

Alternativ opplæringsarena

En kvalitativ studie av i hvilken grad den alternative opplæringsarenaen kan bidra til inkludering og tilpasset opplæring.

Marthe Vigsnes

VEILEDER

Lise Barsøe

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for lærerutdanning

Master

Forord

Innleveringen av masteroppgaven markerer slutten på fem fine, lærerike og utfordrende år på grunnskolelærerutdanningen 1-7. Det å skrive en masteroppgave har til tider vært krevende, men likevel er det en prosess som jeg er takknemlig for å ha gjennomført. Det å få gå i dybden på et tema som interesserer meg har både vært motiverende og lærerikt. Nå som oppgaven er ferdig, ser jeg fram til å ta fatt på arbeidslivet med fornyet innsikt og erfaring. Gjennom prosessen har jeg fått god hjelp og støtte, og det er derfor mange som fortjener en stor takk.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine tre informanter. Takk for at dere har tatt dere tid til å delta i dette prosjektet, og delt deres opplevelser og erfaringer med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Jeg vil også takke min dyktige veileder Lise Barsøe. Takk for den gode veiledningen du har gitt meg, med konstruktive og gode tilbakemeldinger på alt fra innhold til struktur. Du har også gitt meg motivasjon gjennom prosessen og stilt opp ved behov. Det har jeg satt stor pris på.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine gode venner, medstudenter og familie. Takk for at dere har vist forståelse for prioritering av masteroppgaven, og for at dere har støttet meg, motivert meg og stilt opp når det har vært behov.

Kristiansand, mai 2022

Marthe Vigsnes

Sammendrag

I dagens skole er det et stort fokus på å inkludere alle elever i skolen og tilpasse opplæringen etter deres behov. Til tross for dette tyder det på at det fortsatt er elever som blir segregerte fra undervisningen. Det er ikke alle elever som trives i skolen eller mestrer det som forventes, og av den grunn er det enkelte som får tilbud om å få en del av opplæringen på en alternativ opplæringsarena. Formålet med denne studien er å sette fokus på i hvilken grad tilbudet om alternative opplæringsarenaer kan gi en tilfredsstillende opplæring. Med tanke på skolens fokus, ble problemstillingen for studien denne: *I hvilken grad kan den alternative opplæringsarenaen bidra til inkludering og tilpasset opplæring?*

Gjennom tre semi-strukturerte intervjuer med lærere fra både nærskoler og den alternative opplæringsarenaen, har jeg fått innsikt i deres tanker om tilbudet. Hensikten med dette er at jeg får se den alternative opplæringsarenaen fra flere perspektiver. For å kunne svare på problemstillingen er funnene fra intervjuene sett i lys av relevant teori. Dette danner grunnlaget for drøftingsdelen i oppgaven.

Funnene fra studien viser at den alternative opplæringsarenaen har mye å tilføre elevenes skolehverdag og læringspotensial. Det er en høy voksentetthet og en liten gruppe elever. Det er ikke fokus på det «skolske», men i større grad på det mellommenneskelige. I denne oppgaven har fokuset vært rettet mot livsmestring, motivasjon og mestring, relasjoner og sosial kompetanse. Funnene viser også at samarbeidet mellom skolene kan virke noe tilfeldig og uformelt, ettersom det skjer liten overføring av kompetanse. Dette kan reise spørsmålet hvorvidt arenaen har en virkning i det lengre løp, og om tilbudet gir elevene en bedre skolehverdag innenfor nærskolen.

Abstract

In today's school, there is a great focus on including all students and adapting the education to their needs. Despite this, it seems like there are students who are segregated from the ordinary education. Not all students thrive in school or acquire what is expected, and for that reason some are offered to receive part of the education in an alternative education program. The purpose of the study is to focus on the extent to which the offer of alternative education programs can provide a satisfactory education. Given the school's focus, the problem statement for the study will be: *To what extent can the alternative education program contribute to inclusion and adapted education?*

Through three semi-structured interviews with teachers from both local schools and the alternative education program, I have gained insight into their thoughts on the offer. The intention is that I get to see the alternative education program from several perspectives. In order to answer the statement of the problem, the findings from the interviews are seen in light of relevant theory. This forms the basis for the discussion part of the thesis.

The results from the study demonstrate how teaching through the alternative education program adds to the students' school life and their learning potential. There is a high adult density and a small group of students. The focus is not on the academic, but rather on the interpersonal. In this thesis, the focus has been on life skills, motivation and mastery, relationships, and social competence. The findings also show that the collaboration between the schools can seem unsystematic and informal, as there is a limited transfer of competence. This may raise the question of whether the arena is effective in the long run, and whether the offer gives students a better school day within the local school.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1. Problemstilling	2
1.2. Bakgrunn for valg av tema	3
1.3. Avgrensninger	3
1.4. Oppbygning av oppgaven	4
2. Teori	5
2.1. Et historisk tilbakeblikk	5
2.2. Inkludering og likeverd	6
2.3. Inkludering i skolen i dag	7
2.4. Tilpasset opplæring og spesialundervisning	10
2.5. Agent i eget liv – livsmestring og selvstendighet	11
2.6. Motivasjon og mestring	11
2.7. Relasjoner	13
2.8. Sosial kompetanse	14
3. Metode	17
3.1. Vitenskapsteoretisk grunnlag	17
3.1.1. Fenomenologi	17
3.1.2. Hermeneutikk	18
3.1.3. Teoretisk tilnærming	18
3.2. Valg av metode	19
3.2.1. Det kvalitative forskningsintervjuet	19

3.3.	<i>Datainnsamling</i>	20
3.3.1.	Utvalg	20
3.3.2.	Informasjonsskriv og intervjuguide	21
3.3.3.	Gjennomføring av intervju	21
3.3.4.	Transkribering av datamateriale	22
3.4.	<i>Analyseprosess</i>	23
3.5.	<i>Forskningsetikk</i>	24
3.6.	<i>Undersøkelsens kvalitet</i>	25
3.6.1.	Reliabilitet	25
3.6.2.	Validitet	26
3.6.3.	Generaliserbarhet	26
3.7.	<i>Mulige feilkilder</i>	27
4.	Funn	28
4.1.	<i>Årsak til opprettelse og bruk av alternative opplæringsarenaer</i>	28
4.2.	<i>Elevens utbytte</i>	30
4.2.1.	Livsmestring	30
4.2.2.	Mestring og motivasjon	31
4.2.3.	Relasjoner	31
4.2.4.	Sosial kompetanse	32
4.3.	<i>Inkludering</i>	32
4.4.	<i>Samarbeid</i>	33
4.4.1.	Samarbeid før oppstart	33
4.4.2.	Samarbeid under oppholdet	34
5.	Drøfting	35

5.1.	<i>På hvilket grunnlag tilbys den alternative opplæringsarenaen?</i>	35
5.2.	<i>I hvilken grad fører den alternative opplæringsarenaen til inkludering?</i>	36
5.3.	<i>Hvilket utbytte har eleven av å gå på den alternative opplæringsarenaen?</i>	38
5.3.1.	Livsmestring	38
5.3.2.	Motivasjon og mestring	39
5.3.3.	Relasjoner	40
5.3.4.	Sosial kompetanse.....	41
5.4.	<i>Hvilken grad har dette overføringsverdi til resten av skolegangen?</i>	42
6.	Avslutning	45
	Litteraturliste	47
	Vedlegg	51
	<i>Vedlegg 1: selvplagiat</i>	52
	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærer ved alternativ opplæringsarena</i>	53
	<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærere ved nærskolen</i>	56
	<i>Vedlegg 4: Intervjuguide AO</i>	59
	<i>Vedlegg 5: Intervjuguide NS</i>	61
	<i>Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD</i>	62

1. Innledning

I denne studien skal det settes fokus på i hvilken grad tilbudet om alternative opplæringsarenaer kan gi en tilfredsstillende opplæring. Hovedregelen i den norske skolen er at alle barn har rett og plikt til grunnskoleopplæring, uavhengig av individuelle forutsetninger for læring (Opplæringslova, 1998, §2-1). I tillegg er det lovpålagt at elevene skal få opplæringen i sin klasse/basisgruppe (Opplæringslova, 1998, §8-2). Likevel er det ikke alle elever som passer inn i et vanlig klasserom, og de får derfor kanskje ikke et tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Tilbudet om en alternativ opplæringsarena kan derfor være en mulighet hvis dette er til «barnets beste», jf. Barnekonvensjonen (1989) art. 3 nr. 1. Ifølge rundskrivet 3-2010 til Utdanningsdirektoratet (2020) er spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1 «det praktisk mest relevante rettslige grunnlaget for bruk av alternative opplæringsarenaer for en enkeltelev, i hele eller deler av opplæringen.» Opplæringslova (1998, §5-1) åpner altså opp for en slik løsning dersom det fremgår av enkeltvedtaket at bruk av alternative opplæringsarenaer er nødvendig for at elevene skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen.

«En alternativ opplæringsarena karakteriseres av at en eller flere elever mottar sin opplæring på et annet sted enn skolens område. Eksempel på alternative opplæringsarenaer kan være leirskoler, bedrifter og bondegårder.» Slik beskrives alternativ opplæringsarena i rundskrivet 3-2010 (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Det er en skole-liknende arena der elever med behov for det får deler av undervisningen mer tilpasset sine behov. I rapporten «Er alle med?» (Jahnsen et al., 2012, s. 11), en kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak, skrives det at målgruppen for slike tilbud er elever som viser problematferd og/eller lav motivasjon for skolearbeid eller andre tegn på manglende trivsel og tilpasning i skolen. I samme rapport (Jahnsen et al., 2012, s. 13), skilles det mellom tre lokaliseringer for disse smågruppene:

- *Interne tiltak*, der smågruppetiltakene er administrert av grunnskolen og de er lokalisert der.
- *Eksterne tiltak* blir lokalisert et annet sted enn på skolen, men grunnskolen har fortsatt det administrative ansvaret.

- *Selvstendige enheter* derimot er skoletiltak som administrativt ikke ligger under en grunnskole, og er lokalisert utenfor skolen. Dette kan for eksempel være «inn på tunet»-tiltak på gårder.

Begrepet «alternative opplæringsarenaer» viser til læringsarenaer som er fysisk på andre steder enn skolen. Det kan derfor både være eksterne tiltak og selvstendige enheter, avhengig av hvem som administrerer (Jahnsen et al., 2012, s. 13). I denne oppgaven vil det være fokus på eksterne tiltak, ettersom den alternative opplæringsarenaen som er utgangspunktet for denne studien administreres av kommunen.

1.1. Problemstilling

Gjennom prosessen med masteroppgaven har problemstillingen gått gjennom en rekke forandringer. Til slutt har jeg endt opp med denne, som jeg skal forsøke å svare på i studien:

I hvilken grad kan den alternative opplæringsarenaen bidra til inkludering og tilpasset opplæring?

I den ordinære skolen skal det være et stort fokus på inkludering og tilpasset opplæring, men likevel er det elever som strever med å passe inn i den ordinære skolen. Enkelte elever vil dermed få tilbud om å komme til en alternativ opplæringsarena (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005, s. 28). Dette ønsker jeg å utforske nærmere gjennom å intervju en lærer på den alternative opplæringsarenaen, samt to lærere fra to forskjellige lokale skoler. På denne måten vil jeg få et innblikk i ulike erfaringer.

Problemstillingen dekker oppgaven som helhet, men for å konkretisere det jeg ønsker å komme frem til, vil jeg benytte meg av noen forskningsspørsmål:

På hvilket grunnlag tilbys den alternative opplæringsarenaen?

Hvilket utbytte har eleven av å gå på den alternative opplæringsarenaen?

Hvilken grad har dette overføringsverdi til resten av skolegangen?

1.2. Bakgrunn for valg av tema

Jeg var lenge i tvil om hva jeg ville skrive om, og i hvilken retning jeg ville gå. Det var mye jeg kunne velge å skrive om, men ingenting som traff meg eller som jeg ble motivert for. Etter hvert kom jeg over «alternative opplæringsarenaer». Jeg hadde lite kunnskap om dette tilbudet fra før, men fra første gang jeg leste om det fanget det interessen min. Fra vikarjobb og praksis har jeg hørt om elever som får deler av undervisningen et annet sted, uten at jeg forsto helt hva det gikk ut på. Min umiddelbare tanke var at et alternativt opplæringstilbud vil kunne være med å skape en bedre skolehverdag for enkelte. Derfor valgte jeg å skrive om dette, slik at jeg kan få mer kunnskap og en dypere innsikt i tilbudet. Personlig ser jeg stor verdi i at alle elever skal ha det bra på skolen og få et godt utbytte av opplæringen. Det kan derimot tyde på at ikke alle elever trives like godt, noe som kan påvirke deres læring.

1.3. Avgrensninger

På grunn av oppgavens begrensede omfang er det nødvendig å gjøre enkelte avgrensninger. Først og fremst vil mitt hovedfokus være på barneskolen, nærmere bestemt mellomtrinnet, ettersom det er denne aldersgruppen den alternative opplæringsarenaen er ment for. Jeg studerer GLU1-7, noe som vil si at alderstrinnene vil passe godt til min kompetanse og hva jeg ønsker å lære fra denne studien.

Den største begrensningen jeg har gjort i denne studien er i forhold til utvalget. Jeg har tre informanter og tar utgangspunkt i en alternativ opplæringsarena. Det er som nevnt begrensninger i tid og omfang i denne studien, men i dette tilfellet handler det om utfordringen med å finne informanter. På grunn av pandemien og begrenset med tid hos informantene, har flere takket nei til forespørsel om intervju.

Det er også gjort noen bevisste valg i forhold til hvilke fokusområder jeg vektlegger. Alternative opplæringsarenaer er et stort og omfattende tema som man kunne skrevet mye om. Ettersom lengden på denne oppgaven er begrenset, måtte jeg ta noen valg om hvilke undertemaer jeg ville inkludere. Ut ifra intervju og analyse har temaene som har kommet fram gitt grunnlaget for fokuset i oppgaven. Dette gjelder blant annet inkludering og hvordan skolene kan tilpasse opplæringen til elevene. I tillegg kom det fram i funnene, ulike utbytter

som elevene får av å gå på den alternative opplæringsarenaen: livsmestring, motivasjon og mestring, relasjoner og sosial kompetanse.

1.4. Oppbygning av oppgaven

Neste kapittel vil gi en presentasjon av teori som belyser problemstillingen. Kapittelet innledes med et kort historisk tilbakeblikk slik at man får en forståelse av hvordan synet på inkludering og segregering har utviklet seg i norsk skole. Videre vil det bli gjort rede for begrepene inkludering og likeverd, og hvordan inkluderingen er tenkt i dagens skole. Da denne oppgaven handler om alternative opplæringsarenaer, vil et viktig spørsmål være hvorvidt det er mulig med inkludering når elevene oppholder seg deler av uka et annet sted enn sine medelever. Begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning vil bli gjort rede for, ettersom de står sentralt i forhold til inkluderingsbegrepet. Tilpasset opplæring handler om alt som skjer i skolen, men i denne oppgaven vil det bli lagt vekt på livsmestring, motivasjon og mestring, relasjoner og sosial kompetanse.

I kapittel 3 vil metoden og de metodiske valgene jeg har tatt i studien bli presentert og drøftet. Det vil bli gjort rede for det vitenskapsteoretiske grunnlaget, fremgangsmåte, analyseprosessen, forskningsetikken, undersøkelsens kvalitet og feilkilder. Dette gjør jeg for å gjøre studien så gjennomiktig som mulig, slik at leseren får innblikk i alle valgene jeg har gjort.

I kapittel 4 presenteres hovedfunnene fra intervjuene, som jeg har transkribert fra lydopptak til tekst. Materialet har blitt analysert gjennom flere prosesser og kategorisert i ulike kategorier som er relevante for min problemstilling.

I kapittel 5 blir resultatene drøftet i lys av teorien, slik at det blir mulig å besvare problemstillingen. Kapittelet deles inn i fire hoveddeler, der jeg skal drøfte hvorfor alternative opplæringsarenaer er opprettet og brukt, hvordan inkluderingen blir ivaretatt, hvilket utbytte elevene får av dette tilbudet og om det har en overføringsverdi til resten av tiltaket.

I kapittel 6 vil jeg avslutningsvis oppsummere studien. Her skal det fremkomme hva studien har kommet fram til og i hvilken grad jeg har svart på problemstillingen.

2. Teori

Dette kapittelet innledes med et kort historisk tilbakeblikk for å se på utviklingen av hvordan elever med spesielle behov har gått fra å være segregerte til å bli inkluderte i den ordinære skolen. Dette kan det gi et innblikk i hvorfor de alternative opplæringsarenaene har blitt opprettet. Videre blir begrepene inkludering og likeverd presentert, for så å se mer på hvordan inkluderingen fungerer i skolen i dag. Deretter blir forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning presentert. Teoridelen avsluttes med hvilket utbytte elevene kan få på en alternativ opplæringsarena.

2.1. Et historisk tilbakeblikk

Gjennom skolehistorien har Norge vært gjennom ulike faser for hvordan elever med spesielle behov skulle få den opplæringen de har behov for. Fra å skille elever i spesialskoler og ordinære skoler, til å integrere alle elever i ordinær skole, og til nå å ha en skole fokuserer på inkludering (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005, s. 13-14). Denne utviklingen vil presenteres kort i de neste avsnittene.

Spesialundervisning kan spores mange år tilbake, men det var først i 1951 vi fikk spesialskoleloven, som sa at det var statens ansvar å sørge for skoletilbud for elever med spesielle behov (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005, s. 14). I denne tiden var det segregeringsideologien som dominerte, noe som vi ser at elever med spesielle behov skulle skilles ut og få opplæringen i egen gruppe eller skole for spesialundervisning (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005, s. 26). Om elevene fremsto annerledes på en eller annen måte, var det da naturlig å tenke at de skulle få opplæring i en egen skole. Dette kunne være alt fra elever med lærevansker og atferdsproblemer til elever med funksjonshemninger (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005, s. 14).

I begynnelsen av 1960-tallet begynte tanken om integrering å komme til Norge, og i 1975 forsvant loven om spesialskolen etter revisjon av skoleloven (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005, s. 14). Dette førte til at alle de statlige spesialskolene ble nedlagt i 1992, og alle elevene skulle integreres i vanlig skole (Utdanningsnytt, 2012). Skolen ble nå et sted hvor alle hørte til, uavhengig av elevenes forutsetninger. Spørsmålet videre er ikke om eleven skal ha en

plass i skolen, men hvilken plass eleven skal ha (Olsen, 2020, s. 5). Integrering er det motsatte av segregering og vil si at man setter enkelte deler sammen til en helhet (Dalen, 2006, s. 13). Det handlet om å kunne tilby elever med ulike utfordringer, tilbud om opplæring i tilknytning til et vanlig undervisningstilbud (Dalen, 2006, s. 25).

Videre ble det en debatt om at mange elever var integrert i skolen, men ikke inkludert i fellesskapet. Inkludering som et pedagogisk prinsipp ble satt fokus på av Unesco, i Salamanca i 1995. Som følge av det kom begrepet inkludering inn for fullt i skolen på slutten av 1990-tallet (Olsen, 2020, s. 6), og inkluderingsbegrepet har vokst seg sterkt i norsk skole gjennom de siste 30 årene. Selv om inkluderingsprinsippet står sentralt i skolen, finnes det fortsatt elever som kan trenge alternative opplegg utover det skolen opplever at de har kapasitet til å tilby (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005, s. 28). Tradisjonelt har en sett på segregering som nødvendig til en viss grad for å gi elever med ulike utfordringer den opplæringen som skal til for at de senere skal kunne integreres og inkluderes i samfunnet (Dalen, 2006, s. 28).

2.2. Inkludering og likeverd

Inkludering og likeverd er prinsipper som lenge har preget den norske fellesskolen. Det innebærer at alle elever skal oppleve å bli akseptert for den de er og være en del av et fellesskap (Stai, 2021). Læringsmiljøsenderet (2020) skriver at «Inkludering innebærer at den enkelte elev opplever sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset evner og behov slik at eleven lærer og utvikler seg både menneskelig og faglig». Det handler om at det skal være rom for alle elever i alle områder av skolehverdagen. Elever trenger å være en del av et fellesskap, og sosial tilhørighet er en viktig ramme for læring og utvikling i skolen (Statped, u.å.).

Prinsippet om inkludering er en rettighet som fremkommer i læreplanens overordnede del, der det står at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartement, 2020). I tillegg kommer det fram i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) at inkludering og deltakelse er avgjørende for menneskers verdighet, og at det skal fremstå som et hovedprinsipp i utdanningssystemet. Det er fastslått at alle elever har rett til å gå på sin nærscole og tilhøre egen basisgruppe (Opplæringslova, 1998, §8-1 & §8-2). Dette kan påvirkes av retten til spesialundervisning, noe jeg vil komme tilbake til (Hølland, 2021, s. 10-11).

Likeverdsprinsippet forutsetter at «alle elever skal ha like muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2020). De skal bli møtt med realistiske mål og utfordringer de kan strekke seg etter, og ingen skal bli ekskludert fra fellesskapet på grunn av forutsetninger, interesser, talenter, kjønn, alder sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn (Nordahl et al., 2018, s. 30). Ettersom elevene har ulike forutsetninger for å lære, betyr det at likeverdsprinsippet ikke betyr at alle skal behandles likt, men det skal gis lik mulighet til faglig og sosial utvikling (Hølland, 2021, s. 15).

2.3. Inkludering i skolen i dag

Helt siden spesialskolene ble lagt ned i Norge, har det store spørsmålet vært om hva som er best for elevene som har rett til spesialundervisning: å få undervisning i segregerte tiltak eller innenfor skolens ordinære opplæring. Det er vanskelig å gi et klart svar ettersom elevmangfoldet er stort, og i tillegg kommer det an på kvaliteten i det ordinære opplæringstilbudet (Uthus, 2017, s. 133-134). I dag er det tilsynelatende enighet om at Norge skal arbeide for en inkluderende skole, men det er usikkert om det er slik i praksis.

Samtidig som de statlige spesialskolene ble lagt ned ble det satt i gang en nyetablering av spesialklasser, alternative skoler og forsterkede skoler i kommunene (NOU 2003:16, s. 91). I 1980 var antallet elever på statlige spesialskoler på sitt høyeste med litt over 3500. Ni år etter skolene ble nedlagt, er det dokumentert at 1797 elever gikk på spesialskoler. I 2004 har dette økt til 3000 elever som er segregerte i skoletilbudet. Kun 500 færre enn da spesialskolene fantes (Statistisk sentralbyrå, 2006, s. 167). I rapporten «I randsonen» ble det kartlagt at elevtallet i alternative opplæringsarenaer er doblet fra 1991, og at det i 2006 var ca. 2200 elever i grunnskolen som benyttet seg av et slik tilbud fra en til fem dager i uka (Jahnsen et al., 2006, s. 7). Ifølge Ogden kan økningen av elever i segregerte tilbud ikke kan forklares med at det har blitt flere elever med særskilte vansker enn før. Det kan muligens ha sammenheng med at elever som tidligere ble vurdert som «ikke opplæringsdyktige» har blitt skolens ansvar, og at terskelen for å ta dem ut av klasserommet har blitt lavere (Ogden, 2012).

Ifølge Ogden hører vi først positive elevhistorier når elever med særskilte vansker blir segregerte fra ordinær undervisning, og for eksempel blir sendt til alternative opplæringsarenaer. Han påstår at kravene til oppførsel, innsats og prestasjoner er satt så høyt,

at elevene ikke har sjans til å lykkes. Han legger også til at skolens manglende kompetanse, lite fleksibilitet i undervisningen, liten ressursinnsats, negative holdninger og moralisering kan presse elevene over i andre tiltak (Ogden, 2012).

Thomas Nordahl er en av forkjemperne for den inkluderende skolen og er bekymret for at stadig flere elever går på spesialskoler. Ifølge ham finnes det ingen grense for inkludering, og han påstår at det handler om læreres holdninger og handlinger. Han mener at det er mulig for den ordinære skolen å inkludere alle (Holterman, 2018). Ogden (2012) ser i motsetning til Nordahl at det kan være utfordrende å inkludere alle i klasserommet. Det er ikke alle elever som skal gå i ordinære klasser, ettersom noen har så store hjelpebehov at de trenger en individuell opplæring utenfor klasserommet.

I rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl et al., 2018) er konklusjonen at dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende. Dette begrunnes med at organiseringen og innholdet fører til at mange barn ikke får en tilhørighet i fellesskapet. I tillegg møter elevene ansatte uten spesialpedagogisk kompetanse, det tar tid før tiltakene iverksettes og de får et dårligere læringsutbytte (Nordahl et al., 2018, s. 215). Ekspertgruppen kommer derfor med forslag til regelverksendringer, der blant annet retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisningen erstattes med nye bestemmelser som skal sikre barn og unges pedagogiske og spesialpedagogiske behov på en bedre måte (Nordahl et al., 2018, s. 253). Nordahl og ekspertgruppen setter fokus på prinsippet om den «minst restriktive plassering» for å oppnå inkludering i skolen. Det innebærer at alle barn og unge så langt det er mulig skal ha tilhørighet i fellesskapet, og den hjelp og støtte de trenger skal som hovedprinsipp gis i den enkelte klasse. Om det er nødvendig å flytte eleven, bør det være kortest mulig vei på kortest mulig tid (Nordahl et al., 2018, s. 234).

Forslaget til ekspertutvalget har fått blandet mottagelse. Det er enighet om beskrivelsen av utfordringene og at det må jobbes mer med holdninger, at elevene må involveres mer og at hjelpen må gis av kvalifisert personale. Det er derimot ulike meninger om de forslag til tiltak som foreslås. Mange er negative til å ta bort retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 44-45). Bjørnsrud og Nilsen (2018) er blant de som mener at Nordahl-rapporten kan få svært omfattende konsekvenser for det spesialpedagogiske fagfeltet dersom forslagene blir fulgt opp. De mener at kunnskapsgrunnlaget er viktig for forståelsen av situasjonen på feltet, men er tvilende til

analysen og forslagene som blir presentert, særlig til forslaget om å ta bort retten til spesialundervisning. I stedet for at de «svakeste» elevene mister sin rettighet, bør man sette seg inn i hva rettigheten innebærer og at innsatsen og kompetansen økes.

Uthus (2017, s. 134-137) viser til sin studie (2014) der hun intervjuer spesialpedagoger om deres praksis. Uthus skriver om muligheter og begrensninger i forhold til inkludering i ordinær opplæring. Når det kommer til muligheter påpekes det at elevene møtes med høyere forventninger grunnet at det faglige nivået er høyere, noe som kan utgjøre en drivkraft. Forventningene er derfor av stor betydning for elever med særskilt behov og for deres selvbilde. Dette forutsetter at forventningene står til det elevene kan mestre. I tillegg vil skolen få erfaring og et mer utvidet og nyansert syn på elevers muligheter for læring (Andersen & Lambert, 1977), og både elevene med særskilte behov og medelevene får erfare forskjellighetene seg imellom.

Når det kommer til begrensningene inkludering kan føre til, erfarer spesialpedagogene i Uthus sin studie at mange av elevene med særskilte behov henger etter faglig. På grunn av det kan medelevene oppleve det som en belastning å samarbeide med dem som oppleves faglig svake. Inkluderingen kan da virke mot sin hensikt, og elevene blir heller utestengte, isolerte og ensomme. Spesialpedagogene erfarer at mange elever kan oppleve sosiale og emosjonelle omkostninger med å være plassert i ordinære klasserom (Uthus, 2017, s. 138-139). Opplevelsen av å være inkludert er subjektivt, og det er bare eleven selv som vet om de opplever inkludering. For eksempel er det ikke sikkert at en elev som preges av sterk sosial angst opplever inkludering i en stor klasse. Det må alltid gjøres individuelle vurderinger om hva som er til elevens beste (Olsen, 2020, s. 13).

Når vi nå har sett på muligheter og begrensninger i en inkluderende skole, er det en fin overgang til muligheter og begrensninger i segregert opplæring. Spesialpedagogene erfarer at elevene opplever å høre til og mestre de faglige aktivitetene i segregerte tiltak (Uthus, 2017, s. 140). Festinger (1954) belyser dette med sin sammenligningsteori. Mennesker sammenligner seg selv med andre og ser etter likheter og forskjeller, noe som får betydning for vår selvoppfatning. Når elevene ser at de ikke mestrer det faglige eller sosiale, sammenlignet med sine medelever, blir selvoppfatningen deres truet. I en segregert opplæring kan elevene være med elever som befinner seg på noenlunde likt nivå. Spesialpedagogene opplever at elevene trives og opplever verdifulle vennskap (Uthus, 2017, s. 142). I forhold til ulemper mener

Ogden (2012) at segregeringen skaper en ny form for «utenforskap», og skolene utvikler ikke tilbud eller kompetanse for denne gruppen elever. Derfor kan en si at denne utviklingen gir en negativ spiral, der prosessen blir selvforsterkende. Nergård (2007, s. 105) setter et spørsmålsteget i forhold til om den alternative opplæringsarenaen er til beste for elevene eller skolen og om det er noen former for tilpasset opplæring som er mer gagnlig for skolen enn for elevens behov. Skolen kvitter seg med ubehagelige problemer, samtidig som den hevder at den ivaretar enkeltelevers interesse.

2.4. Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Inkludering og likeverd er målet i den norske skolen, men for å nå disse er det nødvendig at tilpasset opplæring ligger til grunn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som står svært sentralt i skolen, og i Opplæringslova (1998) § 1-3 står det nedfelt at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.» Dette omfatter alle elevene i en klasse, og inkluderer derfor både de som synes skolen er utfordrende og de med stort læringspotensial. Ved å tilrettelegge opplæringen med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter vil man tilpasse opplæringen, slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Den tilpassede opplæringen er nøkkelen til å realisere målet om en inkluderende og likeverdig opplæring (Hølland, 2021, s. 15). NOU 2003:16 (2003) påpeker at dersom tilpasningen er utilstrekkelig, kan det føre til mer spesialundervisning, som igjen ofte gir segregerte tilbud.

Selv om tilpasset opplæring handler om å tilrettelegge opplæringen for alle elevene i en klasse, er det ingen individuell rett for den enkelte elev. Om elevene ikke får eller har et tilfredsstillende utbytte av den tilpassede opplæringen, har de rett til spesialundervisning, jf. §5-1 (Opplæringslova, 1998). På denne måten kan den likeverdige opplæringen sikres. Elevene har kun rett til spesialundervisning om det foreligger en sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998, §5-3). Elever med enkeltvedtak kan for eksempel jobbe etter andre læringsmål enn de andre elevene, få undervisning i mindre grupper, at en lærer eller assistent følger opp eleven i klassen eller at eleven får særskilt tilpasset utstyr. Spesialundervisningen skal med andre ord tilpasses den enkelte elev sine behov (Utdanningsdirektoratet, 2018). I følge «Veilederen spesialundervisning» må det finnes en særskilt hjemmel dersom en elev

skal tas ut av opplæringen, på for eksempel på en alternativ opplæringsarena. Dersom eleven har fått innvilget rett til spesialundervisning eller særskilt språkopplæring, kan det gi rettslig grunnlag til opplæring utenfor klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2021b, 2.9).

2.5. Agent i eget liv – livsmestring og selvstendighet

I formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, §1-1) står det at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» I tillegg har folkehelse og livsmestring blitt innført som et av de tre nye tverrfaglige temaene (Kunnskapsdepartement, 2020). Temaet skal være med på å bidra til å gi elevene kompetanse til å kunne forstå og påvirke faktorer som er avgjørende for å kunne mestre livet. Elevene skal lære å håndtere medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte. Dette er med på å ruste elevene til å mestre livet og kunne bli agent i sitt eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 16). Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 18) påpeker at «elevenes selvstendighet og evne til å fungere som agent i eget liv kan ikke utelukkende fremmes gjennom kunnskapsformidling.» Det kommer også frem at positiv selvoppfatning, motivasjon, positive relasjoner, selvregulerende ferdigheter og klare verdier er sentrale forutsetninger for livsmestring og selvstendighet.

2.6. Motivasjon og mestring

I denne delen vil jeg belyse motivasjon og mestring i skolen. Dette er to begreper som kan behandles som enkeltstående temaer, men likevel har de en klar sammenheng. Forventning om mestring spiller en sentral rolle i forhold til motivasjonen, og temaene vil derfor belyses sammen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 119). Ifølge Manger (2012, s. 6) er det flere faktorer som påvirker læringen til elever, men motivasjon og mestring er en svært viktig drivkraft i denne prosessen. Det er ikke ofte man ser elever som presterer i skolen uten at de er sterkt motiverte. Han mener også at økt motivasjon vil kunne forebygge og redusere atferds- og læreutfordringer, noe som er relevant i forhold til tiltak på nærskoler og alternative opplæringsarenaer. I den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartement, 2020) står det at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.» Videre vil jeg presentere motivasjon- og mestringsteorier som kan være relevante for denne oppgaven.

Professorene Edward L. Deci og Richard M. Ryan er utviklerne av selvbestemmelsesteorien, der det legges vekt på tilfredsstillelse av menneskenes psykologiske behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse. Når disse behovene er tilfredsstilt fungerer dette som en katalysator for vekst, integritet og god psykisk helse og prososial atferd. Tilfredsstillelse av behovene er avgjørende for motivasjonen. Behovet for autonomi handler om selvbestemmelse, og omfatter at man gjør noe som er interessant, personlig viktig og som gir energi (Danielsen, 2021, s. 143). Dette begrepet står i stor likhet til begrepet medvirkning, som er et viktig krav i skolen og er en del av opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartement, 2020, 1.6). Behovet for tilhørighet handler om å etablere relasjoner med signifikante andre, altså mennesker som betyr noe for oss. Dette kan være foreldre, lærere eller medelever. Behovet for kompetanse handler om å oppleve at man mestrer og har evnen til å oppnå ønsket resultat på ulike områder i livet, både faglig og sosialt. I følge selvbestemmelsesteorien er alle mennesker født med en indre motivasjon, men som bare fungerer dersom de tre behovene får daglig næring (Danielsen, 2021, s. 143-144).

Motivasjonsteorien til Deci og Ryan (2000, s. 233) skiller mellom to typer motivasjon: indre og ytre. Indre motivert atferd er med andre ord ikke avhengig av ytre belønning eller konsekvenser, men kommer av interesse og glede for aktiviteten. Dette blir oppfattet som den optimale formen for motivasjon. I skolesammenheng kan dette handle om at eleven har en interesse for faget eller aktiviteten, og dermed gjennomfører med glede og lyst. Den indre motivasjonen står i motsetning til den ytre motivasjonen, som bygger på Skinner (1953) sin teori om at læring skjer ved belønning eller konsekvenser. I dette tilfellet er det ikke lysten i elevene som gjør at de gjennomfører, men heller noe som lokker de. Dette kan for eksempel være gode karakterer, ringe hjem til foreldre eller ros.

Forventningen om at man kan mestre har stor betydning for motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 119). Psykologen Albert Bandura er kjent for teorien om self-efficacy, som oversettes til mestringsforventning på norsk. Han skriver at «opplevd mestringsforventning refererer til et individs tro på egne evner til å organisere og utføre handlinger som kreves for å kunne oppnå gitte prestasjoner» (Bandura, 1997, s. 3, egen oversettelse). Det handler altså om forventningene til sine egne evner som kreves for å oppnå gode prestasjoner. Når man har tro på egen mestringsevne eller kompetanse, er det motiverende for handling (Danielsen, 2021, s. 136). Mestringsforventningen vil derfor ha betydning for hvilke aktiviteter man gjør, i tillegg

til tankemønster, følelser, motivasjon og atferd og er avgjørende for hvordan vi oppfatter ulike situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118).

I følge Vygotskij (1978) sin teori bør elevene arbeide med oppgaver som er mer krevende enn det elevene kan mestre på egenhånd slik at de opplever læring. Med andre ord er ikke læring det som elevene allerede mestrer, men det som elevene kan mestre ved hjelp og støtte av en mer kompetent annen. Dette handler om den nærmeste utviklingssonen. Dette er sonen mellom grensen for hva elevene kan klare alene og det de ikke klarer, selv med hjelp. Ifølge Danielsen (2021, s. 135) er det mange som forbinder den proksimale utviklingssonen med tilpasset opplæring i undervisningen. Selv om tilpasset opplæring er et prinsipp i skolen, er det i praksis mange elever som strever med oppgaver som i utgangspunktet er for vanskelige for dem. Dette kan føre til prestasjonspress og psykiske utfordringer hos elevene (Lillejord et al., 2017, s. 5).

2.7. Relasjoner

En relasjon er et forhold mellom to eller flere personer som påvirker hverandre (Bø & Helle, 2013, s. 253). I følge Drugli (2012, s. 14) har relasjoner en stor betydning for hvordan elevene har det i skolehverdagen. Av den grunn er skolens evne til å skape et trygt og inkluderende sosialt miljø avgjørende for hvordan elevene har det på skolen, deres psykiske helse og deres mulighet for å bli agent i eget liv. Dette handler om lærernes evne til å se hver enkelt elev, imøtekomme deres behov og gi dem støtte. I tillegg handler det om lærernes evne til å utvikle et inkluderende fellesskap i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 20).

William Hartup (1989, s. 120) sin teori om vertikale og horisontale relasjoner, er med på å belyse viktigheten av ulike former for relasjoner. Han mener at begge disse typene relasjoner er viktige for barn. Med vertikale relasjoner menes de relasjonene som er preget av en maktubalanse, som i for eksempel elev-lærer relasjon. I relasjonen er det en som har mer kunnskap og sosial makt enn den andre, og det er med på å bidra til en beskyttelse og mulighet for læring. Denne typen relasjon kan også oppstå mellom elever, ved at for eksempel en medelev bidrar med mer kunnskap og ansvar. De horisontale relasjonene er relasjoner mellom to individer som har lik sosial makt, og samspillet er likeverdig, symmetrisk og jevnbyrdig. Her blir ferdighetene utviklet sammen med individer som kommer fra et likt nivå,

både faglig og sosialt. Relasjoner mellom elever er viktig i forhold til den sosiale tilhørigheten (Hartup, 1989, s. 120).

En god relasjon mellom lærer og elev er en sentral faktor for et godt læringsmiljø. Elever som liker lærerne sine trives bedre i skolen og lærer mer, og på denne måten vil trivselen på skolen fremme positive følelser og positiv atferd. På den andre siden kan negative relasjoner føre til håpløshet og utbrenthet hos læreren, noe som vil gå ut over elevenes læring (Drugli, 2012, s. 15). I følge Bergin og Bergin (2009, s. 142) har tilknytningen mellom elev og lærer to funksjoner i klassen. For det første gir tilknytningen en trygghetsfølelse, og på den måten kan elevene frigjøre energi til læring og utforskning. For det andre danner tilknytning grunnlag for elevens sosialisering. Når elevene knyttes til læreren, vil de adoptere de voksnes atferd og verdier. Ettersom dette er en vertikal relasjon, vil læreren ha ansvar for relasjonens kvalitet, og det er derfor nødvendig med god relasjonskompetanse. I følge Drugli (2012, s. 45-46) er en relasjonskompetent lærer en som «ser den enkelte elev som en selvstendig aktør i sitt eget liv, og viser respekt for elevens integritet» og «innebærer at man er bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever, og at man kan tilpasse egen adferd».

Positive relasjoner mellom jevnaldrende har stor betydning for barn og unges sosialisering og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016). Elevene får andre unike erfaringer enn de får i samspill med voksne (Drugli, 2008, s. 31). Borge (2009, s. 7) mener at jevnalderrelasjoner kan endre elevenes sosiale oppfatninger, følelser og mestringsstrategier. Selv om det er utrolig viktig for den sosiale utviklingen, er det også vesentlig for den skolefaglige læringen. Det å ikke oppleve gode jevnalder-relasjoner kan ha store konsekvenser. Heggen mfl. (2003) bruker begrepet «de andre» for elever som står utenfor og ikke mestrer det sosiale spillet. Også disse elevene har behov for positive jevnalder-relasjoner. Dette kan være med på å forklare hvorfor de elevene som er utestengt fra det sosiale fellesskapet finner sammen og får en negativ innflytelse på hverandre (Nordahl et al., 2005, s. 13).

2.8. Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et vidt og varierende begrep, og har ingen entydig definisjon. I denne studien vil det bli tatt utgangspunkt i definisjonen til Ogden (2022, s. 210).

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

Definisjonen legger vekt på at for å kunne oppnå sosial kontakt og delta i sosiale nettverk, er det nødvendig å integrere tanker, følelser og atferd slik at en klarer å regulere oppmerksomhet, følelser og atferd. Barn søker kontakt, vennskap, anerkjennelse, tilhørighet og trygghet, og de må derfor kunne tilpasse seg og påvirke andre. Dette gjør de gjennom bruk av sosiale ferdigheter som er en del av den sosiale kompetansen (Ogden, 2022, s. 208). I følge Drugli (2008, s. 81) kan sosialt kompetente barn kjennetegnes av at de er i stand til å løse konflikter og avklare uenigheter, de er oppmerksomme på regler og normer, de er i stand til å kommunisere tydelig og knytte sosiale relasjoner med andre, og så har de en positiv selvoppfatning.

For å kunne etablere og fungere i positive jevnalderrelasjoner, er det nødvendig med god sosial kompetanse. Barn som står i risikozonen, er blant annet de som ikke klarer å håndtere samspillet med andre på en god måte. Noen elever blir avvist grunnet aggresjon, mens andre blir avvist på grunn av tilbaketrukkethet og at de oppleves som kjedelige (Drugli, 2008, s. 31). Barn som tar del i positive jevnalderrelasjoner vil kunne øke sin sosiale kompetanse sammen (Prinstein & La Greca, 2004, s. 104). Av den grunn kan det å hjelpe elever med å utvikle sin sosiale kompetanse, være et viktig bidrag til at de blir aksepterte av jevnaldrende. Dette vil dermed forebygge videre utvikling av vansker og bidra til en positiv utvikling (Drugli, 2008, s. 32).

For å utvikle den sosiale kompetansen er det viktig at eleven får konkret støtte i samspillsituasjoner. Denne støtten bør gis av omsorgsfulle og rettleidende voksne som er gode rollemodeller og som har en relasjon til eleven (Ogden, 2022, s. 213). Mange barn og unge som har lav sosial kompetanse, har få strategier å ta i bruk i møte med ulike sosiale problemer. Ved å lære elevene problemløsningsferdigheter og ulike strategier, vil de kunne møte utfordrende situasjoner på en mer hensiktsmessig måte. I tillegg er det mange som har vanskeligheter med å analysere situasjoner, og kan dermed for eksempel fortolke negative signaler fra andre som ikke var ment negativt. De trenger trening i å tenke gjennom situasjoner i ro og prøve å finne andre måter å løse problemet på (Drugli, 2008, s. 82). Pape

(2001, s. 52) mener at for å kunne styrke den sosiale kompetansen handler det om å ivareta og oppmuntre positiv sosial atferd, skape holdninger om hvordan man skal oppføre seg mot andre og motivere de til å handle i tråd med holdningene. I tillegg må man lære de sosiale ferdigheter, gi kunnskap om når og på hvilken måte kunnskapene bør tas i bruk, og til slutt tenke over hvilken påvirkning man har på barna som rollemodell.

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg beskrive og begrunne den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for denne studien. Dette skal gi et innblikk i hvordan og hvorfor jeg har gått fram for å kunne svare på problemstillingen. Som Krumsvik (2013, s. 206) beskriver metode, kan en se på det som «det å følge ein bestemt veg mot målet». Det innebærer at man som forsker må velge hvilken metode som egner seg best for å kunne svare på problemstillingen. Jeg skal presentere de valgene jeg har tatt gjennom hele prosessen, fra oppgavens start til ferdigstillingen av oppgaven. Kapittelet innledes med en redegjørelse for det vitenskapsteoretiske grunnlaget og valget av metode. Videre gjøre jeg rede for fremgangsmåten, analyseprosessen, forskningsetikken, undersøkelsens kvalitet og mulige feilkilder.

3.1. Vitenskapsteoretisk grunnlag

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget i en studie vil påvirke hva man søker informasjon om, og dette danner et utgangspunkt for den forståelsen en utvikler (Thagaard, 2009, s. 35). I denne studien har det blitt brukt både en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming for å belyse problemstillingen.

3.1.1. Fenomenologi

Ettersom fokuset er på informantenes erfaringer og hvordan de forstår dette tilbudet, ligger det til rette for en fenomenologisk tilnærming. Ifølge Thagaard (2009, s. 38) tar fenomenologien «utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer». Det handler om at man ønsker å forstå verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten, er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det krever en fenomenologisk reduksjon, som går ut på at interessen sentreres rundt fenomenverdenen slik informanten opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen (Thagaard, 2009, s. 38). For å kunne klare dette, er det viktig at man som forsker er åpen og fordomsfri for beskrivelsene av fenomenene og erfaringene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I denne studien er det pedagogenes tanker og erfaringer om tilbudet på alternative opplæringsarenaer som skal komme frem og studeres, og derfor vurderes den fenomenologisk metode som den

riktige tilnærmingen. Målet er derfor å forsøke å forstå deres tanker, og ikke la min egen mening eller kunnskap påvirke tolkningen.

3.1.2. Hermeneutikk

Oppgaven er bygget på det vitenskapsteoretiske perspektivet hermeneutikk.

Hermeneutikken betyr fortolkningslære og den legger vekt på betydningen av å fortolke menneskers handlinger, gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Fortolkningsprosessen innebærer å se delene i lys av helheten, og samtidig se helheten i lys av delene. På denne måten vil helheten stadig endre seg, og man oppnår en helhetlig forståelse. Denne prosessen kalles for den hermeneutiske sirkelen (Dalland, 2012, s. 57; Thagaard, 2009, s. 39). Hermeneutikken har vært relevant i forhold til analysen av intervjuene og hvordan jeg har kommet fram til svaret på problemstillingen.

3.1.3. Teoretisk tilnærming

I starten av denne studien var tanken å fokusere på elever med atferdsvansker på den alternative opplæringsarenaen, ettersom oppfatningen min var at de fleste som benytter seg av dette tilbudet går under den betegnelsen. Dette bekreftes i rapporten «Er alle med?» (Jahnsen et al., 2012, s. 11). For å sette meg inn i temaet jeg skulle skrive om fant jeg teori og dannet en forståelse før jeg dro ut i feltet for å intervju. I etterkant av datainnsamlingen, fant jeg ut at informantene ikke oppfattet virkeligheten slik som meg. Jeg måtte derfor endre tilnærmingen i oppgaven.

Jeg gikk inn med en førforståelse og en deduktiv tilnærming, men forandret den og gikk over til en induktiv tilnærming. Ved en induktiv fremgangsmåte går man fra empiri til teori. Med andre ord er idealet at man går ut i virkeligheten med et åpent sinn, samler inn relevant informasjon og til slutt analyserer dataene man har samlet inn, som da legger grunnlaget for teorisøket. Denne tilnærmingen henger sammen med det konstruktivistiske perspektivet der man antar at virkeligheten i liten grad er stabil og objektiv. Det er dermed lite hensiktsmessig å lage teorier om virkeligheten før man samler inn data, som er tilfellet ved den deduktive tilnærmingen. Selv om dette er et mål, er det vanskelig å jobbe rent induktivt. Det er umulig å gå ut i verden som en uskrevet tavle, uten antakelser eller fordommer. Denne studien vil derfor kanskje i større grad kunne beskrives som en abduktiv tilnærming, ettersom det har

blitt en blanding av induksjon og deduksjon. Jeg kom inn med min individuelle teori, men har i størst mulig grad holdt meg nøytral i forskningsprosessen (Postholm et al., 2018, s. 101-102).

3.2. Valg av metode

I samfunnsvitenskapelig metodelitteratur skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Hvilken metode man velger, er helt avhengig av problemstillingen man arbeider med (Krumsvik, 2014, s. 45). Forskningsmetoden ble derfor valgt ut fra denne formuleringen: «*I hvilken grad kan den alternative opplæringsarenaen bidra til inkludering og tilpasset opplæring?*» For å svare på dette har jeg tatt utgangspunkt i teori og informantenes tanker om alternative opplæringsarenaer. Det ville vært lite relevant å lage en god kvantitativ undersøkelse, ettersom det var ønskelig med en innsikt og dybde i informantenes opplevelse. Dermed besluttet jeg at den kvalitative metoden ville egne seg best i min studie. Målet med den kvalitative forskningen var å utforske hvordan informantene oppfatter og tolker tilbudet i alternative opplæringsarenaer, der målet mitt som forsker var å ta «innsider-perspektivet» for å forstå hvordan individet tolker (Krumsvik, 2013, s. 10).

3.2.1. Det kvalitative forskningsintervjuet

Innenfor den kvalitative metoden fins det et mangfold av ulike typer data og analytiske fremgangsmåter (Thagaard, 2009, s. 11). En av de vanligste metodene er å intervju, som er hensiktsmessig om en ønsker å få innblikk i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2009, s. 13). Ettersom jeg ønsket å finne ut av hva lærere tenker og hvordan de opplever det alternative opplæringstilbudet, endte valget av fremgangsmåte på intervju. For å samle inn data til studiet har jeg intervjuet en lærer på den alternative opplæringsarenaen for å høre om hva de tenker er utbyttet til elevene som benytter seg av dette tilbudet, og hva de gjør for å møte elevenes behov. I tillegg har jeg intervjuet to lærere på to forskjellige skoler for å høre deres oppfatning. På den måten har jeg hatt mulighet til å sammenligne hva lærere på de to arenaen tenker om tilbudet.

Kvalitative intervjuer kan utformes på forskjellige måter. De kan preges av struktur, hvor spørsmålene er utformet på forhånd og alle respondentene blir stilt de samme spørsmålene, eller de kan preges av lite struktur, hvor det ikke krever forberedelse. Midt imellom finner vi

det semi-strukturerte intervjuet. Det kjennetegnes også av lite struktur, men det er planlagt noen spørsmål eller temaer på forhånd (Postholm et al., 2018, s. 120-121). Semi-strukturerte intervju har et formål og gir forskeren mulighet til å få dybdekunnskap rundt et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Hvilken type intervju man velger å bruke i undersøkelsen, må sees i forhold til temaet og målgruppen (Dalen, 2011, s. 14). I denne studien ble det semi-strukturerte intervjuet valgt ettersom det kan gi meg et rikt og fyldig datamateriale. Ved å stille åpne spørsmål vil jeg få bedre innsikt i informantenes tanker og erfaringer.

3.3. Datainnsamling

3.3.1. Utvalg

I likhet med at problemstillingen påvirker valg av metode, vil den også påvirke valg av hvem vi skal studere (Thagaard, 2009, s. 47). Det som kjennetegner utvalg i kvalitative studier, er at en har relativt få enheter som gir mye informasjon (Thagaard, 2009, s. 17). De informantene man velger har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver, og i følge Thagaard (2009, s. 55) kan vi kalle dette for et strategisk utvalg.

Kriteriene for å delta i denne studien var at informantene skulle jobbe med elever som benytter det alternative opplæringstilbudet. Dette inkluderte både lærere fra den alternative opplæringsarenaen og fra nærskoler. De utvalgte nærskolene var skoler som benyttet seg av tilbudet til den valgte alternative opplæringsarenaen, og dermed hadde det samme utgangspunktet. Respondentene ble personer som jobbet direkte med elevene, og som dermed kunne svare med tanke på dem.

Utvalgets størrelse ble vurdert i forhold til undersøkelsens mål, med retningslinjen om at antall informanter bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser (Thagaard, 2009, s. 60). Det var utfordrende å få tak i informanter i denne studien, da samfunnet var delvis nedstengt grunnet covid-situasjonen. Utvalget besto av en lærer ved den alternative opplæringsarenaen, og to lærere ved to forskjellige nærskoler. Det ble gjennomført tre individuelle intervjuer, noe som ga meg flere perspektiver på utbyttet som den alternative opplæringsarenaen gir elever.

Utvelging av informanter startet ved at jeg fant en alternativ opplæringsarena, der jeg kom i kontakt med en lærer som ville bli intervjuet. Ut ifra informanten fikk jeg kontaktinformasjon til to lærere ved to ulike nærskoler. Denne metoden for å velge ut informanter kan betegnes som snøballmetoden, ved at man får kontakter via kontakter (Thagaard, 2009, s. 56).

3.3.2. Informasjonsskriv og intervjuguide

Etter å ha kontaktet den alternative opplæringsarenaen ble det sendt ut et informasjonsskriv (vedlegg 2 & 3). På denne måten fikk informantene innblikk i prosjektets tema og hva studien gikk ut på. I informasjonsskrivet ble problemstillingen presentert, og de fikk informasjon om studiens formål, hva det innebar å delta, deres rettigheter og om konfidensialitet og anonymisering. I alle forskningsprosjekt der personopplysninger behandles, gjelder prinsippet om et informert samtykke (Thagaard, 2009, s. 26). Nederst i informasjonsskrivet var det derfor en samtykkeerklæring som informantene, jeg og veileder signerte i forkant av intervjuene.

Ettersom jeg skal ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode, har jeg utformet to intervjuguider (vedlegg 4 & 5). Som nevnt ble det gjennomført et semi-strukturert intervju, og spørsmålene ble derfor formulert på en måte som gjorde det mulig å stille oppfølgingsspørsmål, slik at informantene kunne utdype svarene sine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Ettersom det ble intervjuet informanter fra to forskjellige arenaer, ble spørsmålene tilpasset informantene, men med samme temaer, noe som ga mulighet for å kunne sammenligne svarene de ga. Da det var ønskelig med spontane svar, ga jeg ikke informantene intervjuguiden på forhånd, ettersom de da kunne lest seg opp og tenkt gjennom svarene på forhånd. Dette kan jeg se svakheter ved i ettertid, ettersom jeg kunne fått mer gjennomtenkte og klare svar fra informantene.

3.3.3. Gjennomføring av intervju

Informantene fikk selv bestemme hvor og når vi skulle treffes, grunnet min fleksible hverdag. På grunn av covid-situasjonen som fortsatt preget hverdagen, var det to av informantene som ønsket å gjennomføre det digitalt. Et av intervjuene var en telefonsamtale uten video og det andre ble tatt over zoom. I tillegg var det en som ønsket å treffes på arbeidsplassen sin.

Før hvert intervju ble studien presentert, der det ble fortalt litt om formålet med undersøkelsen og hovedtemaene spørsmålene er delt inn i. Videre ble anonymitet og konfidensialitet presisert, der det blant annet ble forklart hva som var hensikten med lydopptak og hvordan den informasjonen kom til å bli behandlet. Jeg avsluttet presentasjonen med å spørre om det var noe de lurte på.

Det å være forberedt til intervjuet, både faglig og personlig, ser Kvale & Brinkmann (2015, s. 195-196) på som viktig for å sikre intervjuets kvalitet. I tillegg trekker de fram verdien i å være strukturerende, vennlig, følsom, åpen og tolkende under intervjuet. Det var en rekke kriterier en jeg måtte være bevisst over, ettersom det ville være med på å avgjøre kvaliteten på intervjuet. Målet var å få til et semi-strukturert intervju, der jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål til informantene dersom jeg følte at jeg trengte et mer utfyllende svar eller annen informasjon. Ettersom dette var mine første intervju, kjente jeg på en nervøsitet som gjorde det vanskelig å tenke gjennom svarene jeg fikk fra informantene. Det ble derfor vanskelig å stille gode etterfølgende spørsmål. Om jeg skulle gjort intervjuene igjen, er det enkelte ting jeg ville gjort annerledes. I forkant ville jeg forberedt meg bedre i forhold til eventuelle spørsmål, hva som var hensikten med dem og om de ville gi meg svar på det jeg ville vite.

Lengde på intervjuene var mellom 17 min og 1 time og 8 min, og dermed stor variasjon i omfanget. Ved gjennomføring av intervjuene ble det brukt lydopptak, ettersom jeg som forsker skulle kunne være til stede under intervjuet og ikke bli distraheret av å måtte notere underveis (Thagaard, 2009, s. 102). I tillegg ble alt som de sa i intervjuet lagret og i etterkant transkribert til tekst. Det ga meg muligheten til å bruke sitater fra intervjuet i oppgaven.

3.3.4. Transkribering av datamateriale

Transkribering vil si å skifte fra en form til en annen. I dette tilfellet var det lyd som ble transkribert fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Ved transkriberingen kan det oppstå usikkerhet om nøyaktighet. En kan vurdere om alle detaljer viktige å få med eller om man skal inkludere eventuelle dialekter, pauser eller følelsesmessige reaksjoner. Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) mener at det ikke finnes et konkret svar på dette, men at det er flere valg som må besluttes. Den viktigste regelen for transkriberingen er at det beskrives hvordan transkripsjonen er utført.

I denne studien ble det lagt vekt på å gjengi intervjuet ordrett for å øke transkripsjonens pålitelighet. Å gjengi intervjuene ordrett vurderes som hensiktsmessig ettersom en da beholder informantenes beskrivelser. Ved gjennomføring av transkripsjon var det nødvendig å velge hva som skulle inkluderes, som for eksempel pauser, intonasjonsmessige understrekninger eller følelsesuttrykk. I denne transkripsjonen ble det vurdert at det ikke var nødvendig å inkludere slike dimensjoner. Målet var å kun få med alle ordene som ble sagt, ettersom jeg er på jakt etter informantenes tanker og fortellinger.

I informasjonsskrivet og i forkant av intervjuene ble det lovet å behandle opplysninger konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. For å bevare anonymiteten til informantene og det de sa, ble det gjort flere tiltak. I forkant av intervjuet ble de bedt om å ikke nevne navn på verken steder, skolene eller elevene. Om de så skulle nevnt noe i intervjuet, ville det blitt gjort om i transkripsjonen. For eksempel om informanten hadde nevnt navn på den alternative skolen, ville jeg transkribert det om til «den alternative opplæringsarenaen». I tillegg vil ikke kjønnet på eleven/-e bli nevnt, og heller erstattet med «eleven». Et annet tiltak ble å ikke skrive transkripsjonen på dialektene grunnet få informanter og lett identifiserbare dialekter.

3.4. Analyseprosess

Målet med analysen er å lage et system i materialet man har samlet inn. I denne studien tok jeg utgangspunkt i den tematiske analysen, som går ut på å gruppere data med viktige fellestrekk, der et tema er en kategori. For enda mer systematisering ble de delt inn i under- og hovedkategorier (Johannessen et al., 2018, s. 280). I denne studien ble det gjennomført ved å lage fargekoder til hvert spørsmål basert på problemstillingen. På grunn av endret formål med oppgaven, kunne jeg ikke bruke de allerede lagde temaene i intervjuguiden. Derfor lagde jeg nye kategorier, der jeg hentet utsagn fra informantene fra forskjellige spørsmål for å danne en helhet. Hovedtemaene ble: grunn til opprettelse og bruk av alternativ opplæringsarena, elevenes utbytte, inkludering og samarbeid. Deretter ble det laget et analyseskjema som ble fylt inn med sitater fra informantene under hvert tema. Denne ble så brukt til å skrive resultatdelen. På den måten ble materialet nøye gjennomgått under flere prosesser. Jeg så først på helheten, for så å bryte den ned i mindre deler. Når dette var gjort satt jeg sammen delene

igjen for å skape en forståelse av helheten. Jeg jobbet da i form av den hermeneutiske sirkelen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

3.5. Forskningsetikk

I en masteroppgave er det svært viktig å ta hensyn til personvern ved innsamling av data. Det er derfor flere vurderinger å ta med tanke på dette. Denne studien innebærer opplæringssteder med elever i en sårbar situasjon, og det ble derfor ekstra viktig å være nøye med å overholde personvernet. Når jeg startet å tenke på denne masteroppgaven, var tanken å finne elevenes opplevelse av dette tilbudet. Selv om det hadde vært spennende å fått innblikk i deres syn og tanker, ville jeg på grunn av personvern ikke basere oppgaven min på dette som empiri. Ettersom de elevene som får innvilget et opphold på en alternativ opplæringsarena er i en sårbar situasjon, ville dette også gjort det mer utfordrende. Jeg konkluderte derfor med at ved å intervjuere lærere, ville jeg få et godt nok innblikk inn i dette tilbudet.

Før selve datainnsamlingen kunne starte, ble det sendt inn en prosjektbeskrivelse, et informasjonsskriv og en intervjuguide til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste). Dette er et personvernombud som vurderer prosjektene i forhold til gjeldende forskningsetiske regler (Thagaard, 2009, s. 25). Da den ble vurdert godkjent kunne datainnsamlingen starte (vedlegg 6). Utgangspunktet for forskningsprosjekt som behandler personopplysninger er prinsippet om at forskeren må ha deltagerens informerte samtykke (NSD, u.å.). Derfor ble informasjonsskrivet, med informasjon om oppgaven og konfidensialitet, sendt til informantene i forkant av intervjuet, der det i bunnen er en samtykkeerklæring. Her skriver de under om de godtar betingelsene til oppgaven. Ettersom jeg hadde flere intervju digitalt eller over telefon, var det vanskelig å få det signert fysisk. Derfor ble tegne-funksjonen i Word brukt til å skrive under.

Ved intervju av lærerne var et krav til de å ikke nevne navn på elever, skoler og steder. På den alternative opplæringsarenaen er det ikke mange elever, og det kan derfor være enkelt å finne ut hvem det er snakk om. Under intervjuet tok jeg som nevnt opptak av samtalen, og ettersom stemmen vår er en personopplysning, var det viktig å være nøye med hvordan man samlet inn data. Grunnet mangel på diktafoner, ble det anbefalt å bruke Nettskjema-diktafon drevet av Universitetet i Oslo. Denne appen er godkjent og en sikker løsning for datainnsamling via nett. På den måten blir opptaket lagret og slettet etter ferdig bruk.

I selve oppgaveteksten vil navnene på informantene bli byttet ut med bokstaver og tall. For eksempel læreren ved den alternative opplæringsarenaen vil bli referert til som «AO» og lærerne ved nærskolene blir referert til som «NS1» eller «NS2».

3.6. Undersøkelsens kvalitet

Spørsmålet om reliabilitet og validitet reiser noen epistemologiske spørsmål om kunnskapens objektivitet og intervjuforskningens karakter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246). I denne delen vil jeg redegjøre for oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.6.1. Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Spørsmålet om en annen forsker, med like metoder, vil komme fram til samme svar eller kunne reprodusere studien, sier noe om reliabiliteten (Thagaard, 2009, s. 198). Det viser til blant annet hvordan innsamlingen av data er utført og hvordan dette materiale bearbeides (Thagaard, 2009, s. 190). Ville for eksempel informanten endret svar i et intervju med en annen forsker? Dette er en kvalitativ studie hvor et semistrukturert intervju er benyttet, og det vil derfor finnes ulike tolkninger av datamaterialet. I tillegg er oppgaven basert på intervjudata med få informanter. Resultatene kan påvirkes av omgivelsene, intervjusituasjonen og relasjoner. En kan derfor ikke være sikker på at studien har høy reliabilitet og at en annen forsker ville kommet fram til samme resultat (Thagaard, 2009, s. 198).

Det er vanskelig å sikre en reliabilitet i kvalitative studier, men det finnes metoder for å styrke den. Ved å gjøre prosessen gjennomsiktig for leseren i denne methodedelen, vil det kunne heve reliabiliteten til studien. Jeg vil detaljert presentere og drøfte det teoretiske grunnlaget, forskningsstrategien, datainnsamlingen, analysen og resultater, slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2009, s. 199).

Det at jeg tar del i forskningen, kan være med å påvirke resultatet. Min forståelse og egne meninger dannes av personlig bakgrunn, holdninger og interesser, og det vil kunne påvirke hvordan jeg tolker datamaterialet og kommer fram til et resultat. Jeg har tolket intervjuene ut

ifra min bakgrunnskunnskap, mens andre kunne tolket svarene helt annerledes. Dette er det viktig å være klar over.

Det at jeg intervjuer lærere fra forskjellige skoler, vil kunne øke troverdigheten, ettersom en får ulike vinklinger og synspunkter på temaet. Likevel er begge nærskolene tilknyttet til den alternative opplæringsarenaen, og man får bare tilgang til tanker rundt opplevelsen av denne skolen. Reliabiliteten kunne økt om man tar utgangspunkt i flere alternative skoler, men på grunn av oppgavens omfang, hadde det vært utfordrende.

3.6.2. Validitet

Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til. For å presisere begrepet kan man stille spørsmålet om de tolkningene man kommer fram til, er gyldige i forhold til virkeligheten man har studert og om metoden egnet til å undersøke det den skal undersøke (Thagaard, 2009, s. 201). I kvalitativ forskning handler det derfor om i hvilken grad intervju eller observasjon viser det som skal undersøkes.

I likhet med studiens reliabilitet, kan validiteten styrkes ved å gjøre studien gjennomskiktig, og dermed presentere hele prosessen detaljert. Det innebærer at «forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonen hun eller han kommer frem til» (Thagaard, 2009, s. 201). Ved å være kritisk til prosessen og resultatene av studien styrkes altså validiteten. Gjennom denne studien har det vært en kontinuerlig prosess med refleksjoner om hvorvidt metodene, teoriene og tolkningene er relevante for det problemstillingen vil fram til.

3.6.3. Generaliserbarhet

Ettersom jeg kun tar utgangspunkt i en alternativ opplæringsarena, er det viktig å være bevisst over at funnene ikke representerer alle alternative opplæringsarenaer. På grunn av få informanter vil det være umulig å generalisere funnene. Likevel kan det være nyttig og relevant for pedagogene som deltok i denne studien. De kan da øke sin bevissthet rundt tilbudet om alternative opplæringsarenaer.

3.7. Mulige feilkilder

Når man utfører ulike former for forskning, vil det kunne oppstå feilkilder som kan påvirke resultatet i studien. Disse er det viktig å være bevisst over. Gjennom denne prosessen var det flere ganger jeg tenkte «dette kunne jeg gjort annerledes». I denne delen vil jeg derfor trekke fram feilkilder som ikke har blitt nevnt tidligere i metoddelen, og som kan ha påvirket resultatet i min studie.

I forhold til valg av informanter, er det flere feilkilder som kan ligge til grunn. Som tidligere nevnt ble lærerinformantene ved nærskolene funnet gjennom den alternative opplæringsarenaen, med andre ord en form for snøballmetoden (Thagaard, 2009, s. 56). Hensikten med dette var å intervjuere lærere til elever som benytter seg av dette tilbudet, og dermed danne grunnlag for en god sammenligning. Ettersom jeg fikk kontaktinformasjonen gjennom den alternative opplæringsarenaen, kan informantenes beskrivelser bære preg av et ønske å fremstille skolene i et godt lys.

En annen feilkilde, men som også kan være en fordel, var at jeg ikke hadde kjennskap til noen av informantene på forhånd. På den ene siden kan relasjoner være med på å skape en trygghet og avslappet stemning under intervjuet, og legge til rette for mer åpenhet i svarene. Sett i lys av dette kan en tenke seg at det at jeg ikke kjente informantene fra før er en feilkilde. På den andre siden kan det også sees på som en fordel, ettersom det ikke var noen relasjoner eller tidligere situasjoner som kunne påvirket intervjuene.

Det er også viktig å være kritisk til selve intervjuet. Som nevnt tidligere var intervjuene preget av nerver, noe som gjorde det vanskelig å stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette ble en feilkilde, ettersom det å stille gode oppfølgingsspørsmål er en viktig del av semi-strukturert intervju. Hvor og hvordan intervjuet ble gjennomført var også noe jeg tenkte gjennom i etterkant. På grunn av covid-situasjonen, gjennomførte jeg to av intervjuene over telefon eller PC, en med og en uten video. Jeg merket at jeg var mer komfortabel under intervjuene der jeg kunne se informantene, og dette tenker jeg i stor grad har preget meg og informantene under intervjuene.

4. Funn

I dette kapittelet presenteres resultatene av analysen i form av sitater og gjenfortellinger. For å bevare anonymiteten til informantene refereres de ikke til med navn. Lærerne ved nærskolen refereres til med NS1 og NS2. Læreren ved den alternative opplæringsarenaen refereres til med AO.

4.1. Årsak til opprettelse og bruk av alternative opplæringsarenaer

«Det var så mange barn som ikke helt slo seg til ro da i vanlig skole, og at en lang, eller en vanlig skoleuke ble veldig lang og veldig krevende» sier lærer ved AO når det blir spurt om hvorfor dette tilbudet ble opprettet. Tanken bak tilbudet er at det skal være lærerikt, men at elevene ikke får følelsen av å være på skolen. Tidligere har det kun vært private tilbud og alternative opplæringsarenaer «har nesten bare eksistert for ungdomsskoleelever, og da har det gjerne vært sånne full uke, så dette skulle være en litt mer sånn light-versjon, og litt mer sånn forebyggende». Alle informantene er samstemte i at alternative opplæringsarenaer er et bra og positivt tilbud for elever som trenger en pause fra skolehverdagen. NS1 sier at «det fungerer utrolig bra, det er en helt annen elev, og foresatte er strålende fornøyde». Både AO og NS1 håper at tilbudet kan bli utvidet, og tror at det er mange flere barn som kunne hatt glede av dette tilbudet.

NS1 tenker at når elevene ikke får mestringsfølelsen på nærskolen og det utbyttet de trenger, så kan den alternative opplæringsarenaen være en liten pause. NS1 sier at «det er en god mulighet å få en liten pause fra det jaget på en måte som kan være på skolen og de får andre impulser og møter nye folk og kommer seg litt ut av den skolebygningen tror jeg er veldig positivt». NS2 begrunner med at det blir et avbrekk for elevene fra det «skolske», hvor de kan være med andre elever. NS2 er den eneste informanten som også tar opp at det kan oppleves som en pause for de andre elevene i klassen.

«det er jo en belastning å ha elever som tar så mye fokus da i et klasserom, og de har jo ofte en tendens til å dra med seg flere da, så det er klart, det er en fripause fra de andre også at den eleven er borte, så det er altså vinn vinn, både for klassen og eleven da»

I tillegg kjenner begge lærerne ved nærskolene en følelse av at skolen ikke er like god for alle elever. AO sier at «Det er mange lærere som synes det er litt vanskelig at hvis de ser at det er noen som faller litt utenfor, så er det ikke så lett å hjelpe de, for du skal liksom bare fortsette din greie i det klasserommet og så går du kanskje litt med dårlig samvittighet, hvordan kan jeg hjelpe den eleven, hvordan kan jeg, også har du kanskje ikke den tiden eller de ressursene.» NS1 på sin side sier at «vi klarer ikke helt å finne ut av hvordan vi skal lage en god skole for eleven» og NS2 forteller at «Uansett hvor mye vi lærere tilpasser i forhold til det å bruke praktiske oppgaver eller hvordan tilnærming vi bruker eller hvordan hjelpemidler vi bruker, så er det alltid noen som vil falle litt utenfor». NS1 sier at det «ikke er så lett når man har da en veldig stor klasse og skulle tilpasse». Av den grunn blir en viktig begrunnelse for bruk av den alternative opplæringsarenaen at den har tilgang på flere ressurser. NS2 sier at fordelene er «å få tett oppfølging og sånn, så de har jo noe helt annet enn det vi kan tilby i et vanlig klasserom». Ønsket til NS2 er at skolen kunne vært litt mer som den alternative opplæringsarenaen, men påpeker at dette ville krevd mye. I tillegg til ressurser har den alternative opplæringsarenaen god tilgang på ulike fasiliteter, som blant annet båt og verksted.

Selv om det er en rekke fordeler med dette tilbudet, er NS1 og NS2 enige om at utfordringen ikke er forsvunnet. I tråd med dette sier NS2 at «å ha gått en dag i uka på en alternativ opplæringsarena endrer ikke en elevs atferd». NS1 er enig i at alt ikke er løst, men «ser en elev som, som er mer blid og fornøyd, og som blomstrer mer en den gjorde før, og da var vi jo veldig bekymra, men vi er ikke så bekymra nå».

NS1 og NS2 sine elever som benytter seg av dette tilbudet, er på den alternative opplæringsarenaen av forskjellige grunner. Likheter mellom elevene er at de trengte en pause fra skolehverdagen, men av forskjellige grunner. NS1 sin elev har sterke lese og skrivevansker, og preges av både psykiske og fysiske utfordringer. NS2 har derimot to elever med ADHD, der atferdsvansker, rastløshet og konsentrasjonsvansker preger deres skolehverdag. Dette funnet er med på å vise variasjonen i elevmangfoldet på den alternative opplæringsarenaen. Lærer ved AO viser til at «det har jo veldig ofte før i sånne alternative opplæringsarenaer eller spesialskoler vært elever med atferdsproblematikk da, men nå ser en at det nå kan dreie seg om sånne sosioemosjonelle vansker». Det har gått fra å være en arena for elever som viser utagerende atferd til å være en arena som rommer flere vansker. På grunn av tidligere praksis har de alternative opplæringsarenaene fått et stempel og preges av en oppfatning at det kun er et tilbud for elever som viser utagerende atferd. Når NS1 skulle

presentere forslaget om alternativ opplæringsarena for foreldrene til eleven, var de usikre på grunn av dette stempelet. NS1 sier at «den alternative opplæringsarenaen er ikke for barn som ikke kan oppføre seg, den er ikke om det, men den handler om en pause, og det synes jeg passet veldig godt til det barnet». AO beskriver alternative opplæringsarenaer som «en plass de som kanskje ikke trives eller finner sin plass eller finner seg helt til rette i vanlig skolehverdag da, de får et tilbud om en dag annerledes alternativ skole».

4.2. Elevens utbytte

I følge AO er målet til den alternative opplæringsarenaen at det skal være lærerikt, men at elevene ikke får følelsen av å være sånn på skole, «de vil aldri sitte med noen bøker her og lære å lese og ha noen sånne lekser, vi har liksom noen andre måter å lære på, vi er mer ute og utforsker og opplever og ja, tar på ting og kjenner på kroppen» (AO). I motsetning til læring på nærskolen, skjer det uformelt og elevene lærer derfor uten å tenke over det. Målet er å ha en dag der elevene kan være en god utgave av seg selv og prøve å finne fram til de sterke sidene som de forskjellige barna har. AO er trygg på at det de gir og tilbyr er mer enn godt nok og at det styrker andre viktige ferdigheter hos barn. AO «tenker alltid at gangetabeller og alt sånn lærer du tidsnok, hvis du er interessert i det, det du får her synes jeg har en verdi da, for her handler det ikke bare om det teoretisk, men læren om det mellommenneskelige, som jeg synes er så viktig for å mestre et liv, og få et godt liv»

4.2.1. Livsmestring

Det å arbeide med livsmestring er også et sentralt mål for denne alternative opplæringsarenaen. «Jeg tenker at vi er utrolige gode på livsmestring og de nye fagene som har blitt mer tatt inn i skolen og fokusert på nå, der tenker jeg vi har sånn check, check, check uten at vi nesten anstrenger oss egentlig». Noe som kommer fram i flere deler av intervjuet med AO er at de trener opp elevene til å tenke annerledes. Et eksempel som blir nevnt er elevbedriften på skolen som har som mål å samle inn penger til en ny båt. De hogger ved og panter båtvrak, og med det har de på bare noen måneder samlet inn 50 000 kr. «da ser elevene at, oj, vi hadde ingenting, så tenkte vi litt lurt og litt smart, også fant vi en løsning og vi fikk det til». «Hvis skolen er vanskelig, så kan vi hjelpe å tenke litt sånn annerledes, hvordan de kan klare livet på en annen måte».

4.2.2. Mestring og motivasjon

Et av målene til den alternative opplæringsarenaen er at elevene skal komme hjem fra skolen og kjenne på en mestringsfølelse. Lærerne på denne arenaen prøver å finne fram sider og evner til eleven som kan gi en mestringsfølelse, og som de kan være med på å styrke og gi næring til. De legger opp til prosjekter som er mulig å fullføre og som derfor gir en følelse av mestring. AO sier at «mange ganger ser vi det at, de har jo av og til sløyd og sånne ting på nærskolen, men det er ikke alltid de får fullført, kanskje ikke de får hjelp», dermed er voksentettheten en viktig faktor her. «Noe som de egentlig ikke liker på skolen fordi de ikke helt får det til, det kan de få til her med litt mer veiledning».

Når jeg spør AO om hva det viktigste de gir elevene er, så svarer læreren mestring og selvtillit. «Det å kunne være her et år, da tror jeg liksom at du bare greier å løfte blikket litt, få litt mer troa på deg selv» sier AO. De gir elevene opplevelser som er med på å vise hva de kan. «Vi ønsker å møte de med nye øyne, og med en sånn verdighet». På den måten får elevene en ny sjanse og det de kan blir løftet fram. NS1 og NS2 mener også at mestring og motivasjon er et viktig utbytte elevene får av å være der en dag i uka. Informantene er også samstemte i at opplevelsen av mestring og trivsel på den alternative opplæringsarenaen vil føre til bedre motivasjon på skolen.

4.2.3. Relasjoner

På den alternative opplæringsarenaen har elevene både mulighet til å danne relasjoner med lærere og elever fra andre nærskoler. NS1 opplever det som positivt at eleven møter på faste personer på den alternative opplæringsarenaen hver gang, både lærere og elever. «Det å tilhøre en fast gruppe og det og at den eleven møter litt likesinna som også kanskje er drittlei av skolen, at de ikke graver seg ned sammen ikke sant, men da kan de finne, de kan få nye vennskap da» (NS1). AO er enig i dette, at elevene blir plassert sammen med andre som også trenger en time-out fra skolen, og de kan finne hverandre på grunnlag av dette. I tillegg kommer elevene «i en setting hvor ingen kjenner deg fra før, så den rollen du kanskje har på skolen, den forsvinner her, for ingen vet hvem du er» (AO), og det vil derfor muligens bli lettere å knytte nye relasjoner. AO merker at det er fine fellesskap på skolen, og at elevene utvider vennekretsen.

På grunn av voksentettheten er det lettere å virkelig se elevene, og at de på grunn av den tettheten opplever en trygghet. AO sier at de kan «se elevene litt med andre øyne, og så kommer de inn i et annet fellesskap hvor det er lettere å bli løftet da og ta tak i det som er så fint og bra». På den måten har de muligheten til å «hjelppe både lærere og foreldrene å se de liksom litt annerledes, og gjør de oppmerksom på sider som kanskje ikke blomstrer på skolen eller hjemme». AO tror at elevene opplever at lærerne liker de, og at det er gjensidig. AO beskriver det som et venneforhold, «vi blir jo voksne, men så blir vi også venner også». «Vi har veldig tro på her at relasjonen, det er den beste metoden da, har du en god relasjon i bunn, så kan du gjøre utrolig mye, og du kan snakke om nesten alt, og da kan jeg også speile deg eller si en ting til deg uten at du blir fornærma eller tar det som kritikk eller gå i forsvar» (AO).

4.2.4. Sosial kompetanse

Sosiale ferdigheter er en kompetanse de er svært opptatte av på den alternative opplæringsarenaen. AO begrunner dette med at «du kan være lite interessert i skolen og du kan være lite flink på skolen, og det går helt greit i livet, for du kan være god på så mye annet, men hvis du mangler denne her sosiale ferdigheten, så blir det litt vanskelig for deg». Det er flere av elevene som strever med å fungere i det sosiale samspillet, og den alternative opplæringsarenaen er derfor en fin arena å trene på den sosiale kompetansen (AO). Hver morgensamling trener de på en sosial ferdighet og blir bedre kjent med den. De øver på å være en del av det positive fellesskapet, ved å være god sammen med andre og være god å være sammen med. På grunn av høy voksentetthet, vil det også være enklere å steppe inn, om en ser at elevene trenger hjelp, «vi kan liksom gå inn å korrigere litt også hvis vi ser at, hm, kunne du gjort dette litt annerledes». Det er noe med å trene de opp til «å tenke rundt sin egen atferd og hvordan de reagerer på ting» (AO).

4.3. Inkludering

Elevene går naturligvis glipp av en dag, og derfor både det faglige og det sosiale i klassen. Informantene er likevel samstemte på at en dag i uka ikke vil ha så mye å si, ettersom de er på skolen resten av uka. I tillegg legger de vekt på at dette tilbudet kun gjelder ett år. NS1 påstår at ingen i klassen reagerer på at eleven er borte, i alle fall ikke nå i Corona-perioden på grunn

av høyt fravær. Selv om de er vekke en dag i uka, så sier NS1 at «de finner jo en annen inkludering» i den alternative opplæringsarenaen.

Et av spørsmålene jeg stilte var om lærerne tenker at elevene føler seg som et problem. NS1 tror at eleven ikke tenker på seg selv som et problem, men i stede at det har skjedd en utvikling etter oppstart på den alternative opplæringsarenaen. NS2 mener at elevene på mellomtrinnet har såpass selvinnsikt, og at de derfor var bevisste på problemet før starten. I følge AO kommer det an på hvilken rolle elevene har i skolen - «hvis du er en elev, som ofte handler i litt konflikter (...) og får mye tilsnakk, så kan det godt være at du opplever det, og det blir bare forsterket». Derfor mener AO at det er viktig at det er eleven som tar den endelige avgjørelsen. «Uansett hvor mye skolen eller foreldrene vil at elevene skal gå her, så er det elevene som bestemmer». «Ingen har på en måte tvunget de, (...) så jeg tror ikke de sitter med følelsen av at noen blir trøtt av de og de blir sendt vekk».

4.4. Samarbeid

4.4.1. Samarbeid før oppstart

I første runde, går henvendelsen gjennom rektor på nærskolen til rektor på den alternative opplæringsarenaen. Videre innkalles det til et møte på opplæringsarenaen med rektor på nærskolen, kontaktlærer og foresatte, der de går gjennom hva som er utfordringene til eleven, og hvorfor dette kan være et passende tilbud. I tillegg ønsker AO å høre mer om hva barnet liker, og hva de er gode til. Allerede her starter kontakten mellom partene, og i følge AO er det viktig for den alternative opplæringsarenaen å være tett på skole og foresatte under hele oppholdet. I den siste delen av førfasen blir elevene invitert til skolen for å se om de har lyst til å takke ja eller nei.

I forhold til vurderingen om dette er et tilbud som passer for den enkelte elev, skjer det gjennom et samarbeid mellom den alternative opplæringsarenaen, kontaktlæreren, rektorer, foreldre og mobilt team. Opprinnelig var det også tenkt å ha et samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i forhold til vurderingen om elevene kunne benytte seg av dette tilbudet. Denne tråden ble derimot ikke holdt ettersom de så de at mange av elevene som kom dit ikke hadde en sak med PPT fra før. Ifølge AO skjedde denne utviklingen ubevisst, men fraskriver seg ansvaret ettersom det er skolen som har ansvaret for å invitere de. AO sier at

PPT absolutt skal nevnes, ettersom «de er viktige hvis de har kjennskap til barnet og kan komme med noe nytt».

4.4.2. Samarbeid under oppholdet

Den alternative opplæringsarenaen har ukentlig kontakt med foresatte, der de sender en liten oppdatering om hva de har gjort den dagen. I meldingen inkluderer de ofte skryt av eleven, noe AO mener er godt for de hjemme. På nærskolen er det en tendens til at man gjerne får «de litt kjipe telefonene ringende».

I forhold til skolen sendes det en oppdatering om hva de gjør, hvordan det går med eleven, med eventuelt noen bilder. Noen skoler ønsker ukentlig oppdatering, mens andre tenker at en gang i måneden holder, ettersom de har nok med resten av klassen. I tillegg sier NS1 at det går den andre veien også og at de «kan informere hvis det er noen store temaer som vi skal ha i klassen, så kan de på en måte bygge noe videre på det». AO sier at «Det er ikke så mye mer nærskolen nødvendigvis er her selv, for de er ganske, de har tett program, men det er veldig mange som er utrolig nysgjerrig og ivrig på hva vi holder på med og syns at det er så fint at eleven deres får oppleve noe annerledes og de ser også at det er liksom noe de har glede av».

I forhold til oppdateringen til skolen sier AO «Vi får se eleven i et nytt lys, så plutselig så blir de oppmerksomme på noen nye sider og, kanskje de kan se litt mer etter de sidene» og «jeg føler liksom at vi greier å snu det litt i den der at, oj, denne eleven er så mye mer enn den stille eller den urolige eleven i klasserommet».

Mobilt team er ifølge AO den alternative opplæringsarenaen sin forlengte arm. De har base på den alternative opplæringsarenaen, og så sendes de til nærskolene. «Hvis vi ser at det er noen som kunne trenge litt veiledning på skolen, så er det de vi sender da, hvis skolen ønsker det» sier AO. NS2 har benyttet seg av dette tilbudet og sier at «Det er liksom det å styrke de positive tingene som skjer på den alternative opplæringsarenaen og prøve å styrke det inne her på normalskolen». NS2 mener at mobilt team er med å styrke samarbeidet «Det er fordi de gir den ekstra veiledningen da på oss, at de observerer, at de er med i klassen».

5. Drøfting

I dette kapitelet vil resultatene som har kommet frem gjennom studien drøftes ved hjelp av teori. Kapitelet er delt i tre hoveddeler; hvorfor alternative opplæringsarenaer tilbys, hvordan tilbudet bidrar til inkludering og hvilket utbytte elevene får av dette tilbudet. For å bevare anonymiteten vil informantene fra nærskolen omtales som NS1 og NS2, og læreren ved den alternative opplæringsarenaen omtalen som AO.

5.1. På hvilket grunnlag tilbys den alternative opplæringsarenaen?

Før elevene får tilbud om oppholdet på den alternative opplæringsarenaen gjøres det en vurdering. Gjennom et samarbeid mellom den alternative opplæringsarenaen, kontaktlæreren, rektorer, foreldre og mobilt team vurderes det om dette er et passende tilbud for eleven. Selv om pedagogisk-psykologisk tjeneste opprinnelig skulle være en del av denne vurderingen, har det utviklet seg til at de ikke lenger er inkludert i de fleste saker (AO). Det reiser spørsmålet om dette er innenfor de sentrale forskriftene. Opplæringsloven (1998, §5-1) åpner opp for slike tilbud dersom det foreligger et enkeltvedtak, og at dette viser til at bruk av alternative opplæringsarenaer er nødvendig for at elevene skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen. I denne alternative opplæringsarenaen har ikke alle elevene et enkeltvedtak. Det skjer likevel en vurdering av faglig kompetente som har eller vil få en tilknytning til eleven. I vurderingen er det eleven selv som har det siste ord.

Ut fra en helhetlig forståelse av informantenes utsagn kan det se ut som elevgruppen som får tilbud om et opphold har endret seg. Fra å oppleves som en arena for elever som viser utagerende atferd, har det blitt en arena som elever med flere typer vansker, som for eksempel sosio-emosjonelle vansker eller elever som viser innagerende atferd (AO, NS1). Denne utviklingen er i samsvar med Jahnsen et al. (2012, s. 11) som hevder at dette er målgruppen for slike tilbud.

I følge NS1 & NS2, er de begge bevisste på skolens tilkortkommenhet når det gjelder å tilpasse skolehverdagen til elevmangfoldet. NS1 sier at det «ikke er så lett når man har da en veldig stor klasse og skulle tilpasse». Noe som er i tråd med teorien til Ogden (2012) om at økningen av segregerte elever kan skyldes at elever som tidligere ble oppfattet som ikke

opplæringsdyktige, er nå plassert i den ordinære skolen, og skolen har fått i oppgave å inkludere alle elever. NS1 formulerer det slik «Uansett hvor mye vi lærere tilpasser i forhold til det å bruke praktiske oppgaver eller hvordan tilnærming vi bruker eller hvordan hjelpemidler vi bruker, så er det alltid noen som vil falle litt utenfor». Og NS2 sier at «vi klarer ikke helt å finne ut av hvordan vi skal lage en god nok skole for eleven». Derfor mener de at de trenger hjelp fra den alternative opplæringsarenaen.

5.2. I hvilken grad fører den alternative opplæringsarenaen til inkludering?

Alternative opplæringsarenaer er et tilbud som har vokst fram etter at prinsippet om integrering vektlagt i Norge og spesialskolene ble nedlagt (NOU 2003:16, s. 91). På tross av det store fokuset på inkludering i skolen, har segregering fra ordinær undervisning økt, noe som er oppsiktsvekkende (Statistisk sentralbyrå, 2006, s. 167). Nordahl mener at det ikke finnes en grense for inkludering, og påstår at det handler om læreres holdninger og handlinger (Holterman, 2018). Det er derfor interessant å se på hvorfor alternative opplæringsarenaer vokser frem, når det er et så stort fokus på inkludering i skolen.

Ifølge Ogden (2012) ligger noe av grunnen i for høye skolekrav som omfatter både oppførsel, innsats og prestasjoner. Dette samsvarer med informantenes tanker om at elevene trenger et avbrekk fra det «skolske» og kravene som følger med. NS1 sier at «det er en god mulighet å få en liten pause fra det jaget på en måte som kan være på skolen». Ogden påpeker også at lite fleksibilitet i undervisningen, liten ressursinnsats, negative holdninger og moralisering og skolens manglende kompetanse kan presse elevene over i andre tiltak. Skolens manglende kompetanse kan ifølge Ogden (2012) også være et resultat av at skolen segregerer elevene, og at det dermed blir en selvforsterkende prosess. Etersom dette er et tilbud som kun er en dag i uka, forestiller jeg meg ikke at det har en stor påvirkning på kompetansen til skolen. Den alternative opplæringsarenaen har likevel etter alt å dømme stor erfaring med ulike typer vansker hos elever, så det fungerer kanskje som en trygghet for skolen at elevene får en fin dag i uka et annet sted.

For å kunne oppnå en inkluderende praksis er det viktig å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev og legge til rette for at de skal kunne oppleve en sosial tilhørighet, slik at de kan utvikle seg menneskelig og faglig (Læringsmiljøsentret, 2020). AO sier under intervjuet at «Det var så mange barn som ikke helt slo seg til ro da i vanlig skole, og at en lang, eller en vanlig

skoleuke ble veldig lang og veldig krevende». Dette kan tyde på at opplæringen ikke i stor nok grad er tilpasset deres evner og forutsetninger. Og at de av den grunn at elevene trenger et avbrekk fra den ordinære skolehverdagen. Løsningen blir derfor å sende elevene til en annen arena der de kan lade opp til resten av uka. Helt sentralt for inkluderingsprinsippet, er at absolutt alle skal plasseres innenfor den ordinære skolen (Stai, 2021). Alternative opplæringsarenaer kan derfor utfordre denne holdningen og prinsippet. Informantene er likevel samstemte på at en dag i uka ikke vil ha så mye å si for inkluderingen, ettersom elevene er på skolen resten av uka og det er et tilbud som kun gjelder ett år. De mener at det er lite som tyder på at oppholdet innebærer at eleven sosialt og faglig blir satt på utsiden, til tross for at de fysisk er satt på utsiden av skolen.

Alle informantene bruker ordene «pause» eller «avbrekk», når de skal begrunne og karakterisere tiltaket. Det finnes elever som strever mer enn andre med å passe inn, henge med faglig og trives på skolen. Så det kan tyde på at det faktisk er behov for et sted der man kan gjøre noe annet og lære på en annen måte. Jeg setter likevel et spørsmålstegn til det å definere at skolen er noe noen trenger en pause fra og at en dag kan kompensere for det. Det kan nesten virke som om den alternative opplæringsarenaen blir en erstatning som følge av skolens utilstrekkelighet og at skolen kan hvile i dette tilbudet. Som Nergård (2007, s. 105) sier, virker det som om skolen kvitter seg med ubehagelige problemer, samtidig som den hevder at den ivaretar enkeltelevers interesse. Det kan nesten virke som om ansvaret blir delt, der den alternative opplæringsarenaen tar seg av danningen og nærskolen tar seg av utdanningen. Ut ifra intervjuene virker det som om informantene setter elevenes behov i fokus og at det er på bakgrunn av at eleven skal få det bedre, at dette tiltaket igangsettes. Når elevene får en opptur i uka, mener informantene at det vil det bli bedre resten av skolehverdagen. Det kan være vanskelig å flytte fokus fra elevenes negative atferd til behovet for utvikling generelt i skolen (Jahnsen & Nergaard, 2013). Om man jobber med det Ogden (2012) mener er med på å segregere elever, vil kanskje skolen bli mer inkluderende. Senke skolekravene, endre holdningene og sette inn flere ressurser. Skolen har plikt på seg til å tilpasse seg alle elever og gjøre det utholdelig (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Det er uten tvil et stort fokus på inkludering i skolen, og det finnes mange meninger om hvordan det skal eller kan gjennomføres. Det er likevel lett å glemme at følelsen av inkludering er subjektiv (Olsen, 2020, s. 13). Det er kun elevene selv som kan svare på spørsmålet om de føler seg inkludert. Så selv om alternative opplæringsarenaer strider mot

inkluderingsprinsippet, kan det være at elevene føler seg mer inkludert i den alternative opplæringsarenaen. Ut ifra intervjuene virker det som elevene trives i stor grad på den alternative opplæringsarenaen, noe som samsvarer med erfaringene til spesialpedagogene i Uthus sin studie (Uthus, 2017, s. 142). Her tyder det på at det er nærskolene som må endre sin praksis.

5.3. Hvilket utbytte har eleven av å gå på den alternative opplæringsarenaen?

Til tross for at alternative opplæringsarenaer utfordrer inkluderingsprinsippet, er det mye de gir elevene som er med på å løfte de opp og som de kan ta med seg videre. I tillegg til at elevene møter lærere som har god tid, kan de også legge opp opplæringen etter elevenes behov. Kompetansene og utbyttene som den alternative opplæringsarenaen jobber mye med og som jeg har valgt å fokusere på i denne studien er livsmestring, motivasjon og mestring, relasjoner og sosial kompetanse. Alle områdene blir trukket frem regelmessig i intervjuene, og det tyder på at disse gjennomstyrer den alternative opplæringsarenaen sitt fokus.

5.3.1. Livsmestring

Et av de sentrale målene for den alternative opplæringsarenaen er å arbeide med elevenes livsmestring, som dermed fremmer et av de nye tverrfaglige temaene «folkehelse og livsmestring» (Kunnskapsdepartement, 2020). I tillegg sier formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, §1-1) at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» Livsmestring er derfor også en sentral del av læreplanen. På den alternative opplæringsarenaen er det ikke mye fokus på den skolefaglige delen av læreplanen, men som AO sier er de «utrolige gode på livsmestring og de nye fagene som har blitt mer tatt inn i skolen og fokusert på nå, der tenker jeg vi har sånn check, check, check uten at vi nesten anstrenger oss egentlig». Det tyder på at dette er noe de er kompetente på, og som de føler at de selv mestrer. Det AO trekker fram er hvordan de hjelper elevene til å tenke annerledes, og vise hvordan de kan klare seg i livet uten å være de mest faglige kompetente. Som Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 18) sier, kan ikke elevenes selvstendighet kun fremmes gjennom kunnskapsformidling.» Noe som står i stil til den måten den alternative opplæringsarenaen jobber med livsmestring. Ut fra AO sine utsagn får elevene støtte til å jobbe med livsmestring gjennom prosjekter de har på skolen, der de blant annet lærer hvordan de kan tjene penger ut

fra å gjøre aktiviteter elevene mestrer. På den måten ser elevene at de faktisk kan klare seg videre i livet, til tross for at de ikke mestrer skolen.

I forhold til livsmestring handler det også om at elevene skal håndtere medgang og motgang (Kunnskapsdepartement, 2020). Dette er en viktig forutsetning for å klare seg videre i livet, for vi har alle oppturer og nedturen, men det handler om hvordan vi takler situasjonene. Med mange voksne rundt og et tilrettelagt miljø for at elevene skal trives og mestre aktiviteter, kan det tenkes at elevene muligens ikke får oppleve så mye motgang under oppholdet. På den andre siden er det kanskje akkurat det elevene trenger den ene dagen i uka. Kanskje de trenger en dag uten motgang, der de kan mestre det de gjør og ha det gøy.

5.3.2. Motivasjon og mestring

Alle informantene mener at følelsen av mestring og motivasjon er et viktig utbytte elevene får på den alternative opplæringsarenaen. AO mener til og med at det er det viktigste de gir elevene. Den alternative opplæringsarenaen er en arena der de bruker muligheten til å se eleven i et annet lys, og finner sider av eleven og oppgaver som kan gi de mestringsfølelse. Dette oppfylder et av de tre forholdene som Skaalvik og Skaalvik (2021) mener styrer mestringsforventningen til et positivt utfall. Når elevene har forutsetning for å mestre og opplever mestring i aktiviteter, vil det virke inn på motivasjonen til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 119). Mestring kan videre føre til en motivasjon og interesse for aktiviteten, og dermed vil elevene kunne gjennomføre med glede og lyst. Med andre ord vil elevene kunne kjenne på en indre motivasjon, som er det ønskelige i læringssituasjoner (Deci & Ryan, 2000).

På den alternative opplæringsarenaen har de en unik mulighet til å tilfredsstille elevenes psykologiske behov, mye på grunn av at de har mer tid og ressurser enn nærskolen. I forhold til selvbestemmelsesteorien vil tilfredsstillelse av behovene være avgjørende for elevenes motivasjon (Danielsen, 2021, s. 143-144). Elevene får mulighet til å etablere positive relasjoner med signifikante andre, både medelever og lærere, som jeg kommer nærmere inn på i neste del. De får også mulighet til å oppleve mestring både i aktiviteter som er tilpasset deres evner, men også i sosialt. I tillegg tolker jeg ut ifra intervjuene at de gjør aktiviteter som vekker en interesse hos elevene, noe som kan påvirke behovet for autonomi. De gjør aktiviteter som elevene liker å gjøre. Når alle behovene er oppfylt, vil den indre motivasjonen

tre fram, og virke inn på elevene (Danielsen, 2021, s. 143-144). Elevene vil da gjøre en aktivitet fordi den er givende i seg selv.

På grunn av den store voksentettheten gir det en mulighet til å være mer til stede for hver enkelt elev. Aktiviteter som de ikke får til på skolen, kan de få til på den alternative opplæringsarenaen, ettersom de får veiledning av en mer kompetent annen. Ut i fra Vygotsky sitt læringssyn kan elevene, på grunn av den mer kompetente andre, gjøre oppgaver som er mer krevende enn det de kan mestre på egenhånd, og de befinner seg derfor i den proksimale utviklingssonen (Danielsen, 2021, s. 135). På den andre siden vil kanskje ikke elevene få den fulle opplevelsen av å klare ting helt på egenhånd på grunn av den høye voksentettheten. Dette tenker jeg likevel ikke vil overgå følelsen av mestring elevene får når de får til noe de ellers ikke ville fått til.

5.3.3. Relasjoner

I alle intervjuene kommer det frem at det på den alternative opplæringsarenaen er det gode muligheter til å danne relasjoner. NS1 mener det er positivt at elevene møter på en fast gruppe mennesker som de kan bli ordentlig kjent med gjennom året de er der. Det dannes relasjoner med både lærere og jevnaldrende elever som går der. Som Hartup (1989, s. 120) sier er både vertikale og horisontale relasjoner viktige for barn, men at gir ulike utbytter.

Relasjoner mellom elever og lærere gir elevene beskyttelse og mulighet for læring (Hartup, 1989, s. 120). På grunn av voksentettheten er det lettere å se hver enkelt elev, og etablere en god relasjon til dem. AO beskriver at de har et venneforhold til elevene som går der, og at det gir en sånn trygghet. Sett i lys av Bergin og Bergin (2009, s. 142) vil tryggheten føre til at elevene frigjør energi til læring og utforsking. AO har stor tro på at hvis man har en god relasjon i bunn, er alt mulig. Man kan snakke om alt og man kan si ifra uten at eleven blir fornærma og går i forsvar. AO beskriver at lærerne ved den alternative opplæringsarenaen er opptatte av å se elevene i et annet lys og ta tak i det som er positivt med eleven. De er kanskje vant til å ikke få den positive oppmerksomheten på den ordinære skolen.

Vel så viktig som de vertikale relasjonene, er de horisontale relasjonene. En stor del av følelsen av å være inkludert handler om at elevene opplever å et sosialt fellesskap med jevnaldrende (Læringsmiljøsentret, 2020). Elevene får andre unike erfaringer enn de får i

samspill med voksne (Drugli, 2008, s. 31). På den alternative opplæringsarenaen kan elevene møte andre elever som er mer lik dem selv, noe alle informantene mener er viktig for elevene som er der. I tillegg er det ifølge AO ingen av de andre elevene som kjenner til hverandre eller den negative rollen de har på nærskolen. Dette kan føre til at de i større grad slipper rollen de har hatt, og lager en ny en. Det blir derfor en sjanse for de å starte på nytt. Relasjoner med jevnaldrende er med andre ord viktig for å utvikle ferdigheter og viktig for den sosiale tilhørigheten (Utdanningsdirektoratet, 2016). Alternative opplæringsarenaer kan være med å bidra til mindre sosial trening, ettersom elevene flyttes fra sine ordinære klasser og at det ikke er garantert at det utvikles positive relasjoner. Likevel merker AO at det er fine fellesskap på skolen og at elevene utvider vennekretsen. I tillegg er alle informantene enige i at en dag borte fra nærskolen og klassen ikke har så mye å si i det store bildet.

5.3.4. Sosial kompetanse

På den alternative opplæringsarenaen kommer det også fram i intervjuet med AO at den sosiale kompetansen til eleven er noe de jobber mye med. Dette begrunner AO med at man kan være lite interessert i skolen, og det går helt greit, men om man ikke har en sosial kompetanse, kan livet bli mer utfordrende. De øver på sosiale ferdigheter, som blant annet det å være gode sammen med andre og være en positiv del av fellesskapet. Nødvendig for å kunne danne vennskap, kjenne på anerkjennelse, tilhørighet og trygghet, er det at elevene kan tilpasse seg og påvirke andre (Ogden, 2022, s. 208). For flere av elevene som benytter seg av dette tilbudet, er det å fungere i det sosiale samspillet utfordrende. I følge Drugli (2008, s. 32) er det nødvendig med en god sosial kompetanse for å kunne fungere i positive jevnalderrelasjoner. Med tanke på de andre dagene på nærskolen tenker jeg at den alternative opplæringsarenaen gjør en viktig jobb i å trene opp denne kompetansen til elevene. Ved å trene opp den sosiale kompetansen til at de kan fungere i positive jevnalderrelasjoner, kan de videre øke den sosiale kompetansen sammen (Prinstein & La Greca, 2004, s. 104). På grunn av det store fokuset på sosial kompetanse og høy grad av ressurser kan den alternative opplæringsarenaen være en fin arena for å jobbe opp en god sosial kompetanse.

På grunn av den høye voksentettheten er det også lettere å steppe inn i konflikter, dersom en ser at eleven trenger hjelp. Som Drugli (2008, s. 82) sier er det mange barn med liten grad av sosial kompetanse som har få strategier å ta i bruk i møte med sosiale problemer. På den alternative opplæringsarenaen øver de på hva som er hensiktsmessig å gjøre i slike

situasjoner, og på den måten vil elevene forhåpentligvis overføre strategiene til en lignende situasjon en annen gang. Det å hjelpe elever med å utvikle sin sosiale kompetanse vil være et viktig bidrag slik at de blir akseptert av jevnaldrende og bidra til en positiv utvikling (Drugli, 2008, s. 32). Ifølge Ogden (2022, s. 213) er det viktig at denne støtten kommer fra omsorgsfulle og rettleidende voksne som er gode rollemodeller og har en relasjon til elevene. Ut ifra intervjuet med AO virker det som at disse kravene oppfylles.

5.4. Hvilken grad har dette overføringsverdi til resten av skolegangen?

Det er ingen tvil om at den alternative opplæringsarenaen har mye å gi til elevene som går der. Det jeg er interessert i er i hvilken grad det de jobber med hvordan det kan overføres til hverdagen på den ordinære skolen. På bakgrunn av den teoretiske innsikten og funnene får det meg til å stille noen spørsmål. Er det slik at motivasjonen elevene får på den alternative opplæringsarenaen fortsetter når de kommer på nærskolen? Eller kan de bruke den sosiale kompetansen de har øvd på til å danne positive jevnalderrelasjoner på nærskolen? Med andre ord, har tilbudet på den alternative opplæringsarenaen en innvirkning på resten av uka elevene er på nærskolen, eller fungerer det kun som en hvilepute for elevene og skolen? Jeg har lett etter svar i teori, men det er vanskelig å finne. Det er likevel viktige spørsmål.

Ifølge informantene holdes det en jevnlig kontakt med lærerne og foresatte gjennom oppholdet til elevene. I meldingene sendes det gjerne en oppdatering om hva de har gjort på den alternative opplæringsarenaen, hvordan det går med eleven og eventuelt vedlegges noen bilder. Det er derimot varierende hvor ofte de sender oppdateringer. Noen ønsker ukentlig oppdatering, mens andre tenker at det holder med en gang i måneden. AO begrunner dette med at det er flere av lærerne som har for mye å stå i og mange elever å følge opp. Det kan tyde på at lærerne føler på et tidspress og mangel på ressurser, som fører til at det blir mindre samarbeid. Ut ifra sånn jeg tolker AO og NS1 sine utsagn skjer det lite samarbeid om overføring av kompetanse og kunnskap. Med kun oppdateringer om hva de har gjort og hvordan det går, kan det tyde på at samarbeidet er litt tilfeldig og uformelt. Det er samarbeidet som må styrkes, og i denne studien rettes det spesielt mot samarbeidet mellom nærskolen og den alternative opplæringsarenaen.

Selv om det virker som om det ikke er et stort samarbeid om å overføre kompetanser fra skole til skole, har den alternative opplæringsarenaen et «mobilt team», som AO kaller deres

«forlenget arm». Ifølge AO er mobilt team et tilbud som den alternative opplæringsarenaen tilbyr nærskolene, dersom de ser at det er et behov. Dette tilbudet er derimot frivillig, så det er opp til nærskolene om de vil ha hjelp. NS2 benytter seg av dette tilbudet, og er begeistret for det. «Det er liksom det å styrke de positive tingene som skjer på den alternative opplæringsarenaen og prøve å styrke det inne her på normalskolene» sier NS2. Mobilt team ser derfor ut til å være et godt tilbud for å styrke overføringen av kompetanser mellom skolene.

Om det ikke skjer en overføring av kompetanse, vil den alternative opplæringsarenaen kanskje ikke bli en ressurs for nærskolene i det lange løp. Ut fra intervjuene ser en at overføringsverdien ikke utnyttes i stor nok grad, noe som er med på å svekke tilbudet. Jeg tenker ikke at det handler om å ha mange og store møter, men mer det å ha større fokus på hva som kan overføres og hva som kan være med på å gjøre det bedre for eleven på nærskolene. Hvis dette ikke gjøres, kan det virke som om nærskolene hviler i tilbudet om den alternative opplæringsarenaen og bekrefter påstanden om at dette er like mye en pause for nærskolene som for eleven. Det virker som om mye av endringen må skje på nærskolene, og at det er de som i større grad må sette seg inn i hva som skjer på den alternative opplæringsarenaen. De må sette seg inn i overføringsverdien mellom skolene. Hva som gjøres og arbeides med i den alternative opplæringsarenaen og hvordan det kan bli trukket inn i den vanlige undervisningen. Om nærskolene klarer det, vil det muligens bli lettere å inkludere elevene i skolen.

Til tross for lite samarbeid om overføring av kunnskap og kompetanse, virker det likevel som om skolene har god kontakt med hverandre. Det virker som om den jevnlige oppdateringen fører til at lærerne på nærskolene får noe annet å spille på enn kun det negative som kanskje overtar oppmerksomheten de gir til elevene. AO sier at «vi får se eleven i et nytt lys, så plutselig så blir de oppmerksomme på noen nye sider og, kanskje de kan se litt mer etter de sidene» og «jeg føler liksom at vi greier å snu det litt i den der at, oj, denne eleven er så mye mer enn den stille eller den urolige eleven i klasserommet». Det kan være utfordrende å flytte fokuset fra elevenes negative atferd, til å se det positive i alle elevene. Med den alternative opplæringsarenaen sin hjelp, kan de få et dytt i riktig retning. Det ser jeg på som en stor fordel.

Som nevnt kan overføringen fra skolene virke litt tilfeldig og uformelt dersom mobilt team ikke er inne i bildet. Selv om det ikke alltid skjer organisert, lærer elevene mye på den

alternative opplæringsarenaen som de kan ta med seg til sin nærskole. Det at elevene får oppleve mestring er som tidligere nevnt en viktig del av det de jobber for på den alternative opplæringsarenaen. Informantene er samstemte i at mestringsopplevelsen og trivselen elevene opplever på den alternative opplæringsarenaen vil føre til bedre motivasjon og læringslysten på skolen. Dette støttes opp av det Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 119) sier om at mestringsforventningen har stor betydning for motivasjonen. I følge Manger (2012, s. 6) sin teori vil motivasjonen også kunne forebygge og redusere atferd-og læreutfordringer. Noe som er relevant i forhold til den alternative opplæringsarena, ettersom flere av elevene viser disse utfordringene. Til tross for at teorien ikke sier noe om det undres jeg over om elevene påvirkes av hvilken arena de befinner seg på. Det kan være at elevene virker veldig motiverte på den alternative opplæringsarenaen, men så fort den er tilbake i sin vante arena forsvinner det.

I forhold til relasjoner på nærskolen, vil den sosiale kompetansen de jobber med være sentral. I følge Drugli (2008, s. 31-32) er det viktig med sosial kompetanse for å bli akseptert av jevnaldrende. Den sosiale kompetansen er derfor et utrolig viktig utbytte som elevene kan ta med seg til nærskolen. Om elevene får dannet positive jevnalderrelasjoner på den alternative opplæringsarenaen, vil de kunne utvikle den sosiale kompetansen sammen. Dette blir overført automatisk gjennom elevene. Men skolene kunne bygget videre på dette, om de hadde prøvd. Jeg setter spørsmålsteget ved om relasjonene som dannes på den alternative opplæringsarenaen gjør det lettere for elevene å danne positive relasjoner på nærskolen. I forhold til de horisontale relasjonene tenker jeg at de kan ha en påvirkning. Med gode relasjoner til voksne vil de fungere som rollemodeller og elevene kan ta etter deres sosiale atferd. I forhold til at elevene slipper den rollen de har på nærskolen når det kommer til den alternative opplæringsarenaen, er det ingen selvfølge at rollen ikke kommer tilbake de resterende fire dagene av uken.

6. Avslutning

For å runde av denne oppgaven vil jeg gi en oppsummering av sentrale funn som har kommet frem gjennom denne studien. Jeg har tatt utgangspunkt i én alternativ opplæringsarena, noe som betyr at funnene mine ikke kan generaliseres. På grunn av det smale utvalget i denne studien er det derfor ikke mulig å komme med en konklusjon.

Formålet med denne studien har vært å få innsikt i læreres opplevelse av den alternative opplæringsarenaen, og hvordan dette tilbudet kan være med på å fremme inkludering og tilpasset opplæring. Problemstillingen ble derfor som følger: *På hvilken måte kan den alternative opplæringsarenaen bidra til inkludering og tilpasset opplæring?* Den tar opp to vinklinger om hvordan den alternative opplæringsarenaen bidrar til inkludering og tilpasset opplæring hos seg selv og på nærskolen. For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført tre kvalitative intervju og benyttet meg av en fenomenologisk forskningsmetode ettersom fokuset er på informantenes erfaringer og hvordan de forstår tilbudet.

Det er tydelig i funnene at det er en del elever som har behov for å komme seg litt vekk fra skolen og de kravene som følger med, for å lære noe annet og på en annen måte. Den alternative opplæringsarenaen er derfor et fint tilbud for disse elevene. Det har vært en oppfattelse av at alternative opplæringsarenaer er et tilbud for elever som viser utagerende atferd, men som nå er en arena som rommer et større mangfold av elever. Av de elevene som kommer til den alternative opplæringsarenaen, viser det seg at ikke alle har et enkeltvedtak. Dette kan stride mot forskriftene som åpner opp for en alternativ opplæringsarena, dersom elevene har fått en sakkyndig vurdering.

Til tross for det store fokuset på inkludering i skolen, vokser antall elever som får segregerte tilbud utenfor skolen. Dette utfordrer prinsippet som står sentralt i skolen. De elevene som tidligere fikk opplæringen et annet sted enn skolen, er nå i ordinære klasserom og lærerne har som plikt å inkludere alle elever uansett forutsetninger. Dette erfarer som krevende, og informantene er klar over at skolen ikke er like god for alle elever. På grunn av mangel på ressurser, kompetanse og tid, trenger de hjelp fra den alternative opplæringsarenaen. Ettersom tilbudet gjelder en dag i uka, mener informantene at det ikke har så mye å si for følelsen av å

være inkludert i skolen. I tillegg er det viktig å være klar over at følelsen av å være inkludert er subjektiv, og det er derfor vanskelig å svare på om elevene opplever seg som inkluderte.

På den alternative opplæringsarenaen er det en høy voksentetthet og en mindre gruppe elever. Det er dermed en fin arena for å utvikle gode relasjoner med både jevnaldrende og voksne, og utvikle en sosial kompetanse som de kan ta med seg videre. I tillegg jobber de for at elevene skal få et grunnlag for å kunne mestre eget liv, og de gir de en opplevelse av motivasjon og mestring i ulike aktiviteter de gjør der. Den alternative opplæringsarenaen har med andre ord mye å gi elevene. Opplæringen tilpasses hver enkelt elev og målet er at de skal føle seg inkludert der.

For at den alternative opplæringsarenaen skal være en ressurs for elevene i videre skolegang, er det viktig at det skjer en overføring til nærskolene. Utsagnene fra informantene tyder på at samarbeidet mellom nærskolene og den alternative opplæringsarenaen kan virke litt tilfeldig og uformelt. De sender oppdateringer til hverandre om hva de har gjort, men ikke hvordan det de lærer og jobber med på den alternative opplæringsarenaen kan overføres til nærskolen. Det er dermed et samarbeid som kan trenge å styrkes. Den alternative opplæringsarenaen har derimot et frivillig tilbud der et mobilt team kan komme til nærskolen for å hjelpe i etterkant av oppholdet. På den måten vil dette styrke overføringen av kompetanser. Det er derimot opp til hver enkelt skole om de velger å benytte seg av dette tilbudet.

Dersom denne studien skulle vært utgangspunkt for en mer omfattende studie, hadde det vært interessant å se mer på elevenes perspektiv. Jeg har nå fokusert på det lærere tenker om tilbudet, noe jeg mener er et godt utgangspunkt ettersom de kjenner elevene. Likevel er elevene de eneste som faktisk vet hvordan det føles og hva tilbudet gir dem. I tillegg hadde det vært spennende å forske på i hvilken grad de alternative opplæringsarenaene har en overføringsverdi til nærskolene. Har oppholdet på en alternativ opplæringsarena innvirkning på resten av uka elevene er på nærskolen, eller fungerer det kun som en hvilepute for elevene og skolen? Dette kan en eventuelt ta videre til om elevene får et utbytte av tilbudet i det lengre løp. Ut ifra mitt litteratursøk fins det lite forskning om dette.

Litteraturliste

- Andersen, S. E. & Lambert, f. (1977). *Specialpædagogik. Almene synspunkter 1*. Gyldendal.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller* Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/dd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational psychology review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2018). Tanker om fremtidens spesialpedagogikk - et tilsvaer til Nordahl-rapporten. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk/tanker-om-fremtidens-spesialpedagogikk---et-tilsvaer-til-nordahl-rapporten/110240>
- Borge, A. I. H. (2009). Vennskap. *Skolepsykologi*, (4), 3-10. <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Vennskap.pdf>
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig" : inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerenes arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring* (2. utg.). Cappelen akademisk forlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Ekeberg, T. R. & Buli-Holmberg, J. (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>

- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- Heggen, K., Jørgensen, G. & Paulgaard, G. (2003). *De andre : ungdom, risikosoner og marginalisering*. Fagbokforlaget.
- Holterman, S. (2018, 27.august). *Thomas Nordahl: – En inkluderende skole gir et inkluderende samfunn*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/spesialundervisning/thomas-nordahl--en-inkluderende-skole-gir-et-inkluderende-samfunn/151307>
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring : til alle elevers beste* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. & Grini, N. (2012). *Er alle med? : smågruppetiltak for elever som viser problematferd og / eller lav skolemotivasjon. En kartlegging på 1.-7. trinn i grunnskolen*. Lillegården kompetansesenter. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2440017/Er%20alle%20med.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jahnsen, H. & Nergaard, S. E. (2013). En inkluderende skole. *Læringsmiljøsentret*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/en-inkluderende-skole/>
- 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/I_randsonen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode. Kompendium*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartement. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk*

- kunnskapsoversikt. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Læringsmiljøseneteret. (2020, 21.september). *Hva er inkludering i skolen?* <https://www.uis.no/nb/hva-er-inkludering-i-skolen#/>
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Gyldendal akademisk.
- 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>
- Nergård, S. (2007). Smågruppetiltak – til beste for elevene eller skolen? *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*, 105-121. https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/vi_har_provd_alt.pdf
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Wessel, H. B., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke — Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NSD. (u.å.). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Hentet 7. april 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole*, nr. 4, 23-27. http://www.ogden.no/filer/adferdsproblemer_bedreskole.pdf
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Pedlex.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pape, K. (2001). *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider? : sosial kompetanse i skolen*. Kommuneforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Prinstein, M. J. & La Greca, A. M. (2004). Childhood Peer Rejection and Aggression as Predictors of Adolescent Girls' Externalizing and Health Risk Behaviors: A 6-Year

- Longitudinal Study. *J Consult Clin Psychol*, 72(1), 103-112.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.1.103>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Stai, S. (2021, 7. august). *Fellesskap, inkludering og tilhørighet*. NDLA.
<https://ndla.no/article/31609>
- Statistisk sentralbyrå. (2006). *Statistisk årbok 2006*.
<https://www.ssb.no/a/histstat/aarbok/2006.pdf>
- Statped. (u.å.). *Inkludering*. Hentet 25. mars 2022 fra
<https://www.statped.no/temaer/inkludering/>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 18.mars). *Relasjoner mellom elever*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 21.mars). *PPT og spesialundervisning – rettigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning---til-deg-som-er-forelder/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen* (Rundskriv 3-2010).
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 6.mai). *Tilpasset opplæring*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 11.januar). *Veilederen spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsnytt. (2012, 21. september). *Spesialskolenes historie*.
<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/spesialskolenes-historie/199468>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Selvplagiat

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærer ved alternativ opplæringsarena

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærere ved nærskolen

Vedlegg 4: Intervjuguide AO

Vedlegg 5: Intervjuguide NS

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Selvplagiat

Jeg har benyttet tekst fra min semesteroppgave i PED533 følgende steder:

- Innledning: s. 2-3
- Metode: s. 7-9

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Funksjonen til den alternative opplæringsarenaen og den tilbakevirkende kraften til den lokale skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva lærere mener er utbyttet til den alternative opplæringsarenaen. Er det en gevinst eller ulempe for elevene som benytter seg av dette tilbudet? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne våren skal jeg skrive en 30 poengs masteroppgave i spesialpedagogikk, og jeg har valgt alternative opplæringsarenaer som et overordnet tema. Dette er et tema som har vekket en stor interesse i meg. Som nevnt ovenfor ønsker jeg å finne ut hva lærere tenker er gevinsten eller ulempen med å sende elever til alternative opplæringsarenaer. Med andre ord vil jeg se på tilbakeføringen et opphold på den alternative skolen kan ha for den lokale skolen. Jeg ønsker da å utforske meningene til både lærere på alternative opplæringsarenaer og lokale skoler, slik at jeg kan se det fra flere synspunkter. Altså sammenligne hva lærere på den alternative opplæringsarenaen tenker er utbytte for elevene og hvordan lærere på den lokale skolen tenker det påvirker skolesituasjonen. For å samle inn data til dette skal jeg gjennomføre intervjuer. I tillegg vil jeg, for å få et innblikk i hva den alternative opplæringsarenaen går ut på og hvordan den fungerer, også observere en del av skolehverdagen. Her vil fokuset være på den alternative opplæringsarenaen, og ikke på de enkelte elevene.

I etterkant av valget av tema, har jeg funnet ut at alternative opplæringsarenaer er et tilbud som er på vei å bygges ned. En viktig grunn til dette er fokuset på inkluderingsprinsippet, som blomstrer i skolen nå. Derfor vil oppgaven min også vinkles mot dette – er det positivt eller negativt at skolene blir lagt ned?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, avdeling for lærerutdanning, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ved valg av tema, begynte jeg å søke opp alternative opplæringsarenaer i området som kunne være aktuelle. Og da var den skolen som du arbeider ved en av de som jeg følte egnet seg best til denne undersøkelsen. For å samle inn data vil jeg både intervju en lærer på den alternative opplæringsarenaen og to lærere på to forskjellige lokale skoler. Grunnen til dette er at jeg skal kunne få innblikk i flere perspektiver på tilbakeføringen til den lokale skolen. De utvalgte lokale skolene skal være skoler som benytter seg av tilbudet til den valgte alternative opplæringsarenaen, og dermed har det samme utgangspunktet. Respondentene skal være personer som jobber direkte med elevene, og som dermed vil kunne svare med tanke på dem.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju der kun jeg er til stede og i en observasjon. Intervjuet vil ta deg ca. 1 time. Under intervjuet vil det bli brukt båndopptaker, samt en notatbok. I forhold til observasjonen, vil det kun bli tatt med notatbok og penn. Hvor lang tid kan diskuteres. Vi avklarer tid og sted for intervjuet når det nærmer seg, dersom du vil delta i undersøkelsen. Lydopptaket og notater vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli fjernet etter avsluttet prosjekt, altså rundt juni 2022. Det er kun meg og veileder som har tilgang til innsamlet data mens prosjektet pågår. Opplysningene som blir presentert i oppgaven vil bli anonymisert, og verken enkeltpersoner eller skoler vil bli gjenkjennelige.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Ved Universitetet i Agder er det meg (student) og veileder som vil ha tilgang til opplysningene.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil navn og andre personlige opplysninger erstattes av andre ord.

Du som deltager, vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Ingen personvernsopplysninger vil derfor ikke bli nevnt i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er rundt mai/juni 2022.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Student, Marthe Vigsnes (marthe.vigsnes@hotmail.com)

Veileder, Lise Barsøe (lise.barsoe@uia.no)

Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold (Personvernombud@uia.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på
telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lise Barsøe
(Veileder)

Marthe Vigsnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Funksjonen til den alternative opplæringsarenaen og den tilbakevirkende kraften til den lokale skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*

å delta i *observasjon*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Funksjonen til den alternative opplæringsarenaen og den tilbakevirkende kraften til den lokale skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva lærere mener er utbyttet til den alternative opplæringsarenaen. Er det en gevinst eller ulempe for elevene som benytter seg av dette tilbudet? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne våren skal jeg skrive en 30 poengs masteroppgave i spesialpedagogikk, og jeg har valgt alternative opplæringsarenaer som et overordnet tema. Dette er et tema som har vekket en stor interesse i meg. Som nevnt ovenfor ønsker jeg å finne ut hva lærere tenker er gevinsten eller ulempen med å sende elever til alternative opplæringsarenaer. Med andre ord vil jeg se på tilbakeføringen et opphold på den alternative skolen kan ha for den lokale skolen. Jeg ønsker da å utforske meningene til både lærere på alternative opplæringsarenaer og lokale skoler, slik at jeg kan se det fra flere synspunkter. Altså sammenligne hva lærere på den alternative opplæringsarenaen tenker er utbytte for elevene og hvordan lærere på den lokale skolen tenker det påvirker skolesituasjonen. For å samle inn data til dette skal jeg gjennomføre intervjuer. I tillegg vil jeg, for å få et innblikk i hva den alternative opplæringsarenaen går ut på og hvordan den fungerer, også observere en del av skolehverdagen. Her vil fokuset være på den alternative opplæringsarenaen, og ikke på de enkelte elevene.

I etterkant av valget av tema, har jeg funnet ut at alternative opplæringsarenaer er et tilbud som er på vei å bygges ned. En viktig grunn til dette er fokuset på inkluderingsprinsippet, som blomstrer i skolen nå. Derfor vil oppgaven min også vinkles mot dette – er det positivt eller negativt at skolene blir lagt ned?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, avdeling for lærerutdanning, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ved valg av tema, begynte jeg å søke opp alternative opplæringsarenaer i området som kunne være aktuelle. For å samle inn data vil jeg både intervju en lærer på den alternative opplæringsarenaen og to lærere på to forskjellige lokale skoler. Grunnen til dette er at jeg skal kunne få innblikk i flere perspektiver på tilbakeføringen til den lokale skolen. De utvalgte lokale skolene skal være skoler som benytter seg av tilbudet til den valgte alternative

opplæringsarenaen, og dermed har det samme utgangspunktet. Respondentene skal være personer som jobber direkte med elevene, og som dermed vil kunne svare med tanke på dem.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju der kun jeg er til stede. Det vil ta deg ca. 1 time. Under intervjuet vil det bli brukt båndopptaker, samt en notatbok. Vi avklarer tid og sted for intervjuet når det nærmer seg, dersom du vil delta i undersøkelsen. Lydopptaket og notater vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli fjernet etter avsluttet prosjekt, altså rundt juni 2022. Det er kun meg og veileder som har tilgang til innsamlet data mens prosjektet pågår. Opplysningene som blir presentert i oppgaven vil bli anonymisert, og verken enkeltpersoner eller skoler vil bli gjenkjennelige.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Ved Universitetet i Agder er det meg (student) og veileder som vil ha tilgang til opplysningene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil navn og andre personlige opplysninger erstattes av andre ord.
- Du som deltager, vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Ingen personvernsopplysninger vil derfor ikke bli nevnt i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er rundt mai/juni 2022.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder ved:
 - Student, Marthe Vigsnes (marthe.vigsnes@hotmail.com)
 - Veileder, Lise Barsøe (lise.barsoe@uia.no)
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold (Personvernombud@uia.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lise Barsøe

(Veileder)

Marthe Vigsnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Funksjonen til den alternative opplæringsarenaen og den tilbakevirkende kraften til den lokale skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE SEMI-STRUKTURERT INTERVJU

Lærer ved alternativ opplæringsarena

GENERELT OM ALTERNATIVE OPPLÆRINGSARENAER?

- Kan du beskrive hva en alternativ opplæringsarena er?
- Hvordan ser en normal skoledag ut (organisering/aktiviteter)?
- Hva er omfanget på tilbudet? – hvor ofte? Hvor lenge?
- Hva er hensikten/målet med tilbudet?
- Hva kan alternative opplæringsarenaer tilby, som ikke nærskoler kan?
- Hvordan bruker dere sakkyndig vurdering og skolens IOP i deres arbeid?
- Fungerer tilbudet slik det var tiltenkt? Hvorfor, hvorfor ikke?

SAMARBEID

- Hvordan er kontakten mellom nærskolen og den alternative opplæringsarenaen?
- Foregår det et samarbeid om å bedre skolesituasjonen til elevene? I så fall hvordan?
- Hvordan samarbeider dere med foreldrene?
- Får foreldrene veiledning/hjelp for å kunne legge til rette for barnet?

UTBYTTET TIL ELEVENE

- Hva tenker du er utbyttet til elevene som blir sendt hit?
- Hva lærer elevene her? Hvilke kompetanser utvikles?
- Hvordan tilrettelegger dere for å bygge kompetansen til elevene på de områdene som de strever?
- Kan kompetansen som læres her kompensere for det elevene mister på skolen?
- Hvordan legger dere til rette for at det som skjer på den alternative opplæringsarenaen og nærskolen bygger opp på hverandre? – sammenheng

- Hva tenker du er det viktigste dere gir dem?
- Ser du en utvikling hos elevene som har benyttet seg av dette tilbudet?
- Hva kan elevene eventuelt miste ved å ikke delta alle dagene på skolen?
- Hva tenker elevene om å få tilbud et annet sted? Kan de føle seg som et problem?
- Hvordan vurderer dere utbytte? Formalisert eller tilfeldig? Er PPT innblandet?
- Får dere informasjon om hvordan det går med elevene som har gått her i ettertid?

Noe du vil tilføye?

Vedlegg 5: Intervjuguide NS

INTERVJUGUIDE SEMI-STRUKTURERT INTERVJU

Lærer ved nærscole

ERFARING MED ALTERNATIVE OPPLÆRINGSARENAER

- Kan du fortelle litt om dine erfaringer med alternative opplæringsarenaer?
- Har du erfaring med flere elever

UTBYTTET TIL ELEVENE

- I forhold til den eleven du har: kan du beskrive utfordringene den eleven står i?
- Hvilke tiltak ble prøvd ut før det ble bestemt at eleven skulle få et tilbud på den alternative opplæringsarenaen?
- Hva er det som gjør at dere til slutt benytter dere av tilbudet på den alternative opplæringsarenaen?
- Hva tenker du er utbyttet til elevene som blir sendt til den alternative opplæringsarenaen?
- Hva kan den alternative opplæringsarenaen gi, som ikke nærskolen kan?
- Hvordan påvirker oppholdet på den alternative opplæringsarenaen situasjonen på skolen?
- Hva kan elevene eventuelt miste ved å ikke delta alle dagene på skolen?
- Hva skjer de dagene de ikke er der?
- Blir det bedre eller verre for elevene mens de går der? Kan du konkretisere det?
- Hva tror du eleven/e tenker om å få tilbud utenfor klasserommet/skolen? Kan de føle seg som et problem?
- Ser du en utvikling hos elevene som har benyttet seg av dette tilbudet?

SAMARBEID

- Hvordan er kontakten mellom nærskolen og den alternative opplæringsarenaen?
- Foregår det et samarbeid om å bedre skolesituasjonen til elevene? I så fall hvordan?

Noe du vil tilføye?

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

Vurdering

 Skriv ut

Referansenummer

150824

Prosjekttittel

Funksjonen til den alternative opplæringsarenaen og den tilbakevirkende kraften til den lokale skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lise Barsøe, lise.barsoe@uia.no, tlf: 92696560

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marthe Vigsnes, marthe.vigsnes@hotmail.com, tlf: 90085506

Prosjektperiode

01.01.2022 - 31.05.2022

Vurdering (1)**11.01.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 11.01, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1 OG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 3

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/meld-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!