

MASTEROPPGAVE

En kvalitativ studie om skoleleders opplevelse av opplærings situasjonen til ungdomsskoleelever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag:

Skolevegring - menneskets plass i skolen som institusjon

Av

Miriam Dalsberget

Masterstudium i spesialpedagogikk med faglig fordypning i språk, lesing og skriving

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk (LUP)

Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Vår 2018

SAMMENDRAG

Temaet i denne studien er opplærings situasjonen til elever i ungdomsskolen som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag. Jeg har foretatt en empirisk undersøkelse. Metoden er kvalitativ. Studien har en fenomenologisk tilnærming, og jeg har intervjuet fire skoleledere på Østlandet om hvordan de opplever opplærings situasjonen til elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag for å få informasjon om dette fenomenet. Kunnskapen som denne studien bidrar til er kumulativ og bidrar til en utvidet forståelsesramme om temaet. Det er i Norge blitt forsket svært lite på denne gruppen elever, og det er behov for mer forskning for å utvide forståelsesrammen om temaet ytterligere.

Det er en begrepsforvirring på dette området. Haviks begrepsavklaring danner utgangspunktet for den gruppen elever jeg har fokus på i denne studien: Elever med skolevegring har lyst til å gå på skolen, men klarer ikke det på grunn av et emosjonelt ubehag.

Oppsiktsvekkende funn i datamaterialet gir næring til interessante diskusjoner i drøftingsdelen. Empirien i denne studien viser hvordan skolen gjennom lovverk, institusjonelle forhold og språk utøver en praksis i forhold til denne gruppen elever som frarøver dem menneskelig likeverd og utviklingsmuligheter som menneske, sett i lys av anerkjente teoretikere, deriblant de franske språkfilosofene Michel Foucault og Jacques Derrida. Denne frarøvelsen forsterkes ved at manglende registreringer bringer forholdet om disse elevenes tapte skolegang til taushet i den offentlige debatten om norsk skole.

Språk er makt når vi snakker og skriver om og til avvikende grupper mennesker. Språk er med på å skape forståelser i samfunnet av hva som er normalt og hva som er annerledes. Begreper og uttrykksformer som stigmatiserer og fører til utenforskap er med på å skape distanse mellom grupper med mennesker. Skoleledernes språk om gruppen elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag, inneholder begreper som psykiske lidelser og diagnoser. Det er rimelig å anta at slike begreper tas i bruk på grunn av mangel på et mer relevant og hensiktsmessig begrepsapparat om mennesker som strever med å finne plassen sin i skolen som institusjon. Vi ser utvilsomt at begrepsbruken om disse elevene bidrar til å betrakte dem som annerledes og en avvikende gruppe, det anses av samfunnet som normalt at mennesker på deres alder tilbringer hverdagen sin i skolen. Det at de ikke tilbringer hverdagen sin i skolen

når det er forventet av samfunnet at de skal gjøre det, fører til at samfunnet ser på dem som annerledes, i tråd med Foucault sine teorier om institusjonelle og språklige maktaspekter. Derfor blir språk om annerledeshet viktig i arbeidet med disse elevene. En slik merkelapp eller stigma vil naturligvis føre til en ytterligere påkjenning og sannsynligvis også skam over en utilstrekkelighet og annerledeshet hos elevene det gjelder og deres foreldre, noe som kan være årsak til at foreldre til denne elevgruppen ikke bidrar til at den svært mangelfulle eller fraværende opplæringen til deres barn bringes frem i den offentlige debatten om norsk skole. En eventuell påkjenning og skam kan føre til at de ikke ønsker søkelys på dette temaet. Det er derfor særdeles viktig at områder som institusjonelle årsaksforhold i skolen, språk om annerledeshet i skolen og skolens lovverk blir sett nærmere på i arbeidet med å gi denne gruppen elever opplæring.

Sammen med institusjonelle forhold og lovverk drøftes språk med de empiriske hovedfunnene i sammenheng med en ny rapport basert på en ekspertgruppe nedsatt av regjeringen ledet av Thomas Nordahl. I rapporten foreslår ekspertutgruppen radikale endringer i norsk skole. De foreslår blant annet store bemanningskutt i Statped, lovendringer, mer tverrfaglig ekspertise nærmere elevene og en mer inkluderende norsk skole i praksis.

FORORD

Arbeidet med masteroppgaven har for meg i hovedsak vært lystbetont i form av at jeg har stor interesse for oppgavens problemstilling og opplever arbeidet med å utforske som spennende. I tillegg må det sies å ha vært givende å skulle sy sammen hovedfunnene i intervjuene med relevant teori og faglige perspektiver, på en måte slik at budskapet mitt kommer tydelig frem, og gir leseren nye meningsgivende perspektiver om et tema som hittil har vært lite synlig i den offentlige debatten om norsk skole. Jeg håper at mitt bidrag til å sette fokus på dette kan føre til at tausheten om dette temaet brytes og at det på sikt kan bidra til å skape endringer som fører til en mer likeverdig behandling av mennesker.

Jeg har flere jeg vil takke i forbindelse med arbeidet med denne oppgaven. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder professor Halvor Nordby ved Høgskolen i Lillehammer og Universitet i Oslo. I det store og hele vil jeg beskrive han med de lite akademiske begrepene snill og klok. Hans personlige egnethet som veileder har bidratt sterkt til at jeg har kunnet arbeide effektivt og trygt med prosjektet. Jeg vil også få takke familie og venner som har vært positive og støttende og gitt meg tid og rom når jeg har trengt det. Det å være «pårørende» til en som holder på med å skrive en masteroppgave, tenker jeg må være en påkjenning i større eller mindre grad, og at det naturligvis er lettende for flere enn meg når arbeidet med denne oppgaven nå er ferdig.

Skarnes, 02.05.2018

Miriam Dalsberget

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	Innledning	s. 7
1.1	Oppgavens tema, problemstilling og forskningsmessige interesse	s. 7
1.2	Hvem er intervjupersonene?	s. 9
1.3	Bakgrunn for egen forskningsinteresse	s. 10
1.4	Oppgavens struktur	s. 10
2	Kunnskapsstatus	s. 11
2.1	Oppsummering av forskning på skolevegring det siste tiåret	s. 11
2.2	Ny norsk forskning på skolevegring	s. 13
2.3	Begrepsavklaring for den gruppen elever studien har fokus på	s. 14
2.4	Hjemmeundervisning og nærmiljøet som klasserom	s. 14
2.5	Ny rapport fra regjeringens ekspertutvalg ledet av Thomas Nordahl om inkluderende fellesskap for barn og unge	s. 16
2.6	Tall fra Kostra	s. 17
2.7	Elevundersøkelsen	s. 17
2.8	Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 1998 og forskrifter til loven	s. 18
2.9	Oppsummering	s. 23
3	Teori	s. 23
3.1	Teori om inkluderende opplæring	s. 23
3.2	Teori om annerledeshet	s. 26
3.2.1	Annerledeshet i et historisk perspektiv	s. 28
3.2.2	Forståelse av annerledeshet i vår tid	s. 29
3.3	Teori om å møte mennesker som betraktes som annerledes og som har et hjelpebehov	s. 30
3.3.1	Respekt for annerledeshet – ikke bare praktisk og politisk, men også poetisk	s. 31
3.3.2	Språklige barrierer i arbeidet med annerledeshet	s. 32
3.4	Michel Foucault og Jacques Derrida`s tilnærming til begrepet makt	s. 33
3.4.1	Presentasjon av Michel Foucault	s. 34
3.4.2	Presentasjon av Jacques Derrida	s. 35
3.4.3	Begrepet makt	s. 37
3.4.4	Foucault og Derrida om begrepet makt	s. 37
3.5	Oppsummering	s. 42
4	Metode	s. 42
4.1	Metodevalg	s. 42
4.2	Et kvalitativt / intensivt undersøkelsesdesign	s. 44
4.2.1	Fenomenologisk tilnærming	s. 44
4.2.2	Intervjuundersøkelse	s. 45
4.2.3	Rekruttering av intervjupersoner	s. 45
4.2.4	Er antallet intervjupersoner nok?	s. 48
4.3	Innsamling av data	s. 49
4.3.1	Semistrukturert intervju	s. 49
4.3.2	Min rolle – påvirker den prosjektet?	s. 49
4.4	Analyse av data	s. 53

4.5	Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)	s. 55
4.6	Etiske hensyn	s. 56
4.7	Studiens kvalitet	s. 57
4.8	Oppsummering	s. 58
5	Resultater	s. 58
5.1	Hva opplever skoleledere at er årsaker til at noen elever vegrer seg for å gå på skolen?	S. 60
5.1.1	Årsaksfaktorer hos enkeltindividet	s. 60
5.1.2	Årsaksfaktorer i skolen	s. 61
5.1.3	Størrelse på fravær	s. 62
5.2	Hva gjør skolen for å gi opplæring til elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?	s. 62
5.2.1	Et eget rom på skolen	s. 63
5.2.2	Hjemmeundervisning	s. 64
5.2.3	Bytte skole	s. 66
5.2.4	Mangelfullt eller manglende vurderingsgrunnlag	s. 66
5.3	Hvordan fungerer det tverrfaglige samarbeidet om elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?	s. 68
5.3.1	Helsesøster og barneverntjeneste	s. 68
5.3.2	PPT og BUP	s. 69
5.3.3	Foreldrenes rolle	s. 70
5.4	Er ordlyden i opplæringslova dekkende for å ivareta opplæringen til elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?	s. 71
5.4.1	Er ordlyden i opplæringslova tilfredsstillende?	S. 71
5.4.2	Byr ordlyden i opplæringslova på utfordringer?	S. 73
5.4.3	Hvem har ansvaret for opplæringen?	S. 74
5.5	Oppsummering	s. 75
6	Drøfting	s. 75
6.1	Hvorfor blir skoleledere frustrerte i arbeidet med opplæringen til elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?	s. 76
6.1.1	Skolelederes forhold til opplæringslova	s. 76
6.1.2	Inkluderende opplæring	s. 84
6.2	Hvordan trer maktaspektet frem i arbeidet med elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?	s. 88
6.2.1	Skolen – kunnskap som makt, institusjonell makt og makt i lovverk	s. 89
6.2.2	Makt i språk om annerledeshet	s. 91
6.3	Hvordan bør spesialpedagogen møte mennesker som betraktes som annerledes og som har et hjelpebehov?	S. 96
6.3.1	Den spesialpedagogiske rollen og makt	s. 97
6.3.2	Respekt for annerledeshet – ikke bare praktisk og politisk, men også poetisk	s. 98
6.3.3	Faglige kunnskaper og poetiske egenskaper	s.102
6.4	Oppsummering	s.103
7	Konklusjon	s.103
8	Referanseliste	s.108
	Vedlegg 1: Intervjuguide	s.112
	Vedlegg 2: Resultat av meldeplikttest fra NSD	s.114

1 INNLEDNING

1.1 Oppgavens tema, problemstilling og forskningsmessige interesse

Studiens tema:

Opplærings situasjonen til elever i ungdomsskolen som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag

Studiens problemstilling:

Hvordan opplever skoleledere opplærings situasjonen til ungdomsskoleelever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?

Denne studien er av allmenn interesse. Ungdomsskoletiden er en del av livene til alle barn i tre år, om de er på skolen eller ikke. Tall fra Kostra viser oss at mengden elever som går ut av grunnskolen i Norge uten grunnskolepoeng og uten at årsaksforholdene er kjent, stadig er økende.

Denne studiens empiri viser at i Norge i 2017 er det vanlig at ungdomsskoler har elever som ikke har opplæring uten at skolen kjenner årsakene til dette og uten at dette er del av den offentlige debatten om norsk skole.

Elever i ungdomsskolen forsvinner til stadighet fra skolen og mister opplæring som de har rett til uten at vi hører noe mer om dem i den offentlige debatten om norsk skole, slik vi gjør om for eksempel fravær og frafall i videregående skole.

Nå er det jo slik at den videregående skolen er valgfri, derfor stiller aspektet om fravær og frafall seg i et annet lys. Men nettopp det at ungdomsskoleelever er i skolepliktig alder burde gjøre dette temaet enda mer interessant i den offentlige debatten om norsk skole.

Hensikten med denne studien er å utvide forståelsesrammen for opplærings situasjonen til elever i ungdomsskolen som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag.

Problemområdet er vel kjent innad i utdanningssystemet, slik at som forsker var jeg ikke ute etter å få bekreftet eller avkreftet om denne gruppen elever finnes, men en klarhet i hvordan det sammensatte arbeidet med opplærings situasjonen oppleves av de som har best oversikt over det.

Undersøkelsen i studien er empirisk. Metoden som er blitt brukt er kvalitativ. Studien har en fenomenologisk tilnærming og jeg har gjennomført en intervjuundersøkelse med fire skoleledere på Østlandet.

Kunnskapen fra skoleledere som har oversikt over hele denne opplærings situasjonen utvider vår forståelsesramme om temaet. Kunnskapen er å anse som kumulativ, den er en del av en større forskning om temaet. Flere sentrale aspekter i denne kunnskapen drøftes så i lys av relevante teoretiske perspektiver, som til sammen kan utvikle en ytterligere forståelsesramme om temaet. Det finnes svært lite norsk forskning om denne gruppen elever. Havik har forsket på blant annet årsaksfaktorer i skolen, og hennes empiri hadde sitt utspring i intervjuer med brukere av utdanningssystemet. I min studie er det intervjuer med ledere av institusjonene som brukerne har rett til oppøring fra som danner grunnlaget for empirien.

Det er begrepsforvirring på området som handler om fravær og skolevegring. Jeg lar Haviks følgende begrepsavklaring være utgangspunktet for den gruppen elever jeg har fokus på i min studie: Elever som har lyst til å gå på skole, men som ikke klarer det på grunn av et emosjonelt ubehag. Jeg velger å bruke betegnelsen *elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag* i den denne studien for å tydelig skille dem fra elever som har høyt fravær av andre grunner.

Studiens tema favner om mange perspektiver og elementer. I studien har jeg valgt forskningsspørsmål med fokus på områder som årsaksforhold til det høye fraværet, hva skolen gjør for å gi denne gruppen elever opplæring, det tverrfaglige samarbeidet og hvordan opplæringsloven blir forstått og brukt i møte med denne gruppen elever.

Det ble gjort flere oppsiktsvekkende funn i datamaterialet som førte til interessante elementer i studiens drøftingsdel. Jeg vil drøfte og besvare følgende tre spørsmål:

Det første drøftingsspørsmålet handler om skoleledernes frustrasjon i arbeidet med å skulle gi opplæring til elever med høyt fravær grunnet emosjonelt ubehag. Elementer som skolelederes forhold til opplæringsloven i arbeidet med denne elevgruppen, deres begrepsbruk knyttet til denne gruppen elever samt manglende inkludering av denne gruppen elever gjorde seg gjeldende.

Det andre drøftingsspørsmålet handler om hvordan maktaspektet trer frem i arbeidet med elever med høyt fravær grunnet emosjonelt ubehag. Her gjør elementene språklig makt og makt i kunnskap og institusjonelle forhold seg gjeldende.

Det tredje og siste drøftingsspørsmålet dreier seg om hvordan spesialpedagogen bør møte mennesker som betraktes som annerledes og som har et hjelpebehov. Makt er også her et sentralt element, i tillegg til respekt for annerledeshet. Faglige kunnskaper og poetiske egenskaper hos spesialpedagogen blir også drøftet.

Elementene som tvang seg frem gjennom arbeidet med analyse og tolkning av dataene la grunnlaget for valg av studiens teoretiske perspektiver, som er teori om inkluderende opplæring, teori om annerledeshet, teori om hvordan man bør møte mennesker som betraktes som annerledes og som har et hjelpebehov, samt to språkfilosofers tilnærming til begrepet makt. Disse to språkfilosofene ble valgt fordi de til stadighet ble referert til i teorien om annerledeshet i forhold til blant annet skolen som institusjon. Makt som begrep gjorde seg også tydelig gjeldende i de ulike teoretiske perspektivene og er derfor gjennomgående implementert i drøfting om språk, institusjonelle forhold, kunnskap, lovverk og spesialpedagogens rolle.

En mer inngående begrunnelse for valg av teori foreligger i forkant av hvert enkelt emne i teoridelen.

1.2 Hvem er intervjupersonene?

Intervjupersonene er fire skoleledere på Østlandet. De har den kunnskapen jeg trenger for å belyse temaet i denne studien på best mulig måte. De møter utfordringer i arbeidet med elevene jeg har fokus på i denne studien i sitt daglige arbeid, samtidig

som de har ansvar for deres opplærings situasjon. De har god oversikt over opplærings situasjonen til disse elevene, og de gir meg informasjon til å kunne utvide vår forståelsesramme for temaet i denne studien.

1.3 Bakgrunn for egen forskningsinteresse

Jeg har lang erfaringsbakgrunn innenfor fagfeltet, og jeg har i mange år stilt meg undrende til hvordan det kan ha seg at det til stadighet forsvinner elever fra ungdomsskolen uten at skolen har kjennskap til årsakene, uten at de får hverken opplæring eller vurdering som de har rett til, og uten at vi hører noe om dem i den offentlige debatten om norsk skole, slik vi gjør om for eksempel fravær og frafall av elever i videregående skole. Jeg vil nå benytte muligheten til å forske på området, til å finne ut av hvordan dette kan ha seg.

Jeg har en genuin interesse for likeverd mellom mennesker. Jeg er spesielt opptatt av at alle mennesker skal ha like muligheter til å utvikle seg ut i fra sine forutsetninger. Det at en gruppe elever ikke får opplæring og vurdering, som de har rett til på lik linje med alle andre elever, og i tillegg er usynlige i den offentlige debatten om norsk skole, gir meg stor grad av motivasjon til å bidra til å få dette frem i lyset.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven har en monografisk form. Oppgavens tema, problemstilling, forskningsmessig interesse på fagfeltet, informasjon om intervju personene samt egen forskningsinteresse er blitt presentert i innledningen. Videre følger en redegjørelse for kunnskapsstatus på området. Det teoretiske grunnlaget for drøfting blir deretter presentert, før bruk av metode blir gjort rede for. Etter dette fremlegges resultater fra undersøkelsen før disse drøftes. Deretter kommer en avslutning som innebærer noen konklusjoner som jeg har kommet frem til i denne studien og noen betraktninger om det videre arbeidet med gruppen elever som denne studien har fokus på.

2 KUNNSKAPSSTATUS

2.1 Oppsummering av forskning på skolevegring det siste tiåret

Løvereide har skrevet en artikkel om forskning på skolevegring. Her har hun oppsummert resultatene fra et utvalg av det siste tiårets internasjonale forskning på skolevegring.

Skolevegring som begrep blir brukt fordi, som hun skriver, så er det uavklart hvilke årsaker som ligger bak skolefraværet, og det er, slik jeg ser det, en sentral del av problematikken. Hun belyser ikke dette i sin artikkel, men gjør rede for ulike kategorier av årsaksforklaringer til skolevegring. Hun skriver at det finnes lite forskning på skolefravær og skolevegring i Norge. Jeg presenterer her de mest sentrale delene av artikkelen.

Bauger et.al. (2009) har gjort en studie på forekomst og årsaker til problematisk skolefravær, mens Ingul (2005) har skrevet en oversiktsartikkel på temaet. Utover dette finnes det noen artikler som beskriver intervensjon med utgangspunkt i kasuistikk (se for eksempel Myhrvold-Hanssen 2007, Sållmann 2008) og arbeider av typen masteroppgaver i spesialpedagogikk og pedagogikk, forklarer hun.

Hun skriver videre at forskningen hovedsakelig kommer fra USA. Alle resultater kan følgelig ikke overføres til den norske konteksten uten at man tar hensyn til andre kulturelle og samfunnsmessige forhold. Det er allikevel grunn til å tro at dette er det mest systematiske kunnskapsgrunnlaget vi har for å vite noe om skolevegring som fenomen, forklarer hun. Hun skriver videre:

Skolevegring er et kjent fenomen i norske skoler. Skolefravær og atferdsvansker utgjorde den nest hyppigste henvisningsgrunnen til BUP for gutter og var blant de hyppigste henvisningsgrunnene for jenter over 13 år (Sosial og helsedirektoratet 2008:20). 1,3 % av elevene på ungdomstrinnet hadde et fravær på mer enn halvparten av skoletiden i en norsk bykommune (Bauger et al. 2009).

I mange tilfeller viser det seg å være svært krevende å få barnet eller ungdommen tilbake på skolen igjen. Det kan være krevende og komplekst både for den enkelte familie, for lærer og skoleledelse, hjelpeapparatet ved PP-tjeneste, barnevern, helsesøster, kommunal psykiatritjeneste og BUP (Kearney & Bates 2005; Bauger 2009).

Mange ulike begreper for skolefravær har versert siden fenomenets opprinnelse i begynnelsen av forrige århundre ved overgangen til felles obligatorisk skole (Kearney 2003). Skolefobi, skoleangst og skulk kan nevnes som noen av de mest kjente begrepene.

I denne artikkelen brukes skolevegring som et samlende begrep for introvert atferd, så vel som ekstroverte symptomer på skolefravær. Forskningsfeltet knyttet til skolevegring opererer med mange ulike definisjoner for skolevegring, noe som ikke bare skaper problemer for forskningen selv, men også for praksisfeltets muligheter til å anvende og sammenligne studier.

Definisjonsproblemet skyldes delvis at skolevegring i seg selv ikke betraktes som noen diagnose, men snarere må betraktes som et symptom. Av den grunn er det heller ikke utarbeidet kriterier i henhold til noen diagnosemanual som for eksempel DSM-IV eller ICD-10. Skolevegring forbindes med flere diagnoser innenfor angstspekteret og ulike typer atferdsforstyrrelser (Kearney, 2003).

Skolevegring som begrep gir ikke nødvendigvis en presis beskrivelse av elevens aktuelle vanske. Skolevegringen bør derfor ikke reduseres til utelukkende medisinske eller psykologiske tilstander. Den må også ses på som en kontekstbasert vanske fordi tilstøtende arenaer i mange tilfeller har mye å si for den atferden som utvises (Knollmann et al, 2010).

Barn og ungdommer med skolevegringssymptomer viser seg ofte å være en sammensatt gruppe elever. Det vil derfor forekomme en naturlig ulikhet i definisjoner ettersom hvilke av de aktuelle elevene man ønsker å studere.

Problemene med begrepsavklaring kommer fordi det legges ulikt meningsinnhold i samme begrep på tvers av studier. Som et forsøk på å favne flest mulig, uavhengig av type vanske, diagnose og kontekst, anvender Kearney & Silverman (1996) følgende definisjon på skolevegring (school refusal behavior), som er både enkel og romslig; Skolevegringsatferd defineres som elevmotivert vegring mot å gå på skolen eller vansker med å bli på skolen hele dagen.

Kearney (2008) tar utgangspunkt i hvilken funksjon skolevegringen har for eleven. Den vanlige dikotomien mellom angstbasert fravær og fravær i form av skulk, mener Kearney (2008) er mangelfull, ikke minst på grunn av den store diagnostiske heterogeniteten hos elever med skolevegring. Kearney presenterer en modell som fokuserer på årsakene til at eleven har vansker med å komme seg på skolen, og ser på hvilke elementer i miljøet som bidrar til å opprettholde unngåelsesatferden.

Flere studier forsøker å gi en oversikt over hva som kjennetegner kategorien «elever med skolevegring». Egger et al. (2003) har gjort et interessant funn i sin omfattende studie fra North Carolina (n=1422). De opererer med andre elevkategorier enn Kearney (2008). Deres forskningsresultater taler for at man kan dele opp gruppen barn/ungdommer med skolevegring i tre undergrupper:

Elever med fravær grunnet hovedsakelig angst (assosiert med depresjon og separasjonsangst)

Elever med fravær grunnet hovedsakelig skulk (assosiert med opposisjonell atferd, atferdsforstyrrelse og depresjon)
Elever med fravær av blandet angst/skulk (varierte på daglig basis mellom angst og skulk)

Alle tre gruppene innbefattet i stor grad elever som kvalifiserte til en psykisk lidelse.

Kompleksiteten i en del saker som for eksempel blandingen av opposisjonell atferd/skulk og angst hos en elev i et risikoutsatt miljø, kan gjøre at det er vanskelig å få tak på hva som er det «egentlige» problemet for både foreldre, lærere og hjelpere. I slike tilfeller er det viktig å ha flere tanker i hodet samtidig. Man må ha øyne for engstelse så vel som opposisjonellitet hos ungdommene. Hjelpeapparatet må like fullt fortsette å utvikle gode metoder for å nå alle typer familier (Løvereide, 2011).

2.2 Ny norsk forskning på skolevegring

Sentral forskning som er blitt gjort på dette feltet i Norge etter at Løvereide skrev sin artikkel om forskning på skolevegring, er Trude Havik ved UiS sin doktorgradsavhandling fra 2015. Her ser hun blant annet på hvordan forhold i skolen påvirker skolevegring. Elever og foreldre er med i hennes undersøkelser.

Hun skriver at det er gjort lite forskning på skolens betydning for skolevegring og hvordan skolen forstår og hjelper elever med skolevegring. Tidligere forskning har primært vært fra et individ- og familieperspektiv.

Havik har i sin doktorgrad undersøkt hvilke forhold i skolen som kan påvirke utviklingen til skolevegring gjennom å gjennomføre spørreundersøkelse blant elever og intervjuet foreldre til skolevegrere.

Målet med studien er å få mer kunnskap om hva skolefaktorer betyr for skolevegring, og å få et mer helhetlig bilde for å forstå skolevegring, sier hun.

5465 elever på 6. til 10. tinn fra 45 skoler deltok i undersøkelsen, og rundt 70 prosent svarte at de hadde fravær de siste tre månedene. Årsakene til fravær ble fordelt på fire kategorier: skulk, sykdom, diffuse plager og vegring. Her fant Havik at diffuse helseplager, som litt vondt i hodet eller magen, ble oppgitt som fraværsgrunn dobbelt så ofte som reell sykdom, som influensa eller omgangssyke.

Hun forklarer at elever med skolevegring er elever som har lyst til å gå på skolen, men som ikke klarer det på grunn av et emosjonelt ubehag.

Skulk, skriver hun videre, handler om elever som mangler motivasjon for skolen, har negative holdninger til skole eller at de vil søke aktiviteter som appellerer mer utenfor skolen. Skolevegrere er helst hjemme, gjerne i senga si, mens foreldrene ofte ikke vet hvor skulkere er, forklarer hun.

Havik finner videre at lærere og skolen kan gjøre mye for å hindre skolevegring. Hennes forskning viser at en trygg og inkluderende skole er avgjørende for å hindre at elever blir skolevegrere.

Videre forklarer hun at relasjoner til medelever ser ut til å ha størst betydning for skolevegring, i tillegg tyder resultatene på at lærerens klasseledelse påvirker relasjonene mellom elevene og dermed skolevegring indirekte. Å bli mobbet henger tydelig sammen med fraværsgunner relatert til skolevegring blant elever på barneskolettrinnet, og mer moderat på ungdomsskolettrinnet, forklarer hun. Hun sier også at resultatene fra foreldre til skolevegrere kan tyde på at skolevegrere trenger forutsigbarhet og lærerstøtte. Det gjelder spesielt i ustrukturerte skoleaktiviteter (Havik, 2015).

2.3 Begrepsavklaring for den gruppen elever studien har fokus på

Jeg lar Haviks følgende begrepsavklaring være utgangspunktet for den gruppen elever jeg har fokus på i min studie: Elever som har lyst til å gå på skole, men som ikke klarer det på grunn av et emosjonelt ubehag. Jeg velger å bruke betegnelsen *elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag* i studien for å tydelig skille dem fra elever som har høyt fravær av andre grunner.

2.4 Hjemmeundervisning og nærmiljøet som klasserom

I tillegg finnes det forskning om emner som alternative opplæringsarenaer, som har vist seg å være relevante innslag i denne studien. Det foregår en diskusjon på fagfeltet hvorvidt

hjemmeundervisning bør være en alternativ arena i større grad. Jeg går ikke inn i denne diskusjonen, men peker på hjemmeundervisning som noe som blir praktisert, i denne studien. Når det gjelder å bruke nærmiljøet som klasserom, vil ikke det på lik linje som hjemmeundervisning være å anse som en alternativ opplæringsarena, men mer å regne som en valgmulighet i fleksibilitet sett i sammenheng med at løsninger i skolen ofte blir arenaer utenfor klasserommet som for eksempel grupperom. Gjennom å legge undervisning til arenaer utenfor klasserommet kan skolen bidra til å frigjøre elever fra klasserommet som i hovedsak er elevenes opplæringsarena. Jordet sin utgreiing om planarbeidet i denne sammenheng i norsk skole opp igjennom historien er dessuten et relevant innslag i denne studien.

Hjemmeundervisning

Beck slår fast i sin doktoravhandling om hjemmeundervisning i Norge at vi har opplæringsplikt og ikke skoleplikt. Noe som innebærer at skolen er en frivillig sak. Han skriver at både elever med lærevansker og spesielt evnerike elever oppnår bedre resultater med hjemmeundervisning enn med skoleundervisning. For begge disse to elevgruppene er hjemmeundervisning fordelaktig; individuell tilpasset opplæring på det faglige nivået de faktisk er, uten at de sosiale omgivelsene rundt eleven lager noe spesiell oppmerksomhet om elevens særegne pedagogiske utgangspunkt (Beck, 2006).

Nærmiljøet som klasserom

Jordet skriver i sin doktoravhandling om nærmiljøet som klasserom. I sin studie skriver han at de progressive idéer har preget norske læreplaner helt siden Normalplanen av 1939. Og at den nye kunnskapssosiologien på 1970-tallet forsterket tenkningen ved at skole og undervisning i større grad ble satt inn i en videre ideologisk og samfunnsmessig sammenheng. Man kritiserte den abstrakte, generelle, livsfjerne og teoretisk orienterte skolen. Alternativet var en skole som i større grad skulle ta utgangspunkt i ”den lokale virkelighet”, i lokal kunnskap og lokale problemstillinger.

Videre skriver han at tenkningen ble lagt til grunn for Mønsterplanen av 1987 (M87) som tegnet et bilde av eleven som ”den forskende elev i sitt lokalmiljø”, med klare intensjoner om en virkelighetsnær undervisning med blikket rettet mot verden utenfor klasserommet. Idéene ble videreført i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) som understreket at

skolen ikke skal isolere seg fra livet utenfor, men tvert imot spille en aktiv rolle i nærmiljøet. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) er idéene fremdeles til stede i læreplanens generelle del og i ”Prinsipper for opplæringen” hvor samarbeidet med lokalsamfunnet understrekes. Denne siden av skolens arbeid synes imidlertid å være tonet noe ned under dagens utdanningspolitiske regime (Jordet, 2007).

2.5 Ny rapport fra regjeringens ekspertgruppe ledet av Thomas Nordahl om inkluderende fellesskap for barn og unge

Dette er en rapport med forslag om radikale endringer som, dersom de blir realisert, kan føre til at vi nå står foran et paradigmeskifte i norsk skolehistorie.

Kunnskaps- og integreringsministeren fikk overlevert rapporten Inkluderende fellesskap for barn og unge fra ekspertgruppen 4. mars 2018. Ekspertgruppen har vært ledet av Thomas Nordahl, og har bestått av fagpersoner og forskere innen barnehage og skole, både fra Danmark, Sverige og Norge.

Det overordnede målet med ekspertgruppens arbeid har vært å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole.

Her legges det frem forslag til lovendringer på området som handler om rett til spesialpedagogisk hjelp. Terskelen skal bli lavere, det skal bli mindre av utredningsarbeid og hjelpen skal bli nærmere de som trenger den (Ekholst, 2018).

Denne rapporten er naturligvis relevant i særdeleshet for denne studien. Jeg kommer derfor stadig tilbake til den i drøftingsdelen med aktuelle utdrag som gir næring til meningsinnholdet i drøftingen av denne studiens empiri.

2.6 Tall fra Kostra

Tall fra Kostra viser at denne gruppen elever er økende. I en artikkel av Bjugstad publisert i 2016 står det at stadig flere mangler grunnskolepoeng. Hun skriver at 4 prosent av elevene ved norske skoler manglet grunnskolepoeng da de gikk ut tiende trinn i 2015.

Hun forklarer at det er en sammensatt gruppe. Noen elever faller utenfor denne skalaen. Elever som mangler karakter i mer enn halvparten av fagene, får ikke utregnet sine grunnskolepoeng og blir heller ikke inkludert i statistikken over karakterer ved avsluttet grunnskole. Det vil si at de ikke vurderes i åtte fag eller flere. Disse elevene har rett til videregående opplæring på særskilt grunnlag etter forskrift til opplæringsloven. Videre skriver hun at elevgruppen som mangler grunnskolepoeng, er sammensatt, og vi har begrenset mulighet til å skille mellom årsakene til at hver elev ikke vurderes. Eleven kan være fritatt fra vurdering, mangle grunnlag for vurdering eller ha spesielle utfordringer. Grunner kan være at eleven har vært syk deler av skoleåret, ikke har møtt til undervisning eller nettopp har ankommet Norge og ikke kan gå inn i ordinær undervisning ennå. I karaktervurderingen føres dette under fag- og vitnemålsmerknader som gir mer informasjon om hver enkelt vurdering.

Hun skriver at andelen elever som ikke oppnår grunnskolepoeng har vært sterkt økende de siste årene: Vi har sett nærmere på elevene som ikke oppnår grunnskolepoeng fra 2009 til 2015. Her har vi utelatt tall for voksne i grunnskolen, samt gjort andre avgrensninger lik dem i statistikken over karakterer ved avsluttet grunnskole. I 2015 var det rundt 2600 elever i Norge som gikk ut grunnskolen uten grunnskolepoeng. Det tilsvarer 4 prosent av avgangselevne dette året. Den samme andelen lå på 2,2 prosent i 2009, men stiger året etter og fortsetter å øke jevnt fram mot 2015, forklarer Bjugstad (SSB, Bjugstad, 2016).

2.7 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen for 2017 viser at 6,6 prosent av elevene svarer at de blir i en eller annen kombinasjon mobbet av medelever, digitalt mobbet av noen på skolen eller mobbet av voksne på skolen, to til tre ganger i måneden eller oftere. Dette er en økning på 0,3 prosent fra 2016. Av elevene som har besvart elevundersøkelsen, utgjør 6,6 prosent ca. 29 000 elever.

Undersøkelsen er obligatorisk kun i 10. trinnet på ungdomsskolen. Skolene velger selv om de vil gjennomføre den på flere trinn (Udir.no).

2.8 Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 1998 og forskrifter til loven (Lovdata.no, 2017)

§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats

§ 1-3, første ledd:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.

§ 2-1 Rett og plikt til grunnskoleopplæring

§ 2-1, første, fjerde og femte ledd:

«Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentleg grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentleg grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarande opplæring.»

«Retten og plikta til opplæring varer til eleven har fullført det tiande skoleåret. Etter sakkunnig vurdering og med skriftleg samtykkje frå foreldra kan kommunen heilt eller delvis vedta å frita ein elev for opplæringsplikta dersom omsynet til eleven tilseier det.»

«Dersom ein elev utan å ha rett til det har fråvære frå den pliktige opplæringa, kan foreldra eller andre som har omsorg for eleven, straffast med bøter dersom fråværet kjem av at dei har handla forsettleg eller aktlaust. Offentleg påtale blir ikkje reist utan når kommunen set fram krav om slik påtale.»

§ 5-1. Rett til spesialundervisning

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.»

§ 8-2. Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper

Første ledd:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.

Sosialpedagogisk rådgiving

«Kapittel 22. Retten til nødvendig rådgiving i forskrift til opplæringslova

§ 22-1. Generelt om retten til rådgiving

Den enkelte eleven har rett til to ulike former for nødvendig rådgiving: sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Tilbodet skal vere kjent for elevar og føresette, og vere tilgjengeleg for elevane ved den enkelte skolen.

Retten til nødvendig rådgiving inneber at eleven skal kunne få informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og ta avgjerd i tilknytning til framtidige yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga kan vere både individuell og gruppevis. Eleven sitt behov og ønskje vil avgjere forma som blir teken i bruk.

Rådgivinga skal medverke til å utjamne sosial ulikskap, førebyggje fråfall og integrere etniske minoritetar. For at rådgivinga skal bli best mogleg for eleven, skal skolen ha eit heilskapleg perspektiv på eleven og sjå den sosialpedagogiske rådgivinga og utdannings- og yrkesrådgivinga i samanheng.

Eleven skal få den hjelpa han/ho treng for å utvikle seg vidare og utnytte eigne ressursar, utan omsyn til tradisjonelle kjønnsroller.

§ 22-2.Sosialpedagogisk rådgiving

Den enkelte eleven har rett til nødvendig rådgiving om sosiale spørsmål. Formålet med den sosialpedagogiske rådgivinga er å medverke til at den enkelte eleven finn seg til rette i opplæringa og hjelpe eleven med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar som kan ha noko å seie for opplæringa og for eleven sine sosiale forhold på skolen.

Ved behov kan eleven få hjelp til mellom anna å:

- klarleggje problem og omfanget av desse
- kartleggje kva skolen kan medverke til, og om det er behov for hjelpeinstansar utanom skolen
- finne dei rette hjelpeinstansane og formidle kontakt med desse.

Eleven skal bli møtt med respekt av personalet på skolen i forhold til sine sosiale, personlege og emosjonelle problem.

Personalet på skolen skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstansar utanfor skolen og heimen slik at det blir samanheng i tiltaka rundt eleven.»

Skolemiljø

Kapittel 9 A i opplæringslova handler om elevene sitt skolemiljø.

Blant annet sier § 9 A-2 noe om retten til et trygt og godt skolemiljø: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.»

Og § 9 A-4 sier noe om at skolen har Aktivitetsplikt for å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø: «Alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg.

Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle.

Ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka.

Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø.

Skolen skal sørgje for at involverte elevar blir høyrde. Kva som er best for elevane, skal vere eit grunnleggjande omsyn i skolen sitt arbeid.

Skolen skal lage ein skriftleg plan når det skal gjerast tiltak i ei sak. I planen skal det stå

- a) kva problem tiltaka skal løyse
- b) kva tiltak skolen har planlagt
- c) når tiltaka skal gjennomførast
- d) kven som er ansvarleg for gjennomføringa av tiltaka
- e) når tiltaka skal evaluerast.

Skolen skal dokumentere kva som blir gjort for å oppfylle aktivitetsplikta etter første til femte ledd.»

I forskriften til loven finner vi også noe om foreldrenes rolle i forbindelse med skolefravær.

Foreldresamarbeid

Kapittel 20. Foreldresamarbeid i grunnskolen og vidaregåande opplæring. § 20-

3.Foreldresamarbeid i grunnskolen:

«Skolen skal halde kontakt med foreldra gjennom opplæringsåret.

Skolen skal i starten av kvart opplæringsår halde eit foreldremøte der foreldra informerast om skolen, innhaldet i opplæringa, medverkinga til foreldra, rutinar og anna som er relevant for foreldra.

Foreldra har minst to gonger i året rett til ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg, og eleven sin kompetanse i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra om utviklinga til eleven i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket. Samtalen skal klargjere korleis eleven, skolen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven. Eleven kan vere med i samtalen med foreldra. Når eleven har fylt 12 år, har han eller ho rett til å vere med i samtalen. Samtalen kan sjåast i samanheng med samtalen med eleven etter § 3-11 tredje ledd og halvårsvurdering i fag etter § 3-13.

Foreldra skal få munnleg eller skriftleg:

- a) varsling om eleven sitt fråvær
- b) varsling dersom det er fare for at det ikkje er grunnlag for vurdering i fag, orden og oppførsel eller fare for at eleven kan få karakteren nokså godt eller lite godt i orden eller oppførsel, jf. § 3-7
- c) informasjon om eleven og foreldra sine rettar og pliktar etter opplæringslova og forskrifta
- d) anna viktig informasjon om eleven, med mindre denne er underlagt teieplikt etter anna lovgiving.»

Rett til vurdering

I følge Kapittel 3. i forskrift til opplæringslova, om individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring, har elevane rett til vurdering.

«§ 3-1. Rett til vurdering

Elevar i offentlig grunnskoleopplæring og elevar, lærlingar, praksisbrevkandidatar og lære kandidat i offentlig vidaregåande opplæring har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet. Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegs vurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa. Kapitlet gjeld for privatistar, så langt det er fastsett i føresegnene her. Praksiskandidatar blir rekna som privatistar i kapitlet her, dersom ikkje anna er særskilt fastsett i føresegnene. Kapitlet gjeld for elevar i skolar som er godkjende etter opplæringslova § 2-12.»

2.9 Oppsummering

Jeg har lagt frem en artikkel som oppsummerer generell forskning om skolevegring det siste tiåret samt ny norsk forskning om skolevegring. Deretter har jeg foretatt en begrepsavklaring for den gruppen elever som denne studien har fokus på. Jeg har pekt på noen mulige alternative opplæringsarenaer. Deretter har jeg lagt frem en ny rapport fra regjeringens ekspertgruppa ledet av Thomas Nordahl om inkluderende fellesskap for barn og unge. Relevante tall fra Kostra er blitt lagt frem. Det samme er relevante resultater fra utdanningsdirektorarets elevundersøkelse. Deretter er relevante paragrafer fra opplæringsloven og forskriftene til denne lagt frem.

3 TEORI

3.1 Teori om inkluderende opplæring

Datamaterialet i denne studien viser at skolelederne strever med å inkludere elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag i skolen. Det gjør teori om inkluderende opplæring av disse anerkjente teoretikerne relevant. Skoleledernes arbeid med å gi opplæring til denne gruppen elever vil ses i lys av dette teoretiske perspektivet.

På globalt nivå har inkluderende opplæring blitt definert og forstått på ulike måter opp gjennom tidene. Internasjonale organisasjoner med stor tyngde har sittet med definisjonsmakten, intensjonene har vært omfattende og forventningene høye til hvordan

inkluderende opplæring skal gjennomføres i ulike land. Et sentralt poeng i denne sammenhengen er at alle elever skal inkluderes i skolen. Nasjonale planer og retningslinjer har sitt utspring i et internasjonalt samarbeid.

I artikkelen til Kiuppis kan vi lese om inkluderende opplæring innenfor UNESCO`s rammeverk som har som internasjonal målsetting å implementere inkluderende opplæring.

I artikkelen til Ainscow kan vi lese om prosesser for en ny kultur i skolen med utgangspunkt i IQEA som er et prosjekt for å utvikle skoler. Også Ainscow fremhever at inkluderende opplæring forutsetter klare retningslinjer slik et det kan resultere i forandring og inkludering i skolen.

Kiuppis skriver i sin artikkel at det er en global politisk enighet om at alle land skal sørge for å etablere inkluderende utdanningssystemer på alle nivå. Han viser til «International Conference on Education» som fant sted i Genève i november, 2008. På denne konferansen ble Inclusive Education (IE), som vi på norsk kaller for inkluderende opplæring, hyllet som «The Way of the Future» og betraktet som «fundamental to achieving human, social and economic development». Kiuppis hevder i sin artikkel at det til tross for at det foreligger en kollektiv politisk enighet om inkluderende opplæring på globalt nivå, så mangler det en felles forståelse hos medlemslandene når det gjelder hva inkluderende opplæring egentlig står for, hva det betyr og hvem det omfatter (Kiuppis, 2011).

Kiuppis forklarer videre at UNESCO`s rettighetsbaserte forståelse av inkluderende opplæring, som innebærer transnasjonal homogenisering og reformplaner basert på prinsippene om «Quality Education for All» og «Schools for All», der uttalelsene er analysert og satt i kontrast til nasjonale retningslinjer og forståelse av inkludering som viser noe annet. Kiuppis viser til at UNESCO allerede i 1994 hadde begynt arbeidet med å utforme og spre ideen om inkluderende opplæring i forbindelse med «World Conference on Special Needs Education» som fant sted i Salamanca. Etter dette har begrepet vokst i omfang, og det innebærer nå en bred oppfatning om at begrepet kan relateres til allmenn undervisning. UNESCO erklærer inkluderende opplæring som grunnleggende for å oppnå menneskelig sosial og økonomisk utvikling. Dette gjelder potensielt sett alle elever. Dette er i kontrast til tidligere, hvor dette gjaldt mennesker med særlig opplæringsbehov som følge av funksjonshemninger og handicap (Kiuppis, 2011). Vi ser her at begrepet særlige behov, som er rettet mot enkeltindividet, er

endret til inkluderende opplæring, som er rettet mot systemet rundt enkeltindividet eller den strukturelle/samfunnsmessige settingen som enkeltindividet er en del av. I denne endringen av begrepsbruk ligger det en ansvarsforskyving som er rettet fra enkeltindividet mot læringsmiljøet eller samfunnet når det gjelder tilpasninger.

Kiuppis skriver at det er et paradoks at gjennomgangen av de nasjonale tolkningene av inkluderende opplæring, slik UNESCO forklarer det, avgrenser begrepet ved at det først og fremst knyttes spesielt til noen (Kiuppis, 2011, s. 91). Han hevder at det er et misforhold mellom UNESCO`s intensjon og oppfatningene av innholdet på nasjonale plan. Nesten alle UNESCO`s medlemsland samt organisasjoner og fagfolk innen utdanningsfeltet støtter tilsynelatende denne faglige forståelsen av begrepet inkluderende opplæring. Disse medlemslandene har altså en felles forståelse av et globalt mål om å implementere inkluderende opplæring i sine respektive utdanningssystemer på nasjonalt nivå (Kiuppis, 2011). Misforholdet er så stort at det har vist seg å bidra til blant annet satsing på spesialskoler, forklarer Kiuppis. I enkelte lands nasjonale utdanningsprogram finner man sogar at segregerende skolereformer presenteres som i tråd med inkluderende opplæring. Tiltakene blir begrunnet med at det er inkluderende at de sikrer at ingen mister retten til utdanning. I dette perspektivet ligger det en potensiell tolkning om at spesialskolen bidrar til å gjøre utdanningssystemer mer inkluderende. Det fremstilles for eksempel i den nasjonale rapporten fra Finland at inkluderende opplæring som oftest knyttes til spesialundervisning og er nesten utelukkende omtalt som opplæring av barn med nedsatt funksjonsevne. Kiuppis artikkel underbygger det forhold at inkluderende opplæring *for alle* i nasjonal sammenheng som oftest betyr *spesielt for noen* (Kiuppis, 2011).

Ainscow beskriver at det siden åttitallet i internasjonal sammenheng har forekommet et skifte i tenkningen på det spesialpedagogiske fagfeltet. Han skriver følgende om hva det innebærer: «...progress towards more inclusive education systems requires a move away from the practices based on the traditional perspectives of special education, towards approaches that focus on the development of schools for all» (Ainscow, 2007, s. 146). Han forklarer videre at innholdet i dette skiftet handler om å endre fokuset fra potensielle tilpassningsfaktorer som ligger hos enkeltindivider og deres familier, og å rette fokuset mot å analysere hvilke hindringer i skolesystemet som må endres for å bedre barns opplærings situasjon (Ainscow, 2007). Vi ser at det i dette ligger et element av reduksjon når det gjelder begrepet særskilte behov, da behovet for spesiell behandling for enkeltindividet vil endre seg i takt med at

systemet rundt tilpasser seg eleven. Ainscow understreker at Salamancaerklæringen som er det viktigste dokumentet innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet i internasjonal sammenheng, fremmer at en skole for alle som er inkluderende orientert er den beste måten man kan bekjempe diskriminerende atferd, skape et inkluderende samfunn og sikre utdanning for alle på (Ainscow, 2007).

Ainscow hevder at når det gjelder begrepet spesialpedagogikk, så har vilje og engasjement hos lærere stor betydning når det gjelder holdningsendringer i skolesystemet, men at dette alene ikke er nok. Han hevder at når det gjelder elever som ikke klarer å tilpasse seg skolesystemet, så er det ikke uvanlig at det letes etter noe patologisk i eleven for å forklare årsakssammenhengen til mistilpasningen. Ainscow forklarer at dette ikke er vanlig kun for elever med spesielle behov, men også for andre sårbare grupper med elever, som de som kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status, med annen kulturell bakgrunn og som snakker andre språk. Ainscow forklarer i sin artikkel at det i mange land, blant annet England, fremdeles råder stor usikkerhet om hva «inkluderende» betyr. Han tenker at dette kan ha sammenheng med at begrepsbruken når det gjelder inkludering fra nasjonalt hold i England, er uklar. Den kan forveksles med sosial inkludering, da dette begrepet i stor grad assosieres med det å redusere mulighetene for ekskludering i skolesammenheng (Ainscow, 2007).

3.2 Teori om annerledeshet

Språk er makt når vi snakker og skriver om og til avvikende grupper mennesker. Språk er med på å skape forståelser i samfunnet av hva som er normalt og hva som er annerledes. Begreper og uttrykksformer som stigmatiserer og fører til utenforskap er med på å skape distanse mellom grupper av mennesker. Skoleledernes språk om gruppen elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag, inneholder begreper som psykiske lidelser og diagnoser. Det er rimelig å anta at slike begreper tas i bruk på grunn av mangel på et mer relevant og hensiktsmessig begrepsapparat om mennesker som strever med å finne plassen sin i skolen som institusjon.

Vi ser utvilsomt at begrepsbruken om disse elevene bidrar til å betrakte dem som annerledes og en avvikende gruppe, det anses av samfunnet som normalt at mennesker på deres alder tilbringer hverdagen sin i skolen. Det at de ikke tilbringer hverdagen sin i skolen når det er

forventet av samfunnet at de skal gjøre det, fører til at samfunnet ser på dem som annerledes. Derfor blir språk om annerledeshet viktig i arbeidet med disse elevene. En slik merkelapp eller stigma vil naturligvis kunne føre til en ytterligere påkjenning og sannsynligvis også skam over en utilstrekkelighet og annerledeshet hos elevene det gjelder og deres foreldre, noe som kan være årsak til at foreldre til denne elevgruppen ikke bidrar til at den svært mangelfulle eller fraværende opplæringen til deres barn bringes frem i den offentlige debatten om norsk skole. En eventuell påkjenning og skam vil kunne føre til at de ikke ønsker søkelys på dette temaet.

Makten som ligger i språk om annerledeshet er av stor betydning. Det influerer synet vi har på mennesker med en eller annen form for annerledeshet og er med på å skape distanse eller nærhet mellom de såkalt normale og de som er annerledes. Noe som er selve kjernen når det gjelder språk om annerledeshet.

Hvordan kan vi forstå annerledeshet? Vi skal se nærmere på hvordan den franske filosofen Michel Foucault beskriver utviklingen av galskap opp igjennom tidene, og videre hvordan andre aktuelle forfattere om emnet tar for seg ulike tilnærminger når det gjelder å forstå annerledeshet.

Det har ikke alltid vært slik at samfunnet har hatt den samme forståelsen av annerledeshet som vi har i dag. Forståelsen av hva som er annerledeshet har variert opp igjennom tidene, og heller ikke i dag kan vi si at vi har den riktige forståelsen av hva det innebærer. Noen med posisjoner i samfunnet har makt og mulighet til å påvirke i stor grad hva slags forhold samfunnets borgere skal ha til et slikt begrep, og dette skjer i mer eller mindre bevisste former.

Foucault beskriver i sin bok *Galskapens historie* hvordan noen grupper i samfunnet som faller utenfor karakteriseres av andre grupper i maktposisjoner i samfunnet, som syke og blir institusjonaliserte. Den franske psykoanalytikeren Julie Kristeva, som er spesielt opptatt av annerledeshet knyttet til funksjonshemninger, har i sin artikkel en idé om hvordan psykoanalysen som verktøy kan bidra til nye opplevelser av annerledeshet.

Andre anerkjente forfattere som uttaler seg om emnet er Eivind Engebretsen, Per Koren Solvang, Charles Gardou, Janne Thu Ilstad og Marit Haldar. Også de har fokus på hvordan

annerledeshet blir oppfattet i samfunnet og ikke minst språk om annerledeshet. Paulo Freire skriver dessuten om håpets pedagogikk, og uttaler seg i et etisk lys om hvordan pedagogikk bør forstås.

Når jeg nå går nærmere inn på disse forfatterens forståelser og tanker omkring det å være annerledes, vil jeg først legge frem Foucaults utvikling av fenomenet i et historisk perspektiv. Deretter vil jeg se på hvordan de ulike forfatterne griper fenomenet annerledeshet an, og også hvordan språkets makt er en del av dette.

3.2.1 Annerledeshet i et historisk perspektiv

Foucault er opptatt av at når vi går nærmere inn på fenomenet galskap og skal forsøke å forstå det, så må vi gjøre det på en verdig måte. Han mener at vi må legge fra oss alt vi har av fordommer og førforståelser, slik at vi er åpne for nye vinklinger og nye syn på mennesker som gjennom historien har fått merkelappen annerledes på seg, og i større eller mindre grad er blitt stigmatiserte på grunn av dette (Foucault, 2008).

Foucault forklarer at fra begynnelsen av middelalderen sto det europeiske mennesket i forhold til noe som uklart ble kalt galskap, vanvidd og ufornuft. Forholdet mellom fornuft og galskap danner en av dimensjonene i den vestlige kulturens originalitet. I galskapens historie er det spesielt to hendelser som er fremtredende i historien som markerer perioden da dialogen mellom fornuft og galskap ble radikalt endret. I 1657: Opprettelsen av Hôpital Général og ”den store innesperringen” av de fattige, i 1794: Frigjøringen av de lenkede fangene i Bicêtre. Mellom disse unike og symmetriske hendelsene, skriver Foucault, skjer det noe tvetydig som legevitenenskapens historie ikke har kunnet forklare. Dette kan oppfattes som blind undertrykkelse under et absolutt regime. Andre har et annet syn på det; de mener at vitenskapen og filantropien oppdaget galskapen i dens positive sannhet. Det dannet seg en struktur under disse reversible betydningene. Strukturen oppløste ikke tvetydigheten, men bestemte den. Det er denne strukturen som ligger under overgangen fra middelalderens humanistiske syn på galskapen til vårt syn, altså sinnssykdom (Foucault, 2008, s. 9).

Foucault skriver om mennesker med miskrediterende karaktertrekk; enten fysisk, psykisk eller sosialt. Og han beskriver samspillet mellom disse menneskene og de som blir karakterisert

som normale. Han går helt tilbake til 1600-tallet i sin søken etter å finne svar på når det gikk galt med samfunnets holdninger knyttet til annerledeshet. Foucault beskriver at mennesker på illustrerende vis har skapt seg annerledes enn de gale, og at dette gjennom historien har ført til distanse mellom de såkalte normale og de gale. Galskapen var en gang en naturlig del av samfunnet. Etter hvert ble de gale mer og mer isolert. De ble utstøtt og hadde ingen plass i samfunnet. I arbeidet med å skulle bli som normale mennesker, trente de blant annet på teselskaper (Foucault, 2008).

Foucault er dessuten opptatt av hvordan språket er med på å fordrive galskapen og bringe den til taushet. Han mener at språket vårt er bygget på skarpe motsetninger mellom sant og usant, rett og galt, fornuft og galskap. Han mener at frihet er en illusjon, den finnes ikke fordi at ethvert tanke-system strukturerer virkeligheten, kategoriserer mennesker og deres atferd, skaper normer for rett, galt og normalt. Han mener at makt ligger til grunn for alt dette, og at makten er produktiv og skaper kunnskap, kategorier, forståelsesmåter og former verden på nytt og på nytt (Foucault, 2008).

3.2.2 Forståelse av annerledeshet i vår tid

I likhet med Foucault skriver også Gardou at de som er annerledes og med stigma er forventet å skulle tilnærmes i størst mulig grad det som samfunnet oppfatter som det normale. Han mener at det er viktig at denne tankegangen endres. Han mener at samfunnet har et kollektivt ansvar når det gjelder samhandling mellom de såkalte normale og mennesker med funksjonshemninger. Og at slik samhandling må være av dyptgående karakter for å kunne skape endring (Gardou, 2010).

Gardou forklarer at vi lever i et individualisert samfunn hvor målet er å vise oss frem og at det er den sterkeste rett som råder. Han er opptatt av at vi må frigjøre oss fra uklarheter som uvitenhet og overtro og falske overbevisninger i stereotypier og ha kollektive oppfatninger om annerledeshet. Han hevder også at vi kategoriserer og stigmatiserer de som er annerledes og at summen av dette hindrer utviklingen av inkludering (Gardou, 2010).

Andre anerkjente forfattere er enige med Foucault. Engebretsen og Solvang mener i likhet med Foucault at annerledeshet handler om språk og makt. De griper fatt i begrepet normalitet,

og de mener at samfunnet må gi rom for annerledeshet. Annerledeshet skal ikke fikses på eller normaliseres, mener de, men at det skal være undring og diskusjon knyttet til dette begrepet. De vil at annerledeshet skal bli en norm (Engebretsen og Solvang, 2010).

En kjent forkjemper for funksjonshemmede og for fokus på språk knyttet til annerledeshet, er den franske psykoanalytiker Julie Kristeva. Hun hevder at psykoanalyse vil kunne være en måte for mennesker å åpne opp og kjenne på annerledeshet på en ny måte og dermed endre på sin oppfattelse av dette. Slik kan de såkalte normale bli kvitt det som Kristeva kaller frykt for det fremmede ved funksjonshemninger. Hun forklarer at de funksjonshemmede bli utsatt for stigmatisering som ikke kan deles med andre enn dem selv. Og hun ønsker at såkalte normale mennesker skal ha mer samhandling med funksjonshemmede (Kristeva, 2010).

Ilstad et al. er også opptatt av at det ligger mye makt i språk. De viser til hvordan karakteristikk og begrepsbruk kan virke stigmatiserende. De mener at det er viktig å ikke bruke uttrykksmåter og begreper som skaper skiller blant mennesker. De stiller seg undrende til om det lar seg realisere å ha et inkluderende språk. De mener at det er viktig å bruke et åpent språk, benytte en tekst som møter mottakere som igjen kan dekonstruere tekstene og skape nye tekster. På denne måten lever teksten videre og vil alltid være åpen for alle og alltid være i endring. Begreper som for eksempel *vi* og *de andre* skaper alltid ekskludering av noen (Ilstad et al., 2010).

3.3 Teori om å møte mennesker som betraktes som annerledes og som har et hjelpebehov

Det tredje drøftingsspørsmålet dreier seg om hvordan spesialpedagogen bør møte mennesker som betraktes som annerledes og som har et hjelpebehov. Makt er også her et sentralt element, i tillegg til respekt for annerledeshet. Faglige kunnskaper og poetiske egenskaper hos spesialpedagogen blir også drøftet.

Blant disse anerkjente forfatterne skriver noen om noe som ikke kan knyttes direkte til teori, men som heller må anses å være en personlig egenskap hos den enkelte spesialpedagog;

nemlig evne til å ha et poetisk blikk på den enkelte elev som trenger hjelp. Her kan vi se hvordan elementer i det å hjelpe kan vise seg å gå på tvers av teoretisk kunnskap:

Blant andre beskriver Erving Goffman i sin bok «Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity» hvordan strukturelle rammebetingelser i ulike sosiale grupperinger former identitetsutviklingen hos mennesket. Og Jenny Corbett forklarer i sin artikkelen «Bad-mouthing: The language of Special Needs» hvordan endring i språkbruken om elever med spesielle behov er avgjørende for om andre mennesker ser på dem med verdighet og respekt.

3.3.1 Respekt for annerledeshet - ikke bare praktisk og politisk, men også poetisk

Steinnes skriver i sin artikkel: «Spesialpedagogen må ta høyde for at grunnlaget for hennes virke må være praktisk, politisk og poetisk» (Steinnes, 2010, s. 114). Og: «Verken vitenskapen eller politisk styring vil kunne frita oss fra det individuelle ansvar vi står med som pedagoger» (Steinnes, 2010, s. 111).

Hun skriver om at begrepet vold har sin plass i beskrivelser av elevers opplevelse av skolehverdagen. Hun forklarer dette med at det alltid vil være slik, uansett hvor mye vi endrer skolen. Skolegang vil per definisjon og som praksis være dømt til å opprettholde og bli opprettholdt av strukturer som uunngåelig har en formende funksjon, med det vi kan kalle en «voldelig» effekt (Steinnes, 2010, s. 101). Samtidig som Steinnes ser at samfunnets og utdanningssystemets strukturer og rammer påfører eleven smerter, viser hun også til at strukturer og rammer på mange måter bidrar til goder for eleven gjennom blant annet rettigheter (Steinnes, 2010). Hun hevder at elevens opplevelse av en voldelig skolehverdag må tas i betraktning på bakgrunn av Jacques Derridas holdepunkter om hvordan menneskets subjekt må forstås i sammenheng med utdanningsinstitusjonens struktur. Steinnes viser til at Derrida forstår subjektet som noe sammensatt og identitet som noe som blir konstruert ut fra forskjeller: Jeg er kvinne fordi jeg ikke er mann, jeg er norsk fordi jeg ikke er svensk, osv. Dette skiller seg fra andre store tenkere på fagfeltet som Rousseau, Descartes og Kant, som forutsatte at subjektet er en enhetlig størrelse (Steinnes, 2010, s. 112).

Steinnes implementerer Derrida i sin forståelsesramme når det gjelder tenking om annerledeshet når hun skriver følgende (Steinnes, 2010, s. 113):

«Det er ifølge Derrida en stor utfordring for oss å kunne tenke på en ny måte der vi bekrefter singularitet, minoritet og forskjellighet. Det vil si at vi ikke forsøker å fjerne disse forskjellene, men i stedet bekrefter vår egen forskjellighet og respekterer andres forskjellighet uten å skape dårlige former for nasjonalisme, aggressivitet, fremmedfrykt og ekskludering av andre. Derfor, når jeg viser respekt for den andre, må jeg respektere hans eller hennes eget utgangspunkt og bekrefte mitt eget. Det er ifølge Derrida denne dype erfaringen som ikke bare er praktisk eller politisk, men i tillegg må være poetisk.»

Inspirert av Derrida kan vi bruke vår menneskelighet som grunnlag for utøvelse av respekt ut fra en åpenhet og ydmykhet som ligger nærmere poesien enn teknologien (Steinnes, 2010, s. 113)

Goffman forklarer hvordan rammebetingelser i sosiale settinger kan virke stigmatiserende og hemmende for identitetsutviklingen hos mennesker. Han skriver at «The in-group and the out-group, then, both present an ego identity for the stigmatized individual. (...) The individual is told that if he adopts the right line (...) he will have come to terms with himself and be a whole man; he will be an adult with dignity and self-respect» (Goffman, 1963, s. 149). «The individual is advised to see himself as a fully human being like anyone else, one who at worst happens to be excluded from what is, in the last analysis, merely one area of social life. He is not a type or a category, but a human being» (Goffman, 1963, s. 140).

3.3.2 Språklige barrierer i arbeidet med annerledeshet

Språk er sentralt når vi snakker og skriver om avvikende grupper. Språk er med på å skape forståelser i samfunnet av hva som er normalt og hva som er annerledes. Begreper og uttrykksformer som stigmatiserer og fører til utenforskap er med på å skape distanse mellom grupper av mennesker. Gruppen elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag avviker fra hva mennesker på deres alder gjør og hvor de er i sin hverdag, hva som forventes at de skal gjøre og som de ikke mestrer, og de blir sett på som annerledes. Derfor blir språk om annerledeshet viktig i arbeidet med disse elevene.

Steinnes skriver om at det ville være enkelt om spesialpedagogikken kunne presenteres som en objektiv verktøykasse fulgt av en like objektiv håndbok der spesialpedagogiske utfordringer ble beskrevet og fant sin løsning. Hun viser så til at flere innen dette fagfeltet drømmer om at pedagogikken skulle kunne formes ut i fra objektiv vitenskap (Steinnes, 2010, s. 103). Men som Steinnes også er inne på, vil holdninger, praksiser, rammer, språk, ideologier og politiske føringer i ulike grad være med på å skape funksjonshemninger. Og innsikter i dette blir en del av vårt individuelle ansvar som spesialpedagoger (Steinnes, 2010, s. 103).

Corbett vektlegger hvor sentralt og viktig begrepsbruken knyttet til annerledeshet, er. En ytre faktor som kan hindre spesialpedagogen i å nå frem med hjelp til eleven, kan ligge i språket som brukes om eleven. Når Corbett skriver om begrepsbruken knyttet til elever med spesielle behov, er hun opptatt av at begrepenes innhold kan assosieres med andre begreper som «dum» og «idiot», som virker nedsettende (Corbett, 2010).

Steinnes viser i sin artikkel til Derrida som mener at den aggressive siden ved menneskelig tilværelse ikke kan fjernes. Den er en grunnleggende side ved språk og kultur, og dermed også ved alle menneskelige kulturuttrykk, ikke minst i pedagogikken. En anerkjennelse av dette vil i seg selv gjøre en stor forskjell ifølge Derrida (Steinnes, 2010, s. 101).

3.4 Michel Foucault og Jacques Derrida`s tilnærming til begrepet makt

Kontinentalfilosofene Michel Moucault og Jacques Derrida har gjentatte ganger blitt referert til i teori om tenking om språk og annerledeshet. De har vist seg å ha en slående relevans for denne studien. Begrepet makt aktualiseres til stadighet i de teoretiske perspektivene knyttet til annerledeshet, og i denne sammenheng vil det være interessant å se nærmere på disse to franske språkfilosofenes tilnærming til begrepet makt, og deretter drøfte empiriske funn i lys av deres teoretiske perspektiver.

Først kommer en generell presentasjon av de to språkfilosofene. Deretter kommer en forklaring av begrepet makt og en redegjørelse for filosofenes tilnærming til begrepet.

Både Foucault og Derrida, som i hovedsak levde på samme tid, kan klassifiseres som postmoderne og representanter for en eller annen form for konstruktivisme. Vi skal videre se nærmere på Derridas språklige dekonstruksjoner og maktbegrepet knyttet til dette. Vi skal også få god innsikt i hvordan Foucault`s teorier setter fokus på maktbegrepet i et samfunnsperspektiv.

3.4.1 Presentasjon av Michel Foucault

Michel Foucault ble født i Poitiers i Frankrike i 1926. Han rakk å bli professor ved tre franske utdanningsinstitusjoner før han døde i 1984. Foucault forsket på galskapen, kriminaliteten, vitenskapene og seksualiteten. Han stiller alltid spørsmålsteget ved hvorfor man er opptatt av dette, hvorfor man problematiserer og hvordan man gjør det. Han er ikke ute etter å avgjøre hvor godt den ene eller den andre sannheten harmonerer med en korrekt representasjon av virkeligheten, men å beskrive hvordan sannhet produseres i en spesifikk sosial og historisk sammenheng, for på den måten å få virkelig sanne konsekvenser. Han spør for eksempel hvordan det foregikk at mennesket gjorde seg selv til objekt for kunnskap. Gjennom hva slags rasjonalitet og under hvilke historiske betingelser kan subjektet si sannheten om seg selv? Og hva slags pris må subjektet betale som konsekvens av denne kunnskapen om seg selv? Søken etter selvinnsikten har resultert i en mengde vitenskaplige diskurser: medisin, psykiatri, økonomi, sosiologi, pedagogikk osv. Denne selvinnsikten har samtidig innebåret at vitenskapen har opprettholdt sin viteform gjennom å sette en grense mot andre kunnskapsformer (Herbert og Bergstedt, 2008 s. 194).

I *Galskapens historie* tar Foucault litteraturen til hjelp når han forsøker å beskrive hvordan galskapen kan komme til uttrykk på en annen måte enn gjennom psykiatrien. Litteraturen inkluderer det som filosofien og vitenskapen definisjonsmessig uteslutter, det vil si ikke-fornuften. Det som blir igjen i litteraturen når filosofien og vitenskapen har forlatt alt som tilhører fornuftens domener er en litterær rest. *Galskapens historie* kan leses som en fortelling om hvordan denne resten undertrykkes og dysses ned av fornuftens aktører. Når Foucault beskriver sine historiske epoker, så gjøre han det uten en lineær utviklingslinje som binder dem sammen. Hver og en taler for seg selv. Det hele blir en diskontinuitetens historie (Herbert og Bergstedt, 2008 s. 195).

Foucault vil utfordre oss til å tenke annerledes. Denne kritikken forsøker å uroe, bryte opp og skape en krise i hans samtid. Han kaller dette igangsetting av *genealogi* som er et begrep som i utgangspunktet tilhører Nietzsche. Begrepet er synonymt med *etnologisk blikk* og innebærer ingen ny teori eller vitenskap, men en måte å se på den kunnskapen vi allerede har på en ny måte. Foucault er bevisst på at alle teorier har en totalitær tendens. Når de søker å skape orden, så uteslutter de andre former for viten. Det gjelder naturligvis også hans egne tanker, men gjennom å velge en *permanent revolusjon* er hensikten å oppløse og ikke vikle til noen egentlig motsats. Foucault var ingen uttalt pedagog, men var engasjert i spørsmål knyttet til utdanning, og indirekte har hans arbeid hatt stor betydning for pedagogikken. Ett av de viktigste utgangspunktene er at kunnskap og makt forutsetter hverandre. Han mente at når man utøver makt, så bruker man en eller annen form for utøvelse av kunnskap og omvendt. Når man produserer kunnskap, så skaper man samtidig makt. Genealogien søker å oppdage det mangfold av nettverk som finnes mellom makt og kunnskap (Herbert og Bergstedt, 2008 s. 196).

3.4.2 Presentasjon av Jacques Derrida

Jacques Derrida ble født i Algeri i 1930, og han døde i 2004. I 1986 ble han professor ved Irvineuniversitetet i California, og seks år senere ble han hedersdoktor ved universitetet i Cambridge. Derridas arbeid kjennetegnes først og fremst av kritikk mot av den metafysiske tradisjonen. Denne metafysikken kjennetegnes ved at den er på søken etter et punkt utenfor systemet som er et endelig utgangspunkt, for eksempel Gud, mennesket, objektet, data eller persepsjon. Derrida spør seg hvordan vi kan se på denne tradisjonen på en annen måte. Ettersom det er en tradisjon som er så innvevd i vårt eget språk, kan vi ikke gjøre annet enn å kritisere den innenfra. Derrida leser seg derfor inn i tradisjonen og peker på skjulte forutsetninger, og gjennom å gjøre dette, stiller han spørsmålsteget ved grunnlaget for tradisjonen. Kritikken har ikke bare en filosofisk betydning. Den metafysiske tenkemåten er en del av den vestlige verdens måte å tenke på som har spredt seg utover verden og også påtvunget andre kulturer. Derrida vil konstatere grunnlagene for den metafysiske tenkningen og på den måten åpne mulighetene for å tenke politikk på en ny måte. I følge Derrida er det først og fremst to kjennetegn for den metafysiske tradisjonen. For det første at nærvær gjennomsyrrer alt, for eksempel bygger subjektet sin selvbevissthet på å være tilstede. For det

andre at man tenker i motsetninger, for eksempel motsetninger mellom indre og ytre (Herbert og Bergstedt, 2008 s. 199).

Gjennom å bryte ned og løse opp tradisjonen kan man peke på et annet grunnlag enn den som tradisjonen selv hevder. Det er denne formen for undersøkelser som Derrida kaller for en *dekonstruksjon* av den metafysiske tradisjonen. Når Derrida skal kritisere metafysikken, velger han å gjøre det ut i fra skriften, som innenfor tradisjonen har vært underordnet det talte språket. Dette vil Derrida gjøre noe med. Hans språkteori bygger på en forundring over at det talte ordet, nesten overalt og spesielt i den vestlige verden, har fått en anerkjent større betydning framfor det skriftlige språket. Det som er skrevet anses å være en sekundær avspeiling av det talte. Derrida sporer denne tendensen helt fra Platon, via Rousseau og Hegel frem til Freud og Lévi-Strauss. Han prøver å undersøke forholdet mellom stemmen og fornuften i den vestlige verdens metafysikk. Derrida vil vise at det bare går an å rettferdiggjøre og forklare talens dominans over skriften gjennom å bygge på et skille mellom det indre (der tanken holder til) og det ytre (dit skriften blir vist til). Det talende ordet blir altså stående nærmest bevisstheten og gis derfor forrang fremfor skriftspråket. Derrida peker på at et prinsipp utenfor spillet ikke kan bestemmes av seg selv. Når man skaper en slik bestemmelse, setter man den i relasjon til andre betydningsforekomster. Her oppstår det et paradoks, da den metafysiske tradisjonen kjennetegnes av at man søker et ytterste prinsipp som skal være både utenfor og innenfor strukturen (for eksempel Gud). Når Derrida konstaterer dette paradokset, åpner det seg samtidig en annen mulighet, den å snakke om en struktur uten sentrum. Her finnes det ingen mening bak eller utenfor strukturen eller dette spillet av betydningsforskjeller. En slik mening eller betydning kan bare skapes gjennom å selv inngå i spillet. Den kommer bare til å være det den er til forskjell fra andre betydninger (Herbert og Bergstedt, 2008 s. 200).

Gjennom en dekonstruksjonsanalyse er det mulig å se hvilke diskurser som er dominerende i en gitt tekst og hvilke diskurser som er utesluttet og ekskludert. Dekonstruksjonen utgår fra strukturalismen, men i stedet for å regne med en selvsagt grunnleggende enhet i det litterære verket, dets språk og tematikk, tar dekonstruksjonen eventuelle sprekker i strukturen på ordet, og viser på denne måten et språk som består av et spill med forskjeller. Spillet med forskjeller blir til og med sentralt når Derrida vender seg mot politikken. I boken *Politiques de l'amitié* fra 1994 trekker han opp retningslinjene for å tenke demokratisk ut i fra toleranse, respekt og ansvar for singularitet og forskjeller. Dekonstruksjonen har som oppgave å konstatere søken

etter totalitet i ulike forsøk på å konstruere det politiske fellesskapet utifra identitet, tilstedeværelse og symmetri. Derfor peker også Derrida på viktigheten av respekt oppimot annerledeshet når det gjelder måter å tenke på, å erkjenne konflikt og mangfold og å vise generøsitet og ansvar for den andre. Noe som helt konkret kom til uttrykk i hans engasjement for menneskelige rettigheter og mot rasisme, og i hans forsøk på å reformere universitetet (Herbert og Bergstedt, 2008 s. 201).

3.4.3 Begrepet makt

Det finnes mange definisjoner av begrepet makt i faglitteraturen. Jeg velger imidlertid å la forklaringen til Grimen være gjenstand for mitt arbeid videre i denne studien. Vi skal se at ikke engang Michel Foucault ønsker å definere dette begrepet helt konkret, hvilket har sin naturlige forklaring. Grimen skriver at makt og maktutøvelse, autoritet og autoritetsutøvelse finnes i alle samfunn. Han forklarer videre at dette er grunnleggende fenomener å analysere i samfunnsforskningen. Vi har en intuitiv forståelse av at makt har noe å gjøre med relasjoner mellom mennesker, selv om det også kan brukes i andre sammenhenger, som for eksempel å ha makt over naturen. Vi har også en intuitiv forståelse av at makt ofte kan føre til at noen mennesker blir *underordnet* andre, og at makt er noe som kan *hope seg opp* hos noen mennesker (Grimen, 2012, s. 107).

3.4.4 Foucault og Derrida om begrepet makt

Foucault og Derrida som levde på samme tid og som hadde samme utgangspunkt med hensyn til sin samtids tradisjonelle tenkning om språk, utviklet ulike tilnærminger til språkets funksjonalitet ved å ha fokus på ulike aspekter ved språket. “Where Foucault positioned himself between oppositions and Barthes inscribed oppositions in the same body, Derrida collapses all oppositions – and with them all the constructs of language, culture and rational thought – back into an originating unity which evokes that of the Jewish God: One, Sovereign, Incorporeal and wholly Other, at once transcendent and immanent, manifest and hidden, it can neither be described nor contained by the determinations of language and thought – including these. (...) Deconstruction is a displacement of the human constructs that has displaced the originating unity “(Tavor Bannet, 1989, s. 184). Her forklarer Bannet hva som i hovedsak skiller de to poststrukturalistene fra hverandre. Ved å lete i litteraturen

kommer det tydelig frem at Foucault er kjent for sitt forhold til makt som begrep, mens Derrida forholder seg til dette begrepet mer implisitt i sitt arbeid uten direkte å ta til ordet for det i like stor skala som Foucault gjorde.

Foucault og makt

Maktstudier er en “evergreen” alle død-forklaringer til tross og har vunnet fornyet aktualitet, ikke minst gjennom den store interessen for Foucault`s skrifter som har sveipet og fortsatt sveiper over forskerverdenen, skriver Alvesson og Sköldbberg. De forklarer videre at Foucault`s ideer er av spesielt metodisk relevans. Siden han fokuserer på relasjonen mellom makt og kunnskap. Når han belyser denne intime koplingen, gir han også temaer fra fenomenologi, hermeneutikk, kritisk teori og poststrukturalisme en radikal annerledes vinkling (Alvesson og Sköldbberg, 2008, s. 367).

Foucault er blitt assosiert med tekstreduksjonisme som i stor grad kjennetegner postmodernistisk tenkning: alt er en tekst og det finnes ingenting utenfor teksten eller diskursen. Typisk for Foucault er at han utvikles og transformeres kontinuerlig. Når det gjelder maktens problematikk, lanserte han den senere tiden en ”genealogi”, der diskursenes oppkomst studeres og hvor retningslinjene er at de forestillinger som finnes bak diskursene ikke skal behandles, men selve diskursene som distinkte og regelbundne hendelsesserier, som gjør det mulig å introdusere slump, forskjeller og materialitet ved tenkningens selve røtter. Foucault`s forståelse av makt bryter radikalt med tradisjonell tenkning. Han benytter seg ikke av konvensjonelle samfunnsvitenskaplige kategorier og begreper, slik som individer, strukturer, interesser og ideologier, eller avgrensner og definerer makten. Han ser ikke på makt som en abstrakt egenskap som kan isoleres og studeres. I følge Foucault har den ingen egen iboende essens og lar seg ikke måle, den finnes bare i relasjoner og når den uttrykkes i handling. Foucault interesserer seg derfor ikke for hvem som ”har” makt, det vil si suveren makt over noen, koplet til dennes embete, karisma, kunnskap eller noe annet maktgrunnlag. Han hevder at maktrelasjoner best kan forstås ut i fra de teknikker og former som de uttrykkes i. Det er utøvelsen av makt som er det sentrale, de praksiser, teknikker og prosedyrer som gir effekt til makten. Den finnes derfor i prinsipp overalt. Den uttrykkes i ulike mikrosammenhenger og kan ikke avgrenses til noen spesiell enhet og storhet, som stat, kapitalisme eller liknende. Institusjonene – skoler, fabrikker, sykehus – bygger finmaskerte nett av disiplinerende påvirkninger (Alvesson og Sköldbberg, 2008, s. 370).

Det virker som om Foucault snur opp ned på den ordinære, progressive historietegningen og fremstiller utviklingen som ”ufrihetens oppkomme”. Foucault definerer ikke makt og formulerer heller ikke noen klar teori om makt, hvilket er en naturlig følge av hans oppfatning av makt. Man kan summere opp hans idé om makt som at den oppfattes som et sentralt aspekt av relasjoner hvor subjektivitet slik som kompleks, motsetningsfull og skiftende selvoppfatning, omformes eller reproduseres gjennom sosiale praksiser, som uttrykker makt. Mens man konvensjonelt tenker seg at subjektet – aktørene - ligger bak sosiale praksiser (utbredte handlingsmåter) utgår Foucault at det er motsatt. Individet er et produkt av makten. Man kan i alle Foucault`s skrifter finne et utstrakt bilde av subjektivitet som et produkt av et maktspill hvor reglene aldri blir klargjort eller forstås av individene. I hans analysestrategi er det historiske og kulturelle praksiser som foregår og former subjektet. Fenomen som fornuft, galskap, kriminalitet, moral og seksualitet fremstår ikke som naturlige objekt som eksisterer i seg selv som en del av menneskets måte å fungere på, men som ikke-naturlige objekt som kan konstitueres på en slik måte at de samtidig fremstår som formål for spesielle former for viten og som måltavler for historisk spesifikke reformerings- og reguleringsprosjekt. ”Galskap” er dermed ikke bare noe som finnes ”der ute”, i hodet på en spesiell gruppe mennesker, men gjennom ulike teknikker og prosedyrer har galskapen under en viss epoke fremkommet som et spesielt objekt for kunnskap og inngrep (innlåsing, behandling) (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 372).

I følge Foucault er makt og viten parallelle begreper, men de er naturligvis ikke identiske. Maktutøvelse og kunnskapsutvikling eller kunnskapsanvendelse står i en intim relasjon til hverandre. Gjennom klassifisering, kodifisering, kalibrering, normalkurver og inndelinger av fenomen håndterer og får man samtidig kunnskap om disse. Kunnskap og institusjonell håndtering går hånd i hånd, i skole, psykiatri, kriminalomsorg, seksualrådgivning, barneoppdragelse, arbeidslivet osv. Biomakten kan beskrives som en rekke historiske praksiser som produserer de menneskelige objekt som systematiseres av strukturalismen og de menneskelige subjekt som forklares i hermeneutikken. Makten over det menneskelige livet kommer til uttrykk i institusjonelle reguleringer i form av fabrikker, sykehus, skoler, universiteter osv. Her forvandles mennesket til objekt innenfor strukturer. Alvesson og Sköldberg skriver også at det ikke er lett å utvikle metodeprinsipper ut fra hans ideer. De forklarer at hans arbeid best kan ses på som teser som kan undersøkes og stadig utvikles, eller undersøkelsesstrategier, og ikke metodologiske imperativ (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 375).

Derrida og makt

Brannigan, Robins og Wolfreys skriver følgende om hvordan dekonstruksjon kan brukes (Brannigan, Robins og Wolfreys, 1996, s. 217):

Deconstruction is not a doctrine, it's not a method, nor it is a set of rules or tools,; it cannot be separated from performatives, from signatures, from given languages. So, if you want to "do deconstruction" – "You know the kind of thing Derrida does." – "Then you have to perform something new, in your own language, with your own signature, to invent the impossible and to break with the application.

Her ser vi hvordan utførelse av dekonstruksjon ikke har noen tilhørighet i noen leire, og hvordan begrepet oppfører seg nærmest som et glatt såpestykke i faglitteraturens forsøk på å kategorisere og finne faguttrykk for å beskrive det som skjer, på. Derridas tilnærming til språk er komplisert. Tavor Bannet skriver at Derridas språk er vanskelig fordi han forsøker å finne nye måter å uttrykke det som språket ikke kan uttrykke, på. Det at han samtidig kjemper mot språket gjør det også vanskelig (Tavor Bannet, 1989, s. 185). Derrida's forhold til begrepet makt kommer tydelig frem i boken *Lovens makt* (2002, ss. 19-20) der han uttrykker seg slik:

Siden denne konferansen er viet dekonstruksjonen og muligheten for rettferdighet, er min første tanke at i de mange tekstene som er blitt kalt "dekonstruktive", og spesielt noen av dem jeg selv har publisert, er det å gripe til ordet "makt" ganske vanlig, jeg ville til og med sagt avgjørende på strategiske punkter, men alltid eller nesten alltid fulgt av en eksplisitt tilbakeholdenhet og årvaåkenhet. Jeg har svært ofte etterlyst vaksomhet, og jeg har minnet meg selv på risikoen dette ordet innebærer: risikoen for et obskurt, substansialistisk, okkult-mystisk begrep, og risikoen for å autorisere en voldelig urettferdig og vilkårlig makt uten regler. (Jeg skal ikke sitere disse tekstene, det ville være selvbehag og det ville opptatt for mye tid, men jeg ber dere stole på meg.) En første forholdsregel mot risikoen for substansialisme eller irrasjonalitet består nettopp i å minne om maktens differensielle karakter. I tekstene jeg nettopp nevnte, dreier det seg alltid om differensiell makt, om forskjell, différence, som maktforskjell, om makten som différence eller différencens makt (différence er en makt différe-différente.) Det handler alltid om sammenhengen mellom makt og form, mellom makt og betydning; det handler alltid om "performativ" makt, illokusjonær eller perlokusjonær makt, om overtalende makt og retorikk, om signaturens bekreftelse. Men det handler også og spesielt om alle de paradoksale situasjonene hvor den sterkeste makt og den største svakhet merkelig nok skifter plass. Og det er hele historien.

Videre skriver han at det uten tvil finnes mange grunner til at tekster som hastig blir identifisert som "dekonstruksjonistiske" virker som om de ikke plasserer rettferdighetstemaet eller temaene etikk og politikk, i sentrum. Han skriver at det naturligvis bare *tilsynelatende* er

slik. Og at hvis man tenker på for eksempel de mange tekstene viet Lévinas og relasjonene mellom ”vold og metafysikk”, eller rettsfilosofien, Hegel, med all sin ettertid i *Glas*, hvor det er hovedmotivet, eller tekster viet trangen til makt og maktens paradokser, og i flere andre. Det er overflødig å nevne at diskurser om dobbel bekreftelse, om gaven hinsides utveksling og distribusjon, om det ubestemmelige, det inkommensurable eller ikke-kalkulerbare, om singularitet, forskjell og heterogenitet, også tvers gjennom er i det minste indirekte diskurser om rettferdighet, forklarer Derrida. Han skriver videre at det dessuten er normalt, forutsigelig og ønskelig at dekonstruktive studier munner ut i rettens, lovens og rettferdighetens problemfelt. Og at dette ville også være deres egen plass, hvis noe slikt hadde eksistert. En dekonstruktiv utspørring som begynner, slik denne gjorde det, med å destabilisere eller komplisere motsetningen mellom *nomos* og *physis*, mellom *thesis* og *physis* – med andre ord motsetningen mellom loven, konvensjonen og institusjonen på den ene siden, og naturen på den andre siden, med alle de motsetningene disse igjen betinger; for eksempel motsetningen mellom en positiv rett og en naturlig rett (*différance* er forskyvningen av denne motsetningslogikken). En dekonstruktiv utspørring som begynner, slik denne gjorde det, med å destabilisere, komplisere eller trekke frem paradoksene i verdier som det egne og eiendom i hele deres register, i verdier som subjektet, og slik dermed det ansvarlige subjektet, rettssubjektet og det moralske subjektet, den juridiske eller moralske personen, intensjonalitet osv., og i alt som følger av disse, en slik dekonstruktiv utspørringsmåte er helt og holdent en problematisering av rett og rettferdighet. En problematisering av rettens, moralens og politikken grunnlag. Det finnes i følge Derrida en autoritet, og dermed en legitim makt, i den spørrende formen, og man kunne spørre seg hvor den har fått slik makt fra i vår tradisjon (Derrida, 2002, s. 20-22).

Han forklarer i sin bok *Den andres enspråkighet eller Den ursprungliga protesen* at alle disse ord som *sanning*, *tilegnelse*, *subjektets plass*, *lov* etc. forblir i hans øyne problematiske (Derrida, 1998, s. 91). Jeg drister meg til å anta at ordet makt også kunne vært blant disse. Videre forklarer han at ordene preges av denne metafysikken som har trengt seg frem gjennom nettopp *dette* den andres språk, *denne* den andres enspråkighet (Derrida, 1998, s. 91).

Først har jeg presentert teori om inkluderende opplæring. Deretter har jeg lagt frem teori om annerledeshet, først i et historisk perspektiv, så om forståelse av annerledeshet i vår tid. Etter dette har jeg fremlagt teoretiske perspektiver om å møte mennesker som betraktes som annerledes og som har et hjelpebehov. I dette ligger teori om å ha respekt for annerledeshet – ikke bare praktisk og politisk, men også poetisk, samt teori om språklige barrierer i arbeidet med annerledeshet. Til slutt har jeg presentert teori om Foucault og Derrida`s tilnærming til begrepet makt.

4 METODE

Følgelig blir begrunnelse for metodevalget i studien lagt frem. Deretter blir undersøkelsesdesignet presentert. Fenomenologisk tilnærming blir begrunnet, det samme blir valg av intervjuundersøkelse, før det blir redegjort for rekruttering av intervjupersoner. Begrunnelsen for antall intervjupersoner blir deretter lagt frem. Etter dette blir det redegjort for hvordan innsamlingen av data foregikk, samt at det blir gitt en begrunnelse for valg av et semistrukturert intervju. Deretter blir min rolle i prosjektet lagt frem. Analyse av dataene vil så bli redegjort for. Deretter kommer en beskrivelse av henvendelse til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), før etiske hensyn blir presentert. Deretter vil jeg si noe om studiens kvalitet, før jeg avslutningsvis legger frem en oppsummering.

4.1 Metodevalg

Hensikten med denne studien har vært å utvide forståelsesrammen for opplæringssituasjonen til elever i ungdomsskolen med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag. Problemområdet er vel kjent innenfor fagfeltet, slik at som forsker var jeg ikke ute etter å få bekreftet eller avkreftet om det finnes elever som har høyt fravær grunnet emosjonelt ubehag, men en klarhet i hvordan arbeidet med det oppleves av de som har best oversikt over det og har ansvar for det.

En hensiktsmessig måte å få tilgang til slik kunnskap på, vil være å etterspørre den direkte fra de som har den. Det vil dermed være mest formålstjenlig å foreta en empirisk undersøkelse. For å få tilgang til slik kunnskap anså jeg det kvalitative intensive undersøkelsesdesignet som mest formålstjenlig.

Kvalitativ metode er blitt valgt i denne studien på bakgrunn av at kvalitative metoder er velegnet i studier av det meningsinnhold handlinger har for de personer vi studerer. Glaser og Strauss` utvikling av empiribasert teori bygger på symbolsk interaksjonisme, og at studier som har røtter i symbols interaksjonisme, vanligvis benytter seg av kvalitativ metode (Thagaard, 2013, s. 38).

Kvalitative metoder søker å gå i dybden og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall. Den kvalitative/intensive tilnærmingen er åpen og fleksibel og egner seg godt når vi ønsker å utvikle ny kunnskap og dypere forståelser. Den kvantitative/ekstensive tilnærmingen er mer strukturert og egner seg best for å beskrive omfanget av et fenomen (Thagaard, 2013).

Hvis jeg hadde valgt det kvantitative/ekstensive designet kunne jeg ikke ha gått i dybden mot å få en forståelse av det fenomenet som vi har liten innsikt i. Det ville ikke ha gitt meg samme muligheter til å få fram så mange nyanser og detaljer som mulig, heller ikke en helhetlig forståelse av forholdet mellom personene og situasjonene personene befinner seg i (Jacobsen, 2013).

Det å samle inn kvalitative data hører med til en induktiv tilnærming til datainnsamling. Jeg har forsøkt å samle inn data så åpent som mulig, og å legge fram så få føringer på det som skal undersøkes som mulig. Det er viktig å unngå å gå ut med en klar oppfatning av hva man leter etter, fordi det kan føre til at man bare ser det man har bestemt seg på forhånd for å se, og dermed at man bare får bekreftet sine antakelser. Åpenhet gjør at kvalitative data egner seg til å utforske. Man går fra empiri til teori, noe som er idealet i grunnlagt teori som også blir kalt grounded theory. Det er empirien som skal danne grunnlaget for teorien (Jacobsen, 2013).

Kumulativ kunnskap

Informasjon fra skoleledere som har oversikt over og har ansvar for opplærings situasjonen til alle elever, er ment å skulle utvide vår forståelsesramme om temaet. Undersøkelsen i studien går inn som en del av en større forskning rundt temaet om ungdomsskoleelever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag. Kunnskapen om temaet fra undersøkelsen i denne studien er ment å være kumulativ (Jacobsen, 2013). Flere sentrale aspekter i denne kunnskapen drøftes så i lys av relevante teoretiske perspektiver, som til sammen kan utvikle en ytterligere forståelsesramme om temaet.

4.2 Et kvalitativt / intensivt undersøkelsesdesign

4.2.1 Fenomenologisk tilnærming

En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Denne studien har en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologiske studier utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen. Jeg ønsker å beskrive de trekk som er felles ved de erfaringer som deltakere i et prosjekt gir uttrykk for. Disse felles erfaringene gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet jeg studerer (Jacobsen, 2013, s. 40). Intervjuet i denne studien er av fenomenologisk karakter. Særegent for det fenomenologiske intervjuet er at de som intervjues, gis et stort rom for sine egne fortellinger, til forskjell fra intervjuer som har en hermeneutisk karakter, der det legges vekt på at intervjueren stiller spørsmål for å klargjøre meningen med det som blir sagt. En hermeneutisk tilnærming som også ofte brukes i praksisnære studier, ville ikke ha egnet seg i like stor grad som den fenomenologiske i denne studien fordi hermeneutikk som metode er fortolkende og ikke beskrivende (Thagaard, 2013).

Min forskning i denne studien er praksisnær. En fenomenologisk tilnærming viser seg å være et velegnet utgangspunkt for dette. Menneskelig erfaring er kjennetegnet ved en direkte og umiddelbar opplevelse av helhetlige, meningsbærende fenomener. I fenomenologien studeres fenomener fra et «innenfra-perspektiv» og et «nedenfra-perspektiv». Når jeg studerte fenomenet innefra, studerte jeg hvordan skolelederne selv opplever fenomenet. Nedenfra

studerte jeg hva skolelederne gjør, og hvordan de forstår, reflekterer over og gir mening til handlingene som forekommer i praksisfeltet (Thamassen, 2013, s. 170).

4.2.2 Interjuundersøkelse

Begrunnelsen for valg av intervjuundersøkelse er at den egner seg godt til å gi informasjon om personers opplevelse og synspunkter. De som intervjues kan fortelle om hvordan de opplever sin situasjon og hvordan de forstår sine erfaringer. Andre former for kvalitativ metode som for eksempel observasjon ville ikke ha gitt meg den informasjonen jeg trengte, siden deres opplevelser ikke ville ha fremkommet ved bruk av en slik metode (Thagaard, 2013).

4.2.3 Rekruttering av intervjupersoner

Det sentrale budskapet er at utvalg av forskningsenheter bør være formålsoverorientert. Dette innebærer at utvalget bør være styrt av hva slags informasjon vi ønsker å få (Jacobsen, 2010, s. 117). Det er dette som ligger til grunn for mitt valg av intervjupersoner. Intervjupersonene er plukket ut på bakgrunn av at de kan gi meg den informasjonen jeg trenger for å kunne besvare problemstillingen og belyse temaet i studien. For eksempel er ikke elevene det er snakk om i besittelse av slik kunnskap, det er heller ikke foreldre, lærere, skolens koordinatører for spesialpedagogikk eller skoleeiere.

Spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på. Og at kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, som vil si at vi velger deltakere som har egenskaper og kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60).

Skoleledere innehar i stor grad informasjon om helhetssituasjonen når det gjelder elevs opplæringsituasjon. Av erfaring med arbeid i felten, så har skoleledere best oversikt over opplæringsituasjonene til elevene med tanke på samarbeid med foreldre og andre instanser som blant annet PPT (praktisk- psykologisk tjeneste), BUP (barne- og ungdomspsykiatri) og barneverntjeneste, i tillegg har de ansvaret for å forholde seg til lovverk og de kjenner hvor

skoen trykker fra flere hold når opplærings situasjonen ikke er optimal. Derfor har jeg sett på dem som best egnet til å gi informasjon til denne studien.

Jeg valgte å kontakte skolene direkte og spurte om jeg kunne få intervju skolelederne. I min første kontakt med skolene som var over telefonen ble det ikke utvekslet noe informasjon som er en del av mitt datamateriale, telefonnumrene ble heller ikke lagret. Alle intervju personene svarte ja på umiddelbart, så til denne studien var det enkelt å få tak i intervju personer.

I samtalene forut for intervjuene, som innkjøring før opptakene startet, fant jeg tonen lett med alle fire, og dette tror jeg har å gjøre med at jeg tidlig fortalte dem at jeg selv har arbeidet innenfor fagfeltet i mange år og kjente til problemområdet, samt at jeg ikke hadde som mål med studien å «ta» skoleledere for at de ikke gjorde jobben sin, men heller å være undrende til og å søke oppklarhet om fenomenet. Dette skapte umiddelbart en komfortabel tone og satte standarden i relasjonene for det videre forløpet i intervjuene, hvor alle fire bød på seg selv og var raus med å dele erfaringer som blant annet handlet om egne nederlag i opplærings situasjoner med denne gruppen elever som de selv har ansvar for å gi opplæring til.

Jeg informerte intervju personene i forkant av intervjuene om hva jeg studerte, at studien var en mastergradsoppgave, at spørsmålene i intervjuet handlet om hvordan skoleledere opplever arbeidet med opplærings situasjonen til elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag, at det på et så tidlig stadium i arbeidet med studien var uvisst hva det videre arbeidet med dataene ville føre til av resultater og at resultatene kan bli offentlig tilgjengelig og publisert, og at dataene uansett var anonymiserte slik at det ikke skulle være mulig for leseren å finne ut hvem intervju personene var, samt at de kunne velge å trekke seg fra prosjektet når som helst. Alle samtykket muntlig til dette, i henhold til NSD sine retningslinjer (Norsk senter for forskningsdata, 2018).

I følge Thagaard er det ingen selvfølge at intervjuene kan holdes på intervju personenes arena, og at forskeren bør finne et nøytralt sted for intervjuing i tilfelle man ikke er ønsket på deres arena (Thagaard, 2013, s. 106).

I miljøer som ikke reserverer seg overfor forskning, og hvor personene ikke er opptatt av å skjule sin virksomhet overfor omverdenen, er det lettere for forskeren å få adgang til felten,

ifølge Thagaard. En vanlig erfaring fra intervjuundersøkelser er at personer ønsker å fortelle om seg selv til en interessert lytter (Thagaard, 2013, s. 106).

Intervjupersonene i denne studien var raske med å invitere meg til sine kontorer. Jeg fikk lett adgang til deres arena. Jeg tenker at det har å gjøre med at de i sitt daglige arbeid som skoleledere er vant til å bli kontaktet og å ha konfronterende samtaler og møter med foreldre og andre samarbeidspartnere på sine kontorer. I intervjusituasjonene ga de ikke uttrykk for at de ønsket å skjule noe for om verdenen.

Hvor intervjuene finner sted har også å gjøre med forskerens regi over intervjusituasjonene, forklarer Thagaard. Hun skriver at vi må vurdere betydningen av hvor intervjuet finner sted. Det knyttes til spørsmål som hvor intervjupersonen føler seg mest fri til å snakke om temaene vi ønsker å ta opp, og hvor det er mest praktisk at det foregår. Det er mest vanlig at intervjuene foregår på forskerens kontor (Thagaard, 2013, s. 110).

I dette tilfellet fant jeg det mest naturlig å komme til skolelederne av flere grunner. De er vant til å ha møter på sine kontorer, men først og fremst var det på grunn av tidspress i deres arbeidshverdag. De satte av to timer til intervjuet, og de var alle fire presset på tid. De svarte umiddelbart ja til å la seg intervju, men det var ikke lett for noen av dem å finne tid til det. Jeg ville ha gjort det praktisk vanskeligere for dem hvis jeg hadde foreslått å gjennomføre intervjuene et annet sted, derfor gjorde jeg ikke det. Jeg møtte intervjupersonene bare en gang, og intervjuene varte omtrentlig mellom femti minutter, og en time og tjue minutter.

De svarte ja til å delta i studien raskt, de inviterte meg raskt til sitt kontor og de stilte seg ikke kritiske til hverken intervjusituasjonen eller hva dataene skulle brukes til. Dette kommer ikke overraskende på meg med tidligere bakgrunn i utdanningssystemet, og jeg tenker at dette sier noe om hvor vant skoleledere er til å bli kikket i kortene og å bli konfrontert med kritiske spørsmål til elevers opplæringssituasjoner. Mitt inntrykk var at de satte pris på at jeg var interessert i å skrive om et tema som de selv har vært frustrert over i lang tid.

Jeg har valgt å gjøre en geografisk avgrensning av intervjupersoner på Østlandet grunnet tid og praktiske forhold. Det er naturligvis en svakhet ved studien at utvalget av forskningsenheter ikke dekker hele landet.

4.2.4 Er antallet intervjupersoner nok?

I intensive/kvalitative undersøkelser er ikke antallet undersøkelsesenheter det sentrale, men om enhetene kan gi oss god og interessant informasjon i forhold til problemstillingen. Enhetene i denne undersøkelsen ga meg god og interessant informasjon i forhold til problemstillingen. Utvalget er strategisk eller formålsstyrt. Antallet er viktig kun i den forstand at med et større utvalg så øker informasjonsrikdommen, vi får mer detaljert og nyansert innsikt, og sannsynligvis også et riktigere bilde av det vi ønsker å kartlegge (Jacobsen, 2013, s. 114).

Kvalitative studier er basert på en annen analytisk logikk enn den som anvendes i kvantitative studier. Utvelging basert på et prinsipp om representativitet er ikke en relevant fremgangsmåte i kvalitative studier. Det avgjørende utvalgsprinsipp i kvalitative studier er at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen. Kvalitative tilnærminger kjennetegnes ved intensive og dyperegående analyser som gir muligheter for detaljert utforskning av sosiale prosesser (Thagaard, 2013, s. 65).

En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Denne typen analyser er både tidkrevende og ressurskrevende. Derfor vil både tid og ressurser sette begrensninger for størrelsen av utvalget. Vi kan vurdere størrelsen av utvalget i forhold til et metningspunkt. Når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene vi studerer, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort. Det vil si at utvalget er stort nok til å gi en forståelse av det fenomenet vi studerer (Thagaard, 2013, s.65).

I planleggingsfasen av studien ville jeg ikke legge begrensninger på antall intervjupersoner. Jeg hadde sett for meg at jeg kanskje skulle ha behov for flere enn fire, men jeg fikk i intervjufasen forståelsen av at metningspunktet var nådd etter fire intervjuer, da dataenes innhold favnet om et vidt spekter med ytterligheter i sentrale elementer av undersøkelsen.

4.3 Innsamling av data

4.3.1 Semistrukturert intervju

Fleksibiliteten i det semistrukturerte intervjuet med en delvis strukturert form, ga rom for intervjupersonene til å veksle mellom temaer samtidig som at intervjuguiden som grunnlag for intervjuet sørget for at alle intervjupersonene svarte på de samme spørsmålene og jeg kunne sammenlikne svarene i ettertid. Denne formen på intervjuet ga også meg som intervjuet mulighet til både å ha en nøytral og aktiv rolle (Thagaard, 2013).

Forskeren kan velge å ta notater eller ta opptak av intervjuene. Når forskeren noterer underveis vil mengden data bli redusert fordi det ikke er mulig å skrive ned alt, det innebærer analyse i intervjusituasjonen fordi forskeren må sortere informasjon (Thagaard, 2013). Jeg så det derfor som mer hensiktsmessig å ta opptak av intervjuene. Det førte til at jeg kunne høre på opptakene etter hvert intervju, og jeg kunne bruke lang tid på å tolke og analysere hele datamengden som kom frem i intervjuene. Det ga meg også mulighet til å stille relevante spørsmål og gi intervjupersonene tilstrekkelig oppmerksomhet til at det ble en god flyt i intervjuet. I tillegg noterte jeg ned mine inntrykk fra intervjuene umiddelbart etter hvert intervju (Thagaard, 2013).

4.3.2 Min rolle – påvirker den prosjektet?

På grunn av at jeg selv tidligere har arbeidet innenfor fagfeltet i mange år, var jeg i stor grad bevisst på min egen rolle i intervjusituasjonen. Samtidig som jeg ville kunne dra nytte av min erfaring og kjennskap til kulturen, var det også viktig å ikke legge føringer for innholdet i svarene intervjupersonene skulle gi. Dette hadde jeg i tankene både i forkant av og under intervjuet.

Det er viktig å presisere rollen sin i prosjektet. Relasjonen forskeren har både til fagfeltet og til intervjupersonene kan påvirke dataene og resultatene for prosjektet. Det er viktig å være bevisst på betydningen av å være etablert i det miljøet man studerer (Thagaard, 2014, s. 114).

Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan ikke overvurderes. Hvis forskeren ikke lykkes med dette, får intervjuet en dårlig kvalitet (Thagaard, 2013, s. 113). Vi kan aldri gi noe endelig svar på spørsmålet om forskerens betydning i relasjonen med intervjupersonene. Men vi kan utforske spørsmålet ved å reflektere over hvilke forhold som kan prege relasjonen mellom forsker og intervjuperson (Thagaard, 2013, s. 113). Det er av interesse hva forskeren representerer for intervjupersonen. Forskeren kan ofte assosieres med en kategori som personen har kjennskap til fra før, som for eksempel sosialarbeider, journalist eller en leder. Slike assosiasjoner kan virke forstyrrende inn på intervjusituasjonen. Det kan innebære at intervjupersonen har forventninger til at forskeren kan bidra med mer enn intervjusituasjonen tilsier. Det kan derfor være viktig for forskeren å presisere formålet med intervjuet (Thagaard, 2023, s. 113).

Med tidligere lang bakgrunn innenfor fagfeltet, har jeg en tilknytning til kulturen jeg studerer. Dermed har jeg vært en del av den kulturen jeg studerer samtidig som jeg er en utenforstående i kraft av at jeg for tiden ikke arbeider innenfor utdanningssektoren samt at jeg ikke har arbeidet ved nettopp de skolene jeg gjorde intervjuene på. Men min faglige erfaringsbakgrunn førte til likhet og lite sosial avstand i forhold til intervjupersonene.

Måten forskeren fremtrer på, har også betydning for å redusere avstanden til dem som intervjues, ifølge Thagaard. Her viser hun til en tidligere studie hvor det refereres til eksempler som handler om på klær og alder. Ved min undersøkelse vil jeg trekke frem språket som en avgjørende faktor. Vi snakket samme språk fordi vi har bakgrunn i det samme fagfeltet over lang tid og dermed har en felles fagterminologi. Dette var tydelig med på å redusere avstand mellom meg som forsker og intervjupersonene fordi jeg merket at de ble meget komfortable i intervjusituasjonen. De smilte mye, småpratet med en hyggelig tone, virket trygge, så ut til å ha et avslappet kroppsspråk og viste ikke tegn til stress i situasjonen. Jeg oppfattet det som et etablert tillitsforhold som varte gjennom hele intervjuet. Jeg vil ikke tillegge meg som forsker hele årsaken til dette. Jeg tenker at jeg hadde å gjøre med intervjupersoner som i utgangspunktet i stor grad er robuste og trygge i sin rolle som skoleledere. Men jeg tror at min rolle også hadde en påvirkning, slik Thagaard skriver om, at perspektivet på intervjusituasjonen som en sosial interaksjon mellom forsker og intervjuperson problematiserer betydningen av hvordan forskeren fremstår for intervjupersonen. Det gjelder blant annet forskerens personlige egenskaper. Utviklingen av intervjuet er også avhengig av de reaksjonene forskeren har i forhold til intervjupersonen. Den

personlige kontakten som utvikles i intervjusituasjonen, er i seg selv et metodisk poeng. Utviklingen av tillit og troverdighet i løpet av intervjuet gir grunnlag for at intervjupersonen kan fortelle åpent om sine erfaringer (Thagaard, 2013, s. 113).

Jeg hadde et bevisst forhold til det Thagaard her er inne på før jeg startet intervjuene. Mine tanker handlet om at jeg har å gjøre med intervjupersoner som er vant til, i kraft av å være skoleledere, å bli stilt store krav til fra flere hold, blant annet politikere, media, samarbeidsinstanser, foreldre og lærere. Det er de som ofte blir kontaktet når det er misnøye knyttet til opplærings situasjoner. De har ansvar for å følge lovverk og anbefalinger fra andre instanser. Samtidig, slik som blant annet denne studien viser, så er det slik at de ikke alltid har tilgang til de midlene som trengs for å kunne ivareta opplærings situasjonen på en god nok måte, noe som gjør at de i enkelte situasjoner føler seg utilstrekkelige og maktesløse. Dette er min for-forståelse av intervjupersonene før intervjuene.

Jeg hadde et bevisst forhold til å skulle gå inn i relasjonen med intervjupersoner som har en rolle ved utdanningsinstitusjoner som her beskrevet, og jeg har arbeidet med liknende problematikk, men hatt en annen rolle, slik at jeg kjenner fagfeltet og problematikken knyttet til dette. Jeg bestemte meg derfor tidlig for å si noe om hva jeg har jobbet som tidligere og hvilken rolle jeg hadde hatt i arbeidet. I tillegg forklarte jeg at min intensjon var å få kunnskap om deres opplevelser av fenomenet, og å sette fokus på elevgruppen som blir borte fra skolen og som vi hører lite om i den offentlige debatten om norsk skole, ikke å «ta» skolelederne for ikke å gjøre jobben sin. Jeg utformet en intervjurolle som var preget av en aksepterende innstilling og gjennom verbalt språk og kroppsspråk tilstrebet jeg en jevnbyrdighet i relasjonen (Thagaard, 2013, s. 115). I denne delen av arbeidet, var jeg svært opptatt av å ikke legge føringer for hva intervjupersonene skulle svare på mine spørsmål i intervjuet. Jeg var svært opptatt av, både før og under intervjuet, balansegangen mellom det å vise at jeg kjente til problemområdet og det å ikke legge føringer for svarene som intervjupersonene ga.

Det at jeg har erfaring fra fagfeltet kan også by på andre utfordringer i intervjusituasjonen. De beskrivelsene intervjupersonen gir, kan være preget av hvordan vedkommende ønsker å presentere seg selv. De kan ønske å fremstille seg selv i et godt lys. Forteller intervjupersonen det de tror at forskeren vil høre? Forskeren kan forholde seg til utfordringene dette spørsmålet innebærer, ved å møte intervjupersonen med et åpent sinn. Det vil si at forskeren, så godt det lar seg gjøre, prøver å unngå at egne verdier preger intervjusituasjonen. Målet er at

intervjupersonen ikke påvirkes til å svare på spørsmålene ut fra en oppfatning hun eller han kan ha av forskerens verdier og synspunkter (Thagaard, 2013, s. 115).

Etter å ha tilkjennegitt min tidligere rolle, og i sammenheng med dette, mitt engasjement for å synliggjøre disse elevenes opplærings situasjon, på en generell og overflatisk måte, og bevisst jobbet for å sørge for en tillitsfull tone i relasjonen, var jeg særdeles nøye med å la intervjupersonen få snakke fritt etter hvert stilte spørsmål i intervjuet. Når intervjupersonene stoppet med å snakke, tok pauser mens de svarte, tok jeg bevisst ikke ordet. Når jeg anså det som tydelig at de var ferdig med å svare, kom jeg noen ganger med tilleggsspørsmål hvis jeg hadde behov for et mer utdypende svar. Jeg stilte meg ikke kritisk eller undrende til svarene under intervjuet, men lot intervjupersonene fortelle helhetlig og gjerne snakke om andre elementer knyttet til spørsmålene som de ikke ble direkte spurt om. Noe som er karakteristisk for det fenomenologisk orienterte intervjuet (Thagaard, 2013, s. 108).

Det interaksjonistiske perspektivet som preger vår tids metodelitteratur, fremhever gjensidighet mellom forsker og den som intervjues (Thagaard, 2013). Samtidig var dette aktiv intervjuing til en viss grad, hvor jeg som intervjuer etter svarene som intervjupersonene ga også kunne uttrykke uformell utveksling og gjensidig åpenhet som bidro til utvikling av kunnskaper og forståelse. På den måten skapte vi mening sammen til den kunnskap og de erfaringer som ble formidlet i intervjusituasjonen. Dette var ikke i form av fortolkende spørsmål med formål å klargjøre innholdet i svarene som intervjupersonene ga, men et bidrag til å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at den som intervjues, åpner seg om de temaene forskeren ønsker kunnskap om, dette er et overordnet mål for intervjusituasjonen. Det er viktig at intervjueren viser støtte og empati for å bidra til å skape en fortrolig situasjon. Dette gjelder særlig når spørsmålene kan være utfordrende eller handle om temaer som er problematiske for den som intervjues. Positive reaksjoner fra intervjueren kan da være avgjørende for å få til en dialog. Regi over intervjusituasjonen innebærer at intervjueren finner en balanse med å gi uttrykk for henholdsvis bekreftende og utdypende kommentarer i forhold til intervjupersonens utsagn (Thagaard, 2013). Når beskrivelser intervjupersonen gir av hendelser preges av interaksjonen mellom forsker og den som blir intervjuet, får relasjonen mellom partene betydning for intervjudataene. Det kvalitative intervjuet er preget av en asymmetrisk relasjon fordi det er forskeren som planlegger temaer for intervjuet, definerer intervjusituasjonen og driver intervjuet fremover. Når forskeren åpent formidler positive tilbakemeldinger til det intervjupersonen forteller, bidrar forskeren til å

utvikle fortrolighet i intervjusituasjonen. Intervjusituasjonen bærer mindre preg av asymmetri når de som intervjues, har kompetanse i kommunikasjonen. Profesjonelle innenfor ulike institusjoner utvikler en slik kompetanse i forbindelse med utøvelse av jobben, fordi de kommuniserer med personer i utfordrende situasjoner (Thagaard, 2013). Jeg opplevde at intervjupersonene til denne studien hadde en slik kompetanse, og at dette bidro positivt med å skape trygghet hos intervjupersonene og dermed var med på å redusere det asymmetriske forholdet i relasjonen.

Utformingen på mitt forskningsintervju hadde en semistrukturert tilnærming (Thagaard, 2013). Det var delvis strukturert i den forstand at spørsmålene var utformet på forhånd, og rekkefølgen på spørsmålet var fastlagt. Samtidig var det rom i intervjuet for at intervjupersonene trakk inn nye elementer på eget initiativ, noe som beriket datamaterialet, dette innebar at jeg som intervjuer var fleksibel med tanke på at intervjupersonene gikk ut og inn av ulike temaer under intervjuet, og jeg som intervjuer måtte av og til sørge for å komme tilbake til temaer på andre steder i intervjuet enn det som i utgangspunktet var tenkt. Jeg opplevde at denne fleksibiliteten utvidet datamaterialet og bidro til et større meningsinnhold.

Hvis spørsmålene i intervjuguiden dreier seg om temaer som intervjupersonene ikke liker å svare på, kan hun eller han være reservert overfor forskerens spørsmål (Thagaard, 2013, s. 118). Jeg oppfattet det som at intervjupersonene var raus med å dele sine opplevelser, de var avslappet og åpne om sin utilstrekkelighet i arbeidet med å gi elevene opplæring. Jeg oppfattet det som at de opplevde å ha en sterk posisjon i intervjusituasjonen fordi de hadde en aktiv og insisterende atferd (Thagaard, 2013, s. 116).

4.4 Analyse av data

Alle tilnærminger til analyse av kvalitative data har det fellestrekket at de veksler mellom å analysere deler og å se delene i en større helhet. Dette kalles for en hermeneutisk analyse. Analysen har en spiralform og kalles den hermeneutiske sirkel. Den kvalitative analysen starter med en samling av rådata. I denne studien er alt jeg har skrevet ned av intervjuene fra

lydfilene rådata. Da jeg strukturerte dem, delte jeg opp helheten i et sett med enkeltelelementer. Deretter forsøkte jeg å se delene i lys av helheten (Jacobsen 2013, s. 126).

Dataene i denne studien består av fire intervjuer. Hvert intervju utgjør omtrent seks sider med transkribert materiale. Den samme intervjuguiden ble brukt i alle intervjuene (vedlegg 1).

Jeg utførte analysen på en systematisk måte ved å ta utgangspunkt i å identifisere utsnitt av materialet og knytte kodeord til utsnitt av data. Jeg klassifiserte deretter disse utsnittene av data i kategorier. Da jeg kodet dataene betegnet jeg utsnitt av dataene med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten. Deretter har jeg klassifisert de utsnittene av dataene som jeg har kodet, i kategorier. De kodene som betegner utsnitt av data som handler om det samme temaet, klassifiseres innenfor samme kategori. Kategoriene betegnes med begreper som gjenspeiler sentrale temaer i prosjektet. Kategoriene representerer både temaer som har direkte referanse til problemstillingen, og temaer jeg har utviklet i løpet av analysen (Thagaard, 2013, 158).

Da jeg klassifiserte teksten i kategorier, ble store datamengder sammenfattet til en mer oversiktlig tekst. Kategoriene bidro til at jeg som forsker lettere kunne identifisere sentrale temaer og mønstre i materialet. Denne fremgangsmåten blir betegnet som kategorisering av mening. Kategorisering av materialet innebærer at vi reflekterer både over hvordan de kodene vi har utviklet, kan klassifiseres, og hvilke betegnelser vi gir kategoriene. Jeg hadde en empirinær tilnærming, som innebærer at jeg klassifiserte materialet på grunnlag av den forståelsen jeg utviklet av meningsinnhold i kategoriene. Også de perspektivene jeg hadde tilegnet meg i forberedelsene til prosjektet hadde innvirkning på hvordan jeg klassifiserte materialet. Kategorisering av data representerer en interaksjon mellom forskerens forståelse og tendenser i datamaterialet. Jeg hadde en fleksibel holdning til analysen slik at jeg kunne foreta endringer underveis. Flexibiliteten ble ivaretatt ved at kategoriene ble endret i samsvar med den forståelsen jeg utviklet, slik at kategoriseringen ikke ble en mekanisk prosess. Koding av utsnitt av datamaterialet og klassifisering av kodene i kategorier innebærer tolkning fordi de beslutninger vi foretar om hvordan vi klassifiserer data, er basert på hva vi forstår som viktige aspekter ved materialet. Andre forskere ville trolig ha inndelt materialet på andre måter (Thagaard, 2013, s. 160).

Temasentrerte tilnæringer kan knyttes til presentasjoner av materialet hvor vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet. Analyser av materialet som er basert på en temasentrert tilnærming, innebærer at vi studerer informasjon om hvert tema for alle deltakerne. For å avgjøre hvor detaljerte beskrivelser hver kategori bør inneholde, er det viktig at vi vurderer variasjoner som materialet representerer om de samme temaene (Thagaard, 2013, s. 182). Temasentrert analytisk tilnærming gir grunnlag for å studere sammenhenger mellom temaer. Konklusjonene som den temasentrerte tilnærmingen fører frem til fremhever sammenhenger mellom de temaer som er representert i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 188).

Et viktig spørsmål når det gjelder tolkning av resultatene, er hvordan mønstre og sammenhenger i dataene kan forstås. Formålet med kvalitativ analyse er å utvikle en forståelse av dataene som går utover de beskrivelser deltakerne gir av sin situasjon og sine synspunkter. En tidlig analyse av dataene innebærer en dekontekstualisering av teksten, fordi teksten blir oppdelt og atskilt fra sin opprinnelige sammenheng. Prosessen med å tolke dataene kan beskrives som en rekontekstualisering. Det vil si at vi knytter teoretisk relevante begreper til kategorier i materialet. Grunnlaget for tolkning av dataene er at analysen utføres på en måte som bidrar til å fremheve mening i teksten. Tolkingsprosessen var preget både av de inntrykkene jeg fikk fra dataene og fra teoretiske perspektiver. Jeg utviklet en forståelse som var basert på interaksjon mellom tendenser i dataene og min forforståelse og faglige forankring. Tolkning innebærer altså å sette de fenomener vi studerer, inn i en større sammenheng. Vi bringer inn noe nytt med hensyn til de temaene vi analyserer (Thagaard, 2013, s. 167).

4.5 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

I god tid før datainnsamlingen ble gjennomført tok jeg en meldeplikttest hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) på internett. Konklusjonen var at mitt prosjekt ikke var meldepliktig (vedlegg 2). Grunnlaget for det er at både innsamlingen og publiseringen av dataene sikrer anonymiteten til intervjupersonene. De inneholder ikke personopplysninger eller bakgrunnsopplysninger som kan identifisere personene. Navnelister er ikke utarbeidet og det er ikke registrert informasjon på internett gjennom elektronisk post, Ip-adresser eller koblingsnøkler. Alle lydfilene med opptakene ble slettet etter at analyseprosessen var

gjennomført. Det transkriberte materialet inneholder heller ingen opplysninger som kan identifisere intervjupersonene. Under behandlingen av datamaterialet ble intervjupersonene betegnet med informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4. Det er ikke grunnlag for at dette prosjektet skal ha meldeplikt i henhold til NSD sine retningslinjer (Norsk senter for forskningsdata, 2018).

4.6 Ethiske hensyn

De valgene forskeren foretar i løpet av forskningsprosessen, kan ha konsekvenser for de personene som deltar i forskningen.

I planleggingsfasen ivaretok jeg det moralske prinsippet om respekt for menneskers anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i prosjektet ved å informere dem om at de har mulighet til å trekke seg når som helst og å sørge for at dataene forble anonyme. Det ble gitt et informert samtykke. Alt av datamaterialet ble behandlet konfidensielt. Jeg har i mitt forskningsarbeid sørget for at temaene som tas opp både er relevante og etisk forsvarlige å forske på. Prinsippet om at intervjupersonene ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet var ledende for mitt arbeid (Thagaard, 2013).

I det jeg gikk fra å ha intervjuerrollen i felten til å analysere datamaterialet, endret relasjonen mellom meg og intervjupersonene seg fra å være i direkte interaksjon til å få en indirekte karakter. I mitt arbeid med analysene, var jeg bevisst på hvordan jeg presenterte deltakernes perspektiver i min analyse av teksten, hvordan jeg tok vare på deltakernes perspektiv gjennom analysen og presentasjonen av dataen (Thagaard, 2013).

Ettersom jeg sammenholder informasjon om hvert tema fra alle deltakerne, løsrives deler av det opprinnelige materialet seg fra den sammenheng det ble presentert i. Jeg retter oppmerksomheten mot den informasjon teksten gir om temaer framfor informasjon om det enkelte deltaker. En konsekvens av dette er at deltakernes forståelse av sin situasjon får en mindre fremtredende plass. Det er jeg som har definert temaene som analysen er rettet mot, og de preges av min forståelse av de situasjonene jeg har studert. Det kan føre til en fremmedgjøring for deltakerne. Men når resultatene av analysen presenterer synspunkter som er felles for deltakerne i studien, kan resultatene gi grunnlag for at deltakerne kan kjenne seg

igjen i en forståelse av situasjonen som er felles for det miljøet undersøkelsen er utført i. Jeg tar hensyn til prinsippet om anonymitet. Her har min temasentrerte analyse en rekke fordeler. Når beskrivelsene av deltakernes situasjon ikke presenteres i sin helhet, er det vanskelig for den enkelte deltaker å bli gjenkjent av andre, og vedkommende vil heller ikke så lett kjenne seg selv igjen i teksten (Thagaard, 2013).

Den innflytelsen jeg som forsker har på utviklingen av teori gjør meg ansvarlig for tolkningen. De teoretiske perspektivene forskeren utvikler med henblikk på dataene, er et resultat av en gjensidig påvirkningsprosess mellom forskerens faglige forankring og tolkninger av mønstrene i dataene. De etiske problemene er knyttet til deltakernes opplevelse av forskerens forståelse. For å gjøre et etisk ansvarlig arbeid på dette området, har jeg vært tydelig med å skille mellom mine egne perspektiver og presentasjonene av de forståelsene deltakerne har av sine situasjoner (Thagaard, 2013).

4.7 Studiens kvalitet

Reliabilitet og validitet er to sentrale begreper når det gjelder kvalitet på forskning. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Spørsmålet er om forskningen er utført på en tillitvekkende måte. Det kan knyttes til hvordan forskeren gjør rede for hvordan data utvikles. Blant annet innebærer dette at forskeren skiller mellom den type informasjon han eller hun har fått under feltarbeidet og egne vurderinger av denne informasjonen. Det er også basert på at forskeren redegjør for relasjoner til deltakerne og hvilken betydning erfaringer i felten har for de dataene forskeren får. Reliabilitet refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker ved å bruke de samme metodene, ville ha kommet frem til samme resultat (Thagaard, 2013, s. 194).

Jeg har argumentert for studiens reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Jeg har også styrket reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen transparent. Jeg har gitt en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2013, s. 202). Forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet i kvalitativ forskning er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt. Jeg har i denne studien redegjort

for fremgangsmåter under datainnsamling, opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes (Thagaard, 2013).

Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til. Jeg har gått kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger. Posisjonering i relasjon til det miljøet som studeres, har betydning for tolkningene forskeren kommer frem til. Validitet kan også knyttes til at tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre, noe som forekommer ved flere tilfeller i denne studien (Thagaard, 2013).

Validitet er knyttet til tolkning av data, og handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. Spørsmålet er om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert. Også her er det å være transparent et viktig grep. Fortolkningens styrke er avhengig av hvor grundig forskeren redegjør for fortolkningene (Thagaard, 2013, s. 204). Jeg har gjort rede for fremgangsmåter i prosjektet og relasjoner i felten. Forskerens relasjoner til deltakere i felten kan knyttes til hvordan han eller hun posisjonerer seg i forhold til deltakerne. Jeg har beskrevet hvordan erfaringer fra prosjektet og relasjoner til deltakerne gir grunnlag for de konklusjonene jeg har kommet frem til (Thagaard, 2013, s. 205).

4.8 Oppsummering

Først har jeg presentert metodevalg og undersøkelsesdesign. Jeg har redegjort for fenomenologisk tilnærming, intervjuundersøkelse, rekruttering av intervjupersoner og antallet intervjupersoner. Jeg har deretter gjort rede for innsamling av data, valg av semistrukturert intervju samt min rolle i prosjektet. Deretter har jeg redegjort for analyse av data, resultat av meldeplikttest hos NSD, etiske hensyn som er tatt i arbeidet med studien samt til slutt studiens kvalitet.

5 RESULTATER

I dette kapittelet legger jeg frem hovedfunnene fra den empiriske undersøkelsen. Disse vil gi oss noen svar på hvordan skoleledere opplever opplærings situasjonen til elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag. Jeg har brukt noen sentrale kodeord i forhold til utsnitt

av datamaterialet som knytter seg til studiens problemstilling, og svarene gir oss en utvidet forståelse av deres opplevelse av flere aktuelle områder.

Hovedfunnene presenteres under flere kategorier. I flere av tilfellene har sentrale begreper i hovedfunnene overlappet hverandre og jeg har måttet gjøre en vurdering på under hvilken kategori de skal tilhøre. Hovedfunnene er systematisert under fire forskningsspørsmål. Disse synliggjør fire sentrale undertemaer knyttet til studiens problemstilling.

Temaene under hvert av forskningsspørsmålene er basert på det sentrale meningsinnholdet som tvang seg tydelig frem under analysen av datamaterialet.

Ved å bruke direkte sitater fra datamaterialet, blir intervjupersonenes stemme bragt inn i teksten og gjør den mer levende. I tillegg fører sitater til tydelige skiller mellom intervjupersonenes stemme og mine kommentarer, dette gjør intervjumaterialet transparent (Thagaard, 2013).

Det første forskningsspørsmålet er *Hva opplever skolelederne at er årsaker til at noen elever vegrer seg for å gå på skolen?* Svarene her vil gi oss en oversikt over skoleledernes opplevelse av hvorfor noen elever blir skolevegrere. Forskningsspørsmål nummer to som er *Hva gjør skolen for å gi opplæring til elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?* sier noe om på hvilke måter skolen jobber for å få gitt disse elevene opplæring. Det tredje forskningsspørsmålet er *Hvordan fungerer det tverretatlige samarbeidet om elever med høyt skolefravær på grunn av emosjonelt ubehag?* Her kommer praktiseringen av det tverretatlige samarbeidet til syne. Fjerde og siste forskningsspørsmål er *Er ordlyden i Opplæringslova dekkende for å ivareta opplæringen til elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?* Her kommer det frem hvordan skoleledere opplever opplæringslova i arbeidet med disse elevene.

5.1 Hva opplever skolelederne at er årsaker til at noen elever vegrer seg for å gå på skolen?

Under dette forskningsspørsmålet vil svarene bli kategorisert under temaene *årsaksfaktorer hos enkeltindividet, årsaksfaktorer i skolen* i tillegg til *størrelse på fravær*.

5.1.1 Årsaksfaktorer hos enkeltindividet

På spørsmål om det emosjonelle ubehaget hos skolevegrerne er definert eller udefinert, svarer skolelederne i hovedsak at de er udefinerte, og at de ikke har god oversikt over ubehaget og årsakene til disse. En svarer at det innebærer at skolen har en viss peiling, men at det ikke er sånn at det er slått fast av fagpersonell hva som egentlig er problemet.

En annen sier at det er både óg, og forklarer videre: «(...) Men vi ser jo at det er noen som er i risikozonen. (...) Vi hadde jo seinest en drøftingssak nå i formiddag om en elev som vi lurte på om det er ikke-definerte årsaker. Som vi ikke vet årsakene til utfordringene til at vedkommende elev sliter med å komme på skolen. (...) Hvert år har vi hatt enkeltelever som har vært veldig tydelig hjemme. Men det er liksom ikke så lett å peke på direkte hva som er årsaken til det, selv om vi har hatt noen mistanker om at det kan være angstproblematikk. Jeg synes ofte det er slik at... Du vet eleven er borte, men du vet ikke hva som er den fulle og heile årsaken til det. Du lurte bare egentlig».

En annen sier at de har en elev som er litt i gråsona som de lurte på om de kan klare å hjelpe. Intervjupersonen beskriver situasjonen slik: «Hvem skal vi henvise eller hjelpe dem til å ta kontakt videre sånn at vi får den hjelpa som vi som skole ikke klarer å gi da. For når det kommer til psykiske lidelser, så er det jo ingen av oss ansatte som har noen utdanning i det. Vi har jo psykisk helsetjeneste i kommunen som er med på våre såkalte fagteam når vi har elever som vi trenger å drøfte. Vi opplever på en måte at elever som ikke er diagnostisert har utfordringer som vi vil tenke på som psykiske lidelser av lettere grad på en måte, men som kanskje kunne hatt godt av å ha noen å

snakke med, og som man legger på et lavterskeltilbud, sånn at man kanskje får lov å prate med sosiallærer, helsesøster, miljøterapeut, og på en måte starter der, og som da eventuelt må få mer hjelp fordi at vi er ikke kompetente nok».

Her ser vi at begreper som psykiske lidelser, psykisk helsetjeneste og diagnose blir tatt i bruk.

Videre blir begrepet angst særdeles ofte tatt i bruk. Alle intervjupersonene sier at de tror at angst ofte er en årsak til at elevene ikke går på skolen.

5.1.2 Årsaksfaktorer i skolen

Intervjupersonene er også unisone i at det er mye usikkerhet knyttet til prestasjoner, muntlig presentasjoner, forventninger, angst for kommentarer. I tillegg tror de at kroppspress kan være en årsak, noe som henger sammen med negative omtaler på sosiale medier. De sier at de tror det av og til er utestengelse og mobbing inni bildet. Flere sier at noen har det i forhold til at man opplever at det er mange rundt seg, at man har problemer med å være der det er mange elever.

Det at elever faller ut av undervisning fordi de ønsker seg ut av klasserommet er et gjennomgående funn hos alle intervjupersonene. Det hender at de faller ut, ikke greier å konsentrere seg i timen. Det hender at det er timer de ikke greier å gå inn i. Det er ofte slik det starter, og så utvider denne utfordringen seg til å bli til et stadig økende fravær, og til slutt kan eleven bli helt borte fra skolen, eller at det gjelder for korte eller lengre perioder. Det har også skjedd at noen elever bare har blitt brått borte fra skolen. De har da ofte i forkant av dette forsøkt å holde ut i lengre tid, de har vært i kontakt med helsesøster eller sosiallærer ved skolen uten at dette i nevneverdig grad har hatt noen avgjørende positiv effekt med tanke på å forhindre fraværet.

5.1.3 Størrelse på fravær

Jeg spurte skolelederne over hvor lange tidsperioder elever som grunnet emosjonelt ubehag var borte fra skolen. Her viser det seg at det er snakk om årelange fravær hos alle fire intervjupersonene.

En svarer slik: «Det kan ha vært lenger enn et år. Det kan være nesten hele ungdomsskoletida, i ekstremvarianten. Men som regel er det kortere perioder innafor uker, et par måneder, så greier vi å få det i gang igjen med tett møtevirksomhet».

Slik beskriver en annen det: «Vi har vel tiendetrinnselever nå som ikke vært her siden jul i åttende. Det kan hende at de har vært innom i gode perioder, og da har de vært her de to første timene en dag for eksempel fordi at det passer med det og det faget».

En tredje svarer slik: «Den ene eleven var et helt år. Og en annen elev som var borte nesten et helt år. Vi hadde også en elev som var veldig mye av og på en periode, men som ble mer og mer borte fra skolen, og det var veldig mye tilrettelegging i skolehverdagen, og kontaktlærer gjorde en kjempejobb for å holde eleven på skolen her, men han jobba bare for seg selv i et grupperom. Det var også over veldig lang tid. Nå forrige skoleår, så var det en elev som var borte en god del av niende trinn og ble borte nærmest et halvt år i tiende trinn.»

5.2 Hva gjør skolen for å gi opplæring til elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?

Under dette forskningsspørsmålet blir svarene kategorisert under temaene *et eget rom på skolen, hjemmeundervisning, bytte skole og mangelfullt eller manglende vurderingsgrunnlag*.

5.2.1 Et eget rom på skolen

Alle intervjupersonene hadde elever som brukte egne rom på skolen. Den ene intervjupersonen beskriver det slik: «Altså elever har fått sitte på eget rom her på skolen. Har kommet etter at det har ringt inn for eksempel, som et tiltak. Og at lærere har gitt og laget eget opplegg og vært innom og sett etter at eleven har jobbet. Men det er klart at det er ikke godt nok, så det blir veldig ufullstendig opplæring. Så har vi prøvd å gi oppgaver på It's learning for eksempel. Så kommunikasjonen mellom eleven og læreren har vært at eleven har jobba med It's learning-oppgaver».

En sier dette: «Det er ikke lett å få det til. Få gitt eleven god nok hjelp. For skolen er jo bygd opp slik at du skal tilhøre en klasse og være inne i klasserommet eller på ei gruppe, det er jo det som er sånn det er».

Slik svarer en annen: «Vi har opplæring på egne rom for skolevegrere som kommer etter at skoleklokka har ringt, for at man ikke skal møte for mye folk. Det har vært i enkeltrom, en til en. Vi har grupper i noe forstand. Og vi har i klassen. For disse av elevene som er mye borte fra skolen, så blir det veldig lite undervisning rett og slett. Kanskje ingenting.»

Dette ble også sagt: «Så har dem mulighet til å være på et eget rom for seg selv i perioder, eller å ha med seg ei venninne eller en kamerat. Det har vært brukt grupperom. Og det har vært at arbeidsoppgaver og sånn har vært kommunisert på e-post, It's learning. Og så har det vært at elever har sittet aleine med arbeidsplaner og blitt sett etter med sånne ujevne mellomrom ganske sånn løselig, det henger jo sammen med ressursituasjonen».

En sier: «Noen ganger kan det rett og slett gå på det fysiske på skolen, har vi de rette rommene, har vi nok rom for å kunne legge til rette for at det blir optimalt. Man skal jobbe mot det optimale, men det er ofte at man må ta til takke med noe helt annet. Vi får bare gjøre det så bra som mulig. I begynnelsen når elever er mye borte kan lærere lage opplegg for dem, men hvis det drar ut i tid, det kanskje går måneder, så synker den innsatsen hos lærerne».

Flere av skolelederne snakker om at relasjonene mellom skolevegrere og jevnaldrende er viktig. Nøkkelen til å minske fraværet handler av og til om å etablere nære og trygge relasjoner til andre elever, sier de. De forklarer at disse ofte etableres i mindre rom, som for eksempel grupperom på skolen.

5.2.2 Hjemmeundervisning

På spørsmål om noen av disse elevene har spesialundervisning, svarer flere av skolelederne at de ikke har elever med spesialundervisning hvor emosjonelt ubehag er årsaken til spesialundervisningen, det handler kun om andre vanskeområder.

En sier det slik: «Fordi at det emosjonelle ubehaget deres har ført til at opplæringa deres... jeg holdt på å si ikke har fulgt normal i gåsetegn progresjon, så har det ført til at de får spesialundervisning. Fordi at de er blitt hengende etter. De som da har falt ut av skolen, i forhold til det her sånn, har da fått hjemmeundervisning i x antall timer per uke. Mer eller mindre alle sammen. Det minste har kanskje vært to timer i uka, det har noe med hva som er mulig å gjennomføre. Og opp til..., jeg tror ikke vi har hatt noe mer enn seks timer i uka. Det hadde jo selvsagt vært mulig at det hadde vært enklere hvis en hadde hatt større økonomisk handlingsrom og flere ressurser å si til en lærer at nå kan du bruke timene dine og dra hjem til han eller hun. Det ligger jo noen begrensninger der. Og ofte så ligger det jo noe på foreldresida også. Det er ikke alltid at det er like lett å... At det er like mye guts hos foreldra til å få det til. Det ligger jo noe der også. Så det er mange årsaker til at det er problematisk og utfordrende».

Det ble også sagt at «Vi har de siste årene ikke gjennomført hjemmeundervisning, men vi har gjennomført at dem selvfølgelig har tilgang til alt undervisningsmateriell gjennom verktøy som Showbie da, alle har jo iPad. Og mor og far, eller mor eller far er opptatt av gode løsninger i og for seg slik at de kan følge med litt. På sikt så er ikke dette en tilfredsstillende løsning, men vi har på en måte ikke valgt å ha hjemmeundervisning som en viktig strategi. Så vi har ikke noe vedtak på hjemmeundervisning».

En svarer at «Vi jobber med å komme hjem og jeg holdt på å si prøve å få dem på skolen igjen. Vi har en voksenperson som prøver å trygge dem og få dem med seg til skolen. Vi har ikke i noe særlig grad holdt på med undervisning hjemme. De har fått lov til å jobbe og levere inn oppgaver, besvarelser på den digitale plattformen vi har. Det er råd fra PPT som sier at det er veldig liten effekt av å sette i gang med hjemmeundervisning. Vi må hjelpe dem på andre måter, med å bli tryggere på seg selv, få samtaler, komme seg på skolen og eksponere seg for det. Hadde PPT sagt at her er det en som bør få hjemmeundervisning, så hadde vi jobba for å få til det. Vi har forsøkt hjemmeundervisning i litt grad da. Men det er stort sett de måtene vi har gjort det på. For vi har ikke hatt noe særlig annen mulighet for å få løst det på noen annen måte. Det er jo litt komplekst dette her. For ofte så er det jo vanskelig... Elever vil jo ofte ikke ha noe besøk hjemme. Vi har eksempel på lærere som har møtt stengt dør for eksempel. Eleven har låst døra og vil ikke ha besøk. Fellesnevneren for det er at det blir veldig mangelfull undervisning».

Det ble også svart at «Noen av elevene har hjemmeundervisning i varierende antall timer per uke. Noen har tilrettelagte arbeidsplaner. Og noen har ikke lekser, for å få dem på skolen. Og når man er borte i lengre perioder, så har vi forsøkt at lærer skal ringe elev, men det har ofte ikke elevene ønsket. Så har vi ofte informert i klassene, slik at det ikke skal være så skummelt å komme tilbake etter lengre perioder, når vi har fått lov til det. Vi ser jo at det blir vanskelig med vurderingssituasjoner, å sette karakterer som vi er pålagt å gjøre, når det blir store fravær. Alle elevene har tilgang til Fronter. Vi har prøvd å nå elevene digitalt, til og med Skype med dem når de er hjemme, men det har ikke vært lett og vi vet ikke hvorfor vi ikke har klart å få til å gjennomføre det».

En av skolelederne beskriver kontakten skolen har med eleven slik: «Og så må man prioritere, fordi at man ikke er til stede... Si at man i minste fall da, har to timer, så er det for å holde kontakten med det utenforstående samfunn».

Vi ser også her at alle skolelederne peker på at opplæringen blir svært mangelfull. Og en av skolelederne sier: «Det er jo bare en brøkdel av det som de andre får opplæring i. Så det er veldig mangelfullt». Men det behøver ikke å være slik selv om man har vært

lenge borte ifølge denne uttalelsen fra den ene av skolelederne: «Hvis man er hjemme da, så er det jo stor forskjell på den opplæringen de andre får og den. Ellers så har vi hatt eksempler på noen som har vært borte i lengre tid på grunn av psykiske utfordringer som har samme opplæring som de andre. De skal i prinsippet ha tilpassa da, men det har vært flinke elever, så derfor har det ikke vært noen utfordring».

5.2.3 Bytte skole

En av intervjupersonene snakket om skolebytte som en løsning for skolevegrere. Skolelederen uttrykte seg slik: «Vi har tilfeller som har skifta skole, og det har gått bedre. Vi har et tilfelle vi jobber med nå der vi utprøver skifte av skole for å se om det hjelper, og da snakker vi om lange perioder, ja. Jeg vet ikke... Noen ganger så føler man at man klarer å være målrettet i tiltakene, men av og til så svever man litt, det må vi jo si. Og da må vi prøve å lete etter varianter, og som sagt så har vi en variant som vi vet har fungert, det er jo å skifte skole. Så det prinsippet er jeg positiv til».

5.2.4 Mangelfullt eller manglende vurderingsgrunnlag

Som datamaterialet viser, så er undervisningen og opplæringen generelt til elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag, svært mangelfull eller fraværende. Dette fører også til at lærernes vurderingsgrunnlag på elevene blir svært mangelfullt eller fraværende. Noe som kan få store konsekvenser for den videre skolegangen til elevene med tanke på å skulle søke seg inn på videregående skole og den eventuelle nye opplæringssituasjonen der.

En av skolelederne forklarer: «Det er klart at hvis man er skolevegrer og ikke kommer, så sliter man med det. Eller hvis man er borte såpass mye, har såpass mye fravær at vi synes det er problematisk å gi dem en vurdering. Det er også en problemstilling. Og så derfor så kan man risikere å komme ut fra oss med ikke-vurdering som en karakter, og det er jo null poeng. Hvis man er borte på grunn av at man har et vedtak, så kommer man under en kategori i forhold til videregående som gjør at man kommer under særskilt opptak. Men hvis ikke man blir betrakta fra videregående eller fra

Fylkeskommunen som særskilt opptak, så får det jo stor betydning om hva du får komme inn på på videregående skole. Og jo større fravær man har, jo større sjans er det vel for at man ikke klarer å gjennomføre videregående skole. Fordi man har hull i opplæringen sin. Man mangler kompetanse i forhold til å mestre den nye situasjonen som kommer på videregående».

En annen sier at «For en elev som er hjemme, så blir det jo gjerne lagt vekt på enkelte ting bare av opplæringa. For eksempel prøver blir ofte nedtona. En normalelev har kanskje fire vurderinger i løpet av et halvår, så vil en kanskje nøye seg med en vurdering fra disse elevene som er hjemme i et fag. Det er i hvert fall ofte noe jeg ser blir gjort».

En forklarer: «Det blir ofte lite progresjon fordi opplæringen er så mangelfull både i kvantitet og kvalitet. Det er mye som disse elevene fort kan gå glipp av. Og det er ofte ikke vurderingsgrunnlag. (...) det med tilrettelegging av prøver, flere av disse elevene får prøven sendt hjem dagen før, så dem kan få se på dem og føle seg trygge. Da vet vi naturligvis at dem kan ha forberedt seg. Det er noe med å på en måte finne igjen tryggheten. Så det gjøres sånne små ulike tiltak underveis».

En annen forklarte det slik: «Det blir det ved at de ikke er til stede i like stor grad som det er ønskelig. Så vil de nødvendigvis gå glipp av noe. De vil nødvendigvis få faglige hull, inkludert i de fagene de får hjemmeundervisning i, fordi at de ikke kan ligge på samme mengde, ofte ligger de på et veldig lavt læringstrykk. Det er jo en rettighet de også har til å gå videre på en videregående skole, selv om de strengt tatt ikke har vurderingsgrunnlag, altså de har jo ikke vurderingsgrunnlag kanskje i noen fag, så har de jo en rettighet til å gå videre, så jeg vil tro at dette er noe som vil prege opplæringssituasjonens deres videre».

5.3 Hvordan fungerer det tverretatlige samarbeidet om elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?

Under dette forskningsspørsmålet blir svarene kategorisert under temaene *helsesøster og barneverntjenesten, PPT og BUP, og foreldrenes rolle.*

På spørsmål om hvordan samarbeidet med andre instanser i arbeidet med elever som har høyt fravær grunnet emosjonelt ubehag praktiseres, svarer de i hovedsak at de har mye samarbeid med PPT, BUP, helsesøster og barneverntjeneste.

5.3.1 Helsesøster og barneverntjeneste

Flere av skolelederne opplevde at instansene PPT og BUP har et distansert forhold til det som skjer på skolen og kontekstuelle forhold rundt eleven på skolen. Og at det i stor grad er et kommunalt anliggende på et lavt nivå å skulle ordne opp i utfordringene knyttet til skolevegring.

En sier at «Vi har jo samarbeidsmøter. Enten sammen med foreldrene, helst det selvfølgelig, sånn at de også kan få være med å belyse saken, så er de til stede. Og så skal jo ikke BUP ha sånne saker, så skal ikke PPT ha sånne og sånne saker, så på en måte så er det ganske mye som blir tilbakeført til kommunen, som kommunen som førstelinjetjeneste skal klare å hjelpe til med da».

En annen av skolelederne sier: «Vi har eksempler vi har jobba veldig mye med. Vi har eksempler der vi har samarbeid med helsesøster. Jeg vil ikke si vi har samarbeid med BUP, men BUP er inne i saken».

Det ble også sagt at «Vi har elever nå hvor vi har en miljøarbeider som er hjemme og henter hver eneste dag. Ellers så hadde sannsynligvis ikke den eleven vært på skolen».

En forklarer at «Det er i utgangspunktet et foreldreansvar å få eleven til skolen, men hvis det ikke funker da så... Stort sett så er barnevernet inne i bildet i sånne saker».

Vi ser her et eksempel på at en av skolelederne snakker om barnevernet som en naturlig samarbeidspartner i tilfeller med elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag. Alle intervjupersonene anså barnevernet som en naturlig samarbeidspartner i slike tilfeller.

En av intervjupersonene sa: «Når det gjelder skolevegning uten diagnose, uten utfordringer som vi vet er helsemessige knytta, så er jo også da barnevernet en samarbeidspartner, og da bruker vi å sende en bekymringsmelding».

5.3.2 PPT og BUP

Noen av skolelederne knyttet begrepene diagnose og makt sammen. Her ser vi et eksempel på det: «Jeg ser det jo sånn at hvis man ikke har et vedtak på noe annet, så har man jo plikt til å komme hit. Og vurderingen av helsemessige årsaker til at man ikke kan få undervisningen i en normal situasjon eller en vanlig situasjon i skole, er jo et faglig spørsmål som går utenfor vår kompetanse og som jeg sa, så er det jo PP-kontoret som er vår naturlige samarbeidspartner. Og deres naturlige samarbeidspartner er vel egentlig BUP. Jeg kunne ha ønsket meg at BUP hadde vært en nærmere samarbeidspartner, for at BUP er en isolert enhet sånn som det ser ut for meg, som er vanskelig å få kontakt med og som jobber på individbasis uten å ville ha kontakt med oss og jobbe på systembasis, altså i forhold til barnets miljø. Så sånn som jeg ser det, så er jo dette oftest nesten bestandig knytta til i hvilken grad barnets miljø klarer å ta seg av dem selv om de har psykiske utfordringer. Da er vi avhengige av et samarbeid med BUP. Deres makt i saken er jo diagnose».

Alle svarer at de samarbeider med andre instanser. En svarer at «Ja, instanser som PPT og BUP, jevnt over. Og helsesøster. Og så er vi avhengig av at vi fatter vedtak som sier at eleven skal få hjemmeundervisning eventuelt. Men det er det ingen som har på denne skolen».

Dette sier en annen: «Ja. PPT for eksempel, BUP er jo en annen samarbeidspartner. Vi har brukt både psykolog og familieterapeut. Vi har prøvd å være hjemme hos enkelte elever, og så prøvd å få de på skolen, så skolen som egen enhet, som isolert enhet, er jo helt avhengig av samarbeid med andre instanser for å ha noen sjanse i det hele tatt for å komme videre med elever som av en eller annen grunn blir værende hjemme».

Datamaterialet viser gjentatte ganger at PPT og BUP nevnes i sammenheng med vedtak, diagnoser og spesialundervisning.

5.3.3 Foreldrenes rolle

Et annet spørsmål skolelederne fikk var hvordan skole – hjem-samarbeidet i tilfeller med skolevegrere praktiseres.

Den ene skolelederen sier: «I flere av de skolevegringssakene, så er det jo sånn at det er viktig for oss at mor og far skjønner at man har en plikt til å komme. Hvis det at man ikke kommer hit ikke er helt knytta til helsemessige årsaker, så kreves det jo at vi er avhengige av et samarbeid med PPT. PPT har jo på en måte også valgt å ikke se på hjemmeundervisning som en god metode».

Dette er forklaringen til en annen skoleleder: «Skole – hjem - samarbeidet i sånne saker der noen sliter med å komme hit eller der noen har utfordringer knytta rundt det, starter ved mye kontinuerlig dialog mellom kontaktlærer og hjemmet. Jeg bruker å være veldig tydelig på at klassemiljøet er klasselærers ansvar både i ens atferd og andre utfordringer knytta til for eksempel temaet ditt i forhold til emosjonelt ubehag. Det må skje fra starten i så nære medium som mulig, så SMS er fjernt medium, telefon er nærmere, og møtes og snakke om saken er på en måte det som er det nærmeste. Utover det så har vi jo selvfølgelig kontaktlærer mulighet til å ha møte med mor og far og ha mye dialog med mor og fra, særlig i den skolevegringssaken som har vart i lengst tid, så har jo kontaktlærer hatt mye kontakt, nesten daglig. Og rektor og teamleder er med på mange møter knytta til dette».

En annen svarer: «I for stor grad så har barnet fått lov til å la være å være med på møtene. Og da viser det seg at møtene er nesten bortkasta. For at en gjeng med voksne sitter på et møte uten har barnet er til stede og skal prøve å finne ut hva som er best for barnet, fungerer ikke hvis ikke barnet har vært med på det. Når det er over ti dager fravær over en viss periode, så er det grunn til en sånn bekymringssamtale, det er en sånn grense vi har».

Dette ble også svart: «Vi har mye mail-kontakt med foreldrene. Og selv om elevene ikke er her, så får de på en måte tilsendt alt det som gjelder den klassen og gruppa som den eleven tilhører, all den infoen som blir sendt til de andre elevene som er her hver dag, det blir også sendt til de foreldrene, slik at de også ser hva som skjer på den daglige skolefronten. Samtidig så er det nok ganske tett mailkontakt mellom foreldre og kontaktlærer».

5.4 Er ordlyden i Opplæringslova dekkende for å ivareta opplæringen til elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?

Under dette forskningsspørsmålet blir svarene kategorisert under temaene *Er ordlyden i Opplæringslova tilfredsstillende?*, *Byr ordlyden i Opplæringslova på utfordringer?* og *Hvem har ansvaret for opplæringen?*

5.4.1 Er ordlyden i Opplæringslova tilfredsstillende?

Er ordlyden i Opplæringslova tilfredsstillende for å ivareta opplæringssituasjonen til elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag? var ett av spørsmålene intervjupersonene fikk. To av dem svarte at det var den, mens de to andre var klart negative i sine svar.

Slik beskrev den ene det: «Ja, jeg mener at det er tilfredsstillende så lenge at her er det ikke spesielle utfordringer som burde vært spesielt omtalt, for at her mener jeg at hvis man er skolevegrer av helsemessige årsaker, så er det snakk om diagnoser, og da er det

snakk om PPT som ivaretar det, og det er beskrevet nøye, og det kan selvfølgelig være BUP i forhold til diagnoser. (...) Og så jeg har nok ikke hatt noen situasjoner der jeg har opplevd at lovverket har vært et hinder da, for å si det sånn. (...) Vi gir jo den opplæringen som ethvert aktuelt tilfelle tilsier at vi skal gi».

Den andre som var tilfreds med Opplæringslova slik den er svarte: «Jeg synes vel egentlig Opplæringslova er grei å forstå. Det står vel det meste der, og så er det i de forklaringene som står til Opplæringslova, det som står i tillegg altså, etter paragrafene. Så jeg føler vel egentlig ikke at det er noe sånn grunn til å sette spørsmål ved det som står der. (...) Jeg synes ikke det er der det svikter når elever ikke får den opplæringa de har krav på. Det er ikke Opplæringslova som svikter der, det er mer gjennomføringa som, enten i form av hva eleven er mottakelig til, eller hva vi som skole kan få til, og hvordan samarbeidet foregår. Så jeg føler at jeg synes ikke at Opplæringslova er vanskelig å forholde seg til, den er egentlig helt grei».

En av intervjupersonene som ikke fant ordlyden tilfredsstillende, forklarte det slik: «Nei, ikke slik jeg oppfatter det. For i stor grad så er rettighetene knytta til sakkyndighetsvurderinger. Og det er det ikke alltid dem får. Sakkyndighetsarbeidet er da som regel PPT, og ofte så leter dem etter andre fagutfordringer, som språkvanske eller sånne typer utfordringer da, beskriver lite psykisk helse, det er mer BUP, og BUP skriver ikke nødvendigvis sakkyndige vurderinger som vi kan fatte vedtak på. Det finnes ikke her, så det er vanskelig. Det er et definisjonsspørsmål hva de har rett til».

Den andre som ytret misnøye knyttet til Opplæringslovas ordlyd uttalte følgende: «Alle elever er alle elever. Så kan vi legge litt til rette med alt vi kan. I henhold til en sakkyndig vurdering kan man eventuelt fritta dem for vurdering, man kan fritta dem for eksamen etter ønske fra foreldrene. Det er jo hele tiden den sakkyndige vurderingen som sier noe om hva slags rettigheter man har. Emosjonelt ubehag er jo ingen diagnose som er spesifikk i Opplæringsloven. Dette er et godt spørsmål. Jeg tenker jo at uansett hva slags utfordringer elever har, så er vi pålagt å legge til rette. Om det er psykiske lidelser, eller andre fysiske hindringer eller hva som helst, så er vi jo pålagt å se den enkelte og gi tilrettelagt opplæring. Så er det avhengig av hva slags utfordringer elevene har, og hvor dyptgående de tilretteleggingene må være. Hvis helsen i tillegg er utfordrende... for det er snakk om helse her, så er det kanskje at helseloven da må

gjelde der. For vi har jo elever som har tiltak og vedtak etter helselov. Helseloven gir disse elevene annen tilrettelegging på bakgrunn av sin helse. Og ikke Opplæringsloven på en måte. Så jeg tenker at om det ikke står i Opplæringsloven, så bør det jo være en slags overlappende sånn at man ikke faller mellom to stoler. Da tenker jeg at hvis det ikke står i Opplæringsloven, så bør det stå i helseloven. Og da burde det stå sånn at de som blir berørt ikke opplever å på en måte ikke bli fanget opp fordi man har feil diagnose eller, ja... Og der vil jeg nok sikkert tro at det er forbedringspotensiale».

5.4.2 Byr ordlyden i Opplæringslova på utfordringer?

Et annet spørsmål intervjupersonene fikk var om det er utfordrende for skoleledere ved ungdomsskoler å gi elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag opplæring ut i fra ordlyden i Opplæringslova?

På dette spørsmålet var det også delte meninger. To av dem svarte at de mener at ordlyden i Opplæringslova byr på utfordringer, mens de to andre mener det motsatte.

Den ene sier: «Det er ikke utfordrende, for at jeg forholder meg til vedtakene ikke sant. Og der er jo rettighetene tydelige. Fordi at hvis jeg skulle på en måte fundere litt rundt der det ikke er rettigheter som måtte være skolevegring som ikke er relatert til diagnose, men det mener jeg også på en måte at der er plikten sterkere enn retten uansett». Den andre skolelederen som mener det samme beskriver det slik: «Det står ikke noe eksempel på hva en skal gjøre i Opplæringslova. Men det er vel mer sånn som den enkelte kommune har rutine på. Det kan godt hende at det kunne ha vært fornuftig at det hadde stått. Eksempel på hva en kan gjøre med elever som faller utenfor. En sånn type, skal vi si... forslagsbank da».

Skolelederne som finner det utfordrende å skulle gi disse elevene opplæring ut i fra ordlyden i Opplæringslova, uttrykker seg slik: «Ja, det er utfordrende, fordi i utgangspunktet er tanken vår at det er foreldrenes ansvar å få dem hit. Og så hjelper vi jo til etter hvert som det ikke fungerer. Men da har dem på en måte per definisjon, hvis ikke det har kommet så langt at dem har en psykisk sykdom beskrevet, så har dem for oss ingen rettigheter til hjemmeundervisning. Vi ville kanskje vurdere å fatte vedtak

hvis dem får en sånn diagnosebeskrivelse og en sakkyndighetsvurdering, men jeg kjenner ikke til tilfeller hvor det har skjedd. Det hadde vært lettere om det var en elev som hadde brekt ryggen, for å si det rett ut».

«Det står i Opplæringsloven at alle elever har krav til tilrettelagt. Vi som skole er avhengig av at man kan få en sakkyndig vurdering som utdyper og som spesifiserer mer hva... Hva elevens faktiske behov er, som vi ikke klarer å eventuelt da å gi på et sånt generelt grunnlag».

5.4.3 Hvem har ansvaret for opplæringen?

Videre fikk skolelederne spørsmål om hvem som har ansvaret for opplæringen til elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag. De ga sprikende svar på dette spørsmålet.

En svarte: «Hos oss er vi organisert sånn at vi har teamledere, og de har et tydelig delegert pedagogisk ansvar. Det skal foregå på en riktig og fornuftig pedagogisk måte. Utover det så vektlegger jeg kontaktlærer sitt ansvar. Kontaktlærer sitt ansvar er litt større enn å ta ansvar for sitt fag og ha dialog med hjemmet. Det er jo også å passe på at klassen blir organisert på en fornuftig måte og at faglærerne på en måte vet det de skal vite om barn med spesielle behov og skolevegrere for den sakens skyld. Så både teamleder og kontaktlærer har et ansvar i den sammenheng».

En annen svarte: «Altså ansvaret har skoleleder. Og naturligvis kontaktlærer og faglærer og skoleeier har jo det øverste ansvaret».

En svarte at det var PPT, koordinator for spesialpedagogikk, kontaktlærer og faglærer. Og den siste svarte at det var ordføreren, som er skoleeier, og at det i ytterste konsekvens er politikerne som sitter med ansvaret.

En av skolelederne har vurdert å politianmelde foreldre som han/hun mente brøt loven: «Vi tar ikke fra dem opplæringen, men det er bare dem som ikke kommer. Og vi har ikke gjort det hittil, men vi har vurdert det i et par tilfeller, om foreldrene bryter

opplæringsplikt-delen i opplæringsloven, sånn at vi har vurdert å politianmelde det. Vi har valgt å ikke gjøre det, men jeg er ikke sikker på om det har vært riktig i alle tilfeller. For det er et lovbrudd også fra foreldrenes side».

5.5 Oppsummering

Det kommer tydelig frem i det empiriske materialet at skolelederne opplever opplærings situasjonen til elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag, som frustrerende. Skoleledere møter disse utfordringene med blant annet skolebytte, ha opplæring i egne rom hvor elevene jobber med oppgaver og læreren av og til titter innom eller å ikke gi noen opplæring i det hele tatt. Datamaterialet viser at det ikke er uvanlig at elever ikke har opplæring i perioder som strekker seg over år, noen elever har ikke hatt opplæring i løpet av hele ungdomsskoletiden sin. Det at elevene har svært mangelfull eller fravær av opplæring fører til at vurderingen deres fra grunnskolen også blir svært mangelfull eller fraværende.

Begrepsbruken knyttet til arbeidet med elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag er helsepreget i form av begreper som psykiske lidelser og diagnoser.

Datamaterialet viser også at skolelederne har oppsiktsvekkende sprikende forståelse av og praktisering av innholdet i opplæringsloven som handler om sentrale elementer som blant annet rett og plikt til opplæring, tilpasset opplæring i forhold til elevens forutsetninger og spesialundervisning.

Det er naturlig for skolelederne å sende bekymringsmelding til barnevernet på denne gruppen elever, og en av skolelederne har i flere tilfeller vurdert å politianmelde foreldrene til denne gruppen elever for brudd på opplæringslova.

6 DRØFTING

Studiens hovedfunn vil her bli drøftet opp imot kunnskapsstatus som ble presentert i del 2 og teoretiske perspektiver som ble presentert i del 3. Dette gjøres i form av tre drøftings spørsmål som er blitt aktualisert gjennom mitt arbeid med datamaterialet. Det første

drøftingsspørsmålet handler om skoleledernes frustrasjoner i arbeidet med å gi opplæring til elever med høyt fravær grunnet emosjonelt ubehag. Det andre drøftingsspørsmålet er: Hvordan trer maktaspektet frem i arbeidet med opplæringen til elever med høyt fravær grunnet emosjonelt ubehag? Det tredje og siste drøftingsspørsmålet handler om spesialpedagogens rolle i møte med mennesker som trenger hjelp.

6.1 Hvorfor blir skoleledere frustrerte i arbeidet med opplæringen til elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?

Denne studiens empiri viser at skolelederne uttrykker frustrasjon fordi de ikke klarer å gi elevene den opplæringen de har rett til.

6.1.1 Skolelederes forhold til opplæringslova

Det er et oppsiktsvekkende funn i datamaterialet at skolelederne var så delte både i sin forståelse av opplæringsloven samt hvordan de tok den i bruk.

To av dem syntes den virket grei å forstå og å bruke, og de to andre mente det motsatte.

Elevene har *rett* og plikt til opplæring i følge opplæringslova § 2-1, første ledd:

«Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarande opplæring.»

Vi ser at dette leddets andre punktum åpner for alternative muligheter for opplæringsarenaer.

Beck slår fast i sin doktoravhandling om hjemmeundervisning i Norge at vi har opplæringsplikt og ikke skoleplikt. Noe som innebærer at skolen er en frivillig sak (Beck, 2006). Og Jordet skriver i sin doktoravhandling om nærmiljøet som klasserom, at de progressive idéer har preget norske læreplaner helt siden Normalplanen av 1939. Og at den nye kunnskapssosiologien på 1970-tallet forsterket tenkningen ved at skole og undervisning i

større grad ble satt inn i en videre ideologisk og samfunnsmessig sammenheng. Man kritiserte den abstrakte, generelle, livsfjerne og teoretisk orienterte skolen. Alternativet var en skole som i større grad skulle ta utgangspunkt i ”den lokale virkelighet”, i lokal kunnskap og lokale problemstillinger.

Videre sier han at tenkningen ble lagt til grunn for Mønsterplanen av 1987 (M87) som tegnet et bilde av eleven som ”den forskende elev i sitt lokalmiljø”, med klare intensjoner om en virkelighetsnær undervisning med blikket rettet mot verden utenfor klasserommet. Idéene ble videreført i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) som understreket at skolen ikke skal isolere seg fra livet utenfor, men tvert imot spille en aktiv rolle i nærmiljøet. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) er idéene fremdeles til stede i læreplanens generelle del og i ”Prinsipper for opplæringen” hvor samarbeidet med lokalsamfunnet understrekes. Denne siden av skolens arbeid synes imidlertid å være tonet noe ned under dagens utdanningspolitiske regime (Jordet, 2007).

Her kommer det frem både i tolkning av lovtekst samt tilbakeblikk på tidligere visjoner i tenkning om norsk grunnskole, at det er muligheter for rom til fleksibilitet når det gjelder praktisering av opplæring i ungdomsskolen.

Noen av skolelederne ga hjemmeundervisning til skolevegrere, selv om de ikke hadde vedtak om spesialundervisning. Og en av skolelederne hadde en elev som fikk spesialundervisning, ikke primært på grunn av skolevegring, men fordi eleven etter så lang tid borte fra skolen, hadde blitt så mye hengende etter, at skolelederen ga eleven spesialundervisning for å hjelpe eleven videre i skolearbeidet. Det kom også til uttrykk i datamaterialet at prioriteringer av ressursbruk gjør seg gjeldende i spørsmål om hjemmeundervisning. Den ene skolelederen sier dessuten at når en elev har høyt fravær grunnet emosjonelt ubehag, så kan skolen i minste fall ha to timer med hjemmeundervisning, og da er det for at eleven skal holde kontakt med det utenforstående samfunn.

Første ledd i opplæringslovas § 8-2 sier:

«I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane,

basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.»

Alle intervjupersonene hadde elever som brukte egne rom på skolen. Men her får de opplæring i varierende grad blant annet kun i form av at de får oppgaver som de jobber med og at læreren kommer innom av og til.

Med tanke på at den norske enhetsskolen skal inkludere alle elever, kan ikke hjemmeundervisning eller andre former for å flytte individet fra skolen anses som aktuelle løsninger. Vi ser at flere skoleledere i sin frustrasjon over å ikke klare å holde eleven på skolen, velger å bruke hjemmeundervisning i noe grad, til tross for at det ikke foreligger vedtak til grunn for dette. Dette må anses å være et uttrykk for utilstrekkelighet på grunn av manglende kompetanse, slik skolelederne selv fremstiller det. Flere av skolelederne beskriver at elevene vil bruke grupperom.

Når det gjelder å bruke nærmiljøet som klasserom, slik Jordet skriver om, vil ikke det på lik linje som hjemmeundervisning være å anse som en alternativ opplæringsarena, men mer å regne som en fleksibilitet sett i sammenheng med at løsninger i skolen ofte er arenaer utenfor klasserommet som for eksempel grupperom. Gjennom å legge undervisning til arenaer utenfor klasserommet kan skolen bidra til å frigjøre elever fra klasserommet som i hovedsak er elevenes opplæringsarena.

Jordet forklarer at tenkning om en virkelighetsnær undervisning med blikket rettet mot verden utenfor klasserommet til tider har vært visjonær i planarbeidet opp igjennom årene i norsk skolehistorie, men at denne siden av skolens arbeid imidlertid synes å være tonet ned noe under dagens utdanningspolitiske regime (Jordet, 2007).

I følge opplæringslova § 1-3, første ledd *skal* opplæringa dessuten være *tilpasset* hver enkelt elevs evner og *forutsetninger*: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.»

Denne paragrafen blir av ekspertgruppen i rapporten til Ekholst foreslått vurdert fjernet på sikt, da det ikke lenger vil være behov for den når arbeidet med inkludering praktiseres på nye måter (Ekholst, 2018).

I tillegg er det slik at elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplærings tilbudet, har *rett* til spesialundervisning, hvor det særlig skal legges vekt på *utviklingsutsiktene* til eleven (Opplæringslova § 5-1).

I § 9 A-2 i opplæringslova står det: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.»

Elever har også mulighet til å ta kontakt med skolens spesialpedagogiske rådgiver, som vanligvis blir kalt sosiallærer i forskriften til loven Kapittel 22. Her er formålet å medvirke til at den enkelte eleven finner seg til rette i opplæringen og hjelpe eleven med personlige, sosiale og emosjonelle vansker som kan ha noe å si for opplæringen og for elevens sosiale forhold på skolen. Den sier dessuten at skolen skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstanser utenfor skolen og hjemmet slik at det blir sammenheng i tiltakene rundt eleven.

Skolelederne tenker at mye av årsakene til skolefraværet grunnet emosjonelt ubehag handler om prestasjonsangst, angst for det å skulle prestere og kanskje få kommentarer på sin muntlige aktivitet i klasserommet. Dette henger sammen med funnene til Havik. Havik finner at lærere og skolen kan gjøre mye for å hindre skolevegring. Hennes forskning viser at en trygg og inkluderende skole er avgjørende for å hindre at elever blir skolevegrere. Hun skriver at det er viktig for elever å ha noen å være sammen med på skolen. Relasjoner til medelever ser ut til å ha størst betydning for skolevegring, i tillegg tyder resultatene på at lærerens klasseledelse påvirker relasjonene mellom elevene og dermed skolevegring indirekte (Havik, 2018). I datamaterialet til denne studien finner vi at skolelederne peker på det samme. De sier at gode relasjoner til medelever er avgjørende for om skolevegrere kan komme tilbake til skolen. De sier også noe om at møtevirksomhet i enkelte tilfeller fører til bedringer i elevs fravær, men i at de i hovedsak mangler kompetanse for å imøtekomme de utfordringene skolevegring innebærer.

Å bli mobbet henger tydelig sammen med fraværsgrunner relatert til skolevegring blant elever på barneskoletrinnet, og mer moderat på ungdomsskoletrinnet, forklarer Havik (Havik, 2018).

Hun beskriver mobbing som en moderat årsaksfaktor til skolefravær i ungdomsskolen. Skolelederne i denne studien peker på det som en mulig årsak.

Elevundersøkelsen for 2017 viser at 6,6 prosent av elevene svarer at de blir i en eller annen kombinasjon mobbet av medelever, digitalt mobbet av noen på skolen eller mobbet av voksne på skolen, to til tre ganger i måneden eller oftere. Dette er en økning på 0,3 prosent fra 2016. Av elevene som har besvart elevundersøkelsen, utgjør 6,6 prosent ca. 29 000 elever (Udir.no).

Det må tas i betraktning når vi leser presentasjonen av resultatene i elevundersøkelsen at den gruppen elever det dreier seg om i denne studien med stor sannsynlighet ikke har deltatt i den på grunn av sitt høye fravær.

Videre skriver Havik at resultatene fra foreldre til skolevegrere kan tyde på at skolevegrere trenger forutsigbarhet og lærerstøtte. Det gjelder spesielt i ustrukturerte skoleaktiviteter (Havik, 2018).

I følge Kapittel 20 i forskriftene til loven, § 20-3 tredje ledd, finner vi at eleven har sammen med foreldre og lærere to ganger i året mulighet til å legge til rette for læring og utvikling. Vi ser i datamaterialet at skolelederne i flere av tilfellene strever med å opprettholde kontakten med disse elevene, at elevene ikke ønsker at skolen skal kontakte dem. Da kan det også bli utfordrende å gjennomføre samtaler hvor de kan legge til rette for læring og utvikling.

I følge Kapittel 3. i forskrift til opplæringslova, om individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring, har elevene rett til vurdering. I datamaterialet finner vi at vurderingen av disse elevene også er svært mangelfull eller fraværende. Noe skolelederne opplever som frustrerende. Det får naturligvis konsekvenser for deres innsøking til videregående skole og deres eventuelle videre skolegangen der. I datamaterialet antar en av skolelederne at jo større fravær elevene har i ungdomsskolen, desto større sjanse er det for at de ikke klarer å gjennomføre videregående skole fordi de har hull i opplæringen sin, og de mangler kompetanse med tanke på å mestre den nye situasjonen som kommer på videregående.

Til tross for disse lovhjemlene som her har blitt pekt på, så strever skolelederne med elever som vegrer seg for å gå på skolen. Her er det naturlig å stille spørsmål ved forhold som: Er

kompetansen til sosialpedagogisk rådgiver og lærere god nok? Burde andre profesjonsutøvere som spesialpedagoger / sosialarbeidere / miljøterapeuter hatt en større rolle i skolen? Er det ansatt mange nok til utføre dette arbeidet? Er det tid nok til dette arbeidet i skolen? Dette gir rapporten til Ekholst oss svar på, når den initierer til både større faglig bredde samt økt mengde av kompetanse nærmere elevene i praksis (Ekholst, 2018).

Det er skoleledere forstår og bruker sentrale deler av opplæringsloven så ulikt, fører til store ulikheter i hva slags opplæring elevene får dersom de i det hele tatt får opplæring. For noen av elevene som er mye borte, blir det ingen opplæring i det hele tatt. Den ene skolelederen forklarer at hvor mye opplæring elevene får på sikt avhenger av motivasjonen til læreren. Alle skolelederne uttrykker at opplærings situasjonen til elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag ikke er holdbar.

Tall fra Kostra viser at andelen elever som ikke oppnår grunnskolepoeng har vært sterkt økende de siste årene. Bjugstad skriver i sin artikkel at de har sett nærmere på elevene som ikke oppnår grunnskolepoeng fra 2009 til 2015. I 2015 var det rundt 2600 elever i Norge som gikk ut grunnskolen uten grunnskolepoeng. Det tilsvarer 4 prosent av avgangselevne dette året. Den samme andelen lå på 2,2 prosent i 2009, men stiger året etter og fortsetter å øke jevnt fram mot 2015 (Bjugstad, 2016)

Bjugstad forklarer videre at noen elever faller utenfor denne skalaen. Elever som mangler karakter i mer enn halvparten av fagene, får ikke utregnet sine grunnskolepoeng og blir heller ikke inkludert i statistikken over karakterer ved avsluttet grunnskole. Det vil si at de ikke vurderes i åtte fag eller flere. Disse elevene har rett til videregående opplæring på særskilt grunnlag etter forskrift til opplæringsloven.

Elevgruppen som mangler grunnskolepoeng, er sammensatt, og vi har begrenset mulighet til å skille mellom årsakene til at hver elev ikke vurderes. Eleven kan være fritatt fra vurdering, mangle grunnlag for vurdering eller ha spesielle utfordringer. Grunner kan være at eleven har vært syk deler av skoleåret, ikke har møtt til undervisning eller nettopp har ankommet Norge og ikke kan gå inn i ordinær undervisning ennå (Bjugstad, 2016).

Her kjenner vi igjen funnet i datamaterialet om at en av konsekvensene av at denne gruppen elever har en mangelfull eller fraværende opplæring blir at de også får et mangelfullt eller

fraværende vurderingsgrunnlag til søking på videregående skole. Alle skolelederne så på denne konsekvensen som uholdbar.

I slike tilfeller, så gir ikke skolen et tilpasset opplæringstilbud som elevene har rett til. Samtidig går det lovmessig også andre veien. En av skolelederne hadde vurdert å anmelde foreldre fordi de ikke sendte barnet sitt til skolen fordi de plikter det, noe som skolelederen anså som lovbrudd. Her dreier det seg altså om hvorvidt begge partene bryter opplæringslova. Det er naturlig å anta at fokuset blir på hvorvidt det er snakk om lovbrudd eller ikke, fordi det mangler et tydelig og funksjonelt begrepsapparat i møte med utfordringer knyttet til skolevegring.

Det er grunn til å tro at det blir endringer i registreringer av skolegang til grunnskoleelever, slik at alle blir registret på individnivå i følge rapporten til Ekholst. For å sikre bedre overganger fra barnehage til grunnskole, gjennom grunnskolen og inn i videregående opplæring foreslås det etablert en registrering av utdanningsdata på individnivå fra barnehage og ut videregående opplæring i regi av Statistisk sentralbyrå (Ekholst, 2018, s. 9).

I forskrift til loven kapittel 22, kan vi som sagt lese at personalet på skolen skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstanser utenfor skolen og hjemmet slik at det blir sammenheng i tiltakene rundt eleven.

Løvereide viser til i sin artikkel at det i mange tilfeller viser seg å være svært krevende å få eleven tilbake til skolen. Hun skriver at det kan være krevende og komplekst både for den enkelte familie for lærer og skoleledelse, hjelpeapparatet ved PPT, barnevern, helsesøster, komunal psykiatritjeneste og BUP (Løvereide, 2011).

Det er naturlig for skolelederne å sende bekymringsmelding til barnevernet når elever har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag. BUP anses av flere som distansert i arbeidet med elevene på skolen, men de har makt til å stille diagnoser, beskriver den ene skolelederen. PPT omtales også av skolelederne som lite til stede i skolehverdagen, men at de har mandat til å skrive sakkyndige vurderinger som blir grunnlag for skoleleiers eventuelle vedtak om spesialundervisning. Havik er opptatt av at skolevegring er et begrep og ikke en diagnose (Havik, 2018).

Ainscow hevder at når det gjelder elever som ikke klarer å tilpasse seg skolesystemet, er det ikke uvanlig at det letes etter noe patologisk i eleven for å forklare årsakssammenhengen til mistilpasningen (Ainscow, 2007).

Vi ser dette også i artikkelen til Løvereide hvor hun viser til forskning på skoleveggrere hvor resultater innebefatter at elevene i hovedsak kvalifiserte til psykiske lidelser.

Vi finner igjen slik innslag av slik tenkning i dagens skolesystem i rapporten til ekspertgruppen. Den sier noe om at årsaksforklaringer må rettes fra enkeltindividet til skolen som system.

Løvereide forklarer at hun i sin artikkel bruker skolevegring som et samlebegrep for introvert atferd, så vel som ekstroverte symptomer på skolefravær. Hun forklarer at forskningsfeltet knyttet til skolevegring operer med mange ulike definisjoner for skolevegring, noe som ikke bare skaper problemer for forskningen selv, men også for praksisfeltets muligheter til å anvende og sammenlikne studier. Hun viser til at definisjonsspørsmålet delvis skyldes at skolevegring i seg selv ikke må betraktes som noen diagnose, men heller et symptom. Hun forklarer videre at skolevegring som begrep ikke nødvendigvis gir en presis beskrivelse av elevens aktuelle vanske. Og at skolevegring derfor ikke bør reduseres til utelukkende medisinske eller psykologiske tilstander. Den må også ses på som en kontekstbasert vanske fordi tilstøtende arenaer i mange tilfeller har mye å si for den atferden som utvises (Løvereide, 2011).

Det er rimelig å anta at skolens fravær av kompetanse for å holde elevene på skolen bidrar til å øke saksmengden hos barnevernet, og at en nærere sosialpedagogisk ekspertise kunne ha bidratt til å forhindre dette. Et enda mer vesentlig poeng ved denne praksisen om at skolen, uten å kjenne årsaken til elevenes emosjonelle ubehag knyttet til skolegang, velger å sende bekymringsmelding til barnevernet, innebærer en forflytting av årsaksfaktorer fra skolen som institusjon over til enkeltindividet og familien. Dette finner vi igjen i artikkelen til Løvereide. Havik forklarer også at individperspektivet og familieperspektivet i hovedsak har vært i fokus i tidligere forskning om årsaksforhold til at elever vegrer seg for å gå på skolen.

Det er et tydelig misforhold mellom sentrale begreper i opplæringslova og elevers reelle utfordringer. Noe som i praksis utspiller seg ved at elever som ikke tilpasser seg skolen heller

ikke kan fungere i sin egen opplærings situasjon. Denne studiens empiri viser som tidligere nevnt at skolelederne er frustrerte over manglende kompetanse i møte med disse elevene. Like undrende kan man stille seg til det at de elevene som får vedtak om spesialundervisning, ofte får hjelp i form av en assistent-ressurs i stedet for hjelp fra en spesialpedagog.

I rapporten til Ekholst står det at det eksisterer i dag et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge. En stor andel av barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging møter i hverdagen ansatte i skole og barnehage uten pedagogisk kompetanse. Om lag 50 prosent av de som mottar spesialundervisning i grunnskolen, har en assistent, og mange barn i barnehagen møter voksne med lite formell spesialpedagogisk kompetanse (Ekholst, 2018, s. 7). Rapporten til ekspertgruppen viser at det fra regjeringens hold blir satt fokus på kompetansen og kvaliteten i det spesialpedagogiske arbeidet i skolen.

6.1.2 Inkluderende opplæring

Skolelederne er frustrerte fordi de ikke klarer å holde elevene på skolen. Dette innebærer at de ikke klarer å inkludere dem. Haviks forskning viser at en trygg og inkluderende skole er avgjørende for å hindre at elever blir skolevegrere (Havik, 2015). Regjeringen har satt ned en ekspertgruppe for å se nærmere på hvordan den norske skolen kan bli bedre på å favne om alle elever, og bruke den ekspertisen som finnes på fagfeltet nærmere elevene (Eksholt, 2018).

Denne rapporten har sitt utspring i et internasjonalt samarbeid om en inkluderende skole, slik Kiuppis og Ainscow forklarer i sine artikler.

Som tidligere nevnt, så har inkluderende opplæring på globalt nivå blitt definert og forstått på ulike måter opp gjennom tidene. Internasjonale organisasjoner med stor tyngde har sittet med definisjonsmakten, intensjonene har vært omfattende og forventningene høye til hvordan inkluderende opplæring skal gjennomføres i ulike land. Et sentralt poeng i denne

sammenhengen er at alle elever skal inkluderes. Nasjonale planer og retningslinjer har sitt utspring i et internasjonalt samarbeid.

Artiklene til Kiuppis og Ainscow handler om en visjon om en skole for alle. Og begge forfatterne snakker om at skolesystemet må ha rom for mangfold fordi elever har ulikt potensiale for læring. Både Ainscow og Kiuppis skjeler til et behov for forankring av implementeringen av inkluderende opplæring på nasjonalt nivå. De peker på behovet for felles og helhetlige forståelser av sentrale begreper som utelater tvil om hva inkluderende opplæring betyr og hvem det er for. De etterspør implisitt nasjonale målrettede planer med konkret innhold om hvordan man i praksis skal kunne utrette arbeidet i tråd med UNESCO's intensjoner. Begge sier noe om at det jobbes etter hva man måles på i utdanningssystemet.

Artiklene viser at det internasjonale samarbeidet som er blitt gjort har i stor grad vist seg å kunne ut i visjoner som ikke har blitt forankret på nasjonalt nivå hos UNESCO's medlemsland. Det mangler nasjonale retningslinjer og planer med tydelig og avgrenset begrepsbruk. Vi ser dessuten at i takt med at begrepene endres, så forskyves også ansvaret for tilpasninger. Kiuppis forklarer at begrepet inkluderende opplæring har vokst i omfang og at det nå innebærer en bred oppfatning om at begrepet kan relateres til allmenn undervisning. Dette har utviklet seg fra tidligere å gjelde elever med særlige opplæringsbehov til å gjelde alle elever. Vi ser at dette nå gjenspeiler seg i bruken av begrepet fra nasjonalt hold i Norge gjennom rapporten til regjeringens ekspertgruppe.

Begrepet inkludering får et klarere innhold med et nasjonalt blick i rapporten. Her blir det beskrevet at inkludering kan være i tre former: faglig / pedagogisk inkludering, sosial inkludering som innebærer deltakelse i fellesskap med andre, og psykisk inkludering som innebærer at barn og unge opplever at de er inkludert (Ekholst, 2018). Rapporten handler i hovedsak om barn og unge med særskilt behov for tilrettelegging. Det er rimelig å tenke at elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag har et behov for særskilt tilrettelegging. Men begrepet særskilt tilrettelegging må ses i sammenheng med elever som ikke kan dra nytte av ordinær undervisning og derfor trenger særskilt tilrettelegging. Rapporten viser til denne gruppen elever og forklarer at altfor mange elever i skolen har blitt antatt for å være i behov for spesialundervisning. Den sier også noe om at inkludering har blitt ansett kun å dreie seg om elever med funksjonsnedsettelse. Inkluderingsbegrepet skal favne om alle elever i form av de tre nevnte formene. Rapporten forklarer også at spesialpedagogisk

virke i skolen har vært knyttet til elever som ikke har kunnet nyttegjøre seg av ordinær undervisning, og at det har vært en for nær tilknytning mellom spesialundervisning og spesialpedagogikk (Ekholst, 2018).

En norsk forfatter som setter søkelyset på spesialpedagogikk som begrep og spesialpedagog som profesjon, er Hausstätter. Han skiller mellom tre måter å forholde seg til spesialundervisning på. Det handler om psykomedisinsk program, sosiologisk program og organisatorisk program (Hausstätter, 2004).

Innenfor disse ulike forståelsesrammene kan man se forskjellige former for årsakssammenhenger, barrierer og mulige løsninger. Med utgangspunkt i med hvilket syn man har på spesialundervisning, kan man forholde seg til ulike måter å løse utfordrende forhold knyttet til dette på. Årsakene til utfordringene ses i sammenheng med hvor endringene for tilpasning bør foregå.

En forutsetning for å utvikle og utvide forståelse av begreper på området er at det finnes litteratur om dem. Hegarty skriver i sin artikkel om litteratur på ulike områder innenfor fagfeltet som omhandler forskjellige typer nedsatte funksjonsevner. Tidligere har det ikke vært vanlig at denne litteraturen har gått på tvers av landegrenser, men OECD/CERI har satt litteraturen i system ved hjelp av eksperter fra fem nasjoner. De har kategorisert litteratur fra hele verden når det gjelder ulike områder med nedsatt funksjonsevne. Her blir begreper innenfor spesialpedagogikk kategorisert i forskjellige grupper, men det er lagt til rette for et positivt holdningsarbeid knyttet til integrering av elever med nedsatte funksjonsevner (Hegarty, 1993).

Det finnes mange grunner til at elever kan ha behov for spesialundervisning, og en av dem er ulike former for funksjonshemninger. Det finnes ulike klassifiseringer når det gjelder funksjonshemninger. FN har brukt følgende: "Convention on the Rights of Persons with Disabilities"(UN 2006). "Disabled People» er blitt brukt i «Disability Studies» i England og nordiske land (Gov, UK). Vi ser at ulike klassifiseringer av funksjonshemninger relateres til hvorvidt man ser endringspotensiale i faktorer hos enkeltindividet eller i konteksten eller miljøet som enkeltindividet er en del av.

Det overordnede målet med arbeidet til ekspertgruppen som regjeringen har satt ned er å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole.

Og her legges det altså frem forslag til lovendringer på området som handler om rett til spesialpedagogisk hjelp. Terskelen skal bli lavere, det skal bli mindre av utredningsarbeid og hjelpen skal bli nærmere de som trenger den.

Ekspertgruppens forslag innebærer at retten til spesialpedagogisk hjelp og retten til spesialundervisning erstattes med nye bestemmelser som sammen med øvrige forslag til «systemendringer» sikrer barn og unges pedagogiske og spesialpedagogiske behov på en bedre måte. Dette har også skjedd i flere andre land med de samme begrunnelsene som ekspertgruppen har gitt (Ekholst, 2018, s. 252).

Og, som tidligere nevnt, foreslår ekspertgruppen etter hvert å vurdere å fjerne § 1-3 i opplæringslova som en naturlig følge av arbeidet med en mer inkluderende norsk skole (Ekholst, 2018).

I rapporten foreslås det en ny praktisk bruk av ekspertise på området som kalles for et spesialpedagogisk / tverrfaglig støttesystem:

(...) foreslås det både et støttesystem for barn og unge og for lærere og andre ansatte i barnehage og skole. Disse støttesystemene og andre forslag fra ekspertgruppen innebærer en omfattende og nødvendig endring av dagens system. I alle barnehager og skoler skal det for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging etableres et eget pedagogisk støttesystem. Dette støttesystemet skal sikre at alle barn og unge mottar ekstra tid og støtte til å lære så snart de opplever problemer med faglig/språklig og/eller sosial læring og utvikling. Systemet skal bygge på en inkluderende tilnærming og er ikke noe barn og unge skal bli sendt til. Det kreves ingen sakkyndig vurdering for å få hjelp. Barn og unge med behov for varige og omfattende tiltak skal sikres dette. Dette vil være spesialpedagogiske tiltak der det er klare avvik fra rammeplan og læreplan. Denne gruppen av barn og unge vil ha behov for slike individuelle tiltak over lang tid og skal få det. Tiltakene skal være spesifikke og målrettede med en individuell tilrettelegging som ikke kan skje innenfor rammen av vanlig undervisning og pedagogisk praksis i skole og barnehage.

Lærere i barnehage og skole skal få videreutviklet sin kompetanse

ved at desentraliserte kompetansemidler knyttes til spesialpedagogisk arbeid. Det skal videre etableres en kommunal pedagogisk veiledningstjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner. Den skal inkludere dagens PP-tjeneste, men være mer tverrfaglig. Denne veiledningstjenesten skal organiseres nærmest mulig barnehager og skoler. Det frigjøres ca. 1300 stillinger fra dagens sakkyndighetsarbeid, og 300 stillinger overføres fra Statped til denne veiledningstjenesten. Dette vil innebære en betydelig styrking av veiledning og støtte til de som hver dag møter barn og unge i barnehager og skoler. Statped reduseres i omfang og overføres til de nye fylkeskommunene for å gi støtte og veiledning til barn og unge kommunene ikke vil ha tilstrekkelig kompetanse til å gi et godt tilbud. Denne fylkeskommunale tjenesten skal arbeide i skoler og barnehager (Ekholst, 2018, s. 9).

Det er å håpe at dette støttesystemet som blant annet innebærer sosial læring og utvikling, på sikt vil kunne bidra til å favne om elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag.

6.2 Hvordan trer maktaspektet frem i arbeidet med elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?

I teorien om Foucault og Derrida ser at vi har å gjøre med to språkfilosofene som har bidratt til radikale endringer innenfor utvikling av vitenskap på mange områder. I faglitteraturen ser vi tydelig at forfatterne finner det vanskelig å kategorisere og beskrive deres måter å tenke på med faglige begrep som allerede finnes, og de må ty til lange utgreiinger som beskriver det de hevder og begrunnelser for disse.

Til sammenlikning med Grimens forklaring av begrepet makt, ser vi at Foucault og Derridas forklaringer har felles trekk med denne hva angår relasjonelle aspekter. Foucault snakker om makt mellom subjekt og strukturelle forhold, og Derrida har fokus på maktaspektet i skriftspråket.

Maktbegrepet er entydig noe begge filosofene er opptatt av, men Foucault i mye større skala og i mye større uttalt form enn Derrida. Mens Foucault har analysert og forklart maktbegrepet på mange disiplinære områder, stiller Derrida seg litt i skyggen med sine dekonstruksjoner av skriftlig materiale og intertekstuelle forhold, men dog med et kontinuerlig implisitt forhold til

makt, slik han selv har forklart det i boka *Lovens makt* når han forklarer rettferdighet, og skriver at det er normalt, forutsigelig og ønskelig at dekonstruktive studier munner ut i rettens, lovens og rettferdighetens problemfelt. Han hevder også at det finnes en autoritet, og dermed en legitim makt, i den spørrende formen, og han stiller spørsmål om hvor den har fått slik makt fra i vår tradisjon. Foucault`s forståelse av makt bryter radikalt med tradisjonell tenkning. Med begrepet genealogi som innebærer en måte å se på den kunnskapen vi allerede har på en ny måte, søker han å oppdage det mangfold av nettverk som finnes mellom makt og kunnskap. Foucaults dypstruktur blir på mange måter subjektkonstituering gjennom kunnskapsregimer og maktteknikker, mens Derrida er mer åpen gjennom intertekstuelle fortolkningsmuligheter og inspirasjon til nye samfunnsfortolkninger.

6.2.1 Skolen - kunnskap som makt, institusjonell makt og makt i lovverk

Selv oppfatter jeg at det ligger mye makt i selve operasjonen med Derridas dekonstruksjon, av to grunner. Den ene er at det er opp til den som dekonstruerer hva som skal bli den neste forståelsen av innholdet i en tekst. For, som tidligere nevnt, så er det ikke bare det at Derrida forsøker å finne nye måter å uttrykke seg på gjennom språket, men det at han også kjemper mot språket gjør at jeg tenker at det skaper utfordringer når det gjelder å skape entydighet i sin skriftlige uttrykksform. Ved å omdefinere innhold, har man mulighet til å forskyve makten i ulike retninger, for eksempel ved å gi noen anerkjennelse for noe. Den andre grunnen er at det i utgangspunktet ligger makt i det å ha kunnskap om det å kunne dekonstruere. Derrida snakker om maktens differensielle karakter. Han sier at det alltid handler om sammenhengen mellom makt og form, mellom makt og betydning (*Lovens makt*, 2002, s. 20). I lovverket om elevers rett til opplæring kunne vi se at elevgruppen det er fokus på i denne studien ikke er nevnt spesifikt, samtidig inneholder lovverket en hel rekke med lover som ivaretar elevgruppen. Utfordringen ligger i at rettighetene elevene her står i et misforhold til virkeligheten om at elevene har et emosjonelt ubehag ved å gå på skolen, derfor hjelper rettighetene dem ikke. De er i så måte kun å betrakte som en illusjon om ivaretagelse av denne gruppen elevers behov. På grunn av dette misforholdet mellom elevers rettigheter og deres virkelige situasjon som er å være mennesker i utenforskap, må det anses å ligge mye makt i lovverket. Lovverket utøver slik sett makt i kraft av at det setter mennesker i utenforskap og skaper annerledeshet.

Som Alvesson og Sköldbberg forklarer: I følge Foucault er makt og viten parallelle begreper, men de er naturligvis ikke identiske. Maktutøvelse og kunnskapsutvikling eller kunnskapsanvendelse står i en intim relasjon til hverandre. Gjennom klassifisering, kodifisering, kalibrering, normalkurver og inndelinger av fenomen håndterer og får man samtidig kunnskap om disse. Kunnskap og institusjonell håndtering går hånd i hånd, i skole, psykiatri, kriminalomsorg, seksualrådgivning, barneoppdragelse, arbeidslivet osv. Biomakten kan beskrives som en rekke historiske praksiser som produserer de menneskelige objekt som systematiseres av strukturalismen og de menneskelige subjekt som forklares i hermeneutikken. Makten over det menneskelige livet kommer til uttrykk i institusjonelle reguleringer i form av fabrikker, sykehus, skoler, universiteter osv. Her forvandles mennesket til objekt innenfor strukturer (Alvesson og Sköldbberg, 2008).

Her forklarer Foucault noe essensielt ved sentrale funn i denne studien. Skolelederne strever med å få gitt opplæring til gruppen elever denne studien har fokus på. Det er rimelig å tolke Foucault dithen at ved å ikke gi opplæring til elever, så utøver skolen makt over eleven som menneske på flere måter. For det første at det åpenbart går glipp av kunnskap som de andre elevene får, noe denne studiens empiri tydelig viser. I tillegg, ved å ikke være til stede i skolehverdagen, så går eleven glipp av de reguleringer som skolen som institusjon har for eleven, og dette fører til en annerledeshet og et utenforskap for disse menneskene, i kraft av at det er noe alle andre mennesker på deres alder gjør.

Rapporten til Ekholst setter også søkelyset på at skolen er i besittelse av en institusjonell makt, slik Foucault forklarer. Hun skriver om relasjonell og kontekstuell forståelse:

I dette relasjonelle perspektivet legges det vekt på at barn og unges utfordringer i barnehagen og skolen har en sammenheng med struktur og kultur, læringsmiljøet og ikke minst med innholdet i den ordinære pedagogiske praksisen i barnehage og skole. Her vektlegges ikke barn og unges forutsetninger og hjemmeforhold like mye som i den individorienterte tilnærmingen. Denne relasjonelle og kontekstuelle tilnærmingen til forståelse for elevenes utfordringer har etter hvert fått betydelig empirisk støtte (Nordenbo mfl ., 2008; Hattie, 2009; Helmke, 2013; Mitchell, 2014).

(...) det er prosesser og strukturer innenfor sosiale fellesskap som bidrar til både inkludering og ekskludering. Dette gjelder både i forhold til språkutvikling,

faglig læring og sosial utvikling. Barn og unges utfordringer blir her ikke bare sett på som et individuelt problem, men også som et implisitt uttrykk for at skolen og den pedagogiske praksis setter rammer og etablerer betingelser for læring og reell deltagelse (Dale, 2008). Innenfor det relasjonelle perspektivet i pedagogikken eksisterer det flere teorier og ideologier som kan gi forståelse både til ekskluderende og inkluderende prosesser i skole og barnehage. (...) Det eksisterer også en betydelig mengde empirisk basert kunnskap som viser at det er klare sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen i form av sosiale strukturer og problemer elever har i skolen knyttet til både læring og atferd (Nordenbo mfl ., 2008; Marzano, 2009; Hattie, 2009; Mitchell, 2014).

En av skolelederne fremmet det å bytte skole som en god løsning for elever som vegrer seg for å gå på skolen grunnet emosjonelt ubehag. Skolelederen var positiv til dette fordi han eller hun visste at det hadde fungert godt for de elevene det gjaldt. Når skolebytte gjentatte ganger fører til gode resultater, er det rimelig å anta at årsakene til at elevene vegret seg for å gå på skolen lå i skolen og ikke hos eleven. Dette kan indikere manglende kompetanse knyttet til arbeidet med skolevegringsproblematikk i skolen, noe alle skolelederne var klare på at var tilfelle og var frustrerte for. Denne måten å møte disse elevene på er uansett et sterkt uttrykk for hvilken institusjonell makt skolen har over elevene som mennesker. Slik institusjonell makt setter mennesker i utenforskap og skaper annerledeshet i tråd med Foucault og Derrida sine teoretiske perspektiver.

6.2.2 Makt i språk om annerledeshet

Makten som ligger i språk om annerledeshet er av stor betydning fordi den influerer synet vi har på mennesker med en eller annen form for annerledeshet, og er med på å skape distanse eller nærhet mellom de såkalte normale og de som er annerledes.

«Jeg vil undre meg over og spørre hva som har skjedd i livene til dem jeg skal hjelpe, ikke spørre hva som er galt med dem».

Dette sier psykiater og avdelingssjef på Nordfjord psykiatrisenter, Trond Aarre, i et intervju med RVTS Sør. Videre sier han: «Vi må ha et større repertoar av språklige tilnærminger som favner menneskenes individualitet bedre enn det vitenskapelige behandlingsspråket».

Her ser vi at et behov for endring i repertoar av språk gjelder for hjelpere også i andre etater. Prinsippet er det samme. Hvordan vi snakker om og til de vi skal hjelpe påvirker det arbeidet vi gjør i møte med dem.

Vi har sett at det i stor grad er en felles forståelse av hva annerledeshet er i litteraturen. Litteraturen belyser hvordan samfunnet opp igjennom historien og frem til i dag opplever og forholder seg til fenomenet annerledeshet. Alle forfatterne mener at annerledeshet bør være en naturlig del av samfunnet, og at det er måten samfunnet forstår annerledeshet på som må endres – ikke de som har annerledeshet.

Det at noe oppfattes som annerledes forutsetter at forståelse av det normale er vel etablert i samfunnet. Avvik fra det som er normalt må forstås som annerledeshet. Hvem som har skapt annerledesheten gir blant annet Foucault oss i stor grad svar på når han viser til grupper med maktposisjoner i samfunnet. Slike grupper er også med på å skape språk om annerledeshet – et språk som ikke kommer enkeltindividet med et avvik i forhold til det såkalte normale, til gode. Svar på hvordan vi kan forstå annerledeshet, ser vi at i stor grad ligger i spørsmålet om hvem som har definisjonsmakten av begrepet annerledes. Og, slik Foucault forklarer det, svart – hvit språkføring som skaper distanse mellom blant annet rett og galt, syk og frisk.

Samfunnets språk om elever som trenger hjelp er avgjørende for hvordan andre, blant annet medelever og skolens ansatte, ser på dem. Samfunnets sosialt aksepterte begrepsbruk om de hjelpetrengende inneholder i stor grad nedsettende og utstøtende elementer som bidrar til stigmatisering av de som trenger hjelp.

Skoleledernes språk om gruppen elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag, inneholder begreper som psykiske lidelser og diagnoser. Det er rimelig å anta at slike begreper tas i bruk på grunn av mangel på et mer relevant og hensiktsmessig begrepsapparat om mennesker som strever med å finne plassen sin i skolen som institusjon. Vi ser utvilsomt at begrepsbruken om disse elevene bidrar til å betrakte dem som annerledes og en avvikende gruppe, det anses av samfunnet som normalt at mennesker på deres alder tilbringer hverdagen sin i skolen. Det at de ikke tilbringer hverdagen sin i skolen når det er forventet av samfunnet at de skal gjøre det, fører til at samfunnet ser på dem som annerledes, i tråd med Foucault sine teorier om institusjonelle og språklige maktaspekter. En slik merkelapp eller stigma vil naturligvis føre til en ytterligere påkjenning og sannsynligvis også skam for sin

utilstrekkelighet og annerledeshet hos elevene det gjelder og deres foreldre, noe som kan være årsak til at foreldre til denne elevgruppen ikke bidrar til at den svært mangelfulle eller fraværende opplæringen til deres barn bringes frem i den offentlige debatten. En eventuell påkjenning og skam kan derimot føre til at de ikke ønsker søkelys på dette temaet.

Foucault skriver at forholdet mellom fornuft og galskap danner en av dimensjonene i den vestlige kulturens originalitet. Han mener at språket vårt er bygget på skarpe motsetninger mellom sant og usant, rett og galt, fornuft og galskap. Og at frihet er en illusjon og ikke finnes fordi ethvert tankesystem strukturerer virkeligheten, kategoriserer mennesker og deres atferd og skaper normer for hva som er rett, galt og normalt. Han mener at makt ligger til grunn for alt dette, og at makten er produktiv og skaper kunnskap, kategorier, forståelsesmåter og former verden på nytt og på nytt (Foucault, 2008).

I likhet med Foucault skriver også Gardou at de som er annerledes og med stigma er forventet å skulle tilnærmes i størst mulig grad det som samfunnet oppfatter som det normale. Han hevder også at vi kategoriserer og stigmatiserer de som er annerledes og at summen av dette hindrer utvikling av inkludering (Gardou, 2010).

Derridas arbeid kjennetegnes først og fremst av kritikk av den metafysiske tradisjonen. Han vil konstatere grunnlagene for den metafysiske tenkningen og på den måten åpne muligheter for å tenke politikk på en ny måte. I følge Derrida er det først og fremst to kjennetegn for den metafysiske tradisjonen. For det første at nærvær gjennomsyrrer alt, for eksempel bygger subjektet sin selvbevissthet på å være til stede. For det andre at man tenker i motsetninger for eksempel motsetninger mellom det indre og det ytre (Herbert og Bergstedt, 2008, s. 199). Det er rimelig å anta at slike motsetningsfulle tenkemåter gir utslag i en polarisert tenking om annerledeshet. Og at denne polariserte tenkingen verbalt kommer til uttrykk gjennom svart – hvit språkbruk slik Foucault forklarer, både i muntlige og skriftlige former.

Det er grunn til å stille seg undrende til begrepsbruken knyttet til det å skulle gi opplæring til elever som har en eller annen form for mistilpasning i skolen. Vi ser at Løvereide og Havik, som har skrevet mye om det lille som finnes av forskning på skolevegring i Norge, beskriver et virvar av begreper knyttet til dette problemområdet. Dette gjenspeiler seg i datamaterialet i denne studien. Av skoleledere brukes til og med begrepet psykiske lidelser om elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag. Datamaterialet viser også at begrepene tilpasset

undervisning, spesialundervisning og inkluderende opplæring også går om hverandre i arbeidet med disse elevene. Dette gjør naturligvis noe med skoleansattes forståelse av hvordan man skal arbeide med denne gruppen elever, det vil si, det mangler en oppklarhet i hva dette problemområdet dreier seg om, hvem disse elevene er, hvordan skolen kan jobbe med dem og hvordan samarbeidet med andre instanser skal praktiseres. Havik har bidratt til en etterlenget oppklarhet i begrepsbruken knyttet til denne gruppen elever i Norge med sitt doktorgradsarbeid. Løvereide og Ekholst har også bidratt til dette med sine redegjørelser for begreper.

Endringer i språk og makt er ikke gjort i en håndvending. Vi vet noe om at for å få til slike radikale holdningsendringer i samfunnet, kan dette gå over tiår, ja til og med generasjoner ved hjelp av språkendringer og den makten som ligger i det. Sammenliknbare sosiale fenomener kan være for eksempel samfunnets syn på kvinner eller synet på homofili eller mennesker med annen hudfarge eller annen kulturell bakgrunn. I så henseende kjenner vi blant annet til begrepet ”neger” som nå ikke lenger blir brukt i offentlige sammenhenger, fordi det kan virke støtende for enkelte minoritetsgrupper. På 1980-tallet var dette et helt vanlig ord å bruke i Norge. I dag indikerer det rasistiske holdninger om man tar det i bruk. Selv om vi i Norge tenker at vi har kommet langt i kampen for likestilling mellom kjønn, ser vi til stadighet i mediene at det knives om lederstillinger mellom menn og kvinner, og det skaper store diskusjoner når det er snakk om kjønnskvoter når det gjelder det å posisjonere seg i viktige roller og funksjoner både i offentlig sektor, det private næringsliv og organisasjonsliv. Vi nordmenn liker å tro om oss selv at vi er kommet langt når det gjelder likestilling mellom mennesker med homofil og mennesker med heterofil seksuell legning. Men vi ser stadig tilfeller i mediene hvordan homofile ikke er like tilpasset i samfunnet som heterofile er.

Istad et al. er også opptatt av at det ligger mye makt i språk. De viser til hvordan karakteristikker og begrepsbruk kan virke stigmatiserende. De stiller seg undrende til om det lar seg realisere å ha et inkluderende språk. Begreper som for eksempel *vi* og *de andre* skaper alltid ekskludering av noen (Istad et al., 2010).

Med tanke på Foucaults historie om galskapen, hvor han beskriver at galskap en gang har vært en naturlig del av samfunnet, er det ikke utenkelig at vi kan endre mennesker i vår tid sine holdninger ved hjelp av et mer inkluderende språk. Dette handler om enkeltindividets integritet og verdighet. Det ligger implisitt et element av etikk i arbeidet med annerledeshet.

Man ønsker å oppnå likeverd for alle og gi alle muligheter til å kunne ha et så godt liv som mulig med de samme valgmulighetene uavhengig av hva slags utgangspunkt man har som menneske. Mange teoretikere har uttalt seg om pedagogikk i et etisk lys, og det finnes mange kritiske refleksjoner knyttet til teorier om hvordan mennesker med hjelpebehov bør møtes. Paulo Freire som skriver om håpets pedagogikk uttrykker en grunnleggende etisk holdning innenfor dette fagfeltet. Han hevder at ingen pedagogisk praksis kan være gyldig hvis den ikke har en klar idé om hva det vil vi å være menneske (Steinsholt, 2004).

Med utgangspunkt i slike forståelsesrammer ser vi at det ligger mange delikate etiske problemstillinger i arbeidet med mennesker som ikke passer inn i de systemene de er ment å skulle passe inn i. En av dem er å måtte ta stilling til om det er faktorer hos enkeltindividet eller systemet / konteksten / miljøet som enkeltindividet er en del av som bør endres. Det er rimelig å anta at hvis strukturelle og relasjonelle forhold i systemet / konteksten / miljøet hadde blitt godt nok tilrettelagt, så hadde enkeltindividet ikke hatt behov for hjelp.

Ilstad et al. stiller seg undrende til om det lar seg gjøre å ha et inkluderende språk. Kristeva kommer med sin idé om å endre på menneskers opplevelse av annerledeshet ved å bruke psykoanalytisk metode. Både Gardou og Kristeva er opptatt av mer samhandling mellom mennesker som innehar en eller annen form for annerledeshet og de som ikke har det.

Steinnes er inne på at holdninger, praksiser, rammer, språk, ideologier og politiske føringer vil i ulik grad være med på å skape annerledeshet. Og innsikter i dette blir en del av vårt individuelle ansvar som spesialpedagoger (Steinnes, 2010).

Steinnes viser i sin artikkel til Derrida som mener at den aggressive siden ved menneskelig tilværelse ikke kan fjernes. Den er en grunnleggende side ved språk og kultur, og dermed også ved alle menneskelige kulturuttrykk, ikke minst i pedagogikken. En anerkjennelse av dette vil i seg selv gjøre en stor forskjell, i følge Derrida (Steinnes, 2010, s. 101).

Når Corbett skriver om begrepsbruken knyttet til elever med spesielle behov, er hun opptatt av at begrepenes innhold kan assosieres med andre begreper som dum og idiot, som virker nedsettende (Corbett, 2010).

Vi ser hvordan disse begrepene innebærer en kvalitativ reduksjon når det gjelder samfunnets oppfattelse av disse elevenes menneskelig verdighet. Vi ser hvor mye makt som ligger i språk om annerledeshet, og hvordan repertoaret av begreper knyttet til annerledeshet er avgjørende for hvordan vi ser på mennesker med en eller annen form for annerledeshet.

6.3 Hvordan bør spesialpedagogen møte mennesker som betraktes som annerledes og som har et hjelpebehov?

Mangel på kompetanse i skolen for å håndtere problematikk knyttet til skolevegring var et tema hos skolelederne i det empiriske materialet til denne studien. Dette frembringer et naturlig fokus på spesialpedagogen som hjelper. Det teoretiske perspektivet som utgangspunkt for dette vil aller først være den makten som spesialpedagogen er i besittelse av. Dette både fordi jeg anser det som naturlig i sammenheng med fokus på maktaspektet når det gjelder både kunnskap, institusjon, lovverk og språk, og fordi det er etisk viktig i særdeleshet som profesjonsutøver å være seg bevisst den makten man er i besittelse av overfor de menneskene man er satt til å skulle hjelpe.

Spesialpedagoger blir ofte stående i etiske dilemmaer hvor de må velge mellom å følge teoretiske metoder, og det å faktisk hjelpe den som trenger hjelp. Det er ikke alltid harmoni mellom disse to forholdene. I dette misforholdet kan det ligge mange spørsmål knyttet til for eksempel hvordan en skoleelevs hverdag skal se ut, og spesialpedagogen er ment å skulle ta stilling til alle disse spørsmålene. Krysningpunktet mellom disse to forholdene kan være konfliktfylt i så stor grad at Jenny Steinnes i sin artikkel «En bekreftelsens etikk: Universelle rettigheter og et individuelt ansvar» velger å bruke begrepet vold når hun beskriver hvordan en del elever opplever sin skolehverdag. Og hun adresserer dette til samfunnets intensjon om en systematisk kulturell forming av elevene.

Når ytre strukturelle rammefaktorer ikke spiller på lag med profesjonsutøverens mål om å hjelpe eleven til en bedre skolehverdag, ligger det an til at han eller hun må finne løsninger som går på tvers av disse. Jeg vil derfor hevde at når politiske føringer ikke harmonerer med det å inkludere alle elever i enhetsskolen, kan spesialpedagogens vilje og evne til å ha et

poetiske egenskaper være avgjørende for om eleven får den hjelpen han eller hun har behov for.

Men først skal vi kaste et blikk på hva slags maktforhold spesialpedagogen står i overfor sine elever.

6.3.1 Den spesialpedagogiske rollen og makt

Hausstätter viser til, i sammenheng med Foucault`s teori om «governmentality», at lærere som ønsker å være samfunnsaktører gjennom en jobb som spesialpedagog, må bli en del av denne profesjonens diskurs og maktredskap. De vil dermed gjennom at begrepet spesialpedagog finnes, ta del i et maktforhold overfor eleven. Hausstätter mener det er innebærer en utfordring for spesialpedagogene å unngå å bli blinde for det maktforholdet de representerer. Et maktforhold som er legitimert i samfunnets regime av sannhet, forklarer Hausstätter (Hausstätter, 2006).

I kraft av at begrepet spesialpedagog finnes, kommer vi som spesialpedagoger altså automatisk inn i et maktforhold overfor eleven.

Ekspertgruppen er inne på det samme. Ekholst skriver i rapporten om motsetninger mellom institusjonenes interesser og barn og unges behov:

Det er i flere sammenhenger blitt argumentert for at skolen i seg selv har interesse og motiv for selv å definere verdier, normer, krav og forventninger til elevene. På samme måte kan skolen ha interesse og motiv for å forklare problemer i skolen gjennom årsaker som ligger i elevene eller i andre forhold utenfor skolen (Elmore, 2011). (...) Denne makten og innflytelsen som skoleforvaltningen og lærerne har, gjelder ikke minst med hensyn til hvordan problemer, vansker og utfordringer med elevers læring og atferd defineres og håndteres i skolen. Mistilpasning gjennom dårlige læringsresultater og/eller atferdsproblemer står det opp til skolesystemet selv å definere. Senere bestemmer skolesystemet selv også hvilke tilbud disse elevene eventuelt skal få. Spesialundervisningen kan dermed også få noen avlastningsfunksjoner som tjener skolen og lærerne like mye som elevene. På denne måten kan dårlige resultater i den enkelte skole bli tildekket eller usynliggjort ved å rette fokus på elevenes manglende læreforutsetninger og individuelle vansker eller problemer. Til en viss grad vil disse perspektivene også kunne brukes i barnehagen. Ved

å rette fokus på barns problemer fjernes søkelyset på de voksne og kvaliteten på det ordinære pedagogiske tilbudet i barnehagen (Ekholst, 2018, s. 223).

Dette er i tråd med det Hausstätter forklarer i pkt. 6.1.3, om at med utgangspunkt i med hvilket syn man har på spesialundervisning, kan man forholde seg til ulike måter å løse utfordrende forhold knyttet til dette på. Årsakene til utfordringene ses i sammenheng med hvor endringene for tilpasning bør foregå.

Maktaspektet som her fremkommer i relasjonen mellom spesialpedagogen og elevene som trenger hjelp er det naturligvis svært vesentlig at vi som profesjonsutøvere har et bevisst forhold til for å kunne hjelpe på en hensiktsmessig og god måte.

6.3.2 Respekt for annerledeshet – ikke bare praktisk og politisk, men også poetisk

Jeg skal nå gå nærmere inn i hvordan spesialpedagogen kan bore seg vei gjennom strukturelle barrierer, og ved å ha en poetisk tilnærming kan gripe fatt i det menneskelige aspektet hos enkeltindividet i arbeidet med å hjelpe mennesker.

I et intervju med RVTS Sør sier professor ved Høgskolen i Volda, Tor-Johan Ekeland:

«Når sykdomsfokus og metodefokus blir skjøvet til side, overtar selve livet og det er alltid sterkere.»

Han undrer seg over hva som kan skje i menneskemøter. Hva som skjer i møtene mellom terapeut og pasient. Han forklarer at noen ganger skjer det ikke noe som helst. Og andre ganger er det som om noe åpner seg. Som om noe løsner, blir forståelig, blir helende. Dette er placeboeffekten, eller mening som medisin, som jeg har forsket på og aldri blir ferdig med å forstå, sier professoren (RVTS Sør, 2018).

Og det er nettopp det som, etter min oppfatning, gjør arbeid med mennesker så interessant – at man aldri kan vite hva som kan skje i menneskemøter.

Skolelederne er usikre på hvorfor elevene er borte. De tror at det ofte handler om angst i tillegg til skolerelaterte faktorer. De mangler klarhet i det. Intervjupersonene er unisone i at det er mye usikkerhet knyttet til prestasjoner, muntlig presentasjoner, forventninger, angst for kommentarer. I tillegg tror de at kroppspress kan være en årsak, noe som henger sammen med negative omtaler på sosiale medier. De sier at de tror det av og til er utestengelse og mobbing inni bildet. Flere sier at noen har problemer med å være der det er mange elever. De har ikke noen diagnose og de tilhører ikke noen bestemt del av hjelpeapparatet eller helsevesenet. Det ender vanligvis med bekymringsmeldinger til barnevernet. En av skolelederne har vurdert å anmelde foreldre for brudd på opplæringsloven. Skolelederne opplever tilfeldigheter i arbeidet med disse elevene. De kan ha samtaler med helsesøster eller sosiallærer, men oftest uten resultat med tanke på å få eleven tilbake til skolen. Antakelser om angstproblematikk, som er individretta årsaksfaktor til skolefraværet, kan føre til at skolen sykeliggjør friske elevene. Dette blir også problematisert i rapporten til ekspertgruppen:

Barn og unges problemer forstås ikke her som kun en konsekvens av vansker eller skader hos barnet, men også som et uttrykk for at den ordinære pedagogiske praksis i barnehage og skole ikke har vært kvalitativt god nok. Overforenklet kan vi si at dårlige resultater i barnehagen og skolen ikke alltid kan forklares ved at det er noe galt med barn og unge, det kan også være noe med den pedagogiske praksis og læringsmiljøet som ikke møter barn og unges behov og forutsetninger på en hensiktsmessig måte.

(...) I skolen må f.eks. elevene tilpasse seg organisatoriske rammer og en pedagogisk praksis som kan skape problemer for enkelte elever. Pedagogikkens oppgave i et relasjonelt perspektiv vil da blant annet være å finne løsninger som bidrar til at de organisatoriske rammene skaper mindre problemer og utfordringer for barn og unge. Fokuset må rettes på læringsmiljøet i skolen og den pedagogiske praksis, og ikke bare på barn og unge. (...) Den empiriske støtten til perspektivet gir gradvis sterkere føringer for en form for pedagogisk praksis som har en god effekt på barn og unges læring og utvikling (Melhuish, 2011; Hattie, 2009) (Ekholst, 2018, s. 219).

Kiuppis viser til i sin artikkel at UNESCO erklærer inkluderende opplæring som grunnleggende for å oppnå menneskelig sosial og økonomisk utvikling (Kiuppis, 2011).

Ainscow understreker i sin artikkel at Salamancaerklæringen som er det viktigste dokumentet innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet i internasjonal sammenheng, fremmer at en skole for

alle som er inkluderende orientert er den beste måten man kan bekjempe diskriminerende atferd, skape et inkluderende samfunn og sikre utdanning for alle, på (Ainscow, 2007).

Disse utsagnene indikerer globale forståelser av hvor viktig menneskets plass i skolen som institusjon er. Arbeidet for å få dette til innebærer å skape rom for alle mennesker. Dette krever at vi har respekt for annerledshet og evner å være undrende og ha et poetisk blikk i menneskemøter.

Steinnes skriver om at begrepet vold har sin plass i beskrivelser av elevers opplevelser av skolehverdagen. Hun forklarer dette med at det alltid vil være slik, uansett hvor mye vi endrer skolen. Skolegang vil per definisjon og som praksis være dømt til å opprettholde og bli opprettholdt av strukturer som uunngåelig har en formende funksjon med det vi kan kalle en voldelig effekt (Steinnes, 2010, s. 101).

Alle skolelederne har eller har hatt elever som har årelange fravær som de ikke kjenner årsaken til, kun at de har emosjonelt ubehag ved å være på skolen. En av skolelederne har hatt en elev som har vært borte hele ungdomsskoletiden. Det er rimelig å anta at elever som har høyt fravær grunnet emosjonelt ubehag opplever noe av det Steinnes her forklarer.

Samtidig som Steinnes ser at samfunnets og utdanningssystemets strukturer og rammer påfører eleven smerter, viser hun også til at strukturer og rammer på mange måter bidrar til goder for eleven gjennom blant annet rettigheter (Steinnes, 2010). Hun hevder at elevens opplevelse av en voldelig skolehverdag må tas i betraktning på bakgrunn av Derridas holdepunkter om hvordan menneskets subjekt må forstås i sammenheng med utdanningsinstitusjonens struktur. Steinnes viser til at Derrida forstår subjektet som noe sammensatt og identitet som noe som blir konstruert ut fra forskjeller: Jeg er kvinne fordi jeg ikke er mann, jeg er norsk fordi jeg ikke er svensk osv.

Vi ser ut i fra dette at Derrida i vesentlig stor grad oppfatter elevens subjekt og identitet som noe formbart ut i fra hvordan samfunnet og andre strukturelle rammefaktorer omkring subjektet er konstruert.

Steinnes implementerer Derrida i sin forståelsesramme når det gjelder tenking om annerledshet når hun skriver følgende. Det er i følge Derrida en stor utfordring for oss å

kunne tenke på en ny måte der vi bekrefter singularitet, minoritet og forskjellighet. Det vil si at vi ikke forsøker å fjerne disse forskjellene, men i stedet bekrefter vår egen forskjellighet og respekterer andres forskjellighet uten å skape dårlige former for nasjonalisme, aggressivitet, fremmedfrykt og ekskludering av andre. Derfor, når jeg viser respekt for den andre, må jeg respektere hans eller hennes eget utgangspunkt og bekrefte mitt eget. Det er i følge Derrida denne dype erfaringen som ikke bare er praktisk eller politisk, men i tillegg må være poetisk (Steinnes, 2010, s. 113).

Den danske filosofen Søren Kierkegaard er inne på det samme når han uttrykker dette (Kierkegaard, 1994, s. 147): At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke.

Kierkegaard bruker uttrykket finne han der hvor han er, og beskriver dette med begrepet hjelpekunst. Det er ifølge han ikke noen mal eller oppskrift på hvordan man kan gi et hjelpetrengende menneske hjelp i dette fagfeltet.

Goffman forklarer at den plassen mennesker har i forhold til andre mennesker og omgivelsene er med på å forme menneskers identitetsutvikling (Goffman, 2010).

Paulo Freire deler også denne tanken om menneskelighet i fokus i sitt arbeid med mennesker når han hevder at ingen pedagogisk praksis kan være gyldig hvis den ikke har en klar idé om hva det vil si å være menneske (Steinsholt, 2004).

Vi ser ut i fra disse teoretiske perspektivene at arbeidet med menneskets plass i skolen som institusjon er komplekst og krever kunnskap på mange områder.

Med bruk av begreper som poesi i sammenheng med det å skulle nå frem til et menneske der det er for å hjelpe det, beveger vi oss innenfor kunstens verden. Og vi kan her finne ulike språkdrakter for å beramme det vi ønsker å uttrykke. Hvis vi skulle sette farger på de målene vi er ute etter å nå, hvilken farge ville da passe best? Og ville det alltid vært den samme

fargen som ville vært svaret – det eneste sanne? Som profesjonsutøvere innenfor etater hvor vi arbeider med mennesker, slik som helsesektoren eller skolesektoren, vil vi sjelden oppleve at situasjoner er svart – hvite. Mange nyanser av grå og et helt spekter av fargenyanser vil kunne gjøre seg gjeldende i arbeidet med mennesker som betraktes som annerledes og som har et hjelpebehov.

6.3.3 Faglige kunnskaper og poetiske egenskaper

Spesialpedagogikk som fagfelt bygger på pedagogisk grunnlagstenkning, historie, filosofi, juss og politikk. Og som tidligere nevnt er Steinnes inne på at holdninger, praksiser, rammer, språk, ideologier og politiske føringer i ulike grad kan være med på å skape funksjonshemninger, og at innsikter i dette blir en del av vårt individuelle ansvar som spesialpedagoger (Steinnes, 2010, s. 103). Forståelser og tilnærminger med ulik grad av intuitive innslag må bygge på det registeret som spesialpedagogen har med utgangspunkt i denne innsikten i disse ulike fagfeltene. Det er derfor viktig å understreke at det å ha egenskapen til å ha et poetisk blikk på den enkelte elev ikke vil være ensbetydende med at yrkesutøvere uten slik innsikt vil kunne bidra med hjelpekunst på lik linje med de som har denne innsikten. Innsikt i tverrfaglige og helhetlige forståelsesrammer kombinert med evne til å ha et poetisk blikk for den enkelte må anses å være det optimale utgangspunkt for å kunne hjelpe elever på best mulig måte. Det må også anses at fravær av den ene eller andre faktoren vil kunne føre til svikt i utøvelse av hjelpekunst. Dette elementet finner vi også igjen i Kierkegaards sitat, hvor han snakker om Mere-Forstaaen. I utøvelse av hjelpekunst er det altså en forutsetning at vi som spesialpedagoger har god faglig kunnskap om og innsikt i problemområdene det er snakk om, for å forstå mer enn dem vi skal hjelpe.

Vi ser at kravene for at spesialpedagogen skal lykkes i sitt arbeid er store. I tillegg til å skulle ha faglig tyngde på ulike fagområder, er det også krevende å ofte måtte stå i konfliktfylte krysningpunkt mellom ytre rammebetingelser og det å ha fokus på det menneskelige aspektet hos enkeltindividet.

Ulike tilnærminger tatt i betraktning, med både strukturelle rammefaktorer og det menneskelige aspektet i fokus, ser vi at evnen til å ha et poetisk blikk på det enkelte mennesket er en avgjørende faktor hos spesialpedagogen for å kunne hjelpe. Alle regnbuens

farger må kunne tas i bruk. Og kanskje vil vi spesialpedagoger måtte blande farger og få en ny farge vi aldri har hørt om og mangler navn på, for å kunne møte et menneske som av en eller annen grunn betraktes som annerledes, med respekt.

6.4 Oppsummering

Først er spørsmålet om hvorfor skoleledere blir frustrerte i arbeidet med opplæring til elever med høyt fravær grunnet emosjonelt ubehag blitt drøftet. Opplæringsloven, begrepet inkludering samt tverrfaglig samarbeid er drøftet i sammenheng med dette. Deretter er spørsmålet om hvordan maktaspektet trer frem i arbeidet med denne elevgruppen blitt drøftet. Kunnskap som makt, institusjonell makt og makt i lovverk er blitt drøftet i forbindelse med dette. Det er også makt i språk om annerledeshet blitt. Til slutt er spørsmålet om hvordan spesialpedagogen bør møte mennesker som betraktes som annerledes og som har et hjelpebehov drøftet. I denne sammenheng ble rollen til spesialpedagogen og makten den innebærer i relasjonen til eleven drøftet. I tillegg er respekt for annerledeshet blitt drøftet, ikke bare praktisk og politisk, men også poetisk. Faglige kunnskaper og poetiske egenskaper er blitt drøftet helt til slutt.

7 KONKLUSJON

Det kommer tydelig frem i empirien at skolelederne opplever opplærings situasjonen til elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag, som frustrerende. De strever med å få gitt dem den opplæringen de har rett til. Datamaterialet viser også at skolelederne har oppsiktsvekkende sprikende forståelse av og praktisering av innholdet i opplæringsloven som handler om sentrale elementer som blant annet rett og plikt til opplæring, tilpasset opplæring i forhold til elevens forutsetninger og spesialundervisning. Dette fører til stor grad av ulik behandling av elever. Noen strekker seg langt med å gi elevene opplæring, til og med i form av hjemmeundervisning. Forsøkene på å gi elevene opplæring varierer i stor grad. Felles for alle skolelederne er at de kjenner på en utilstrekkelighet og maktesløshet i arbeidet med å få gitt disse elevene opplæring. Etter samtaler og møtevirksomhet med ulik grad av utfall, ender

det ofte med at eleven uteblir fra skolehverdagen. Fraværet kan vare over flere år, og det har vært tilfeller hvor elever ikke har hatt opplæring under alle tre årene på ungdomsskolen. Skolelederne beskriver at det emosjonelle ubehaget i hovedsak er udefinert, og at de mangler klarhet i hvorfor eleven vegrer seg for å gå på skolen. Skolelederne forklarer skolevegringen til disse elevene med mulige årsaksfaktorer både hos eleven og i skolen.

Det tverrfaglige samarbeidet med andre instanser som BUP, PPT, barneverntjeneste og helsesøster opplever skoleledere som ikke alltid funksjonelt med tanke på å få eleven tilbake til skolen. Av og til fungerer det, og i stor grad oppleves BUP og PPT som distanserte i dette arbeidet i skolen. Skolelederne bruker begreper som diagnoser og psykiske lidelser i beskrivelse av dette samarbeidet. Skolelederne er åpne om at de strever med å få gitt denne gruppen elever med høyt fravær grunnet emosjonelt ubehag opplæring. De er åpne og tydelige på at opplæringssituasjonen til denne gruppen elever er svært mangelfull eller fraværende, og at skolen mangler kompetanse i å møte utfordringene i arbeidet med å få gitt denne gruppen elever den opplæringen de har rett til.

I møte med disse utfordringene anser en av skolelederne det som en god løsning for de elevene det gjelder å bytte skole, det er naturlig for skolelederne å sende bekymringsmelding til barnevernet på denne gruppen elever, og en av skolelederne har i flere tilfeller vurdert å politianmelde foreldrene til denne gruppen elever for brudd på opplæringslova.

Når også opplevelsen av hvem som har ansvaret for opplæringssituasjonen til elever med høyt fravær grunnet emosjonelt ubehag er sprikende hos skolelederne, skapes det ytterligere uklarheter i arbeidet med å skulle ivareta elevenes opplæringssituasjon. Bare en svarte at han eller hun selv hadde ansvar for dette. Ellers var svarene spredt utover på teamleder, kontaktlærer, faglærer, PPT, koordinator for spesialpedagogikk, ordfører og politikere.

Inkluderende opplæring er et begrep som har sitt utspring på globalt nivå, og som norsk skole har en lang vei å gå for å oppnå i praksis. Elever står utenfor skolen og uten opplæring uten at noen vet hvorfor og uten av det er en del av den offentlige debatten om norsk skole. Begrepet står sentralt i rapporten fra regjeringens ekspertgruppe som har som mål å gjøre den norske skolen mer inkluderende.

Slik det er i dag blir ikke disse elevenes svært mangelfulle eller fraværende opplæring registrert. Dette er oppsiktsvekkende med tanke på at elevene har lovmessig rett til opplæring. Det er også oppsiktsvekkende at det ikke er mer fokus på disse elevene i den offentlige debatten om norsk skole med tanke på det store frafallet i videregående skole som media har hatt mye søkelys på.

Det at elevene som har høyt fravær på grunn av et emosjonelt ubehag også har svært mangelfullt eller fraværende vurderingsgrunnlag, gjør det vanskelig for dem i forbindelse med søknad til videregående skole, og den eventuelle videre opplæringen der vil bli utfordrende fordi mangler mye grunnleggende kunnskap fra ungdomsskolen.

En realisering av forslagene i rapporten kan føre til at det blant annet vil bli registrering av hvert enkelt individs skolegang. Med en slik registrering vil det etter hvert bli mulig å se på eventuelle sammenhenger mellom gruppen elever det handler om i denne studien og gruppen elever som utgjør frafallet i den videregående skolen, og ut i fra det kunne få en ytterligere forståelse av hva som bør gjøres for å redusere fraværet i videregående skole.

Mye arbeid på nasjonalt nivå skal til for å øke inkludering av alle elever i skolen. Dersom rapportens forslag til endring om inkludering realiseres, kan det på sikt påvirke gruppen elever jeg har fokus på i denne studien positivt. Denne gruppen elever er ikke nevnt spesifikt i rapporten. Men dersom forslagene blir realisert, kan det føre til at skolen i større grad vil kunne evne å imøtekomme disse elevenes behov. Først og fremst med tanke på økt kunnskap i form av at den blir tverrfaglig og at den kommer nærmere eleven, ifølge rapporten. Språk er også sentralt når vi snakker og skriver om avvikende grupper. Språk er med på å skape forståelser i samfunnet av hva som er normalt og hva som er annerledes. Begreper og uttrykksformer som stigmatiserer og fører til utenforskap er med på å skape distanse mellom mennesker, slik denne studien viser. Det er å anse som svært aktuelt, det Trond Aarre sier, om at vi må ha et større repertoar av språklige tilnærminger som favner menneskenes individualitet bedre enn det vitenskapelige behandlingsspråket, et prinsipp som burde gjelde i alle etater hvor man jobber med mennesker.

Det viser seg at skolen utøver makt i form av kunnskapsformidling og i kraft av å være en institusjon som det forventes av samfunnet at alle barn og unge skal delta i. Mennesker som ikke finner plassen sin i denne institusjonen kan risikere utenforskap, noe som gjør disse

menneskene annerledes og en avvikende gruppe i forhold til andre mennesker på deres alder. Slik er skolen som institusjon i besittelse av makt overfor sentrale aspekter ved livene til disse menneskene. Det sammen gjelder skolens språk om disse elevene. Skoleledernes begrepsbruk om elever som har høyt fravær grunnet emosjonelt ubehag, er helsepreget, og man kan stille seg undrende til om skolens språk om denne gruppen elever er med på å sykeliggjøre dem og å bidra til distanse mellom disse elevene og andre elever, noe som altså er det motsatte av inkludering.

Spesialpedagogen er også i besittelse av makt overfor de elevene de skal hjelpe. Det er viktig at spesialpedagogen er seg dette bevisst slik at arbeidet han eller hun utfører kommer mennesker til gode. Det handler om å ha respekt for annerledeshet, ikke bare praktisk og politisk, men også poetisk. En kombinasjon av faglig kunnskap og evne til å ha et poetisk blikk må anses å være det optimale utgangspunkt i møte med mennesker som blir betraktet som annerledes og som har et hjelpebehov. Det handler om å se det mennesket man skal hjelpe, stille seg undrende til hva som har skjedd i livene til mennesker i stedet for hva som er galt med dem.

Vi ser at mangel på kompetanse i skolen til å ivareta disse elevenes opplærings situasjon kan føre til ringvirkninger som berører andre etater. Det kan bidra til økt saksmengde i barnevernet. I tråd med særlig Foucault sine teorier om menneskets plass i skolen som institusjon, er det rimelig å anta at det også bidrar til at psykisk helse er et stadig økende tema i den offentlige debatten om unges helsesituasjon.

Det er behov for mer forskning på dette området. Løvereide skriver at det finnes lite forskning på skolefravær og skolevegring i Norge. Havik skriver at det er gjort lite forskning på skolens betydning for skolevegring og hvordan skolen forstår og hjelper elever med skolevegring, og at tidligere forskning har primært vært fra et individ- og familieperspektiv.

Denne studien viser at det å forstå menneskets plass i skolen som institusjon med alle dens utfordringer krever kunnskap på mange områder. Det å ha oversikt over hvordan forholdene om dette temaet er i dag, vil være vesentlig for det fremtidige arbeidet med å bedre opplærings situasjonen til den gruppen elever jeg har fokus på i denne studien.

En utvidet forståelsesramme basert på videre utvikling av grounded theory om dette temaet vil kunne føre til økt nærhet mellom kompetanse hos den som skal hjelpe og resultater hos den som trenger hjelp, enten om det er skolen som institusjon eller eleven som enkeltindivid som er den hjelpetrequende. Vi har i studien sett hvordan skolen kan bidra til å sette mennesker i utenforskap og skape annerledeshet. Og at når rammefaktorene som inkluderer elever er på plass, så kan hjelpebehovet hos enkeltindividet forsvinne, og det kan ikke lenger betraktes som annerledes fordi rammebetingelsene som skaper avvik i forhold til hva som betraktes som normal, endres.

Denne studien har vist hvordan skolen gjennom institusjonelle forhold, kunnskap, lovverk og språk utøver en praksis i forhold til denne gruppen elever som frarøver dem menneskelig verdighet og utviklingsmuligheter som menneske sett i lys av Michel Foucault og Jacques Derrida. Denne frarøvelsen forsterkes ved at manglende registreringer bringer forholdet om disse elevenes tapte skolegang til taushet i den offentlige debatten om norsk skole. Denne studien bidrar til å utvide vår forståelsesramme om disse elevenes opplæringssituasjon, kunnskapen om temaet er å regne som kumulativ, og det er behov for mer forskning om dette temaet. Forhåpentlig er studien også et bidrag til å synliggjøre elevenes tapte skolegang i den offentlige debatten om norsk skole, slik at den ikke forblir i taushet. Forhåpentlig kan studien på denne måten kan bidra til å skape mer likeverd mellom mennesker.

REFERANSELISTE

Alvesson, Mats og Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* Studentlitteratur AB, Stockholm

Beck Christian (2006). Hjemmeundervisning i Norge - Hva kjennetegner gode pedagogiske tiltak for evnerike elever og elever med stort læringspotensial?

<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/mai/ikke-alle-med-skolevegring-bor-tilbake-til-skolen-med-en-gang/>

Brannigan, J., Robins, R. og Wolfreys, J. (1996). *Applying to Derrida*. Basingstoke: Macmillian

Corbett, Jenny (1996). *Bad-mouthing: The language of Special Needs*. London/Washington: The Falmer Press. Introduction, 2, 3.

Derrida, Jacques (1998). *Den andres enspråkighet eller Den ursprungliga protesen Daidalos* Daidalos AB, Göteborg

Derrida, Jacques (2002). *Lovens makt "Autoritetens mystiske grunnlag"* Spartacus Forlag A/S, Oslo

Ekholst Jaeger, Julie, (2018): Rapport fra ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging: Inkluderende fellesskap for barn og unge

<https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/styrer-rad-og-utvalg/ekspertgruppe-for-barn-og-unge-med-behov-for-sarskilt-tilrettelegging/id2543492/>

Engebretsen, E. og Solvang, P.K. (2010): *Annerledeshet: sårbarhetens språk og politikk I: Kristeva, Julia og Engebretsen, Eivind (red.): Annerledeshet – sårbarhetens språk og politikk*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Foucault, Michel (2008): *Galskapens historie* Gyldendal Akademisk, Oslo

Gardou, C. (2010): *Et nytt opplysningsprosjekt: mot en revolusjon i tenkning omkring funksjonshemming I: Kristeva, Julia og Engebretsen, Eivind (red.): Annerledeshet – sårbarhetens språk og politikk*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Goffman, Erving (2010): *Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin Books

Grimen, Harald (2012). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* Universitetsforlaget, Oslo

Hanne Kure Bjugstad (2016): Stadig flere mangler grunnskolepoeng

<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/stadig-flere-mangler-grunnskolepoeng>

Hausstätter, Rune Saaomaa (2004): An alternative framework for conceptualizing and analysing special education research. I: *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, nr. 3/2004

Hausstätter, Rune Saaomaa (2006): Vilje til likhet om norsk spesialpedagogikkens legitimitet. I: *Spesialpedagogikk*, nr. 7/2006

Havik, Trude (2015): Doktorgrad om skolevegring

<http://www.uis.no/forskning-og-ph-d/ph-d-utdanning/disputaser/disputaser-2015/doktorgrad-om-skolevegring-article92412-18633.html>

Hegarty, Seamus. «Reviewing the literature on integration». *European Journal of Special Needs Education* 8 (3), 1993

Herbert, Anna og Bergstedt, Bosse (2008). *Kunskaper og språket – om pedagogiken, teksten og hjernen* Stockholm: Liber

Ilstad, J.T., Haldar, M. og Engebretsen, E. (2010): Annerledeshet og språkpolitikk: et inkluderende språk? I: Kristeva, Julia og Engebretsen, Eivind (red.): *Annerledeshet – sårbarhetens språk og politikk*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Jordet, Arne Nikolaisen (2007). *Nærmiljøet som klasserom - En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*

<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/132008>

Kierkegaard Søren (1994): Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. I: Kierkegaard S. *Samlede værker*. Bd. 18. København: Gyldendal

Kiuppis, Florian. (2011). «Mer enn én vei til fremtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2, 2011

Kristeva, Julie (2010). Frihet, likhet, brorskap og ...sårbarhet I: Kristeva, Julia og Engebretsen, Eivind (red.): *Annerledeshet – sårbarhetens språk og politikk*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Lovdata.no – Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 1998
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Løvereide, Stine (2011). Forskning om skolevegring, *Spesialpedagogikk* – Årg. 76, nr. 4 2011

Norsk senter for forskningsdata (2018). Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).
Hentet fra <http://www.nsd.uib.no>

RVTS Sør (2018). Menneskeliggjøring av tjenestene. Et intervju med Trond F. Aarre, psykiater, og avdelingssjef på Nordfjord psykiatrisenter
<https://rvtssor.no/aktuelt/177/>

RVTS Sør (2018). Når det vi ikke vet hva er, leger Et intervju med Tor-Johan Ekeland, professor ved Høgskolen i Volda
<https://rvtssor.no/aktuelt/196/meningsskaping-nar-det-vi-ikke-vet-hva-er-leger/>

Statistisk sentralbyrå (SSB) Bjugstad, Hanne Kure (2016). Stadig flere mangler grunnskolepoeng
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/stadig-flere-mangler-grunnskolepoeng>

Steinnes, Jenny (2010). En bekreftelsens etikk, universelle rettigheter og et individuelt ansvar. I: Reindal, S.M., og Hausstätter, R.S. (red.) *Spesialpedagogikk og etikk, Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Oslo: Høyskoleforlaget

Steinsholt, Kjetili (2004). «Paulo Freire: Håpets pedagogikk», I: Kjetil Steinsholt og Lars Løvlie (red.): *Pedagogikkens mange ansikter*, Universitetsforlaget, Oslo

Tavor Bannet, Eve (1989). *Structuralism and the logic of dissent – Barthes, Derrida, Foucault, Lacan* Palgrave MacMillian, London

Thagaard, Tove (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget

The government of the United Kingdom: disabled people (2010).
<https://www.gov.uk/browse/disabilities>

The united nations: disabilities (2006).
<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Thomassen, Magdalene (2013). *Vitenskap, kunnskap og praksis – innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag* Gyldendal Akademisk, Oslo

Udir.no: Elevundersøkelsen 2017: Mobbing og arbeidsro

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2017-mobbing-og-arbeidsro2/>

Vedlegg 1

Intervjuguide

Det emosjonelle ubehaget:

I hvor stor grad finnes det elever som ved skolen som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?

Er det emosjonelle ubehaget hos elevene i hovedsak definert eller udefinert?

Hva slags emosjonelt ubehag er det snakk om?

Hvor lange tidsperioder er elever borte fra skolen grunnet emosjonelt ubehag?

Hva tror skoleledere kan være årsaker til at noen elever vegrer seg for å gå på skolen?

Opplæring:

Hvordan vil skoleledere beskrive opplærings situasjonen til elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?

På hvilke måter sørger skolen for å gi opplæring til elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?

Har noen av disse elevene spesialundervisning?

På hvilke måter hindrer det emosjonelle ubehaget elevene i å mestre sin opplærings situasjon?

Har skoleledere noen utfordringer med å få gitt disse elevene den opplæringen de har rett til?

Hvordan er den opplæringen disse elevene får organisert ved skolen?

Har disse elevene tilgang til informasjon og skolens planer på lik linje med andre elever?

Skiller opplæringen disse elevene får seg fra den opplæringen andre elever får?

Tverrfaglig samarbeid:

Samarbeider dere med andre instanser i arbeidet med elever som har høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?

Hvordan praktiseres samarbeidet med andre instanser?

Hvordan praktiseres skole – hjem-samarbeidet rundt disse elevene?

Opplæringsloven:

Er ordlyden i opplæringsloven tilfredsstillende for å ivareta opplæringssituasjonen til elever med høyt fravær grunnet emosjonelt ubehag?

Er det utfordrende for skoleledere å gi elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag opplæring ut i fra ordlyden i opplæringsloven?

Hvem har ansvar for opplæringen til elever med høyt fravær på grunn av emosjonelt ubehag?

Vedlegg 2



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videooptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern