke (Nordahl & Manger, 2005), og disse skolene kan derfor til en viss grad betraktes som en plass hvor alle “verstingene” samles for å få sin straff (Arnesen, 2000).

3 Metode

Problemstillingen for prosjektet er “Hvilke faktorer kan ha betydning for tilbakeføringen av elever med atferdsvansker?”. For å få et innblikk i hvordan denne tilbakeføringsprosessen kan være har jeg valgt å bruke en kvalitativ metode. Jeg vil se på et utvalgt elevcase, og gjennom informasjonen jeg innhenter om dette case håper jeg å få en forståelse av hvordan tilbakeføringen av en elev med atferdsvansker til den ordinære skolen kan foregå, etter at eleven har tilbrakt en periode ved en alternativ skole.

3.1 Plan for studien

Informasjonen om elevcasen vil jeg hente gjennom å gjøre kvalitative intervju med lærere som har hatt befattning med det aktuelle caset, og med eleven selv. Jeg vil forsøke å trekke noen slutninger ut fra datamaterialet jeg har samlet. Jeg vil ta et systemfokus og fokusere på de involverte systemene, som her er den vanlige skolen, den alternative skolen, og familien. Det anses som viktig å få frem forhistorien til eleven, hva som utløste overføringen til den alternative skolen, og her kan den vanlige skolen, så vel som familien, spille en stor rolle. Videre vil jeg få frem hva som skjer på den alternative skolen. Da vil jeg finne ut hvordan opplæringen blir vurdert, målsettingen, og organiseringen. Jeg vil også undersøke hvilke kriterier som ligger til grunn for at tilbakeføring til vanlig skole skal finne sted, og hvordan denne prosessen gjennomføres. Til slutt vil jeg ta for meg hvordan det går med eleven etter tilbakeføringen og oppfølgingen som gjøres i forhold til dette.

3.2 Gjennomføringen av prosjektet

Arbeidet med masterprosjektet startet med utarbeidingen av en prosjektbeskrivelse, som ble meldt og godkjent av både Universitetet i Stavanger (UiS) og Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). For å kunne gjøre rede for prosjektet i en prosjektbeskrivelse, var det nødvendig å gå gjennom en prosess hvor forskningsspørsmål og problemstilling ble bearbeidet og spisset. Det som startet som et vidt prosjekt om atferdsvansker og aggresjon, ble styrt inn på forholdet mellom alternative skoler og ordinære skoler, og endte til slutt på tilbakeføringsprosessen av aggressive elever fra alternativ skole til ordinær skole. Størsteparten av teoridelen ble utarbeidet før datainnsamlingen, og det ble da tatt utgangspunkt i mye generell teori rundt atferdsvansker, aggresjon, og forskning omkring tiltak.

I startfasen ble problemstilling og metode nøye vurdert og diskutert med veileder og andre lærere ved Senter for atferdsforskning (SAF). Jeg landet, etter gjennomgang, på den nevnte problemstillingen, og på den kvalitative metoden casestudie.

3.3 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode beskrives i pedagogisk ordbok (Bø & Helle, 2002) som en “forskningsmetode der forskeren i første rekke baserer seg på observasjon, intervju og/eller samtale..”, og hvor målet er å “..oppfatte et mønster i det mangfoldet av sanseintrykk han/hun mottar på et nærmere avgrenset område” (Bø & Helle, 2002, s. 140). Det er blant annet en populær metode innenfor samfunnsvitenskapene. Denne metoden har ingen faste rammer, og preges av flere ulike fremgangsmåter. Mange forskjellige utvalg av deltakere og data brukes i slike studier. (Thagaard, 2009). I denne studien ble utvalget valgt ut ifra tilgjengelighet og hvor godt de passet inn i prosjektet. Den alternative skolen ble valgt fordi det var den mest aktuelle skolen av denne typen, og fordi de ansatte her var meget behjelpelige. Lederne ved den alternative skolen fant frem noen aktuelle cases, og jeg som forsker valgte ut ifra de satte kriteriene. Kriteriene som caset måtte oppfylle for å være aktuelt i dette studiet var flere:

- Det måtte være en elev som var blitt flyttet fra sin ordinære skole og over på den alternative skolen på grunn av atferdsvansker.

- Eleven måtte på et tidspunkt ha returnert, eller blitt forsøkt returnert, til det ordinære skolesystemet.
- Eleven måtte være villig til å delta i prosjektet, og å la de andre forskningsdeltakerne utlevere informasjon om seg.

Alle disse kriteriene må være oppfylt for at caset skal være aktuelt, men graden av oppfyllelse kan variere. I utgangspunktet var det tenkt at eleven i caset skulle ha blitt tilbakeført til den ordinære skolen han i utgangspunktet ble flyttet fra, men siden ingen slike cases var tilgjengelige, ble det beste, tilgjengelige caset valgt ut, som altså dreier seg om en elev som ble tilbakeført til det ordinære skolesystemet når hun skulle begynne på videregående. Når eleven hadde sagt ja til å delta i studien etter å ha blitt kontaktet av sin tidligere lærer ved den alternative skolen, kunne jeg starte prosessen med innsamling av samtykke fra de som skulle intervjues. Det var ikke nødvendig å innhente samtykke fra elevens foreldre, ettersom eleven nå er myndig.

Kvalitative forskere ser på, og går inn i, menneskelige handlinger og prosesser, og prøver å forstå dem og se dem fra forskningsdeltakernes perspektiv (Postholm, 2010; Travers, 2001). De studerer hvordan verden og virkeligheten egentlig er, og forsøker å beskrive dette (Postholm, 2010). Ved å bruke kvalitativ metode kan forskerne innhente informasjon om for eksempel enkeltpersoners private forhold og andre sensitive tema som det ellers kan være vanskelig å studere og få tak i informasjon om. Dette går an fordi det i kvalitative studier eksisterer et større rom for åpenhet. Slike studier kan gå mye mer i detalj, og dermed komme dypere inn i fenomener, enn for eksempel kvantitative studier. For eksempel gjennom kvalitative forskningsintervju kan forskningsdeltakerne fortelle med egen ord, og utfyllende, om egne opplevelser, erfaringer og meninger. Gjennom slike studier kan forskere lykkes med å få frem enkeltpersoners forståelse av sine egne handlinger, opplevelser og erfaringer. (Thagaard, 2009). Denne forståelsen er viktig for meg å få frem for å få innblikk i prosessen eleven har gjennomgått, og hva som skjer med og rundt eleven før, i og etter denne perioden.

Som nevnt er det ingen fast oppskrift på hvordan kvalitative studier skal være, og de kan endres underveis i prosessen om nødvendig. Likevel må forskeren, som det viktigste redskapet i kvalitativ forskning, ha tenkt gjennom og planlagt studien inn mot et bestemt fokus (Postholm, 2010). Fokuset jeg har rettet denne studien mot er tilbakeføringsprosessen, men jeg understreker også viktigheten av å avdekke visse elementer som befinner seg i prosessens kontekst. Dette kan for eksempel være årsaker til at noen elever blir tatt ut av sin

ordinære skole, eller verdifull innsikt i praksisen rundt arbeidet med atferdsvansker. Jeg har funnet frem relevant teori som jeg har lest meg opp på og bearbeidet, før jeg har satt meg inn i metoden jeg skal bruke, og videre utarbeidet intervjuguide. Alt dette som en forberedelse til datainnsamlingen.

Delene av prosjektet utvikles parallelt, og de ulike delene påvirker hverandre gjennom hele prosessen. Forskerens analysering og tolkning av materialet er gjennomgående i hele arbeidet med studien. Det kan dukke opp elementer underveis som kan føre til at prosessen blir utvidet. I dette tilfellet gjorde en forsinket godkjenning og vanskeligheter med å finne et case at jeg måtte utsette prosjektets avslutningsdato med ca. 6 måneder. I tillegg var det meningen at case-elevens journal også skulle være en del av datamaterialet, men det viste seg å være svært vanskelig å spore opp denne, ettersom eleven avsluttet grunnskolen for noen år siden.

Jeg som forsker må hele tiden vise og forklare hvordan han kommer frem til studiens resultater, og støtte opp prosjektet med relevant teori. Kvalitative forskningsstudiers datamateriale er i tekstform når det analyseres, så intervjudata blir notert ned og lydfilene transkribert.

Fortolkning, og dermed hermeneutikk, er viktig innenfor kvalitativ forskningsmetode. Dette er betydningsfullt fordi målet med studiene er å få frem en forståelse av utvalgte sosiale fenomen, og for å få til dette må forskeren analysere og tolke data. (Thagaard, 2009).

3.3.1 Hermeneutikk

Ordet Hermeneutikk stammer fra gresk og betyr noe i retning av å utlegge, tolke, eller oversette. (Bø & Helle, 2002). Det store norske leksikon forklarer begrepet hermeneutikk som læren om fortolkning av tekster eller tolkningsvitenskap. Det sies å være de humanistiske vitenskapenes metode. "Å finne "mening" gjennom å forstå" (Alnes, 2009). Hermeneutikk kan også ses på som et forsøk på å forklare hva forståelse og fortolkning er, og beskrivelser av hvordan det er mulig. Fortolkning er å finne en underliggende mening. En tolkning kan aldri beskrives som 100 % korrekt, men den kan betegnes som sannsynlig, aktuell, og troverdig. På grunn av slike elementer er det viktig å være åpen for andre tolkninger enn sine egne, og huske på at egne tolkninger farges og påvirkes av egen forforståelse og bakgrunn. (Gilje & Grimen, 1993).

Hermeneutikken er viktig for samfunnsvitenskapene fordi de forsker på fenomener som ofte ikke er klare og selvforklarende, og som derfor må analyseres og tolkes gjennom en fortolkningsprosess for å forstås. Hermeneutikk er et forsøk på å lage en metodelære for hvordan fortolkning av meningsfulle fenomener kan gjøres. (Gilje & Grimen, 1993).

Forskere innenfor samfunnsvitenskapene har en stor utfordring siden de ofte må analysere og tolke fenomener som allerede har blitt tolket, forstått, og gjort opp en mening om av de sosiale aktørene selv. En aktørs forståelse av et fenomen kan være ufullstendig, misforstått eller gal, men det er likevel denne forståelsen som er grunnlaget for denne aktørens handlinger. Menneskers forståelse av meningsfulle fenomener bygger på deres forkunnskap, og de forutsetninger de har for å forstå. Forståelsen av noe kan endre seg etter hvert som den sosiale aktøren erfarer og lærer mer. (Gilje & Grimen, 1993).

For å forstå et fenomen er det viktig å vite noe om sammenhengen rundt det. Alt må tolkes i sammenhengen siden et fenomen bare gir mening i riktig sammenheng. Det er også essensielt for å forstå et fenomen at en forstår og klarer å se sammenhengen mellom delene av fenomenet og helheten. For å forstå helheten behøves det forståelse for delene, og omvendt. Dette kalles den hermeneutiske sirkel. Den går ut på at vi starter med en forhåndsforståelse av det fenomenet vi tolker, videre får vi en forståelse av delene, for eksempel detaljene, av fenomenet, noe som igjen virker inn på forståelsen av helheten. Slik utvikler forståelsen for noe seg i en sirkel. (Gilje & Grimen, 1993).

3.4 Kvalitativt intervju

Intervju betegnes som den mest vanlige metoden for datainnsamling i kvalitative studier (Thagaard, 2009; Widerberg, 2001), og er den metoden jeg har valgt å bruke i denne studien. Språk er en veldig viktig form for kommunikasjon, og gjennom samtaler kan forsker få tak i mye visdom og verdifull informasjon. Gjennom intervjuer får forskeren innblikk i personers egne opplevelser og tolkninger av fenomener, og det er en god mulighet til å kunne se ting fra forskningsdeltakerens perspektiv, og dermed få en forståelse for hvordan praksisfeltet fungerer (Postholm, 2010; Thagaard, 2009; Travers, 2001). I denne studien er det forskningsdeltakere som har hatt direkte befattning med caset, og som altså har vært direkte

involvert i prosessen og det som har skjedd rundt den. Gjennom samtaler med disse deltakerne vil jeg dermed forhåpentligvis få frem deres opplevelser og oppfatning av de aktuelle elementene, samtidig som jeg får et verdigfult innblikk i hvordan en slik prosess foregår, og jeg får se hva som ligger i konteksten og hvilken betydning dette har. Intervju er en god måte å få innsyn i deler av praksis som ellers kan være vanskelig å få tak på (Postholm, 2010), og som er lite studerte, som tilfellet er med det som er fokus i denne studien.

Avgjørelser angående utvalget gjøres av forskeren, som velger antall og type forskningsdeltakere etter hva som passer inn i prosjektet. I denne studien har jeg landet på et utvalg bestående av tre personer, som alle skal gjennomgå et relativt omfattende intervju. Tidsperspektivet spiller ofte en rolle i denne avgjørelsen, understreker Postholm (2010), studenter for eksempel har ofte dårlig tid på sine prosjekter, og må derfor begrense antallet informanter, som er tilfellet i denne studien. I planleggingsfasen ble det regnet med at utvalget skulle bestå av 4-5 personer, men på grunn av at jeg kom sent i gang med datainnsamlingen, og at en av de aktuelle deltakerne var gått av med pensjon og særdeles vanskelig å få tak i, endte det med et utvalg på 3 personer. En del av grunnen til at jeg slo meg til ro med disse tre forskningsdeltakerne, er at det kom frem så mye, og dekkende, informasjon i disse samtalene, at mer utfyllende informasjon ikke ble ansett som nødvendig.

En studie basert på intervjuer kan ofte være tidssparende, for eksempel i forhold til observasjon, i tillegg til at den kan gi mye informasjon og være enklere å få tillatelser til, og dette er noe av grunnene til at det er en hyppig brukt form for datainnsamling. Som forsker kan en få mye informasjon fra et intervju, men selv om en kan hente betydningsfull informasjon og lære mye fra en liten samling av data, er det likevel viktig at forskeren har nok data til å kunne si noe om fenomenet som studeres. (Postholm, 2010). I denne studien endte jeg opp med færre forskningsdeltakere enn planlagt, men dataene som ble innhentet ble likevel vurdert som tilstrekkelige mengder informasjon til å kunne si noe om fenomenet som var fokus, og gi svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har fått godkjent prosjektbeskrivelse fra UiS og godkjenning fra NSD, og utarbeidet utfyllende og detaljerte intervjuguides til de ulike intervjuene. Intervjuguidene er litt forskjellige på grunn av deltakernes ulike roller i caset. I intervjuguidene er det tatt med spørsmål både om det generelle som skjer på skolene, og om caset. Det er spørsmål om bakgrunnen for prosessen, selve prosessen, og virkningene av prosessen, for å få et helhetlig inntrykk av hvordan tilbakeføringsprosessen er.

Intervju er en av flere former for datainnsamling, og det finnes også flere typer intervju. Hvilken type intervju som brukes styres av hensikten med studien og hva forskeren ønsker å finne ut. Det planlagte, eller formelle, intervjuet kalles også for strukturert intervju, og det er som navnet tilsier planlagt av forskeren på forhånd. Tema og spørsmål er forberedt og skrevet inn i en intervjuguide. Det strukturerte intervjuet har en tendens til å fremprovosere rasjonelle responser. Det halvplanlagte, eller delvis strukturerte, intervjuet er også til en viss grad planlagt på forhånd, men her er forskeren mer åpen for at personen som blir intervjuet kan ta opp ting. I en slik situasjon har altså forskeren klar tema og spørsmål før intervjuet starter, men selve intervjusamtalen er ikke spikret. Dette gir rom for fleksibilitet, og forsker må forholde seg åpen til at nye tema kan belyses. Dette er den mest aktuelle og anvendte intervjutypen i kvalitative studier. (Postholm, 2010; Thagaard, 2009). Jeg har ved starten av prosjektet tenkt gjennom og kommet frem til det jeg anser som den best egnete metoden, og når jeg som forsker velger å bruke denne typen intervju, er det fordi jeg har klart for meg hva jeg vil ha informasjon om, og hvordan jeg skal innhente den. Intervjuene i denne studien ble planlagte på forhånd, men jeg var åpen for at det kunne dukke opp tema jeg ikke hadde tatt med. Grunnen til dette var at jeg hadde lite informasjon om hvordan en slik tilbakeføringsprosess foregikk på forhånd, og jeg ville derfor ta høyde for at det kunne være viktige elementer som ikke hadde kommet med i intervjuguidene.

Det er også ulike tradisjoner en forsker kan følge når han skal gjøre intervjuer. I følge den positivistiske tradisjonen for eksempel skal forskeren være objektiv, og “data som samles inn, skal beskrive verden som den er” (Postholm, 2010, s. 74), mens den fortolkende tradisjonen sier at forskeren skal innta en subjektiv rolle, og han skal konstruere virkeligheten innenfor rammen av en sosial, historisk og kulturell kontekst (Postholm, 2010, s. 75). I dette prosjektet har jeg som forsker forholdt meg så objektiv som mulig, og intervjuguiden inneholder klare og direkte spørsmål for å få et svar på hvordan tilbakeføringsprosessen, som her er fokus, egentlig er.

Intervju er en god metode for å få frem personers perspektiver på temaer, og deres erfaringer og følelser. Det er likevel viktig å ta hensyn til at det som kommer frem gjennom intervju er forskningsdeltakerens egne oppfatninger, og derfor ikke nødvendigvis fakta. Feilinformasjon og mangel på informasjon kan forekomme når forskningsdeltakeren for eksempel vil tilfredsstille forskeren, eller ønsker å skjermes seg selv eller skjule noe. I tillegg er det viktig at forskeren husker på betydningen av sin egen forforståelse, og at hans helhetsforståelse av

studien påvirkes av delene av data som innhentes. På tross av dette betegnes det likevel som en god metode for å få innsyn i ulike tema (Postholm, 2010; Thagaard, 2009).

Ved kvalitative intervju er det viktig å huske på personvern og riktig behandling av sensitivt materialet. Forskeren må gå inn for å skape en god relasjon og et tillitsfullt forhold til de som skal intervjues. Forholdene må legges til rette for at dette kan gjennomføres, og setting for intervjuet bør derfor være på et sted hvor en unngår forstyrrelser og avbrytelser, og hvor det kan skapes en rolig og trygg atmosfære. En oppvarmingssamtale kan ofte være lurt for å lette på stemningen før intervjuet. Forskningsdeltakeren bør ha full oversikt over hva intervjuet går ut på, og hvordan det skal brukes. (Postholm, 2010). Jeg som forsker har tatt de forhåndsregler som er nødvendig for at det sensitive materialet blir oppbevart og behandlet etter reglene. All sensitiv informasjon har blitt oppbevart etter forskriftene, innelåst når det ikke er i bruk, på datamaskin med passord, og det har kun vært forsker og veileder som har hatt tilgang til denne informasjonen. I oppgaven har alle opplysninger blitt anonymisert, og ved prosjektets slutt vil alt det sensitive materialet destrueres. Sted og tidspunkt for intervjuer har blitt avtalt etter forskningsdeltakernes ønske, og alle intervjuene finner sted på den alternative skolen eller den ordinære skolen. Jeg har forsikret meg om at deltakerne er innforstått med hva intervjuene skal handle om, og hva informasjonen skal brukes til. Jeg har også gitt tydelig informasjon om hvordan materialet vil bli behandlet, når det blir slettet, og hvordan oppgaven skal anonymiseres. Alle deltakerne fremstår som opplyste og avslappede når intervjuene gjennomføres.

En båndopptaker gjør datainnsamlingen lettere fordi den åpner for at forskeren kan konsentrere seg om intervjusamtalen, og vie oppmerksomheten til forskningsdeltakeren, i stede for å bruke mye tid på notering (Travers, 2001). Jeg har derfor bestemt meg for å bruke båndopptaker under intervjuene, og bare bruke notatblokk til stikkord og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Dette gir rom for bedre kontakt med forskningsdeltakeren, og båndopptakeren sikrer at jeg får med meg alt som blir sagt under intervjuet.

I intervjusituasjonen kan forskeren forsøke å styre samtalen inn mot det som er viktig for studien, men må passe på ikke å stille ledende spørsmål. For å få forskningsdeltakeren til å fortelle mer om et tema lister Postholm (2010) opp flere grep forskeren kan gjøre;

- Prober: små nikk eller ytringer som “ja” og “hmm” eller lignende, eller bare være stille og vente litt, og signalisere interesse for å høre mer, slik at forskningsdeltakeren fortsetter.

- Komme med oppfølgingsspørsmål til det deltakeren har sagt, og slik følge opp responser som vil gi mer informasjon om det forskeren fokuserer på. Alternativer til slike oppfølgingsspørsmål kan være for eksempel “kan du utdype det?” eller “kan du forklare hva som menes med det?”.
- Stille utdypende spørsmål for å få frem deltakerens opplevelser, følelser og reaksjoner på ting han forteller.
- Følge opp med spørsmål i forhold til spesifikke situasjoner eller handlinger for å fange opp konsekvenser, betydning og lignende.
- Stille oppklarings spørsmål for å få klarhet i hva deltakeren egentlig mener med det han forteller. Alternativer til slike oppklarings spørsmål kan være for eksempel “er det riktig at...?” eller “mener du...?”.

(Postholm, 2010).

Når jeg som forsker sitter i intervjusituasjoner med forskningsdeltakerne vil disse punktene hjelpe meg til å forholde meg objektiv, ikke blande meg inn og stille ledende spørsmål, men likevel få frem det jeg ønsker informasjon om innenfor prosjektets tema.

3.5 Casestudie

En case-studie, som jeg her skal utføre, går ut på å se nøye på et lavt antall enheter, eller cases, og analysere de data som hentes inn om det eller de. Ordet “case” stammer fra det latinske “casus” som betyr “tilfelle” (Ramian, 2007). En case-studie er en forskningsmetode eller strategi hvor det utføres empiriske undersøkelser i den hensikt å forstå og beskrive et fenomen. Målet med denne typen metodisk tilnærming er at forskeren skal kunne gi en detaljert beskrivelse av fenomenet som studeres. For å nå et slikt mål, er det viktig å gå i dybden på fenomenet, og det er nettopp det en case-studie dreier seg om. Studien er en dyptgående analyse av et fåtall cases, og forsøker å gi svar på spørsmål som “hvorfors?” og “hvordan?”. (Postholm, 2010; Ramian, 2007).

Jeg har valgt å se på et enkelt case, og dermed gjøre flere intervjuer knyttet til dette caset for å få informasjon nok til å gi noen svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Case-studier

som bare fokuserer på et enkelt case kalles “single-case-experimental-strategy” og ble først utviklet av Robert Skinner i 1938 (Ramian, 2007). Jeg vil søke svar på hva en tilbakeføringsprosess er, hvordan den foregår, hva som er resultatet av en slik prosess, og hvorfor slike tiltak som det er snakk om i dette prosjektet er nødvendige. Siden fokuset kun er på et enkelt case får det store konsekvenser for prosjektet om det skulle oppstå problemer med caset. Dette skjedde med det første caset jeg fikk utdelt av den alternative skolen. Eleven i caset trakk seg fra prosjektet, og det var en av grunnene til at jeg måtte utsette innleveringen. Heldigvis fikk jeg et nytt case, med en villig og hjelpsom elev som stilte opp, lot meg intervjuer henne, og utleverte personlig informasjon om seg selv, for at jeg skulle finne de svarene jeg søkte. Jeg fikk også kontakt med to lærere som hadde hatt befattning med dette caset, en lærer fra ordinærskolen og en lærer fra den alternative skolen, som begge stilte opp og gav intervjuer.

Forskerne velger som regel å studere fenomener som er aktuelle nå til dags, og fenomenene studeres i deres naturlige miljø og sammenheng. Det at studien utføres i det studerte fenomenets naturlige omgivelser gjør at den gir et verdifullt innblikk i litt av den virkelige verden som fenomenet er en del av. (Ramian, 2007). Jeg ser på denne studien som dagsaktuell fordi den omhandler en prosess som er del av et tiltak mot atferdsvansker. Dette er temaer som det skrives og snakkes om i mange forum, og det er et vedvarende problem i dagens skoler. Det er i tillegg et tema som er lite studert, og som vil gi oss nyttig informasjon om tilbakeføringsprosessen og dens kontekst.

Et slikt prosjekt har ofte begrensninger i form av tid og rom. Med tanke på dette er det ved mindre forskningsarbeid ofte lurt å utføre et case-studie med kun et case, slik som jeg har valgt å gjøre her. Grunnen til dette er at studie skal gjennomføres på relativt kort tid, og om forskeren da konsentrerer seg om et enkelt case har hun en mulighet til å sette seg godt inn og gå i dybden på det ene caset. Selv om det er fullt mulig å gjennomføre et case-studie med fokus på et enkelt case, må forskeren likevel være oppmerksom på at hun må samle inn nok data slik at analyse og tolkning kan føre til resultater, som videre fører til at det læres noe om fenomenet. (Postholm, 2010; Ramian, 2007). Det har vært et viktig mål gjennom hele prosessen å innhente nok informasjon til å kunne si noe om fenomenet som er fokus for prosjektet, og gjennom datainnsamlingen har jeg fått inn store mengder verdifull informasjon, som jeg kan bruke til dette formålet.

Det faktum at case-studier ser på fenomener i deres naturlige sammenheng gjør at forskeren ikke kan planlegge prosessen ned til minste detalj. Uforutsette elementer kan alltid dukke opp og det er derfor umulig for forskeren å ha full kontroll over alle variabler i prosjektet. På grunn av dette er det viktig at forskeren forholder seg åpen og fleksibel gjennom hele prosessen. (Ramian, 2007).

3.6 Datainnsamling

Som nevnt finnes det flere ulike metoder for datainnsamling innenfor kvalitative studier, og også innen casestudier. Den metoden jeg har valgt å bruke i dette studiet er intervju. Jeg har lagt opp til kvalitative intervju med 4-5 forskningsdeltakere som alle har en tilknytning til det aktuelle caset. I utgangspunktet vil jeg gjøre et planlagt og detaljert intervju med hver av deltakerne, men jeg åpner for muligheten til å gjøre oppfølgingsintervju med dem om det skulle vise seg å være nødvendig.

I forkant av intervjuene har jeg truffet, avtalt møte og innhentet samtykke fra de ulike forskningsdeltakerne. De har også fått både muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet, hva informasjonen de gir skal brukes til, og hvordan dataene behandles. Jeg har forberedt meg til intervjuene ved å sette meg inn i teori omkring atferdsvansker og elever med slike problemer i skolen, og laget klar intervjuguider for strukturerte kvalitative intervjuer med forskningsdeltakerne.

Intervjuguidene inneholder noen like spørsmål, og noen spørsmål som omhandler det samme men som er ulikt formulert på grunn av forskningsdeltakerens rolle i caset. I tillegg er det med noen spørsmål i hver av intervjuguidene som bare stilles den ene deltakeren. Dette gjelder for eksempel noen generelle spørsmål om den alternative skolen som bare stilles til læreren fra denne skolen. Tema som det samles inn opplysninger om er:

- Generelt om den alternative skolen
- Opplegget ved den alternative skolen
- Tilbakeføringsprosessen fra alternativ til ordinær skole
- Organiseringen og arbeidet med atferdsvansker
- Caset; bakgrunn, det alternative opplegget, virkningen av flyttingen, tilbakeføringsprosessen og oppfølgingen.

Noen spørsmål stilles alle forskningsdeltakerne, bare med ulike formuleringer slik at de passer til deres rolle i caset. Eksempler på dette er spørsmål om årsaken til at eleven ble flyttet ut av sin ordinære klasse og over på den alternative skolen, muligheten for tilbakeføring til den ordinære skolen eleven ble tatt ut fra, og beskrivelse av elevens relasjoner til lærere og medelever. Dette er for å se om, og hvor mye, informasjonen fra de ulike forskningsdeltakerne samsvarer, og for å se på elevens utvikling etter skolebyttet.

Den første som ble intervjuet var eleven selv. Dette ble gjort etter at jeg møtte eleven på den alternative skolen, forklarte prosjektet og fikk underskrift på samtykke, og hadde en hyggelig samtale med vedkommende. Intervjuet fant sted på et møterom på den alternative skolen, og det var kun jeg og eleven som var til stede under intervjuet. Eleven svarte utfyllende og utleverte personlig og sensitiv informasjon om seg selv. Eleven fremsto som åpen og trygg under intervjuet, og dette styrker troen på at dataene som er samlet inn under dette intervjuet er reelle og riktige. Det understrekes likevel at disse dataene er preget av elevens egne oppfatninger og tolkninger, i tillegg til at hukommelsen kan spille inn ettersom det er noen år siden eleven gikk gjennom denne prosessen. Intervjuet med eleven tok rett i overkant av 45 minutter.

Det andre intervjuet var med læreren fra den ordinære skolen. Dette intervjuet fant sted på lærerens kontor på den ordinære skolen, i hans arbeidstid. Jeg hadde truffet han på forhånd og fortalt kort om prosjektet og avtalt tidspunkt for intervjuet. Før jeg startet på selve intervjusamtalen, fikk forskningsdeltakeren både muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet, og han skrev under på samtykke til at jeg som forsker kunne anvende hans informasjon og uttalelser i studien. Det var en avslappet og trivelig tone mellom meg og forskningsdeltakeren under hele møtet, og det ble snakket om dagligdagse ting både før og etter intervjuet. Læreren fremsto som avslappet, ærlig, og villig til å dele sine erfaringer. Han fortalte om skolen generelt, og videre om det aktuelle caset. Jeg fikk høre om situasjoner som hadde oppstått, miljøet i klassen, og erfaringer læreren hadde gjort seg med eleven. Læreren understreket også når det var ting han var usikker på eller ikke husket ettersom det hadde gått noen år siden eleven gikk på denne skolen. Intervjuet med læreren fra den ordinære skolen tok ca. 45 minutter.

Det tredje, og siste, intervjuet gjorde jeg med læreren fra den alternative skolen. Denne læreren hadde vært min kontaktperson ved den alternative skolen siden begynnelsen av prosjektet, og han kjente derfor detaljene rundt prosjektet godt allerede. Læreren fikk likevel den samme skriftlige informasjonen som de andre, og signerte samtykke. Intervjuguiden som var forberedt til dette intervjuet var noe lenger enn de andre to. Grunnen til at det var flere spørsmål til læreren ved den alternative skolen var for å få et innblikk i den alternative skolens praksis. Det var spørsmål angående organisering, elevenes opplegg og opplæring, og prosedyrer og prosesser, da spesielt tilbakeføringsprosessen som det er fokus på i denne studien. Ellers fikk også denne læreren spørsmål om case-elevens bakgrunn, ferdigheter, utfordringer, og oppfølging. Læreren ved den alternative skolen ble i tillegg bedt om å evaluere prosessen eleven gikk gjennom, noe eleven selv også gjorde.

Intervjuet med læreren ved den alternative skolen ble gjennomført på hans arbeidsplass, i arbeidstiden. Vi plasserte oss på et grupperom hvor vi uforstyrret kunne gjennomføre intervjuet som varte rett i overkant av en time. Læreren hadde vært hjelpsom og imøtekommende gjennom hele prosjektet, og intervjuet var intet unntak. Han la ut om den alternative skole, om caset, og om sine opplevelser og meninger rundt dette. Selv om også denne læreren understreket at det var gått en viss tid siden case-eleven var elev ved skolen, var det liten tvil om at situasjoner og erfaringer fra da fortsatt satt godt i hukommelsen. Det styrker muligens også minnene at læreren fortsatt har kontakt med eleven og følger med på hennes utvikling.

Som tidligere nevnt hadde jeg tenkt å ha fire intervjuer, og den siste personen jeg syntes passet inn som deltaker i prosjektet var case-elevens lærer etter oppholdet på den alternative skolen. Etersom eleven gikk ferdig ungdomsskolen på den alternative skolen kom returen til det ordinære skolesystemet først da eleven startet på videregående. Jeg kontaktet den aktuelle videregående skolen, og de kunne gi meg navnet på læreren det her var snakk om, som altså hadde vært case-elevens hovedlærer når hun startet på videregående, men det var også alt. Læreren var gått av med pensjon, og de kunne ikke hjelpe meg eller gi ut personlig informasjon. Dermed satt jeg igjen med kun et navn, noe som ikke burde være så lite egentlig. Jeg søkte og lette etter kontaktinformasjon til dette navnet, men det viste seg å være umulig å få kontakt med denne læreren, og jeg konsentrerte meg dermed heller om de forskningsdeltakerne jeg allerede hadde.

Jeg hadde i tillegg til intervjuene planer om å ha med informasjon fra case-elevens journal om det viste seg å være nødvendig. Denne journalen befant seg ikke lenger på noen av skolene eleven hadde gått på, siden det var noen år siden hun gikk ut derfra. Jeg prøvde å spore opp denne journalen ved besøk og telefonsamtaler til diverse instanser i den aktuelle kommunen, men dette nådde ikke frem. «Journalen er sent videre» var svaret som stort sett møtte meg, og det var de stedene hvor jeg i hvert fall fikk et svar. Ettersom dette viste seg å være en særdeles komplisert affære tok jeg som forsker den beslutning og heller nytte meg av det datamaterialet som forelå etter tre detaljerte og informasjonsrike intervjuer.

På alle intervjuene hadde jeg med meg båndopptaker, notatblokk og penn. Intervjuene ble tatt opp på bånd med forskningsdeltakernes tillatelse. Dette var for at jeg skulle ha muligheten til å konsentrere meg om samtalen heller enn notering, og for å sikre dataenes gyldighet. Alt blir bevart ordrett og jeg kan gå tilbake gang på gang og forsikre meg om at informasjon og ytringer er riktig gjengitt. Selv om intervjuene ble tatt opp på bånd tok jeg også egne notater. Dette var enkle notater som stort sett bestod av stikkord slik at jeg likevel kunne konsentrere meg om samtalen. Jeg anså det likevel som nødvendig å notere ned de viktigste elementene som kom frem under samtalen som en sikkerhet om noe skulle skje med båndopptakeren.

3.7 Analyseprosess

«Når vi i kvalitativ forskning ofte opprettholder et skille mellom innsamling og analyse, refererer vi til den situasjonen hvor forskeren forlater kontakten med informantene og går over til å analysere og fortolke den teksten som er et resultat av arbeidet i felten» (Thagaard, 2009, s. 110). Etter at datainnsamlingen var fullført, gikk jeg som forsker over i en lang periode hvor arbeid og bearbeiding av dataene sto i fokus. Intervjuene måtte transkriberes, slik at alt datamaterialet forelå i tekstform. Datamaterialet i kvalitative studier analyseres som regel i tekstform, det kan være for eksempel notater fra intervjuer eller utskrifter fra intervjuer tatt opp på bånd (Thagaard, 2009). I denne studien besto datamaterialet av enkle notater tatt av meg som forsker under intervjuene, samt utskrifter av båndopptakene. Notatene ga en slags oppsummering av de viktigste elementene som kom frem under intervjusamtalen, og de ga en oversikt over eventuelle oppfølgingsspørsmål som måtte dukke opp. Intervjuutskriftene ga en ordrett oversikt over alt som ble sagt, både av meg som forsker og av forskningsdeltaker, under hele intervjuet. Widerberg (2001) beskriver intervjuutskrifter som nødvendig i de fleste

tilfeller, fordi «I den ordrette utskriften har man en mulighet til tolkning av språk, uttrykk, måte å snakke på, avbrekk, taushet osv. som et sammendrag aldri kan gi» (Widerberg, 2001, s. 101). Båndopptakene vil bli beholdt som en støtte, slik at jeg kan bruke dem for å høre på for eksempel tonefall. Det er viktig å huske på at transkripsjonen er gjort om fra muntlig til skriftlig form, og i en slik overføring av kontekst vil noe tolkning og vurderinger bli gjort av transkribereren. For eksempel kan ytringer sagt med et spesielt tonefall miste sin mening i en slik sammenheng.

Transkriberingen av de tre intervjuene ble gjort av meg selv, og det var svært tidkrevende og tungt arbeid. Utskriftene ble til slutt på 18, 18 og 22 sider. Det lengste intervjuet var det med læreren fra den alternative skolen. Intervjuguiden til dette intervjuet var betydelig lenger enn de to andre, og intervjuet varte også ca. 15 minutter lenger enn de gjorde. I intervjuutskriftene er all dialogen skrevet ned slik det ble sagt, ikke bare ordrett, men også på dialekt. Alt som blir sagt av både meg som forsker og forskningsdeltaker er tatt med i utskriften. Alle slags lyder, pauser og lignende er tatt med, som for eksempel det bekreftende «mhm», tenkende «hmm», eller latter «hehe», eller «pause».

Når intervjuutskriftene var klare, kunne jeg endelig komme i gang med den ordentlige analysen. Jeg har gjennom hele studie analysert stoffet og datamaterialet som har kommet inn, men nå som alt er innhentet og klargjort kan den systematiske analysen starte. Jeg tok for meg prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, og brukte fargekoder for å organisere svarene i intervjuene. Kodene var til stor hjelp for å hente ut den viktigste informasjonen fra datamaterialet. I tillegg til å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål, kunne jeg hente ut verdifull informasjon om de to skolene som er systemer i studien. I datamaterialet finnes informasjon om skolene, hvordan de er organisert og hvordan de jobber, synspunkter og tiltak for atferdsvansker, samt store mengder opplysninger om caset og case-eleven. Kodene er laget ut fra temaene i intervjuene, og slik blir materialet strukturert og gjort mer oversiktlig slik at det er lettere for meg å hente frem informasjon og sitater fra det. Slik koding binder i tillegg sammen forskningsdeltakernes svar. Dette gjør at jeg enkelt kan finne frem til flere svar på samme spørsmål, eller lignende utsagn sagt av flere forskningsdeltakere.

I arbeidet med datamaterialet er det viktig at jeg som forsker tenker nøye gjennom hvordan jeg bruker informasjonen, slik at jeg kan anvende det som er samlet inn på en slik måte at jeg ivaretar forskningsdeltakerne og deres anonymitet, i tillegg til at jeg kan presentere noen

resultater som igjen vil gi svar på problemstilling og forskningsspørsmål i denne studien. Disse aspektene lå i kulissene gjennom hele arbeidet med studien, og videre har jeg gjort rede for prosjektets troverdighet og etiske vurderinger og mulige feilkilder.

3.8 Legitimitet

Jeg som forsker må følge etiske retningslinjer, og gjøre rede for studiens reliabilitet, validitet, og muligheter for generalisering for å kvalitetssikre forskningsprosjektet. Bruk av disse begrepene innenfor kvalitativ forskning har blitt problematisert, blant annet av Widerberg (2001) som argumenterer med at begrepene har vokst frem gjennom kvantitative forskningsprosjekter, og at de dermed ikke passer inn i kvalitativ forskning (Widerberg, 2001, s. 18). Thagaard (2009) forsvarer derimot bruken av disse begrepene også innenfor kvalitative studier. Hun poengterer at det kunne vært praktisk å bruke andre begreper for dette ettersom disse begrepene har en litt annen betydning innenfor kvalitativ forskning enn innenfor kvantitativ forskning, men likevel forsvarer hun benyttelsen av disse begrepene på grunn av at «Det har imidlertid ikke nedfelt seg noen etablert praksis innenfor kvalitativ forskning som anvender alternative begreper for å vurdere spørsmål om forskningens legitimitet» (Thagaard, 2009, s. 22). Det er på dette grunnlaget at jeg har tatt avgjørelsen om å bruke begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet i denne studien, og på grunn av disse omstendighetene har jeg også valgt å gjøre rede for den betydningen jeg legger i begrepene.

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet beskrives i Pedagogisk ordbok som “pålitelighet, støhet, stabilitet; i samfunnsvitenskapelige undersøkelser målingspåliteligheten av en egenskap uten å si noe om hva som måles.” (Bø & Helle, 2002, s. 212). Reliabiliteten sier altså noe om hvor pålitelig forskningen er, og om resultatene fra studien kan etterprøves av andre forskere, som da vil resultere i de samme funnene. Det er tilnærmet umulig å vise til høy reliabilitet i en studie som den det er snakk om her. Det er en kvalitativ studie, basert på intervjudata fra kvalitative intervjuer med et fåtall personer angående et elevcase. Resultatene fra en slik studie blir påvirket av blant annet omgivelsene, intervjusituasjonen i seg selv, og relasjonen mellom forsker og forskningsdeltakere. På grunn av disse elementene vil det være urealistisk å tro at

en annen forsker skal kunne komme frem til samme resultat, eller at forskeren selv skal få samme funn ved en senere anledning. På dette grunnlage kan reliabilitet i denne forstand sies å være irrelevant når det er snakk om kvalitative studier. (Thagaard, 2009).

På tross av at det er vanskelig å redegjøre for høy reliabilitet i en slik studie, er det likevel noe forskeren kan gjøre for å heve påliteligheten til studien. Om forskeren gjør studiens prosess gjennomskiktig, i den forstand at teoretisk grunnlag, forskningsstrategi, datainnsamling, analyse, og resultater blir detaljert presentert for leseren, og nøye gjennomgått og drøftet, styrker dette studiens reliabilitet. Det er også viktig at det kommer frem i redegjørelsen hva som er data hentet fra intervjuene, og hva som er forskerens egne kommentarer og vurderinger. (Thagaard, 2009). Jeg har gjennom hele arbeidet med denne studien vært bevisst hva jeg gjør, og redegjort for det. De ulike delene av prosessen er beskrevet i detalj. Særlig datainnsamlingen som besto av tre kvalitative intervjuer er nøye gjengitt for å gjøre studien så gjennomskiktig som mulig. Jeg som forsker har tatt disse grepene for å styrke verdien av funnene som er gjort, og for at leseren skal anse studiens resultater som troverdige.

3.8.2 Validitet

Validitet sier noe om gyldigheten til studien, og Pedagogisk ordbok sier at det “refererer til i hvilken grad et måleinstrument, et eksperiment eller en undersøkelse avdekker den virkelighet man tilsikter å undersøke” (Bø & Helle, 2002, s. 266). Validiteten til en studie er altså knyttet til hvor reelle forskerens tolkninger og resultater er. På samme måte som forklart om reliabilitet, kan også validiteten styrkes ved at forskeren gjør studien gjennomskiktig og dermed innvier leseren i hele prosessen. “Gjennomskiktighet innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til” (Thagaard, 2009, s. 201). Forskeren må tydelig begrunne sine tolkninger og funn, og kritisk drøfte både prosessen og resultatene av studien. Alternative perspektiver bør også vurderes, slik at forskeren gjennom å belyse dem kan vise at sin tolkning er den mest relevante. Det er i tillegg viktig at forskeren er kritisk til sin egen påvirkning, og drøfter sin rolle i prosessen. (Thagaard, 2009).

Validiteten i denne studien er lettere å gjøre rede for, og den fremstår som sterkere, enn studiens reliabilitet. Jeg har funnet svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene, og

kan støtte opp resultatene med utsagn fra forskningsdeltakerne. Hele prosessen er nøye gjort rede for, og intervjuene fremstår som godt gjennomført. Forskningsdeltakerne har selv valgt å delta i prosjektet, og det er ingen grunn til å tvile på den informasjonen de har gitt.

Forskningsdeltakerne har uttalt seg om mange av de samme tingene, og deres svar samsvarer i stor grad, noe som også styrker troverdigheten til dem. Tema og spørsmål i intervjuene er relevante i forhold til studiens problemstilling og målsetting, og forskningsdeltakerne har brukt den tiden de trenger og kommet med utfyllende svar. Jeg som forsker kan også poengtere at forskningsdeltakerne har gitt beskjed dersom noe har vært uklart, eller dersom de har vært usikre på grunn av at de ikke husker, ettersom caset dreier seg om en elev som gikk ut av grunnskolen for noen år siden. Validiteten styrkes i tillegg når resultatene diskuteres i drøftingsdelen.

3.8.3 Overførbarhet

Overførbarhet, eller generalisering, handler om hvorvidt de resultatene som oppnås i en studie er relevante og kan brukes i andre sammenhenger. Spørsmålet i denne sammenheng er altså om resultatene fra en studie fører til en mer generell teoretisk forståelse av et fenomen, og da ikke bare i den sammenhengen som belyses i studien. (Thagaard, 2009). “Case-studier representerer en alternativ forskningstilnærming, der det er få eller ingen muligheter for generalisering” (Andersen, 1997, s. 13). Andersen (1997) mener at det ikke er mulig, eller i det minste svært vanskelig, å generalisere ut fra case-studier på grunn av deres størrelse og begrensede utvalg. Likevel trekker han frem at flere begreper og teorier innen samfunnsvitenskap har sitt opphav i case-studier. Postholm (2010) støtter case-studiers bidrag til utviklingen av teorier, ettersom slike studier gir et verdigfult innblikk i fenomenet som studeres. Ramian (2007) sier også at generalisering ut fra case-studier er vanskelig, men at denne typen studier bruker logisk argumentasjon som bevisføring og har teoretisk generalisering.

På spørsmålet om resultatene fra denne studien kan overføres til andre sammenhenger, slik at studien kan sies å være generaliserbar, må nok svaret være i svært liten grad. Studiens omfang er alt for lite for at dette er mulig. Likevel gir studien informasjon om tilbakeføringsprosessen som her er fokus, og den gir et innblikk i arbeid med atferdsvansker. Selv om studiens resultater ikke er konklusjoner eller fakta, fordi det ikke går an å konkludere med noe på et så

lite grunnlag som det som er tilfellet i dette casestudiet, presenterer likevel studien verdifull informasjon om hvordan arbeidet med elever med atferdsvansker og tilbakeføringsprosessen fra alternativ til ordinær skole kan være. En slik studie som har blitt gjennomført her kan i tillegg oppfordre og motivere til videre forskning på området.

3.8.4 Etiske vurderinger og feilkilder

Ved gjennomføringen av en kvalitativ forskningsstudie er det viktig å huske på at forskerens forforståelse, bakgrunn, erfaring og lignende spiller inn. Slike elementer er med å påvirke analyser og tolkninger gjort av forskeren, og kan også ha en betydning i for eksempel intervjusituasjoner. Det er særdeles viktig at forskeren selv er bevisst at hans antagelser og forståelse av ting til dels vil prege og styre forskningen (Postholm, 2010). Forskeren må komme med saklige utsagn og fremstå som etisk og pålitelig. Dette kan oppnås ved at forskeren hele tiden gjør rede for hva som blir gjort gjennom å dokumentere analyser og tolkninger, og ved at studien og resultatene blir drøftet i en saklig drøftingsdel som ser på aktuelle tema fra flere perspektiver (Widerberg, 2001).

Jeg har i denne studien redegjort for alt som har blitt gjort, og drøftet resultatene i lys av teori og forskning. Intervjuene har blitt nøye planlagt, intervjuguider skrevet, gjennomgått, og godkjent av både veileder fra SAF ved UiS og NSD før intervjuene fant sted, og jeg har fortalt i detalj hvordan intervjuene foregikk. Jeg har gjort mitt beste for å forholde meg nøytral og objektiv igjennom hele prosessen, men det må likevel tas høyde for at underliggende meninger og forståelse kan ha hatt en viss påvirkning både på forskningsdeltakerne og på analysene jeg har utført. Det er ikke noe nært bekjentskap mellom meg som forsker og noen av forskningsdeltakerne. På grunn av lokalisering finnes det et vagt bekjentskap, men ikke noe av betydning. Forskningsdeltakerne har selvsagt kjennskap til hverandre ettersom de er en del av det samme caset, det er likevel ikke noe nært bekjentskap, og jeg som forsker vurderer dette som av liten betydning.

Det må tas i betraktning at det er noen år siden case-eleven gikk gjennom tilbakeføringsprosessen som er fokus i denne studien. Dette gjør at forskningsdeltakerne må huske tilbake på det som skjedde for noen år siden for å kunne svare på spørsmål om caset. Hukommelsen kan være farget av et antall elementer som kan gjøre informasjonen

forskningsdeltakerne gir noe usikker, men siden forskningsdeltakerne er åpne om dette og gir beskjed når det er noe de er usikre på, vurderer jeg likevel informasjonen som kommer frem som troverdig.

4 Resultater

Nedskrivning av resultater etterfulgt av studiens drøftingsdel markerer slutfasen av et kvalitativt forskningsprosjekt. (Thagaard, 2009). I dette kapitlet vil jeg presentere de funnene jeg har gjort i denne studien

4.1 Den ordinære skolen

Informasjonen om den ordinære skolen er hovedsakelig gitt av læreren fra den ordinære skolen, og det er tatt utgangspunkt i forholdene slik det var da case-eleven gikk der, altså noen år tilbake i tid.

4.1.1 Organiseringen og undervisningen

Klassene var organisert tradisjonelt på trinn, 8. – 10. trinn, og det var mellom 25 og 30 elever i hver klasse. Det var to kontaktlærere knyttet til hver enkelt klasse, og de hadde kontaktlæreransvar for halve klassen hver.

Opplæringen foregikk stort sett gjennom det læreren kaller tradisjonell undervisning. Han beskriver dette som at læreren foreleste, og brukte vanlig kritt-tavle som hjelpemiddel. Læreren legger til at det i denne tiden var populært med prosjektarbeid, og at undervisningen dermed ble en tanke prosjektorientert. Elevene jobbet da ofte i grupper, og læreren forteller også at de hadde datamaskin i klasserommet som elevene kunne bruke til å hente ut informasjon.

Elevene hadde arbeidsplaner som fortalte hva de skulle gjøre i de ulike fagene, og det innebar også at elevene hadde lekser. Læreren forteller også at skolen drev ganske tradisjonelt med prøver, karakterer og lignende.

4.1.2 Atferdsvansker

På den ordinære skolen finnes det to roller som hovedsakelig tar seg av spesialpedagogikken, spesialpedagogisk koordinator og sosialrådgiver. I tillegg er helsesøster til stede to dager i uken.

Om en elev viser tegn på atferdsvansker er det noen retningslinjer for hvordan dette skal gripes an, forklarer læreren ved den ordinære skolen. «Vi skal prøve å løse det på laveste nivå da, men klart at det kommer jo an på hvor alvorlig det er», sier han videre. Om det anses som mer alvorlig enn at det kan løses på laveste nivå, og samtalene de har med eleven ikke fungerer, kontaktes sosiallærer. Spes.ped.koordinator kalles inn hvis det er mistanke om at eleven bør utredes for noe. Om problemene vedvarer etter samtale med sosiallærer, eller det blir reelt med utredning, vil andre instanser kalles inn. Det kan være instanser som PPT, BUPP, eller barnevernet. I disse tilfelle har kontaktlærer ansvaret for å fylle opp eleven. «Noen har vi ansvarsgrupper på viss det er behov for. Det er kontaktlærer, foreldre, og eventuelt instanser, viss barnevernet er inni bildet, og sånne ting da i tillegg» utdyper læreren.

Læreren ved den ordinære skolen definerer atferdsvansker slik: «elever som har problemer med å oppføre seg slik som samfunnet innretter seg og forventer». Han forteller også at medelever, i tillegg til de voksne, reagerer på elever med utfordrende atferd; «som voksen så ser jeg jo at det går ikke lange tiden før medelever også reagerer når det er sånn atferd som skiller seg ut». Videre forteller læreren at hans erfaring tilsier at en elevs bakgrunn ofte spiller inn på deres atferd. Han sier: «noen har hatt dårlige forutsetninger i livet for å kunne oppføre seg, de har gjerne ikke fått de rammene og den oppdragelsen som en gjerne må ha for å kunne alle kodene i samfunnet og oppføre seg deretter.» Av andre årsaker til atferdsvansker nevner læreren diagnoser og miljøpåvirkning. Læreren beskriver aggresjon som «en reaksjon som er en slags sinnereaksjon eller en fysisk reaksjon på noe som en ikke vet hvordan en skal takle på en annen måte... en lar det sinnet en har inni seg gå utover omgivelsene, på miljøet, altså tingene rundt deg, og folkene rundt deg».

På spørsmål om lærerens syn på alternativ undervisning versus tilpasset opplæring poengterer han først og fremst at det i dag er mer fokus på tilpassa opplæring enn det var for noen år siden. Han forteller at han er tilhenger av den tilpassa opplæringen til en viss grad, men at hans erfaringer gjennom flere år i læreryrket har lært ham at ikke alle elever kan gå i vanlig klasse; «det er nødt til å være en vei ut for noen, det må være et annet tilbud, det nytter ikke... jeg kan ikke tenke meg en skole der alt 100 % er nødt til å gå i ordinære klasser». Han understreker at dette ikke trenger å være elevenes feil, men at de ikke har godt av å gå i en ordinær klasse, og at de rundt dem heller ikke har godt av at de er der, fordi de krever noe annet eller noe mer enn det som kan tilbys i en ordinær skole. Med bakgrunn i disse påstandene beskriver læreren ved den ordinære skolen seg som positiv til alternative skoler, han sier: «jeg ser behovet veldig, ja».

4.2 Den alternative skolen

Den alternative skolen som er et system i dette prosjektet er en kombinert skole for vanskeligstilte ungdommer og ressurscenter. Informasjonen om den alternative skolen ble gitt av læreren som jobber her, og som også var med på å starte skolen for snart 30 siden, med litt utfyllende informasjon hentet fra skolens hjemmeside. Informasjonen sier noe om hvordan forholdene var på den alternative skolen på den tiden case-eleven gikk der. I det siste har skolen gjennomgått en omfattende endring, og tilbudet er derfor ikke helt det samme i dag.

Den alternative skolen har eksistert i ca. 30 år, og her samles de elevene som utgjør de største utfordringene med tanke på atferd i kommunen. Skolen består av tre hoveddeler. Det er en atferdsavdeling som driver med observasjon og veiledning, De har også en avdeling som kalles TASK (tilrettelagt alternativ skole), og som er et tilbud for elever som er rolige, sjenerte og liksom forsvinner litt i mengden, og som trenger ekstra oppfølging og beskyttelse. Den siste avdelingen er skoleavdelingen, som er et tilbud til elever med store atferdsvansker. Læreren ved den alternative skolen definerer atferdsvansker slik; «alt som bryter med skolens normer og regler er jo atferdsvansker».

De tilbyr:

- råd og veiledning til skole og hjem,
- observasjon i skolemiljøet,

- utvikling og oppfølging av tiltak i samarbeid med skole og hjem,
- tverrfaglig samarbeid
- anonyme drøftinger
- kompetanseutvikling

Hovedmålet for dette arbeidet er forebygging av alvorlig problematferd, og den alternative skolen samarbeider med personalet på de ordinære skolene, elever, foreldre/foresatte, og andre instanser i sitt arbeid. Skoleavdelingen på den alternative skolen har åtte elevplasser, og det er de ordinære skolene som søker om plass for sine elever. Skolens visjon lyder: “Sammen om læring – Respekt, selvrespekt og tilhørighet”, og de jobber etter tanker, fra blant annet Thomas Nordahl, om at omgivelsene må endres for at de beste mulighetene for å endre barn og unges atferd skal eksistere.

Skolen fremstår som et bra tiltak for de elevene med størst atferdsavvik, og tiltaket forsvares med at de ordinære skolene ikke mestrer å hankses med elever som lager så store problemer, er aggressive, og svært krevende. Læreren ved den alternative skolen uttrykker det slik; «det må være et tilbud for de som, og det kommer det alltid til å være, som ikke greier det tilbudet (det ordinære skoletilbudet)». Elevene som søkes inn, og overføres, til den alternative skolen har alle typer atferdsvansker, som for eksempel samarbeidsproblemer og diverse forstyrrelser. Flertallet av disse elevene har også vært i kontakt med barnevernet, og de er under enkeltvedtak, § 5.1 i opplæringsloven om spesialundervisning, og alle har dermed en individuell opplæringsplan (IOP). Elevene ved den alternative skolen har tett oppfølging fra lærere, og alle elevene jobber etter atferdsmål.

Elevenes skolehverdag er ganske tradisjonell og lik den elever ved ordinære skoler har. De har to økter hver dag, til sammen 6 timer, adskilt av lunsjpause midt på dagen. I lunsjen spiser elevene og lærerne sammen. Det blir undervist i alle fag som hører til i ungdomsskolen, med unntak av sidemål, og elevene følger læreplanen Kunnskapsløftet og jobber etter kunnskapsmålene. Forskjeller fra ordinære skoler er størrelsen på gruppene, som ved den alternative skolen er på kun åtte elever, og det faktum at det alltid er to lærere til stede i klasserommet. Lærerne gir elevene tilpasset opplæring i gruppe, men om de ser behovet for det kan de ta ut enkeltelever og gi dem enetimer. Læreren ved den alternative skolen sier blant annet dette om opplæringen; «vi har alltid flagget den faglige fanen høyt. Jeg tror at det er viktig, og det tror jeg den dag i dag, å gi dem et veldig godt faglig tilbud... mange andre

alternative skoler synes det er viktigst av alt å jobbe bare med den sosiale siden, de sosiale måla, men for meg må det være en helt vesentlig sak som kobles sammen altså».

Læreren ved den alternative skolen beskriver hovedgruppen av de elevene de har der som ungdommer som er «ganske resurssterke faglig, men som har kollidert med systemet av en eller annen grunn». Han understreker viktigheten av det å komme i posisjon, som han kaller det, altså å bygge relasjoner til elevene. Det er ikke lett å jobbe med elever som har disse utfordringene hvis en ikke kommer i rett posisjon. «Er du i posisjon så kan du på en måte nesten gjøre hva du vil», forklarer læreren, «når de på en måte utvikler den sosiale kompetansen og lærer de spillereglene som vi har, greier vi å gjøre fantastisk mye». Lærerne ved denne skolen beskrives som flinke til å balansere forholdet mellom varme og kontroll, og kalles derfor autoritative lærere. Forskningsdeltakeren forteller også hvordan de som jobber på den alternative skolen trives med den rollen de har, og liksom «brenner» for jobben sin. Han sier at «liker du ikke ungdommer, liker du ikke å være med denne typen elever, synes du ikke det er morsomt og utfordrende, så har du ikke noe her å gjøre». Det å bry seg om elevene og vise interesse for dem er verktøyet lærerne bruker for å bygge gode relasjoner. «Det er ikke en jobb, det er litt mer enn en jobb» hevder læreren.

Den alternative skolen er det eneste eksterne tilbudet til elever med problematferd i kommunen, men de ordinære skolene har egne tilbud. På sikt er det meningen at de ordinære skolene skal klare å ta seg av denne typen elever på egen hånd, og på grunn av dette skal den alternative skolen nå omorganiseres. Læreren ved den alternative skolen uttrykker sin mening slik; «i det store og hele så bør alle skoler selv lage et tilbud som er så tilpasset at eleven forblir på skolen sin, det synes jeg absolutt er best». Det skal fortsatt være tre elevplasser til de mest vanskeligstilte, mens andre elever bare skal inn på den alternative skolen i en kort periode for å kartlegges. Den alternative skolen har også konkludert med at det er vanskelig å endre elevenes atferd på ungdomstrinnet, siden atferden da har hatt flere år på å sette seg, og det er derfor bestemt at den alternative skolen skal gå ned i trinn og prøve å hjelpe barn i barneskolealder. Tidlig intervensjon er svært viktig i arbeidet med barn med atferdsvansker (Ogden, 2009).

4.3 Caset

Caset i denne studien handler om en ungdomsskoleelev som ble flyttet fra sin ordinære skole, og over til en alternativ skole på grunn av atferdsvansker. Caset er den delen av studien som det er kommet inn mest informasjon om, naturlig nok, og det er informasjon fra både eleven selv, læreren fra den ordinære skolen, og læreren fra den alternative skolen.

4.3.1 Bakgrunn

Eleven som er midtpunktet i denne studien beskriver seg selv som et barn med atferdsproblemer allerede på barneskolen. Hun sier «Alt var bare meg og min verden, jeg gjorde sånn som jeg ville, og det kunne bare alle andre finne seg i. Så jeg brydde meg ikke noen ting om det som skjedde rundt meg av konsekvenser liksom». Som årsak til at eleven utviklet disse atferdsvanskene setter eleven selv familieforholdene, «jeg vil si familieforholdene er definitivt grunnlaget liksom. Det tror jeg ikke det er noe å tvile på», utbryter hun bestemt. Læreren ved den alternative skolen forteller også at noe av grunnen til at eleven hadde en utfordrende atferd ble knyttet til familieforholdene, som han beskriver som problematiske i den perioden da eleven startet på den alternative skolen. Denne læreren forklarer forhistorien til eleven slik: «helt fra barnetrinnet og frem til ungdomstrinnet så var hun i opposisjon. Såkalt opposisjonell atferd».

Fra eleven var et lite barn har hun levd i et hus med konflikter. Før hun nådde skolealder hadde broren, som var en del år eldre, havnet oppi uheldige situasjoner, som til slutt endte med at barnevernet overtok omsorgen for ham. Hun forteller at hun har blitt påvirket av de eldre søsknene, «jeg har jo sett mye av hans oppførsel når jeg var liten». Eleven har også to eldre søstre, hvorav den ene havnet borti stoff, og eleven selv legger til at «jeg begynte selv å bruke stoff etter hvert liksom». Foreldrene beskrives, av læreren ved den alternative skolen, som «ganske hyggelige og ressurssterke personer hver for seg, men jeg tror de hadde problemer seg imellom når det gjaldt oppdragelsen av denne jenta, hvordan hun skulle oppdras og hvordan grensene skulle være... det fungerte jo tydeligvis ikke til slutt mellom dem så.. ble ikke de skilt tror jeg faktisk». Eleven selv forteller at foreldrene var mye borte, hun var ofte alene hjemme, og det var vanskelig for henne å vite når det var voksne hjemme. Moren jobbet mye, noe som resulterte i at hun var trøtt og sliten når hun var hjemme, og dermed ble eleven ofte overlatt til seg selv. Eleven beskriver sitt forhold til sin far som dårlig, og hun hevder at hun har sloss mot faren, og at han har brukt vold mot henne. Eleven forteller

også at hun som liten var vitne til slåsskamper mellom faren og broren, og det kan virke som om hun har vokst opp i et hjem som i perioder har vært preget av vold. «Jeg gruet meg jo til å gå hjem etter jeg hadde vært på skolen», forteller hun oppgitt, og legger dette til grunn for at tilstanden hennes forverret seg, «jeg har, altså, vært sånn selv, og dermed glidd inn sammen med andre som er sånn, og det har jo forverret saken igjen».

Læreren ved den ordinære skolen forteller at han og de andre lærerne på skolen merket allerede da eleven var på besøk våren før hun skulle starte på ungdomsskolen at hun hadde en utfordrende atferd. «Ikke ville hun hilse når hun kom inn til oss, og satt med tyggi, og snakket i munnen på oss, og ja, hadde en veldig markering allerede den timen der». Når eleven etterpå startet ved ungdomsskolen, var det ingen mappe som fulgte med henne. Dette var fordi foreldrene ikke ville sende mappen videre til den nye skolen i frykt for at eleven skulle bli forhånds dømt. De ville hun skulle starte med blanke ark, men læreren beskriver det heller som at eleven hadde utfordringer som de nye lærerne ikke fikk vite om, og dermed heller ikke fikk lagt til rette for. Han uttrykker en fortvilelse rundt det hele, og sier; «det er litt dumt når sånt skjer, for vi på en måte går litt i blinde i noen måneder til vi må lage våre egne mapper, og så viser det seg at der er jo mye historie her, men det har ikke vi fått informasjon om... Jeg ønsker såpass tillit fra foreldrene at de kan tro at jeg ikke forhånds dømmes, men at jeg bruker informasjonen som jeg får til å legge til rette».

De faglige forutsetningene for eleven var gode ifølge lærerne. Læreren ved den ordinære skolen beskriver henne som «usedvanlig skarp, flink, nøy, veldig fin arbeidsorden, men var rask, ble fort ferdig... hadde fin håndskrift og fine besvarelser... var jo veldig moden i måten å snakke og fortelle på», og læreren ved den alternative skolen sier at «hun var såpass sterk i hodet, såpass intelligent, at hun snappet ting veldig fort... så hun hadde en kolossal fremgang rent sånn prestasjonsmessig... Hun var rett og slett en resurselev, etter hvert, faktisk». De sosiale ferdighetene til eleven var også gode, men hun brukte disse ferdighetene på feil måte, etter hva lærerne beskriver. Hun brukte evnene sine til å manipulere andre, finne svakheter og bruke dem mot personer rundt seg, mobbe og lage intriger og drama. Læreren ved den ordinære skolen uttrykker det som at «hun på en måte, sånn som jeg så det da, satt på toppen der og styrte. Dronningen som jeg sier... hun hadde makten der altså... det gikk veldig tøft utover noen, både fysisk, men gjerne også mest psykisk, terrorisering av andre medelever... Så var det jo tøft som lærer å stå oppi, hver dag, i den terroriseringen som hun da drev når det passet seg». Relasjonene til medelevene var at mange av dem var redde for henne. De var

enten med henne eller mot henne. De som var på hennes side måtte gjøre som hun sa, og dele hennes meninger, mens de som var mot henne fikk gjennomgå på flere måter. Relasjonene til lærerne ved den ordinære skolen var svært dårlige, og hun ga sterkt inntrykk av at hun hatet dem. Selv sier eleven at hun ikke klarte å innlede langvarige, ekte vennskap når hun gikk på den ordinære skolen. De hun var sammen med var ofte andre barn med vansker, og det viktigste var å fremstå som kul, ettersom hun ikke hadde det så kult hjemme. «Jeg har aldri klart å holdt.. å skapt noe sterkt me noen fra jeg var liten av liksom, som har holdt lenge... da var det mer å få status liksom», opplyser hun.

På den ordinære skolen prøvde de ulike tiltak i forhold til eleven. Helsesøster, sosiallærer og alle de instansene de hadde tilgjengelig på skolen var inne i saken. Det var jevnlige møter og mailkontakt med foreldrene, i tillegg til hyppig samtaler, slik at hun hadde tett oppfølging og ikke fikk noe slingringsrom, beretter læreren fra den ordinære skolen. Hun hadde også tilpassa arbeidsplan. Etter en stund kom den alternative skolen inn i bildet. I starten var det for observasjon og veiledning. Foreldrene ønsket ikke at eleven skulle bytte skole.

4.3.2 Overføringen til den alternative skolen

Læreren ved den ordinære skolen forklarer den endelige avgjørelsen om å flytte eleven over til den alternative skolen med en konkret hendelse; «til syvende og sist så var det er slag, og det var mot meg... det var en uenighet mellom meg og henne i en time, det endte med at hun ville forlate, eller bare gå, jeg stilte meg i veien, fysisk for henne, og sa nei, du går ikke, du er her, bare med hendene ut og sto foran henne og sa det er ikke aktuelt, du får ikke lov å gå, og da klabbet hun til meg, drylte meg i trynet». Etter denne hendelsen ble det holt møter med blant annet foreldre og representanter fra den alternative skolen, og alle var enige om at dette var et overtramp, når hun gikk til fysisk angrep på en lærer kunne hun ikke være på skolen lenger. Læreren ved den ordinære skolen forteller at også elevens foreldre var enige nå, «foreldrene også sa at nå, når du slår en lærer, da kan du ikke være her på skolen lenger», og dermed ble hun flyttet til den alternative skolen. Læreren ved den alternative skolen peker også på slaget, altså det fysiske angrepet på læreren, som det som fikk begeret til å renne over og ende med flytting. Han sier at det i flere tilfeller er sånn at «fysisk angrep er det som setter kroken på døren for en periode». Eleven selv setter også vold som grunnen til at hun ble

flyttet, og hun forteller at «jeg var en fare for skolens miljø, og jeg var truende, og folk fryktet meg».

På den alternative skolen hadde eleven et skoletilbud i en gruppe på åtte elever. Her ble det gitt tilpassa opplæring i alle fag. Eleven beskrives av læreren fra den alternative skolen som «sterk i hode», intelligent, og med en stor fremgang faglig. Hun gikk fra å oppnå 2'ere og 3'ere til 4'ere og 5'ere. Læreren forteller at hun hadde «en kolossal fremgang rent sånn prestasjonsmessig» og at hun sosialt sett ble en positiv lederfigur som var «med å bar normer». Eleven legger også ut om sin fremgang og bedring i karakterer mens hun gikk på den alternative skolen.

Selv forteller eleven at det var et samhold mellom lærerne og elevene på den alternative skolen som var veldig viktig for henne; «det å ha det samholdet med klassen sin, og med lærerne liksom... det var veldig viktig for meg». Lærerne deltok aktivt i timene, særlig gymnastikk, og de spiste lunsj sammen med elevene hver eneste dag. Dette var med på å styrke samholdet og skape gode relasjoner. «Skal du få så må du gi» sier eleven videre om lærernes metoder. De behandlet elevene slik som elevene behandlet dem. «Du bare gjør det du skal gjøre for da får du godt igjen tilbake liksom», som eleven uttrykker det. Lærerne ved den alternative skolen fokuserte på å bygge gode relasjoner til elevene slik at de kom i posisjon til å håndtere dem, og eleven setter den tryggheten lærerne ga veldig høyt. Hun sier at lærerne brydde seg; «du ser hele veien at de bryr seg liksom, og det betydde ganske mye for meg at det var noen som viste at de brydde seg». Eleven fremhever også det at lærerne ved den alternative skolen viste elevene tillitt, og gav dem ansvar. «Såne elever som meg pleier ikke få det» legger hun til.

Både eleven og læreren fra den alternative skolen fremhever elevens store fremgang mens hun gikk på den alternative skolen. Ikke bare faglig, men også sosialt og atferdsmessig hadde eleven en bemerkelsesverdig endring. Hun forteller selv bestemt at «karaktermessig, fagmessig, så forbedret det seg veldig, altså oppførselen min også, når jeg var her, altså jeg var jo aldri frekk mot lærerne... Aldri brukt vold igjen mot noen lærere eller noe, jeg var helt ferdig med det!». Relasjonene til medelevene på den alternative skolen beskriver eleven som problemfrie og «bare gode toner og alle var venner». I forhold til lærerne peker eleven på en negativ episode som hun hadde med læreren fra den alternative skolen helt i starten når hun kom dit, denne episoden blir også gjenfortalt av læreren, men utenom denne ene episoden så

hadde eleven et godt forhold til lærerne på denne skolen. «vi har jo enda kontakt med lærerne, snakker jo enda med dem fordi vi er glad i dem, vi har blitt glad i dem, vi bryr oss om dem... vi følte oss som en liten familie når vi var her, og det har betydd utrolig mye for meg å hatt den, det samholdet med noen» presiserer eleven. Hun forteller også at hun i ettertid har merket hvordan oppholdet på den alternative skolen bedret psyken hennes i tillegg til alt det andre, og hjalp henne å ta tak i sitt eget liv og gjøre det bedre; «hadde ikke vi gått her så hadde ikke vi kunnet være der vi er i dag» understreker hun, om seg selv og sine medelever.

4.3.3 Tilbakeføringsprosessen

På spørsmålet om det var noe samarbeid mellom de to skolene etter at eleven ble flyttet til den alternative skolen, eller om den ordinære skolen hadde noen form for oppfølging med eleven etter overføringen, svarer begge lærerne at det var svært lite. «vi sikret oss at hun sto på en klasseliste, og at hun eventuelt skulle få de tilbudene som skolen hadde, men hun viste ikke noen interesse for å ha det... så det endre opp rett og slett med bare det rent formelle, at hun fikk vitnemålet sitt derfra» forklarer læreren fra den alternative skolen. «Jeg kan ikke huske å ha hørt noe fra dem i det hele tatt» forteller eleven selv. Om en eventuell tilbakeføring av eleven sier læreren fra den alternative skolen «aldri aktuelt med henne, hun ville ikke. Det ble diskutert, men det var aldri noen respons. Vi diskuterer alltid med alle elever, har du lyst å begynne på der du kom fra, men for henne var det ikke snakk om». Eleven sier at det aldri var snakk om at hun skulle tilbake til den ordinære skolen hun hadde blitt overført fra, og hun svarer bestemt at «jeg hadde aldri reist tilbake!».

Ettersom tilbakeføring til den ordinære ungdomsskolen eleven i utgangspunktet kom fra var utelukket, ble tilbakeføring av eleven til det ordinære skolesystemet først aktuelt når hun skulle begynne på videregående. Tilbakeføringen av case-eleven skjedde altså etter halvannet år på den alternative skolen, når hun gikk ut av ungdomsskolen og startet på en ordinær linje på videregående skole.

Hvordan gjøres tilbakeføringen? Eleven forteller at hun i forkant av tilbakeføringen til det ordinære skolesystemet ble forberedt på den alternative skolen; «vi fikk jo hjelp til å søke, det gjorde vi... altså, de var jo med og prøvde å hjelpe oss, og snakke med oss angående hva vi skulle søke sånn at vi kom til det vi ville liksom, for de ønsket jo at vi skulle få det til. Så sånn

sett så gjorde jo de det de kunne her». Læreren ved den alternative skolen forteller at det «ble tatt alle de vanlige forhåndsregler, vi hadde kontakt med skolen og vi tenkte at hun skulle greie seg veldig bra for hun virket da såpass moden og bestemt på det hun skulle gjøre».

Representanten fra den alternative skolen beskriver tilbakeføring som et «utalt mål» på arbeidsplassen hans; «har alltid vært et utalt mål her nede hos oss å få dem tilbake, men eh, til normalskolen, når de på en måte var modne for det, flytedyktige nok, men sjelden har vi greid å få det til». Han forteller videre; «i de tilfellene vi har flyttet noen tilbake igjen, så har vi gjort det ganske grundig... sånn at eleven har fått prøve seg gradvis, timer og dager, og vi har informert og planlagt sammen med hjemmeværende skole... så det har ikke manglet på planlegging og oppfølging både fra oss og fra hjemmeværende skole, men elevene våre mestrer rett og slett ikke å være i en klasse på 25, 26 og 27 elever, der de får lite oppmerksomhet, og lite feedback, og lite kontroll som de er vant med hos oss». De ordinære skolene kommer med det tilbudet de har mulighet for å gi etter å ha lest rapporter, deltatt på møter, og hatt besøk av representanter fra den alternative skolen. Den alternative skolen har ikke noen mulighet til å stille noen kriterier til de ordinære skolene, men vurderer det tilbudet de har mulighet til å gi eleven som tilbakeføres. Det læreren ved den alternative skolen presenterer som det første kriteriet er; «at eleven sier selv «jeg vil prøve meg»... vi hiver ikke noen tilbake, men viss eleven sier «jeg vil prøve meg», så sier vi «vi tror ikke du er moden» eller så sier vi «du er moden». Sånn har det foregått». Et annet kriterie for at en elev skal kunne bli tilbakeført er at de problemene som gjorde at eleven kom til den alternative skolen i utgangspunktet, har bedret seg. «Forutsetningene må jo for det første være at den mangel på sosial og faglig kompetanse som eleven hadde når han kom hit, at den stort sett er fulgt opp igjen, for å si det sånn, at han har lært seg en del grep og ferdigheter som han kan bruke når han kommer tilbake til den skolen som han har blitt tatt ut av på grunn av nettopp dette» svarer læreren. Han understreker også at skolene som får elever tilbakeført til seg må være oppmerksomme på at dette er sårbare elever i en overgangsfase, slik at de blir mottatt, og ivaretatt, på riktig måte. Tilbakeføringen diskuteres selvsagt også med elevenes foresatte, og om barnevernet er involvert, som de jo ofte er i forhold til elevene på den alternative skolen, så informeres de om det som skjer, opplyser læreren ved den alternative skolen.

4.3.4 Evaluering

Hva er resultatet av tilbakeføringen? Ifølge læreren ved den alternative skolen er det ikke mange elever som tilbakeføres. «Vi har hatt elever som har blitt tilbakeført... og noen ganger har det gått bra, og noen ganger har det ikke gått så bra... mest har vi rett og slett aldri kommet i den posisjonen i forhold til alle de elevene vi har hatt ut her, mest har vi aldri kommet i posisjonen tilbakeføring for de vil ikke» opplyser han. Ved en tilbakeføring har den alternative skolen hele tiden hatt «døren på gløtt», som læreren kaller det, og tilbudt leksehjelp og støtte. Når tilbakeføringsprosessen ikke er suksessfull får ungdomsskoleelevene en returbillett til den alternative skolen. Læreren mener at en viktig årsak til at så få elever forsøkes tilbakeført er at elevene ikke vil. Han sier at den alternative skolen selv gjør det vanskelig å oppnå målet om tilbakeføring av elever, fordi elevene trives og har det så godt der at de ikke vil til en annen skole. Han sammenligner forholdet mellom elevene og lærerne på den alternative skolen med en familie, og sier: «de kjenner systemet inn og ut, de kjenner medelevene inn og ut, de kjenner oss inn og ut... vi er ganske trygge voksne som de kan veldig godt, og hvem forlater sin egen familie?».

Selv om det er få som tilbakeføres, trekker læreren frem et fåtall saker hvor elever har gått over til ordinær videregående skole, og gjennomført den. «Ett par av dem gikk veldig bra, de sitter med fagbrev» eksemplifiserer han. De elevene som tilbakeføres til det ordinære skolesystemet ved at de begynner på en videregående skole etter endt ungdomsskoleutdanning på den alternative skolen, får oppfølging fra den alternative skolen for å styrke sjansene for suksess. «du kan komme ned her å få leksehjelp... sånn så vi har en viss kontakt» sier læreren om oppfølgingen de tilbyr elevene. Læreren ved den alternative skolen forteller også at «det er fremdeles en kontakt, og det har jeg med de fleste elevene mine».

Tilbakeføringen av case-eleven til ordinær videregående skole etter endt ungdomsskole fikk negativt utfall. Ifølge læreren ved den alternative skolen lå alt til grunn for at dette skulle gå bra; «det ble tatt alle de vanlige forhåndsregler, vi hadde kontakt med skolen, og vi tenkte at hun skulle greie seg veldig bra for hun virket da som såpass moden og bestemte på det hun skulle gjøre». Eleven startet på skolen, var motivert for å få dette til, men det gikk bare ikke, forteller eleven selv; «jeg sluttet jo etter en måned. Jeg følte meg rett tilbake på (navn på ordinær skole) igjen, og da var det liksom, det funket ikke for meg... jeg kranglet med lærerne da også... aldri brukt vold igjen mot noen lærere eller noe, jeg var helt ferdig med det, men det var mer den diskuteringen, og uenig, og jeg gidder ikke høre på deg liksom, for jeg mente at de var urettferdige mot meg». Læreren ved den alternative skolen beskriver det slik;

«der har det også smelt til sånn så det gjorde på (navn på ordinær skole) i sin tid, med kjemi». Han mener at de nye lærerne var ikke i posisjon til å styre eleven, og dermed endte det med at eleven sluttet.

Kan en bedring i elevens atferd identifiseres også etter tilbakeføringen? Selv om tilbakeføringsprosessen eleven gikk gjennom ikke var suksessfull, har det likevel skjedd en vesentlig endring i elevens atferdsmønster. Eleven forteller at selv at hennes relasjoner til medelevene var blitt bedre etter oppholdet på den alternative skolen; «elevene hadde jeg godt forhold til». Hun forteller også at hun ikke var voldelig lenger; «Aldri brukt vold igjen mot noen lærere eller noe, jeg var helt ferdig med det». Eleven påstår at hun aldri hadde hatt det så bra som hun har det i dag, hadde det ikke vært for den alternative skolen; «det påvirkte meg sånn psykisk å gå her, forbedret det liksom, meg selv, meg som person... hadde ikke jeg gått her så hadde ikke jeg greid og.. da vet ikke jeg hvor jeg hadde vært i dag liksom... for veien det tok var ganske.. ikke bra! ... det har forandret meg liksom, å gå her, og over åra så har forandringene greid å utvikle seg å bli større og sterkere, og gjort meg sterkere». Læreren ved den ordinære skolen forteller også at han har truffet eleven flere ganger etter at hun var ferdig med ungdomsskolen, og sier om henne at «det var en litt annen jente enn det jeg kjente fra før, og vi har hatt og kommunikasjon etterpå».

Noen år senere, og noen livserfaringer rikere, er case-eleven nå i god gang med videregående utdanning likevel. Selv forklarer hun den positive utviklingen med at hun har blitt mer voksen, hun har mer ansvar, blant annet for et barn, og hun har innsett at hun trenger en utdanning for å forsørge seg selv og barnet best mulig. Læreren ved den alternative skolen forteller at han ennå har kontakt med eleven, men selv om han har tilbudt henne leksehjelp er det ikke derfor hun ringer ham jevnlig. Det forklarer han med at hun nå er så flink og klarer seg selv. «Sånn så det ser ut for meg så går det bra med eleven nå. Det er en jente som har nok ressurser til at hun kommer til å klare seg bra i samfunnet. Det er jeg bombesikker på.» sier han.

4.4 Hvilke faktorer kan ha betydning for tilbakeføringen av elever med atferdsvansker?

Læreren ved den alternative skolen peker, som beskrevet tidligere, på noen forutsetninger som må ligge til grunn for at en elev skal kunne bli tilbakeført til en ordinær skole:

- Eleven må være moden for det, og ha tilegnet seg tilstrekkelig med sosial og faglig kompetanse til å mestre den ordinære skolehverdagen.
- Den ordinære skolen bør kunne tilby eleven et tilpasset tilbud som vurderes som godt nok til at han kan fungere der.
- Eleven selv må ønske å bli tilbakeført til det ordinære skolesystemet, og elevens foresatte må støtte avgjørelsen.

Det faktum at eleven selv kan velge om han eller hun vil tilbakeføres til det ordinære skolesystemet, identifiseres av læreren ved den ordinære skolen som en viktig faktor som har betydning for tilbakeføringen av elever, ettersom det ofte er det som setter en stopper for tilbakeføringsprosesser. Elevene har en trygg og god skolehverdag på den alternative skolen, medelever og lærere oppleves som familie, og de vil ikke forlate dette samholdet.

De ordinære skolenes muligheter og ferdigheter til å legge til rette og tilpasse undervisningen godt nok for denne typen elever er i mange tilfeller ikke gode nok, og dette er også en faktor som spiller en viktig rolle i spørsmålet om tilbakeføring, ifølge læreren fra den alternative skolen. Han legger ut om viktigheten av at skolene legger til rette og tar imot elevene på en skikkelig måte, og avslutter med at det ikke er alltid skolene mestrer dette. Læreren ved den ordinære skolen ble spurt om skolen hadde gjort noen endringer i forhold til å bedre håndtering av slike atferdsvansker som var tilfellet med eleven fra dette caset, og på det svarte han; «ingenting så vidt jeg vet... nå var det ikke så veldig aktuelt at noen andre skulle være så fysiske som henne, så når hun på en måte ble flyttet ut så var vi på en måte kvitt den typen atferd». Eleven forteller, med bakgrunn i hennes opplevelser rundt tilbakeføringen til det ordinære skolesystemet når hun skulle begynne på videregående; «jeg føler videregående skole generelt bør kunne ha noe ekstra å gi... det blir da igjen den videregående skolen sitt ansvar... det var veldig tøft å komme fra dette opplegget og rett tilbake på vanlig opplegg igjen».

En siste faktor som nevnes av læreren ved den alternative skolen, og som kan ha betydning for tilbakeføringen av elever med atferdsvansker, er familieforholdene. Dette pekes på som en hyppig årsak til at elever har atferdsvansker i utgangspunktet, og om familieforholdene ikke har endret seg noe, kan det være vanskelig for eleven å legge av seg den utfordrende atferden

om han eller hun ikke får den støtten han trenger. Dette er likevel en faktor skolen ikke har myndighet til å gripe inn og gjøre noe med, ifølge læreren; «det ville gå altfor langt å gripe inn i familien og så si det at skolen er den som skal forklare familien hvordan de skal gjøre ting, altså den typen empowerment den har ikke vi, det har vi ikke lov til engang å ta på oss, men vi ser det vi også».

5 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg se på resultatene, hva de kan indikere, og drøfte dem i forhold til teorien på emnet.

5.1 Atferdsvansker

Beskrivelsen av eleven som gis av forskningsdeltakerne i studien stemmer godt overens med Ogdens definisjonen på atferdsproblemer som gis i starten på kapittel 2. Hun viste negativ atferd over et langt tidsrom, var forstyrrende for andre, og samtidig seg selv, slik at det hemmet utviklingen og læringsmiljøet i skolen. Læreren ved den alternative skolen sier at eleven var i opposisjon. Hun manipulerte, mobbet, terroriserte, og skapte intriger, og hadde dermed en negativ atferd som var uønsket og som skilte seg ut på en negativ måte i skolesammenheng. Utsagnene om elevens atferd sett i lys av teorien om atferdsvansker som presenteres i kapittel 2, bekrefter at eleven har hatt en vedvarende negativ atferd som kan kategoriseres som en form for atferdsvansker. Nordahl og Manger (2005) peker på utagerende atferd som det største problemet i skolen, siden det er en form for atferd som går ut over andre enn eleven selv, og som utgjør et forstyrrende element i elevens omgivelser. I studien forteller forskningsdeltakerne om en elev som tok styringen over klassen, manipulerte og fant svakheter som hun brukte mot dem hun ikke likte eller de som ikke gjorde som hun sa. Elevens utagerende atferd resulterte i at medelevene fryktet henne eller fulgte hennes eksempel, og lærerne ble psykisk utslitt av å prøve å håndtere den utagerende eleven. Dette viser godt hvordan slik atferd går ut over alt i elevens nærhet.

Eleven kommer inn under de såkalte «2 % elevene» (jfr. Ogden, 2009 og Nordahl m.fl. 2003, i kapittel 2), som har det som kategoriseres som alvorlige atferdsvansker. Den negative atferden fremstår som en konstant del av elevens atferd, og det er kommet frem ting som gir sterk indikasjon på at eleven kan sies å ha hatt alvorlige vansker som både aggresjon og rusmisbruk. Dette kommer frem i intervjuene hvor eleven forteller detaljert om livet sitt. Hun forteller at hun oppførte seg dårlig, brukte vold, og at hun også begynte å bruke stoff etter hvert. Eleven drev mye psykisk terrorisering, plaging og mobbing, en atferd som ikke resulterte i fysisk skade, og som dermed, i følge noen forskere, ikke defineres som aggressivitet (Bjørkly, 2001). Men det kommer også frem episoder hvor eleven har reagert med vold, og eleven selv beskriver atferden sin som til tider voldelig, og dermed kommer elevens atferd inn under aggresjon uavhengig av hvem sin definisjon som legges til grunn. Den aggressive atferden til eleven kom ut både som proaktiv aggresjon, ved mobbing for å heve seg selv, manipulering og styring av andre, og reaktiv aggresjon, ved sinneutbrudd og utagering på grunn av frustrasjon mot en stimulus, for eksempel når læreren nektet henne å forlate rommet. Det at eleven kan anses som både proaktivt og reaktivt aggressiv støttes opp av forskere P. Roland (2010), Anderson og Bushman (2002) og Dodge (1991), som snakker om en nær sammenheng mellom de to formene aggresjon, og hvordan de påvirker og går inn i hverandre.

Barn kan bli aggressive av å være vitner til aggressiv atferd eller ved å vokse opp i et fiendtlig miljø, forteller blant andre Tremblay (2005). Case-elevens tilfelle støtter denne påstanden, ettersom eleven forteller om et hjem som i perioder var preget av vold, og flere familiemedlemmer som ikke gikk overens. Eleven selv sette disse familie- og hjemmeforholdene høyt på listen over årsaker til at hun utviklet atferdsvansker. Familieforholdene er et av elementene i elevens liv som kan beskrives som en risikofaktor, ifølge teorien som presenteres på emnet i kapittel 2.1, et annet slikt element er de dårlige relasjonene til mennesker i elevens miljø, ikke bare foreldre, men også jevngamle, lærere, osv. Elevens tilfelle er slik i tråd med det Nordahl og Manger (2005), Drugli (2008) med fler sier om at barn som vokser opp med risikofaktorer i sine nære omgivelser har relativt stor sjanse for å utvikle atferdsvansker. Egeland m.fl. for eksempel hevder jo at «nesten ingen barn som utsettes for svært ugunstige oppvekstbetingelser, som vil utvikle seg i generell positiv retning eller vise adekvat tilpasning» (Nordahl & Manger, 2005, s. 83).

På tross av risikofaktorenes sterke påvirkning på et barns utvikling, er det tiltak og beskyttende faktorer som kan være med å nøytralisere effekten av risikofaktorene. Slike faktorer kalles beskyttelsesfaktorer, og de hjelper til med å bedre et barns negative atferd, og kan til og med forhindre atferdsvansker i utgangspunktet om de er der tidlig nok (Nordahl & Manger, 2005). Effekten av slike beskyttelsesfaktorer kan identifiseres hos eleven etter overgangen til den alternative skolen; hun får der en sårt tiltrengt tilhørighet, meningsfulle og gode relasjoner til nære voksne som viser at de bryr seg, gode relasjoner og varige vennskap til medelever, og bedre faglige resultater som gir en større tro på seg selv. Eleven uttrykker selv hvor godt det var å få disse positive faktorene inn i livet sitt når hun sier; «det betydde ganske mye for meg at det var noen som viste at de brydde seg», og «det å ha det samholdet med klassen sin, og lærerne liksom... det var veldig viktig for meg». Samtidig som disse faktorene ble en del av elevens liv, ble også en vesentlig bedring i elevens atferdsmønster registrert, noe som støtter teorien om at beskyttelsesfaktorer har en virkning på atferdsvansker (jfr. Nordahl & Manger, 2005, i kapittel 2.2).

5.2 Tiltak

Representanten fra den ordinære skolen forteller at de fort la merke til elevens avvikende atferd, og satte inn tiltak. Flere tiltak som anbefales gjennom forskning, og som nevnes i kapittel 2.4, har blitt brukt i forhold til eleven i denne studien. Det ble gjennomført flere samtaler med og om eleven, hun fikk tilpasset arbeidsplan og lærerne gjorde avtaler med henne for at hun skulle mestre skolehverdagen på en produktiv og lærefremmende måte. Når tiltakene på laveste nivå ikke virket, ble andre instanser involvert, som for eksempel barnevernet og den alternative skolen. På grunn av manglende resultater som følge av disse tiltakene, og en negativ progresjon i elevens atferd, ble hun til slutt flyttet til den alternative skolen. Her fikk eleven sin opplæring i en liten gruppe, med større mulighet for god struktur med strenge rammer og regler, bedre tilpassing, og danning av gode, positive relasjoner. Lærerne på den alternative skolen er gode rollemodeller, og eleven forteller at det var et forhold med gjensidig respekt, og om elevene var greie med lærerne, så var lærerne greie med elevene, og omvendt. Dette viser at den alternative skolen praktiserer anbefalte tiltak mot atferdsvansker, som for eksempel konsekvenser av atferd. Negativ atferd skal få konsekvenser i form av straff, men positiv atferd skal belønnes og vektlegges, ifølge flere forskere (Hawley, et al., 2007).

Et tiltak som fremheves av Nordahl (2002) og Nordahl og Manger (2005) som både forebyggende og begrensende på atferdsproblematikk, og som praksisen på den alternative skolen i stor grad styres av, er det autoritative perspektivet. Læreren fra den alternative skolen forteller at de har fått merkelappen autoritative, og praksisen på skolen går ut på nettopp det som definerer den autoritative klasselederen; å balansere forholdet mellom varme og kontroll overfor elevene. Det kommer tydelig frem at lærerne utvikler nære relasjoner til elevene på den alternative skolen, og at de bryr seg om dem. Men det er også tydelig at lærerne er konsekvente, har faste rammer og regler, og ikke tolererer negativ atferd. Som nevnt praktiserer også den alternative skolen dette med konsekvens, belønning og straff, og gjensidig respekt. Disse elementene er en del av Nordahls (2002) beskrivelse av den autoritative læreren (kapittel 2.4.1), og lærerne kan dermed karakteriseres som autoritative med støtte i teorien på emnet. Det at lærerne ved den alternative skolen mestrer rollen som autoritative så bra kan ha mye med deres kompetanse rundt atferdsvansker å gjøre, men det kan også være en faktor at elevgruppen på denne skolen er liten, og det gjør det lettere å få et godt samhold og komme i den posisjonen i forhold til elevene som er nødvendig. I store elevgrupper, som på den ordinære skolen hvor klassene inneholder mellom 25 til 30 elever, er det naturlig nok vanskeligere å komme i den ønskede posisjonen i forhold til alle elevene.

Pianta (1999) fremhever et annet tiltak som han anser som meget betydningsfullt og viktig for håndtering av atferdsvansker. Danningen av gode relasjoner beskrives som essensielt for et barn i utvikling, og Pianta beskriver hvordan positive relasjoner kan begrense atferdsvansker, mens negative relasjoner og dårlige rollemodeller kan bidra til utviklingen av atferdsvansker. Eleven har fortalt om sine familieforhold i oppveksten, som var særlig preget av fraværende foreldre, hennes og søsknenes dårlige forhold til faren, og, i perioder, et hjem preget av konflikter og vold. Slike forhold gir dårlige relasjoner mellom familiemedlemmene, og gjennom mange konflikter og voldelig utøvelse skapes også dårlige rollemodeller. Hjemmeforhold som eleven beskriver resulterer videre i at eleven får dårlige relasjoner til andre i sine omgivelser, for eksempel lærere og medelever, ettersom hun ikke har erfart hvordan man skaper gode relasjoner. Ifølge eleven hadde hun, før hun begynte på den alternative skolen, dårlige relasjoner til de fleste i sitt nærmiljø. Vennskapene for eksempel, var preget av hennes atferd på den måten at hun manipulerte og styrte, og barn var med henne fordi de fryktet henne, ikke ville ha henne imot seg, eller fordi de ville oppnå status ved å være med henne. De dårlige relasjonene mellom eleven og hennes lærere kommer tydelig

frem gjennom elevens handlinger på skolen, som mobbing, psykisk terrorisering, og til og med vold mot lærere.

Piantas (1999) påstander om at relasjoner er ekstremt viktig, og kan forhindre og begrense atferdsvansker styrkes av resultatene i denne studien. Han hevder at et barn ikke kan fungere uten betydningsfulle relasjoner i livet sitt, og at prestasjoner påvirkes av relasjoner. Disse påstandene støttes opp av studien. Eleven hadde et kaotisk liv og dårlig livskvalitet frem til hun begynte på den alternative skolen, hvor hun fikk styr på seg selv og sine omgivelser. Skoleprestasjoner og karakterer ble betydelig bedre, hun fikk, som nevnt tidligere, gode relasjoner til lærere og medelever, og alt dette hjalp på atferden, i tillegg til selvfølelsen.

Svake sosiale ferdigheter, eller som i dette tilfellet; sterke sosiale ferdigheter som brukes på en negativ måte, for eksempel evnen til å lese sosiale spill, manipulere, og finne svakheter, det å holde mennesker på avstand, ikke slippe noen inn, og ikke kunne opprettholde meningsfulle vennskap, i tillegg til konfliktfylte forhold til foreldre, og mangel på en trygg og stabil voksenperson, er faktorer fra kapittel 2 om problematferd som går igjen i resultatene. Dette er også faktorer hvor det kan identifiseres en bedring etter tiltaket med å flytte eleven fra den ordinære skolen og over til den alternative skolen. Det å fjerne eleven, ta henne ut av det konfliktfylte miljøet, fremstår som en god, og i ekstreme tilfeller også eneste, mulighet. Elevens meninger er i tråd med norske studier om at alternative skoler kan være trivselsfremmende, statushevende, og utviklingsfremmende for mange elever (Nordahl & Manger, 2005, s. 132). Et positivt syn på alternativ undervisning går igjen i resultatene, sammen med oppfatninger om at det bør være et tilbud til elever som absolutt ikke mestrer en ordinær skolehverdag. Likevel understreker læreren ved den alternative skolen at tilpasset opplæring i den ordinære skolen hadde vært det ideelle, men han ser likevel nødvendigheten med det alternative tilbudet. På tross av disse argumentene for et alternativt opplæringstilbud, finnes det også negative sider ved ordningen. I kapittel 2.4.3 om smågruppetiltak trekkes det frem aspekter som at ordningen går imot målet om en skole for alle, og at grupperingene på slike alternative skoler er homogent sammensatt (Arnesen, 2000; Nordahl & Manger, 2005), med bare elever med vesentlige vansker, og at det dermed kan oppstå en smitteeffekt med tanke på negativ atferd.

5.3 Hvilke faktorer kan ha betydning for tilbakeføringen av elever med atferdsvansker?

I resultatene fra denne studien ser vi at det er flere faktorer som kan ha betydning for tilbakeføringen av eleven med atferdsvansker til det ordinære skolesystemet. I kapittel 2 som omhandler atferdsvansker står det om årsaker til at barn utvikler slike problemer. Aspekter som risikofaktorer, vanskelige familieforhold, dårlige relasjoner og krevende oppvekstvilkår trekkes frem. Ettersom aspekter som disse kan bidra til å fremkalle atferdsvansker er det naturlig at det settes inn tiltak mot dem før en elev kan gjennomgå en tilbakeføringsprosess. Det som utgjorde problemet, og som videre førte til at eleven i denne studien ble flyttet til den alternative skolen i utgangspunktet, må være endret i positiv retning. Læreren fra den alternative skolen uttrykker det slik at eleven må være mer moden, og ha tilegnet seg tilstrekkelig med sosiale og faglige ferdigheter til å mestre den ordinære skolehverdagen. Eleven bør for eksempel være i stand til å ta tak i, og jobbe med, det som er vanskelig, klare å kontrollere sin egen atferd, og beherske seg om nødvendig. Dette er en viktig faktor, som har stor betydning for om en elev kan tilbakeføres eller ikke. Lærerens utsagn rundt dette tema viser til elever som har hatt store vansker i utgangspunktet, og er ikke rettet mot alle elever i den ordinære skolen. Elever er forskjellige, og det finnes elever med svak kompetanse innenfor en eller flere av de overnevnte ferdighetene. Dette bør likevel ikke tas som en indikasjon på at alle elever med svakere ferdigheter enn gjennomsnittet bør flyttes til en alternativ skole, ettersom det også finnes negative sider ved dette tiltaket som jeg nevner i avrundingen av kapittel 5.2, og kommer inn på senere i dette kapitlet, men heller som en oppfordring til tiltak og forebygging i den ordinære skolen.

En annen faktor som kan ha betydning for tilbakeføringen, og som kommer frem i intervjuet med læreren fra den alternative skolen, er hvordan de ordinære skolene håndterer atferdsproblematikk. Læreren forteller at skolene må legge til rette for elevene som blir tilbakeført. Han insinuerer videre at skolene ofte feiler i denne oppgaven. Fra intervjuet med læreren fra den ordinære skolen kommer det frem at skolen ikke gjorde noen endringer etter erfaringen med case-eleven. Problemet forsvant med eleven, og det var derfor ikke nødvendig med tiltak mot det. Forskere anbefaler skolebaserte programmer for håndtering og forebygging av atferdsvansker (Drugli, 2008; Nordahl & Manger, 2005; E. Roland, 2007; P. Roland, 2009; m.fl.). Dette er tiltak som kan rettes mot hele skolen, og som kan forhindre

eller begrense flere problemer. På spørsmål om skolen satte inn noen slike tiltak, eller om noe ble gjort for å forhindre fremtidige problemer, svarer læreren ved den ordinære skolen «nei... ingenting». Her kan spørsmålet stilles, om skolene da virkelig gjør sitt ytterste for å legge til rette for alle elevene, eller om de bare beregner seg på at de alternative skolene overtar de mest krevende tilfellene? Et så anerkjent tiltak burde kanskje være å beregne som en naturlig del av det forebyggende arbeidet mot et utbredt problem i alle skoler i dag.

Den faktoren som fremstår som den mest betydningsfulle i spørsmålet om tilbakeføring av elever, er elevenes egen vilje. Elevene må selv ønske å bli tilbakeført, og det viser seg at de aller fleste elevene som går på alternative skoler ønsker å forbli der de er. Læreren ved den alternative skolen uttrykker det så sterkt som «hvem forlater sin egen familie», for det er slik det føles for elevene på grunn av det sterke samholdet og de sterke relasjonene. Selv om synspunktene som kommer frem i denne studien stort sett er positive til eksterne tiltak som den alternative skolen, er dette et resultat som kan tale imot denne ordningen. Gjennom studien kommer det frem at den alternative skolen med stor sannsynlighet kan vise til gode resultater, ettersom mange av elevene har en positiv endring i atferd etter at de kommer dit. Vellykkede tilfeller av tilbakeføringer av elever til det ordinære skolesystemet er det derimot lite av, ifølge læreren. Denne påstanden styrkes av vanskelighetene den alternative skolen og jeg hadde med å finne et passende case til denne studien. Kan et alternativt opplæringstilbud defineres som et bra tiltak mot atferdsvansker når elevene bare fungerer innenfor rammene av det alternative tilbudet, og ikke mestrer overgangen til det ordinære systemet igjen? Er de alternative skolene bare et midlertidig tiltak som utsetter problemene, fordi de gir elevene det de trenger der og da, men ikke klarer å forberede elevene på det systemet de føres tilbake til?

Studien har produsert resultater som setter lys på håndteringen av atferdsvansker i skolen, tiltaket med alternative skoler, og tilbakeføringsprosessen. Jeg mener studien trekker frem både positive og negative sider ved bruken av alternative skoler, så vel som å rette oppmerksomheten mot andre tiltak som skoler bør vurdere i forhold til håndtering av atferdsvansker. En kan ikke generalisere på bakgrunn av en enkelt case-studie, men den kan rette søkelyset mot elementer som det kan være hensiktsmessig å se nærmere på for å forbedre eksisterende praksis. Siden det eksisterer lite forskning omkring tilbakeføringsprosessen og den type problemstilling som er fokus i denne studien, bør en replisere studier som denne for å få mer kunnskap om dette tema.

6 Avsluttende kommentarer

Problemstillingen spør “Hvilke faktorer kan ha betydning for tilbakeføringen av elever med atferdsvansker?”, og gjennom studien har jeg funnet noen mulige svar på dette spørsmålet. Forutsetninger for at en elev skal kunne bli tilbakeført er at elevens vansker har endret seg i positiv retning, at den alternative skolen kan tilby et tilfredsstillende, tilpasset opplegg, og, den som fremstår som den mest avgjørende gjennom studien, at eleven selv ønsker å tilbakeføres. Faktorer som kan tale imot en tilbakeføring, og som kommer frem i studien, er om den ordinære skolen ikke greier å gi eleven et tilfredsstillende tilbud, om eleven ikke betraktes som moden nok for en tilbakeføring, eller om eleven selv nekter.

Studien er innom en faktor til som kan ha betydning for tilbakeføringen av elever, og det er skolens håndtering av atferdsvansker. I dette caset kommer det frem at den ordinære skolen ikke har satt i gang tiltak for forebygging og håndtering av denne typen problematikk, siden de anså problemet som fjernet da eleven ble flyttet. Skal alternative skoler kunne være en lett utvei for ordinære skoler med tanke på atferdsvansker, fordi de ordinære skolene selv ikke jobber med håndtering av atferdsvansker? Burde ikke de ordinære skolene ta en del av ansvaret for at atferdsvansker er et så utbredt problem, og slik heller bli en del av løsningen ved å sette inn tiltak, og ha fokus på både forebygging og håndtering av atferdsvansker? Om skolene drev en slik praksis kunne kanskje flere elever tilbakeføres fra alternative skoler, eller enda bedre; kanskje de ikke hadde trengt å bli flyttet på i det hele tatt. Personlig så mener jeg at skoler bør ta tiltak som anbefales fra flere hold seriøst, og programbaserte tiltak er et eksempel på dette.

I resultatene kan vi ane at det som står mest i veien for tilbakeføringen av mange elever, er deres egen vilje. Er det mulig at den alternative skolen godtar for fort eller for lett at elevene ikke vil tilbakeføres? Kunne ikke lærerne ved den alternative skolen, som ofte sitter i en god posisjon ovenfor elevene og har nære relasjoner til dem, jobbe hardere for at de skal gjennomføre tilbakeføringen? Kanskje kunne tilbakeføringen gjennomføres enda mer gradvis enn den gjør i dag? En annen mulighet kan være at de alternative skolene jobber mer i de ordinære skolene, som observatører, veiledere, og kanskje også midlertidige hjelpere, for å

fremme de ordinære skolenes egen håndtering av atferdsproblemer. Dette er en del av den nye praksisen til den ordinære skolen i studien, sammen med tidligere innsats. Mulig den nye ordningen kan frembringe bedre resultater med tanke på tilbakeføring, og elevenes fungering i det ordinære skolesystemet etter innblanding fra den alternative skolen. Jeg vil uansett konkludere med at studien har produsert resultater på hvordan en slik case kan være, og den setter lys på et problem som bør studeres videre.

7 Referanser

- Alnes, J. H. (2009). *Hermeneutikk* Retrieved 14.03.11, 2011, from <http://www.snl.no/hermeneutikk>
- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Arnesen, B. (2000). "De umulige" - er det mulig?: grunnskolen - og ungdom bosatt i barneverninstitusjoner :en bok om problematferd og inkludering. Porsgrunn: Kompetansesenteret.
- Aronson, E., & Aronson, J. M. (2007). *The social animal*. New York: Worth Publishers.
- Bjørkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi: en analyse av psykologiske aggresjonsteorier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bowen, J. M., Jenson, W. R., & Clark, E. (2004). *School-based interventions for students with behavior problems*. New York: Kluwer Academic.
- Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne: observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen akademisk forlaget.
- Dodge, K. A. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *Childhood aggression*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum publishers.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Rodkin, P. C. (2007). *Aggression and adaptation: the bright side to bad behavior*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum publishers.
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *NOU 2009: 18 - Rett til læring* Retrieved 01.12.10, 2011, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/2/1.html?id=571453>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., & Tveit, A. (2003). *Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen* Retrieved 01.02.11, 2011, from http://publisering.skolenettet.no/nyupload/Moduler/Statped/Enheter/Lillegården/Dokumenter/Veileder_til_skolen.pdf
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Porter, L. (2007). *Behaviour in schools 2e*. Maidenhead: Open University Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2009). Problematerferd i skolen; Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd? *Trygg OSLOskole - godt læringsmiljø*, 16-22.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London: Sage.
- Tremblay, R. E., Hartrup, W. W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guildford Press.
- Visser, J. (2000). *Managing behaviour in classrooms*. London: David Fulton.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg:

- Vedlegg 1: Informasjonsskriv
- Vedlegg 2: Intervjuguider
- Vedlegg 3: Godkjenninger fra NSD

Vedlegg 1:

Informasjonsskriv

Jeg jobber med et masterprosjekt innenfor feltet spesialpedagogikk, som jeg håper du/dere vil delta i. Dette informasjonsskrivet formidles gjennom spesialskolen, all deltakelse er frivillig, og studenten har ingen opplysninger eller navn på deg/dere før eventuelt samtykke er gitt. Prosjektet heter *Tilbakeføring av aggressive elever fra spesialscole til vanlig skole*, og handler om tilbakeføringsprosessen etter at en elev har blitt tatt ut av sin ordinære klasse og har tilbrakt en periode ved en spesialscole på grunn av atferdsvansker. Hensikten er å se på prosessen, få et innblikk i hvordan det foregår, og de påfølgende resultatene. Prosjektets varighet er fra nov. 2010 til des. 2011.

Problemstillingen for prosjektet er: *Hvilke faktorer kan ha betydning for tilbakeføring av elever med atferdsvansker?* Aktuelle spørsmål innenfor dette tema som det er ønskelig å finne svar på er: *Hvordan foregår og gjennomføres tilbakeføringsprosessen?, Hva blir resultatet av tilbakeføringen? Og Kan en bedring i elevens atferd identifiseres også etter tilbakeføringen?*

For å forsøke å finne svar på disse spørsmålene ønsker jeg å se på en passende case, hvor en elev har deltatt i et spesialprogram for etterpå å bli tilbakeført til sin ordinære klasse. Jeg vil gjøre intervjuer med personer som har hatt befattning med caset, da i hovedsak lærere, men også foreldre om det er aktuelt og mulig. Det vil innhentes informasjon om spesialskolen generelt, og om tilbakeføringsprosessen, i tillegg til at hovedfokuset vil være på eleven. Informasjon om elevens bakgrunn, faglige fungering, atferd, familieforhold, relasjoner, opplegg, atferd og eventuelle endringer på spesialskolen, og tilbakeføringsprosess og tiden etter den vil inngå i datamaterialet.

Informasjonen som hentes inn gjennom intervjuene vil brukes for å prøve å få et innblikk i prosessen og dens virkning. Sensitiv informasjon skal ikke inkluderes i analysen eller oppgaven på noen måte, og det er kun studenten og veileder som har tilgang til denne informasjonen. Alle personer vil bli anonymisert i oppgaven, og informasjon som inneholder personidentifiserbare data vil oppbevares innelåst, og vil ødelegges ved prosjektets slutt. Student og veileder er underlagt taushetsplikt, og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er også meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mange takk for all hjelp!

Mvh

Student: Anita Svendsen
Urskjellveien 40 B
atferdsforskning,
4310 Hommersåk
Stavanger
Tlf: 99 79 36 28

Veileder: Elsa Westergård
Senter for
Universitetet i
Tlf: 51 83 29 35

Vennligst skriv under her om du samtykker i å delta i prosjektet *Tilbakeføring av aggressive elever fra spesialskole til vanlig skole*, og gir studenten som arbeider med dette prosjektet tillatelse til å bruke den informasjonen du gir, eller som gis om deg, anonymisert i sitt masterprosjekt våren og høsten 2011.

Dato

Underskrift

Vedlegg 2:

Intervjuguide til intervju med elevens lærere ved den alternative skolen

1. Generelt om den alternative skolen:
 - 1.1. Hvordan er organiseringen ved den alternative skolen?
 - 1.2. Hva er utdanningen og bakgrunnen til de ansatte ved den alternative skolen?
 - 1.3. Teoretisk forankring: Hva er ditt (lærerens) syn på atferdsvansker?
 - 1.3.1. Definisjon?
 - 1.3.2. Kan du definere aggresjon?
 - 1.4. Hvordan er ditt syn på den alternative undervisningen (spesialundervisning) versus tilpasset opplæring?
 - 1.5. Hvordan foregår kontakten mellom de ordinære skolene og den alternative skolen?
 - 1.6. Hvorfor kommer elever til den alternative skolen?
2. Opplegget ved den alternative skolen:
 - 2.1. Hvordan vurderer dere opplæringen av elevene som kommer til dere?
 - 2.1.1. Hvordan kartlegges hver enkelte elevs behov?
 - 2.2. Hvordan settes det mål for elevene?
 - 2.3. Hvordan brukes tiden sammen med elevene?
 - 2.4. Hva forventes av elevene?
 - 2.5. Hvordan vurderes elevene?
3. Tilbakeføringsprosessen:
 - 3.1. Hva er kriteriene for tilbakeføring fra den alternative skolen til den ordinære skolen?
 - 3.2. Hvilke forutsetninger må ligge til grunn for tilbakeføring av en elev?
 - 3.2.1. Hos den ordinære skolen?
 - 3.2.2. Hos familien?
 - 3.3. Hvordan gjennomføres tilbakeføringen av elever?

- 3.4. Hva skjer om tilbakeføringen ikke lykkes?
- 3.5. Er det noen elever som blir tilbakeført?
- 3.6. Hva skjer etter tilbakeføringen, og hvordan er oppfølgingen av tilbakeførte elever?
- 3.7. Hvordan vurderes resultatet av en tilbakeføring?
- 3.8. Hvordan foregår en overgang fra den alternative skolen til videregående skole?
- 3.9. Er det noen oppfølging med elevene etter at de har blitt overført til videregående skole?

4. Caset

4.1. Bakgrunn:

- 4.1.1. Når og hvorfor ble første kontakt angående den aktuelle eleven opprettet mellom den ordinære skolen og den alternative skolen?
- 4.1.2. Hva var forhistorien til denne eleven?
- 4.1.3. Hvordan var familieforholdene til denne eleven?
- 4.1.4. Var det noe spesielt som var utslagsgivende på at denne eleven ble flyttet til den alternative skolen?

4.2. Det alternative opplegget:

- 4.2.1. Hvordan var opplegget rundt eleven ved den alternative skolen?
- 4.2.2. Kan du beskrive elevens fremgang på den alternative skolen?
- 4.2.3. Hvordan vil du beskrive elevens sosiale ferdigheter?
- 4.2.4. Hvordan vil du beskrive elevens relasjoner?
 - 4.2.4.1. Til lærere?
 - 4.2.4.2. Til medelever?

4.3. Tilbakeføringsprosessen:

- 4.3.1. Har den alternative skolen samarbeidet med ordinærskolen på noen måte mens eleven har vært her?

4.3.2. Ble det diskutert om eleven skulle tilbakeføres til den ordinære skolen?

4.3.3. Har forholdene på ordinærskolen endret seg?

4.3.4. Har familieforholdene endret seg?

4.3.5. Hvordan artet overgangen til videregående skole seg? Kan du beskrive denne prosessen?

4.4. Oppfølging:

4.4.1. Ble det gjort noen oppfølging etter at eleven startet på den videregående skolen?

4.5. Evaluering:

4.5.1. Vurderes prosessen som eleven har vært gjennom som suksessfull?

4.5.2. Hvordan går det med eleven nå?

4.5.3. Er denne eleven typisk for de elevene dere har her?

Intervjuguide til intervju med elevens lærere ved den ordinære skole

1. Generelt:

1.1. Hvordan er klassene og undervisningen organisert ved skolen?

1.2. Hvordan jobbes det med atferdsproblemer?

1.3. Teoretisk forankring: Hva er ditt (lærerens) syn på atferdsvansker?

1.3.1. Definisjon?

1.3.2. Kan du definere aggresjon?

1.4. Hvordan er ditt syn på den alternative undervisningen (spesialundervisning) versus tilpasset opplæring?

2. Caset:

2.1. Forhistorie:

2.1.1. Hva var elevens utgangspunkt og bakgrunn

2.1.1.1. Faglige fungering?

2.1.2. Hvorfor utgjorde eleven et problem for klassen og/eller seg selv?

2.1.3. Hvordan vil du beskrive elevens sosiale ferdigheter?

2.1.4. Hvordan vil du beskrive elevens relasjoner?

2.1.4.1. Til lærere?

2.1.4.2. Til medelever?

2.1.5. Hvilke tiltak ble prøvd i forhold til eleven?

2.1.6. Hvorfor ble eleven tatt ut av sin ordinære klasse?

2.2. Virkningen av flyttingen:

2.2.1. Hvordan endret klassemiljøet og læringsmiljøet i klassen seg etter at eleven ble tatt ut?

2.2.2. Hvilke endringer ble gjort for å bedre takle slike problemer?

2.2.2.1. På skolen?

2.2.2.2. I klassen?

2.2.2.3. Jobbes det med sosial ferdighetstrening?

2.3. Oppfølging:

2.3.1. Hvilken kontakt var det mellom den ordinære skolen og den alternative skolen etter at eleven ble flyttet?

2.3.2. Hadde den ordinære skolen noen oppfølging med eleven på den alternative skolen?

2.3.3. Ble muligheten for tilbakeføring av eleven til den ordinære skolen diskutert?

Intervjuguide til intervju med eleven

1. Bakgrunn:

- 1.1. Hvordan opplevde du starten på ungdomsskolen?
- 1.2. Hvordan vil du beskrive forholdet ditt til andre på ungdomsskolen?
 - 1.2.1. medelever?
 - 1.2.2. lærere?
- 1.3. Hvordan opplevde du problemene som oppsto på skolen?
- 1.4. Hvilke faktorer tror du spilte en rolle i det som skjedde med deg på skolen?
 - 1.4.1. Familieforhold?
 - 1.4.2. Sosiale forhold til for eksempel venner?
- 1.5. Hva var årsaken til at du flyttet til den alternative skolen?
- 1.6. Kan du beskrive prosessen du gikk gjennom når du ble flyttet til den alternative skolen?
- 1.7. Hva følte du angående denne flyttingen?

2. Den alternative skolen:

- 2.1. Hvordan var opplegget på den alternative skolen?
- 2.2. Hvordan følte du selv det gikk etter at du ble flyttet hit?
- 2.3. Hva opplevde du som hovedforskjellen på den ordinære skolen og den alternative skolen?
- 2.4. Hvilken fremgang følte du selv at du hadde ved den alternative skolen?
- 2.5. Ble det noen gang diskutert om du skulle tilbakeføres til den ordinære skolen?
 - 2.5.1. Hva var ditt synspunkt på å bli tilbakeført?
- 2.6. Fikk du noen oppfølging fra den ordinære skolen når du gikk på den alternative skolen?

2.7. Hvordan vil du beskrive dine relasjoner til medelever/lærere ved den alternative skolen?

3. Overgang til videregående:

3.1. Hvordan opplevde du overgangen til videregående skole?

3.2. Følte du at du fikk den forberedelsen og oppfølgingen som du trengte?

4. Evaluering:

4.1. Synes du det var riktig å flytte deg over til den alternative skolen?

4.2. Føler du at du fikk den hjelp og støtte som du trengte?

4.3. Synes du selv at ting gikk bedre etter at du flyttet over til den alternative skolen?

4.4. Er den alternative skolen et bra tiltak i dine øyne?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Elsa Westergård
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 11.03.2011

Vår ref: 26080 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.01.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 22.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26080
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Tilbakeføring av aggressive elever fra spesialskole til vanlig skole
Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Elsa Westergård
Anita Svendsen

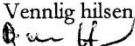
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

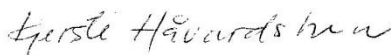
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anita Svendsen, Urskjellveien 40 B, 4310 HOMMERSÅK

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke faktorer som kan ha betydning for tilbakeføring av elever med atferdsvansker fra spesialskole til ordinær skole. Prosjektet gjennomføres som en case studie.

Case vil bestå av en elev som er tilbakeført til ordinær skole etter å ha vært i spesialskole. Utvalget vil bestå av elevens lærere i spesialskolen og den ordinære skolen. Case rekrutteres via spesialskolen som finner en elev som tilfredsstillter kriteriene. Spesialskolen oppretter førstegangskontakt ved å henvende seg til elevens foreldre med forespørsel om prosjektdeltakelse. Skoleledelsen vil også formidle forespørsel om prosjektdeltakelse til elevens lærere ved spesialskolen.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra foreldre. Dersom eleven er over 15 år skal også eleven samtykke, i tillegg til foreldrene.

Skole/lærere er bundet av taushetsplikten. Det er elevens foreldre som må løse skolene/lærere fra sin taushetsplikt. Ombudet anbefaler at intervjuguiden til lærere sendes til foreldrene som en del av forespørselen om deltakelse i prosjektet. Det må samtidig innhentes et eksplisitt samtykke fra foreldre til at skolene/lærere kan gi fra seg de opplysninger de har om eleven, gjennom intervju. Samtykket må være skriftlig og forevises skolene før innhenting av opplysninger/intervju kan finne sted.

Ombudet finner at informasjonsskrivet, i tillegg til opplysninger som nevnt over, må tilføyes at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg uten begrunnelse. Det må også opplyses om at lydopptak slettes innen prosjektslutt. Skrevet bør innledes med en forespørsel om deltakelse i prosjektet. Vi ber om å få tilsendt revidert informasjons- og samtykkeskriv til foreldre(elev) for gjennomlesing, før skrevet tas i bruk.

Ombudet legger til grunn at også lærere informeres om følgende:

- * Prosjektets formål/prosjektets tittel
- * Hvilke opplysninger som innhentes, og hvordan de innhentes
- * Hva opplysningene konkret skal brukes til
- * Hvilke metoder som skal benyttes for å innhente opplysninger, og hva disse innebærer for deltageren
- * Ivaretagelse av konfidensialitet
- * Angivelse av prosjektets varighet, samt hva som skjer med personopplysningene etter prosjektets avslutning; sletting, anonymisering
- * Understreking av at deltakelse er frivillig og at et samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- * Navn og adresse (kontaktopplysninger) til student og veileder

Prosjektslutt er 30.06.2011. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Navneliste og lydopptak slettes, indirekte personidentifiserbare opplysninger som navn på skoler fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

Enkelt personer vil ikke kunne identifiseres i oppgaven.



Elsa Westergård
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 29.04.2011

Vår ref: 26080 KH/LR

Deres dato:

Deres ref:

SVAR PÅ ENDRINGSMELDING

Vi viser til endringsmelding mottatt 27.04.11 for prosjektet:

26080

Tilbakeføring av aggressive elever fra spesialskole til vanlig skole

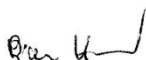
Ombudet registrerer at det vil bli inkludert en voksen, tidligere elev, i studien og at prosjektperioden forlenges til 20.12.2011.

Vi viser til vår prosjektkommentar av 11.03.11 vedrørende skolens taushetsplikt. Det vil nå være eleven selv som løser skolen fra sin taushetsplikt. Ombudet anbefaler at intervjuguiden til lærere forevises eleven, i tillegg til at det innhentes et særskilt samtykke fra eleven til at skolen/lærer kan gi fra seg opplysningene som de har om eleven.

Ombudet legger til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Kopi: pAnita Svendsen, Urskjellveien 40 B, 4310 HOMMERSÅK

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no