

Martine Benno Haugland og Anne Bredal  
Steinmo

## «De har tid til meg. Tid til å prate, tid til å lære, tid til å ... Ja, følge opp»

En kvalitativ studie av elevers opplevelse av  
inkludering ved alternative opplæringstilbud.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Tone Brendløy

Mai 2024



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



Martine Benno Haugland og Anne Bredal Steinmo

# **«De har tid til meg. Tid til å prate, tid til å lære, tid til å ... Ja, følge opp»**

En kvalitativ studie av elevers opplevelse av inkludering ved alternative opplæringstilbud.

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Tone Brendløkken  
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden





# Sammendrag

Temaet for denne studien er elevers opplevelse av inkludering ved alternative opplæringstilbud. Vår faglige interesse for det spesialpedagogiske feltet og erfaringer fra tidligere arbeids- og praksisplasser har påvirket valget av tema. Inkludering er et sentralt begrep i norsk utdanningspolitikk, og skal gjelde alle elever, uavhengig forutsetninger og behov (UNESCO, 1994). Opplæringsloven (1998, § 9A) sikrer elevers rett til et trygt psykososialt skolemiljø. Likevel finnes det flere eksempler på skoler som har utfordringer med å sikre god inkludering av elever.

Inkludering baserer seg på en subjektiv opplevelse av fenomenet (Befring, 2016, s. 55), og vi ønsker innsikt i hvordan elever ved alternative opplæringstilbud opplever inkludering. Tidligere forskning (Amundsen, 2014, s. 46; Pesonen et al., 2016, s. 59) viser til elever som hadde positive erfaringer med slike tilbud. Hensikten med studien har vært å få innblikk i elevenes opplevelser av inkludering, for deretter å omformulere deres erfaringer til didaktiske grep lærere kan gjøre i arbeid for inkludering. For å fremme elevstemmen så vi det som hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming. På bakgrunn av det valgte vi intervju som datainnsamlingsmetode og formuleringen av problemstillingen ble følgende:

«Hvilke opplevelser har elever av inkludering ved alternative opplæringstilbud?»

Studiens analyse er inspirert av Giorgi (2009) sin fenomenologiske analysemetode. Gjennom koding og kategorisering utviklet vi fire hovedkategorier, henholdsvis relasjoner, organisering, lærerens profesjonsutøvelse og elevens selvstendighet. Under intervjuene fortalte elevene om sine erfaringer med inkludering ved det alternative opplæringstilbudet og deres hjemmeskoler. Elevene opplevde relasjonelle utfordringer til medelever og lærere ved hjemmeskolene. Opplevelsene av relasjonene er vesentlig bedre ved det alternative opplæringstilbudet, og de viser tillit til lærere og opplever seg hørt og sett.

Sentrale funn i studien er at elevenes opplevelse av inkludering ved alternative opplæringstilbud påvirkes av trygge relasjoner, reell medvirkning, høyere mestringsforventning og tilpasset opplæring. De trekker frem tid, ressurser og kompetente lærere som bryr seg som betydningsfulle faktorer for inkludering. For å belyse problemstillingen har vi diskutert studiens funn i lys av litteratur om inkludering, tilpasset opplæring, elevens selvstendighet, lærerprofesjonen og relasjoner, samt tidligere forskning på gjeldende fagfelt.



# Abstract

The main topic of this master thesis is pupils' experience with inclusion in alternative educational arenas. Our academic interest in special education, along with our experiences from previous work and internship have influenced our choice of subject. Inclusion is a key concept in Norwegian education policy, and it is intended to apply to all pupils, no matter their prerequisites and needs (UNESCO, 1994). The Act relating to primary and secondary education and training (Opplæringslova, 1998, § 9A) ensures pupils' right to a safe psychosocial school environment. Nevertheless, there are multiple examples of schools that struggles to secure proper inclusion of all pupils.

Inclusion is based on the subjective experience of the phenomenon (Befring, 2016, s. 55), and the purpose of this study is to explore pupils' experiences with inclusion from attending alternative educational arenas. Previous research (Amundsen, 2014, s. 46; Pesonen et al., 2016, s. 59) shows that pupils have had positive experiences with alternative educational arenas. The purpose of this master thesis was to gain insight into pupils' experiences with inclusion. Additionally, how to turn pupils' experiences into didactical strategies that teachers can use in their efforts to secure inclusion. To get the pupils own voice heard, we determined that a qualitative research method with a phenomenological approach was appropriate. Based on this, we chose interviews as a data collection method and formulated the research question as follows:

“What experiences have pupils from inclusion at alternative educational arenas?”

The analysis of this master thesis is inspired by Giorgi (2009) and his phenomenological analysis method. Through coding and categorization, we developed four main categories, relations, organizing, teacher's professional practice and the pupil's independence. During the interviews, the pupils talked about their experiences regards to inclusion at the alternative educational arena and at their homeschools. The pupils experienced relational challenges with other pupils and their teachers at their homeschool. The experiences of these relationships are significantly better at the alternative educational arena. The pupils show trust in their teachers at these settings and the teachers make them feel heard and seen.

Key findings in this master thesis reveal that pupils' experience of inclusion at the alternative educational arena is influenced by safe relationships, meaningful participation, higher self-efficacy and adapted education. They point out time, resources and qualified teachers who cares as significant factors for to secure inclusion. To clarify the research question, we have discussed our key findings in relation to literature about inclusion, adapted education, pupils' independence, the teacher professional practice and relationship, as well as previous research on this subject.



## Forord

Nå er vi ved veis ende av masterskriving og fem år på lærerutdanningen, og vi sitter igjen med blandede følelser. Det er både lettende, vemodig, rart og spennende å skulle sprekke hull på studentbobla og komme oss ut i arbeidslivet. Motivasjonen for å skrive en masteroppgave om inkludering av elever med spesialpedagogiske behov ble tidlig tydelig for oss. Vi anser det som helt sentralt at alle elever, uansett forutsetninger og behov, opplever tilhørighet og som fremtidige lærere ønsker vi å ha et ekstra blikk for elever som trenger ekstra støtte. Gjennom jobb- og praksiserfaring har vi fått møte et stort elevmangfold. Vi mener alle elever besitter ressurser som kan komme fellesskapet til gode. Etter fem år på lærerutdanningen har vi fått innblikk i at ivaretagelse av elever med spesialpedagogiske behov ikke alltid er like enkelt. Det utløste et ønske om å undersøke om alternative opplæringstilbud kan bidra til opplevelse av inkludering for elever som ikke trives i ordinære klasserom. For å undersøke dette mener vi at den beste løsningen var å høre med elevene selv.

For å gjennomføre denne studien var vi helt avhengig av elever som ville delta. Derfor vil vi gi en stor takk til elevene som var villige til å være med i studien vår. Dere har lagt grunnlaget for studien gjennom åpenhet og deling av erfaringer. Vi kommer til å ta med deres verdifulle perspektiver videre i livet.

Vi vil også takke veilederen vår, Tone Brendløy. Tusen takk for konstruktive og nyttige tilbakemeldinger. Det har gitt oss motivasjon og tro på oss selv.

Tusen takk til familie som har korrekturlest og gitt oss gode tilbakemeldinger, en spesiell takk rettes til våre mødre. Takk for alle motiverende ord og støtte i prosessen. Alt av tilbakemeldinger har vært nyttige, og vi kjenner på en takknemlighet for å ha gode mennesker i ryggen.

Vi vil takke våre medstudenter for å ha gjort denne prosessen overkommelig, og ikke minst årene på lærerutdanningen noe å se tilbake på. Takk for ispauser, lunsj i sola og prat om andre viktige ting i livet enn masterskriving.

Til slutt vil vi takke hverandre for et samarbeid og vennskap basert på tillit, støtte og omsorg. Denne prosessen hadde ikke vært like lærerik og fin uten hverandre. Vi sitter igjen med verdifulle erfaringer om både studiens tematikk og samarbeid.

Trondheim, mai 2024

Anne Bredal Steinmo og Martine Benno Haugland



# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>v</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>vii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>ix</b>
<b>Figurer</b> .....	<b>xiii</b>
<b>Tabeller</b> .....	<b>xiii</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>15</b>
1.1 Bakgrunn for studien og problemstilling .....	15
1.2 Begrepsavklaring og avgrensning .....	16
1.3 Oppgavens oppbygning .....	17
1.4 Tidligere forskning .....	18
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>21</b>
2.1 Inkludering .....	21
2.2 Tilpasset opplæring .....	22
2.3 Elevens selvstendighet .....	23
2.4 Lærerprofesjonen.....	24
2.5 Relasjoner.....	25
2.5.1 Lærer-elev-relasjon .....	26
2.5.2 Relasjon til medelever .....	27
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>29</b>
3.1 Forskningsdesign .....	29
3.2 Utvalg .....	30
3.2.1 Kontekst og elevene .....	30
3.2.2 Rekrutteringsprosessen.....	31
3.3 Datainnsamling.....	31
3.3.1 Semistrukturert intervju.....	31
3.3.2 Forberedelser .....	32
3.3.3 Gjennomføring av intervju.....	32
3.4 Bearbeiding av datamaterialet og analyse .....	33
3.4.1 Transkribering.....	33
3.4.2 Analyse- og tolkningsprosessen .....	33
3.5 Metodiske refleksjoner.....	37
3.5.1 Reliabilitet .....	37
3.5.2 Validitet .....	37
3.5.3 Overførbarhet .....	38
3.6 Etske betraktninger .....	38
3.7 Forskerrollen .....	39
<b>4.0 Presentasjon av empiri og funn</b> .....	<b>40</b>

4.1 Relasjoner.....	40
4.1.1. Lærer-elev-relasjon .....	40
4.1.2 Relasjon med medelever .....	43
4.2 Organisering .....	44
4.2.1 Varierte undervisningsmetoder .....	46
4.2.2 Tid .....	47
4.2.3 Tilpasset opplæring .....	47
4.3 Lærerens profesjonsutøvelse .....	49
4.4 Elevens selvstendighet .....	51
4.5 Oppsummering av funn .....	54
<b>5.0 Diskusjon.....</b>	<b>55</b>
5.1 Den fysiske og organisatoriske dimensjonen.....	55
5.2 Den sosiale dimensjonen ved inkludering .....	59
5.3 Den faglig-kulturelle dimensjonen .....	63
5.4 Avsluttende diskusjon.....	67
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>69</b>
6.1 Oppsummering av studiens resultater.....	69
6.2 Kritisk blikk på studien og videre forskning .....	70
<b>7.0 Referanseliste.....</b>	<b>73</b>
<b>8.0 Vedlegg .....</b>	<b>79</b>



## Figurer

Figur 1: Eksempelutdrag fra analysen .....	35
Figur 2: Kodekart fra studiens analyse .....	36
Figur 3: Elevens vurdering av sin mestringsforventning før og etter skolebytte.....	53
Figur 4: Elevens vurdering av trivsel før og etter skolebytte.....	53
Figur 5: Fremstilling av det dynamiske samspillet mellom de tre dimensjonene av inkludering. Egen figur .....	67

## Tabeller

Tabell 1: Utsagn som beskriver elevens opplevelse av relasjoner med nåværende lærere .....	41
Tabell 2: Utsagn der elevene sammenligner nåværende lærere med tidligere lærere fra hjemmeskolen .....	41
Tabell 3: Utsagn der elevene beskriver relasjon med medelever .....	43
Tabell 4: Utsagn der elevene beskriver medelever ved hjemmeskolen .....	44
Tabell 5: Utsagn der elevene forteller om organisering og rammer .....	45
Tabell 6: Utsagn der elevene forteller om oppgaveløsning .....	46
Tabell 7: Utsagn der elevene forteller om undervisningen ved det alternative opplæringstilbudet .....	46
Tabell 8: Utsagn som beskriver tradisjonell undervisning ved det alternative opplæringstilbudet .....	47
Tabell 9: Utsagn om tiden til lærerne ved det alternative opplæringstilbudet .....	47
Tabell 10: Utsagn der elevene forteller om tilpasset opplæring ved det alternative opplæringstilbudet .....	48
Tabell 11: Utsagn der elevene forteller om tilpasset opplæring ved hjemmeskolen .....	48
Tabell 12: Utsagn der elevene beskriver undervisningen ved det alternative opplæringstilbudet .....	49
Tabell 13: Utsagn der elevene beskriver lærerens kommunikasjon .....	49
Tabell 14: Elevenes svar på spørsmålet «Er det noe lærerne ved det alternative opplæringstilbudet kan gjøre annerledes?» .....	50
Tabell 15: Utsagn der elevene beskriver medvirkning .....	51
Tabell 16: Utsagn der elevene beskriver pausene i løpet av en skoledag .....	52



# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for studien og problemstilling

Barn og unge bruker mesteparten av tiden sin på skolen. På denne arenaen legges mye av det faglige og sosiale grunnlaget. Elevene tilegner seg ferdigheter og læringsstrategier, får faglig kompetanse, knytter vennskap og lærer sosiale koder. Det er lovfestet i opplæringsloven § 9A (1998) at skolen skal sikre et godt fysisk og psykososialt miljø for elevene, og fremme helse, trivsel og læring. Dette innebærer å skape et inkluderende læringsmiljø for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Samtidig viser undersøkelser en økende tendens i antall elever som opplever et negativt forhold til skolen, og flere gruer seg til skoledagen (Bakken, 2022, s. 4). I takt med dette stiger også andelen elever med vedtak om spesialundervisning, og antall elever som har skoletilbudet sitt organisert ved alternative opplæringsarenaer (Wendelborg et al., 2017). Utdanningsdirektoratets (2022, s. 37) årlige oppsummering av statistikk om grunnskoleopplæring viser at 49 000 elever i grunnskolen fikk spesialundervisning i 2021-2022. Flesteparten av disse elevene fikk spesialundervisning organisert ved sin nærskole, mens over 4400 elever hadde skoletilbudet sitt ved spesialskoler. Dette utgjorde 9 prosent av elevene med vedtak om spesialundervisning skoleåret 2021-2022 (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 39). I tillegg var det 2000 elever som hadde skoletilbudet sitt organisert ved alternative opplæringsarenaer én eller flere dager i uken (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 40). Nergaard (2007, s. 107) og Wendelborg et al. (2017) uttrykker bekymring for at elever med spesialpedagogiske behov står i særlig fare for stigmatisering dersom de blir tatt ut av det ordinære opplæringstilbudet. Likevel finner flere forskere (Amundsen, 2014; Barneombudet, 2024; Uthus, 2014) at elever med spesialpedagogiske behov har det bedre ved alternative opplæringstilbud.

Helt siden spesialskolene ble nedlagt, har det vært en pågående debatt. Debatten knytter seg til eksistensen av spesialskoler, noe vi anser som overførbart til forekomsten av alternative opplæringstilbud. For å belyse debattens kompleksitet, tar vi utgangspunkt i en sak som for noen år siden vekket oppsikt. Sanna Sarromaa (Lerstad & Vespestad, 2015) hevdet at Filip, en andreklassing med Downs syndrom, burde bli tatt ut av det ordinære klasserommet på grunn av manglende faglig utbytte. Steinar Wangen, i Landsforbundet for utviklingshemmede og pårørende, støttet Sarromaa (Rundsveen et al., 2015). Han begrunnet støtten med egen erfaring fra spesialskole, og trakk frem lærertetthet og bedre oppfølging som forklaringer på hvorfor spesialskoler kan være en god løsning. Utsagnet til Sarromaa provoserte mange. Læreren til Filip så nytten av å ha ham i klasserommet med de andre elevene, og andreklassingens far erfarte at gutten opplevde mestring og ønsket derfor han skulle bli i fellesskapet (Hagen & Holø, 2015). Professor Thomas Nordahl var enig i at gutten burde bli i den ordinære skolen. Han mener en inkluderende skole er best for alle, men erkjenner at mange skoler er for dårlige til å praktisere inkludering (Rundsveen et al., 2015). Vi vet lite om Filip sin skolefungering, men anser det likevel som relevant å benytte eksempelet for å presentere ulike standpunkt i debatten.

Da Salamanca-erklæringen ble kunngjort i 1994 og spesialskoleloven opphevet, ble det satt søkelys på inkludering av alle i den ordinære skolen. Prinsippet om enhetsskolen, som nå ofte omtales som fellesskolen, kom inn på dagsordenen på slutten av 1800-tallet (Befring, 2016, s. 60). Fellesskolen har til hensikt å utjevne sosiale forskjeller og

inkludere alle, også elever med spesialpedagogiske behov (NOU 2014:7: 24). Det utløste et mål om å redusere behovet for spesialundervisning og elever som tidligere hadde gått på spesialskoler skulle inkluderes i den ordinære skolen (Nilsen, 2017, s. 22). Inkludering for alle er en ambisiøs målsetting og absolutt noe man skal strekke seg etter.

I utdanningspolitikken er prinsippet om inkludering nedfelt i konvensjoner, internasjonale erklæringer og styringsdokumenter. Alle elever, uansett forutsetninger og behov, har rett til å oppleve inkludering. Endringen av opplæringsloven, som innføres fra august 2024, tydeliggjør dette. Paragrafen som omhandler elevenes psykososiale miljø, vil etter endringene eksplisitt spesifisere inkludering (Prop. 57L (2022-2023): 11). Spørsmålet vi stiller er hvorvidt elever ved alternative opplæringstilbud opplever å være inkludert i et fellesskap? Er alternative opplæringstilbud med på å svekke eller styrke opplevelsen av inkludering? Er egentlig prinsippet om inkludering en oppnåelig visjon? Dette er store spørsmål uten entydig svar. Forskningsprosjektet vårt har som formål å kartlegge hvilke praksiser elever opplever som inkluderende, samt omforme elevenes refleksjoner til didaktiske grep lærere kan gjøre for å øke elevenes opplevelse av inkludering.

Vi har et brennende ønske om å gjøre skolehverdagen til elever med spesialpedagogiske behov best mulig, og tematikken for masteroppgaven ble valgt på bakgrunn av vår interesse for det spesialpedagogiske feltet. Inkludering fremstår for oss som et viktig prinsipp i skolen, men også i samfunnet ellers. Gjennom arbeidsplasser og praksisperioder har vi fått erfaringer med organisering av skolehverdagen til elever med ulik grad av spesialpedagogiske behov. Vi heier på mangfold og mener alle bør anerkjennes som en ressurs i fellesskapet. Likevel forstår vi at inkludering ikke er en enkel oppgave. Selv har vi stått i fulle klasserom der elevmangfoldet er stort, og elevene har individuelle forutsetninger og behov. Det har gitt oss innblikk i at tiden ikke alltid strekker til. Gjennom praksis har vi blitt introdusert for ulike alternative opplæringstilbud, noe som trigget vår nysgjerrighet på om slike opplæringstilbud bidrar til ivaretagelse av prinsippet om inkludering eller ikke. Vi tror en vei til målet om inkludering er vektlegging av elevers stemme og deres opplevelse av skolehverdagen. Det utløste vårt ønske om å intervju elever, og førte til følgende problemstilling:

«Hvilke opplevelser har elever av inkludering ved alternative opplæringstilbud?»

For å besvare problemstillingen har vi to forskningsspørsmål som støtte:

- 1) Hvilke grep gjør læreren for å tilpasse skolehverdagen etter elevenes behov?
- 2) På hvilken måte legges det opp til mestringsopplevelser ved det alternative opplæringstilbudet?

Videre i innledningskapittelet vil vi synliggjøre viktige begrep og vår avgrensning av oppgaven. Oppgavens oppbygning vil bli presentert, før kapittelet avsluttes med tidligere forskning som er relevant for fagfeltet.

## 1.2 Begrepsavklaring og avgrensning

I denne studien er inkludering et sentralt begrep. Vi kommer tilbake til begrepet i teorikapittelet, og nøyer oss derfor på dette tidspunktet å omtale inkludering som et overordnet mål skolen har. Målet omhandler å utvikle et lærende og sosialt fellesskap med plass til alle (Nilsen, 2017, s. 16), uavhengig forutsetninger og behov. Inkludering

vektlegger elevens opplevelse av tilhørighet og være ønsket i et fellesskap (Befring, 2016, s. 29).

Informantene i studien er ungdomsskoleelever fra to ulike alternative opplæringstilbud. Tilbudene har til felles at elevene er der en begrenset periode, og målsettingen er at elevene skal komme tilbake til den ordinære skolen. De alternative opplæringstilbudene har fokus på å bedre elevenes skolefungering, gi de mestringsopplevelser og bistå nærskolene med å skape gode opplæringssituasjoner for elevene. Heretter vil vi kalle våre informanter for elever, ettersom det er nærmest vår språkdrakt og en stor del av elevenes identitet. I denne studien slår vi sammen elevenes skoletilbud og omtaler de som det alternative opplæringstilbudet. Vi ønsker ikke å bruke begrepet segregerte opplæringstilbud, som følge av at ordet segregering ofte er negativt ladet, noe vi ikke ønsker skal prege vår tekst. I begrepet alternative opplæringstilbud legger vi forsterkede avdelinger og skoler som fysisk er adskilte fra elevenes ordinære skoler. Ordinære skoler forstår vi som skolene elevene hører til på bakgrunn av geografisk nærhet (Opplæringslova, 1998, § 8-1), og videre vil vi referere til disse skolene som elevenes hjemmeskoler. Dette gjør vi for å ivareta elevenes anonymitet.

Alternative opplæringstilbud er et vidt begrep og rommer en rekke skoletilbud som kan se helt forskjellige ut. Likevel foreligger det visse fellestrekk mellom dem. Nergaard (2007, s. 110) viser til at alternative opplæringstilbud ofte har annet innhold og andre arbeidsmetoder enn det som er vanlig i den ordinære skolen. Han poengterer at alternative opplæringstilbud vanligvis har høy voksentetthet, en nærere lærer-elevrelasjon, aktiv bruk av lokalmiljøet, større rom for endringer og skoledager som ikke blir like styrt av timeplanen (Nergaard, 2007, s. 111). Haug (2015, s. 12) viser til at høy voksentetthet kan gi lærere et bredere handlingsrom og bedre forutsetninger for individuell tilpasning og oppfølging av den enkelte elev. Elever ved alternative opplæringstilbud kan ofte ha opplevd mistriksel i hjemmeskolen, ha lav motivasjon eller uttrykke adferd som oppfattes som problematisk (Nilsen, 2017, s. 25).

I denne studien vektlegger vi elevenes stemme og deres opplevelse av inkludering. Det impliserer at vi verken utforsker lærere eller foresatte sitt syn på inkludering og eksistensen av alternative opplæringstilbud, selv om det kunne gitt verdifulle perspektiver. Det kunne også vært relevant og interessant å undersøke inkludering i et systemperspektiv, og hvordan eksempelvis skoleledelser, kommuner eller laget rundt barnet arbeider mot den ambisiøse målsettingen. Likevel er det elevenes stemme og deres opplevelse vi ønsker å utforske og få bedre innblikk i, da vi tror elevene sitter med brukerkunnskapen om inkludering i skolen. Tangen (2011, s. 40) belyser viktigheten av barn og unges deltakelse i forskning og hvordan det kan gi et innenfraperspektiv.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven innledes med forskning på feltet før relevant teoretisk grunnlag presenteres. Deretter kommer et metodisk kapittel der vi redegjør for valgene vi har tatt når det gjelder innhenting av datamaterialet, behandlingen av det, samt etiske betraktninger. Dernest blir presentasjon av empiri og funn som inneholder våre tolkninger lagt frem, etterfulgt av diskusjonskapittel som besvarer studiens problemstilling relatert til tidligere forskning, funn og teori. Oppgaven avsluttes med en oppsummering av studiens resultater, og kort refleksjon over videre forskning.

## 1.4 Tidligere forskning

Det er lite forskning som har undersøkt elevens stemme i vurderingen om opplæring i ordinære tilbud eller alternative opplæringstilbud er det mest hensiktsmessige for elever med spesialpedagogiske behov. Til tross for dette kan spesialpedagoger, lærere og foreldre ha verdifulle erfaringer med overføringsverdi til denne studien. Det er mye relevant forskning for denne oppgaven og som underbygger bredden i det spesialpedagogiske feltet. Videre presenteres forskning som utforsker elevenes egne erfaringer.

Vi fant frem til tidligere forskning gjennom søk i internasjonale og nasjonale databaser, som *Web of Science* og *Oria*. Søkeordene som er brukt er: «inclusive education», «segregated education», «alternative education», «exclusive education», «inkludering i segregerte opplæringstilbud», «inkludering i alternative opplæringstilbud», samtidig som vi knyttet det til elevers erfaringer og opplevelser. Dette resulterte i forskning som viser en økning i andelen elever som mottar spesialundervisning siden 2006, noe Wendelborg et al. (2017, s. 14) blant annet knytter til PISA-sjokket. PISA-undersøkelsen måler elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 2), og i 2001 presterte norske elever dårligere enn forventet. Wendelborg et al. (2017, s. xii) finner også i sin rapport at andelen elever ved alternative opplæringsarenaer øker. Tilbudet disse elevene får varierer, men rapporten uttrykker bekymring for negative konsekvenser, henholdsvis faglig og sosial ekskludering, for elevene som blir tatt ut av den ordinære skolen (Wendelborg et al., 2017, s. xiv). SPEED-prosjektet (Haug, 2017, s. 41) bekrefter at kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet varierer i stor grad, og konkluderer med at målsettingen om en inkluderende skole ikke er oppnådd.

Meld. St. 6 (2019-2020, s. 12) finner at blant de elevene som får skoletilbudet sitt ved spesialskoler, er det mange som opplever et bedre psykososialt miljø der enn i ordinær opplæring. Stortingsmeldingen tydeliggjør målsettingen om at den ordinære skolen skal sikre inkluderende fellesskap for alle elever. Observasjonene til stortingsmeldingen står i kontrast til resultatene i rapporten til Nordahl-utvalget (2018, s. 7). Rapporten finner at det spesialpedagogiske tilbudet i det ordinære opplæringstilbudet er ekskluderende og ineffektivt på grunn av organisering og innhold som bidrar til at elevene ikke opplever tilhørighet i fellesskapet. Nordahl-utvalget (2018, s. 43) viser at elevene har liten reell medvirkning over egen læring og organisering av det spesialpedagogiske tilbudet. Videre avdekker rapporten (Nordahl et al., 2018, s. 7) at en betydelig andel av elevene ikke blir møtt av kvalifiserte lærere med tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse. Omtrent halvparten av elevene med vedtak om spesialundervisning har en assistent de forholder seg til. Det er imidlertid viktig å presisere at dette gjelder for elever som får sitt spesialpedagogiske tilbud organisert ved ordinære skoler.

I likhet med Meld. St. 6 (2019-2020) viser en finsk studie, gjort av Pesonen et al. (2016, s. 59) til elever med spesialpedagogiske behov som opplevde et trygt psykososialt miljø og trivdes bedre ved spesialskoler enn i ordinære skoler. Studien undersøkte elevenes erfaringer knyttet til tilhørighet i ulike skoler. Elevene hadde erfaringer fra både ordinære opplæringstilbud og spesialskoler. Studien baserte seg på en kvalitativ fenomenologisk analyse, og fant at elevenes opplevelse av tilhørighet stod i fare på grunn av utfordrende relasjoner til lærere og medelever i flere ordinære skoler (Pesonen et al., 2016, s. 62). Videre finner Pesonen et al. (2016, s. 59) at dette kan ha preget elevenes helse, noe som resulterte i utfordrende atferd fra elevenes side. Elevens utfordrende atferdsuttrykk bidro til at elevene opplevde å bli ekskludert ved det ordinære opplæringstilbudet. Videre

etterlyser studien ytterligere forskning der betydningen av skolekultur, læreres holdninger og verdier undersøkes. Dette kan gi et tydeligere bilde av hvordan man kan skape et skolemiljø som ivaretar elevenes opplevelse av tilhørighet.

En sveitsisk studie som skisserer hvordan skoler arbeider for prinsippet om inkludering for alle, gjort av Garrote et al. (2017, s. 12), avdekker ordinære klasserom som ikke mestrer å tilrettelegge for sosial deltakelse for elever med spesialpedagogiske behov. Studien finner, gjennom en systematisk gjennomgang av skolebaserte intervensjoner, at mangelfull tilrettelegging fører til utfordringer for elevenes deltakelse i fellesskapet. Videre viser studien at kompetente lærere som gir sosial veiledning, gruppeaktiviteter og støttegrupper er tiltak som kan bidra til større sosial deltakelse for elevene. Vi ser en sammenheng til Marlina (2017, s. 245) som gjennom en deskriptiv surveymetode gjort i Indonesia, finner at læreres holdninger mot elever med spesialpedagogiske behov har mye å si for inkluderingen av elevene. Hulme et al. (2023, s. 1) undersøker hvordan 18 elever mellom 13-16 år opplever tilbakevendingen fra alternative opplæringstilbud til ordinære skoler. Gjennom mixed methods finner den engelske studien at de viktigste faktorene for opplevelse av støtte i tilbakevendingen, er at de blir sett og hørt, og har noen å gå til.

I likhet med internasjonal forskning, presenterer nasjonale funn at inkludering kan ses i sammenheng med gode relasjoner, tilhørighet og elevenes opplevelse av å bli sett og hørt. Gjennom dybdeintervju finner Uthus (2014, s. 4) at spesialpedagoger erfarer at elever med spesialpedagogiske behov har ulike meninger om hvor de får best utbytte av opplæringen. Elevstemmen kommer ikke direkte frem i denne studien, men funnene kan likevel gi verdifulle perspektiver da spesialpedagogene gjennomgående henviser til elevenes opplevelser når de beskriver muligheter og begrensninger ved inkludering. Studien fremhever at inkludering av elever med spesialpedagogiske behov i den ordinære opplæringen kan gi elevene større faglig utbytte. Dette knytter Uthus (2014, s. 119) til at lærere og medelever forventer mer av elever i ordinære klasserom enn ved alternative opplæringsarenaer. Studien viser en annen fordel med inkludering i den ordinære opplæringen ved at elevene får erfare mangfold. Likevel kan inkludering av elever med spesialpedagogiske behov i det ordinære opplæringstilbudet by på sosiale, emosjonelle og faglige utfordringer. Elever vil ofte sammenligne seg med hverandre, og hvis de gjentatte ganger ikke mestrer det samme som medelevene, kan det gå utover deres selvoppfatning. Uthus (2014, s. 138-140) viser til at flere av elevene ved alternative opplæringstilbud opplever mer mestring knyttet til det sosiale og faglige perspektivet, og vurderer egen selvoppfatning bedre enn i det ordinære tilbudet. Denne studien presenterer kompleksiteten ved organisering av spesialundervisning. Elevmangfoldet gjør det utfordrende å skulle si noe om hvor elever med spesialpedagogiske behov får best mulig utbytte av opplæringen.

Jahnsen et al. (2006, s. 131) finner i sin rapport at det er utfordrende å redusere debatten om alternative opplæringstilbud til et spørsmål om hvorvidt man er for eller imot, og viser til kompleksiteten rundt bruk av alternative opplæringstilbud. Noen mener slike tilbud virker ekskluderende for elevene, mens andre hevder slike tilbud er det noen elever trenger for å få tilpasset opplæring, motivasjon og mestring. Eksistensen til alternative opplæringstilbud kan ses på som en måte å møte elevmangfoldet på som ikke mestres i ordinære skoler, ofte på grunn av ressurser (Jahnsen et al., 2006, s. 126). Rapporten viser imidlertid til varierende kvalitet i de alternative opplæringstilbudene.

Ifølge Nergaard (2007, s. 112) forklarer flere skoler at elevenes overgang til alternative opplæringstilbud skyldes at skolene har store utfordringer med å gi elevene det opplæringstilbudet de har krav på. De alternative opplæringstilbudene beskriver at de setter elevene og deres mestring i sentrum, samtidig som det i stor grad vektlegges gode lærer-elev-relasjoner. Artikkelen trekker frem at alternative opplæringstilbud kan bidra med økt individuell oppmerksomhet, bedre tilrettelegging, samt mulighet til å forbedre elevenes faglige prestasjoner. Nergaard (2007, s. 107) problematiserer samtidig at elever som blir tatt ut av det ordinære opplæringstilbudet står i fare for stigmatisering.

En rekke elever som fullførte 10.klasse ved en spesialscole opplever større grad av tilrettelegging der enn ved hjemmeskolen (Amundsen, 2014, s. 44). Amundsen (2014, s. 46) mener det bør etableres flere alternative opplæringstilbud som står som likeverdige tilbud ved siden av ordinære opplæringstilbud. Hun begrunner dette med elevenes utsagn om økt trivsel på spesialskolen på grunn av faglig og sosial mestring, som igjen førte til at elevenes mestringsforventning økte. Elevene forteller om teoritung undervisning som opplevdes for utfordrende på hjemmeskolen, og beskriver at de lærer best ved varierte og praktiske arbeidsmåter, noe de opplever de får ved spesialskolen (Amundsen, 2014, s. 44).

Barneombudet sin rapport (2017) tar for seg elevers egne erfaringer med spesialpedagogiske tilbud i ordinære opplæringstilbud. Rapporten (Barneombudet, 2017, s. 7) presenterer at elevene ikke får tilstrekkelig utbytte av opplæringen. Elevene trekker frem at de ofte møter lærere uten tilstrekkelig kompetanse som viser lave forventninger til dem, samtidig som de har begrensede muligheter til medvirkning. Elevene etterlyser kompetente lærere som tilrettelegger opplæringen etter den enkeltes behov, som lytter til elevenes innspill og som vektlegger gode relasjoner. Med utgangspunkt i egne erfaringer kommer elevene med anbefalinger om hvordan det spesialpedagogiske tilbudet bør organiseres. De anbefaler at skolene bør gjøres mer fleksible for å favne elevmangfoldet, noe de begrunner med skolens rigide strukturer. Videre anbefaler elevene i rapporten at lærerne bør ha relevant fagkompetanse og kunnskap om elevenes utfordringer, færre elever i hver klasse, fokus på gode relasjoner og tilpasning til den enkelte (Barneombudet, 2017, s. 29).

I en nyere rapport fra Barneombudet (2024, s. 4) forteller seks ungdommer i alderen 14-18 år om deres skolehverdag og utfordringene de møtte. Det kommer frem i rapporten at flere av elevene har hatt skoletilbud ved alternative opplæringstilbud, noe de har positive erfaringer med. De begrunner det med utfordringer med å passe inn i ordinære klasserom. Elevene trekker frem læreren som viktig for trivsel på skolen og som en nødvendig støttespiller (Barneombudet, 2024, s. 17). Elevene har opplevd manglende tilrettelegging, og de etterlyser lærere med bredere kompetanse om ulike utfordringer, samt mer elevmedvirkning.

Oppsummert kan tidligere forskning synliggjøre kompleksiteten til organiseringen av spesialundervisning. Hvorvidt undervisningen skal foregå i ordinære klasserom eller alternative opplæringstilbud, varierer ut ifra den enkelte elev og elevens behov. Inkludering står som en rådende ideologi i norsk skolepolitikk, men forskning viser imidlertid at noen elever opplever et utilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen (Barneombudet, 2017, s. 7). Samtidig er det flere funn som tyder på at det å ha opplæringstilbudet sitt utenfor det ordinære tilbudet kan virke stigmatiserende og ekskluderende (Wendelborg et al., 2017, s. xiv).



## 2.0 Teori

Dette kapittelet vil gjennomgå aktuelle teoretiske perspektiver som benyttes for å drøfte funnene fra datamaterialet og for å besvare problemstillingen. Kapittelet er inndelt i ulike underkapitler. Inkludering er et sentralt overordnet begrep i masteroppgaven og blir presentert først. Videre presenteres tilpasset opplæring og elevens selvstendighet, som er tett forbundet med inkludering. Litteratur som definerer og beskriver lærerprofesjonens arbeidsoppgaver, relasjoner mellom lærer-elev og elever seg imellom presenteres deretter.

### 2.1 Inkludering

Inkludering er et mye omtalt begrep i spesialpedagogisk faglitteratur. Begrepet har erstattet det tidligere integreringsbegrepet, som var aktuelt i nedleggelsen av spesialskoler, og var gjeldende for elever med spesialpedagogiske behov (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 4; Befring, 2016, s. 29). Inkludering i skolen gjelder i dag for alle elever, uansett forutsetninger, eventuelle behov for tilpasninger eller tilrettelegginger (Hølland, 2021, s. 11; Nilsen, 2017, s. 16; Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 4).

Flere forskere vektlegger elevens subjektive følelse i inkluderingsbegrepet (Befring, 2016, s. 55; Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 6; Qvortup, 2012), og Uthus (2014, s. 39) tydeliggjør opplevelsesdimensjonen i inkluderingsbegrepet. Videre viser Uthus (2014, s. 132) til spesialpedagogers forståelse av inkludering, som forstås som en følelse av tilhørighet og mestring. Hølland (2021, s. 10) anser inkludering for å være et bærende prinsipp, en verdi og en rett for alle elever i skolen. Befring (2016, s. 29) tydeliggjør inkludering som en verdi i spesialpedagogikken, og poengterer at verdien har fokus på elevens tilhørighet og opplevelse av å være ønsket og verdsatt. Nilsen (2017, s. 24) opererer med tre dimensjoner innenfor inkluderingsbegrepet; fysisk og organisatorisk, sosial og faglig-kulturell. Den fysiske og organisatoriske dimensjonen dreier seg om organisering og hvor elever får sin opplæring (Nilsen, 2017, s. 24). Opplæringsloven § 8-1 (1998) lovfester elevs rett til å gå på skolen som ligger nærmest hjemstedet. Den sosiale dimensjonen beskriver relasjoner, deltakelse og medvirkning, og baserer seg på elevens opplevelse (Nilsen, 2017, s. 27). Dimensjonen kan ses på som det samme som opplevelsesdimensjonen som Befring (2016, s. 55), Skaalvik og Skaalvik (2006, s. 6) og Qvortup (2012) fremhever som sentralt innenfor inkludering. Den siste dimensjonen omhandler den faglig-kulturelle siden ved inkludering (Nilsen, 2017, s. 27). Denne dimensjonen innebærer et felles faglig arbeid blant elevene. Det er et samspill av de tre dimensjonene som utgjør elevens helhetsopplevelse.

Meld. St. 6 (2019-2020) viser til styringsdokumenter og konvensjoner som gir Norge forpliktelser til inkluderende utdanning; FNs barnekonvensjon, FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne og UNESCOs Salamanca-erklæring av 1994. Felles for dokumentene er at utdanningen skal ta hensyn til barn og unges forutsetninger og ulikheter, og at alle skal ha like muligheter. Inkludering skal gjelde alle elever, uavhengig behov, funksjonshemminger, etnisk bakgrunn og kjønn. Videre kan dokumentene være et bidrag i utviklingen av et inkluderende samfunn. I Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) kommer det et tydelig samfunnsperspektiv frem, som presiserer utvikling av solidaritet og nedbryting av fordommer som hjørnesteiner i utviklingen av et inkluderende samfunn (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 4). Dokumentet legger vekt på at utdanningssystemene skal tilrettelegges og tilpasses elevmangfoldet, og understreker at de ordinære skolene må gjøre en større innsats for elever med

spesialpedagogiske behov. Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 8) trekker frem kompetente lærere med nære relasjoner til elevene, elever som føler seg trygge og har reell medvirkning over egen skolehverdag som viktige faktorer for inkludering i skolen. Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 14) hevder bedring av det allmennpedagogiske tilbudet i den ordinære opplæringen, kan forbedre det inkluderende fellesskapet i skolen. Styringsdokumenter og overordnede konvensjoner vektlegger altså at systemet rundt eleven må tilpasses, og ikke eleven selv.

I overordnet del av læreplanverket finner vi inkluderingsbegrepet innenfor prinsippet om et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I ny opplæringslov, fra august 2024, finner vi at begrepet har blitt innlemmet i kapittel 12 om skolemiljøet til elevene (Opplæringslova, ikke i kraft, § 12-2). Dette tyder på begrepets voksende politiske plass i samfunnet i dag etter lanseringen av begrepet i 1990-årene (Befring, 2016, s. 29).

Skaalvik og Skaalvik (2006, s. 5) belyser at det er mindre klart hva inkludering betyr for skolens praksis. Bachmann og Haug (2006, s. 88) trekker frem fire sentrale arbeidsmåter skolen må praktisere for å oppnå målet om en inkluderende skole; øke fellesskapet, deltakelse, demokratisering og utbytte. Økt fellesskap innebærer sosialisering med andre og det å ta del i en gruppe. Økt deltakelse handler om å bidra, samt få utbytte av fellesskapet ut ifra egne forutsetninger. Økt demokratisering dreier seg om at alle skal bli hørt, og økt utbytte presiserer at elevenes opplæring skal gi et tilfredsstillende utbytte, både faglig og sosialt. Bachmann og Haug (2006, s. 88) diskuterer inkluderingsbegrepet i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring, og mener inkludering kan erstatte tilpasset opplæring. Det illustrerer hvor nært relatert begrepene er. Det hevdes inkludering omhandler utvikling av kvalitet, organisering, innhold, arbeidsmetoder, sosiale og kulturelle relasjoner og utbytte av undervisningen for alle. Det presiseres at verken inkludering eller tilpasset opplæring kan reduseres til konkrete pedagogiske handlinger, men det er komplekst og sammensatt (Bachmann & Haug, 2006, s. 89).

## 2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring gjelder alle elever og handler om å legge til rette for læringsfremmende situasjoner og sosial tilpasning (Haug, 2020, s. 11). Opplæringsloven § 1-3 (1998) lovfester prinsippet om at opplæringen skal tilpasses elevene etter deres evner og forutsetninger. I arbeidet med ny opplæringslov legges det til at alle elever skal få utnytte og utvikle sine evner (Opplæringslova, ikke i kraft, § 11-1). Tilpasset opplæring handler om å møte mangfoldet av elever (Nilsen, 2019, s. 219). Ifølge læreplanens overordnede del kan tilpasset opplæring skje gjennom «[...] ulike arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurderinger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Ulike arbeids- og undervisningsmetoder kan bidra til tilpasset opplæring og stimulere læring for alle elever. Et av prinsippene for skolens praksis, inkluderende læringsmiljø, vektlegger ulike læringsituasjoner som kan gi praktisk og autentisk erfaring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Læring skal ikke bare skal skje i klasserommet. Fysisk aktivitet og estetiske uttrykksformer kan innlemmes i alle fag, og metodevariasjon kan gi elevene innsikt i ulike læringsstrategier, som igjen bidrar til selvstendighet. Skaperglede, engasjement og utforskertrang er ett av opplæringens verdigrunnlag, og det presiseres at skolen skal ivareta variert undervisning gjennom praktiske og estetiske metoder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, selv med tilpasset opplæring, blir sikret retten til spesialundervisning gjennom opplæringsloven § 5-1 (1998). Nilsen (2019, s. 621) belyser spesialundervisningens forsterkede støtte til de elevene som har rett til spesialundervisning. Det handler om individuell støtte som ofte inneholder større innhold- og ressursmessige tilpasninger. Spesialundervisning kan ses på som et ledd innenfor tilpasset opplæring. Haug poengterer at «Målsettinga er at spesialundervisninga skal gi resultat som den ordinære opplæringa ikkje maktar åleine» (2015, s. 2). Vi forstår det som at spesialundervisningens hensikt er å supplere ordinær undervisning der den ikke strekker til. Befring (2019, s. 170) hevder manglende tilrettelagt opplæring kan resultere i negative skoleerfaringer som kan komme til syne gjennom lærevansker, underytelse, utfordrende atferd og vansker med å se sine egne positive ressurser og muligheter.

### 2.3 Elevens selvstendighet

I overordnet del av læreplanverket trekkes selvstendighet inn som en del av dannelsingsprosessen hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Elever skal gjennom skoleløpet læres opp til å ta valg og tilegne seg kunnskap selvstendig, som henger tett sammen med forståelse av egne læringsprosesser. Albert Bandura (1997, s. 3) sitt begrep *human agency* handler om at man ikke bare er tilskuer i eget liv, men har innflytelse over eget liv gjennom selvstendighet og kontroll. *Human agency* henger tett sammen med skolens overordnede dannelsingsoppdrag. Videre i denne oppgaven vil vi omtale Bandura sitt begrep som agent i eget liv.

For at elever skal ha forutsetninger for å bli agent i eget liv, er det sentralt at de opplever å bli lyttet til og har reell påvirkning over eget liv, i denne sammenheng skolehverdagen (Bandura, 1997, s. 7). Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 13) presiserer tryggheten og motivasjonen elever kan få gjennom påvirkning på egen læring og gjennom opplevelsen av å bli sett og forstått. Vi ser en sammenheng mellom elever som får mulighet til å være agent i eget liv og medbestemmelse i skolehverdagen. Dette henger tett sammen med elevens rett til å uttrykke sin mening i saker som angår dem selv (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). I overordnet del fastslås elevmedvirkning som et viktig grep (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det innebærer at elevene skal medvirke og ta ansvar sammen med medelever, og skolen skal legge til rette for at elevene tar ansvar for egen læring. Vi ser sammenheng mellom skolens tilrettelegging for elevmedvirkning og det å bli agent i eget liv. Læreplanens tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring kan også gi elever potensialet for å bli agent i eget liv. Temaet skal gi elever kompetanse som «[...] fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det handler om å mestre eget liv, håndtere utfordringer og muligheter, samt utvikle et godt selvbilde. Befring (2019, s. 180) understreker betydningen av opplevelse av mestring i utvikling av livsmestrende kompetanse. I livsmestrende kompetanse tillegger Befring selvregulerende kompetanse, som dreier seg om å kontrollere egne følelser.

En viktig forutsetning for at elevene skal kunne ta styring over eget liv er mestringsforventning, noe Bandura (1997, s. 21) betegner som *self-efficacy*. Mestringsforventning handler om å ha tro på å mestre, samt å organisere og utføre handlinger for å nå et mål. Ifølge Bandura (1997, s. 79) er tidligere mestringserfaringer med lignende oppgaver, sammenligning av hva andre oppnår, støtte og oppmuntring fra signifikante andre og egne fysiske og følelsesmessige tilstander de fire viktigste kildene til mestringsforventning. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 28) viser til viktigheten av at elevene får realistiske utfordringer som er overkommelig dersom de legger ned rimelig

innsats, og hevder slike utfordringer gir elevene mer mestring. Ifølge Jordet (2020, s. 76) er det å få brukt sine ressurser og oppleve mestring et grunnleggende behov mennesker har. Det er essensielt at elever får oppleve mestring i skolehverdagen. Dette henger sammen med en av kildene Bandura (1997, s. 79) hevder skal til for mestringsforventning, nemlig tidligere mestringserfaringer. Dersom elever gjentatte ganger opplever at de ikke mestrer faglig eller sosialt i skolen, vil de ifølge Jordet (2020, s. 77) kunne «speile seg» i dette og la erfaringene med å mislykkes prege egen selvoppfatning.

## 2.4 Lærerprofesjonen

Lærere står ovenfor mange valg i løpet av skolehverdagen (Ohnstad, 2018, s. 9). Valgene lærerne tar påvirker elevenes faglige og sosiale læring og utvikling (Nordahl, 2010, s. 95), noe som krever profesjonelt skjønn. Lærerne må inneha etisk bevissthet og kompetanse, samt kunne begrunne valgene de tar (Ohnstad, 2018, s. 12-13).

Handlingsrommet til lærere rammes inn på statlig nivå gjennom opplæringsloven, læreplanverket, konvensjoner og andre styringsdokumenter (Moen, 2017, s. 76). Barnets beste av FNs barnekonvensjon (1989, art. 3.) er et grunnleggende hensyn lærere må forholde seg til i sin yrkesutøvelse. Hva som er barnets beste er imidlertid ikke åpenbart, og må vurderes med utgangspunkt i barnets behov og barnets egen mening (Nilsen, 2019, s. 636-637). Det kommunale nivået legger også føringer for handlingsrommet til lærerne, henholdsvis gjennom ressurser og muligheter i nærmiljøet (Nilsen, 2019, s. 638). Gjennom skoleledelse og skolekultur påvirkes valgene lærerne tar. Skolekultur, eller skolekode som Arfwedson (1984, s. 24) kaller det, handler om kollektive verdier og standpunkter skolen anser som mest sentrale. Disse verdiene er ikke direkte synlige, men kommer frem gjennom skolens praksiser (Moen, 2017, s. 72), og legger på denne måten føringer for lærernes valg. Likevel har lærerne blant annet metodefrihet som åpner opp for selvstendige vurderinger av innhold og arbeidsmetoder. Denne friheten fordrer kompetente lærere som utnytter handlingsrommet på en måte som imøtekommer elevmangfoldet og elevenes behov og forutsetninger (Hølland, 2021, s. 13). I tillegg til metodefrihet, foreligger det et asymmetrisk forhold mellom læreren og elevene (Ohnstad, 2018, s. 12). Læreryrket innebærer slik sett mye makt (Hattie, 2014, s. 64), da relasjonen mellom lærer og elev preges av en ujevn maktfordeling. Lærerprofesjonen krever skjønnsmessige vurderinger som hele tiden skal tas med i vurderingen av hva som er barnets beste. Utdanning og erfaring skal gjøre lærerne rustet til å stadig vurdere hva som er den beste løsningen i ulike situasjoner (Ohnstad, 2018, s. 154), både med hensyn til enkelteleven og fellesskapet.

Skolens målstruktur påvirkes av lærerne, så vel som politiske styringsdokumenter og offentlige debatter, ved at de signaliserer hva de vektlegger som verdifullt og viktig til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 50). I dagens samfunn er det tilsynelatende en prestasjonskultur, der man verdsettes på bakgrunn av prestasjonene sine (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 50). Begreper som generasjon prestasjon og flink pike-syndrom illustrerer de høye standardene dagens ungdom forventes å leve opp til (Madsen, 2018, s. 119). I skolen skiller man vanligvis mellom læringsorientert- og prestasjonsorientert målstruktur. Læringsorientert målstruktur vektlegger at elevene skal sette egne mål, legge ned innsats, og arbeide for å nå individuell forbedring (Meece et al., 2006, s. 490). I motsetning til læringsorientert målstruktur vektlegger en prestasjonsorientert målstruktur elevenes resultater og prestasjoner (Meece et al., 2006, s. 490). En slik vektlegging har tilsynelatende blitt mer vanlig etter at Norge ble medlem av OECD og begynte med PISA-

undersøkelsene (Sjøberg, 2014, s. 30). Skolens målstruktur har påvirkning på elevene, og forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 54) viser at læringsorientert målstruktur har positivt effekt på elevene, gjennom økt trivsel, bedre relasjoner til medelever og lærere, samt høyere motivasjon. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 54) foreligger det en sammenheng mellom prestasjonsorientert målstruktur og elevenes psykiske helse. Det utdyper Befring (2019, s. 170) og viser til at prestasjonsorientert målstruktur kan føre til manglende mestringserfaringer, mindreverdfølelse og negative skoleerfaringer.

Lærere står ovenfor en viktig og utfordrende oppgave. De skal tilrettelegge slik at elevene mestrer skolehverdagen. Konsekvensene av at elevene ikke mestrer skolehverdagen er større i dagens samfunn enn det var tidligere. Dette er på grunn av de høye kravene som stilles til elevenes faglige og sosiale kompetanse (Jordet, 2020, s. 21). Et av skolens hovedformål er å «[...] opne dører mot verda og framtida [...]» (Opplæringslova, 1998, §1-1), noe som viser til både faglig og sosial kompetanse. Elevene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som gjør de best mulig rustet for fremtiden. Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) forespeiler skolens doble oppdrag, henholdsvis danning- og utdanningsoppdraget. Ansvar et hviler på skuldrene til lærerne. Skolen skal bidra med faglig kunnskaper og ferdigheter, men også sosial og personlig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette krever lærere som har faglig, didaktisk og pedagogisk kompetanse. Faglig kunnskap er ikke nok, lærerne må også vite hvordan de skal møte elevmangfoldet og elevenes følelser (Brandtzæg et al., 2016, s. 17). Lærere bør være sterkere og klokere enn barnet (Bowlby, 1996, s. 137). Som følge av dette kan det sies at lærerne bør ha evnen til å ta grep og lede, samtidig vise godhet, ha emosjonell kompetanse og vise forståelse og kunne forklare det som skjer (Brandtzæg et al., 2016, s. 48-51).

Anerkjennelse er ifølge Jordet (2020), en forutsetning for læring. Dette innebærer at elevene må trives, oppleve å bli sett og hørt, både av lærere og medelever dersom de skal lære. Jordet (2020) bygger på Alex Honneths teori om anerkjennelse. Anerkjennelse handler om å opptre med respekt, aksept og empati, i møte med andre (Drugli, 2012, s. 50). Samtidig beskriver Jordet (2020, s. 88) at anerkjennelse av elever handler om mer enn det relasjonelle mellom lærer og elev. Anerkjennelse av elever rommer også systematiske forhold i skolen, arbeidsmetoder og faglig innhold. Jordet mener en forutsetning for elevers opplevelse av anerkjennelse er at de får bruke sine ressurser og interesser på skolen, og får anledning til å mestre utfordringene de stilles ovenfor (Jordet, 2020, s. 88). Dette kan tolkes til at man bør gjøre skolehverdagen aktuell og relevant for elevenes egne liv, tilpasse undervisningen, organisere faglige og sosiale utfordringer ut fra elevens styrker og interesser, noe som krever lærere med faglig og relasjonell kompetanse.

## 2.5 Relasjoner

Mennesker har et grunnleggende behov for trygg tilknytning og nærhet til mennesker (Bowlby, 1996, s. 135). Bowlby (1996, s. 137) viser til at tidligere erfaringer med tilknytning påvirker senere relasjoner. Relasjonen elevene har med sine foreldre eller andre omsorgspersoner fra tidlig oppvekst, danner såkalte indre arbeidsmodeller for hvordan samhandling med andre foregår og påvirker hvordan elevene møter nye mennesker (Drugli, 2012, s. 26). Disse arbeidsmodellene kan likevel forandres når elever møter nye signifikante andre, som for eksempel lærere (Drugli, 2012, s. 26).

Gode relasjoner kan føre til trygghet, selvstendighet, anerkjennelse, nysgjerrighet og utforskertrang (Fallmyr, 2020, s. 38) og dette er viktige forutsetninger for læring og

utvikling. Å være utrygg kan minske mulighetene for læring (Brandtzæg et al., 2016, s. 26). I forlengelsen av dette vil toleransevinduet være en relevant modell for å synliggjøre når stress eller følelser gjør oss overveldet og utløser et behov for regulering (Brandtzæg et al., 2016, s. 22). Toleransevinduet viser når man er tilgjengelig for læring, samt illustrerer at man ved over- eller understimulering er mindre tilgjengelig for læring (Field, 1981, referert i Brandtzæg et al., 2016, s. 25-26). For lærere kan toleransevinduet være nyttig for å forstå elevenes atferd og gi de støtten de trenger.

Å bli sett og akseptert er et grunnleggende psykologisk behov alle har (Nordahl, 2010, s. 102), og er særlig viktig for barn og unge (Jordet, 2020, s. 75). Grunnlaget for utvikling av selvoppfatning og selvfølelse kommer fra relasjoner. Gjennom erfaringer av gode relasjoner, til lærere og medelever, vil elever kunne få større tro på seg selv og bedre selvoppfatning. Barne- og ungdomsårene er spesielt viktig i forhold til dannelsen av selvoppfatning. Det foreligger konsensus om at menneskers oppfatning av seg selv og hvilken verdi man har, skapes i samspill med andre (Jordet, 2020, s. 69). Elever leter etter lærerens vurdering av seg selv, og lærerens vurdering kan spille inn på elevens selvoppfatning (Nordahl, 2010, s. 103). Denne oppfatningen påvirkes av de erfaringene og prestasjonene man gjør på ulike områder, eksempelvis i skolehverdagen, det sosiale samspillet, idrettslaget eller lignende (Harter, 2012, s. 17), samt de responsene man får fra omgivelsene. Barn og unge vurderer sitt selvverd og sin selvoppfatning ut fra hvordan andre vurderer dem (Jordet, 2020, s. 72), noe som gjør sosiale relasjoner helt sentralt i unge elevers liv.

Gode relasjoner har også sammenheng med god psykisk helse. Tilknyningspsykologien har forskningsresultater som bekrefter at barns psykiske helse er tilknyttet trygge relasjoner til voksne (Brandtzæg et al., 2016, s. 10). De trygge relasjonene kommer som følge av forståelse og anerkjennelse fra voksne (Brandtzæg et al., 2016, s. 13).

### 2.5.1 Lærer-elev-relasjon

Forskning (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186) viser at god relasjon til lærere er viktig for elevenes faglige utvikling, trivsel og psykiske helse. Drugli (2012, s.76) finner at læreren får betydning for elevenes fungering og opplevelse av tilhørighet til skolen. En sentral del av lærer-elev-relasjonen er hvorvidt elevene får sosial støtte fra lærerne. Sosial støtte deles ofte opp i opplevelse av emosjonell og instrumentell støtte, der emosjonell støtte handler om respekt, tillit og omsorg, mens instrumentell støtte omhandler faglig veiledning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95-96). Sosial støtte fra lærere har ofte en positiv påvirkning på elevenes motivasjon, læring og trivsel (Federici & Skaalvik, 2017, s. 191). Lærere fungerer som en signifikant annen, det vil si en person som har betydning for elever. I det daglige møte mellom lærer og elev ligger det derfor etiske implikasjoner for lærere. Gjennom møtene kan lærerne påvirke elevenes selvoppfatning (Jordet, 2020, s. 74), ved at elevene vurderer seg selv ut fra hvordan læreren vurderer eleven, gjennom «speiling» av seg selv i andre (Hattie, 2014, s. 360). Forskning (Drugli, 2012, s. 86) viser at relasjonen lærerne har til elevene, vil påvirke elevenes relasjon til hverandre.

Nordahl (2010, s. 18) påpeker hvor avgjørende relasjonen mellom lærer og elev er. Gode relasjoner kan virke som beskyttende faktorer mot negative utfall, samtidig som fordelene virker å være vedvarende (Hattie, 2014, s. 54-57). Gode lærer-elev-relasjoner kan også gi læreren verdifull forståelse for elevenes verdier og handlinger, samtidig som det viser seg å være avgjørende for elevens læring (Nordahl, 2010, s. 17). Læreres atferd blir preget av forståelsen de har av elevene, og dersom læreren har utilstrekkelig forståelse av elevene og deres utfordringer kan det gi lite hensiktsmessige utfall for

elevene (Nordahl, 2010, s. 43). Hattie (2014, s. 55-56) illustrerer imidlertid at det skal ikke mange minutter med regelmessig lytting før elevene opplever kvaliteten på relasjonen til læreren som god. God relasjon mellom lærer-elev er i tillegg forebyggende for drop-out (Krane et al., 2016, referert i Brandtzæg et al., 2016, s. 15).

Trygge relasjoner mellom lærer og elev bygger på lærere som er bevisste egen atferd og tilpasser seg i møte med elever, samtidig som de etterstreber å forstå elevens atferd og følelser (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Dette handler om mentalisering, å forstå andres atferd og det indre mentale, og samtidig prøve å forstå hvordan man selv fremstår utad (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). I trygge relasjoner søker elever hjelp med regulering, og utvikler etter hvert evne til selvregulering (Brandtzæg et al., 2016, s. 22). Å anerkjenne og forstå elever som ofte skaper problemer i klassen kan oppleves som utfordrende for lærere. Det er viktig å anerkjenne disse elevene, da det antas at de oftere enn andre opplever mindre anerkjennelse ellers (Nordahl, 2010, s. 103). Det er særlig viktig at lærerne er bevisste på hvordan de blir påvirket av disse elevene, og ikke mister evnen til mentalisering (Brandtzæg et al., 2016, s. 107). I de tilfeller hvor læreren mister tålmodighet og ødelegger relasjonen med elever, er det lærerens ansvar å reparere relasjonen.

Når elever blir utrygge og redde, vil de søke etter en trygghetsperson (Drugli, 2012, s. 22). Elever er avhengig av å oppleve læreren som en «trygg havn», noe som gjenspeiler seg i deres behov for beskyttelse, trøst og regulering (Brandtzæg et al., 2016, s. 31-40). Samtidig vil læreren som trygg havn, fungere som en base for utforskning og utvikling av elevenes selvstendighet (Drugli, 2012, s. 22). Dette fordrer lærere som gir hjelp og emosjonell støtte til elevene når de trenger det. Læreren skal også støtte elevenes utforskertrang og selvstendighet (Brandtzæg et al., 2016, s. 41), og på denne måten legger opp til at elevene utvikler seg til å bli agenter i eget liv (Bandura, 1997, s. 3).

### 2.5.2 Relasjon til medelever

I skolehverdagen er det kontinuerlig samhandling mellom jevnaldrende, og skolen skal tilrettelegge for at elevenes sosiale deltakelse gir positivt utbytte (Nordahl et al., 2016, s. 2). Opplæringsloven § 9A (1998) poengterer at elevene har rett på et trygt psykososialt miljø. I dette ligger det at elevene skal respektere og tolerere medelever. God sosial fungering fordrer elever som er bevisste på egne følelser, og tolker og reagerer på medelevenes atferds- og følelsesuttrykk på en hensiktsmessig måte (Nordahl et al., 2016, s. 3).

Elevene trenger å utvikle sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), og skolen fungerer som en sentral arena der elevene får øve på og utvikle sosiale ferdigheter (Nordahl et al., 2016, s. 22). Det er avgjørende at skolen fasiliterer for gode relasjoner til medelever, da vennskap har betydning for elevenes selvoppfatning, identitet og utvikling av sosiale ferdigheter (Bakken, 2022, s. 12). Gode relasjoner til medelever fremmer også trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1), og har betydning for det sosiale og faglige læringsutbytte (Nordahl et al., 2016, s. 2).

Elevfellesskapet danner ofte en hierarkisk struktur som får betydning for hvem som tildeles sosial makt (Øia, 1998, s. 153-157). I noen tilfeller kan det å skille seg ut, enten faglig eller sosialt, sette deg i risikozonen for ekskludering fra fellesskapet (Nordahl et al., 2016, s. 9). Samtidig kan det å tilhøre en gruppe tilføre en form for tilhørighet (Nordahl et al., 2016, s. 11). Det å stå utenfor og ikke oppleve tilhørighet til noen grupperinger, kan medføre risiko for ensomhet og en tilbaketrukket atferd (Nordahl et al., 2016, s. 9).

Skolen skal være et sted der elever knytter nære vennskap og opplever tilhørighet (Bakken, 2022, s. 12). Likevel viser Bakken (2022, s. 6) at 10 prosent av elevene opplever ensomhet. Dette synliggjør et behov for lærere som har kompetanse om elevfellesskapet, og er oppmerksomme på betydningen av relasjonene mellom elevene. Lærere som legger til rette for gode relasjoner mellom elevene, kan forebygge elever som får lav selvoppfatning og liten mestringsforventning i sosiale settinger (Nordahl et al., 2016, s. 11). Vennsapsrelasjonene til elevene påvirker deres holdninger og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 100), noe som indikerer at det vil være hensiktsmessig å skape vennskap bygget på gode verdier.



## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil vi redegjøre og begrunne de metodiske valgene vi har tatt i forskningsprosessen. Først presenteres det vitenskapsteoretiske grunnlaget og metoden vi har valgt for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Deretter vil vi beskrive elevene og utvalgsprosessen. Videre vil datainnsamlingsmetode, analysetilnærming og analyseprosess bli presentert, før det avslutningsvis presenteres etiske refleksjoner, samt reflekteres over forskningens troverdighet. Målet for kapitlet er å synliggjøre forskningsprosessen, og beskrive hvordan vi som forskere har forholdt oss til datamaterialet.

### 3.1 Forskningsdesign

Vår masteroppgave søker innblikk i ungdomsskoleelevers erfaringer og opplevelser knyttet til fenomenet inkludering ved alternative opplæringstilbud. Fokuset i studien har vært å forstå elevenes perspektiver gjennom analyse av datamaterialet. Problemstillingen påkalte av den grunn en kvalitativ forskningstradisjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Slik vi forstår Thagaard (2018, s. 11) kunne vi bruke en kvalitativ metode for å etablere kontakt mellom oss som forskere og våre elever, og gjennom kontakten utvikle en forståelse av inkludering.

Målet med studien har vært å utforske elevers opplevelse av inkludering. Ettersom en fenomenologisk tilnærming undersøker hvordan et fenomen oppleves valgte vi fenomenologi som det vitenskapelige utgangspunktet for studien (Postholm, 2010, s. 17; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Det betyr at vi tok utgangspunkt i elevenes subjektive opplevelse av inkludering. Thagaard (2018, s. 49) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) påpeker at forståelsen med en fenomenologisk tilnærming skal basere seg på informantenes beskrivelser, i vårt tilfelle elevenes. Giorgi (2009, s. 10) henviser til begrepet livsverden, først introdusert av Edmund Husserl. Begrepet referer til hverdagsverden som vi alle lever i. Det er gjennom elevenes livsverden vi har forsøkt å utforske inkludering. Masteroppgavens vektlegging av subjektivitet og hvordan elever opplever og erfarer verden kjennetegnes ved fenomenologien, men har også direkte koblinger til sosialkonstruktivismen. Innenfor sosialkonstruktivismen ligger det en tanke om at virkeligheten konstrueres i samhandling med andre, samt at sosiale fenomener er dynamiske (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). For vår studie innebar det at vi studerte virkeligheten til elevene som konstruert gjennom interaksjon med oss. Studiens gyldighet kan også bli tidsbegrenset da sosiale konstruksjoner, henholdsvis opplevelsen av inkludering ved alternative opplæringstilbud, endres over tid. Grunnet perspektivene valgte vi en induktiv tilnærming, som medførte at vi gikk inn i datainnsamlingen med så åpent sinn som mulig og hadde som mål å la empirien styre teorigrunnlaget (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) belyser imidlertid at det er umulig å være helt induktiv, da vi ikke kan legge vår subjektivitet og antakelser helt til side. Likevel etterstrebet vi å være så induktive som mulig da vi begynte forskningsprosessen.

Sosialkonstruktivismen vektlegger den tette kontakten mellom forsker og informant, og påvirkningskraften de har på hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Vi måtte være bevisste på den gjensidige påvirkningen mellom oss og elevene. Det kom til uttrykk gjennom farging av egen erfaringsbakgrunn og ubevisst søk etter konkrete svar fra elevene. I forlengelsen av dette kan det hende elevene opplevde at det fantes fasitsvar og av den grunn kanskje lot være å svare helt ærlig eller fortalte alt de tenkte på. En fare

ved forskningsarbeid er at man leter etter bekreftelse på egne oppfatninger eller antagelser (Sleesman et al., 2018, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 17), og på den måten kan vi ha mistet verdifulle perspektiver i vår studie.

En målsetting for dette forskningsprosjektet er å kunne fremlegge resultater som kan være overførbare for flere mennesker enn elevene i oppgaven vår, noe Postholm & Jacobsen (2018, s. 15) mener er utgangspunktet for forskning. Overførbarhet av kvalitative studier kan være utfordrende fordi forskningen baserer seg på kontekstuelle situasjoner, er detaljert og på bakgrunn av at sosiale fenomener er tidsbegrensede jamfør sosialkonstruktivismen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Likevel viser Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) at overførbarheten til kvalitative studier kan handle om at forhold og beskrivelser er gjenkjennbare utover gjeldende kontekst. Opplevelsene elevene har vil være preget av deres kontekst, henholdsvis hvordan det alternative opplæringstilbudet er organisert, elevenes tidligere skoleerfaringer, hvilke lærere og elever de blir møtt av, og elevenes oppvekst og relasjoner til foresatte. Likevel kan vår forskning ha overføringsverdi, da det sannsynligvis er mange elever som vil være i lignende situasjoner og som kjenner igjen elevenes beskrivelser. Samtidig vil vi kunne avdekke om det er fellestrekk i elevenes erfaringer, og disse fellestrekene kan bidra til en mer generell forståelse av inkludering som fenomen. Dette utdypes nærmere i kapittelet om studiens kvalitet.

Vår studie bærer preg av en tett kontakt mellom elevene og oss som forskere. Dette er fordi vi gjennom praksis og arbeidsplass har fått tilgang til elevene som informanter. En kvalitativ metode gjøre det mulig for oss å utforske og få en større forståelse av elevene sitt perspektiv gjennom refleksjon og åpenhet (Thaagard, 2018, s. 11). Dette har gitt oss mulighet til å gå i dybden av fenomenet inkludering.

## 3.2 Utvalg

### 3.2.1 Kontekst og elevene

For å kunne svare på problemstillingen måtte elevene ha erfaringer med inkludering ved alternative opplæringstilbud. Postholm og Jacobsen (2018, s. 118) poengterer at det er en forutsetning at informantene har erfaring med fenomenet som undersøkes. Derfor gjorde vi et strategisk utvalg. Vi valgte elevene på bakgrunn av at skoletilbudet deres er ved det alternative opplæringstilbudet, de hadde erfaringer fra ordinære skoler og deres alder. Vi satte et kriterium om at elevene skulle være over 15 år, da intervju om inkludering potensielt kan omhandle opplevelser av ekskludering, utfordrende skoleerfaringer og slik sett oppleves som belastende. I tillegg ønsket vi elever med god refleksjonsevne og elever som var villige til å dele sine erfaringer. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 39) er strategisk utvalg at man på forhånd lager visse kriterier og velger informanter basert på dem. Elevene i studien er heltidselever ved det alternative opplæringstilbudet, det vil si at hele deres opplæringstilbud er organisert fysisk adskilt fra det ordinære opplæringstilbudet. De har gått på det alternative opplæringstilbudet i nærmere ett år. Elevene har erfaringer fra andre skoler, og har fullført barnetrinnet på ordinære skoler. Bakgrunnen for tildelt plass ved det alternative opplæringstilbudet er sosiale og emosjonelle utfordringer i den ordinære skolen. Elevene har vedtak om spesialundervisning, og har i ulik grad utfordringer som har ført til en utfordrende skolehverdag. Sosiale og emosjonelle vansker kan føre til at elevene har et særlig behov for å bli sett og anerkjent, og få mestringserfaringer (Befring, 2016, s. 190). Det alternative opplæringstilbudet har som mål at elevene skal komme tilbake til den ordinære skolen. Elevens skolefungering, samt å skape mestringsopplevelser og gode

læringssituasjoner for elevene, både faglig og sosialt, vektlegges i stor grad ved det alternative opplæringstilbudet. Tilbudet skiller seg fra ordinære skoler ved høy lærertetthet, andre arbeidsmetoder og annet innhold, samt større fokus på relasjonsbygging og mestringsopplevelser for elevene. Dette praktiseres eksempelvis ved flere utflukter, uteskole, praktiske aktiviteter, bruk av spill i undervisningssammenheng og fokus på sosialt samspill og elevmedvirkning. Skolens undervisning følger det gjeldende læreplanverket, men legger ekstra vekt på tilpasset opplæring, praktisk-estetiske fag og uteskole. Det legges også til rette for å skape gode overganger til videregående skole. Elevene er åpne, omtensomme og lette å samtale med. De viste god evne til refleksjon under intervjusituasjonen. Vi valgte kjønnsnøytrale navn, og kalte dem for Sasha, Chris og Luca.

### 3.2.2 Rekrutteringsprosessen

Vi benyttet oss av kontakter vi hadde fått gjennom praksisperioder og arbeidsplass for å få elever til studien. Vi kontaktet enhetsledere, og spurte etter aktuelle elever i henhold til forskningsprosjektets problemstilling og kriteriene i prosjektet. Dette førte oss til fire aktuelle elever som fikk informasjon om prosjektet gjennom et informasjonsskriv (se vedlegg 2). Elevenes foresatte fikk også et informasjonsskriv (se vedlegg 3). De foresatte fikk eget informasjonsskriv da vi ønsket å forsikre oss om at elevene ikke ville få negative konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjektet. Informasjonsskrivene ble utarbeidet med utgangspunkt i Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør om behandling av personopplysninger), sine maler, og det ble gjort alderstilpasninger med hensyn til tenkt mottaker. Samtlige elever uttrykte interesse for forskningsprosjektet, men underveis i planleggingen av tidspunkt for intervju var det en elev som trakk seg. Dette gjorde oss usikre på om vi ville få nok datamateriale. Vi sendte e-poster til flere alternative opplæringstilbud uten hell. Vi erfarte at det var utfordrende å finne elever med relevant bakgrunn, da vi ønsket elever fra en liten og sårbar gruppe. Derfor bestemte oss for å gjennomføre intervju med de tre elevene vi hadde samtykke fra, og deretter avgjøre om det ville gi tilstrekkelig forskningsgrunnlag. Vi var nøye i utvalgsprosessen med å sikre at elevene oppfylte de samme kriteriene og hadde erfaringer fra samme kontekst. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 126) vil et strategisk utvalg gjøre det lettere å trekke ut essensen og det som er felles for utvalget senere i analyseprosessen. Samtidig medførte det utfordringer med å finne flere elever som passet vårt forskningsprosjektet.

## 3.3 Datainnsamling

### 3.3.1 Semistrukturert intervju

Gjennom språk kan vi få innblikk i hverandres livsverden og det bidrar til å forstå andres perspektiver (Postholm, 2010, s. 68). I lys av vårt ønske om innblikk i elevenes subjektive opplevelser valgte vi intervju som datainnsamlingsmetode, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) er en vanlig måte å samle inn data på med et fenomenologisk inspirert bakteppe. I forkant av datainnsamlingen diskuterte vi om vi skulle kalle metoden for intervju eller samtale. Vi hadde en tydelig tematikk og problemstilling vi ønsket svar på i løpet av interaksjonen med elevene, noe som plasserte datainnsamlingsmetoden vår innenfor forskningsintervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). I videre planlegging av datainnsamling ble det viktig for oss å legge til rette for at elevenes stemme skulle bli styrende i intervjuet. Derfor ville vi gjennomføre et semistrukturert intervju. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) åpner et semistrukturert intervju for annen tematikk enn det som først er tenkt og at man ikke er bundet av rekkefølgen av spørsmål, samtidig som man sikrer at tematikken belyses på

bakgrunn av en tematisk utformet intervjuguide. Analysen av elevenes opplevelser startet på den måten under intervjusituasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Et semistrukturert intervju ble viktig, med et fenomenologisk inspirert grunnlag, for å kunne sikre at elevene beskrev det samme fenomenet slik at vi kunne trekke ut den felles essensen i bearbeidingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 126).

### 3.3.2 Forberedelser

Valg av tematikk og problemstilling la føringer for intervjuguiden (se vedlegg 1). Den tok utgangspunkt i kunnskapen vi har opparbeidet oss om inkludering gjennom vårt femårig studieløp og hva vi anså som relevant i tilknytning til inkluderingsbegrepet. Med en induktiv tilnærming som utgangspunkt, ønsket vi ikke at teoretiske perspektiv skulle farge spørsmålsformuleringene. Det innebar at vi fant frem til faglitteraturen i ettertid, basert på det innsamlede datamaterialet. Likevel var det viktig å formulere spørsmål som ville gi utdypende elevsvar angående sentrale temaer i vår forskning (Thagaard, 2018, s. 95). Intervjuguiden synliggjør utfordringen med en induktiv tilnærming, da spørsmålsformuleringene i stor grad er preget av vår subjektive erfaring og kunnskap knyttet til inkluderingsbegrepet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Til tross for det anså vi det som nyttig å etterstrebe induktivitet, da det gjorde at vi i større grad kunne være åpne for tematikk som dukket opp underveis i intervjuet, dykke dypere inn i ulike perspektiver elevene trakk frem, samtidig som vi kunne ha en fleksibel og dynamisk rolle. Oppfølgingsspørsmålene hadde som hensikt å oppfordre elevene til å utdype mer konkret om erfaringer hvis hovedspørsmålene førte til korte svar (Thagaard, 2018, s. 95). Temaene i intervjuene var relasjoner med medelever, relasjon med lærere, medvirkning og trivsel, mestring og tidligere skoleerfaringer. I forkant av intervjuene tenkte vi gjennom hvordan vi ville presentere prosjektet, taushetsplikt og elevenes rettigheter. Vi skrev ned et par oppvarmingsspørsmål, som vi tenkte kunne være gunstig i en intervjusituasjon med ungdom for at de skulle forstå gangen i intervjuet.

Vi gjennomførte hvert vårt prøveintervju med medstudenter, noe Postholm og Jacobsen ser på som en fordel før selve intervjuet gjennomføres (2018, s. 132). Erfaringen gjorde oss bedre forberedt og ga oss en indikasjon på om spørsmålene åpnet opp for dialog. Vi erfarte at vi hadde en del lukkede spørsmål som stod i fare for å gi oss ja- og nei-svar. Revideringen av intervjuguiden besto av å fjerne spørreordet «*hvorfor*», da det ofte assosieres med årsaksforklaringer og kan indikere at det finnes et fasitsvar. Ifølge Giorgi (1985, s. 8) er fenomenologien opptatt av å få svar på *hva*, *hvordan* og *under hvilke forhold* et fenomen er erfart. Derfor endret vi spørsmålene til å begynne med spørreordene «*hva*» og «*hvordan*», noe som kunne åpne opp for mer utdypende svar. Prøveintervjuene gjorde oss også oppmerksomme på at noen av spørsmålsformuleringene kunne gi oss personidentifiserende opplysninger om en tredjeperson. Dette resulterte i at vi innledet hvert intervju med å be elevene benytte fiktive navn eller si «*lærer*» eller «*medelev*» når de beskrev ulike personer. Ved å gjennomføre prøveintervju ble vi trygge på appen «*Nettskjema*», vår valgte lydopptaker, noe som gjorde oss i stand til å fokusere på elevene under intervjuet. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) er det nyttig å gjøre seg kjent med hjelpemidlene i forkant slik at oppmerksomheten kan rettes mot eleven.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervju

Vi valgte å gjennomføre intervjuene ved elevenes alternative opplæringstilbud og i skoletiden. Bakgrunnen var ønsket om at elevene skulle være så komfortable og trygge som mulig, noe kjente omgivelser kan bidra til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Det

ville også gi oss en større innsikt i elevenes omgivelser. Dette bidro til et større grunnlag for tolkning, og økte vår forståelse av elevenes perspektiv.

I forkant av intervjuet diskuterte vi om det var hensiktsmessig at begge var til stede under intervjuet eller om det ville gjøre elevene ukomfortable. Vi valgte at begge skulle være til stede, men var tydelige på hvem som ledet intervjuet. For å gjøre intervjusituasjonen tryggest mulig for eleven, hadde vi et bord mellom oss, samtidig som vi plasserte oss slik at vi ikke satt rett ovenfor eleven. Vi erfarte at den av oss som observerte lettere kunne stille oppfølgings spørsmål underveis, i tillegg til å sikre at temaene vi skulle innom ble snakket om. Det opplevdes som en fordel i etterkant at vi begge var til stede. Det medførte at vi fikk eierskap og hadde god kjennskap til elevenes utsagn.

Intervjuenes varighet varierte fra 27 til 42 minutter. I tillegg til appen Nettskjema brukte vi en ekstern båndopptaker som et sikkerhetstiltak. På grunn av sårbare elever vurderte vi det som vanskelig å gjennomføre et nytt intervju hvis det skulle oppstått komplikasjoner med Nettskjema. Vi slettet lydopptaket på ekstern båndopptaker umiddelbart etter gjennomføringen da vi fikk bekreftet lydopptaket i Nettskjema. Autorisering av brukertilgang og tottrinnsfaktorisering ved Nettskjema gjorde at datamaterialet ble bevart med et høyt sikkerhetsnivå.

### 3.4 Bearbeiding av datamaterialet og analyse

#### 3.4.1 Transkribering

Vi transkriberte intervjuene rett etter gjennomføringen for å utnytte den ferske opplevelsen som ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) kan bidra til et bedre utgangspunkt for videre analyse. Når vi transformerer en muntlig samtale til skriftspråk blir transkripsjonen naturligvis ikke dekkende for hele samtalen og alt som foregikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Element som kroppsspråk og intonasjon er vanskelig å inkludere i transkripsjonen, men var likevel ikke avgjørende for å svare på problemstillingen og forskerspørsmålene.

Ulike grep ble gjort underveis i transkriberingen. Vi valgte kjønnsnøytrale navn på elevene på bakgrunn av få informanter, i tillegg til å anonymisere navn og andre identifiserende opplysninger som kom frem i intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Vi etterstrebet å gjøre transkriberingen så ordrett som mulig, men valgte å transkribere på bokmål, da vi så det som irrelevant for vår forskning å transkribere dialekt. I tillegg ivaretar det elevenes anonymitet. Ord som venninne og kompis byttet vi til det kjønnsnøytrale ordet venn. Vi fjernet pauseord som «hmm» og «ehm» da mange slike ord hindret god leseflyt og ikke var relevant for vår problemstilling. Latter ble markert og der det var lengre pauser enn tre sekunder, fordi vi vurderte det som påvirkende i videre tolkning av datamaterialet. Det finnes ingen fasitsvar på hva man bør utelukke eller ha med i en transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Vi tenkte på hva transkripsjonen skulle brukes til og problemstillingen det skulle besvare, og tok valgene deretter. Videre skulle vi analysere og tolke en psykologisk oppfattelse av inkludering, ikke gjøre en lingvistisk analyse, og derfor landet vi i de valgene beskrevet over. Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) belyser at det er nyttig å gjøre valg i en transkribering på bakgrunn av hva som forskes på.

#### 3.4.2 Analyse- og tolkningsprosessen

Under intervjuet stilte vi oppfølgings spørsmål basert på vår umiddelbare tolkning av elevenes svar som kunne utdype og gi bedre innsikt i tematikken. Da intervjuet var

gjennomført og transkribert, lot vi oss inspirere av Amedeo Giorgi sin fenomenologiske analysemetode for å kunne svare på problemstillingen; «Hvilke opplevelser har elever av inkludering ved alternative opplæringsstilbud?». Målet var å utforske om det forelå fellestrekk ved erfaringene om inkludering som elevene ga uttrykk for, som ville gi oss grunnlag for å utvikle en forståelse av fenomenet inkludering (Thagaard, 2018, s. 36). Med en fenomenologisk tilnærming med et holistisk syn på forskningen kan analysemetoden ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 160) bidra til å forstå helheten ut ifra delene, og at alt henger sammen.

Giorgi (1985, s. 10-19) går systematisk gjennom flere steg i analyseprosessen. I 1985 beskriver han metoden med fire steg, men i en revidert utforming av metoden i 2009 presenteres metoden i tre steg. Det er den sistnevnte metoden vi har tatt utgangspunkt i. Analysemetoden understreker forskernes bevissthet rundt sin egen faglig holdning og sitt perspektiv (Giorgi, 2009, s. 128). Dette kom tydelig frem i utformingen av intervjuguiden, der vår tolkning av inkludering med utgangspunkt i det spesialpedagogiske feltet kommer frem. Videre ble det et mål å sette vår forståelse av fenomenet til side for å kunne forstå elevenes perspektiv. Første steg i Giorgi (2009, s. 128) sin analysemetode er å lese gjennom, og få oversikt over hvert intervju og deretter prøve å forstå en helhet. Vi leste gjennom de transkriberte intervjuene individuelt, dannet oss et helhetsinntrykk og skrev en kort oppsummerende tekst av hvert intervju som inneholdt vår tolkning av elevenes overordnede forståelse av inkludering.

Steg nummer to handler om å utvikle meningsenheter innenfor et psykologisk perspektiv med fokus på fenomenet som utforskes (Giorgi, 2009, s. 129). I vårt tilfelle blir pedagogikken utgangspunktet for vårt perspektiv i dette steget. Vi brøt ned materialet, prøvde å sortere og hente ut essensen i intervjuene. Vi valgte å kalle det Giorgi kaller meningsenheter for koder, da dette lå nærmere vår tidligere erfaring med analyse. Vi prøvde å opprettholde en induktiv empirinær koding. Tjora (2017, s. 197) belyser at en empirinær koding holder seg tett til informantenes uttalelser. Dette etterstrebet vi med elevenes utsagn da vi prøvde å bruke begreper som allerede fantes i datamaterialet. Vi forsøkte å omformulere elevens uttalelser til formuleringer med få ord, noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) definerer som meningsfortetting. Dette gjorde vi ved å opprette kolonner i et Word-dokument, der en kolonne inneholdt transkriberingen og en kolonne med kodene med meningsfortettingen (se figur 1). Vi delte all transkriberingen og kodet hver vår del. På dette stadiet av analysen oppdaget vi at vi gjorde dette noe forskjellig. Det resulterte i at vi måtte oppklare forskjellene vi gjorde, og bli enig om lik fremgangsmåte. Vi ble enige at konteksten var viktig å ha med i kodingsarbeidet. Det var på bakgrunn av vårt fenomenologiske grunnlag for studien som vektlegger menneskers erfaringer og som er i utvikling (Postholm, 2010, s. 42). Det var utfordrende å begrense lengden på kodene og likevel være empirinære og inkludere konteksten. For at kodene skulle gi mening, inkluderte vi deler av spørsmålsformuleringene og slik sett ble konteksten for elevenes svar tydeligere. Utfordringen med dette er at spørsmålene er våre ord, ikke elevenes, og vil derfor stride litt mot målet om empirinære koder. Vi valgte å utelukke koding av deler av intervjuet ble vurdert som irrelevant for problemstillingen, som for eksempel oppvarmingsspørsmålene. Vi endte til slutt opp med 295 relevante koder fordelt på de tre intervjuene.

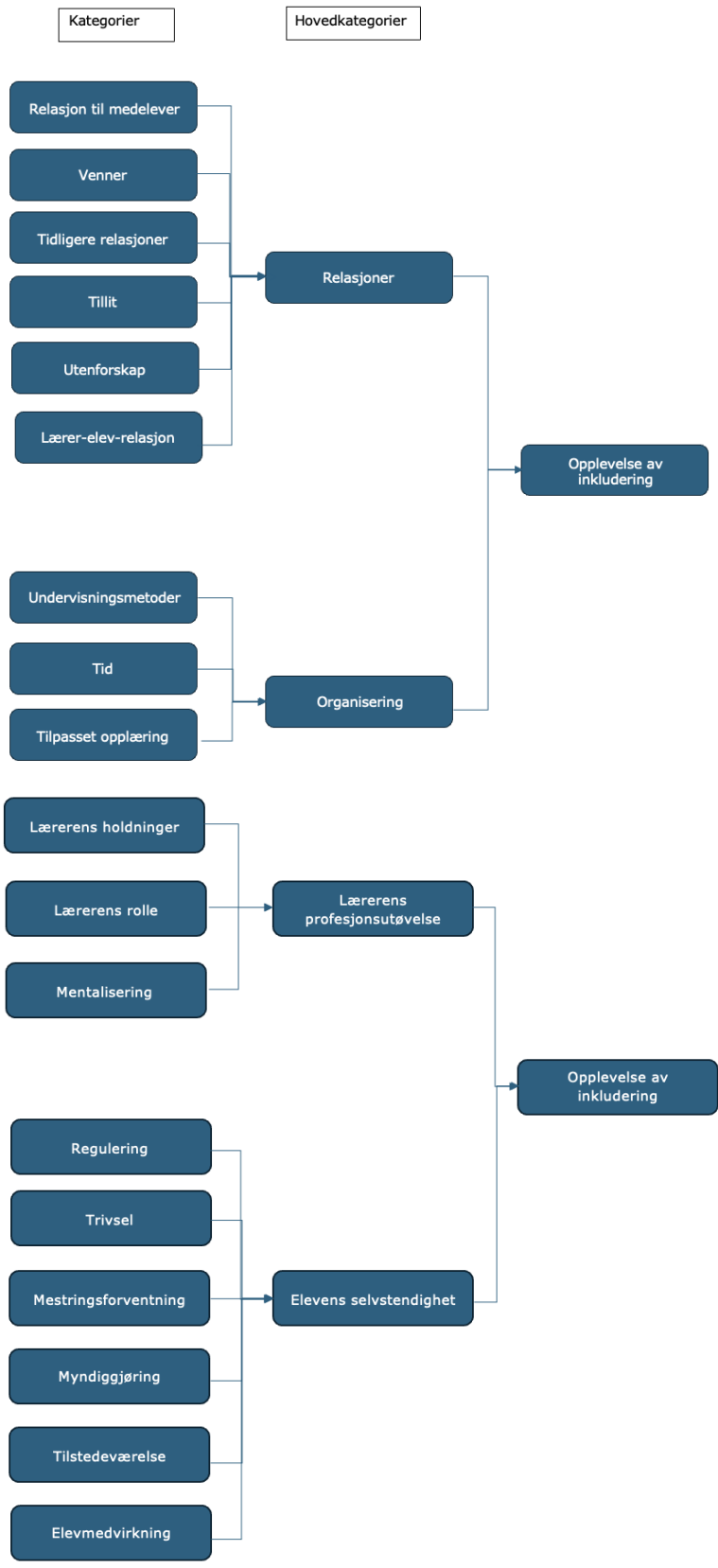
Det tredje steget Giorgi beskriver omhandler kategorisering. Her gjennomgås meningsenhetene, altså kodene, for å uttrykke den psykologiske innsikten, i vårt tilfelle pedagogiske, mer direkte (Giorgi, 2009, s. 130). På dette stadiet prøvde vi å finne de kodene som vil ha betydning for inkludering, og vi omformulerte elevenes uttrykk til et psykologisk språk, innenfor den pedagogiske disiplin (Giorgi, 2009 s. 130). Vi laget en

ekstra kolonne i skjemaet vi allerede hadde. Se eksempel i figuren under. De tre radene representerer ulike tidspunkt i intervjuet.

Figur 1: Eksempelutdrag fra analysen

Transkripsjon	Meningsenheter (koder)	Kategorisering
Elev: Ja. Så da er lærerne ganske åpne for det. De liker å høre elevene sine forslag da.	Lærerne er ganske åpne og liker å høre elevene sine forslag.	Elevmedvirkning Lærerrollen
Intervjuer: Mhm. Bra. Hvor mye bestemmer læreren din for en skoledag?  Elev: De bestemmer jo ingenting, men de kommer med forslag og sånn når man lager ukeplan.	De (lærerne) bestemmer ingenting, men kommer med forslag når man lager ukeplan.	Lærerrollen Elevmedvirkning
Intervjuer: Hva er det gøyeste å gjøre i klasserommet? Det er kanskje å prate skit?  Elev: Ja, eller på en måte ... gjøre oppgaver i fellesskap.	Det gøyeste å gjøre i klasserommet er å gjøre oppgaver i fellesskap.	Organisering

Da vi hadde gjennomgått all transkripsjon, talte vi opp antall koder innenfor de ulike kategoriene. Det ga oss et inntrykk av hvilken tematikk det ble snakket om i intervjuene og hva som var felles i alle intervjuene. Vi fikk også et bilde av hvilke kategorier som hadde klare fellestrekk og kunne slås sammen. I første omgang fikk vi 19 kategorier. Vi hadde eksempelvis flere kategorier som omhandlet relasjoner, deriblant relasjon til medelev, lærer-elev-relasjon, utenforskap, tillit, tidligere relasjoner og venner. Disse slo vi sammen til en hovedkategori som fikk navnet relasjoner. De tre andre hovedkategoriene ble organisering, lærerens profesjonsutøvelse og elevens selvstendighet. Figur 2, presentert under, illustrer veien fra kategorier til hovedkategorier. Hovedkategoriene ledet oss videre til elevenes opplevelse av inkludering.



Figur 2: Kodekart fra studiens analyse



## 3.5 Metodiske refleksjoner

### 3.5.1 Reliabilitet

I denne kvalitative studien ble møtet mellom oss og elevene utgangspunktet for hvordan studien utspilte seg. Studiens reliabilitet stiller spørsmål om andre forskere kunne gjentatt studien (Thagaard, 2018, s. 187). På bakgrunn av møtet mellom oss og elevene vil det være vanskelig å gjenta studien. Jamfør Postholm & Jacobsen (2018, s. 220) er forskning ikke helt objektiv. Vår subjektivitet påvirker studien gjennom valg av spørsmål og vår kontakt med elevene. Det at vi er to som har gjennomført studien kan imidlertid styrke reliabiliteten ifølge Thagaard (2018, s. 188), siden vi har hatt mulighet til å diskutere beslutninger i forskningsprosessen. Vi har skapt forståelse av datamaterialet i samhandling med hverandre, og diskutert og reflektert over ulike perspektiv. Dette er i tråd med sosialkonstruktivismen, som hevder at kunnskap blir konstruert i samspill med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det har vært viktig å være transparente i fremstillingen av metodevalgene for å tydeliggjøre hvordan vår subjektivitet har påvirket de endelige resultatene. Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) poengterer at synliggjøring av forskningsprosessen styrker studiens reliabilitet, og ifølge Tjora (2017, s. 248) er transparens et av de viktigste kravene til forskning. Konteksten gjør det vanskelig å gjenta studien (Thagaard, 2018, s. 188). Hadde elevene hatt lengre eller kortere erfaring ved det alternative opplæringstilbudet kan studien trolig sett annerledes ut. Gjennom metodekapittelet har vi presentert hvilken kontekst og hvilke forhold datamaterialet vårt er hentet inn etter, analysert og bearbeidet etter. I kapittel 3.4 har vi tydeliggjort hvilke valg og fremgangsmåter vi har gjort i bearbeidingen av datamaterialet. Analysearbeidet er preget av vårt syn på inkludering, noe som gjør at andre forskere kan tolke datamaterialet annerledes. I tillegg påvirkes intervjuguiden av vår faglige interesse og vårt syn på inkludering. Til tross for dette har vi forsøkt å rette fokuset mot fenomenet og prøvd å sette vår egen forståelse til side da vi analyserte datamaterialet, noe Postholm omtaler som bracketing (2010, s. 87).

Studiens funn blir påvirket av utvalget (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Elevene i studien har positive opplevelser ved det alternative opplæringstilbudet. Studien er basert på frivillighet og elevene har vært klar over at inkludering ville bli undersøkt i intervjuet. I etterkant stiller vi spørsmål rundt eleven som trakk seg før datainnsamling, ville vedkommende nyansert datamaterialet? I tillegg undersøkte vi kun to alternative opplæringsalternativ i landet og trolig er det større variasjon i lærertetthet, undervisningsmetoder, elevmedvirkning og trivsel på landsbasis. På bakgrunn av et lite utvalg ble det desto viktigere med et strategisk utvalg, som ifølge Thagaard (2018, s. 54) handler om utvelgelse av elever basert på kvalifikasjoner som kan besvare problemstillingen. For å unngå å påvirke elevene i en retning prøvde vi å lage en så nøytral intervjuguide som mulig, men ser i etterkant at våre interesser og tolkning påvirket spørsmålene.

### 3.5.2 Validitet

Studiens validitet baserer seg på resultatene og tolkningen av datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230; Thagaard, 2018, s. 189). I delkapittel 3.4.2 presenterte vi hvordan vi tolket og arbeidet med datamaterialet. I tillegg har vi i kapittel 3.1 belyst hvilke teoretiske ståsted vi har gjennomført forskningen i, som ifølge Thagaard (2018, s. 189) styrker studiens validitet. I forbindelse med studiens validitet er det viktig å presisere at våre tolkninger og endelige resultater vil være påvirket av årene ved lærerutdanningen. Tolkningene vil også antageligvis være påvirket av våre positive møter med alternative opplæringstilbud gjennom praksis- og jobberfaring. Presisering av

hvilken bakgrunn vi har og beskrivelser av våre tolkninger gjør at vi åpner opp for at leseren kan gjøre andre tolkninger eller eventuelt være uenig, noe som kan styrke oppgavens validitet. I figur 2 har vi forsøkt, gjennom et kodekart, og visualiserer hvordan vi gikk fra kategorier til hovedkategorier.

Vi har brukt lydopptaker i innhenting av datamaterialet. Dette har gjort det mulig for oss å ta i bruk elevenes utsagn med direkte sitat og med de sikre formuleringene slik elevene uttrykte seg. Dette styrker studiens validitet jamfør Tjora (2017, s. 237). Figur 1 i kapittel 3.4 styrker studiens troverdighet. Å vise hvordan vi skapte dialog mellom oss forskere og elevene kan ifølge Tjora (2017, s. 237) styrke studiens validitet. Dette hadde heller ikke vært mulig å demonstrere like troverdig for leseren uten lydopptaker.

### 3.5.3 Overførbarhet

Vårt forskningsprosjekt har, som all annen forskning, et mål om å være overførbart utover det vi har studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15). På bakgrunn av studiens subjektivitet kan det være vanskelig å generalisere utover elevene som deltar i studien, fordi andre elever kunne hatt andre forståelser og tolkninger av inkludering, men også fordi andre forskere kunne tolket datamaterialet annerledes. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) er kvalitative studier preget av detaljer, kontekst og samspill mellom forsker og informanter. Grunnet studiens særpreg vil en generalisering være vanskelig, men Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) påpeker at overføring knyttet til kvalitative studier kan baseres på hvor gjenkjennbar beskrivelsene er og benytter seg av begrepet naturalistisk generalisering. Gjenkjennelse på et generelt plan bidra til det Tjora (2017, s. 239) omtaler som konseptuell generalisering og det Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) omtaler som analytisk generalisering, som viser til relevans for andre tilfeller. På bakgrunn av dette kan det tenkes at det finnes en overføringsverdi til andre elever, samt andre alternative opplæringsstilbud og til den ordinære skolen.

## 3.6 Etske betraktninger

Som forskere har vi et ansvar overfor elevene som informanter i forskningsprosjektet (NESH, 2021, s. 18). Datamaterialet i studien består av elevenes egne oppfatninger, refleksjoner og erfaringer, og før intervjuene ble det tydelig at vi kom til å behandle personopplysninger for å kunne besvare problemstillingen. Av den grunn ble det viktig å ha et bevisst forhold til hvilke etske vurderinger vi måtte gjøre underveis. Det første vi gjorde var å søke til Sikt, da vi skulle ta lydopptak av intervjuene og fordi studien ville gi innsikt i personidentifiserende opplysninger. Vedlagt ligger godkjenning fra sikt (se vedlegg 4). For å kunne besvare problemstillingen ble det aktuelt at elevene snakket om en tredjeperson, i form av lærere eller medelever. I videre arbeid med intervjuguide og underveis i intervjuet ble viktig å jobbe for at opplysninger om tredjeperson ikke ble personidentifiserende. Tiltak vi gjorde for å unngå dette var å endre spørsmålene fra å handle om enkeltlærere til å være mer generelle, samt fjerne spørsmål som etterspurte «hvem» elevene var sammen med. Innledningsvis i intervjusituasjonen ba vi også elevene unngå å nevne navn til lærere og medelever.

For å ivareta og respektere elevene ble det viktig å gi nok informasjon før deltakelse i prosjektet. Som NESH påpeker er en del av å ivareta informantene å tilpasse informasjonsskrivet til mottakere (2021, s. 19). Fordi vi skulle ha elever under 16 år ble det viktig å skrive informasjonen om prosjektet på en kort og lettfattete måte. Likevel inneholdt det informasjon om prosjektets formål, litt om oss, elevens personvern og rettigheter, samt hvordan vi skulle behandle det innsamlede datamaterialet og kontaktopplysninger. På bakgrunn av elevens alder og sårbarhet ga vi informasjonsskriv

til elevens foresatte. I tillegg til informasjonsskrivet la vi ved et samtykkeskjema der elevene kunne bekrefte at de ville delta, noe som også er en viktig del av god forskningsetisk praksis (NESH, 2021, s. 20). Et annet tiltak for å ivareta hensynet til elevene er å informere om hvordan vi lagrer datamaterialet og hva som skjer med det (NESH, 2021, s. 25). Vi brukte Nettskjema, et digitalt undersøkelsesverktøy utviklet av Universitetet i Oslo, med digital diktafon. Dette ble godkjent gjennom Sikt. Datamaterialet ble også slettet ved prosjektslutt, noe elevene fikk informasjon om før intervjuet.

En utfordring vi sto ovenfor var vurderingen av belastende spørsmål. Vi opplevde det som et etisk dilemma hvorvidt vi skulle stille spørsmål som kunne oppleves belastende for elevene. Vi antok at tematikk rundt relasjoner og trivsel kunne være vanskelig å snakke om. Vi har under hele studien vært opptatt av å ivareta elevene. Vi reflekterte over å ikke presse gjennom alle spørsmål hvis vi observerte stort ubehag hos elevene og vi avtalte med elevens lærere om at de kunne snakke med dem eller med oss i etterkant hvis det oppsto behov. Anonymisering har vært viktig hele veien og det var vesentlig å gjøre elevene oppmerksom på dette. Vi minnet hverandre på det som Postholm og Jacobsen (2018, s. 247) fremhever om at gevinsten ved forskning blir aldri større enn den eventuelle belastningen for informantene, i vårt tilfelle elevene.

### 3.7 Forskerrollen

Innledningsvis i metodekapittelet presenterte vi at oppgaven har hatt en induktiv tilnærming. Jamfør Postholm og Jacobsen (2018, s. 101) vil det aldri være mulig å være rent induktiv. Gjennom våre erfaringer, opplevelser og teori har vi forsøkt å skape mening og tolke det innsamlede datamaterialet (Postholm, 2010, s. 26). Dette vil si at vi har hatt stor mulighet for valg av retning i masteroppgaven og vi får makt til å beskrive elevens opplevelser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 51). Dette kan gjøre at elevene kan ha holdt noe tilbake eller prøvd å gi de «riktige» svarene. Det at vi brukte lydopptaker kan være en stressfaktor jamfør Tjora (2017, s. 167). Vi opplevde likevel at det var god flyt i samtalen, og vi mener fordelene ved å kunne bruke elevenes direkte sitat i analysen som stor. I retrospekt ser vi i tillegg at det var fornuftig å konsentrere oss om kommunikasjonen, uten å trenge oppmerksomhet til å notere (Tjora, 2017, s. 166; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Selv om lydopptak ga oss mulighet til å konsentrere oss om kommunikasjon, erfarte vi at intervjusituasjonen er en ny setting for oss. Vi opplevde det som vanskelig å ikke stille ledende spørsmål. Vi diskuterte i etterkant om det faktisk svekket datamaterialet vårt eller ikke. Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) mener imidlertid at ledende spørsmål faktisk kan styrke studiens reliabilitet ved at man sjekker forståelsen og bekrefter vår forståelse av elevens svar. Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) skriver at kroppsspråk og respons også kan være ledende. Vi var bevisste på å lytte interessert og nøytralt for at respons vår ikke skulle påvirke samtalen videre. Vi kan likevel ikke garantere at vår respons og kroppsspråk ikke hadde påvirkning på elevens svar. Det at vi opplevde det vanskelig å ikke stille ledende spørsmål avslører at dette er et av våre første møter med forskningsfeltet. Det å stille gode oppfølgingsspørsmål handler om aktiv lytting, som er en ferdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Det er rimelig å anta at en mer erfaren forsker ville vært mer åpen, og ikke like bundet til intervjuguiden. Studien kunne derfor sett annerledes ut hvis vi var mer erfarne i en intervjusituasjon. For å sikre studiens kvalitet har det derfor vært viktig å presentere metodiske refleksjoner som er gjort i delkapittel 3.5.

## 4.0 Presentasjon av empiri og funn

I dette kapitlet vil vi presentere empirien fra det innsamlede datamaterialet med et analytisk og reflekterende perspektiv. Funnene vil bli presentert på en empirinær måte gjennom kontinuerlig bruk av direkte sitater fra elevene. Dette er i tråd med vår fenomenologiske og induktive tilnærming, der vi ønsker at elevenes erfaringer skal snakke for seg selv. Likevel vil presentasjonen av funnene inneholde våre tolkninger av elevenes utsagn, og gjennom tolkningsprosessen har vi kommet frem til det vi mener er hovedpoengene i intervjuene.

Hensikten med å fremlegge funnene er å sammenfatte hvilket materiale studien vår tar utgangspunkt i. Funnene er en forenkling av elevenes intervjuer og vil bidra til å gjøre essensen av elevenes opplevelser av skolehverdagen på det alternative opplæringstilbudet mer oversiktlig for leseren. Gjennom analysen kom vi frem til fire hovedkategorier med tilhørende underkategorier. Kategoriene vil være overlappende, noe som kan føre til visse gjentakelser. Likevel har vi forsøkt å skille de fra hverandre. Hovedkategoriene har vi kalt relasjoner, organisering, lærerens profesjonsutøvelse og elevens selvstendighet.

Elevenes utsagn blir presentert i løpende tekst som direkte sitat eller i tabellform. Der elevene har beskrivelser vedrørende samme tematikk, men med ulik språkdrakt er utdragene deres satt i tabeller. Dette kan illustrere likheter og forskjeller ved elevenes opplevelser og synliggjøre hvordan vi som forskere har arbeidet med datamaterialet. Tabellene illustrerer det vi oppfatter som en sammenheng på tvers av elevenes intervjuer. Bruk av tabeller vil legge til rette for at leseren skal få en øyeblikkelig sammenligning av de tre elevene. Det kan også bidra til et estetisk helhetsinntrykk. Enkelte tabeller har flere rader. Dette er for å vise at elevens utsagn er hentet fra ulike tidspunkt i intervjuet. Enkelte steder vil elevenes egne ord og uttrykk markeres med hermetegn for å synliggjøre at det er elevenes valg av ord. Under delkapittel 4.4 vil elevenes vurdering av egen mestringsforventning og trivsel før og etter skolebyttet til det alternative opplæringstilbudet bli presentert i et stolpediagram. Dette er for å visualisere elevenes vurderinger, samtidig som den visuelle fremstillingen vil gjøre det enklere å sammenligne elevenes svar. Tabeller og diagrammer kan ses på som en utradisjonell fremstilling av funn i kvalitative studier, og slik sett bryte med visse forventninger til kvalitativ forskning. Til tross for dette anser vi det som hensiktsmessig med en slik fremstilling, da tabellene og diagrammene som presenteres har som hensikt å visualisere og tydeliggjøre elevenes svar.

### 4.1 Relasjoner

Den første hovedkategorien er relasjoner, og kategorien baserer seg på elevenes erfaringer med relasjoner til lærere og medelever. Samtlige elever trekker frem relasjon til lærere som spesielt viktig for egen trivsel. Gjennom intervjuene kommer det frem at elevene har erfaringer med både gode og utfordrende relasjoner med lærere og medelever gjennom skoleløpet. Elevene beskriver hvilken betydning de ulike relasjonene har hatt for dem.

#### 4.1.1. Lærer-elev-relasjon

Samtlige elever beskriver at de har en god relasjon til sine nåværende lærere ved det alternative opplæringstilbudet. Elevene uttrykker at en god relasjon kjennetegnes ved

lærere som er lyttende, interesserte, støttende, flinke, har humor og er gode på kommunikasjon. Dette illustreres i tabell 1.

Tabell 1: Utsagn som beskriver elevens opplevelse av relasjoner med nåværende lærere

Sasha	Chris	Luca
«Hun er ganske sånn, snakker om alt og på en måte virker interessert i meg»	«Jeg liker veldig godt lærerne her. De er gode støttespillere [...]. Så det er litt lettere å kommunisere med de lærerne jeg har rundt meg nå»	«Ja, han koder mye. Så jeg synes han er artig å prate med»
«Snakke om ting. Utfordringer. Ehm, hjelper til når jeg mister konsentrasjonen, eller trenger hjelp med liksom matte eller noe sånt»	«Også, de er ganske flinke, faktisk»	«De gir jo ganske mye slakk hvis du trenger det, da. De er jo ikke sånn ... De kjefter ikke. De er ganske rolig, som regel»

Det at Sasha får hjelp med konsentrasjonen, Chris opplever lærerne som flinke og Luca får «slakk» ved behov kan tyde på at elevene opplever lærerne ved det alternative opplæringstilbudet som faglig kompetente. Samtidig blir pedagogiske avgjørelser tatt med hensyn til elevens beste.

Da elevene sammenlignet relasjonene deres til lærerne ved det alternative opplæringstilbudet med relasjoner til deres tidligere lærere ved hjemmeskolen, blir det tydelig at relasjonene ikke alltid har vært av en positiv karakter på hjemmeskolen.

Tabell 2: Utsagn der elevene sammenligner nåværende lærere med tidligere lærere fra hjemmeskolen

Sasha	Chris	Luca
«Jeg hadde ikke så mye kontakt med dem [lærerne]. Læreropfølginga var litt dårlig»	«Jeg bare likte ikke måten de [lærerne] håndterte ting på, det var bare feil»	«Dem [lærerne] brydde seg ikke så mye egentlig [...]. Pluss at lærerne ble ganske sure for små ting»
«[...] jeg vet ikke om de hadde gjort så mye med det, på en måte [...] Så vet jeg liksom ikke helt hva jeg hadde forventet at de hadde gjort heller»	«Jeg føler meg i hvert fall ganske sett av de her, i forhold til den gamle skolen jeg gikk på. Så, jeg trives mye bedre her med lærerne enn det jeg gjorde på den gamle [...]. Jeg føler at jeg kan snakke mer åpent, og at jeg får på en måte den tiden jeg trenger hvis jeg trenger litt tid for meg selv»	«Jaja, nå ... Lærerne her blir jo ikke egentlig sur, liksom. De hever ikke stemmen og kjefter på deg og sier sånn, ja nå får du anmerkning, og så får du ditt, så får du datt. De er litt mer sånn, ja, det går bra, og så liksom bare tar de en sånn normal prat med deg da. I stedet for å gå i hundre med en gang»

Gjennom elevenes beskrivelser får vi inntrykk av lite kontakt og oppfølging fra lærere, dårlig håndtering av ulike situasjoner og manglende omsorg fra lærerne ved hjemmeskolen. Chris forteller at hen opplever seg mer «sett» og at hen kan « snakke mer åpent» med lærerne ved det alternative opplæringstilbudet. I denne konteksten tolker vi det å bli sett som at lærerne anerkjenner eleven, lytter og lar eleven være slik hen er. Chris kobler det å bli sett til trivsel og god relasjon med lærere. Utsagnet til Chris indikerer at hen ikke alltid har opplevd å bli sett av tidligere lærere ved hjemmeskolen, noe vi tolker har påvirket Chris sitt forhold til lærerne på en negativ måte. Gjennom Chris sin beskrivelse av lærerne ved det alternative opplæringstilbudet kan det forstås som at lærerne har bedre tid til å se og følge opp den enkelte elev.

Med bakgrunn i Luca sitt utsagn om lærere som ikke bryr seg og Sasha som ikke tror at lærerne vil gjøre grep for å bedre ugunstige situasjoner, kan det tyde på lave forventninger til lærerne ved hjemmeskolen. Luca uttrykker implisitt erfaringer med lærere som hever stemmen, kjefter, truer med anmerkninger og «[...] går i hundre med en gang». Vi tolker det Luca forteller som et uttrykk for at det er større aksept for å gjøre feil ved det alternative opplæringstilbudet, samtidig som lærerne har mer tålmodighet. Lærerne hen har nå tar heller en «normal» prat enn å kjeft og sanksjonere. Basert på dette utsagnet leser vi at en normal prat er en samtale på tomannshånd, der læreren ikke henger ut eleven foran medelevene, samtidig som hen ikke hever stemmen. Luca forteller om erfaringer der hen opplevde lærerne ved hjemmeskolen som hang ut enkeltelever i klasserommet:

Det var sånn at de satt mye anmerkninger av for ... Hvis du kommer og har telefonen ute, eller noe sånt, for eksempel [...]. Hvis du gjør noe, så liksom ... Roper det frem i hele klasserommet ... Det er irriterende, syns jeg.

Det Luca forteller kan tyde på at hens hjemmeskole brukte sanksjoner, eksempelvis anmerkninger og kjeft, for å korrigere uønsket atferd, mens det alternative opplæringstilbudet håndterer uønsket atferd på en annen måte der Luca opplever at respekten ovenfor hen selv blir ivaretatt gjennom normale samtaler. Hvordan elevene opplever lærernes reaksjoner på deres atferd vil bli utdypet i kapittel 4.3 som omhandler lærerens profesjonsutøvelse.

Elevene beskriver hvilken betydning lærer-elev-relasjonen har. Luca beskriver for eksempel at «Det er ikke så artig å dra på skolen hvis jeg ikke liker lærerne og sånn». Videre utdyper Luca at lærerne har størst betydning for hvordan hen har det på skolen og presiserer «Greit med lærerne. Det tror jeg egentlig har mest å si». Chris forteller om en større tro på seg selv grunnet bedre relasjon til lærerne. Chris svarer at hen får «[...] mer støtte og hjelp nå [...]», og at den støtten og hjelpen har fått implikasjoner for hens fremtidstro. Hen utdyper:

Endelig får jeg litt mer håp på en liksom en bedre fremtid enn det jeg hadde før da, med tanke på at jeg følte at jeg ikke fikk til noen ting. Men nå føler jeg mer at jeg får til ting og sånt.

Elevenes utsagn tyder på at en god lærer-elev-relasjon har betydning for elevenes tilstedeværelse, trivsel og mestringstro.

Sasha og Chris beskriver lærerne ved det alternative opplæringstilbudet som oppmerksomme, omsorgsfulle og kontaktsøkende. De beskriver at lærerne raskt tar kontakt og hjelper dersom elevene har en dårlig dag. Sasha viser til at «Det spørres litt på

hvor raskt jeg er på å ta kontakt. Noen ganger tar jeg kontakt før de klarer å merke det, og andre ganger merker de det og kommer og spør», mens Chris forklarer:

Jeg sier ifra om det, eller så spør de faktisk også om det, fordi noen ganger vises det på meg. Da får jeg som regel et eget rom jeg kan sitte på, eller hva det er jeg trenger, hvis jeg vil finne på noe annet eller noe sånt. De tilpasser ganske godt da.

Utsagnene indikerer at lærerne kjenner elevene godt. De kjenner igjen en mindre god dag for elevene. Med bakgrunn i Sasha og Chris sine utsagn, antar vi at de føler seg sett av lærerne ved det alternative opplæringstilbudet. Det at elevene selv tar kontakt ved behov kan være et tegn på at elevene har tillit til at lærerne tar dem på alvor. Lærerne spør etter elevens behov og etterstreber å møte disse behovene. Lærerne spør eksempelvis om «hva ... som kan gjøre dagen enklere eller ja» (Sasha). Lærerne ved det alternative opplæringstilbudet fremstår som hjelpevillige og tilpasningsdyktige. Dette kommer til syne når Sasha forklarer at «Da er lærerne ganske raske til å spørre om det er noe de kan gjøre. Eller ja ... Finner på ting, og vi gjør ikke like mye skole hvis jeg trenger det. Bare slappe av litt». Det er nærliggende å anta at Sasha har opparbeidet seg en forventning om at lærerne ved det alternative opplæringstilbudet legger til rette for å skape en best mulig dag. Sasha kommer på skolen selv om hen har en mindre bra dag. Det kan tolkes som at lærerne oppfyller forventningen om å tilrettelegge etter elevens dagsform og behov.

#### 4.1.2 Relasjon med medelever

Samtlige elever bekrefter at de har venner på det alternative opplæringstilbudet. Luca oppgir at hen har flere venner på hjemmeskolen sin enn det hen har nå, mens Sasha og Chris opplever bedre vennskap med de nåværende medelevene enn på hjemmeskolen. Dette vises i tabell 3. Det er elevene selv som trekker frem begrepet venner når de snakker om relasjon til medelever.

Tabell 3: Utsagn der elevene beskriver relasjon med medelever

Sasha	Chris	Luca
«Sammenlignet med hjemmeskolen, der hadde jeg en venn og resten kjente jeg nesten ikke i det hele tatt. Her har jeg jo nærmeste venner, men jeg føler at jeg kan snakke med alle uten at det blir ... at jeg blir sett på ... ja, at de skal tenke noe rart om meg»	«De [medelevene på det alternative opplæringstilbudet] viser på en måte en annen type form for vennskap med tanke på ... Jeg trenger liksom ikke å gjøre så mye for å ha det bra med de liksom»	«Altså, det var jo artigere med venner på forrige skolen, det var jo det. Da hadde jeg mye mer kjente folk å snakke med. Men det går jo greit»

Sasha og Chris trekker frem relasjoner til medelevene på det alternative opplæringstilbudet som skiller seg fra relasjonen til tidligere medelever. Det kommer til uttrykk ved Sasha sin opplevelse av at hen kan snakke med alle uten å bli forhåndsdomt og Chris som opplever at man ikke må jobbe så hardt for å danne vennskap, men at det kommer naturlig. En årsak til at Luca har flere folk å snakke med på hjemmeskolen kan handle om et godt miljø mellom elevene på hjemmeskolen.

Tabell 4: Utsagn der elevene beskriver medelever ved hjemmeskolen

Sasha	Chris	Luca
«Jeg hadde på en måte, ja, en venn som jeg var med. Og når hun ikke var på skolen så ... Og jeg var der alene, så liksom. Følte jeg meg så utestengt og sånn at jeg var bare på skolen når hun var på skolen»	«Det var ikke sånne venner jeg følte jeg kunne snakke med om alt mulig»	«Det var bare at det var lettere å komme opp i ting da. Sånn trøbbel og sånt. Var jo mer med venner da. Så vi gjorde mer kødd på skolen»

Elevene viser til ulikt innhold i venns­kaps­relas­joner på hjemmeskolen. Sasha uttrykker at en venn hadde stor betydning for trivsel og tilstedeværelse på skolen. Dagene Sasha sin venn ikke møtte opp på skolen, førte til at Sasha opplevde seg utenfor fellesskapet som følge at hen ikke kom på skolen selv. Chris forteller om overfladiske relasjoner, mens Luca trekker frem at venns­kaps­relas­jonene gjorde at hen ofte endte opp i trøbbel.

Særlig Sasha reflekterer rundt miljøet på hjemmeskolen. Hen forteller at «Et ordentlig miljø» er en faktor som påvirker trivselen på skolen. Videre utdyper hen at et ordentlig miljø er et miljø «Der jeg kan snakke med folk uten å føle meg dømt, og føle at folk er interessert». Hen forteller om at miljøet ved hjemmeskolen var preget av grupperinger:

Noen er på en måte veldig populære, andre ... Man har grupper, og så blir det litt vanskelig å forandre på dem [...]. Det er ganske enkelt å bli utestengt der uten at noe annet skjer, på en måte ... Læreren tenker bare det er ... Forskjellige grupper, og ja. (Sasha)

Vi tolker at Sasha mener et skolemiljø uten åpenhet og aksept for ulikhet fører til en ekskluderende praksis. Hen beskriver grupperingene som fastlåste, og beskriver opplevelsen av utenforskap. Sasha sammenligner hjemmeskolen med det alternative opplæringsstilbudet og forteller «Her er alle i sitt, men samtidig kan være sammen og ja». Vi tolker dette som at Sasha opplever at selv om elevene er opptatt med sitt, kan alle være sammen uten utfordringer.

## 4.2 Organisering

Den andre hovedkategorien har vi kalt *Organisering*. Kategorien bygger på elevenes opplevelse av skolens undervisning, organisering i skolehverdagen og hvordan de opplever læringssituasjoner. Samtlige elever opplever mindre tidspress i læringssituasjoner ved det alternative opplæringsstilbudet, i tillegg til at læreren har bedre tid til hver enkelt. Elevene forteller om opplæring som er tilpasset nivå og forutsetninger og varierte arbeidsmetoder. Det kan tyde på at elevene opplever læringssituasjonene som mer læringsfremmende ved det alternative opplæringsstilbudet enn ved hjemmeskolen. Samtlige elever forteller om elementer innenfor skolens organisering:



Tabell 5: Utsagn der elevene forteller om organisering og rammer

Sasha	Chris	Luca
«Det er veldig lite hjelpemidler på en vanlig skole. Det er liksom grupperom, men det er liksom ikke noe mer ...»	«Det var nesten ikke en eneste vanlig dag der ass. Jeg husker ikke nesten ... [...] Nei, det var dårlig, men jeg husker ikke for det ... Jeg var nesten aldri på skolen»	«Så går jeg til ... hovedarealet borti der. Og så snakker jeg kanskje med noen lærere eller noe sånt. Til timen starter ... Og det er så å si, hver time på starten av dagen, det er noe sånn ... Nyhetsgreier, som regel. Og så ... Vi har sånn ... Vi har 40 minutter time, da.»
«Jeg fikk jo en miljøarbeider etter hvert. Men det var liksom en miljøarbeider på hele skolen, så hun hadde jo på en måte litt andre ting ... Folk å følge med, så det ble ikke nok det heller»		«Nei, men vi har det [gamingrom] en gang i uka, som regel ... Så har vi noe sånn at vi kan bruke det en times tid på slutt av dagen»

Chris forteller at hen var lite på skolen. Uttrykket om at det nesten ikke var en vanlig dag på hjemmeskolen kan bety at det var lite rammer å forholde seg til. Luca forteller om en rutinepreget oppstart på det alternative opplæringstilbudet, samt at de har et eget rom for gaming. Sasha forteller at hen opplever lite hjelpemidler ved hjemmeskolen, og vi tolker det som at det er et uttrykk for et behov for mer. Hen forholdt seg til en miljøarbeider store deler av den siste tiden ved hjemmeskolen før hen begynte på det alternative opplæringstilbudet. Samtidig uttrykker Sasha at miljøarbeideren ikke hadde nok tid, fordi miljøarbeideren hadde andre oppgaver i tillegg. Sasha forteller at dagene på hjemmeskolen etter hvert ble styrt av når miljøarbeideren hadde tid:

[...] så hadde jeg jo en miljøarbeider, som hadde tid fra, for eksempel, ti til halv tolv ... Ja ... Så da kom jeg liksom på skolen klokka ti med vennen min og så dro vi igjen klokka halv tolv.

Organisering av skolehverdagen handler også om hvordan man arbeider og løser oppgaver i løpet av en skoledag. Samtlige elever forteller om oppgaveløsning. Sasha og Chris uttrykker samarbeid i problemløsning og aktiviteter, mens Luca uttrykker tilfredshet rundt selvstendig arbeid. Dette vises i tabell 6.

Tabell 6: Utsagn der elevene forteller om oppgaveløsning

Sasha	Chris	Luca
«Sånn som gjett tallet. At man skal skrive ned et tall, og så skal alle andre i fellesskap finne ut av tallet»	«Men ja, det er vel som regel noen ganger praktisk, noen ganger skriving, noen ganger følge med, noen ganger se på film, sånn om ting da. Eller gjøre litt ting sammen. Såne ting da»	«Det synes jeg ikke er så ille. Da kan jeg sette meg litt alene, og så kan jeg jobbe med det, selv»

#### 4.2.1 Varierte undervisningsmetoder

Samtlige elever forteller om ulike arbeids- og undervisningsmetoder ved det alternative opplæringstilbudet. De beskriver at skoletilbudet deres inneholder variert og praktisk undervisning.

Tabell 7: Utsagn der elevene forteller om undervisningen ved det alternative opplæringstilbudet

Sasha	Chris	Luca
«På onsdager.. har vi hytta og da er vi ute og ja.. finner på mye forskjellige. Aker, tenner bål, og går på ski»	«Ganske mye aktiviteter, sånn praktiske ting da»	«Vi gjør jo mye forskjellige likevel. Vi sitter liksom ikke bare på klasserommet»

Elevene forteller om undervisning som foregår utenfor klasserommet, men også i klasserommet ved det alternative opplæringstilbudet. Vi får inntrykk av at det er stor variasjon i dagene ved det alternative opplæringstilbudet. Luca beskriver at elevene «... sitter liksom ikke bare på klasserommet». Det kommer også til uttrykk gjennom følgende beskrivelser som «[...] på torsdager, da. Da har vi sånn turdager, da» og «Vi pleier å dra til alpinanlegget noen ganger».

Med utgangspunkt i det Luca forteller om turdager, gamingrom og turer til alpinanlegget får vi inntrykk av at det vektlegges varierte aktiviteter ved det alternative opplæringstilbudet. Luca sier eksplisitt at turene til alpinanlegget «[...] er det artigste i hvert fall». Det er tydelig at Luca verdsetter aktivitet inn i undervisningen ved det alternative opplæringstilbudet. Sasha forteller at hen «Har jo bedt om masse utflukt på tirsdager. Så kommer vi jo med forskjellige forslag». Vi tolker det som at Sasha er motivert for utflukter og selv kommer med forskjellige forslag til hva de kan gjøre.

Chris understreker at hen liker praktiske arbeidsmåter best og at lærerne mener det fungerer godt for hen. Likevel viser hen til at tradisjonell undervisning også er noe hen liker:

[...] praktiske ting. Sånn kanskje kunst og håndverk, mat og helse. Og, ja, jeg liker også å skrive da. Men det spørres hvilken type tekst det er. Også, liker jeg friluftslivstimen, være ute i naturen. Det liker jeg også veldig godt.

Chris sitt utsagn forstår vi som at det alternative opplæringstilbudet består av variert undervisning. Elevene forteller også om mer tradisjonell undervisning, som skriving,

selvstendig arbeid i egne bøker, presentasjoner og tavleundervisning ved det alternative opplæringstilbudet.

Tabell 8: Utsagn som beskriver tradisjonell undervisning ved det alternative opplæringstilbudet

Sasha	Chris	Luca
«I matte har alle egne bøker og oppgaver»	«[...] noen ganger skrijving, noen ganger følge med»	«[...] jeg synes det er greit å ha sånn oppgave der du skal lese deg opp på noe. Sånn skriftoppgave der du skal skrive om noe. Eller prestasjoner eller noe sånt. Det synes jeg ikke er så ille. Da kan jeg sette meg litt alene, og så kan jeg jobbe med det, selv»

#### 4.2.2 Tid

Samtlige elever forteller om lærere på det alternative opplæringstilbudet som har tid til dem (se tabell 9). Ut fra elevenes utsagn tolker vi at opplevelsen av lærere som har tid fører til redusert tidspress, samtidig som elevene føler seg mer sett. Elevene får muligheten til å lære i sitt tempo, samtidig som lærerne har mer tid til å følge opp den enkelte.

Tabell 9: Utsagn om tiden til lærerne ved det alternative opplæringstilbudet

Sasha	Chris	Luca
«De har tid til meg. Tid til å prate, tid til å lære, tid til å ... Ja, følge opp [...].»	«De har mer tid. Rett og slett egentlig. Og de setter seg mer inn i det enn de fleste gjør»	«De kan ... De tar seg litt mer tida»

To av elevene sammenligner tiden lærerne ved det alternative opplæringstilbudet har med tidligere erfaringer fra hjemmeskolen og reflekterer rundt årsaken. Sasha forteller «I forhold til hjemmeskolen så er det på en måte en lærer på 25 elever [...]. Men her er det sånn ... At de krangler nesten om å ha elevene og hjelpe deg». Luca forteller «[...] for vi er jo litt mindre folk. Så det er liksom ikke 20 andre å passe på samtidig». Med utgangspunkt i Sasha og Luca sine beskrivelser av få lærere på mange elever, forstår vi at det trolig er den høye lærertettheten ved det alternative opplæringstilbudet som gjør at elevene opplever at lærerne har bedre tid. Vi tolker det som at tiden som er til rådighet og lærertettheten ved det alternative opplæringstilbudet skaper gode forutsetninger for variert og praktisk undervisning. Slik undervisning tilrettelegger for tilpasset opplæring for elevene ved det alternative opplæringstilbudet.

#### 4.2.3 Tilpasset opplæring

Elevene forteller om gode faglige tilpasninger ved det alternative opplæringstilbudet. De henviser til at lærerne gir arbeidsoppgaver ut fra deres nivå, og at de opplever fremgang og utvikling. Dette indikerer at elevene får tilfredsstillende utbytte av undervisningen ved det alternative opplæringstilbudet.

Tabell 10: Utsagn der elevene forteller om tilpasset opplæring ved det alternative opplæringstilbudet

Sasha	Chris	Luca
«På mitt eget nivå, på en måte, men fortsatt at det går fremover»	«[...] de tilpasser på hvilket nivå jeg er på»	«[...] det er ikke noe jeg føler jeg har satt meg fast på»

I kontrast til erfaringene fra det alternative opplæringstilbudet, forteller samtlige elever om dårlige erfaringer knyttet til tilpasset opplæring ved hjemmeskolen.

Tabell 11: Utsagn der elevene forteller om tilpasset opplæring ved hjemmeskolen

Sasha	Chris	Luca
«Hvis man setter seg med en mattebok og får masse oppgaver helt alene, blir det ganske fort at man mister konsentrasjonen. Man skjønner ikke oppgavene, får ikke hjelp»	«[...] på gamle skolen min, så er det sånn forklare, og så bare kaster de deg ut i det med en gang»	«[...] det ble egentlig litt for mye. For det var sånn, du skulle levere tekst i fire fag den ene uka. Og det var sånn, jeg rakk ikke å bli ferdig med alt, så ... Ja ... Det ble egentlig bare litt for mye for min del»
«Man får ikke hjelpen man trenger. Og hvis man ikke forstår det de sier, så detter du av»		

Elevenes utsagn antyder mindre tilpasninger ved hjemmeskolen. Elevene forteller om lite tilgang til hjelp og støtte fra lærere, samt store arbeidsmengder. En direkte konsekvens av dette er at Sasha mister konsentrasjonen og ikke skjønner oppgavene. Vi oppfatter Luca sitt utsagn om å ikke rekke å bli ferdig med innleveringer som en følelse av utilstrekkelighet. Chris beskriver at hen ble «kastet ut i det» ved hjemmeskolen, mens ved det alternative opplæringstilbudet «[...] venter [lærerne] på en måte mer på at alle liksom får med seg ting og forklarer godt gjennom» (Chris). Her ser vi en sammenheng mellom elevenes faglige utvikling og motivasjon med lærernes tid og deres profesjonsutøvelse.

I forlengelsen av elevenes beskrivelser av undervisningen både ved det alternative opplæringstilbudet og ved hjemmeskolene kan det tenkes at de lærer mer ved det alternative opplæringstilbudet. Antagelsen gjør vi på bakgrunn av elevenes beskrivelser av kompetente lærere som prioriterer enkeltelevens behov, og tilpasser deretter ved det alternative opplæringstilbudet. Det å oppleve at man lærer har betydning for hvor godt man liker undervisningen. Samtlige elever beskriver lærernes undervisning ved det alternative opplæringstilbudet på en positiv måte:

Tabell 12: Utsagn der elevene beskriver undervisningen ved det alternative opplæringstilbudet

Sasha	Chris	Luca
«Den er ganske sånn chill. Jeg lærer ting, men samtidig er det ikke så mye press med å lære det fort og klare det med en gang. [Lærerne] finner ulike oppgaver som gjør det gøy å lære, men samtidig at det er lærerikt da»	«Morsom, faktisk, noen ganger. Nei, det er bare, de får på en måte ganske sånn god stemning ut av det, på en måte. Så det er liksom ... Vi kan jo kødde litt, da. Under timene og sånt»	«Jeg synes den er bra»

Sasha trekker inn at det ikke er tidspress rundt læring eller en forventning om at man skal skjønne alt med en gang. Vi får inntrykk av at det er aksept for å lære i ulikt tempo. Ut ifra utsagnene om en «chill» undervisningen kan man lure på om elevene får nok faglig motstand til å utvikle seg. Samtidig fremkommer det at undervisningen er «lærerik». Chris understreker at god stemning er med på å gjøre undervisningen og læringssituasjonene bra. Ut ifra dette tolker vi at en god lærer-elev-relasjon er en forutsetning for å få til god stemning i undervisningssituasjonene som Chris beskriver.

### 4.3 Lærerens profesjonsutøvelse

Den tredje kategorien tar for seg elevenes erfaringer med lærerrollen og lærerens holdninger. Elevenes opplevelser forteller om hvordan lærerne forholder seg til dem. Samtlige har opplevd lærere som både er tålmodige og tar hensyn til deres behov, men elevene har også opplevd lærere som tar lite hensyn.

Elevene fremhever at lærerne ved det alternative opplæringstilbudet er gode på kommunikasjon. Dette indikeres gjennom lærere som tar seg tid til å snakke med elevene om deres utfordringer, og som legger til rette for at elevene opplever det som trygt å snakke med lærerne.

Tabell 13: Utsagn der elevene beskriver lærerens kommunikasjon

Sasha	Chris	Luca
«Ja. Det er sånn enkelt å prate og ja»	«De er veldig flinke til å snakke om det på en måte tilbake, eller prøve å liksom hjelpe meg med problemet»	«Ja, de tar det sånn to og to»

I kontrast til lærerne ved det alternative opplæringstilbudet, forteller Chris om lærere på hjemmeskolen som sjeldent hadde tid til elevene og som hadde utfordringer med kommunikasjonen. Hen forklarer at en av årsakene var dårlig relasjon til lærerne og beskriver «[...] de faktisk aldri hadde tid nesten, og hvis ikke de hadde tid, så liksom, de bare ignorerte, følte jeg da». Det Chris sier tolker vi som at hen ikke følte seg sett av lærerne på hjemmeskolen, noe som indikerer en mindre god profesjonsutøvelse.

Relasjonen Luca hadde til lærerne ved hjemmeskolen var tidvis konfliktfylt. Luca sitter igjen med en følelse om at hen ble mislikt av lærerne ved hjemmeskolen. Hen viser til

lærernes bruk av anmerkninger og kjefting som sanksjoner. Luca knytter den dårlige relasjonen til læreren som forklaring på hvorfor hen opplever å få mer kjeft enn andre:

Så det ble jo ganske sånn at jeg fikk litt mer kjeft av den læreren som jeg ikke hadde så bra forhold med. For sånne ting som du egentlig ikke vanligvis fikk kjeft for. Så du fikk, sånn, litt verre behandling for at den ikke likte deg.

Luca opplevde at relasjonen med enkelte lærere ved hjemmeskolen var fastlåst. Hen skisserer at hen «[...] kunne jo ikke akkurat bytte meningen til den læreren heller», noe vi tolker som at hen ikke ble hørt. Hen sammenligner hvordan lærerne ved det alternative opplæringstilbudet håndterer uønsket atferd, og beskriver:

Det er bare litt mer godtatt da, at du gjør ting her da. Ja, de kan si sånn, jeg kan jo si at du ikke skal gjøre det, men det er ikke sånn at de kommer og brøler deg i trynet hvis du gjør det heller. Sånn noen lærere kan reagere på ting.

Også Chris har opplevd en episode der hen opplevde at lærerne viste lite hensyn:

Nei altså, hvis jeg liksom trengte litt tid, så pleide jeg som regel å låse meg inn på en do eller noe sånt. Og hadde det litt vanskelig for meg selv, og bare for å puste litt, men de pleide å låse det opp, og så ringte de hjem, så begynte de og bare tvang meg foran alle, og sånne ting. Det var ikke ... Jeg synes ikke det var en sånn kjempebra skole, det.

Episoden kan indikere at Chris opplevde mindre aksept for å trekke seg unna og være alene når hen hadde behov. Vi forstår det at lærerne låste opp døra og tvang Chris foran de andre elevene, som et tillitsbrudd. Det fremstår som at lærerne overkjører Chris og ikke tar hensyn til hans behov. Sannsynlig opplevde Chris seg mindreverdige.

Sasha beskriver at lærerne på det alternative opplæringstilbudet er åpne for elevenes innspill og tilpasser undervisningen etter elevenes behov, noe som viser til god profesjonsutøvelse: «De er mer åpne for forandringer og skjønner at elevene har ulikt behov og ... Ja, de forklarer ting på forskjellige nivåer. På vanlig skoler er det mer sånn rett frem at alle skal lære det samme samtidig» (Sasha). Også Chris og Luca beskriver at lærerne ved det alternative opplæringstilbudet gir faglige tilpasninger etter elevenes behov og nivå. Dette forstår vi som at lærerne ved det alternative opplæringstilbudet utøver sitt arbeid på en profesjonell måte.

Det er tydelig at elevene er fornøyde med hvordan lærerne ved det alternative opplæringstilbudet opptrer. Dette presenteres i tabell 14, der elevene svarer på hvorvidt lærerne burde gjøre noe annerledes.

Tabell 14: Elevenes svar på spørsmålet «Er det noe lærerne ved det alternative opplæringstilbudet kan gjøre annerledes?»

Sasha	Chris	Luca
«Hmm. Ikke som jeg kommer på, nei. De er ganske åpne for alt»	«Ikke egentlig, for jeg føler jo, eller hvert fall fra min side, så er det ganske bra»	«Nei, ikke egentlig»

I forlengelsen av spørsmålet om lærerne ved det alternative opplæringstilbudet kunne gjort noe annerledes, svarer både Sasha og Chris at lærerne på deres hjemmeskoler med fordel burde gjort «alt annerledes». Chris etterlyser at de kunne «hørt mer på elevene», samt «Og litt sånn, ja i hvert fall se meg mer som person enn problemene mine» for å

gjøre skolehverdagen bedre. Chris sin etterlysning kan gi en indikasjon på at lærerne ikke ser bak atferdsuttrykket til elevene.

#### 4.4 Elevens selvstendighet

Siste kategori har vi kalt elevens selvstendighet. Den bygger på elevenes opplevelse av å bli hørt og viser til deres erfaringer med medvirkning og mestringsforventning. Elevene beskriver sin medvirkning angående organisering av skolehverdagen ved det alternative opplæringstilbudet slik:

Tabell 15: Utsagn der elevene beskriver medvirkning

Sasha	Chris	Luca
«De [lærerne] bestemmer jo ingenting, men de kommer med forslag og sånn når man lager ukeplan»	«[Jeg bestemmer] ganske mye vil jeg si»	«Læreren legger jo opp hva du skal gjøre, og sånt ... Eller du kan selvfølgelig ikke være med å gjøre det, hvis du ikke vil, da. Det er lagt opp til at du skal gjøre det som blir satt da»
«Mmm.. Hadde jeg bestemt helt selv, så hadde jeg jo for eksempel ikke valgt å ha matte. Men jeg vet at det må til.. Så den måten vi gjør matten her ... gjør det enklere å få motivasjon til å gjøre det»	«Det som er, hvis jeg lager gode avtaler, så får jeg gode ting tilbake igjen. Hvis det er ... Så lenge jeg forholder meg til det, så forholder de seg til det jeg vil på en måte»	«Men du skal helst være og gjøre det, sånn oppgavene man har lagt frem, eller noe sånt»

Sasha og Chris viser til at de har stor påvirkning på avgjørelser som blir tatt om deres skolehverdag. Dette kommer frem ved at elevene opplever at de bestemmer mye, og læreren lite. Likevel fremstår det som at elevenes medvirkning er begrenset av visse rammer. Læreren kommer henholdsvis med forslag til ukeplan eller legger opp til hva elevene skal gjøre slik Luca forteller. Vi tolker det elevene beskriver som at de opplever lite tvang om å gjennomføre det læreren sier, men heller en forventning om å gjennomføre fra lærernes side. Gjennom elevenes utsagn kan det virke som at elevene har tillit til at lærernes avgjørelser er gode, og at de forstår at det er fornuftig å høre på rådene fra lærerne ved det alternative opplæringstilbudet. Eksempelvis skulle Sasha helst ikke hatt matematikk i det hele tatt, men forstår at det er hensiktsmessig og gjør det på den måten lærerne legger opp. Tillit til lærerne ved det alternative opplæringstilbudet kommer også frem gjennom Chris sin gjensidige avtale med lærerne. Det er en forventning fra både Chris og lærerne om at avtalen blir opprettholdt.

Når det gjelder hensyn til elevstemmen på hjemmeskolen, beskriver Chris at hen ikke opplevde noe reell medvirkning: «Jeg fikk ikke velge så mye [...]. Jeg hadde ikke noe valg eller stemme der». Ved oppfølgingsspørsmål om hvilken påvirkning det hadde, svarer hen at «Nei, jeg fikk jo mindre lyst til å være der da. Skoledagen min var mer basert på tvang enn sånn jeg ville. Jeg var liksom uenig i alt. Måtte krangle meg frem til alt» (Chris). Dette står i direkte motsetning til elevenes opplevelse av lærerne ved det alternative opplæringstilbudet. Sasha beskriver at medvirkningen fra elevene er noe lærerne setter pris på og forteller «De liker å høre elevene sine forslag».

Elevene beskriver at de får medvirke i skoledagen ved det alternative opplæringstilbudet gjennom å ta pauser ved behov. Samtlige viser til at lærerne gir elevene lov til dette. Som vist i tabell 16, får muligheten til å ta seg pauser konsekvenser for Sasha sin tilstedeværelse på skolen. Hen beskriver at det er enklere å komme på skolen når hen vet at hen kan ta pauser. Vi tolker det som at hen er trygg på at behov og dagsform blir ivaretatt.

Tabell 16: Utsagn der elevene beskriver pausene i løpet av en skoledag

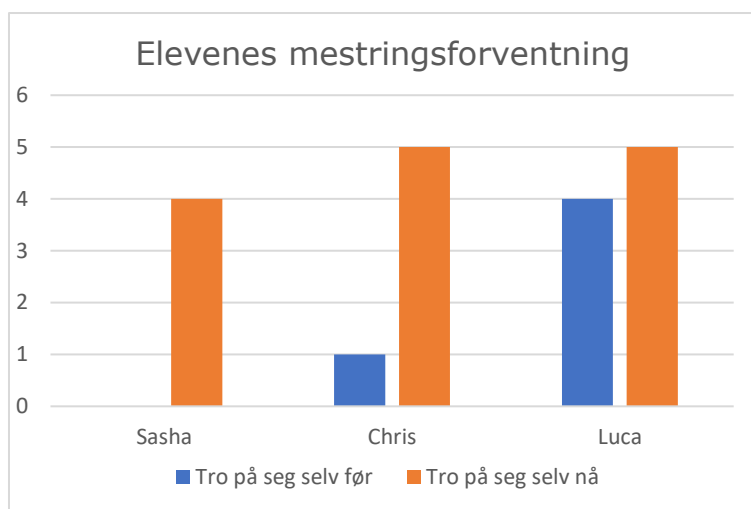
Sasha	Chris	Luca
«Ja. Det er ganske enkelt. Hvis du har behov for å gå ut, så kan du det. Det gjør det mye enklere å komme når jeg vet at det på en måte er muligheter til å fikse ... ja. Hvis det er at jeg er litt sliten en dag, eller har behov for å være for meg selv»	«Jeg får gå i et fint tempo, sånn at jeg kan ta en liten pause hvis jeg trenger å være for meg selv»	«Nei, altså, hvis, du får jo lov til å ta deg pauser og sånt i undervisningen, hvis du har en slitsom dag, hvis du sier det»
		«Ja, det er mye mer pauser her. Du blir ikke så sliten i hodet ditt»

Det Luca skisserer med flere pauser ved det alternative opplæringstilbudet kan resultere i at elevene ikke føler seg overveldet av faglig arbeid og at pauser tilpasses individuelt. Hen beskriver at man ikke blir like sliten, noe som kan tyde på lærere som ikke krever for mye av elevene. Det kan imidlertid også indikere en mulig fallgrube, der lærerne ved det alternative opplæringstilbudet gir elevene for stor grad av frihet slik at de ikke får oppnådd sitt potensial.

Samtlige elever har erfaringer med lite medbestemmelse ved hjemmeskolen. De opplever at tidspresset gjør at lærerne haster gjennom undervisningen, og Luca beskriver det ikke var tilrettelagt for å spørre om pauser ved hjemmeskolen.

Elevene fikk underveis i intervjuet oppgave om å rangere på en skala fra 1-6 hvor stor tro de har på seg selv nå og hvor mye tro de hadde på seg selv før de kom til det alternative opplæringstilbudet. Sasha og Chris viser til en betydelig større tro på seg selv og større mestringsforventning nå enn da de gikk på sine respektive hjemmeskoler. Sasha skisserer «Før jeg begynte på skolen her så hadde jeg ingen tro på at jeg skulle klare skole i det hele tatt eller få til noe». For Luca sin del har troen på seg selv økt litt etter skolebyttet. Chris knytter økt mestringsforventning til lærere ved det alternative opplæringstilbudet som ga mer støtte og hjelp.

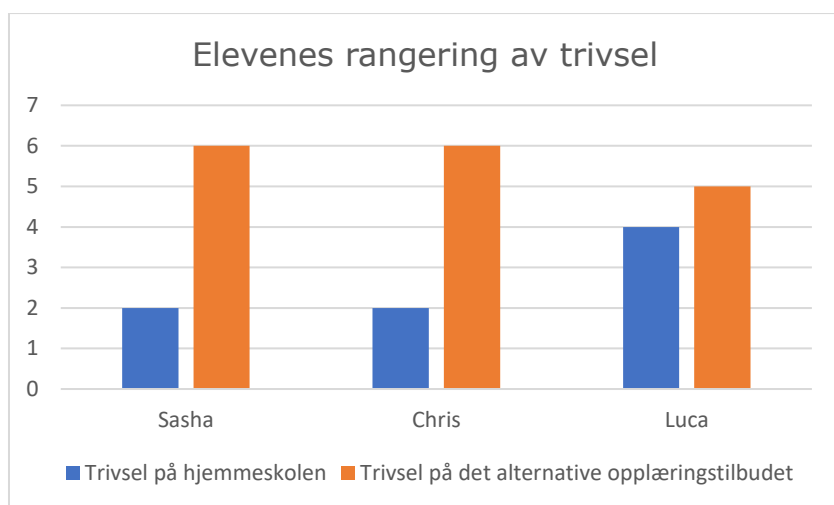




Figur 3: Elevens vurdering av sin mestringsforventning før og etter skolebytte

Elevene fikk tilsvarende rangerings spørsmål som gjaldt trivsel på det alternative opplæringstilbudet og hjemmeskolen. For samtlige elever har trivselen økt etter skolebyttet, men særlig trivselen til Sasha og Chris har fått en signifikant bedring. Sasha forklarer lav trivsel på hjemmeskolen med «Miljøet og at det deles opp i gruppa», mens Luca forteller at relasjon til lærere har mye å si. Hen forklarer at «Det er vanskelig å si, fordi sånn, jeg trivdes ikke så godt med sånn lærerne, men med elever så trivdes jeg jo skikkelig. Så [...] jeg dro jo på skolen for å være med venner, liksom». Det viser til at selv om Luca trivdes med medelevene sine, så rangerer hen trivselen lavere på hjemmeskolen enn ved det alternative opplæringstilbudet på grunn av relasjonen til lærerne. Elevene trives bedre på det alternative opplæringstilbudet, noe Chris blant annet knytter til «[...] hvordan skolen fungerer». Hen «[...] føler seg mer sett» ved det alternative opplæringstilbudet enn på hjemmeskolen. Det å bli sett av lærerne tolker vi til å inkludere opplevelsen av å bli hørt, og for Chris sin del har det stor betydning for hens tilstedeværelse. Hen forteller om stort skolefravær på hjemmeskolen. Skolefravær forstår vi i denne konteksten som det å ikke være fysisk til stede på skolen.

Jeg har jo på en måte skulket hele sjuende, åttende, niende og nesten tiende, på grunn av at jeg ikke trivdes på skolen. Mens nå er jeg nesten her hele tiden, så det har jo snudd en ganske god del da. (Chris)



Figur 4: Elevens vurdering av trivsel før og etter skolebytte

## 4.5 Oppsummering av funn

Felles for elevene er opplevelsen av bedre relasjoner til lærerne ved det alternative opplæringstilbudet enn ved hjemmeskolen. Deres uttalelser kan tyde på at god lærer-elev-relasjon kommer av lærere som viser forståelse for elevens behov, tilrettelegger, lytter og kommuniserer godt. Elevene viser til at relasjonen til lærerne har betydning for deres trivsel og for hvilke tanker de har om seg selv. Elevene bekrefter gode relasjoner til medelever. For Sasha og Chris kom de gode relasjonene da skoletilbudet deres ble flyttet til det alternative opplæringstilbudet. Sasha hadde en venn på hjemmeskolen, men opplevde å bli utestengt av andre medelever og forteller om et skolemiljø preget av grupperinger. Luca opplevde flere vennsrelasjoner med medelever fra hjemmeskolen, men forteller om gode relasjoner på det alternative opplæringstilbudet også. Relasjonene elevene hadde til sine medelever hadde betydning for deres trivsel.

Elevene forteller om variert undervisning ved det alternative opplæringstilbudet. Inntrykket vårt er at elevene er fornøyde og trives med undervisningen. Vi forstår det som at det alternative opplæringstilbudet vektlegger variert og praktisk undervisning, uten å utelukke tradisjonell undervisning. Samtlige elever opplever at lærerne ved det alternative opplæringstilbudet har mer tid til dem, og det får konsekvenser for elevenes opplevelse av kvaliteten på opplæringstilbudet. Elevene uttrykker en sammenheng mellom lærernes tid, faglig tilpasning og støtte. Ved det alternative opplæringstilbudet blir oppgaver gitt ut ifra enkeltelevens nivå. Opplevelsene elevene har fra hjemmeskolen viser imidlertid noe annet. Der opplever elevene at de får lite faglig støtte og for store arbeidsmengder.

Utsagnene til elevene tyder på lærere som utøver lærerrollen på en profesjonell måte ved det alternative opplæringstilbudet. Dette viser seg ved at elevene opplever lærere som er gode til å kommunisere, gir faglig tilpasning etter elevens nivå og gir elevene pauser ved behov. Lærernes holdninger overfor elevene viser seg gjennom måten de håndterer uønsket atferd på. Elevenes opplevelser indikerer at lærerne ved hjemmeskolen responderer med sanksjoner, mens det virker som at lærerne ved det alternative opplæringstilbudet i større grad ser bak elevenes atferdsuttrykk. Når det gjelder elevenes medvirkning og mestringsforventning opplever samtlige elever større medvirkning og mestringsforventning ved det alternative opplæringstilbudet enn ved hjemmeskolen. Elevenes trivsel har økt etter skolebyttet. Vi tolker det som et resultat av tilpasset undervisning, bedre relasjon til lærere og medelever, samt lærere som har mer tid.

## 5.0 Diskusjon

Dette forskningsprosjektet har som formål å få tak i hvilke praksiser elever ved alternative opplæringstilbud opplever som inkluderende og omforme deres refleksjoner til didaktiske grep lærere kan gjøre i arbeidet for inkludering. Relevant faglitteratur har synliggjort en nær sammenheng mellom inkluderingsbegrepet, tilpasset opplæring og mestring (Uthus, 2014, s. 111; Bachmann & Haug, 2006, s. 88). På bakgrunn av dette formulerte vi følgende problemstilling:

«Hvilke opplevelser har elever av inkludering ved alternative opplæringstilbud?»

Forskerspørsmål tilknyttet problemstillingen:

- 1) Hvilke grep gjør læreren for å tilpasse skolehverdagen etter elevenes behov?
- 2) På hvilken måte legges det opp til mestringsopplevelser ved det alternative opplæringstilbudet?

Diskusjonskapittelet er organisert etter Nilsen (2017, s. 24-27) sine tre dimensjoner innenfor inkluderingsbegrepet, fysisk og organisatorisk, sosial og faglig-kulturell. Elevenes samlede opplevelse av dimensjonene utgjør deres opplevelse av inkludering. Underkapitlene vil være noe overlappende da det foreligger en tydelig sammenheng mellom dimensjonene, noe som synliggjøres gjennom Chris sitt skolefravær. Ved hjemmeskolen var Chris lite til stede og det fikk direkte konsekvenser for opplevelsen av inkludering gjennom de andre dimensjonene. Det kommer blant annet til syne gjennom utfordringer med innpass i det sosiale og faglige fellesskapet. Chris har imidlertid ikke vært fraværende fra det alternative opplæringstilbudet. En faktor kan være organiseringen av opplæringen. Hens oppmøte har fått positive konsekvenser for sosiale relasjoner og faglig fellesskap.

Relasjoner og mestring vil være fremtredende i samtlige dimensjoner, da det er sentrale forutsetninger for læring og utvikling (Fallmyr, 2020, s. 38; Federici & Skaalvik, 2017, s. 186; Jordet, 2020, s. 76). Lærerprofesjonen vil også være overlappende i dimensjonene fordi lærerens kompetanse kan ha betydning for elevenes opplevelse av ulike organisatoriske, sosiale og faglige faktorer. Likevel anser vi det som formålstjenlig å dele opp diskusjonen etter dimensjonene, da det illustrerer hvordan inkludering foregår samtidig på ulike områder, og hvordan disse områdene er i et dynamisk samspill med hverandre. Kapittelet vil diskutere studiens funn i lys av tidligere forskning og relevant litteratur.

### 5.1 Den fysiske og organisatoriske dimensjonen

Elevene i studien har skoletilbudet sitt organisert ved alternative opplæringstilbud fysisk adskilt fra hjemmeskolen. Sett i lys av prinsippet om en inkluderende skole for alle, kan skoletilbudet til elevene uttrykke en lite inkluderende praksis (Nilsen, 2017, s. 24). Den fysiske og organisatoriske dimensjonen handler om hvor elevene er plassert og former for organisering i opplæringen (Nilsen, 2017, s. 24). Dimensjonen er tilsynelatende observerbar fordi man objektivt kan si noe om hvor og hvordan elevene fysisk er til stede. Opplæringslovens (1998) § 8-1 viser til elevenes rett til å gå på sin nærskole, og § 9A vektlegger at elevenes skolemiljø skal være trygt og fremme trivsel. Flere forskere uttrykker bekymring for ekskludering og stigmatisering for elever som blir tatt ut av det ordinære opplæringstilbudet (Nergaard, 2007, s. 107; Wendelborg et al., 2017, s. xiv). Likevel indikerer funnene våre at elevene trives bedre ved det alternative

opplæringstilbudet enn ved deres hjemmeskoler. Dette synliggjør kompleksiteten ved inkluderingsbegrepet, og viser hvordan det objektive og subjektive aspektet ikke alltid samsvarer. Derfor er det viktig at elevene blir hørt og får sagt sine meninger knyttet til organiseringen av skoletilbudet, som er i tråd med hensynet om barnets beste og deres rett til å si sin mening (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3 & 12). Våre funn antyder at elevene ikke har følt seg som en del av fellesskapet ved sine respektive hjemmeskoler selv om de fysisk var til stede. Inkludering strekker seg utover det å være fysisk integrert. I noen tilfeller vil elever kunne ha mer nytte av å ha skoletilbudet sitt organisert utenfor den ordinære opplæringen, enn å være «[...] ensom blant de mange» (Hølland, 2021, s. 49), noe som virker å være gjeldende for elevene i denne studien. Barneombudet (2024, s. 12) finner at flere elever med spesialpedagogiske behov trivdes med skoletilbud organisert utenfor den ordinære opplæringen. Chris forteller hen var lite til stede på hjemmeskolen de første årene på ungdomstrinnet, men at hen møter opp hver dag ved det alternative opplæringstilbudet. Det kan tyde på at Chris opplever å ta del i et fellesskap nå, et fellesskap hen ikke opplevde ved hjemmeskolen.

Uthus (2014, s. 118) viser til verdien ved å ha alle elever, uavhengig av forutsetninger og behov, i den ordinære opplæringen. Ved denne organiseringen får elever oppleve variasjonsbredden, og slik sett kan det alternative opplæringstilbudet tolkes som et hinder for erfaring av mangfold. Samtidig krever en inkluderende organisering at skoler tilpasses elevmangfoldet og skaper et romslig fellesskap der alle elever får mulighet til å finne sin plass. Ved å erfare mangfold vil elevene kunne opparbeide seg en forståelse og respekt for ulike mennesker og perspektiver, livssyn, holdninger og kulturer. I forlengelsen av dette kan det hevdes at inkludering ikke bare er en verdi for den enkelte, men også for samfunnet (Nilsen, 2017, s. 26). Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) vektlegger et samfunnsperspektiv som fremmer at mangfold kan bryte ned fordommer og bidra til større aksept. Dette utgjør noen årsaker til å jobbe for inkludering, og idealet om en inkluderende skole og samfunn som rommer alle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Til tross for dette bør ikke fellesskapets erfaring av mangfold gå på bekostning av enkeltelevers trivsel. Ved hjemmeskolen hadde Sasha mye av skoledagen sin organisert på grupperom og Chris var lite til stede. De forteller eksplisitt at de ikke trivdes med organiseringen slik den var, men at de trives ved det alternative opplæringstilbudet. Barneombudet presenterer utfordringer med organisering av den ordinære opplæringen gjennom å presisere «[...] den ordinære skolen og undervisningen ikke er for alle – skolehverdagen er for slitsom, rigid og har for faste rammer» (2017, s. 29). Luca viser til en hektisk og slitsom skolehverdag. Dette kan indikere manglende tilpasningsdyktighet ved ordinære skoler eller mangel på ressurser.

Inkludering forutsetter skolesystemer som tilpasses elevene (UNESCO, 1994), men våre funn og Barneombudet (2017, s. 29) synliggjør utfordringer den ordinære skolen har med tilpasning til elevmangfoldet. Dette kan gjøre inkludering utfordrende. I funnene ser vi en tendens til at elevene må tilpasse seg skolen. Bachmann og Haug (2006, s. 89) tydeliggjør utfordringen med å samle inkluderingsens essens i enkle grep skolen kan gjøre. Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 14) skisserer en forbedring av det allmennpedagogiske tilbudet i skolen, som kan føre til mer inkluderende fellesskap for alle. Vi forstår imidlertid en slik forbedring som utfordrende fordi det muligens krever mer ressurser og kompetanse, eller omstrukturering av rammefaktorene i skolen. Avsnittet belyser mulige dilemmaer som oppstår i skjæringspunktet mellom hensyn til fellesskapet og enkelteleven, der vi opplever det sjeldent er et entydig og klart svar på hva som er riktig organisering, men at elevens stemme må tas hensyn til.

Elevene beskriver organisering av opplæringen, hvilke rammer de har forholdt seg til før og hva de forholder seg til nå. Den fysiske og organisatoriske dimensjonen handler ikke bare hvor elevene har sin opplæring, men også hvordan den er organisert i forhold til lærere og aktuell kompetanse (Nilsen, 2019, s. 626). Sasha beskriver at hen fikk en miljøarbeider ved hjemmeskolen, noe vi tolker som et tiltak hjemmeskolen iverksatte for å bedre Sasha sin skolefungering. Tiltaket virker imidlertid ikke å ha utgjort stor forskjell, da miljøarbeideren hadde mange arbeidsoppgaver og av den grunn ikke hadde tid til å følge opp Sasha på en tilfredsstillende måte. Samtidig viser Sasha at hens oppmøte ble styrt av når miljøarbeideren var tilgjengelig. Dette kan indikere at tiltaket hadde godt utgangspunkt for å bedre Sasha sin skolefungering, men nådde ikke sitt fulle potensial på grunn av manglende ressurser, lite hensiktsmessig bruk av ressurser eller ugunstig organisering. Dette kan ses i sammenheng med Jahnsen et al. (2006, s. 126) som hevder manglende ressurser i ordinære skoler kan føre til at elevmangfoldet ikke blir møtt på en tilfredsstillende måte.

I likhet med Sasha, beskriver Chris og Luca at lærerne ved hjemmeskolene ikke hadde nok tid til å følge de opp, og dette preget deres faglige utbytte. Ved det alternative opplæringstilbudet beskriver elevene lærere som har tid til å følge opp elevene, tid til å prate og bygge relasjon, noe de forklarer med høyere lærertetthet i forhold til elevtallet. Sasha forklarer at lærerne «[...] krangler nesten om å ha elevene og hjelpe deg». Et kjennetegn ved alternative opplæringstilbud er høyere lærertetthet (Nergaard, 2007, s. 111). Lærertettheten får praktiske implikasjoner for elevenes opplevelse av tilpasning, både sosialt og faglig. Dette utdypes i delkapittel 5.2. og 5.3. Elevenes utsagn indikerer at flere tilgjengelige lærere legger gode forutsetninger for å fange opp elever som sliter, bedrer mulighet for tett oppfølging og støtte, samtidig som det blir enklere for lærerne å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. Det alternative opplæringstilbudet vil med sine ressurser slik sett ha et fortrinn når det gjelder å tilpasse til elevmangfoldet og tilrettelegge for inkludering.

For å imøtekomme elevmangfoldet er det avgjørende med lærere som besitter relevant kompetanse. Sasha synliggjør en problemstilling ved organisering av spesialpedagogiske tilbud i den ordinære opplæringen, når hen forteller hen ble møtt av en miljøarbeider. Miljøarbeidere har i utgangspunktet ikke samme formelle utdanning som lærere. Lærere står overfor et stort ansvar. De skal danne og utdanne elever, tilpasse opplæringen, skape gode relasjoner, samt bidra til utvikling for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Gjennom lærerutdanningen legges grunnlaget for å kunne etterkomme disse forventningene. Likevel viser Nordahl-utvalget (2018, s. 7) en stor andel elever som møter lærere uten nødvendige kvalifikasjoner og elever som forholder seg til assistenter uten spesialpedagogisk kompetanse. Barneombudet (2017, s. 6; 2024, s. 9) beskriver elever som etterlyser lærere med tilstrekkelig kompetanse. Elever som ikke blir møtt av lærere med faglig og relasjonell kompetanse, kan stå i fare for å ikke få opplæringen de har krav på. Det fremstår imidlertid som at elevene i denne studien opplever lærerne ved det alternative opplæringstilbudet som flinke og det virker som de blir ivaretatt på en faglig forsvarlig måte. I tillegg til elevenes opplevelse av lite ressurser i form av lærere på hjemmeskolen, indikerer funnene at elevene også opplevde få fysiske hjelpemidler. Sasha uttrykker at grupperom var det eneste hjelpemiddelet ved hjemmeskolen. Ved det alternative opplæringstilbudet beskrives derimot turdager og utflukter, og Luca forteller også om et eget gamingrom. Dette kan ha innvirkning på elevenes opplevelse av mulighetene som finnes ved det alternative opplæringstilbudet. Haug (2015, s. 12) og Nergaard (2007, s. 111) presiserer at det ofte foreligger flere ressurser ved alternative opplæringstilbud, både i form av lærertetthet og hyppig bruk av nærmiljøet og turdager.

Dette kan være en faktor i møte med elevmangfoldet. Det virker som elevene verdsetter tett oppfølging av kompetente lærere og liker turdager. Slik vi forstår det ligger det mer til rette for turdager og utflukter ved det alternative opplæringstilbudet. Basert på dette har trolig ikke lærere ved hjemmeskolene de samme mulighetene for organisering utenfor klasserommet i like stor grad, og begrenser derfor handlingsrommet.

Som lærer står man i mange utfordrende situasjoner som krever raske beslutninger (Ohnstad, 2018, s. 95), og profesjonelt skjønn. Lærere kan møte elever de opplever som utfordrende å forholde seg til. Likevel er det lærerens ansvar å etablere hensiktsmessige relasjoner til elevene da det foreligger et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev (Ohnstad, 2018, s. 12). Elevene i studien beskriver tilfeller der lærere verken har vært bevisste sitt ansvar for opprettholdelse av hensiktsmessige relasjoner eller hvordan deres atferd påvirker elevene. Luca forteller om en lærer som gjentatte ganger kjeftet på hen og Chris beskriver hvordan lærerne tvang hen ut av døen foran medelever. Dette kan tyde på lærere med redusert mentaliseringsevne (Brandtzæg et al., 2016, s. 13), og ikke oppfyller forventningene om å være klokere og sterkere enn elevene (Bowlby, 1996, s. 137). Utsagnene kan indikere lærere som ikke satte seg inn i hvordan situasjonen opplevdes for elevene. Det er imidlertid viktig å poengtere at vi kun har elevenes perspektiv av situasjonene, og kjenner ikke hele konteksten. Likevel mener vi det kan ligge verdifull læring i reparasjon av relasjoner. Ved at lærerne for eksempel beklager og retter opp i misforståelser, kan det statuere et eksempel for elevene om at det er lov å gjøre feil, og at det finnes løsninger når ting blir utfordrende (Brandtzæg et al., 2016, s. 142).

Til tross for at elevene er aktive aktører i relasjonen med lærere, ligger ansvaret hos læreren. Lærere gjør som regel så godt de kan og må ofte handle intuitivt ut ifra sine forutsetninger og rammene som foreligger. Opplevelse av mestring er et behov alle har (Jordet, 2020, s. 76), og lærere trenger anerkjennelse for jobben de gjør for å ha mestringsforventning knyttet til sine arbeidsoppgaver. Ved å ikke reparere uheldige situasjoner, kan det føre til utrygge relasjoner, noe som kan få betydning for elevens læring og utvikling (Brandtzæg et al., 2016, s. 26). Elevenes eksempler kan være et uttrykk for at lærerprofesjonen handler om mer enn faglig kompetanse. Lærere trenger kompetanse i hvordan man skal møte elevene og deres følelser (Brandtzæg et al., 2016, s. 17), samtidig som de må ta avveininger med utgangspunkt i barnets beste (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3).

Elevene beskriver hvordan de ble møtt av lærere ved hjemmeskolene som «ikke bryr seg», med «dårlig oppfølging» og Chris forteller at hen «likte ikke måten lærerne håndterte ting på». De beskriver lærerne ved det alternative opplæringstilbudet som kontaktsøkende, oppmerksomme og interesserte. Det er nærliggende å anta at elevene opplever å bli møtt av lærere med ulike verdier i deres yrkesutøvelse. Det kan også handle om rammefaktorene lærerne har ved de ulike opplæringstilbudene. Med utgangspunkt i elevenes utsagn og tidligere forskning forstår vi det som at elevenes hjemmeskoler og det alternative opplæringstilbudet har ulike skolekulturer og potensielt ulik holdning til det spesialpedagogiske feltet. Marlina (2017, s. 245) viser til at holdningene lærere har mot elever med spesialpedagogiske behov får betydning for elevenes inkludering. Lærernes faglige bakgrunn er med på å avgjøre hvordan elevene blir møtt. Ved det alternative opplæringstilbudet blir elevene hovedsakelig møtt av lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Barneombudet (2017, s. 7-21; 2024, s. 9) henviser til elever som etterlyser spesialpedagogisk kompetanse blant lærere i den ordinære skolen. Dette kan tyde på at lærerne ved det alternative opplæringstilbudet er bedre

rustet for å se den enkelte og følge opp deres behov basert på utdanning og faglig bakgrunn.

Hvordan opplæringen er organisert påvirkes av hvilke valg læreren gjør og lærerens handlingsrom. Studiens funn indikerer en mer fremtredende prestasjonsorientert målstruktur ved elevenes hjemmeskoler enn ved det alternative opplæringstilbudet. Lærernes metodefrihet er rammet inn av ulike styringsdokumenter (Moen, 2017, s. 76), samtidig som den preges av skolekulturen (Arfwedson, 1984, s. 24). Kollegiet og ledelsen på den enkelte skole setter, både bevisst og ubevisst, noen verdier høyere enn andre. Det samfunnet anerkjenner som viktig får påvirkning på innholdet i skolen. Gjennom økt fokus på internasjonale undersøkelser, eksempelvis PISA (Sjøberg, 2014, s. 30), er det nærliggende å anta at elevenes prestasjoner blir tillagt verdi og får som følge av dette betydning for skolens målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 50). Ved hjemmeskolene til elevene er det tydelig at opplæringen preges av tidspress og resultater, noe som kan ses i sammenheng med prestasjonsjaget i det norske samfunn. Dette kommer til syne gjennom elevenes utsagn som henviser til en hektisk hverdag med mange innleveringer og lite tid til å gå gjennom faglig stoff flere ganger. Ved det alternative opplæringstilbudet er det tilsynelatende mer tid til å sikre at elevene henger med faglig, samtidig som det er mer praktisk og variert undervisning. Dette kommer vi nærmere inn på i kapittel 5.3.

## 5.2 Den sosiale dimensjonen ved inkludering

Bachmann og Haug (2006, s. 88) presiserer tilfredsstillende utbytte av det sosiale som nødvendig for en inkluderende praksis. I det legger vi at elevene skal oppleve trygge og nære relasjoner til lærere og medelever, føle seg anerkjent og verdifull i fellesskapet, og oppleve at deres stemme blir hørt. Dette samsvarer med den sosiale dimensjonen ved inkludering som bygger på elevenes relasjoner til lærere og medelever, samt deres medvirkning og deltakelse (Nilsen, 2017, s. 27). Studiens funn viser at elevene opplever trygge relasjoner til lærere ved det alternative opplæringstilbudet, noe de forklarer med at lærerne lytter, anerkjenner og følger opp den enkelte. Relasjonen til lærerne ved det alternative opplæringstilbudet er tillitsbasert og preget av aksept for å gjøre feil. Tilliten til lærerne kommer til syne gjennom gjensidige avtaler mellom lærer-elev og lærere som ivaretar elevenes behov gjennom tilrettelegging. Dette er imidlertid ikke tilfellet ved hjemmeskolene. Elevenes utsagn vitner om utfordrende relasjoner til lærerne, noe som uttrykkes gjennom beskrivelser av gjentatte irettesettelser, skolehverdag preget av tvang og lite tilrettelegging etter dagsbehov og forutsetninger. Trygge relasjoner er sentralt for elevenes opplevelse av inkludering, samtidig som det danner gode forutsetninger for læring og utvikling (Brandtzæg et al., 2016, s. 26). Dette synliggjør viktigheten av relasjonsarbeid for å imøtekomme skolens formål.

Avgjørende for gode lærer-elev-relasjoner er hvorvidt elevene opplever emosjonell støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95-96). Studiens funn indikerer emosjonell støtte av lærerne ved det alternative opplæringstilbudet. Emosjonell støtte vises ofte gjennom respekt, tillit og omsorg (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95-96). På bakgrunn av elevutsagnene antar vi elevene opplever respekt gjennom at lærerne behandler de som likeverdige og snakker uten å heve stemmen. Trolig opplever elevene tillit fra lærerne ved å bli hørt og gitt anledning til å påvirke egen skolehverdag, samtidig som omsorg blir gitt gjennom lærere som er gode støttespillere. Funnene tyder på manglende emosjonell støtte fra lærerne ved hjemmeskolene, noe som blant annet synliggjøres gjennom Luca som opplever å få ufortjent kjeft gjentatte ganger. Dette kan ha innvirkning på elevenes

læring og trivsel, da utrygge relasjoner kan gjøre at man havner utenfor toleransevinduet og i forlengelsen av det er utilgjengelig for læring (Field, 1981, referert i Brandtzæg et al., 2016, s. 25-26).

Funnene antyder at lærerne ved det alternative opplæringstilbudet har mer tid til å følge opp elevene grunnet lærertetthet. Det fremkommer at lærerne har mer tid til faglig gjennomgang, men også tid til relasjonsbygging. Gjennom varierte undervisningsmetoder, praktiske aktiviteter og turdager, skaper lærerne og elevene felles referanserammer. Disse rammene kan danne gode utgangspunkt for relasjonsarbeid, da lærerne og elevene har felles opplevelser. Dette gjelder også for elev-elev-relasjonene. Slike aktiviteter legger til rette for at elevene kan bli kjent med lærerne og hverandre på andre måter enn ved tradisjonell klasseromsundervisning. Det fremstår som at lærerne ved det alternative opplæringstilbudet ikke kjenner på samme tidspress som lærerne ved elevenes hjemmeskoler tilsynelatende gjør. Tiden synes å være en faktor som påvirker relasjonene elevene har til lærerne. Vår antagelse er at forholdene for å skape gode relasjoner ligger mer til rette ved det alternative opplæringstilbudet.

Ifølge Bakken (2022, s. 4) opplever de fleste elever gode relasjoner til lærere ved ordinære skoler. Vi ønsker ikke å fremstille et negativt bilde av lærerne ved elevenes hjemmeskoler, da det er tydelig at det ikke foreligger like mye tid og ressurser i den ordinære skolen. Likevel er relasjonsbygging noe man bør prioritere i en hektisk skolehverdag i kraft av relasjoners betydning for læring og utvikling (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Gode relasjoner kan også forebygge drop-out (Krane et al., 2016, referert i Brandtzæg et al., 2016, s. 15), og kan motvirke den økende tendensen til flere elever som opplever negativt forhold til skolen (Bakken, 2022, s. 4). Relasjonsarbeid er med andre ord sentralt for elevenes trivsel. Chris beskriver stort skolefravær på grunn av mistrivsel ved hjemmeskolen, men høy tilstedeværelse ved det alternative opplæringstilbudet. Vi ser parallell mellom tilstedeværelse og opplevelsen av god relasjon til lærere, og antar at dersom Chris hadde hatt bedre relasjon til lærerne ved hjemmeskolen, kunne hans skolefravær vært minimert. Det kunne fått positive ringvirkninger for faglig og sosial læring og utvikling. Basert på elevenes utsagn tolker vi at lærerne ved elevenes hjemmeskoler opplever at tiden ikke strekker til, noe som påvirker relasjonsarbeidet. Samtidig er det betryggende at forskning (Hattie, 2014, s. 55-56) viser at det ikke skal mange minutter med regelmessig lytting til før elevene opplever at lærerne ser dem.

Samtlige elever forteller om økt tro på seg selv og egne evner etter skolebyttet, noe Chris knytter til gode relasjoner, støtte og hjelp fra lærerne. Det indikerer at lærernes vurdering av elevene og relasjonen elevene har til lærerne, får konsekvenser for deres selvoppfatning og mestringsforventning. Amundsen (2014, s. 46) og Uthus (2014, s. 138-140) finner at elever ved alternative opplæringstilbud trives bedre, opplever mer faglig og sosial mestring som videre fører til økt mestringsforventning og bedre selvoppfatning. Det er nærliggende å anta at elevenes økende mestringsforventning preger deres selvoppfatning i en positiv retning. Bandura (1997, s. 21) peker på mestringsforventning som en forutsetning for å kunne være selvstendig og ta styring over eget liv. Dette er i tråd med et av skolens overordnede mål om selvstendighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Mestringsforventning skapes blant annet gjennom støtte og tillit fra signifikante andre (Bandura, 1997, s. 79). Lærere kan oppfattes som signifikante andre i elevs liv, og som Chris forteller, har hans mestringsforventning økt etter støtte og hjelp fra lærerne. Støtten lærerne gir, kommer



til uttrykk gjennom faglig og sosial tilpasning, ved å prate om utfordringer og finne løsninger sammen.

Studiens funn viser at Sasha og Chris opplever bedre vennsksrelasjoner med nåværende medelever enn med elevene på hjemmeskolene. Sosiale settinger krever elever som har tro på at de skal mestre situasjonen, og hovedkilden til mestringsforventning er tidligere mestringsopplevelser (Bandura, 1997, s. 79). Forutsetninger for opplevelse av reelle mestringsforventninger er at lærerne skaper et godt psykososialt klasse miljø preget av aksept og deltakelse i fellesskapet. Dette er i tråd med Bachmann og Haug (2006, s. 88) som fremhever økt fellesskap og økt deltakelse som arbeidsmåter for inkludering. Våre funn viser at tilstedeværelsen til Chris og Sasha har økt betraktelig etter skolebyttet. Om man gjentatte ganger ikke mestrer sosiale situasjoner, kan det resultere i unnvikelsesstrategier (Bandura, 1997, s. 123), som videre kan hindre sosial utvikling og læring. Vi tolker det som at elevene benyttet slike strategier for å beskytte sin selvoppfatning. Dette kommer til syne gjennom Chris og Sasha sitt skolefravær. For Luca kommer det tilsynelatende frem gjennom å søke til vennsksrelasjoner blant medelever på grunn av manglende mestrings erfaringer med relasjoner til lærere. Luca sine beskrivelser indikerer en fastlåst relasjon der både lærer og elev har et negativt bilde av hverandre. Det kan virke som elevene gjentatte ganger har opplevd å mislykkes med relasjonsbygging til lærere. Elever kommer til skolen med ulike sosiale forutsetninger, og gjennom oppvekst og tidligere relasjoner har elevene dannet ulike indre arbeidsmodeller (Drugli, 2012, s. 26). Elevens indre arbeidsmodeller og deres tidligere erfaringer med relasjoner (Bowlby, 1996, s. 137) påvirker deres relasjonskompetanse. For å tilrettelegge for gode sosiale mestrings erfaringer, er det vesentlig at lærere har relasjonell kompetanse, kan se bak elevenes atferdsuttrykk og mestrer å skape hensiktsmessige relasjoner.

Sasha skisserer grupperinger i elevfellesskapet, der noen er mer populære enn andre, og utenforskap ved hjemmeskolen. Øia (1998, s. 153-157) påpeker at strukturen i et elevfellesskap har betydning for hvem som får sosial makt. Sosial makt og forskjeller i et fellesskap kan resultere i at noen opplever seg mindre verdt enn andre, og kan tyde på manglende anerkjennelse av mangfold. Dette kan indikere mangelfull tilrettelegging for sosial deltakelse, noe Garrote et al. (2017, s. 12) finner at flere ordinære skoler strever med. Nordahl et al. (2016, s. 11) presiserer at det å oppleve en form for fellesskap til en gruppe, uavhengig av størrelse og popularitet, kan bidra til inkludering. Erfaringene Sasha har fra hjemmeskolen, tydeliggjør viktigheten av å oppleve tilhørighet. Hen opplevde utestenging hvis ikke den vennen var til stede, noe som resulterte i at Sasha unngikk skolen dersom ikke vennen kom. Chris opplevde trolig ingen tilhørighet til noen gruppe. Hen beskriver overfladiske relasjoner, og forteller hen ikke hadde noen ved hjemmeskolen hen kunne snakke med alt om. Ved det alternative opplæringsstilbudet forteller Chris derimot om vennskap og økt tilstedeværelse. Luca forteller om tilhørighet til medelever og en opplevelse av å være en del av en gruppe ved hjemmeskolen, noe vi ser i sammenheng med hens oppmøte på skolen. Hen beskriver «[...] med elever så trivdes jeg jo skikkelig. Så [...] jeg dro jo på skolen for å være med venner, liksom».

Ved det alternative opplæringsstilbudet opplever Sasha å kunne snakke med elever uten at de dømmer eller tenker noe rart om hen. Ut ifra dette tolker vi det som at det alternative opplæringsstilbudet har aksept for ulikhet, noe som har bidratt til elevenes økende trivsel. Dette samsvarer med Barneombudet (2024, s. 12), som finner at flere elever trives på spesialscole. De beskriver det som «Lettere på spesialscole fordi det er flere som er som deg, og man ikke føler seg som den ene spesielle» (Barneombudet,

2024, s. 12). Det kan virke som at popularitet og sosial struktur ikke spiller like stor rolle ved alternative opplæringstilbud. Det å oppleve tilhørighet i fellesskap med andre er vesentlig for opplevelsen av å være inkludert (Befring, 2016, s. 29), og det fremstår som både Sasha og Chris opplever større tilhørighet ved det alternative opplæringstilbudet. Elevenes beskrivelser kan tyde på større aksept for elevmangfoldet ved det alternative opplæringstilbudet. Sasha forklarer at «her er alle i sitt, men samtidig kan være sammen», og Chris viser at man «[...] trenger liksom ikke å gjøre så mye for å ha det bra med de liksom». Det virker som både lærere og elever anerkjenner at elevene kommer med ulike forutsetninger og bakgrunner.

Gode relasjoner ses ofte i sammenheng med god psykisk helse (Brandtzæg et al., 2016, s. 10). Hattie (2014, s. 360) presenterer betydningen av hva speiling i sosiale samspill får for elevenes selvoppfatning. Elevene speiler seg selv i andres vurdering, og slik vil både lærerne og medelevene til elevene være viktige faktorer for elevenes selvoppfatning. Gjennom trygge relasjoner til lærerne ved det alternative opplæringstilbudet kan elevene speile seg i lærernes positive vurderinger, noe som kan få innvirkning på deres selvoppfatning. Dette tydeliggjør skolens mandat som strekker seg utover faglig læring og utvikling, og eksemplifiseres gjennom innføringen av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» som kom med Kunnskapsløftet i 2020. Skolen skal støtte elevenes identitetsutvikling, fremme psykisk og fysisk helse, og bidra med lærdom som gjør at elevene håndterer fremtidige utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). For å klare dette er mestring av sosiale settinger særlig viktig. Uthus (2014, s. 137) viser til en tendens til å sammenligne seg med andre, og Garrote et al. (2017, s. 12) antyder at ordinære klasserom har utfordringer tilknyttet sosial tilrettelegging. Basert på elevens utsagn ser vi det som nærliggende å anta at de hadde lav sosial mestringsforventning ved hjemmeskolen. Jordet (2020, s. 69) hevder elever vurderer seg ut fra sosiale kontekster, og det vil ha direkte negative konsekvenser for elevenes selvoppfatning dersom skoler ikke mestrer å tilrettelegge for hensiktsmessig sosialt samspill, noe elevenes situasjoner antyder. Det kan være avgjørende med lærere som uttrykker overfor elevene at de liker dem og har tro på dem. Jens Bjørneboe synliggjør det med utsagnet:

Dette er lærerens egentlige fag: Å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og flittige barn, i snille barn og i slemme barn. (Bjørneboe, 1962)

En sentral del av den sosiale dimensjonen er opplevelsen av medvirkning og deltakelse (Nilsen, 2017, s. 27). Elevene skisserer en opplevelse av å bli sett og hørt ved det alternative opplæringstilbudet, samtidig som deres innspill har reell påvirkning for skolehverdagen. Det synliggjøres gjennom mulighet til å ta pauser, påvirke faglig innhold, organisere ukeplan og komme med innspill til turdager. Meld. St. 6 (2019-2020) trekker frem medvirkning som en viktig faktor for opplevelsen av inkludering, og Hulme et al. (2023, s. 1) viser til å bli hørt og sett som viktige faktorer for opplevelsen av støtte. Pauser brukes hyppig ved det alternative opplæringstilbudet, og gir elevene mulighet til regulering dersom de blir over- eller understimulert. De opplever tillit fra lærerne når de får anledning til å organisere pauser på egenhånd, noe som får praktiske implikasjoner for Sasha sitt oppmøte. Hen forteller ivaretagelse av egne behov fører til lavere terskel for oppmøte ved mindre gode dager. Bruk av pauser gjør det nærliggende å anta at elevene raskere kommer tilbake til sitt toleransevindu og er mottakelig for læring (Field, 1981, referert i Brandtzæg et al., 2016, s. 25-26), i motsetning til om elevene ikke får mulighet til slik regulering. Det virker som lærerne ved det alternative

opplæringstilbudet har inngående kjennskap til elevene, og vet hva de trenger. Dette kommer til syne gjennom lærere som tar hensyn til elevenes dagsform og behov. Gjennom lærernes støtte til regulering, kan de veilede elevene til å utvikle evne til selvregulering.

Evne til selvregulering og selvstendighet er viktige ferdigheter innenfor Befrings (2019, s. 181) livsmestrende kompetansebegrep. Dette samsvarer med skolens oppdrag der målet er å forberede elevene slik at de kan mestre utfordringer i livet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). For å utvikle evne til selvstendighet og for å bli agent i eget liv, må elevene ifølge Bandura (1997, s. 7) gis mulighet til å medvirke i egen skolehverdag. Samtidig er det en balansegang mellom å la elevene styre for mye og risikere at de velger bort faglige krav. Våre funn avdekker imidlertid at elevene erfarte lite medvirkning ved sine hjemmeskoler. Barneombudet (2017, s. 6) og Nordahl-utvalget (2018, s. 43) viser til like funn i sine rapporter. Luca beskriver det ikke var tilrettelagt for å ta pauser ved hjemmeskolen, noe som kan medføre for høye krav til selvregulering. Manglende selvregulering kan i noen tilfeller resultere i utfordrende atferdsuttrykk. Det kan oppleves som stigmatiserende både for eleven med atferdsuttrykket og de rundt. Ideelt sett skal klasse miljøet være romslig, og elevene skal respektere og vise forståelse for hverandre. Likevel viser Pesonen et al. (2016, s. 59) at utfordrende atferdsuttrykk resulterte i opplevelse av ekskludering fra fellesskapet for noen elever. Luca beskriver at hen ikke blir like sliten ved det alternative opplæringstilbudet. Det kan være lettere å utfordre seg dersom man har overskuddet til det. Likevel synliggjør det en mulig fallgrube ved det alternative opplæringstilbudet. Kanskje tilrettelegges det for mye slik at elevene ikke møter høye nok krav til å oppnå sitt potensial? Uthus (2014, s. 119) belyser dette og hevder elever kan få større faglig utbytte i ordinær opplæring fordi lærerne forventer mer av dem. I forlengelsen av dette kan det problematiseres hvorvidt elevene vil møte lignende tilrettelegging, henholdsvis ved videregående skole og fremtidig arbeidsliv. Eller om det alternative opplæringstilbudet slik sett gjør elevene en bjørnetjeneste ved å ikke forberede dem på de høye kravene som stilles i samfunnet.

### 5.3 Den faglig-kulturelle dimensjonen

Elevene forteller om ulike opplevelser knyttet til faglige tilpasninger, samarbeid og deltakelse i faglig fellesskap. Nilsen (2017, s. 27) utdyper at den faglig-kulturelle dimensjonen dreier seg om deltakelse i faglig fellesskap som deler innhold, arbeidsmåter og oppgaver. Vi forstår det å kunne delta i et faglig fellesskap som styrkende for opplevelsen av inkludering. Lærernes tilpasninger etter elevenes forutsetninger og behov, er vesentlig for at elevene kan bidra i et faglig fellesskap. Tilpasset opplæring er avgjørende for den faglig-kulturelle dimensjonen. Opplæringsloven (1998) gir lærerne stor metodefrihet. Det gjør at læreren kan bestemme innhold og arbeidsformer innenfor læreplanens rammer. Lærernes pedagogiske og didaktiske kompetanse er avgjørende for repertoaret av arbeidsmetoder og undervisningspraksiser den enkelte lærer besitter (Hølland, 2021, s. 13). Metodefrihet er en måte å imøtekomme elevmangfoldet i klasserommet på, men det er likevel ingen enkel oppgave. Det krever god kompetanse å tilrettelegge for elever med ulike behov som forutsetter faglig deltakelse i fellesskapet. Nilsen (2019, s. 627) poengterer det er en krevende dimensjon fordi den stiller krav til en balanse mellom fellesskap og tilpasning.

Studiens funn viser til positive erfaringer med tilpasset opplæring ved det alternative opplæringstilbudet. De forteller om nivåtilpassede arbeidsoppgaver, og vi forstår det som at de opplever tilfredsstillende faglig utbytte av opplæringen. Prinsippet om tilpasset

opplæring, ut ifra elevens evne og forutsetninger, ser ut til å bli ivaretatt. Sasha forteller hen opplever fremgang og utvikling ved det alternative opplæringstilbudet. Dette samsvarer med den nye opplæringsloven, som innføres i august 2024, sitt søkelys på utvikling av elevers evner (ikke i kraft, § 11). Nergaard (2007, s. 112) viser at alternative opplæringstilbud kan bidra med bedre tilrettelegging og faglige prestasjoner for elever. Uthus (2014, s. 119) fremhever imidlertid at for noen elever med spesialundervisning kan ordinære opplæringstilbud gi de større faglig utbytte. Samtidig finner Uthus (2014, s. 138) at elever opplever mer mestring rundt det faglige ved alternative opplæringstilbud. Dette illustrerer kompleksiteten ved den faglig-kulturelle dimensjonen, og viser til at elevene har ulike opplevelser av samme fenomen. Våre funn viser høyere mestringsforventning hos elevene etter skolebyttet. Antagelig er det på grunn av de faglige tilretteleggingene elevene beskriver de får ved det alternative opplæringstilbudet, og trolig fører det til høyere faglig utbytte. Likevel viser Luca at hen ikke har «satt seg fast», noe som gjør det interessant å diskutere hvorvidt det stilles for lave forventninger til elevene ved det alternative opplæringstilbudet. Elevenes utsagn indikerer at de ikke har konkrete innvendinger på hvordan undervisningen ved det alternative opplæringstilbudet kan gjøres bedre. Om dette er et uttrykk for passivitet er vanskelig å tolke. Det kan også være et uttrykk for at elevene er fornøyde og tilfredse med undervisningen. Uansett er faglig forventning fra lærerens side, samt involvering av elever i egen læringsprosess viktig. Dette ser vi på som konkrete didaktiske grep læreren kan gjøre for å bidra til elevers selvstendighet og kontroll, som Bandura (1997, s. 3) hevder er sentralt i rollen som agent i eget liv.

Elevene opplever manglende tilrettelegging ved hjemmeskolene. De beskriver å stå i oppgaver på egenhånd og opplever lite støtte fra lærere og andre elever, noe som henviser til manglende instrumentell støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95-96). Befring (2019, s. 170) viser til utfordringer med å anerkjenne egne ferdigheter og styrker som mulig konsekvens av lite tilrettelegging. På bakgrunn av dette, kan det antas at elevenes lave mestringsforventning har blitt preget av mangelfull tilrettelegging ved hjemmeskolene. Det synliggjøres gjennom utsagn som «Før jeg begynte på skolen her så hadde jeg ingen tro på at jeg skulle klare skole i det hele tatt eller få til noe» (Sasha). Instrumentell og emosjonell støtte utgjør elevenes opplevelse av sosial støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95-96). Dette henviser til samspillet mellom den sosiale og faglig-kulturelle dimensjonen. Sosial deltakelse er en forutsetning for deltakelse i det faglige fellesskapet. Nilsen (2017, s. 28) presiserer at den faglig-kulturelle dimensjonen forutsetter god kommunikasjon. Elever som ikke tør å delta eller opplever å være ekskludert fra det sosiale fellesskapet, vil trolig ha utfordringer med å delta i det faglige. Garrote et al. (2017, s. 12) finner i sin forskning at det ordinære opplæringstilbudet ikke mestrer å legge til rette for sosial deltakelse for elever med spesialpedagogiske behov. Det samme ser vi i en rapport fra Barneombudet (2024). Rapporten uttrykker «Mange lærere har ikke nok kompetanse på elevers behov. Alle lærere burde kunnet mer om elever som trenger noe ekstra» (Barneombudet, 2024, s. 17). Felles for våre funn, Garrote et al. (2017) og rapporten fra Barneombudet (2024) er elever som mister faglig deltakelse på grunn av utfordringer sosialt.

Utfordringer sosialt kan føre til utrygge relasjoner. Fallmyr (2020, s. 38) mener trygge relasjoner kan føre til utforskertrang hos elever. Slik vi forstår det kan utrygge relasjoner føre til elever som mister lærelysten. For elevene i studien kan dårlige relasjoner til medelever forårsaket utfordringer knyttet til det faglige fellesskapet ved hjemmeskolene. Gode relasjoner til medelever fremmer trivsel, men også læring (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Våre funn indikerer at Chris og Sasha opplever dårlige relasjoner til

medelever, og som følge av det var lite deltakende i det faglige fellesskapet ved hjemmeskolen. Luca opplevde derimot gode relasjoner til medelever ved hjemmeskolen. Likevel var hen lite deltakende i det faglige fellesskapet. Dette illustrerer at gode relasjoner til medelever ikke nødvendigvis fører til læring. For Luca virker det som at relasjonene til lærere har større betydning for faglig utbytte, noe som samsvarer med Drugli (2012, s. 76) og Nordahl (2010, s. 18) som presiserer betydningen læreren har for elevenes skolefungering. Samtlige elever opplevde mindre trygge relasjoner med lærere ved hjemmeskolene. Det kan ha fått negativ påvirkning på deres faglige fremgang og deltakelse i fellesskapet.

Elevene forteller om tidspress og for store arbeidsmengder i det ordinære opplæringstilbudet. Ifølge Befring (2019, s. 170) kan det resultere i at elevene blir overveldet, mister motivasjon og får lav mestringsforventning. Har de ikke forventninger om å mestre en oppgave, er det liten sjanse for at de i det hele tatt prøver (Bandura, 1997, s. 123). Store arbeidsmengder og tidspress kan føre til en opplevelse av at opplæringen er mer fokusert på resultater enn selve læringsprosessen. Elevenes beskrivelser av undervisningen ved hjemmeskolene kan tyde på en prestasjonsorientert målstruktur (Meece et al., 2006, s. 490), noe som kan ha fått ringvirkninger for deres mestringsforventning. Undervisningens angivelige fokus på resultater, kan ha gjort at elevene vurderte seg selv som dårligere i forhold til medelever. Nå uttrykker imidlertid elevene en større tro på seg selv ved det alternative opplæringstilbudet. Sammenligning med medelever, lav mestringsforventning og stort tidspress kan ha negative konsekvenser for å mestre eget liv, samt for påvirkningen av egen læring og skolehverdag. Dette er i tråd med Befring (2019, s. 170) som finner at prestasjonsorientert målstruktur kan gi elevene lite mestringsopplevelser, lavere selvoppfatning og negative skoleerfaringer.

Det å falle utenfor det faglige fellesskapet kan ha påvirkning på sosiale relasjoner til medelever og lærere (Brandtzæg et al., 2016, s. 26; Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Utfordrende relasjoner og en prestasjonsorientert målstruktur kan prege elevens selvoppfatning. Jordet (2020, s. 69) påpeker at selvoppfatning påvirkes i stor grad av samspill med andre. Funnene våre indikerer utfordrende relasjoner til lærere og lite tro på seg selv ved hjemmeskolene. På bakgrunn av dette antar vi elevenes lave selvoppfatning blant annet kom av at de opplevde at lærere eller medelever vurderte dem som mindre gode. Nordahl (2010, s. 103) og Jordet (2020, s. 72) mener det ikke er uvanlig for elever å lete etter bekreftelse på egen verdi fra lærere. Luca opplevde at enkelte lærere ikke likte hen ved hjemmeskolen. Gjennom dette kan Luca ha speilet sin egen selvoppfatning og det kan tenkes at Luca opplevde lavere tro på seg selv på bakgrunn av lite anerkjennelse fra lærere. Medelever kan fungere som signifikante andre. Chris og Sasha forteller om utfordrende relasjoner til både medelever og lærere, mens Luca forteller kun om utfordrende relasjoner til lærere. Mestringsforventningene til Sasha og Chris har endret seg mer enn Luca. Dette kan ha med anerkjennelsen Luca opplevde fra medelever.

Sasha forteller om undervisning organisert utenfor klasserommet ved hjemmeskolen. Dette kan ha medført at hen mistet sosialt og faglig fellesskap med de andre i klassen. Ved å ikke være til stede i klasserommet, kan referanserammen mellom Sasha og medelevene bli ulik. Det kan gjøre det vanskeligere for Sasha å relatere seg til innholdet i fellesskapet. Nordahl-utvalget (2018, s. 7) poengterer at det ordinære opplæringstilbudet kan føre til ekskludering dersom elever med spesialpedagogiske behov ikke kan relatere seg til fagstoffet på samme måte som medelever. I noen tilfeller vil det være nyttig for enkeltelever å bli tatt ut av klassen for nøyere gjennomgang av fagstoff med tett

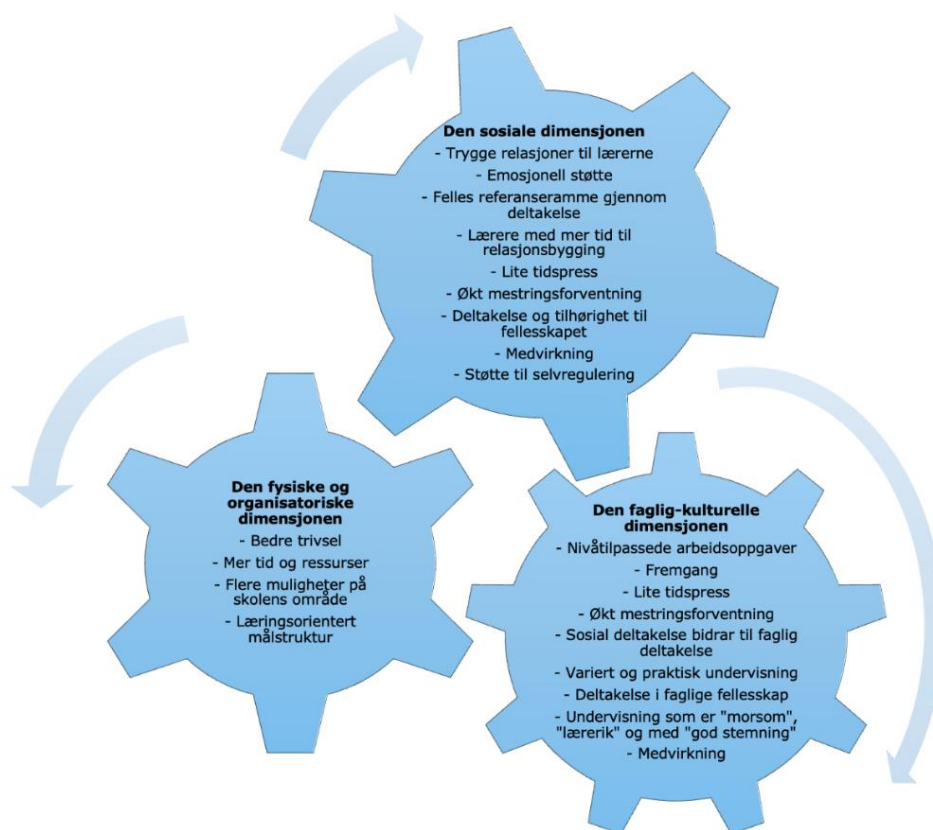
oppfølging. Det kan likevel gå på bekostning av det sosiale og faglige fellesskapet hvis elever blir tatt ut av fellesskapet for ofte.

Elevene beskriver det faglige fellesskapet positivt ved det alternative opplæringstilbudet. Funnene viser til oppgaver som løses i fellesskap, individuelle oppgaver, lærere som har tid og venter til elevene forstår, og lite tidspress. Dette kan indikere en læringsorientert målstruktur som vektlegger elevenes forbedring og utvikling, ikke prestasjoner (Meece et al., 2006, s. 490). Sasha og Chris forteller om et faglig fellesskap der de liker samarbeid, mens Luca forteller om at hen foretrekker individuelt arbeid. Nilsen (2017, s. 28) poengterer at den faglig-kulturelle dimensjonen kan bidra med å gjøre elevene deltakende samfunnsborgere, noe som er i tråd med skolens dannelsesoppdrag. Et faglig fellesskap handler om samarbeid, innrette seg etter andre, ta imot innspill og komme med forslag. Dette dreier seg om elevens selvstendighet og mulighet til å medvirke. Bandura (1997, s. 3) hevder selvstendighet og medvirkning kan bidra til å gjøre elevene til agenter i eget liv. Bachmann og Haug (2006, s. 89) presiserer økt demokratisering som en sentral arbeidsmåte for en inkluderende skole. Vi ser sammenheng mellom økt demokratisering i skolen, dannelsesoppdraget og den faglig-kulturelle dimensjonen. Den faglig-kulturelle dimensjonen kan fremme økt demokratisering gjennom å lytte til elevene og la dem påvirke egen skolehverdag. Økt demokratisering kan påvirke elevenes selvstendighet, som igjen kan bidra til elevenes utvikling mot å bli deltakende samfunnsborgere. Sasha beskriver medvirkning i form av påvirkning på ukeplan og ønsker om utflukter. Dette kan få betydning for opplevelsen av inkludering da hens mening blir anerkjent som verdifull og blir tatt stilling til på lik linje som de andre ved det alternative opplæringstilbudet. Medvirkning kan påvirke elevenes evne til selvstendighet og det å være agent i eget liv. Dette samsvarer med Bandura (1997, s. 7) som mener å bli lyttet til og ha reell påvirkning, er vesentlig for å mestre eget liv. Videre kan denne påvirkningen trolig bidra til økt motivasjon og trygghet, som fremmer læring og utvikling (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 13).

Elevene får ta del i organiseringen av undervisningen ved det alternative opplæringstilbudet. Studien viser at elevene opplever variert og praktisk undervisning, og de forteller at mye av undervisningen foregår utenfor klasserommet. Varierte undervisningsmetoder åpner opp for større tilpasninger og er en måte man kan møte elevmangfoldet på (Nilsen, 2019, s. 219). Bruk av varierte undervisningsmetoder kan slik sett bidra til at prinsippet om inkluderende læringsmiljø blir ivaretatt. Dette samsvarer med overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17) som ser sammenhengen mellom varierte og praktiske undervisningsmetoder, og inkluderende læringsmiljø. Det fremstår som at lærerne ved det alternative opplæringstilbudet verdsetter variert undervisning. Funnene våre indikerer at elevene trives med undervisningen og de bruker positive ord for å beskrive den. Elevene opplever undervisningen som «morsom», «lærerik», «chill», «bra» og med «god stemning». Vektlegging av praktisk og variert undervisning kan bidra til elevenes selvstendighet. De må tenke, reflektere, samarbeide, utforske og skape. I tillegg får elevene innsikt i ulike læringsstrategier ved at arbeidsmåtene varierer. Trolig vil innsikten elevene får bidra inn i den faglig-kulturelle dimensjonen av inkludering. Amundsen (2014, s. 44) finner at elever opplever teoritung undervisning ved ordinære opplæringstilbud, og mer variert og praktisk undervisning ved alternative opplæringstilbud. Vi finner det samme i våre funn. Dette bekrefter at flere elever ved alternative opplæringstilbud har opplevd samme type utfordringer knyttet til det ordinære opplæringstilbudet.

## 5.4 Avsluttende diskusjon

Innledningsvis i diskusjonskapittelet synliggjorde vi samspillet mellom dimensjonene gjennom Chris sitt skolefravær. Chris var lite til stede ved hjemmeskolen, noe som førte til utfordringer med sosial og faglig deltakelse. Ved det alternative opplæringstilbudet møter imidlertid Chris opp hver dag, opplever positive sosiale relasjoner og faglig tilpasning som gjør hen deltakende i det faglige fellesskapet. Videre følger en selvlaget visuell fremstilling, basert på elevenes opplevelser, av den gjensidige påvirkningen dimensjonene har på hverandre. Figurer kan bryte med forventninger tilknyttet fremstilling av funn i kvalitative studier. Til tross for dette anser vi det som hensiktsmessig med denne visualiseringen for å tydeliggjøre hvordan ulike faktorer i en dimensjon får ringvirkninger for de andre dimensjonene.



Figur 5: Fremstilling av det dynamiske samspillet mellom de tre dimensjonene av inkludering. Egen figur

Figuren fremstiller hvordan dimensjonene påvirker hverandre. Opplevelsen av inkludering baserer seg på en helhetsoppfatning der alle dimensjonene ivaretas (Nilsen, 2017, s. 28). Det gjør at dimensjonene må ses i lys av hverandre. Felles for alle elevene er at flere muligheter på skolens område gir større muligheter for tilpasset opplæring og variert og praktisk undervisning, som videre påvirker elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet. Et annet eksempel er at tid får påvirkning på opplevelsen av trygge relasjoner til lærere, som videre påvirker faglig mestringsforventning som bidrar til deltakelse i fellesskapet.

I den fysiske og organisatoriske dimensjonen inngår skolehverdagens organisering. Eksempelvis gjennom hvilke lærere de blir møtt av, størrelsen på klassen og hvilke

ressurser som er tilgjengelig. Dette kan påvirke elevenes opplevelse av de andre dimensjonene. Dette viser seg gjennom elevenes opplevelse av sosiale relasjoner, sosial støtte, tilpasset opplæring, mestringsforventning og medvirkning. Funnene i studien indikerer at lærertetthet og lærernes kompetanse får praktiske implikasjoner for elevenes relasjoner til lærere og opplevelsen av faglig tilpasning. Tid og ressurser er aspekter elevene opplever som relevante i samtlige dimensjoner. Flere tilgjengelige lærere fører til at elevene opplever lærere ved det alternative opplæringstilbudet som har mer tid til å prioritere relasjonsarbeid og til tett oppfølging og faglig gjennomgang. Dette får igjen konsekvenser for deres læring, utvikling og mestringsforventning, noe som synliggjøres gjennom at deres tro på seg selv og trivsel har økt etter skolebyttet. Relasjoner er fremtredende i samtlige dimensjoner, og får betydning for elevenes opplevelse av inkludering. Ved det alternative opplæringstilbudet beskriver elevene bedre relasjoner til lærerne, noe som får konsekvenser for elevenes læring. Trygge relasjoner og støtte fra lærerne kan påvirke elevenes utforskertrang, mestringsforventning og faglige fremgang. Basert på dette, finner vi grunnlag for å hevde at de tre dimensjonene får betydning for elevenes helhetsopplevelse av inkludering.



## 6.0 Avslutning

### 6.1 Oppsummering av studiens resultater

Studiens hensikt har vært å undersøke elevers opplevelse av inkludering ved alternative opplæringstilbud. Samtidig hadde vi som formål å omforme deres erfaringer til didaktiske grep lærere kan anvende i sitt arbeid med å fremme inkludering for alle. Studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling og tilhørende forskerspørsmål:

«Hvilke opplevelser har elever av inkludering ved alternative opplæringstilbud?»

- 1) Hvilke grep gjør læreren for å tilpasse skolehverdagen etter elevenes behov?
- 2) På hvilken måte legges det opp til mestringsopplevelser ved det alternative opplæringstilbudet?

For å kunne besvare problemstillingen er det gjennomført tre intervju med elever i alderen 15-16 år ved alternative opplæringstilbud. Elevene har hatt skoletilbud ved det alternative opplæringstilbudet i nærmere et år, har varierende sosiale og emosjonelle vansker, og har erfaringer fra ordinære skoler.

Studiens funn viser flere faktorer som kan påvirke opplevelsen av inkludering for elevene ved det alternative opplæringstilbudet. Lærernes arbeid med relasjonsbygging, basert på trygghet, tillit, respekt og anerkjennelse fremstår som viktig for elevens opplevelse av inkludering. Videre viser studien at kompetente lærere som har forståelse for elevenes utfordringer, samtidig som de tilrettelegger undervisningen etter elevenes forutsetninger og behov er sentralt. Tilpasset opplæring og god faglig støtte bidrar til mestring, og varierte undervisningsmetoder som legger gode forutsetninger for selvstendighet og deltakelse i faglige fellesskap er viktig for elevenes opplevelse av inkludering. Det fremstår som positivt dersom skolene lager felles sosiale og faglige referanserammer, da det kan danne gode utgangspunkt for relasjonsarbeid. Videre er studiens funn at lite tidspress bidrar til læring og gode relasjoner med medelever og lærere. Funnene indikerer at skoletilbud som tilpasser seg elevenes behov er hensiktsmessig, og elevenes opplevelse av medvirkning er betydningsfull for inkludering.

Basert på funnene finner vi grunnlag for å påstå at elevene opplever opplæringen ved det alternative opplæringstilbudet som betydelig mer inkluderende enn hjemmeskolene. Elevenes skoletilbud er organisert utenfor den ordinære skolen og kan på den måten uttrykke en ekskluderende praksis. Likevel anser vi Nilsen (2017, s. 24) sine dimensjoner innenfor inkludering som ivaretatt for våre elever ved det alternative opplæringstilbudet. Hvorvidt våre funn kan være overførbare utover vår studie, er usikkert. Inkludering baserer seg på en subjektiv opplevelse (Befring, 2016, s. 55), og er derfor kontekstavhengig. Studiens funn preges av utvalget (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227), og vårt utvalg er relativt lite. På bakgrunn av vår fenomenologisk-inspirerte tilnærming og kvalitative forskningsdesign, har vi utforsket opplevelser av et fenomen. Elevenes opplevelser av fenomenet kan variere. Derfor blir det utfordrende å hevde at studien er representativ for alle elevene ved det alternative opplæringstilbudet, eller elever generelt med skoletilbud utenfor den ordinære opplæringen. Samtidig har vi prøvd å være så transparente som mulig for å vise forskningsprosessen, eksempelvis hvordan datamaterialet ble samlet inn og hvordan vi analyserte materialet. Inkludering er et stort begrep som er komplekst og sammensatt. Elever er forskjellige, og tilpasninger må skje ut ifra den enkeltes forutsetninger og behov. Det gjør ambisjonen om inkludering for alle, utfordrende. Vi anser prinsippet om barnets beste og deres rett til å si sin mening

(Barnekonvensjonen, 1989, art. 3 & 12), som viktig i arbeidet for inkludering. Selv vurderer vi at studien bidrar til en bedre forståelse av inkludering som fenomen, fordi studien gir innsikt i hvordan elevene opplever inkludering, og hvilke faktorer som har betydning.

Bachmann og Haug (2006, s. 89) poengterer at inkludering ikke kan reduseres til konkrete didaktiske grep. Til tross for dette har vi forsøkt å omforme elevenes opplevelser til tiltak lærerne kan gjøre. Av studiens funn anser vi å møte og anerkjenne elevene der de er og tilpasse opplæringen ut ifra elevenes behov og forutsetninger som mulige didaktiske grep lærere bør gjøre. Funnene indikerer at lærerne bør bruke tid sammen med elevene, både faglig og sosialt, fokusere på relasjonsbygging og gi sosial støtte. Videre ser vi at det å legge til rette for felles referanserammer, lytte til elevene, la de påvirke skolehverdagen og involvere de i egen læringsprosess er sentrale arbeidsmåter for inkludering. Basert på studiens funn, mener vi lærerne kan ha faglige og sosiale forventninger til elevene innenfor realistiske rammer, og arbeide for å skape gode klassemiljø, samt minimere sammenligning mellom elevene.

Det er imidlertid flere forhold på systemnivå som enkeltlærere ikke kan gjøre noe med, deriblant å øke tilgangen på tid og ressurser. Basert på studiens funn antar vi at dersom ordinære skoler hadde hatt bedre tilgang på tid og ressurser, kunne flere elever opplevd tilhørighet og inkludering. Likevel er de didaktiske grepene vi har forespeilet absolutt mulige å gjennomføre i ordinære skoler, og kan forhåpentligvis gjøre at flere elever opplever inkludering. Avslutningsvis vil vi sitere en av elevene, som også er tittelen på oppgaven. Vi ser sitatet som oppsummerende for hvordan det alternative opplæringstilbudet har møtt elevenes behov. Videre forstår vi sitatet som en opplevelse av å bli sett og anerkjent for den man er:

De har tid til meg. Tid til å prate, tid til å lære, tid til å ... Ja, følge opp (Sasha).

## 6.2 Kritisk blikk på studien og videre forskning

Studiens funn baserer seg på datamateriale hentet fra tre elevintervju. Elevene har skoletilbudet sitt ved to ulike alternative opplæringstilbud, men innledningsvis avklares det at vi omtaler dem under samme i oppgaven. Gjennom analyse har vi funnet likhetstrekk mellom elevenes opplevelser. Samtlige mener gode relasjoner, mestring, tilpasset opplæring og medvirkning er sentralt for inkludering. Vårt utvalg gjør det utfordrende å generalisere funnene til å gjelde flere elever ved alternative opplæringstilbud. Hadde vi imidlertid hatt flere informanter, kunne vi med større troverdighet anerkjent studiens overførbarhet til å gjelde flere elever. I videre forskning kunne det å avdekke forskjeller mellom alternative opplæringstilbud gitt interessante perspektiver på blant annet elevenes faglige og sosiale utbytte, tilbudenes ressursbruk og tilpasningsevne.

Vi ser en overføringsverdi fra studien til skolens inkluderingsarbeid, uavhengig om det er alternative eller ordinære skoletilbud. Alle har behov for trygge relasjoner (Bowlby, 1996, s. 135), og mestringsopplevelser (Jordet, 2020, s. 76). Dette fordrer at lærere er viktige støttespillere for elever i skolen og gjør relasjonsarbeid sentralt i arbeidet for inkludering. Elevers behov for å bli sett, anerkjent, forstått og hørt er uavhengig av hvor opplæringen finner sted. Hva lærere ved alternative opplæringstilbud legger i sin yrkesprofesjonalitet, kontra lærere i ordinære skoletilbud, har ikke vært vårt mål med studien. I forlengelsen av vår studie, tror vi intervju med lærere, både fra alternative og ordinære skoletilbud, kunne bidratt med viktige perspektiver for økt forståelse for

inkluderingsbegrepet. Videre ville det vært interessant og undersøkt likheter og forskjeller i rammefaktorer ved ordinære- og alternative opplæringstilbud.

Studien finner grunnlag for å hevde at elevenes opplevelse av inkludering er større ved det alternative opplæringstilbudet enn ved deres hjemmeskoler. Likevel kan vi ikke påstå det med sikkerhet, blant annet på grunn av vår subjektivitet, og fordi vi har gjort tolkninger av elevenes svar. Hadde vi hatt mer tid, kunne observasjon og flere samtaler med elevene gitt nye perspektiv og større forståelse av deres opplevelse av inkludering. Dersom videre forskning med samme elever hadde fått like resultater som vår studie, kunne vi med større troverdighet hevde at elevenes opplevelse av inkludering er større ved det alternative opplæringstilbudet. Samtidig er elevenes opplevelser dynamiske, og kan over tid endre seg både på grunn av indre og ytre påvirkning.

Inkludering er et stort begrep i norsk skolepolitikk og i det spesialpedagogiske fagfeltet. Gjennom forskningsprosessen har vi fått økt forståelse av begrepet, men vi opplever likevel at begrepet har en kompleksitet det er utfordrende å få tak på. Vår induktive inngang til studien, gjorde at funnene bestemte hvilke teoretiske perspektiver vi har tatt utgangspunkt i. Vi erfarte det som hensiktsmessig å diskutere Nilsen (2017, s. 24-27) sine dimensjoner innenfor inkludering. Ved å ta utgangspunkt i samtlige dimensjoner står vi i fare for kun å bevege oss på overflaten og miste verdifull innsikt. I videre forskning kan det være gunstig å gå i dybden på en av dimensjonene. Eksempelvis kunne man undersøkt den faglig-kulturelle dimensjonene, og utforsket hvordan elever med spesialpedagogiske behov opplever deltakelse i faglige fellesskap. Samtidig presiserer Nilsen at samspillet mellom dimensjonene utgjør helhetsopplevelsen av inkludering, og er derfor et argument for å innlemme samtlige dimensjoner.

Studiens funn viser elever som har positive erfaringer med det alternative opplæringstilbudet. Dette kan ha farget inntrykket vi sitter igjen med av alternative og ordinære skoletilbud. Avslutningsvis vil vi presisere at inkludering gjelder alle elever, uavhengig av forutsetninger og behov. Ambisjonen om inkludering skal bidra til at elever trives i ordinære skoler. Dette gjør det relevant å forske videre på eksistensen til alternative opplæringstilbud. Hva er hensikten til alternative opplæringstilbud, og hvordan forholder skoleledelse og kommuner seg til slike tilbud? Trengs alternative opplæringstilbud for å imøtekomme elevmangfoldet, eller brukes de for å «lette» på trykket i ordinære skoler?



## 7.0 Referanseliste

- Amundsen, M-L. (2014). Ungdoms opplevelse av spesialskole og overgang til videregående skole. *Spesialpedagogikk*, 2014(1), 38-46.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%20%201%202014.pdf>
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tanum-Norli.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 5/22). NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmllui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport 2017.  
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Barneombudet. (2024). *One size fits all?* Rapport fra Barneombudets ekspertgruppe om skolefravær.  
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Andre-publikasjoner/One-size-fits-all-PDF-DIGITAL.pdf>
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 168-193)
- Bowlby, J. (1996). *At knytte og bryde nære band: tilknytning og tab, selvtillid og sorg*. Det lille forlag.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- 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. 186-200). Gyldendal Akademisk.
- Garrote, A., Dessemontet, R. S. & Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school

- based interventions. *Educational research Review*, 2017(20), 12-23.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research: essays*. Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: a modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hagen, K-Ø. & Holø, T. M. (2015, 11.juni). Filips far: - Han bør være rundt funksjonsfriske barn. NRK. [https://www.nrk.no/innlandet/filips-far - -han-bor-vaere-rundt-funksjonsfriske-barn-1.12404994](https://www.nrk.no/innlandet/filips-far--han-bor-vaere-rundt-funksjonsfriske-barn-1.12404994)
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. The Guilford Press.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring – hvordan vi lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2015(1), 1-14. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 41-62. <https://doi.org/10.23865/fou.v11.1778>
- Haug, P. (2020). Tilpasset opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s.11-37). Cappelen Damm Akademisk.
- Hulme, M., Adamson, C. & Griffiths, D. (2023). What helps young people at risk of exclusion to remain in high school? Using Q methodology to hear student voices. *Pastoral Care in Education*, 42(1), 1-21.  
<https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2232363>
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: Til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. E. & Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Lillegården kompetansesenter.  
<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2440014/Irandsonen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (utg. 3.). Gyldendal.
- Lerstad, T. H. & Vespstad, L. (2015, 10.juni). Vil ha elev med Downs syndrom ut av klasserommet. NRK. <https://www.nrk.no/innlandet/vil-ha-elev-med-downs-syndrom-ut-av-klasserommet-1.12403699>

- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Marlina, M. (2017). Teacher's attitude and peer acceptance to children with special needs in inclusive primary schools. *Proceedings of the 9<sup>th</sup> international conference of science educators and teachers (Icset)*, 2017(118), 245-252.  
<https://doi.org/10.2991/icset-17.2017.41>
- Meece, L. J., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual review of psychology*, 57(2006), 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Moen, E. (2017). Utvikling av skolekultur og lærerens handlingsrom i en flerkulturell skole. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 67-81). Gyldendal.
- Nergaard, S. E. (2007). *Smågruppetiltak – til beste for elevene eller skolen?* Lillegården kompetansesenter.
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-35). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K. -A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 615-642). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/>
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=3>
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: lærerens etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Opplæringslova (Ikke i kraft). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Pesonen, H., Kontu, E. Saarinen, M. & Pirttimaa, R. (2016). Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs. *European journal of special needs education*, (31)1, 59-75. <http://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087138>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Prop. 57L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/?ch=1>
- Qvortup, L. (2012): Inklusion – en definition. *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*. 5/12 s. 5–17
- Rundsveen, N., Sivertsen, K. J. & Vespestad, L. (2015, 13. juni). Ulike meninger om spesialskoler. *NRK*. <https://www.nrk.no/innlandet/ulike-meninger-om-spesialskoler-1.12407242>
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet: Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, 71(2), 4-17.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-66). Gyldendal Akademisk.
- Tangen, R. (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. *Spesialpedagogikk*, 76(8), 40-56.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- UNESCO. (1994, 7-10. juni). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the world conference on Special Needs Education: Access and quality, Salamanca, Spain. <https://www.right-to->



[education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca\\_Statement\\_1994.pdf](https://www.unesco.org/sites/default/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf)

- Utdanningsdirektoratet. (2019, 29. januar). *Tiltak for å bedre relasjoner*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#a141037>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 27. oktober). *Utdanningsspeilet*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 5. desember). *Den internasjonale studien PISA*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/#a200996>
- Øthus, M. (2014). *Spesialpedagogens oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Rapport-Rett-til-spesialundervisning-eller-rett-til-deltakelse-19-juni-WEB.pdf>
- Øia, T. (1998). *Generasjonskløften som ble borte: Ungdom, innvandrere og kultur*. Cappelen Akademiske forlag.



## 8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte

Vedlegg 4: Godkjenning fra Sikt

Vedlegg 5: Prosessdokument

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Innledning

- Vi skal bli lærere begge to og går på lærerutdanningen på NTNU. Når man går på siste året der, som vi gjør, så skal vi skrive en masteroppgave. Det handler om å forske på noe i skolen, og vi har valgt å forske på hvordan elever har det på skolen. Derfor er det kjempeflott at du stiller til intervju, så takk for det!
- Det finnes ingen fasitsvar på spørsmålene vi stiller. Vi ønsker å få innblikk i din opplevelse av skolehverdagen. Vi ønsker at vi som fremtidige lærere kan på best mulig måte ta vare på alle elever, og deres innspill kan hjelpe oss til det.
- Vi har taushetsplikt, og vi skal ikke fortelle læreren din noe vi snakker om.
- Det er anonymt. Så det er ingen som kommer til å finne ut gjennom å lese oppgaven vår at det er deg vi har intervjuet.
- Vi tar lydopptak, men det er det ingen andre enn oss som får høre.
- Minne om at det er frivillig å være med, og at elevene kan trekke seg når som helst.
- Si noe om tidsestimaten: cirka 45 min, men vi avslutter når du føler deg ferdig.
- Oppfordre elevene til å ikke nevne navn, men heller si "læreren min" eller "medelev", evt. gi andre navn til lærerne. Dette er for at vi ikke skal kunne kjenne igjen lærerne/medelevene dine.
- Noe elevene lurer på før vi begynner?

#### Introduksjonsspørsmål

- 1) Vi vil gjerne begynne med å bli litt kjent. Vil du fortelle litt om deg selv?
  - *Hvor gammel er du?*
  - *Hva liker du å gjøre på fritiden?*
  - *Hvor lenge har du gått på denne skolen?*

#### Tema 1: Relasjoner med medelever

- 2) Hvem er du mest sammen med på skolen?
  - *Er dere sammen på fritiden også?*
  - *Kan du si noe om hva dere pleier å gjøre på fritiden?*
  - *Kan du fortelle meg litt om hva dere pleier å snakke om? Snakker dere om andre ting enn det du snakker med vennene dine hjemmefra om?*
- 3) Vil du si at du har venner på skolen?
  - *Har du noen venner du treffer utenom skolen, som ikke går på samme skole som deg?*
  - *Hva pleier dere å gjøre sammen?*
  - *Kan du fortelle meg litt om hva dere pleier å snakke om? Snakker dere om andre ting enn det du snakker med vennene dine hjemmefra?*
- 4) Føler du deg noen gang alene på skolen?
  - *Hva gjør du da?*
  - *Kan du beskrive hvordan det føles?*

#### Tema 2: Relasjoner med lærere

- 5) Kan du fortelle meg om lærerne dine?
  - *Er det noe spesielt du liker med lærerne dine? Hva kan være grunnene til at du liker lærerne?*

- 6) Hvis du kommer på skolen og har en dårlig dag, hva er det du gjør da?
- *Føler du at du kan snakke med lærerne dine om ting som plager deg?*
  - *Hvor snakker dere sammen?*
  - *Har læreren din tid til å høre på deg?*
  - *Hva er det læreren din sier? Og spør om?*
  - *Skulle du ønske at læreren din gjorde noe annerledes?*
- 7) Hva har lærerne å si for din trivsel på skolen?
- *Hva er det lærerne gjør/ikke gjør for at du skal ha det bra?*
  - *Er det noe du savner eller skulle ønske læreren din gjorde?*
  - *Fortell gjerne om konkrete eksempler*

### **Tema 3: Medvirkning og trivsel**

- 8) Kan du fortelle om en vanlig dag på skolen?
- *Hvor mye bestemmer du selv av hva du skal gjøre?*
  - *Hvor mye bestemmer læreren din?*
- 9) Hva skal til for at du har det bra på skolen?
- 10) Hva liker du best å gjøre på skolen?
- *Hva er det gøyeste å gjøre i klasserommet? Hva er det gøyeste å gjøre i friminuttet?*
  - *Er du sammen med noen da?*
  - *Hvor mye av dette gjør dere på skolen?*
- 11) Kan du fortelle om en dag du ikke hadde det så bra på skolen?
- *Hva gjorde de rundt deg?*
  - *Turte du å snakke med lærerne? Eller noen av de andre elevene?*

### **Tema 4: Mestring**

- 12) Kan du fortelle om noe du liker?
- *Gjør du noe av det på skolen?*
- 13) Når lærer du best?
- *Hvordan er det her på denne skolen?*
  - *Hvordan er det på hjemskolen?*
- 14) Hva synes du om undervisningen til lærerne dine?
- *Hva pleier lærerne å gjøre?*
  - *Hva skulle du ønske lærerne gjorde?*
  - *Synes du skolearbeid er vanskelig eller lett? Hva er grunnen til at det er vanskelig?*
  - *Hva gjør læreren din når du synes noe er vanskelig?*
  - *Hva gjør du når du synes noe er vanskelig?*
  - *Hva gjør lærerne her annerledes enn det lærerne på hjemskolen gjør?*
- 15) På en skala fra 1-6, hvor mye tro har du på at du får til det du vil?
- *Hvordan var det før du kom til denne skolen? Hvor på skalaen var du da?*
  - *Hva skal til for at du skal få troa på at du kan få til det du vil?*
  - *(Legger opp til at elevene må vurdere seg selv og sammenligne hvordan skolebyttet kan ha påvirket dem)*

### **Tema 5: Tidligere skoleerfaringer**

- 16) Hvilke erfaringer har du fra andre skoler du har gått på?
- *Hva var bra?*
  - *Hva var ikke bra?*
- 17) Kan du fortelle om en vanlig dag på den tidligere skolen?

- *Hva er en god dag?*
- *Hva er en dårlig dag?*

18) Kan du beskrive forholdet ditt til lærerne dine på andre skoler?

- *Hva er annerledes nå?*
- *Hva gjør lærerne du har nå, evt. hva gjør de ikke sammenlignet med tidligere?*

19) Hvordan har du det sammen med medelever nå sammenlignet med tidligere?

20) På en skala fra 1-6, hvordan vurderer du trivselen din på denne skolen? Og hvordan vurderer du trivselen din på hjemskolen din?

21) Nå har vi snakket litt om venner, lærere på skolen og hvordan en dag på skolen ser ut for deg og litt om erfaringer du har fra hjemmeskolen. Er det noe mer du har lyst til å snakke om eller fortelle oss?

#### **Avslutning**

- Nå har vi stilt alle spørsmålene vi har. Er det noe annet du vil si eller fortelle om?
- Minne om at vi har taushetsplikt
- Takk for samtalen og deltakelsen
- Foresatte og læreren din vet at vi har hatt et intervju, så hvis det er noe du senere vil snakke mer om så kan du snakke med dem også (eller meg/oss).
- Alltid lov å trekke seg

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Elevers opplevelse av inkludering ved alternative opplæringstilbud?»

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å finne ut hvordan du opplever skolehverdagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva det betyr for deg hvis du sier ja til å delta.

#### Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut hvordan du opplever skolehverdagen, hva du opplever at skolen og lærerne får til, eventuelt ikke får til. Vi har lyst å snakke med 3-5 elever på din skole eller en skole som er ganske lik den du går på. Vi håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- Kan du fortelle om en vanlig dag på skolen?
- Kan du fortelle om forholdet ditt til lærerne og medelevene dine på skolen?

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra lærerutdanningen på NTNU.

#### Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskerne heter Martine Benno Haugland og Anne Bredal Steinmo.



### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi spør deg om å være med fordi du er elev ved \_\_\_\_\_ skole og fordi du er over 15 år.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette dokumentet.

Hvis du ikke har lyst å være med, er det helt i orden.

### **Hva betyr det for deg å delta?**

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om skolehverdagen din, relasjonen du har til lærerne og medelevene dine, og hvilke ting du trives best med på skolen og hva du ikke liker med skolen.

Martine og/eller Anne vil være med under intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet.

Intervjuet vil ta ca. 45 minutter.



### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for skolen din.



### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan du har det på skolen.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare Martine og Anne som har tilgang til informasjonen. Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg. Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin. Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om. Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg. Vi følger loven om personvern.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 25.mai 2024. Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

### **Dine rettigheter**

Du har rett til å se hvilken informasjon som vi samler inn om deg. Du kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan du si ifra og be forskeren rette opp i det. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit/ og du skriver under på samtykkeskjemaet.



### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med Martine Benno Haugland på telefonnummer: 986 66 197 eller Anne Bredal Steinmo på telefonnummer: 412 65 800.

Du kan også spørre personvernombudet vårt, Thomas Ørnulf Helgesen på telefonnummer: 930 79 038

Sikts personverntjenester har gitt oss råd om hvordan vi skal gjøre dette forskningsprosjektet. Dersom du har spørsmål til Sikt som handler om dette prosjektet, kan du kontakte dem på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller telefon 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen,

Martine Benno Haugland og Anne Bredal Steinmo

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevens opplevelse av inkludering ved alternative opplæringstilbud» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju med Martine Benno Haugland og/eller Anne Bredal Steinmo
- At det jeg mitt sier kan bli tatt opp med både båndopptaker og med telefon gjennom appen «Nettskjema»

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 25.mai 2024

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte

### Deltakelse i forskningsprosjektet

#### *«Elevers opplevelse av inkludering ved alternative opplæringstilbud»*

Det er et spørsmål til deg som foresatt/forelder om samtykke til at ditt barn kan delta i masterprosjektet «Elevers opplevelse av inkludering ved alternative opplæringstilbud». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

#### **Formål**

Prinsippet om inkludering står sterkt i den norske skole, og alle elever uavhengig forutsetninger og behov, har rett til å inkluderes i det ordinære opplæringstilbudet. Likevel vet vi at det er mange elever som får sitt opplæringstilbud uten det ordinære klasserommet. Formålet med dette prosjektet er å forske på hvorvidt de alternative opplæringsarenaene er med på å svekke eller styrke opplevelsen av inkludering. Skoler og lærere trenger mer kunnskap om hvilke faktorer som bidrar til inkludering. Vi ønsker å få tak i hvilke praksiser elevene opplever som inkluderende, hvordan de opplever skolehverdagen og hva de opplever at skolene og lærerne får til, eventuelt ikke får til.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Masterstudentene Martine Benno Haugland og Anne Bredal Steinmo fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU, sammen med veileder Tone Brendløy fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU er ansvarlige for prosjektet.

#### **Hvorfor får barnet ditt spørsmål om å delta?**

Barnet ditt får forespørsmål om å delta i dette prosjektet på bakgrunn av hvilken skole hen går på og fordi hen er over 15 år. Vi har kjennskap til skolen gjennom egne praksisperioder.

#### **Hva innebærer det for barnet ditt å delta?**

Deltakelse i prosjektet vil innebære at barnet ditt skal delta i et intervju sammen med prosjektansvarlig Martine Benno Haugland og/eller Anne Bredal Steinmo. Intervjuet vil vare i omtrent 45 minutter og det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Det overordnede temaet i intervjuet vil være elevens opplevelse av inkludering, og temaer som trivsel, mestring og tilhørighet vil bli tatt opp. Foresatte kan få tilgang til intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt med prosjektansvarlige.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis barnet ditt velger å delta, kan de når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dine og barnet sine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis hen ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Deltakelse i forskningsprosjektet vil ikke påvirke barnets skolesituasjon eller forhold til lærere. Dersom du eller barnet ditt ønsker å trekke samtykke, ta kontakt med en av de prosjektansvarlige på epost eller telefon.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Det er kun de prosjektansvarlige, Martine Benno Haugland, Anne Bredal Steinmo, og veileder Tone Brendløkken som vil ha tilgang til ditt barns personopplysninger. Relevante opplysninger for forskningsprosjektet er barnets alder og lydopptak fra intervjuet. Barnet ditt skal ikke kunne identifiseres og vi vil anonymisere alle personopplysninger, deriblant navn, kjønn og hvilken skole(r) barnet ditt har opplæringstilbudet sitt ved. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver som krever totrinnsfaktorisering.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25.mai 2024, og da vil alt av datamateriale og personopplysninger slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Martine Benno Haugland, epost: [martinbp@stud.ntnu.no](mailto:martinbp@stud.ntnu.no) eller telefon: 986 66 197

- Anne Bredal Steinmo, epost: [annebste@stud.ntnu.no](mailto:annebste@stud.ntnu.no) eller telefon: 412 65 800
- Tone Brendløkken (veileder), epost: [tone.brendlokken@ntnu.no](mailto:tone.brendlokken@ntnu.no) eller telefon: 735 59 697
- NTNUs personvernombud: Thomas Ørnulf Helgesen, epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) eller telefon: 930 79 038

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Martine Benno Haugland og Anne Bredal Steinmo

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevens opplevelse av inkludering ved alternative opplæringstilbud» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn deltar i intervju med Martine Benno Haugland og/eller Anne Bredal Steinmo
- At det barnet mitt sier tas opp med både båndopptaker og med telefon gjennom appen «Nettskjema» (appen krever totrinnsfaktorisering)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 25.mai 2024

---

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Godkjenning fra Sikt

22.05.2024, 14:41

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

904916

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

12.12.2023

**Tittel**

Masteroppgave

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Tone Brendløkken

**Student**

Martine Benno Haugland

**Prosjektperiode**

01.12.2023 - 07.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 07.06.2024.

**Meldeskjema****Kommentar****OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**FORBEHOLD**

Personverntjenester tar forbehold om at rekruttering av elever ikke er i strid med lærer/skolens taushetsplikt.

**TYPE PERSONOPPLYSNINGER**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

**FORELDRE SAMTYKKER FOR ELEVER UNDER 16 år**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene.

**ELEVER 16 ÅR OG ELDRE SAMTYKKER SELV**

Prosjektet vil innhente samtykke fra mindreårige til behandling av personopplysninger. Vår vurdering er at barn over 16 år kan samtykke selv til behandling av særlige kategorier personopplysninger, og 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.

**VURDERINGE IKKE-DPIA**

Prosjektet behandler sensitive personopplysninger om helseforhold ( - om elever mellom 15 - 18 år som får alternative opplæringstilbud (sårbare registrere)

Vanligvis krever dette en mer omfattende vurdering (DPIA). Vi mener det likevel ikke er høy risiko for personvernet og at prosjektet derfor ikke trenger en DPIA.

Dette fordi:

- Alle forskningsdeltakerne får informasjon
- Alle forskningsdeltakerne samtykker, foreldre samtykker for elever under 16 år. Men alle deltakerne kan si nei til deltakelse selv om foreldre har gitt sitt samtykke
- Få personer har tilgang
- Personopplysninger anonymiseres fortløpende
- Varigheten av behandlingen er kort

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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).

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!



## Vedlegg 5: Prosesdokument

Etter i fjor sommer ble vi enige om å skrive masteroppgaven sammen. Vi skrev vårt første arbeidskrav tilknyttet masteroppgaven i oktober og leverer en ferdigstilt masteroppgave sju måneder senere. Det har vært en langvarig prosess, men en prosess vi har trivdes med og lært mye av. Vår gode relasjon var et godt utgangspunkt for samarbeidet. Gjennom studieløpet har vi samarbeidet mye, og vi har hatt flere praksisperioder sammen. Dette har gjort at vi har tiltro til hverandre og kjenner til hverandres styrker og svakheter.

I innledningsfasen av masterskrivingen skulle vi velge tematikk for oppgaven. Det følte ut som et stort valg, men oppleves likevel ganske enkelt for oss. Vi har mange like verdier og lik arbeidserfaring som gjorde at begge ønsket å skrive om inkludering av elever som trenger ekstra støtte.

I denne masteroppgaven har vi etterstrebet å fordele arbeidsmengden likt mellom oss. Det har vært gunstig med masterleseplass ved siden av hverandre, da det har lagt til rette for et tett samarbeid. I tillegg har det bidratt til refleksjon over små justeringer underveis. Vi har også sittet hver for oss og arbeidet individuelt. Dagene vi ikke var sammen, skrev vi logg og holdt hverandre oppdaterte på hva som ble gjort. Når vi møttes igjen, brukte vi ofte den første halvtimen på å prate gjennom det siste arbeidet, for å koble hverandre på. Gjennom hele samarbeidet har det vært lav terskel for å stille hverandre spørsmål og komme med innspill.

Vi har opplevd samarbeidet som hensiktsmessig og nyttig, både for egen læring og for masteroppgaven sin del. I tråd med sosialkonstruktivismen, har vi utviklet større forståelse for inkluderingsbegrepet etter samhandling med hverandre og elevene i studien. Det å alltid ha noen man kan diskutere oppgaven med har følt positivt og det har vært givende å samarbeide. I tillegg anser vi oss som heldige, da vi alltid har vært to som er like investert i oppgaven, og vi har kunnet spørre hverandre om korrekturlesing og faglige innspill. Noe vi opplever som positivt for oppgaven og vår egen del er at vi har hatt mulighet for mye muntlig refleksjon og diskusjon. Vi snakket oss eksempelvis gjennom hele drøftingen før vi begynte skriveprosessen.

Likevel har vi opplevd noen utfordringer med samarbeidet. Eksempelvis har vi hatt ulike fremgangsmåter i arbeid med teorikapittelet og med analysen. I teorikapittelet var vi uenige om hvor selvstendig vi skulle presentere teoretiske perspektiver, og hvor ofte vi måtte referere til kilder. En fare ved å ikke være selvstendig i teorikapittelet kan være at det blir for oppramsende, samtidig som det er risikabelt å utelukke kildehenvisninger og utfordrende å skrive om med egne ord uten å plagiere. Der møtes vi på midten, samt gikk en ekstra rundt gjennom APA 7th-manualen. Det har også vært utfordrende å forklare alle valg man gjør overfor samarbeidspartneren sin. Likevel opplever vi at oppgaven har blitt bedre av den grunn, fordi det har tvunget oss til å reflektere over valg vi ikke hadde gjort dersom vi skrev alene.

En annen utfordring har vært hvordan vi skulle begynne på oppgaven. Innledningsvis ville vi jobbe med det samme kapittelet. Vi erfarte fort at det var mest hensiktsmessig å fordele noen kapitler mellom oss. Det førte til at en skrev en grov skisse, før den andre leste over og kom med faglige innspill og omformuleringer, før vi satte oss sammen og ble enige om hvordan vi skulle strukturere kapitlene. Når det gjelder teori-, analyse-, og diskusjonskapittelet, arbeidet vi parallelt med disse. Det har vært tidkrevende, men gitt oppgaven god faglig sammenheng.

Gjennom fem år som lærerstudenter har vi opparbeidet oss visse preferanser når det gjelder oppgaveskriving. Vi har erfart at vi tidvis har ulike preferanser, men ser verdien av dette. Det har gjort at vi har reflektert og argumentert over egen skrivestil og slik sett utviklet våre akademiske ferdigheter.

I tillegg til utvikling av egen skrivestil, har samarbeidet gitt oss innsikt i hvordan vi må tilpasse oss i et samarbeid. Ulleberg (2004, s. 19) baserer seg på Bateson sin kommunikasjonsteori som understreker at relasjoner foregår i en sirkulær bevegelse. Gjennom samarbeidet har vi blitt mer bevisste på vår egen opptreden, og hvordan vi har påvirket hverandre.

Vi har to ulike personligheter og for vår del har det bydd på noen utfordringer, men mest av alt positivt utbytte. Å ha noen å lene seg på har vært betryggende. Samtidig har det å ha en samarbeidspartner gjort at vi har satt oss frister vi har overholdt. Av respekt for den andre har vi opptrådt profesjonelt og gjort arbeidet etter best mulig evne. Vi opplever at vi og masteroppgaven har hatt nytte av samarbeidet.

#### Referanseliste

Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori: med historier fra veiledningspraksis*. Universitetsforlaget.

