

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT

PFF-6900 Masteroppgave i aksjonslæring for ledere

"Crewet", en aksjon for å forebygge atferdsvansker hos gutter i grunnskolen

Arne Raunholm studnr. 327317

Erfaringsbasert mastergradprogram i aksjonslæring for ledere



Forord

Denne oppgaven handler om Crewet, et enkelt tiltak for å forebygge atferdsvansker hos gutter i risikozonen. Jeg er i oppgaven spesielt opptatt av relasjonelle forhold knyttet til atferdsvansker både i elev og voksenmiljøet. Samtidig handler oppgaven om ledelse, om hvordan vi som kollegium kan skape varige endringer i læringsmiljøet. Jeg har gitt skolen navnet ”Vår skole”. Dette er selvsagt et psevdonym på samme måte som at alle andre navn som forekommer i oppgaven er fiktive.

For meg som relativt ”moden” student har arbeidet med denne oppgaven vært en både stor, interessant og ikke minst lærerik prosess. Samtidig har oppgaven lagt beslag på mye tid. Derfor må jeg først få takke min kone Synnøve som har holdt ut med meg og rotet mitt i denne perioden. Stabler med fagbøker og flagrende notater har ”forskjønnnet vårt hjem over tre etasjer”.

Jeg er veilederen min Else Stjernstrøm, stor takk skyldig for verdifulle tilbakemeldinger både på tekst og innhold i oppgaven. Det er ikke alltid like enkelt å ”lære gamle hunder å gjø” så oppgaven hennes kan ikke ha vært spesielt lett!

Takk til lærere og foreldre som tålmodig har latt seg intervju, og guttene i Crewet som har latt meg bli kjent med dem.

Takk også til kollegiet her på skolen for den viktige rollen de har hatt både i refleksjon og samtale.

Til slutt må jeg rette en stor takk til Sandnes kommune ved kommunaldirektør Kari Bente Daae som har gitt meg muligheten til og lagt til rette for at jeg kunne gjennomføre dette masterprogrammet ved Uit.

Bryne, 04.11.2013

Arne Raunholm

Innhold

	Forord	2
1.0	Innledning	4
	1.1 Aksjonen	5
	1.2 Ledelsesperspektivet og forskningsspørsmålene	7
2.0	Atferdsvansker	8
	2.1 Årsaker til atferdsvansker	9
	2.2 Risikofaktorer	10
	2.3 Atferdsvansker i et relasjonelt perspektiv	12
	2.4 Hjem-skolerelasjonen	14
3.0	Metode	15
	3.1 Aksjonslæring GLL	15
	3.2 Nærhet og distanse til praksisfeltet Vår skole	17
	3.3 Feltarbeid i egen organisasjon	18
	3.4 Kvalitativ metode	18
	3.5 Mine informanter Crewet, foreldre lærere og meg selv	19
	3.6 Min rolle som rektor og forsker	19
	3.7 Metode, styrke og svakhet	20
	3.8 Etske problemstillinger	23
4.0	Crewet i lys av ”Den andre dagen”	24
	4.1 ”Alle elevene er våre elever”	26
	4.2 ”Sunn og aktiv på Vår skole”, det praktiske behovet	26
	4.3 En presentasjon av medlemmer i Crewet	28
	4.4 Det indre liv i Crewet	28
	4.5 Nye medlemmer	30
	4.6 Observasjoner	31
	4.7 Hverdager	34
	4.8 Om å være på lag	35
	4.9 Om å ha en hjelperelasjon	35
	4.10 Mestringslæring	37
5.0.	Drøfting	38
	5.1 Crewet et arbeidsfellesskap	38
	5.2 Den lokale kulturen og behovet for å være nyttig	39
	5.3 Refleksjoner rundt beslektede tiltak i skolen og samfunnets prioriteringer	40
	5.4 Spesialpedagogiske tiltak, en refleksjon	42
	5.5 Crewet – en aktivitetsmotor i prosjektet ”sunn og aktiv på Vår skole”	43
	5.6 Synergieffekten	43
	5.7 Ledelsesperspektivet i aksjonen	44
6.0	Avsluttende betraktninger, konklusjon	46
	Litteraturliste	50

1.0 Innledning

Skoleledelse handler om å sikre at elevene får det pedagogiske tilbudet de har krav på. Opplæringslova (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa) slår i § 2.1 fast at alle barn som vokser opp i Norge har både rett og plikt til opplæring og skolegang. Både opplæringsloven, forskriften til Opplæringsloven og Læreplanen (Kunnskapsløftet) sier mye om hvilken kvalitet skoletilbudet skal ha både med hensyn til pedagogikk og læringsmiljø.

§ 9.a 3 og 4 i Opplæringsloven pålegger skolen å sørge for at alle elevene opplever et godt psykososialt miljø:

Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte. Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som det psykososiale miljøet. (Opplæringslova §9a 4)

Loven slår fast at et godt læringsmiljø er selve grunnmuren i en god skole. På Utdanningsdirektoratets hjemmesider finner vi følgende definisjon av Læringsmiljø:

”Med ”læringsmiljø” mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel ”.

Å sikre et godt læringsmiljø blir dermed jobb nr. 1 for enhver rektor. I et godt læringsmiljø er det elevenes læring og lærernes undervisning som står i sentrum. Miljøfaktorer som tar fokuset bort fra elevenes læring og utvikling kan betraktes som trusler mot læringsmiljøet. Elever med atferdsvansker er den kanskje sterkeste trusselen mot et godt læringsmiljø. Atferdsvansker kan ha mange former og uttrykk, fra skoleskulking som selvsagt er en trussel mot læringsutbytte til eleven som ”eier” problemet, til utagering og voldsutøvelse som rammer hele fellesskapet. Det er spesielt den utagerende og ofte aggressive oppførselen som sterkest påvirker miljøet og ødelegger mulighetene for undervisning, konstruktiv elevaktivitet, trivsel og læring. Disse elevene setter med andre ord sitt sterke og negative preg på skoledagen for både seg selv, medelever og lærere. Å forebygge atferdsvansker tidlig i skoleløpet blir dermed grunnleggende viktig både for den enkelte elevs læringsutbytte og skolen som helhet. I et større perspektiv er det også en stor samfunnsmessig gevinst å hente ved å forebygge atferdsvansker:

”En årsak til at atferdsvansker og behandling av slike vansker har fått og fortsatt bør ha stor prioritet, er den klare sammenhengen som eksisterer mellom tidlige alvorlige atferdsvansker og en senere kriminell og antisosial utvikling. Det å behandle tidlige atferdsvansker er et godt kriminalitetsforebyggende tiltak”(May Britt Drugli, NTNU 2008).

Det er selvsagt aldri for sent å gi hjelp til elever som sliter med atferdsvansker. Man har ikke lov til å gi opp. Erfaring fra 30 år i skolen har likevel lært meg at når den destruktive atferden først har ”satt” seg, er veien tilbake til normalatferd svært lang og vanskelig. Kan vi komme i forkant og hindre at de utvikler slike avvik har vi spart både elevene selv, skolen, hjemmet og samfunnet for øvrig for store omkostninger. Aksjonen / tiltaket denne oppgaven handler om søker i første rekke å fange opp elever som av ulike grunner er i risikozonen (for å utvikle atferdsvansker). Samtidig er det et tilbud til elever som allerede har utviklet en problematferd. Ambisjonene er med andre ord store.

Dersom gutter og jenter var likt representert i den dystre statistikken for alvorlige atferdsvansker, ville vi hatt behov for et tiltak som omfattet begge kjønn. Slik er det ikke (jmf. Nordahl 2011). Dette er i stor grad et ”gutteproblem”. Når jentene ikke er i fokus i denne oppgaven er det ikke et uttrykk for diskriminering av jenter, men et resultat av at jenter og gutter heldigvis er forskjellige på dette området.

Problemstillingen i denne masteroppgaven blir dermed:

Kan en enkel aksjon utenfor rammene av den ordinære undervisningen i skolen bidra til å forhindre/snu en negativ atferdsutvikling for gutter i risikozonen?

- Stimulerer aksjonen til et godt læringsmiljø, i så fall hvordan, hvorfor og for hvem?
- Hvordan påvirkes de relasjonelle forholdene for elevene selv, lærere og foreldre?

1.1 Aksjonen

Aksjonen bærer navnet ”Crewet”. Crewet (tatt fra engelsk, fellesbenevnelse for scenearbeidere og teknikere som følger for eks. en popgruppe på turne) Vi ønsker å gi deltagerne en positiv skoletilknytning og øke motivasjonen for skole og læring generelt. Enkelt sagt handler det om trivsel. At elevene trives er etter min erfaring første trinnet i læringstrappa. Det handler om å respektere den enkelte elev: ”Å ivareta alle menneskers verdighet, både store og små er et sterkt tegn på en god skole”(Tiller 2008:94).

Når vi velger ut elever som er aktuelle som deltagere i Crewet gjør vi det på grunnlag av den erfaringen vi har og de tegn som viser seg tidlig. Noen ganger følger det bekymringsmeldinger med elevene som kommer til skolen.

Vi kan selvsagt ikke være sikre på hvem som utvikler atferdsvansker. Vi vet ikke om alle disse elevene får problemer. Men poenget er at aksjonen skal ha et så positivt fortegn at det er attraktivt for alle, både de ”med bagasje” og de uten. Ja, skal et slikt tiltak ha bærekraft, er det avgjørende at vi ikke bare tar med elever i risikozonen. Å samle elever med atferdsvansker i egne grupper beregnet kun på dem, er segregering som etter min erfaring snarere øker enn reduserer den avvikende atferden. Vi ønsker det motsatte. Vi ønsker integrering. Crewet skal være et integrerende tiltak.

Crewet driver med lyd og lys. De får opplæring i bruk av teknisk utstyr. I det daglige er det lyd, mikrofoner, høyttalere, forsterkere, mikser og andre tekniske innretninger det er snakk om. Til større arrangementer som diskotek (3 – 4 ganger pr år) og Vår kveld (før jul hvert år) med 6-700 publikummere i hallen og hele skolen på scenen, er lysrigging også viktig. Guttene får noen synlige tegn på at den jobben de gjør er viktig og blir satt pris på. De har alle svarte T-skjorter med CREW på ryggen. På storsamlinger gjennom året deler vi ut små ting som en kulepenn, en lommelykt eller en annen gjenstand med inngravert tekst til elever som har gjort en innsats for fellesskapet. Denne ordningen omfatter også Crewet . Og så må jeg ikke glemme ”Rektors pizzarestaurant”! 3-4 ganger pr. skoleår spiser guttene pizza på rektors kontor. Derav navnet som de har funnet på selv.

Tiltaket ble igangsatt høsten 2009. I begynnelsen var det 3-4 elever som var med på en litt løsere basis. Etter hvert er tilbudet utvidet både i omfang (oppgaver) og antall (elever). Det har også etter hvert fått en strammere struktur. Høsten 2012 var det 8 gutter med fra 6. og 7. trinn. Ved juletider ble det tatt opp 2 nye ”læregutter” fra 5. trinn. Utpå våren kom det en til. Høsten 2013 ble to gutter til fra 6. trinn tatt opp som medlemmer i Crewet som erstatning for de 2 syvendeklassingene som gikk ut.

Tanken bak Crewet er at guttene skal få meningsfulle oppgaver og ansvar som både gir dem mestringfølelse og blir en arena der de kan vise seg fram på en positiv måte. Selv om de tilsynelatende er overlatt til seg selv, er det selvsagt en ansvarlig lærer bak.

1.2 Ledelsesperspektivet

Jeg kunne som grunnlag for min masteroppgave iverksatt en mer ”voksenorientert” aksjon.. Det finnes mange å velge i. Skolevandring, kollegaveiledning eller andre prosjektorienterte tiltak i skolens voksne miljø. I sin innerste kjerne handler også slike skoleutviklingsprosjekt om elevenes læring, om å forme ”den gode skolen.” Og, om de ikke gjør det, om det kun er en akademisk øvelse uten praktisk verdi (les: for elevene), handler det etter min mening ikke om skoleutvikling i det hele tatt. I beste fall er det da snakk om et personal eller arbeidsmiljøtiltak.

I Fuglestad og Lillejords bok ”Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv” finner jeg følgende definisjon av ledelse:

”Ledelse kan altså forstås som en samhandling og forhandlingsprosess, hvor aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utvikling av kulturen i organisasjonen.... Med pedagogisk ledelse forstår vi den type ledelse som er nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons og læringsprosesser i organisasjoner (Fuglestad og Lillejord 2007: 7)”

I dette perspektivet er min viktigste rolle som leder å initiere og lede læringsprosesser. Det er menneskene i organisasjonen Vår skole det egentlig handler om, det vi skaper sammen: Når jeg velger å studere en elevsentrert aksjon, er det fordi jeg gjennom denne i langt sterkere grad kan studere tiltakets virkning i praksis og hvilke verdi tiltaket har i et relasjonelt perspektiv. Alle som har en relasjon til skolen vil være i posisjon til å påvirke tiltaket fordi det er så synlig. Guttene som deltar er også med på å forme og sette sitt preg på tiltaket. I prosjektperioden har jeg mange ganger opplevd at guttene selv har vist initiativ og ”bygd ut” handlingsrommet sitt. Holdninger, kommentarer og ikke minst ønsker til Crewet om nye eller bedre tjenester fra både medelever og voksne på skolen fører til kreativ aktivitet og egenlæring.

I utgangspunktet var intensjonen med tiltaket ”bortfall av negativ atferd.” Det i seg selv ville være en udiskutabel positiv effekt for læringsmiljøet. Men etter hvert har jeg sett at de mellommenneskelige små og store forhold lever sitt eget liv. Lærerne som jeg er leder for, ser og tar i bruk sider ved tiltaket jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt på. De blir alle aktører

Dermed bygges handlingsrommet ut. Fuglestad og Lillejord konkluderer med at der alle er aktører brytes skillelinjene mellom leder og ledet opp. (Fuglestad og Lillejord 2007).

Uansett hvor distribuert ledelsesstrukturen blir må tiltaket forankres hos den formelle leder for å få legitimitet. Den forankringen må være synlig for alle. Det blir den når elevene får utdelt sine synlige og konkrete tegn på at innsatsen deres blir verdsatt. ”Verdsettende ledelse” (Skrøvset og Tiller 2011) handler om hvordan man gjennom verdsetting og anerkjennelse kan stimulere til ønsket utvikling. ”Ei hand som gir mye, får alltid mye tilbake!” (Skrøvseth og Tiller 2011:50). Å få noe håndfast og konkret øker etter min erfaring elevenes følelse av å bli verdsatt, av å bli satt pris på.

Men rektors anerkjennelse gjelder ikke bare elevene som er målgruppen for prosjektet. Tiltaket må være en del av et felles grunnsyn i hele det voksne miljøet på skolen. Læreren som har det praktiske ansvaret for opplæring og oppfølging av Crewet må kjenne at han har hele kollegiet med rektor i spissen ”i ryggen”. Det betyr selvsagt ikke at alle er like begeistret for tiltaket. Det er både positive og negative meninger om det, selv om de positive oppfatningene er flest og mest synlig. Det har vært en ledelsesutfordring å kommunisere at negativ atferd skal møtes med positive tiltak. Den vanlige tanken er jo at straff skal være reaksjonen når regler og normer brytes slik at læringsmiljøet på skolen lider. Jeg har opplevd at foresatte til normalt fungerende elever reagerer på det de opplever som ”premiering av dårlig oppførsel.”

2.0 Atferdsvansker

Det sentrale begrepet eller problemområdet i denne oppgaven er atferdsvansker.

Aksjonen er et tiltak for å forebygge atferdsvansker. Men hva mener vi med atferdsvansker? Hvorfor oppstår de? Hvilke prosesser og relasjonelle forhold skaper eller hindrer slike vansker i å utvikle seg? Hvilke handlingsrom har vi?

Jeg vil i dette kapittelet prøve å si noe om atferdsvansker på grunnlag av mine egne erfaringer og i lys av forskning og litteratur på området. Jeg har i hovedsak valgt å knytte det faglige fokuset opp mot de perspektivene Thomas Nordahl og Tom Tiller har på atferdsvansker. Mens Nordahl har en mer individrettet innfallsvinkel til temaet, er Tiller opptatt av det samfunnsmessige aspektet i boka ”Den andre dagen.” Følgende definisjon av kan være brukbar til vårt formål:

”Atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende 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 læring og 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, Sørli, Manger og Tveit 2011:31).

Vi snakker altså om atferdsproblem når graden av avvikende oppførsel blir så stor at det blir et problem for eleven selv, medelever og eller de voksne på skolen. Eller det påvirker negativt den sosiale samhandlingen. Som nevnt innledningsvis er det få andre aspekter ved det å arbeide i skolen som er like krevende og en like stor energilekkasje som elever med atferdsvansker. Hvor mange pedagogiske opplegg og hvor mange timer som går tapt i skolen hvert år på grunn av enkeltelevers oppførsel, er ikke lett å si. Men at dette er et stort problem og en svært viktig utfordring, det opplever vi alle som har vårt virke i skolen.

Det er selvsagt i utgangspunktet ødeleggende for den eleven som ”eier” problemet, i fortsettelsen ofte kalt atferdseleven. Men med 25 andre elever i klasserommet blir den enes oppførsel fort et problem for hele læringsmiljøet. I de tilfellene der eleven er utagerende og aggressiv overfor lærer eller medelever, har vi i tillegg en trussel mot tryggheten og trivselen til alle aktørene i skolesamfunnet, både medelever, lærere og andre tilsatte (jmf, § 9a 4 i oppl. loven). Jeg har i mitt virke som rektor sett at en enkelt elev med atferdsvansker ble opplevd som en trussel for hele skolesamfunnet. Å gjøre noe for disse elevene er ingen liten og ubetydelig oppgave. I sin ytterste konsekvens handler dette arbeidet om hele skolesamfunnets trivsel og trygghet.

2.1 Årsaker til atferdsvansker

Når ambisjonen er å forebygge atferdsvansker kan det være lurt å se på årsakene til at enkelte barn utvikler slike vansker. Da har man en mulighet til å oppdage tegn og mønster man erfaringsmessig og på grunnlag av forskningslitteraturen bør være obs på for å være føre var.

”Problematisk atferd forekommer fra tid til annen blant alle barn, uavhengig av alder, kjønn, kognitive forutsetninger, familiebakgrunn, bosted og skoletilknytning,.....At man av og til eller i visse perioder i livet kan vise problematisk oppførsel, er en

naturlig del av ethvert menneskes utviklings- og læringsprosess. Problematferd forekommer følgelig i varierende omfang både blant barn og voksne og så vel hjemme og på skolen som i fritiden” (Nordahl m.fl. 2011:31).

Det er med andre ord omfanget av problematisk oppførsel og alvorlighetsgraden som avgjør om den problematiske atferden vi alle kan ha blir til problematferd. Ut fra egne erfaringer er dette både situasjonsbestemt og personavhengig. Sitter man i klasserommet sammen med 25 andre, er det selvsagt helt andre krav til stemmebruk og fysisk utfoldelse enn om man er på tur ute i skogen. De fleste elevene vil forstå, i alle fall om de blir gjort oppmerksom på det, at ”skogsoppførselen” ikke kan tas med inn i klassen. Det vil ikke være det samme kravet om ro i en sløydsal som i et auditorium. De aller fleste vil forstå behovet for ro i auditoriet, selv etter praktisk arbeid i sløydsalen.

Lærere kan også ha ulike krav og forventninger til elevene. Det vil uansett være en utvikling mht. hva en krever av barn på ulike utviklingsnivå: ”Det (atferdsvansker) kan med andre ord dreie seg om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventning (Ibid). Vanskene vokser derfor ofte fram over tid.

2.2 Risikofaktorer

Hvorfor utvikler det enkelte barn atferdsproblem? Nordahl skriver om risikofaktorer og samspill mellom risikofaktorer. (Nordahl m.fl. 2011:).

Han definerer en risikofaktor som forhold eller hendelser som forekommer før barnet har utviklet atferdsproblemer, og som er påvist å predikere negativ atferdsutvikling. En risikofaktor kan med andre ord sies å være et faresignal eller en forløpsindikator for atferdsproblemer.(Ibid)

Risikofaktorer endres og utvikles gjennom barnets alder og utviklings stadium. For eksempel er mors alkohol og narkotikabruk under svangerskapet en risikofaktor. Det samme gjelder for fortidlig fødsel og lavt oksygenopptak under fødselen (Ibid).

”Inkonsekvent eller aggressiv oppdragelsespraksis i hjemmet er sammen med negativ kvalitet på barn-foreldre relasjonen særlig sentrale risikofaktorer hos yngre barn, mens tilknytning til antisosiale venner, tilkortkomning og mistrivsel på skolen og lett

tilgang til rusmidler er mer sentrale risikofaktorer i ungdoms alderen.”(Nordahl m. fl.:83).

Rutinene ved overgangen barnehage - skole er etter hvert blitt bedre og ikke minst åpnere. Vi opplever bare unntaksvis at foresatte setter seg imot erfaringsoverføring fra barnehage til skole. Dermed har vi gode muligheter til å møte barnets behov på en mer hensiktsmessig måte. Samarbeidet med barnevernet i kommunen er også mye bedre enn før. Er forholdet meldt til barnevernet, er det mulig å samarbeide om tiltak både på skolen og i hjemmet. At ”like barn leker best” er en gammel sannhet. Ofte ser vi at atferdselever ”finner hverandre” og at det kan forsterke de problemene de allerede har. Å bryte denne utviklingen må etter mine erfaringer ha svært høy prioritet.

Nordahl beskriver problematferd som ” et produkt av en toveispåvirkning mellom barnet og omgivelsene”(Ibid:33). Dess flere risikofaktorer et barn utsettes for, dess større er sannsynligheten for senere alvorlig problemutvikling:

”barn som utsettes for to eller flere belastende forhold, for eksempel sterk misstrivsel på skolen i tillegg til konflikt i hjemmet, har forhøyet risiko for atferdsproblemer.”(Ibid:32).

”Personlige individuelle forhold spiller også inn. Kognitiv evner, temperament, ADHD eller andre diagnoser er andre risikofaktorer. Når negative personlige egenskaper kobles sammen med andre risikofaktorer i miljøet kan resultatet bli at atferdsvansker utvikles” (Ibid:85).

Det varierer hvor mye informasjon vi har om oppvekstvilkår og erfaringsbakgrunn hos den enkelte elev. I mange tilfeller har vi hatt flere elever fra samme familie. Selv om det i seg selv ikke trenger å bety at også denne eleven har eller får et atferdsproblem, vil sannsynligheten for slik atferd øke. Ofte er dette en balansegang mellom på den ene siden faren for å stigmatisere en elev på grunnlag av erfaring med andre barn fra samme familie og på den andre risikere at eleven ikke får den oppfølging han trenger. Her er den informasjonen vi kan få fra barnehagen ekstra viktig.

Vi har lett for å anta at alle rundt oss deler det samme verdisynet vi har selv, at alle ser på skole og utdanning som viktig for barnets fremtid. Men, i mange familier er det ikke slik. Jeg har snakket med foresatte, oftest fedre som beskriver skolegangen nærmest som en

venteperiode før det virkelige livet begynner. Det kan til og med hende at de skryter av sin egen destruktive oppførsel da de selv gikk på skolen. Når et barn hører at far gir uttrykk for et negativt syn på skolen, kan dette være med på å legitimere negativ atferd.

”Den atferden vi opplever som problematferd, kan fra elevens synsvinkel oppfattes som rasjonell og intensjonal. Problematferden kan betraktes som en form for mestringsstrategi som barnet for eksempel benytter for å skaffe seg innflytelse eller status blant klassekamerater. Atferden kan andre ganger være en reaksjon på noe han eller hun opplever som en devaluerende eller urettferdig handling fra læreren”.(Nordahl m.fl:33).

Min erfaring er at gruppen atferdselever består av elever med svært ulike faglige kvaliteter. Det er de elevene som ”lager kvalm” for å skjule sin egen utilstrekkelighet på den ene siden: På den andre ytterkanten sitter de faglig flinke som kjeder seg og bruker anledningen til å markere seg overfor læreren og samtidig høste popularitetspoeng hos medelevene. I mellom disse har vi alle kategorier elever som i større eller mindre grad kjenner seg fremmedgjort i skolesamfunnet.

2.3 Atferdsvansker i et relasjonelt perspektiv

Jeg prøver i denne oppgaven å vise hvor viktige de relasjonelle forholdene er både på godt og vondt. Når relasjonen er god, når man setter pris på hverandre og kan snakke sammen både om det hverdagslige og det vanskelige har man et utgangspunkt for samarbeid og samhandling. Det begynner ofte der. Det er min erfaring at første skritt mot en god relasjon er en god samtale om hverdagslige ting. Kan man ikke snakke sammen om uvesentligheter blir det vanskelig også med det vesentlige. Dette gjelder for øvrig i kontakt med både foreldre og elever.

Det er min erfaring at oppførselen til utagerende elever gjør det svært vanskelig for dem å opprettholde eller utvikle normale relasjoner til medelever. ”Brent barn skyr ilden” heter det. Har Per først slått Kari eller kastet vanten hennes i elva sitter mistroen lenge i. Når Kari skal ha gebursdagsselskap er det langt fra sikkert at hun vil ha Per som gjest.

Det verste er at får man først et stempel som atferdselev kan man settes utenfor med god grunn. ”Han har jo lagt opp til det selv”. Den isolasjonen disse elevene etter hvert opplever,

kan få den negative oppførselen til å eskalere av ren fortvilelse. Den er også medvirkende til at atferdselever henvises til samvær med andre ”utstøtte” (les: atferdselever). Uten å ha noe ønske om å kritisere andres valg, tror jeg at mange av de tiltakene vi setter ut i live for denne elevgruppen (atferdselever) kan ha samme effekt. Det gjelder i særdeleshet tiltak som samler atferdselevne i egne grupper som i både navn og gavn mister en positiv relasjon til skolen og de andre elevene. Fra min egen tid som ungdomsskoleelev husker jeg ”Observasjonsklassen” som var der man havnet om man ikke kunne oppføre seg. Vi forbandt ingenting positivt med ”Opsen”. I ettertid kan jeg konstatere at det å ha vært i den gruppen ikke la noe godt fundament for livet videre, verken i skolen eller samfunnet for øvrig.

Uansett hvor profesjonell den voksne er i sitt møte med atferdseleven vil den antisosiale atferden påvirke forholdet dem i mellom. Den negative relasjonen setter seg. Man kan som lærer oppleve at en vennlig hilsen og et smil besvares med bannskap og fiendtlighet. Det er klart at over tid blir man påvirket av en slik situasjon. Å bli glad i eleven som vier all sin tid til å ”gjøre livet surt” både for deg som lærer og for medelevene er en vanskelig øvelse. Men det er uansett den eneste veien som fører fram. Å se den redde lille gutten med ofte ”tung bagasje” bak den tøffe masken og de destruktive handlingene er lærerens aller største relasjonelle utfordring

Atferdsvansker skaper også relasjonelle utfordringer i det voksne miljøet. Kontaktlæreren blir om han vil det eller ikke, assosiert med sine elever. Har det skjedd noe i skolegården, er med stor sikkerhet minst en av disse elevene til stede. Og hvem er det vakthavende lærer (det er i alle friminutt minst 4 vakter ute for å kunne gå raskt inn i situasjoner og hindre uakseptabel oppførsel)- henvender seg til? Selvsagt til kontaktlæreren som ”eier” eleven. Belastningen med å ha atferdselever i klassen kan bli så stor at lærere vegrer seg for å ”ta” slike klasser. Det er ikke nødvendigvis belastningen i selve undervisningssituasjonen som er utslagsgivende. Det er min erfaring at det negative fokuset man får i kollegiet kan oppleves som en stor tilleggsbyrde. Jeg sier ikke at kollegaer bevisst ønsker å påføre noen en slik belastning, men resultatet blir uansett en negativ opplevelse.

En god lærer blir knyttet til elevene sine, også til de elevene andre ikke liker. Ofte ser andre kun den negative atferden, ikke eleven som person. Dette kan tidvis oppleves som en lojalitetskonflikt og i noen tilfeller bygge opp barrierer mellom kollegaer. De negative reaksjonene på elevens oppførsel og det nærmest konstante kravet om sanksjoner ødelegger sakte men sikkert både arbeidsgleden og trivselen. Man kan bli redd for å oppsøke

personalrommet. Særlig i de tilfellene der vakthavende lærer har blitt utsatt for fysiske angrep eller sterk sjikane, er det tungt for ”den ansvarlige ” læreren å stå til rette. Ofte kan kritikken gå videre til meg som rektor. Rent juridisk er det mitt ansvar å forhindre at miljøet lider under antisosial oppførsel. Dilemmaet er at ikke alle lærere har like store problem med enkeltelever. Derfor oppleves det ”å gå til rektor” som en ekstra belastning, som et bevis på egen tilkortkommethet.

Som rektor har jeg ansvaret for både elever og lærere. Det er mitt ansvar å sørge for at tiltak settes inn. Når skolens ordensregler brytes eller når vi har situasjoner som faller inn under §9a (”mobbeparagrafen”) i opplæringsloven, har vi selvsagt faste rutiner for hvordan disse løses. Men uansett hvilken løsning vi får blir vi merket av våre opplevelser. Noe blir hengende igjen, Man husker et ubetenksomt ord eller et blick fra en kollega eller en slengbemerkning man egentlig ikke skulle høre.

Uten at noen har ønsket det, kan relasjonene i det voksne miljøet ha fått skader det tar lang tid å hele. Det samme gjelder når en fortvilet lærer kommer inn på rektors kontor og bare må ta ut sin oppsamlede frustrasjon. Har medarbeideren først ”mistet taket” og skreket ut sin fortvilelse, følger det ofte med noen beskyldninger om dårlig ledelse i tillegg. Om jeg ikke kunne tåle slike utslag av ekstreme stressreaksjoner, kunne jeg ikke fungere som rektor. Men, for medarbeideren er det ofte verre. Selv om vi får ryddet opp og ”gitt hverandre handa”, henger det noe igjen. Nederlaget i situasjonen er innlysende om man på et vis har ”adoptert” atferden til atferdseleven og tatt den med inn i det voksne miljøet, inn til rektor.

Som rektor har jeg noen ganger opplevd at stress i atferdsituasjoner er blitt så stort at følelsene tar over for fornuften. Spesielt i situasjoner der man blir direkte angrepet av elever, er faren stor for ”å gå over streken”. Sinne er sjelden en god veileder. At voksne skader elever på skolen, er en ekstrem belastning på hele miljøet. Bare misstanken om at en ansatt har gått over streken er nok. Slike saker kan ta fokuset bort fra elevenes læring i lang tid.

2.4 Hjem -skole relasjonen

Det er min erfaring at atferdsvansker hos enkeltelever ofte blir en belastning på hjem-skolesamarbeidet. Spesielt i de tilfellene der det er snakk om mobbing, kan hele skolemiljøet bli ”infisert av en relasjonell betennelse” som ikke nødvendigvis leges selv om saken blir løst. Har misstillit først slått rot blir veien lang. Noen ganger assosierer foreldre seg med sitt barn i den grad at også naboforhold blir skadelidende. Relasjonen foreldrene i mellom blir noen ganger totalt ødelagt. Hele familier kan bli isolert. Særlig i mindre miljøer der ”alle

kjenner alle” kan konsekvensene av antisosial oppførsel av enkeltelever på skolen bli fullstendig ødeleggende.

Det er min erfaring at atferdsvansker alltid innebærer en trussel mot de relasjoner eleven har og trenger å ha til de andre aktørene i skolesamfunnet. Ofte blir også relasjonen til hjemmet skadelidende. Foreldre som hver dag får melding om utagering, mobbing av medelever, uro i timene, hærverk, ufine kommentarer eller vold mot andre, vil over tid miste den gode relasjonen til skolen og kontaktlæreren. Det blir rett og slett for mye. Jeg har møtt mange foreldre som forteller at skolen oppleves som en dommer over deres forsøk på oppdragelse. De kan på et eller annet tidspunkt begynne å identifisere seg med sønnen sin. I stedet for at skolen og hjemmet samarbeider for å møte utfordringene oppstår det en misstillit som gjør samarbeidet svært vanskelig. I slike situasjoner kan skolens veiledning og velmente tiltak oppleves som en trussel mot foreldrene i stedet for hjelp til skolegangen slik det var ment. Skolen kan oppleves av foreldrene som selvgod og dømmende. Man trenger ikke ha en master i psykologi for å forstå at samarbeid og relasjonsbygging blir nærmest umulig.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg søke å beskrive de metodiske utfordringene jeg har hatt og de metodevalg jeg her gjort i arbeidet med denne oppgaven. Siden oppgaven både i navn og gavn er tuftet på aksjonslæring, blir aksjonslæring som både kan beskrives som et formål og en metode, - viktig å belyse.

3.1 Aksjonslæring, GLL

Hva som er aksjonslæring og hva som er aksjonsforskning kan noen ganger være vanskelig å se fordi metoder og tilnærming til feltet kan ligne på hverandre. Det viktigste skillet er at aksjonsforskning først og fremst er en metode anvendt av profesjonelle forskere som til daglig ikke er en del av feltet man studerer, mens aksjonslæring mer beskriver en læringsprosess internt i organisasjonen utført av og i et arbeidsfellesskap (Tiller 2006).

Videre i dette kapittelet blir det en veksling mellom begrepene aksjonslæring og aksjonsforskning. Dette er fordi det teoretiske grunnlaget for begge begrepene i stor grad er sammenfallende. Dermed blir det hensiktsmessig å referere til begge.

Denne masteroppgaven har et aksjonslærings perspektiv. Man setter i gang en aksjon, i mitt tilfelle en elevrettet aksjon for å forebygge/hindre atferdsvansker. Man foretar en så objektiv observasjon som mulig. Gjennom refleksjon stiller vi spørsmålet: Hva av det vi har sett er bra, hva kan bli bedre? Intensjonen med aksjonslæring er ikke bare å konstatere hva og hvordan noe er, men hvordan det kan bli bedre. Tiller poengterer at aksjonsforskeren også griper direkte inn i aksjonen gjennom tiltak, endringer og forbedringer.

I neste omgang reflekterer man over resultatet av de endringene man har gjort og vurderer det man ser opp mot relevant fagstoff og teori. Det blir en runddans mellom observasjon, refleksjon, nye tiltak eller justering av tiltak, ny refleksjon, nye tiltak osv.

Tiller viser til Kalleberg som argumenterer for at det fins tre hovedtyper av opplegg (for aksjonsforskning):

”konstaterende, vurderende og konstituerende. Når vi stiller konstaterende spørsmål, er vi opptatt av hvordan noe er, var eller kanskje vil komme til å bli. Når vi lar oss disiplinere etter dette mønsteret, søker vi å være mest mulig nøytrale i forhold til aktørene og feltet. Når vi stiller vurderende spørsmål, spør vi etter den verdi en sosial realitet har. Her gjelder det å argumentere mest mulig overbevisende. Det konstruktive spørsmålet er: Hva kan og bør et sett aktører gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre realitet?” (Tiller 2006: 47).

I en litt mer ”popularisert” form kan dette forkortes til GLL eller GJORT; LÆRT; LURT (Ibid:88) Enkelt sagt handler det om å studere det man gjør, lære av det man gjør og gjøre mer av det man kan se er lurt, det som gir ønsket resultat. Dermed blir refleksjonen, både den man gjør selv og den man gjør sammen med andre det viktigste ”verktøyet” man har. For å kunne reflektere må man ha en faglig forankring. Man må kjenne fagfeltet.

En liten allegori: Eg gang familien var på bilferie i England spiste vi lunsj i en park. Parken inneholdt bl.a. en stor grønn gressplen der unge menn i ulike drakter spilte at ballspill jeg etter hvert forstod var cricket. Jeg studerte spillet ganske lenge for å finne ut hvem som ledet og vant av de to lagene. Men, det ble umulig. Jeg manglet de referansene jeg trengte til spillets regler. Jeg forstod ikke hva jeg så fordi jeg manglet det teoretiske grunnlaget. Om noen i etterkant hadde bedt meg om et referat fra kampen og en analyse av spillets utvikling, hadde de blitt lite opplyst. Jeg kunne fortalt om selve aktiviteten, at en ball ble vekselvis kastet eller slått, at deltagerer flyttet seg rund på

banen og at det var noen pinnegreier involvert. Sånn sett hadde jo jeg sett det samme som alle andre. Men særlig opplysende ville det ikke være, verken for de som kjenner spillet eller de som er like uvitende som meg selv. Det konstruktive spørsmålet ville bli helt meningsløst. Å komme med forslag om forbedringer i spillet med mitt utgangspunkt ville antagelig kun blitt oppfattet som en fornærmelse.

Med andre ord handler aksjonslæring om å knytte sammen det en ser og opplever på det praktiske plan med relevant teori og forskning. Foresatte eller ansatte som overfor meg gir uttrykk for at de ikke forstår vitsen med at elever som egentlig fortjener straff, blir satt til oppgaver som oppleves som belønning, får på et vis den samme rollen og de samme begrensningene mht. å ”forstå spillet” som jeg hadde i parken. Uten en faglig forankring kan refleksjonen bli både haltende og fragmentert eller gi konklusjoner som er direkte feil. Om så praksis justeres på et slikt grunnlag, kan ”enden på visa” bli alt annet enn god. En vanlig reaksjon i et gjennomsnittlig kollegium når nye ideer lanseres er at ”Det har vi prøvd før. Det fungerte ikke da og det fungerer helt sikkert ikke nå heller.”

Jeg vil gjennom hele oppgaven søke å knytte både egne og andres observasjoner og refleksjoner til den forskningen som er gjort på områdene jeg er innom og ha dette som underlag for de refleksjoner jeg gjør.

3.2 Nærhet og distanse til praksisfeltet Vår skole

Jeg innser at det å bedrive aksjonslæring på skolen der jeg samtidig er rektor, gir meg mange utfordringer. Det kommer jeg nærmere inn på senere i dette kapitlet. Samtidig innebærer det en klar fordel å kjenne praksisfeltet (skolen) fra innsiden. Tiller bruker uttrykket ”den frigjørende aksjonsforskningen” der lærere og skoleledere tar et felles ansvar for læring (konstatere og vurdere) og skoleutvikling (konstituere/konstruere) (Tiller 2006). I Tillers framstilling blir skolelederens rolle å være veileder i læringsprosessen. Han mener at en slik prosess i langt sterkere grad enn i et forskningsprosjekt der forskeren studerer skolen ”fra utsiden”, skaper grobunn for læring og skoleutvikling (Ibid).

Jeg har ingen ambisjon om å være verdinøytral verken i den konstaterende, vurderende eller konstituerende/konstruerende delen av oppgaven. Til det er jeg for involvert både som igangsetter, veileder og deltager i tiltaket. Samtidig er det ikke et ferdigmalt bilde jeg skal beskrive. Tiltaket er dynamisk. Det er hele tiden en utvikling. Som Tiller framholder er

aksjonsforskning et helhetlig forskningsopplegg med et konstruktivt formål, ikke å være ”flue på veggen” (Ibid). Jeg har et håp om å få en dypere innsikt i alle de små og store delprosesser og relasjoner som til sammen blir aksjonen eller resultatet av aksjonen.

3.3 Feltarbeid i egen organisasjon

Metodevalget henger nøye sammen med aksjonen og den kunnskap jeg søker gjennom min studie av aksjonen Crewet ved Vår skole. Jeg vil videre i dette kapittelet se på metodens styrke og svakhet utfra mitt prosjekt som er *et feltarbeid i egen kultur* (Wadel 1991). Fokuset er på informasjonsinnhenting gjennom observasjon og intervju. Det er grunnleggende viktig å kvalitetssikre prosessen med informasjonsinnhenting. ”En avansert statistisk eller teoretisk analyse basert på intervjuer av tvilsom kvalitet kan vise seg å være flotte byggverk, bygget på sand”(Kvale2009:174). Jeg har for oversiktens skyld lagt etterarbeidet (transkribering, analyse og rapportering) inn under etiske problemstillinger. Det kan virke pretensiøst at jeg i teksten innimellom refererer til meg selv som forsker. Jeg gjør dette fordi litteraturen har denne rollen som referanse. Jeg driver som nevnt egentlig med aksjonslæring, ikke aksjonsforskning.

3.4 Kvalitativ metode

I mitt aksjonslæringsprosjekt bruker jeg kvalitativ metode. Kvalitativ metode gjør seg i dag sterkt gjeldende i mange disipliner som pedagogikk, psykologi, medievitenskap, markedsføring osv (Kvale 2009). Grunnen er i følge Kvale en kvalitativ orientering. ”Ifølge denne må prosesser og fenomener i verden beskrives før det kan utvikles teorier om dem, forstås før de kan forklares og ses som konkrete kvaliteter før de behandles som abstrakte kvantiteter”(ibid:31). Det handler om hvordan vi som mennesker tenker, lærer og handler og vår måte å forstå oss selv som personer på (ibid).

Wadel framholder det relasjonelle aspektet ved kvalitativ forskning der ”de viktigste begrepene går direkte på samhandling mellom individer og grupper”(Wadel 1991:11). Jeg har som tidligere nevnt et grunnleggende relasjonelt perspektiv i mitt masterprosjekt. Jeg skal studere en gruppe elever, guttene som er med i Crewet. Jeg ønsker å finne ut om Crewet bedrer guttenes relasjon til skolen og dermed motvirker fremmedgjøring og adferdsproblemer og om det øker guttenes trivsel. Parallelt ser jeg på om tiltaket også kan hjelpe elever som allerede har utviklet atferdsvansker. Jeg ser også på de muligheter Crewets aktiviteter skaper for resten av skolesamfunnet, uten å gå dypt inn i denne problemstillingen. Men, som vi skal

se er den positive verdien tiltaket har for medelever og voksne på skolen – og i lokalmiljøet en viktig suksessfaktor for å lykkes med aksjonen.

For å kunne si noe om dette (bedrede relasjonene) må jeg skaffe meg kunnskap om guttenes relasjoner til hverandre og til resten av skolesamfunnet. Da er det innlysende at jeg må bruke kvalitativt orienterte metoder som nettopp kjennetegnes ved at de ivaretar et relasjonelt perspektiv (Wadel 1991). Kvale beskriver ”Det Kvalitative forskningsintervjuet” som den kvalitative metoden i samfunnsforskningen (Kvale 2009). Jeg har brukt flere kvalitative metoder som observasjon, deltagende observasjon og intervju. Selvsagt har jeg mine erfaringer fra vel 30 år i norsk skole også ”med i ryggsekken”. Noen ganger kan en slik bagasje ”komme i veien” for ny kunnskap. Jeg har et håp om at så ikke er tilfelle i denne masteroppgaven.

3.5 Mine informanter, Crewet, lærere, foreldre og meg selv

”Den kunnskapen som produseres i et forskningsintervju, skapes av selve samspillet i den spesielle situasjonen som oppstår mellom intervjuer og intervjuperson” (Kvale 2009:51). Relasjonen mellom meg som forsker/intervjuer og intervjupersonene er med andre ord avgjørende viktig for den kunnskapen jeg kan erverve. ”...den relasjonen avhenger av intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke”(Ibid :35).

Den viktigste gruppen informanter i mitt prosjekt er guttene i Crewet. Jeg kommer tilbake til de både metodiske og etiske spørsmålene det reiser å intervjuere elever. Foreldre har viktig kunnskap om skolegangen til disse elevene sett fra hjemmets synsvinkel. Derfor gir intervjuene med foreldre viktig kunnskap. Jeg har selvsagt intervjuet lærere. I tillegg til læreren som har ansvaret for Crewet har jeg intervjuet to andre lærere. Dette er lærere som har deltagende elever i sin klasse. Jeg må også ta med meg selv som informant. Wadel betegner feltarbeideren som ”sin egen informant” (Wadel 1991:62).

3.6 Min rolle som forsker og rektor

Det å forske i egen organisasjon byr på mange utfordringer. ”En som kommer innenfra, vil ha problemer med å oppnå analytisk distanse, mens en som kommer utenfra, vil ha problemer med å komme innenfor hva forståelse angår”.(Gry Paulgård 2006:71) I artikkelen argumenterer Paulgård ut fra egne erfaringer med at forskeren i alle forskningsprosjekter både i egen og fremmed kultur er en del av fortolkningen: ”Forståelse vil alltid innebære et prinsipp

om ”oversettelse” på bakgrunn av den forutforståelse forskeren har” (Ibid:73). Hun viser til Taylor 1971 og Guneriussen 1996 og argumenterer for at nærhet mellom forsker og informant når det gjelder biografiske erfaringer er en fordel for forståelsen (Ibid:74). Dessuten vil en kultur, for eksempel en skolekultur alltid ha ulike delkulturer som elevkultur, lærerkultur eller ledelseskultur. Jeg kan som forsker i egen kultur (organisasjon) ”fordype meg i virkeligheter som ikke er helt mine egne”.(Wadel 1991)

3.7 Metoder, styrke og svakhet

Deltagende observasjon

Jeg er rektor også når jeg observerer samhandlingen i Crewet. Dermed blir jeg på et vis deltagende selv de gangene jeg kun observerer. Wadel drøfter dette problemet, at man som ”deltagende observatør ”selv kan virke inn på dem man forsker på. Dette er et problem som vanligvis blir mindre jo lenger feltarbeidet varer. ”At man observerer og deltar i de samme typer situasjoner flere ganger, reduserer også feltarbeiderens potensielle innflytelse på disse situasjonene. Det blir som oftest for anstrengende for folk å ta hensyn til feltarbeideren i sitt daglige virke over tid” (Wadel 1991:21). Et skoleår er lang tid for en 11-12 åring. Etter hvert som det ble en vane at jeg var der, ble jeg ”en del av omgivelsene”. Wadel påpeker at det kan være nødvendig å observere uten å delta. I følge han gir dette observatøren bedre mulighet til å studere samspillet i gruppa (ibid:48). Som ”dansende deltager i morgentrimmen, har jeg hatt rikelig anledning til å studere Crewet fra en relativt anonym plass.

Intervju som metode

Kvale gir følgende definisjon: ”Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt”(Kvale 2009:23). Wadel bruker begrepet ”feltsamtale”(Wadel 1991:47). Der Wadel kun benytter ustrukturerte intervju (feltsamtaler), skiller Kvale mellom flere typer intervju med ulike karakteristika (ibid:159ff). Et intervju kan være mer eller mindre strukturert. Felles for alle intervjuformene er at intervjuer og intervjuperson møtes ”ansikt til ansikt”(Ibid). Et intervju er en relasjonell prosess der kunnskapsproduksjonen er avhengig av forholdet mellom intervjupersonen og intervjuer. Kvale betegner denne kunnskapen som intervjupersonens livsverden (ibid). Uten tillit og trygghet vil man ikke få del i denne. Han framholder at det kvalitative forskningsintervjuet ”innebærer en asymmetrisk maktrelasjon”(ibid:52). Det er intervjueren som kontrollerer samtalen der utspørringen bare går en vei(ibid). I mitt prosjekt er denne asymmetrien forsterket ved at rektorrollen i seg selv er en maktposisjon i forhold til

både elever, lærere og foreldre. Jeg opplevde likevel intervjuene med både foreldre og lærere som åpne og ærlige samtaler i et godt relasjonelt klima.

Intervjuene ble tatt opp med og lagret på smarttelefon med opptaksfunksjon. Dette fungerte greit. I fokusgruppeintervjuet med elevene kunne nok videokamera vært et bedre hjelpemiddel rent lydteknisk, det var en utfordring å skille stemmene under transkripsjonen. Likevel var videokamera egentlig ikke noe alternativ. Det ville tatt for mye av oppmerksomheten og kanskje også ført til en større vegring for å snakke. I intervju en til en fungerte smarttelefonen svært bra.

Intervju med barn, fokusgruppeintervju

Å ha samtale med rektor i skolesammenheng er i de fleste tilfeller assosiert med irrettesettelse og straff. Man ”kommer til rektor” når man har gjort noe galt. Det er likevel ikke hovedgrunnen til at jeg ikke vil intervju elevene enkeltvis. Kvale anbefalt at man intervjuer barn i sine naturlige omgivelser og gjerne mens de holder på med andre aktiviteter (Kvale 2009:158). Crewet vil i denne studien være den selvsagte arena. Dermed blir Fokusgruppeintervjuet svært aktuelt. Fokusgruppeintervju slik Kvale beskriver det består som regel av 6 til 10 personer og ledes av en ”moderator”(Ibid:162). Dette er en ikkestyrende intervjustil ”der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkt om emnet som er i fokus for gruppen”(Ibid:162). Moderatorens (min) oppgave er å ”skape en velvillig og åpen atmosfære, der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnene som er i fokus”(Kvale 2009:162). Jeg opplevde at fokusgruppeintervjuet byr på noen praktiske utfordringer. En intervjuutskrift kan for eks. ha et noe kaotisk preg.(ibid). Det er i allefall ingen underdrivelse. Å transkribere et fokusgruppeintervju med 8 deltagende gutter som i tillegg til snakkingen også spiste pizza, ”krevde sin mann”. Jeg erfarte også at ikke alle guttene kom til ordet under samtalen. Men, dette kan jo i seg selv si mye om de hierarkiske forholdene i gruppa.

Intervju med lærere, semistrukturert intervju.

At intervjuet er semistrukturert betyr at: ”det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål”(Kvale 2009:47). Både Kvale og Wadel advarer mot å ha for sterk styring. Det er alltid en mulighet for at man ”blir snakket etter munnen” om man snakker mye selv. En snakkesalig intervjuer kan lett føre til tause

intervjupersoner. Jeg leverte ikke ut noen detaljert intervjuguide på forhånd. I stedet presenterte jeg et overordnet tema for samtalen og lot intervjupersonen kommentere fritt de tanker han eller hun gjorde seg. Jeg erfarte at jeg fikk både åpne, ærlige og til dels personlige betraktninger om disse temaene. Intervjuene varte fra ca 30 minutter opp mot en time.

Å intervju personer man kjenner godt (i egen organisasjon) vil alltid være en utfordring. I vår organisasjon har vi over tid lagt vekt på verdsettende ledelse (Tiller 2009), der respekt og likeverd er sentrale begrep. Vi har en tradisjon for å omgås som likemenn. Dette gjelder både ledelse, lærere og andre ansatte. Kanskje har dette lettet arbeidet for meg som forsker i egen organisasjon?

Intervju med foreldre

Til forskjell fra lærerne har jeg en mye svakere relasjon til foreldrene på skolen. Jeg møter de fleste foreldrene gjennom skoleløpet, men langt fra alle. De foreldrene som naturlig går inn i et intervjuutvalg i denne studien er selvsagt foreldrene til guttene i Crewet. Jeg har ikke noen etablert relasjon til disse, bortsett fra at de alle har barn på skolen og selvsagt kjenner meg som rektor ved skolen. Dermed blir det viktig å skape en god ramme for intervjuet. Når jeg så foreslo at vi kunne gå på kafé for å ha intervjuet der, ble jeg forbauset når de spurte om vi ikke heller kunne ta det på mitt kontor. Det var jo mye mer praktisk både for dem og meg! Dermed ble begge intervjuene gjort på mitt kontor. Jeg opplevde intervjuene som åpne samtaler i en atmosfære av ro og respekt. På samme måte som med lærerne presenterte jeg noen tema og problemstillinger -relatert til sønnens skolegang og hvordan denne påvirker og påvirkes av hjemmesituasjonen. Jeg stilte ikke mange spørsmål, bare så mange oppfølgingsspørsmål som trengtes for å holde retning i fortellingen og holde den i gang, for det er fortellingen som er viktig. (Kvale 2009:46ff).

Ved å la intervjupersonen styre mye av samtalen selv, dukket det opp vinklinger og innspill jeg ikke hadde planlagt på forhånd.

Min egen informant

Som forsker i egen organisasjon blir man også som tidligere nevnt "sin egen informant" (Wadel 1991: 62). Det kreves at man er "sosiolog på seg selv" (Ibid: 62). Jeg studerer relasjoner og forhold jeg på samme tid er en del av. Jeg vil dermed som deltager ha viktig informasjon å gi om dette samspillet. Min *livsverden* blir også en del av kunnskapen sammen med alle de andre historiene. Jeg blir synlig i personlige betraktninger og opplevelser, i tekstens oppbygning, i de metoder jeg bruker, og i de konklusjoner jeg trekker.

Teori som kilde til kunnskap

Selv om teori ikke er en metode, er teori er en viktig del av feltarbeidet. Wadel beskriver kvalitativ forskning ”som en ”runddans mellom teori/hypoteser, metode og data, mens en driver feltarbeid”(ibid:129). Teori er med andre ord en som før nevnt, en viktig kilde til kunnskap. Ofte kan teori være helt avgjørende for å ”forstå det man ser”. Kvale advarer samtidig mot en teoretisk ensretting bygd på ideologi (Kvale 2009). Wadel sier at man utvikler nye teorier underveis i forskningen som påvirker både metodevalg og de data man får. For meg har teoristudier gått ”hånd i hånd” med de mer praktiske sidene ved prosjektarbeidet og som jeg prøver å uttrykke innledningsvis – helt avgjørende for å kunne forstå de data arbeidet har frembrakt.

3.8 Ethiske problemstillinger

”En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse. Det er knyttet moralske spørsmål både til intervjuundersøkelsens midler og til dens mål”(Kvale 2009:79). Kvale beskriver etiske problemstillinger gjennom 7 forskningsstadier: Tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, Transkribering, analysering, verifisering og rapportering (ibid:80f).

Før jeg gikk i gang med masteroppgaven ble prosjektet med tema og arbeidsmetoder meldt inn til NSD. De godtok dette på betingelse av full anonymisering og sletting av personlige data om elevene etter at oppgaven er levert (november 2013). Etter at prosjektarbeidet var godkjent av NSD, kunne jeg innhente informert samtykke fra intervjupersonene og de deltagende elevenes foresatte. Konfidensialitet blir sikret i og med at både skole og personnavn er psevdonym.

Jeg måtte vurdere hvorvidt intervjusituasjonen virker på intervjupersonene mine. Særlig har det vært viktig å ivareta guttene i Crewet mht. stressopplevelse og endret selvbilde (Kval 2009). Til fokusgruppeintervjuet med dem valgte jeg å bruke ”Rektors restaurant”, en arena de er fortrolig med. Der er også situasjonen for meg en annen enn rektorrollen i og med at det er jeg som serverer dem pizza.

Jeg har kjent på en moralsk plikt til å hindre at intervjupersonene utleverer seg på en måte som gjøre det vanskelig å ha en god relasjon videre- både internt på skolen og i hjem /skolesamarbeidet. Særlig gjelder dette foreldrene. Selv om jeg har ivaretatt taushetsplikten kan det å vite at rektor vet bli en belastning.

Transkribering av opptak var en arbeidskrevende prosess. Også her veier konfidensialitets hensyn tungt. Jeg måtte vurdere hva som er en lojal gjengivelse av intervjupersonens muntlige uttalelser. Det er lett å legge inn egne meninger i avskriften.

Analyse og verifisering

Skal intervjupersonen være med på å tolke egne uttalelser? Noen ganger i løpet av prosjektet har det vært nødvendig å gå tilbake til intervjupersonen for å få en utdypende kommentar til et utsagn. Det er jo intervjupersonens "livsverden" jeg ønsker å få fram. Men, det har vært utfordrende å sikre at analysen er helt løsrevet fra forskeren. Man vil alltid ha en referanseramme. Kvale peker på at anonymitet ikke bare beskytter intervjupersonen. I noen tilfeller brukes anonymitet for at forskeren skal kunne "tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt"(Kvale 2009:90). Jeg håper ikke dette gjelder i min situasjon. Det har uansett vært min intensjon å få fram et så korrekt bilde som mulig.

Rapportering

Hvilke konsekvenser kan en offentliggjøring få for deltagerne? Også her må konfidensialiteten vurderes (Kvale2009). Jeg har på forhånd tenkt igjennom hva jeg skal gjøre med opplysninger jeg får om forhold som berører min stilling som rektor. I særdeleshet gjelder dette mht. elevene. Heldigvis har jeg ikke fått opplysninger om hjemmeforhold som utløser min meldeplikt til barnevernet! Slike opplysninger ville uansett ikke vært med i denne Masteroppgaven. Jeg velger å kun presentere elevene med korte, skjematiske opplysninger. Den historien og den "ballasten hver enkelt av elevene har i "sekken" sin, er selvsagt svært viktig informasjon for oss i aksjonen. Tross alt er formålet med denne å fange opp og gi hjelp til gutter i risikozonen. Jeg tror problemstillingen i denne oppgaven like godt lar seg besvare uten å "gå på akkord" med familieforhold og sosialbakgrunn. Den anonymiseringen jeg har gjort mener jeg ivaretar anonymitetshensyn innenfor gruppen.

4.0 Crewet i lys av "Den andre dagen"

I dette kapittelet vil jeg som tittelen forteller se på Crewet som et arbeids og læringsfelleskap i lys av Tillers bok "Den andre dagen- det nye læringsrommet" (Tiller og Tiller 2002).

I denne boka presenteres vi for et kritisk blikk på dagens skole. Tittelen viser til den tiden da elevene gikk på skolen annenhver dag. Den andre dagen er den dagen de ikke går på skolen.

Tillers poeng er at den andre dagen også var en viktig læringsarena. I kombinasjon med skoledagen gav den lyst og energi og ikke minst mening til å lære mer.

Jeg vil fortelle om Crewet, og hvordan det kom i stand og kort og skjematisk presentere medlemmene der. Jeg vil fortelle historier og episoder og knytte disse sammen med teori og refleksjon over de erfaringer og funn jeg gjør. Aksjonslæring er en dynamisk prosess der refleksjonen er en avgjørende viktig læringsarena. Et viktig mål i dette kapittelet blir dermed å forstå det jeg ser på bakgrunn av teoretisk kunnskap og egne (og andres) erfaringer. På dette grunnlaget skal jeg vurdere de funn jeg gjør (Gjort Lært Lurt). Selv om Crewet gjennomgår en utvikling etter hvert som ny kunnskap erverves og guttene utvider sin kompetanse, er ikke framstillingen i dette kapittelet kronologisk. De observasjonene jeg presenterer er ment å belyse et poeng eller en refleksjon som kan hjelpe meg med å få svar på problemstillingen jeg presenterte i innledningen:

Kan en enkel aksjon utenfor rammene av den ordinære undervisningen i skolen bidra til å forhindre/snu en negativ atferdsutvikling for gutter i risikozonen?

- Hvordan og eventuelt hvorfor stimulerer tiltaket til et godt læringsmiljø?
- Hvordan påvirkes de relasjonelle forholdene for elevene selv, lærere og foreldre?

”Skolen lider under at den andre dagens læringsrom har skrumpet inn. Nå er den andre dagen borte, og dermed har skolen tapt en viktig læringsressurs. Man snakket jo bare om en fridag, så det er kanskje ikke så merkelig at dagen forsvant uten de store bekymringene. Den gang var verken elever eller lærere særlig opptatt av den andre dagens store betydning for den totale læringssituasjonen. Den var skoleorkesterets kontrabass, knapt hørbar hvis man ikke lyttet oppmerksomt, men sterkt merkbar hvis den ikke ble spilt på (Tiller og Tiller 2002:15).

Skolen er i sin grunnleggende form teoretisk. For mange er ikke dette nok. De trenger også praktisk kunnskap og fysiske utfordringer for å trives. Og trivsel er noe man skal ta på alvor fordi:

”Trivsel er viktig for at vi skal lære.....Læring kan ikke forstås utenfor en sammenheng av livsgnist og livsenergi. Læring og liv, liv og lære er knyttet sammen på en gjensidig sterk måte.”(Ibid: 218)

Spørsmålet blir da: Kan et tiltak som Crewet innenfor skolerammen erstatte noe av det som gikk tapt med ”Den andre dagen?” Er det mulig å konstruere et tiltak som både oppleves som nyttig av fellesskapet og meningsfullt for elevene som deltar?

4.1 ”Alle elevene er våre elever”

Crewet begynte sitt virke på grunnlag av et praktisk behov kombinert med en god ide` og en visjon. Visjonen kom fra kommunaldirektøren i kommunen. Hun hadde på en utdanningskonferanse snappet opp kommentarer der skoleledere etterlyste tilbud til elever med adferdsvansker utenfor egen skole. Det var kort sagt skoleledere som ønsket å kvitte seg med utfordrende og brysomme elever. Særlig var det utfordrende gutter med adferdsproblemer man ville ha bort fra den vanlige skolen. Ikke bare ødela de læringsmiljøet for både lærere og elever, de hadde også en negativ effekt på De nasjonale prøvene vi blir målt på etter at de ble reinnført i 2008.

Da ble vi av kommunaldirektøren presentert for visjonen ”Alle elever er våre elever”. I vår kommune ville hun ikke høre snakk om uønskede elever! Vi skulle ha plass til alle uansett hvem og hva de var! Dermed måtte skolene tenke gjennom egen praksis og elevintegrering. Hadde vi bare plass til de vellykkede og veltilpassede? Hvilke tilbud hadde vi til de som av ulike grunner falt utenfor, som ikke passet inn i rammen? Er det slik det hevdes i Udirs: ”Alvorlige atferdsvansker, forebygging og mestring i skolen: Veileder for skoleeiere og skoleledere”?

”Selv om inkluderende opplegg benyttes i større grad i dag enn tidligere, og vi i Norge har en uttalt målsetting om en inkluderende skole, har segregering i ulike former fortsatt stor gjennomslagskraft i skolen. Sett fra flertallets perspektiv framstår det å «fjerne uromomentet» fra klassen eller skolen lett som den mest fornuftige løsningen”. (Nordahl mfl. 2003)

4.2 ”Sunn og aktiv på Vår skole” det praktiske behovet

På Vår skole hadde vi i flere år hatt prosjektet ”Sunn og aktiv på Vår skole”. Siden dette er et ”evigvarende” prosjekt og for lenge siden er blitt en del av vårt daglige virke (særlig etter at fysisk fostring ble en lovfestet del av skoledagen til elevene på mellomtrinnet), - har vi ennå Sunn og Aktiv som en viktig del av visjonen for skolen vår.

Det er spesielt to tiltak i prosjektet Sunn og aktiv som har interesse mht. opprettelsen av Crewet: morgengymnastikken og utvidet midttime tirsdag og torsdag og ”ukesalutten”(musikk i storefri) fredag.

Hver tirsdag og torsdag året rundt (med unntak av desember og januar) har vi morgengymnastikk for alle, både barn og voksne fra 08.15-08.30. Selvfølgelig beveger vi oss etter musikk. Med litt velvilje kan i alle fall noen av bevegelsene kalles dans.

Det var slik ideen oppstod. Lærer Kåre som på fritiden driver et lite firma som selger instrumenter og musikkutstyr og som er litt over gjennomsnittet opptatt av lyd og lys, foreslo å opprette en elevgruppe som kunne rigge utstyr og kjøre musikk og lyd under morgengymnastikken Til nå var denne oppgaven utført av en i det voksne personalet. Selv kunne han stille med utstyr vi ikke hadde. Han mente det var viktig å ha skikkelig utstyr, både kvalitet og tyngde (desibel).

Her kunne vi kombinere en nødvendig funksjon, musikk og lyd til morgentrimmen, med interessen for musikk, lyd og teknikk. I tillegg fikk vi en arena for praktisk arbeid. Før ledninger kan kobles og mikseren aktiveres, må utstyret bæres på plass og rigges. Det er nødvendig med system og god orden. Oppgaver må fordeles og systematiseres. Kort sagt fikk vi plutselig mange attraktive oppgaver som både er verdifulle for skolen og som utvider vår læringsarena i mange forskjellige retninger, fra de enkleste logestikk oppgaver til kompliserte koblingsskjema og bruksanvisninger på engelsk.

Dermed hadde vi fått en differensiert læringsarena som kunne møte behovene til en stor gruppe elever, fra de faglig svake som skjuler sin utilstrekkelighet bak uro og destruktiv oppførsel, til de glupeste elevene, underbyrterne. De som utvikler avvikende og ofte sosialt uakseptabel oppførsel eller skolevegning fordi de kjeder seg og føler seg utenfor i skolesamfunnet. Men, Crewet var og er også et arbeidsfellesskap og et sosialt fellesskap der aktørene må forholde seg til hverandre. For mange av deltagerne var det første gang de måtte tie når andre snakket og finne seg i at flertallet bestemmer. Innimellom må de ta i mot og effektivere klare ordrer og forventninger. Dette var kanskje den største utfordringen for flere.

Vi innså tidlig at gruppens sammensetning var viktig. Gruppen får sin status både gjennom de oppgavene de utfører og i kraft av den status medlemmene tar med seg inn i gruppa. Derfor har vi fra begynnelsen av som tideligere nevnt tatt inn både elever med adferdsproblem, elever i risikogruppa og normalfungerende elever. De normalfungerende elevene blir på

mange måter rollemodeller. Samtidig trenger gruppa også å ha medlemmer med ordnede og stabile hjemmeforhold som ”er på rett plass til rett tid”.

Elevene blir som hovedregel tatt inn i Crewet høsten eller vinteren i 5. klasse. Rekruttering er selvsagt også koblet mot avgang fra gruppa. Men dette er ikke noen ufravikelig regel. Om vi ser at noen på 4. trinn kan ha et behov for ”mer motivasjon” kan det være aktuelt med læretid allerede på våren i 4. klasse.

Samspillet i gruppa er svært viktig. Hvert nytt medlem i gruppa fører til at rollene på flere måter må redefineres. Et hvert nytt medlemskap må derfor være grundig forberedt. Vi stiller ganske strenge krav til de nye potensielle medlemmer mht det å kunne ta imot og lystre klare beskjeder og vise respekt for de andre i gruppa.

4.3 En presentasjon av medlemmer i Crewet

Dette er en skjematisk oversikt over de elevene som blir nevnt i kapittel 5 og 6. Navn er kun interessant for å skille ulike historier fra hverandre. Crewet består av elever fra alle kategorier fra det faglige toppskikt til atferdseleven. Hvem som er hvem er egentlig uinteressant i denne oppgaven.

Geir, Lars, Åge, Leif, Bjørn og Tor er elev på 6.trinn våren 2013. De fleste av dem begynte i Crewet i 5. Men, noen var faktisk med mens de ennå gikk i 4.

Kjell er elev på 7.trinn våren 2013. Kjell kom inn i Crewet i slutten av 6. trinn.

Stein er elev på 5.-6. trinn 2013. Stein kom til skolen etter påske 2012. Han gikk da i 4. klasse. Han kom med i Crewet ved påsketider 2013 da han gikk i 5. klasse.

4.4 Det ”indre liv” i Crewet

Crewet har som alle andre organisasjoner og foreninger et innebyggt hierarki. Selv om dette er en flat organisasjon uten noe planlagt lederskap, vil det utfra personlige og praktiske forhold danne seg et hierarki. Ikke alle vil ha like stor mulighet eller legitimitet til å ta beslutninger om gruppas aktiviteter. Og, ikke alle vil søke en slik innflytelse. Når jeg spør guttene hvilke egenskaper de setter mest pris på hos de andre, komme det å være til å stole på høyt opp på lista. Innsikt i teknikk og data er også etterspurte ferdigheter.

I følge lærerne Kåre og Mari er det Tor som er sjefen med Kjell, Stein og Geir hakk i hel. Det er ikke så lett å legge merke til de sosiale forholdene i gruppa om man bare ser dem utfolde

seg. Da jeg snakket med guttene på ”Rektors restaurant” var nesten alle aktive i samtalen. Men jeg merket fort at ikke alle hadde tyngden som skulle til for å endre tema i samtalen dem imellom. Lars prøvde for eks. gjentatte ganger å komme til orde uten å lykkes, mens Tor ved å heve stemmen en anelse kunne bryte inn og for eksempel fortelle noe om sine egne opplevelser i speideren, der han er med på fritiden. Leif som også er speider, hadde ikke samme hellet med seg. Autoritet i gruppa henger selvsagt sammen med personlige egenskaper. Tor er ganske spesiell i så måte.

Da jeg spurte guttene om hvem som er best av dem til å velge ut hvilken musikk de skal spille i friminuttene, ble Tor nevnt med en gang. Grunnen var enkel. Han disponerte en smarttelefon som kunne kobles direkte til skolens musikkanlegg. Å besitte en slik realkapital er selvsagt et godt argument for å ha innflytelse på musikkvalget! Men i samtalen virket han ikke komfortabel med å få tildelt en lederrolle. Han mente at alle fikk komme fram med sine ønsker. Det virket ikke som om de andre så på Tors rolle som utidig. De aksepterte at han hadde en kapital de ikke hadde. Viktigere var det likevel at han var til å stole på. Når Tor først hadde tatt på seg rollen å skaffe musikken, kunne de andre lite på at han tok det ansvaret. De roste de voksne på skolen for å vise interesse for den musikken de spilte. Det var spesielt noen voksne som kom bort og roste musikkvalget. Ester hadde til og med spurt om navn på gruppa og sangen slik at hun kunne høre mer på den når hun kom hjem. Det hadde gjort inntrykk på guttene.

Negativ kritikk? Guttene hadde opplevd å få negative tilbakemeldinger på musikken de spilte. Man de var enige om at de måtte tåle kritikk. Som Tor sa: ”Vi må jo ta kritikken seriøst. Når noen sier at de ikke liker teksten for eksempel på en rapp for det er for mye banning, så hører vi på det. Men, vi får nesten bare positiv kritikk”. De andre nikker. Det er alltid ekstra kjekt når voksne kommer bort og snakker om musikken.

Guttene gir uttrykk for at de oppfatter rollen sin i Crewet som viktig. Uten dem ville det ikke blitt musikk i lunsjpausen eller til morgentrimmen. I alle fall måtte vi voksne da ha gjort jobben selv. Det var det ingen av dem som trodde vi ville gjøre.

Hva var så det kjekkeste med jobben i tillegg til de gode tilbakemeldingene om at de spilte kul musikk og gjorde en viktig jobb? Leif mente at mekkingen var det kjekkeste. Han fikk tilslutning fra de andre. Det å plugge ledninger, montere utstyr og få det til å virke, var veldig

moro. Men om de gjorde det feil? ”Da må vi begynne fra begynnelsen en gang til”. Lars mente at de i grunnen lærte mest når de gjorde feil og måtte begynne om igjen.

De innrømmet alle at det noen ganger var fristende å lure seg inn på lageret og mekke utstyr og så ”glemme tiden”. Men, de hadde ikke gjort det på lenge, ikke siden i fjor, for lærerne ble så sinte når de kom for seint til timen.

Jeg var i samtalen overrasket over hvor positive guttene var til de voksne på skolen, selv de som åpent hadde kritisert ordningen og som kunne snakke til dem om de for eksempel kom inn i administrasjonsavdelingen for å begynne riggingen om morgenen før tiden. De poengterte at de ikke gjorde dette for å irritere noen, men at det nok var blitt en ”indre konkurranse i gruppa om å komme tidligst og montere mest. I samtalene med mødrene til Tor og Bjørn kunne heller ikke de huske at guttene kom hjem og fortalte om negative voksenreaksjoner. Men, de hørte ofte om positive tilbakemeldinger fra lærerne og andre på skolen for jobben de gjorde. De opplevde at dette var de viktige erfaringene for guttene.

Selv om innflytelse og posisjon i gruppa ikke er demokratisk i den forstand at alle kan og har like mye å si om alt, er det min oppfatning at de har organisert seg på en måte som fungerer og gir alle mestringfølelse på ”sitt” område. Mange oppgaver går på rundgang, men noen av guttene som Tor og Kjell har tydelige lederegenskaper. Det virker ikke som om dette er et problem for de andre, snarere tvert imot. Noen sjalusi eller maktkamp la jeg ikke merke til. Guttene gir uttrykk for at de er sammen om både jobben og resultatet.

I følge lærer Mari var det noen av guttene som i en periode i fjor vår følte seg overkjørt og oversett, spesielt av de to 7. klassingene som var med da. Tor ble også nevnt i den sammenhengen. Gruppa ble delt opp i flere skift. Dette gjorde at oppgavene måtte fordeles på ny de ulike dagene. Flere, for eks. Lars fikk mer ansvar og dermed en sterkere posisjon som førte til økt trivsel for ham.

4.5 Nye medlemmer

Nye medlemmer er en utfordring for gruppa. Enkelte av guttene opplever dette nesten som en trussel. I høst var det en av guttene fra 7. trinn som kom i slåsskamp med en 5. klassing som påstod at han skulle begynne i Crewet. 7. klassingen likte ikke den nye kandidaten som han mente hadde vært både frekk og ondsinnet mot ham. Saken løste seg etter hvert.

Det ble tatt opp 3 nye medlemmer våren 2013. 2 av disse ble tatt opp som læregutter etter jul, etter å ha sendt inn egen søknad. Den tredje, Stein ble tatt opp som læregutt i mars 2013.

Å ta opp et nytt medlem i Crewet med store atferdsproblem er selvsagt ikke uproblematisk av flere årsaker. Først og fremst handler det om den sårbare ballansen i gruppa. Det er her viktig å huske på at flere av de andre guttene selv har slitt med aggresjon og uakseptabel atferd. Om ting ”skjærer seg” kan det derfor få negative følger ikke bare for Stein, men også for flere av de andre guttene. Dernest handler det om Crewets renommé.

4.6 Observasjoner

Crewet har gjennom sitt virke etter hvert erobret plassen som skolens mest populære tiltak. Særlig er musikk i friminuttene noe som blir satt pris på av medelevene, både de store og de små. Dette fikk jeg en god indikasjon på etter skolestart nå høsten 2013. Ei jente fra 4. trinn sa helt uoppfordret til en ny elev i klasse: ”Vi har så mye her på skolen. Vi har musikk i storefri!

Denne populariteten er en viktig forutsetning for mestringsfølelsen og gleden til guttene. De foresatte jeg intervjuet trakk fram denne effekten av det å være med i Crewet. ”Han får vise seg fram på en positiv måte som betyr noe for andre. Det er viktig for han at han får være noe for andre.”

Crewet er den viktigste arenaen disse elevene har til å bygge gode relasjoner til både de voksne og elevene på skolen. Når en elev med Steins problemer kommer inn i gruppa kunne det lett føre til at han tar med seg sin innlærte negative reaksjon for eksempel i situasjoner der man er uenige om noe. Usikkerhetsmomentet ligger i om lysten til å være Crewmedlem er så stor at han i alle fall på denne arenaen kan greie å kontrollere aggresjonen sin.

I skrivende stund har Stein vært med i Crewet i snart et halvt skoleår med sommerferie i mellom. Selv om dette ikke er all verdens tid, har vi så langt ikke hatt noen konflikter guttene imellom. Tvert imot har Stein fått ros for de oppgavene han har utført. Om dette vil fortsette til ”evig tid” vet ingen. Men, for en elev med Steins massive atferdsvansker blir hver konfliktfri dag en seier.

Det finnes ingen mirakelkur som kan kurere atferdsproblemer over natten. Fremdeles kommer Stein opp i konflikter med voldelig utgang ukentlig. Spørsmålet blir da om oppførselen hadde vært bedre eller verre uten medlemskap i Crewet?

De to guttene fra 5. klasse som ble tatt opp som medlemmer ved juletider etter å ha skrevet egne søknader, er stødige karer som fort tar ansvar. Stein og de to andre guttene har samme kontaktlærer. I følge henne hadde forholdet mellom Stein og de to stødige og normalfungerende klassekameratene bedret seg mye. Hun trodde at Stein tok etter de to, fordi han ønsket å ha en relasjon til dem.

Under "Ukessalutten" en fredag før påske møter jeg alle de tre læreguttene i full sving med anlegget ute i skolegården. De ble observert på avstand av to av de faste medlemmene. Det var tydelig at her skulle de nye få prøve seg på egenhånd. Men "gamlekarene" var ikke lenger borte enn at de raskt kunne komme til unnsetning om det trengtes. De gav uttrykk for at de tre læreguttene greide seg godt og roste dem for jobben de utførte. At læreguttene fra 5. trinn satte pris på rosen fra de erfarne Crew-medlemmene var tydelig. De på sin side fortalte at de nå i en periode skulle være med på alle jobbene Crewet har både tirsdag, torsdag og fredag for å bli trygge på jobben.

Alle i Crewet er innforstått med at dårlig oppførsel ikke blir tolerert fra noen. De vet at om det skjer blir de tatt ut av Crewet for uker eller måneder alt etter alvorlighetsgraden av den uakseptable oppførselen. Dermed har Crewet blitt en konfliktfri arena for Stein. Den eneste konfliktfrie arenaen han har som også representerer krav om innsats.

Disko

Det er fredagskveld. Klokka har passert 18.00 og mørket har senket seg utenfor. Inne i musikkrommet på Vår skole sitter 6 mørkkledde karer med mørke solbriller og stylede hår. Vi ser dem i takt med lyspulsene som følger musikkrytmen som pøses ut gjennom høyttalerne. Lyset skifter mellom rødt, rosa, blått og grønt. Man ser kropper som beveger seg rykkvis når lyspulsene eller the mooving heads som de heter på fagspråket, slynger ut lysbomber etter faste mønstre. Det glitrer i forkromma rør på lysriggen som omslutter podiet der Crewet sitter i sine svarte t-shirts.

Ute i inngangen sitter to elever fra elevrådet og selger billetter. Det er etter hvert smått med vekslepenger, så gjestene som er elever fra 4. og oppover, blir skrevet opp på lister. Når så penger er brukt til pølse eller kakekjøp på skolekjøkkenet, kan de komme tilbake og få betalt. Vaktene tar oppgaven sin alvorlig. Alle blir stemplet på håndbaken som tegn på at de har adgang.

Oppe på skolekjøkkenet går pølisesalget så det kviner. Det er tydelig at forbrenningen blant de deltagende elevene er god. Elevene løper kontinuerlig, rundt og rundt. Særlig elevene fra 4. som er på sin første disko, løper mye og fort. De stopper bare for å spise litt mer av pølsa eller drikke brus for å erstatte vesketapet.

Elevrådet har på forhånd satt opp turnuser for de ulike oppgavene som skal gjøres gjennom kvelden: selge billetter, selge pølser og ta rydderunder. Noen elever lurar konstant på hva klokka er. Det gjelder å være på plass på sin stasjon til rett tid.

Både på kjøkkenet og i gangen er det foreldre som passer på. Oppgaven er å hjelpe elevene fra elevrådet dersom det trengs. Det gjør det i liten grad. Elevene har etter hvert fått rutine.

Det er få problem med å få foreldre til å stille opp. FAU støtter aktivt opp om dette aktivitetstilbudet. Elevene gleder seg til diskokvelden i mange uker på forhånd. Særlig jentene bruker mye tid på forberedelsene. Det er langt fra uviktig hvordan man tar seg ut når man går på Diskotek.

Etter 3 timer er det slutt. Pølisesalget stenger, pengene telles opp og elevene begir seg på hjemvei. Mange blir hentet i bil av far eller mor. Særlig gjelder det de tynnkledde jentene i pene sko med relativt høye heler. Selv om vi ennå skriver november er det kalt for årstiden.

Jeg spør foreldrene som er tilstede om deres opplevelse av arrangementet. De sier de er overrasket over hvor lite det har vært av negative hendelser. Ser man bort fra noen uheldige møter mellom pølser, ketsjup og sennep – og finklær, har arrangementet gått ”knirkefritt.” Vi voksne har kun hatt rollen som observatører. Det er elevrådet og Crewet som har hatt ansvaret for hele kvelden.

Skoleavslutningen 6. juni 2013.

Sommeravslutningen på Vår skole er et fellesarrangement for hele skolen i regi av FAU. For å slippe mange små avslutninger klassevis, har vi en stor avslutning for alle. FAU står for grilling av pølser og hamburgere og salg av brus og kaker. Skolekorpset selger varme, nysteikte lapper. Skolen har underholdningsinnslag. Dermed er Crewet en naturlig samarbeidspartner.

I år ble ikke anlegget tatt inn etter midttimen, men stod klart til Sommerfesten. Klokka 16.00, en time før arrangementet offisielt begynner, hører jeg musikk. Ute ved miksepulten sitter Stein og en av de andre fra femte klasse. Smilet går fra øre til øre.

Etter hvert fylles skoleplassen med familier med klappstoler som har valgt å ha pølsemiddag for hele familien i dag. Grillen er varm og pølssalget går strykende mens de to guttene underholder med variert men avdempet bakgrunnsmusikk. Om ikke Stein denne kvelden retter opp hele ryktet sitt i foreldregruppa, må han i alle fall ha kommet et stykke på vei.

4.7 Hverdager

Guttene i Crewet er ikke engler. I vinter opplevde vi at de fleste av dem var involvert i en mobbesak der en elev ble snøvasket på vei hjem fra skolen. Dette ble selvsagt behandlet med det alvor det fortjente. Foresatte fikk innkalling til møte på skolen sammen med elevene. Guttene gav som forventet uttrykk for anger. De forstod at det de hadde vært med på var galt, Det var egentlig bare to som hadde tatt aktivt del i selve snøvaskingen. De andre hadde stått rundt og sett på uten å gripe inn til forsvar for den utsatte eleven. De skjønnte at eleven som ble plaget oppfattet dem som en gruppe og at alle var med. Guttene innså dette selv også, selv om de ikke ”hadde gjort noe”.

Saken ble løst på en god måte. I ettertid var guttene redde for at episoden skulle få konsekvenser for deres deltagelse i Crewet. Året før var det en av guttene som ble utestengt i 3 måneder etter at han hadde plaget en medelev. I samråd med foresatte ble det gjort vedtak om at guttene skulle få mulighet til å vise at de forstod alvor og ikke var med på noe slikt igjen. Neste gang ville det være rett ut av Crewet. Jeg opplevde at dette ble en stor lettelse for guttene. De viste oppriktig takknemlighet over å få en ny sjanse.

4.8 Om å være på lag

Det var en fredag før jul. 6.a hadde vikar. I friminuttet etter første time spurte jeg hvordan det gikk. ”Ikke så bra”, svarte hun. ”De fleste elevene gjør det de skal, men det er særlig en som lager mye uro i klassen. Han får lett med seg noen av de andre guttene”. Om man har vært i et klasserom og det har jo de fleste, er det ikke vanskelig å se for seg situasjonen og kjenne på den maktesløsheten vikaren opplevde. Det var Bjørn som var problemet kunne hun fortelle. Jeg gikk ut og hentet Bjørn ute i friminuttet. Han fulgte meg til kontoret uten protester. Vi satte oss ned for å ta en prat. Bjørn er en av dem som har vært med i Crewet siden oppstarten. Det var derfor naturlig å ta utgangspunkt i det nye tiltaket vi har kalt ”Ukessalutten”, som er musikk i storefri på fredager. Den utvidelsen kom som en følge av at Crewet har mindre å gjøre i vintermånedene når det ikke er morgentrim.

Etter litt snakk om dette tar jeg opp oppførselen vikaren hadde beskrevet for meg: ”Vet du Bjørn hva det koster å lønne en vikar i en time?” Det visste han ikke, så jeg fortalte at den timen de nettopp hadde hatt og som han hadde gjort sitt beste for å ødelegge kostet skolen den nette sum av kr 600,-. Dersom han også ødela neste time var det snakk om et tap tilsvarende 1200 kr! Rett ut av vinduet! Men det verste var jo den opplevelsen vikaren hadde hatt som ikke fikk gjort noe av det som var planlagt.

Slik hadde han aldri tenkt sa han, men han forsto både regnestykket og hvordan vikaren måtte ha opplevd timen, ”Jeg beklager, jeg skal skjerpe meg.” Jeg forklarte da at det ikke bare var jeg som trengte en unnskyldning. ”Nå går du til klasserommet, banker på og spør fint om det er greit at du kommer inn til timen. Og så ber du selvsagt om unnskyldning for oppførselen din og hjelper vikaren med resten av dagen slik at dere får gjennomført programmet for i dag”. Bjørn beklaget ennå en gang og gikk til timen.

Jeg spurte vikaren hvordan det hadde gått? Hun kunne smilende fortelle at resten av dagen hadde gått som planlagt. Bjørn hadde banket på og spurt om det var greit at han kom inn til timen. Han hadde beklaget oppførselen sin og jobbet godt den tiden som var igjen.

4.9 Om å ha en hjelperelasjon

Jeg tror ikke at jeg som rektor kunne hatt denne samtalen med Bjørn og oppnådd samme resultat om det ikke var for hans medlemskap i Crewet. Crewet er jo også en post på skolens

budsjett. Han forstod at begge deler, både undervisning og musikk er viktige deler av de verdiene skolefelleskapet disponerer sammen. Han følte et ansvar for sin egen oppførsel. Selvsagt kan det spille inn at Crewmedlemmene var invitert til Pizza og brus på rektors kontor påfølgende fredag og at han var redd for å bli straffet ved ikke å få være med der. Jeg velger likevel å tro at hen faktisk kjente på et ansvar for måten han hadde behandlet vikaren på.

Selv om dårlig og destruktiv oppførsel er et problem for alle som opplever det i en undervisningssituasjon, er det spesielt vikarer som får gjennomgå. Slik har det alltid vært. Dess svakere relasjonen er mellom lærer og elev, dess lettere er det å oppføre seg dårlig. For det er relasjonen det dreier seg om, både den personlige relasjonen mellom lærer og elev og den mer overordnede relasjonen eleven har til skolen og til samfunnet i det store og hele.. Den manglende positive relasjonen til skolesamfunnet er en fellesnevner for atferdselever. I min samtale med Bjørn var det relasjonen mellom oss som var utslagsgivende for et godt resultat. Om min logiske framstilling av økonomisk tap for skolen og appellen om å behandle vikarer skikkelig hadde hatt den samme virkningen uten den relasjonen vi har gjennom hans rolle i Crewet, er jeg mer enn usikker på. Erfaringen min tilsier at det er tvilsomt.

Cato Wadel bruker begrepet hjelperelasjon når tillit og aktelse på en arena overføres til en annen arena (Wadel 2008). Selv om Wadel primært beskriver forhold mellom voksne i et arbeidsfelleskap, har begrepet etter min mening relevans også for mitt forhold til guttene i Crewet. Den tilliten og aktelsen vi har for hverandre i ”subkulturen” Crewet, kan overføres til andre arenaer innenfor skolen. Vi får med andre ord et nytt relasjonelt verktøy vi kan bruke. Det må selvsagt brukes med varsomhet. Trekker vi for store veksler på det relasjonelle forholdet kan tillit raskt utvikle seg til misstillit.

Selv om episoden på skoleveien var forskjellig fra den i klasserommet, ble også der ”subkulturen” Crewet en hjelperelasjon selv om frykten for sanksjoner i form av utestengelse her var mer dominerende enn den mer diffuse angeren.

Den av guttene som kanskje i aller størst grad har hatt nytte av sin rolle i Crewet som en hjelperelasjon er uten tvil Stein. Det kan virke som om han definerer helt nye relasjoner til sine medelever. Samhandling som for ham er utenkelig i det ordinære klassemiljøet er plutselig helt normalt og naturlig innenfor den rammen som Crewet utgjør. Høsten 2013, altså ca et halvt år etter at han kom med i Crewet, - er han med på scenen som danser sammen med 3 jenter og to andre gutter fra Crewet under morgentrimmen! Ikke bare er han med, han er

flink! - rytmisk, myk i kroppen og trygg i bevegelsene sine som er i koordinert samspill med de 5 andre elevene. Som en av de 200 store og små på skoleplassen som gjør så godt jeg kan for å følge bevegelsene og rytmen til instruktørene på scenen med større eller mindre hell, slår det meg: Kan det være samme gutten?

Det er ikke bare i forholdet til medelevene Stein har utbytte av hjelperelasjonen Crewmedlem. En av lærerne på 6. trinn kom en dag inn på kontoret mitt og spurte etter hjelp til å få lyd og bilde fra datamaskinen til projektoren på musikkrommet. ”Du har jo eksperter i klassen, ” svarte jeg. ”Prøv en av Crewguttene. Jeg er langt fra sikker på at jeg vil kunne hjelpe.” Læreren gikk tilbake til musikkrommet og jeg hørte ikke mer.

Senere samme dag spurte jeg læreren hvordan det hadde gått. ”Det gikk kjempebra! Stein brukte 5 minutter, så var både lyd og bilde på plass. Utrolig hva den gutten får til”.

Jeg tror ikke Stein analyserer sine relasjonelle ferdigheter eller gjør omfattende overslag over hva som lønner seg eller ikke for ham. Han har rett og slett utviklet seg på en ny arena der han ikke har noen tidligere erfaringer. Det har han gjort det etter eget ønske og sitt eget valg.

4.10 Mestringslæring

Tiller og Tiller bruker ordet ”mestringslæring (Tiller og Tiller 2002). I dette begrepet legger de den praktiske kunnskapen som erverves fra den mer erfarne til den mindre erfarne. Deres poeng er at dette verdifulle læringsrommet er gått tapt i skolen i takt med at skolen har blitt mer og mer teoretisk og ”skolsk”, De stiller spørsmålet: Kan man lære uten å bli undervist?(ibid:215). Svaret deres er ja. Faktisk er det ”å ta etter” den kanskje eldste form for læring. Den uerfarne lærer gjennom samvær og samarbeid med den erfarne. Går man noen år tilbake var ordningen med svenn og mester grunnlaget for yrkesutdannelse i de fleste yrker.

Guttene i Crewet var opptatt av at de lærte gjennom arbeidet. De lærte når de fikk ting til, men de lærte enda mer når de gjorde ting feil og ikke fikk det til. Da var det bare å begynne forfra igjen. Om de ikke fikk det til etter mange forsøk, kunne de kontakte lærer Kåre for å få veiledning. Tilfredsstillelsen guttene opplevde når de etter hvert fikk ting til, har kanskje hentet tilbake noe av det som gikk tapt sammen med ”den andre dagen.”

Kåre er også svært opptatt av læringsaspektet ved den aktiviteten Crewet driver og at det de lærer gir dem ”lønn for strevet” på en konkret måte gjennom selve mestringsopplevelsen.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg trekke trådene og se de resultatene jeg har funnet i en litt større sammenheng og vurdere Crewet opp mot andre tiltak med samme formål, å forebygge atferdsvansker. Det teoretiske ”verktøyskrinet” finner jeg i stor grad hos Tiller, selv om jeg også refererer til andre. De relasjonelle forhold og endringer jeg kan se etter hvert som prosjektet ”skrider frem” vil ha et hovedfokus.

Det blir også viktig å trekke erfaringer ut fra et lederspesspektiv. Utgangspunktet mitt i denne oppgaven er de krav loven stiller til meg som rektor om å syte for et godt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø er som nevnt grunnlaget for både god undervisning og god læring. For å få til varige positive endringer er det avgjørende at alle ansatte får et forhold til aksjonen, gjør den til sin egen og derigjennom sikrer at Crewet blir en del av vår felles identitet.

5.1 Crewet, et arbeidsfellesskap

Innenfor aksjonslæring er GAGen et sentralt begrep (Gjøre andre gode) (Tiller 2008). Jeg opplever at de erfarne guttene i Crewet viser en oppriktig glede når de nye læreguttene ”får det til”. Dette er en viktig side ved tiltaket. Gutter som på mange andre arenaer er tapere får her muligheter til å dele kunnskapen sin med andre. For noen av de mest ”praktisk orienterte” guttene er det snakk om ”handas kunnskap”(Tiller 2002). Det de ikke greier å formidle med ord kan de lære bort gjennom å utføre håndgrep. De greier ikke forklare hva som skjer eller hvorfor, men ”stiller du på denne knotten og vrir litt på denne, kommer det lyd om du har husket å sette inn den gule pluggen i dette hullet”. I stedet for å ha den vanlige rollen som den som ikke mestrer, som har mest feil på prøven, som leser feil og blir til latter for alle, er det de som er formidlere av kunnskap.

Thomas Nordahl mfl. poengterer hvor viktig det er å bryte antisosiale vennskspsrelasjoner for å hindre at adferdselever fortsetter sin negative prosess mot et liv med rus og kriminalitet på utsiden av samfunnet. De peker på strukturerte opplegg som MST (multisystemisk terapi). Dette er et omfattende program de betegner som et høyterskeltiltak. Men på en langt lavere terskel beskriver de skolebaserte tiltak. Disse kan ta mange former og sjatteringer. Men et fellestrekk er at:

”Ved å manipulere (endre) de kontekstuelle lærings og utviklingsbetingelsene i skolen forsøker man å påvirke elevenes atferd og mestring..... I kontekstrettede skoletiltak

bygger man altså på kunnskapen om at mange forhold av sosial, strukturell og organisatorisk art påvirker og påvirkes av vår atferd, og at så vel prososial atferd som problematferd er lært og ikke kan ses uavhengig av den økologiske konteksten” (Nordahl m.fl.2011: 117).

Crewet er i en annen kontekst enn livet i klassen. Crewet gir oss derfor et verktøy til å bryte opp det vanlige rollemønsteret som eksisterer i klassen. Flere av guttene har fra ganske tidlig i skoleløpet inntatt eller blitt tildelt klovnerollen i klassen. Flere har gjort det til et varemerke å utfordre læreren i alle sammenhenger. Noen av dem kommer svært lett opp i konflikter og har utviklet en voldelig måte å løse dem på. Men slike roller og handlingsmønster fungerer rett og slett ikke i konteksten Crewet. Den viktigste grunnen til det er at det ikke er en lærer der som underviser. De får oppgaver, men de må organisere og løse dem selv. I samtale med guttene opplever jeg stadig at det å mestre utfordrende koblingsskjema og engelske manualer gir dem en dyp tilfredsstillende og glede. Gleden ved å lykkes med noe som er positivt og viktig for både en selv og resten av skolesamfunnet gir en langtidsvirkning. Mødrene jeg intervjuet gav uttrykk for at de gledet seg over at guttene deres fikk denne muligheten til å vise seg fram på en udelt positiv måte! Guttene fortalte hjemme at de ble verdsatt av de voksne som til og med kunne be om musikkråd eller om hjelp til betjening av teknisk utstyr..

5.2 Den lokale kulturen og behovet for å være nyttig

Vår skole er del av et lokalsamfunn som setter arbeidsinnsats høyt. Selv om andelen av befolkningen som jobber i industrien er sunket her som over alt ellers, har mange av de verdiene man kan finne i arbeidssamfunnet ennå stor plass. Ikke minst er dugnadsånden levende. Man ønsker å være nyttig.

I mine samtaler med foresatte blir dette holdt fram som en svært viktig faktor ved elevenes opplevelse av det å være i Crewet. De får positive tilbakemeldinger hele tiden, og det inspirerer dem. At voksne kommer bort til dem og ønsker mer informasjon om den musikken de spiller slik Tor fortalte om, gir dem et direkte tegn på anerkjennelse. De kan noe som er verdt å dele med andre. Stein opplever det samme. Læreren er oppriktig imponert over de ferdighetene han viser når hun trenger hjelp med projektoren på musikkrommet. Det er umulig å konstruere en slik opplevelse. Stein vet intuitivt at den takknemligheten han opplever er ekte. Han som vanligvis er en trussel mot undervisningen har ”reddet” gjennomføringen av timen!

Medelevene er hyppige gjester ved miksepulten. Bare det at de kommer bort for ”å glane” gir guttene et signal om at de er en viktig ressurs. Selv om det selvsagt hender at noen kommer fordi de ønsker å høre annen musikk enn den som blir spilt, er interessen for det de holder på med i seg selv en anerkjennelse.

Et av de nye medlemmene fra 5. trinn skriver i søknaden sin at han er stor og sterk og flink til å bære. Han mener derfor at han kan gjøre en viktig jobb i Crewet. Og det har han selvsagt rett i. Før man kan spille noe som helst skal alt utstyret på plass. Dette så 10-åringen. Han forstod intuitivt hva hans fremste egenskaper var og at de var verdifulle for Crewet. Kanskje er dette kjernen i Crewets verdi som tiltak for å forebygge atferdsvansker hos gutter. Det tilbyr et arbeidsfellesskap som betyr noe for andre. Opplevelsen av å være nyttig og verdifull mener jeg må være kjernen i et tiltak med vår målgruppe..

5.3 Refleksjon rundt beslektede tiltak i skolen og samfunnets prioriteringer

Det finnes mange individuelle tiltak som blir praktisert i skolen med målsetting om å hindre uønsket atferd. Mye går på samtaletrening og trening i å ta gode valg i en konstruert situasjon. Ofte blir elevene presentert for et moralsk dilemma som gjennom diskusjon og refleksjon skal kunne ut i en ny erkjennelse av hva som er rett og hva som er galt. Det appelleres både til intellektet og følelsene hos eleven. Jeg sier ikke at dette er feil. Vi praktiserer både ART (aggression retreatment training) og andre beslektede opplegg ved Vår skole. Men denne samtaleterapeutiske metodikken mangler etter min mening en viktig dimensjon for ”våre gutter”, den personlige opplevelsen av å være verdifull. Tiller og Tiller skriver mye om dette i boka ”Den andre dagen – det nye læringsrommet”. I tidligere tider var det å være verdifull ved å være nyttig en helt åpenbar og naturlig sammenheng. I dagens samfunn kan det virke som om det å være skoleflink er det viktigste kriteriet for anerkjennelse og verdi i skolen. Enkelt ganger kan det virke som om dette er det eneste kriteriet for anerkjennelse!

Aldri før er barn blitt målt opp mot faglige standarder så tidlig og så ofte som nå.

Den første kartleggingen av språklige ferdigheter blir gjort i barnehagen ved 3 års alder. Man har i vårt distrikt forsøksprosjekt i matematikk for barn helt ned i 2 års alder. I skolen blir språklige og faglige ferdigheter kontinuerlig kartlagt fra 1. klasse gjennom nasjonale tester og prøver og tester. Jeg sier ikke at det er galt å teste elevene. Målsetningen er jo å kunne treffe så presist som mulig med den tilpassede opplæringen til hver enkelt elev.

Det samme kan sies om det sterke fokuset man har på vurdering (Vurdering for læring).

Men all denne kartleggingen og det sterke fokuset vi har fått på de 5 basisferdighetene (jfr. Kunnskapsløftet) setter om man vil det eller ikke, andre verdier enn skoleflinkhet i skyggen. Verdier som lojalitet, arbeidsglede og arbeidsevne, ansvarsfølelse, praktiske ferdigheter, samarbeidsevner, sosial samvittighet og andre ferdigheter som trengs i samhandling og samarbeid med andre blir ofte underordnet de individuelle ferdighetene som blir målt (Tiller og Tiller 2002).

Alle elever som sliter faglig blir selvsagt ikke atferdselever. Som nevnt innledningsvis er det mange faktorer som spiller inn. Men det er min erfaring at det er en sammenheng mellom elevens selvbilde og faren for at slike problemer utvikles. Det er selvsagt ikke bare det skolefaglige nivået som virker inn på selvfølelsen. Men, jeg tror vi kan slå fast at det å ikke få det til på skolen i de fleste tilfeller ikke styrker selvfølelsen. For mange elever blir det dermed viktig å markere seg på andre måter, ofte gjennom negative handlingsmønstre.

Dermed blir tiltak som kan gi mestringsopplevelse og styrke selvbildet enda viktige. Selv om Crewet i liten grad i følge lærerne virker direkte inn på de skolefaglige prestasjonene kan vi på grunnlag av samtalene både med lærere og foresatte slå fast at det å delta i Crewet gir guttene både mestringsopplevelse og følelsen av å være verdifull. De leverer en tjeneste som er etterspurt. Det er ikke ”på liksom”. De trenger ikke kunne lese godt, briljere med tall eller kunne snakke godt for seg for å oppleve seg som verdifulle. I Crewet er det mye av det Tiller kaller ”Handas kunnskap” (Ibid):

”Handas kunnskap kunne merkes i det første møtet med disse praktikantene: Den faste produksjonshanda sammen med det sterke blikket. Vi ble slått av stoltheten som ble lagt for dagen over å arbeide i denne bedriften. Stoltheten over å arbeide i et godt arbeidslag der man frambrakte gode og nyttige produkter...”(Ibid: 168).

Selv om Tiller her forteller om sitt møte med lærlinger, treffer det ganske godt vår målgruppe i Crewet. Stolthet over egen innsats er etter min erfaring den sterkeste motivasjonen man kan oppleve. Følgende lille historie peker i samme positive retning.

Høsten 2013 ble det tatt opp 2 nye gutter fra 6. trinn som erstatning for de 2 7. klassingene som sluttet til sommeren. Det er de erfarne Crewmedlemmene som lærer

opp de nye. Stein kom stolt inn til administrasjonskonsulentens vår og fortalte at: ”I morgen skal jeg lære opp de to nye fra klassen. De skal få skikkelig opplæring slik jeg fikk da jeg begynte som lærling i Crewet!”.

Kanskje det ikke er en reflektert holdningsendring fra Steins side. Men det er ”milevis” fra den rollen han har som utagerende problemelev.

5.4 Spesialpedagogiske tiltak, en refleksjon

De fleste tiltak for elever med atferdsvansker i skolen er voksenstyrt og blir igangsatt overfor enkeltelever uten at eleven selv er delaktig i beslutningsprosessen. Om man snakker om mestringsgrupper, miljøgrupper, spesialundervisning eller opplegg utenfor skolen (hesteridning, stell av dyr med mer), er det som regel etter forslag fra og organisering av skolen/PPT.. Intensjonen med slike tiltak er i utgangspunktet å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring slik det står i opplæringsloven (§ 2.8.). For elever med utagerende, aggressiv og voldelig oppførsel kan nok også retten de andre elevene har til et godt læringsmiljø spille inn når slike tiltak iverksettes. At man gjennom slike tiltak bedrer læringsmiljøet ved at problemeleven tas ut, er ofte den viktigste effekten (Nordahl m. fl 2011). Min erfaring med slike opplegg, særlig de som innebærer en tett oppfølging (fotfølging), kan ha en positiv effekt også for atferdseleven i og med at man gjennom slike ordninger rett og slett gjør det vanskeligere for eleven å gjennomføre de negative handlingene fordi man er så ”tett på”.

Kontroll kan aldri erstatte den personlige viljen til å bedre sin egen oppførsel og derigjennom etablere gode relasjoner til medelever og voksne på skolen. Og, selv om viljen er til stede møter atferdseleven forventningene fra miljøet rundt seg. Resultatet av dette blir ofte at han (atferdseleven) som ikke har inne de nødvendige kodene for normale reaksjoner, blir med i leken ”på kjøtt og flesk” som vi sa i min barndom når de små barna fikk være med i leken med de store ”på liksom”. Er han med på fotballbanen blir han ikke utfordret. Han går alene med ballen og samspiller ikke med noen. Er han med på kanonball blir han ikke ”stukket” og står igjen som ”vinner” til slutt. De andre elevene har justert forholdet til han for å unngå eller avverge voldelige reaksjoner. Selvsagt vet de hvem som egentlig er vinneren, men det virker ofte ikke som om atferdseleven forstår dette.

Den tragiske effekten av denne "liksomleken" er at han blir totalt uinteressant som samværspartner og venn på fritiden. Dermed går han glipp av en viktig lærearena for sosiale ferdigheter. Han får på mange måter forringet sin livskvalitet.

5.5 Crewet -en aktivitetsmotor i prosjektet "Sunn og Aktiv på Vår skole"

Musikk i midttimen tirsdag og torsdag og i storefri fredag har en direkte påvirkning på aktiviteten i skolegården. Selv den mest forsiktige og passive eleven har nå et aktivitets tilbud. Å høre på musikk sammen med andre er en sosial aktivitet som skaper relasjoner. Mange elever tar med seg øvelsene fra morgentrimmen inn i midttimene og koreograferer sin egen dans, gjerne sammen med andre. Andre har musikk som en bakgrunnskulisse for aktiviteter som klatring eller kanonball. Vi opplever at musikk skaper aktivitet og glede. Det blir lengre mellom de negative episodene. Selvsagt kan noe av grunnen til det faktisk være at det er de som før konstruerte de negative episodene som spiller musikken! At elever går fra å være problemelever til å bli positive rollemodeller for medelevene er jo egentlig "too good to be true"!

På en av planleggingsdagene før skolestart nå i høst hadde kollegiet følgende tema:

"Vår skoles plan mot mobbing og antisosial oppførsel". Gjennomgangen ble avsluttet med gruppearbeid. Jeg deltok som observatør på gruppe to (lærerne på 5. til 7. trinn).

Crewet blir raskt nevnt som et miljøfremmende tiltak. Grappa diskuterer hvordan musikken kan utnyttes også for å heve andre elevgrupper, for eksemplen jenter som sliter med usikkerhet og et lavt selvbilde. Ordningen med dansegrupper som instruktører nevnes. Det fremmes forslag om at man som en del av prosjektet "sunn og aktiv" skal intensivere ordningen med audition for grupper som liker å danse og koreografere. Dette vil motivere til mer øving for disse gruppene og de får styrket mulighetene for å vise seg fram. På neste møte i "Sunn og aktivgruppa" ble organiseringen av det nye "dansetilbudet" vedtatt. I storefri fredag 27. september gikk første "danseshow" av stabelen med dansegrupper fra 3., 4. 5. 6. og 7. trinn. Dermed trekkes flere lærere med i aksjonen (Fuglestad og Lillejord 2007) samtidig som læringsrommet utvides (Tiller og Tiller 2002). Tiltaket får bokstavlig talt flere ben å stå på.

5.6 Synergieffekten

I næringslivet snakkes det ofte om "Synergieffekten" når en produksjon fremmer en annen produksjon. I vårt tilfelle er det Crewets aktiviteter som genererer nye aktivitetstilbud til andre

elevgrupper. Disse ideene tar i noen grad brodden av den kritikken som også fremmes om at Crewet har en kjønnsmessig slagside, at vi også burde hatt et tilsvarende tilbud til jenter. En av lærerne som bor i kretsen og som er far til en av guttene som var med i Crewet i fjor men nå er begynt på ungdomsskolen, forteller om hva han opplevde da ungdomsskolen arrangerte "bli kjent kveld" for de nye 8. klassingene:

"De ble samlet i den store salen i bydelshuset.. Det var gutter og jenter der fra 3 forskjellige barneskoler som skulle blandes i nye klasser. Mange stod passive og avventende. Guttene fra Vår skole samlet seg umiddelbart rundt miksepulten og tok etter hvert over ansvaret for musikken. To av dem hadde lang erfaring fra Crewet. Jentene fra vår skole danset og koreograferte etter musikken. Det virket som om elevene fra de andre skolene virret mer eller mindre planløst omkring i lokalet."

Han mente man kan takke Crewet og morgentrimmen for at elevene så raskt og effektivt gled inn i et nytt miljø, for dansingen hadde smitteeffekt. Musikken skapte en plattform for aktivitet og fellesskap i den nye konteksten Ungdomsskole. Ingen hadde planlagt denne effekten. Den ble generert av elevenes kompetanse..

Selvsagt kom det også i diskusjonen noen negative innspill til Crewets aktivitet. Anlegget står rett utenfor hovedinngangen til skolen. Dermed blir musikkanlegget også nærmeste nabo til personalrommet. De som var negative til tiltaket mente de ikke lenger kunne bruke personalrommet til avkobling og rolig samtale. Dunkingen fra basshøytaleren er der hele tiden, selv om Crewguttene faktisk gjør en innsats for å begrense dette.

Men, selv om noen mente det kunne bli vel mye med musikk 3 dager i uken, mente flertallet at fordelene med et godt og aktivt utemiljø i midttimene langt oppveier den støyen vi må leve med. Som det ble sagt: "Vi hadde støy før også med elever som utagerte. Den støyen tok ikke slutt når det ringte inn til ny time".

5.7 Ledelsesperspektivet i aksjonen

"Med pedagogisk ledelse forstår vi den type ledelse som er nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons og læringsprosesser i organisasjoner (Fuglestad og Lillejord 2007: 7)"

I denne aksjonen har jeg opplevd refleksjonen over resultat og utvikling som en felles interesse hos personalet. Kanskje er noe av grunnen at tiltaket er så synlig og hørbart? Den viktigste grunnen er slik jeg opplever det at tiltaket genererer nye ideer. Lærerne ser og

opplever at musikk skaper aktivitet, humør og trivsel! Å gå vakt i midttimene tirsdag, torsdag og fredag handler nå mye mer om å snakke med enn å snakke til elever. Å stoppe opp og ha en felles refleksjon slik vi gjorde på planleggingsdagen er viktig. Men minst like viktig er den kreativiteten som skjer på det enkelte trinn. Det er fantastisk å oppleve at elever som i utgangspunktet er både sky og lavmelte står fram på scenen med egne dansetrinn foran hele skolen.

Verdsettende ledelse er de senere år blitt et sentralt begrep for skoleledere i vår kommune. På Vår skole er det viktig å vise i praksis at vi setter pris på hverandre og den innsatsen man legger ned for å bygge ”Den gode skolen”. Crewet er et slikt tiltak. Vi har flere. Noen gjelder enkeltelever og elevgrupper mens andre omfatter større deler av elevflokket. Noen ganger koster det litt i kroner og øre, men det er sikre investeringer i et godt skole og arbeidsmiljø. Verdsettende ledelse fremmer ikke bare kreativitet og utvikling! Det fremmer trivsel og lavere sykefravær.

Wadel skriver at det er en forutsetning for god skoleutvikling at lærerne har nok ubunden tid (Wadel 2008). Med det mener han at kreativitet og skaperevne forutsetter stor grad av frihet. Jeg tror ikke Crewet kunne blitt det de er i dag uten den friheten vi praktiserer i kollegiet til å utvikle nye ideer og prøve dem ut. Denne prosessen styrker de relasjonelle kvalitetene i kollegiet. (Fuglestad og Lillejord 2007). Vi blir på mange måter en mer robust organisasjon fordi relasjonene styrkes gjennom et sterkere interessefellesskap. Følelsen av ”å dra lasset sammen” øker.

Jeg har i mitt virke som rektor gjennom et par tiår ofte kunnet observere ”den gode ides vekst og fall”. Ofte skal det ikke mer til enn at en nøkkelperson slutter eller går lei og trekker seg ut av prosjektet for at vi glir tilbake i vante former. Vi får en ny ”hva var det jeg sa” opplevelse og blir litt mer desillusjonert for hver gang. Et godt eksempel i så måte var et leseprosjekt på en skole i en nabokommune tidlig på 90-tallet. Prosjektet ble drevet av to dyktige lærere som etter hvert reiste rundt i hele fylket og fortalte om sine teorier om og erfaringer med lyttestasjoner i kombinasjon med mer tradisjonell leseopplæring. Jeg besøkte skolen året etter og var selvsagt svært interessert i å få se leseprosjektet i praksis. Det fikk jeg ikke. De to lærerne hadde sluttet og med dem var hele prosjektet lagt på is.

Skoleledelsen hadde tilsynelatende satset alt på den kompetansen de to lærerne utvilsom

hadde og glemt at skoleutvikling og pedagogisk ledelse handler om relasjoner. Uten den relasjonelle forankringen i kollegiet kan skoleutvikling lett bli private ambisjoner for de få og spesielt interesserte.

Før sommerferien annonserte lærer Kåre at han ikke ønsket å være ansvarlig for Crewet neste skoleår. Jeg prøvde selvsagt å overtale ham til å fortsette, uten hell. På mange måter ble det prøven på om tiltaket hadde livets rett. Det hadde det definitivt! Jeg kunne konstatere at:

”aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utvikling av kulturen i organisasjonen.” (Fuglestad og Lillejord 2007: 7)
Crewet er blitt en del av vår felles identitet.

6.0 Avsluttende betraktninger, konklusjonen

Problemstillingen i denne masteroppgaven er:

Kan en enkel aksjon utenfor rammene av den ordinære undervisningen i skolen bidra til å forhindre/snu en negativ atferdsutvikling for gutter i risikosonen?

I forlengelsen av dette formulerte jeg to forskningsspørsmål:

- Stimulerer aksjonen til et godt læringsmiljø, i så fall hvordan, hvorfor og for hvem?
- Hvordan påvirkes de relasjonelle forholdene for elevene selv, lærere og foreldre?

Mitt svar på problemstillingen er at ja, en enkelt aksjon utenfor rammen av den ordinære undervisningen i skolen kan bidra til å forhindre/snu en negativ atferdsutvikling for gutter i risikosonen.

Før jeg begynner på det første spørsmålet kan det være hensiktsmessig å repetere

Utdanningsdirektoratets definisjon av læringsmiljø:

”Med ”læringsmiljø” mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel ”.

Jeg mener jeg i denne oppgaven har vist at Crewet som tiltak har blitt et positivt bidrag i læringsmiljøet. At elever med atferdsvansker får redusert eller til og med eliminert sin negative atferd er i seg selv positivt for disse elevene. Men, det er i minst like stor grad positivt for de elevene som dag etter dag slipper å få skolegangen sin ødelagt av elevuro og utagering i klasserommet.

Den positive rollen disse elevene får gjennom sin deltagelse i Crewet gjør det vanskeligere for dem å ”ta fram” sine innlærte negative reaksjonsmønstre. De greier ikke som før å stille seg utenfor det sosiale fellesskapet som skolen representerer. De har på et vis redefinert sin egen relasjon til skolen. Det betyr i alle fall i første omgang ikke at de blir mer skoleflinke. Ofte har den destruktive adferden ført til store faglige ”hull”. Men, vi kan håpe at de kan ta igjen noe av det forsømte, selv om oppgaven er krevende både for elev og lærer. Men lærer gjør de, selv om kunnskapen ikke har en fagmerkelapp!

Læringsmiljøet har også en sosial og psykologisk side (det psykososiale miljøet).

Atferdselever blir ofte en direkte og fysisk trussel mot medelevene sine. Jeg har opplevd ganske ofte at elever blir reddet for å gå på skolen fordi de føler seg truet av elever med utagerende og voldelig atferd. Som jeg refererte til i innledningen er arbeidet for et godt psykososialt miljø en lovpålagt oppgave. Det er i dette perspektivet Crewet etter min mening har sin viktigste funksjon. Guttene oppleves ikke lenger som en trussel for medelevene. Man skulle tro at med den historien noen av guttene har med vold mot medelever, ville veien mot rehabilitering være lang. Min erfaring er at slik trenger det ikke å være. Barn er flinke til å tilgi, mye flinkere enn oss voksne. I Crewet har vi både tidligere voldsutøvere og offer. Det er nesten rørende å se hvordan de nå kan samarbeide og rose hverandres innsats.

Men, virkeligheten blir ikke definert en gang for alle. Særlig for elever med et ”langt rulleblad” kan det være vanskelig å legge bånd på seg når de kommer opp i situasjoner som framkaller følelser som tidligere var ”påbryteren” for utagering. Jeg erfarer at slike utbrudd mer blir unntak en regelen etter hvert som tiden går og den nye rollen som populær elev blir viktigere for dem.

Situasjonen i klasserommet blir selvsagt en annen når læreren slipper å bruke all sin tid og alle sine ressurser på å takle elever som konstant er en trussel mot undervisning og læringsmiljø. Læreren kan på en helt annen måte konsentrere seg om det pedagogiske arbeidet i klassen. De slipper også å bruke så mye tid på å ”ordne opp” i konflikter og episoder elevene tar med inn fra friminuttene. Det i seg selv er en udiskutabel forbedring av læringsmiljøet.

I stedet for et konstant negativt fokus, i alle fall for flere av guttene, er de blitt positive rollemodeller i skolegården. Fra vinduet kan jeg se at elever fra småskolen nærmest andektig

beskuer Crewguttene når de sitter bak sine datamaskiner, spaker og brytere og sender musikk utover skoleklassen. Når de helt på eget initiativ går inn i samspill med ”instruerende” medelever under morgentrimmen, gir de det tiltaket økt popularitet og oppslutning. Dermed blir de ”trivselsagenter”! Energien som før var en trussel for medelever og voksne på skolen er blitt en positiv ressurs. Trivsel er en forutsetning for et godt læringsmiljø (jfr. Tiller 2002).

Det relasjonelle aspektet ved Crewet er som jeg allerede har vært inne på det viktigste for guttene. Det er et gjennomgående problem for atferdelever at de verken greier å opprette eller holde på gode relasjoner til de rundt seg. Ofte er de henvist til et miljø som utelukkende omfatter andre med samme problematikk. Slike miljø blir nesten uten unntak negative og destruktive og gjør det enda vanskeligere å bryte isolasjonen (Nordahl mfl. 2011) I Crewet har vi med hele spekteret av elever, fra den sosialt svært belastede eleven til den normalt fungerende eleven som både er flink på skolen og populær i klassen. Dette tror jeg er nøkkelen til den suksessen denne enkle aksjonen har hatt.

Når jeg spør elevene om relasjonen dem imellom bruker jeg selvsagt andre ord. Men tilbakemeldingen jeg får samsvarer godt med de observasjonene jeg har gjort. De er sammen om å løse en oppgave de vet blir satt pris på. De vet også at de er privilegerte i den forstand at ikke alle får være med i gruppen. Dette gir dem en ekstra sterk følelse av samhold og identitet. Når de tar på seg sine svarte Crew t-shirts blir de et lag som jobber for hverandre.

Relasjonen til de voksne på skolen og til meg som rektor blir også forandret når guttene kommer inn i Crewet. Vi blir på et vis på samme lag. Bare det at elev og lærer kan diskutere tekniske utfordringer som jevnbyrdige, skaper en ny dimensjon i forholdet. I begynnelsen kan nok noen lærere oppleve dette som litt truende mot sin egen posisjon, men etter hvert som man blir trygg på hverandre har Crewet styrket relasjonen mellom elev og lærer.

Guttenes foresatte forteller meg at Crewet er viktig for dem. De er stolte av den innsatsen guttene gjør. Spesielt på store arrangementer der innsatsen deres ble synlig for hele bygda kunne de kjenne på den gode følelsen av stolthet over sitt eget barn. De opplevde at guttene deres som ikke alltid hadde vært like lette å få på skolen, ikke kunne komme seg fort nok av gårde. De kunne jo ikke komme for seint! Det var jo de som hadde ansvaret i dag! Jeg har tidligere brukt begrepet siderelasjon (Wadel 2009) om Crewet. Jeg tror at Crewet i stor grad

også fungerer som en siderelasjon for foresatte. Vi har en fellesarena der deres barn lykkes, der vi, både skole og hjem kan møtes som vinnere.

Vi har nå nådd metningspunktet mht. deltagere i Crewet. Tiltaket er så populært at vi må ha ventelister for opptak som læregutter. Ressurssterke foreldre til gutter med gode faglige prestasjoner sender søknad om opptak til et tiltak for å forebygge atferdsvansker! Det er neppe mulig å oppnå større enhet i enhetsskolen. Ikke bare går sønnene til ”Jørgen Hattemaker og Kong Salomo” på samme skolen, de samarbeider i Crewet tilsynelatende helt uten tanke på status, sosial bakgrunn eller resultat på nasjonale prøver. Det forteller litt om hvilken status Crewet har blant foreldre med barn på skolen. Jeg tror denne statusen er en viktig suksessfaktor for tiltaket. Foresatte for atferdselever har vanligvis ikke så mye å være stolte over. For noen er det en helt ny opplevelse at gutten deres blir holdt fram som et positivt forbilde for andre.

Jeg vil avslutte denne oppgaven slik jeg begynte med et sitat fra loven: ”Grunnskulen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.” Dette er et sitat fra § 1 i Grunnskoleloven som ble opphevet 17. juli 1998. Selv om paragrafen ikke lenger er norsk lov, er innholdet, budskapet etter min mening like aktuelt. Det er skolens jobb å virke til at elevene blir ”gagnlige” og sjølvstendige menneske, eller sagt på en annen målform: Det er et mål å gjøre elevene til verdifulle og selvstendige menneske i hjem og samfunn.

Kanskje var det siste rest av ”Den andre dagen” (jfr. Tiller og Tiller 2002) som ble feid ut av skolen 17.juli 1998? Uansett har jeg gjennom aksjonen Crewet sett hvor viktig det er for elevene å oppleve seg som ”gagnlege” eller verdifulle deltagere i skolesamfunnet.

Det er ikke bare snakk om å bytte ut en totalt unyttig væremåte (problematferd) med en nyttig atferd med et positivt fortegn for hele skolesamfunnet. Like viktig er den opplevelsen disse guttene har av verdi og verdighet! For meg blir det den endelige konklusjonen: Det beste man kan gjøre for og med denne elevgruppen er å gi dem verdigheten tilbake.

Litteraturliste

Fossåskaret E., Fuglestad, O. L. og Aase, T. H. (1997): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*, Oslo: Universitetsforlaget .

Fuglestad og Lillejord (2007): *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*: Fagbokforlaget

Grunnskolelova (Lov om grunnskolen) opphevet ved ny lov av 17.juli 1998

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Ad Notam Gyldendal (231 s).

Møller og Fuglestad (2006):*Ledelse i anerkjente skoler*: Universitetsforlaget

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2011): *Atferdsproblemer blant barn og unge, teoretiske og praktiske tilnærminger*, Fagbokforlaget

Skrøvseth og Tiller (2011):*Verdsettende ledelse*: Publikasjoner Universitetet i Tromsø

Tiller T og Tiller R (2002): *Den andre dagen, det nye læringsrommet*, Kristiansand: Høyskoleforlaget

Tiller T (2006): *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen, motoren i det nye læringsløftet*: Høyskoleforlaget

Tiller, T. (2008): *Ti tanker om skolen, brev til Storm*, Kristiansand: Høyskoleforlaget (114 s).

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*, Flekkefjord: Seek a/s (201 sider)

Wadel C (2008): *En lærende organisasjon Et mellommenneskelig perspektiv*, Høyskoleforlaget :

Hentet fra nettet:

Nordahl mfl. (2003): *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleiere og skoleledere.* Udir. <http://www.handboka.no/>

Opplæringslova: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-1>

Utdanningsdirektoratets hjemmeside: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>

May Britt Drugli (2008) NTNU: <http://www.forebygging.no/en/Kronikker/2010-2008/Tidlige-atferdsvansker-kriminell-ungdom/>

