

Camilla Seline Olaussen

Betydningen av deltakelse i skolen

Fem elevers opplevelse av deltakelse på en alternativ skole og i ordinærskolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Marit Honerød Hoveid

Juni 2020

Camilla Seline Olaussen

Betydningen av deltakelse i skolen

Fem elevers opplevelse av deltakelse på en alternativ skole og i ordinærskolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Marit Honerød Hoveid
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan fem tidligere elever ved en alternativ skole opplevde mulighet for deltakelse. Gjennom politiske rapporter fremstår skolegang ved alternative opplæringsarenaer som annenrangs da det oppfattes som en ekskluderende praksis, og noe som fortrinnsvis burde avskaffes for å oppnå en inkluderende skole for alle. Målet med denne forskningen er derfor å løfte frem elevstemmen i denne debatten, ved å belyse noen elevers erfaringer med å gå på en alternativ opplæringsarena. Forskningsspørsmålet som undersøkes er «*hvilke erfaringer med deltakelse har en gruppe elever som har gått på både ordinærskole og en alternativ opplæringsarena?*».

De fem informantene er tidligere elever ved den samme alternative opplæringsarenaen, Rosebakken skole (anonymisert navn). Deres oppstart på Rosebakken skyldes en rekke negative erfaringer fra nærskolen, hvor flere opplevde mobbing, utestenging og et for høyt faglig press. Erfaringene resulterte for alle i høyt skolefravær, og fare for å ikke oppnå vitnemål fra ungdomsskolen. På bakgrunn av dette fremstår funnene noe svart-hvitt, samtidig som det peker på rom for forbedring om målet er en inkluderende skole for alle. For å svare på forskningsspørsmålet ble det benyttet narrativt intervju. Ved at det ble stilt åpne spørsmål var det i stor grad informantene som ledet intervjuet. Dette sikret at det er informantens egen opplevelse av skolehistorien som fortelles. Dette gjør også at funnene om hvilke aspekter ved deltakelse som informantene vektlegger, har kommet frem ved at informantene selv trekker dette inn, og ikke ved at det etterspørres om for eksempel elevens opplevelse av medbestemmelse.

Ut ifra funnene vektlegger informantene anerkjennelse, medbestemmelse, fellesskap og faglig mestring for deltakelse, og det fremkommer at de har hatt ulik erfaring med dette på de to arenaene. På nærskolen har informantene få erfaringer med medbestemmelse, mens elevens mening ofte etterspørres på Rosebakken. På Rosebakken forteller de også om møte med voksne som gir av seg selv, viser dem respekt og anerkjennelse – som uttrykkes som en stor kontrast til tidligere lærere. På nærskolen opplevde flere mobbing og utestenging, og selv om det forekom krangling og 'bitching' på Rosebakken, forteller informantene at dette ble tatt i umiddelbart og aldri utviklet seg til mobbing. Til tross for å være en skole med få elever (opp til 15 stykker), erfarte alle en form for vennskap i tiden på Rosebakken, der det ble et tydelig fellesskap mellom lærere og elever. På nærskolen var det faglige utfordrende for alle, men av ulike årsaker. Mens det for noen dreide seg om utrygghet som gjorde fokus på skolearbeid vanskelig, var det for andre snakk om for vanskelige oppgaver med lite tilpasninger til deres nivå. I motsetning til dette, fikk alle mestringserfaringer på Rosebakken, og de forteller om mer tilpasset opplæring. Samtidig savnet en av informantene mulighet for større faglig fokus når skolen var blitt en trygg arena igjen. For å svare på forskningsspørsmålet; det fremkommer tydelig fra funnene at elevene opplevde større mulighet for deltakelse ved Rosebakken. I en avsluttende kommentar drøftes det hvordan tilsvarende mulighet for deltakelse kan legges til rette for på nærskolen, med utgangspunkt i anerkjennelse og fellesskap.

Abstract

This master thesis is about how five former students at a special school have experienced opportunities to participate. In political reports, education at special schools is presented as an excluding and second-rate practice and should be removed if we are to achieve an inclusive school for all students. The goal of this study is to give the student's a voice in this debate; by highlighting their personal experiences from attending a such educational facility. The research question examined is «*which experiences with participation do a group of students have from their time at a local public school and an alternative educational facility?*».

The five informants are former students from the same special school, anonymously named Rosebakken school. Their reasons for starting at Rosebakken were due to numerous negative experiences at their local public school, where several of them experienced bullying, social exclusion, and too much academic pressure. This resulted in often being absent from school and thus risking not being able to obtain a secondary school diploma. Based on this, the findings may appear black and white. At the same time, it points to room for improvement regarding the public school, if it is to reach the goal of an inclusive school for all. To answer the research question, I used narrative interviews. By asking open-ended questions, the informants led the interviews, which ensured that it was the informant's own schooling experience that was discussed. The aspects of participation that the informants' value have therefore been mentioned by the informants voluntarily, without the interviewer directly asking the students of their experience on, for example, codetermination.

Based on the interviews, recognition, codetermination, community feeling, and positive academic experiences appear to be conditions that influence the informant's abilities to participate. They have different experiences with these aspects, in relation to their time spent at the two different educational facilities. At their local public school, they all experienced little codetermination, while at Rosebakken their opinions were highly sought. They express how they met adults who made a personal effort and who showed them openness, respect, and recognition at Rosebakken, in stark contrast to previous teachers. Several have experience with bullying and social exclusion from their local public school, and even if there was some quarrelling and 'bitching' at Rosebakken, the informants underline that the teachers took care of it immediately and it thus never evolved to bullying. Despite the small numbers of students (up to 15) at Rosebakken, they all experienced some kind of friendship, as there was an evident community including both students and teachers. At their local school they all had some difficulties in terms of subject matters, due to different reasons. While for some, the school felt unsafe, and focusing on subjects was therefore too difficult, for others it was the subjects themselves that were too hard and there was little room for adapting the tasks to their own level. In contrast to this, everyone experienced to master the subjects at Rosebakken. They themselves describe a more adaptive educational approach; however, one informant also mentions missing opportunities for a more challenging subject focus when school became a safe space again. To answer the research question: based on the findings, the students experienced far greater opportunities to participate at Rosebakken. In a closing argument it is discussed how it is possible for the local public school to give the informants the same possibilities for participation, based on recognition and a feeling of social community.

Forord

Dette markerer slutten på 8 år i Trondheim, og tiden som student er offisielt over. I bagasjen har jeg med meg utallige og minnerike erfaringer, og nå kan jeg endelig kalle meg både grunnskolelærer og spesialpedagog! Veien hit har vært spennende og lærerik, og krevd masse hardt arbeid. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått et uvurderlig innblikk i en annen del av det norske skolesystemet, enn den som presenteres i de mange praksisperioder på lærerstudiet. Samtalene med informanter og lærere ved Rosebakken er noe jeg verdsetter høyt, og kommer til å ta med meg inn i livets nye kapittel.

Først og fremst må jeg rette en takk til alle informantene som stilte opp, dere vet hvem dere er. For en modig, sterk og inspirerende gjeng, og ja jeg mener dere alle sammen! Dere byr på dere selv, og deler av livets berg-og-dalbane av erfaringer med smil og tårer. Jeg setter enormt stor pris på samtalene vi hadde, både på et personlig plan, men det er jo heller ikke til å skyve under en stol at denne teksten ikke kunne blitt til uten dere. Jeg ønsker dere all lykke for fremtiden. Like stor takk må rettes til ansatte ved Rosebakken, som tok meg imot med åpne armer. Dere tok meg med inn i varmen, og ga meg tillit og rom til å utforske de mange sidene ved skolen deres. Takk til veileder for dine gode refleksjoner og innspill! At du aldri var lenger enn en telefon eller en e-post unna, ga meg trygghet hele veien.

Helt til slutt, tusen takk til familie og venner som har kommet med motiverende ord og støtte hele veien. Takk for at dere har tatt del i de mange runder med korrekturlesning, jeg vet det er tidkrevende og møysommelig arbeid. En ekstra takk til samboer for å stå støtt i mine utallige følelsesutbrudd med frustrasjon og sinne, de dagene ting ikke gikk min vei. Etter å ha hatt koronapålagt hjemmekontor, og vært i hverandres samvær 24/7 i tre måneder uten én eneste krangel, kan jeg konkludere med at forholdet har bestått med glans. Takk for at du har heiet på meg helt frem til målstreken!

Hele mitt hjerte er lagt i arbeidet, og det er med stolthet at jeg nå kan sette et punktum.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	12
1.1	Forskningsspørsmål	13
1.2	Rosebakken skole	13
1.3	Tidligere forskning: Spesialundervisning	14
1.3.1	Nordahl-utvalget: Spesialundervisningens anliggende i Norge	14
1.3.2	Uthus: Spesialpedagoger om inkludering.....	15
1.4	Tidligere forskning: Elevers erfaringer av spesialscole	17
1.4.1	Den ene dagen.....	17
1.4.2	Fra spesialscole til videregående utdanning	18
1.4.3	Erfaring fra ordinærskole og alternativ opplæringsarena	19
1.4.4	Mestring av alvorlige atferdsproblemer ved en spesialscole	19
1.4.5	Alternative ungdomsskolars betydning for elevers mestring	20
1.4.6	Spesialscole og stigmatisering - internasjonale studier	20
1.4.7	Kommentar	20
1.5	Lover og regler	21
1.5.1	Opplæringsloven.....	21
1.5.2	Læreplanverket.....	21
1.6	Tekstens videre oppbygging	22
2	Metode.....	23
2.1	Valg av metode	23
2.1.1	Kvalitativ forskningsmetode	23
2.2	Forskerrollen	24
2.2.1	Forskers påvirkning av studien	24
2.2.2	Forforståelse og vitenskapsteoretisk perspektiv	24
2.3	Datainnsamling.....	25
2.3.1	Utvalg.....	25
2.3.2	Intervjuguide	26
2.3.3	Gjennomføring av intervju	26
2.3.4	Transkripsjon	27
2.4	Analyse.....	27
2.4.1	Del-innholds-analyse	28
2.5	Kvalitetssikring: studiens troverdighet.....	28
2.5.1	Validitet	29
2.5.2	Reliabilitet	29
2.5.3	Generalisering.....	29
2.6	Etiske betraktninger.....	30
3	Teori.....	31
3.1	Inkludering	31
3.1.1	Spesialpedagogikk – et historisk bakteppe	31
3.1.2	Hva er inkludering?	32
3.1.3	Berikelsesperspektiv.....	33
3.2	Inkluderende undervisning.....	33
3.2.1	Er deltakelsen truet?	33
3.2.2	Deltakelsens betydning i skolen	34
3.2.3	«Jeg kan»	34

4	Sammendrag av intervjuer.....	36
4.1	Håkon.....	36
4.2	Øyvind.....	36
4.3	Ragnhild	37
4.4	Celine	38
4.5	Mariam.....	38
5	Analyse	40
5.1	Anerkjennelse.....	40
5.1.1	De hadde ikke makt over oss.....	41
5.1.2	Åpenhet	41
5.1.3	Å møte anerkjennende voksne.....	42
5.2	Medbestemmelse	43
5.2.1	Militær bootcamp.....	43
5.2.2	En sensitiv side ved medbestemmelse.....	44
5.2.3	Lunsjpausens betydning	44
5.3	Å bli hørt	45
5.3.1	Tar seg tid til å snakke	45
5.3.2	Bli hørt på gode og dårlige dager	46
5.3.3	Å ikke bli trodd.....	46
5.4	Å bli sett	48
5.4.1	Å bli sett og anerkjent for sine styrker	48
5.4.2	Eleven er problemet.....	50
5.1	Sosiale relasjoner.....	50
5.1.1	Overgangen til en alternativ opplæringsarena	51
5.1.2	Stigmatisering	52
5.1.3	Sosiale forhold på Rosebakken.....	53
5.1.4	Vennskap	54
5.2	Mestring og motivasjon	54
5.2.1	Større faglige utfordringer.....	54
5.2.2	Et trangt skolesystem	55
5.2.3	Gjøre ditt beste.....	56
5.2.4	Indre motivasjon.....	57
5.3	Meningen bak atferdsuttrykk	57
5.3.1	Barn mobber ikke for å være stygge	58
5.3.2	«Ufrivillig» skolefravær	58
5.3.3	Bli akseptert av jevnaldrende.....	59
5.4	Oppsummering av funn.....	60
5.4.1	Anerkjennelse.....	60
5.4.2	Medbestemmelse.....	61
5.4.3	Fellesskap.....	61
5.4.4	Mestring.....	61
6	Avsluttende drøfting.....	62
6.1	Anerkjennelse.....	63
6.1.1	Rammefaktorer	63
6.1.2	Styrke lærerens «jeg kan»	64
6.1.3	Anerkjennelsens betydning for mobbing	64

6.2 Fellesskap	66
6.2.1 Tilhørighet.....	66
6.2.2 Betydningen av fellesskap i undervisning	67
6.3 Oppsummerende premisser for nærskolen	67
Referanser	69
Appendiks	73
Vedlegg 1: Samtykkeskjema	73
Vedlegg 2: NSD	75
Vedlegg 3: Intervjuguide	77
Vedlegg 4: Litteratursøk	78

1 Innledning

«[Det spesialpedagogiske] systemet virker ekskluderende. En av tre elever som får spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet.»

Pressemelding fra Kunnskapsdepartementet (2018)

Inkludering som begrep dukket opp for første gang i læreplanen av 1997 (Harkestad Olsen, 2010), men har fått økende oppmerksomhet. Så sent som november 2019, kom nok en stortingsmelding som understreker viktigheten av inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2020). Likevel er det noe som tyder på at inkludering ikke alltid finner sted i praksis (Kermit, 2020). I 2017 ble et knippe mennesker spurt om å være med i en ekspertgruppe som skulle undersøke tilbudet som ble gitt til elever med behov for særskilt tilrettelegging. I 2018 kom det nedslående resultatet; det var mange mangler ved spesialundervisningen som ble gitt ved de norske skolene, og et av punktene som ble løftet frem var at «dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge» (Nordahl et al., 2018, s. 7). Dette var noe jeg bet meg merke i – jeg undret meg over om tilfellet er slik at *alle* som blir tatt ut av fellesskapet føler seg ekskludert? Kan det være elever som først finner et fellesskap sammen med den gruppa medelever de blir tatt ut sammen med?

Mitt utgangspunkt for denne studien ble inspirert av det som fremkom av Nordahl-utvalgets resultater, og pressemeldingen som fulgte (Kunnskapsdepartementet, 2018; Nordahl et al., 2018). Personlig har jeg møtt personer som har ytret stor takknemlighet for muligheten til en alternativ opplæring i ungdomsårene. Likevel undrer jeg; er dette noe som kunne vært like godt oppnådd i den ordinære klassen, med tilgang på de rette ressursene og den rette tilretteleggingen? For meg er det en selvfølge at målet ikke kan være noe mindre enn at alle skal finne sin plass i ordinærskolen. Slik forholdene er ved dagens ordinærskole lurer jeg på om vi trenger å ha et tilbud med alternative skoler for de som ikke opplever å bli inkludert i klasserommet, samtidig som jeg er bekymret for at disse løsningene fort kan bli en «hvilepute» for læreren, og en enkel måte å kvitte seg med «problemelevne». Inkludering ifølge Qvortrup (2012) bygger på tre dimensjoner: fysisk, sosial og psykisk inkludering. Inkludering er i så måte en aktiv prosess, man må *delta* i fellesskapet fysisk, psykisk og sosialt. Med andre ord er det ikke gitt at fysisk tilstedeværelse i klasserommet innebærer inkludering, og det utelukker heller ikke at aktiv deltakelse i mindre grupper kan oppleves inkluderende.

Selv om dette forskningsprosjektet ikke kan gi noen endelige svar på disse spørsmålene – tror jeg vi gjør oss selv en tjeneste i å lytte til en gruppe som har erfaring fra ordinærskolen og en alternativ skole, om hvordan deres opplevelser har vært. Hvilke muligheter til deltakelse har disse elevene erfart på respektive nærskoler og den alternative opplæringsarenaen? Med utgangspunkt i disse refleksjonene tok jeg fatt på idemyldringsprosessen til masterprosjektet.

1.1 Forskningsspørsmål

Valget om å intervju elever ble avgjort relativt fort. Ut ifra litteratursøk, fremstår det som at det oftest er voksenpersonene rundt eleven som blir spurt, når spørsmålet om elevene blir inkludert i skolen stilles. Likevel er det eleven selv som er eksperten på dette området, og sitter inne med erfaringene som kan si noe om *opplevelsen* av inkludering. Derfor ønsket jeg å høre med en gruppe mennesker som har førstehåndserfaring på dette feltet. En gruppe elever som i løpet av ungdomsårene sluttet med undervisning på nærskolen, og startet i en mindre gruppe på en annen skole, en alternativ opplæringsarena¹. Gjennom idemyldringsprosessen fikk forskningsspørsmålet en rekke ulike formuleringer, men var hele tiden rettet mot elevens egen opplevelse og erfaring med å gå på en alternativ opplæringsarena. Forskningsspørsmålet som undersøkes i denne studien er «*hvilke erfaringer med deltakelse har en gruppe elever som har gått på både ordinærskole og en alternativ opplæringsarena?*».

Empirien ble samlet inn ved å intervju fem elever som i løpet av ungdomsskolen startet på en alternativ opplæringsarena, heretter referert til som Rosebakken skole (anonymisert navn). Elevene i studien gikk på Rosebakken på ulike tidspunkt, og har bakgrunn fra ulike ordinærskoler. Intervjuet ble gjennomført som et narrativt intervju, med fokus på informantenes egne fortellinger fra livet på nærskolen og Rosebakken. Gjennom deres fortellinger ønsker jeg å se på hvilke hendelser informantene trekker frem spontant, for deretter å analysere fortellingene i lys av teori. Målet er å undersøke hvordan inkludering i form av deltakelse ble erfart på respektive nærskoler og Rosebakken.

1.2 Rosebakken skole

Rosebakken er en skole som først og fremst veileder andre skoler i kommunen, men også tilbyr plasser til enkeltelever på ungdomstrinnet. Skolen består av en liten elevgruppe, 10-15 personer. De går der på bakgrunn av at det typisk har oppstått et problem i samspillet mellom skole og elev på ordinærskolen, som har resultert i mye skolefravær og/eller atferdsproblematikk. Sammenliknet med ordinærskolen er det langt høyere lærertetthet ved Rosebakken, opptil 3 lærere på 15 elever.

Skoledagen starter med gjennomgang av plan for dagen, hvor elevene tilbys en enkel frokost. Planen kan minne om en ordinær skoledag, men øktene er kortere, det er pause mellom hver økt, og mye av innholdet er mer praktisk. En del aktiviteter retter seg ofte også mot å få erfaring som kan hjelpe elevene i å ta valg om utdanning på videregående skole. Selv om skoledagen er noe annerledes, tar elevene ved Rosebakken de samme eksamenene som ellers i grunnskolen, og det endelige vitnemålet utstedes fra elevens nærskole.

Det er frivillig å gå på Rosebakken, og elevene og foreldrene må takke ja eller nei til plassen. Det er ikke alle som får tilbud om plass som takker ja. For elevene kan det være mye som må veies opp mot hverandre; for mange elever blir det lengre reisevei og de mister det daglige samværet med venner på nærskolen. Samtidig kan Rosebakken by på mer praktiske skoledager med mulighet for tettere oppfølging fra lærere. På Rosebakken går det få elever, så det er ikke gitt at de vil finne venner i den nye klassen. Mange av elevene som får tilbud om plass ved Rosebakken står i fare for å ikke få vitnemål fra sin

¹ Benytter begrepet «alternativ opplæringsarena» synonymt med «spesialskoler», altså alternative skoler med geografisk avstand fra ordinærskolen.

nærskole på grunn av høyt skolefravær, så Rosebakken fremstår for mange elever (og foreldre) som en siste mulighet for å fullføre ungdomsskolen.

1.3 Tidligere forskning: Spesialundervisning

Det er lite forskning om inkludering i skolen der elevene blir spurt. Det understreker viktigheten av dennes studiens bidrag. Gjennom systematiske litteratursøk² på flere databaser som Idunn, Eric og Google Scholar med begreper som rommer inkludering og elevstemmen på norsk³ og engelsk⁴, er det få resultater fra større rapporter som tar opp elevenes opplevelse av inkludering. Hovedsakelig dreide funnene seg om mindre studier og masteroppgaver, med snevre områder som eksempelvis døde elevers opplevelse av inkludering (Bower, 2006).

En gjennomgang av funnene i de relevante studiene vil trekkes frem. Først presenteres noe av forskningen på inkludering i skolen i Norge, med vekt på spesialundervisning og spesialskoler. På dette feltet finnes det mye forskning, så jeg har valgt å trekke frem to rapporter med noe ulike i syn på inkludering – som er med på å vise bredden av perspektiver på inkludering. Den ene er rapporten til Nordahl-utvalget (2018) som belyser forholdene ved spesialundervisningen i den norske skolen i dag. Den andre er Marit Uthus' (2014) doktorgradsavhandling som omfatter dybdeintervju av 11 spesialpedagoger i Norge om inkludering av elever med særskilt tilrettelegging. De to studiene skiller seg i synet på årsaker til at inkludering i dagens skole ikke fungerer, og hvordan problemet skal løses.

Deretter trekkes de relevante rapportene frem, hvor elever er spurt om deres erfaring av alternative opplæringsarenaer, og da spesielt rundt aspekter ved inkludering. Først vil jeg trekke frem Lillegårdens rapport (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen & Tveit, 2009), der de har intervjuet elever, samt hele nettverket rundt eleven i skolesammenheng. Deretter vil resultatene som fremkom i de relevante masterstudiene legges frem. Alle masterstudiene fra litteratursøket viser gjennomgående like resultater, og derfor presenteres kun et utvalg i sin helhet.

1.3.1 Nordahl-utvalget: Spesialundervisningens anliggende i Norge

Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* er skrevet av Nordahl et al. (2018), på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Denne rapporten baseres på en gjennomgang av tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående, og ser på andelen som får spesialpedagogisk støtte og hvordan det fordeler seg mellom kjønn, alder, og i landsdelene m.m. Elever med særskilt tilrettelegging omfatter barn som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, selv om denne er individuelt tilpasset. Disse har rett til spesialundervisning i form av personlig støtte og hjelp i klassesituasjonen, eller ved at eleven får sin opplæring i en mindre gruppe, får eneundervisning eller får sin opplæring på en annen opplæringsarena enn nærskolen (Nordahl et al., 2018; Opplæringslova, 2019, § 5-1).

² For mer systematisk oversikt over litteratursøk, se appendiks.

³ Kombinasjoner av: inkludering, elevstemmen, elevintervju, spesialskole, alternativ skole/opplæringsarena m.m.

⁴ Kombinasjoner av: inclusion, inclusive, pupils view, students view, special education, special schools, inclusive schools m.m.

Rapportens hovedkonklusjon er at vi i dag har et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et al., 2018, s. 215). De viser til funn som tyder på at systemet i seg selv er ekskluderende, mange av assistentene har lite formell spesialpedagogisk kompetanse, hjelpen kommer for sent, og elevene som mottar spesialundervisning møtes med lave forventninger. Deres gjennomgang av det spesialpedagogiske tilbudet i landet viser at det er store forskjeller på kvaliteten på opplæringstilbudet mellom kommuner og enkeltskoler (Nordahl et al., 2018). Om lag 50 prosent av spesialundervisningen utføres av assistenter, og opplæringsloven stiller ingen krav til utdanning for assistenter i grunnskolen. På alternative opplæringsarenaer er andelen ansatte med formell pedagogisk kompetanse langt lavere enn i ordinær grunnskole. Nordahl et al. (2018) viser også til SPEED-prosjektet (spesialpedagogisk forskningsprosjekt som har kartlagt en stor gruppe elever med og uten spesialundervisning) som viser at elever som mottar spesialundervisning har dårligere progresjon i læring, trives dårligere og har lavere sosiale ferdigheter.

I rapporten understreker Nordahl et al. (2018, s. 217-219) at et individperspektiv er en forutsetning for at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning skal kunne realiseres. Samtidig poengterer de at det sterke fokuset på det enkelte barns vansker og hjemmeforhold kan bidra til at det i mindre grad rettes et søkelys på generelle forhold ved den pedagogiske praksis, og læringsmiljøet i skolen. Forståelsesmodellen er at barn og unge har problemer, skader og vansker som hindrer dem i å dra nytte av den ordinære undervisningen (Nordahl et al., 2018). Etter hvert har en mer relasjonell tilnærming fått større betydning; barn og unge forstås ikke her som kun en konsekvens av vansker eller skader hos barnet, men er et uttrykk for at den ordinære pedagogiske praksisen ikke har vært kvalitativt god nok (Nordahl et al., 2018, s. 220). Med andre ord er det prosesser og strukturer innenfor sosiale fellesskap i den norske skolen som bidrar til både inkludering og ekskludering. Barn og unges utfordringer blir ikke bare sett på som et individuelt problem, men at skolen og den pedagogiske praksis setter rammer og etablerer betingelser for læring og reell deltagelse (Nordahl et al., 2018). I et relasjonelt perspektiv vil det derfor være et mål å utvikle inkluderende fellesskap i skolen.

De to perspektivene leder til to muligheter for skolen. De kan på den ene side velge å se kritisk på sin egen praksis for å forbedre den ordinære pedagogiske praksisen slik at barn og unge oppnår bedre læring og utvikling i et inkluderende fellesskap. Eller de kan vende oppmerksomheten mot barn og unge, og både implisitt og eksplisitt uttrykke at det dette barnet trenger er noe ekstra eller noe annet enn det andre barn og unge får (Nordahl et al., 2018, s. 225). Nordahl et al. (2018) påpeker at det er lite insentiver å hente ved å forbedre læremiljøet i klasserommet, mens fokus på barn og unges problemer og vansker kan derimot utløse ressurser til spesialpedagogisk hjelp. Dette leder kanskje til at flere velger det alternativet som gir insentiver, selv om endret pedagogisk praksis også kunne løst utfordringen. Utvalget foreslår derfor at spesialundervisning avvikles og erstattes av et støttesystem for barn og unge, som skal sikre at alle barn og unge mottar ekstra tid og støtte til å lære så snart de opplever problemer, uten behov for en sakkyndig vurdering (Nordahl et al., 2018). Systemet skal bygge på en inkluderende tilnærming og er ikke noe barn og unge skal bli sendt til – *alle skal få hjelp og støtte der de er.*

1.3.2 Uthus: Spesialpedagoger om inkludering

Marit Uthus har i sin doktorgrad dybdeintervjuet 11 spesialpedagoger, der de snakker om muligheter og begrensninger som følger med inkludering (Uthus, 2014). I en senere utgitt bok om en helsefremmende skole, trekker Uthus også inn denne avhandlingen (Uthus,

2017). Når spesialpedagogene snakker om inkludering, er det elevenes opplevelser de vektlegger, slik de tolker og forstår den. Selv om det ikke er elevene som er spurt, er det likevel deres følelse av å bli inkludert som vektlegges i studien, gjennom hva spesialpedagogene observerer i ordinære og segregerte tiltak. Likevel må det nevnes at selv om dette er en omfattende studie, kan den likevel ikke ses på som gjeldende for alle skoler og spesialpedagoger i Norge, fordi det kun er spurt et fåtall spesialpedagoger. Studien er likevel aktuell å trekke frem for å vise hva som har kommet frem om inkludering knyttet opp mot spesialundervisningen i norsk skole.

Funnene i studien viser at spesialpedagogene har fellesskapet som ideal, men at det ikke alltid er realistisk å ha elevene med særskilte behov i den ordinære undervisningen hele tiden (Uthus, 2014, 2017). De opplever det som umulig å oppnå god nok tilpasning innenfor den ordinære klassens rammer, som er tilstrekkelig for å imøtekomme elever med store lærevansker (Uthus, 2014). Spesialpedagogene observerer at enkelte drar fordel av å være i ordinær klasse, fordi lærere og medelever forventer mer av dem, noe som gjør at elevene strekker seg lenger. I tillegg bidrar det til et mer nyansert syn på mangfoldet, økt respekt for andre, og bedre evner til å ta andres perspektiv (Uthus, 2017). De ser også eksempler hvor det å være i klasserommet kan gi motsatt erfaringer enn det inkludering er ment å være, som utestenging, isolasjon og ensomhet. Elevene skiller seg allerede ut, og dette synliggjøres enda mer i klasserommet, hvor eleven aldri når opp til de faglige og/eller sosiale nivåene som sine medelever (Uthus, 2017).

Det er vanskelig å unngå at elevene sammenlikner seg selv med andre, og når elevene ser at de ikke mestrer det faglige eller sosiale, sammenliknet med sine medelever kan de fortolke dette negativt for seg selv (Uthus, 2017, s. 141). Når samme elev er på et segregert tiltak forteller spesialpedagogene om en glad elev, som mestrer de faglige aktivitetene og dermed vurderer seg selv mer positivt. I tillegg forteller flere av spesialpedagogene om elever som oppnår sine første vennskap i de segregerte tiltakene, hvor de finner likhet i forskjelligheten (Uthus, 2017). Spesialpedagogene i Uthus' studie ytret et ønske om å ha større styring over eget arbeid, og mener at de selv innehar den kunnskapen og kompetansen for å praktisere det som er best for elevene med spesielle behov, men trenger mer frihet til å ta beslutninger om elevenes opplæring (Uthus, 2014). Noen opplever også rammefaktorer som begrenser spesialundervisningens utbytte. En spesialpedagog forteller om hvordan spesialundervisningen må gjennomføres med fire elever på skolens gamle tørkeloft. De fire elevene har vedtak om individuelt tildelte 15 timer, men får dette samlet i gruppe, hvor alle har svært ulike utfordringer. Spesialpedagogen gir et billedlig uttrykk på hvordan de ulike behovene skaper utfordringer.

«Eleven som er født for tidlig, har store problemer med å gå og å se. Og så er det en elev som har angst, vi kan ikke ta heisen for han har sånn angst. Og så er det hun med et syndrom, som plutselig må på do, så da må jeg ta med meg de tre andre elevene. Og så klarer vi ikke å gå fort nok på do, fordi han som er født for tidlig ikke klarer å gå fort nok. Og vi kan jo ikke ta heisen, fordi han med angst ikke klarer det. Så da ender det jo med at hun som må på do gjør i buksen... Og da må jeg plassere de andre tilbake i klassen...» (Uthus, 2017, s. 146)

Hele settingen på tørkeloftet er uverdigg og lite læringsfremmende (Uthus, 2017). Det er et eksempel på segregert opplæring som ikke fungerer, og som ikke bidrar til hverken mestring, likeverd eller deltakelse for elevgruppen. Samtidig er det vanskelig å skyldte på spesialpedagogen som gjerne skulle sett at rammene var annerledes, og som ser at

elevene kunne mestret så mye mer om de hadde fått det de har krav på. Spesialpedagogene ønsker å samarbeide med lærerne for å oppnå at elevene tar del i den ordinære undervisninga i så stor grad som mulig, der det er til elevens beste. Spesialpedagogene opplever derimot at den økende prestasjonsorienteringa, med et individualisert og standardisert læringsmiljø, forsterker utstøtingen av elever med særskilte behov. Realiteten blir at spesialpedagogene har en rolle der de avlaster lærerne for de elevene som strever mest (Uthus, 2014). Uthus (2014) sin studie viser hvordan spesialundervisningen kan foregå i praksis i dagens skole, basert på spesialpedagogenes erfaringer. Det kommer frem at det finnes både positive og negative aspekter ved både ordinær og segregert undervisning, hvor hver sak må evalueres individuelt for å være til det beste for eleven.

Både Uthus (2014, 2017) og Nordahl et al. (2018) poengterer at det er mangler ved skoletilbudet for elever med særskilte behov, og at spesialundervisningen slik den er i dag ikke er optimal. Hvorfor undervisningen er dårlig, og hvordan manglene skal utbedres har de derimot ulike forslag til. Nordahl et al. (2018) legger årsakene først og fremst i dårlig spesialundervisning, mens Uthus (2014) mener at ensidig systemorienterte føringer, over tid gjør vilkårene vanskelig for å drive god spesialundervisning. Løsningen hos Nordahl (2018) er et støttesystem i ordinær klasse som skal være så godt at *absolutt ingen* elever har behov for å tas ut av klassen. Uthus (2014) fremmer større tiltro og ressurser til spesialpedagogene, og mener at de har kunnskap til å vurdere hva som er til elevens beste. Hun vektlegger at ingen elev er lik, og heller ikke skal behandles som det; for mange elever vil ekstra støtte i klasserommet være ideelt, mens andre vil tilrettelegging utenfor klasserommet gi best muligheter til tilhørighet og mestring.

1.4 Tidligere forskning: Elevers erfaringer av spesialscole

1.4.1 Den ene dagen

Den ene dagen er en rapport skrevet av Lillegården kompetansesenter (senere Læringsmiljøsentret), på oppdrag fra utdanningsdirektoratet (Jahnsen et al., 2009). De har undersøkt innhold og kvalitative aspekter ved smågruppebasert undervisning, der målgruppen er elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd (Jahnsen et al., 2009). I prosjektet intervjuet de elever, foreldre, lærere i tiltaket, kontaktlærere og rektorer, samt utførte observasjon av undervisningen (Jahnsen et al., 2009). Studien analyserer ulike sider ved smågruppebaserte deltidstiltak. Til tross for at det dreier seg om deltidstilbud, minner tiltakene om Rosebakken, både gjennom organisering og målgruppe, noe som gjør rapporten relevant å trekke frem. Det er likevel forskjell på deltidstiltak og heltidstiltak, fordi ved heltidstiltak så mister elevene det daglige samværet med elevene i nærmiljøet. Det er derfor viktig å understreke at resultatene ikke representerer Rosebakken, men kan vise hva som fremkommer av andre liknende tiltak.

Flere av informantene trekker frem nødvendigheten av et slikt tiltak fordi den ordinære undervisningen har blitt for teoretisk, og at seks timer undervisning sittende på rumpa ikke passer for alle (Jahnsen et al., 2009). Med andre ord er rammebetingelsene i den ordinære undervisningen annerledes enn mulighetene et smågruppetiltak gir. Skolen opplever et behov for å ha flere læringsarenaer, deriblant arenaer som er mindre «skolske». De knytter behovet for en annen arena opp mot elevenes behov for mestring, fordi de faller utenfor i den teoretiske skolen. Informantene uttrykker stor tro på at praktisk tilrettelegging som motstykke til passiv teoriformidling vil hjelpe elevene til å oppleve mestring (Jahnsen et

al., 2009). Elevene forteller at de på deltidstilbudet opplever seg som kompetente og mestret oppgavene, for noen var dette aller første gang (Jahnsen et al., 2009). Dette stemmer overens med det spesialpedagogene i Uthus' (2017) studie uttrykte som en av fordelene ved segregert opplæring. I tillegg fremkommer det gjennom studien at alle lærerne hadde god og relevant utdanning, samt flere med videreutdanning (Jahnsen et al., 2009), som er motsatt av det Nordahl et al. (2018) uttrykte om kompetanse på alternative opplæringsarenaer.

1.4.2 Fra spesialskole til videregående utdanning

En annen relevant studie er av Amundsen (2011), som har undersøkt 20 ungdommers opplevelse av å gå på spesialskole, i forhold til trivsel faglig og sosialt, og hvordan overgangen var til videregående. Skolen minner om Rosebakken i organisering; undervisning i mindre grupper, veksling mellom teoretisk og praktisk, og vektlegging av yrkesveiledning (Amundsen, 2014, s. 40). Elevgruppen i studien går på spesialskolen på bakgrunn av sosiale og emosjonelle vansker, lærevansker, samt at noen slet med depresjon, angst og skolevegring. Informantene selv kobler frustrasjon og avmakt over å ikke mestre opp mot egen problematferd; når gapet mellom forventning og mestring blir for stort reagerte de med tilbaketrekning eller utagering (Amundsen, 2014, s. 44). Selv om studien kun baserer seg på én spesialskole, vil funnene kunne styrke denne studien hvis liknende resultater kommer frem.

Informantene i studien forteller om dårlige erfaringer fra ordinærskolen, med sosial utestenging, og mobbing fra elever og lærere. Flere begrunner det å starte på spesialskole med at de var «dumme» (Amundsen, 2014, s. 41). Enkelte hadde ingen venner på den gamle ungdomsskolen, og følte seg utenfor fordi de kom til kort sosialt og faglig (ibid.). Samtlige av ungdommene trivdes på spesialskolen, og sier at de fikk tro på at de kunne lære når undervisningen ble tilrettelagt. Relasjonene til de ansatte beskrives som svært positive, og elevene opplever å ha blitt møtt med respekt og anerkjennelse. De beskriver omsorgsfulle lærere som bryr seg (Amundsen, 2014). Det ble også satt grenser på spesialskolen, men de ble satt på en måte elevene forstod – og det provoserte derfor ikke til ytterligere aggresjon. Overgangen til videregående var vanskelig for informantene, og de var ikke forberedt på at de ville få så lite støtte. Dette fremkommer også i en annen studie som også har sett på overgangen til videregående for elever ved en alternativ skole (Tveitereid, 2006).

Flere opplever også at selv praktiske yrkesfaglinjer blir for teoretiske (Amundsen, 2014). Etter oppstart på videregående har alle hatt kontakt med lærerne fra spesialskolen, og dette er noe de verdsetter. De mener det viser at lærerne virkelig bryr seg. Hadde de fått tilbud om å gjennomføre videregående med et tilbud tilsvarende spesialskolen, er dette noe de hadde takket ja til (Amundsen, 2014).

«Så lenge spesialskolen framstår som et skoletilbud for de som ikke tilpasser seg i den ordinære ungdomsskolen, vil dette lett framstå som et annenrangs tilbud. Stigmatiserende prosesser starter ofte med det den dominerende kulturen betrakter som avvik. (...) For å unngå at skolen for elever med tilpasningsvansker skal framstå som en ekskluderende oppvekstarena, bør det tilrettelegges for flere varierte undervisningstilbud. Skolene må anses som likeverdige tilbud, og kan for eksempel omtales som praktisk orienterte skoler og teoretisk orienterte skoler» (Amundsen, 2014, s. 45).

Sitatet hentet fra Amundsens drøfting av resultatene, minner om uttalelsene fra *Den ene dagen*, som etterlyser arenaer for elevene som er litt mindre «skolske» (Jahnsen et al., 2009). Siden alle spesialskoler er forskjellige, kan ikke resultatene automatisk overføres til alle spesialskoler i Norge. Funnene i Amundsens studie indikerer likevel at ungdom med tilpasningsvansker i den ordinære skole kan finne seg til rette, bli motivert for læring, og oppleve seg sosialt og faglig inkludert dersom de får engasjerte lærere og det legges til rette for gode mestringsopplevelser (Amundsen, 2014, s. 46).

1.4.3 Erfaring fra ordinærskole og alternativ opplæringsarena

I en masteroppgave av Eidsmo og Hoff (2019) som også løfter frem elevstemmen, undersøkes fire elevers opplevelse av et alternativt skoletilbud liknende Rosebakken. Dette var også et heltidstilbud for elever med atferdsproblemer av ulik art, hvor det felles for alle var at de hadde et utfordrende forhold til skolen. De så på elevenes erfaringer fra nærskolen opp mot den alternative opplæringsarenaen, og fant store forskjeller i opplevelser på de to arenaene. Gjennomgående uttrykte informantgruppen et dårligere forhold til lærerne på nærskolen, større utrygghet og lite mestring grunnet for teoritunge fag og for lærerstyrt undervisning (Eidsmo & Hoff, 2019), som også er det elevene i Amundsens (2014) studie uttrykte.

På den alternative skolen opplevde informantene gode lærer-elev-relasjoner, som så ut til å kunne ha opphav i høy lærertetthet, omsorgsfulle lærere, og at lærerne var flinke til å ta opp og ordne problemer raskt (Eidsmo & Hoff, 2019). Elevene opplevde også gode relasjoner med medelevene, selv om ikke alle opplevde det som vennskap. Fra å være fire elever med manglende opplevelser av trivsel og trygghet i skolen, ble skolehverdagen på den alternative skolen preget av positive opplevelser (Eidsmo & Hoff, 2019). Informantene forteller om forståelsesfulle lærere, som bruker humor, og som tar elevene på alvor. Informantene føler seg sett og hørt, samtidig som de får lov til å påvirke egen hverdag gjennom en autonomistøttende kultur (Eidsmo & Hoff, 2019, s. 76). De fire elevene i studien fikk med andre ord en forbedring av egen skolesituasjon etter oppstarten på den alternative skolen. Hvor inkluderende er faktisk den norske skolen når man ikke klarer å legge til rette for ungdommer med utfordrende atferd? I lys av resultatene tolker Eidsmo og Hoff (2019) det som at det alternative skoletilbudet har lagt bedre til rette for inkludering i sin hverdag, enn hva nærskolene har klart.

1.4.4 Mestring av alvorlige atferdsproblemer ved en spesialskole

Limstrand (2009) har i sin masteroppgave intervjuet fem gutter ved en alternativ skole, og deres erfaringer med mestring av alvorlige atferdsproblemer. Informantene var godt fornøyd med det tilbudet de hadde fått ved den alternative skolen, og lærerne hadde en avgjørende betydning for elevenes opplevelse av mestring (Limstrand, 2009). Limstrand (2009) skriver videre at det virker som at elevene ble stilt overfor urimelige krav i "normalskolen", og elevene i utvalget hadde liten forståelse av undervisningen. Gjentatte ganger ble de stilt overfor oppgaver de ikke hadde forutsetning til å mestre. Når de så begynte på den alternative skolen, formidlet elevene en opplevelse av at de hadde fått mer hjelp til å håndtere arbeidsoppgaver etter skolebyttet, og slik fremstod oppgavene etterhvert mer håndterbare. Dette hadde blant annet ført til økt motivasjon og mestring (Limstrand, 2009). Ved skolen var det også lagt til rette for mer aktiv elevdeltakelse, slik at elevene opplevde dagene som mer meningsfulle. I tillegg ble elevene møtt av lærere som viste større forståelse for elevenes situasjon, og hjalp dem med å mestre egen frustrasjon (Limstrand, 2009). Også i denne studien fremstår det som en mer inkluderende skolehverdag ved den alternative skolen gjennom økt mestring, elevdeltakelse,

meningsfullhet og bedrede relasjonsopplevelser for den spurte elevgruppen. Resultatene skiller seg lite fra Eidsmo og Hoff (2019) og Amundsen (2014) sine studier.

1.4.5 Alternative ungdomsskolars betydning for elevers mestring

Cocozza (2016) har også i sin mastergradsavhandling sett på mestring hos elever ved en alternativ ungdomsskole. Også her dreier det seg om et heltidstilbud hvor brorparten av elevene har sosiale og emosjonelle vansker. Studien fant at deltakelse ved den alternative ungdomsskolen bidrar til økt mestring. Dagene besto av felles oppstart, måltider og avslutning i mindre elevgrupper med tett oppfølging av lærere, slik at elevene måtte delta på en helt annen måte, og ble «tvunget» til sosialisering (Cocozza, 2016, s. 59). Etter oppstart på den alternative skolen opplevde elevene å få en «ny» start, hvor de utviklet seg faglig og sosialt gjennom gode mestringsopplevelser, og skolehverdagen opplevdes som meningsfull. Studien går også derfor inn i rekken med enkeltstudier, som viser positivt utbytte av en alternativ skole, og styrker denne tendensen.

1.4.6 Spesialskoler og stigmatisering - internasjonale studier

Det er også noen britiske studier hvor elevgrupper er spurt om temaer knyttet til inkludering. Også i England er «den inkluderende skolen» et ideal (Griffiths, 2007), så selv om skolesystemet er annerledes, vil elevgruppens tanker rundt det å gå på en alternativ opplæringsarena fortsatt kunne supplere denne studien. Griffiths (2007) gjennomførte en mindre studie rundt tanker og fordommer mellom elever i ordinærskolen og alternative skoler. Resultatene i studien viste at begge gruppene hadde noen fordommer mot hverandre, som støtter Amundsens (2014) uttalelse rundt stigma, når spesialskoler anses som annenrangs. Til tross for at elevene i begge gruppene har moderate lærevansker, mener både elevene ved ordinærskolen og den alternative skolen at det å gå på en alternativ skole impliserte at man var mindre akademisk dyktig (Griffiths, 2007). Resultatene viser altså at det blant elevene er flere fordommer knyttet til det å gå på en alternativ skole, som også de elevene som går der kjenner på. Likevel viser også studien at elevene ved spesialskolen er veldig fornøyde med læringsmiljøet, og forbinder stress og angst med ordinærskolen. I en annen britisk studie av Norwich og Kelly (2004) ble 101 elever med lærevansker fra både alternative skoler og ordinærskoler intervjuet om temaet inkludering. De fleste elevene på begge typen skoler foretrakk den skolen de gikk på, men selv om elevene ved spesialskolene vurderte egne ferdigheter mer positivt enn elevene ved ordinærskolen, oppga likevel noen at de likevel hadde foretrukket å gå på ordinærskolen (Norwich & Kelly, 2004). Hovedårsaken ble ansett å være mobbing, da 48 prosent av elevene ved spesialskolen oppga å bli mobbet utenfor skolen (Norwich & Kelly, 2004). Mobbingen understøtter også at det kan være knyttet stigma til det å gå på en spesialskole.

1.4.7 Kommentar

Alle enkeltstudiene hvor elever ved alternative skoler er spurt har så langt vist positivt utbytte, men det er ikke forsøkt å ensidig vise positive studier. Gjennomgangen viser at mange elever ved ulike alternative skoler i landet har positive opplevelser knyttet til det å gå på en alternativ skole, både sosialt og faglig. Dette kan muligens knyttes til undervisningen i ungdomsskolen i dag. For til tross for at vi vet at flere elever vil profitere av tettere voksenkontakt, bruk av praktiske innfallsvinkler, fysisk aktivitet og visuelle hjelpemidler, er undervisningen i ungdomsskolen i stor grad preget av store elevgrupper, auditiv formidling og mye stillesitting (Amundsen, 2011, s. 435). Litteratursøket omfattet

noen flere masterstudiers enn de som er fremlagt, men siden resultatene viste tilsvarende positive erfaringer, har jeg gått bort i fra en mer detaljert gjennomgang av disse. Selv om ingen av studiene er store nok til å generaliseres, viser det samlede bildet at enkelte elever ikke opplever mestring, eller sosial og faglig inkludering i ordinærskolen, men at dette er noe de har oppnådd på en alternativ skole.

1.5 Lover og regler

1.5.1 Opplæringsloven

Under formålet med opplæringen står det at «opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar [...] slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet. [...] Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald, [...] fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte, [...] utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine» (Opplæringslova, 2019, § 1-1). Med andre ord skal opplæringen, i tillegg til å arbeide med kunnskapsmålene i læreplanen, også utvikle elevenes evne til å mestre egne liv. For å få til dette skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningen til den enkelte eleven (Opplæringslova, 2019, § 1-3). Det er likevel slik at til tross for at undervisningen skal baseres på tilpasset opplæring, er det enkelte elever som ikke opplever å få et adekvat utbytte. Dette kan utløse retten til spesialundervisning, som er nedfelt i opplæringsloven (Opplæringslova, 2019, § 5-1). Det er med andre ord lovpålagt å gi et tilbud der eleven opplever et tilfredsstillende utbytte. Hvordan spesialundervisningen skal gjennomføres er ikke spesifisert, og må vurderes ut ifra hva som er mest hensiktsmessig for eleven. Eksempelvis er mulige løsninger pedagogiske endringer, assistent inne i hel klasse, undervisning i smågrupper/individuellt eller på egne spesialskoler.

Elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, som innebærer at alle som arbeider på skolen skal gripe inn mot krenking, mobbing, vold, diskriminering, og trakassering dersom det er mulig (Opplæringslova, 2019, § 9 A-4). Dette er en individuell rettighet der elevene har rett til å trives på skolen, uten mobbing og utestenging, i et miljø som fremmer læring (Opplæringslova, 2019, § 9 A-2). Denne retten er knyttet til elevens subjektive følelse, og ikke kollektive vurderinger av miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette betyr at om én elev opplever at miljøet ikke er godt nok, så kan ikke dette avskrives fordi andre elever i samme klasse mener det er bra. Dersom en elev opplever en handling eller et utsagn som krenkende, skal ikke dette bagatelliseres (Utdanningsdirektoratet, 2015). Mye kan påvirke elevens helse, trivsel og læring, som for eksempel forhold knyttet til skolegangen, egen fysisk og psykisk helse, personlighet, sosiale forhold, familie osv. Et eksempel på at det psykososiale miljøet ikke fremmer læring kan være tilfeller hvor eleven opplever å bli isolert fra det sosiale fellesskapet, som fører til at eleven ikke klarer å fokusere på opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015).

1.5.2 Læreplanverket

Per i dag (mai, 2020) består læreplanverket i skolen av *Overordnet del* og *Kunnskapsløftet* (LK06). Overordnet del omhandler verdier og prinsipper for grunnopplæringen som utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf, mens Kunnskapsløftet omfatter de konkrete kunnskapsmålene for elevene i skolen. Kunnskapsløftet vil erstattes av en ny læreplan, fagfornyelsen, høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Den nye

⁵ Eksempelvis: Gislefoss (2013), Kristiansen (2007) og Tveitereid (2006)

læreplanen består også av kunnskapsmål, men har en ny struktur som sentrerer rundt dybdelæring og tverrfaglige temaer.

For denne studien er det spesielt verdiene og prinsippene fastsatt i Overordnet del som er relevante når det kommer til læreplanverket. Gjennom Overordnet del er skolen forpliktet til å baseres på verdier som menneskeverd, identitet og kulturelt mangfold, demokrati og medvirkning. I tillegg til den åpenbare «kompetanse i fagene», skal skolen også sørge for å utvikle elevenes sosiale læring, livsmestring og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-11). Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø, og utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

1.6 Tekstens videre oppbygging

Teksten består av seks kapitler. I første kapittel er innledning med kontekst for oppgaven, forskningsspørsmål og tidligere forskning presentert. Videre i kapittel 2 presenteres metoden; hvilke metoder er brukt, hvordan kom jeg i kontakt med mine informanter, hvordan gjennomføringen av intervjuet foregikk, og hvilke valg som ble gjort under analyseprosessen. I kapittel 3 presenteres den teoretiske rammen som er sentrale for den videre analysen. Teoriene er basert på inkludering, hvor den bærende teorien for analysen omhandler deltakelse som en del av inkludering (Hoveid & Hoveid, 2019; Hoveid, Hoveid, Longva & Danielsen, 2018). Det neste kapitlet implementeres som en del av den narrative metoden; en kort fortelling⁶ for å bli kjent med informantene, og bakgrunnen for at de startet på en alternativ skole. Dette følges opp med analysen i kapittel 5. Analysen er empiri-nær med sitater som knyttes opp mot teorien om deltakelse, før dette drøftes opp mot premissene som må ligge til grunn for deltakelse på nærskolen.

⁶ I teksten brukes både begrepet narrativ og fortelling om det samme.

2 Metode

I en forskningsprosess står man overfor en rekke valg. Jeg hadde en klar formening om at det var elevstemmen jeg ønsket å få frem; jeg ville ut i felt for å snakke med elevene. Det var dermed gitt at dette ble et kvalitativt forskningsprosjekt med intervju som utgangspunkt. Videre i dette kapitlet kommer jeg til å begrunne de valgene som ble tatt i forskningsprosessen, og se på hvordan valgene har påvirket studien. Kapitlet er bygd opp ved å først legge frem et kort teoretisk bakteppe for metodene som er brukt, før dette knyttes direkte opp mot gjennomføringen i denne studien. Dette innledes med en utredning av hvordan informantene ble innhentet, og eventuelle utfordringer i forhold til dette. Så følger intervjuprosessen; utforming av intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene. Avslutningsvis i kapitlet gjennomgås analysemetoden, før forskerrollen, forskningens troverdighet, og etiske dilemmaer drøftes.

2.1 Valg av metode

For meg var det viktig å forske på noe som interesserte meg, så valget falt fort på tematikk rundt inkludering og segregering i skolen. Dette er et stort felt, og måtte derfor snevres inn. Nordahl-utvalgets rapport ble det som vekket noe i meg; jeg undret meg over om spesialundervisning utenfor klasserommet nødvendigvis alltid var et onde, slik rapporten uttrykker. Svaret på dette vil naturligvis variere ut ifra hvem som blir spurt, men for meg ble det viktig å høre fra de som selv har opplevd spesialundervisning utenfor klasserommet. Jeg ønsket å spørre en gruppe elever med erfaring fra ordinærskolen og fra en alternativ opplæringsarena, elever som har hatt et bein begge steder. De vil ikke kunne representere alle som noensinne er tatt ut av klassen eller ordinærskolen, men de fem elevene kan fortelle sin historie. Hvordan har denne gruppen elever opplevd egen skolegang? Hva har ført dem ut av ordinærskolen, og til en alternativ opplæringsarena? Hvordan opplevde de dette? Prosjektet fikk altså fort et tydelig elevperspektiv. Vektleggingen av deres erfaring og opplevelser, og muligheten til å følge deres historie om egen skolegang var også med å avgrense metoden; det måtte bli et narrativt perspektiv.

2.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

En av de viktigste poengene ved det kvalitative forskningsintervjuet, er søken etter å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er en overordnet metodekategori hvor det å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, er et mål. Under paraplyen «kvalitativ metode» finnes det igjen mange inndelinger, hvor jeg har valgt å legge hovedvekt på narrativ metode. Narrative intervjuer er hensiktsmessig for å få frem elevenes personlige erfaringer og forståelser, og gjennomføres med mindre strukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Fortellinger har en avgjørende funksjon når det gjelder hvordan vi forstår og håndterer våre liv (Johansson, 2005). Selv om fortellingene er personlige, vil fortellingene være utformet innenfor en kulturell sammenheng, og analysene kan således være med å skape en forståelse for det samfunnet og kulturen fortelleren tilhører (Thagaard, 2018). Med narrativ metode og analyse, handler det for forskeren om å tolke andres tolkninger av seg selv og sin sosiale verden (Johansson, 2005). Analysen i denne studien er hovedsakelig narrativ, men også med innspill fra hermeneutikk og fenomenologi.

2.2 Forskerrollen

Når datainnsamling foregår med direkte interaksjon mellom forskeren og informanten, understreker Thagaard (2018) at det viktig at forskeren utøver nærhet og sensitivitet til informanten. Dette er spesielt viktig når det kommer til informantgruppen i denne studien, hvor informantene kan regnes for å være en sårbar gruppe ungdom/unge voksne med et problematisk forhold til temaet i intervjuet. I møtet med informantene var det derfor viktig for meg å opptre varm og omsorgsfull, og vise dem at dette er et tema jeg brenner for. Relasjonene som etableres mellom forsker og informant er avgjørende for kvaliteten på materialet (Thagaard, 2018). Derfor innledet jeg alltid intervjuene med å fortelle litt om meg selv, hvem jeg var, og hvorfor dette var noe jeg ønsket å undersøke. Slik håpet jeg å etablere en trygg ramme basert på åpenhet, slik at det skulle være lettere for dem å åpne seg for en fremmed. Det ble også gjort veldig tydelig at det var nettopp deres stemme jeg var interessert i å høre; hvordan akkurat *de* hadde erfart egen skolegang.

Det må også kommenteres at flere av informantene uttrykte klart at de hadde fortalt egen skolehistorie gjentatte ganger i møte med ulike instanser. Dette gjorde det også ekstra viktig for meg å nøste opp i de historiene som var innøvd, for å komme inn under overflaten. Det å stille oppfølgings spørsmål, og ta tak i hendelser som informantene nevnte ble dermed desto viktigere. Dette føler jeg at jeg fikk til under intervjuene; at informantene ble påvirket følelsesmessig under intervjuet kan være et tegn på det. Uttalelser som at de «blir litt rørt» kan tolkes dithen at intervjuet har nådd et mer personlig nivå enn en innøvd historie.

2.2.1 Forskers påvirkning av studien

Forskning er ikke fri for subjektive innslag, ettersom det er uunngåelig at forskeren ikke påvirkes av verdier i samfunnet (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014; Ringdal, 2014). Fra starten av uttrykte jeg at dette var noe som interesserte meg, og en konsekvens av dette kan være et inntrykk av at jeg ønsket spesifikke svar. Dette mener jeg ble avverget gjennom å ha tenkt nøye gjennom dette på forhånd, slik at ordvalg ble valgt deretter. Jeg fortalte at jeg ikke hadde noen forutanelser om de hadde positive eller negative erfaringer, og at jeg var interessert i å høre deres opplevelse uavhengig av hvordan de stilte seg. Hvordan vi uttrykker oss er vel så viktig når det kommer til kroppsspråk, og det er viktig å være bevisst hvordan en reagerer kroppslig under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor var det gjennom intervjuet viktig å balansere det å uttrykke at man støtter vedkommende i å snakke videre ved hjelp av for eksempel et smil, uten å gå så langt at man nærmest bekrefter det de sier som riktig svar. Med andre ord, være objektiv, men omsorgsfull. Disse formene for påvirkning – med ord og kroppsspråk – har likevel ikke like stor påvirkningskraft i et narrativt intervju som et strukturert intervju, fordi det er informantene som i stor grad leder intervjuet. Dermed er det mindre rom for å stille ledende spørsmål eller bekrefte noe som riktig. Gjennom refleksjon i forkant, og rundt analyseprosessen har jeg hele tiden vært bevisst på hvordan jeg kan påvirke resultatene, ofte referert til som refleksiv objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle informantene ble gitt mulighet til å gi tilbakemelding på sammenfatningen av intervjuet før analyseprosessen startet, som noen takket ja til. Dette sikrer at min forståelse samstemmer med informantene, og bidrar til studiens transparen.

2.2.2 Forforståelse og vitenskapsteoretisk perspektiv

Noe som har mye å si for påvirkning av studien er forskers forforståelse – dette kan påvirke hele prosessen, fra valg av tema til analyse (Kleven et al., 2014; Thagaard, 2018).

Personlig, sosial, kulturell og historisk bakgrunn legger premisser for hvordan man forstår det som blir sagt (Kleven et al., 2014). Min forkunnskap om temaet inkludering påvirket valget om å forske på det, og siden kunnskapsrepertoaret på temaet omfattet både positive og negative aspekter ved segregert opplæring – var forventningene at elevene kanskje kom til å gjenspeile dette. For å unngå at forforståelsen påvirket prosessen for mye, var det viktig for meg å prøve å se forbi dette, og være så objektiv som mulig. Funnene i datamaterialet vil også preges av mine vitenskapsteoretiske forståelsesrammer. Mitt virkelighetsperspektiv baseres på sosialkonstruktivism og kritisk realisme. I denne studien betyr det at informantenes fortellinger er virkelige og sanne, men at det dreier seg om én side ved virkeligheten. Hadde lærerne eller foreldrene til informantgruppa blitt spurt, ville man fått frem en annen side, som ikke er mindre virkelig og sann. Objektiviteten i analysen skapes derfor gjennom tykke beskrivelser – slik at det fremkommer tydelig hva som er informantenes forståelse.

2.3 Datainnsamling

2.3.1 Utvalg

Jeg bestemte meg tidlig for at informantene skulle være *tidligere* elever ved en alternativ skole. Valget ble tatt på bakgrunn av at det ofte kan være vanskelig å se om noe fungerer bra eller dårlig for en selv, når man står midt oppe i det. Ved å la det gå litt tid fra informantene gikk på den alternative skolen, vil de få mulighet til å reflektere tilbake på en annen måte. For å få til dette forskningsprosjektet, var jeg derfor avhengig av å få hjelp til å få tak i informanter. Dette ble løst ved at jeg tok kontakt med en alternativ skole, i håp om at de var interessert i å samarbeide med meg. Rosebakken skole stilte opp, og en kontaktperson hjalp meg med prosessen. Av hensyn til tidligere elevers anonymitet, ble vi enige om at den beste løsningen for å få tak i informanter var at hun tok kontakt i første omgang. Deretter om noen kunne tenke seg å bidra, fikk kontaktpersonen samtykke til å videregående deres kontaktinformasjon til meg for eventuelt utdypende informasjon om prosjektet. I tillegg fikk de denne informasjonen på nytt på intervjudagen, for å sikre et informert samtykke. Utvelgelsen var således strategisk – for å sørge for at informantene hadde erfaringen som studien krevde.

Ved å ringe til tidligere elever og fortelle dem om forskningsprosjektet, fikk min kontaktperson raskt samlet sammen en gruppe på fem tidligere elever som ønsket å stille til intervju. Denne strategiske utvelgelsen av informanter kan kanskje se problematisk ut, ved at utvalget ikke er tilfeldig. Det er umulig for meg å si om kontaktpersonen utelukkende håndplukket elever vedkommende mente hadde hatt en positiv erfaring fra Rosebakken. Likevel vil alle fem fortelle reelle erfaringer fra skolen, men det det utelukker ikke at andre elever har andre erfaringer, som er en svakhet ved studien. Likevel er det frivillig å delta, så det var opp til de forespurte om de ønsket å takke ja til intervju. I dette ligger også noe av frivillighetsproblemet, ved at man kanskje kan tenke seg at enkelte grupper er mer ivrige på å stille til intervju, for eksempel de som det har gått bra med i tiden etter ungdomsskolen (Kleven et al., 2014). Dette gjør det vanskelig å trekke konklusjoner om at positive erfaringer tilsvarer god undervisning og/eller god skole, og vice versa, siden det kun er et fåtall av elever ved skolen som ble intervjuet. Studien sier med andre ord kun noe om hva de forespurte informantene har opplevd.

2.3.2 Intervjuguide

Narrative intervjuer fokuserer på de historiene intervjupersonene forteller, på handlingene i og oppbygningen av fortellingene (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden narrativ metode gir informantene større frihet til å fortelle «sin historie», ble intervjuguiden utformet basert på temaer som det var ønskelig at vi skulle innom, uten å ha satt opp konkrete spørsmål. Jeg hadde lite kunnskap om Rosebakken, og hvordan de jobbet der, så i forkant av intervjuene fikk jeg tilbringe to uker hos dem, hvor jeg observerte undervisningen. I disse ukene tok jeg feltnotater knyttet til skoledagens organisering og innhold, som jeg hadde med meg i tankene når jeg jobbet videre med intervjuguiden. Med åpne spørsmål og større frihet til informanten, krever det at den narrative intervjuerens rolle er å lytte, avholde seg fra avbrytelser, innimellom stille oppklarende spørsmål og hjelpe den intervjuede med å fortsette sin historie (Kvale & Brinkmann, 2015). At informanten i større grad leder intervju er med på å redusere den makt-ubalansen som ofte oppstår mellom intervjuer og informant.

2.3.3 Gjennomføring av intervju

I samråd med informantene, ble intervjuene avholdt i lokalene til Rosebakken skole. Dette var et nøytralt sted, siden skolen hadde en annen lokasjon under deres skolegang. Med hensyn til informantenes anonymitet, kunne gjennomføring av intervjuene på Rosebakken være problematisk, fordi informantene potensielt kunne møte på tidligere lærere ved skolen. Alle intervjutidspunkt ble derfor satt i samråd med informanten, og de fleste intervjuene ble holdt etter arbeidstid, mens et par foretrakk tidspunkter tidligere på dagen. Enkelte oppsøkte aktivt sine lærere i etterkant av intervjuet på eget initiativ. Utover dette sørget jeg for å ha minst en time mellom intervjuene, for å sørge for at informantene ikke møtte hverandre i døra.

I et narrativt intervju stilles det åpne spørsmål for å gi informanten mulighet til å fortelle sin historie om egen skolegang. Alle intervjuene begynte derfor med en form for «kan du fortelle litt om din skolegang?», selv om den nøyaktige ordlyden kunne variere, for å tilpasses den samtalen vi hadde der og da. En slik åpen inngang legger ingen føringer for når de vil starte historien, og ei heller hvilke hendelser de skal snakke om. Det varierte mellom informantene hvor mye de fortalte ut ifra et så åpent spørsmål, og dermed varierte det også hvor mye jeg som intervjuer måtte bidra. I hovedsak fungerte intervjuet slik; når informanten var ferdig snakket, plukket jeg opp hendelser som var nevnt, og ba dem utdype dette. Det kunne for eksempel være gjennom spørsmål som «kan du fortelle mer om ..», «du nevnte noe om .., kan du si noe mer om det?», eller at jeg gjentok det som var sagt for å sikre at jeg hadde forstått det, som ga rom for at informanten kunne utdype og korrigere.

Under hele intervjuet hadde jeg temaene fra intervjuguiden i hodet, som jeg mentalt «huket av», når vi hadde snakket om det. Slik sørget jeg for at vi var innom alle temaene med alle informantene, selv om rekkefølgen og spørsmålene kunne være svært ulike. Dette er i tråd med den narrative metoden, fordi det sørger for at man hele tiden følger informantens historie. Alle temaene blir dekket ved at man plukker opp ulike hendelser de forteller om som inngangsport. Blant annet kunne et tema være «relasjoner til medelever», og for å komme inn på det sporet tok jeg tak i noe informanten hadde nevnt om medelevene, som for eksempel: «*Du sa det var litt utfordrende, det med at her kommer det veldig mange elever med veldig mange ulike bagasjer som skal finne sammen. Kan du forklare litt hvordan- gå litt dypere inn i hvordan det var for deg?*». Her har informanten

tydelig vært innom hvordan spenningen var mellom vedkommende og de andre i klassen, og jeg bruker dette som en inngangsport for å se på relasjonen mellom medelevene. Spørsmålet er åpent, med rom for at det kan komme hendelser og historier som illustrerer relasjonene.

Ved at informantene selv får bygge opp sin historie – hvor den skal starte, og hvilke veier de har tatt for å komme dit de er nå, følger det også at mye forblir ufortalt. De hendelser som ikke passer inn i informantens fortelling, de som anses av informanten som uviktige, blir utelatt, til tross for at disse episodene kan være relevante for vår fortelling (Gudmundsdóttir, 2011). Samtidig er det nettopp deres opplevelser som er interessant i denne studien – og dermed kan en konkludere med at den historien informantene legger frem, er deres egen opplevelse av hva som har vært viktige hendelser i deres skolegang. Ved at jeg kommenterer elementer ved fortellingene, kan det hende at informantene kommer på andre relevante hendelser som de ikke tenkte på ved første gjennomgang, noe som også er en begrensning ved denne metoden.

2.3.4 Transkripsjon

I transkripsjonsfasen skal det muntlige materialet omgjøres til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne overgangen tas det flere vurderinger og beslutninger, spesielt fordi kroppsspråk, toneleie og ansiktsuttrykk forsvinner. I studien har jeg valgt å transkribere på bokmål, uavhengig av informantens dialekt, dette sikrer anonymiteten, men kan også ta bort noe av personligheten og særegenheten ved informantens måte å uttrykke seg på. Også følelser som uttrykkes i samtalen, som gråt og hikst, forsvinner. I den originale transkripsjonen er dette tatt med via enkle kommentarer som støtte til analysen, mens i utsagnene som presenteres er dette utelatt for å skape leseflyt. For å hindre at viktig informasjon går tapt, er transkripsjonene gjort ordrett. Dette kan imidlertid medføre at utsagn som fremstår som velformulerte kan se kronglete og uklart ut på papir (Kvale & Brinkmann, 2015). For å ikke feilaktig fremstille informantene som usammenhengende, kan små justeringer ha forekommet i presentasjonen (fjernet småord som «liksom», eller gjentakelser). Som eksempel kan jeg trekke frem utsagnet «*Jeg opplevde at jeg, på en måte, ikke ble trodd, og bare ble ignorert*», som i analysen ble «*jeg opplevde at jeg ikke ble trodd, og bare ble ignorert*», som illustrerer hvordan enkle justeringer ble gjort for presentasjonen, mens de opprinnelige utsagnene ble brukt under analysen. I hovedsak er likevel de fleste utsagnene uendret, for å sikre at meningen ikke endres.

2.4 Analyse

Når det kommer til narrativ analyse forklarer Johansson (2005) at prosessen, i tråd med andre kvalitative metoder, ikke er helt lineær. Analyseprosessen starter allerede i utformingen av et forskningsspørsmål. Mitt forskningsspørsmål gjennomgikk forandringer under prosessen, fordi intervju og transkribering ga nye refleksjoner. Johansson (2005) poengterer at en mer eksplisitt analysefase starter når det innsamlede empiriske materialet bearbeides. Dette har sammenheng med at transkriberte intervjuer blir strukturert sånn at de er bedre egnet til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden det er informantens narrativer som belyses, ble det først laget en kort fortelling om deres skolehistorie. Denne deskriptive delen av analysen gjorde det enklere å knytte videre tolkning til de ulike informantene.

2.4.1 Del-innholds-analyse

Analysen innebærer både kritisk og aktivt benyttelse av teoretiske modeller og perspektiver for å tolke materialet (Johansson, 2005). Innen narrativ analyse er det ulike innfallsvinkler til hvordan man kan analysere fortellinger: ved å se på helhet/del og innhold/form, i ulike kombinasjoner (Johansson, 2005). For eksempel ved å skille ut en enhet (del), og se på innholdet uavhengig av helheten. Disse måtene å lese på henger sammen, og har alle vært nyttige innfallsvinklinger i lesingen av transkripsjonene for å få frem ulike tolkninger. Med andre ord er det ikke en «sann» tolkning i narrativ analyse, men fortellingene står åpne for et mangfold av tolkninger, og kobles derfor også ofte til den hermeneutiske tradisjonen (Johansson, 2005). Innen hermeneutikken fremheves betydningen av å fortolke handlinger utover det som er umiddelbart innlysende, noe som har preget denne analysen (Thagaard, 2018). Hermeneutisk tolkning har noen likhetstrekk med narratologien, ved at det ikke finnes en egentlig sannhet, og det som tolkes må forstås i sammenheng med konteksten. Å forstå hva informanten prøver å si med å velge å dele nettopp de hendelsene, utover hva hendelsen i seg selv beskriver. Eksempelvis lå det en fortelling om utestenging bak en informants fortelling om en kinotur. For analysen er også fenomenologiens fokus på den subjektive opplevelsen, og å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersonens opplevelser relevant (Thagaard, 2018).

Ut ifra forskningsspørsmålet «*hvilke erfaringer med deltakelse har en gruppe elever som har gått på både ordinærskole og en alternativ opplæringsarena?*» dreier analysen seg i hovedsak om innholdet i fortellingene, og gjennomføres som en narrativ del-innholds-analyse (Johansson, 2005). Typiske fokusområder i en narrativ innholdsanalyse dreier seg om hvilke hendelser som skildres, hvordan relasjonene er mellom de ulike karakterene, og hva som er de underliggende temaene (Johansson, 2005). I en narrativ del-innholds analyse defineres noen kategorier, så trekkes det ut deler eller utsagn som klassifiseres og samles i disse kategoriene (Johansson, 2005, s. 289). Kategoriene i denne studien ble formet ut ifra teorien om deltakelse i et inkluderingsperspektiv, som legges frem teori-kapitlet. Først ble det knyttet nøkkelord til tekstsegmenter, for å skape oversikt over plassering av uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Deretter ble kategoriene fargekodet, før relevante utsagn fra transkripsjonen ble markert i tilsvarende kategorifarge. For å systematisere, ble utsagnene fordelt i tabeller, én tabell for hver informant. Rosebakken og nærskolen representerte hver sin kolonne, mens ulike aspekter ved deltakelse hadde hver sin rad. Deretter ble ett og ett tema trukket frem, og alle informantenes utsagn knyttet til temaet analysert. Utsagn som kunne belyse innholdet ble implementert i teksten, hvor tolkningen ble kommentert. Avslutningsvis i analysen ble delene sett i sammenheng, en del-helhet-analyse, for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Resultatet ble analysert og knyttet opp mot en videre drøfting, for å se på hvilke premisser ved deltakelse som måtte vært på plass på nærskolen for at elevene ikke hadde hatt behov for Rosebakken.

2.5 Kvalitetssikring: studiens troverdighet

I forskning er kvalitetssikring viktig. Begreper som reliabilitet, validitet og generalisering ble i utgangspunktet knyttet til kvantitative data, men behovet for kvalitetssikring er også nødvendig i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor er begrepene også nyttet i kvalitativ forskning – men ikke på en like positivistisk måte. Enkelte velger liknende begreper fra hverdagspråket, som pålitelighet og bekreftbarhet, men jeg velger å her forholde meg til reliabilitet, validitet og generalisering. Tekstens troverdighet styrkes gjennom metodekapitlets utredning om studien. Objektivitet i kvalitativ forskning skiller

seg fra hvordan en ser på objektivitet i hverdagen. Forskning er ikke fri for subjektive innslag, ettersom det er uunngåelig at forskeren ikke påvirkes av verdier i samfunnet (Kleven et al., 2014; Ringdal, 2014). Likevel skapes det en form for objektivitet gjennom å reflektere over egne holdninger og fordommer, for å kunne legge disse vekk under forskningsprosessen, slik det ble gjort i delkapittel 2.2 *Forskerrollen*.

2.5.1 Validitet

Validitet dreier seg om gyldigheten av resultatene, og tolkningen av disse (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom metodekapitlets transparens kommer det tydelig frem hvordan forskningen er gjennomført, og gir leseren mulighet til å følge og forstå systematikken i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennomgang av alle valg fra idé til fullstendig tekst er lagt frem, og åpner for at uhensiktsmessige valg kan gjennomskues. Det ble også benyttet kommunikativ validitet under intervjuprosessen, hvor man overprøver kunnskap i dialog. Underveis i intervjuet gjentok jeg det jeg forsto ut ifra informantens utsagn, hvorpå de kunne bekrefte eller avkrefte dette (Kvale & Brinkmann, 2015), i tillegg til at de ble tilbudt å lese igjennom transkripsjon. Slik skapte det et rom for å validere mine tolkninger, hvor informanten kunne korrigere og rette. Ved å la informanten ha mulighet til å styre intervjuet i stor grad, sikret det også at ingen resultater kom frem på grunnlag av ledende spørsmål.

2.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet; hvordan har man utviklet data (Thagaard, 2018). Innen kvantitativ forskning trekkes repliserbarhet inn, og spørsmålet om man ville fått samme resultater med en annen forsker med samme metode. Siden empirien i kvalitative studier oppstår i møtet mellom forsker og de som blir studert, er ikke denne formen for reliabilitet så relevant (Kvale & Brinkmann, 2015). For en kvalitativ studie er heller kontekst viktig, ved at det gjennom tykke beskrivelser tydeliggjøres i hvilken situasjon og med hvilke mennesker resultatene har oppstått. Delkapittel 1.2 om Rosebakken skole, og kapittel 4 om informantens ulike forhistorier før oppstarten på skolen, er med på å bygge opp konteksten. Slik får leseren et inntrykk av hvor, og med hvem disse resultatene har oppstått. Innen reliabilitet i kvalitativ forskning vil relasjonen mellom intervjuer og informant være vesentlig, og viktig å gjøre rede for. Siden intervjuer og informant møttes som fremmede, startet jeg med å fortelle litt om meg selv for å bygge en relasjon og skape tillit. Dette var nok av vesentlig betydning, for åpenhet fremkom i intervjuet som noe informantene vektla for å få tillit til voksne.

2.5.3 Generalisering

Generalisering, eller overførbarhet, innen kvalitative studier dreier seg om å utvikle en forståelse av fenomenene som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden det i denne studien er få informanter, fra samme alternative opplæringsarena, gir det ikke grunnlag for å si noe om tilsvarende funn gjelder for andre elever ved samme skole eller andre alternative skoler. Å kunne generalisere var heller ikke hensikten med studien, men å få frem et knippe genuine erfaringer av å gå på en alternativ skole. Overførbarheten kan likevel knyttes opp mot tendenser, ved at man basert på studiens kontekst kan se om liknende funn går igjen i andre studier hvor konteksten likner. Selv om man ikke kan trekke slutninger om at alle erfarer alternative skoler på en gitt måte, vil liknende funn fra skoler med likhetstrekk til Rosebakken når det kommer til for eksempel organisering, lærertetthet, og elevgruppe kunne styrke studien. De ulike studiene kan samlet vise til tendenser innenfor fenomenet – og om denne studiens resultater likner resultatet fra andre liknende studier vil dette kunne styrke tendensene.

2.6 Etiske betraktninger

Etiske spørsmål omfatter alle faser av en intervjuundersøkelse; fra planlegging til publisering (Kvale & Brinkmann, 2015). Allerede ved prosjektstart startet de etiske refleksjonene, først og fremst med hensyn til at den ønskede informantgruppen bestod av en sårbar gruppe elever, en gruppe elever som har støtt på en rekke utfordringer i møte med skolen. Det var derfor viktig å reflektere over hvilke konsekvenser deltakelse i et slikt intervju ville ha for informantene (Thagaard, 2018). Det er viktig at de som utsettes for forskning, ikke skal utsettes for økt risiko for fysisk eller psykisk belastning. Ved oppstart fikk derfor alle informantene god informasjon om hva prosjektet dreide seg om, før de eventuelt samtykket til å delta, og sikret at deltakelsen var frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015). De fikk først informasjon av kontaktpersonen, så i samtale med meg før avtale av møtetidspunkt, og så igjen før intervjuet startet. Det ble også gitt informasjon om at de når som helst kunne trekke seg. Slik la jeg til rette for at informantene kunne ta en veloverveid vurdering om å stille til intervju.

Under selve intervjuet måtte det gjøres fortløpende vurderinger i forhold til hvor gravende spørsmålene kunne være på temaer som berørte vanskelige temaer. Der var det hele tiden en hårfin balanse mellom å sørge for at man ivaretar deltakeren, og viser respekt, opp mot det å stille viktige spørsmål til studien. Hvis det var usikkert om dette var noe informantene ville dele, var det viktig å gi informantene rom til å takke nei på spørsmålet. Det gjorde jeg blant annet ved å spørre slik: «Hvis jeg får spørre, kunne du fortalt hva den hendelsen er? Du må selvfølgelig ikke, det er helt opp til deg – hvis ikke går vi bare videre». På den måten ble enklere for informantene å slippe å snakke om hendelser som vekket spesielt vonde minner. Gjennom hele forskningen er konfidensialitet et viktig etisk aspekt, men absolutt i presentasjonen. Det vil si at informantene må anonymiseres, og all informasjon så kan bidra til å gjenkjenne vedkommende må endres eller fjernes (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Fra første stund har all tekst som er skrevet blitt anonymisert. Alle informanter har fått nye navn, inkludert stedene som nevnes underveis i intervjuet.

3 Teori

Teorikapitlet er inndelt i ulike hovedområder som er relevant for å analysere dataen ut ifra forskningsspørsmålet «*hvilke erfaringer med deltakelse har en gruppe elever som har gått både på ordinærskole og en alternativ opplæringsarena?*». Det første delkapitlet har inkludering som overordnet tema. Her ser jeg på hvordan tankene rundt inkludering har utviklet seg gjennom skolehistorien, for deretter å se på noen av definisjonene på inkludering som er i bruk i dag. Også berikelsesperspektiv som en del av inkludering legges frem. Så følger et delkapittel om deltakelse, og opplevelse av et «jeg kan» i skolen. Dette delkapitlet vil være den bærende teorien for analysen, hvor de fem fortellingene er med å løfte frem empiriske eksempler på «jeg kan» og deltakelse i skolen.

3.1 Inkludering

Som det ble nevnt innledningsvis, er inkludering noe det fokuseres på i den norske skolen, og nevnes i mange skolepolitiske dokumenter; i alt fra stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2011a, 2020), Norges offentlige utredninger (NOU 2009:18; NOU 2015:2) og i Overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det som sjeldent beskrives er hva som menes med inkludering. I Overordnet del av læreplanen knyttes inkludering opp mot verdier i fellesskapet, men uten å definere hva «inkludering» er eller hvordan man oppnår det (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). For at jeg skal kunne analysere hva mine informanter forteller meg, og undersøke deres opplevelse av inkludering på nærskolen og Rosebakken, vil det derfor være viktig å se på hva inkludering egentlig innebærer. Spørsmålet som reiser seg er om det finnes én definisjon som rommer hele inkluderingsbegrepet.

3.1.1 Spesialpedagogikk – et historisk bakteppe

Inkludering er et relativt nytt begrep i skolehistorisk sammenheng, og for å få forståelse av begrepets betydning vil det være hensiktsmessig å se hvordan dette begrepet har fått innpass i den norske skolen. Dette gjør jeg ved å gjennomgå den skolehistoriske utviklingen i korte trekk, da med særskilt vekt på spesialpedagogikk i sammenheng med inkludering. Dette er et viktig bakteppe i forhold til den senere analysen, hvor en alternativ opplæringsarena, ses opp mot ordinærskolen gjennom fem elevers skildringer om egen skolegang.

Norsk skolehistorie strekker seg langt tilbake i tid, men jeg velger å starte ved et viktig skille, nemlig ved forordningen av 1739 hvor en skole for hele folket innledes (Telhaug & Mediås, 2003). Til tross for at «alle og enhver, end de fattigste Børn over alt paa Landet» skulle få opplæring (Telhaug & Mediås, 2003, s. 39), var for eksempel barn med særskilte behov og barn med funksjonshemninger ofte referert til som ikke danningsdyktige (Askildt & Johnsen, 2014; Befring, 2014). I 1827 kom en ny landsskolelov, hvor rammevilkårene for skolen var klarere; det var ikke lenger bare prestens oppgave å etterfølge at skoleloven ble fulgt, men også kommunen (Befring, 2012). Først i 1881 med «Lov om abnorme børns undervisning», ble det i større grad et samfunnsansvar å integrere de såkalte «åndssvake barna» i samfunnet gjennom segregerte tiltak, ofte omtalt som spesialskoler (Befring, 2014). Dette førte til en økning av spesialskoler for døve, blinde og åndssvake (Befring, 2014). I 1930- og 40-årene raste en debatt rundt hvorvidt man trengte en egen lov for

hver funksjonsvanske. Dette resulterte i loven om spesialskoler fra 1951, hvor de ulike lovene om forskjellige funksjonsvansker ble samlet, og inkluderte nå også flere elevgrupper som tunghørte, svaksynte, evneveike og elever med ulike tale- lese- og skrivevansker (Askildt & Johnsen, 2014; Befring, 2012).

Den neste store endringen for spesialundervisningen kom på 1970-tallet, hvor spesialskoleloven slås sammen med grunnskoleloven: nå skulle alle barn så langt det var mulig få opplæring i nærmiljøet (Befring, 2014; Kermit, 2020). En konsekvens av dette ble også nedtrapping av spesialskolene, og et økende fokus på integrering i samfunnet. Dette viser et gryende skifte fra spesialskoler til spesialundervisning. I 1994 kommer Salamanca-erklæringen i regi av UNESCO, som slår fast at en inkluderende orientering er den mest effektive for utdanning og læring for alle grupper av elever (Haug, 2014). Mange nasjoner har signert denne erklæringen og forpliktet seg til å ha inkludering som strategi for god læring til alle grupper elever, deriblant Norge (Haug, 2014, s. 8). De siste tiårene har debatten fått en ny vending; fra integrering til inkludering. Det er ikke lenger nok med fysisk tilstedeværelse på nærskolen. Opplevelse av det å være inkludert skal vektlegges. Inkludering dreier seg ikke lenger kun om inkludering av marginaliserte grupper, det dreier seg om at *hver enkelt elev* skal føle seg inkludert (Kermit, 2020). Det store spørsmålet i dag er om *alle* kan føle seg inkludert i den ordinære storklassen, hvor det finnes forkjempere både for og imot.

3.1.2 Hva er inkludering?

Så hva er inkludering? Forskere har ikke funnet en klar, felles definisjon eller forståelse av dette begrepet, skal vi tro Haug (2005, 2014). Han poengterer at det er enighet blant de fleste aktører om at vi skal *ha* inkludering, men ikke *hva* inkludering innebærer. Med andre ord finnes det ikke en enhetlig betydning, men et mangfold av betydninger.

Hvis vi går tilbake til Qvortrup (2012) sin definisjon nevnt innledningsvis så handler inkludering om fysisk, sosial og psykisk inkludering. En skal være fysisk til stede, men også føle en sosial og psykisk inkludering. Jortveit (2018) viser til definisjoner som rommer demokrati og sosial rettferdighet, med tilhørighet og deltakelse som fundamentale menneskelige behov for å kunne fungere sammen med andre i samfunnet. Strømstad, Nes og Skogen (2004) bruker ordene sosialt, faglig og kulturelt når de drøfter inkludering, mens Haug (2005, 2014) snakker om å øke fellesskapet, deltakelse, demokratisering og utbytte for å oppnå inkludering. Selv om ordbruken varierer så har de ulike definisjonene noen fellestrekk; inkludering omhandler mer enn fysisk tilstedeværelse i et fellesskap, det dreier seg om noe sosialt, en følelse av tilhørighet, som en deltaker i en gruppe, og å bli anerkjent som verdifull for samfunnet.

I Norge er det et spenn mellom en moderat og en mer radikal forståelse av inkludering (Harkestad Olsen, 2010). Innenfor den moderate forståelsen ser man på spesialpedagogisk støtte og ressurser som noe skolen fortsatt trenger et eget system på – det finnes elever som vil ha behov for noen ekstra ressurser. Den radikale forståelsen innebærer at spesialpedagogisk støtte må avvikles, og erstattes med at spesialpedagoger og assistenter kun inngår som ressurser innad i den ordinære klassen (Harkestad Olsen, 2010; Kermit, 2020). Rapportene til Uthus (2017) og Nordahl et al. (2018) trukket frem innledningsvis, er eksempler på varierende grad av moderat/radikal forståelse av inkludering. Premissene for deltakelse som drøftes i analysen vil kunne påvirkes av om det ses ut ifra en radikal eller moderat forståelse. Etter å ha gjennomgått ulike definisjoner av inkluderingsbegrepet, fant Harkestad Olsen (2010) ut at begrepet kan analyseres på fire ulike nivåer;

samfunns- institusjons-, undervisnings- og personlig nivå. Fra et samfunnsnivå dreier det seg om et utenfor-perspektiv, intensjonene med inkludering, mens det andre ytterpunktet, det personlige nivået, dreier seg om et innenfra-perspektiv rundt den erfarne inkluderingen hos enkeltmennesket. Inkludering har ikke nødvendigvis det samme meningsinnholdet på de ulike nivåene (Kermit, 2020). I lys av Hørkestad Olsen (2010) sin inndeling dreier denne studien seg om inkludering på et personlig nivå, hvor det er den subjektive opplevelsen som vektlegges. Hvis meningsinnholdet kan variere ut ifra analysenivå, betyr det at det som fremkommer fra informantene, kan skille seg fra det som er intensjonene ved inkludering på samfunnsnivå.

3.1.3 Berikelsesperspektiv

I den pedagogiske diskursen kan «berikelsesperspektiv» knyttes opp mot inkludering. Berikelsesperspektivet er en modell basert på styrker og ferdigheter, hvor man arbeider for gode vilkår som bidrar til å skape de beste betingelsene for alle. Med utgangspunkt i individets ressurser og muligheter som et startpunkt for læring, undersøkes det hva skolen og barnet kan gjøre for best mulig tilpasset opplæring (Befring, 1997; Breilid & Sørensen, 2014). Gjennom et berikelsesperspektiv vil individuell variasjon bli betraktet som en kvalitet for både opplevelse, opplæring og personlig utvikling (Befring, 2014). Altså dreier berikelsesperspektivet seg om at alle har et lærings- og utviklingspotensial, og løfter frem mangfoldet som en ressurs, heller enn en belastning. Alle har sterke og svake sider faglig, sosialt og/eller fysisk, men med et berikelsesperspektiv handler det om å løfte frem sterke sider, og bruke disse som grunnlag for best mulig læring. Berikelsesperspektivet er derfor viktig for å oppnå faglig, sosial og psykisk inkludering i skolen.

3.2 Inkluderende undervisning

Det følgende delkapitlet handler om inkludering i skolen, og viktigheten av å gi elevene rom for aktiv deltakelse. I de foregående definisjonene av inkludering er deltakelse et bærende element, der den *selvopplevde* subjektive følelsen vektlegges. Elever må delta fysisk, psykisk og faglig i det sosiale rommet som utgjør skolen. Hoveid og Hoveid (2019) mener at elevens mulighet for deltakelse er knyttet opp mot lærerens praksis og selvbevissthet i undervisningen, og har knyttet dette opp til et begrep de har kalt for «jeg kan» som vil utdypes nærmere etterhvert. Først presenteres betydningen av deltakelse i skolen.

3.2.1 Er deltakelsen truet?

I boka *Undervisning som veiledning* stiller forfatterne spørsmål ved om deltakelse i undervisning og læreprosessen er truet i dagens skole (Hoveid et al., 2018). Lærernes autonomi er under press med økende kontroll utenfra. Politikere skal stadig ha mer å si vedrørende lærernes praktisering, og landsdekkende nasjonale tester gjennomføres i den tro at utdanning kan måles ut ifra objektive kriterier (Hovdenak & Stray, 2015; Hoveid & Hoveid, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Læreren blir ofte sett på som en avgjørende faktor for god utdanning. Dette løses ofte i dagens skole ved at undervisningen legger opp til at læreren er den aktive som snakker, mens elevene sitter og lytter (Hoveid et al., 2018). Dette til tross for at undervisning kan utformes på mangfoldige måter. Læreraktiv undervisning kan være effektiv og fungere bra i en rekke sammenhenger, men det er likevel viktig å vedkjenne at den også kan ha begrensninger (Hoveid et al., 2018). Ved å flytte fokuset vekk fra tradisjonell undervisning over på deltakelse, understrekes det hvordan undervisning er en sosial praksis. All undervisning på skolen foregår med grupper

av elever, der læring skjer i fellesskap. Derfor er det avgjørende at den som er ment å skulle lære noe, opplever å være en deltaker i fellesskapet (Hoveid et al., 2018).

3.2.2 Deltakelsens betydning i skolen

Deltakelse handler om å la elevene føle seg inkludert i et sosialt og faglig fellesskap, og forutsetter anerkjennelse av forskjellighet, og væremåter som lytting, bekrefting, aksept, toleranse, forståelse, respekt og innlevelse (Hoveid et al., 2018). For å unngå rollen som tilskuer, avhenger elevens deltakelse av å bli aktivisert i undervisningen der de bruker seg selv aktivt gjennom konkrete og kroppslige aktiviteter (Hoveid et al., 2018). Det krever at læreren slipper elevene til, og lytter til dem. Gjennom felles læringserfaringer, og tilrettelegging for sosiale relasjoner vil elevene kunne ta del i et faglig og sosialt fellesskap. Deltakelse kan oppleves risikabelt og ubehagelig, men også som engasjerende og berikende, det er derfor avgjørende at eleven har tillit til medelever og lærere, slik at skolen oppleves som trygg. Å legge til rette for et læringsfellesskap i klasserommet der deltakelse er en sentral del av læreprosessen, krever innsats fra lærere og elever, men det er læreren sitt ansvar (Hoveid et al., 2018). I et trygt og godt skolemiljø blir deltakelse en naturlig og positiv del av skolehverdagen, der elevene føler seg ivaretatt (Hoveid et al., 2018).

Deltakelse i sosiale prosesser som undervisning og læring er dynamisk, det forandrer seg over tid fordi deltakerne endrer seg, blir eldre, får mer erfaring og forstår og kan mer (Hoveid et al., 2018). Når Hoveid et al. (2018) uttrykker bekymringen for at deltakelsen i skolen er truet, er det på bakgrunn at undervisning reduseres til forhåndsbestemt kunnskap som skal overleveres fra lærer til elev. Undervisning som forhåndsbestemt kunnskap gir ikke rom for at læreren kan lese klasserommet, og reagere på de hendelser som utspiller seg der (Hoveid & Hoveid, 2019). Læreren blir en tjenesteyter uten mulighet til å respondere på elevenes undringer; en elev som forundres over dugg på ruta, eller hvor mange viskelær som får plass i pennalet. Undring som åpner opp for å snakke om kondens og estimering, men som nedprioriteres fordi det ikke er årets pensum. Men læring skjer her og nå! Da må lærerens rolle styrkes, slik at elevenes undringer kan benyttes for å skape deltakelse. Læreren kan ikke reduseres til «en som overfører kunnskap», men må få mulighet til å benytte sine lærererfaringer til å lese det som skjer i klasserommet. En slik styrking av lærerrollen har Hoveid og Hoveid (2019) kalt for «I can», eller et «jeg kan». «Jeg kan» handler om å se seg selv som kompetent, og kan derfor også knyttes opp til elevens deltakelse.

3.2.3 «Jeg kan»

Min forståelse av «Jeg kan» ut ifra Hoveid og Hoveid (2019) knyttes til en følelse av å mestre, av å være verdt noe, og å være en deltaker som bidrar i samfunnet. Dette omfatter både lærere og elever. En styrking av lærerens «jeg kan» vil si en økt tiltro til at læreren kan sitt yrke, og gi rom slik at læreren kan tilrettelegge undervisningen til den elevgruppa hun har. Med den økte tiltroen kan læreren skape det læremiljøet som skal til for at alle elevene opplever seg inkludert. Læreren har et ansvar for å legge til rette for deltakelse, gjennom hvordan hun styrer læringsfellesskapet i klasserommet. Alle elevgrupper er forskjellige, så læreren må lese klasserommet for å tilrettelegge undervisningen til sine elever. Gjennom observasjon ser læreren hvilke interesser, intriger, relasjoner og kulturer elevene bringer med seg inn i klasserommet. Ikke en dag er lik en annen. Hun må lytte, elevene må få slippe til, og de må få tid og rom til å snakke. At det enkelte barn blir sett og lyttet til er et viktig grunnlag for selvutvikling (Hoveid et al., 2018).

Elevene må ses på som forfattere av eget liv, de må ses på som kompetente mennesker som har verdi for samfunnet (Hoveid et al., 2018). Elever handler ut ifra hva som gir mening for dem, og læreren bør forstå at elevenes handling er et uttrykk for noe som oppleves meningsfylt. Ta vold i skolen: det er sjeldent fordi et barn ønsker å være «slem», men en respons som gir mening ut ifra opplevde følelser og erfaringer. Læreren må jobbe med å forstå meningene bak de mangfoldige hendelsene i et klasserom (Hoveid & Hoveid, 2019). Skal elevene våge å gjøre seg synlig i et klasserom, må de ha tillit til medstudenter og lærere og tillit krever gode relasjoner. Relasjonsbygging mellom lærer og elever, og mellom elever er derfor vesentlig. Balansen i relasjonen mellom lærer og elev er også vesentlig; selv om læreren har mer kunnskap, er ikke læreren en mester hevet over elevene – relasjonen må ha rom for forskjeller som viser at begge er like mye verdt som mennesker, og at elevens stemme er like viktig som lærerens (Hoveid & Hoveid, 2019). Faglig deltakelse innebærer at læreren har forståelse for at elevene ikke har samme relasjon til faget som hun har selv, og tar hensyn til dette. Undervisningsfaget er kanskje et av lærerens interessefelt, men det trenger det ikke å være for elevene.

«Jeg kan» omfatter derfor noe mer enn selvtillit, autonomi, medbestemmelse og deltakelse, det rommer alt dette, men også følelsen av å være inkludert, følelsen av at man har et menneskeverd. For læreren innebærer det at man ikke er redusert til en robot som gjennomfører planer slavisk, men at den erfaringen man har som lærer teller og benyttes aktivt. Planer er viktige, men i praksis handler det om så mye mer – som planene ikke kan forutse og som en må reagere på som lærer. Å legge til rette for at elevene kan oppleve et «jeg kan» betyr et syn på elevene som hele, fullverdige mennesker, med meninger og tanker med like stor verdi som voksne. Som en følge av dette blir det naturlig å lytte til deres stemme, og elevene vil føle at det de har å si betyr noe.

4 Sammendrag av intervjuer

Før presentasjonen av funnene ønsker jeg å la deg bli kjent med informantene. Med utgangspunkt i intervjuene er informantenes skolehistorier sammenfattet til en kort fortelling. Språk og begreper baseres på uttalelsene i intervjuene. Sammendragene er ment å skulle gi et innblikk i hvem informantene er, og hva som ledet opp til elevenes oppstart på en alternativ skole.

4.1 Håkon

Da Håkon startet på barneskolen var han veldig ensom, og hadde vansker med å finne seg venner. Han var sosial, og prøvde stadig å ta kontakt med medelever, men fikk han en venn opplevde han at de ble «stjålet» vekk fra ham. Håkon opplevde å kunne få kortvarige venneforhold, som endte fordi andre medelever nedsnakket ham. På barneskolen var han åpen med lærere om at han ble mobbet, men fikk respons tilbake om at det var sunn erting, det er sånn man vokser opp på. Ingen tok det alvorlig. I sjuende fikk Håkon kjæreste, og ble venn med kjærestens vennegjeng. Siden slo de opp, og på ungdomsskolen begynte gjengen å skli fra hverandre. Det bedret seg da Håkon fikk en ny kjæreste i den samme gjengen. På et tidspunkt blir Håkon fortalt at ei av jentene i gjengen hadde sendt nakenbilder, og valgte å ta det opp med henne. Det hele endte med at jenta, og flere i gjengen trodde Håkon løy. Når det i tillegg ble slutt mellom Håkon og kjæresten, følte ikke Håkon at han kunne være sammen med dem mer. Det endte med at Håkon bare ble sittende alene, og opplevde at alle var imot ham. De siste tre-fire månedene av skoleåret klarte han ikke komme seg på skolen, og tilbrakte tiden i senga.

Foreldrene til Håkon ønsket å ordne opp, men Håkon hadde ikke lyst til å gå på skole noen gang igjen. Moren til Håkon googlet og googlet, og til slutt fant hun Rosebakken. Hun overtaler Håkon til å prøve, så Håkon prøver. Det tar tid for Håkon å forstå at ikke hele Rosebakken er falskt, og at lærerne der faktisk ønsker å hjelpe. På Rosebakken får Håkon venner, og han opplever å lære på en annen måte enn før. Lærerne hadde ulike måter å lære bort, i tillegg til at de ofte var i små grupper på 3 elever per lærer. Håkon opplevde at lærerne gjorde mye for å hjelpe, og for å ha ham på skolen. Han hadde ofte vondt i magen, så lærerne kjøpte inn Cola han kunne få når han hadde mageverk. De ga ham den oppmerksomheten han trengte, følte han selv. Det sosiale rundt lunsjen og utfluktene er minner Håkon husker spesielt godt fra tiden på Rosebakken. I tillegg lærte han seg å spille trommer, som nå er noe han driver aktivt med.

4.2 Øyvind

Øyvind opplevde egen skolegang som 'jævlig' dårlig. Han ble mye mobbet på barneskolen av elever, men også lærere. I førsteklasse hang Øyvind faglig etter de andre, han skrev og gjorde alt saktere, og opplevde å bli stempla som idiot av lærerne. Da han startet i tredjeklasse ble han tatt ut av klasserommet, og med inn på et grupperom sammen en med cerebral parese, to med Downs og tre som var mentalt og fysisk utviklingshemmet. Dette får Øyvind til å føle seg annerledes og dum. Øyvind utmerket seg fysisk, men dette er ikke en side lærerne benyttet seg av. Når det kom til fjerde- og femteklasse, kjente Øyvind at det var nok. Han vurderte å ta sitt eget liv. På samme tid fikk han også en spesiallærer, slik at ting bedret seg på skolen. Det ble heller til at Øyvind og spesiallæreren

gjorde ting sammen, og han slapp å være på den lille gruppa. Likevel fortsatte både utestenging, og fysisk og psykisk mobbing som vanlig. Øyvind fortsatte gjennom barneskolen uten venner. På ungdomsskolen ser Øyvind en mulighet til å ta igjen, han viser fingeren, kaster snusen på lærerne, og havner i slåsskamper med både elever og lærere. I åttende og niende leverer ikke Øyvind en eneste innlevering. Tiden på skolen gikk ikke til skolearbeid, han stakk heller ut fra klasserommet med en kompis for å ruse seg.

Moren til Øyvind så noen artikler i avisa om Rosebakken, og tok kontakt med dem. Øyvind forventet å bli møtt av et nytt vanlig klasserom, men går med på å gi det en sjanse. På Rosebakken møter Øyvind flere som har opplevd det samme som han. Det første halvåret omtaler han som helt jævlig, det blir mye krangling og baksnakking – fordi de alle sleit med ulike ting. Skole var kjipt bare fordi de selv var enige om at det var kjipt. I jula snakker Øyvind med sine søsken som sier at han bare må prøve litt og litt, så blir det bedre etterhvert. Øyvind innser at dette faktisk er siste utveien, siste sjanse. Det ender opp med at Øyvind begynner å høre på hva lærerne har å si, og plutselig blir skolen litt mer gøy. Det siste halvåret på ungdomsskolen føler Øyvind han lærte mer enn resten av grunnskoleløpet. Han får mulighet til å kjøre opp til sykkel, og sykkelturen til skolen gir motivasjon for å dra på skolen. Hele dagen gleder han seg til å få kjøre hjem igjen. I dag er sykkel fortsatt en stor hobby og interesse.

4.3 Ragnhild

Ragnhild starter i førsteklasse på en liten skole. Gjennom barneskolen er Ragnhild pliktoppfyllende og flink, hun gjør det bra på skolen. Hun er aktiv med flere idretter, og veldig sosial. I sjetteklasse endres ting; Ragnhild blir syk. Hun har kronisk utmattelse, og blir hundre prosent hjelpetrengende i lang tid. Naturlig nok får hun ikke gått på skolen i denne perioden. I sjuende prøver hun seg litt på skolen igjen, uten at det er vellykka. På ungdomsskolen starter Ragnhild på en mye større skole. Formen er litt bedre. I takt med at Ragnhild blir bedre, øker også presset på skolen. Til slutt blir det for mye, og Ragnhild får en psykisk knekk. Hun utvikler depresjoner, spiseforstyrrelser og angst. Igjen må hun slutte på skolen.

Hun kommer i kontakt med Rosebakken, og blir med på et møte der hun takker ja til å starte der i tiende. Fra veldig, veldig lite oppmøte og uten karakter i alle fag, blir det fullt oppmøte og karakterer i alle fag. Ragnhild forklarer at endringen skyldtes at hun på Rosebakken opplevde trygghet, hun ble sett som den hun var. Det faglige presset som ble uoverkommelig på nærskolen, ble redusert og overkommelig på Rosebakken. Hun opplevde at medelevene ble et team, hvor de hadde et felles prosjekt om å klare skolen. Mens Ragnhild går på Rosebakken var det lite konflikter blant elevene, og siden Ragnhild selv var både sosial og tilpasningsdyktig ble det ikke vanskelig å komme overens med den lille gruppa med elever som gikk der. Det var her Ragnhild fikk en venninne som i dag fortsatt er bestevenninna. Åpenheten med lærerne står som et spesielt positivt minne. Det at lærerne kunne sitte og fortelle om hva de gjorde på fritiden dagen før skapte en trygghet, og styrket relasjonen. Hun husker selv at det var mye fokus på mestring – i timene var det aldri noen konkurranse om å gjøre det best, men heller på at dette skulle man klare sammen.

4.4 Celine

Da Celine startet på barneskolen fikk hun diagnosen dysleksi, og ble fra tidlig av tatt mye ut av klasserommet. Det likte ikke Celine, og ble mobba på grunn av det. Hun opplever selv at hun aldri var den populære i klassen, og måtte «kjøpe» vennskapene ved å for eksempel tilby at de kunne leke hjemme hos henne. En gang inviterte hun til klassefest, hvor mange sa de skulle komme, men ingen dukket opp. I tredje klasse startet Celine å skulke skolen på grunn av den sosiale utestengingen hun opplevde. Hun skrev selv beskjed i meldeboka om at hun var syk, noe som selvfølgelig ble gjennomskuet. På ungdomsskolen vil Celine gi skolen en ny sjanse, hun er klar for å starte med blanke ark etter mange år med høyt fravær. «Det her skal bli kjempebra» tenker Celine. En uke inn i ungdomsskolen opplever hun igjen å bli mobbet. Hele åttende ligger Celine i senga hver dag. Hun låser soveroms-døra slik at foreldrene ikke får snakke med henne. Celine opplever at det er lite forsøk fra skolen sin side for å få henne tilbake, men de løser fraværet ved å ta kontakt med Rosebakken.

Celine får starte på et deltidsopplegg hvor hun er med til en gård en dag i uka. Der trives Celine veldig; det var bare det å komme seg ut, gjøre noe, bevege seg, og å få være med andre. Lærerne forteller om Rosebakken, og Celine synes dette virker veldig interessant, selv om det betyr å gå på skole hver dag. I niende får Celine starte på Rosebakken, og der blomstrer hun. Det var perfekt for henne, med mange voksne og få elever. Her opplevde Celine at hun kan komme til lærerne når som helst i løpet av skoledagen, hvis hun trengte å snakke. Da ble hun hørt med en gang. Også faglig blomstra Celine – matte ble favorittfaget, for det ble gjort så enkelt. Hun ble tryggere på det faglige, og leste sin aller første bok. I tillegg opplevde hun at elevgruppa ved Rosebakken var venner; de fant på ting på fritiden og overnattet hos hverandre. På skolen hadde de et pauserom med datamaskiner, spill og musikk, som Celine husker som veldig sosialt og koselig. Enda i dag har hun kontakt med en av klassekameratene fra tiden på Rosebakken.

4.5 Mariam

Mariam har alltid vært flink på skolen, og hadde lært seg å lese og skrive allerede før hun startet. Tiden på barneskolen opplevde Mariam som blandet, hun ble mobbet på skolen og hadde utfordringer i hjemmet, noe som gjorde skolegangen vanskelig selv om hun var skoleflink. Vennskap som oppsto på barneskolen ble stadig brutt av at noen spredte et nytt rykte om Mariam. Hvis hun prøvde å fortelle lærerne om ting som skjedde hjemme, og på skolen, opplevde hun at ting ikke ble gjort noe med. Dette gjorde Mariam veldig utrygg på skolen. I sjette slutter Mariam å gjøre skolearbeid, og hun begynner å dra på skolen uregelmessig. Hun kjente på at hun ikke hadde noe trygt sted på skolen hvor hun kunne roe seg ned. I sjuende tar moren til Mariam kontakt med en instans som følger opp elever som har litt utfordringer på skolen. I årene fremover følger de opp Mariam, og kommer innom skolen fra tid til annen. Når Mariam starter på ungdomsskolen er hun veldig skeptisk til voksne, men føler at lærerne er mye flinkere til å se det, og snakke om det. Likevel er tilliten sårbar, og om noen brøt den så skulle det mye til for at Mariam stolte på dem igjen. Mariam opplevde stadig at små kommentarer ble slengt mot henne i gangen, men nyervervede vennskap veide opp for det.

På et tidspunkt i løpet av ungdomsskolen, har ting hjemme bygd seg så mye opp, og blitt så vanskelig at Mariam slutter på skolen. Det var så mye på skolen og hjemme – som gjorde så vondt – at Mariam ikke klarte å forholde seg til det mer. Den instansen som moren til Mariam kontaktet i sjuende ser nå at ting har blitt veldig problematisk for Mariam,

og kontakter Rosebakken. På Rosebakken føler Mariam at hun får en ny sjanse. Ting er litt utfordrende i starten, alle elevene sliter med ulike ting. De må sammen finne ut av hvordan de kan fungere i et skolemiljø. Likevel får Mariam ei god venninne som hun fortsatt har i dag. Mariam er også litt utrygg i møte med de voksne på Rosebakken, men mot slutten kom hun godt overens med alle. Den tette oppfølginga ga mye rom for å bli kjent med de voksne. Skoledagene på Rosebakken var veldig varierte, med mye turer. De gjorde mer ting for å trives på skolen, enn å gjøre fag. Selv om Mariam raskt var klar for større faglige utfordringer, mener hun samtidig at det var viktig å jobbe med trivsel, for at alle skulle bli trygge igjen på skolen. Få skolen til å bli en fin ting.

5 Analyse

Ved å analysere elevenes fem fortellinger, der de forteller om gode minner og vanskelige tider, gir det mulighet til å se hva de vektlegger av verdier for en positiv skoleopplevelse. I de fem fortellingene er det tydelig at alle har opplevd skolegang som har vært vanskelig, men alle har også fått oppleve en tid hvor skolegangen har vært positiv. Når elevene får snakke fritt om sine egne erfaringer fra grunnskolen, hvilke hendelser trekker de frem som kan knyttes opp mot deltakelse? Hvordan kan de ulike hendelsene i elevenes historier knyttes opp mot de verdiene som ligger i et «jeg kan»? Analysen kommer til å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålet som er «*hvilke erfaringer med deltakelse har en gruppe elever som har gått på både ordinærskole og en alternativ opplæringsarena*»? Ved å se på hendelsene elevene trekker frem fra nærskolen og Rosebakken vil jeg kunne si noe om hvilken erfaring elevene har med deltakelse. Siden funnene omhandler *elevenes* erfaring, representerer de ikke et generelt bilde av deltakelse ved alle ordinær- og spesialskoler, og representerer heller ikke alle som har gått ved Rosebakken. Fortellingene er subjektive sannheter – og viser noen genuine erfaringer ved å være elev i norsk skole.

Analyse er en fortolkende fase, hvor elevenes fortellinger skal tolkes og drøftes i lys av teori (Johansson, 2005; Thagaard, 2018). Utgangspunktet for tolkingen vil være knyttet opp mot teorien om «jeg kan», ved å se på ulike aspekter ved deltakelse – og hvilke erfaringer elevene har når det kommer til disse. Basert på en del-innholdsanalyse tar analysen tak i de punktene som i teori-kapitlet ble skildret som noen av hovedelementene for å oppnå deltakelse og en følelse av at «jeg kan»; anerkjennelse, respekt, likeverd, fellesskap, medbestemmelse, faglig deltakelse og mestring. Dette omfatter begreper som henger sammen, og kan være vanskelig å skille. God medvirkning innebærer at elever blir hørt og respektert (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 127). Elever kan med andre ord ikke ha medbestemmelse uten å bli hørt, men å bli hørt handler også om å anerkjenne. Anerkjennelse er igjen knyttet opp mot likeverd og respekt. De ulike begrepene omhandler mye av det samme, og kan ikke undersøkes helt avgrenset fra hverandre. Selv om disse likevel er prøvd å avgrenses i analysen, betyr det at det reelt er en mer flytende inndeling. Dette viser også mangfoldet av tolkninger som kan gjøres ut ifra utsagnene. Uten å ha etterspurt disse begrepene åpenlyst under intervjuet – skal jeg undersøke hvilke av aspektene ved deltakelse informantene trakk frem selv, når de fikk rom til å fortelle om egen skolegang. For eksempel så vet vi fra litteraturen at medbestemmelse er viktig, og også lovpålagt (Backe-Hansen, 2010; Haug, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2018), men er medbestemmelse noe elevene selv trekker frem som viktig? Kapitlet er videre lagt opp med en gjennomgang av elevenes erfaringer når det kommer til et og et aspekt ved deltakelse, hvor disse blir kommentert. Deretter en samlende drøfting til slutt.

5.1 Anerkjennelse

De hadde ikke makt over oss, vi var alle mennesker bare.

Et aspekt ved deltakelse dreier seg om anerkjennelse. Et læringsfellesskap som er preget av anerkjennelse, bidrar til at en møter hverandre med åpenhet og respekt (Hoveid et al., 2018, s. 120). Anerkjennelse viser til væremåte mer enn teknikk: væremåter som lytting, bekrefting, aksept, toleranse, forståelse, respekt og innlevelse (Hoveid et al., 2018).

Anerkjennelse forutsetter likeverd; for å kunne anerkjenne andre på en «verdifull» måte, må en kunne erkjenne at den andre er et likeverdig og avgrenset selv (Schibbye, 2009, s. 45). Det kan være vanskelig å definere, men innebærer å ta andres perspektiv, sette seg inn i andres opplevelse, ikke for å påvirke den andre, men for å ta imot og forstå det den andre formidler. Det å ha en anerkjennende væremåte betyr å lytte til hva elevene tenker og føler uten å være fordomsfull eller dømmende (Bergkastet, Duesund & Westwig, 2015; Schibbye, 2009). For elevene vil læreren være en av de viktigste rollemodellene for hvordan vi omgås med respekt, tillit, vennlighet og høflighet (Bergkastet et al., 2015, s. 44). Selv om det er en faglig ubalanse mellom lærere og elever, betyr ikke dette at lærerne er hevet over elevene. Derfor bør det skapes en atmosfære hvor elevene kan føle seg trygge på at de selv er like viktige og verdifulle som lærerne, der elev og lærer anerkjenner og respekterer hverandre. Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

5.1.1 De hadde ikke makt over oss

Nettopp det opplevde Ragnhild på Rosebakken. Når hun forteller om lunsjen på skolen konkluderer hun med at *«det var ikke noen stor forskjell på elevene og lærerne. De hadde ikke makt over oss, vi var alle mennesker bare. Det var veldig fint»*. Med disse ordene er det tydelig at Ragnhild ikke følte seg mindre verdig enn lærerne og de andre elevene, de var like, men ulike, alle med sine menneskelige følelser, utfordringer og meninger. Det kan virke som lunsjsituasjonen var en viktig arena for å bygge opp følelsen av likeverd, for denne trekkes frem av flere. For eksempel så omtaler Håkon lunsjen slik *«alle lunsjene var hyggelige, for det var ikke sånn at lærerne satt og spiste på et eget rom. Alle sitter sammen, og det er bra»*. Håkons utsagn kan tolkes som at det kan skapes en avstand mellom lærere og elever når de spiser separat. Det at lærerne velger å sette seg på lærerværelset for å spise kan oppleves som at lærerne verdsetter samtalen med andre lærere mer; det er ikke like interessant å høre på elevene. Når Håkon kommer på Rosebakken og erfarer at lærerne spiser lunsj med elevene, er det med på å bygge opp en følelse av likeverd – både elever og lærere kan sitte sammen å prate i et fellesskap. Lærerne er interesserte i å lytte til sine kollegaer og til elevene. Dette støttes også av Heimdahl, Johansen og Horgen (2015) som understreker viktigheten av å se på måltidet som en sosialiseringarena og en naturlig arena for inkludering. Makt-ubalansen mellom lærere og elever krymper, gjennom lunsj og samtale i fellesskap, hvor begge parter respekterer hverandre som likeverdige.

5.1.2 Åpenhet

«Og det var så mye åpenhet» sier Ragnhild, *«at en lærer kan sitte og fortelle om hva hu eller han gjorde med barna sine dagen før. Det skaper en veldig sånn trygghet, og det blir liksom en samtale mellom alle da»*.

Denne åpenheten i samtaler mellom elever og lærere i pausene er noe Øyvind også tar opp. Gjennom å snakke åpent om egne liv opplever Øyvind at lærerne viser at de er til å stole på. *«De snakket mye mer med oss, delte mye mer med oss enn det jeg var vant til. De satt og snakket om familien sin og sånne ting, og det hadde jeg aldri opplevd noen andre si før»*. Både Ragnhild og Øyvind uttrykker at lærernes åpenhet om egne liv skaper en trygghet, og viser at lærerne er til å stole på. Øyvind understreker at *«det var den største oppvekkeren»* ved å starte på Rosebakken, *«at det faktisk finnes lærere som er til å stole på»*. Åpenhet er en måte å bygge opp følelsen av likeverd – du ser på den andre som en likeverdig samtalepartner, hvor man gir og tar. Det er den profesjonelle sin

oppgave å sikre at barnet blir møtt med den nødvendige åpenhet, empati, respekt og varme (Linder, 2012, s. 40). For å skape tillit, krever det gode relasjoner (Hoveid et al., 2018), og lunsj-situasjonen trekkes frem som en arena for relasjonsbyggingen mellom lærere og elever, og mellom elever. Lunsjen skaper en opplevelse av et fellesskap, et inkluderende miljø hvor alles stemme teller, og dette styrker tillitsforholdet.

Skal en lærer kunne forvente at elevene deler åpent om sine liv, med oppturer og nedturer, om man ikke gir noe av seg selv? Grensen mellom det personlige og private kan være vanskelig å skille. Den profesjonelle må avgrense egne følelser og behov fra barnets. Samtidig er det viktig at relasjonen ikke er *for* profesjonell – elevene kan føle seg krenket om de utelukkende blir møtt som et upersonlig nummer på klasselista (Linder, 2012, s. 25). Øyvind og Ragnhild uttrykker tydelig at de har møtt lærere på Rosebakken som de opplever mestrer denne balansen, som gir av seg selv, og slik etablerer trygge relasjoner hvor elevene tør å åpne seg tilbake. Slik lunsjen skildres av informantene, kan den daglige hendelsen ses på som en empirisk fremstilling av hvordan lærerne er med på å bygge opp elevenes «jeg kan». Fellesskapet i lunsjen skaper en likeverds-følelse, gjennom åpenhet og respekt mellom elever og lærere. Dette kan tolkes som en av inngangsportene Rosebakken bruker for å styrke elevenes følelse av å være en aktiv deltaker.

5.1.3 Å møte anerkjennende voksne

Noen av informantene møtte også på voksenpersoner på nærskolen som viste dem respekt og anerkjennelse, men dette preger ikke fortellingene fra barne- og ungdomsskoletiden til informantene. Ragnhild forteller om et positivt møte med en spesialpedagog fra ungdomsskolen.

«Jeg var så heldig å møte på ei som var sånn spesped da, og som tilfeldigvis hadde erfaringer med spiseforstyrrelser selv, så hu delte av egne erfaringer. Ærlighet har vært viktig, så de gangene jeg har blitt møtt med respekt eller åpenhet så har jeg klart å lære bedre».

Ragnhild bruker ordet «heldig» når hun forteller at hun traff en voksenperson i nærskolen som viste respekt og åpenhet. Dette kan tolkes som at hun opplevde at hun hadde flaks, at møtet var unntaket ut ifra hennes erfaring. Spesialpedagogen som Ragnhild møtte på ungdomsskolen snakket til henne som et likeverdig menneske, med åpenhet og respekt, og turte å dele av egne erfaringer. Å møte trygge voksne som lytter og viser respekt, er det dessverre ikke alle som gjør. Det er ikke alle profesjonelle som er like motivert for å by på seg selv og bidra til utviklingen av det relasjonelle forholdet (Linder, 2012). Det opplevde Mariam gjentagende på barneskolen. *«Jeg ble ikke tatt på alvor av voksne når jeg prøvde å fortelle om ting, og ting ble ikke gjort noe med. (...) Jeg ble ignorert, så jeg begynte å bli utrygg på voksne».* Mariam opplever at de profesjonelle rundt henne ikke tar hennes følelser og meninger på alvor. I stedet for anerkjennelse møter hun ignoranse, som leder til utrygge relasjoner. Anerkjennelse innebærer ifølge Linder (2012, s. 40) å tillegge barnets initiativer og følelser gyldighet. Dette betyr at den profesjonelle må kunne romme barnets følelser og ikke devaluere dem, slik det Mariam opplevde at ble gjort. Anerkjennelsen vi mottar avhenger av både egen og relasjonspartners selvstendighet knyttet til selvrefleksivitet og selvavgrensning, slik at om vi ikke ser den andres likeverdige senter for indre opplevelse, blir vi ikke selv anerkjent (Schibbye, 2009). Knyttet opp mot Ragnhild og Mariams opplevelser, vil anerkjennelse av dem selv, avhenge av deres anerkjennelse av læreren. I relasjonen mellom Ragnhild og spesialpedagogen anerkjenner de begge hverandre, mens i Mariams utrygge relasjon er dette vanskelig å oppnå.

5.2 Medbestemmelse

Det var basically som en militær bootcamp.

At annet aspekt ved å være en aktiv deltaker, dreier seg om medbestemmelse, der elevene føler at deres stemme og mening teller (Hoveid et al., 2018). Ved å bygge opp elevenes autonomi, og gi rom for medbestemmelse, gjennom å lytte til og vektlegge elevenes meninger viser man at elevens mening har betydning. Slik underbygges også synet på lærer og elever som likeverdige mennesker. Medbestemmelse, eller elevmedvirkning, vil si å ha demokratisk innflytelse på formelle og mer uformelle avgjørelser i skolehverdagen, og er en lovpålagt del av skolen (Solhaug & Børhaug, 2012). Dette er med på å myndiggjøre elevene som medborgere (Solhaug & Børhaug, 2012), skape likeverd, og slik også bygge opp et «jeg kan». Medbestemmelse i skolen har vært et tema helt siden mønsterplanen av 1987, og har blitt videreført i de nye læreplanene (Backe-Hansen, 2010). I dag inngår medbestemmelse som en del av Overordnet del av læreplanen, hvor det står at elevmedvirkning skal prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

5.2.1 Militær bootcamp

Når Øyvind forteller om hvordan han opplevde Rosebakken i forhold til barne- og ungdomsskolen, poengterer han at Rosebakken har et litt annet opplegg enn nærskolen.

«På andre skoler så var det liksom sitt rett, rekk opp hånda. Det var basically som en militær bootcamp. Vi fikk ordre, gjorde oppgaven, rakk opp hånda, fikk ny ordre. Men her [på Rosebakken] kom de å spurte hva du ville gjøre da, i stedet for at du fikk en oppgave du ikke takla».

Ut ifra det Øyvind forteller, erfarer han en forskjell i mulighet til medbestemmelse når det kommer til innholdet i undervisningen. På Rosebakken gikk lærerne aktivt inn for å lytte til hans ønsker. Dette er et viktig mål ved elevmedvirkning; nemlig å gi innsikt i elevenes opplevelser, for å forstå deres interesser og ønsker for fagets innhold (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 139). En slik forståelse er også viktig for lærerens «jeg kan»; læreren bør ha forståelse for at elevene ikke nødvendigvis har samme relasjon til faget som læreren, og forstår at dette må bli tatt hensyn til i undervisningen (Hoveid & Hoveid, 2019).

Øyvind sammenlikner den ordinære skolen med en «militær bootcamp». Dette er et sterkt uttrykk, for militæret forbindes gjerne med makt, regler og stramme rutiner, hvor du følger ordre og ikke uttrykker egne meninger. En «militær bootcamp» uttrykker således en sterk kontrast til det som vektlegges i medbestemmelse. Oppgavene Øyvind får av læreren oppleves som kommandoer – han har ikke annet valg enn å følge dem, og når han er ferdig får han nye, det tar aldri slutt. Ved å bruke gjentakelse når han snakker om handlingene som utføres på skolen skapes en konkretisering av den rutinepregede skoledagen slik han opplevde det på nærskolen. Undervisningsformer som preges av lærerstyrt formidling og instruksjon, hvor søkelyset er på målet mer enn prosess innebærer gjerne mindre elevmedvirkning (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 70), og eksemplifiserer en elev hvor rollen er tilskuer og ikke deltaker. Skildringen av de to ulike skolemiljøene fremstår som ytterpunkter. De er subjektive opplevelser av hvordan skoledagen opplevdes for Øyvind, og viser hvor stor forskjell det gjorde for ham at lærerne spurte om hans meninger i timene. Han forteller videre at siden nivået på oppgavene ikke var for vanskelige på

Rosebakken, gjorde det det lettere å spørre etter større utfordringer når han var ferdig. Muligheten til medbestemmelse førte til økende opplevelse av mestring, som økte egne mestringsforventninger, og gjorde at Øyvind turte å gå løs på vanskeligere oppgaver. Deltakelse i lys av medbestemmelse, var med andre ord med på å bidra til Øyvinds faglige deltakelse.

5.2.2 En sensitiv side ved medbestemmelse

I Mariams fortelling fremhever hun et møte med en av lærerne på Rosebakken hvor hun savnet medbestemmelse. Mariam kom godt overens med alle lærerne mot slutten av tiden på Rosebakken, men én hendelse hindret henne i å bli helt trygg og åpen. Som følge av en utrygg relasjon med en voksenperson i barne- og ungdomsårene, hadde Mariam vanskelig for å få kontakt med, og skape relasjoner med mannspersoner. I fortrolighet forteller hun dette til en av lærerne ved Rosebakken. I samtale med en av de mannlige lærerne kommer det frem at de vet at hun er utrygg på menn. *«Så har hun sagt det til alle de andre lærerne, ja uten å snakke med meg, så hadde hun delt noe som var veldig personlig, ubehagelig og flaut for meg»* forteller Mariam. Selv om, som Mariam sier, at dette ble gjort *«av alle gode intensjoner»*, så var det med å gjøre henne utrygg fordi hun ikke klarte å dele alt med lærerne når hun ikke visste hvor informasjonen gikk. *«Jeg tror det kanskje fort kan glemmes da, i et så tett miljø, hvor alle skal gjøre det beste for en person eller for den enkelte elev. Så blir det liksom glemt at eleven ikke har tillit til alle sammen enda»*. Fortellingen understreker en sensitiv side ved medbestemmelse – hva skal man gjøre som lærer med den informasjonen man får fra elever, som man vurderer som viktig at de andre lærerne kjenner til? Mariam opplever det som et tillitsbrudd at læreren informerer de andre lærerne om situasjonen uten å ha snakket med henne om det på forhånd. Hun har forståelse for at læreren har fortalt det videre, fordi alle lærerne jobber for å gjøre det beste for hver enkelt elev, men når dette fortelles videre uten hennes samtykke gjør det henne usikker på hva annet hun kan dele uten at det blir spredd mellom lærerne. Hun opplever lærerens atferd som manglende respekt for henne som person, og selv om hun forstår hvorfor slik deling kan skje, er det ikke en begrunnelse for at det bør skje.

5.2.3 Lunsjpausens betydning

En annen situasjon hvor flere av informantene opplevde å få medvirke er lunsjen. Lunsjen fikk de på skolen, men de måtte ordne den selv. Spesielt hvis de hadde en dårlig dag, kunne alternativet til å sitte i klasserommet være at vedkommende kunne få bestemme matrett, og lage lunsjen med en ansatt.

«Hvis man hadde en dårlig dag da, så var det bare å si at «jeg har en dårlig dag», også sa de «men da kan vi ta å ordne lunsj da, hva skal vi ha til lunsj i dag?».
«Okay, i dag har jeg lyst på salat», «greit da drar vi på butikken og kjøper salat da», og så lagde vi salat».

Slik forteller Celine det, men dette har også flere av informantene fortalt. Ragnhild forteller at de noen ganger hadde vafler, andre ganger brødskiver og yoghurt. *«Vi fikk velge ganske selv hva vi ville ha, vi dro på butikken og ja, det var veldig koselig»*. Hun forteller at de alltid hadde felles lunsj, med veldig trykk på alltid. Hun forteller det som en positiv opplevelse, at felles lunsj var veldig fint. De dekte på bordet og spiste sammen. Kanskje virker dette som en veldig basal form for medbestemmelse, det handler jo «bare» om å få velge hva man skal ha til lunsj. Min tolkning er at denne daglige hendelsen opplevdes som viktig for informantene. Det at lunsjen alltid foregikk i fellesskap trekkes frem av som noe

positivt av alle informantene. Lunsjen ble en uforpliktende arena der alle deltar, uavhengig av om man hadde en dårlig eller god dag. De må ha lunsj uansett, og da kan det å lage lunsj være både nyttig for fellesskapet og en mulighet for å få tid til å summe seg personlig uten å måtte være omringet av hele klassen. Kanskje bidro den stadige muligheten til å medbestemme, selv i små valg, til at elevene forsto at «jeg er en det er verdt å lytte til». Lunsjen ble en arena der de opplevde mestring selv på «dårlige dager», dette tolker jeg som et uttrykk for noe som styrket elevens «jeg kan».

5.3 Å bli hørt

De mente at det bare var erting da. At det var sunn erting, det var sånn man vokser opp på.

Noe som henger sammen med medbestemmelse er det å bli sett og hørt – skal elevene få medvirke i egen skolehverdag avhenger det av at lærerne hører på hva de har å si. Medbestemmelse handler ikke om at alle skal få det som de vil, men om at man har en rett til at synspunktene må komme frem og bli vurdert på linje med andres synspunkter (Haug, 2014, s. 34). Det at læreren hører på elevene, virkelig lytter til dem, er også en viktig del av «jeg kan». Når elever opplever at læreren virkelig er interessert i å høre på hva de har å si, er dette med å bygge opp elevens selvfølelse gjennom et «jeg kan». Eleven opplever å inneha kunnskap og erfaringer som andre vil høre om. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, og erfare at de har reell innflytelse rundt ting som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). «Å kunne samtale slik at samtalen gir deltakere utbytte, håp, glede og styrke er en kunst. Å kunne lytte er kanskje en enda større kunst» skriver Gustavsson og Tømmerbakken (2011). Å lytte innebærer mer enn å bare «høre». Å lytte til elevene betyr at vi gir dem vår hele og fulle oppmerksomhet, som kan være tidkrevende, men også veldig verdifullt.

5.3.1 Tar seg tid til å snakke

En annen forskjell Øyvind trekker frem ved nærskolen og Rosebakken er at lærerne lyttet til det elevene sa ved Rosebakken. Lærerne var flinke til å spørre elevene.

«De største forskjellene er at de tar seg tid til å snakke med deg. At de spør om hva kan du egentlig? Og hva er en utfordring for deg? Og hva er umulig for deg? Og det var så mye bedre at de spurte oss, og eventuelt fikk et svar, enn at de bare gir oss noen oppgaver som vi ikke klarer».

Gjentakende uttrykker Øyvind hvordan lærernes evne til å lytte til ham som noe bra – men også noe han kun opplevde etter oppstarten på Rosebakken. På Rosebakken var de flinke til å hele tiden ta seg tid til å høre på hvilke ønsker han hadde, slik han selv erfarer det. På barneskolen uttrykte Øyvind sterk misnøye da han ble plassert på en mindre gruppe med elever med fysiske og mentale utfordringer, men opplevde å ikke bli hørt. Å bli plassert på den lille gruppa gjorde at Øyvind følte seg annerledes, spesiell og at det var noe galt med ham, som resulterte i aggressiv atferd hvor han slo i vegger og på lærere ut av ren frustrasjon. Flere av informantene sier det samme, de har erfaring fra tidligere skolegang hvor lærere ikke har lyttet til det de har sagt, ikke har trodd dem når de forteller. Slik Haug (2014) forklarer har elevene en rett til å bli hørt, og at deres synspunkter blir vurdert på linje med andres. Det er likevel ikke eleven alene som får bestemme om man skal ut av den ordinære undervisningen, men å lytte til elevens meninger underveis i

prosessen vil være vel så viktig for at eleven skal oppleve at ens meninger blir tatt på alvor.

5.3.2 Bli hørt på gode og dårlige dager

På ungdomsskolen følte Celine at hun ble hørt når hun hadde gode dager, men «*kom jeg til henne [læreren] hvis jeg hadde en dårlig dag, så ble jeg kjefta på, for hun var jo ikke min kontaktlærer*». Skildringene av hvordan lærerne møtte henne på barne- og ungdomsskolen står i stor kontrast til hvordan hun skildrer responsen hun får når hun har det vanskelig på Rosebakken.

På Rosebakken «*visste jeg at jeg kunne komme til en av lærerne når som helst i løpet av skoledagen og si at nå trenger jeg å snakke, nå har jeg det vanskelig – også ble jeg hørt med en gang, og tatt til sides med en gang*».

Fra tiden før Rosebakken følte Celine seg glemt. Hvis hun ville snakke med en lærer om noe som plaget henne, hadde de ikke tid, men kanskje kom de tilbake to uker senere og sa «du skulle jo snakke med meg du?». Celine opplever et behov for støttende samtaler med sine lærere, der målet er å skape trygghet i en vanskelig situasjon (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Ungdom har behov for å møte voksne som lytter, støtter og bekrefter deres opplevelser. For noen kan det være viktig at voksne bekrefter at, ja, de har en tøff hverdag, og slik også støtte i at det er mye de klarer godt til tross for situasjonen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Slike voksenpersoner opplevde Celine at hun møtte på Rosebakken, men ikke på nærskolen.

Det er ikke til å unngå å kommentere at det kan være rammefaktorer som utgjør en forskjell her: på nærskolen er det ofte 1-2 lærere som har ansvar for 30 elever, mens på Rosebakken er lærertettheten høyere, ofte 3 lærere på 15 elever. Gruppene på Rosebakken organiseres ofte i 2-3 mindre grupper, eller 2 lærere i klasserommet sammen hele elevgruppa, og en som oppholder seg i fellesarealet for å ta imot elever som går ut av klasserommet. Med høyere lærertetthet gir det kanskje også mulighet for lærerne til å ta de spontane samtalene når elevene uttrykker et behov for det. Det er likevel svært synd om tidsperspektivet er et hinder for å kunne gjennomføre gode, støttende samtaler med de elevene som har behov for det i ordinærskolen.

Hva som er årsaken til disse forskjellene er likevel ikke hensikten med analysen, men gir rom for ettertanke. Det er tydelig at alle elevene som er trukket frem her har erfart medbestemmelse gjennom det å bli lyttet til på Rosebakken. Det at dette blir trukket frem spontant i intervjuet, kan også forstås som at det å bli hørt er noe elevene verdsetter. Dette fremstår som en viktig faktor for å lykkes i og trives med egen skolegang. Noen har trukket det inn når de forteller om samtalene mellom elever og lærere rundt lunsjsituasjonen, andre i forbindelse med oppgavevalg i timene, eller bare opplevelsen av å bli hørt når du trenger noen å snakke med. Jeg kan ikke uttale meg noe om nærskolene til disse elevene, annet enn at basert på deres subjektive følelse økte mulighetene for medbestemmelse, og det å bli hørt av lærerne etter oppstarten på Rosebakken.

5.3.3 Å ikke bli trodd

Også Håkon opplevde på barneskolen at han ikke ble hørt av lærere. På barneskolen ble han mobbet, og var åpen om det. «*Utallige episoder, jeg husker ikke alle engang*» sier han og fortsetter «*jeg sa jo ifra til lærere, og foreldre og alt. Og lærerne de mente at det bare var erting da. At det var sunn erting, det var sånn man vokser opp på*». Håkon var åpen

om hvordan han hadde det på barneskolen, han forteller voksne at han blir mobbet, men dette blir avfeid av lærerne, slik Håkon opplever det. Måten de har håndtert mobbingen, ved å antyde at det ikke er snakk om mobbing, devaluerer Håkons opplevelser. Han har ikke engang rett i sine egne opplevelser, det at han oppfatter ertingen som mobbing stemmer ikke. Fra innledningen husker vi at gjennom Opplæringslovens paragraf 9 A, har eleven rett til et trygt og godt skolemiljø, noe som innebærer at om én elevs opplevelse av skolemiljøet ikke er godt nok, så kan ikke dette avskrives fordi andre elever i klassen opplever det som godt (Opplæringslova, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2015). Gjennom paragraf 9 A har skolen med andre ord et ansvar for å lytte til elevene. Å ta elevens behov for vennskap og inkludering på alvor er nødvendig for å sikre at elevene får et trygt psykososialt miljø (Bergkastet et al., 2015). Håkon gikk hele barneskolen frem til syvendeklasse uten langvarige vennskap, med mobbing og utestenging, uten at dette ser ut til å ha blitt agert på. Mobbing kan være vanskelig å definere, og det finnes flere ulike definisjoner; men handlinger som gjentar seg og som *føles* ekkelt, sårende eller krenkende kan betegnes som mobbing (Sandsleth, 2007, s. 35). Mobbing dreier seg om en *følelse*, noe subjektivt, og Håkons opplevelser kan derfor ikke avskrives som «sunn erting», slik han opplevde at ble gjort.

Dette går igjen i Mariams mobbehistorie, hvor hun også gjentagende opplevde å ikke bli trodd. *«Jeg opplevde at voksne ikke trodde på meg når jeg fortalte om hva som skjedde hjemme, eller når jeg sa hva som skjedde på skolen, for at de som mobba meg var for snille til å kunne ha gjort noe sånt. Jeg opplevde at jeg ikke ble trodd, og bare ble ignorert»*. Flere ganger opplever Mariam hendelser som hun syntes var ugreie, hendelser som er med på å gjøre at hun mister tilliten til lærerne rundt henne. En av hendelse forteller hun slik.

«Det var en gang når jeg drev å gråt på et møte og prøvde å si unnskyld til hun som mobba meg, og jeg prøvde virkelig å få den her situasjonen til å ordne seg, og la alt på min kappe, og så ba læreren meg gå ut for hun ville snakke med hun andre. Og når jeg kommer inn igjen, for jeg hadde glemt pennalet mitt, så sitter hun og trøster hun som mobba meg».

Fra Mariams perspektiv oppleves dette som et svik fra læreren. Hvorfor skal den andre eleven trøstes når det er hun selv som blir mobbet – slik hun ettertrykkelig har sagt i lang tid med både ord og kroppsspråk? Læreren har også et ansvar overfor den som mobber, både for å få den personens side av saken, men også samtaler for å eliminere mobbingen. Hendelsen skaper likevel en større avstand mellom læreren og Mariam, der tilliten allerede er skjør. Mariams forståelse av denne hendelsen og andre, er at læreren kontinuerlig tviler på hennes opplevelse, og ikke tror på mobbinga. At de som mobber henne er «for snille» til å kunne gjøre noe slikt.

I starten av tiden på Rosebakken var det en periode hvor Mariam ikke kom så godt overens med en annen elev. Hun forklarer at hun selv og den andre eleven *«var veldig sånn forskjellige der da, i måtene vi oppførte oss når vi var utrygge»*, slik at når det skjedde noe i relasjonen mellom dem kunne den andre eleven oppføre seg litt utestengende, og komme med stygge kommentarer. Dette ble veldig vanskelig for Mariam, spesielt på grunn av forhistorien med mobbing på nærskolen. *«Men det som var fint med Rosebakken, var jo at de tok jo tak i det hver eneste gang. Og snakka med ham, eller snakka med meg om hvordan vi kunne snakke med ham om det. Og så gikk det fint etter hvert»*. På Rosebakken var det tilløp til erting, som ikke fikk utfolde seg fordi dette ble tatt tak i. Mariam opplever endelig at slike situasjoner blir stoppet før de eskalerer til å bli mobbing. Slik de to

hendelsesforløpene arter seg på nærskolen og Rosebakken er hovedforskjellen, slik Mariam forteller, at de på Rosebakken tok Mariam med i arbeidet mot ertingen og utestengingen. På den måten sørget lærerne ved Rosebakken for at Mariam hele tiden var bevisst på at de tok tak i konfliktene som oppsto. Det kan godt hende at lærerne ved nærskolen også tok tak i hendelsene, men ved å ikke inkludere Mariam i den prosessen, opplevde hun at de ikke tok hendelsen seriøst eller gjorde noe med det, som understreker viktigheten av elevens deltakelse i prosessene.

Det å oppleve å bli hørt, er en viktig del av deltakelse. Til tross for at det å delta kan oppleves som risikabelt og ubehagelig hvis man ikke blir lyttet til, prøver Håkon og Mariam gang på gang å fortelle. Å oppleve gjentagende at man ikke blir trodd undergraver følelsen av deltakelse. Hvorfor skal jeg si hva jeg tenker, tror og mener – når ingen lytter uansett? Når man gang på gang møter fornektelse fra de rundt, er det lett å degradere seg selv til en tilskuer, hvor egen stemme ikke er viktig. Hos Mariam resulterte dette i at hun ble utrygg på voksne, og tilliten som trengtes for å si hvordan hun hadde det ble vanskeligere å oppnå. Til slutt skulle det mye til for at hun delte noe med voksne, og holdt heller følelser og meninger inni seg – å snakke høyt ble risikabelt.

5.4 Å bli sett

Okay, da er jeg spesiell. Da er jeg virkelig spesiell. Da er det noe gærent med meg, noe virkelig gærent.

De første ordene Celine bruker i intervjuet når hun omtaler oppstarten på Rosebakken berører den samme tematikken som Øyvind, Håkon og Mariam tar opp – nemlig å bli hørt. «Jeg ble sett, jeg ble hørt. Jeg og min kontaktlærer vi hadde mye samtaler, vi snakket om masse hele tida». I Celines fortelling er dette historiens vendepunkt; endelig opplever hun lærere som ser henne, og tar seg tid. Det «å bli sett og hørt» er ord Celine gjentar ofte i sine historier når hun forteller hvordan hun har hatt det på skolen, enten fra episoder hvor hun *ikke* ble sett og hørt, eller hendelser hvor hun ble det. Dette kan tolkes som noe Celine opplever som viktig for å delta på skolen. Å bli sett kan nærmest betraktes som et allmennmenneskelig behov. Å virkelig bli sett er ikke det samme som å bli sett utenifra, som det en annen ser med det blotte øyet. Å bli sett betyr å bli sett, hørt og forstått innenfra (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011), og er det Schibbye (2009) legger i å anerkjenne.

5.4.1 Å bli sett og anerkjent for sine styrker

Dette er også ord Ragnhild bruker for å beskrive Rosebakken. «Forskjellen fra skolen jeg gikk på tidligere, og Rosebakken var jo at på Rosebakken hadde jeg trygghet. Jeg ble sett for den jeg var». Å bli sett som den man er – handler om at man ser hele personen, man ser styrker og svakheter. Dette er noe Ragnhild erfarte på Rosebakken. Videre sier Ragnhild «jeg er liksom ikke så flink til å sitte i ro og sånn. Jeg har vertfall ikke blitt det med årene, det var liksom alltid en løsning, det var ingen begrensinger, det var bare løsninger. Og det var veldig fint». Lærerne ved Rosebakken så Ragnhild, de så at hun ikke maktet å sitte for mye i ro, men dette var ikke en begrensning – de så alltid løsninger slik Ragnhild erfarer det. Dette er et godt eksempel på at lærerne hadde et berikelsesperspektiv (Befring, 1997; Breilid & Sørensen, 2014).

«Å bli sett som den man er» er også et begrep Celine bruker. Fra tiden på barneskolen forteller Celine at «jeg følte ikke at jeg ble sett som meg. Jeg prøvde å si ifra om at jeg

ikke ville bli tatt ut av klassen, noe som de ikke hørte på». Hun forteller lærerne hva hun ønsker, men opplever at de ikke tar hennes mening med i betraktningene når de skal avgjøre hvordan hun skal få spesialundervisning. Hun forteller at hun «ikke ble sett som seg selv» – og knytter dette opp mot hvordan spesialundervisningen ble håndtert. Det kan tolkes som at hun opplevde seg kun sett som «et problem», de så ikke henne som person, men kun utfordringene hun hadde. Det å bli sett betyr å bli anerkjent, i betydningen forstått, bekreftet og akseptert for den du er under overflaten, under alle utfordringene (Kinge, 2016). Å oppleve seg «sett» vil ifølge Kinge (2016, s. 54) utgjøre en vesensforskjell for det selvbildet som skal utvikle seg. For Celine nyttet det altså ikke når hun uttrykte at hun ikke ville tas ut av klassen, for med dysleksi og matematikkvansker var det slik «problemet» skulle løses. Hun ble ikke sett som personen hun var bak fagvanskene. Det er godt mulig at lærerne tok Celines meninger i betraktning når de tok avgjørelsen om spesialundervisningen, men de lyktes ikke i å formidle det til Celine. Hun satt igjen med en håpløs følelse av å ha blitt oversett, hennes styrker var ingen berikelse for samfunnet. Det var kun utfordringene som ble sett, og måtte løses.

Å ikke bli anerkjent for sine styrker, men bare utfordringer er noe også Øyvind opplevde på barneskolen. Øyvind forteller at på barneskolen så skrev han mye saktere, og gjorde alt mye saktere, unntatt fysiske ting – der var han raskere enn alle. Likevel ble han aldri synliggjort for sine sterke sider i kroppsøving.

«Altså, jeg ble jo aldri tatt frem i gymmen, men hadde bra karakter i gym. Hvis jeg gjorde noe bra, som i fjerdeklasse klatra jeg helt opp sånn tau i gymsalen, med bare hendene. Det var det jo ingen som greide! Og læreren sa bare «det er ikke alle som er som deg skjønner du, som er så spesiell som deg». Og jeg bare – okay, da er jeg spesiell. Da er jeg virkelig spesiell. Da er det noe gærent med meg, noe virkelig gærent».

Denne hendelsen er en gylden mulighet til å trekke frem en elev som kanskje sjeldent er best i andre fag. Likevel opplever Øyvind nok en gang at det han gjør er «feil». Selv om Øyvind er atletisk og god i gym, klarer de ikke å bruke det som en styrke, og vise frem hans sterke sider for klassen.

I de siste setningene Øyvind sier, gjentar han «jeg er spesiell, det er noe gærent med meg», på samme måte som han har fått innprentet dette igjen og igjen på skolen. Være seg med ord eller handling, gjennom å bli tatt ut av klasserommet og plassert på gruppe sammen elever med mentale og fysiske utfordringer, eller dagligdagse situasjoner som hendelsen i gymmen, har dette samlet ført til at Øyvind føler seg annerledes. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes, men deltakelse forutsetter en anerkjennelse og verdsettelse av forskjelligheten (Hoveid et al., 2018). At ulikheter skal anerkjennes og verdsettes i skolen, poengteres også i Overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Historien danner et tydelig bilde på netthinnen av en gutt i 4.klasse som klarer å klatre opp tauet til taket med bare hendene, men i stedet for å bli møtt med ros og gode ord, er det igjen en påpekning om at han er annerledes, skiller seg ut, og ikke er som alle andre. Forskjelligheten anerkjennes ikke, men påpekes som noe negativt. Et slikt læringsfellesskap inviterer ikke til deltakelse. I det sosiale samspillet utformes Øyvinds selvilde av at han er «virkelig spesiell».

5.4.2 Eleven er problemet

Håkon reflekterer rundt hva som kunne vært gjort annerledes, for å unngå at Rosebakken ble nødvendig for ham. Han kommer frem til at

«ting kunne vært gjort mye tidligere, så hadde jeg sikkert vært ute i arbeid nå kanskje. (...) Det kunne vært gjort på barneskolen, hvis de hadde gjort noe med det da. De kunne tatt saken på alvor, faktisk prøvd å gjøre noe med det. Tatt tak i de som var ekle og snakka til dem. Men det gjorde de ikke, de tok bare tak i meg, snakket med meg. Sa at jeg måtte endre meg».

Han opplever at lærernes håndtering av mobbingen på skolen dreide seg om å endre ham selv. Det Håkon beskriver er et individperspektiv hvor eleven er problemet. Mangfoldet løftes ikke frem som en ressurs, men Håkons sosiale utfordringer blir en belastning for klasse miljøet. I et individperspektiv, som Håkons eksempel, vil forståelsen være at barn og unge har problemer, skader og vansker som hindrer dem i å dra nytte av for eksempel den ordinære pedagogiske praksisen (Nordahl et al., 2018). Selv om Håkon ble mobbet, var det altså han det var noe gærent med. *«Til slutt så mente de [lærerne] at det var noe gærent med meg, sikkert noe Aspergers eller noe sånt som gjorde at jeg ikke klarte å finne meg venner som alle andre. (...) Men så har jeg ikke Aspergers da».* Om det nødvendigvis var Aspergers lærerne trodde Håkon hadde vites ikke, men med kroppsspråk og ord har de fått Håkon til å oppleve at de oppfattet han som annerledes, at det var noe gærent med ham fordi han ikke fikk seg venner. I voksen alder ser han at historien kunne gått en annen vei om mobbingen på barneskolen ble tatt tak i, som kan tolkes som et ønske om en mer system-rettet håndtering. I et systemperspektiv forstås barn og unges problemer som et uttrykk for at den ordinære pedagogiske praksis ikke har vært kvalitativt god nok (Nordahl et al., 2018), og ikke at barnet i seg selv er problemet. Problemet oppstår i møtet med skolen, og skolesystemet. Håkon ønsket ikke å bli sett på som et problem, en som måtte endres, men ønsket at miljøet i klassen skulle endres.

Disse utdragene fra informantenes liv viser hvordan flere har erfaring med å ikke føle seg «sett» fra tiden i ordinærskolen. Men som Celine og Ragnhild uttrykte – var det en endring på Rosebakken, der ble de sett for den de var. En klassekultur bygget på åpenhet for mangfold og ulikhet, gir rom til at man kan være «seg selv» sammen med andre, som skaper trygghet. Individualiteten utvikles på denne måten i klassens fellesskap (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). I løpet av intervjuene er det ingen fortellinger der informantene ikke føler seg sett på Rosebakken. Delkapitlene presentert til nå, viser at lærerne ved Rosebakken i større grad mestret å anerkjenne elevene, skape rom for medbestemmelse gjennom å aktivt lytte til og se elevene, sammenliknet med deres opplevelser fra nærskolen. Basert på disse sidene ved deltakelse, opplevde elevene med andre ord flere muligheter til aktiv deltakelse på Rosebakken.

5.1 Sosiale relasjoner

Det blir et fellesskap i at alle har bagasje.

For samtlige av informantene oppfattes det sosiale som viktig. For noen ble Rosebakken den første arenaen for vennskap, mens andre opplevde også tidvis gode vennskap på nærskolen. Skal elevene våge å gjøre seg synlige, komme med innspill, kommentarer og spørsmål på skolen, må de oppleve at de har tiltro og tillit til medstudenter og lærere, gode relasjoner er i så måte et viktig aspekt for å kunne delta på skolen (Hoveid et al.,

2018). Kvaliteten på de relasjonelle forholdene som elevene tilbys i skolen, har betydning for deres trivsel og prestasjoner, deres velvære og helseatferd (Linder, 2012; Rasmussen & Due, 2007). I det pedagogiske læringsmiljøet er det flere relasjonelle forhold som påvirker det enkelte barn; samspill med foreldre, profesjonelle og kamerater er noen. Det trengs bare ett problemfylt sett relasjonelle forhold for at det ifølge Linder (2012) kan påvirke barnets læring. Likevel har det vesentlig betydning om barn har i hvert fall én god relasjon til en voksen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). For flere av informantene har mangelen på relasjoner med jevnaldrende, vært en viktig faktor for skolefraværet på ungdomsskolen, som samsvarer med det at relasjonsarbeid er en viktig forklaringsfaktor for læring og atferd (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011; Linder, 2012).

5.1.1 Overgangen til en alternativ opplæringsarena

Ragnhild forteller at hun har hatt *«gode venner hele livet»*, noe som fremstår som unntaket blant informantene i gruppa. Celine, Mariam, Øyvind og Håkon opplevde derimot alle fire mobbing og utestenging i ordinærskolen. Både Håkon og Mariam forteller hvordan de prøvde å få venner på barneskolen, særlig når det startet nye elever i klassen, men at resten av elevene nedsnakket eller spredde rykter om dem.

Håkon: *«Hver gang det kom en ny elev i klassen så hadde jeg jo egentlig en større sjanse for å få en venn der da, og det fikk jeg jo mange ganger når det kom nye, men jeg ble ofte nedsnakket av de andre som ble venner med dem».*

Mariam: *«Hver gang jeg hadde en ny vennegjeng så kom det et sånn her rykte, og så ville ingen være med meg igjen».*

Det å slutte på den gamle skolen og reise fra gamle venner var det få som uttrykte som vanskelig. Alle hadde allerede så mye fravær den siste tiden, at de selv mente det nesten ikke var merkbart når de sluttet. *«Det gikk fint, for jeg var jo allerede ikke på skolen»*, sier Mariam. Også Ragnhild opplevde denne overgangen uproblematisk *«Jeg hadde jo egentlig ikke noen hverdag på skolen, folk var vant til at jeg var borte og det var egentlig normalen»*. Det samme forteller Øyvind, som ble utvist i en måned, men opplevde at ingen merket at han hadde vært borte. Noen av følgene ved omfattende skolefravær kan naturligvis være å miste kontakt med venner og bli mer isolert (Holden & Sällman, 2010). Dette erfarte alle informantene i noen grad; likevel omtaler Mariam det som litt sårt at vennene i større grad glemte å invitere henne med på ting etter at hun byttet skole.

«Samtidig var det trist å starte på Rosebakken, fordi jeg hadde mine venner, og når at jeg starta her så ble jeg ikke inkludert i ting de gjorde fordi de ofte avtalte det på skolen. Og så var det liksom sånn, folk glemmer å spørre meg. Så det skapte litt vanskelige situasjoner, men samtidig så var jeg ganske opptatt av mitt, så hva skal jeg si, det gikk fint på en måte».

Det kan tyde på at det å opprettholde kontakten med tidligere venner ble mer utfordrende for Mariam etter et skolebytte, fordi elevene ikke lenger møtes på en felles arena på dagtid. Dette er ofte et av argumentene for hvorfor man bør unngå alternative arenaer med geografisk avstand - men understreker samtidig at slike situasjoner er komplekse og en må gjøre valg som gir ulike konsekvenser. Det kan tolkes som at det for denne informantgruppen var riktig å få starte på en ny arena unna nærmiljøet, fordi det resulterte i en ny mulighet for å fullføre ungdomsskolen. For andre ville kanskje avstanden fra venner vært mer problematisk, noe som ikke ville gjort oppstart på Rosebakken ideelt.

Informantgruppen opplevde likevel at den nye arenaen, Rosebakken, hadde andre elever, og nye muligheter for å stifte vennskap, som vi kommer tilbake til.

5.1.2 Stigmatisering

Celine kan fortelle om timer tilbrakt utenfor klasserommet på nærskolen, som resulterte i ytterligere mobbing. Mobbing og stigmatisering er argumenter som ofte trekkes frem når segregert opplæring diskuteres, noe både Celine og andre informanter erfarer på nærskolen. Det virker som om Rosebakken ikke oppleves som å «tas ut av» skolen på lik linje som å bli tatt ut av klasserommet, det handler i større grad om å bytte skole for å få en mulighet til å starte med blanke ark.

«Vi var, hva skal jeg si? Spesialplukka? Vi ble jo ikke det heller – men det blir jo litt sånn, kanskje man får den følelsen, det er så få elever som får lov til å komme inn, også er du så heldig at du får lov til å komme inn da»

Dette sier Celine. Dette uttrykker ikke at hun opplevde noen følelse av stigmatisering – men heller at de var de 12 heldige som fikk en livbøye, en vei opp av vannet etter en kantring. Etter mye vanskelige opplevelser i skolen – ble Rosebakken heller en siste mulighet for å få karakterer fra ungdomsskolen.

Dette skiller seg fra Øyvinds oppstart, hvor han forteller til medelevene på nærskolen at han skal starte på en annen ordinærskole der han vet at ingen kjenner noen. Dette gjør han fordi *«egentlig på en måte, så var jeg flau over at jeg ikke var som alle andre. Og ikke greide å gjøre som alle andre»*. Erfaring med mobbing fordi han ble tatt ut av klassen, skaper en frykt for at han også vil mobbes for å starte på en alternativ skole. Dette kan tyde på at Øyvind opplever at det er knyttet stigma til det å gå på en alternativ skole. Møtet med ordinærskolen har gitt Øyvind en følelse av at det å skille seg ut er feil. Ved å ikke si hvor han starter fordi han er flau, kan det tolkes som en redsel for at han skal bekrefte det de har mobbet han for, bekrefte at han er annerledes. Det er ikke overraskende at Øyvind opplever det som flaut å starte på en alternativ skole, når det i faglitteratur står at undervisning i spesialklasser eller på spesialskoler gir «et stempel i pannen» (Sandsleth, 2007). At denne skolegangen gir deg et «stempel» vitner om at spesialskolene ofte ses på som annenrangs (Amundsen, 2014).

Når Øyvind starter på Rosebakken opplever han at det *«blir et fellesskap i at alle har bagasje»*, han finner et rom hvor «annerledeshet» blir normalen. Både Øyvind, Håkon, og Ragnhild poengterer likevel at de ikke tror Rosebakken er for alle. *«Jeg tror ikke at det er en skole for dem som ikke sliter med noe, for de kommer til å synes det er alt for nærgående med både elever og lærere og sånt»* sier Håkon. Øyvind forteller at han tror andre ville følt seg annerledes på Rosebakken, slik han følte seg annerledes på nærskolen. *«Hvis en normal A4-gutt hadde starta her, da hadde han følt seg helt annerledes, da hadde han følt seg dum, utpressa, spesiell, enestående. For da hadde han ikke hatt de tingene som vi andre sleit med»*. Selv om Ragnhild ikke tror Rosebakken er for alle, opplevde hun likevel de ansatte som så tilpasningsdyktige at de sikkert hadde fått det til likevel. Det er interessant at informantene opplever det som at noen skiller seg ut på nærskolen, mens andre ville skilt seg ut på Rosebakken.

Er det da noe som er «normalt», når alle skiller seg ut i gitte omgivelser? Da handler det kanskje mer om at samfunnet har definert noe som «normalt», der noen også avviker fra normalen. Hvordan skal man da klare å skape en inkluderende skole? Øyvind og Celines

utsagn trenger ikke nødvendigvis kontradiktere hverandre, men viser at det *kan* være knyttet stigma til det å bli tatt ut av klassen eller skolen. Det viser også at det å starte på en alternativ opplæringsarena ikke trenger å oppleves mer negativt enn å bli tatt ut av klassen, på bakgrunn av at det er en større geografisk avstand. Snarere tvert imot viser utsagnene at den geografiske avstanden kan oppleves bedre enn et segregert tiltak på nærskolen, fordi det ikke blir så synlig for de andre elevene i ordinærskolen. Ved oppstart på en alternativ skole opplever de et fellesskap i at alle er tatt ut av ordinærskolen.

5.1.3 Sosiale forhold på Rosebakken

Når det kommer til hvordan det sosiale var på Rosebakken, kan informantene fortelle om både positive og negative erfaringer. På den ene siden var det respekt og gode relasjoner, men samtidig besto de av en gruppe elever hvor alle hadde bagasje, så for enkelte av informantene var ikke konflikter ukjent. Det at informantene gikk på Rosebakken til ulik tid, betyr likevel at gruppedynamikken blant elevene kan ha vært ulik på de forskjellige tidspunktene. Slik forklarer noen av informantene det sosiale:

Celine: *«hadde vi møttes på gata så hadde vi ikke blitt venner, men vi ble venner. Vi bygga veldig fine relasjoner, føler jeg. Ikke at alle sammen var bestevenner, men at man kunne hvert fall si hei, smile, vise respekt for personene føler nå jeg».*

Ragnhild: *«Det var aldri en bekymring om jeg kom til å finne meg venner eller ikke. Fordi at jeg er veldig tilpasningsdyktig, jeg tilpasser meg de som er rundt meg. Men jeg følte egentlig at miljøet på Rosebakken var sånn at det gikk bra uansett. Om alle ikke var bestevenner, så gikk det bra».*

Øyvind: *«Altså hvis vi så en som vi egentlig ikke likte sitte i gangen å gråte, så gikk vi jo bort å spurte om hva det var som skjer. Det var ikke fordi vi likte hverandre, men det var for at vi hadde respekt mot hverandre».*

Det er tydelig at de tre informantene erfarte gode relasjoner på Rosebakken. De forteller at ikke alle nødvendigvis ble bestevenner, men de kom overens og viste hverandre respekt. Det at de også kunne gå bort for å høre hva det var som plaget en medelev, slik Øyvind forteller, viser at de hadde omsorg for hverandre – også for de elevene som ikke var en av deres nære venner. Dette viser medmenneskelighet og samhold innad i skolemiljøet på Rosebakken. Slik Øyvind forteller dreier det seg også om at de fant fellesskap i tidligere erfaringer. *«Vi hadde forskjellige ting, men vi hadde noe av det samme også. Vi hadde jo et spesielt forhold til alle sammen uansett».*

Noen informanter forteller om en ikke så rosenrød tilværelse, deriblant Øyvind og Mariam. Medelevene var fortsatt venner, men kan også fortelle om perioder med konflikter. Øyvind forteller at det ble et fellesskap i at alle har ulik bagasje, men at bagasjen også kan by på utfordringer *«det ble alltid mye krangling, bitching, baksnakking, for vi alle sammen sleit med forskjellige ting».* Elevenes individuelle utfordringer gjør at det oppstår mye krangling og baksnakking, noe Mariam også forteller om *«vi hadde jo en ganske grei relasjon mellom hverandre, selv om jeg og hu ene krangla litt av og til»*, men hun opplevde likevel at de kom godt overens. *«Sånn på en veldig rar måte som kanskje ser litt rar ut på utsida, så tror jeg alle på mange måter hadde en felles forståelse for hverandre da, (...) og det er hyggelig når vi ser hverandre igjen».*

5.1.4 Vennskap

Samtlige av informantene fikk venner ved Rosebakken som de fortsatt har kontakt med i dag. Håkon forteller at han ikke *«tok mye initiativ til å få meg nye venner helt i starten, men det løsna etterhvert. Jeg har jo funnet en god venn som jeg fortsatt har»*. Også for Ragnhild endte tiden på Rosebakken med godt vennskap *«nå er jo jeg så heldig at jeg kom veldig godt overens med alle som gikk der, og hu ene som jeg gikk der med er jo bestevenninna mi den dag i dag»*. Selv om en skole som Rosebakken betyr en liten elevgruppe, og derfor også færre potensielle venner, viser det likevel at flere av informantene fikk seg gode venner. *«Jeg følte jo at, vi ble jo venner, vi ble jo venner der vi lå over til hverandre, møttes på fritiden og sånn. Det var liksom ikke bare venner på skolen»* forteller Celine. Vennskap oppstår ikke automatisk, så lærerne bør hjelpe til å skape arenaer for samvær, for eksempel via lek i friminuttet eller å gjøre plass til alle ved kantinebordet (Bergkastet et al., 2015). Basert på informantgruppen, hvor alle kan fortelle om gode venner fra tiden på Rosebakken, kan det tolkes som at lærerne fikk til å skape arenaer for samvær hvor elevene fikk mulighet til å øve på sosiale ferdigheter med jevnaldrende; lunsjen som er trukket frem tidligere er et godt eksempel, i tillegg til at elevene hadde et «frirom».

«Vi hadde jo ett datarom, eller et sånt frirom da, der vi spilte musikk, spilte spill, når vi hadde pauser. Det var jo veldig sosialt, det var veldig koselig. Da lå vi i sofaen, eller hang og slang der, satt på PC-en, eller hørte på musikk og sånn. Det var jo veldig koselig»

Slik forteller Celine om frirommet. Gjentakende sier hun at det er veldig koselig der. Ut ifra utsagnet var rommet utstyrt med sofa, datamaskiner, musikkspillere og spill. Rommet er tilegnet elevene som et frirom de kan bruke i pausene, med tilgang på flere aktiviteter. Slik var rommet lagt til rette for at elevene kunne være sammen, en arena som tilrettelegger for at det kan utvikles vennskap mellom elevene.

5.2 Mestring og motivasjon

Jeg tenker at alle vil jo få til noe, alle vil jo kjenne på mestringsfølelse.

En annen side ved deltakelse, er faglig deltakelse, som styrkes gjennom mestringsopplevelser. Jeg kan, jeg får til, jeg mestrer. For å oppleve mestring og utvikle faglig selvtillit og selvrespekt trenger elevene å bli sett og anerkjent som unike mennesker i et klassefelleskap (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Informantene har ulike erfaringer med mestring fra tiden på nærskolen og Rosebakken. Enkelte syntes ikke det faglige var utfordrende i nærskolen, men andre psykososiale forhold gjorde skolearbeid utfordrende. Andre igjen syntes ulike fag i seg selv kunne være utfordrende uten nok støtte og tilrettelegging. Uavhengig av erfaringene fra nærskolen, fikk samtlige oppleve økte faglige mestringserfaringer etter oppstart på Rosebakken.

5.2.1 Større faglige utfordringer

For Mariam hadde det å mestre det faglige aldri vært et problem i seg selv. Det var forhold på og utenfor skolen som gjorde henne utrygg, som gjorde at det faglige mistet fokus. For Mariam var derfor det viktigste å bli trygg på skolen – slik at hun igjen kunne rette oppmerksomheten mot det faglige. Dette samsvarer med Maslows behovshierarki; hvor trygghet må sikres før man kan jobbe med vekstbehov som kunnskap, forståelse og selvkvalifisering (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Om dagene på Rosebakken forteller hun

«Det var jo veldig variert. Plutselig så skulle vi på tur en dag, så var vi inne, og. Det var jo veldig variert da, det var jo mye mer ting for å trives på skolen, enn å gjøre fag. Noe som kanskje for min del, hvor selve skolebiten aldri var et problem, kanskje ble litt slitsomt når jeg var klar for å drive med fag. Men samtidig, så føler jeg også at det var viktig for at jeg og de andre skulle klare å bli trygge igjen på skolen. Og tenke at det å dra på skolen er en fin ting igjen. For det er jo det vi må, liksom helt tilbake til det grunnleggende for å klare å tenke på fag, mange av de som har gått her».

Mariam forteller om en indre argumentasjon. Hun skjønner at elevgruppen ved Rosebakken har behov for å bli trygge på skolen og oppleve at det å dra på skolen er noe fint – før de er klare for faglige utfordringer. Samtidig føler hun at hun selv kanskje var klar for større faglige utfordringer raskere enn sine medelever på Rosebakken.

«For meg, så ble jeg kanskje litt raskere enn andre klar til å fortsatt jobbe med skole da. For at jeg liker jo å jobbe når at jeg, hva skal jeg si, når ting rundt meg føles trygt. (...) Også tenker jeg, for noen så er det jo kanskje nok å ikke ha lekser, men så tenker jeg at for dem som er klar for lekser, eller hvor de klarer å gjøre mer enn å være på skolen kunne kanskje fått litt mer «det her kan dere gjøre hjemme» eller «hvis du gjør det her, så er du forberedt til neste time». Noe sånn der, men ikke noe som man er avhengig av å gjøre for å komme videre, men som man kanskje kan gjøre for å få bedre karakter».

Hun forteller selv at hun liker skole, men trenger at alt rundt er på plass for at hun skal få til å gjøre skolearbeid. Når Mariam ble trygg på skolen, var hun klar for ytterligere utfordringer. Hun mestret med andre ord hverdagen på Rosebakken, men siktet høyere enn det hun opplevde å få mulighet til. Fokuset dreide seg først og fremst om trivsel, og å skape nye positive assosiasjoner til skole, som gjorde at det faglige kom litt i andre rekke.

5.2.2 Et trangt skolesystem

En av grunnene til at Ragnhild sluttet på skolen var at hun ikke taklet presset i ordinærskolen, og hun forklarte det selv som at «skolesystemet i Norge er veldig trangt, det er ikke plass til så mange». Ragnhild er inne på et viktig tema; hva er normalitet i skolen, og som et motsvar, hva er avvik? Gjennom Kunnskapsløftet kom en målsetting om mer faglig læring, med økt timetall i fellesfagene norsk, matematikk og naturfag, samt fagspesifikke mål om hva elevene skulle kunne (Djupedal & Korshavn, 2016). Denne endringen tydeliggjør hvordan visse «bokfag» blir vektlagt i skolen, og at akademiske «skolske» ferdigheter ble prioritert. I dagens samfunn regnes humankapital, altså kunnskapen, informasjonen, ideene og helsetilstandene til borgerne i et samfunn, som den viktigste formen for kapital, noe som gjør utdanning til en av de viktigste investeringene i et land (Hovdenak & Stray, 2015). En konsekvens av standardisering av faglige krav blir en økning av forventning til homogenitet blant elevene og rammene for normal variasjon mindre, slik Ragnhild ga uttrykk for at hun selv opplevde det. Disse forventningene legger et press på læreren om å få elevene til å prestere.

Djupedal og Korshavn (2016) stiller spørsmål ved om ikke et bredt fagtilbud er nødvendig for en mangfoldig og inkluderende opplæring. De mener at endringen mot en kunnskapsskole har gjort grunnopplæringen smalere (Djupedal & Korshavn, 2016, s. 96). Slik Hovdenak og Stray (2015) poengterer, er det en sentral utfordring for skolen i dag å

klare å navigere mellom det å være en dannelsesinstitusjon, men samtidig styrke enkeltes kompetanse og konkurransedyktighet i et stadig mer konkurransedrevet og markedstilpasset samfunn. Mellom danning og konkurransedyktighet, finner man elevene. For Ragnhild ble kunnskapspresset for stort. På grunn av sykdom hadde hun store kunnskapshull. Da hun i niende begynte å bli bedre økte læretrykket, som gjorde at hun «gikk på en stor smell psykisk».

5.2.3 Gjøre ditt beste

Når Ragnhild får plass på Rosebakken ble presset overkommelig. Fra å ikke ha karakterer i niende, går hun ut med karakterer i alle fag etter å ha fullført tiendeklasse ved Rosebakken. Hun forteller hvordan det å lykkes faglig på Rosebakken følte som et felles prosjekt med medelevene, og ikke en konkurranse.

«Jeg vet ikke om jeg vil kalle det press en gang for jeg synes press er et veldig fælt ord. Men det var, vi hadde et mål da, vi hadde et mål om at dagen skulle gjennomføres og vi skulle gjøre det beste ut av det. Det var et felles mål. (...) Det var et samarbeid, det var liksom ikke en konkurranse, det var ikke om å gjøre å være best eller noe sånt. Det var bare sånn «det her skal vi få til, men vi skal få det til sammen».

Hun påpeker at timene ved Rosebakken ikke opplevdes som en konkurranse, som kan tolkes som et motstykke til nærskolen. Det hun i nærskolen forklarer som et høyt faglig press, vitner om en mer prestasjonsorientert kultur hvor elevenes mål er å bli oppfattet som flink, eller unngå å bli oppfattet som dum (Skaalvik & Skaalvik, 2018). På Rosebakken er derimot presset, eller målet som hun sier, at alle skulle gjøre det beste ut av det. At alle skal gjøre sitt beste er ikke det samme som at alle skal gjøre det best; det tyder på en vektlegging av tilpasset opplæring hvor alle skal jobbe ut ifra egne forutsetninger.

Dette styrkes av flere informanter. Øyvind forteller at «lærerne forventet ikke noe mer enn at du skulle prøve ditt beste, og det la jeg jo merke til». Mens Håkon forteller at han «klarte å lære mye mer», og vektlegger at lærerne var flinkere «til å rette seg til hver enkelt elev. (...) Det var akkurat som om hver lærer hadde litt hver sin måte å lære på». Å gjøre sitt beste henviser til innsats, hvor kompetanse oppnås gjennom god innsats. Innsats blir derfor noe positivt, og det å gjøre feil er noe eleven kan lære av (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 172). Ragnhilds erfaring tilsier at læringskulturen på Rosebakken var mer læringsorientert enn den hun erfarte ved nærskolen. Celine forteller at hun hadde fritak fra engelsk og norsk, og omtalte det som fag hun «absolutt ikke mestrer». Likevel turte hun å prøve mer i fagene, hun «følte at, okay, greit, jeg prøver», og flere ganger spurte hun lærerne om de kunne gi henne en karakter på arbeidet, bare for å se hvordan hun lå an. Celines forhold til fag hun synes er utfordrende, støtter opp om en læringsorientert kultur på Rosebakken, ved at hun turte å gå løs på oppgaver som egentlig var litt vanskelige. En læringsorientert kultur stemmer overens med at informantene opplevde at det på Rosebakken var rom for å gjøre feil. «Det er veldig viktig at man har plass til å feile, og plass til å mestre» sier Celine, og opplevde at hun hadde det på Rosebakken. Dette uttrykker også Ragnhild, når hun forteller «og det var på en måte ikke noe nederlag når det gikk dårlig heller. Det var helt greit». Det var med andre ord et læremiljø hvor det ikke ble sett på som noe nederlag om man ikke fikk til noe en dag, det var lov å feile. Det å ikke anse feil som nederlag er viktig for å unngå at man gir opp i møte med nye utfordringer (Dweck, 2007). Å gjøre feil er et tegn på at man har en mulighet til å lære – og i klasserommet er det derfor viktig å ikke legge opp til feil som noe negativt.

For Ragnhild førte det overkommelige presset til økt mestring. «Jeg tenker at alle vil jo få til noe, alle vil jo kjenne på mestringsfølelse. Så med en gang man liksom ser at det går fremover, så blir man jo motivert til å fortsette da». Knyttet disse utsagnene opp mot teori om mestringsforventning, vitner det om at elevene har fått flere erfaringer med å mestre på Rosebakken, slik at det å «mislykkes» med oppgaver senere hadde mindre betydning for deres videre forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Flere av informantene understreker at lærerne ved Rosebakken var flinke til å ta hensyn til elevenes dagsform. For eksempel sier Ragnhild det at dagen ikke var spikra, uten rom for endringer. «Det var på en måte sånn føler du deg i dag, og du føler deg sånn i dag? Okay, la oss finne ut av det, også lærer vi noe». Ved å ta hensyn til elevenes dagsform, og målene for dagen satt deretter, er dette med på å øke forventningene om mestring. Elevene visste at om de hadde en dårlig dag, og kanskje ikke ville klare det faglige på et nivå de klarer til vanlig, så var ikke dette et problem.

5.2.4 Indre motivasjon

For Øyvind kom motivasjonen først og fremst fra observasjon av hvordan det gikk med bekjente fra rusmiljøet i ungdomstiden. Disse observasjonene ga han en indre motivasjon for å gjennomføre skolen.

«Motivasjonen kom av at jeg så at flere av de jeg vennene jeg hadde ikke kom noen vei. De var på samme sted hele tiden. Jeg fant ut at det er mye bedre for meg å komme meg ut i et arbeidsliv, og bare komme meg videre. Og motivasjonen av at jeg ikke ville ende opp som narkisene som sitter på hjørnet og skyter sprøyter, det var ikke meg – det er ikke meg».

Når Øyvind ser tidligere venner ikke komme noen vei med livet – innser han at Rosebakken er hans siste sjanse til å komme seg ut i et arbeidsliv og «komme seg videre». Han har fått en ny sjanse. I samtale med storesøstrene forteller de Øyvind at «hvis du bare prøver litt og litt, så blir det så mye bedre enn at du sitter der og gir fingeren». Og som Øyvind konkludere «det ble jo mye bedre». Han opplevde også at lærernes forventninger til ham ikke var for høye; det handlet heller om å gjøre sitt beste, noe Øyvind forteller at han la merke til. Dette gjorde det lettere for Øyvind faglig, fordi han ikke opplevde å få oppgaver som var for vanskelig, de lå alltid på et overkommelig nivå. Det gjorde det også lettere å spørre om å få litt vanskeligere oppgaver, når han følte at han trengte ekstra utfordring. Dette kan tolkes som at opplevde å Øyvind måtte ta mer ansvar for eget liv, men at han hadde et støtteapparat rundt seg som kunne hjelpe ham med det han trengte for å komme videre. I tillegg forteller han hvordan lærerne «snakka mer om hvordan skole faktisk er viktig, og ikke bare sa at skole bare må man gjøre». Øyvind er likevel tydelig på at det å innse at skole er viktig er noe man må forstå selv, og ikke kan bli fortalt, men at dette samlet var med på å gjøre skolen til noe han opplevde mer meningsfylt.

5.3 Meningen bak atferdsuttrykk

Uansett hva barn gjør så handler det om en utrygghet, eller på en måte å ikke vite bedre, jeg føler aldri at barn mobber for å være stygge.

Fra teorikapitlet vet vi at for å bygge opp et «jeg kan», må elevene ses på som forfattere av eget liv, der læreren må forstå at elevenes handling er et uttrykk for noe som gir mening for dem (Hoveid & Hoveid, 2019). Denne forståelsen uttrykte flere elever ved Rosebakken at lærerne hadde. Øyvind forteller det slik «jeg var aldri noe smart i å lese, lese fort eller noe sånt. Så de satte seg ned og spurte hvorfor? Hvorfor jeg ikke greide det på en måte.

Og da skjønnte de jo at det var en historie bak det, og det er en historie bak alt». Han vektlegger hvordan lærerne på Rosebakken forsto at det lå en historie bak alt – hvordan leseutviklingen var påvirket av en rekke av negative skoleerfaringer, som gjorde at Øyvinds fokus på skolen ikke hadde vært faglig. De antar ingenting, men spør Øyvind om hvorfor han synes lesing er utfordrende, viser at de forstår at han ikke er dum, og at leseferdigheten er preget av tidligere erfaringer. Det er flere slike eksempler hos Øyvind, og de andre informantene.

5.3.1 Barn mobber ikke for å være stygge

Mariam opplevde på barneskolen at voksne ikke trodde på henne, noe som resulterte i at hun ble sintere, og sintere, og sintere, uten at det virket som om de voksne forsto hva som lå bak. Forståelsen av hvorfor barn handler som de gjør knytter hun opp mot egen mobbehistorie. Mariam forteller at hun ønsker *«at barne-synet kanskje endrer seg, for jeg tenker jo at uansett hva barn gjør – så handler det om en utrygghet, eller på en måte å ikke vite bedre, jeg føler aldri at barn mobber for å være stygge»*. Mariam legger ikke skylden for mobbinga på de som mobbet henne, men mener at barn kan handle ut ifra å ikke vite bedre. Det er de voksne på skolen som burde vite bedre, og ta tak i slike hendelser. Først når læreren har forståelse for at handlingene uttrykker noe meningsfullt for eleven, kan læreren prøve å tolke og forstå meningen bak handlingen (Hoveid & Hoveid, 2019). Lærerne må altså forstå at mobberne som mobber uttrykker noen følelser og meninger, og først når læreren forstår hva som fører til mobbingen vil de klare å kunne løse det.

Å tolke handlinger innebærer i denne konteksten både mobbingen som Mariam referer til, men også når Mariam selv ble sintere og sintere, og handlet i en frustrasjon av å ikke bli trodd. Det ligger alltid noe bak barns agering, og det er voksne, lærernes, oppgave å forstå hva som ligger bak; hvilke følelser og emosjoner som trigger handlingen. Tilsvarende opplever Øyvind mye frustrasjon på barneskolen på grunn av spesialundervisningens organisering, uten å oppleve at lærerne forsto hvorfor han var sint. *«Jeg var drit-sur og lei meg hele tiden. Jeg gikk jo og slo vegger og lærere hele tiden for at jeg var så frustrert»* sier han. På skolen kan vi se hvordan elever som ikke opplever å «bli sett» på en positiv måte, ofte prøver å «bli sett» på andre, mer uhensiktsmessige måter. For eksempel gjennom å være høylytte, urolige eller aggressive (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 55). Øyvind er ikke et sint og slemt barn som vil andre vondt, Øyvind er et barn som opplever å ikke bli forstått. Han vet ikke hvordan han skal få de voksne til å forstå at han ikke ønsker å være på den lille gruppa, som resulterer i utagerende atferd.

5.3.2 «Ufrivillig» skolefravær

Celine forteller om en tid på ungdomsskolen, hvor hun var klar for å starte med blanke ark etter år med mobbing og utestenging på barneskolen. Det endte med at hun ble utestengt av sin beste venninne, som resulterte i skolefravær.

«Og det førte til at jeg var hjemme, jeg lå i senga, jeg stengte meg inn, snakka ikke med noen, jeg hadde ingen venner. I det heletatt. Hele åttende så og si, så lå jeg i senga, eneste jeg var ute, var for å kjøpe noe mat på butikken. That's it. Ellers var jeg ikke ute. Jeg låste soveromsdøra sånn at mamma og pappa ikke kunne snakke med meg».

Celine er hjemme fra skolen i flere måneder før hun får et deltidstilbud én dag i uka. *«Det var bare det å komme seg ut, gjøre noe, det var ikke det at jeg skulle på skolen eller noe*

sånt, det var bare det at jeg fikk bevegde på meg, fikk være med andre, fikk snakke, følte jeg ble hørt». Skolefraværet handlet ikke om at hun ikke ville lære, ikke ville gå på skolen, men det psykososiale ble for vanskelig. Bak skolefraværet ligger det årsaker som læreren må undersøke, prøve å finne. Hvorfor ønsker ikke Celine å gå på skolen, hvorfor stenger hun seg inne? Redningen for Celine ble tilbudet om deltidsskole på en annen arena, før hun etter hvert kom over på Rosebakkens heltidstilbud.

5.3.3 Bli akseptert av jevnaldrende

For Øyvind ble utagering på ungdomsskolen et resultat av en rekke negative skoleerfaringer.

«Jeg ble mobba ganske mye på barneskolen, både av lærere og elever. Og så begynte jeg på ungdomsskolen, og da ble det sånn at det snudde seg helt. Da ble jeg den som var trøbbelungen. Jeg som sto for alt. Det var min tur å ta tilbake igjen kan du si. Jeg satt i klasserommet og kasta snusen på læreren, og ja trodde at livet kom til å bli bedre, men det ble jo ikke det».

Det som gjør det vanskeligere for læreren på ungdomsskolen er at atferden er en konsekvens av erfaringer fra barneskolen. Selv om det derfor ikke skyldes utelukkende hendelser som Øyvind sto i der og da, er det fortsatt lærerens oppgave å undersøke hvorfor Øyvind oppfører seg som en «trøbbelunge». Når enkelte unge først har kommet i opposisjon til en vokseninstitusjon, slik som skolen, poengterer Øia (2013) at sjansene øker for at andre relasjoner også får utfordringer; ofte medfører det skoleskulk, at de er borte fra familien om natta, og bytte av venner. Øyvind fant venner som «ikke var bra», folk han forteller at nå har ramlet helt ut samfunnet. På leting etter vennskap er det det narkotiske miljøet Øyvind møter. Det er lett å se at tilbudet er attraktivt når man for første gang møter aksept, etter erfaringer med en serie av nederlag og utstøtinger på andre arenaer (Øia, 2013). «Ja, tiden min gikk ikke på å sitte å gjøre skolearbeid», sier Øyvind og forteller hvordan han heller sendte melding til en kompis, hvorpå de dro fra klasserommet for å røyke noe.

For de tre informantene som er nevnt har ulike erfaringer resultert i det som kan ses på som negativ skoleatferd: utagering og skolefravær. Det er likevel ikke slik at denne atferden har vært ønskelig fra elevenes side, de har ikke ønsket å være triste, sinte og frustrerte. De har ikke ønsket å ikke å gå på skolen. Deres ulike erfaringer i møtet med skolesystemet har gjort at denne atferden har opplevdes som en meningsfull respons på det de har møtt.

5.4 Oppsummering av funn

Her følger en kort oppsummering av funnene som er presentert. Da er det på sin plass å plukke opp igjen studiens forskningsspørsmål: «*hvilke erfaringer med deltakelse har en gruppe elever som har gått på både ordinærskole og en alternativ opplæringsarena?*». Ut ifra Hoveid et al. (2018) og Hoveid og Hoveid (2019), dreier deltakelse i et inkluderingsperspektiv på skolen seg om at elevene må bli sett på som forfattere av eget liv, at elevene opplever at «jeg kan». I dette ligger det at elevene må oppleve:

- Deltakelse gjennom **anerkjennelse**
 - oppleve å bli sett, hørt, og møtt med respekt og likeverd
- Deltakelse gjennom **medbestemmelse**
 - å bli lyttet til, at elevens mening anerkjennes
- Deltakelse i **felleskapet**
 - gjennom gode sosiale relasjoner med jevnaldrende og lærere
- Deltakelse **faglig**
 - gjennom positive mestringserfaringer

Deltakelse handler om å møte eleven som en likeverdig, og å anerkjenne eleven som et fullverdig menneske. Dette krever en lærer som lytter til, og ser eleven. I tillegg innebærer det at skolen er en arena hvor eleven kan oppleve positive sosiale relasjoner og mestringserfaringer. Det hele bunner ut i at læreren må se og *lytte* til eleven. Deltakelse er et premiss for inkludering av elever i skolen; elevene må oppleve seg som en deltaker ved alle de fire aspektene ved deltakelse for å føle seg inkludert. Samtidig vil deltakelse i skolen, sette noen premisser for læreren. For å oppsummere funnene, trekkes det derfor frem hvilke muligheter for deltakelse elevene selv opplever å ha fått på nærskolen og på Rosebakken. Selv om det er snakk om fem ulike nærskoler for informantene, vil nærskolen her omtales som én. En implikasjon av dette er at nærskolen ikke er en reell skole, men blir en hypotetisk ordinærskole, hvor ikke alle aspektene vil være gyldig for alle de egentlige nærskolene. Tilsvarende vil det heller ikke skilles mellom de ulike informantenes erfaringer, så «funnene» trenger således ikke være gyldig for alle informantene.

5.4.1 Anerkjennelse

På Rosebakken følte informantene seg sett, hørt, og anerkjent som individer av lærerne, som også la et godt grunnlag for å utvikle gode lærer-elev-relasjoner. Informantene opplevde at deres følelser og meninger ble tatt alvorlig, de opplevde å føle seg *likeverdige*. Ved at lærerne var åpne om egne liv, viste lærerne elevene tillit og åpenhet, som gjorde det lettere for elevene å være åpne tilbake. Det ble slik utviklet en gjensidig respekt mellom elever og lærere. De viste også forståelse for at elevenes atferd var uttrykk, og hadde en forhistorie – noe informantene verdsatte. Det at tidligere skolegang hadde vært utfordrende resulterte i at for eksempel i lesing ikke var jobbet godt nok med. På Rosebakken «ble» de ikke lesevanskene, men de *hadde* lesevansker. Det viktige var likevel at lærerne ikke antok, men spurte elevene. Dette står i kontrast til ordinærskolen, hvor elevene ikke følte seg sett som annet enn de utfordringene de hadde. Der opplevde informantene at deres opplevelse av å bli mobbet, ikke ble ansett som reell av lærerne. Opplevelsene ble devaluert.

5.4.2 Medbestemmelse

Alle informantene opplevde økte muligheter for medbestemmelse etter oppstart på Rosebakken. Lærerne sørget for at informantene fikk ta del i de avgjørelser som omhandlet dem, i alt fra grunnleggende ting som hva de skulle ha til lunsj, faglige aspekter som oppgavemengde og nivå, til håndtering av konflikter. Lærerne spurte alltid elevene til råds, og ønsket å høre deres mening. I ordinærskolen opplevde informantene derimot en skoledag som var mer «låst» og rutinepreget. Hadde en elev en dårlig dag var det ikke rom for å gjøre noe annet for den enkelte. Det innebar også at det faglige opplegget var mer fastsatt. Elevene hadde mindre muligheter til å gjøre valg. De opplevde i liten grad å bli hørt når avgjørelser skulle tas, for eksempel rundt hvordan spesialundervisningen skulle gjennomføres, og mer generelt opplevde informantene sjelden at læreren etterlyste deres mening.

5.4.3 Fellesskap

Et område som for mange av informantene, innebar stor forskjell når det kom til nærskolen og Rosebakken dreide seg om det psykososiale miljøet. Flere elever ble mobbet, og var uten gode vennskap i ordinærskolen, mens *alle* opplevde noen form for vennskap og fellesskap på Rosebakken. Der ble det et fellesskap i at alle hadde bagasje, så de opplevde ikke å skille seg ut på samme måte som i ordinærskolen. Annerledeshet ble akseptert. Det er likevel ikke sånn at alle elevene som gikk på nærskolen var helt like – men siden informantene likevel følte på det å være annerledes, så var det kanskje ikke opparbeidet en like god kultur for respekt og anerkjennelse av mangfoldet. I tillegg gjorde det høye skolefraværet det vanskeligere for informantene å bli en del av fellesskapet på nærskolen. På Rosebakken opplevde alle vennskap; selv om det også kunne forekomme konflikter så hadde de respekt for hverandre. Felles lunsj gjorde at fellesskapet omfattet både lærere og elever. Informantene opplevde lærerne som tilstede, og at de var tilgjengelige når de hadde behov for å snakke.

5.4.4 Mestring

Det faglige trykket og prestasjonspresset i ordinærskolen ble for flere av informantene utfordrende, og resulterte i lite opplevelse av mestring. Lite mestring gikk utover motivasjonen for skolearbeid, og det ble nærmest en ond sirkel. Flere av informantene fikk undervisning utenfor klasserommet for å få mulighet til mer tilrettelagt undervisning. Dette har informantene både positive og negative erfaringer fra, hvor det har vært avhengig av den læreren de har møtt, og gruppesammensetning. Det faglige har uansett fremstått som utfordrende for alle informantene under tiden i ordinærskolen, fordi psykososiale forhold på skolen eller hjemme har krevd oppmerksomheten. Ved Rosebakken opplever informantene at de etterhvert får en trygg arena, som gjør at de på nytt klarer å konsentrere seg om fag. Det faglige blir ikke en konkurranse, presset reduseres, og fokuset endres til at de heller skal gjøre sitt beste. Fremfor at presset er på å gjøre det best, handler det om å knytte positive erfaringer til å gå på skolen. Lærerne sørger i stor grad for å spørre elevene, slik at nivået tilpasses den enkelte. Måten de voksne møter elevene på gjør at de opplever økt mestring, som følges av økt motivasjon. Skoledagen blir meningsfull, som igjen også får en positiv effekt på motivasjonen. De gjentatte mestringsopplevelsene øker forventningene om mestring, som gjør det lettere for informantene å be om mer utfordrende oppgaver når de har behov.

6 Avsluttende drøfting

I gjennomgangen av funnene er det tydelig at informantenes opplevelse av mulighet til deltakelse har vært ulik på nærskolen og Rosebakken. Det er mange perspektiver som reiser seg, og som er mulig å ta tak i videre, men det vil ikke være mulig å ta tak i alt. Gjennom deres fortellinger er det *anerkjennelse, medbestemmelse, fellesskap og faglig mestring* som vektlegges for å kunne delta. Funnene i denne studien kan fremstå noe svart-hvitt, på bakgrunn av hvem som er informanter, da alle informantene er elever som har hatt negative erfaringer med nærskolen. Funnene viser likevel at det er trekk ved nærskolen som jeg mener det kan jobbes mer med, for at også denne elevgruppen kunne opplevd nærskolen positivt. At det er rom for forbedring i ordinærskolen støttes av flere. Innledningsvis nevnes Nordahl-rapporten hvor konklusjonen er at det spesialundervisningen er for dårlig (Nordahl et al., 2018). En undersøkelse av Amundsen (2011) viste at innsatte i norske fengsler omfatter en gruppe hvor mange har falt ut av utdanningssystemet på ungdomsskolen. Undersøkelsen viste at 67 prosent opplevde det teoretiske arbeidet for vanskelig, som tydeliggjør at det er rom for forbedring i ordinærskolen. Ogden (2012) poengterer hvordan mange norm- og regelbrytende elever ser tilbake på egenskolegang med negative erfaringer og manglende læringslyst, inntil de har startet ved forsterkede grupper, klasser eller skoler. I den neste delen ønsker jeg å ta tak i funnene, og ut ifra de drøfte hvilke premisser som må være på plass på nærskolen for at elevene skal få tilsvarende mulighet til deltakelse der.

Det er først og fremst to hovedmomenter som fremkommer av datamaterialet; anerkjennelse og fellesskap. Dette er forutsetninger som må være tilstede for at eleven skal oppleve medbestemmelse og faglig mestring. Så selv om funnene viser at alle fire aspektene anerkjennelse, medbestemmelse, fellesskap og mestring er forutsetninger for deltakelse, vil det her fokuseres på anerkjennelse og fellesskap. Gjennom en anerkjennende holdning hvor lærer lytter til eleven, kommer medbestemmelse og faglig deltakelse som en konsekvens. Først når elevene opplever anerkjennelse og å være del av et fellesskap, vil de ha krefter til å fokusere på det faglige som også er et viktig moment ved deltakelse.

Elevens mulighet til deltakelse handler om en gjensidighet mellom lærer og elev, hvor læreren har *ansvaret* for å legge til rette for at det å delta oppleves som noe engasjerende og berikende, mens det er eleven som gjennomfører den aktive handlingen å *delta*. For at deltakelsen ikke oppleves som ubehagelig, må læreren legge til rette for dette i klasserommet, men det krever at læreren har rom til annet enn å «bare undervise». For en lærers jobb er ikke alene å overføre kunnskap, men også å *anerkjenne eleven, bygge gode relasjoner med elevene, legge til rette for gode elev-elev-relasjoner, skape tillit, lese klasserommet, og lytte til elevene*. Undervisning omfatter alle de aspektene som oppstår i kommunikasjonen mellom lærer, elev og innhold. Dette krever at læreren anerkjenner og bekrefter egne evner og kunnskap, og forstår fra egen erfaring at undervisning er en aktiv, refleksiv handling (Hoveid & Hoveid, 2019). Tilsvarende krever det at samfunnet anerkjenner at læreren er kompetent til å undervise og tilrettelegge for et godt fellesskap, slik at undervisning ikke reduseres til metodisk objektivitet der det finnes én undervisning som er best for alle elever (Hoveid et al., 2018). Lærerens «jeg kan» bygger på samspillet

mellom lærerens «jeg», i møte med noen (elevene), om noe (kunnskap) (Hoveid & Hoveid, 2019).

6.1 Anerkjennelse

Gode undervisnings- og læreprosesser i barnehage og skole forutsetter deltakelse. At alle gis rom for deltakelse, vil si gjensidig anerkjennelse (Hoveid et al., 2018, s. 22). Anerkjennelse hos Schibbye (2009) handler om aksept og verdsetting av den andre, at det enkelte barn blir sett og lyttet til. Det at elevene opplevde å «bli sett» og lyttet til var et av de mest fremtredende funnene fra Rosebakken. Noe så enkelt som å se og lytte til eleven fremstår i teorien som et veldig overkommelig mål for ordinærskolen. Siden vi ikke kjenner lærernes side av saken, velger jeg å anta at lærerne ved informantenes nærscole gjorde sitt ypperste så langt råd og mulighet var innenfor skolens rammer. Hvis de etter beste innsats, likevel ikke lyktes i å se og lytte til informantene, tyder det på at noen forhold ved ordinærskolen gjør dette utfordrende.

6.1.1 Rammefaktorer

«Tidsklemma» brukes ofte som argument for at anerkjennelse ikke oppnås, ifølge Tveit (2012, s. 17). En hektisk hverdag, for store klasser, og den sterke vekten på kunnskapslæring og mye annet tar oppmerksomheten. Han sier likevel at det finnes lite støtte i litteraturen på at dette er et hinder (Tveit, 2012). Slik «tidsklemma» fremstilles dreier det seg egentlig om skolens organisering og ressurser. Hvis tid oppleves som et hinder for å ivareta de mykere sidene ved lærerrollen, er det enten for få lærere til å ivareta alle elevene, for store klasser, eller andre organisatoriske hindringer, som målorientering eller politiske føringer. Olsen og Traavik (2010) poengterer at underrepresentasjon av disse myke sidene kan være til hinder for en resilient utvikling for elever som står i fare for en negativ skoleutvikling. Informantene opplevde lite anerkjennelse på nærskolen, og ville kanskje hatt en mer resilient utvikling dersom de opplevde å bli sett fra første dag på skolen?

For informantene var muligheten til å ta spontane samtaler med en lærer, en viktig del av det å bli anerkjent. Når læreren lytter aktivt slippes elevene til, som bidrar til økt medbestemmelse (Hoveid et al., 2018). Den manglende muligheten til spontane samtaler i ordinærskolen er noe informantene opplevde som vanskelig. Det er ikke vanskelig å se at tre lærere på 15 elever gir bedre muligheter for slike samtaler, enn én lærer på 30 elever. De tre lærerne har ressurser nok til at en, om ikke to, kan gå ut av klasserommet om en elev har behov for en slik samtale, uten at det påvirker resten av timen nevneverdig. For en lærer som står alene med full klasse, vil en slik samtale enten innebære å etterlate resten av klassen til seg selv, eller å be eleven komme tilbake på et senere tidspunkt hvor lærerens timeplan er åpen. Første løsning går utover resten av klassen, mens andre løsning går utover den enkelte eleven, som kanskje føler seg tilsidesatt slik som informantene, der ens følelser og behov ikke blir tatt alvorlig av læreren.

Jeg våger å si at rammefaktorer absolutt *kan* spille en rolle, og at anerkjennelse i skolen drar fordel av Rosebakkens rammer. Samtidig dreier det seg om noe mer enn rammefaktorer – Rosebakken fremstår som et miljø hvor de spontane samtalenes verdsettes, og hvor det er aksept for at en lærer tar med en elev ut av klasserommet for en samtale hvis eleven uttrykker et slikt behov. Det er også andre erfaringer hos informantene som skiller Rosebakkens rammer fra nærskolen. Informantene forteller om en målsetting ved Rosebakken som ikke dreier seg om resultater eller om å være best, og

om lærere som hadde hver sin måte å lære på. Rosebakken har med andre ord mindre klasser, flere lærere per time, og et [opplevd] lavere faglig trykk. Hoveid og Hoveid (2019) mener lærerrollen i dagens samfunn er utfordret, gjennom manglende rom for lærers autonomi. Politikere, akademikere og andre prøver å påvirke hva undervisning skal være (Hoveid & Hoveid, 2019, s. 2). Siden humankapital i dagens samfunn regnes som den viktigste kapitalen, øker fokuset på skolens resultater (Hovdenak & Stray, 2015), som putter lærerne under press. Et slik fokus reduserer lærernes mulighet til å utvikle egne undervisningspraksiser, og kanskje hemmer det læreren i å ivareta alle sider ved undervisningen, som for eksempel anerkjennelse og medbestemmelse. I en skole som preges av enetale og testing av elever, blir læreren en tjenesteyter som gjennomfører pålagte oppgaver med forutbestemte mål (Hoveid et al., 2018). Ut ifra informantenes erfaringer fremstår ikke lærerne ved Rosebakken som «tjenesteytere», men som lærere med et tydelig «jeg kan», og som har fått rom til å utvikle egen undervisningspraksis. Kanskje kan det knyttes til at Rosebakken er en alternativ skole, slik at lærerne ikke føler et like stort press på det resultatmessige utkommet?

6.1.2 Styrke lærerens «jeg kan»

Et premiss for nærskolen innebærer med andre ord å sørge for at elevene opplever å bli sett og anerkjent. Jeg kan ikke konkludere med om det er de organisatoriske rammefaktorene, ressursforskjellen, eller målorienteringen som er årsaken til forskjellen, men jeg kan understreke at dette er forhold som er ulike ved Rosebakken og nærskolen. Hvordan premisset om anerkjennelse av alle elevene skal oppnås er det derfor vanskelig å uttale seg om. Det er likevel forhold ved anerkjennelse, som kan styrkes gjennom lærerens praksis. For eksempel vil en styrking av lærers «jeg kan» kunne bidra til dette. Det innebærer at læreren gis autonomi, som en som kan handle og dømme ut i fra egen vurdering av hva som læres bort, hvordan man lærer bort, samt hvem som skal lære (Hoveid & Hoveid, 2019). I kommunikasjonen mellom lærer og elev oppstår det en gjensidig anerkjennelse når de forteller og lytter til hverandre, noe læreren må gis mulighet til i sin praksis. Gjennom å styrke lærerens «jeg kan», må læreren gis mer tillit. I dag er det en tendens til å beskrive undervisning fra utsiden, som et objekt som kan manipuleres (Hoveid & Hoveid, 2019, s. 115). Dette reduserer elever og lærere til objekter uten meninger og ambisjoner. I styringsdokumenter ses undervisning på som noe man kan gjennomføre på en objektiv og sann måte, som gir best suksess for *alle* elever (Hoveid & Hoveid, 2019; Hoveid et al., 2018). En objektiv forståelse av undervisning, fratår læreren å handle ut ifra samspillet med elevene. Én sann undervisning, vil ikke kunne romme det mangfoldet av elever og situasjoner en lærer møter i sin hverdag. Læreren må gis frihet til å møte elevene der de er, og i et levende klasserom vil dette variere fra dag til dag.

6.1.3 Anerkjennelsens betydning for mobbing

Flere av informantene opplevde mobbing på nærskolen, og at de ikke ble trodd når de fortalte om dette. Igjen dreier det seg om at elevene ikke opplevde å bli anerkjent, de ble ikke lyttet til og trodd; deres opplevelser ble ikke ilagt verdi. Alle lærere vil gjennom sin praksis stå i fare for å gi elever en opplevelse av at de ikke kan noe, at de ikke er verdt noe. Når lærere, eller elever, viderefører slike praksiser som en vane, kaller vi det mobbing (Hoveid et al., 2018, s. 203). For å oppnå deltakelse på nærskolen må elever som uttrykker at de blir mobbet eller opplever et negativt psykososialt miljø tas på alvor. Vi «blir til» i fellesskapet; gjennom anerkjennelse bygger vi opp egen identitet og vår forståelse av det å være menneske (Unneland, 2012). I møtet med anerkjennelse, og fravær av det, lærer mennesket at ikke alle er like anerkjennelsesverdige. Læreres fravær av anerkjennelse av enkeltelever bygger således opp om en aksept om at enkelte elever er «mindre verdt».

Det er nettopp de elevene som selv føler de blir oversett eller avvist, som ofte står i fare for å bli mobbet. Anerkjennelse i klasserommet krever at læreren opparbeider et miljø som verdsetter verdier som lytting, bekrefting, aksept, toleranse, forståelse og respekt (Hoveid et al., 2018), verdier som også er viktig i forebyggingsarbeid mot mobbing og opparbeiding av et godt fellesskap. Et læringsfellesskap preget av anerkjennelse bidrar til at en møter hverandre med åpenhet og respekt, som forutsetter gode relasjoner mellom elever og lærere (Hoveid et al., 2018).

Man skiller gjerne mellom det som faktisk har skjedd, *res gestae*, og fortellingen om det som har skjedd, *historia rerum gestarum*, hvor fortellingen kun viser hendelsen fra ett ståsted (Knutsen, 2002). Informantenes fortellinger om mobbing forteller således ikke noe om hvilke *faktiske* tiltak som ble gjort på skolen, kun hvilke tiltak de kunne se. Resultatet av eventuelle tiltak ser ikke ut til å ha redusert mobbingen, som antyder at lærernes håndtering ikke var tilstrekkelig. At jeg ikke kjenner til hvilke tiltak som ble gjort, gjør at det er vanskelig å uttale meg om hva som kunne vært gjort annerledes. Likevel er det alvorlig at informantenes opplevelse var å ikke bli trodd. Lærernes holdninger til mobbeproblemer og deres atferd ved mobbesituasjoner er av avgjørende betydning for opprettholdelse eller opphør av mobbing ifølge Olweus (1992). At mobbingen ikke opphørte, kan ut ifra Olweus (1992) bety at lærerne kan ha hatt en naiv eller passiv holdning til mobbingen. Dette styrkes også av Sandsleth (2007) som forklarer at grunner til at mobbing ikke stoppes er fordi mobbingen ikke oppdages av personalet, at de ikke reagerer, eller at medelever ikke varsler personalet. Siden personalet i informantenes tilfeller kjente til mobbingen, gjør det det mer sannsynlig at de ikke reagerte, eller ikke reagerte kraftig nok.

En elev som er offer for mobbing, befinner seg ofte i en vanskelig situasjon over lang tid, ofte over flere år (Olweus, 1992), slik tilfellet også var for de fleste informantene. Det betyr likevel ikke at det er umulig å komme seg ut av situasjonen, men at det krever *spesielle anstrengelser* for å forandre på dette (Olweus, 1992, s. 32). Uavhengig av hvordan informantenes mobbesaker ble løst, vil et premiss for aktiv deltakelse ved nærskolen være at man forebygger mobbing, og ikke undervurderer de mobbesakene som oppstår. Mobbing bidrar til at enkelte elever ikke får den utdanningen de har rett til, og uttrykker en forvitring av fellesskapet (Hoveid et al., 2018). Noe som utenfra kan se ut som små bagateller, kan oppleves veldig ubehagelig for den som står i det hver dag. Derfor må lærerne være observante på alle verbale og nonverbale aktiviteter mellom elevene (Sandsleth, 2007), og ikke undervurdere den enkeltes opplevelse. Ved eventuelle mobbesaker må disse tas alvorlig, og med Olweus' ord må skolen yte «spesielle anstrengelser» (Olweus, 1992). Dette forsikrer eleven som blir utsatt for mobbing at lærerne ser, lytter til og anerkjenner deres opplevelse. Det er likevel viktig å understreke at lærerne har like stort ansvar for å lytte til mobberne. Et godt utgangspunkt vil være å rette oppmerksomheten mot, og kunne samtale om det sosiale samspillet i en klasse, og å bli enige om hvordan man skal samhandle og ta opp konflikter. Mobbing er et eksempel på det motsatte av undervisning og læring i et fellesskap, og er et resultat av at fellesskapet ikke er inkluderende (Hoveid et al., 2018). Forebygging og bekjemping av mobbing starter derfor med opparbeiding av et godt fellesskap, som tar oss videre til neste premiss for deltakelse i nærskolen, nemlig fellesskap.

6.2 Fellesskap

For informantene var fellesskapsfølelsen en godt integrert del av tilværelsen ved Rosebakken, både mellom elevene, og mellom elevene og lærerne. Mobbing og utestenging gjorde at dette var noe de i liten grad opplevde ved nærskolen. Sosial kompetanse og tilgang på vennskap kan være en forebyggende faktor for mobbing, som understreker viktigheten av dette i skolen (Sandsleth, 2007). Dette støttes også av Lillejord, Ruud, Fischer-Griffiths, Børte og Haukaas (2014) som viser til at stadig mer empirisk forskning bekrefter at godt skolemiljø virker helsefremmende, bidrar til trivsel og læring og hindrer mobbing og uønsket atferd. Våre sosiale nettverk har betydning for helsa vår; sosial ekskludering utgjør en alvorlig risikofaktor for å utvikle psykiske helseplager, og ekskludering gir lavere selvbilde opplevelse av maktesløshet (Folkehelseinstituttet, 2015). Økt sosial kompetanse kan derfor være en forebyggende faktor for utenforskap, mobbing og psykisk uhelse.

6.2.1 Tilhørighet

En viktig del av et fellesskap, innebærer å føle tilhørighet til fellesskapet. Å oppleve tilhørighet er et grunnleggende behov hos alle mennesker, og defineres som en medfødt tendens til å ønske aksept og unngå avvisning (Baumeister & Leary, 1995; Uthus, 2017). Dette var derimot noe de i varierende grad opplevde ved nærskolen, hvor flertallet opplevde å være utenfor fellesskapet, hvor skolen for dem innebar et negativt psykososialt miljø. Når deltakelse gjøres til omdreiningspunktet i pedagogikken, innebærer det at god opplæring er noe som skjer mellom mennesker, der det finnes rom for at hver enkelt kan oppleve tilhørighet og være en deltaker (Hoveid et al., 2018, s. 23). Et premiss for deltakelse ved nærskolen innebærer derfor at lærerne klarer å legge til rette for et fellesskap hvor elevene opplever tilhørighet i klassen, og på skolen. I Deci og Ryan (2000) sin selvbestemmelses-teori fremmes behovet for tilhørighet; det må dekkes for å kunne ha krefter til, og interesse for intellektuell utvikling. Funnene i denne studien stemmer overens med dette, da det fremkom hos de informantene der det faglige ikke var et problem – at det var de psykososiale utfordringene som sto i veien for læring. Danielsen og Tjomsland (2013) hevder at når elever opplever tilhørighet i et fellesskap, faglig kompetanse og medbestemmelse bidrar dette til sterk skolemotivasjon, bedre skoleprestasjoner og positiv utvikling. Dette støtter funnene her om at anerkjennelse, fellesskap, mestring og medbestemmelse har gitt informantene økt motivasjon og skoleglede.

Baumeister og Leary (1995, s. 498) trekker frem tilhørighet som et menneskelig behov nesten på lik linje med mat, og at den menneskelige kulturen er formet ut ifra et press om å oppnå tilhørighet. En konsekvens av dette er at tilhørighet til et fellesskap er vesentlig for elevens fungering og mulighet til deltakelse i skolen. For å oppnå faglig deltakelse bygget på mestringsopplevelser, må et av premissene være at ordinærskolen sørger for at alle elevene opplever å høre til et fellesskap. Mestring og tilhørighet i skolen har gjensidig påvirkning, hvor det å oppleve faglig mestring kan bidra til at elevene opplever å høre til (Uthus, 2017). Tilsvarende kan det å ikke mestre de faglige læringsaktivitetene føre til utenforskap. Informantene i denne studien som hadde faglige utfordringer opplevde slikt utenforskap; både på bakgrunn av å bli fysisk tatt ut av klasserommet, men også fordi de ble mobbet for fagvanskene. Det å knytte bånd av tilhørighet til et fellesskap er samtidig en utvikling av identitet. Mennesker er ikke bare individ som er unike i seg selv, vi er også individ som er lik hverandre fordi vi tilhører samme fellesskap (Hoveid et al., 2018, s. 83).

6.2.2 Betydningen av fellesskap i undervisning

Læreren er nøkkelen i å skape et godt fellesskap for elevene, hvor læreren har ansvar å arbeide med det sosiale miljøet i klassen (Bergkastet et al., 2015). Selv om det å starte på skolen betyr at barnet automatisk blir en del av en jevnaldergruppe, betyr ikke dette at barnet automatisk blir inkludert. Sosiale fellesskap er ikke per definisjon gode, og de fungerer sjelden uten en eller annen form for styring (Hoveid et al., 2018). Det betyr ikke at det er fritt fram for alle å gjøre hva man vil i en deltakerorientert tilnærming til undervisning og læring. Å delta i sosiale fellesskap krever både innordning og regler (Hoveid et al., 2018). For læreren gjelder det å være et godt forbilde, som viser klassen sin varme og raushet, med tydelige forventninger til atferd. Det er en klar sammenheng mellom lærernes støtte til elevene, måten klassen er organisert på og læringsstøtte til elevene og den atferden man ser i klassen (NOU 2015:2, 2015). Et godt psykososialt miljø legger til rette for at elevene opplever klassen som et trygt og godt fellesskap, som er et av premissene informantgruppen vektlegger for mulighet for deltakelse.

For å skape et trygt miljø, må skolen og lærerne vie tid til dette gjennom hele skoleløpet (Bergkastet et al., 2015). Når man snakker om undervisning i grunnopplæringen, foregår den alltid i gruppe; lærer underviser en gruppe elever, og elever inngår i en klasse med andre (Hoveid et al., 2018). Likevel poengterer Hoveid og Hoveid (2019) at kompetansemål rettes mot enkeltindividet, og testing av skolens kvalitet foregår gjennom testing av hver enkelt elev. Gjennom de tidligere avsnittene er det likevel tydelig at fellesskap er en viktig del av skolen, og muligheten for elevene til å oppleve deltakelse. Selv om undervisning skjer i gruppe, dreier dagens utdanningsdebatt seg om resultater oppnådd av enkeltindivider. På Rosebakken virker det derimot som verdien av fellesskapet i undervisningen er ivaretatt når informantene forteller at skolens mål er at de skal klare det sammen. En vektlegging av fellesskapet og hva som kan læres gjennom fellesskapet, lar seg ikke måle på samme måte (Hoveid et al., 2018). For å oppnå et fellesskap i undervisningen må elevene involveres, slik at alle opplever å være en deltaker. Hvis lærerens undervisning består av en enetale som elevene skal lytte til, blir problemet å vurdere hvem som lytter aktivt, og hvem som bare sitter og dagdrømmer. De elevene som kun har vært til stede som publikum til spørsmål og svar, blir tilskuere som ikke opplever å være deltakere (Hoveid et al., 2018). Undervisning som en lærerpraksis som involverer elevene, gir elevene felles erfaringer de kan vise tilbake til (Hoveid et al., 2018). De lærerpraksisene som bare lar elevene lytte, setter ikke elevene inn i den aktive posisjonen som gjør at de kan oppleve seg selv som del av et fellesskap. Lærerens mulighet til å bygge et fellesskap, avhenger med andre ord av lærerens praksis.

6.3 Oppsummerende premisser for nærskolen

Ut ifra drøftingen av funnene, er premissene for at nærskolen skal gi elevene opplevelse å være en deltaker og ikke tilskuer, at elevene opplever anerkjennelse, medbestemmelse, gode sosiale fellesskap og faglig mestring. Det å skape deltakelse for alle kan ifølge Hoveid et al. (2018) skje gjennom et uendelig antall tilnærminger – der fantasien er den begrensende faktoren. Selv om rammebetingelser potensielt kan være en hindring, vil arbeid med det sosiale miljøet likevel kunne legge bedre til rette for deltakelse. Gjennom styrking av lærerens «jeg kan», gir det rom i undervisningen til å anerkjenne elevene, og ta elevene aktivt med i undervisningen. Slik kan læreren gjennom deltakelse skape et fellesskap, med felles læringserfaringer, der elevene gjennom skoledagen får bekreftelse på at de kan noe. Gjennom deltakelse dannes elevens opplevelse av at «jeg kan», som informantene opplevde etter et og to år på Rosebakken. Spørsmålet er om det å endre det

sosiale miljøet er nok, eller om premissene krever nye rammer for ordinærskolen? Hvis det er tilfellet, vil mulighet for deltakelse aldri være oppnåelig for alle i ordinærskolen slik den nå er organisert, og idealet om en inkluderende skole fremstår som en utopi. Kanskje er det på tide med en gjennomgang av skolens rammer, om målet er inkludering for alle.

Referanser

- Amundsen, M.-L. (2011). Innsattes opplevelse av ungdomsskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 424-436.
- Amundsen, M.-L. (2014). Ungdoms opplevelse av spesialskole og overgang til videregående utdanning. *Spesialpedagogikk*, 1, 38-46.
- Askildt, A. & Johnsen, B. (2014). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge IE. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 59-75). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Backe-Hansen, E. (2010). Skolen som arena for demokrati og medvirkning blant elevene? . I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Befring, E. (1997). The Enrichment Perspectiv - A Special Educational Approach to an Inclusive School *Remedial and special education*, 18(3), 182-187.
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste - Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring, utvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2014). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westwig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø - Faglig og sosialt* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bower, S. (2006). *Deaf pupils' experiences of inclusion within a mainstream primary school: a case-study*. (EdD Thesis). The Open University.
- Breilid, N. & Sørensen, P. M. (2014). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko IE. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Cocozza, S. (2016). *Betydningen av alternative ungdomsskoler for elevers mestring - I hvilken grad og på hvilken måte kan en alternativ ungdomsskole påvirke elevers opplevelse av mestring* Høgskolen i Hedmark.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Djupedal, E. F. & Korshavn, R. N. (2016). Medisinering av mangfold i kunnskapskolen. I A. Tjora & L. Levang (Red.), *ADHD og det disiplinerte samfunn* (1. utg.).
- Dweck, C. S. (2007). *Mental vekst - Et positivt tankemønster, den nye psykologien for å lykkes* (P. H. Poulsson, Overs.). N.W. DAMM & SØN AS: Oslo.
- Eidsmo, R. H. & Hoff, M. (2019). *Det virker ikke som vanlige skoler skjønner at folk er annerledes - En fenomenologisk studie av fire elevers opplevelse av et alternativt skoletilbud*. Norges teknisk-naturvitenskapelige uiversitet.
- Folkehelseinstituttet. (2015). Fakta om sosial støtte og ensomhet. Hentet 2020 fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/sosial-stotte-og-ensomhet---faktaar/>
- Gislefoss, M. (2013). «Her får vi lære samtidig som vi har det gøy» - Elever- og læreres opplevelser av en alternativ skoledag Universitetes i Oslo.

- Griffiths, E. (2007). "They're gonna Think We're the Dumb Lot Because We Go to the Special School": A Teacher Research Study of How Mainstream and Special School Pupils View Each Other. *Research in Education* (78), 78-87.
- Grimstæth, G. & Hallås, O. (2019). *Undervisningspraksis - Profesjonalitet i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gudmundsdóttir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 71-86). Trondheim: Tapir Akademisk
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen - Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider* (1. utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Harkestad Olsen, M. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*.
- Haug, P. (2005). Forskning om inkludering. I C. Ringmose & K. Baltzer (Red.), *Specialpædagogik ad nye veje - et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*. (s. 93-110). København: Danmarks Pædagogiske universitets Forlag.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Heimdahl, A. C., Johansen, G. & Horgen, T. (2015). Å spise sammen: Den eldste og mest naturlige inkluderingsarena. *Spesialpedagogikk*, (1), 28-40.
- Holden, B. & Sállman, J.-I. (2010). *Skolenekting - årsaker, kartlegging og behandling* (1. utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoveid, M. H. & Hoveid, H. (2019). *Making Education Educational - A Reflexive Approach to Teaching* (bd. 12). Cham, Sveits: Springer Nature Switzerland
- Hoveid, M. H., Hoveid, H., Longva, K. P. & Danielsen, Ø. (2018). *Undervisning som veiledning* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kasusstudie*. Porgrunn.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 259-270. <https://doi.org/10.18261>
- Kermit, P. (2020). Har vi fantasi til å forestille oss den inkluderende skolen. I J. Caspersen & C. Wendelborg (Red.), *Skolen vår!* (bd. 1., s. 38-62). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler - Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Knutsen, P. (2002). *Analytisk narrasjon: en innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kristiansen, T. (2007). *Med blanke ark og mestring i hverdagen - En kvalitativ undersøkelse på hvordan tidligere elever vurderer det alternative tilbudet de har fått ved Gamle Ullerå skole* Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov (Meld. St. 18 (2010-2011))*.

- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Motivasjon - Mestring - Muligheter - Ungdomstrinnet (Meld. St. 22 (2010-2011))*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Det spesialpedagogiske tilbudet til barn og unge er for dårlig. I. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/det-spesialpedagogiske-tilbudet-til-barn-og-unge-er-for-darlig/id2595915/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019-2020))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte, K. & Haukaas, A. (2014). *Forhold ved skolen med betydning for mobbing. Forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
- Limstrand, A. (2009). *Mestring av alvorlige atferdsproblemer i skolen - Et retrospektiv studie av lærer-elevrelasjonens betydning for mestring ved bytte til alternativ skole* Universitetet i Oslo.
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Martinsen, J., Vold, E. K., ... Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (1. . utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole*, 4, 23-27.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen - Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen - Hva vi vet og hva vi kan gjøre* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (2019). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2019-06-21-60) Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion - en definition. I L. Qvortrup & T. Næsby (Red.), *Er du med? - om inklusion i dagtilbud og skole*. (s. 5-16). Aalborg: Forskning og utvikling UCN.
- Rasmussen, M. & Due, P. (2007). *Skolebørnsundersøgelsen 2006*. København: Institut for Folkesundhedsvidenskab.
- Ringdal, K. (2014). *Enheter og mangfold - samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Sandsleth, G. (2007). *Mobbing - Forstå, bekjempe og forebygge* (1. utg.). Oslo Gyldendal Akademisk
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner - Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Skolen som verdikontekst for lærere: Betydning for trivsel og ønske om å skifte jobb. *Bedre skole*, (2), 70-77.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skole i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Inkludering i innovasjonsperspektiv* (15). Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveitereid, T. (2006). *Hvordan mestrer elever fra alternative grunnskoler overgangen til videregående skole?* Universitetet i Oslo.
- Unneland, A. K. R. (2012). Så flink du er! I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er fagfornyelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle*. Norges tekniske naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øia, T. (2013). *Ungdom, rus og marginalisering* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Appendiks

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Erfaringer fra et alternativt opplæringstilbud”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterstudium hvor formålet er å få frem stemmene til noen av de som har gått på et alternativt opplæringstilbud, med andre ord en annen skole enn nærskolene. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med forskningsprosjektet er å være et tilskudd til eksisterende forskningen på alternative opplæringstilbud. Mye av forskningen som finnes har blitt gjort med intervju av lærere, men vi har manglende innsikt og dokumentasjon fra elever som har vært igjennom dette selv. Vi ønsker derfor å komme i kontakt med deg som har erfaring av å gå på et alternativt opplæringstilbud, uavhengig om det har vært en positiv eller negativ opplevelse. Prosjektet er en masterstudie, som gjennomføres med et dybdeintervju ansikt til ansikt, med varighet i ca. 1 time +/- . Forskningsspørsmålet som undersøkes er «*hvilke erfaringer har [tidligere] elever av å gå på alternativt opplæringstilbud?*» Denne ordlyden kan endre seg noe gjennom prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Norges tekniske- naturvitenskapelig universitet, ved Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne meldingen om å delta fordi du tidligere har gått på ***, som er et alternativt opplæringstilbud i *** Av hensyn til anonymitet sendes disse brevene ut av en ansatt ved *** og om dette er interessant kan du ta kontakt med meg for utvidet informasjon før et eventuelt samtykke til deltakelse. Å melde interesse til meg betyr ikke at du plikter deg til å delta, og du kan hele tiden underveis trekke deg fra deltakelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et intervju med varighet i ca. 60 minutter. Spørsmålene har ingen fasitsvar, men vil dreie seg rundt dine erfaringer ved skolegangen – hvorfor du valgte å gå på *** og hva det har hatt å si for deg? Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker og transkribert, men alle data vil bli slettet etter prosjektslutt. Alle data blir anonymisert.
- **Det er frivillig å delta i prosjektet.** Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle data om deg, samt intervju vil da bli slettet. Siden dette infoskrivet sendes ut til en stor gruppe tidligere elever ved *** – vil heller ikke ansatte der kunne vite hvilke tidligere elever som har takket ja til å være med på undersøkelsen. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Er du usikker om du vil delta, er det bare å sende en e-post eller ringe for ytterligere informasjon, dette er selvsagt ikke bindende påmelding.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Personopplysninger vil det kun være jeg som har tilgang til, veileder vil få tilgang til anonymisert data. Med andre ord vil alle personlige referanser, navn mm. bli anonymisert fra prosjektstart.
- Personopplysningene vil bli oppbevart separat fra lydfilene fra intervjuene. lydopptakene vil bli lagret på en ekstern harddisk. Alt datamateriale vil oppbevares innelåst, for å hindre at andre får tilgang.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Ved prosjektslutt vil persondata og lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, ved institutt for pedagogikk og livslang læring, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Student: Camilla Seline Olaussen ved NTNU:*
E-post: csol@live.no
- *Veileder: Marit Honerød Hoveid ved NTNU*
E-post: marit.hoveid@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Camilla Seline Olaussen

Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæringen samles inn/leveres meg, Camilla Seline Olaussen. Du kan beholde informasjonsskrivet.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Erfaringer fra et alternativt opplæringstilbud*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *et dybdeintervju* basert på studiets formål

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

Vedlegg 2: NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Erfaring av alternativ opplæringsarena

Referansenummer

272118

Registrert

18.01.2020 av Camilla Seline Olaussen - camilola@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)
/ Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Honerød Hoveid, marit.hoveid@ntnu.no, tlf: 73591945

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Camilla Seline Olaussen, cso@live.no, tlf: 48602992

Prosjektperiode

13.01.2020 - 30.06.2020

Status

02.06.2020 - Vurdert

Vurdering**02.06.2020 – Vurdert (2)**

NSD har vurdert endringen registrert 29.05.2020.

Vi har nå registrert 30.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl. Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

24.01.2020 – Vurdert (1)

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 24.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

- **Opplevelse av nærskolen**
 - Relasjoner/sosialt
 - Medelever
 - Ansatte
 - Faglig
 - Innhold
 - Organisering
 - Aktiviteter
 - Mestring og motivasjon
 - Gode erfaringer/minner?
 - Noe problematisk/utfordrende?

- **Overgang til alternativ opplæringsarena**
 - Hva var utløsende?
 - Flytte fra nærmiljøet

- **Opplevelse av alternativ opplæringsarena**
 - Relasjoner/sosialt
 - Medelever
 - Ansatte
 - Faglig
 - Innhold
 - Organisering
 - Aktiviteter
 - Mestring og motivasjon
 - Gode erfaringer/minner?
 - Noe problematisk/utfordrende?

- **Overgang til videregående**
 - Hvordan gikk det?

Vedlegg 4: Litteratursøk

- I oversikten er + brukt når det er søkt med «og», og / for «eller».
- Alle søk er sortert til å kun vise tekster på norsk og engelsk.
- Relevante treff kan overlappe, da enkelte tekster kunne dukke opp på flere kombinasjoner av søkeord i samme database.
- I søket er det spesifikt sett etter forskning om opplevelse av å gå på alternative skoler – med fokus på elevstemmen. Tekster som omhandler spesifikke felter er ikke regnet som relevante (hørselshemming, multifunksjonshemming etc.)

Databaser på norsk

Søkeord	Idunn
Inkludering	855 treff
Inkludering - filtrert med pedagogikk og utdanning	162 treff
Inkludering + elevens stemme	1 treff (relevant)
Inkludering + elevenes/elevers stemme	0 treff
Inkludering + opplevelse	42 treff (4 relevante)
Inkludering + erfaring	68 treff (1 relevant)
Inkludering + intervju	38 treff (1 relevant)
Spesialpedagogikk	98 treff
Spesialpedagogikk + intervju	19 treff (1 relevant)
Elevens stemme/Elevstemmen/Elevers stemme	5 treff (2 relevant)

Universitetsdatabaser

Søkeord	NTNUopen:	DUO Research Archive (UIO)	BORA (UIB)
<i>Alle søk er innenfor fakultet for utdanning/pedagogikk</i>			
Inkludering	1457	123	47
Inkludering + spesialskole / alternativ skole / alternativ opplæringsarena	2/5/0 (1 relevant)	1/17/5 (1 relevant)	0/7/1 (0 relevante)

Databaser på engelsk

Søkeord	EBSCOhost	ERIC
Inclusion	38.592 treff	20.445
Inclusion + special education/special needs	7.301 treff	6.064
Inclusion + special education/special needs + students voice/pupils voice	50 treff (7 relevante)	138 treff Avgrenset til u.skole: 23 treff (5 relevante)
Inclusion + special education/special needs + student views/pupils views	61 treff (9 relevante)	381 treff Avgrenset til u.skole: 63 treff (3 relevante)
Inclusion + special school/segregated school	1.295 treff	666 treff
Inclusion + special school/segregated school + student views/pupils views	19 treff (7 relevante)	58 treff (6 relevante)

Søkeord	Google Scholar
Inclusion	Omtrent 5.030.000 treff
Inclusion + special education/special needs	Omtrent 469.000 / 335.000 treff
Inclusion + special education/special needs + students voice/pupils voice	Omtrent 1750 treff
Inclusion + special education/special needs + student views/pupils views	Omtrent 8.000 treff
Inclusion + special school/segregated school	Omtrent 32.600 / 6.880 treff
Inclusion + special school/segregated school + student views/pupils views	Omtrent 980 treff
Inclusion + special school + interview with students/pupils	Omtrent 50 treff

