

Mina Friis Wikerholmen

"Elevene representerer på en måte det *vi* som system ikke får til"

Et kvalitativt intervjustudie med seks lærere ved en alternativ skole

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Marit Uthus

Juli 2020

Mina Friis Wikerholmen

"Elevene representerer på en måte det vi som system ikke får til"

Et kvalitativt intervjustudie med seks lærere ved en alternativ skole

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Marit Uthus
Juli 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Eksistensen av segregerte smågruppebaserte opplæringstiltak eller alternative skoler har vært og er omstridt, da eksistensen i seg selv rokker ved den rådende inkluderingspolitikken den norske skole bygger på. Alternative skoler møter primært elever med probematferd og/eller manglende motivasjon for skolearbeidet, samt elever som har et høyt skolefravær. Gjennom stemmene til seks lærere ved en alternativ skole forsøker dette studiet å belyse hvordan inkludering kan forstås for elevene som får tilbud der. Problemstillingen som studiet bygger på er;

«Hvordan forstår seks lærere ved en alternativ skole inkludering for elevene ved skolens heltidstilbud?»

Gjennom semistrukturerte intervjuer har de seks lærerne blitt stilt åpne intervju spørsmål, med det formål å la deres stemmer være førende for utviklingen av studiet. På bakgrunn av lærernes erfaringer og refleksjoner er formålet med denne oppgaven å bidra til å skape større forståelse for hvordan elevene, som kan sies å ha betydelige problembelastninger, kan gis bedre muligheter for å inkluderes og delta i den norske skolen. Det gir imidlertid liten mening å ensidig diskutere hvordan lærerne forstår elevenes skolegang knyttet til inkludering på det alternative heltidstilbudet, uten å vise til hvordan de erfarer elevenes skolegang, og hvordan den alternative arenaen kan fungere som et *alternativ* til det ordinære. Gjennom lærernes stemmer belyser med andre ord studien elevnære perspektiver på inkludering.

Sentrale funn i studiet er: Det første hovedfunnet viser til hvordan lærerne forstår at elevene har en skolehistorie med ulike former for vedvarende utenforskap. I en slik forståelse rettes søkelyset mot at utenforskapet og atferdsvanskene har oppstått innenfor skolesystemet. Det andre hovedfunnet viser til hvordan lærerne forstår at det for elevene har kommet til et punkt hvor skolegang ikke lenger fremstår som et alternativ, og det eneste gjenstående alternativet er en annen form for utenforskap – å trekke hjem eller til andre marginaliserte miljøer. Således fremstår den alternative skolen som nødvendig for å bidra til gode opplevelser i elevrollen, slik at de dernest gis muligheten til å delta i samfunnet. Det tredje og siste hovedfunnet viser til hvordan lærerrollen forstås som *ekstra essensiell* i møte med elevene, og således for elevenes mulighet til å gjenoppta den viktige elevrollen samfunnet har pålagt barn og unge som en kilde til videre samfunnsdeltakelse. I møte med elevene fremstår anerkjennelse av eleven *i seg selv* som en grunnleggende nøkkel til relasjonen. Det krever lærere som *vet* at det alltid ligger noe bak elevenes atferd og forsøker å sette seg inn i elevenes behov og motiver, og som således veileder elevene i å forstå seg selv, og dernest styrke elevens sosiale kompetanse.

Abstract

The existence of segregated small group-based educational measures or alternative schools has been and is disputed, as the existence itself shakes the prevailing inclusion policy on which the Norwegian school is based. Alternative schools primarily meet students with problem behavior and / or lack of motivation for school work, as well as students who have a high school absenteeism. Through the voices of six teachers at an alternative school, this study attempts to shed light on how inclusion can be understood for the students who are offered there. The problem on which the study is based is;

"How do six teachers at an alternative school understand inclusion for students in the school's full-time offer?"

Through semi-structured interviews, the six teachers have been asked open-ended interview questions, with the aim of allowing their voices to lead the development of the study. Based on the teachers' experiences and reflections, the purpose of this assignment is to help create a greater understanding of how students, who can be said to have significant problem loads, can be given better opportunities to be included and participate in the Norwegian school. However, it makes little sense to unilaterally discuss how teachers understand students' schooling related to inclusion in the alternative full-time offer, without referring to how they experience students' schooling, and how the alternative arena can function as an alternative to the ordinary. Through the teachers' voices, in other words, the study illuminates student perspectives on inclusion.

Key findings in the study are: The first main finding refers to how teachers understand that students have a school history with various forms of persistent exclusion. In such an understanding, the spotlight is on the fact that exclusion and behavioral difficulties have arisen within the school system. The second main finding refers to how the teachers understand that for the students it has reached a point where schooling no longer appears as an alternative, and the only remaining alternative is another form of exclusion - to move home or to other marginalized environments. Thus, the alternative school appears to be necessary to contribute to good experiences in the student role, so that they are then given the opportunity to participate in society. The third and final main finding refers to how the teacher role is understood as extra essential in meeting the students, and thus for the students' opportunity to resume the important student role society has imposed on children and young people as a source of further community participation. In meeting with the students, recognition of the student in itself appears as a fundamental key to the relationship. It requires teachers who know that there is always something behind the students' behavior and try to understand the students' needs and motives, and who thus guide the students in understanding themselves, and then strengthen the student's social competence.

Forord

Et litt ekstra langt og rart semester går mot slutten. Ikke bare marker det slutten på en masteroppgave som tidvis har virket evig langt unna, det marker også slutten på fem fantastisk fine år i Trondheim. Fem år med mange nye bekjenskaper jeg aldri ville vært foruten. Fem år som har lært meg utrolig mye om så mangt, og som i tillegg har gitt meg en utdanning. Tusen takk, Trondheim, du er god!

Først og fremst vil jeg si tusen takk til alle lærerne på «Trohaugen skole». Ikke bare har dere brukt tid og lagt til rette for at jeg har fått gjennomført masterstudiet mitt hos dere, dere har inkludert meg i deres mangfoldige og innholdsrike hverdag, og tatt meg imot med åpne armer. Det er jeg evig takknemlig for. Gjennom dere har jeg lært utrolig mye om hvilke utfordringer lærere står ovenfor i arbeidet med en inkluderende skole, men mest av alt har jeg lært hvor uhyre viktig og betydningsfullt det er at absolutt *alle* elever opplever inkludering og anerkjennelse. Og tusen takk for at dere latt meg bli kjent med de omtensomme, gode, artige, flinke og kule elevene deres. Ikke minst – tusen takk til dere ungdommer som lot meg bli kjent med dere gjennom mange fine opplevelser og samtaler – dere er virkelig lette å bli glad i. Og Marit, tusen takk for at du har vært veilederen min, og for at du har heiet meg frem og hatt tro på at denne oppgaven skulle komme i mål – du er virkelig god!

Og helt til slutt – tusen takk til familie, samboer, medstudenter og venner for deres støtte og tålmodighet. Jeg tror vi alle er enige om at det skal bli godt når jeg er ferdig. En ekstra takk må rettes til mamma og pappa for at dere aldri har vært mer enn en telefon unna, og for at dere alltid har tro på meg. Mathilde – du har vært helt klart tettest på meg gjennom denne prosessen. Jeg vet det ikke alltid har vært like enkelt, men du skal vite at jeg setter uendelig stor pris på at du har vært med meg på denne reisen. Nå starter et nytt kapittel.

Drammen, Juli 2020

Mina Friis Wikerholmen

Innhold

1	Innledning	11
1.1	Presentasjon av problemstilling	12
1.2	Trohaugen skole.....	12
1.3	Tidligere forskning	13
2	Teorigrunnlag.....	16
2.1	Atferdsuttrykk og skolefravær.....	16
2.1.1	Sosial kompetanse	17
2.1.2	Skolefravær	18
2.2	Hva er inkludering?.....	19
2.2.1	Et helsefremmende inkluderingsbegrep	21
2.3	Selvoppfatning	22
2.3.1	Selvverd	23
2.3.2	Dissonant miljø.....	24
2.3.3	Beskyttelse av selvverd	24
3	Metode.....	25
3.1	Kvalitativ metode	25
3.2	Intervju som forskningsmetode.....	26
3.3	Utvalg og presentasjon av studiets deltakere.....	26
3.3.1	Informert samtykke, informasjonsplikt og anonymisering	27
3.4	Forskerrollen og forforståelse	29
3.5	Utvikling av data	30
3.5.1	Utforming av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju.....	30
3.5.2	Gjennomføring av intervju	32
3.6	Analyseprosessen	34
3.6.1	Transkripsjon	34
3.6.2	Analyse	35
3.7	Studiets kvalitet	37
4	Empiri og tolkning	39
4.1	Når elevene representerer det vi som system ikke får til.....	39
4.1.1	Når skolefraværet skyldes elevenes vanskelige forhold til skolen.....	39
4.1.2	Når elevene har gitt opp og mistet troa	41
4.1.3	Når vi som voksne tar valg som gjør eleven enda mer utenfor.....	42
4.1.4	Når elevene opplever å ikke ha en plass i samfunnet	44
4.1.5	Når tilhørighet oppstår som følge av utenforskapet.....	45
4.1.6	Når elevene representerer det vi som system ikke får til	47

4.2	Når det er behov for en ny start.....	49
4.2.1	Når det er behov for en ny start.....	49
4.2.2	Når læreren blir den <i>ekstra</i> viktige relasjonen	51
4.2.3	Når elevene blir forstått og får veiledning i å forstå seg selv og andre.....	53
4.2.4	Når det å bli hørt fremstår avgjørende	55
5	Avsluttende kommentar	58
	Referanser	60
	Vedlegg	64

1 Innledning

Den norske skolen fremmer et overordnet mål om å være inkluderende, for alle barn og unge skal føle seg trygge og oppleve seg som en naturlig del av fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som et ledd i å oppnå «en skole for alle» har alle elever som følge av opplæringslovens §2-1 rett og plikt til en tiårig grunnskoleopplæring, og har i henhold til §8-1 og §8-2 rett til å gå på nærmeste eller tilhørende skole i nærmiljøet, i en klasse som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Enkelte ungdommer får av ulike grunner likevel tilbud om å gjennomføre sin opplæring utenfor den ordinære skolen, i såkalte selvstendige smågruppebaserte opplæringstiltak eller alternative skoler (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006). Tiltakene er primært opprettet for å gi tilbud til ungdomsskoleelever på 9. eller 10.trinn som viser problematferd og/eller liten motivasjon for skolearbeidet, samt elever som har hatt mye fravær i ordinærskolen (Jahnsen et al., 2006). Nordahl, Manger, Sørli og Tveit (2003, s. 11) definerer alternative skoler slik;

Alternative skoler er segregerte sosialpedagogiske tiltak som av og til tilbys elever med moderate til relativt store atferdsvansker og skolefaglige mestrings- eller motivasjonsproblemer. I noen grad dreier det seg også om elever med psykiske problemer, elever som mobbes, og elever som unngår kontakt med andre.

Skolene kjennetegnes ofte av høy lærertetthet og en elevgruppe på 8-15 elever (ibid.). Tilbudene til de alternative skolene organiseres i deltids- eller heltidstilbud, hvor dette studiets fokus rettes mot et heltidstilbud. Det virker vanskelig å finne en nøyaktig oversikt over hvor mange elever som befinner seg i slike heltidstilbud, men i 2013 ble det anslått av FAS, Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler, at det på landsbasis gjaldt rundt 500 elever (Utdanningsnytt, 2013). Det tilsvarer således en svært liten andel av de 636 250 elevene som oppgis å være registret i norsk grunnskole (Grunnskolen informasjonssystem, 2020). Innenfor en samfunnsrettet målsetting om en skole for alle er det likevel svært interessant å utforske dette fenomenet nærmere.

Dersom det benyttes en alternativ skole for elevenes opplæring, skal det fattes et enkeltvedtak ved retten til spesialundervisning etter §5-1 i opplæringsloven, hvor det dokumenteres at opplæringen skal foregå på en alternativ opplæringsarena (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2018). Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit (2009) og Ogden (2012) hevder at eksistensen av segregerte smågruppebaserte opplæringstiltak eller alternative skoler har vært og er omstridt, da eksistensen i seg selv rokker ved den rådende inkluderingspolitikken den norske skole bygger på. Imidlertid fremmes det ikke et enkelt svar, og Jahnsen et al. (2009) spør seg om tiltakene representerer et nødvendig supplement for elever som ikke lykkes i den ordinære skolen, eller om det medfører ekskludering og hindrer de ordinære skolene å tilrettelegge for alle elever. Nilsen (2017) mener det blir for ensidig å si at de alternative skolene bidrar til at elevene trekkes ut av de ordinære skolene, og viser til at det like gjerne kan være de ordinære skolene som støter ut elevene grunnet manglende tilpasninger, og dermed nødvendiggjør slike tiltak.

1.1 Presentasjon av problemstilling

Den alternative skolen utfordrer som vist den rådende inkluderingspolitikken gjennom sin segregerte eksistens i utkanten av skole-Norge. Tidligere forskning rettes i stor grad mot et organisasjonsnivå. I dette studiet ønsker jeg derfor å fremme lærernes stemmer og hvordan de oppfatter inkluderingsaspektet for sine elever. Problemstillingen som studiet søker å belyse er;

«Hvordan forstår seks lærere ved en alternativ skole inkludering for elevene ved skolens heltidstilbud?»

Med utgangspunkt i problemstillingen etterspørres lærernes forståelse av inkludering for ungdommene som får tilbud om skolegangen på Trohaugen skoles heltidstiltak. Inkludering fremstår som et uttømmende og stort tema, og visse avgrensninger må følgelig gjøres. Gjennom semistrukturerte intervjuer har de seks lærerne blitt stilt åpne intervju spørsmål, med det formål å la deres stemmer være førende for utviklingen av studiet. I arbeidet med analyseprosessen ble enkelte perspektiver fremtredende, og på den måten tok studiets avgrensninger form. Dette vil nærmere redegjøres for i studiets metodekapittel. På bakgrunn av lærernes erfaringer og refleksjoner er formålet med denne oppgaven å bidra til å skape større forståelse for hvordan elevene, som kan sies å ha betydelige problembelastninger, kan gis bedre muligheter for å inkluderes og delta i den norske skolen. Det gir imidlertid liten mening å ensidig diskutere hvordan lærerne forstår elevenes skolegang knyttet til inkludering på det alternative heltidstilbudet, uten å vise til hvordan de erfarer elevenes skolegang, og hvordan den alternative arenaen kan fungere som et *alternativ* til det ordinære. Gjennom lærernes stemmer belyser med andre ord studien elevnære perspektiver på inkludering.

Oppgaven er inndelt i fem kapitler. I dette kapitlet presenteres det alternative skoletilbudet studiet omhandler, samt tidligere forskning. I kapittel 2 belyses det teoretiske grunnlaget studiet belager seg på. Først og fremst blir det redegjort for atferdsvansker og skolefravær, som kan sies å knyttes til elevgrunnlaget ved alternative skoler. Således blir inkludering fremhevet gjennom ulike tilnæringsmåter, hvor blant annet det helsefremmende inkluderingsbegrepet utledet av Uthus (2014) presenteres. Videre vil teori om selvpoppfatning og selvverd presenteres som et ledd i å forstå hvordan elevenes skolehistorie har vært, og således trekke koblinger mot inkludering. Gjennom kapittel 3, som omhandler metode, vil det bli redegjort og drøftet rundt ulike valg tatt i forskningsprosessen. Kapittel 4 presenterer «empiri og tolkning», hvor studiets funn fortolkes og ses i lys av eksisterende teori og forskning. Avslutningsvis, i kapittel 5, vil jeg oppsummere studiets hovedfunn og mulige bidrag til forskningsfeltet.

1.2 Trohaugen skole

Innledningsvis vil det være nyttig å beskrive skolens fullstendige tilbud, som et ledd i forståelsen av den alternative skolens eksistens. Skolen har egen rektor og er organisert på egne lokaler i tråd med det Jahnsen et al. (2006) beskriver som en selvstendig kommunal enhet, som administrativt sett ikke er tilknyttet en grunnskole, men ligger under kommunens skoleadministrasjon. Skolen har eksistert over flere år, men av hensyn til anonymisering tidfestes ikke tiltakets oppstart. Pseudonymet Trohaugen er inspirert av lærernes gjentatte formuleringer rundt et av skolens viktigste formål; at elevene skal få tilbake *tro* – på skole, på seg selv, på medelever og på voksenpersoner. Skolen er forøvrig organisert i fire «enheter», med to deltidsarenaer, én heltidsarena og et utadrettet team. Skolens utadrettede virksomhet retter seg mot kommunens ordinærskoler, og bistår blant

annet med kartlegging og veiledning knyttet til elevatferd og andre uheldige skolesituasjoner. I tråd med hvordan Grini og Jahnsen (2013) beskriver en slik utadrettet virksomhet, virker målet å være at de i samspill med ordinærskolen kan løse utfordringene der elevene er, og forhindre at de faller ut eller fjernes fra deres naturlige miljø. Deltidstilbudet fremstår som et tilbud til den enkelte elev eller som en elevgruppe én dag i uken over en kortere eller lenger periode, hvor formålet er en bedret skolesituasjon på hjemmeskolen. Trohaugen skole som system arbeider, slik det fremkommer i datamaterialet, for at flest mulig elever skal få det til innenfor rammene av den ordinære skolen. Sentralt i studiets problemstilling står skolens heltidstilbud. Heltidsarenaen er primært beregnet på 9. og 10.trinselever som av ulike årsaker har falt utenfor den ordinære skolen, hvor det er prøvd ut en rekke tiltak på hjemmeskolen før de tilbys muligheten til å fullføre skolegangen på den alternative opplæringsarenaen. Ut fra lærernes egne beskrivelser presenteres et bilde av elever som over tid har hatt negative opplevelser innenfor den ordinære skolen og som på sikt har fått et høyt skolefravær. Skolefraværet, slik det fremkommer, kan ha ulik karakter, hvor det for noen har bestått i å oppholde seg hjemme, mens det for andre kan ha resultert i opphold utenfor klasserommet eller skolen. Av hensyn til anonymitet oppgis skolens heltidstilbud å ha mellom ti og femten elevplasser med forholdsvis høy lærertetthet, og er forøvrig organisert som en hvilken som helst annen skole i miniatyr, og består blant annet av flere klasserom, E-sportrom, formingsrom, kantineområde og gymsal. Skolen disponerer også egen minibuss, slik at de kan ta i bruk byen og nærområdet i elevenes opplæring. Lunsjen tilberedes i kantinen og spises sammen på langbord. I henhold til lærerne settes en dagsplan forholdsvis lik hva man gjenkjenner i ordinærskolen, hvor dagene fylles med en kombinasjon av ulike praktiske og teoretiske tilnæringsmåter til det faglige stoffet. Slik det fremkommer i datamaterialet, samarbeider lærerne tett både med foreldre og ulike hjelpeinstanser om elevenes utvikling.

1.3 Tidligere forskning

Gjennom forskningssøk i ulike internasjonale databaser, blant annet «Eric», «EBSCOhost, Education source» og «Google Scholar» med ulike varianter av søkeordene «alternative school» (alene) eller med tilleggssord som «teacher», «student», «inclusion» eller «perception» virket det å være svært vanskelig å finne forskning som forespeiler lærerperspektivet i synet på inkludering for elevene ved alternative skoler. Forskere ved et søk som delvis møtte kriteriene, Hoge og Rubenstein-Avila (2014, s. 299) aktualiserte sitt eget studie slik: «Despite the existence of studies examining the attitudes or perceptions of special education teachers, few studies have focused on those working in alternative schools», noe som understreker søket mitt, og dermed behovet for at lærerperspektivet belyses. Intervjustudiet fremstår mindre relevant sett opp mot norske studier og denne masteroppgaven, da den omtalte skolen til tross for likheter, likevel virker å ha andre rammefaktorer (bl.a. 75 elever), samt at søkelyset i større grad rettes mot skolenivå.

I en norsk kontekst er det blant annet søkt i «Google Scholar», «Google», «Idunn» og «NTNU Open», med varianter av søkeord som «alternativ skole», «alternativ opplæring» og «spesialskole». Det norske forskningsfeltet virker også å være begrenset, men likevel noe mer oversiktlig enn det internasjonale, og hvor det først og fremst er i en norsk kontekst studiet blir av relevans. Det meste av forskning foreligger imidlertid på et organisasjons- og kartleggingsnivå. Søket bidro først og fremst masteroppgaver som belyste lærerperspektivet fra en alternativ skole. Utover masteroppgaver fremmer rapporten, *Den ene dagen*, fremstilt av Jahnsen et al. (2009) ved Lillegården kompetansesenter, aktørenes begrunnelser og opplevelser for opprettelsen av smågruppebaserte deltidstiltak. Til tross for at det er organisert som deltidstilbud, kan det

trekkes noen paralleller. For det første fremheves det at lærerne har tid til å ta nødvendige samtaler og at de har økt fokus på sosial kompetanse i lys av rammene. Flere av de intervjuede, om det er rektor eller lærere, viser til at heltidstiltak frarøver ungdommene å praktisere og øve på sosial kompetanse sammen med prososiale jevnaldrende og tilhøre et ordinært klassefelleskap. Det frontes også at det ved å plassere elever på heltidstiltak sendes signaler om hva elevene kan få til.

Ulike masteroppgaver tar også opp lærerperspektivet: Mjelva (2011) sitt masterstudie etterspør hva lærere ved en alternativ skole vektlegger for å skape relasjoner til ungdom med atferdsvansker. Sentralt fremhever lærerne kommunikasjon og samtaler som det viktigste hjelpemiddelet, hvor det er essensielt å ta seg god tid i samtalene og raskt løse konflikter som oppstår. I tillegg fremmes det omsorg gjennom å være imøtekommende, se elevenes behov, ta dem på alvor og vise forståelse. Et tredje funn viser til viktigheten av å styrke elevenes selvoppfatning, hvor lærerne gjennom å tro på elevene kan bidra til at elevene endrer oppfatningen av seg selv. Riseth (2012) gjennomført sitt masterstudie som et kvalitativt intervju med lærere ved en alternativ skole som minner mye om Trohaugen i organisering. Studiet etterspurte hva lærerne vektla i sitt arbeid med ungdom som viste depresjon, hvor sentrale funn fra studiet viste at lærerne vektla å bidra til å styrke elevenes selvverd og legge til rette for gode lærer-elev-relasjoner, og står nært Mjelva (2011) sitt studie. I 2016 gjennomførte Aarnes (2016) sitt mastergradsprosjekt med henblikk på å utforske lærerrollen i en alternativ skole gjennom observasjon og fokusgruppeintervju. Hun fant at lærerne gjennom relasjonsarbeid har fokus på at elevene skal mestre gjennom ulike tilnærminger. Høiland (2014) viser i sitt masterstudie til hvordan lærere på en alternativ skole fokuserer på sosial kompetanse for sine elever, hvor blant annet læreren, miljøet og omgivelsene fremstår viktig i dette arbeidet.

Når problemstillingen innebærer inkludering for elevene, og lærerne i dette studiet fremmer elevnære perspektiver, vil det også være nyttig å fremme forskning som retter fokus mot elevstemmen. Marie-Lisbet Amundsen (2014), professor i spesialpedagogikk, intervjuet 20 ungdommer som hadde fullført opplæringen sin i det hun referer til som en spesialskole og overgangen til videregående. Omtalen av «spesialskolen» ligner imidlertid mye på organiseringen og elevgrunnlaget til Trohaugen skole. Når elevene i Amundsens (2014) studie fortalte om sine tidligere erfaringer fra ordinærskolen, fortalte samtlige om manglende gode erfaringer. Til tross for at noen synes det var sårt og stigmatiserende å begynne på spesialskolen, fortalte ungdommene om at de trivdes, fikk tro på seg selv og ble møtt med anerkjennelse av skolens personale. Eidsmo og Hoff (2019) undersøkte elevenes opplevelse av å gå på en alternativ skole, i lys av erfaringer fra hjemmeskolene. Elevene i studiet erfarte gode lærer-elev-relasjoner, samt opplevelse av tilhørighet og mestring, noe som sto i kontrast til opplevelsene fra hjemmeskolen, samtidig som flere av elevene uttrykte at de ikke ville bestått grunnskolen dersom de hadde fortsatt på deres respektive hjemmeskoler. Bjelland (2013) intervjuet tidligere elever ved et alternativt skoletilbud i sin masteroppgave, og igjen fremstår betydningen av gode lærer-elev-relasjoner hvor elevene hadde erfart at lærerne virkelig brydde seg om dem. De tidligere elevene hadde gitt uttrykk for at de trivdes og utviklet seg både faglig og sosialt. Bjelland (2013, s.2) oppsummerer funnene: «Videre tydet det på at elevene selv følte seg mer inkludert i et segregert skoletilbud enn de gjorde da de var integrert i vanlig ungdomsskole».

Sentralt i dette studiet ligger det en forståelse hos lærerne om at inkludering for elevene på den alternative skolens heltidstilbud ikke kan ses uavhengig av hvordan skolehistorien

innenfor ordinærskolen har utspilt seg. Med utgangspunkt i at elever som får skoletilbudet sitt på en alternativ skole omfattes av retten til spesialundervisning etter §5-1 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2018), vil det derfor være hensiktsmessig å presentere nyere forskning som omhandler inkludering og spesialundervisning i ordinærskolen.

Ekspertgruppen, bestående av Thomas Nordahl og kollegaer, ble i 2017 forespurt av Kunnskapsdepartementet om å utvikle en rapport for å vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring (Nordahl mfl., 2018). Sentrale funn fra rapporten tyder på et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system, hvor organisering og innhold for mange medfører manglende tilhørighet til fellesskapet med andre barn og unge, ofte basert på segregerte ordninger (Nordahl mfl., 2018). Rapporten konkluderer også med at det i strid med prinsippet om tidlig innsats ventes for lenge før tiltak iverksettes, og at andelen som mottar spesialundervisning er størst på ungdomstrinnet, og at det ofte da kan være for sent. Samtidig viser Nordahl og kollegaer (2018) at elevene blir møtt med for lite formell spesialpedagogisk kompetanse, til tross for at lærernes kompetanse ses på som sentralt for elevenes læring og utvikling. Nordahl og kollegaer (2018) konkluderer med at ressursene som dagens spesialpedagogiske tilbud innebærer ikke står i stil med utbyttet og at flere elever blir ekskludert fra fellesskapet som en følge av tilbudet som gis, og foreslår at systemet må endres. Det finnes med andre ord klare indikasjoner på at målet om «en inkluderende skole for alle» ikke nødvendigvis imøtekommer mangfoldet, og at elever med behov for særskilt tilrettelegging er spesielt utsatt. Funn fra Barneombudet (2017) sin rapport, *Uten mål og mening?*, som intervjuet barn og unge om deres opplevelser av å motta spesialundervisning viste blant annet at elevene ikke mottok et forsvarlig utbytte av opplæringen, opplevde et dårligere psykososialt skolemiljø enn medelevene og verken opplevde å bli hørt eller fikk mulighet til å medvirke i opplæringen.

2 Teorigrunnlag

I dette kapittelet fremlegges en variasjon av ulike teoretiske perspektiver som kan bidra til å belyse problemstillingen:

«Hvordan forstår seks lærere ved en alternativ skole inkludering for elevene ved skolens heltidstilbud?»

Da den alternative skolen primært rettes mot elever med atferdsutfordringer og høyt skolefravær, fremstår det hensiktsmessig å redegjøre for perspektiver tilknyttet begrepene og således elevsammensetningen. Selv om det her presenteres teoretiske perspektiver tilknyttet elevgrunnlaget, er det imidlertid viktig å understreke at elevene først og fremst er ungdommer som i likhet med alle andre har positive og spennende egenskaper. Videre belyses ulike perspektiver knyttet til inkludering og inkluderingsbegrepet, hvor «det helsefremmende inkluderingsbegrepet» (Uthus, 2014, 2017c, 2020) presenteres. Basert på hvordan lærerne fremmer at elevenes ulike atferdsuttrykk og utenforskap har utviklet seg i samspill med omgivelsene, vil det avslutningsvis presenteres teori tilknyttet selvoppfatning og selvverd for å belyse hvordan lærerne forstår inkludering for sine elever.

2.1 Atferdsuttrykk og skolefravær

Den norske skolen møter daglig et mangfold av elever, med ulike ressurser og behov. Slik litteraturen fremhever det møter de alternative skolene primært elever med atferdsproblemer, skolefaglige mestrings- og motivasjonsproblemer, men også elever med psykiske helseutfordringer, som har blitt mobbet eller som unngår kontakt med andre (Jahnsen et al., 2006; Nordahl et al., 2003). Mange av elevene har hatt et høyt skolefravær (Jahnsen et al., 2006). Elevenes utfordringer kommer gjerne til uttrykk på ulike måter, og det er derfor hensiktsmessig med en kort redegjørelse. Ogden (2015) hevder at manglende skolemotivasjon og problematferd er blant de største uløste utfordringene i den norske skole. Da ulike atferdsproblematikk foregår på alle skoler og i de aller fleste klasser retter han blikket mot at det bør betraktes som et relativt normalt fenomen, men at noen atferdsvansker er mer alvorlig for individet og omgivelsene enn andre (ibid.). Atferdsutfordringer i skolen kan i henhold til Ogden (2015) komme til uttrykk på ulike måter, blant annet ved at de utfordrer omgivelsene og ikke imøtekommer skolens krav. I denne oppgaven fremheves Lunds (2012, s. 22) definisjon av problematferd;

Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, angst, avvisning, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk.

Definisjonen imøtekommer det som i litteraturen ofte henvises til som utagerende eller innagerende atferd (Ogden, 2015), hvor det først blir problematisk dersom atferden utfordrer omgivelsene og er til hinder for barnets deltakelse. Elever med et innagerende uttrykk innretter seg ofte etter skolens normer og regler, men har et stille, tilbaketrukket, nesten usynlig atferdsuttrykk som er til hinder for eleven selv og i kommunikasjon med andre (Sæteren, Moen & Rismark, 2017). Problemene har som regel både en emosjonell og sosial komponent, og er ofte forbundet med psykiske helseplager som depresjon og angst (Ogden, 2015). Årsakene til atferdsuttrykket er komplekst, men Sæteren et al. (2017) viser til at det kan ha utspring i både omsorgssvikt, mobbing og traumer, men også

på bakgrunn av eller i kombinasjon med klasseroms- eller skolekonteksten, hvor manglende faglig eller sosial mestring med medelever eller lærere kan være utløsende. Ogden (2015) deler problematferd inn i alvorlighetsgrader; *Lærings- og undervisningshemmende atferd* viser til uro og bråk som kan medføre manglende arbeidsro, og ses på som relativt normalt. *Norm- og regelbrytende atferd* ses på som mer alvorlig, og viser til atferd som klart bryter med skolens forventninger til elevrollen, hindrer positiv samhandling og elevens læring og utvikling. Disse elevene trenger gjerne mer støtte og tettere oppfølging, og innebærer både elever med utagerende og innagerende atferd. *Alvorlig atferd* viser til mer omfattende og vedvarende atferd som kan blant annet innebære lovbrudd og vold, og som ofte må løses gjennom omfattende og tverrfaglig innsats.

Det skilles gjerne mellom et kategorielt eller individorientert perspektiv og et relasjonelt perspektiv for å forstå utfordringer med læring og utvikling, og således hvordan disse skal tilrettelegges for, hvor Nordahl og kollegaer (2018) redegjør for forskjellene; Den individorienterte forståelsen bygger på at *eleven har* problemer, skader eller vansker som hindrer deltakelse, og at opplæringen tilpasses med utgangspunkt i disse vanskene (ibid.). Et slikt perspektiv kan være nyttig i den forstand at det kan bidra til å avdekke vansker som ADHD eller dysleksi og at opplæringen kan ta hensyn til tiltak man her vet fungerer (ibid.). Likevel viser perspektivet ofte til en uheldig forståelse av at vanskene har oppstått utenfor skolen, for eksempel hjemme, hvor det i liten grad rettes fokus mot at vansken kan oppstå eller utvikles innenfor den pedagogiske praksis eller læringsmiljøet (ibid.). Det relasjonelle perspektivet vektlegger i mindre grad vansken i seg selv, men retter i større grad fokuset mot sosiale prosesser og strukturer innenfor fellesskapet som bidrar til både inkludering og ekskludering (ibid.). I en slik forståelse ses vansken i større grad som et uttrykk for eller en reaksjon på sosial interaksjon og organisatoriske forhold ved skolen (ibid.). Til tross for at det er godt forskningsmessig belegg for å vektlegge det relasjonelle perspektivet i elevenes opplæring, viser imidlertid Nordahl og kollegaer (2018) til at det ofte er det individorienterte perspektivet som preger praksisen. Tradisjonelt sett har utfordrende atferd i skolen vært preget av individorienterte perspektiver og atferdsforklaringer (Ogden, 2015). Ogden (2015) og Greene (2011), to anerkjente forskere innen atferdsfeltet, viser til at atferdsutfordringer må forstås som et samhandlingsproblem, hvor problemene oppstår i interaksjon *mellom* elever eller *mellom* en elev og skolens personale. Samhandlingsproblemene kan gi seg uttrykk på flere måter. Elever med utfordrende atferd er ikke utfordrende hele tiden, men er ofte utfordrende i spesielle situasjoner, som regel når de blir gitt utfordringer de mangler ferdigheter til å takle (Greene, 2011). Greene (2011) opererer under filosofien «barn gjør det bra hvis de *kan*», i kontrast til en ofte eksisterende tankegang om at «barn gjør det bra hvis de *vil*», og viser til hvordan omgivelsene, og således skolen, må tilpasses slik at elevene gis mulighet til å mestre (ibid.).

2.1.1 Sosial kompetanse

Felles for elevene som viser uhensiktsmessige atferdsuttrykk er ofte at de har en lavere grad av sosial kompetanse eller ferdigheter, og lavere kvalitet i relasjonen til jevnaldrende og voksne (Greene, 2011; Ogden, 2015; Sæteren et al., 2017). Ogden (2015, s.228) definerer sosial kompetanse slik;

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlig vennskap.

Sosial kompetanse handler med andre ord om å kunne fungere emosjonelt, sosialt og atferdsmessig veltilpasset i samspill med omgivelsene (Greene, 2011; Ogden, 2015). *Mentalisering* viser gjerne til en av våre viktigste sosiale kompetanser, og handler om å forstå hva som ligger bak utsagn og atferd (Skaarderud, 2014). Kvello (2011) ser begrepet i et tresidig perspektiv; (1) forsøke å *forstå andre* med et «innenfra»-blikk for å tolke deres behov og motiver, (2) forstå *seg selv* gjennom egne behov og livserfaringer, og (3) se seg selv med et «utenfra»-blikk for å vurdere *hvordan andre* oppfatter en selv. En sterk mentaliseringsevne er en forutsetning for god samhandling og forståelse i møte med omgivelsene, mens en svak mentaliseringsevne ofte gir opphav til misforståelser i samspill med verden rundt seg, og kan gi utslag i form av normbrytende atferd (Kvello, 2011). Når negative følelser er i sving, kan de hemme mentaliseringsevnen for alle parter (Skaarderud, 2014). Kompetansen fremstår vesentlig for lærere i møte med alle elever, og spesielt i møte med elevene som utfordrer lærernes egne mentaliseringsevne mest (Kvello, 2011; Lund, 2012). Å støtte elevenes mentaliseringsevner og sosiale kompetanse er derfor vesentlig alle elever, men spesielt for elever med ulike atferdsutfordringer (Greene, 2011; Lund, 2012; Ogden, 2015; Skaarderud, 2014). Ogden (2015, s. 256) setter ferdigheten i relasjon til inkludering og uttaler det slik; «... sosial kompetanse [er] en nøkkelfaktor for å skape en inkluderende skole, og sosial ferdighetsopplæring er antageligvis en av de viktigste forutsetningene for at elever med spesielle behov skal bli akseptert og inkludert i ordinære klasserom og skoler». Ogden (2015) knytter således også omgivelsenes aksept av elevene til samspillsferdighetene som utvises.

I henhold til Federici og Skaalvik (2017) er det godt forskningsmessig redegjort for at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling, både når det gjelder trivsel, faglig initiativ, psykisk helse og selvoppfatning. For elever som av ulike årsaker har høyest risiko for å utvikle faglige, atferdsmessige og/eller sosiale vansker, viser Burchnal og kollegaer (2002 i Drugli, 2012) at lærer-elev-relasjonen er *ekstra* viktig og kan fungere som en beskyttelsesfaktor. Funn fra Nurmi (2012) sin metastudie, viser imidlertid at lærere rapporterer et høyere konfliktfylt forhold og lavere kvalitet på lærer-elev-relasjon i samspill med elever med et høyt nivå av utagerende eller innagerende atferdsuttrykk, sammenlignet med elever som ikke viser de samme vanskene. Studiene viser altså tendenser til at de elevene som har størst behov for en god relasjon til læreren, ofte kan oppleve svakest kvalitet på relasjonen.

2.1.2 Skolefravær

Manglende sosial kompetanse predikerer i henhold til Ogden (2015) problematferd over tid, men er også forbundet med psykisk helse, skulk og skolefravær. Kearney og Silverman (1996 i Olsen & Holmen, 2018, s. 53) betegner skolefravær som skolevegringsatferd, og definerer det som «elevmotivert vegring mot å gå på skolen eller vansker med å bli på skolen hele dagen», hvor definisjonen ikke skiller mellom gyldig og ugyldig fravær. Årsakene kan være komplekse, men bunner i en form for ubehag i den gjeldene situasjonen, og kan på sikt medføre skolefravær (Olsen & Holmen, 2018). Minde og Mæhle (2011) introduserer begrepet «skoleutstøting» når skolefravær omtales. Begrepet er ment å sette skolefravær i et systemisk eller relasjonelt perspektiv, og retter fokuset mot at ulike faktorer ved skolen som system som kan bidra til å skyve elevene ut av skolen (ibid.). Eriksen (2013) viser til at den fysiske skoletilstedeværelsen for mange elever kan oppleves som en rekke med tapsopplevelser, hvor de til slutt kan utvikle omfattende skolefravær. I et intervjustudie med 22 nordiske unge voksne som på ulike måter hadde falt utenfor skolen og samfunnet fant Anvik og Waldahl (2017) en gjennomgående skam- og skyldfølelse knyttet til utenforskapet. I henhold til Olsen og Holmen (2018) er det

essensielt at det til tross for kompleksiteten som kan ligge bak vegringen, settes inn tiltak så raskt som mulig og at de voksne etterstreber å søke forståelse og tar elevene på alvor. Dersom fraværet varer over lang tid vil det å ikke gå på skole kunne opptas som en del av ungdommens rolle og identitet (Minde & Mæhle, 2011).

2.2 Hva er inkludering?

Sentralt i studiets problemstilling ligger lærernes forståelse av inkludering for elevene på heltidsarenaen, og det er derfor hensiktsmessig å redegjøre for inkluderingsbegrepet slik det fremkommer i litteraturen. På et politisk og ideologisk nivå er det både nasjonalt og internasjonalt en tilnærmet unison enighet om at skolen skal være inkluderende for alle elever, og inkludering nevnes som et bærende prinsipp i flere skolepolitiske dokumenter (Haug, 2014a; Nilsen, 2017). Til tross for at inkluderingsbegrepet blir hyppig og selvfølgelig brukt som et ideal, finnes det ingen felles enighet om definisjonen av inkluderingsbegrepet (Haug, 2014a; Uthus, 2020). Haug (2014a) viser til at noe av utfordringen med begrepet er kompleksiteten og den gjennomgripende innvirkningen og innflytelsen det har på alle nivåer i samfunnet og utdanningssystemet. For å forstå innholdet i begrepet, og hvorfor inkluderingsfenomenet utgjør et spørsmål knyttet til de segregerte plasserte alternative skolene, gis først en kort oppsummering av den historiske fremveksten. Gjennom historien har ofte elever med atferdsvansker eller «særskilte behov» blitt skjøvet ut av ordinærskolen og ivaretatt av spesialskoler eller blitt sett på som «ikke opplæringsdyktige» (Befring, 2012; Ogden, 2015). I 1975 ble Spesialskoleloven fjernet og det ble vedtatt en felles grunnlov for alle barn, hvor elevene som tidligere hadde gått på spesialskoler skulle *integreres* i ordinærskolene (Ogden, 2015). I 1992 ble den siste statlige spesialskolen avviklet (ibid.). Intensjonen bak integrering handlet om likeverd, hvor tilhørighet i sosiale fellesskap, deltakelse og medansvar ble lagt til grunn for forståelsen av begrepet (Uthus, 2020). Til tross for fellesskapsintensjonen, handlet integrering i praksis i størst grad om den fysiske plasseringen av elever med «særskilte behov» (Haug, 2014b). Salamanca-erklæringen fra 1994 (UNESCO, 1994) utgjorde et skifte, og blir omtalt som den viktigste internasjonale pådriveren for målet om en *inkluderende* opplæring for alle (bl.a. i Haug, 2014a; Nilsen, 2017; Uthus, 2017b). Erklæringen presiserer at inkludering gjelder for *alle* elever, at alle barn og unge skal få opplæring i ordinærskolen og at elevmangfoldet skal verdsettes og ivaretas i fellesskapet (UNESCO, 1994; Uthus, 2020).

Til tross for en manglende definisjon viser Haug (2014a) til en gryende konsensus knyttet til inkluderingsbegrepets innhold. Haug (2014a) trekker frem fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte som viktige elementer i begrepet. Alle elever skal kunne delta i det sosiale fellesskapet og tilhøre en klasse, hvor aktiv deltakelse viser til mer enn fysisk tilstedeværelse. Elevene skal kunne medvirke i opplæringen og oppleve å bli hørt, samt ha et faglig og sosialt utbytte med utgangspunkt i forutsetninger og behov. Qvortrup (2012) operasjonaliserer inkluderingsbegrepet, eller «inklusion» til å omfatte tre dimensjoner; den fysiske (tilstedeværelse), den sosiale (aktiv deltaker i fellesskapet) og den psykiske inkluderingen (elevens opplevelse av å være inkludert og anerkjent). Definisjonen tar utgangspunkt i at barn og unge deltar i ulike typer fellesskap, og at man kan oppleve seg inkludert i noen fellesskap, og ekskludert i andre. Således kan man ikke utelukke at en elev som er fysisk tilstede i klasserommet eller ordinærskolen likevel føler seg utenfor det faglige og sosiale fellesskapet, men har motsatt opplevelser på en segregert alternativ skole. Felles for tilnærmingene til inkluderingsbegrepet virker å være at de handler om mer enn fysisk plassering – det handler om elevens egne opplevelser av å være inkludert gjennom deltakelse i fellesskapet, medvirkning og sosialt og faglig

utbytte. Skaalvik og Skaalvik (2013) understreker viktigheten av at inkluderingsbegrepet inneholder et «her-og-nå»-perspektiv med fokus på den enkelte skole og elev, slik at enkeltindivider ikke blir ofre for en overordnet inkluderingsideologi på samfunnsnivå. En viktig forutsetning for inkludering er i henhold til Bachmann og Haug (2006) at hele skolen endres og samarbeider, og det krever samordnet innsats på flere nivåer i samfunnet (Nordahl mfl., 2018). Ulike rammebetingelser, som fysiske forhold, lærerressurser, økonomi og lærerplaner, utgjør i stor grad mulighetene og begrensningene skolen, og dermed lærerne, har til å være inkluderende (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Desto større spredningen mellom elevene er, desto større bør lærertettheten være for å gi tilpasset opplæring og ivareta alle elevene innenfor fellesskapet (ibid.). Rongved (2016) viser til at det finnes et svært begrenset forskningsgrunnlag, nasjonalt eller internasjonalt, som gir grunnlag for å bekrefte eller avkrefte effekten av økt lærertetthet og klassestørrelse.

Meld. St. 6, *Tett på* (2019-2020) trekker inn elementene i sin forståelse av inkluderingsbegrepet, og understreker at inkludering gjelder *alle* elever;

«Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11).

Den samme stortingsmeldingen knytter samtidig viktigheten av at elevene opplever seg som en verdifull del av fellesskapet til en samfunnsmessig relevans gjennom at de skal «...føle at de hører hjemme i samfunnet, og at det er bruk for dem og de perspektivene og meningene de har» (s. 8). Formålet om inkludering tydeliggjøres gjennom §8-1 og §8-2 hvor det presiseres at elevene skal kunne gå på nærskolen sin og tilhøre en basisgruppe eller klasse som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998). En forutsetning for inkludering er prinsippene om tilpasset og likeverdig opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Prinsippet om tilpasset opplæring står forankret i §1-3 i opplæringsloven (1998), og forutsetter at alle elever skal få opplæring tilpasset sine evner og behov. Opplæringen skal, så langt det er mulig, tilpasses og tilrettelegges innenfor rammen av klassefellesskapet for å imøtekomme elevenes individuelle behov og ivareta fellesskapsfølelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Prinsippet om likeverd presiseres i St.meld. nr. 30, *Kultur for læring (2003-2004)*, hvor det står at et likt tilbud *ikke* gir et likeverdig tilbud (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 85). En likeverdig opplæring innebærer dermed at elevene ikke skal behandles likt, men forskjellig ut fra ulike behov og forutsetninger (Overland, 2015). Som et ledd i en likeverdig praksis innebærer det at elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen har rett til spesialundervisning etter §5-1 i opplæringsloven (1998). Med retten til spesialundervisning problematiseres også det som omtales som spesialundervisningens doble funksjon; på den ene siden skal spesialundervisningen ivareta elevenes behov slik den er ment, men kan på den annen side fungere som sosial kontroll, avlastning og sortering av elevene skolen ikke har rom for (Solli, 2008). Dette utgjør også noe av dilemmaet tilknyttet eksistensen av alternative skoler, hvor det på den ene siden kan sies å tilrettelegges for elevenes behov som ofte opplever seg utenfor fellesskapet, og på den annen side som en avlastningsfunksjon for ordinærskolen (Jahnsen et al., 2006). I den forbindelse fremhever Pfahl og Powell (2011 i Nordahl mfl., 2018) profesjonenes makt til å definere og bedømme den enkelte elevs skolegang, eksempelvis om organiseringen av opplæringstilbudet skal være innenfor eller utenfor klassefellesskapet.

I henhold til Nordahl og kollegaer (2018) ventes det for lenge før det iverksettes tiltak for elever som står i fare for å falle utenfor opplæringen, noe som strider mot

prinsippet om tidlig innsats. Kunnskapsdepartementet (2019, s. 12) forklarer «tidlig innsats» som en pedagogisk praksis hvor nødvendige tiltak settes inn umiddelbart når utfordringene avdekkes med hensikt på å forebygge videre utvikling, enten innenfor det ordinære tilbudet eller som særskilte tiltak. Dersom nye behov oppstår underveis i opplæringen, skal elevene få rask hjelp og tilrettelegging slik at utfordringene ikke eskalerer i størrelse. Tidlig innsats fremhever derfor betydningen av elevenes opplevelse av å føle seg verdifulle for fellesskapet, noe som ytterligere gir mulighet til utvikling og læring, som igjen gir forutsetninger for en aktiv samfunnsdeltakelse (Haug, 2014a; Kunnskapsdepartementet, 2019). Befring (2012) fremhever at prinsippet om tidlig innsats også gjelder for tidlig avdekking og forebygging av risiko for å utvikle problematferd. På bakgrunn av Qvortrup (2012) sin operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, samt basert på faglig inkludering, gjennomførte Nordahl (2015) en studie som konkluderte med at elever med ulike atferdsuttrykk skårer markant (et standardavvik) dårligere på samtlige inkluderingsdimensjoner, sammenlignet med elever uten lignende utfordringer. Studien tok utgangspunkt i at alle var fysisk inkludert. Med denne kunnskapen fremstår derfor prinsippet om tidlig innsats svært viktig.

2.2.1 Et helsefremmende inkluderingsbegrep

På bakgrunn av funn fra eget doktorgradsstudie hvor elleve spesialpedagoger ble intervjuet, utviklet Uthus (2014) et «helsefremmende inkluderingsbegrep» som bidrag til å forstå elevers opplevelse av inkludering og derigjennom muligheten for å realisere en inkluderende skole. Uthus (2017c) hevder at inkludering må forstås som mer enn fysisk plassering, og viser til en fleksibel tilnærming til organisering av elevenes opplæring, hvor inkludering kan oppnås både i individuelle tiltak, ordinære fellesskap og segregerte fellesskap. Mens noen elever kan oppleve seg utenfor og annerledes ved å bli tatt ut av den ordinære undervisningen, kan andre oppleve utenforskap og ensomhet innenfor klassefellesskapet. I det helsefremmende inkluderingsbegrepet er det imidlertid balansegangen som utfra det enkelte individ og individets medvirkning som bør avgjøre organiseringen av opplæringen (ibid.). Sentralt ligger også en balanse mellom det Uthus (2017c) referer til som *individ* og *individ i fellesskap*, hvor det på den ene siden tas hensyn til elevens særskilte behov og på den annen side sikrer elevens deltakelse i fellesskapet, som tilsvarer det tidligere nevnte relasjonelle perspektivet. I dette arbeidet ses spesialpedagogen som en ressurs. Gjennom det helsefremmende inkluderingsbegrepet forstås inkludering som en *subjektiv opplevelse* hos den enkelte elev, som igjen bunner i positive opplevelser av henholdsvis *myndiggjøring* eller *empowerment*, *tilhørighet* og *mestring* i sosiale fellesskap (Uthus, 2014, 2017c, 2020). Empowerment, eller det som på norsk gjerne oversettes til *myndiggjøring*, ble først lansert av WHO, verdens helseorganisasjon, i 1986 og innebærer at alle mennesker kan forstå og selv bidra til å mestre egen livssituasjon og utfordringer (Befring, 2014; Uthus, 2020). Når myndiggjøring står sentralt i det helsefremmende inkluderingsbegrepet viser det til at elevenes stemmer må tas på alvor og elevene må gis muligheten til å medvirke i egen opplæring (Uthus, 2020). Funn fra Barneombudets (2017) rapport viste imidlertid at mange av elevene som mottar spesialpedagogisk hjelp ikke opplever å medvirke i sin opplæring.

I det helsefremmende inkluderingsbegrepet ses opplevelsen av tilhørighet og faglig mestring i et gjensidig avhengighetsforhold, hvor fravær av det ene medfører dårligere kvalitet av det andre (ibid.). Med utgangspunkt i blant annet Baumeister og Leary (1995) definerer Uthus (2017c, s. 159) *tilhørighet* som en «medfødt tendens til å ønske aksept og unngå avvisning». Baumeister og Leary utformet i 1995 sin «belongingness hypothesis» som bygger på at tilhørighet og mellommenneskelige relasjoner danner et grunnleggende behov hos alle mennesket. Hypotesen ble bekreftet på bakgrunn av eksisterende forskning,

hvor behovet for tilhørighet fremstår som en gjennomgripende, sterk og fundamental motivasjon for den menneskelige tilværelse (ibid.). I henhold til Baumeister og Leary (1995) er tilhørighetsbehovet sterkt medvirkende til å forklare menneskelige følelser, atferd og tanker, men bygger følgelig på individuelle ulikheter både i hvordan det uttrykkes og tilfredsstilles (ibid.). Dersom tilhørighetsbehovet ikke er dekket, vil det i henhold til forskerne kunne medføre psykiske utfordringer, uheldig atferd og stress. For å tilfredsstillere behovet for tilhørighet kreves det gode, stabile og gjensidige relasjoner, hvor menneskene i relasjonen må *tro* på at den andre bryr seg om og vil dem vel (ibid.). I en skolekontekst blir gjerne lærer-elev-relasjonen og betydningen av jevnaldrende relasjoner fremhevet som viktige kilder for tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2016). I henhold til Bandura (1997, 2006 i Uthus, 2017c) er det å ha tro på at man kan mestre og på seg selv grunnleggende for elevs motivasjon, hvor tidligere erfaringer står som viktigste kilde for å mestre lignende situasjoner. Når et av skolens viktigste formål er faglige læringsaktiviteter, viser Uthus (2017c) til at det derfor er avgjørende å oppleve å mestre de faglige aktivitetene skolen byr på for å høre til i fellesskapet.

I det helsefremmende inkluderingsbegrepet er sammenhengen mellom *tilhørighet*, *mestring* og *empowerment* essensiell for å fremme utvikling, inkludering og psykisk helse (Uthus, 2014, 2017c, 2020). Uthus (2017c) viser til at begrepene sammenfaller med de tre grunnleggende psykologiske behovene, *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet*, som selvbestemmelsesteorien eller «self-determination-theory» bygger på (Deci & Ryan, 2000). De tre behovene regnes som grunnleggende, medfødte menneskelige behov som må være tilfredsstillt før et menneske kan bli indre motivert, engasjert og vise interesse for ytterligere læringsaktiviteter (Deci & Ryan, 2000; Federici & Skaalvik, 2017). Behovene står i et gjensidig forhold, hvor mangel på det ene kan medføre negative psykiske helseeffekter (Deci & Ryan, 2000). Deci og Ryan (2000) ser individets livskvalitet i nær sammenheng med omgivelsene, hvor miljø som støtter opp under individets grunnleggende behov er gunstige for utvikling og psykisk helse, mens manglende behovsstøtte fra omgivelsene vil kunne medføre en motsatt effekt og true individets utvikling og psykiske helse.

2.3 Selvoppfatning

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 82) viser til selvoppfatning som «enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv». Begrepet blir sett på som en fellesbetegnelse, og inkluderer både selvvurdering, selvverd og forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I dette studiet blir teori om selvverd fremhevet for å forstå elevenes skolehistorie, som kan trekke tråder til studiets problemstilling som vektlegger hvordan lærerne forstår inkludering for deres elever. Hvordan en person oppfatter seg selv bygger på tidligere erfaringer i sosiale sammenhenger og hvordan erfaringene blir tolket og forstått, og er følgelig en subjektiv oppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I samspill med omgivelsene innehar alle mennesker ulike roller, hvor rollene ofte tildeles gitte egenskaper (ibid.). Eksempelvis vil en elev med en stadig tilhørende assistent kunne bli vurdert av andre som avvikende eller få rollen som «problemelev». Gitt rollen medfølger det egenskaper som tillegges individet, kanskje som dum eller upopulær. Dette påvirker igjen individets atferd, motiver og følelser, og dermed selvoppfatning (ibid.). Selvoppfatningen er derfor et resultat av en gjensidig påvirkning mellom personen og miljøet den befinner seg i (ibid.). Manger og Wormnes (2015) hevder at roller som over tid skapes og etableres av jevnaldrende eller viktige, profesjonelle voksne kan være vanskelig å endre uten å skifte sosialt miljø. Perspektivet er i tråd med det Roland (2007, s. 119) omtaler som bruddprinsippet, som gjennom forskning har vist

at fastlåste roller og mønstre kan brytes opp når betingelsene endres, for eksempel ved skolebytte. Bruddprinsippet gir følgelig nye muligheter for lærerne, hvor elevenes naturlige usikkerhet i et nytt miljø gir rom til en god start hvor nye relasjoner, roller, rutiner og normer kan etableres. Med utgangspunkt i datamaterialet rettes fokuset i størst grad mot selvværdet.

2.3.1 Selvværd

Selvværd viser til et individs generelle verdsettelse og anerkjennelse av seg selv, og ses på som en forholdsvis stabil følelse som dannes av erfaringer og opplevelser over tid, hvor enkelthendelser har mindre betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Personer med lavt selvværd har en vagere forståelse av seg selv, og er derfor mer avhengig av miljøet for å tilegne seg den kunnskapen enn personer med høy selvværd (Campbell & Lavelle 1993 i *ibid.*). Forskning viser til sterk sammenheng mellom selvværd og psykisk helse, hvor lavt selvværd blant annet knyttes til angst, depresjon, usikkerhet i sosiale sammenhenger, sensitivitet for kritikk og beskyttelse i situasjoner der selvværdet trues (*ibid.*). Imidlertid hevder Tice (1993 i Skaalvik & Skaalvik, 2013) at mennesker med lavt selvværd ønsker å lykkes, men at frykten for å gjøre feil ofte overstiger. Det medfører at fokuset rettes mot å unngå nederlag, snarere enn å fokusere på oppgaven som man ellers kunne lykkes i. I engelskspråklig litteratur betegnes selvværd som *self-esteem* (fra Rosenberg 1979) og *self-worth* (fra Covington 1984) (i Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 75) begrunner individets selvværd som; (1) individorientert mot å innfri egne ambisjoner (fra James 1890), (2) innfri andres forventninger (fra Covington 1984) og (3) som følge av anerkjennelse og sosial støtte fra andre (fra Rosenberg 1979). James (1890 i *ibid.*) viser til at forholdet mellom egne ambisjoner (1) og resultater på områder personen anser som viktig har betydning. Rosenberg (1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2017) viderefører forståelsen og viser til det han kaller *psykologisk sentralitet* som betydning for selvværdet, altså om personen verdsetter området den lykkes eller mislykkes på. Selvværdet er truet når personen opplever å mislykkes på psykologisk sentrale områder. Da skolen fremstår som en av samfunnets viktigste arenaer for barn og unge, er det vanskelig å ikke tilegne skolen en *psykologisk sentral* betydning, til tross for at for at flere elever *objektivt* sett forsøker å devaluere skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Baker (2009 i Uthus, 2017a, s. 22) omtaler verden vi i dag lever i som «det skolerte samfunn», hvor utdanning i stor grad står som eneste vei til å lykkes. Det utgjør derfor en stor risikofaktor å falle utenfor skolesystemet, og for noen fremstår utdanning snarere som en tvangstrøye enn en mulighet (*ibid.*). Skolen og ulike mennesker i individets miljø stiller en rekke forventninger (2) til barn og ungdom, både faglig og sosialt, som ofte kan være vanskelig å innfri. Miljøet og andres forventninger påvirker derfor hva individet oppfatter som psykologisk sentralt, hvor manglende innfrielse av andres forventninger over tid kan true selvværdet (Skaalvik & Skaalvik, 2017). En svært sentral kilde til selvværd er å oppleve seg anerkjent, sosialt støttet, respektert, inkludert og medregnet av *signifikante* andre (3) (Rosenberg 1979 i *ibid.*). Signifikante andre viser til viktige roller i barnets liv, som foreldre, nære venner og lærere (Sullivan 1947 i Skaalvik & Skaalvik, 2017). Rosenberg (1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2017) fremhever anerkjennelse av personen *i seg selv*, uavhengig av prestasjoner og handlinger som sentralt for opplevelse av trygghet og kjærlighet. Anerkjennelse gis en mer fundamental betydning enn ros, og hviler på en relasjonell forståelse som innebærer å tolerere, verdsette, bekrefte, forstå, lytte til og se selve barnet, samt bekrefte barnets *egne* opplevelser (Tveit, 2012). Befring (2014) viser til betingelsesløs anerkjennelse som en pedagogisk nøkkelfaktor. Elever med atferdsuttrykk som på ulike måter utfordrer omgivelsene har i henhold til Tveit (2012) størst behov for å anerkjennes, men møter ofte minst

anerkjennelse. Perspektivet vektlegges sterkt i symbolsk interaksjonisme, som viser til at oppfatningen av oss selv dannes indirekte gjennom at man reflekterer andres vurderinger av en selv (bla. Mead 1974 i Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.3.2 Dissonant miljø

Rosenberg (1977, 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2013) sin teori om dissonant miljø har nær sammenheng med en persons selvverd. Dersom en person på ulike måter skiller seg veldig fra miljøet den befinner seg i, omtales det som et dissonant miljø. Selve miljøet er imidlertid ikke dissonant, men personen opplever seg selv som avvikende innenfor miljøet. Det kan derfor være ulike dissonante kontekster, som for eksempel kompetansekontekst i skolen eller en verdikontekst knyttet til hva som oppfattes som viktig eller veltilpasset atferd. Hvordan det dissonante miljøet kan påvirke elevens vurdering av seg selv beror på samspillet mellom individet og miljøet, ikke på egenskaper ved miljøet eller eleven alene. Sentralt viser Rosenberg (1977 i Skaalvik & Skaalvik, 2013) til at et dissonant miljø vil ha negativ innvirkning på en persons selvverd. Miljøet kommuniserer hva om regnes som verdifullt og viktig, hvorpå personen stadig blir påminnet at den vurderes negativt. I et dissonant miljø vil man kunne oppleve seg annerledes, «feil», utenfor, isolert eller rar (Rosenberg 1977 i Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.3.3 Beskyttelse av selvverd

Alle mennesker har et grunnleggende behov for å verdsette seg selv (Sedikides & Gaertner et al. 2003 i Skaalvik & Skaalvik, 2017). Gitt de ovenstående betraktningene vil krav og forventninger fra omgivelsene (og egne ambisjoner) som man ikke innfrir, samt signaler fra omgivelsene om at man ikke er verdsatt og anerkjent kunne true selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2017). I tillegg til faglige krav inngår følgelig både utstenging, mobbing og sosial avvising som signaler på at eleven ikke verdsettes av miljøet (ibid.). Når selvverdet trues oppstår det en allmenn menneskelig reaksjon for å beskytte selvverdet, noe som omtales som selvverdsmotivet og blant annet baserer seg på teorier av Covington (1992), Kaplan (1980) og Rosenberg (1979) (i Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2017). Det bygger på en tanke om at alle mennesker i ulik grad benytter forskjellige beskyttelses- eller unnvikelsesmekanismer for å beskytte selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Kaplan (1980) og Rosenberg (1979) (i Skaalvik & Skaalvik, 2013) fremhever blant annet at dersom ethvert menneske blir gitt valget vil de oppsøke situasjoner og omgivelser de blir vurdert positivt, og som gjerne likner en selv, for å beskytte selvverdet. Motivene for å beskytte selvverdet er ikke observerbare, men antas å resultere i ulike former for observerbar atferd, hvor disse trekkes frem i en skolesituasjon; (a) manglende involvering, lav innsats, unngåelse av læringsaktiviteter, (b) isolasjon, tilbaketrekking fra sosialt fellesskap, (c) skulk (søker ofte miljøer utenfor klassen) og (d) utagerende atferd (forstyrrelser, bråk og hærverk) (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.181). Dette er trolig atferd som utløser ulike reaksjoner fra omgivelsene, men som imidlertid bunngrunnet i det samme behovet for å beskytte selvverdet, og følgelig har det samme behovet for anerkjennelse.

3 Metode

I dette kapittelet ønsker jeg å redegjøre for og drøfte ulike metodiske valg som har blitt tatt i løpet av forskningsprosessen, med det formål om å besvare problemstillingen:

«Hvordan forstår seks lærere ved en alternativ skole inkludering for elevene ved skolens heltidstilbud?»

Gjennomgående i oppgavens metodekapittel ønsker jeg å drøfte etiske betraktninger og metodiske valg, og etterstrebe høy grad av gjennomsiktighet i forskningsprosessen. Først og fremst redegjøres det for valg tilknyttet kvalitativ metode og intervju som fremgangsmåte. Deretter blir studiets deltakere presentert og min forskerrolle og forforståelse belyst. Videre redegjøres det utvikling av intervjuguide og gjennomføringer av intervjuene, før transkripsjon og analysevalg blir fremstilt. Avslutningsvis drøftes spørsmål tilknyttet studiets kvalitet. Vel vitende om at det finnes metodebøker som over flere hundre sider utbroderer forskningsintervjuenes ulike aspekter, har jeg i dette kapittelet forsøkt å reflektere rundt de viktigste og mest relevante valgene og sidene som representerer dette studiet.

3.1 Kvalitativ metode

Høsten 2019 kom jeg i kontakt med rektor på Trohaugen skole, som innledningsvis ble beskrevet som en alternativ skole som blant annet består av et begrenset antall heltidsplasser for ungdomselever som av ulike grunner ikke lenger har sin opplæring i den ordinære skolen. Basert på det norske samfunnets mål om «*en skole for alle*» fattet jeg, som kommende lærer og spesialpedagog, interesse og ble nysgjerrig på lærernes syn på inkludering for skolens elever, i lys av tiltakets tilsynelatende segregerende organisering. I søken etter tidligere forskning ble det raskt klart at de alternative skolenes plass i det norske skolesamfunn var relativt lite omtalt, lite forsket på og fremsto som et svært uoversiktlig felt. Basert på ovenstående betraktninger formulerte jeg en foreløpig problemstilling som på den ene siden ga rom for åpenhet og fleksibilitet til å utforske, samtidig som den var nok avgrenset til å ramme inn og skape retningslinjer for prosjektet (Thagaard, 2018). Problemstillingen som oppgaven ønsker å belyse har i tråd med det Thagaard (2018) påpeker endret seg i takt med forståelsen som har utviklet seg gjennom forskningsprosessen, og har fått sin endelige formulering i prosjektets avsluttende fase.

Hvilken forskningsmetode og fremgangsmåte studiet belager seg på bør avhenge av studiets formål og problemstilling (Moen & Karlsdóttir, 2011). I henhold til Thagaard (2018) er dyptgående forståelse av sosiale fenomener et av de viktigste formålene i en kvalitativ metodisk tilnærming, og kan ses i sammenheng med det vitenskapsteoretiske perspektivet fenomenologi, som søker intervjupersonenes forståelse av verden slik den oppleves av dem (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvordan studiets deltakere forstår og oppfatter sin livsverden fremmes av Guðmundsdóttir (2011) som det emiske perspektiv. Kvalitativ metode kjennetegnes videre av nærhet til et forholdsvis lite antall forskningsdeltakere, med mulighet til å gå i dybden på et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt (Guðmundsdóttir, 2011). Tilnærmingen egner seg dessuten godt for forskningsfelt som er lite forsket på, og som stiller større krav til fleksibilitet og åpenhet (Thagaard, 2018). I lys av problemstillingen avgrenses feltet til den spesifikke alternative oppføringsarenaens heltidstilbud, samtidig som lærernes *subjektive* forståelse og praktisering av inkludering kan forankres i et emisk perspektiv. En studie som baserer seg på en kvalitativ metodisk tilnærming er dermed hensiktsmessig for å utforske studiets problemstilling med

muligheter for å gå i dybden på feltet gjennom nærhet til lærerne og opplæringsarenaen forøvrig.

3.2 Intervju som forskningsmetode

Kvalitativ metode rommer flere metodiske vinklinger, og tradisjonelt sett er intervju den mest brukte metoden for å utvikle data (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Det kvalitative forskningsintervjuet søker en forståelse av verden sett fra intervjupersonenes¹ ståsted, hvor deres erfaringer og opplevelse av verden står sentralt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Intervjuet kan dermed gi fyldige og omfattende kunnskaper om de intervjuedes opplevelse av sin livssituasjon, der deres fortellinger forankres i deres liv og dermed deres forståelse av sine opplevelser (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Problemstillingen la følgelig føringer for valg av metode. For å få dyptgående innsikt i lærernes perspektiver, erfaringer og opplevelser knyttet til fenomenet inkludering for elevene på den alternative arenaens heltidstilbud, ser jeg det kvalitative forskningsintervjuet som den mest hensiktsmessige metodiske tilnærmingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 18) poengterer; «*Hvis du vil vite noe om hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?*». Jeg vurderte å benytte et fokusgruppeintervju hvor deltakerne kunne spille på hverandre, men anså dybdeintervju med den enkelte lærer mer hensiktsmessig for å fremme lærerens subjektive beskrivelse av sin livsverden, og dermed nyansene av fenomenet mer eller mindre upåvirket (Kvale & Brinkmann, 2015). Inkludering av elevene ved arenaen kunne dog blitt studert gjennom observasjon som er godt egnet til å studere praksis, atferd og samspill (Thagaard, 2018; Tjora, 2017), men ville i liten grad vært basert på problemstillingens formål om innsikt i lærerperspektivet. Observasjon kunne tilsynelatende vært et godt supplement for å underbygge lærernes refleksjoner og forståelse, og med det styrket kvaliteten på funnene. Gitt mastergradens tidsrammer kunne en slik bred tilnærming likevel gitt begrensinger for et grundig analysearbeid, hvor kvaliteten i seg selv kunne blitt svekket. Jeg besluttet derfor å basere studiet på det kvalitative forskningsintervjuet. Nærmere bestemt ønsket jeg å ta utgangspunkt i det semistrukturerte livsverdensintervjuet som bygger på åpenhet og fleksibilitet i møte med den intervjuedes beskrivelser av sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Valg knyttet til intervjuformen vil ytterligere utdypes i avsnitt 3.5.1, om utforming av intervjuguiden.

3.3 Utvalg og presentasjon av studiets deltakere

I løpet av høsten 2019 kom jeg som tidligere nevnt i kontakt med rektoren på Trohaugen skole i forbindelse med et seminar, hvorpå vi opprettholdt kontakten med mulighet for å gjennomføre masterstudiet ved en av skolens arenaer. Rektor virket svært positiv til å gjennomføre masterprosjektet på skolen, og fungerte dermed som en «portvakt» som ga meg tilgang til miljøet (Hammersley & Atkinson 2004 i Thagaard, 2018). Rektor satt meg så i kontakt med avdelingsleder på skolens heltidstilbud, hvor det i løpet av høsten ble gjennomført innledende møter og deltakende besøk på skolens ulike arenaer. På senhøsten ble det bestemt at skolens heltidstilbud skulle være fokus for min masteroppgave, hvorpå masteroppgaves tematisering rundt inkludering med henholdsvis lærernes perspektiver ble fastsatt. I prosessen med å rekruttere intervjudeltakere var heltidstilbudets avdelingsleder behjelpelig med å forespørre studiets nåværende intervjupersoner om de var interesserte i å delta. Utvalget for studien er med andre ord rekruttert strategisk, og baserer seg på et systematisk utvalg blant de som innehar kvalifikasjonene som trengs for å besvare

¹ Benytter *intervjuperson* om personen som intervjues, etter inspirasjon fra Kvale og Brinkmann (2015).

problemstillingen, altså at man er lærer og arbeider på skolens heltidstilbud (Thagaard, 2018).

Utvalgets størrelse bør i henhold til Thagaard (2018) være stort nok til at man kan fange opp nyansene og skape et helhetsbilde, samtidig som man skal kunne gjøre omfattende analyser innenfor studiens tilgjengelige tidsrom. Kvale og Brinkmann (2015) peker på at antall intervjupersoner bør ligge på 15 +/- 10, hvor antallet avhenger av hva man ønsker å finne ut. Som en forholdsvis uerfaren forsker var det i forkant av intervjuprosessen utfordrende å beregne et forventet metningspunkt, altså når utvalget var stort nok til at det ikke lenger virker å tilføre ytterligere forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). Jeg vurderte derfor at fem til seks lærere kunne utgjøre et godt utvalg basert på heltidstilbudets forholdsvis få faste ansatte, med muligheter til å se nyanser og samtidig foreta grundige analyser innenfor masteroppgavens omfang og tid til rådighet. Antallet ble så formidlet til avdelingslederen som bisto i rekrutteringsarbeidet. Det resulterte i seks deltakere. Utvalgets størrelse ble også valgt med tanke på eventuelle endringer i løpet av forskningsprosessen, for eksempel dersom det skulle oppstå sykdom eller ved at noen av intervjupersonene ikke ønsket å delta eller benyttet seg av retten til å trekke seg fra prosjektet (NESH, 2016).

3.3.1 Informert samtykke, informasjonsplikt og anonymisering

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter forkortet NESH) har utarbeidet en rekke forskningsetiske retningslinjer som skal følges for å ivareta en ansvarlig forskningsprosess (NESH, 2016). Som forsker har jeg derfor ansvar for å avklare etiske dilemmaer og utvise godt skjønn gjennom hele forskningsprosessen. I dette avsnittet synliggjøres hovedvekten av forskningsetiske aspekt, hvor øvrige etiske betraktninger er forsøkt redegjort for gjennomgående i oppgaven. Ved behandling av personvernopplysninger, er jeg som forsker underlagt en lovfestet informasjonsplikt, og må innhente et fritt, informert og uttrykkelig samtykke fra forskningsdeltakerne (NESH, 2016). I den forbindelse skal studiets deltakere motta tilstrekkelig informasjon på en nøytral måte som gir deltakerne en reell valgmulighet for deltakelse, og som blant annet skal omhandle forskningens formål, følger for deltakelse og hvordan resultatene skal benyttes (NESH, 2016, s. 13). Ovenstående informasjon tilknyttet forskningsprosjektet ble formulert i et informasjonsskriv, med utgangspunkt i Norsk senter for forskningsdata (heretter forkortet NSD) sin «veiledende mal for informasjonsskriv» (NSD, 2019) og gitt deltakerne i forkant av intervjuet, og finnes i sin helhet i vedlegg 2. I lys av kvalitative metoders fleksible design var det utfordrende å gi presise beskrivelser av prosjektet i en tidlig fase (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018), noe som ble oppgitt i informasjonsskrivet. Jeg opplever imidlertid at jeg fikk presentert studiets overordnede formål og hovedtrekk på en god måte, og at det var nøye opplyst om rettigheter og at deltakerne kunne kontakte meg eller veileder ved eventuelle spørsmål om prosjektet. I tråd med anbefalinger fra NESH (2016) og NSD (2019) mottok deltakerne også en samtykkeerklæring som skulle signeres som bekreftelse på å ha forstått forskningsprosjektets formål, mottatt informasjon og ønske om deltakelse. For at deltakerne kunne beholde informasjonsskrivet og samtidig levere fra seg signert samtykkeerklæring ble disse hensiktsmessig adskilt som to skriv. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen ble distribuert til deltakerne av heltidstilbudets avdelingsleder, før de signerte samtykkeerklæringene ble returnert til meg. Prosjektet, inkludert intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema, ble søkt til NSD 17. desember 2019, og godkjent i sin helhet 21. januar 2020.

Thagaard (2018) formidler at rekruttering av deltakere via leder som autoritetsperson kan medføre at lærerne føler et press til å delta. At deltakelse skal være

frivillig, fremheves som helt sentralt i et etisk forskningsperspektiv (NESH, 2016; Thagaard, 2018). Jeg understreket derfor for samtlige at det var helt frivillig å delta i prosjektet, både muntlig og gjennom informasjonsskrivet deltakerne mottok. Jeg opplevde imidlertid at lærerne var svært positive til å stille til intervju og virket veldig interesserte i masterprosjektet, og at de dermed hadde et reelt valg om deltakelse (NESH, 2016). Villighet til deltakelse kan, i henhold til Thagaard (2018) bety at deltakerne føler at de i større grad mestrer sin livssituasjon og at de derfor ikke har noe i mot innsikt i sin praksis. Det kan i så tilfelle også reflektere opp til rektor som «portvokter» (Hammersley & Atkinson 2004 i Thagaard, 2018), som jeg opplevde som svært behjelpelig og villig til å gi meg innsyn på Trohaugen skole. Med tanke på at studiet kun omhandler den alternative arenaen ser jeg ikke på villighet til deltakelse som et hinder, men snarere som et tegn på kvalitet, engasjement og åpenhet.

Konfidensialitet i forskning viser til en enighet mellom deltakerne og meg om hvem som har tilgang til deres identifiserbare data og hva det eventuelt skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015). Personvernopplysningene dette studiet behandler er deltakernes fornavn og deres gjenkjennbare stemme gjennom at det benyttes lydopptak som redskap i intervjusituasjonen. Utover det har lærerne blitt bedt om å ivareta sin profesjonelle taushetsplikt ovenfor nåværende og tidligere elever ved å ikke nevne navn eller gjenkjennbare bakgrunnsopplysninger. Gjennomgående i prosessen har jeg vært den eneste som har hatt tilgang til lydopptakene og koblingen mellom fiktive og reelle fornavn. Grunnet situasjonen knyttet til Covid-19 har prosjektet blitt utsatt, noe avdelingsleder er informert om og NSD har godkjent (vedlegg 3). I løpet av forskningsprosessen har jeg fortløpende gjort vurderinger rundt eventuelle konsekvenser lærerne kan oppleve som følge av deltakelse i prosjektet, samt gruppen de representerer (NESH, 2016). Det har til en hver tid vært et mål om at risikoen for deltakelse skal være minimal (Kvale & Brinkmann, 2015). I seg selv regnes nok ikke studiets tematikk som et sensitivt tema for lærerne personlig, men temaet representerer likevel deres erfaringer i møte med elever som av ulike grunner ikke lenger er inkludert i den ordinære skolen. Taushetsplikten ovenfor elevene kan i seg selv sies å være et hinder for dypere kunnskap, samtidig som deres profesjonelle vurderinger hjelper til å ivareta gruppen de representerer på en god måte. Studiet tar heller ikke for seg den enkelte elev, men omhandler lærernes erfaring over tid og deres forståelse av inkludering for elevene de har. Det finnes som tidligere nevnt lite forskning innenfor de alternative skolene, noe som i et nytteperspektiv kan oppnå ny, interessant kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom informasjonsskrivet er de i tillegg bevisstgjort sine rettigheter i forhold til innsyn, og hvor de til en hver tid gis mulighet til å trekke seg fra forskningsprosjektet (vedlegg 2).

For å ivareta deltakernes anonymitet (NESH, 2016) vil ikke de ulike lærerne beskrives med inngående bakgrunnsinformasjon, utover at utvalget består av variasjon i kjønn, alder og antall år på Trohaugen skole. Alle lærerne virker å ha valgt å jobbe ved skolen på bakgrunn av interesse og opplevelse av at de mestrer elevene som utfordrer skolens forventninger. Graden av anonymisering er gjort med henblikk på flere faktorer. Med tanke på at lærerne på heltidstilbudets lille avdeling er kjent med hverandres deltakelse, ønsker jeg så langt det er mulig å begrense at de gjenkjenner hverandres utsagn basert på tilhørende bakgrunnsopplysninger. Samtidig består skole-Norge av et fåtall alternative heltidstilbud, og det er ønskelig at hverken studiets deltakere eller skolen skal kunne gjenkjennes i eller utenfor miljøet basert på bakgrunnsopplysninger. Av hensyn til anonymisering oppgis det å være mellom ti og femten elevplasser på skolens heltidstilbud. For å nøytralisere kjønnsbalansen, skrev jeg ned seks navn, hvor det var tre navn som tradisjonelt tildeles kjønnnet «kvinne» og tre som tradisjonelt tildeles kjønnnet «mann». De fiktive navnene studiets empiridel tar utgangspunkt i er Camilla, Helene, Marie, Fredrik,

Trond og Simen. Videre foretok jeg en tilfeldig trekning, hvor deltakernes reelle navn ble trukket mot, og matchet med de fiktive navnene. På den måten ble både kjønn og navn tilfeldig fordelt mellom studiets deltakere. Listen over de fiktive navnenes reelle eiere og koblingen mellom dem ble nedskrevet for hånd og oppbevart innelåst. En tilfeldig kjønnsfordeling kan begrunnes i at det ikke forskes på kjønnsforskjeller, og at kjønn derfor ikke er relevant, samtidig som det utfra mine tolkninger heller ikke fremkommer tydelige forskjeller mellom kjønnene i hva gjelder perspektiver. Generelt veide anonymisering av deltakerne tyngre enn å oppgi bakgrunnsinformasjon utover at det var variasjon i den ellers så homogene lærergruppa.

3.4 Forskerrollen og forforståelse

Sentralt i problemstillingens formulering ligger lærernes forståelse av inkludering som fenomen, ovenfor elevene på arenaen. Som forsker tar jeg derfor utgangspunkt i et fenomenologisk vitenskapssyn, og søker forståelse av det sosiale fenomenet inkludering rettet mot skolens elever, utfra aktørenes subjektive perspektiver og beskrivelser av verden slik de opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Samtidig fremkommer intervjubegrepets betydning av ordene *inter* og *view*, som bokstavelig talt viser til en utveksling av synspunkter mellom to eller flere personer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Kunnskapen som produseres og utvikles blir konstruert *mellom* personene og avhenger derfor av samspillet mellom intervjupersonen og intervjueren, samt intervjuets sosiale kontekst og rammer (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Som forsker tar jeg derfor også utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk vitenskapsperspektiv, hvor essensen beror på at den sosiale virkelighet er konstruert og gjenspekt gjennom mellommenneskelig interaksjon (Ringdal, 2013). Perspektivet understreker at min posisjon som forsker i interaksjon med deltakerne i studiet er avgjørende for hvordan kunnskap og data fremmes, utvikles og skapes (Kvale & Brinkmann, 2015; Ringdal, 2013; Thagaard, 2018). I kvalitative metoder regnes derfor forskeren selv som et av de viktigste forskningsinstrumentene (Guðmundsdóttir, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017), og det er derfor nødvendig å reflektere rundt min posisjon som forsker. Som forsker vil jeg alltid ha med meg en forforståelse, som for meg er unik, og som på ulike måter vil kunne påvirke forskningens retning (Tjora, 2017). Det er derfor viktig å understreke at dette studiet beror på en rekke valg som belyser studiets problemstilling, som følgelig kunne vært møtt på andre måter.

Tjora (2017) påpeker at forskerens faglige innsikt til enhver tid vil gi retning til hva som er forskningsmessig interessant innenfor egen disiplin, og vil sammen med personlig forforståelse og interesse påvirke beslutninger og fortolkninger som tas i løpet av forskningsprosessen. Min faglige tilhørighet og mer formelle kompetanse og forforståelse har utviklet seg gjennom årene på lærerstudiet og masterprosessen, hvor både inkludering og atferdsproblematikk er sentrale områder som opptar mitt fagfelt. Samtidig har jeg gjennom livet tilegnet meg annen uformell kompetanse som påvirker min forforståelse, hvor en sentral faktor vil være at jeg selv har behersket skolens rammer og forventinger relativt godt. Manglende egenopplevd innsikt i elevenes situasjon kan på mange måter medføre begrensninger i forståelsen, samtidig som det i kraft av min fremtidige posisjon som lærer og spesialpedagog er helt nødvendig å utvikle nettopp denne innsikten, utover det formelle teoretiske bakgrunnsteppet. Som person har jeg alltid vært opptatt av elevene som av ulike grunner ikke finner seg til rette i skolen, noe som gir grobunn for retningsvalget denne oppgaven tok. I den innledende fasen av prosjektet var jeg opptatt av at tematikken skulle oppleves betydningsfull for meg, slik at jeg i større grad kunne oppleve engasjement, innlevelse og motivasjon gjennom prosessen. Thagaard (2018)

peker på innlevelsen som en helt sentral side ved kvalitativ forskning, og grunnleggende for å utvikle en forståelse av det sosiale fenomenet som utforskes. Således kan allerede innledningsvise beslutninger om eksempelvis tematikk, skoletype og utvalg sies å være avgrensninger basert på min forforståelse, interesse og fagfelt, og som ytterligere har påvirket valg frem til rapportens endelige punktum.

Tross mangeårig skolegang og formell utdanning som lærer og spesialpedagog ble jeg først oppmerksom på de alternative skolenes eksistens høsten 2019. Eget erfaringsgrunnlag begrenset seg derfor til den ordinære skolen, og det oppsto et behov for å tilbringe tid på areaen for å skape en større forståelse og innsikt i skolens organisering og praktisering. Jeg oppholdt meg derfor på skolens heltidsarena tre dager før jul og uken før intervjuene ble gjennomført. Der ble jeg tatt svært godt i mot og fikk mulighet til å delta på ulike faglige og praktiske aktiviteter. Kvale og Brinkmann (2015) peker på at det kan være hensiktsmessig å oppholde seg i miljøet i forkant av intervjuundersøkelser, og mener det kan gi mer følsomhet og sensitivitet inn i intervjusituasjonen. Deltakelsen var på mange måter med på å farge min forforståelse av arenaen, en innsikt jeg anså nødvendig for å utvikle intervjuguiden, skape forståelse av den alternative skolen, bygge tillit til intervjupersonene og følge opp lærernes utsagn underveis i intervjuet.

Til tross for denne ervervede bakgrunnskunnskapen og min til en hver tid eksisterende forforståelse har jeg, til den grad det er mulig, forsøkt å gå åpent inn i miljøet, intervjusituasjonen og analysearbeidet, slik at lærernes egne forklaringer og forståelse av egen livsverden er førende, i lys av en fenomenologisk tilnærming. Det vil likevel være naivt å tro at jeg, i kraft av mine valg, forforståelse og forskerrolle i intervjusituasjonen, ikke har hatt en innvirkende effekt på min tolkning og forståelse av empirien. Dermed blir det sosialkonstruktivistiske perspektivet medvirkende for hvordan jeg forstår og tolker datamaterialet. Jeg har etter beste evne likevel forsøkt å la lærernes utsagn være førende for tolkningene som presenteres i studiets empiridel. Gjennomgående i prosessen har innsikt i eksisterende litteratur trolig også hatt sin påvirkning på min forforståelse.

3.5 Utvikling av data

Som nevnt ble det benyttet semistrukturert livsverdensintervju som datainnsamlingsmetode, med utgangspunkt i seks ulike dybdeintervjuer. Etter inspirasjon fra Thagaard (2018) benyttes «utvikling av data», noe som understreker det faktum at empirien utvikles som del av en aktiv prosess mellom intervjuer og intervjuperson, i lys av et sosialkonstruktivistisk perspektiv. I de neste to underkapitlene vil intervjuguidens utforming og gjennomføring av intervjuene utbroderes som sentrale kilder til datautviklingen.

3.5.1 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju

Som tidligere skrevet søkte jeg om godkjenning av prosjektet til NSD 17. desember 2019, hvorpå intervjuguide var vedlagt. Gitt søknadens behandlingstid var det mulig å endre intervjuguiden frem til godkjent prosjekt, med mindre justeringer i ettertid. Jeg jobbet derfor kontinuerlig med intervjuguiden, formulerte og omformulerte spørsmål, samtidig som jeg fikk god hjelp fra veileder. En intervjuguide skal, i henhold til Dalen (2011) inneholde temaer og spørsmål som er dekkende for problemstillingen studiet ønsker å belyse. Med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming ønsket jeg å utforske studiets tematikk så åpent som mulig, med mulighet til å stille oppfølgende spørsmål med utgangspunkt i lærernes utsagn. Som en forholdsvis uerfaren intervjuer ønsket jeg samtidig å ha noen ferdig utformede spørsmål og temaer som kunne fungere som holdepunkter og virke rettleidende underveis i intervjuet. I nær relasjon til det

fenomenologiske perspektivet søker det semistrukturerte livsverdensintervjuet å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med det formål om å fortolke betydningen av fenomenet som beskrives (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuformen har noen temaer som skal dekkes og et utvalg spørsmål som kan stilles, men preges av stor åpenhet og fleksibilitet i endring av rekkefølge og formulering av spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Det semistrukturerte livsverdensintervjuet ble derfor førende for intervjuguiden og intervjusituasjonen.

I prosessen med å utforme intervjuguiden leste jeg litteratur som omhandlet inkludering, atferd og alternative skoler, og oppholdt meg noen dager før og etter jul på heltidsarenaen. Det ga meg et overblikk over feltet, noe Kvale og Brinkmann (2015) peker på som avgjørende for å forstå og oppfatte ulike aspekter i intervjusituasjonen. Jeg ønsket imidlertid ikke at min forforståelse og de teoretiske aspektene skulle være synlige i intervjuguidens spørsmål, men formuleres åpent og enkelt slik at lærernes utsagn kunne være ledende for samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden følger «traktprinsippet», som innledningsvis byr på tillitsskapende spørsmål som intervjupersonene i større grad er komfortable med å besvare, før studiets mer sentrale tematikk gradvis og indirekte tas opp og avslutter mer sentrert og direkte, og avrundes med mer generelle forhold (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuguidens innledende fase benyttet jeg derfor spørsmål om bakgrunn og deres arbeid, som bød på en rolig, tillitsskapende oppstart og lærernes umiddelbare beskrivelser av arbeidet. Utfra problemstillingen er spørsmålene inndelt tematisk etter «praksis» og «forståelse», hvor begge delene indirekte og direkte omhandler temaene inkludering, atferd og heltidstilbudet. Inndelingen er gjort med hensikt på å fange opp hvordan lærerne forstår fenomenet inkludering ovenfor elevene, og tar utgangspunkt i en gradvis overgang fra det praksisnære til det mer konkrete inkluderingsaspektet. Den første delen, «praksis», er uten teoretiske formuleringer, og gir lærerne mulighet til å reflektere rundt deres opplevelser av elevene, deres behov og hvordan heltidstilbudet kan imøtekomme dem. I et inkluderingsøyemed innbyr spørsmålene til umiddelbare beskrivelser og refleksjoner knyttet til overgangen fra den ordinære til den alternative skolen, hvor elevenes behov og rammene rundt kan drøftes. Det sentrale er at lærernes refleksjoner skal styre samtalen og de påfølgende oppfølgingsspørsmålene. Det teoretiske begrepet «inkludering» introduseres først i den tematiske inndelingen som omhandler *forståelse*, hvor lærerne i større grad gis mulighet til å ilegge begrepet betydning i lys av sin praksis på den alternative skolen. Intervjuguiden er derfor delvis inspirert av det Gee (2004 i Kvale & Brinkmann, 2015) kaller begrepsintervjuer, som kan bidra til å avdekke deres selvfølgelige antakelser om begrepet «inkludering» og til å utforske begrepets sentrale betydning. Her fremkommer også noe av essensen i oppgaven, hvor lærerne på den alternative skolen muligens kan bidra med andre perspektiver i inkluderingsidealets mål om en «skole for alle». Intervjuguidens dynamiske del er laget med vekt på å møte det mellommenneskelige i interaksjonen mellom meg og intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015), samtidig som det gir lærerne mulighet til å utdype og skildre konkrete erfaringer og opplevelser som gir dybde til beskrivelsene (Thagaard, 2018). Intervjuguiden er i sin helhet vedlagt oppgaven i vedlegg 1.

I forkant av det første intervjuet på Trohaugen skole gjennomførte jeg et prøveintervju med en bekjent som er lærer ved en spesialavdeling for ungdommer med autismespekterforstyrrelser. Til tross for at spesialavdelingen på mange måter ikke er sammenlignbar med den alternative opplæringsareaen mitt studie belager seg på, kunne min bekjente likevel reflektere godt rundt de fleste av spørsmålene, og drøfte inkludering for elevene ved spesialtiltaket. Taushetsplikten ovenfor elevene ble selvsagt også ivaretatt i prøveintervjuet. Gjennomføringen av et prøveintervju anses å være verdifull trening i

intervjuhåndverket (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av intervjuet hadde jeg jobbet godt med spørsmålene og intervjuguidens dynamiske del, og forsøkte å følge min bekjentes refleksjoner ved å stille oppfølgingsspørsmål og nye spørsmål i tråd samtalens gang. Underveis i prøveintervjuet gjorde jeg flere nyttige oppdagelser, blant annet når det gjaldt meg som intervjuer, intervjuguiden og samspillet, noe vi også drøftet i etterkant av intervjuet. I ettertid gjorde jeg små justeringer i intervjuguiden og skrev ned erfaringer med tanke på de neste intervjuene.

3.5.2 Gjennomføring av intervju

Av praktiske årsaker ble de seks intervjuene gjennomført samme uke, og tilgjengelig tid ble satt opp av skolens avdelingsleder. Det ble avsatt halvannen time per intervju, hvor intervjuene varierte fra 45 til 80 minutter. Jeg opplevde det utrolig nyttig å ha gjennomført prøveintervjuet, spesielt siden de tre første intervjuene falt på samme dag, noe som ga meg mindre tid til å reflektere mellom intervjuene og gjøre eventuelle endringer. Jeg forsøkte imidlertid å benytte tiden mellom intervjuene godt, og nedtegnet umiddelbare tanker om intervjurollen, konteksten, situasjonen og innholdet. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker kvalitative metoders utfordring med å beskrive ulike aspekter ved gjennomføringen av intervjuene, og begrunner det med at man som intervjuer sjeldent, gitt det semistrukturerte intervjuets fleksibilitet, følger formelle og konkrete prosedyrer. Jeg sitter med lignende erfaringer, og opplevde at hvert enkelt intervju hadde sitt særegne preg og retning, og at intervjusituasjonen var preget både av improvisasjon og intuisjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsker dog å beskrive gjennomføringen av intervjuene etter beste evne, med det formål å beskrive studiet så gjennomsiiktig som mulig, slik at leseren i større grad kan vurdere studiets kvalitet.

Det fysiske miljøet og lydopptaker omtales av Kvale og Brinkmann (2015) som ikke-mennesker som kan påvirke intervjusituasjonens kontekst. I samråd med lærerne ble intervjuene gjennomført i lærernes arbeidstid på et av skolens møterom, adskilt fra elever og andre lærere slik at vi unngikk forstyrrelser og bakgrunnsstøy, samt av hensyn til konfidensialitetsprinsippet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å utføre intervjuene på lærernes egen arbeidsplass er det også nærliggende å tro at de opplevde det som hjemmebane med større grad av komfort og trygghet. For å skape en så nøyaktig gjengivelse av intervjuets innhold som mulig, benyttet jeg lydopptaker som et hensiktsfullt instrument, noe intervjupersonene samtykket til skriftlig og muntlig (Thagaard, 2018). Dette ga meg muligheten til å være mer tilstede og observant, og benyttet penn og papir dersom det var nøkkelord jeg bet meg merke i som jeg senere ønsket å følge opp. Lydopptakeren fungerte samtidig som en tydelig markør fra det uformelle til det mer formelle. På den ene siden kan det sies at man ble mer skjerpet og fokusert på intervjuets innhold, mens det formelle preget på den annen side kan ha hindret lærerne fra å uttale seg like fritt som de ville gjort i en uformell samtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet startet derfor med å forklare lydopptakerens funksjon for å gjengi lærerne så korrekt som mulig i transkripsjons- og analyseprosessen. Rammene for intervjuet, formålet og rettighetene ble også repetert i intervjuets innledende fase. På oppfordring fra NSD (vedlegg 3) ble lærerne påminnet ivaretagelse av taushetsplikten overfor sine elever, på en måte som gjør at enkeltelever ikke kan identifiseres ved navn eller gjennom en kombinasjon av bakgrunnsopplysninger. Dette var samtlige lærere innforstått med og opprettholdt gjennomgående i intervjuene. For å lette på den mer formelle starten førte intervjuguidens innledende spørsmål samtalen over på et mer uformelt spor hvor lærerne kunne uttale seg forholdsvis fritt om bakgrunn og arbeid.

Et kontekstuel trekk som i henhold til Kvale og Brinkmann (2015) kan påvirke interaksjonen i intervjuet er maktrelasjonen mellom intervjuer og intervjupersonen.

Ovenfor lærerne kan et felles kunnskapsgrunnlag innenfor skolen virke betryggende og tillitsvekkende, samtidig som mangel på erfaring og alder kan være en begrensende faktor for å komme i posisjon til eldre og mer erfarne lærerne (Thagaard, 2018). Denne skjevheten og sosiale distansen ble trolig noe utjevnet ved at jeg oppholdt meg og deltok på skolen i forkant av intervjuene og dermed kunne opptre ydmykt og bygge en tillitsvekkende relasjon til lærerne (Thagaard, 2018). Samtidig peker Kvale og Brinkmann (2015) på det asymmetriske maktforholdet som oppstår fordi intervjuer og intervjupersonen ikke kan ses som likeverdige deltakere, blant annet ved at intervjuet er en enveisdialog, hvor jeg gjennom tema og spørsmål definerer intervjusituasjonen, samt at jeg har monopol på fortolkningene. Maktforholdet utgjør et etisk aspekt, og er noe jeg har forsøkt å være bevisst gjennomgående i prosjektet. Etter lengre refleksjoner og utsagn fra lærerne var det derfor tidvis hensiktsmessig å gi en kort oppsummering av min forståelse slik at de kunne bekrefte om jeg hadde oppfattet dem riktig eller ei. På den måten forsøkte jeg å utjevne maktforholdet noe ved å inkludere intervjupersonen i fortolkningene, noe som også fremheves av Kvale og Brinkmann (2015) som en nyttig teknikk for å avklare eventuelle usikkerheter og verifisere pågående tolkninger av utsagnene. Det ble også gjort med tanke på det videre analysearbeidet, slik at funnene i større grad kan verifiseres. Samtidig opplevde jeg lærerne som aktive og initiativrike, som sa ifra dersom jeg hadde tolket dem uklart eller utbroderte dersom de ønsket å utdype mine fortolkninger, noe som fremheves av Thagaard (2018) som et tegn på at intervjupersonene er komfortable i situasjonen. Til tross for at flere nok vil påpeke at en slik alternative arena står i et motsetningsforhold til inkludering, med tanke på dets fysiske plassering utenfor ordinærskolen, opplevde jeg imidlertid kun engasjement, kritisk refleksjon og nysgjerrighet knyttet til problemstillingen og deltakelsen i studiet.

Som forsker forsøkte jeg å være bevisst min rolle som intervjuer, blant annet i forhold til balansen mellom å lytte og ta initiativ, å utdype eller skape bredde i svarene, tolke lærernes reaksjoner og kroppslige signaler, opptre etisk og respektfullt, samt benytte intervjupersonenes svar som videre utgangspunkt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). I lys av tilegnet kunnskap og deltakelse på arenaen satt jeg med en subjektiv forforståelse, men prøvde så langt det lot seg gjøre å stille objektivt og la intervjupersonens utsagn være styrende for samtalen, uten å stille ledende spørsmål (Thagaard, 2018). Samtidig hjalp denne forforståelsen meg til å oppfatte det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som «røde lys», altså det jeg anså som sentralt for problemstillingen, slik at jeg kunne følge opp med relevante spørsmål. Underveis i intervjuene benyttet jeg ulike prober, som Thagaard (2018) beskriver som intervjuerens teknikk for å vise interesse og gi oppmuntrende respons, for eksempel gjennom små kommentarer eller spørsmål, som et 'nikk', «hmm» og «ja». Jeg forsøkte likevel å utvise en balansert bruk av prober, slik at jeg ikke forstyrret lærerne eller påvirket materialet i for stor grad. Bruken av prober opplevdes svært nyttig for det sosiale samspillet og for å utdype «røde lys» uten å forstyrre talestrømmen. For å utforske meningsinnholdet stilte jeg også spørsmål som «kan du utdype...», «har du et eksempel?» eller «jeg la merke til at du sa ..., kan du si noe mer om det?». Mitt forsøk på å erstatte subjektivitet med objektivitet og åpenhet ovenfor intervjupersonenes utsagn kan ses i lys av fenomenologien, samtidig som jeg, gjennom det sosialkonstruktivistiske perspektivet, erkjenner min påvirkning på datautviklingen i form av situasjonens mellommenneskelige preg og egen forskerrolle.

Ved å la lærernes svar være styrende for oppfølgingen fikk hvert enkelt intervju sitt særegne preg og retning, samtidig som jeg bevisst forsøkte å skape en viss struktur og systematikk gjennom «traktprinsippet» (Dalen, 2011) med intervjuguiden som støtte. Fleksibiliteten i det semistrukturerte intervjuet førte imidlertid til at spørsmålene kunne

stilles i ulik rekkefølge og med formulering enten som et eget spørsmål eller som oppfølgende spørsmål til lærernes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg forsøkte til en hver tid å lytte aktivt, åpent og oppmerksomt til lærerne og erindre uttalelsene slik at jeg kunne følge dem opp ved et senere tidspunkt når det passet samtalens gang (Kvale & Brinkmann, 2015). Da ingen personer er like, måtte jeg som intervjuer også tilpasse min intervjuteknikk og rolle utfra innhold og den enkelte lærers særegenhet. Mens noen av lærerne tok seg god tid til å formidle og tenke, snakket andre i fri flyt. Det medførte at jeg i enkelte intervjuer benyttet stillhet i påvente av utdypende svar og samtidig ga betenkningstid, mens jeg i andre tilfeller aktivt lyttet til ordstrømmen og tidvis brøt vennlig inn med spørsmål.

3.6 Analyseprosessen

I følge Guðmundsdóttir (2011) foregår tolknings- og analyseprosessen parallelt med datainnsamlingen, som en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsprosjektet. Det må derfor understrekes at analyseprosessen startet allerede under intervjusituasjonen. Av praktiske årsaker gis transkripsjon og den videre analysen plass her.

3.6.1 Transkripsjon

I henhold til Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) finnes det én hovedregel når det gjelder transkribering, nemlig at utførelsen uttrykkelig skal beskrives. Overføring fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst betegnes som *transkripsjon*, med det formål om å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge Kvale og Brinkmann (2015) er kvaliteten på transkripsjonen et avgjørende ledd i forskningen, og forskjellen mellom talespråk og skrevne tekster kan utfordre talespråkets opprinnelige mening når det blir gjengitt i skriftlig form. Skrift- og talespråk byr på ulike språklige formuleringer, hvor gode muntlige uttrykk kan oppleves usammenhengende og ulogisk ved direkte overføring til papiret, noe som utgjør et etisk aspekt ovenfor deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonene ble gjort fortløpende, men av praktiske årsaker ble ikke alle transkripsjonene gjennomført samme dag som intervjuene. Ved at jeg selv transkriberte med utgangspunkt i egen tilstedeværelse, fikk jeg et umiddelbart godt kjennskap til egne transkripsjoner og nyttig innsikt i materialet, og startet med det analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Når jeg i ettertid leste transkripsjonene opplevde jeg til en viss grad nærhet og tilstedeværelse i konteksten ved at jeg «hørte» intervjupersonenes stemmer og erindret intervjusituasjonen. Det ga meg også mulighet til å inkludere de erindrede emosjonelle reaksjoner og kroppslige illustrasjoner, for eksempel når jeg selv ble overrasket over et utsagn eller intervjupersonene benyttet hendene til å illustrere et poeng. Transkriberingen ble gjennomført ved at jeg lyttet til lydklippet ved normal hastighet, stoppet og spolte tilbake for å rette skrivefeil eller plukke opp ord jeg mistet. Selv om prosedyren ofte måtte repeteres flere ganger rundt samme segment, opplevde jeg at det skapte en mer naturtro flyt enn ved å sette ned hastigheten. Lydopptakene var av god kvalitet og det var minimal eller ingen bakgrunnsstøy som følge av at intervjuet fant sted på et lukket møterom uten forstyrrelser (Thagaard, 2018). Intervjupersonene snakket dessuten klart og tydelig, og sammen med kvaliteten på lydfilene var samtlige ord lett gjenkjennbare.

I følge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det ingen fasitsvar på hva som er en korrekt transkripsjon, da det ikke finnes en sann, objektiv oversettelse fra tale til tekst. Transkripsjonen bør imidlertid fremkomme basert på hva som er nyttig for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Studiet baserer seg hovedsakelig på meningsanalyse, og det er i henhold til Kvale og Brinkmann (2015) derfor ikke nødvendig å være like sensitiv som

man ville vært dersom studiet tok utgangspunkt i en detaljert språklig analyse eller diskursanalyse. Jeg utelot derfor mindre opphold i talestrømmen, tonefall og bruken av ord som «ehm» og «ehh», med mindre jeg anså det som meningsbærende. Jeg inkluderte heller ikke alle prober (Thagaard, 2018). Dersom jeg skulle transkribert alle mine muntlige «mhm» i transkripsjonen, men utelatt proben «nikk», som i seg selv kan lede til den samme oppmuntrede «fortsett, dette er interessant», ville det kunne medført en uriktig fordeling. Kvale og Brinkmann (2015) problematiserer tegnsettingen ved overføringen fra muntlig til skriftlig form, og påpeker at det ikke finnes naturlig tegnsetting i det muntlige språk, men at det er helt essensielt for skriftlig flyt. Ved å spille av lydfilen ved normal hastighet opplevde jeg at det var enklere å avgjøre tegnsettingen utfra hvordan jeg oppfattet språkets gang. Jeg benyttet som regel komma ved oppramsing, variasjoner eller skifte i taleflyt, og punktum ved avsluttet poeng eller der det fremkom naturlig. Tre etterfølgende punktum ble benyttet ved lengre pauser eller brått skifte i setningen. I sitatene som studiets empiridel baserer seg på har jeg benyttet «(...)» ved avvik fra transkripsjonene, for eksempel ved å utelate mindre viktige deler av et lengre sitat. Av lojalitet til deltakerne har jeg ved enkelte tilfeller gjort mindre endringer der en ordrett transkripsjon ville fremstått som svært usammenhengende (Kvale & Brinkmann, 2015). Forøvrig gjennomførte jeg transkripsjonene tilnærmet ordrett, slik at analysen i størst mulig grad skulle basere seg på den faktiske ordutvekslingen, gitt transkripsjonens allerede kunstige oversettelse fra den reelle intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter gjennomført transkripsjon lyttet jeg til lydfilen i sin helhet samtidig som jeg leste transkripsjonen, og rettet opp i eventuelle skrivefeil og tegnsetting. I tillegg lyttet en medstudent til noen segment av lydfilen og sammenlignet med transkripsjonen, noe som ble gjort for å heve transkripsjonenes pålitelighet. Resultatet ble på mange måter en hybrid mellom skriftlig og muntlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015), men som jeg samtidig anså som mest lojal ovenfor intervjupersonene både med tanke på reell ordutveksling og leservennlighet.

Utover det som er beskrevet i avsnitt 3.3 om studiets utvalg, er det gjort ytterligere grep med tanke på anonymisering av deltakerne. Transkripsjonene ble gjennomført på bokmål for å unngå eventuell dialekt som kunne avsløre geografisk beliggenhet, samt at uttrykte stedsnavn og skole ble anonymisert enten ved bruk av ordlyd som «denne kommunen» eller det fiktive skolenavnet. Lærernes pseudonym ble følgelig også benyttet allerede på transkripsjonsnivå for å sikre konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015; NESH, 2016). I den endelige rapporten har stadig repeterende eller særegen ordlyd som kan sies å hektes den enkelte deltaker, som for eksempel «likksom» eller «ikke sant», blitt sløyfet dersom det kun var et muntlig fyllord, men likeledes beholdt dersom det understreker et poeng. Til tross for at jeg, etter beste evne, har forsøkt å bevare intervjuets kontekst og samtale, erkjenner jeg likevel min påvirkning gjennom fortolkning av transformasjonen fra tale til tekst. I de forestående avsnittene har jeg derfor forsøkt å redegjøre for transkripsjonsprosessen, slik at den blir så gjennomskiktig som mulig for leserne. Det er likevel sånn at intervjuene danner utgangspunktet for analysen, og at transkripsjonene fungerer som et verktøy i den videre fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.2 Analyse

I dette delkapittelet ønsker jeg å redegjøre for valg tilknyttet analysen av de transkriberte intervjuene, som et ledd i å styrke studiets gyldighet eller reliabilitet (Thagaard, 2018). Analyseprosessen er delvis inspirert av Tjoras (2017) stegvis-deduktive induktive metode (SDI) som innebærer en induktiv prosess, der man jobber fra data mot teori. Tjora (2017) viser til at analysen av intervjuene starter med å lage empirinære koder basert på det transkriberte materialet, altså koder som ikke bare oppsummerer utsagn, men gjengir

innholdet med intervjupersonenes egne ord. Forforståelsen blir i dette steget forsøkt tilsidesatt (ibid.). Gjennom en svært tidkrevende prosess forsøkte jeg å sammenfatte utsagnene til kortere fraser bestående av intervjupersonens ordvalg, som tilsvarte innholdet i et lengre utsagn eller avsnitt. For å systematisere prosessen opprettet jeg et dokument med en seksdelt tabell hvor intervjupersonenes fiktive navn sto øverst i hver kolonne. Etter å ha notert empirinære koder i marginen på utskrevne transkripsjoner, fylte jeg inn kodene i dokumentet og endret eventuelle uklare koder. Prosessen repeterte seg for de seks intervjuene.

I henhold til SDI var neste steg i prosessen å utvikle kodegrupperinger, som baserer seg på å gruppere kodene med en innbyrdes tematisk sammenheng (Tjora, 2017). Dette viste seg å være et desto mer frustrerende og omfattende arbeid enn den empirinære kodingen, og medførte mye «prøving og feiling». Til tross for det induktive, og dernest forsøkt fenomenologiske utgangspunkt, merket jeg i større grad hvordan min forforståelse og forskerrolle i tråd med det sosialkonstruktivistiske perspektivet påvirket prosjektets utforming. Ikke bare hadde jeg, i kraft av min forskerrolle, innsnevret lærernes stemmer til empirinære koder. Jeg skulle ytterligere komprimere de rundt 350 kodene til et fåtall kodegrupper. Samtidig opplevde jeg likevel at jeg gjennom intervjusituasjonen, transkriberingsprosessen og kodegrupperingen hadde opparbeidet meg en relativt god forståelse av datamaterialet, og gjennom oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet avklart eventuelle uklarheter. I tillegg hjalp oppholdet på skolen meg til å forstå enkelte referanser og «ha kjent skolen på kroppen». I frykt for å devaluere lærernes stemmer medførte det innledningsvis en rekke kodegrupper, som etterhvert ble sammenfattet basert på innbyrdes tematisering. Noe av hovedutfordringen med kodegrupperingen var at de ikke kunne ses adskilt fra hverandre, fordi delene alene ikke representerte helheten, samt at de i noen grad overlappet. Ved å benytte Words fargeleggingsfunksjon ble de empirinære kodene fargelagt innenfor prøvde kodegrupper. De endelige kodegruppene ble «De representerer det vi som system ikke får til», «Behovet for en ny start», «Å bli sett, hørt og veiledet bak uttrykket». Én av kodegruppene jeg innledningsvis i analyseprosessen oppfattet at preget datamaterialet i stor grad var «Å dra alle i samme retning», som handlet om tverrprofesjonelt samspill mellom skolen og ulike aktører som BUP, PPT, foreldre og ordinærskolen. Denne kodegruppen representerer opplagt en indirekte innvirkning på elevenes muligheter for inkludering og omfanget av praksisen. Til tross for dette utgjorde kodegruppen en så liten del av empirien at jeg valgte å ikke inkludere den som en del av studiens funn. De tre endelige kodegruppene dannet dermed utgangspunktet for det videre arbeidet frem til rapportens endelige punktum.

Allerede i intervjusituasjonen fikk jeg forståelsen av inkludering for elevene på Trohaugen skole ikke kunne ses uavhengig av elevenes tidligere erfaringer, og det ble stadig trukket paralleller til elevenes opplevelser av ordinærskolen. Forståelsen utgjorde noe av den helhetlige essensen av Trohaugen skoles betydning for elevene i et inkluderingsøyemed. Da jeg gikk i gang med analysearbeidet forsøkte jeg imidlertid å legge disse tankene til side, og utformet de tidligere nevnte kodegruppene uten å ta hensyn til skillet mellom ordinær skole og det alternative skoletilbudet. I etterkant av dette arbeidet fargekodet jeg relevante utsagn som omhandlet «før» og «etter» skolebyttet, slik at fargestrekene la seg parallelt med kodegrupperingene. Interessant nok utgjorde enkelte av kodegruppene klare retninger mot «før» eller «etter», mens andre i større grad overlappet. På bakgrunn av dette valgte jeg å fremstille empirien i to delkapitler: «Når elevene representerer det vi som system ikke får til» og «Når det er behov for en ny start» der begge har klare henvisninger til de to ulike skoleslagene og «før og etter» overgangen fra det ene til det andre. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at kodingsprosessen kan skape et fragmentert bilde av intervjupersonenes opprinnelige «fortelling», og at det

er selve fortellingen man bør søke å formidle i den endelige rapporten. En samlet vurdering tilsa derfor at det var hensiktsmessig at det kronologiske skillet ble fremstilt klart i den endelige fremstillingen av studiens empiri.

I lys av Tjoras stegvis-deduktive induktive metode (SDI) må den induktive prosessen suppleres med å gi mening til kodegruppene ved hjelp av eksiterende teori og forskning. Tilknytningen til ulike teoretiske perspektiv ble klarere jo lenger ut i analyseprosessen jeg kom, og selve teoridelen har blitt utviklet på bakgrunn av kodegrupperingene og i hovedsak i etterkant av utformingen av empirikapittelet. Dette ble gjort på bakgrunn av at lærernes stemmer skulle være førende for prosjektet, og dermed førende for teoriutvalget (induktiv tilnærming). Forholdet mellom teori og empiri utgjør likevel et etisk perspektiv hvor jeg som forsker gis betydelig større innflytelse over datamaterialet og dets fortolkninger (Thagaard, 2018), et aspekt jeg gjennomgående har forsøkt å være bevisst. I utgangspunktet var det ment at empiripresentasjonen skulle stå selvstendig, uten teoretiske perspektiver, slik at empiri og teori deretter skulle kobles i et eget drøftingskapittel. Både av plassbesparende årsaker, leservennlighet og for å unngå gjentakelser har empiri og tilhørende teoretisk tolkning blitt sammenfattet og presenteres i et felles kapittel, kapittel 4 – «Empiri og tolkning».

En analyseprosess lik den jeg her har beskrevet må ses i lys av en hermeneutisk fortolkningsramme, der hensikten er å utvikle en dypere forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). Min fortolkning har gjennomgående vokst frem gjennom et vekselvis skifte mellom å tolke intervju teksten som helhet og deler. Dette omtales da også som den hermeneutiske sirkel (Kleven & Hjordemaal, 2018). Den hermeneutiske sirkelen har således utgjort en sentral del av forskningsprosjektet, spesielt i etterkant av kodegrupperingene, når representative sitater skulle velges ut. I henhold til Kvale og Brinkmann (2015) bør man nemlig benytte sitatene som illustrerer poenget best. Til tross for at noen sitater utpekte seg tidlig, besto sitatutvalget likevel av en gradvis prosess i arbeidet med empiripresentasjonen. På den ene siden skulle sitatene presentere delene av helheten. På den andre siden skulle ikke sitatene tillegges fortolkninger som var på tvers av, eller illojal mot helheten. Denne prosessen, der sitater ble valgt for fremstillingen av empirien, utgjorde dermed selve «skjelettet» av empirifremstillingen, og dannet grunnlaget for medfølgende fortolkninger.

Til tross for at jeg etter beste evne har forsøkt å gjenfortelle essensen av lærernes forståelse av egen livsverden, kan den endelige rapporten umulig ses uten min påvirkningskraft i form av fortolkninger, teorivalg, sitatvalg og forforståelse. Jeg har imidlertid forsøkt å beskrive en gjennomsiktig prosess og illegge sitatene tykke fortolkninger slik at leseren i størst grad får innsikt i tolkningene.

3.7 Studiets kvalitet

Når spørsmål om studiets kvalitet eller troverdighet skal besvares vises det til reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet (overførbarhet) (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Gjennomgående i forskningsprosessen er dette punkter jeg har forsøkt å ha et bevisst forhold til.

Thagaard (2018) viser til at reliabilitet i kvalitativ forskning knyttes til pålitelighet, og innebærer spørsmål om forskningen er gjennomført med en tillitsvekkende og pålitelig fremgangsmåte. Reliabilitet i kvantitativ forskning viser til muligheten for å reproducere funnene ved hjelp av samme fremgangsmåte (Ringdal, 2013). I kvalitativ forskning utvikles data gjennom interaksjon mellom forsker og intervju person, noe som vanskeliggjør en nøyaktig reproduksjon av fremgangsmåten for å gjenskape funnene

(Thagaard, 2018). Thagaard (2018) viser til at man likevel kan argumentere for studiets reliabilitet ved å beskrive forskningsprosessens systematikk og datautvikling, hvor metodevalg, analysevalg og kontekst for innsamlingen står sentralt. I de foregående delene av metodekapitlet har jeg derfor forsøkt å vise til en gjennomiktig forskningsprosess gjennom nøye beskrivelse av prosessenes ulike element. Gjennomgående har jeg forsøkt å vise til min forskerrolles posisjon i interaksjon med intervjupersonene og feltet, min forforståelse og hvordan jeg som forsker har påvirket studiet. I dette ligger det også en erkjennelse av at forskningen i kvalitative studier i større grad avhenger av min forskerposisjon (Thagaard, 2018), og at det således også kunne blitt gjennomført på andre måter. Etter beste evne har jeg likevel forsøkt å beskrive prosessen inngående og gjennomiktig, med det formål om å styrke studiets reliabilitet eller pålitelighet (Thagaard, 2018).

Når spørsmålet om validitet skal besvares, handler det om gyldigheten av studiets tolkninger sett opp mot virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018). Gjennom fortolkningene har jeg forsøkt å være lojal ovenfor intervjuets kontekst og deltakernes utdypende beskrivelser av hvordan de erfarer sin livsverden. I intervjusituasjonen ble det eksempelvis stilt utdypende spørsmål, slik at lærerne kunne oppklare eventuelle uklarheter. I prosessen med transkripsjon og analysearbeid har jeg forsøkt å få et godt kjennskap til datamaterialet, og arbeidet ut fra en stegvis-deduktiv induktiv metode og hermeneutisk fortolkningsramme i søken etter kodegrupper og forståelsesmåter som representerer fenomenet som studeres, slik lærerne oppfatter det. Dette er videre forsøkt å ses i lys av eksisterende teori og forskning. Men også her, i lys av en sosialkonstruktivistisk forståelse, må min forskerrolles forforståelse, valg og fortolkninger sies å ha påvirket prosessene og således den endelige fremstillingen. Metodekapitlet har forhåpentlig bidratt til å vise gjennomiktighet i denne prosessen. Hovedfunnene er gjennomgående belyst gjennom ulike vinklinger, hvor ulike deler av kapittel 4, «empiri og tolkning» vektlegger og beskriver kodegrupperingene i ulik grad. Således fremstår disse gjentakelsene som viktige; eksempelvis at lærerne klart viser at elevenes vansker og det utviklede utenforskapet må ses i lys av konteksten de befinner seg i. Når dette stadig kommer tilbake, med noe ulike betoning, er et trolig med på å styrke validiteten og gyldigheten av funnene.

Generaliserbarhet eller overførbarhet i forskning knyttes til studiets relevans utover dets utvalg og kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Målet med studiet var først og fremst å belyse fenomenet som studeres, hvor læreres forståelse av inkludering for elevene på et spesifikt alternativt heltidstilbud har stått sentralt. Spørsmålet som stilles blir således om studiets fortolkninger har relevans utover den spesifikke konteksten (Thagaard, 2015). Forskningsfeltet tilknyttet alternative skoler fremstår begrenset, og kun et fåtall studier tar utgangspunkt i lærerperspektivet, uten at noen virker å direkte belyse dette studiets problemstilling. Gjennomgående i presentasjonen av empiri og tolkning i kapittel 4 har jeg likevel forsøkt å knytte fortolkningene opp mot eksisterende forskning. I en slik sammenheng fremstår eksempelvis lærernes vektlegging av samtale, tid, omsorg og styrking av elevenes selvoppfatning i Mjelva (2011) sitt masterstudie slående lik fortolkninger gjort i dette studiet. Et studie jeg forøvrig ikke ble oppmerksom før masteroppgavens avsluttende fase, og dermed ikke har påvirket studiets fortolkninger. For at fortolkningene skal være overførbare til andre situasjoner, til andre lærere ved andre alternative skoler, bør det imidlertid foreligge et betydelig større forskningsgrunnlag. Imidlertid har målet vært å bidra med perspektiver og innsikt som kan belyse et lite belyst felt.

4 Empiri og tolkning

I dette kapitlet vil jeg presentere og tolke deler av datamaterialet som har blitt til gjennom de seks lærerintervjuene, med det formål å belyse problemstillingen:

«Hvordan forstår seks lærere ved en alternativ skole inkludering for elevene ved skolens heltidstilbud?»

Det fremkommer tydelig i datamaterialet at lærernes forståelse av inkludering for elevene ved Trohaugen skoles heltidstilbud ikke kan ses uavhengig av elevenes erfaring ved ordinærskolen. Dette kapitlet, som presenterer sammenfattet empiri og tolkning, fremstilles derfor i de to delkapitlene «Når elevene representerer det vi som system ikke får til» og «Når det er behov for en ny start», som representerer skolegangen før og etter starten på Trohaugen skole. Delkapittel 4.1 tar for seg hvordan lærerne oppfatter elevenes skolegang på ordinærskolen, og viser til elementer som virker avgjørende for elevenes deltakelse og opplevelse av sine respektive hjemmeskoler, og danner samtidig et bakteppe for elevenes skolegang på Trohaugen skoles heltidstilbud. I delkapittel 4.2 vises det i større grad til hvordan lærerne selv vektlegger ulike faktorer som kan bidra til tilhørighet og inkludering for elevene. Delkapitlene er videre inndelt i mindre avsnitt som gjennom utsagn fra «Helene», «Trond», «Camilla», «Marie», «Simen» og «Fredrik» belyser kodegruppene som fremkom i analysen, og således vil bidra til å belyse problemstillingen.

4.1 Når elevene representerer det vi som system ikke får til

I løpet av analyseprosessen fremsto det klart at lærernes forståelse av inkluderingsaspektet for elevene ved skolens heltidstilbud ikke kunne forstås uavhengig av tidligere erfaringer. Dette hovedavsnittet vil derfor i størst grad omhandle funn som kan ses i lys av lærernes forståelse av elevenes skolegang på ordinærskolen.

4.1.1 Når skolefraværet skyldes elevenes vanskelige forhold til skolen

Innledningsvis vil det være nyttig med en presentasjon av elevene som får tilbud på arenaen, slik lærerne erfarer det. På den måten vil lærernes forståelse være styrende for den videre tolkningen, men vil følgelig også være et tilbakevendende og gjennomgående tema. Basert på lærernes erfaring ble de forspurt om de på generell basis kunne fortelle om elevene som fikk tilbud på Trohaugen skoles heltidstiltak:

De som får tilbud her er jo elever som ikke har lyktes i ordinær skole (...). Da er det alt fra elever som har vært *ute* på grunn av skolevegning, angst og depresjon, mobbing eller hva det har vært, til de som ikke har klart å sitte i ro inne i klasserommet eller de som har funnet på mer krøll. (Helene)

Den generelle fellesnevneren er jo høyt skolefravær, skolevegning, av ulike grunner. (Simen)

Sentralt i utsagnene presenteres det elever med belastende livserfaringer, som på sine respektive hjemmeskoler hadde et høyt skolefravær, noe Simen senere utdyper ved å formidle: «*Hvis du har vært borte fra skolen et halvt år, så er det lite fravær hvis du ser på elevene som vi har*» og Helene omtaler elever som «*...ikke har vært på skolen på tre*

år». Helene beskriver de mer objektive og samlebetegnende årsakene til at fraværet kan ha oppstått, hvor angst, skolevegring, depresjon og mobbing er kjente fagbegrep, mens «funnet på mer krøll» trolig viser til en type atferd som på ulike måter har utfordret omgivelsene og som i en fraværskontekst tradisjonelt omtales som skulk (Olsen & Holmen, 2018). Simen omtaler videre elevsammensetningen på heltidstilbudet som «*Vi har jo [10-15] plasser, og på de plassene er jo en ordinær ungdomsskole på 500 egentlig representert. Men da, de ekstreme ytterpunktene*». I en kommune som rommer flere ungdomsskoler understrekes det at et fåtall elever får opplæring på skolens heltidstilbud. Camilla uttrykker «ytterpunktene» som at «*noen har veldig innoverrettet og noen har veldig utoverrettet energi*», og er en betegnelse flere lærere virker å støtte seg til. «Ytterpunktene» kan trolig ses i sammenheng med hvordan litteraturen presenterer ulike atferdsproblemer som bryter med skolens forventninger til elevrollen og hindrer positiv samhandling, læring og utvikling (Lund, 2012; Ogden, 2015; Sæteren et al., 2017). Fredrik fremhever blant annet at noen av elevene som får tilbud hos dem «*...er på vippen til risikoatferd, som kriminalitet og rus*» og Simen peker på at det kommer elever som er «*...skoleflinke, sterke i fag, men som har kjempehøyt fravær på grunn av ja, angst, depresjon*». Helene fremhever at andre «*...har kjempestore kunnskapshull*». Det kan med andre ord tyde på at det er snakk om elever som på grunn av store utfordringer og belastninger utfordrer skolens forventninger og krav mest, hvor utfordringene på sikt har medført et høyt skolefravær. Simen er imidlertid klar på at «*hvis det er et høyt skolefravær, så bunner det i et vanskelig forhold til skole...*». Sitatet kan tolkes som at han anerkjenner fraværet som en reaksjon på elevens opplevelse av sin skolegang. Det fremstår interessant at det ikke skilles mellom et langvarig fravær knyttet til problematisk atferd eller som følge av det som betegnes som angst og depresjon, men at reaksjonen, i form av fravær *fra skolen*, er uavhengig av uttrykksform og knyttes til en vanskelig opplevelse *av skolen*. Betragtningen kan ses i sammenheng med hvordan Kearney og Silverman (1996 i Olsen & Holmen, 2018, s. 53) ikke skiller mellom såkalt gyldig eller ugyldig fravær, men refererer til en skolevegringsatferd som bunner i et sterkt ubehag i skolesituasjonen, hvor uttrykksformen kan variere.

Sentralt i datamaterialet kommer det frem at lærerne stort sett erfarer at utfordringene har utviklet seg over tid:

Noe er litt mer akutt enn andre ting, men vi opplever ofte at det har vært en negativ skolehistorie over lang lang tid. (...) De har mange dårlige erfaringer med skole. Om det er utenforskap eller at man ikke har opplevd å bli møtt på det man trenger (...). Noen forteller at de ikke har fått det til siden barnehagen (...). Man har negativ erfaring over tid, som har gjort at man har fått tildelt en rolle på et vis – både tatt og tildelt. (Fredrik)

På ulike måter forteller samtlige lærere at elevene har hatt en vanskelig skolehistorie som har medført en rekke negative *erfaringer*. *Erfaringer*, slik ordet blir fremstilt, kan tyde på at lærerne vektlegger *elevenes opplevelser* av sin skolehverdag som avgjørende for hvordan historien har blitt. Når det vises til at skolehistorien har utviklet seg over tid, tyder det på at det har utgjort en trussel mot elevenes selvverd, som i litteraturen omtales som en forholdsvis stabil følelse som dannes av erfaringer over tid (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Med få ord setter Fredrik ytterligere elevenes negative erfaringer i relasjon til hvordan elevrollen har utviklet seg, og fremhever at det både bygger på hvordan *andre* kan ha tildelt eleven en rolle, samtidig som eleven selv kan ha vært aktiv i rolleutforming. Fredrik utdyper forholdet mellom andres forventninger (Covington 1984 i Skaalvik & Skaalvik, 2017) og elevenes uttrykk slik: «*...har fått forventninger gjennom skolegangen om å ikke få til skole, til å gjøre rare ting. For man gjør jo mange unngåelsesstrategier når*

man er inni en ting som ikke fungerer. Det er naturlig å finne tingene man får til, som ikke nødvendigvis er hensiktsmessige...». Sitatet er i tråd med teori om beskyttelse av selvverd (Covington 1992, Kapan 1980, Rosenberg 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2017), og beskriver indirekte hvordan elevene kan ha opplevd et behov for beskyttelse i møte med krav de har opplevd å ikke mestre, som har ført til ulike måter å kompensere for den ubehagelige følelsen. Det har trolig medført uheldig oppmerksomhet og forventinger fra medelever og signifikante voksne, som ytterligere kan ha medført en negativ spiral som har bidratt til en uheldig rolleutforming. De ovenstående betraktningene kan ses i nær sammenheng til det relasjonelle perspektivet som ser vansker i lys av samspillet med omgivelsene og organisatoriske forhold (Greene, 2011; Nordahl mfl., 2018; Ogden, 2015).

4.1.2 Når elevene har gitt opp og mistet troa

Marie og Trond skisserer at det over tid har oppstått en maktesløshet i elevenes skolehistorie:

Det disse elevene har felles er vel at de har mistet eller gitt opp, eller sluttet på sitt vanlige tilbud. (...) det henger ganske høyt den terskelen for å flyttes bort fra sitt vanlige miljø (...). Det er ganske mye som skal til, blant annet at man har brent mange bruer, har få eller ingen sosiale relasjoner til jevnaldrende eller voksne da. (Marie)

Jeg opplever at de på mange måter har gitt opp skolen. Altså at de ikke har tro på seg selv eller tro på institusjonen skole som en bra plass å være. De har gitt opp. (Trond)

Både Marie og Trond vektlegger at elevene har gitt opp eller sluttet på sitt vanlige tilbud, noe som kan ses i sammenheng med tidligere beskrivelser av høyt skolefravær. På den ene siden kan det representere et aktivt valg fra eleven, men må på den annen side gir lærernes ordvalg, «*gitt opp*», inntrykk av at eleven ikke lenger har opplevd en reell mulighet til å fortsette sin skolegang slik den var ment. Av ordenes betydning er det nærliggende at Marie og Trond viser til at elevene på mange måter har opplevd en maktesløshet i sin skolesituasjon, hvor fravær gjensto som den *eneste* muligheten til å påvirke tilværelsen. Betraktningen gjenspeiler hvordan Eriksen (2013) viser til at den fysiske skoletilstedeværelsen for mange elever kan oppleves som en rekke med tapsopplevelser, hvor de til slutt kan utvikle omfattende skolefravær. Videre poengterer Marie at det er mye som skal til for å flyttes fra sitt vanlige miljø, og at det ofte innebærer at man har få eller ingen sosiale relasjoner til jevnaldrende eller voksne, relasjoner som betegnes som helt sentrale for elevens opplevelse av å høre til (Utdanningsdirektoratet, 2016). Samtidig benytter hun «brent mange bruer», som kan tyde på at det har oppstått svært krevende situasjoner for flere av elevene ved deres ordinære skoler. Det at elevene av ulike årsaker ofte har *mistet troen* på seg selv og skolen som institusjon gjenspeiles i datamaterialet som en betydelig faktor i elevenes skolehistorie, noe Simen blant annet illustreres slik: «*For troa er egentlig helt borte, også til å tørre å stole på voksne, til å stole på medelever*». I likhet med Marie illustrerer Simen brudd i relasjoner hvor det er oppstått manglende tillitt både til voksne og medelever – og seg selv. Camilla oppsummerer ytterligere følelsen av maktesløshet: «*Når du opplever meningsløse ting, eller ikke opplever mestring, ikke tro på deg selv, ikke trygghet... så er det helt sånn... altså, det er jo noe av det vanskeligste et menneske kan oppleve*». Camilla viser stor forståelse for elevenes situasjon, og tar utgangspunkt i manglende opplevelser av tilfredstilte behov, som mestring, trygghet og tro på seg selv, som forøvrig svarer til sentrale grunnleggende menneskelige behov, og dernest indikerer risiko for psykisk uhelse (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000). Ved å benytte ordene «du» og «menneske» heves opplevelsen

utover den enkelte elev til å være gjeldene for ethvert menneske som blir stilt under lignende vilkår. Det fremheves en opplevelse av utilstrekkelighet på flere sentrale områder i et menneskes liv. Sett i lys av den samfunnsbestemte tiårige skoleplikten (§2-1, opplæringslova, 1998) og at opplevelsen ofte har vedvart gjennom flere år, tilføres det et klaustrofobisk aspekt både i relasjon til skolen og inni eleven selv. Sett i lys av teori om beskyttelse av selvverd kan det tyde på at elevene over tid har utviklet en forholdsvis stabil følelse av å ikke passe inn hverken i skolens rammer eller blant andre, hvor skolen har opplevdes som et dissonant miljø (Rosenberg 1977, 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2013).

4.1.3 Når vi som voksne tar valg som gjør eleven enda mer utenfor

Gjennomgående i datamaterialet fremkommer det sentrale erfaringer om at mange av elevene nesten ikke har deltatt i et ordinært klasserom siden tidlig på barneskolen. Simen utdyper dette med henvisninger til noen av elevene:

Det kommer elever hit som ikke har vært i et klasserom siden tredje (...). Noen av elevene som har vært så utagerende at de bare har vært ute (utenfor klasserommet), og hatt praktiske aktiviteter fordi det «skolske» ikke har fungert. Men hvis du blir tatt helt ut av det, da blir det enormt vanskelig å komme tilbake (...). Hvorfor skal du tilbake nå? Du er jo innlært over år at du ikke skal være inne i det klasserommet. Det å ikke få til. (Simen)

Med utgangspunkt i utsagnet vises det til at eleven trolig skaper en usikkerhet til egen elevrolle, hvor eleven har opplevd gjentakende bekreftelser fra de voksne om at den ikke har tilhørighet i klasserommet eller forventes å mestre klasserommets faglige og sosiale utfordringer. Ved å omtale det som at elevene er «*innlært over år*» understreker Simen at den aktive handlingen det er å ta en elev ut av læringsfellesskapet, uavhengig av intensjoner, kan medføre at eleven opplever at den ikke hører til i andres, gjerne signifikante voksnes, øyne (Rosenberg 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2017). Det er nærliggende at eleven i medelevenes øyne også har blitt «den som tas ut og forstyrrer», og at det oppstår en følelse av å være annerledes og utenfor, som kan bidra til å etablere elevens «rolle» (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Simen setter seg ytterligere inn i elevenes tankeprosess: «*Da hadde jeg tenkt; hva er det som feiler meg?*», og illustrerer hvordan eleven kan oppleve seg som *avvikeren* i et ellers så «harmonisk» fellesskap. Det er en tung og vond bær å bære på unge skuldre, og kan ses i nær sammenheng med hvordan Rosenberg (1977 i Skaalvik & Skaalvik, 2013) fremhever opplevelsen av å befinne seg i et dissonant miljø. Hvordan eleven i dette tilfellet kjenner andres vurderinger på kroppen over tid, og trolig reflekterer vurderingene til egen selvoppfatning, gjenkjennes i symbolsk interaksjonisme (Mead 1974 i Skaalvik & Skaalvik, 2017). Ved at situasjonen har blitt løst med at eleven over lang tid har fått opplæringen utenfor klassen, beskriver Simen det som svært utfordrende å komme tilbake, og uttrykker det utdyper det slik ved en anledning: «*Det blir til slutt vanskelig å skulle inn i et klasserom der det forventes å lære eller delta. For jo lenger du er borte fra skolen eller et klasserom, jo vanskeligere er det å gå inn igjen*». *Delta*, slik det betegnes, tyder trolig både mot en *aktiv* sosial og faglig deltakelse og utbytte, snarere enn *passiv* tilstedeværelse, slik Haug (2014a) betegner som viktige inkluderingsaspekter. I sitatet fremstilles det et tidsaspekt som kan medføre et sterkt ubehag for å gå inn i klasserommet, og det er nærliggende at man føler seg både utrygg og fremmed dersom man først trår over dørterskelen. Ubeklaget vil trolig bidra til et økt behov for beskyttelse av selvverdet, som kan medføre konsentrasjon og fokus vekk fra læringsaktiviteten, samt ulike observerbare uttrykksmåter (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2017).

I likhet med Simen reflekterer Helene rundt lignede eksempler og understreker den aktive handlingen som gjøres fra skolens side:

Hvis svaret til skolen er at "jammen da flytter vi deg [helt] bort fra utetiden, for da slipper vi at du slår noen. Vi lærer deg ikke hvordan du ikke skal slå". Det vi gjør da, er jo at vi ekskluderer eleven. Vi, som voksne tar et valg som gjør at eleven bli enda mer utenfor og minsker sjansen for at den skal lykkes. (Helene)

Helene illustrer hvordan skolen, trolig ubevisst, kan bidra til å *ekskludere* eleven som agerer i strid med skolens forventinger gjennom å flytte eleven helt vekk fra aktiviteten. Det fremstår som en kortsiktig løsning som kan tjene fellesskapet i form av at medelevene ikke blir slått, noe som selvsagt må forhindres, men som over tid virker ekskluderende for det enkelte individet. I tråd med et individorientert perspektiv (Nordahl mf., 2018) blir eleven *problemet* som flyttes vekk fra fellesskapet. Hun fremhever at «vi, som voksne» er med på å gjøre eleven *enda mer* utenfor gjennom ytterligere ekskludering, og minsker sjansen for at den kan lykkes. Implisitt ligger det også en tanke om at eleven som i dette tilfellet slår medelevene, noe som sjeldent vurderes positivt av omgivelsene, allerede har havnet utenfor fellesskapet. Det er ikke utenkelig, da forskning indikerer at elever med ulike atferdsuttrykk skårer markant dårligere på sosiale, faglige og psykiske inkluderingsdimensjoner (Nordahl, 2015). Helene fremmer samtidig et felles ansvar, uten å fordele skyld, ved at hun benytter ordet «vi» og understreker at det er *oss* voksnes ansvar. I lys av Pfahl og Powell (2011 i Nordahl mfl., 2018, s. 28) utvises det en bevisstgjøring rundt den asymmetriske definisjonsmakten voksne profesjonsutøvere kan ha over elevenes mulighet til deltakelse og kunnskapsutvikling innenfor det ordinære fellesskapet. Ved å segregere elever fra fellesskapet kan skolen samtidig risikere å sende signaler til de andre elevene om *hva* og dermed *hvem* som verdsettes, noe som trolig kan påvirke medelevenes oppfatning.

Å «lykkes», slik det fremkommer av sitatet, tyder på at eleven hadde hatt behov for veiledende bistand i sosialt samspill fremfor å flyttes bort fra den sosiale læringsmuligheten. Det er et interessant perspektiv, og både Helene og Simen sitt sitat representerer en tankegang om at man flytter eleven ut, snarere enn å veilede den i *hvordan* mestre sosiale situasjoner slik at man senere kan unngå atferden. Tankegangen er i tråd med hvordan Ogden (2015) og Greene (2011) vektlegger at elever med et utfordrende atferdsuttrykk ofte har lavere sosial kompetanse enn jevnaldrende, og at det er de voksnes oppgave å støtte elevene i tilegnelsen av de sosiale ferdighetene. Det kan igjen trekkes som en kilde til veltilpasset deltakelse, og vil trolig resultere i en bedre vurdering fra medelever og voksne, som vil kunne styrke elevens selvoppfatning og selvverd (bl.a. Mead 1974, Rosenberg 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2017). Ved at lærerne i større grad bidrar i elevens utvikling av disse ferdighetene, støtter det opp om elevenes mulighet å forstå og selv bidra til å mestre egne utfordringer slik empowersbegrepet vektlegger (Befring, 2014; Uthus, 2017c, 2020). I stedet blir trolig spennet til medelevene større, ved at elevene ikke får mulighet til å utvikle seg og lære i det sosiale og faglige samspillet med jevnaldrende. Når lærer-elev-relasjonen generelt er viktig, og det for elever med utfordrende atferdsuttrykk er spesielt viktig (Burchinal et al. 2002 i Drugli, 2012), så skaper slike handlinger trolig tillitsbrudd som skaper ytterligere avstand og frustrasjon i relasjonen. Både Simen og Helene sitt sitat illustrerer at løsningen for flere av elevene har blitt utenfor fellesskapet, som over tid har ført til en ekskluderende prosess hvor elevene ikke har hatt tilgang til det sosiale eller faglige fellesskapet (Haug, 2014a; Qvortrup, 2012). I en slik forståelse ses den fysiske tilgangen til fellesskapet som en forutsetning for muligheten til de de andre inkluderingsdimensjonene. Nordahl og kollegaer (2018)

konkluderer med at spesialundervisningen for mange virker ekskluderende gjennom segregerende prosesser, hvor organiseringen ofte medfører manglende tilhørighet til fellesskapet, noe også ser ut til å gjelde for flere av disse elevene.

4.1.4 Når elevene opplever å ikke ha en plass i samfunnet

Trond formidler at elevene på heltidsarenaen på ulike måter er i et utenforskap, og hever det ytterligere til et samfunnsnivå:

Utenforskap er jo dem som ikke har tilhørighet innenfor de normene, som i det her tilfellet skolen er da. Som ikke har venner, eller som ikke har fritidsaktiviteter på link linje med de fleste. Som ikke når opp til de standardene eller det storsamfunnet krever eller vil de skal være da (...). Vi kan jo si at de elevene vi får på mange måter er i et utenforskap. På forskjellige måter. Ved at de ikke får til den vanlige skolen sin, hjemmeskolen sin. (Trond)

Trond viser til at elevene på arenaen på ulike måter opplever å være i et utenforskap, og knytter *utenforskap* til en manglende tilhørighet innenfor skolen og dens forventede normer. Utsagnet ser skolen i nær tilknytning til hvilke forventninger storsamfunnet stiller til det å være ungdom, eller menneske generelt, noe som kan ses i sammenheng med skolens viktige plass i det Baker (2009 i Uthus, 2017a) betegner som «det skolerte samfunn». Marie setter utenforskapet og samfunnets forventninger i ytterligere relasjon til elevens ulike måter å uttrykke seg på i en skolekontekst:

Jeg tror grunnfølelsen i utgangspunktet er skam. Også har man forskjellige måter å forholde seg til den ubehagelige følelsen på. Så den følelsen av å ikke få til skolen... altså da har du meldt deg litt ut eller opplevd at du ikke får plass i samfunnet i en miniatyr. Så har man første foten på vei ut da (...). Hele det uttrykket er jo bare forskjellige varianter av å ikke få det til. Og konkret så er det skole dem ikke får til, og abstrakt så er det jo samfunnet de ikke får til. At alle de forventningene som foreldre og besteforeldre, og verden generelt har av hva det er som er å være menneske på en måte... Det blir konkret gjennom at du ikke får til regnestykket ditt eller delta i den timen. (Marie)

Utfra utsagnet tyder det på at Marie tolker det som at elevenes uttrykksmåte tar utgangspunkt i en skamfølelse. Det fremstår interessant at hun knytter elevenes ulike observerte atferdsuttrykk til den samme følelsen av å «ikke få det til» – men at den uttrykkes ulikt. Perspektivet gjenspeiler hvordan Skaalvik og Skaalvik (2013) fremhever at ulike observerbare handlinger, som skulk og tilbaketrekning i utgangspunktet handler om det samme behovet for å beskytte selvet. Sentralt ligger en tankegang om at skolens forventninger innebærer at man skal mestre *både* det faglige og det sosiale for å «få til skolen», hvor manglende mestring på disse områdene over tid kan medføre en følelse av nederlag og skam. Perspektivet gjenspeiler Anvik og Waldahl (2017) sitt funn om følelsen av skam blant unge mennesker som har falt utenfor samfunnet og skolen. Skolens posisjon i dagens kunnskapssamfunn fremkommer igjen tydelig når det henvises til at elevene trolig ikke *opplever* å ha en plass i «samfunnet i en miniatyr», hvor skolens spilleregler og forventninger ligner mye på det man møter senere i livet. Slik det presenteres er det nærliggende at samfunnets og familiens indirekte forventninger kan oppleves så store og altomfattende slik at nederlaget oppleves desto større enn hvis det for eksempel var en aktivitet av frivillig karakter. Dette er spesielt interessant, og viser igjen til hvordan det klaustrofobiske aspektet ved elevens skolegang vektlegges, i tråd med hvordan Baker (2009 i Uthus, 2017a) omtaler utdanning som en tvangstrøye. Samfunnet pålegger skolen som et «psykologisk sentralt område» (Rosenberg 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2017) og pliktiggjør elevene skolegangen gjennom §2-1 i

opplæringsloven (1998), og umuliggjør i prinsippet muligheten til å devaluere eller velge bort skolen. Når skolen så «velges» bort for å beskytte selvet (Skaalvik & Skaalvik, 2013), omstilles også mulighetene for øvrig samfunnsdeltakelse, da en ungdoms mulighet i prinsippet kun er skolegang. På et tidspunkt medfører det trolig opplevelsen av å falle utenfor samfunnet, som står i strid med Kunnskapsdepartementets (2019, s.8) uttalte formål om at alle skal «...føle at de hører hjemme i samfunnet, og at det er bruk for dem og de perspektivene og meningene de har». For denne elevgruppen, som i utgangspunktet både har evner og forutsetninger for å bli aktive samfunnsdeltakere, blir det å føle seg som et nyttig samfunnsmedlem et naturlig referansepunkt. Når ekskludering i skolen gir opplevelser av ekskludering i samfunnet – kan vi da snakke om en slags dobbel ekskludering? Å ikke mestre skolen har med andre ord mange likhetstrekk med å ikke mestre livet, og perspektivet understreker på mange måter viktigheten av å mestre skolens krav for å få føle seg verdifull og vellykket i samfunnet forøvrig. Slik utsagnet kan tolkes kan gjentagende opplevelser av å ikke få til det konkrete skolen byr på av oppgaver medføre en følelse av at man mislykkes som menneske og elev på sikt, noe som i tråd med øvrige betraktninger medfører et utenforskap preget av skam.

4.1.5 Når tilhørighet oppstår som følge av utenforskapet

Fredrik forklarer at «*Det er ganske mange grunner til at man kan havne utenfor. Det er jo det som har skjedd. Det skal mye til å havne her*». At elevene av ulike årsaker har havnet i et slags utenforskap virker å være gjentagende i datamaterialet. Det er tidligere pekt på at elevene har hatt en vanskelig skolehistorie, hvor mobbing, utenforskap, angst, depresjon og ulik problematferd på sikt har medført et høyt skolefravær. Simen formidler at: «*de har jo ikke vært inkludert i en periode, flere av dem*», og setter på mange måter utenforskapet som en kontrast til en forståelse av hva inkludering handler om. Helene utdyper ytterligere hvordan utenforskapet for noen av elevene har ledet til fellesskap på utsiden av klasserommet:

... de var jo utenfor klassemiljøet sitt i stor grad, men de hadde jo en egen gjeng som ikke var i timen, men som hadde et fellesskap på utsiden av klasserommet. Der de følte seg inkludert, som var deres trygge plass å være sammen (...). Og det kunne godt være at lærerne la opp til at de var inkludert, men de *følte* ikke noe tilhørighet til den gjengen som var i det rommet. Det var ikke en gjeng som de hadde lyst til å være sammen med hver dag, hver time, for da hadde de jo vært der. (Helene)

Helene fremhever det hun tolker som at flere av elevene har kjent på at de ikke hører til *inne* i klasserommet, men at de *følte* seg inkludert i sin egen gjeng *utenfor* – det var der de opplevde tilhørighet. Slik jeg forstår Helene knyttes tilstedeværelsen utenfor klasserommet til å bryte med skolens forventninger til deltakelse i læringsmiljøet. I stedet for å betegne *eleven* som en avviker virker Helene å begrunne elevens manglende klasseromdeltakelse og atferd i *behovet* for trygghet, fellesskap og tilhørighet – behov som tilsynelatende ikke var tilfredsstillende innenfor klasserommet. Opplevelsen av tilhørighet handler om en «medfødt tendens til å søke aksept og unngå avvisning» (Uthus, 2017c, s.159), og fremstilles som et grunnleggende psykologisk behov (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000). Gitt tidligere betraktninger kan skolen ha medført opplevelsen av å befinne seg i et dissonant miljø (Rosenberg 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2013). Jamfør Baumeister og Leary (1995) er det nærliggende at disse elevene har strukket seg etter tilhørighet og aksept der det har latt seg tilfredsstillende. Kaplan (1980) og Rosenberg (1979) (i Skaalvik & Skaalvik, 2013) fremhever at alle mennesker, dersom de blir gitt valget, vil oppsøke situasjoner og omgivelser de blir vurdert positivt, og som gjerne likner en selv,

for å beskytte selvværdet. At noen elever dermed søker tilhørighet og aksept hjemme eller hos andre ungdom i en lignende marginalisert posisjon blir ikke bare forståelig, det blir rent grunnleggende psykologisk selvforklarende (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000).

Selv om elevene rent praktisk tilhørte et fysisk klasserom, er det i henhold til lærerne ikke nødvendigvis ensbetydende med at eleven *er* inkludert, med mindre den *føler* seg som en del av fellesskapet. Marie formulerer også elevens opplevelse av tilhørighet i sin forståelse av hva inkludering handler om: «*Det betyr jo at man skal føle at man hører til. At man føler at man er en del av fellesskapet og at man er ønsket. Og at man er et respektert medlem av gruppa*». Slik essensen i disse utsagnene fremkommer gis elevenes subjektive opplevelse av å føle seg inkludert den sterkeste indikatoren på om eleven *faktisk* er inkludert. I tråd med avsnitt 4.3 forstås imidlertid elevens tilgang til det fysiske fellesskapet som et avgjørende ledd i muligheten til opplevd inkludering. Det elevnære opplevelsesperspektivet reflekterer hvordan Uthus (2014, 2017c) fant at spesialpedagogene i sin doktorgradsstudie så elevenes subjektive opplevelser som viktigste rettesnor for inkludering. Gitt hvordan Qvortrup (2012) vektlegger at man kan føle seg inkludert i et fellesskap, og ekskludert i et annet, fremstår her det objektive «utenforskapet» som den subjektive opplevelsen av inkludering – dog ikke uten svært belastende omkostninger. I tillegg til elevens subjektive opplevelse fremmes det i Maries forståelse en gjensidighet mellom hvordan eleven fremstår i andres øyne som et respektert gruppemedlem og opplevelsen av å tilhøre fellesskapet. En svært sentral kilde til selvværd er i henhold til Rosenberg (1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2017) å oppleve seg anerkjent, respektert, inkludert og medregnet av signifikante andre, som jevnaldrende venner her vil være. Maries utsagn kan ses i nær tilknytning til Helene sin beskrivelse av hvordan elevene opplevde å høre til *utenfor* klassefellesskapet, noe som styrker opplevelsesaspektet. Helene sikter til at elevene trolig ville ha tilbrakt tid i klasserommet dersom de følte at de hørte til der, men brøt i stedet med skolens forventninger ved å søke tilhørighet til andre ungdom utenfor klassefellesskapet. Det var der de følte seg inkludert.

Samtidig fremheves det at læreren kan ha tilrettelagt for deltakelse, men at det har oppstått et stabilt misforhold mellom det og elevens faktiske *følelse* eller *opplevelse* av tilhørighet til klassen. Det fremstår interessant at tiden også her spiller en rolle for muligheten til å inkluderes i klasserommet, hvor spennet eller opplevelsen av å ikke lykkes kan ha nådd et punkt hvor utenforskapet har blitt såpass godt etablert at det skal *mye* til for å endre på den fastsatte rollen. Perspektivet underbygges av Fredrik: «*...det kan være læreren har lagt til rette for at de skal trives, men at det har vært for mye å snu om på*». Med utgangspunkt i disse betraktningene er det nærliggende at lærere som kommer sent inn i elevens skoleløp, og har de beste intensjonene for å bedre elevens skolesituasjon, likevel kan oppleve å komme til kort på grunn av det oppståtte spennet og den etablerte rollen utenfor klassefellesskapet. Sitatene viser noe viktig. For det første fremstår det helt klart hvor essensielt det er å sette inn riktige tiltak så tidlig som mulig, slik at man kan forebygge og forhindre at utfordringene eskalerer i størrelse, i lys av prinsippet om tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig viser det til at det kommer til et punkt hvor elevene, slik også avsnitt 4.1.2 viser, rett og slett gir opp, hvor avstanden til skolen og dets mangfoldige innhold har blitt for stor. I forrige avsnitt ble det trukket en parallell mellom skolen som en psykologisk sentral samfunnsarena og skamfølelse som følge av utenforskapet. Til tross for at elevene tilsynelatende forsøker å devaluere skolens betydning, viser dermed tidligere betraktninger at det å søke bort fra skolen i utgangspunktet ikke forstås som et *ønsket* alternativ.

4.1.6 Når elevene representerer det *vi* som system ikke får til

Det fremstår sentralt i datamaterialet at den enkelte lærer eller skole ikke nødvendigvis kan klandres for hvordan elevenes skolegang har blitt, men at det må ses på som en systemutfordring som strekker seg fra det praksisnære til et politisk og samfunnsmessig nivå:

Man må forstå det som en systemutfordring, ikke som, ja, at det havner på enkelte lærere da (...). Hvis man ikke klarer å møte dem med et minimum av velvilje og respekt ... så tror jeg man ødelegger selvbilder, ødelegger tilhørighet... elevene representerer på mange måter det *vi* som system ikke får til (...). Det uttrykket som de senere kommer til å gi, det begynner der. (Marie)

Marie uttrykker dette segmentet med det jeg tolker som engasjement, frustrasjon og et snev av rådvillhet. Hun viser til at elevenes «nåværende» situasjon må forstås som en systemutfordring, som ikke kan belastes den enkelte lærer. Gitt de tidligere betraktningene om at elevene på heltidstilbudet har hatt mye skolefravær og over tid ikke har lyktes i skolen, viser Marie til en tankegang om at systemet har sviktet elevene og at de *representerer* det systemet ikke får til – de blir et ansikt utad for systemets svikt. Det fremkommer dermed en tydelig holdning til at det er systemet som ikke har tilpasset seg eleven, *ikke* at eleven ikke passer inn i systemet. Som et resultat oppstår eller utvikles elevenes atferdsuttrykk. Tankegangen kan igjen ses i lys av et det relasjonelt perspektiv på atferdsvansker, som ser uttrykket som en reaksjon på sosial interaksjon og organisatoriske forhold, som kan bidra til inkluderende eller ekskluderende prosesser (Nordahl mfl., 2018). Det fremheves tydelig at det for hver enkelt systemsvikt sitter igjen enkeltindivider som kan oppleve et ødelagt selvbilde og en manglende opplevelse av tilhørighet dersom systemet ikke imøtekommer med det hun kaller «*et minimum av velvilje og respekt*».

Når begrepet «system» benyttes, impliseres også en ansvarsfordeling utover den enkelte lærer, klasse og skole, og favner trolig om statlig og kommunal innflytelse. I tillegg snakkes det trolig om systemet som helhet, altså at barnehage og andre instanser også er medregnet. Som vist i avsnitt 4.1.1 har noen elever opplevd at de ikke har fått det til siden barnehagen. Perspektivet kan ses i nær tilknytning til hvordan Haug (2014a) viser til at inkluderingsidealet er komplekst og strekker seg over flere nivåer i samfunnet og skolesektoren. Utsagnet gir samtidig en tydelig indikasjon på at dagens skolesystem ikke møter alle elever på en god nok måte, slik Nordahl og kollegaer (2018) konkluderte med. Det er nærliggende at man, ved å legge utfordringen på systemet, samtidig fraskriver seg noe av ansvaret til et fjernt og abstrakt system. Ved å omtale systemet som «*vi*» understreker Marie imidlertid et nærere og *felles* anliggende ansvar for at noen elever blir et «ansikt utad» for systemets svikt, noe som samtidig står i motsetning til en skyldfordelende tankegang preget av «oss» og «dem». Det fremkommer interessant at en alternativ skole som samfunnsmessig høster blandede signaler for dets eksistens i et inkluderingsøyemed, viser tydelige indikasjoner på at de tar del i det *ansvaret* det er å få med *alle* som en del av systemet. Utsagnet peker samtidig mot at systemet i fellesskap også kan få bukt med utfordringene, noe som impliserer godt samarbeid og kommunikasjon mellom flere ledd, hvor den enkelte lærer alene ikke kan oppnå inkludering. Perspektivet reflekteres av Bachmann og Haug (2006) og Nordahl og kollegaer (2018) som fremhever viktigheten av at hele skolen endres og samarbeider, og at det er samordnet innsats på flere områder i samfunnet for å få til en inkluderende praksis. Trond oppsummerer ytterligere systemets funksjon og sammenheng med den enkelte elevs opplevelser:

For det er ganske sykt at man kommer inn i en skole, opplever dårlige ting, føler seg dårlig behandlet, får vansker... innenfor et system da, som *alle* må gjennom. Altså vi må jo ikke få såkalte skoletapere i andre enden. Det er jo forferdelig, er det jo, rett og slett. For Norge, for oss som samfunn. (Trond)

I utsagnet trekker Trond en tydelig parallell mellom den enkelte elevens vonde opplevelser og samfunnet forøvrig. Det understreker tydelig hvor avgjørende det er at *alle* skal med, og at ingen skal falle utenfor. Dersom det fremstilles skoletapere i andre enden gis det en tydelig indikasjon på at de ikke har vært inkludert på en god nok måte, og havnet utenfor, noe det virker som Trond ser i sammenheng med elevenes videre deltakelse i samfunnet. Trond illustrerer tydelig hvordan den enorme belastningen utenforskapet kan ha for det enkelte individet igjen kan gi ringvirkninger til omgivelsene og samfunnet. Når prinsippet om likeverd og tilpasset opplæring fremheves som en forutsetning for en inkluderende skole (Utdanningsdirektoratet, 2018), tyder imidlertid datamaterialet, vist gjennom tidligere betraktninger og avsnittets sitater, på at prinsippene i liten grad har møtt flertallet av elevene som får tilbud på Trohaugen skoles heltidstilbud.

At utfordringene må forstås i et systemperspektiv som også rettferdiggjør lærernes rammevilkår synes å prege datamaterialet, hvor Simen uttaler: «*Lærerne er jo kjemp gode der ute, det er rammene det handler om som gjør det vanskelig*», og viser til at lærernes rammebetingelser kan prege elevenes opplæring. Både Helene og Marie viser til egne erfaringer fra ordinærskolen hvor de fremhever rammefaktorer som en utfordring, og ser det i relasjon til elevene som av ulike årsaker tidvis står utenfor klasserommet:

Den største utfordringen da jeg jobbet [i ordinærskolen], og grunnen til at jeg byttet jobb så fort jeg kunne... Det var jo fordi... ehm... det å gå inn i den enkelte elev sin faktiske prosess, sine faktiske behov, har et tidsaspekt og en ressursbruk som blir i konflikt med resten (...). Det at 19 andre må gå for halv eller trekvart maskin (...). Jeg hadde én elev (...) Jeg brukte vertfall 50 prosent av tiden min, av all planleggingstid, telefontid, møtetid – på den ene eleven (...). Ja, og når du begynner å pirke i resten av bunken, så «oj, dæven, der er det en med skrivevansker og her er det litt dårlig oppfølging den veien, og ja...». (Marie)

Så er det klart at den største utfordringen i ordinærskolen er jo at det er så mange elever. Og det er så lite tid og ressurser til å ta vare på dem som virkelig trenger det. At hvis du prioriterer den ene som står på utsiden av klasserommet, så sitter det 29 og venter. Så du kjenner at du hele tiden har for lite tid. Får aldri hjulpet nok. (Helene)

De ovenstående sitatene forteller om et stadig dilemma mellom å følge opp enkelteleven og resten av klassen som eneste lærer i klasserommet. Sitatene skisserer et tidsaspekt og en ressursbruk som går utover den enkelte lærers kapasitet dersom man skal ha *mulighet* til å imøtekomme elevenes faktiske prosess og behov, noe lærerne erfarer er nødvendig – og opplæringsloven (1998) fastslår. Som sitatene viser er det ikke bare én elev i hver klasse som har ulike utfordringer de trenger bistand til, det er flere – noe som forøvrig kan anta å gjenspeile flere klasserom. Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til at ulike rammebetingelser, som fysiske forhold, lærerressurser, økonomi og lærerplaner, utgjør mulighetene og begrensningene skolen, og dermed lærerne, har til å være inkluderende. Imidlertid viser Rongved (2016) til at det finnes et svært begrenset forskningsgrunnlag, nasjonalt eller internasjonalt, som gir grunnlag for å bekrefte eller avkrefte effekten av økt lærertetthet og klassestørrelse. Uavhengig av forskning virker det likevel som flere av lærerne har erfart og oppfatter at de nåværende rammevilkårene i ordinærskolen gir for liten tid til «*å ta vare på de som virkelig trenger det*», slik Helene uttrykte det, og dermed

ivareta alle elever. I så måte kan perspektivet bidra til å synliggjøre det uheldige behovet for at spesialundervisningen fungerer som avlastning eller sortering av elevene som utfordrer mest, i lys av spesialundervisningens doble funksjon (Solli, 2008), hvorpå segregering av elevene kan bli en løsning. Som vist i Uthus (2014, 2017c) studium bør en eventuell balanse mellom individet i ulike fellesskap være basert på elevens beste – ikke omgivelsene.

4.2 Når det er behov for en ny start

I lys av forrige delkapittel fremkom det at elevene på ulike måter hadde havnet i et utenforskap som medførte et høyt skolefravær og en manglende tro på seg selv både som menneske og som elev. Gjennom elevnære perspektiver fremmet lærerne at elevene på ulike måter ikke hadde vært inkludert i ordinærskolen. I dette delkapittelet omtales i større grad hvordan lærerne vektlegger elevenes behov på heltidsarenaen, med et mål om at de skal kunne komme seg tilbake igjen og få nye og positive erfaringer som elever. Som innledningsvis nevnt har den Trohaugen skoles heltidstilbud et helt annet ressursgrunnlag, med høyere lærertetthet og få elever, som følgelig byr på kvalitativt forskjellige rammer enn ordinærskolen.

4.2.1 Når det er behov for en ny start

På ulike måter omtalte lærerne Trohaugen skoles heltidstilbud som en mulighet for elevene til å starte på nytt:

Det viktigste er å ha en arena for dem som har en opplevelse av og har et behov for en ny start. Et sted som kan vise frem i handling at bare systemet er villig til å være progressive og modige nok, så skal elevene kunne klare å finne sin plass (...). Den enkelte eleven *fortjener* jo å få en mulighet til å komme seg tilbake igjen da, på sporet. Med fokus på seg selv og fokus på sin vei, der systemet er til for nettopp dem. Skolen og klassen og lærerne er der for nettopp dem. (Marie)

Det er jo å ha en viss tanke om at alle har en plass, uansett hvilke utfordringer du har, at det er ulike måter å få til skole på. Å få til en organisering på. At vi må finne måter som *alle* kan være med på (...). Jeg tror det er viktig å ha det tilgjengelig, ha den muligheten til å ha en annen utvei. (Fredrik)

Tatt i betraktning elevenes negative erfaringer fra ordinærskolen fremmer flere lærere hvordan heltidstilbudet kan fungere som en ny start. I det ovenstående sitatet gir Marie uttrykk for at den enkelte elev *fortjener* en mulighet til å komme seg tilbake igjen, hvor systemet er til for nettopp eleven – slik at elevene skal kunne finne *sin* plass og *sin* vei. Heltidstilbudet fremheves som en *mulighet* for elevene, og noe de kan ha *behov* for, og Fredrik peker på at det for noen kan være en utvei – bort fra noe som ikke fungerer, som et alternativ til å være hjemme eller «...*finne på krøll*» (Helene). Sitatene hviler på en inkluderende tankegang om at *alle* skal kunne få det til, uavhengig av utfordringer, og fremmer en fleksibel tankegang både i innholdet i skolen og skolegang dersom behovet først har blitt såpass stort. Marie snakker samtidig om et system som tør å utfordre de eksisterende strukturene. Hun viser trolig til mulighetene arenaen har til å tilrettelegge på en annen måte i lys av rammene, samtidig som hun fremmer optimistisk tanke om at systemet kan endres og dermed favne om disse elevene. Igjen understrekes perspektivet om at systemet ikke har møtt eleven på en god nok måte, og underbygger det klare relasjonelle perspektivet som fremmes (Nordahl mfl., 2018). Sitatene fordrer også en

optimisme om at elevene kan få det til både i nåtid og fremtid. Camilla uttrykker at «*Det her blir for enkelte en slags overgangsfase tilbake til det normale igjen*», og beskriver heltidstiltaket som et opphold i den ellers så forutbestemte veien en ungdom er ment å gå, som kan bidra til et positivt vendepunkt for individets videre retning. Helene fremhever at «*...mange bruker det (heltidstilbudet) til å definere en ny elevrolle*», hvor Fredrik også poengterer at «*[eleven] kan ha satt seg i en rolle i en type kultur som man tilhører på en skole, som gjør at de ikke har mulighet til en ny start på samme måte*». Sitatene beskriver hvordan elevrollene kan ha vært et hinder for en ny start på elevenes respektive hjemmeskoler, hvor de innehavende rolle på ulike måter kan ha blitt så etablert både i egne hoder og andres øyne, slik at det skal mye til å snu om på, noe avsnitt 4.1.2 og 4.1.5 indikerer. Manger og Wormnes (2015) hevder at roller som over tid skapes og etableres av jevnaldrende eller viktige voksne kan være vanskelig å endre uten å skifte sosialt miljø. Tankegangen kan ses i lys av bruddprinsippet (Roland, 2007, s. 119) som viser til at stabile og fastlåste roller kan brytes opp når betingelsene endres, eksempelvis ved skolebytte, som igjen gir rom til en god start hvor nye relasjoner, roller og normer kan etableres.

Trond understreker samtidig viktigheten av at heltidstilbudet fremstår som et reelt skoletilbud:

Vi skal jo være en læringsarena (...). Det tenker jeg er viktig at vi holder på (...). Fordi elevene her vil på en måte ha en sånn normalitet i livet sitt. Altså de vil gå på skole, alle går jo på skole, og det vil de elevene her også. Gå på skole og få til skole. Det er det vi må gi dem, prøve å gi dem. (Trond)

Trond beskriver hvordan han oppfatter at alle elevene på heltidsarenaen egentlig ønsker å gå på skolen, fordi de ønsker en *normalitet* i livet sitt. Det kan tyde på at elevene, til tross for deres uttrykk, i bunnen ønsker å mestre på lik linje med sine jevnaldrende. Det understreker igjen hvordan skolen fremstår psykologisk sentral for disse elevene, til tross for det observerbare forsøket på å devaluere skolen (Rosenberg 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2013). Samtidig viser det til viktigheten av at eleven får et reelt skoletilbud som innebærer aspektene elevene betrakter som skole, og kan ses i sammenheng med målet om å skape en ny elevrolle. Det fremstår svært interessant at oppfatningen hviler på at alle elever *vil* få til skole – noe som inkluderer disse elevene. Perspektivet strider trolig mot en rekke tradisjonelle individorienterte perspektiver (Nordahl mfl., 2018) og stadige oppfatninger av at det er eleven som ikke ønsker skolegangen. De ovenstående sitatene viser nettopp dette – at elevene vil, men at spennet mellom *vil* og *omgivelsenes tilrettelegging for muligheten til å få det til* har blitt for stort. Perspektivet kan ses i sammenheng med Greene (2011, s. 24) sin filosofi som baserer seg på at «barn gjør det bra hvis de *kan*», i kontrast til en ofte eksisterende tankegang om at «barn gjør det bra hvis de *vil*». Samtidig hevder Tice (1993 i Skaalvik & Skaalvik, 2013) at mennesker med lavt selvvverd ønsker å lykkes, men at frykten for å gjøre feil overstiger, og dermed at det grunnleggende behovet for å beskytte selvvverdet overtar (Covington 1992, Kaplan 1980, Rosenberg 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2017).

Til tross for at flere av lærerne ser heltidstilbudet som svært nyttig for elevenes mulighet til en ny start og at det er bra for mange, erstatter ikke det den opprinnelige tanken om at det er aller best dersom disse elevene får det til på hjemmeskolen sin:

Nei, man kan jo sette det på spissen og si at vi egentlig ikke ønsker elever. Vi ønsker jo og tenker at alle har det best på hjemmeskolen. (Simen)

Det fremkommer som en unison enighet i datamaterialet at det optimale hadde vært at eleven hadde fått det til i ordinærskolen. Trohaugen skole som system, med sine deltidstilbud og utadrettet team arbeider for nettopp det. Utsagnet kan tolkes dit hen at det ideelt sett ikke hadde vært behov for heltidsarenaens eksistens dersom elevene hadde fått det til og vært inkludert i ordinærskolen. Det fremheves samtidig en optimisme og en mulighetstankegang fra lærerne på arenaen om at deres eksistens ikke er statisk, men opprettholdes så lenge det er et behov, fordi *alle* elever fortjener å møte et system som har tro på dem. Elevenes opplevelse av sin skolegang fremstår som det sentrale og det fremheves en håpløshet og maktesløshet for elevene, hvor de til slutt ender opp med å ikke ha tro på seg selv som menneske. Med andre ord virker heltidstilbudets eksistens å styres av et behov, rett og slett fordi behovene ikke er møtt på en god nok måte innenfor det rådende skolesystemet. Det er interessant, spesielt med tanke på at en slik segregert plassert arena i lys av en inkluderingsideologi virker å være uglesett og plasseres i en gråsoner. Tidligere refleksjoner viser tydelig mot at behovet er skapt og opprettholdt av manglende inkludering og tilpasning innenfor ordinærskolen, hvor det til slutt har medført at elevene ikke ønsker seg tilbake. Simen er klar på at det er mye positivt som foregår på heltidstilbudet og at de legger til rette for utvikling og en bedret situasjon, men uttrykker: «Jeg ville jo ikke at mine barn skulle ha gått her... for det er jo et resultat av hva man må igjennom...», og anerkjenner med få ord elevenes lange vei med negative opplevelser og heltidstilbudet som et nødvendig, men likeledes vondt alternativ – fordi det kunne vært unngått. Til tross for at kunne vært unngått, har historien likevel blitt sånn. Og når sånt skjer, fortjener ikke da elevene å få muligheten til en ny start? Som Skaalvik og Skaalvik (2013) fremhever må forståelsen av inkludering innebære et «her-og-nå»-perspektiv som rettes mot den enkelte skole og elev, slik at enkeltelever ikke blir ofre for en overordnet inkluderingsideologi på samfunnsnivå.

4.2.2 Når læreren blir den *ekstra* viktige relasjonen

På ulike måter fremstilles relasjonen mellom lærerne og elevene som helt sentral for elevenes muligheter til å komme seg tilbake igjen på sporet og gjenskape troen på seg selv. Camilla viser til et elevnært eksempel:

Noen har faktisk ikke smilt andre steder enn i gymsalen... Jeg husker ei jente som nesten aldri smilte, men når vi spilte kanonball i gymsalen, så strålte hun over hele seg. Det var det *eneste* stedet. Også gikk det noen måneder til, og da smilte hun (...). Da løsnet det på en måte. Med det hun trengte, det var tett kontakt med en voksen, eller det så sånn ut. For det var en lærer som satt og pratet med henne og på ulike måter sa at «det her skal vi få til», og beviste det. Hun satt der hver dag altså, i tre måneder, og snakket og hadde samtaler. Og til slutt kom hun ut av skallet sitt og begynte å smile. (...). Det går an at vi er troa deres (...). Når du ikke har tro på deg selv, så må noen andre bevise at «vi har tro på deg». Så kan vi være troa di, så kan vi hjelpe deg å lede an på et vis. Og når det har gått en stund så kan du kanskje se tilbake og se at «oj, det her har jeg vært gjennom», så kan du overføre den troa til deg selv. Men det krever litt tid. (Camilla)

Camilla forteller om en tidligere elev, hvor det eneste stedet hun utviste et smil var i gymsalen, og mer spesifikt når de spilte kanonball. Det presenteres en voldsom kontrast i elevens utstråling mellom gymsalen som *det ene stedet* og resten av skolehverdagen. Etter et år smilte hun også andre steder, og det *løsnet*. I sitatet fremstår selve aktiviteten som en nøkkel til elevens smil, som i seg selv trolig er et sterkt symbol for trivsel. Ved å ta utgangspunkt i elevenes interesser viser lærerne at de lytter til og er oppmerksom på hva som kan motivere eleven til å trives og bli tryggere i sin skolehverdag, og etterstreber å tilrettelegge for disse aktivitetene. Kanonball ses i dette tilfellet som en aktivitet eleven

selv opplever å mestre, kanskje én av få i en skolekontekst, og lærerne bekrefter at de imøtekommer elevens interesser og anerkjenner deres styrker. Aktiviteten alene er imidlertid ikke nok til en positiv utvikling. Sentralt i utsagnet ligger lærernes tålmodighet og utholdenhet i relasjonen til eleven. Det var ikke nok med noen velmente ord. Læreren i Camillas utsagn satt der hver eneste dag i tre måneder og på ulike måter bekreftet og *viste* at hun hadde tro på eleven, at «*vi*» sammen skal få det til. Det fremstår interessant at tidsaspektet også her virker å være sentral for elevens muligheter til å få tro på seg selv igjen, noe Fredrik understreker slik:

For det handler jo om å snu en hel tankegang egentlig. Om hva man kan få til som elev, eller som menneske. Det tar ganske lang tid å få det inn i minnebanken sin (...). Det er ingen quick-fix. Det tar tid å snu en rolle. (Fredrik)

Med få ord understreker Fredrik både tidsperspektivet og at det ikke ligger noen automatikk i å endre en rolle som gjennom år har grodd seg stabil. Sitatene viser hvordan manglende tro på seg selv som elev er overførbart til troen på seg selv som et menneske, og at ungdommen som *menneske* må anerkjennes før *eleven* kan blomstre – men at det tar tid. Perspektivene fremstår helt sentralt i hvordan lærerne oppfatter elevenes behov, og henger nært sammen med hvordan Rosenberg (1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2017) fremhever anerkjennelse og støtte fra signifikante andre som en essensiell kilde til selvverd. Anerkjennelse gis en mer fundamental betydning enn ros, og hviler på en relasjonell forståelse som innebærer å tolerere, verdsette, bekrefte, forstå og se selve barnet, samt bekrefte barnets egne opplevelser (Tveit, 2012). Befring (2014) viser til betingelsesløs anerkjennelse som en pedagogisk nøkkelfaktor. Selvverdet ses på som en forholdsvis stabil følelse som dannes av erfaringer og opplevelser over tid, hvor enkelthendelser har mindre betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I lys av lærernes forståelse av elevens erfaringer har skolegangen over tid utgjort en stor trussel for elevenes selvverd, noe som virker å ha medført lag på lag med beskyttelse, slik Trond i dette sitatet beskriver. For å snu om på dette bildet erfarer lærerne at det er essensielt med positive erfaringer og opplevelser over tid, slik at selvverdet og elevrollen kan utvikle seg i en positiv retning. Det var trolig også helt essensielt at læreren *beviste* for eleven at de fikk det til, at det var sannhet og gjennomslagskraft i lærerens ord. Gjennom samtalene har læreren klart å skape tillit til en elev som trolig hadde lav tiltro til voksne. Etter gjentatte signaler fra læreren på at den *faktisk* tror på eleven og ikke *gir den opp* virker eleven i Camilla sitt eksempel etterhvert å kunne reflektere noe av troen til seg selv, som blant annet virker å synliggjøre seg i «smil». Det er et sterkt bilde, som formidler noe langt mer enn en «vanlig» lærer-elev-relasjon, og viser kraften av at noen andre beviser at man tror på, ser og anerkjenner eleven i seg selv – over tid (Mead 1974 i Skaalvik & Skaalvik, 2013; Tveit, 2012). Når selvverd samtidig begrunnes i å være individorientert mot egne ambisjoner (James 1890 i Skaalvik & Skaalvik, 2017), virker betraktningene å gi rom for at elevene igjen, gradvis, kan ha ambisjoner om å mestre elevrollen igjen.

Eksempelet trekkes frem blant fler, og den tette relasjonen til elevene virker å fremtre sentralt i datamaterialet og gir et tydelig bilde på hva lærerne erfarer at elevene, i lys av sin skolehistorie, har et *ekstra* behov for. Trond viser også til relasjonen som det viktigste verktøyet i møte med elevene: «*Vi møter jo behovene gjennom relasjoner. Det er det vi gjør. Det er jo det vi har å spille på. Vi har jo ingenting annet*». Marie poengterer det mellommenneskelige i lærer-elev-relasjonen som helt essensiell slik: «*Vi bruker jo bestandig masse tid på det mellommenneskelige og det relasjonelle, før vi i det hele tatt... altså rekkefølgen er alltid den veien, før vi begynner å stille krav og spisse litt på det faglige*». Marie viser på mange måter til viktigheten av den gode relasjonen før det kan

stilles faglige krav og forventninger. Til tross for at det faglige også fremstår som viktig, settes likevel relasjonen mellom lærer og elev i førsterekke som en helt sentral inngangsport til å muliggjøre faglig fremgang. Dette fremstår interessant. I doktorgradsstudiet til Uthus (2014) fant hun et gjensidig forhold mellom tilhørighet og faglig mestring som forutsetning for inkludering. Manglende tilhørighet og mestringserfaringer ser ut til å ha preget flere av elevenes skolegang. Men når elevene først har falt helt ut, erfarer imidlertid lærerne at det er helt grunnleggende at elevene blir trygge og får en viss grad av tilhørighet, før det i det hele tatt er relevant å forvente faglig utfoldelse og fremgang. I lys av hvordan andres forventninger kan utgjøre en trussel for selvværdet (Covington 1984 i Skaalvik & Skaalvik, 2017), virker lærerne å være bevisst perspektivet og utvikle en god relasjon til elevene før de begynner å stille forventninger som kan sende elevene rett inn i behovet for beskyttelse. Som Trond uttalte i avsnitt 4.2.1 betyr ikke det at de ikke skal ha faglige aktiviteter, kun at relasjonen, tryggheten og tilhørigheten må komme før kravene. Samtidig illustrerer henvisningen til eleven i gymsalen gjensidigheten mellom mestring og tilhørighet slik Uthus (2017c) beskriver. Ved å anerkjenne og lete etter elevenes mestringpunkter og samtidig jobbe med tilhørighet gjennom relasjonsarbeid, virker det å medføre en positiv spiral som gjør at eleven utvikler seg, og synliggjør det metaforisk nok gjennom smil i andre situasjoner.

I likhet med Marie erfarer Fredrik at det ligger visse forutsetninger til grunn for at elevene kan få et faglig utbytte:

Vi har tida til å sette oss ned, vi har tida til å ta dem unna og ta en prat. Muligheten til det, og det gjør jo mye med vår ro også. Også tenker vi jo at sånne ting innimellom går foran fag. At det er behov for det for å kunne lære noe. Må ha den tryggheten, og da må man jo ta de tingene som oppstår. (Fredrik)

Det fremheves at elevene har behov for samtaler når ting oppleves vanskelig eller utfordrende, og at det fremstår helt sentralt for at elevene skal ha overskudd til å få et faglig utbytte. I lys av elevenes erfaringer og belastninger har trolig elevene på arenaen et ekstra behov for at samtalen tas når det er behov for den. Det fremkommer en sentral gjensidighet i hvordan tiden skaper trygghet. Elevene opplever trolig at lærerne har tid til å lytte til dem, samtidig som tiden fremstår sentral for lærernes ro og mulighet til å møte elevene der de erfarer behovet er – når behovet oppstår. Sett i relasjon til betraktningene rundt rammefaktorene i ordinærskolen, hvor lærerne hadde erfaring med at det var for lite tid for én lærer til å ivareta alle slik det er ment, fremkommer rammene sentralt både for lærerne selv, men også for *muligheten* til å møte elevene på en god måte.

4.2.3 Når elevene blir forstått og får veiledning i å forstå seg selv og andre

I hovedavsnitt 4.1 ble det vist til at lærerne vektlegger et relasjonelt perspektiv, som viser til at elevenes vansker forstås som et uttrykk for eller en reaksjon på sosialt samspill og organisatoriske forhold, som har bidratt til en ekskluderende prosess (Nordahl mfl., 2018). Fredrik utdyper:

Jeg tror vi har forståelsen av at det alltid ligger noe bak. Det er ikke alltid man forstår *hva* som ligger bak, men at det er en grunn til at mennesker gjør de tingene man gjør, på godt og vondt. Og det er gjerne uttrykk for noe annet. (Fredrik)

Det at lærerne skaper en forståelse utover det observerbare og ikke lar uheldige handlinger definere elevene fremstår sentralt hos samtlige lærere. Det er også interessant hvordan det fremtrer en holdning om at *alle* mennesker uttrykker seg utfra erfaringer, men at vi

alle også har ulike livserfaringer og -belastninger. Simen trekker frem at de ofte kan observere:

...alle unnvikelsesstrategiene eller beskyttelsesfaktorene som gjør at elevene skal gjøre alt annet enn å gå inn i klasserommet. Ta kampen på ting som ellers ikke er en kamp for andre, som for eksempel å ta av seg jakka (...) til gråt får å klare å gå inn i skolebygget... (Simen)

Simen setter seg inn i elevenes både fysiske og psykiske vegring for å gå inn i klasserommet, og setter det i sammenheng med elevenes historie med nederlag: «...for troa er egentlig helt borte». Som vist i forrige avsnitt viser sitatene at elevenes uttrykksmåte ikke automatisk blir borte ved skolebytte, og at den stabile følelsen av at klasserom og skole kan oppleves som dissonante miljøer (Rosenberg 1977, 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2013) i stor grad videreføres. Nøkkelen virker imidlertid å ligge i at elevene blir møtt med en forståelse for at atferden ikke er eleven, og ved å navngi atferden som «unnvikelse» og «beskyttelse», anerkjenner de at eleven beskytter seg selv, slik Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver hvordan beskyttelse av at truet selvverd kan resultere i observerbar atferd. I stedet for å oppfatte elevene som vanskelige, benytter lærerne trolig sin kunnskap og mentaliseringsevne, og forsøker å forstå elevene med et «innenfra»-blikk for å tolke behovene og motivene som ligger bak (Kvello, 2011; Skaarderud, 2014). De forstår at elevene har det vanskelig, ikke er vanskelige. Det skaper trolig en helt annen inngang og tålmodighet i møte med elevene. Det er samtidig nærliggende at lærerne ikke tolker uttrykket som et angrep på en selv, og at det dermed oppstår mindre negative følelser i samspeilet, noe Skaarderud (2014) fremhever kan hemme mentaliseringsevnen for alle parter. I kraft av at alle barn og ungdom er i utvikling har de naturlig nok ikke et likt utgangspunkt for å være mentaliserende som det voksne mennesker har, noe som understreker viktigheten av at lærerne fremstår som profesjonelle, mentaliserende voksne (Kvello, 2011; Lund, 2012). Ekstra viktig blir denne kompetansen i møte med elever som kanskje har en svekket mentaliseringsevne, som kan tolke og reagere på utsagn annerledes enn det de er ment (Kvello, 2011; Lund, 2012).

Det sentrale ligger også i at de deler forståelsen av elevene med elevene, og hjelper dem til å forstå seg selv i lys av egen historie:

Gjennom samtaler får de jo en forståelse av at de ikke er alene. De har jo kanskje trodd at «ingen har det som meg». Men så ser de kanskje at et er ulike grunner da, ulike uttrykk for akkurat den samme følelsen de har (...). Så selv om det er det introverte eller høye, så ser vi det som uttrykk av samme årsaker. Bare at det er ulike elever. Ulik måte å uttrykke seg på. (...) det er interessant når elevene selv blir bevisst hva denne høye stemmen, ropinga eller latteren, eller det å ikke få til å gå inn i et klasserom kan bety. At det er et uttrykk for noe annet. (Simen)

Det er så mye skam koblet til det å ha falt helt ut (...). Vi må vise frem at det er skolen og systemet som ikke har møtt dem godt nok, og bygge opp igjen en slags følelse av at «bare jeg er innenfor et vindu som jeg kan mestre, så er det ikke meg det er noe feil med». (Marie)

Utsagnet til Simen illustrer hvordan lærerne aktivt går inn for å bevisstgjøre elevene deres eget uttrykk og hvorfor de handler som de gjør – at det er en reaksjon eller uttrykk for livshendelser og følelser. Det er noe sårt over hvordan sitatene presenterer den skamfulle, ensomme og ubehagelige følelsen av å oppleve seg som den *eneste* i verden som ikke får til det *alle andre får til*. Sitatene fremmer på mange måter noe sentralt for elevenes mulighet til positiv utvikling, fra å tro at de er alene med sine følelser og handlinger, til å forstå at de ikke er alene og at uttrykket handler om følelser som har oppstått i lys av noe

annet. Marie fremhever hvordan det er avgjørende at lærerne bidrar til å skape en forståelse for at det ikke er elevene det er noe galt med, men at omgivelsene ikke har bidratt positivt i deres utvikling. Samtidig understreker hun viktigheten av at lærerne da tilrettelegger for at elevene kan få det til, og møter dem på deres behov og nivå. Begge sitatene fremmer på ulike måter en bevisstgjøring av at situasjonen ikke er statisk og et håp for en endret situasjon. Det fremkommer sentralt at lærerrollen strekker seg utover det som tradisjonelt sett ilegges lærerens oppgaver, til å hjelpe elevene til å forstå sin egen situasjon og omgivelsenes påvirkning. Fredrik uttrykker det slik: «*vi blir på en måte en veileder i livet*». Det er kanskje nettopp det disse elevene har behov for, å bli veiledet til å forstå seg selv i sitt eget liv, og at man sammen med andre, som i dette tilfelle er lærerne, har mulighet til å endre det. Perspektivet kan ses i nær sammenheng med hvordan Ogden (2015) presenterer sosial kompetanse som å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper og ferdigheter i møte med omgivelsene, slik at relasjoner både kan etableres og vedlikeholdes. Ogden (2015, s.256) viser samtidig til at den viktigste nøkkelfaktoren for en inkluderende skole antageligvis er sosial ferdighetsopplæring, slik at elevene kan mestre det sosiale samspillet og enklere bli akseptert av medelever. Det kan videre ses i sammenheng med viktigheten av å styrke elevenes myndiggjøring eller empowerment, som bygger på at alle mennesker har behov for å forstå og selv bidra til å mestre egen livssituasjon (Befring, 2014; Uthus, 2020).

Simen understreker samtidig betydningen av at lærerne må være tett på: «*Vi må være tett på, for elevene har med seg erfaringer som gjør at de tolker ting på en annen måte enn det er ment. Så vi må være der med veiledende råd hele tiden (...). For å forstå relasjoner og at det er ulike måter å være på*». Det gis inntrykk av at flere i elevgruppen har behov for bistand til å tolke situasjonene som oppstår rundt, fordi de i lys av deres erfaringer trolig ofte mistolker intensjoner som negative og truende. Sentralt fremheves det et behov for at lærerne er mentaliserende i møte med elevene, og tar utgangspunkt i at det alltid er en grunn til at mennesker handler som man gjør. Samtidig viser de ovenstående betraktningene at dette også er kunnskap som er viktig å veilede elevene i. Perspektivet gjenspeiler forøvrig også hvordan Campbell og Lavelle (1993 i Skaalvik & Skaalvik, 2013) viser til at individer med et lavt selvverd påvirkes desto mer av omgivelsene, og er desto mer avhengige av veiledning til å forstå seg selv enn individer med høyt selvverd. Det fremstår som svært viktig at det for disse elevene, i lys av sine erfaringer, får støtte «her og nå» når situasjonen oppstår, og således benyttes det sosiale samspillet som en kilde til sosialutvikling. Dette bringer samtidig heltidstilbudet i et særegent lys. Rammene på arenaen legger til rette for det, samtidig som elevene her ikke skiller seg ut ved å ha utfordringer, fordi alle har det.

4.2.4 Når det å bli hørt fremstår avgjørende

Viktigheten av å lytte til elevstemmen og gi elevene mulighet til å påvirke opplæringen fremheves på ulike måter i datamaterialet som helt sentralt i hvordan lærerne imøtekommer elevene på heltidsarenaen:

Vi prøver å stille spørsmål som kan lure frem deres stemme. Om hva de ønsker å oppnå med dette året, hvilke aktiviteter de ønsker, hvordan de lærer – spille på deres interesser. For vi kan gjette og gjette, men det er jo det som har blitt gjort på flere av hjemmeskolene. Så hadde de spurt da... En elev sa det så bra et år: «nei, hjemmeskolen prøvde jo så godt de kunne. De hadde et opplegg der jeg skulle være på et grupperom alene og jobbe med en lærer som jeg aldri har møtt, men vansken min er jo fremmede personer. Så for meg var det helt uaktuelt å gå inn i det rommet, så da ble jeg jo heller hjemme». Det tiltaket ble hverken tatt med eleven eller foreldrene. (Simen)

En del av mønsteret deres har vært eller kan være å reagere med en sint respons, høy respons eller bare med å gå eller stenge seg inne, i stedet for å sette ord på det man har behov for. Det er en ganske lang vei å gå, og en god del av dem har jo vært vant til at hvis de prøver å si hva de har behov for, så blir de ikke lyttet til. (Helene)

Både Helene og Simen fremhever viktigheten av å lytte til eleven i tilretteleggingen av deres tilbud, og erfarer at mange av elevene ikke har opplevd å bli hørt på hjemmeskolen sin. Simen referer til en tidligere elev og understreker hvor avgjørende elevenes involvering i tiltakene som omhandler dem kan være. Det er nærliggende at hjemmeskolen i det tilfellet har handlet utfra de beste intensjoner, og kanskje til og med følt at de har forsøkt *alt*, noe eleven i eksempelet har uttrykt forståelse for. Tiltaket kan følgelig også ha bestått av veiledende involvering fra andre hjelpeinstanser, uten at utsagnet utdyper det. Sentralt synliggjøres viktigheten av at eleven og foreldrene involveres i beslutningene, og konsekvensene det medførte for eleven. For eleven lå det såpass mye utrygghet i fremmede relasjoner til at den heller ønsket å bli hjemme enn å være alene med læreren. Slik det blir presentert virket tiltaket mot sin hensikt, og kan ha vært medvirkende til at eleven trolig fikk et anstrengt forhold til skolen. Samtidig fremheves viktigheten av at tiltaket evalueres og er tilgjengelig for endring dersom det fremstår å ikke være til elevens beste. I lys av tidligere betraktninger er det nærliggende at det ikke bør gå for lang tid. I tillegg skapes et bilde av hvordan det for en trolig sårbar elev er viktig med en trygg og god relasjon til voksne på skolen. Helene understreker at det ikke er uvanlig at elevene har opplevd å ikke bli lyttet til, og setter det i relasjon til elevenes utviklede reaksjonsmønster. Sentralt i utsagnene ligger opplevelsen av frustrasjon og maktesløshet, og liten mulighet til å påvirke egen situasjon. Når myndiggjøring står sentralt i det helsefremmende inkluderingsbegrepet viser det til at elevenes stemmer må tas på alvor og elevene må gis muligheten til å medvirke i egen opplæring (Uthus, 2020), noe også Haug (2014a) referer til som en viktig inkluderingsfaktor. Funn fra Barneombudets (2017) rapport viste imidlertid at mange av elevene som mottar spesialpedagogisk hjelp ikke opplever å medvirke i sin opplæring. Å ikke bli lyttet til eller tatt på alvor kan som Tveit (2012) fremhever vise til et tegn på at eleven heller ikke opplever seg anerkjent. Det er alvorlig, spesielt når man vet hvor grunnleggende viktig anerkjennelse er fra signifikante andre for elevenes utvikling av selvverd (Rosenberg 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2017), og hvordan andres betraktninger reflekteres av individet (Mead 1974 i Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærernes kunnskap og erfaring i tråd med rammene på heltidstilbudet virker imidlertid å rette et sterkt fokus på å løfte elevens stemme igjen, slik at den kan uttrykke sine behov på en god måte, snarere enn ved en uheldig reaksjon. Dette er ferdigheter som også styrker elevenes sosiale kompetanse i møte med omgivelsene, og bidrar til at elevene enklere kan uttrykke seg i det sosiale samspillet (Ogden, 2015).

Utover å bli lyttet til og medvirke i tilbudet på arenaen fremkommer det tydelig i datamaterialet at lærerne ønsker å bidra til at elevene kan finne en videre retning i livet:

Så har du den biten som går på å bli inkludert i «veien jeg skal» og «prosjektet meg». Altså du er med på å styre «hvor skal jeg hen?», sammen med voksenpersoner (...). Finne ut hva man har lyst til. Det er jo veldig tett oppfølging mot å finne en linje på videregående som passer eleven (...). Vi kan jo tilpasse dagene så man for eksempel kan få en hel eller halv dag et annet sted (...). Barnehage er for eksempel aktuelt for én. Det er jo da vi lykkes best, når vi klare å finne de særinteressene som gjør at det kan dra med seg resten av uka. Vi drar mye ut med minibussen for å oppleve. Snakker med fagfolk (...). For det er noe med den gnisten ved å finne motivasjonen i veien videre. (Helene)

Helene sitt sitat trekker frem viktigheten av å inkludere eleven i veien videre, noe som trolig bidrar til at de finner en retning. Det fremmes en fleksibilitet til å tilpasse dagene som trolig er særegen for heltidstilbudet. Samtidig fremheves det viktige aspektet av relevans for elevenes videre liv. For å sette et mål elevene kan være motivert for å nå, noe som trolig kan bidra til et fremtidshåp og tro på en bedret situasjon hvor elevene kan «...føle at de hører hjemme i samfunnet, og at det er bruk for dem og de perspektivene og meningene de har» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.11). Ved at elevene er med på å styre prosjektet sammen med de voksne, fremmes det et eierskap til eget liv og egne muligheter. Igjen vises det til hvordan det fokuseres på å styrke elevenes empowerment (Befring, 2014; Uthus, 2020). Slike relevansrettede aktiviteter er trolig viktig for det store elevmangfold, men kanskje desto viktigere for at denne elevgruppen kan få tilbake troa på eget samfunnsbidrag og seg selv. Helene omtaler en *gnist* ved den særegne interessen eller aktiviteten som kan *dra med seg resten av uka*. I det fremmes det en tanke om at den øvrige uken kanskje kan oppleves som mer relevant for å nå det fremtidige målet, samtidig som det å ha en aktivitet å se frem til kan gjøre resten av uka mer overkommelig. Således virker fleksibiliteten i tilpasningen av dagene å medføre at elevene får et utvidet praktisk tilbud som skaper en større relevans for deres eget liv, og dermed oppleves mer meningsfull.

5 Avsluttende kommentar

Innledningsvis ble det vist til at eksistensen av segregerte smågruppebaserte opplæringstiltak eller alternative skoler har vært og er omstridt, da eksistensen i seg selv rokker ved den rådende inkluderingspolitikken den norske skole bygger på (Jahnsen et al., 2009; Ogden, 2012). Formålet med dette studiet har vært å belyse hvordan seks lærere ved et alternativt heltidstiltak forstår inkluderingsaspektet for ungdommene som får tilbud om å gjennomføre grunnskolen hos dem, gjennom problemstillingen «*Hvordan forstår seks lærere ved en alternativ skole inkludering for elevene ved skolens heltidstilbud*». Avslutningsvis ønsker jeg å oppsummere de tre hovedfunnene basert på analyse og fortolkning av datamaterialet:

Det første hovedfunnet viser til hvordan lærerne virker å erfare at det har oppstått ulike former for vedvarende utenforskap for elevene på deres respektive hjemmeskoler, som tolkes til å stå i et motsetningsforhold til bærende prinsipper for inkludering (Haug, 2014a; Qvortrup, 2012; Uthus, 2017c). Det er også innenfor dette utenforskapet at lærerne forstår at elevenes nåværende atferdsuttrykk å ha utviklet seg. Gjennomgående presenteres det et relasjonelt perspektiv (Nordahl mfl., 2018) både i forståelsen av utgangspunktet for og utviklingen av uttrykket, men også i forståelsen av hvordan skolegangen burde vært tilrettelagt for å imøtekomme elevene innenfor en inkluderende skole. For noen av elevene har normalen vært å være segregert fra klassefelleskapet. I lys av tolkninger gjort kapittel 4 virker utenforskapet å bære preg av manglende tilfredsstillelse av grunnleggende behov for tilhørighet, mestring og empowerment eller som i en skolekontekst kan fremheves som medvirkning (Deci & Ryan, 2009; Uthus, 2014, 2017c, 2029). I lys av teori om selvvverd virker skolen som kontekst å ha utgjort en stor trussel for elevenes selvvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Når elevene omtales som «*å representere det systemet ikke får til*», refereres det til et ansvar som strekke seg utover den enkelte lærer, og til hvordan ulike nivåer og aktører ikke har samarbeidet godt nok – fordi målet om inkludering kun kan oppnås i fellesskap. Det oppstår således et utvidet relasjonelt perspektiv i møte med elevene. Ikke bare vises det til samspillet og konteksten rundt eleven, det vises også til rammene og handlingsrommet lærerne har for å ivareta elevenes rettigheter. Dersom elevene ikke blir møtt i tidlig nok, i tråd med prinsippet om tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019), gis utfordringene mulighet til å eskalere og det blir vanskeligere å snu om på. I lys av betraktningene fremstår skolefraværet som en reaksjon på at elevenes vanskelige skolegang, sånn Simen påpeker det. I en slik forståelse, og gjennom det klare relasjonelle perspektivet som fremstår, er trolig Minde og Mæhle (2011) sitt begrep *skoleutstøting* svært beskrivende.

Det andre hovedfunnet viser til hvordan lærerne forstår at det for elevene har kommet til et punkt hvor skolegang ikke lenger fremstår som et alternativ, og det eneste gjenstående alternativet er en annen form for utenforskap – å trekke hjem eller til andre marginaliserte miljøer. Skolen fremkommer som et dissonant miljø (Rosenberg 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2013), hvor elevenes skolefravær således kan tolkes i lys av det grunnleggende menneskelige behovet for tilhørighet (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000) og beskyttelse av selvvverd (Covington 1992, Kaplan 1980, Rosenbeg 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2013). Når skolen i dagens samfunn tilegnes en så grunnleggende psykologisk sentral betydning, fremstår devaluering av skolen som et valg som i henhold til lærerne forstås å medføre skam og dermed skaper et type dobbelt utenforskap. Og det er først nå, når rollen «utenfor» har grodd seg stabil og veien tilbake fremstår altfor lang at behovet for et nytt alternativ fremstår helt nødvendig. Et alternativ som lærerne er langt unna å forstå som ønskelig, men som likeledes, i lys av elevenes historie fremstår

avgjørende for elevenes mulighet til å skape en ny elevrolle – fordi *alle fortjener* en mulighet til å komme tilbake igjen.

Det tredje hovedfunnet viser til hvordan lærerrollen forstås som *ekstra essensiell* i møte med elevene, og således for elevenes mulighet til å gjenoppta den viktige elevrollen samfunnet har pålagt barn og unge som en kilde til videre samfunnsdeltakelse. I møte med elevene fremstår anerkjennelse av eleven *i seg selv* som en grunnleggende nøkkel til relasjonen, et perspektiv som forøvrig er godt forankret som en av de viktigste kildene til et positivt selvverd (Rosenberg, 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2017). Andres betraktninger reflekteres av elevene (Mead 1974 i Skaalvik & Skaalvik, 2013), og individer med et lavt selvverd har ofte en vagere forståelse av seg selv og har derfor ekstra behov for støtte fra omgivelsene for å forstå seg selv (Campell & Lavelle 1993 i Skaalvik & Skaalvik, 2013). Som dette studiet viser krever det mentaliserende lærere som *vet* at det alltid ligger noe bak elevenes atferd og forsøker å sette seg inn i elevenes behov og motiver (Kvelling, 2011; Skaarderud, 2014). Dette studiet viser videre til betydningen av at lærerne veileder og hjelper elevene med å forstå seg selv, og således støtter opp om elevenes sosiale kompetanse (Greene, 2011; Ogden, 2015). Hvorpå at elevens stemme blir hørt og anerkjent, og eleven får medvirke til utformingen av opplæringen og veien videre i tråd med innholdet empowersbegrepet (Befring, 2014; Uthus, 2020). Men igjen – det krever tid. Tid som lærerne på den alternative skolen opplever å ha i møte med elevene. Det er også godt forskningsmessig dokumentert at det for elever som av ulike årsaker har høyest risiko for å utvikle faglige, atferdsmessige og/eller sosiale vansker, viser Burchinal og kollegaer (2002 i Drugli, 2012) at lærer-elev-relasjonen er *ekstra* viktig og kan fungere som en beskyttelsesfaktor. Funn fra Nurmi (2012) sin metastudie, viser imidlertid at lærere rapporterer et høyere konfliktfylt forhold og lavere kvalitet på lærer-elev-relasjon i samspill med elever med et høyt nivå av utagerende eller innagerende atferdsuttrykk, sammenlignet med elever som ikke viser de samme vanskene. Gjennom elevnære perspektiver viser imidlertid lærerne i dette studiet å fremme et bevisst forhold viktigheten av relasjonen til nettopp disse elevene. Det er da svært interessant at samtlige studier som viser til lærerperspektivet (Aarnes, 2016; Høiland, 2014; Mjelva, 2011; Riseth, 2012) eller elevstemmen (Amundsen, 2014; Bjelland, 2013; Eidsmo & Hoff, 2019) i forbindelse med den alternative skolen uttrykker gjensidig gode lærer-elev-relasjoner.

I lys av hovedfunnene virker ikke Trohaugen skole å stå som en motsetning til inkludering. Skolen virker snarere å være et svært nødvendig supplement dersom historien har blitt som den har blitt. Selv om funnet ikke nødvendigvis kan overføres og generaliseres til å gjelde lignende situasjoner, til det er det eksisterende forskningsgrunnlaget for lite, peker det tydelig mot essensielle kunnskaper i arbeidet med alle elever, men særdeles i møte med elever som utviser et utfordrende atferdsuttrykk – og i målet om at *alle* elever skal *oppleve* inkludering.

Referanser

- Amundsen, M.-L. (2014). Ungdoms opplevelse av spesialscole og overgangen til videregående utdanning. *Spesialpedagogikk*, 38-46.
- Anvik, C. H. & Waldahl, R. H. (2017). Excluded Youth in Iceland, the Faroe Island and Norway. *Nordisk välfärdsvforskning / Nordic Welfare Research*, 2(1), 17-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.2464-4161-2017-01-03>
- Aarnes, K. S. (2016). «Jeg tror vi har en sånn fingerspissfeeling. At vi bare gjør det rette». *En kvalitativ undersøkelse av lærerrollen i alternativ skole*. (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Volda: Høgskolen i Volda.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Barneombudets fagrapport 2017). Oslo.
- 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. (2012). Spesialpedagogikk: Historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjelland, A. (2013). *Segregert til inkludering? En alternativ ungdomsskole til å lære av og trives med* (Masteroppgave). Universitetet i Agder Universitetet i Agder.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige univeristet, NTNU. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2614474>
- Eriksen, E. M. (2013). Har enhetsskolen mislykkes? *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/har-enhetsskolen-mislykkes/>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grini, N. & Jahnsen, H. (2013). Ambulerende team - lokale kompetansesenter for inkludering. *Spesialpedagogikk*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/ambulerende-team--lokale-kompetansesenter-for-inkludering/>

- Grunnskolen informasjonssystem. (2020, 21.05.2020). Grunnskolen informasjonssystem (GSI). I: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/83/unit/1/>
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akadisk Forlag.
- Haug, P. (2014a). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2014b). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (Red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoge, M. & Rubenstein-Avila. (2014). Out of Sight, Out of Mind: A Case Study of an Alternative School for Students with Emotional Disturbance (ED). *Qualitative Research in Education*, 3(3), 295-319.
- Høiland, K. T. (2014). *Arbeid med sosial kompetanse i alternativ skole* Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. & Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter & Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/smagrupperappport.pdf>
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen*. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2011). Å utvikle sin identitet og å finne en plass i det sosiale fellesskapet. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen* (s. 163-192). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Minde, G. T. & Mæhle, S. (2011). Skolevegving eller skoleutstøting - eller begge deler? *Spesialpedagogikk*, (09), (s. 13-20).
- Mjelva, M. (2011). «Samtale er kanskje det viktigste virkemiddelet vi har»: *En kvalitativ intervjustudie av relasjonen mellom lærer og ungdom med atferdsvansker*. (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2015). Faktisk inklusjon i skolen. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/faktisk-inklusion-i-skolen/>
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. & Tveit, A. (2003). *Veileder for skolen: Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- NSD. (2019). Hva må jeg informere om? Hentet 12.10 2019 fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.htm
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review, Volume 7(3)*, 177-197.
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole*, (nr.4), 23-27. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%204%202012.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion - en definition. I L. Qvortrup & T. Næsby (Red.), *Er du med? - om inklusion i dagtilbud og skole* (bd. Seriehefte nr. 5, s. 5-16). Aalborg: UCN.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Riseth, S. (2012). *Hva vektlegger lærere i en spesialskole i sitt arbeid med barn og ungdom med depresjoner? En kvalitativ intervjustudie*. (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rongved, E. (2016). Hva skjer når elevene får flere lærere? Hentet fra <https://forskning.no/universitetet-i-stavanger-skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/hva-skjer-nar-elevene-far-flere-laerere/408636>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd. Et aspekt ved mental helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 70-90). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaarderud, F. (2014). Do you mind? Mentalisering som et nytt intellektuelt rammeverk for læring og endring. I J. C. Jacobsen (Red.), *Lærerens grundfaglighet. Mentalisering som arbeidsredskap* (s. 7-22). Værløse: Billesøe & Blatzer.
- Solli, K.-A. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen 2008: et felt på frammarsj eller på stedet hvil? *Spesialpedagogikk*, (05), 18-27.

- Sæteren, A. L., Moen, T. & Rismark, M. (2017). De stille barna. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1-7.trinn* (s. 59-73). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen Udir-3-2010. Rundskriv*. Regelverkstolkninger frå Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsnytt. (2013). Alternative skoler viktig mot frafall. Hentet 15.04.2020 fra <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/alternative-skoler-viktig-mot-fracfall/196813>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger*. (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Uthus, M. (2017a). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. Introduksjon. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 17-43). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2017b). Den inkluderende skolen. Muligheter og begrensninger. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-154). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2017c). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og ny mening*. Oslo: Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykke- og informasjonsskriv

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide lærere

Rammer

Intervjuet vil foregå på skolen hvor læreren jobber. Intervjuet vil avtales på forhånd, og det vil bli avsatt nok tid til gjennomføring. Intervjuene tas opp med lydopptaker, hvor lydopptakerens funksjon for transkriberingsprosess og nøyaktig gjengivelse av utsagn forklares før intervjuets start. I forkant av intervjuet vil jeg informere om gangen i intervjuet, anonymisering, samtykket og retten til å trekke seg eller uttalelser fra prosjektet til en hver tid. Uken før intervjuet skrev de under på samtykkeskjemaet etter å ha gjort seg kjent med innholdet i informasjonsskrivet. Det skal være rom for å ta pauser underveis dersom det er behov for det. I forkant av intervjuet vil jeg informere om at taushetsplikten ikke skal brytes, og at jeg ikke ønsker spesifikke navn eller individuelle bakgrunnsopplysninger hverken fra nåværende eller tidligere elever. Formålet er å forske på lærernes forståelse av inkludering for elevene på det spesifikke alternative opplæringstilbudet.

Forskningsspørsmål

«Hvordan forstår og praktiserer 6 lærere ved et alternativt opplæringstilbud inkludering for elever med et atferdsuttrykk som utfordrer?»

Innledning og praksis

- Først og fremst; kan du kort beskrive utdanningen og yrkeserfaringen din, og hvordan det har ledet frem til denne jobben?
 - Hvor lenge har du jobbet her?
- Kan du fortelle litt om arbeidet ditt? Begynn gjerne med det som umiddelbart faller deg inn.
- Kan du på generell basis si noe elevene som får tilbud om heltidsplass?
 - Hvordan opplever du elevenes forhold til skolen?
 - Hvorfor har du fått den oppfatningen? Hvordan gir elevene uttrykk for dette?
 - Hvordan opplever du elevsammensetningen her?
 - Eventuelle variasjoner i elevenes utfordringer og behov? Hvordan møtes variasjoner/behov?
 - Hva skal til for å oppnå faglig og sosial utvikling?
- Hva vil du si er det viktigste formålet med dette alternative opplæringstilbudet?
 - For den enkelte eleven?
 - For elevene som helhet?
- Hvis erfaring fra ordinærskolen: Du nevnte at du har jobbet i ordinærskolen. Hvilke muligheter og utfordringer vil du si det finnes på dette alternative opplæringstilbudet i forhold til ordinærskolen?
- Hvordan ser en typisk dag/uke ut her på det alternative opplæringstilbudet ut?

Forståelse

- Grunnskolen skal favne alle elever med store forskjeller i forutsetninger og behov. Hvordan mener du denne utfordringen best kan håndteres?
- Det snakkes mye om den inkluderende skole og «en skole for alle». Hvordan forstår du inkludering?
 - Kan du gi et eksempel? (Beskriv en situasjon hendelse der du følte dere lykkes/ikke lykkes med inkludering).
 - Tenker du det er likt eller forskjellig fra hvordan andre forstår inkludering? Hvordan da? Hvorfor tror du det er slik?
- Hva tenker du om «inkludering» for elevene som får tilbud her?
- Hva mener du skal til for å få til inkludering i...
 - ... den ordinære skolen?
 - ... her på det alternative opplæringstilbudet?
- Hva er de største utfordringene for å få til inkludering tenker du?
 - ... i den ordinære skolen?
 - ... her på det alternative opplæringstilbudet? (tanker rundt plassering?)
- Hvilken betydning mener du opplevelse av inkludering har for elevene?
- Hva tenker du om lærerens rolle for en inkluderende praksis? Hva er viktig?

Avslutning

- Hvis du tenker på elevene, opplever du at dere lykkes med arbeidet som gjøres her?
 - Hva er tegnet på at dere lykkes for dem? Og hvis dere mislykkes, hvordan vet dere det?
- Avslutningsvis; har du noe du ønsker å legge til som ikke har blitt nevnt eller noen spørsmål?
- Tusen takk for intervjuet og for at du tok deg tid.

Dynamisk del (ulike formuleringer jeg kan følge opp med)

- Spør om utdypende argumenter og kommentarer

Bekreftende tilbakemeldinger

- Mhm/nikke – vise oppmerksomhet og anerkjenne uttalelsene
- Taushet som virkemiddel til at intervjupersonene utdyper eller fortsetter.

Oppklarende spørsmål

- Gjenta – forstå jeg deg rett når....
- Du nevnte at ..., hva tenkte du på da?
- *Hvorfor* jobber du/dere slik?

Utdypende/oppmuntrende/interesserte tilbakemeldinger

- Så spennende, fortell gjerne litt mer...
- Jeg la merke til at du sa ..., kan du utdype det?
- Jeg forstår at du ikke kan gi en direkte beskrivelse av elevene her, men kan du eksemplifisere på noen måte?
- Det er veldig interessant...
- Hvorfor jobber dere på den måten?
- Hva mener du skal til?
- Hva er et hinder for dette?
- Kan du gi et eksempel?
- Du nevnte det, kan du utdype?

Meningsbærende/opplevelse

- Hvordan opplever du det?
- Kan du fortelle litt hvordan du opplevde den situasjonen?
- Den situasjonen du beskrev der, kan du fortelle noe om hvordan du opplevde den/hvilke følelser som slo gjennom deg...
- Hvilke følelser vekker det i deg?

Vedlegg 2: Samtykke- og informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet; «Læreres forståelse av inkludering ved et alternativt opplæringstilbud»??

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterstudie hvor formålet, gjennom et dybdeintervju, er å undersøke hvordan du/dere forstår inkludering for elevene på ***** heltidstilbud. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med mastergradsprosjektet er å undersøke hvordan du som lærer forstår og praktiserer inkludering for elevene på ***** som et alternativt opplæringstilbud. I lys av rammen for kvalitativ forskning vil nåværende problemstilling kunne endre seg noe gjennom prosessen, men vil i stor grad holde seg innenfor temaet. Forskningsspørsmålet jeg ønsker å besvare er:

«Hvordan forstår og praktiserer X lærere ved et alternativt opplæringstilbud inkludering for elever med et atferdsuttrykk som utfordrer?»

Problemstillingen vil drøftes og belyses med utgangspunkt i deres refleksjoner fra intervjuene, med planlagt prosjektslutt 15.05.2020. Masteroppgaven vil publiseres og være tilgjengelig for andre lesere. Som deltaker i prosjektet vil du og skolen du arbeider på bli anonymisert. Jeg er ute etter deres opplevelser og erfaringer, hvor alle svar er gode svar.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, og institutt for utdanning og oppvekst, er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som lærer på ***** blir du spurt om delta i prosjektet da jeg mener du er svært aktuell for å besvare studiets problemstilling. Anslått tidsbruk for intervjuet er mellom 45 og 90 minutter, og vil foregå i din arbeidstid der du jobber. Intervjuet vil bli tatt opp på en lydopptaker som ikke er koblet til internett, for deretter å bli transkribert. Formålet med lydopptaket er å få en så presis gjengivelse av intervjuets gang som mulig. Datamaterialet vil bli oppbevart innelåst på en ekstern harddisk.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg, Mina Friis Wikerholmen, som vil ha tilgang til dine personidentifiserbare data, som navn og eventuelle kontaktopplysninger.

- Ditt navn og eventuelle kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode og holdes avskilt fra øvrig transkribert datamateriale. Lydopptak og kontaktopplysninger vil oppbevares innelåst, på en ekstern harddisk.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av denne masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

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: Mina Friis Wikerholmen, epost [redacted]@hotmail.com eller telefon: [redacted].
- Veileder ved NTNU: Marit Uthus, epost marit.uthus@ntnu.no eller ved telefon: [redacted].
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 555 82 117.

Med vennlig hilsen,

Mina Friis Wikerholmen

Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæringen samles inn/leveres meg, Mina Friis Wikerholmen. Du kan beholde informasjonsskrivet.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, 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, 15.05.2020.

Mitt navn: _____

Underskrift

Dato

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

28.07.2020, 15:32



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læreres forståelse av inkludering ved et alternativt opplæringstilbud.

Referansenummer

990392

Registrert

17.12.2019 av Mina Friis Wikerholmen - minafw@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Uthus , marit.uthus@ntnu.no, tlf: ██████████

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mina Friis Wikerholmen, ██████████@hotmail.com, tlf: ██████████

Prosjektperiode

26.08.2019 - 01.08.2020

Status

15.05.2020 - Vurdert

Vurdering (3)

15.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 15.05.2020.

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 med vedlegg den 15.05.2020. Behandlingen kan fortsette.

Endringen gjelder dato for prosjektslutt som er satt til 01.08.2020

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henriette N. Munthe-Kaas
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

04.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 01.05.2020.

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 med vedlegg den 04.05.2020. Behandlingen kan fortsette.

Dato for prosjektslutt er endret til 01.07.2020.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henriette N. Munthe-Kaas
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

21.01.2020 - Vurdert

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 med vedlegg 21.1.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

NSD minner om at lærerne har taushetsplikt, og dermed ikke kan omtale enkeltelever på en måte som gjør dem identifiserbare. I forkant av intervjuene anbefaler vi at deltakerne minnes om sin taushetsplikt og oppfordres til å omtale sine erfaringer på en måte som ikke gjør elever identifiserbare, hverken direkte (ved bruk av navn) eller indirekte (gjennom kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger).

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 15.5.2020.

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: 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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

