

Drop-In

En metode for å veilede elever til en positiv elevrolle

■ AV JORUNN H. MIDTSUNDSTAD

Når elever utformer sin elevrolle, preges de av medelevers og læreres forventninger. Drop-In-metoden har dette som utgangspunkt for å veilede elever som bekymrer og forstyrrer. Ut fra elevenes egen opplevelse veiledes de i hva som fungerer i stedet for stadig å bli fortalt hva de gjør feil. To grupper elever er beskrevet og sammenlignet: de som kun har problemer på skolearenaen og de som sliter med problemer både på skolen, hjemme og i fritiden.

I det siste har vi sett flere oppslag i media om hvordan vi i skolen setter elevene utenfor. Spesialpedagogiske ressurser brukes til å gi enkeltelever et tilbud utenfor klassen og for å gi klassen arbeidsro (Løken 2012, s. 82). Konsekvenser for disse elevene er at de fratras et jevnalderfelleskap (Aasen 2012, s. 168).

I mitt doktorgradsarbeid fant jeg at elever tolker skolens faglige og sosiale forventninger til egen innsats gjennom hvordan andre elever forholder seg til skolen (Midtsundstad 2010a, s. 56ff). Ut fra dette og hva de ser at lærerne verdsetter, velger de sin atferd. Klassen med jevnaldrende er deres sammenligningsgrunnlag og utgangspunkt for å utforme sin elevrolle. Drop-In-metoden er utviklet

med dette som utgangspunkt og som et svar på hvordan vi kan veilede elever som bekymrer og forstyrrer til en positiv elevrolle.

I denne artikkelen skal Drop-In-metoden beskrives, og jeg skal presentere forskningsresultater som viser hvordan den virket for to ulike elevgrupper. Den ene gruppa har kun problemer på skolearenaen og kalles *skolegruppa*. Den andre gruppa har problemer både på skolen, hjemme og fritida og kalles for *oppvekstgruppa*. Vi har arbeidet med elever fra 6. til 10. klasse. Drop-In-teamet har bestått av miljøarbeidere i kommunen og meg som forsker fra Universitetet i Agder.¹



Foto: © Dimitri Surkov /Fotolia.com

Bakgrunnen for prosjektet

Undersøkelsen som beskrives her, bygger på mitt doktorgradsarbeid der jeg undersøkte fire ulike skoler, to i Danmark og to i Norge, én offentlig og én privat i begge land. Jeg fant ut at de ulike skolene ga elevene svært ulike muligheter til å plassere seg i skolesammenhengen (Midtsundstad 2010a). Det fortalte meg at hvis vi skal hjelpe elever med å mestre skolen, kan vi ikke bare gå ut fra elevenes manglende ferdigheter eller diagnoser, vi må støtte dem når de skal plassere seg i akkurat den skolen og den klassen de tilhører. Først da kan vi veilede elevene til å utvikle en positiv elevrolle som passer der de er. Ut fra denne forskningen er Drop-In-metoden teoretisk fundert

i seks grunnbegreper som utgjør metodens teoretiske bakgrunn. Disse grunnbegrepene sees igjen både i metodens struktur, loggføring og forskningsdesign. Grunnbegrepene er: *mening, sammenligning, selvforståelse, forandring, forventning* og *rollebevissthet*. Jeg skal kort presentere innholdet i grunnbegrepene her.

For at skolen skal oppleves *meningsfull* for elever, må de tre meningsdimensjonene, det sosiale, det faglige og det tidsmessige, være på plass (Luhmann 2000). Hvis det sosiale i skoletilværelsen ikke oppleves som avklart og trygt, kan det faglige oppleves svært lite meningsfullt. Ved å veilede eleven via de tre dimensjonene støtter vi eleven i å plassere seg på en bedre måte i klassen og etter skolens

forventninger. Vi har lange tradisjoner i forskning innen *sosial sammenligning* (Festinger 1954, Dijkstra et al 2008). Med utgangspunkt i ny teori bruker vi elevenes sammenligning til å veilede dem til å plassere seg bedre faglig, sosialt og til skolens tidsbegreper (Midtsundstad 2010a). Sammenligning er en sterk kilde til motivasjon og en kilde til læring av sosiale ferdigheter. Begrepet *selvforståelse* viser til elevens forståelse av seg selv, sin egen rolle og muligheter på skolen og i klassen (Luhmann 2000). I Drop-In-metoden er dette metodens utgangspunkt og veien til forandring gjennom bevisstgjøring og endring. Vi har en del forskning som viser at lærernes *forventninger* er svært styrende for elevers skoleprestasjoner (Håkansson & Sundberg 2012, Rosenthal & Jacobson 1968). I Drop-In-prosjektet deler vi denne oppfatningen, men ser også at de ulike skolene har ulike forventningsstrukturer (Midtsundstad 2010b). Dette er et viktig utgangspunkt for å veilede eleven inn i en rolle som passer på elevens skole, og som passer for eleven i den klassen han eller hun tilhører. *Rollebevissthet* er viktig fordi elever kan ha behov for veiledning i hvordan elevrollen skiller seg fra barnerollen og hvilke andre forventninger skolen og ungdomskulturen har innenfor skoleorganisasjonen enn hjemmet. Metoden har som mål å skape en positiv *forandring* og er basert på Watzlawicks teori på området (Watzlawick et al., 1996). Målet er å gå fra bekymring til forandring, og målet er nådd når bekymringen er forsvunnet.

Disse begrepene danner bakgrunnen for de ukentlige samtalene med elevene der vi for å skape forandring skriver logg og følger opp forrige samtale hver gang. Spørsmålene i loggen strukturerer innholdet i samtalene, men skal også sikre progresjon i elevens forandring. Denne loggen ser slik ut:

- Hvordan har du det? (Skole/fritid/hjemme).
- Sist møte snakket vi om ... (Tema/øvelse, bruker forrige ukes logg for å følge opp).
- Hvordan gikk det med øvelsene? (Lekser, overgangen fra time til friminutt osv.).
- Har du sett etter hvordan han/hun gjør det...? (Sammenligning).
- Har du tenkt noe mer på det vi snakket om? (Fokus på forandringen).
- Nye øvelser til neste gang.
- Tenk litt på / se litt etter ...
- Oppsummering.

I tillegg til disse spørsmålene har vi en felles struktur for hvordan vi jobber metodisk. Dette skal vi se nærmere på nå, men først presenteres designet for forskningsprosjektet.

Forskningsdesign

Designet på forskningsprosjektet er valgt for å kunne svare på forskningsspørsmålet: Får elevgruppene en mer positiv elevrolle etter bruk av Drop-In-metoden? Intervjuer med lærerne, opptak av bekymringssamtalene med elevene, ukentlige møter med elevene og en oppsummeringssamtale er gjennomført i utviklingen av Drop-in metoden. Dette datamaterialet er analysert ved hjelp av en diskontinuitetsanalyse. Det er en metode for å finne ut hva slags virkning et tiltak har på grupper med ulike kjennetegn. Det vil si at metoden brukes for eksempel i studier som undersøker effekten av terapi hvor en vil måle forandring med få deltagere (Lund 2001). I denne undersøkelsen er kontinuiteten representert ved den forventede elevrollen ved skolen (avhengig variabel) og diskontinuiteten er representert ved elevens atferd som vekker bekymring og beskrives gjennom de fem begrepene: mening, sammenligning, selvforståelse, forventninger og rollebevissthet (uavhengige variabler). Diskontinuitetsanalysen gir en beskrivelse av den forandring som eventuelt har skjedd mellom to tidspunkt. De to tidspunktene (måletidspunkter) er henholdsvis første møte med Drop-In-teamet hvor bekymringen beskrives



Foto: © magnificent/Fotolia.com

første gang, og siste møte i vårsemesteret hvor bekymringen beskrives slik den er på dette tidspunktet. På denne måten kan en identifisere et mønster som viser hvordan de to gruppene skiller seg fra hverandre eller er like, og svare på hvilken effekt Drop-In-metoden har på to ulike grupper. Designet er valgt for å kunne si noe om en kausal forandring (Ibid., s. 16f) og for i størst mulig grad å kunne generalisere funnene og anonymisere på best mulig måte (Lund 1997).

Vi skal i neste avsnitt se på hvordan strukturen i Drop-In-metoden er, en metodebeskrivelse med fire trinn før forskningsresultatene kan presenteres.

Strukturen for Drop-In metoden

1. Læreren bekymring for elevens utvikling av elevrollen er utgangspunktet for å starte arbeidet med eleven. Det første møtet er en samtale med læreren der bekymringen og beskrivelsen av eleven skrives ned og følger den skriftlige dokumentasjonen i hver sak.

2. Det andre møtet er todelt. I første del av møtet forteller læreren om sin bekymring til eleven mens miljøarbeideren er til stede slik at alle har felles informasjon og utgangspunkt. Etter at læreren har sagt sitt, forlater læreren møtet, og samtalen fortsetter mellom miljøarbeideren og eleven.

I andre del av møtet prøver miljøarbeideren å få frem elevens bekymring eller ønsker om forandring. Fokuset er rettet mot hva som er elevens behov og ønsker. Ut fra det som kommer frem, kan miljøarbeideren tilby Drop-In og fortelle hvordan de sammen kan jobbe for at situasjonen kan forandre seg.

3. Miljøarbeideren planlegger neste møte ut fra forrige møtes logg og forbereder to til tre punkter som eleven kan bevisstgjøres på og to til tre øvelser elevene kan velge å prøve ut i klassen eller friminuttet. På de ukentlige Drop-In-møtene følges oppgavene opp for å høre om hva som skjedde når de prøvde ut noe nytt og hva de kan tenke seg å prøve ut videre. Punktene for bevisstgjøring følges også opp ved å støtte eller korrigere deres selvforståelse i aktuelle spørsmål. Fritidsaktiviteter som elevene allerede har, eller ønsker seg, er også

tema i samtalen. Denne arenaen brukes aktivt for å sikre mestring på andre arenaer enn skolen om nødvendig.

4. Drop-In avsluttes når den ønskede forandring er oppnådd, bekymringen ikke lenger er aktuell og beskrivelsen av eleven har forandret seg. Avslutningen markeres ved et møte der både læreren og eleven er til stede. På dette avsluttende møtet tar vi utgangspunkt i bekymringen læreren som startet arbeidet med Drop-In-prosjektet hadde, for å få frem den nye beskrivelsen av eleven. Før og nå-perspektivet er viktig for at eleven skal se hvilken endring som er skjedd og få dette konstatert også av læreren.

Forskningsresultater

Prosjektet er nå kommet halvveis i gjennomføringen, og de første resultatene kan presenteres. Skolene som er med er en ungdomsskole, en barne- og ungdomsskole og en barneskole. Utvalget av elever er gjort gjennom at lærere ved disse skolene har meldt om bekymring for elever og deres elevrolle. I skolegruppa med elever med problemer kun på skolen, er det tre elever. I oppvekstgruppa med problemer på skolen, hjemme og på fritiden er det fire elever i ulike aldre. Nå skal resultatene presenteres ved å beskrive det mønsteret som begrepsvariablene danner ved første og andre målepunkt.

Utgangspunktet – to grupper – to mønstre (første målepunkt)

De to gruppene danner to forskjellige mønstre av de fem begrepsvariablene. Elevene som bare har problemer på skolearenaen, har problemer med den sosiale siden av meningsdimensjonen og viser tegn til mistriivsel (Skolegruppa s. 4, 8,15 i datamaterialet). De vet hva slags forventninger de ikke innfrir og ønsker å innfri dem. De er svært mottakelige for veiledning. De sammenligner seg med andre elever i klassen slik at dette er et godt utgangspunkt for veiledningen (Ibid., 5,8,10). De har et avklart forhold til elevrollen og setter seg mål for egen utdanning. De ser seg selv som et problem i klassen og ønsker å forandre egen rolle.

Elevene som har problemer på flere arenaer, har utfordringer både på den sosiale, den faglige

og den tidsmessige siden av meningsutviklingen. De mangler tilhørighet til klassen og sammenligner seg ikke med de andre elevene. De har heller en tendens til å sammenligne seg med andre elever eller grupper med problemer (Oppvekstgruppa s. 28, 42, 58, 67). De kan være uinteresserte eller uvitende om de forventningene som finnes til elevrollen generelt, fordi de ikke blir møtt med de samme kravene. De mangler en tydelig identitet som elev og definerer seg via til dels avvikende atferd, for eksempel rus, utagerende atferd og uro (Ibid. s. 30,56).

Nå skal disse to gruppene mønstre ved tiltakets utgangspunkt sammenlignes med hvordan de samme begrepsvariablene danner mønstre ved andre målepunkt, etter gjennomsnittlig syv møter.

Forandringen – to grupper – to mønstre (andre målepunkt)

De to gruppene har ulike resultater når det gjelder forandringen. En sikker indikasjon er at gruppen som bare har problemer på én arena, velger å avslutte veiledningen etter syv møter. Både læreren og de selv er fornøyde med den elevrollen de nå har utviklet. Læreren beskriver forandringen gjennom å fortelle om elevene som «en ny jente» (Skolegruppa s. 7), som mer selvstendig med muligheter for å ta egne valg overfor klassekamerater (Ibid. S. 14), og som mer bevisste på sin egen situasjon og rolle (Ibid. s. 24). Gjennom bevisstgjøring av egne valg og visshet om at de kan endre sin egen situasjon, kan de lettere slippe av og få bedre mulighet til å ta imot undervisning. De har en elevrolle som de selv er fornøyd med og som er akseptert på deres skole og i deres klasse.

Den andre gruppen har gjort fremskritt, men trenger lengre tid på å skape forandring. Denne gruppa følges videre opp med ukentlige møter. Forandringen i denne gruppa knytter seg mest til arbeidet med å gjeninnføre tydelige forventninger (Oppvekstgruppa s. 53, 62, 71). Lærerne beskriver elevene som mer selvstendige i elevrollen, men det mangler en del på at de har en god rolle i klassen og innfrir skolens forventninger (Ibid. s. 52,63,72). Lærerne ser likevel at de har begynt å forholde seg

til regler som å komme tidsnok til timene og gjøre lekser. Bekymringen er stadig til stede, og det må arbeides videre med denne gruppen elever.

Forskningsspørsmålet var: Får elevgruppene en mer positiv elevrolle etter bruk av Drop-In-metoden? Svaret er at begge gruppene har en mer positiv elevrolle etter bruk av Drop-In-metoden, men den ene gruppen har i mye større grad forandret sin elevrolle enn den andre. Gjennomsnittsmønsteret, bygd på de fem begrepsvariablene, viser sammenfall med den forventede elevrollen for skolegruppa, mens oppvekstgruppa fremdeles avviker fra det forventede mønstret. Mønstrene viser også mulige årsaker til at den ene gruppen ikke har like gode resultater som den andre. Dette skal diskuteres i det følgende.

Resultater og konsekvenser

Det er særlig tre forhold vi kort skal nevne i denne diskusjonen. Det første er at forebyggende arbeid i skolen må begynne når elever begynner å miste tilhørigheten i klassen sin. Uten tilhørighet i klassen forsvinner den sosiale dimensjonen, som er svært viktig for å oppleve skolehverdagen meningsfull og som både gir faglig motivasjon og mulighet til å utvikle gode arbeidsvaner. Faren øker for at eleven begynner å sammenligne seg med lite positive forbilder.

For det andre er det svært alvorlig at oppvekstgruppa ikke møtes av de samme forventningene som den andre gruppa. Som nevnt i innledningen vet vi nå at elever bruker skolens forventninger og andre elever for å orientere seg og finne sin plass i klassen (Midtsundstad 2010a, s. 56ff). De tolker skolens forventninger gjennom hvordan andre elever forholder seg til skolens regler og velger egen atferd ut fra dette. Sammenligningsgrunnlaget, hvem de andre elevene er, har altså stor betydning. Når elevene i oppvekstgruppa ikke møtes av de samme forventningene som andre, får de problemer med å orientere seg og å velge passende atferd for å kunne plassere seg i klassen. Vi vet nå at disse elevgruppene kan klare å innfri skolens faglige, sosiale og tidsmessige forventninger, med veiledning. En konsekvens av Drop-In-prosjektet er at vi ser at det er svært vanskelig for skolen å

hjelp disse elevene alene. Disse elevene trenger oppfølging over tid og at noen har et ansvar for å følge med og følge dem opp ukentlig.

For skolegruppa ser vi at bekymringen ofte blir forklart som mangler eller feil ved eleven. Gjennom Drop-In finner vi at problemet ofte dreier seg om relasjonelle forhold som tillitsbrudd med læreren, problemer med jentegjengen, å oppleve seg avvist av andre osv. Rar og «unormal» oppførsel forklares som sykdom og ønskes løst ved hjelp av spesialpedagogiske midler. Men de problemene elevene forteller om, kan ikke løses på denne måten fordi løsningen er å ta på alvor at elevrollen utvikles i samspillet mellom elev og skole. Eleven kan veiledes til en mer positiv elevrolle, samtidig som skolen arbeider med å tydeliggjøre sine forventninger som del av et godt læringsmiljø. Dette er også i samsvar med opplæringsloven paragraf 9A-1 som understreker skolens ansvar for elevenes skolemiljø (Opplæringsloven 2002).

Resultatene og konsekvensene må sees i forhold til at dette er en liten studie med få deltagere. Vi ser likevel at studier på samme størrelse som er designet på lignende måter, får konsekvenser for praksis når det gjelder arbeid med enkeltmenesker (Lund 2001). En styrke ved designet er at tiltaket er forsøkt på to grupper som vi vet skaper bekymring for skoler generelt.

En metode som lærere kan ta i bruk

Vi bruker i dag mye ressurser på å sette elever utenfor klassen, ofte med fagarbeider eller i grupper med dårlige muligheter for positiv sammenligning. Vi bruker mye tid på elever med bekymringsfull atferd til å repetere hva de gjør feil, i stedet for å vise dem hva som kan fungere i deres klasse. Drop-In-metoden gir muligheter til å bruke ressursene annerledes. Vi veileder elevene slik at de kan skape en forandring de selv og læreren ønsker. Vi har lyktes med metoden sammen med miljøarbeidere i kommunen. Nå vil vi ha med lærerne og flere skoler, og kommuner vil nå få opplæring i metoden. Helsedirektoratet har som et ledd i sin satsning på psykisk helse i skolen gitt midler til Universitetet i Agder og Aktiv Ung – Nasjonalt kompetansetjeneste for

barn og unge med funksjonsnedsettelse, til å utarbeide en nettressurs for å støtte dette arbeidet nasjonalt.

NOTER

- 1 Metoden er utviklet med økonomisk støtte fra Kriminal- og rusforebyggende råd, Universitetet i Agder, Vennesla kommune og Vennesla frivillighetssentral.

LITTERATUR

- DIJKSTRA, P., KUYPER, H., VAN DER WERT, G., BUUNK, A.D., VAN DER ZEIJL, Y.G. (2008). Social Comparison in the Classroom: A review. *Review of Educational Research*, (78), 4. s. 828–879.
- FESTINGER, L. (1954). A Theory of social comparison processes. *SAGE social science Collections* (7), 17.
- HÅKANSSON, J. & SUNDBERG, D. (2012). Forskning om undervisning och lärande – En internationell och nationell översikt (*Huvudrapport från CARL-projektet*). Skriftserie, Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet nr. 8.
- LOV OM GRUNNSKOLEN OG VIDeregående OPPLÆRING (2002). Kapittel 9a 1: Elevene sitt læringsmiljø Kapitlet føyd til med lov 20 des. 2002 nr. 112. Lovdata.no
- LUHMANN, N. (2000). *Sociale systemer: Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzel.
- LUND, T. (1997). Kausal metodologi: En kortfattet og enkel introduksjon. *Rapport nr. 7* Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- LUND, T. (2001). *Måling av forandring. En innføring*. Unipub forlag.
- LØKEN, G. (2012). Spesialundervisning – tilfældighetenes spill. I: T. Nordahl (red.): *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og elever som har problemer med skoler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MIDTSUNDSTAD, J.H. (2010a). En skoleteoretisk ramme for sammenlignende undersøkelser. Teoretisk systematiser og empirisk anvendt på danske og norske skoler. *PhD* ved NTNU, Trondheim
- MIDTSUNDSTAD, J.H. (2010b). Elevenes muligheter for kultivering og kvalifisering. I: Jorunn H. Midtsundstad og Ilmi Willbergh: *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- WATZLAWICK, P., FISCH, R., WEAKLAND, J. (1996). *Forandring: prinsipper for hvordan problemer oppstår og hvordan de løses*. Oslo: Gyldendal; Pensumtjeneste
- AASEN, A.M. (2012). Spesialundervisning og marginalisering i videregående opplæring. I: T. Nordahl (red.): *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og elever som har problemer med skoler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.



Førsteamanuensis **Jorunn H. Midtsundstad** er ansatt ved Universitetet i Agder ved Institutt for pedagogikk og har skolens funksjon og ytelse, og didaktikk som sine forskningsområder.