



Fordypningsoppgave

VBU723 Psykososialt arbeid med barn og unge

Dialogkonferanse ved Fannefjord videregående skole.

"Hva er det som gjør at du ønsker å komme på Fannefjord videregående skole"?

Mona Iren Malmedal, Torben Skretting og Elin Kathrine Simensen

Totalt antall sider inkludert forsiden: 44

Molde, 22.05.14



Høgskolen i Molde
Vitenskapelig høgskole i logistikk

Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/ dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Helene Hoemsnes

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 22.05.14

Antall ord: 11989

Sammendrag

Dette er en eksamensoppgave, utført av en prosjektgruppe bestående av tre studenter ved studiet «Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge», ved Høgskolen i Molde. En del av studiet har vært å planlegge, gjennomføre og å evaluere et prosjektarbeid, og vi har gjort dette på Fannefjord videregående skole, heretter forkortet til Fannefjord. Vi, studentene har ulike faglige bakgrunner, en er lærerutdannet, de to andre er vernepleiere. Dette har ført til at vi har ulike forforståelser, og at vi har måttet bryne oss på forskjellige forståelsesrammer. Denne prosessen med å enes om hva vi har opplevd, og hva det betyr har også vært en del av prosessen. Vi valgte et brukerperspektiv og var mest opptatt av elevenes opplevelse av sin hverdag.

Vi valgte følgende forskerspørsmål: «Hva er det som gjør at du ønsker å komme på Fannefjord videregående skole»?

Med metodisk forankring i Appreciative Inquiry (heretter forkortet til AI), valgte vi dialogkonferanse og anerkjennende interju som kvalitative forskningsmetoder. I arbeidet med en AI - prosess er forankring i organisasjonen viktig. Vi har hatt en styringsgruppe hvor assisterende rektor ved Fannefjord videregående har deltatt sammen med veileder fra Høgskolen i Molde og oss studenter.

Vi ønsker å takke alle som har gitt innspill til vårt utviklingsprosjekt. Vi vil takke vår veileder ved Høgskolen i Molde, som har gitt oss mange konstruktive innspill og refleksjoner underveis i prosessen. Vi takker hverandre i prosjektgruppen for et utfordrende og lærerikt samarbeid. Vi takker også Fannefjord som tok så godt imot oss. Tilslutt vil vi spesielt takke elevene for deres bidrag. Vår oppgave besto av en planleggingsfase, selve gjennomføringen og evalueringsfasen til slutt. Som det kommer fram i oppgaven, så var det mye vi kunne og burde ha gjort annerledes, særlig i planleggingsfasen. Til tross for dette, så imponerte elevene oss i selve gjennomføringen. Vi ønsker elevene lykke til og håper at deres drømmeskole realiseres og at de derfor gleder seg til hver skoledag.

1.0	Innledning	1
1.1	<i>Forskningsspørsmål og hensikt med dialogkonferansen.....</i>	2
2.0	Teoribakgrunn.....	3
2.1	<i>Samfunnsvitenskapelig teori.....</i>	4
2.2	<i>Teori om gjennomføring av videregående skole.....</i>	5
2.3	<i>Brukermedvirkning</i>	8
2.4	<i>Positiv psykologi.....</i>	11
3.0	Metodebeskrivelse	11
3.1	<i>Appreciative Inquiry</i>	11
3.1.1	<i>Fasene i en AI prosess</i>	13
3.2	<i>Vår forståelse av AI</i>	15
3.3	<i>Deltakende observasjon</i>	15
3.4	<i>Dialogkonferanse</i>	16
4.0	Planlegging og gjennomføring av vår dialogkonferanse	17
4.1	<i>Planlegging av dialogkonferansen</i>	17
4.1.1	<i>Forankring av utviklingsarbeidet.....</i>	18
4.1.2	<i>Deltakere/ utvalget til dialogkonferansen</i>	18
4.1.3	<i>Sammensetning av gruppene</i>	19
4.1.4	<i>Anerkjennende intervju</i>	19
4.2	<i>Gjennomføring av dialogkonferansen</i>	19
5.0	Drøftingsdel	20
5.1	<i>Evaluering av dialogkonferansen på Fannefjord</i>	21
5.2	<i>Dialogkonferanse og AI som metode.....</i>	24
5.3	<i>Refleksjoner rundt gruppeprosess</i>	25
5.4	<i>Hva sier elevene ved Fannefjord</i>	26
5.5	<i>Etikken i vårt utviklingsarbeid</i>	28
6.0	Oppsummerende refleksjon.....	30
7.0	Litteraturliste	31
	Vedlegg 1.....	34
	Vedlegg 2.....	38

1.0 Innledning

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst....For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer....Kan Du gjøre det, kan Du ganske nøiagtigt finde det Sted, hvor den Anden er, og begynde der, saa kan Du maaskee have Held til at føre ham hen til det Sted, hvor Du er. Thi det at være Lærer, det er ikke at sige: saadan er det, ei heller er det at give Lectie for o.Desl., nei det at være Lærer er i Sandhed at være den Lærende. Underviisningen begynder med, at Du, Læreren, lærer af den Lærende, sætter Dig ind i hvad han har forstaaet, og hvordan han har forstaaet det, hvis Du selv ikke før har forstaaet det, eller at Du, hvis Du har forstaaet det, ligesom lader ham overheøre Dig, at han kan være sikker paa Du kan Dit: dette er Indledningen, saa kan der begyndes i en anden Forstand (Kierkegaard, 1859).

Denne oppgaven omhandler en dialogkonferanse som ble gjennomført på Fannefjord videregående skole. Dialogkonferansen ble gjennomført av elever ved Høgskolen i Molde, med klare føringer fra Høgskolen på hva som var målsetningene med en slik konferanse. Studieplanen sier blant annet:” Utviklingsprosjektet *skal basere seg på positiv psykologi og brukervedvirkning* (Studieplan Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge 2012-2014, s. 11). Notat om utviklingsprosjekt sier blant annet:” I *fordypningsoppgaven skal dere reflektere over de valg gruppa har gjort. Kunne en gjort andre valg som eventuelt ville gitt bedre måloppnåelse?*” (Notat om utviklingsprosjekt/dialogkonferanse og fordypningsoppgave 2013, s. 2)

Disse føringsdokumentene er de viktigste dokumentene for å se på Høgskolens mål, ambisjoner og hensikter med et slikt utviklingsarbeid. Arbeidet med dialogkonferansen har hatt en planleggingsfase, en gjennomføringsfase før en tilslutt har hatt en evalueringsfase. Vi vil i denne oppgaven først redegjøre for noe relevant teori og for vårt teoretiske fundament for fordypningsoppgaven. Med fordypningsoppgaven mener vi hele prosessen med planlegging, gjennomføring, evaluering av dialogkonferansen og denne skriftlige redegjøringen. Denne skriftlige innleveringen er slik sett bare å forstå som en liten del av fordypningsoppgaven.

Etter at vi har redegjort for teori og vårt teoretiske perspektivfundament, vil vi gjøre rede for metodikken som er forsøkt anvendt i fordypningsoppgaven. Deretter vil vi sette dette

inn i en sammenheng der vi planla og gjennomførte dialogkonferansen. Evalueringsprosessen er en prosess som både skjedde i en formell ramme, med møter og evalueringssamtaler i gruppen, men også i prosessen med å gjøre denne skriftlige oppgaven. Vi ønsker å poengtere at denne evalueringsprosessen fortsatt varer. Deler av evalueringen vil komme frem i et eget drøftingskapittel. Tilslutt vil vi avslutte med en oppsummerende refleksjon.

1.1 Forskningsspørsmål og hensikt med dialogkonferansen

Vi har valgt følgende forskerspørsmål: «Hva er det som gjør at du ønsker å komme på Fannefjord videregående skole»?

For å belyse og diskutere forskerspørsmålet i oppgaven har vi valgt å ta med overordnede teorier innen ulike systemteoretiske og kulturpsykologiske perspektiv. Vanligvis er forskningen opptatt av hva det er som gjør at elever faller ut av skolen, mens her er problemstillingen snudd på hodet. Positiv psykologi tar utgangspunkt i nettopp det positive istedenfor det negative. Psykologifaget har også vanligvis vist størst interesse for fortid, og i noen grad nåtid, men positiv psykologi anvendt i AI, er mest opptatt av fremtid.” Hva” er et stort ord, og det er intensjonen. Eleven får da et størst mulig definisjonsrom for vårt forskerspørsmål uten at vi har innskrenket det på forhånd.” Du” innebærer at vi ønsker at den enkelte skal få komme til orde for å fortelle sin egen historie, gi sine egne individuelle svar på forskerspørsmålet.” Ønsker” er et verb i presens som likevel er mest opptatt av framtid. Verbet oppfattes muligens som mer realistisk og oppnåelig enn” drømmer”, og vi valgte derfor dette ordet” Ønsker” er et positivt ladet ord som vi ønsker skal gi positivt ladede emosjoner i elevenes inngang til forskerspørsmålet vårt.

Hensikten med valg av spørsmål og metode er at vi ønsker å løfte fram en tro på at enkeltmennesket har hver sin historie, og at grad av skolenærvær har meget komplekse årsaksforklaringer, og at de ikke bør generaliseres. Hvert menneske har sin egen genuine historie som gjør at grad av nærvær, og de bakenforliggende forklaringene til dette, er genuint for det mennesket. Det innebærer også et syn på brukermedvirkning der den enkelte, og den enkeltes stemme blir sentral. Vi tror også at positiv psykologi er en mer fruktbar vei enn et problemorientert perspektiv, om man ønsker å få til en positiv endring i forhold til de utfordringer som den enkelte måtte ha i forhold til skolegjennomføring.

Målsetting for dialogkonferansen var at elevene ved Fannefjord skulle bli bedre kjent med hverandre på en positiv måte, bygge relasjoner og samtidig være i dialog om fagtema som fremmer elevmedvirkning for læring og trivsel.

2.0 Teoribakgrunn

«Vi er alle samfunnsvitere – men vi kunne bli bedre» (Wadel 1988, s. 9). Slik starter Wadel boken sin om samfunnsvitenskapelig vitenskapsteori. Et viktig poeng i hans bok er at alle mennesker har behov for å forklare/forstå hvorfor mennesker handler som de gjør.¹ Vi forstår andre mennesker på bakgrunn av våre egne erfaringer, følelser og tanker, på bakgrunn av vår egen kulturelle bakgrunn (Røkenes og Hanssen 2012, s. 14).

Mens et naturvitenskapelig perspektiv kan være mer positivistisk, ambisiøst i forhold til å finne ”sannheten”, være mer objektiv, så er det annerledes for samfunnsvitenskapen. Mens kvantitativ samfunnsforskning kan ha noe av de samme ambisjonene, så er kvalitativ samfunnsforskning langt unna et slikt positivistisk perspektiv.

Vi må si litt om det vitenskapsteoretiske fundamentet vårt her, for vitenskapsteori er på mange måter teori om teori, og er slikt et viktig fundament for vår oppgave, og for de teoretiske perspektivene som oppgaven vår bygger på. Vitenskapsteoretisk er vår oppgave ganske langt unna det positivistiske perspektivet. Vi har lave ambisjoner i forhold til at vår oppgave skal få en global, generell betydning for fagets forståelse av nærvær, eller fraværproblematikk i den videregående skolen.

Vi har en hermeneutisk tilnærming. Dette betyr at vi fortolker hva mennesker gjør og hva de ikke gjør. Dette medfører igjen at vi må presisere at det er mulig å fortolke adferden på andre måter. I diverse faglitteratur fremstilles ofte positivisme som et forsøk på å forklare, mens hermeneutikken forsøker å forstå.² Vi synes at ”forstå” er et begrep som lett kan misforståes, i denne sammenhengen. Vi vil poengtere en fortolkende forståelse av begrepet hermeneutikk. Begrepet ble først brukt i teologien, og ble forstått som å fortolke eller å oversette fra ulike språk. Men også disse språkforskerne innså fort at språket brukes ulikt i

¹ Bruner kaller dette fenomenet for ”folkepsykologi”. (Gulbrandsen 2006, s.14)

² En positivistisk forståelse av Jeppe på bjerget vil være at ”alle sier at Jeppe drikker, men ingen har hittil forklart hvorfor”. En hermeneutisk forståelse vil være at ”alle sier at Jeppe drikker, og det finnes tusenvis av ulike måter å forstå eller fortolke hva som innvirker på Jappes drikkevaner.”

ulike kontekster, og de ble tidlig opptatt av at fortolkningen måtte sees i sammenhengen med konteksten, og at dette var vanskelig. Vår ambisjon er altså ikke at du som leser skal få løsningen på hvorfor elever på Fannefjord går på skolen, men at du skal få med deg mulige fortolkninger på hvorfor elever kommer til skolen.³ Hermeneutikken i samfunnsvitenskapen er altså ikke bare å forstå, men å fortolke. Selve fortolkningen foregår ikke heller i et vakuum. Enten en er en vanlig samfunnsborger, eller en fagperson, så er vi opptatt av å fortolke slik at det gir mening. Om en mulig forklaring ikke gir mening søker vi vanligvis etter en annen forklaring. Mulige forklaringer eller teorier kan ha to forskjellige utgangspunkt: Enten at den skal gi mening for den som spør etter en forklaring, eller at vedkommende ser at dette kan gi mening for den som han forsøker å forklare.⁴

Fravær fra skole kan være et slikt eksempel. For den som står utenfor kan fraværet ofte fortolkes meningsløst, mens den som er fraværende kan likevel ha rasjonelle og gode grunner for sitt fravær. Vi kommer tilbake til dette senere. Det sentrale er her å peke på at det oftest er vanskelig å se alle beveggrunnene for at mennesker handler som de gjør, men som sosiale mennesker er vi alle samfunnsvitere – men vi kunne bli bedre.

2.1 Samfunnsvitenskapelig teori

Frafallsproblematikk i skolen er et stort samfunnsvitenskapelig problemområde som mange ulike fagområder vil ha ulike meninger om. Pedagogikk, psykologi, medisin og en rekke samfunnsvitenskapelige fagområder vil ha meninger om dette. Også innenfor et fagområde vil det være store forskjeller i hvordan en oppfatter denne problematikken. Vårt forskerspørsmål var: ”Hva er det som gjør at du ønsker å komme på Fannefjord skole? Hadde vi samlet John Bowlby, Sigmund Freud, Gro Johnsrud Langslet, Daniel Stern, Urie Bronfenbrenner, Heinz Kohut og Ivan Pavlov for å diskutere dette temaet, så hadde vi fått en heftig diskusjon med mange forskjellige fortolkninger og forskjellige forsøk på svar.

Vi må derfor gjøre noen grove abstraksjoner i vår oppgave, og kan ikke presentere alle teoretiske perspektiv. Vi vil starte med å si at vi har hovedsakelig systemteoretisk og kultur psykologisk perspektiv og at våre forklaringsmodeller i stor grad vil komme fra disse

³ Dette innebærer også et mer kritisk epistemologisk kunnskapssyn, se Jacobsen 2005, s.25ff)

⁴ Hans Skjervheim sier i Deltakar og tilskodar at ”å forstå mennesket er å forstå eit vesen som sjølv er i stand til å forstå og å forstå seg sjølv”(Skjervheim 1976)

perspektivene. Systemteoretisk perspektiv tar inn over seg at menneskers atferd, tanker og handlinger ikke bare skjer utelukkende i individet, men at systemet rundt individet er av avgjørende betydning for individets identitet, tanker, atferd og handlinger. Perspektiver som i stor grad har individuelle forklaringsmodeller vil se på potensielle problemer, men også løsninger, i individet. Perspektiver som i større grad fortolker virkeligheten ut fra system, vil i større grad se både potensielle problemer og løsninger i systemet.

2.2 Teori om gjennomføring av videregående skole

Frafall fra videregående opplæring er et stort problem. Det omfatter en tredjedel av hvert elevkull, reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet. Frafall er ikke et nytt problem, men konsekvensene er trolig litt alvorligere. Frafall fra videregående opplæring er ikke et særnorsk problem- det deles av mange land. Frafall er ikke et problem- det har mange årsaker, og virkningene er flerfoldige og ulike. Frafall har ikke en løsning. Mange tiltak mot frafall er prøvd, men både bruken og effekten varierer svært mye- også innad i Norge. Men noe av det som er forsøkt har virket svært bra! Problemet er derfor ikke først og fremst at man ikke vet hva som skal gjøres, men at det man har sett hjelpe er ikke nok spredt og tatt i bruk gjennom hele utdanningsverket. Og noe av det som kan virke kjent var kjent alt for ett tiår siden, men ble ikke fulgt opp eller iverksatt med tilstrekkelig kraft (Fafø-rapport 2010:03 Gull av gråstein).

Oppvekstrapporten fra 2013 utarbeidet av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet⁵ viser at nesten 70 prosent av elevene som starter et videregående løp, det vil si nær 63 000 oppnådde studie eller yrkeskompetanse fem år etter at de startet. En del av elevene vil sannsynligvis nå studie eller yrkeskompetanse. Mange trenger lenger tid, mange opp mot 10 år, etter påbegynt utdanning. Denne statistikken viser også at det er ca. 20 prosent som aldri fullfører løpet i videregående skole.⁶ Rapporten viser at de resultat som er oppnådd i grunnskolen indikerer hvordan elevene lykkes senere i utdanningsløpet.⁷ Jenter har bedre gjennomføringsresultater enn guttene i videregående opplæring. De som velger

⁵ Oppvekstrapporten er et todelt dokument. Første del er ”harde tall” som beskriver virkeligheten kvantitativt og deskriptivt. Den kommer med statistisk tallmateriale som primært sier noe om hvordan verden er, men uten å si noe særlig om hvorfor det er slik. Oppvekstrapportens andre del er en samling av artikler som kan forklare funnene i rapportens første del.

⁶ Statistisk Sentralbyrå definerer mennesker som har vært utenfor jobb og skole i tre sammenhengende år, for marginaliserte. Deres tall viser at 8% av unge voksne i alderen 20-30 år er marginaliserte. (Oppslagsverket 2013, s.11)

⁷ ”En andel av frafallet på videregående skyldes at noen forlater grunnskolen som funksjonelle analfabeter.” Frønes i Oppvekstrapporten 2013, s. 269)Follesø peker på at selve overgangen fra ungdomsskole til videregående kan være stor, og hun sier ”Mind the gap!” (Follesø 2011)

studieforberedende utdanningsprogram fullfører og består oftere enn de som velger yrkesfaglig utdanningsprogram. Elever med innvandrerbakgrunn har svakere gjennomføring enn elever med norsk bakgrunn.⁸ «Ukjente ungdommer», det vil si ungdommer som er tilmeldt Oppfølgingstjenesten (OT)⁹, men som tjenesten ikke har klart å etablere kontakt med, har vært et viktig innsatsområde. Foreldrenes utdanningsnivå, inntekt og sivilstand har stor betydning for elevenes prestasjoner og karakterer. Mesteparten av variasjonen i karakterer skyldes faktorer en hittil ikke har klart å måle på en god måte, som for eksempel elevens motivasjon og innsats, lærerens evne til å formidle og å tilpasse undervisningen og uobserverte familieekjennetegn. Det siste kan være høyt konfliktnivå i familien, rusmisbruk og sykdom (Ibid, s. 88-95).

I 1950 hadde bare 16 prosent av befolkningen over 16 år mer enn grunnskoleutdanning.¹⁰ I dag starter nesten alle – 97 prosent – direkte i videregående opplæring etter ungdomsskolen.¹¹ Endringene i arbeidslivet har betydd en dramatisk nedgang i sysselsetting av ufaglærte – kravene til kvalifikasjoner er blitt tøffere. Tidligere kunne en ungdom gå rett fra folkeskolen til en huspost, til gårdsarbeid eller til fabrikk, eller reise til sjøs, nå stilles det krav om mer spesialisert og sertifisert kompetanse. Statistisk sentralbyrå anslår at det i 2025 vil være behov for 100.000 færre arbeidstakere som bare har grunnutdanning, sammenliknet med 2004. Konklusjonen er dermed enkel og tøff: Å ikke skaffe seg utdanning vil bety å stille seg utenfor mer enn 95 prosent av arbeidsmarkedet. Og de som ikke kommer inn på arbeidsmarkedet, vil langt på vei også få en innsnevret plass i samfunnet, der mange av dem må underholdes av andre. I tillegg til økt risiko for dårlig utkomme av eget arbeid, kommer risikoen for stigmatisering og dårlig helse (Fafo-rapport 2010:03 Gull av gråstein).

⁸ Barnevernsungdom er også en risikogruppe. De fleste barn som er registrert som barnevernsklinter har en kort skolekarriere. Blant barn som ble født i 1986-1989, og som hadde vært barnevernsklinter i alderen 15 til 22 år, så hadde 83 prosent av guttene og 73 prosent av jentene bare grunnskoleutdanning når de var i alderen 20-23 år. (Ogden i Oppvekstrapporten 2013, s. 276)

⁹ OT ble opprettet etter Reform 94 og skal gi ungdom i alderen 16-21 år som befinner seg utenfor videregående skole et tilpasset og egnet opplærings eller arbeidstilbud. (Thrana, s. 5)

¹⁰ Midt på 1960-tallet var det ca. 20 prosent som avla eksamen artium; tilsvarende videregående allmennfag. (Frønes i Oppvekstrapporten 2013, s. 266)

¹¹ I et kulturpsykologisk perspektiv er det altså slik at videregående skoles betydning har blitt en kulturelt viktigere og mer verdsatt verdi i det norske samfunnet. Artikkel 14 i Oppvekstrapporten, skrevet av Dag Frønes beskriver denne kulturelle utviklingen og hvordan det har endret vår syn på "eleven".

” Det sentrale og vedvarende menneskelige problem er ikke bare hvem er jeg? men også Hvem er vi?” (Leach i Wadel 1988, s. 14)¹²

Sitatet kan overføres til den opplevde skolehverdagen. Per er både et enkeltindivid,¹³ men også som er et medlem i flere systemer¹⁴, der skolen er et av disse systemene. Hvem er så Per i denne sammenhengen? Det er naturlig å se for seg at Per får en selvforståelse både av det som skjer på skolen, men også det som skjer på de andre sosiale arenaene som Per deltar i. Hele Per sitt nettverk, og de relasjonene og erfaringene som han har med seg vil være med på å bestemme Pers selvforståelse.

Når det gjelder spørsmålet om hvem vi er, så fordrer dette, forutsatt at spørsmålet er stilt i en skolekontekst, at en kritisk ser på seg selv som en del av problematikken, men også løsningen på eventuelle utfordringer som Per eller andre i vi- fellesskapet har. Mens individperspektivet kan føre til at en ikke ser skogen, fordi at en bare ser trær, så kan kollektivperspektivet føre til at en ikke ser trærne, fordi at en ser bare skog (Hylland Eriksen 1998, s. 21).

Når skolesystem av og til forklarer utfordringer i systemet som omfatter enkeltelever ut fra egenskaper med eleven, så er dette et uttrykk for det som vitenskapsteorien kaller egenskapsforklaringer (Wadel 1988, s. 26ff). Egenskapsforklaringer er tautologiske.¹⁵ Når vi sier at Kari” er” snill, så blir det vanskelig å se for seg at Kari kan være noe annet. Det blir vanskeligere å se for seg at Kari i en annen relasjon og i en annen kontekst kan vise en annen atferd.

Overland og Nordahl sier at de i sin forskning angående elever som sliter og som har et dårlig læringsutbytte, så har de funnet tre hoved-fortolkningsmodeller, noe satt på spissen, som eksisterer i skolen:

- Når eleven ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte i den vanlige undervisningen, er det noe galt med eleven.¹⁶

¹² Giddens sier at individet skaper seg selv i en refleksiv prosess med omgivelsene. (Giddens i Thrana s.33)

¹³ En av de unge sier: ”Ungdom må i større grad få være ungdom og ikke bare elever. (Thrana s. 101)Fagfolk, lærere og pedagoger kan nok ha en tendens til å betrakte disse unge som ”elever”, og glemmer at de er noe mer, de er ikke elever hele tiden.

¹⁴ Dette kan betraktes i lys av Urie Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. (Gulbrandsen, s. 50ff)

¹⁵ Overland og Nordahl hevder at spesialpedagogikken og spesialundervisning tradisjonelt er et uttrykk for en egenskapsforklaringsmodell der en forklarer ugyldig fravær med egenskaper ved enkeltindividet. (Overland og Nordahl, s. 50f)

¹⁶ Se også (Gulbrandsen 2006, s.286ff)

- De elevene som sliter, og som skolen gjennom tester og diagnostisering finner ut at det er noe galt med, trenger en egen form for undervisning som kalles spesialundervisning.
- For denne elevgruppen trenger ikke skolen å følge opp resultatene i noen særlig grad, og det er ikke behov for å endre på undervisningen. (Overland og Nordahl 2013, s. 23).

Innad i skolesystemet hevder altså Overland og Nordahl at det eksisterer egenskapsforklaringer, og det er altså egenskaper ved eleven som det er noe galt med. Skolens respons på disse elevenes ”utfordringer”, er ganske forenklete løsninger, og det vitner om et system som også er en kultur. Skolekulturen har en mengde rådende verdier, regler, normer og sanksjoner, både bevisste og ubevisste, som det kan stilles spørsmål med dersom Overland og Nordahl sine funn er til å stole på. Dette er også et eksempel på at også det kulturpsykologiske perspektiv må anvendes for å få en bedre og bredere forståelse av frafallsproblematikk. Hvilke verdier, regler, normer og sanksjoner eksisterer på systemnivå, på gruppenivå og i relasjonen mellom to mennesker? Og hvordan konstrueres disse oppfatningene?

Det er forsket mest ut fra et problemperspektiv: Man ser etter årsaker og forklaringer på hvorfor ungdom ikke får til skoleoppmøtet. Det er forsket for lite på hva det er som motvirker frafall. (Overland og Nordahl, s. 149) For å oppsummere: Det er et vell av teorier som gir forskjellige forklaringer på årsakene til gjennomføringsproblematikken, og forklaringene er forskjellige på grunn av at en forstår tematikken ulikt. Mye faglitteratur hevder at det er vanskelig å komme med en hovedforklaring, og at tematikken og årsakene er både sammensatte og svært komplekse (Thrana, s.93).

2.3 Brukermedvirkning

Brukermedvirkning er et innbegrep i de fleste samfunnsvitenskapelige fag for tiden, og er slik en indikator på at fag og forskere ikke lever isolert på sine kontor, men at de er mennesker som beveger seg og lar seg bevege av den kulturen de er en del av.

Brukermedvirkning er altså et fenomen som har høynet sin verdi og betydning i store deler av vår kultur. Siden begrepet er tilsynelatende lett å forstå, så forstår man ikke det samme med begrepet. En fagperson som arbeider med en bruker som er «tungt» psykisk utviklingshemmet og der brukeren er uten språk, vil forstå begrepet annerledes enn en

fagperson som arbeider med kognitivt «velfungerende» unge voksne over atten år. Mye faglitteratur peker på sosialkonstruksjonalisme¹⁷ som at språket skaper ulike forståelser, men det er kanskje også slik at ulike konstruksjoner av virkeligheten skaper forskjellige meningsinnhold av begreper eller språket?¹⁸ Om dette er riktig, så vil det være slik at enkle begrep som alle ”forstår”, nettopp vil være begrep som en forstår ulikt. Begrep er ikke bare begrep, men et språklig uttrykk for det fenomenet begrepet skal beskrive.” Flink elev” er slik sett et begrepspar som vi alle forstår, men som vi likevel fyller med forskjellig meningsinnhold ut fra vårt kulturelle ståsted.

Hva er så brukermedvirkning for oss? Betyr dette at ”bruker” skal få uttalerett i sitt eget møte, men ingen stemmerett? I faglitteratur; skal forskeren fortelle hvordan han oppfatter bruker og bruker sine behov og ønsker? Eller skal bruker selv få presentere sin stemme usminket også i faglitteraturen? Og hva med medvirkning? Torben Skretting hadde i sin presentasjon på Høgskolen 07. april 2014, et nokså kritisk innlegg i forhold til begrepet ”brukermedvirkning”. Han var kritisk til at begrepet konstrueres som et nytt fenomen, og at det derfor indirekte kan si noe om at en tidligere ikke hadde medvirkning fra bruker. Han syntes ikke at begrepet smakte godt, og at det burde være selvsagt at brukere medvirker i sitt eget liv. Selve begrepet antyder at dette ikke er selvsagt. Begrepet er det ikke bruker som har kommet på, men det er fagpersoner som har kommet opp med begrepet. Det er altså slik at det er fagpersoner som har definisjonsmakten, og de har vært så rause at de har ”bestemt” at også bruker skal få lov til å ha medvirkning på sitt eget liv. Torben Skretting mente at det selvsagt burde være tvert om, at fagpersoner muligens skal få lov til å innvirke på brukers liv, og ville derfor heller kalle dette for ”fagpersonmedvirkning”. Av faglitteratur har vi funnet svært lite litteratur som er kritisk til brukermedvirkningsbegrepet, men Aadland skriver:

¹⁷ Dette er også et sentralt begrep i vår oppgave. Vi forstår med begrepet at individets virkelighetsforståelse skapes og som stadig gjenskapes i det sosiale miljøet vi ferdes. Imsen skiller mellom kognitiv konstruksjonalisme og mellom sosial konstruksjonalisme(Imsen 1999, s. 36)

¹⁸ Nygård peker på at vi først søker å forstå verden, altså fenomenene. Deretter begrepsfester vi disse fenomenene, og vi begrepsfester fenomenene ved å tenke i poler og motpoler. Dette innebærer at om vi forstår verden slik at det finnes skoletapere, så innebærer det at det også finnes skolevinnere. Finnes det marginaliserte (ungdom i utenforskap), så finnes det ungdom som er innenfor. Nygård peker på at denne prosessen med å skape en motpol er sosial konstruksjonalisme. Nygård hevder at konstruksjonalisme er en motpol til ren empirisme. Med ren empirisme mener han at subjektets erfarte virkelighet er sann,og at all kunnskap har sin basis i erfaring.(Nygård, s. 408ff) Vi forsøker i vår oppgave å etterstrebe et konstruksjonalistisk perspektiv på virkeligheten.

Skjervheim kaller derfor den positivistiske psykologien” eit uvanleg effektivt våpen” til å skaffe seg makt over andre Helse- og sosialarbeidere står også i dag i fare for å behandle klienter og pasienter som diagnoser som må forklares og behandles. Til tross for nyere retoriske talemåter om” brukeren i sentrum” og” brukermedvirkning” er fristelsen til å la egne ekspertvurderinger av pasientens og klientens beste få forrang framfor brukeren sine egne oppfatninger (Aadland 2007, s. 231).

Når dette er sagt, så vil vi likevel si at det finnes mye litteratur der brukere/elevene sine stemmer kommer godt og tydelig fram usminka i faglitteratur.¹⁹ Nordlandsforskning har arbeidet mye med frafallsforskning, og brukerperspektivet er tydelig. Thrana med flere har skrevet” Hverdagsliv og drømmer. For unge som står utenfor arbeid og skole.” Follesø har skrevet sluttrapporten til” Ungdom i svevet”, og er også tilknyttet Nordlandsforskning. Brukere har et annet ståsted enn fagpersoner, og man bør derfor anta at de vil ha spennende betraktninger som vil være nyttige for fagpersoner. Dette gjelder både på begrepsplan, men også på fenomenplan. La oss begynne med noen begreper.

Fagpersoner beskriver ungdom som marginaliserte, og at de med dette mener ungdom som er i et utenforskap, de er ikke i skolen. Levi Strauss sier at vi tenker i binære motsetninger. (Hylland Eriksen, 1998, s. 326)²⁰ ”Mørke” er meningsløst uten ”lys”. Med dette mener han at vi kategoriserer tenkningen og forståelsen vår i to motsatte grupper. Når vi tenker om noen mennesker som” utenfor”, betyr dette at vi samtidig tenker på at det finnes en annen gruppe mennesker, og de er” innenfor”. Men dette avhenger av ståsted. Vi som står utenfor utenforgruppen, definerer dem som utenfor. Når brukere som av oss defineres som utenfor får komme til orde med sin stemme, så må dette nyanseres. ” *Ungdommene har vist at det er voksensamfunnet først og fremst som definerer dem som marginalisert eller utenfor.*” (Thrana, 2009, s. 1)²¹ Begrepet marginalisering er derfor en konstruksjon. ” Risiko” er et annet eksempel på en konstruksjon. Voksne beskriver handlinger og adferd for å beskrive ”risiko” for frafall i videregående skole. Voksne forstår ungdom på

¹⁹ Elevundersøkelsen er en kvantitativ nasjonal studie der elevene selv svarer på en rekke spørsmål angående trivsel, skolemiljø og deres mulighet for medvirkning. I skoleverdenen brukes begrepet elevmedvirkning, og vi oppfatter i denne oppgaven elevmedvirkning og brukermedvirkning som synonymer. Det hadde vært meget interessant å se på resultatene for Fannefjord, men de er fritatt undersøkelsen på grunn av etiske argumenter. Hovedbegrunnelsen slik Fannefjord forklarte dette for oss, var at elevmassen var for transparent, og kravet om anonymitet ville blitt vanskelig å opprettholde.

²⁰ Dette minner også om Gregory Bateson sin tenkning. Han hevder at ting ikke gir meningsfull informasjon i seg selv. Det er først når forskjeller oppstår, at det gir informasjon og mening. (Differences that make difference). Hylland Eriksen, s.326)Se også fotnote 17.

²¹ ”Ved å ha definert en gruppe som utenfor, så er denne ”merkelappen” knyttet til det majoriteten av norsk ungdom gjør, nemlig å være innenfor utdanningssystemet eller arbeidslivet.” (Thrana m.fl. s. 16)

bakgrunn av det de gjør. Brukerne (ungdommene) snakker om følelser og relasjoner når de prøver å beskrive mennesker som er i ”risiko” for å falle ut av skole. (Barne,- likestillings-, og inkluderingsdepartementet, Det magiske øyeblikket 2010, s. 6)

2.4 Positiv psykologi

Hauger m. fl. 2011, s. 50 skriver: *Positiv psykologi brukes som en paraplybetegnelse på forsknings – og fagmiljøer innen psykologi som er opptatt av det som er godt i livet og som gjør livet verdt å leve. I positiv psykologi fokuseres det på det som fungerer fremfor det som ikke fungerer. Både positiv psykologi og positiv organisasjonsforskning fokuserer på det som aktiviserer folks styrker (Hauger m.fl. 2008).*

3.0 Metodebeskrivelse

I studiet har vi fått erfaring i å bruke metoden Appreciative Inquiry, heretter kalt AI. Ingeborg Mæland, ved Arbeidsinstituttet har hatt forelesninger og praktiske øvelser om metoden. Hennes budskap var å fokusere på det positive og anerkjenne hver enkelt deltaker. Dialogkonferanse er et viktig metodeverktøy i AI. I en dialogkonferanse arbeider vi direkte med mennesker, og anvender derfor deltakende observasjon som metode.

3.1 Appreciative Inquiry

AI ble opprinnelig utviklet av David Cooperrider i USA på 80tallet. Han var involvert i organisatoriske analyser som viste at medarbeiderne ved en av virksomhetene viste stor vilje til å få organisasjonen til fungere på tross av store organisatoriske problemer. Erfaringene fra disse studiene var med på å utvikle en ny retning innenfor aksjonsforskningen, senere kjent som Appreciative Inquiry (AI) (Hauger m.fl. 2008).

AI anvender positiv psykologi, og er både en filosofi, en tenkemåte og en metode. Overland og Nordahl gjør en distinksjon mellom anerkjennelse og ros.

Anerkjennelse innebærer en betingelsesløs aksept av eleven som person, mens ros alltid er knyttet til en eller annen standard som er oppnådd. Mens anerkjennelsen er betingelsesløs og ikke knyttet til forventninger om at barnet skal være på en bestemt måte, har ros grunnlag i en eller annen form for vurdering (Overland og Nordahl 2013, s. 36f).²²

Når anerkjennelse, slik forstått, er en holdning og en måte lærer møter elever på, så kan selve anerkjennelsen bidra til å øke elevens arbeidsinnsats og tro på seg selv i læringsarbeidet. (ibid, s. 132)²³

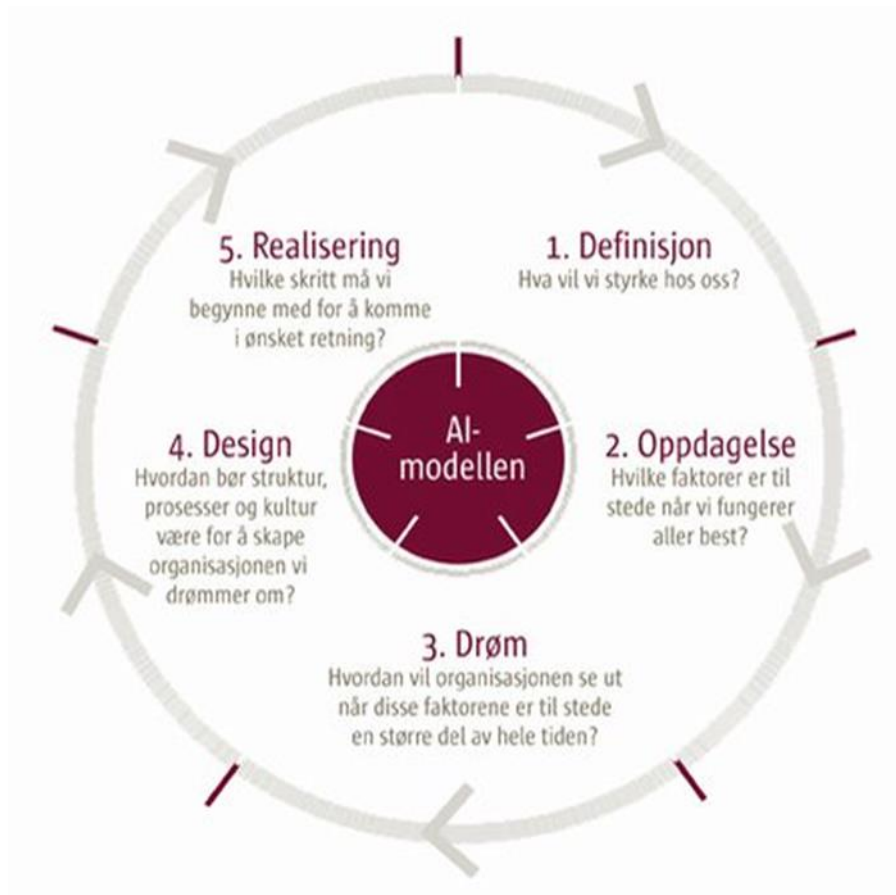
Med begrepet AI forstår vi en metode som har fokus på hva man er gode på, og hva som gjør at vi er gode på akkurat det. AI bygger på den enkle antagelse om at alle organisasjoner eller mennesker har noe som fungerer bra, og at det er disse styrkene som kan danne utgangspunktet for et arbeid for å få til positive endringer. AI anvendes med andre ord både på systemnivå og på individnivå. Det er vanlig å tenke seg at et utviklingsarbeid forutsetter at en har et problem og at målet med utviklingsarbeidet er å få løst problemet. I AI tenker en annerledes: Målet for utviklingsarbeid i organisasjoner bør være langt mer offensivt enn å løse problemer. Målet må være å utløse organisasjonens største potensiale: Skape begeistring og entusiasme blant medarbeiderne, få til fremragende resultater og være med på å skape et godt samfunn å leve i. AI tar utgangspunkt i de ansattes, ledernes og brukernes beste erfaringer og suksesshistorier. Forskingen viser at man lærer best av situasjoner hvor man har lykket. Det er lange tradisjoner for å ha fokus på problemer, hvordan de skal løses bestemmes av noen få, resterende ansatte blir brukt til å innhente informasjon om problemenes årsak, og til å gjennomføre tiltakene som de få har utviklet. I følge Bushe (2001) er skillet mellom problemløserne og de som skal implementere løsningen med på å opprettholde en struktur som i seg selv er med på å skape nye problemer i organisasjonen. AI har som mål å oppheve skillet mellom problemløserne og de som skal iverksette løsningen. De som kjenner problemene på kroppen, er også de som er nærmest til å finne gode løsninger. De som har vært med på å lage en plan, vil ikke ha noen interesse av å motarbeide den (Hauger m.fl. 2008).

²² Dette innebærer at karakterer i fag, orden og oppførsel hører inn under ”ros”forståelsen, og kan ikke oppfattes som anerkjennelse.

²³ Anerkjennelse bør ikke oppfattes bare som noe som er hyggelig å oppleve, men som et dypt menneskelig behov. Om behovet for anerkjennelse ikke gis i skolesammenheng, eller enda verre: At en opplever det motsatte, så er fravær veldig rasjonelt.

3.1.1 Fasene i en AI prosess

En anerkjennende læringsprosess består som regel av fem prosessforløp. På engelsk snakker man om 5D – modellen: Definition; Discovery, Dream, Design og Destiny.²⁴ I norsk sammenheng har vi valgt å bruke disse ordene om de fem fasene (Hauger m. fl. 2008):



1. Definisjonsfasen

Ledelse og ansatte blir enige om formålet med utviklingsarbeidet, hvordan man skal arbeide (prosessplan, valg av arbeidsmåter og metoder) og hvem som skal involveres (hvem er deltakere: alle ansatte, brukere, samarbeidspartnere). Man stiller spørsmål som for eksempel: Hva ønsker vi å styrke eller forbedre i vår organisasjon? Hva er det beste vi kan bringe fram i organisasjonen?

²⁴ Dette kan framstå som at AI er en rigid metode, men slik bør den ikke oppfattes. (Hauger 2011, s. 11)

2. Undersøkelsesfasen

Hele systemet, ansatte, ledere, brukere og samarbeidspartnere, er med på å undersøke når organisasjonen fungerer aller best i forhold til det valgte fokuset. Undersøkelsene skal gi svar på hva det er som ”gir energi” i det daglige arbeidet og hvilke forutsetninger som var til stede da organisasjonen fungerte på sitt beste.

3. Drømmefasen

Deltakerne involveres i å utarbeide en drøm/ visjon for hvordan organisasjonen ser ut hvis suksesskriteriene (som er identifisert i undersøkelsesfasen) er tilstede hele tiden. Hvordan vil organisasjonen da fungere? Hvilke resultater vil man da kunne oppnå?

4. Designfasen

Her involverer organisasjonen sine deltakere i å forestille seg hvordan strukturer, prosesser, og kulturelle mønstre bør være for at drømmen/ visjonen skal kunne bli virkelighet. Man konstruerer en ønsket fremtid, framfor å legge en handlingsplan. Hvordan skal vi arbeide sammen? Hvordan bør organisasjonen se ut? Hvordan bør vi utvikle vår kompetanse?

5. Realiseringsfasen, også kalt planleggingsfasen

Deltakerne inviteres til å identifisere hvilke skritt som må tas for å bringe organisasjonen i riktig retning og realisere drømmen. Det er to nivåer i denne fasen: Det organisatoriske nivået og det individuelle nivået. Det organisatoriske nivået har fokus på hva deltakerne som organisasjon kan og vil gjøre for å skape drømmen. Det individuelle nivået fokuserer på hva den enkelte deltaker kan og vil bidra med. Et verktøy for arbeidet i denne fasen er å lage et «veikart» over hvilke skritt som må tas, når det skal gjøres, hvem som skal involveres og hvordan målene skal nås (Hauger m.fl. 2008).

3.2 Vår forståelse av AI

AI henter elementer fra sin metodikk fra positiv psykologi, sosialkonstruksjonalisme med mer. Hvordan vi forstår AI henger igjen sammen med et større bakteppe. Hvilke mer grunnleggende perspektiver drar vi veksler på når vi igjen bruker AI som metodikk? Det går også an å hevde at AI ikke er en metodikk, men mer en filosofi, en grunnleggende måte å betrakte mennesket på. Andre betrakter AI som en holdning, en livsanskuelse som får konsekvenser for hvordan en handler i møtet med ”den andre”.

At en forstår AI ulikt, har nettopp med en slik grunnleggende perspektivforståelse å gjøre. Det er ikke slik at AI ”tilhører” det adferdspsykologiske perspektivet for eksempel. Det er derfor viktig å beskrive vårt perspektivståsted, og at det er fra det perspektivet vi forstår AI. Det er nettopp fra vårt mer grunnleggende ståsted, at vi forstår AI, ikke omvendt.

Donaldson hevder at når vi beskriver et perspektiv, så anvender vi også et perspektiv. (Donaldson 1978, s. 19) Det innebærer at verken perspektiv, begreper eller fenomener ”er”, men de får forskjellig innhold, betydning og tolkning ut fra perspektivståsted. Det betyr at begrep som kjærlighet eller omsorg som jo er grunnleggende begrep som de fleste forstår, så forstår en likevel begrepene og innholdet ulikt ut fra blant annet perspektivståsted. ”Kjærlighet” forstås ikke likt i det psykodynamiske perspektivet som i det kulturpsykologiske perspektivet. Antagelig er det mest korrekt å hevde at det finnes 7 milliarder ulike forståelser av ”kjærlighet”.

Dette innebærer et kritisk blikk på både definisjoner og begrepsforklaringer. Disse er sosialt konstruerte, og ”elev” betyr ikke det samme i India og i USA. ”Elev” vil heller ikke ha likt meningsinnhold hos en elev i Bergen sammenlignet med hans lærers forståelse av ”elev”. Med å vite litt om vårt perspektivståsted kan en nok likevel ane noe om hva vi mener både med fagtermer og med vanlige begrep, men fullt ut vil neppe du som leser forstå hva vi mener. Vi har valgt å definere når vi føler at det er nødvendig, og på begreper som er helt nødvendige for oppgaven vår.

3.3 Deltakende observasjon

Hylland Eriksen skriver om hvordan deltagende observasjon er som metode. Et hovedpoeng er at forskeren ikke observerer uten å påvirke de han observerer, men at han påvirker deltagerne, han er en av deltagerne, og konteksten endres. Han beskriver at du

som forsker enten kan selv gå inn i roller som forskeren velger selv, eller så kan forskeren bli tilegnet roller fra deltagerne.²⁵ Hylland Eriksen eksemplifiserer dette med at forskeren kan for eksempel få/ta en klovnerolle med de fordeler og ulemper det medfører. En annen ytterkant er ekspertrollen, med de fordeler og ulemper det medfører (Hylland Eriksen, 1998).

Det er i metodisk og etisk sammenheng helt sentralt å peke på at spørsmålet er ikke om vi påvirker våre forskningsobjekter, men heller hvordan. Og det er i forskningssammenheng ureddelig å være for skråsikker på at en vet svaret på disse spørsmålene.

3.4 Dialogkonferanse

Dialogkonferanse er en metode som skal bidra til å skape en likeverdig dialog mellom ulike parter som skal samhandle om nåsituasjonen, utfordringer og fremtidige løsninger. I vårt tilfelle elever og lærere ved Fannefjord. Dialogkonferanse er både en metode for brukermedvirkning og en måte å organisere læringsprosesser på innen organisasjoner, og mellom organisasjoner og deres brukere. Metoden brukes for å utvikle et mer likeverdig samarbeid mellom for eksempel elever og lærere. Et bærende prinsipp er likeverdighet, og møtet skal være av ikke-hierarkisk karakter. Et viktig mål er å gi dem som ikke har trening i å ta ordet, mulighet til å ta ordet. Dialogkonferansen gir muligheter til innflytelse for alle berørte parter i beslutningsprosesser.

Dialogkonferanse har røtter i aksjonsforskning. Utgangspunktet er at forskningen alene ikke kan forvalte den fulle sannhet om et fenomen eller problem, eller oppskriften på hvordan problemet skal løses. Man må gå inn i et samspill med de som har kunnskap om fenomenet/ problemet. Konferanseformen er videreutviklet og anvendt som metode i kvalitetsutvikling, spesielt for å sikre brukermedvirkning og fremme samarbeid på tvers av organisasjoner. Dialogkonferanser er også mye brukt i helsefremmende og forebyggende arbeid.

Planleggingen og arbeidet med å organisere en dialogkonferanse foregår i fem faser:

- 1. Forankring av AI metoden**
- 2. Planlegging og opplæring i metodikken**
- 3. Gjennomføring av dialogkonferansen**

²⁵ (For å lese mer om dette med roller, kan man lese Erwin Goffmann og hans bok *Vårt rollespill til daglig*)

4. Etterarbeid og tilbakemelding av dialogkonferansen
5. Evaluering og videreføring av AI.

Under konferansen arbeider deltagerne i en prosess, der man veksler mellom små og store grupper som reflekterer sammen og i plenum. Felles for alle dialogkonferanser er at de er sammensatt av små grupper, hvor samtalen styres etter enkle prinsipper som gjør at alle blir lyttet til og hørt. En dialogkonferanse er sammensatt av sesjoner. En sesjon behandler et tema og består av tre ulike trinn: Konferanseledelsen gir korte instruksjoner i plenum om hvilket tema som skal diskuteres, hvilken gruppesammensetning som benyttes og hvilke spilleregler som skal gjelde for arbeidet i gruppene. Alle gruppene arbeider med det samme tema i hver sesjon. Resultatet av arbeidet i gruppene skrives ned, og man forbereder presentasjoner. Gruppene rapporterer så i plenum.

4.0 Planlegging og gjennomføring av vår dialogkonferanse

I dette kapitlet vil vi ta dere med i arbeidet gjennom dialogkonferansen på Fannefjord videregående skole tirsdag 1. oktober. Vi vil redegjøre for hvordan dialogkonferansen ble planlagt og gjennomført. Ved Fannefjord er det en sammensatt gruppe av elever. Skolen tilbyr et tilrettelagt skoletilbud for de som på grunn av blant annet psykiske, sosiale eller emosjonelle vansker synes det er vanskelig å være elev ved en stor skole.

4.1 Planlegging av dialogkonferansen

Planleggingen av dialogkonferansen startet i handlings- og refleksjonsgruppen ved Høgskolen i Molde. Vi hadde vårt første møte med Fannefjord i april 2013, selve gjennomføring av dialogkonferansen fant sted 01. oktober 2013. På det første møtet, møtte assisterende rektor, vi og veileder fra Høgskolen. Vi presenterte AI, noe skolen allerede hadde kjennskap til, og de ønsket dette velkommen som en metode som kan systematiseres mer på skolen.

I planleggingen valgte vi å ha et positivt fokus, og vårt forskningsspørsmål lød som følger: «Hva er det som gjør at du ønsker å komme på Fannefjord videregående skole?»

Å sikre en god tilslutning hos ledelse, ansatte og elever er viktig i forankringsarbeidet av en dialogkonferanse. Vi hadde et ønske om å inkludere ledelse, lærere og elevene tidligst

mulig, slik at de kunne få et eierskap til prosessen. Siden AI ikke bare er en metode, men også en måte å se seg selv og omverdenen på, er dette en indre prosess som krever litt tid for den enkelte som skal delta. Vi så tidlig i prosessen behovet for en styringsgruppe.

Assisterende rektor ville bruke litt tid på å finne elever som kunne være med.

Styringsgruppa, ble bestående av studenter og veileder fra Høgskolen i Molde, og en elev og assisterende rektor fra Fannefjord. Eleven fra Fannefjord valgte å trekke seg underveis i planleggingsfasen. Hovedansvaret for styringsgruppen har vært å definere mål, planlegge å gjennomføre dialogkonferansen ved Fannefjord.

4.1.1 Forankring av utviklingsarbeidet

I planleggingsfasen er det viktig å involvere og informere alle andre som er i organisasjonen, og ikke bare de som er i styringsgruppen, slik at det blir et positivt fokus for alle i organisasjonen. Organisasjoner som velger et positivt fokus lykkes bedre enn andre (Hauger m.fl. 2008). Som et ledd i denne involveringen var vi ved Fannefjord og presenterte oss og for å høre hva skolen tenkte om hvorfor elevene møtte opp. Dette var et forum hvor ledelse, ansatte, elever og oss studenter møttes for å diskutere ulike saker. På dette fellesforumet ønsket vi å få en tilbakemelding på hvordan vi skulle samarbeide framover.

4.1.2 Deltakere/ utvalget til dialogkonferansen

De fleste av styringsgruppemøtene ble holdt i planleggingsfasen. Vi hadde møter hvor det blant annet ble diskutert hvem som skulle være med på konferansen. I starten var tanken at dette skulle være en konferanse for alle elevene og lærere ved Fannefjord, men ledelsen mente det ble for mye for elevene, og det kunne bli oppfattet som skremmende. Det ble anbefalt at vi gikk inn i små klasser, som skulle bli godt informert før vi kom, slik at det kunne føles tryggere for elevene.

I forankringsarbeidet dukket det opp mange spørsmål som var viktig for prosessen videre. Vi undret oss over hvordan vi kunne nå elevene og ansatte på en slik måte at AI ble implementert hos dem på en trygg og god måte. Hvordan skulle vi klare å gjøre dette interessant for elevene på en slik måte at de følte det var nyttig for dem? Det var mange tanker som dukket opp og vi diskuterte innad i gruppen om hvem det var prosessen var

viktigst for? Var det oss eller elevene på Fannefjord? Vi problematiserte situasjonen ved å tenke på hvem som skulle fortsette prosessen etterpå. Hadde lærerne mulighet å ta i bruk AI- metodikken, og så de den som hensiktsmessig i forhold til elevene?

4.1.3 Sammensetning av gruppene

Ved gjennomføringen av konferansen ble elevene satt sammen etter klasser og det var en student som var gruppeleder på hvert bord. Vi hadde ikke referent og ordstyrer. Dette ble hensiktsmessig i diskusjonene og det følte mer naturlig. Det som ble negativt var at noen av elevene som ikke turte å snakke, ikke fikk løftet ut stemmen sin. Elever som var mer verbalt aktive fikk sagt mer, så på den måten kunne dette bli en skjev maktfordeling.

4.1.4 Anerkjennende intervju

Anerkjennende intervju er en sentral metode i alle dialogkonferanser. Anerkjennende intervju skiller seg ut fra andre intervjuer ved at man får intervjupartneren til å fortelle om sine beste opplevelser og historier ved at intervjuer selv er engasjert og lytter på en positivt og engasjert måte. Når man lytter, er det viktig at man har et positivt utgangspunkt. Gjennom samtaler utvikler man en «database» som gir et helhetlig og nyansert bilde av arbeidet med hvordan elevene har det på Fannefjord. Elevene får et mer nyansert syn på hverandre og får et mer innblikk i hverandres verdener, ved at man lytter ut den andre og den andres drømmer og håp for fremtiden (Hauger m.fl. 2008).

4.2 Gjennomføring av dialogkonferansen

Selve dialogkonferansen ble gjennomført på Fannefjord 1. oktober 2013. Vi møtte i det vanlige klasserommet til de elevene som pleide å være der, dette for at det var et kjent rom, som igjen kunne skape trygghet i situasjonen. Dette var bevisst fra ledelsen sin side. Det kom også noen elever fra en annen klasse. Det var til sammen sju elever og tre studenter og vår veileder fra Høgskolen. En av studentene ønsket velkommen

Vi var opptatt av at det skulle være en god og fin stemning. Vi hadde derfor tent lys, dempet belysningen og smurt på god mat. Vi hadde med musikk som sto lavt på for å få elevene til å slappe av og «ufarliggjøre» situasjon. Det var en lærer som var med en stund

først, og på slutten. Det var vi som var studenter på Høgskolen i Molde som styrte prosessen.

Noen av elevene hadde fått informasjon, mens andre elever ble bekymret fordi de ikke hadde fått nok informasjon. Som tidligere nevnt så var det ikke oppnevnt noen gruppeledere for dialogkonferansen, og vi gikk derfor gjennom den praktiske biten i fellesskap. Det ble poengtert at vi ønsket å høre den enkeltes stemme og at alle var viktige deltagere her.

Første delen besto av anerkjennende intervju. To og to elever gikk sammen og intervjuet hverandre i ca. 20 minutter til sammen. De skulle lytte ut hverandre og komme med oppfølgingsspørsmål som vi hadde laget i intervjuguiden. Dette var også et redskap for at elevene ikke skulle gå i dialog, men gjenfortelle hva den andre hadde å si. Ved å bruke spørreord får personen utdypet svarene sine. Etter at deltakere i de ulike gruppene hadde intervjuet hverandre gikk vi over til del to; Lappemetoden - for å oppsummere den positive kjernen på veien til felles mål: «Hva er det som gjør at du ønsker å komme på Fannefjord videregående skole»? Elevene skrev ned på gule post it lapper ulike kriterier som må være til stede for at Fannefjord skal bli/ være deres drømmeskole. I plenum leste den enkelte opp sine lapper, og de ulike kriterier ble plassert i det såkalte styrke -treet.

5.0 Drøftingsdel

Innenfor aksjonsforskning er en opptatt av hva som fungerer, altså et positivt fokus, kontra det negative. De mener det er dette som er med på å skape energi og oppadgående spiraler i en organisasjon (Hauger m.fl. 2008). Vi vil nå diskutere metoden dialogkonferanse, både styrker og svakheter, for deretter å se på om andre valg underveis kunne gitt en bedre måloppnåelse. Videre går vi inn på hva elevene på dialogkonferansen mener er avgjørende for at de ønsker å komme på Fannefjord, hvilke erfaringer har de? Forskjellige faktorer de har erfaring med å lykkes med, blir trukket frem i arbeidet. Vi vil videre i oppgaven diskutere noen av disse punktene.

5.1 Evaluering av dialogkonferansen på Fannefjord

Etter gjennomføringen av dialogkonferansen sitter vi igjen med mange spørsmål. Har vi klart å nå målsettingen med å bruke dialogkonferanse som metode? Selv om vi gjentatte ganger fikk veiledning på at forankringsarbeidet var viktig, ser vi i ettertid at dette kunne vært gjort grundigere. Forankring handler om å finne ut av hvilke parter som må være med på dialogkonferansen fordi de har makt til å gjennomføre eller hindre endringsprosesser. Det er viktig å involvere aktuelle parter i alle prosesser slik at de utvikler eierskap og er med på å utvikle dialogkonferansen. Det kan være lurt å tenke over hvor initiativet til dialogkonferansen kommer fra (utenfra, fra grasroten eller fra toppen i organisasjonen?) og hvor det vil trenge ekstra støtte. Det er helt nødvendig at prosessen har støtte og legitimitet hos alle involverte parter. I vårt tilfelle kom initiativet utenfra, vår jobb var derfor å forankre AI metodikken innad i organisasjonen.

Vi gjennomførte selve dialogkonferansen med en klasse på syv elever. Med en annen sammensetning, kunne konferansen tatt en helt annen vending.

Brukerperspektivet er en viktig faktor innenfor metoden, og dette har vi i noen grad klart å få frem ved vårt utvalg. Ved å arrangere en dialogkonferanse for ledelse og lærere, og en for elevene ville vi kunne fått frem et helt annet materiale enn det vi sitter med i dag.

I følge pensumlitteraturen bør dialogkonferanser skje med støtte og aktiv deltagelse fra organisasjonens formelle ledere. Vi hadde med oss assisterende rektor i styringsgruppa, vi valgte å stole på at hun tok ansvar for å forankre AI- metodikken i lærerkollegiet. Vår tanke var at alle, ledelse, lærere og elever skulle ha en felles enighet/ forståelse for hva som var hensikten med dialogkonferansen. Det å skape en felles forståelse av hensikten er en viktig del av forankrings - prosessen. Skal dialogkonferansen bidra til ny kunnskap og resultere i nye tiltak eller ny praksis er bred deltagelse en forutsetning. Vår opplevelse i ettertid er at forankringen i organisasjonen sviktet, og det er det flere årsaksforklaringer til. Vår deltakelse i møtene til styringsgruppa ble noe tilfeldig, det var ikke alle som hadde anledning til å møte hver gang, den som var på det ene møtet, greide ikke å delta på det neste og greide heller kanskje ikke helt å kommunisere videre det som var blitt bestemt. Kvalitetssikringen sviktet i flere ledd, vi valgte å stole fullt og helt på assisterende rektor, og sjekket ikke ut at vi hadde en felles forståelsesramme for hva, hvem, hvordan og når ting skulle skje. Dette tar vi selvkritikk på.

Videre var vi under tidspress, et tidspress vi selv hadde konstruert da vi hadde satt opp en dato for gjennomføring som de fleste i gruppa ikke ville vike på, dette var blant annet årsaken til at gruppa måtte dele seg og holde to dialogkonferanser. I ettertid tenker vi at dette tidspresset kanskje kan forklare at vi mistet den ene eleven som var deltaker, da vi måtte gjennomføre møter på tidspunkt som kanskje ikke passet for denne eleven.

Vi tenker at vi har vært lite anerkjennende i forhold til hverandre i gruppeprosessen, det har kanskje vært den sterkeste rett som har vært rådene for selve gjennomføring av møter og fastsettelse av dato for konferansen. Vi var alle enige om at det var elevene som skulle være i fokus, at det var viktig å få frem deres stemmer. I etterkant ser vi dessverre at egne behov gikk foran intensjonen om brukermedvirkning, da vi var mer opptatt av oss selv, det å få ferdig et produkt enn å forvise oss om at alle prosessene i AI var ivaretatt.

Hvordan en dialogkonferanse blir organisert og utformet vil variere alt etter hvem som er målgruppen, hvor mye tid og ressurser man har til rådighet og hva slags kompetanse deltakerne har. En konferanse kan vare fra fire timer til to dager. Elevene var vår målgruppe, og assisterende rektor la til rette for at vi fikk to skoletimer til å gjennomføre konferansen. På grunn av tiden vi hadde til rådighet valgte vi å behandle et tema. Vi ønsket og utforske elevenes positive opplevelser og drømmer og tok i den anledning i bruk anerkjennende intervju som metode. Anerkjennende intervju som metode bidrar til å skape gode relasjoner, og når vi intervjuer en annen person om når han/ hun fungerer på sitt beste, vil vi se den andre i et godt lys (Hauger m. fl. 2008).

Vi delte klassen inn i tre grupper, hver gruppe hadde en gruppeleder/ ressursperson representert ved Høgskolen i Molde. Et viktig steg i planleggingen er rekrutteringen av ressurspersoner til å være gruppeledere på dialogkonferansen. Det er naturlig at gruppelederne utgjør et representativt utvalg av deltakerne på dialogkonferansen. I ettertid ser vi svakheten av at vi ikke rekrutterte ressurspersoner i elevgruppen til å være gruppeledere, årsaken til at vi ikke gjorde dette har sammenheng med tiden vi valgte å sette av til arbeidet med konferansen. For å skape trygge gruppeledere og gode gruppeprosesser bør man ha en dags opplæring til å gjennomgå hensikt, rolle, metoden og de verktøyene man planlegger å bruke. Vi ser helt klart i ettertid av gjennomføringen at vi burde prøvd ut intervjuguiden i forkant av konferansen, dette ville vært nyttig læring for oss som gruppeledere, samtidig som vi hadde kunne kommet med forslag til forbedringer av guiden. I tillegg kunne vi tilpasset og utviklet selve konferansekonseptet. Opplæring av

elevene kunne bidratt til kompetansebygging slik at de kunne blitt gruppeledere og videre vært med på å utvikle organisasjonen.

For å skape trygghet og grunnlag for en god dialog må alle møtes med vennlighet og behandles med respekt. Her ønsker vi å gi ros til oss selv da vi mener elevene ble møtt på en anerkjennende måte. For at det skal skje en anerkjennelse må det vises gjennom en handling (Gjertsen 2013, s. 16). Man må arbeide aktivt for å redusere de barrierene som hindrer folk fra aktiv deltagelse. Underveis i konferansen opplevde vi at ikke alle ble hørt, da det var enkelte elever som ikke turte å snakke i plenum, mens andre var meget aktive verbalt og kanskje tok for mye styring.

I vår dialogkonferanse falt det seg naturlig å jobbe med homogene grupper da vi kun skulle jobbe med elevene. Homogene grupper kan gi større trygghet og er nyttig for å beskrive hvordan man opplever nå-situasjonen. For eventuelt å kunne skape en forståelse på tvers av grupper er det imidlertid ofte best å blande gruppene.

Hvor mye tid elevene skulle bruke på de ulike spørsmålene hadde vi ikke fastsatt på forhånd, dette medførte at siste del måtte rushes igjennom for at vi skulle komme i mål. Tidsplanlegging er en viktig del, og alle deltagerne må få den tida de er lovet og det må legges til rette for en god dialog. Det er fort gjort at noen snakker bort all tiden – og at andre må nøye seg med å lytte til dem. Det samme gjelder for framleggene i plenum; alle gruppene må slippe til.

Da vi ikke kvalitetssikret informasjonsflyten som skulle komme ut til elevene i forkant av konferansen, var det dessverre noen elever som kom helt uforberedt til møte med oss. Dette opplevdes ubehagelig for den enkelte elev, men også for oss som studenter med tanke på at vi hadde brukermedvirkning i hovedfokus. Vi vurderte å avbryte konferansen, men isteden valgte vi å anerkjenne elevene på hvordan dette måtte/kunne oppleves for dem. Vi ønsket elevene velkommen, fortalte litt om hvem vi var før vi viste et utsnitt fra en programserie på NRK - «Oppdrag lykke». Videre informerte vi om rammer og hensikt for dagen, før vi delte elevene inn i grupper. Hver av oss studenter var gruppeleder for hver vår gruppe. Vi innledet gruppearbeidet med en liten presentasjon av oss selv, dette for å skape trygghet i gruppa.

Etterarbeidet er viktig om en vil oppnå et godt resultat av dialogkonferansen, og man bør raskt komme i gang med dette mens stoffet og inntrykkene er ferske. Vi har brukt mye tid

på evaluering i handlings – og refleksjonsgruppa, fokuset har vært på gruppeprosessen, hva gikk bra/ mindre bra underveis i prosessen og på selve konferansen, og hva kunne vi gjort annerledes. Gruppa var tidlig enig om at vi ønsket et avsluttende møte med assisterende rektor ved Fannefjord. Tema for møtet skulle være en evaluering av forarbeidet og gjennomføringen av konferansen. En dialogkonferanse er ofte begynnelsen på en prosess og det som har kommet frem på konferansen er gjerne retningsgivende for veien videre. Det er viktig at representanter for alle gruppene som har vært med i prosessen trekkes inn i det oppsummerende evalueringsarbeidet. Det at alle involverte føler eierskap til prosessen vil bidra til at endringer vil bli varige.

Det er et etisk ansvar forbundet med å sette i gang prosesser der det skapes forventninger om endringer. Disse forventningene må så langt som mulig innfris og dette er et viktig lederansvar. Vi ser i etterkant store svakheter ved at AI – metodikken ikke ble forankret i lærerkollegiet, og vi har oss selv å takke for at vi ikke kvalitetssikret at dette ble gjennomført. Under selve konferansene trakk vi heller ikke noen klare konklusjoner om hvordan Fannefjord kunne jobbe videre med AI – metodikken. Verken elevene, lærere eller ledelse ved Fannefjord har fått noen skriftlig tilbakemelding om hva vi kom fram til, om hva som kommer til å skje videre.

5.2 Dialogkonferanse og AI som metode

Dialogkonferanse som metode kan være godt egnet for å få frem den enkelte elevs synspunkt, elevene må undre seg sammen med, og forsøke å forstå hverandre. De får øvet seg på samarbeids - og kommunikasjonsferdigheter, noe som er viktige elementer for å kunne skape gode relasjoner og få kjennskap til hverandre. Vi ser også klare svakheter ved å ta i bruk denne metoden, da flere av elevene kanskje er redde for å snakke i det offentlige rom/grupper. Elevene som er redde bruker mye tid og krefter på å grue seg til/for å delta i diskusjoner eller situasjoner der de kan bli stilt spørsmål eller lignende. I verste fall gir de opp og avslutter skolegangen. Når det gjelder AI metodikken ser vi også noen klare svakheter. Når ledelse og lærere kun har fokus på det positive, og ikke på utfordringene, kan for eksempel mobbing bli oversett og sinne og frustrasjon får ikke komme til uttrykk. Elever som er misfornøyde kan da velge å trekke seg ut. Som mennesker kan vi stå foran mange utfordringer, som kan være både vanskelige og komplekse, og som igjen kan virke umulig å løse opp i. Av og til har en kanskje nok med bare å eksistere, nok med å holde

hodet over vannet. Det kan da oppleves som svært krenkende, og kanskje svært så provoserende at noen, kanskje fremmede, skal komme å få en til å tenke «positivt». Et problem/ problemene kan være komplekse og ha mange årsaker, og virkningene kan være flerfoldige og ulike. Det er ofte ikke en løsning. På den annen side kan AI hjelpe oss ut av et negativt spor, få opp humøret og hjelpe oss videre på veien, på veien til våre ønsker og drømmer. Vi velger å se på dialogkonferanse og AI metodikk som en prosess som må pågå kontinuerlig, det hjelper ikke å tro at en skal gjøre et endringsarbeid i en organisasjon bare ved å arrangere en dialogkonferanse.

5.3 Refleksjoner rundt gruppeprosess

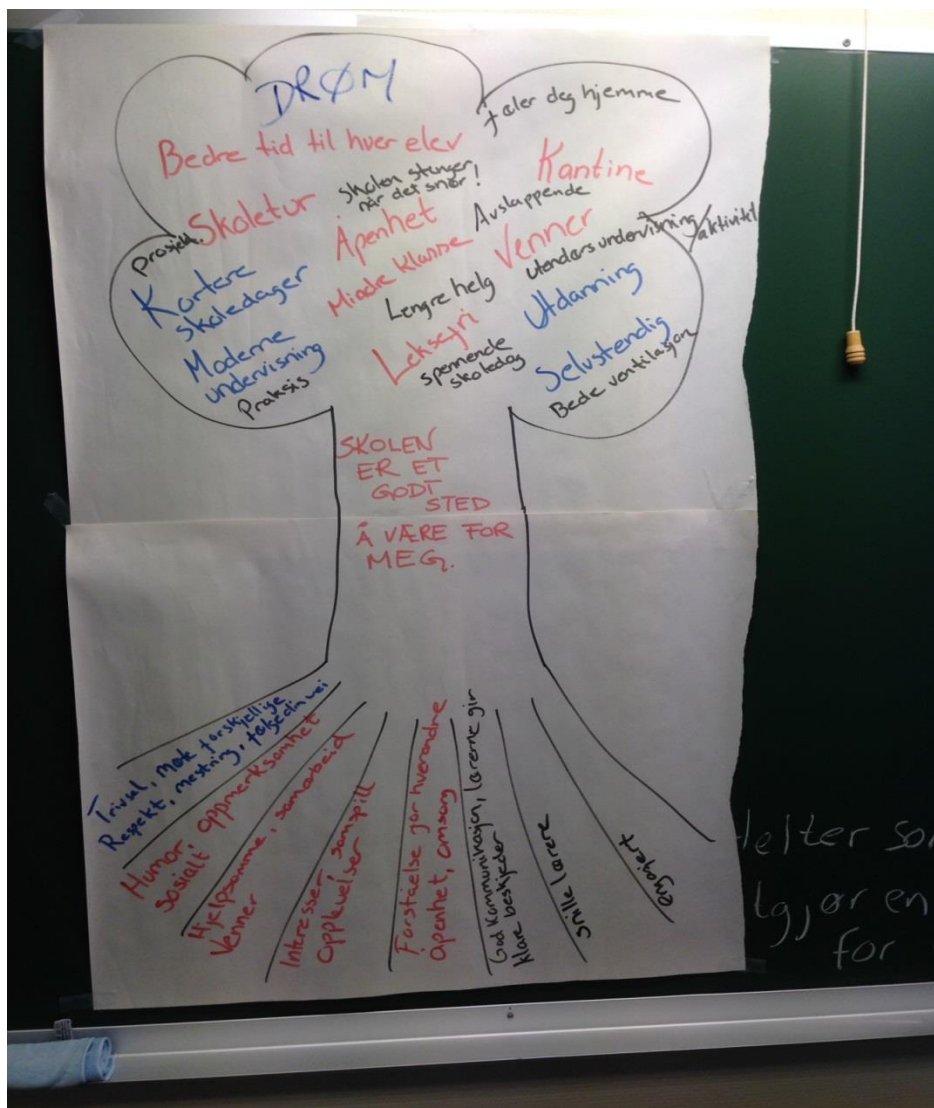
Vår handlings – og refleksjonsgruppe hadde i utgangspunktet sju medlemmer, et av medlemmene valgte å ta ut permisjon skoleåret 2013/ 2014. Gruppen har holdt sammen siden høsten 2012 til og med dags dato. I gruppa ble vi enige om å samarbeide om utviklingsprosjektet. Vi var enig om at det var en stor utfordring å være seks medlemmer, underveis i prosessen valgte vi derfor å dele gruppa to. Det var bred enighet om at prosjektet skulle prioriteres, og vi satt derfor tidlig i prosessen opp tid og sted for møter. I ettertid ser vi at AI-tenkningen ikke er implementert internt i gruppa. Dette viser seg spesielt i diskusjoner hvor vi kanskje ikke er gode nok til å lytte til det alle har å si. Vi ser i ettertid at vi kanskje burde vært mer bevisst på å bruke modellen for dialogkonferanser som metode på møtene våre.

Medlemmene i gruppa er forskjellige i forhold til å møte forberedt og ha gjennomført det som ble avtalt på forrige møte. Dette har ikke ført til noen store konflikter da vi har valgt å ha fokus på andre ting. Medlemmene har ulik arbeidskapasitet, ulikt ambisjonsnivå og ulike arbeidsavtaler i forhold til studiet.

En gruppe på seks medlemmer gir utfordringer, på godt og vondt. Å finne tid til å møtes, få frem ulike meninger, ulik fagbakgrunn og ulike mennesketyper er eksempler på dette. Vi har lært mye av hverandre både faglig og relasjonelt. Vi har erfart at det er mye ressurser å hente i gruppa vår, dette har vi spesielt sett i innspurten. Vi mener dette samarbeidet har gitt oss mye verdifull erfaring i forhold til gruppeprosesser og samarbeid.

5.4 Hva sier elevene ved Fannefjord

Elevene ved Fannefjord ble utfordret til å dele de svarene de hadde på vårt forskerspørsmål, «Hva er det som gjør at du ønsker å komme på Fannefjord videregående skole»? Dette spørsmålet ble noe forenklet og det var viktig at elevene skulle føle at de kunne lage seg en drømmeskole. Sitatet som ble stående i stammen på treet blir da «skolen er et godt sted å være for meg». Stikkordene de hadde ble skrevet opp og plassert i «treet». Treet er en visualisering av de drømmene som elevene har for sin skole. Treet er en metafor, og røttene er en metafor på det usynlige, det som ikke vises men som behøves for å få til drømmen. Røttene tar til seg næring til hele treet, og røttene gjør også at treet står tryggere når det stormer. Oppe i treet har vi det synlige, og fruktene av næringen fra røttene.



Når man oppsummerer svarene som elevene er opptatt av så handler det i hovedsak om relasjoner og emosjoner. Når det gjelder relasjoner så snakker de om relasjoner til lærere og medelever. Dette er i tråd med mye av teorien som ligger til grunn for denne oppgaven. De ønsker seg egentlig ikke «bedre» lærere, men at lærerne har egenskaper som å være mer tilgjengelig, ha tid til hver enkelt elev, være snill, engasjert, og vise eleven respekt og forståelse.

Venner er både røtter og drøm, og er den eneste faktorene som elevene selv plasserer begge steder. En kan derfor forvente seg at elever som har nære og gode relasjoner til både medelever og lærere, vil få et større nærvær på skole. I motsatt fall, å ikke ha venner er sårbart, og det å gå på skolen og hver dag minnes om dette sårbare, gjør at fravær bør oppfattes som rasjonelt.

Det er veldig få tekniske ting elevene ønsker seg, unntakene er kantine, bedre ventilasjon og moderne undervisning. Når en tolker frafallsproblematikk, så viser de ofte til tekniske muligheter/ løsninger. Når vi ser hva elevene sier her så er det ikke det de er mest opptatt av. Derimot er de opptatt av gode relasjoner og det å bli møtt og sett.

Gjennom brukermedvirkningsprinsippet som vi har henvist til tidligere, er det klare sammenhenger mellom hva elevene på Fannefjord ønsket seg, når man sammenligner med Nordlandsprosjektet, «ung i svevet». Som ungdommene i begge prosjektene har henvist til så er det viktig for dem at de blir respektert av lærerne, og at de har tro på dem. Andre likhetstrekk er at ungdommene ønsker at lærerne skal vise dem tillit og å le sammen med dem. Det er som Overland og Nordal hevder: at relasjon til medelever og relasjon til lærere er avgjørende for å lykkes i skolen. Dette er noe elevene formidlet ved å si at de ønsket å føle seg hjemme. Dette kan igjen være tanker som elevene har i forhold til trygghet og at de ønsker å være trygge, og verdsatte.

Elevene på Fannefjord ønsket også mer selvstendighet. Det henger tett opp mot tillit og å bli vist respekt til å klare seg selv. Ungdommene i «ung i svevet» ønsker at lærerne skal forvente noe av dem som de kan mestre. Ved å mestre føler man seg mer verdsatt og det gjør noe med den personlige og individuelle utviklingen og selvtilliten til hver enkelt elev. Dette er et såpass sentralt poeng i pedagogikkfaget for å forstå fraværproblematikken, at denne forskningen har fått egen benevnelse, og kalles som regel «mestringsteori» Vi har gjennom dette utviklingsprosjektet blitt mer bevisst at ungdommer må høres og bli lyttet

til. Det er ofte slik at det er de voksne og «fagfolkene» som sitter med svaret. Det er vel heller slik at det er ungdommene som sitter med nøkkelen til hva som er best for seg selv?

Elevene på Fannefjord ga også klart uttrykk for at de ønsket seg lærere som kunne gi dem klare beskjeder. Dette skaper trygghet for ungdommene, og er med på å skape tydelige regler for relasjonen. Om vi skal si noe mer om hva vi lyttet til «bak ordene», så er det nettopp trygghet vi hører bak flere av disse begrepene.

5.5 Etikken i vårt utviklingsarbeid

Etikk og moral er to synonymer som begge kan oversettes fra grunnspråkene til sedvane eller skikk. Begrepene har likevel fått forskjellig betydning i teologifaget og samfunnsfagene. Mens etikk har blitt forstått som teorier eller tankene våre rundt hva som er riktig og galt, så har moral blitt forstått som det som vi rent faktisk gjør, og om det er riktig og/eller galt. Etikk er det vi sier, mener, tenker, er overbevist om, mens moral er det vi faktisk gjør.

Vårt utviklingsprosjekt har ikke bare vært teori eller teoretisering rundt hva som er ”riktig” forståelsesperspektiv, ”riktige” årsaker og ”riktige” tiltak for å få til gjennomføring av videregående skole. Det er heller ikke bare teoretisering rundt hvordan en ”riktig” skal møte eller behandle bruker/elev. Vi har også gjennomført en dialogkonferanse som har berørt mennesker, og derfor er det ikke bare etikk, men også moral vi må drøfte i denne oppgaven.

Etikken vår har vært at vi hadde et ønske om å møte elever og lærere med anerkjennelse, respekt og likeverd. Vi har ønsket at hver stemme skulle være viktig, særlig elevenes stemme. Vi har ønsket at brukermedvirkning skulle være essensielt i vårt møte med elevene på Fannefjord. Vi ønsket at de skulle ha eierskap til løsningene på forskerspørsmålet vårt.

Når vi i ettertid ser på det vi rent faktisk gjorde, så er det tydelig at det kan være stor forskjell mellom teori og praksis, eller etikk og moral. Dette er særlig tydelig i vår planleggingsfase, tiden før vi rent faktisk gjennomførte dialogkonferansen på Fannefjord. Vi dannet styringsgruppe og hadde mange møter der elever ikke var representert. Det vi rent faktisk gjorde, står ikke i samsvar med det vi sa at vi skulle gjøre.

Dette er alvorlig, for det er altså ikke en ren teoretisk diskusjon om hva som er riktig og galt, men vi møtte faktiske mennesker på en måte som vi ikke ønsket å møte dem.

Hvordan en møter mennesker kan sette varige spor, både positivt og negativt.

Ungdommene i Nordlandsprosjektets prosjekt ”Ungdom i svevet” er ungdommer som sliter blant annet med skole. De sier følgende om hvordan de ønsker å bli møtt:

- Snakk med oss, og tro på oss
- Alle har en drøm. Spør etter den, og tro på den.
- Bry deg om oss
- Finn oss der vi er, og gå ut av kontorene.
- Hold ut, ikke gi opp.
- Vi trenger en voksen å stole på.
- Gjør noe sammen med oss.
- Le med oss.
- Gi oss praktisk hjelp, og hjelp i hverdagen.
- Gå ved siden av oss. Ikke gå bak og dytt, eller foran og dra.
- Verden henger sammen, jobb sammen på tvers av tjenester.
- Hjelp oss med noe å gjøre på fritiden, ikke bare på dagtid.
- Forvent noe av oss, noe vi kan mestre.
- Det er fælt å ha et dårlig rykte, kan vi gjøre noe med det?
- Er det vi som dropper ut, eller er det andre som dropper oss? (Follesø 2011, s. 6)

Vi er selvkritiske til om vi klarte å gjøre dette, og vi tror ikke at ungdommene på Fannefjord skiller seg veldig ut fra disse ungdommene i ”Ungdom i svevet”. Vi møtte ikke elevene på denne måten i planleggingsfasen. I selve gjennomføringen av dialogkonferansen, tror vi at vi møtte elevene på en bedre måte.

En annen dimensjon som bør drøftet etisk i denne sammenhengen er det som er underforstått i punktene som nettopp ble listet opp: Ungdom ønsker relasjon, og de ønsker relasjoner til voksne som bryr seg, og som er der over tid og som de kan stole på. Dialogkonferanse innebærer noen timers relasjon til unge. Vi burde etisk ha drøftet mer seriøst å bare ha en dialogkonferanse for lærere, for det er de som står i den daglige relasjon, og som vil stå i en relasjon til de unge senere. Overland og Nordahl peker også på

at relasjonen til medelever og relasjonen til lærer er helt avgjørende faktorer for å lykkes i skolen (Overland og Nordahl, s. 24-27 og 133ff). Hadde lærere fått implementert AI som en måte å møte elevene på, så kunne de senere anvendt dette i skolehverdagen sin. Vår dialogkonferanse på noen timer rettet mot elever kan forstås som i beste fall å være et hyggelig stunt, en hyggelig annerledes skoletime. Eller i verste fall: Det kan forstås som et overgrep, en krenkelse og invadering inn i menneskers private liv uten at menneskene det gjelder er forberedt eller innstilt på dette.

6.0 Oppsummerende refleksjon

Vi har i denne oppgaven vært ganske kritiske til oss selv, planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av dialogkonferansen. Vi har vært kritiske til hvorvidt vi i det hele tatt brukte den metodikken som vi sa vi skulle bruke. Vi startet oppgaven med en lang henvisning til Kierkegaard der han sier at læreprosessen er en pågående prosess der også læreren er i en læringsprosess. Når vi ser tilbake på vår prosess, så har det absolutt vært en læringsprosess for oss. Kierkegaard skrev i innledningsteksten om at læreren måtte starte med å bli som en elev. En som ønsker å lære seg hva den andre vet. Dette kommer først i en undervisningssituasjon ifølge han. Når læreren har lært seg hva eleven vet, har læreren et utgangspunkt for å starte undervisningen. Det er ikke uvanlig i norsk skolehverdag at det er det motsatte som skjer; eleven må sette seg ned for å lære av læreren. Vi gjorde også denne feilen, og vi startet dialogkonferansen uten at vi hadde forsket nok på hva hele Fannefjord som organisasjon besatt av kunnskap, særlig elevene. Elevene var ikke en del av planleggingen. Ingen ordinære lærere var det heller. Samspill er en kompleks øvelse, særlig i hierarkiske kontekster der partene i en samspillsituasjon ikke er likestilte. Johnsrud Langslet snakker om å ”danse med”, for å beskrive vellykket samspill (Johnsrud Langslet 2012, s. 17). Vi undrer oss over dette. Klarte vi å danse med elevene? Fordrer ikke dette øvelse, å bli kjent, og å bli trygge på hverandre? Klarer man det uten et samarbeid før selve dansen? Og hvem styrte musikken, og valg av tempo og type dans? Ble vi danseinstruktører mer enn dansepartnere? Vi tror ikke på et læringssyn der vi lærer av etterpåklokskap. Det er heller ikke meningen med denne oppgaven. Kierkegaard har også sagt: ”*Livet forstås baklengs, men må leves forlengs.*” Det var mye vi burde ha gjort annerledes i løpet av prosessen, men i stedet for å ha et perspektiv som er spekket av etterpåklokskap, så undrer vi oss over om vi ikke har blitt litt klokere nå etterpå?

7.0 Litteraturliste

Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet (2010) Veileder: *Det magiske øyeblikket. Hvordan komme i kontakt med ungdom som sliter?*

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2013) *Oppslagverket 2013*

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2013) *Oppvekstrapporten 2013*

Brunstad, Paul Otto (1998) *Ungdom og livstolkning*. En studie av unge menneskers tro og fremtidsforventninger. Trondheim: Tapir forlag

Bushe, G.R. (2011) *Appreciative inquiry: Theory and critique*. In Boje, D., Burnes, B. and Hassard, J.(eds.)*The Routledge Companion To Organizational Change* (pp. 87 103). Oxford, UK: Routledge

Donaldson, Margaret (1978) *Barns tankeverden*. Otta: Cappelens Forlag

Fafo-rapport 2010:03 *Gull av gråstein* Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring av Gudmund Hernes. <http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>

Follesø, Reidun (2011) Sluttrapport *Ungdom i svevet*. Nordlandsforskning.

Gjertsen, Per-Åge (2013) *De usynlige barna*. Fagbokforlaget

Gjærum, Bente, Grøholt, Berit og Sommerschild, Hilchen. (2008) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget

Gulbrandsen, Liv Mette (red.).(2006) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget

Hauger, Bjørn et al, (2008) *Organisasjoner som begeistrer. Appreciative Inquiry*. Oslo: Kommuneforlaget

Hylland Eriksen, Thomas. (1998) *Små steder-store spørsmål. Innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Høgskolen i Molde *Notat om utviklingsprosjekt/ dialogkonferanse og fordypningsoppgave 2013*

Høgskolen i Molde *Studieplan Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge 2012-2014*

Imsen, Gunn.(1999) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tano Aschehoug AS

Jacobsen, Dag Ingvar. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Johnsrud Langslet, Gro (2012) *Løft på sitt beste. Hvordan bli kunstner i faget*. Gyldendal

Kierkegaard, Søren. (1859) *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. En ligefrem Meddelelse Rapport til historien (2. Andet afsnit)*

Nygård, Roald. (2007) *Aktør eller brikke. Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelens Forlag

Overland, Terje og Nordahl, Thomas. (2013) *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen. (2012) *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeidet med mennesker*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Rønhovde, Lisbeth Iglum. (2007) *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Sareptas (2013) *Metodehefte for anerkjennende dialogkonferanser*. www.sareptas.no.

Skjervheim, Hans (1976) *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli

Thrana, Hilde Marie m.fl (2009) *Hverdagsliv og drømmer. For unge som står utenfor arbeid og skole*. Nordlandsforskning

Wadel, Cato (1988) *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*.
Flekkefjord: Seek A/S

Aadland, Einar (2004) *”Og eg ser på deg...” Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo:
Universitetsforlaget

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Intervjuguide brukt på Fannefjord

Vedlegg 2: Brev til ungdom i dialogkonferanse.

Vedlegg 1

POSITIV OPPLEVELSE

Fortell om en gang du hadde det artig? Hva som helst, stort eller lite

Kan du fortelle mer om det?

POSITIV OPPLEVELSE

Fortell om en god opplevelse fra skolehverdagen (Fra Fannefjord eller andre skoler)?

UTFORSKNING

Hva skjedde?

Kan du si litt mer om situasjonen?

Hvem var der?

Hva gjorde du? Hva gjorde den/ de andre?

Hvordan opplevde du det?

Hva skjedde etterpå?

Hvis andre skulle lære noe av denne situasjonen, kan du gi noen gode tips?

DRØMMEN

Se for deg Fannefjord vgs. i mai 2014. Du kommer på skolen hver dag og har gode skoledager. Hvordan ser skolen ut da (Tenk fritt, drøm!)?

**TUSEN TAKK FOR AT DERE DELTE OPPLEVELSER OG
DRØMMER MED OSS 😊**

Vedlegg 2

Kort informasjon om bakgrunn for timene vi har hatt sammen i dag.

Anerkjennende undersøkelser og positiv psykologi

I anerkjennende undersøkelser prøver vi å finne ut hva som gjør at mennesker og sosiale systemer fungerer på sitt beste.

Når vi snakker om det som fungerer, fortsetter vi å "lete" etter det som fungerer og de mulighetene som finnes. Det vi har snakket om kan så bli utgangspunkt for felles mål. Vi kan sammen bygge på det vi får til, for at gruppa skal fungere på sitt beste!

Anerkjennende undersøkelse fokuserer på:

- Det vi vil ha mere av
- De gangene vi lykkes best

Dette har dere vært med på å undersøke i dag!

Tanken bak det vi har gjort bygger på humanistisk og positiv psykologi som er tradisjoner innenfor psykologien som er særlig opptatt av hvordan våre positive erfaringer påvirker det vi gjør og det vi planlegger framover.

Positiv psykologi benekter ikke at mennesker har problemer, men sier at det som er godt i livet er like virkelig og viktig å fokusere på!

Forskningen innenfor positiv psykologi fokuserer blant annet på:

- Positive opplevelser og tanker knyttet til fortiden, nåtiden og framtiden

Optimistiske og pessimistiske tankesett er langt på veg tillært.

Håp er et begrep som brukes for å beskrive hvordan vi tenker om våre muligheter for i fremtiden å oppnå noe som er viktig for oss.

Det å tenke smått eller stort om hva som er mulig å oppnå, er også et resultat av læring.

Å ha håp handler om at man kan tenke at man kan få til noe som er viktig for en selv. For å få til det bør vi ha fokus på:

- hva jeg ønsker og håper på
- hva som skal skje for å få dette til
- at jeg ser på seg selv som kompetent til å klare det

Positiv psykologi er opptatt av hva som får mennesker til å fokusere på sine og andre sine styrker.

Vi håper dere fortsetter med å utforske egne og andres styrker – lykke til!

Anerkjennende dialogmøte – positiv psykologi