

**Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk**  
**Masteroppgave i spesialpedagogikk SPE 3006**  
**Åshild Fagervold 2020**



**Ungdommers egen erfaring av skole innenfor et behandlingssenter**

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

---

# Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>3</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
<b>2. VITENSKAPSTEORETISK OG KUNSTFAGLIG STÅSTED</b> .....	<b>10</b>
2.1 FENOMENOLOGI, HERMENEUTIKK OG STRUKTURALISME .....	11
2.2 POSTSTRUKTURALISME OG DEKONSTRUKSJON .....	12
2.3 GYLDIGHET .....	15
2.4 NARRATIVE PERSPEKTIVER .....	17
<b>3. METODE OG ANALYSE</b> .....	<b>20</b>
3.1 FOKUSOMRÅDE OG PERSONVERN .....	21
3.2 METODEVALG UT FRA PROBLEMSTILLING .....	23
3.3 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU .....	24
3.4 BESKRIVELSE AV INFORMANTER .....	26
3.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJU .....	27
3.6 TRANSKRIBERING OG BEHANDLING AV DATAMATERIALE .....	28
<b>4. TEMATISERING OG ANALYSE</b> .....	<b>31</b>
4.1 INTERESSER .....	32
4.2 MOTIVASJON .....	37
4.3 DRØMMER OG HÅP .....	45
<b>5. REFLEKSJON</b> .....	<b>50</b>
5.1 TANKEKART .....	51
<b>6. DRØFTING</b> .....	<b>57</b>
6.1 INTERESSER .....	60

---

6.1.1	<i>Praktisk-estetiske fag</i> .....	61
6.1.2	<i>Venner</i> .....	64
6.1.3	<i>Tilhørighet</i> .....	65
6.1.4	<i>Identitet</i> .....	67
6.1.5	<i>Muntlig-praktisk arbeid</i> .....	68
6.2	<b>MOTIVASJON</b> .....	69
6.2.1	<i>Læring</i> .....	71
6.2.2	<i>Meningsfull aktivitet</i> .....	75
6.2.3	<i>Frihet</i> .....	76
6.3	<b>HÅP OG DRØMMER</b> .....	78
6.3.1	<i>Leve</i> .....	78
6.3.2	<i>Yrkesvalg</i> .....	80
6.3.3	<i>Deltakelse</i> .....	81
6.3.4	<i>Frisk</i> .....	82
<b>7.</b>	<b>OPPSUMMERING</b> .....	<b>86</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>91</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>96</b>

---

## Sammendrag

Masterprosjektet er en fenomenologisk forankret oppgave i spesialpedagogikk som tar utgangspunkt i problemstillingen: **Hvordan opplever ungdom som er i et behandlingsforløp i ungdomspsykiatrien betydningen av skole?**

Oppgaven behandler datamateriale fra fem kvalitative forskningsintervju, sett i lys av narrativ teori og dekonstruksjon (White, 2006b. Derrida, 2006). Teksten plasserer seg innenfor en bestemt type spesialpedagogisk posisjonering som er synliggjort ved å anvende tekster fra Skjervheim (1996a, 1996b, 1996c).

Oppgaven inneholder fem deler: **Vitenskapsteoretisk og kunstfaglig ståsted, metode og analyse, tematisering og analyse, refleksjon og drøfting:**

I vitenskapelig og kunstfaglig ståsted blir det redegjort for måten narrativ teori og dekonstruksjon danner et fundament for oppgaveteksten.

Metode og analyse inneholder en problematisering av hvordan disse begrepene kan brukes i sammenheng med dekonstruksjon.

Tematisering og analyse tar i bruk tekst fra transkriberte intervju som sorteres etter temaene: *Interesser, motivasjon og drømmer og håp.*

Refleksjonen inneholder tanker om egen skriveprosess og bakgrunn for strukturen i drøftingsdelen.

Drøftingsdelen tar utgangspunkt i begreper som framkommer i tematiseringsdelen og har som mål å plassere oppgaven som et bidrag i debatten om hva *inkluderende opplæring* kan bety. Teksten kan formidle en annen side ved spesialpedagogikken enn det som framkommer i styringsdokumenter for skolen (Nordahl, 2018. Utdanningsdirektoratet, 2020).

Oppgaven inneholder i tillegg illustrasjoner som kan brukes som eksempel på hva formidling også kan være (Åshild Fagervold, 2020).

# 1. Innledning

“Bare forsøk å ta dem på, på egne ben eller på andres!”

Jacques Derrida (2004:168) skriver denne setningen om maleriet *Et par sko* av Vincent Van Gogh. Undringene om hvordan vi kan vite at det er «et par» kommer også til overflaten i avsløringen av at det er *malerkunst* og ikke sko det er snakk om. Likevel kan vi vanskelig forestille oss skoene uten å tenke på noens føtter. Og at noen bruker dem til å gå med. Den gitte konstruksjonen mellom ord og bilde brytes opp, og den etablerte forbindelsen mellom tegn og begrep i vår forestillingsverden forskyves.

Det er vanskelig å tenke seg et tema knyttet til mennesker, uten å forestille seg menneskene. Som lærer i visuelle kunsthøgskole har bildene vært mitt virkemiddel. Gjennom å legge til en akademisk refleksjon i form av tekst, vil jeg forsøke å knytte dekonstruksjon til temaet om skolehistoriene til ungdommene på et behandlingssenter (Derrida, 2006).

Jeg vil gi oppmerksomhet til de gitte forestillingene vi etablerer vår sannhet i, og hva det har å si for de barna som samfunnet definerer som utenfor normalitet. I dette tilfellet handler det om ungdommer som er i et behandlingsforløp i spesialisthelsetjenesten, på bakgrunn av psykiske helseplager (Akershus Universitetssykehus HF, 2020). I samtale med fem informanter vil ungdommenes egen fortelling om skole bli vektlagt ut fra oppgavens hovedproblemstilling: **“Hvordan opplever ungdom som er i et behandlingsforløp i ungdomspsykiatrien betydningen av skole?”**

Gjennom å ta utgangspunkt i narrativ teori, og sette søkelys på praksis basert på *dekonstruksjon* (White, 2006b, 2006a), vil jeg gå grundigere inn i dekonstruksjon gjennom tekster av Derrida (2005, 2006, 2004) og støtte meg til Steinnes (2017, 2010, 2006) for å forstå tekstene som spesialpedagogikk.

Jeg undrer meg oppriktig over hva skole skal være og hvordan “det å lære på en bestemt måte” kan synes å ha blitt ensbetydende med hva skole er, sett ut fra styringsdokumenter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Bakgrunnen for en slik undring har blitt til gjennom utdanning og praksis i en kunnskapstradisjon hvor estetikk betegnes som et aspekt som kan gi ny innsikt både på individ- og samfunnsnivå. I 2008 leverte jeg et masterarbeid i formgivning, kunst og håndverk ved Høgskolen i Oslo, avdeling for estetiske fag. Oppgaven var fenomenologisk forankret i kunststudenters arbeid med samtidsmaleri (Fagervold, 2008). Å bruke bilde som

---

formidling er noe annet enn språk, og arbeidet med et visuelt uttrykk kan gi tilgang til mennesker på en annen måte enn skrift- og talespråk. Uttrykk gjennom skapende arbeid kan være en av mange innfallsvinkler til læring. Da jeg begynte å jobbe innenfor det spesialpedagogiske feltet i 2008, hadde jeg allmennlærerutdanning i tillegg til å ha kunst- og håndverk som fagområde. Kunstfagene ble derfor inngangen til spesialpedagogisk arbeid for meg. Med denne bakgrunnen ønsker jeg å skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk som har relevans med tanke på bredden i fagfeltet og også stille spørsmål ved hvordan gyldig kunnskap produseres. Ved å anvende et språkkritisk perspektiv mener jeg å kunne skape narrativ med forbindelse inn i det estetiske fagfeltet (Derrida, 2006. Aure og Bergaust, 2015).

På bakgrunn av at elevene på Bråten kan defineres som en marginalisert elevgruppe, mener jeg å kunne sette deres fortellinger om skoleerfaring i direkte sammenheng med hva økt inkludering kan oppleves som. UNESCOs rettighetsbaserte forståelser av inkluderende opplæring er basert på prinsippene om «Quality Education for All» og «Schools for All». Ut over den felles visjonen kan det pekes på at nasjonale strategier og handlingsplaner reflekterer ulike forståelser og tolkninger av hva inkluderende opplæring faktisk er. Inkluderende opplæring blir «ofte forenklet til å være en generell holdning og en tilnærming til opplæringen for barn med spesielle behov, mer enn å omfatte alle menneskers behov for opplæring og utdanning» (Kiuppis, 2011:100). Inkluderingshåndboka forstår inkludering som «at alle medlemmer av skolesamfunnet får økt mulighet for læring og deltakelse» (Booth og Ainscow, 2001:10). Selv om den konkret omtaler enkelte elevgrupper, er hovedsaken at forståelsen av inkludering gjelder alle som tilhører skolen og er en prosess som pågår kontinuerlig. Det motsatte av inkludering vil da være ekskludering fra det kulturelle, faglige og sosiale fellesskapet i skolen, og kan også forstås som marginalisering.

Det å skulle forklare inkluderende opplæring er knyttet til de ulike interessene som ligger i spesialundervisningens praksis: «When governments and their advisors claim they want to create 'world-class education systems' the question must be, whose world would that be for?» (Tomlinson 2017:171). Å tolke inkludering som at alle skal behandles likt, byr på utfordringer. Idealet om å la hvert enkelt individ utvikle seg etter evner og forutsetninger kan forstås som at det er viktig med kunnskap om hva som kjennetegner et demokratisk samfunn (Connolley og Hausstätter, 2009). Hvis hvert enkelt individ skal tas på alvor, må det også løftes at inkludering er et uttrykk for demokratiske prosesser. Mennesker grupperer seg naturlig, og noen vil alltid falle utenfor som «annerledes».

På grunn av elevenes utgangspunkt, mener jeg at informantenes fortelling om hva skole betyr handler om den praktiske delen av inkluderingsbegrepet. Elevene selv bruker ikke ordet inkludering, og jeg har heller ikke brukt *inkludering* i formuleringen av problemstillingen. Jeg har lagt vekt på *opplevelse*, og mener at dette begrepet skaper en forbindelse mellom hva skole betyr for elevene på individnivå og debatten om hva inkluderende opplæring kan beskrives som på samfunnsnivå. Opplevelse handler om noe av det vi ikke har ord for (Weihe, 2009), og «det ligger en åpenbar selvmotsigelse i å skrive om det som det ikke finnes ord for».

I drøftingsdelen vil jeg forsøke å relatere mitt eget prosjekt til Bunting og Moshuus` (2017) forskning om «ungdommers egen historie om skoleavbrudd i Norge». Jeg har valgt å bruke tekster av Skjervheim (1996a, 1996b, 1996c) som synliggjør en bestemt type posisjonering innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, og som løfter barns verdighet som overordnet bestemte samfunnsformål (Hausstätter og Vik, 2016). Denne posisjoneringen kan knyttes til en terapeutisk forståelse av *anerkjennelse* (Schibbye, 1996). Ekspertutvalgets uttalelse om inkluderende opplæring, brukes for å plassere ungdommenes erfaringer av skole på systemnivå (Nordahl, 2018). Jeg ønsker å se nærmere på hvordan språket brukes for å beskrive problemer i spesialpedagogisk sammenheng og se på hvilke faktorer som legges til grunn for problemløsning. Teksten er utarbeidet med *håp* om å kunne bidra i debatten om hva inkluderende opplæring også kan være, og som en konsekvens av dette, vil jeg invitere til en alternativ lesning av begrepet *livsmestring* (Utdanningsdirektoratet, 2020).





## 2. Vitenskapsteoretisk og kunstfaglig ståsted

*Det instrumentalistiske mistaket* (Skjervheim, 1996a) handler om å synliggjøre ulike posisjonerings innenfor det pedagogiske feltet, og jeg vil bruke denne teksten til argumentasjon for oppgavens samfunnsmessige relevans. Min kunstfaglige bakgrunn forbindes med kunstdidaktikk og er med på å prege valg av teori og synliggjøring av en kunnskapstradisjon som jeg mener kan knyttes til spesialpedagogikk på en vesentlig måte (Aure og Bergaust, 2015). Prosjektet tar utgangspunkt i narrativ teori i forsøk på å løfte ungdommenes egen opplevelse av hva skole betyr (White, 2006a, 2006b). Ungdommene vil i dette tilfellet være dem som har havnet utenfor det samfunnet definerer som normalt, og som utgjør en kontrast til «den dominerende historien» om hva det vil si å mestre skolen. Det språklige perspektivet vil være sentralt i arbeidet med å søke en grunnleggende refleksjon omkring hva som menes med å være skoleelev, være vanlig, mestre livet og hva det vil si å ha et skoleproblem eller ikke. Hvis det legges til grunn en postmodernistisk forståelse betyr det at det ikke finnes en absolutt kjerne i mennesket som en naturgitt enhet, men at subjektet forandres i takt med fortellinger vi omgir oss med (White, 2006a, 2006b). Synet på hvem ungdommen er, avhenger i en slik sammenheng av hva ungdommen selv opplever og forteller i samspill med omgivelsene. Narrativ teori har sitt utspring i postmodernistisk subjektforståelse, med grunntanke om at subjektet utgjør en variabel som kan forandre seg i takt med strømninger og kontekster. Kontekst er den sammenhengen en kommunikasjonshandling foregår i, og den *språklige* konteksten består av de ytringene som er sagt eller skrevet før den aktuelle ytringen (Kristoffersen og Simonsen, 2008). Bruddet med modernistisk tradisjon kalles også «den språklige vendingen» og representerer et skifte fra å tenke at språket er en representasjon av virkeligheten, til at det er selve språket som *skaper* virkelighet (Meyer, 1994).

Jeg vil drøfte og belyse de alternative strategiene ungdommene velger, ut fra narrativ teori og gå dypere inn i tematikken gjennom en dekonstruktiv tilnærming. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted vil derfor bevege seg til tekster av Derrida (2004, 2005, 2006) i forsøk på å gå grunnleggende inn i det språkkritiske perspektivet. Dette tankesettet er med på å prege metodiske valg for oppgaven og behandlingen av datamaterialet. For å forklare hvilken type oppgave dette er, vil «fenomenologi og hermeneutikk» (Thomassen, 2006. Thagaard, 2018) ligge til grunn, og kapitlet vil inneholde en beskrivelse av hvordan dette kan settes i sammenheng med «Strukturalisme, poststrukturalisme og dekonstruksjon» (Derrida, 2006,

---

2005. Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg knytter meg inn i både en vitenskapstradisjon og i en kunstfaglig tradisjon som handler om formidling, og jeg mener at det narrative perspektivet er med på å skape forbindelse mellom fagtradisjonene (White, 2006b. Barthes, 2001). Kunst og dekonstruksjon er ett tema. Tekst og dekonstruksjon er et annet. I oppgaven bruker jeg begge perspektivene i forsøk på å formidle.

## 2.1 Fenomenologi, hermeneutikk og strukturalisme

I fenomenologiske undersøkelser rettes oppmerksomheten mot verden slik den konkret erfares fra et subjektperspektiv. Tingene, slik de kommer til syne *for oss*, er i en slik sammenheng *fenomener*. Det er den “levde erfaringsverden” vi søker å forstå (Thomassen, 2006:83). Interessen sentrerer rundt opplevelsene til de personene som studeres, og oppmerksomheten rettes mot det som tas for gitt i en kultur. Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Thagaard, 2018). Fenomenologi kan knyttes til visualisering gjennom forståelsen om å skape et bilde som en forlengelse og sanseliggjøring av menneskers egen forestillingsverden (Merleau Ponty, 2000).

Min rolle som lærer og student utgjør en dobbelt-rolle som gir en bestemt ramme for informantenes fortellinger. Deres rolle som elever og det faktum at det er en institusjonsskole skaper også en bestemt kontekst som fortellingene må tolkes innenfor. Denne dobbeltheten kan danne forutsetningen for at elevene har meldt sin deltakelse til prosjektet. Jeg er en person de vet hvem er, og som de kanskje har plassert i en trygg sammenheng. Samtidig kan dobbeltrollen gjøre at elevene holder tilbake informasjon eller forteller ting på en bestemt måte, fordi jeg også er lærer.

Betegnelsen hermeneutikk kommer fra det greske ordet for å tolke eller fortolke (Thomassen, 2006). Hermeneutikk fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å sette søkelys på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Her legges det vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Elevenes fortelling om skole kan for eksempel tolkes som «deres opplevelse» isolert på individnivå, eller som noe som har aktualitet i debatten om «inkludering i skolen» på samfunnsnivå.

Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Det kan forstås som å “lese” kultur som tekst, for å oppnå gyldig

forståelse (Thagaard, 2018: 37). Jeg vil belyse ut fra ungdommenes historie, slik de forteller den. Konsekvensen av dette er at jeg må ta med “den sammenheng det vi studerer er en del av”. Oppgaveteksten vil representere et utvalg, som skaper metodiske spørsmål ut fra begreper jeg velger å rette oppmerksomhet mot. Ut fra et narrativt perspektiv har jeg valgt en dekonstruktiv tilnærming til problemstillingen som beskrives nærmere i metodekapittelet.

Strukturalismen er en tenkemåte som forbindes med å se språket som et system hvor de ulike bestanddelene må forstås i forhold til helheten (Kristoffersen og Simonsen, 2008). Det er selve forholdet mellom delene som er det viktigste, og språksystemet blir en totalitet av likheter og forskjeller, kontraster og opposisjoner som utgjør et nettverk. Det er dette nettverket av relasjoner som utgjør strukturene i et system. Strukturalismen forbindes med Ferdinand de Saussure, som også bidro til utviklingen av semiologi eller semiotikk: Læren om tegn. Saussures verk er preget av en del begrepsmessige todelinger, begrepspar, som vi kan finne igjen senere hos Derrida (2006). Litteraturforsker og filosof Roland Barthes (2001) forbindes også med denne semiotiske retningen og peker mot det narrative perspektivet.

## 2.2 Poststrukturalisme og dekonstruksjon

“Når noe er konstruert, vil det også kunne ha vært konstruert annerledes” (Thomassen, 2006:182). Historiene om terapi fra White (2006a) viser noen praksisformer som han relaterer til en dekonstruktiv metode. Dekonstruksjon er et akademisk begrep knyttet til den franske filosofen Derrida som innførte begrepet som en kombinasjon av “destruksjon” og “konstruksjon” (Kvale og Brinkmann, 2015). Det innebærer destruksjon av en tekstforståelse og konstruksjon av en annen. White (2006a) understreker at når *han* tar i bruk dekonstruksjon er det som praktiker, ikke teoretiker. I en annen sammenheng enn den opprinnelige, tillegges begrepet meningen om prosedyrer som undergraver en virkelighet og en praksis som i utgangspunktet tas for gitt. Han mener med dette at daglige og velkjente realiteter og praksiser kan noen ganger virke undertrykkende på menneskers liv og begrense menneskers mulighetsrom. Dette er en slags fremmedgjøring av det kjente, og at vi gjennom å objektivisere det velkjente, kan bli mer oppmerksomme på i hvor stor grad visse tankemåter former livene våre. Med et dekonstruktivistisk ståsted kan fortellingen om “deg selv”, relasjonenes og kulturens dominerende praksis, løses opp og fortelles med andre premisser enn de samfunnsnormene vi tar for gitt. I et slikt perspektiv går vi ut fra at menneskers liv formes av

---

den mening som dannes i erfaringene. Sosiale strukturer i ulike situasjoner, selvets og relasjonenes språklige og kulturelle praksiser som det enkelte liv befinner seg i, vil være avgjørende for meningsdanning. Dekonstruksjon kan knyttes til Michel Foucaults diskursive maktbegrep og meningsdanning der samfunnsstrukturer og praksis er uatskillelige komponenter i vitenskapelig arbeid (White, 2006a). For å kunne forstå hva dekonstruktiv tilnærming innebærer i praksis, synes det nødvendig å gå dypere inn i det teoretiske utgangspunktet som innehar et språkkritisk perspektiv.

“Dekonstruksjon” beskrives av Derrida i *Brev til en Japansk venn* (2005). Teksten er skrevet med det formål at begrepet skal kunne la seg oversette. Det er vanskelig å definere hva Derrida opprinnelig la i begrepet, siden han bruker mest tekstplass på å beskrive hva dekonstruksjon *ikke* er (Pålshaugen, 2005). Jeg forstår at det ikke er ønskelig med en statisk og låst definisjon, men at dekonstruksjon er et dynamisk begrep som handler om å løse opp en tekststruktur for å skape spenning og gi rom for ny mening. Det er sånn sett problematisk å kalle dekonstruksjon for metode, siden metoden gjerne forbindes med en oppskrift som ender opp med en tenkt løsning. Det er kanskje dette White (2006a) legger til grunn når han skriver at han anvender begrepet på en annen måte enn den akademiske, og knytter det til praksis med et bestemt formål om å løse opp den “dominerende historien”. Betydningen hviler i at ingenting finnes uten en sammenheng eller kontekst, og det er rammene og premissene som danner meningsgrunnlaget.

“Differans” er et av underbegrepene som kan være med på å gi dekonstruksjon mening (Derrida, 2005). I teksten *Différance* (2006) går Derrida nærmere inn på dette, og skriver om bokstaven a i ordet, som gir det en annen betydning enn om det var skrevet med e. På fransk uttales ordene *différance* og *différence* helt likt. Denne forskjellen, og dette spenningsrommet, som skapes mellom tale og skrift peker videre til “det sensible –erfaringen, og det intelligible –ideen” som utgjør en ureduserbar differanse (Steinnes, 2006). Et hovedpoeng i en slik tilnærming er å vise at et begrep ikke kan ha et essensielt eller enhetlig innhold, fordi begrepsdannelsen foregår rundt en grunnleggende differanse. Det du tenker at noe er, og det du erfarer at noe er, vil danne en splittelse, fordi det er to grunnleggende måter å danne mening på. Denne splittelsen, forskjellen eller differansen, kan være mellom begrepene. For eksempel kan ikke begrepet kvinne gi mening uten begrepet mann. Men også innad i begrepet kan det settes søkelys på en grunnleggende splittelse og en ureduserbar differanse. Ved alle begreper finnes en skygge, eller en erfaring som ikke gis oppmerksomhet. Prosjektet handler om skole i behandlingskontekst. Ideen skole og den erfarte skole: På hvilken måte erfarer ungdommene

på Bråten en splittelse mellom idéen om hva skole bør være og hva skole oppleves som? Nøkkelbegreper vil være interesser, motivasjon, drømmer og håp for fremtiden.

Språket vi anvender er med på å sette premissene for problemforståelse og måten problemer håndteres på. Et eksempel kan hentes fra det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmestring” som skal inn i skolen gjennom fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020). En språklig interesse vil kunne sette søkelyset mot at ordet livsmestring følges av en skygge som sier at noen nødvendigvis må *ikke* mestre livet. Hele eksistensgrunlaget for begrepet er at noe defineres som å ikke mestre livet, for at noen skal mestre det på de samme premissene. Noen mestrer per definisjon livet på bekostning av noen andre. Idet alle opplever livsmestring, ville det være tilstrekkelig å bruke begrepet “å leve”. En slik tilnærming fører med seg en etisk refleksjon om hvordan språket brukes i møte med og i arbeid med mennesker. «Folkehelse» er også et begrep som er tolkbart, og krever en nærmere avgrensing hvis det skal være meningsbærende i skolesammenheng.

Å leve med og i paradokser er en utfordring, og i dette ligger å ikke la entydig kunnskap gjelde (Steinnes, 2006). Offentlige ansatte pedagoger har en spesiell plikt og et individuelt ansvar til å gjennomskue meningsstrukturer, maktstrukturer som gjør seg gjeldende (Steinnes, 2010). Noen metoder kan være effektive, men kan samtidig representere så stor maktbruk at det er grunn til å sette spørsmålstejn ved dem (Weihe, 2008). Et yrkesetisk ansvar kan også være å se forbi diagnoser og “riktige” tiltak. Jeg ønsker å bruke erfaringsgrunlaget til ungdommene fra Bråten som et innspill i diskusjonen om hva *inkluderende opplæring* kan betegnes som. Ekspertutvalgets rapport om inkluderende fellesskap, forteller noe om politiske intensjoner og hvilke retningslinjer som utarbeides til skolene på samfunnsnivå: Målet med ekspertgruppens rapport er å bidra til spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og at barn og unge også *opplever* økt inkludering (Nordahl, 2018). Jeg vil gå nærmere inn i temaer fra rapporten i drøftingsdelen av oppgaven.

Corbett (1996:3) oppfordrer til å undersøke paradoksene i det spesialpedagogiske språket og advarer mot sentimentaliteten som kan eksistere i idéen om beskyttelse, omsorg, sårbarhet og kjærlighet. Intensjon om å hjelpe andre er ikke nødvendigvis ensbetydende med å være til hjelp for den andre. En slik måte å bruke språket på beskrives hos Corbett som “Sugar-coated poison”, fordi det i større grad settes søkelys på at hjelperen skal lykkes i sin barmhjertighet enn at den som trenger hjelpen faktisk blir møtt på sitt problem. Omsorgshandlinger og gode intensjoner i skole og hjelpeapparat kan gi grunnlag for maktovergrep. Det gamle ordspråket

---

om at «veien til helvete er brolagt med gode intensjoner», har kanskje blitt til fordi gode intensjoner i seg selv ikke er tilstrekkelig for å være til hjelp (Arnesen, 2020). Utsagnet fordrer selvransakelse i forskerrelatert arbeid også, og er noe jeg ønsker å reflektere over i eget arbeid. Forskerprosjektet til Bunting og Moshuus (2017) er et omfattende prosjekt som argumenterer for å forske på skoleavbrudd i videregående opplæring som et samspill eller møte mellom individet og systemet, og ikke nødvendigvis vektlegge bestemte risikofaktorer. I denne undersøkelsen søkes det å legge til rette for at ungdommene kan fortelle sine historier med sine egne ord og på *sin egen* måte.

Kunst og dekonstruksjon forholder seg til tekst og dekonstruksjon på en måte som kan forbindes med hverandre gjennom narrasjonen (Barthes, 2001). Kunstfaglig forbindes malerkunst som den primære kunstform av fenomenologer, fordi det gir en umiddelbar sanselig tilgang til noen andre sin forestillingsverden (Merleau Ponty, 2000). Jeg tolker Derridas (2006) forståelse av *skrift* nært opp til dette, selv om skrift kan forstås som et mer omfattende begrep enn visualisering av en menneskelig forestillingsverden. Tekst er knyttet til lingvistikkens språklige form. Bilder og tekst kan fortelle ulikt fra samme fenomen, avhengig av hvordan de ulike elementene settes sammen og gis mening. Det visuelle uttrykket søker å frambringe noe av «det andre» som teksten ikke får fram, og utgjør en del av min kommunikasjon. Jeg forsøker å få fram personene som bidrar med utsagn til oppgaven, deres valg av sko og nærvær gjennom at de har gått dem inn. Mine egne sko er også med.

## 2.3 Gyldighet

For å kunne gå dypere inn i ungdommenes egen erfaring av skole og skrive den inn i en systemforståelse, trenger jeg å sette opp en ramme. Premisset er at alle informantene er innskrevet til behandling i spesialisthelsetjenesten. Hjemskolen er et sted alle ungdommene har erfaringene sine hentet fra, og som de også skal tilbake til. I behandlingsperioden er det tilbud om undervisning på institusjonsskole. Det er et spesialpedagogisk tilbud hvor all undervisning er definert som spesialundervisning etter opplæringslovens paragraf 13-3a (Opplæringslova, 2020). Jeg har jobbet på institusjonsskolen siden 2011, og har mine praksiserfaringer som er med på å prege rammen for oppgaven. I oppgaven søker jeg en tilnærming gjennom å ta utgangspunkt i elevenes egen fortelling og forsøke å skrive en oppgave hvor disse fortellingene får en sentral plass. Målet vil være å ta utgangspunkt i den

subjektive erfaringen til eleven, for så å sette dette inn i en sammenheng som gir allmenngyldighet.

Å validere arbeid og prosesser gjennom åpenhet om egen posisjon, som lærer og student, er en del av det metodiske arbeidet for å finne form på oppgaven. Min faglige bakgrunn spiller inn, og også min stilling på skolen. Jeg ønsker ikke å framstå som en nøytral part, men som en lærer med erfaring som gjør at denne oppgaven synes viktig å skrive. Innenfor et sosialkonstruksjonistisk perspektiv setter forskeren seg selv “på spill”, og komplekse prosesser krever en refleksiv holdning. Tilnærmingen er basert på en anerkjennelse av at mening, forståelse og kunnskap skapes i interaksjon og dialog, ikke bare mellom forskningsdeltaker og forskere, men også mellom forskere (Sørly og Blix, 2017). Ut fra et interaksjonistisk ståsted “utvikler” vi data på bakgrunn av den forståelsen vi har av det fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018). Hvis jeg hadde framstilt meg selv som “nøytral og utenfor” hadde jeg etter et slikt kunnskapssyn tilslørt maktforholdet. Jeg ønsker å være åpen om eget ståsted og om egne praksiserfaringer som et utgangspunkt for oppgaven, og ser på det som et interessant ståsted for hvordan jeg blir oppfattet av dem jeg kommuniserer med.

*Den etiske fordring* sier at det finnes to «perversjoner» i all kommunikasjon. Det ene er forsøket på å «glatte over og skape mest mulig friksjonsfri kommunikasjon», og det andre er å «skape den andre i sitt bilde» (Løgstrup, 2010. Weihe, 2008:105). For å forstå mer om relasjoner og dynamikk i skolesammenheng, kan læreren bruke kunnskap fra litteratur som også tilhører behandling. I behandling oppstår menneskemøter hvor den ene må eller kanskje bør forandre levemåte, og faren for at hjelperen oppfattes som noen som forsøker å skape den andre i sitt bilde er til stede. Pedagoger innehar i så måte et etisk ansvar om å ivareta elevens verdighet i utførelsen av yrket og i tråd med det som er skolens mandat.

Innenfor samfunnsforskningens spilleregler kan relevans bety levering av kunnskap som kan bidra til å løse samfunnsproblemer slik de oppfattes av styresmaktene (Bregnballe og Øvreid, 2011). Teknisk-instrumentelle løsninger av problemer som handler om mennesker, kan innebære at den sosiale virkelighet formes, forenkles og tilpasses styringsambisjoner. “Det instrumentalistiske mistaket” synliggjør ulike posisjoneringer innenfor det pedagogiske feltet, og jeg vil derfor anvende denne teksten til argumentasjon for oppgavens samfunnsmessige relevans (Skjervheim, 1996a). Inkluderende opplæring skal svare til UNESCOs visjon om «Quality Education for All» og «Schools for All» (Kiuppis, 2011:100). Hvordan samfunnsforskningen svarer på spørsmål om inkluderende opplæring, kan innebære en risiko



---

for forenkling. Forenklingen kan kanskje gi svar på hvordan undervisning av barn med spesielle behov skal gjennomføres innenfor skolerammen, mer enn å skape grunnleggende refleksjon om hvordan alle kan få sjansen til utdanning for framtidig samfunnsdeltakelse. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging har utarbeidet en rapport som skal være styrende for nasjonale handlingsplaner i Norge (Nordahl, 2018).

## 2.4 Narrative perspektiver

“Narrativ” er et ord som brukes innenfor flere disipliner; litteratur-, kunst-, kultur-, psykologi, antropologi-, historie- og helsevitenskap. Narrativ skapes og brukes ulikt innenfor ulike fagtradisjoner. Aristoteles var en av de første som skrev om fortellinger, og pekte på at det er noen universelle prinsipper i fortelling, om sammenheng i tid, sted og handling. Et av fortellingens sterkeste virkemidler er *peripeteia* (omslag) hvor en endring snur det hele på hodet og verden ses i et nytt lys. Hovedpersonens karakter kan endres, og vi kan ha med *anagnorisis* (gjenkjennelse) å gjøre; omslaget fra uvitenhet til kunnskap (Sørly og Blix, 2017). Vi kjenner igjen det generelle i det spesielle og omvendt. Noe av dette kan utgjøre et utgangspunkt for å snakke om narrativ, fordi det fanger noe grunnleggende med fortellingens natur. Hvor streng eller åpen definisjon av hva narrativ er, varierer. Noen skiller mellom fortelling og narrativ, mens andre bruker begrepene om hverandre. Narrativ kan også bety de mønster eller virkemidler et menneske benytter for å få fram et budskap.

Barthes påpeker at narrativ er “alt og overalt” (Sørly og Blix, 2017:26). I *det lyse rommet* (2001) skriver Barthes om et svart-hvitt foto av sin mor og reflekterer over et nærvær av noe som har gått tapt. Bilder kan gi tilgang til et menneskelig fellesskap gjennom foto, tegninger, malerier eller film, hvor vi kan få tilgang til hverandre på en annen måte enn gjennom språket i seg selv. Barthes (2001) skriver at jo mer overbevisende et fotografi er, jo mindre kan han si om det. På den måten kan også bilder beskrives som narrativ, uavhengig av den språklige fortellingen.

Kunstneren Peter Doig liker å lage bilder vi kan kjenne oss igjen i. Han lager malerier som kan være et blikk inn i vår «kollektive hukommelse». Kunstneren hevder at vår tids hukommelse har blitt fotografisk. I maleriet *Gastof zur muldentalsperre*, har kunstneren iscenesatt et motiv. Med utgangspunkt i et postkortmotiv fra Tyskland før første verdenskrig,

har Doig skapt en scene. Doig og en venn har først tatt foto av seg selv iført kostymer fra Igor Stravinskys ballett *Petrouchka*. Kostymene er lånt fra operahuset kunstneren for tiden jobbet på. Fotoet er deretter malt inn i motivet. Mennene i bildet gir assosiasjoner til at de kanskje vokter en port til en bro mellom fantasi og virkelighet. Ved å ta i bruk eksisterende elementer, satt sammen på en annen måte, har Doig laget en helt ny fortelling i maleriet sitt. Å sette sammen; konstruere, flere elementer kan gi en ny sammenhengende fortelling (Searle, Scott og Grenier, 2007).

Intervju er den vanligste måten å skape narrativ empiri på. Det kommer dette masterprosjektet også til å ha med som bestanddel: Intervjuene vil danne grunnlaget for tematiseringen og drøftingsdelen i oppgaven. I tillegg har jeg laget illustrasjoner til teksten. Gjennom å anvende Barthes (2001) perspektiv om narrasjon mener jeg at bilder også kan framstå som narrativ (Sørly og Blix, 2017). Jeg ønsker å sette dette i kombinasjon med Derridas (2006, 2004) måte å forstå *skrift* på. Forsøket går ut på å fortelle noe mer og noe annet enn ordene som står i oppgaveteksten, og håpet er å formidle et nærvær og et avtrykk både fra informantene og meg. Sko kan være «signalplagg» og er eiendeler vi regner til det private (Weihe, 1997). I forhold til anonymisering er tegningene laget slik at skotypen kan kjennes igjen som vanlige typer sko. Farger og detaljer er bearbeidet på en slik måte at illustrasjonene er ment å framstå som tegninger, og kan ses på som symboler for et møte mellom informantene, leseren og den som skriver.



### 3. Metode og analyse

Spørsmålet om hvordan dekonstruksjon kan bli sett på som en metode, selv om det ikke er det, kan kun besvares gjennom å anerkjenne dilemmaet metodebegrepet i seg selv setter opp. Metode kan være hvordan tekst leses og skrives. Måten arbeidet gjøres på gir en bestemt ramme for meningsinnhold, og denne rammen er dynamisk og forandrer seg ut fra gitte kriterier. Metodebegrepet kan derfor skrives, for så å viskes ut og skrives på nytt (Somekh og Lewin, 2005). Slik jeg forstår det, kan en slik tilnærming bety at alle begreper fylles med mening ut fra sammenheng, og ikke kan tas for gitt med statisk og automatisk meningsbærende innhold. Når det gjelder bruk av ordet metode i denne oppgaven, har jeg valgt å bruke det for å synliggjøre rammen for oppgaven og for å skape en sammenheng i skrivingen. Det samme gjelder analysebegrepet.

På tross av hva det kan se ut til, er i hvert fall dekonstruksjon verken en *analyse* eller en *kritikk* og oversettelsen av den vil være nødt til å ta dette med i betraktning. Den er ikke noen analyse, i særdeleshet fordi det å demontere en struktur ikke er en tilbakegang til en *enkel bestanddel*, til en *udelelig opprinnelse*. (...) Det samme vil jeg si om metoden. Dekonstruksjon er ikke en metode og kan ikke bli omdannet til en metode. Fremfor alt hvis man betoner de tekniske eller prosedurale betydningene av ordet. (Derrida, 2005:8).

Med en dekonstruktiv tilnærming er ikke analysebegrepet, i likhet med metodebegrepet uproblematisk. Derrida (2005) skriver at dekonstruksjon ikke er en analyse eller en metode, men bruker samtidig analysebegrepet for å beskrive måten han leser andre filosofer på: “It is an analysis which tries to find out how their thinking works or does not work, to find the tensions, the contradictions, the heterogeneity within their own corpus... What is the law of this self-deconstruction, this auto-deconstruction?” (Caputo, 1996:9). Ut fra dette kan vi lese at logikken ikke kan være entydig, at alle tekster dekonstruerer seg selv, og at lesing og skriving ses på som sanselig aktivitet. Tilnærming mot det teksten forsøker å skjule, krever gjestfrihet og åpenhet i møte med ordene, slik at “det andre” kan komme fram (Pålshaugen, 2005). Analyse i tradisjonell forstand indikerer en undersøkelse av noe sammensatt for å forklare et gitt problem. Ved å se på tekst med en dekonstruktiv tilnærming, kan vi utfordre det vi tar for gitt. Ikke for å finne en dypere sannhet, men for å åpne tekstrom som synes å være lukket eller selvmotsigende.

---

### 3.1 Fokusområde og personvern

En foresatt stilte meg spørsmålet: “Kan noe spores tilbake til eleven?”. Informantene har fått behandlingsplass i spesialisthelsetjenesten. Det vil si at helseopplysninger ligger implisitt i datamaterialet. Alle informantene er i et behandlingsforløp og har fått diagnose innenfor samlebetegnelsen psykisk lidelse med henvisning fra Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (bup). Norsk senter for forskningsdata (NSD) har blitt kontaktet og gitt vurdering av at datamaterialet kan behandles slik jeg har gjort, etter gjeldende regler for personvern (Vedlegg 3). Likevel er Bråten et lite sted, og det kreves derfor en egen vurdering i forhold til hvilke opplysninger som er relevante for oppgaveteksten.

I arbeidet med å anonymisere datamaterialet har jeg sett på hvilke personopplysninger som er viktige for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Sensitive opplysninger som handler om diagnose, helsetilstand og hjemmeforhold er ikke nødvendige for å besvare problemstillingen. Fokuset vil utelukkende begrense seg til skoleerfaringene ungdommene har, og hva de selv tenker om sin egen skolegang. Andre perspektiver som kjønn, faglige forutsetninger, kulturell og religiøs bakgrunn, etnisitet, omsorgssituasjon eller diagnoser er bevisst ikke behandlet i denne oppgaven, og har direkte konsekvenser for måten oppgaven er skrevet på. Spesielle opplysninger som kan identifisere personer er utelatt. Opplysninger om deres egen skolehverdag er satt søkelys på. På denne måten kan informantene representere et utvalg som kan karakteriseres som en typisk skoleelev fra Bråten. Jeg har valgt å bruke navn på behandlingsinstitusjonen fordi arbeidsmodellen er spesiell på dette stedet (Akershus Universitetssykehus HF, 2020). Miljøterapi, familierapi, individualterapi og skole er på ett sted og i ett samarbeidende team, selv om skolen er underlagt et annet system enn behandlingsinstitusjonen. Det er skrevet en annen masteroppgave om Bråten behandlingssenter (Westbye, 2013). Den oppgaven setter søkelys på familiebehandling og berører ikke skoleperspektivet.

Elevenes fortellinger er forsøkt behandlet på en slik måte at de personlige opplysningene er utelatt til fordel for de allmenngyldige. Samtidig har jeg ønsket å formidle et nærvær fra erfaringen disse ungdommene sitter med. Dette gir noen skriftlige utfordringer jeg har forsøkt å ta hensyn til. Jeg ønsker ikke å redegjøre for årsakssammenhenger eller gå inn i en forklarende modell for elevenes skole-historikk. Forklaringsmodeller ut fra diagnose er bevisst valgt vekk. «Jeg har Adhd, derfor klarer jeg ikke skole» er et tenkt eksempel på en setning jeg ville valgt vekk i tematiseringen. Uttalelser av denne typen har jeg valgt å ikke gi

oppmerksomhet, men ønsker heller å gå inn i fortellingen til eleven, og tolke informasjonen som blir gitt på en annen måte. Det er likevel verdt å merke seg at alle elevene er bevisst på at de har en diagnose som de trenger hjelp til å håndtere i skolesammenheng og at det narrative perspektivet er et alternativt ståsted, i tillegg til de kanskje nødvendige diagnostiske og medisinske tiltak. Det fiktive eksemplet «Jeg har Adhd, derfor klarer jeg ikke skole» er interessant på den måten at det viser selvforståelse i kraft av en diagnose. Elevene bekrefter sin egen tilhørighet i de språklige kategoriene som er skissert av samfunnet, og det gjør at de skjønner årsakssammenhenger på samfunnets premisser. Grunnen til at uttalelser om informantens diagnose er utelatt i tematiseringen er hovedsakelig av hensyn til personvern. Oppgavens problemstilling dreier seg om skoleerfaringer og helseopplysninger drøftes derfor ikke i dette prosjektet, selv om det kunne vært relevant.

Jeg ønsker å formidle nærværet til eleven ved hjelp av narrativ, uten å utlevere navn, stedsnavn, skoletilhørighet og andre opplysninger som kan spores tilbake. Målet er å få eleven i tale og forsøke å få tak i fortellingen som blir formidlet. Å gå inn i disse utfordringene på en grunnleggende måte, mener jeg kan være et innspill til diskusjonen om den inkluderende undervisningspraksis som spesialpedagogikk kan bidra til. Oppgaven er ikke skrevet med intensjonen om å finne den egentlige årsak til at ungdommene har havnet utenfor fellesskapet i skolen, heller ikke å avsløre hvilke “feil” som kanskje har blitt gjort. Denne oppgaven setter ikke søkelys på elevenes lærevansker eller manglende tiltak fra skolen. Den gir oppmerksomhet til muligheten om å ha en idé og en retning for arbeidet vårt, som innlemmer de praktiske erfaringene elevene har. Oppgaven befinner seg i praksisen, men søker hjelp i filosofien for å gi arbeidet faglig og etisk forankring.

Alle informantene mottar spesialundervisning, og hvordan spesialundervisning skal utformes i praksis er regulert gjennom regelverk og retningslinjer som er fastsatt i lover og forskrifter, herunder nasjonale læreplaner (Andenæs og Møller, 2016. Utdanningsdirektoratet, 2020). Lover og læreplaner gir juridiske rammer og retningslinjer, fastsetter rettigheter og prinsipper og gir samtidig et handlingsrom for et profesjonelt skjønn (Groven, 2013). Dette fordrer en etisk refleksjon, bevisstgjøring om eget ståsted, og hva som legges til grunn for pedagogiske handlinger (Hausstätter og Vik, 2016. Steinnes, 2010). Tydeliggjøring av mitt eget etiske ståsted, gjennom å vektlegge å se den enkelte som individ ut fra sine forutsetninger, fordrer også et spesielt ansvar for anonymisering. Løgstrup (2010) understreker i *den etiske fordring* betydningen av å ha respekt for den andres urørlighetssone og at *tillit* er en av de spontane livsytringene som er grunnleggende menneskelig.

---

## 3.2 Metodevalg ut fra problemstilling

I det metodiske arbeidet for å sette en ramme for oppgaven blir det nødvendig å gå inn i hva som er intensjonen med skole på samfunnsnivå. Intensjonen med skole utgjør “den overliggende idé”. For å problematisere dette har jeg tatt utgangspunkt i praksisen, opplevelsen og erfaringene til elevene på Bråten. Jeg ønsker å bruke fortellingene til å sette søkelys på samspillet mellom individ og samfunn. Undersøkelsen handler om skole og hvordan vi bruker språket. Jeg er interessert i hvordan språket kan ha betydning for enkeltmenneskers liv med tanke på framtidig samfunnsdeltakelse. Ordspråket om at «veien til helvete kan være brolagt med gode intensjoner» krever selvrefleksjon og et åpent blikk på forskningens motiver (Arnesen, 2020). Jeg vil forsøke å være tydelig på at *motivet* er å løfte elevenes fortelling for å gi oppmerksomhet til hvert enkelt individ og deres opplevelse, fordi jeg ser på elevene som et naturlig utgangspunkt i skolediskursen. Jeg mener det er vesentlig at skolen skal være til for barna, og ikke omvendt (Steinnes, 2010). Samtidig håper jeg å kunne sette de individuelle fortellingene inn i en spesialpedagogisk og samfunnsmessig debatt om «inkluderende opplæring» på en relevant og forskningsmessig forsvarlig måte.

Informantene kan defineres som en marginalisert gruppe, uavhengig av hvilken årsak som ligger til grunn for innskrivingen på behandlingssenteret, og skoleerfaringene deres vil danne grunnlaget for undersøkelsen. Ordet marginalisering betyr å *sette utenfor* eller *gjøre innflytelsesløs*, og kan beskrives som «risiko for fremtidig eksklusjon» (Frøen og Strømme, 2010). Min egen arbeidshypotese er at barn har en idé om hva skole er, eller skal være, i forhold til gjeldende samfunnsnormer (Weihe, 1997). Inkludering versus marginalisering er tema innenfor det som defineres som *psykisk helse* i skolen og kan knyttes til begreper som prestasjonspress, selvverd, mobbing og «sårbare elevgrupper» (Uthus, 2017).

Jeg tror, ut fra egen yrkeserfaring, at mange ungdommer i behandlingssituasjonen på Bråten har erfart at skole er noe annet enn det de forventet. Jeg er interessert i hva skole burde være, ikke bare idealistisk sett, men også i praksis. Forskningsspørsmål jeg stiller meg underveis i arbeidet er: Hva betyr skole for ungdommene på Bråten? Hva innebærer en inkluderende undervisningspraksis for dem?

Ut fra Løgstrups (2010) *etiske fordring* kan vi lese at tillit er grunnleggende menneskelig, på den måten at vi forventer tillit og leter etter bekreftelse på tillit, også hos fremmede. Mistillit gjør seg først gjeldende når vi møter et brudd på en slik forventning. Det skal sann sett spesielle

omstendigheter til for at vi mennesker møter fremmede med mistillit. For Løgstrup (2010) er tillit et grunnvilkår for måten vi lever på, og mistillit kan ikke løsrives fra tilliten som grunnleggende livsytring.

### 3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Formålet med det kvalitative forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Strukturen er likt den dagligdagse samtalen, men er styrt av forskningsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015). Narrative intervjuer gir oppmerksomhet til de historiene intervjupersonene forteller, på handlingene i og oppbygningen av fortellingen. Historiene kan dukke opp spontant eller bli framkalt av intervjueren. I hverdagssamtaler vil svar på spørsmål ofte vise narrative trekk og det kan underbygge oppfatningen om at fortelling er en av de kognitive og språklige formene som mennesker forsøker å organisere og uttrykke mening og kunnskap gjennom.

I informasjonsskriv og intervjuguide (Vedlegg 1 og 2) har jeg forsøkt å vektlegge at det er ungdommenes egen erfaring som er fokusområde for intervjuet og at jeg vil legge til rette for at ulike fortellinger som handler om skole kan komme fram. Jeg er interessert i hvilke deler av skolen som betyr noe for ungdommene selv, og hvilke konkrete opplevelser de har fra skolen som læringsinstitusjon og sosialt rom. Hvilke forventninger eksisterer i forhold til skolen og hvordan oppleves skolevirkeligheten for ungdommene?

Å komme i posisjon og få ungdommene i tale, kan være en utfordring på grunn av det asymmetriske maktforholdet som eksisterer mellom intervjueren og informanten. Selv om det legges opp til en likeverdig samtale i intervjuet vil situasjonen bære preg av at den ene er profesjonell og den andre ikke. Frivillighet og åpenhet vil ikke kunne dekke over intervjuerens dominans. Noen vil kunne reagere med mot-kontroll og holde informasjon tilbake eller snakke utenom temaet. Intervjuet er en enveisdialog der utspørringen bare går i en retning. Det skjer en instrumentell dialog som er et middel for å få fram beskrivelser og fortellinger som forskeren kan tolke i overenstemmelse med sine forskerinteresser. Intervjuet kan være en manipulerende dialog som følger en mer eller mindre skjult dagsorden og intervjueren har monopol på å fortolke. Anerkjennelse av maktforholdet i intervjuet reiser spørsmål med tanke



---

på kunnskapen som skal produseres og etiske spørsmål omkring hvordan asymmetriske maktforhold kan håndteres ansvarlig (Kvale og Brinkmann, 2015).

Terapeutiske intervjuer som opprinnelig ble utviklet av Freud har påvirket måten å utvikle kvalitative forskningsintervjuer på (Kvale og Brinkmann, 2015). Den klientsentrerte samtalen kommer tett på psykoanalytisk praksis som sikter mot forandring gjennom et emosjonelt og personlig samspill. Selv om hovedformålet i terapeutiske intervjuer er å hjelpe pasienten til å komme gjennom lidelser, skapes det også et biprodukt som er kunnskap om menneskets situasjon. Både det terapeutiske intervjuet og forskningsintervjuet kan føre til innsikt. Mens det terapeutiske intervjuet legger vekt på personlig forandring, legges det mest vekt på intellektuell innsikt i forskningsintervjuet. En oppriktig positiv nysgjerrighet fra intervjueren vil oppfattes som en stemning i intervjuet, mer enn en teknikk som kan brukes. Personlige emosjoner vil derfor kunne prege informasjonen som kommer fram også i et kvalitativt forskningsintervju. Det er en del av etisk forskeratferd å være bevisst på egne og informantens emosjoner, og å utvikle tykke beskrivelser i kontekster. Dette kan gjøres ved å kontekstualisere, narrativisere, gi eksempler oppmerksomhet og gjennom å konsultere praksisfellesskapet. Fortellinger kan gjøres “tykkere” og hjelpe oss å handle moralsk og ansvarlig (Kvale og Brinkmann, 2015).

Hvorvidt noen av informantene opplevde samtalen som terapeutisk vet jeg ikke, siden det ble satt søkelys på erfaringene til elevene og betydningen som en kunnskapsmessig relevans for forskningsprosjektet. Samtidig merket jeg godt elevenes emosjoner i møte med spørsmålene som ble stilt. En elev gråt mye, og alle viste kroppslige tegn som for eksempel å sukke, å slå ned blikket, å vri seg, ansiktsmimikk og skuldertrekk som kan tyde på at tematikken var slitsom å gå inn i (Weihe, 1997). Min tilnærming er gjennom forskningsintervju, men samtidig er jeg innenfor og innehar andre roller på skolen. Denne blandingen påvirker intervjusituasjonen på en måte jeg ønsker å reflektere over i samarbeidet med informantene og i bearbeidelsen av datamaterialet. I stedet for å tilstrebe et skille mellom intervjuer og informant, er intervjuet innenfor postmodernistisk kunnskapssyn sett på som en kontekst hvor faktorer som makt, følelser og personlige erfaringer blir anerkjent. Intervjuet blir i en slik sammenheng sett på som kommunikasjon som involverer intervjuerens og informantens egne normer og regler i en “dobbel subjektivitet” (Ellis og Berger, 2017). Ved å ikke utelukkende se på hva som kommer ut av intervjuet, men på selve situasjonen, vil det være nødvendig å lytte forbi ordene, lytte etter tone, og også reflektere over hva som ikke sies. Dette gjør meg til en med-forteller av elevenes historie. Min erfaring som lærer og student, gjør det mulig å

iscenesette fortellingene på den måten jeg gjør. Gjennom å lytte og transkribere, gjenforteller jeg elevenes opplevelse slik jeg oppfatter den. I dette ligger det implisitt at en annen intervjuer med en annen erfaring vil kunne fortelle en annen historie med de samme informantene. Hva jeg er for elevene i denne sammenhengen, vil nok først og fremst være forbundet med at jeg er lærer på skolen de går på. Informantene forbinder meg med at jeg underviser i faget kunst- og håndverk. Faget er en felles sak jeg kan dele med elevene, og et rom vi kan møtes i. Eleven, faget og læreren kan forstås som «en treleddet relasjon» (Skjervheim, 1996b).

### 3.4 Beskrivelse av informanter

Oppgavens datamateriale består av kvalitative forskningsintervju med fem informanter. Informantene er to jenter og tre gutter. Alderen strekker seg fra 14 til 17 år. Jeg har brukt benevnelsen Elev 1- 5 for å skille dem fra hverandre. Informantene er elever på skolen ved Bråten behandlingssenter, og alle bruker skoletilbudet på ulik måte, alt etter hva bestillingen deres er. Bestillingen er en av grunnpilarene i behandlingen på Bråten (Akershus Universitetssykehus HF, 2020) og er forankret i ungdommens eget ønske om forandring og hva hjelpen skal bestå i. Ut fra skolebestillingen tilpasses innhold i undervisningen, og all undervisning er definert som spesialundervisning. Det fattes enkeltvedtak på bakgrunn av sakkyndig vurdering fra fylkeskommunal Pedagogisk-psykologisk tjeneste (ppt) som er styrende tilråding for det helhetlige skoletilbudet. Alle fem informantene har en bestilling om å få hjelp til å øve på å “være vanlig skoleelev sammen med andre”. I tillegg ønsker de hjelp til å “få venner”, “være mer på skolen”, “øke selvtillit i skolefag” og “komme i gang med skolefag”. To av informantene har vært innskrevet i over et år, mens tre av dem har vært innskrevet under et halvt år når intervjuene gjennomføres. Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet mellom november 2019 – januar 2020. Alle informantene benyttet seg av skoletilbudet i denne perioden, og var kommet i gang med læringsaktivitet på skolen. Av elevene som ble invitert til å delta på prosjektet var det også noen som takket nei, og som ikke var tilgjengelige for samtale på de premissene denne oppgaven er basert på. Elevene fikk utdelt informasjonsskriv med samtykkeerklæring og kunne selv melde sin interesse for prosjektet. Samtykke måtte også gis av foresatte før intervjuet kunne avtales (NSD, 2020. Vedlegg 1).

---

### 3.5 Gjennomføring av intervju

Jeg gjennomførte alle intervjuene i skoletiden på Bråten skole. Kunst- og håndverksrommet er mitt undervisningsrom, og rommet er ikke et tradisjonelt klasserom. Det er litt rotete der, materialer og ulike elevarbeider står ofte framme og jeg synes at rommet har en lun atmosfære. Det er et rolig rom hvor det er lite forstyrrelser. Da jeg skulle gjennomføre det første intervjuet, la jeg merke til at eleven tok av seg skoene og satte de ved døra, akkurat som om eleven skulle på besøk til meg. Jeg tolket dette som et tegn på at eleven følte seg avslappet og hadde tenkt å være inne i rommet en stund. Når jeg så at skoene sto der, fikk jeg idéen til illustrasjonene i oppgaven. Siden jeg også føler meg hjemme i dette bestemte rommet, var håpet mitt at det ville gi en følelse av trygghet i situasjonen som også ville prege informantene og intervjuene. I selve gjennomføringen satt vi rett overfor hverandre, på hver vår side av et langt arbeidsbord. Jeg forklarte litt på forhånd, og spurte om det var greit å lydfeste intervjuet. Jeg hadde med notatblokk i tillegg, men merket underveis at det var vanskelig å skulle skrive noe samtidig som jeg skulle konsentrere meg om elevenes fortelling. Det var variasjoner i elevenes språk og tone, og varierende hvor mye de klarte å fortelle sammenhengende. I utgangspunktet hadde jeg satt av 30 min-45 min til intervjuet, men merket i første intervju at eleven ble utålmodig og trøtt etter 15-20 min. Tidsrammen for alle intervjuene endte rundt 20 minutter, og jeg tror at dette er en tidsramme som indikerer elevenes kapasitet for sammenhengende samtale i en intervjukontekst med meg. Arbeidet kostet mye krefter for alle informantene, og jeg som intervjuer kjente på dilemma rundt hvor mye jeg skulle spørre og forsøke å gå dypere inn i opplevelsene deres. I ettertid har jeg også tenkt på hva det er de *ikke* sier. Og jeg forsøker i oppgaven å reflektere over hvilke historier de velger ut når de skal snakke med meg. Da kan jeg ikke løsrive fortellingene fra at jeg også er en lærer som jobber på skolen de går på. Intervjuene leses i den konteksten, og med de forutsetningene; at det er jeg som intervjuer som skriver historien og konstruerer en tekst ut fra gitte interesser.

Jeg forsøker i intervjusituasjonen å ha en etisk bevissthet, tilstrebe åpenhet om at informantene hjelper meg i denne sammenhengen, fordi jeg skal skrive en masteroppgave hvor jeg trenger deres bidrag. Samtidig fokuseres det på at deres fortelling kan bidra til å hjelpe andre pedagoger som jobber med andre ungdommer i samme situasjon som dem. Det er *det* denne oppgaven skal forsøke seg på å handle om, og det *praksisnære blikket* er selve utgangspunktet for masterarbeidet.

### 3.6 Transkribering og behandling av datamateriale

Samtalen i muntlig form er konteksten, men for å kunne jobbe med intervjuene som skrijving, kreves lydopptak og transkribering (Somek og Lewin, 2005). Hvordan snakking skal kunne transformeres til tekst representerer i seg selv en utvelgelse og reduksjon (Reissman, 1993). Jeg valgte først å skrive ned intervjuene som et første utkast med relativt lydtro transkripsjon. Alle lyder som kunne høres på opptaket ble notert ned, inkludert pauser og lyder som snufsing, pusting og gjesping. Dette er lyder som kan komme av emosjonell tilstand eller fysiske forhold som tett nese eller mangel på søvn. Lydene kan også være en måte å lage pause i pratingen på, fordi det er vanskelig å finne ord. Snufsing på grunn av gråt eller snufsing på grunn av tett nese forteller to forskjellige ting, og kan karakteriseres som en del av den nonverbale kommunikasjonen som også preger intervjuene (Weihe, 1997).

Den første transkripsjonen hjalp meg til å huske situasjonen når jeg senere skulle bruke teksten til tematisering. Litt av utfordringen til dette skrevne materialet er at transkripsjonen inneholder mange brudd i fortellingen. Elevene forteller med en del mimikk og ansiktsuttrykk som ikke vises i teksten, men som jeg ser for meg når jeg leser transkripsjonen. Setninger fullføres ikke alltid, og intervjuerens stemme høres mellom setninger og i fortellingen. Som skrevet uttrykk ser transkriberingen noe ufullstendig ut, og det kan være tungt for andre å lese. Et eksempel fra transkripsjonene er Elev 2 som forteller om en hendelse fra når hun skulle starte på ungdomsskolen:

E2: Og så. Det er en ting.. Ikke sant, når jeg begynner på ungdomsskolen. Da kommer jeg ikke på skolen, ikke sant? Og for at jeg skulle gå på.. For at det skulle gå bra på ungdomsskolen. Vi skulle ha møte med kontaktlæreren og sånn, og alt var bra og så sier mamma: Du må bare si fra hvis det er noe, så slipper du å være med på noe eller noe sånt. Og så husker jeg andre skoledag –for jeg var der bare to dager (høyere stemme)- jeg klarte ikke mer. Og så. Når vi satt.. (Pause)Vi skulle ha en sånn (begynner å gråte) “bli kjent”. Og så spurte jeg: Må jeg være med? Jeg tror ikke jeg tør å være med på det. (Snufser) Nei dette her er obligatorisk og så tvinga hun meg til å (puster ut). Det var så skummelt. Hun tvinga meg til å møte med mange folk jeg ikke hadde møtt før og ikke kjente og.. (Gråter fremdeles). Ja det var ikke så bra.

Å: Nei.

E2: Og ikke sant, jeg klarte ikke å komme noe mer etter det.

Jeg kan også skrive fortellingen slik:

Eleven forteller meg om noe som skjedde en av de første dagene hun skulle begynne på ungdomsskolen. I forkant av dette hadde hun hatt et møte med kontaktlæreren sin sammen med

---

mamma fordi hun ønsket at det skulle bli en bra start. Hun opplevde at hun hadde en avtale med læreren om at det var greit å si fra hvis det var noe hun hadde behov for. Andre dag skulle klassen ha en “bli kjent-øvelse”. Dette opplevdes veldig skummelt for eleven, og hun spør læreren sin om hun kan få slippe fordi hun ikke tør å være med. Læreren svarer: “Nei, dette er obligatorisk”, og eleven opplever å bli tvunget til å delta på noe som er utrygt sammen med nye mennesker hun ikke kjenner. Etter dette klarer ikke eleven å komme tilbake til skolen.

Ved å gjenfortelle den transkriberte teksten oppnår jeg en mer kronologisk fortelling med større tekstflyt. Samtidig mister leseren den umiddelbare og mer direkte kontakten med konteksten og det emosjonelle uttrykket i fortellingen som kanskje forteller like mye som selve ordene som blir uttalt. Jeg vil derfor i oppgaven bruke både eksempel fra den transkriberte teksten og gjenfortelling med egne ord for å forsøke å få fram ulike nyanser i datamaterialet.

Jeg har sett litt nærmere på hvilken synsvinkel ungdommene bruker om ulike tema, og hvilke ord de velger for fortelling. Informantene veksler mellom forklarende ord i tredjeperson som “man må jo”, og mer fortellende ord i første person som “jeg husker at”. Jeg ønsker primært i denne oppgaven å få tak i den fortellingen som er elevens egne ord. De forklarende ordene kan samtidig fortelle noe om hvilke forventninger elevene oppfatter fra omgivelsene. Jeg ønsker å se nærmere på denne forskjellen og differansen mellom elevenes egen opplevelse av skole og hva de tenker at skole bør være ut fra gitte samfunnskrav.

I teksten *Différance* (2006) skriver Derrida om spenningsrommet, som skapes mellom tale og skrift peker videre til “det sensible –erfaringen, og det intelligible –ideen” (Steinnes, 2006). Begrepsdannelsen foregår på to forskjellige måter som gjør at det alltid vil skape en splittelse mellom hvordan forestillingen om noe er og hvordan det samme oppleves i den erfarte virkelighet. Anerkjennelsen av denne forskjelligheten kan være grunnlaget for å komme nærmere ungdommenes egen erfaring av skole.

Ut fra de første transkripsjonene kunne jeg danne meg et inntrykk av hvilke begreper eller temaer jeg kunne se nærmere på. Elevene forteller noe om egne “interesser”, egen “motivasjon” og om egne “drømmer og håp” for framtiden. Ut fra disse overliggende temaene vil jeg forsøke å tegne et bilde av hvordan informantenes opplevelser og erfaringer av skole er, og forsøke å skape et innspill i debatten om hva inkluderende undervisning kan være. I skriveprosessen søker jeg å anerkjenne mellomrommene på den måten at målet ikke er å samle en entydig konklusjon, men heller vise sannhetens forskjellighet. Jeg ønsker å se etter opposisjoner i intervjuene, gå dypere inn i teksten, for å se hva som åpner seg i skrivingen (Somekh og Lewin, 2005. Derrida, 2006). Måten dette kommer til syne på i teksten, er at opposisjonene fra intervjuene er strukturert som «begrepspar» i tematiseringen (Kristoffersen

---

og Simonsen, 2008). Begrepsparene er hentet opp som enkeltstående ord i drøftingen og markert med fet skrift i teksten. Relasjonen mellom begrepene skaper forbindelser som til sammen danner et nettverk og rom for refleksjon om betydningen.



---

## 4. Tematisering og analyse

Ut fra det gjeldende datamaterialet har jeg valgt ut tre temaer: Ungdommenes “interesser”, “motivasjon” og “drømmer og håp”. Temaene ble valgt på bakgrunn av hva elevene trekker fram som viktig for dem i møte med spørsmål som handler om skole. I tematiseringen har jeg kategorisert teksten gjennom et utvalg fra transkripsjonen, i tillegg til å utdype gjennom å skrive fra mitt ståsted og gjenfortelle transkriberingen slik jeg leser det. Gjennom tematiseringen søker jeg å komme fram til noen begreper som danner opposisjoner i teksten, og som kan danne utgangspunkt for drøftingsdelen i oppgaven. Med *opposisjoner* mener jeg i denne sammenhengen en bestemt type begrepspar som peker i retning av den teoretiske forankringen. Jeg viser her til metodekapittel med redegjørelse for en *dekonstruktiv tilnærming*. Hovedpoenget handler om at språklige begreper ikke kan ha et enhetlig innhold fordi begrepsdannelsen skjer med en grunnleggende differanse (Steinnes, 2006). Det du tenker at noe er og det du erfarer at noe er, utgjør en forskjellighet jeg er interessert i å se nærmere på. Teorien handler om alle begreper har en hvilende “skygge” som ikke gis oppmerksomhet. Denne skyggen danner en opposisjon og et spenningsforhold som kan gi grunnlag for refleksjon og drøfting.

«Skole i behandlingskontekst» berører *idéen* skole og den *erfarte* skole, og jeg lurer på; på hvilken måte erfarer ungdommene på Bråten en splittelse mellom idéen om hva skole bør være og hva skole oppleves som? For å finne fram til hvilke begreper jeg skal bruke videre i drøftingsdelen, møter jeg noen metodiske spørsmål som handler om utvalg. Jeg ønsker å løfte begrepene som ungdommene selv bruker gjennom fortellingene sine. Samtidig leser jeg begrepene gjennom en fagterminologi og leter etter ord som kan være med på å gjøre fortellingene til informantene tykkere. Det vil si at jeg tolker ordene til informantene inn i en gitt ramme som gir grunnlag for innspill i en faglig debatt om inkluderende opplæring. Sitatet “man må jo ha skole” kan for eksempel peke videre til begrepet “skoleplikt”. Ordet “plikt” forbindes med noe man må og som er bestemt av andre. Grunnloven fastsetter at enhver har rett til utdanning. Det enkelte barnet og samfunnet som helhet har en *rett* og en *plikt* til opplæring. Idégrunnet kan ses som et velferdsgode, men det kan også ses på som at samfunnsøkonomiske ressurser framskaffes av det offentlige. I opposisjon til «plikt» er innenfor juridiske lovtekster «rettighet» (Andenæs og Møller, 2016). Jeg har valgt å drøfte “mulighet”, fordi eleven sier videre i samme sekvens at “ellers lærer man jo ingenting”. Jeg tolker det i denne sammenhengen som at hun tenker på skole i betydning av en mulighet for

læring som kan gi vinning for egen del, og som i større grad forteller noe om egen motivasjon for fremtidig samfunnsdeltakelse. Selvfølgeligigheten i at det er skolen som er læringsarena, kan tyde på at læring utenom skolen ikke har blitt tenkt på som en mulighet i like stor grad. Jeg vil gjennom oppgaven forsøke å finne noen ord som kan beskrive eller fortelle noe mer om dette.

Semantikk er lingvistikkenes betydningslære, og betydning er språklig innhold uten forankring i kontekstuelle forhold. Mening er alltid forankret i konteksten til ytringen og kan beskrives som ytringssituasjonen. Uttrykk er noe vi hører eller ser, og betydningen er det vi forstår gjennom å høre det lydlige eller se det skriftlige (Kristoffersen og Simonsen, 2008). Relasjonen mellom uttrykk og betydning er meningsdannende, men det er ikke en uopløselig enhet, fordi det er variasjon mellom språkbrukere. Relasjonen mellom uttrykk og betydning, vil derfor kunne åpne for nye ord og begreper som forholder seg til hverandre på forskjellig måte og danne grunnlag for ny meningsdannelse.

## 4.1 Interesser

Med utgangspunkt i spørsmål om hva informantene selv liker, har jeg trukket fram noen svar som jeg mener kan fortelle noe om hver enkelt. Jeg har først sett etter fritidsinteresser i forsøk på å fortelle noe om hvem elevene er som personer. Deretter har jeg lett etter interesser knyttet til skoleaktivitet.

**Elev 1** uttrykker en sterk interesse:

Å: Hva liker du?

E1: Cosplay (Glad stemme).

Å: Hva er Cosplay? Kan du fortelle litt?

E1: Å kle seg ut som karakterer.

Å: Aha. Kle seg ut.. Er det noen spesielle karakterer du liker godt?

E1: Tsuyu, Asui, Bakugou Katsuki

Å: Oi, kan du hjelpe meg å skrive?

Karakterene eleven nevner er fra japansk populærkultur. Eleven forteller nærmere om karakteren Bakugou Katsuki som svetter nitroglyserin og som lager eksplosjoner. Karakteren er svært selvpoptatt og nekter å innrømme svakhet. Han trener til å bli superhelt og vil være “den beste” som ingen andre kan slå. Eleven velger å beskrive denne karakteren når han skal



---

velge en favoritt, og legger samtidig til at karakterens uovervinnelighet er paradoksal siden “alle har jo svakheter”.

For meg var Cosplay-miljøet ukjent, men gjennom samtale med denne eleven har jeg lært at Cosplay er et stort miljø som beskrives som en utkleddningslek, hobby, subkultur og performancekunst. Eleven har en egen Instagram-konto hvor det legges ut bilder og videoer av kostymer og karakterer. Eleven liker godt å tegne og har også en egen Instagram-konto for tegninger og malte bilder.

Når det gjelder interesse for skoleaktivitet forteller eleven at det er noe han liker bedre enn andre ting:

Å: Er det noen fag du er mer glad i enn andre? Eller noe du liker å gjøre her på Bråten?

E1: Kunst- og håndverk.

Å: M-hm.

E1: Liker også engelsken og matten, fordi nå har vi fått sånne hefter, og det liker jeg å jobbe med.

Å: Du liker å jobbe i hefter?

E1: Jeg liker å sitte stille og bare gjøre det som står der.

Å: At det ikke er så mye prating liksom?

E1: M-hm

Å: Hva er det du liker med kunst- og håndverksfaget da?

E1: Alt.

Å: Du liker å lage ting? Og Tegne?

E1: Ja.

**Eleven 2** sier at hun ikke har noen hobbyer, men at hun har en venn fra teatergruppe som hun snakker med på Snapchat:

E2: Jeg gikk på teater før.

Å: Oi. Du er litt interessert i teater da?

E2: Nei.

Å: For det var ikke gøy?

E2: Det var gøy i starten, men så, ja. Det var gøy i starten, men så ble det ikke gøy lenger. Ja, vi møttes der og vi har vært venner skikkelig lenge nå.

I intervjuet med Elev 2 synes jeg det er vanskelig å få tak på *hva* det er eleven er oppriktig interessert i, men at det er tydelig at hun setter pris på den vennen som hun møtte på teatergruppen. Hun beskriver vennen sin som “morsom, snill og at de har mye til felles”. I skolesammenheng uttrykker eleven at det kan variere litt hva hun liker, men at hun liker godt å snakke om ulike tema:

E2: Oppgaver, jeg synes litt forskjellig og sånn. Litt variering.

Å: Mellom å skrive og lese og tegne eller hva liker du?

E2: For eksempel nå hadde vi KRLE og da snakka vi og sånn.

Å: Du liker å snakke om ting?

E2: Ja.

Den dagen intervjuet gjennomføres har Elev 2 kommet en ekstra dag på skolen fordi elevene skulle på tur til en teaterforestilling:

Å: Hva var det som gjorde at du hadde lyst til å komme i dag da?

E2: Fordi vi skulle på teater og det hørtes litt gøy ut.

Å: Ja, for du har jo holdt på med teater før.

E2: Nei, men jeg er ikke interessert i det på den måten.

Å: Å-nei, men du er interessert i å se på?

E2: Ja.

**Elev 3** sier at han liker for det meste å spille:

Å: Hva spiller du da?

E3: PC-spill.

Å: Noe spesiell type spill?

E3: Skytespill.

---

Det er spill-interessen som er den sterkeste interessen til Elev 3. Det ønsker han å bruke mest tid på, men trener i tillegg badminton tre ganger i uka. Han har kontoer på sosiale medier som han bruker veldig sjeldent, og kun til å sende meldinger til noen få venner. I skolesammenheng liker eleven engelskfaget og trekker fram muntlig aktivitet foran skriftlig:

Å: Noe du liker å gjøre på skolen, bedre enn noe annet?

E3: Ja. Alle har jo de fagene de liker bedre.

Å: Hva liker du da?

E3: Engelsk.

Å: Hva liker du å gjøre i engelsken? Snakke eller skrive eller lese?

E3: Snakkingen er mer morsomt enn å skrive.

Å: Gjelder det matte og norsk og sånn også eller?

E3: Jeg er bedre muntlig enn skriftlig i alle fag egentlig.

**Elev 4** uttrykker interesse for film og nevner navn på filmregissører som Buz Luhrman, Quentin Tarantino og Steven Spielberg:

Å: Hva liker du?

E4: Eh. Jeg vet ikke. Film. Filosofi. Sånne typer ting.

Å: Okey. Spennende. Har du en hobby?

E4: Eh. Nei, jeg ville ikke si det.

Å: Men du ser film på fritida?

E4: Det er en måte å si det på, ja.

Eleven liker godt å se på film, og kan åpenbart mye om temaet, men han definerer det ikke som en hobby. Han er i tillegg på sosiale medier som Snapchat og Instagram hvor han prater med venner han har blitt kjent med fra området han kommer fra. Dette forteller noe om elevens læringsarena. Når jeg spør om hvilke fag han liker på skolen, trekker han fram samfunnsfag og naturfag som er muntlige fag, i tillegg til at han liker å lese.

**Elev 5** sier at hun liker å tegne, spille data og fotografere. Hun bruker sosiale medier som Facebook, Instagram og Snapchat daglig for å kommunisere med andre. Det kommer også fram litt senere i intervjuet at hun liker å synge, selv om hun ikke nevner det på direkte spørsmål om hva hun liker.

Å: Turte du å stå og opptre foran alle? Så kult. Er du glad i å synge?

E5: M-hm.

Å: Så bra! Og det var en god opplevelse?

E5: M-hm.

Å: Så det tenker du egentlig at du kunne ha gjort mer?

E5: Akkurat der og da kunne jeg ha gjort det mer.

Når eleven forteller om sangopplevelsen legger hun inn noen spesielle forutsetninger som hun mener gjorde at hun turte å stå foran klassen med foreldre og synge. Det var en fin opplevelse som hun ville fortelle om, og som hadde skjedd på skolen. Eleven trekker hendelsen fram som noe utenom det vanlige og som hun var litt usikker på om hun kunne ta æren for selv, men som hun samtidig var stolt over, fordi hun liker å synge.

Om skoleaktivitet sier eleven at hun stort sett liker best oppgaver av praktisk art:

E5: Jeg liker mer praktisk arbeid.

Å: Ja. For du sa at du likte å tegne og ta bilder. Er det noen flere ting du liker som er litt skoleaktig?

E5: Det er vel egentlig bare det som er litt praktisk. Jeg er ganske glad i matte også.

### **Oppsummering:**

Når det gjelder interessene til informantene kan jeg lese at det handler noe om rollespill, teater, venner, dataspill, trening, film, tegning, kunst og foto. Jeg vil knytte dette til kunstfagene innenfor estetisk tradisjon og begrepet *kunstdidaktikk* (Aure og Bergaust, 2015). I tillegg liker alle å lytte til musikk, og en sier hun liker å synge. Når det gjelder skoleaktivitet trekker alle informantene fram at de liker muntlig samtale og praktiske oppgaver bedre enn skriftlige og teoretiske oppgaver. Jeg tolker uttalelsene som et ønske om deltakelse, og interessene viser også gråsoner mellom skole og fritid, læring og lek (Skjervheim, 1996b).

---

**Begrepspar knyttet til interesser; praktisk-estetisk/teoretisk, muntlig/skriftlig, egeninteresse/tilhørighet, identitet/vennskap, skole/fritid, læring/lek.**

## 4.2 Motivasjon

Alle informantene har hatt skolefravær i lengre perioder før de startet på Bråten. Jeg spurte dem om hva det var som gjorde forskjellen på skole nå, sammenliknet med tidligere. For å forsøke å få tak på hva som kan være styrende for motivasjonen til elevene har jeg lett etter uttalelser som sier noe om egen drivkraft og egeninteresse, for eksempel **“jeg har lyst til”**. Jeg forsøker samtidig å lete etter ytre motivasjon, ord som peker mot **“samfunnskrav”** som for eksempel karakterer, og se på hva dette har å si for ungdommenes egen opplevelse. Jeg er interessert i å undersøke spenningsforholdet mellom den indre og den ytre motivasjonen hos elevene, gjennom å gå inn i den transkriberte teksten. Spill er for eksempel et interessant tema fordi det er en annen arena som krever en annen type sosial status og kompetanse enn skole. Samfunnskrav er ikke nødvendigvis det samme som sosiale krav i ungdomsgruppen.

Jeg har forsøkt å dele inn fortellingene etter opplevelser fra før skolefraværet, overgangen til Bråten, og hva som forteller noe om elevenes skolemotivasjon innenfor behandlingskonteksten. Begrunnelsen for denne inndelingen er at alle elevene markerte et brudd i fortellingene sine fordi de har begynt å gå på skole igjen etter å ha vært borte fra skolen over en lengre tidsperiode. Jeg er interessert i å gå nærmere inn i opplevelsene av hva som lå til grunn for skolefraværet og hva som utgjorde en forskjell for å kunne starte opp igjen med skole. Alle informantene benytter seg når intervjuet gjennomføres av et skoletilbud på Bråten, noen også i kombinasjon med tilbud på hjemskole.

### Før Bråten

E1: Jeg husker ikke helt, men jeg tror det. Jeg synes at 1. klasse var veldig gøy faktisk. For da hadde jeg en venn, \*Navn, men hun flytta i starten av 2. klasse. (...) Det ble liksom vanskeligere og vanskeligere etter hvert. Jeg husker sliksom at i 2. klasse så klarte jeg ikke å sitte rolig, så jeg gikk og løp rundt i klasserommet og klatra opp. Vi hadde liksom en sånn der –hva heter det, jeg husker ikke hva det heter, en sånn over-etasje med gjerde på siden (\*hems). (..)Så husker jeg at jeg liksom gikk på utsiden av det gjerdet og hang ned til klasserommet.

Å: Så hang du i det gjerdet? Ble du redd da, eller hva skjedde?

E1: Nei, jeg bare kjeda meg, hadde ikke lyst til å være i klassen lenger. Jeg husker at de andre klasseelevne var ikke så hyggelig mot meg heller.

**Elev 1** forteller meg at det første året på skolen var gøy, fordi han hadde en venn. Den vennen flyttet i andreklasse, og da ble det vanskeligere og vanskeligere. Eleven klarte ikke å sitte rolig i timen, og hadde ikke lyst til å være i klassen. Eleven byttet klasse til en parallell på andretrinn, men det var fortsatt vanskelig der, selv om han beskriver barneskolen som ok. Overgangen til ungdomsskolen gjorde at eleven sluttet å gå på skolen og ble hjemme. Før innskrivingen til Bråten har eleven startet opp med litt skole igjen, 1-2 t. pr uke, eneundervisning sammen med en spesialpedagog på hjemskolen.

E1: Da var det at jeg kom på skolen, og så gikk jeg opp til administrasjonen, og så hadde vi et lite sånt rom der inne, og så møtte jeg læreren og så gjorde vi litt arbeid og så dro jeg hjem.

**Elev 2** sier også noe om det første året på barneskolen:

E2: Jeg hadde venner, og så. Ja, jeg kunne jo alt fra før av tror jeg. Jeg tror kanskje det var litt kjedelig for meg.

Eleven forteller meg at hun tror egentlig at hun gledet seg til å begynne på skolen, at hun var skolefaglig flink, men at hun ikke husker så godt selv. Hun blir emosjonell når hun skal fortelle om skoleopplevelser, og det er tydelig at hun har noen opplevelser som har gjort inntrykk på henne, følelsesmessig. Eleven forteller noen eksempler som hun opplever som urettferdige og som har vært med på å prege skoleerfaringen hennes:

E2: Ja. Det var en gang. Det var i tredjeklasse (gråtkvalt stemme). Det var i tredjeklasse. Vi skulle hoppe tau, ikke sant. Sånt svært hoppetau. Vi sto i kø for at vi skulle hoppe. Det var en gutt fra klassen min som sneik foran meg. Jeg sa: "Hei, hvorfor sneik du". Så sier han plutselig: "Hvorfor er du så stygg og feit?" I tredjeklasse.

Det gjelder også oppstart på ungdomsskole da hun opplevde å bli tvunget til å delta på fellesaktiviteter som var skummelt for henne (ref. eksempel fra metodekapittel). Hun forteller i tillegg om en hendelse hvor kontaktlæreren kom hjem til henne på bakgrunn av at hun ikke kom på skolen:

E2: Og så plutselig var det morgen, og jeg hadde akkurat våkna opp og jeg ligger i senga og så hadde hun ringt på og gått inn og så står hun utenfor rommet mitt og så står hun og snakker til meg: "Du må komme på skolen" Og det var KJEMPESKUMMELT (\*Begynner å gråte). Og det er ikke lov! Hun kommer liksom på morgenen og er kontaktlærer og vi hadde liksom ikke avtalt det og..

---

**Elev 3** forteller også om positiv opplevelse av starten på skoleårene og knytter det til å ha venner:

E3: mhm. De første årene på skolen var bra. Fram til tredjeklasse, fjerdeklase-ish. Så bytta jeg skole.

Å: Og hva skjedde da?

E3: Jeg sleit med å få venner. Eh.(Pause) Bare passa ikke helt inn.

Skolebyttet på barneskolen utgjorde et tydelig brudd i historien for eleven, og denne opplevelsen skiller mellom når det var “bra” og da alt begynte å bli “vanskelig”:

E3: Jeg ble fortore irritert over ting. Sleit med lekser. Slutta å snakke i timene. Slutta å snakke med folk generelt. Bortsett fra de aller nærmeste, som foreldre og familie. Holdt meg for meg selv for det meste.

Å: Slutta du å gå på skolen?

E3: Det var ikke før 7.klasse.

**Elev 4** forteller om et langvarig skolefravær. Han har vært borte fra skolen i to-tre år, mer eller mindre, og slutta å møte opp i 5.-6. klasse. Det var en fysisk årsak som blir beskrevet som årsak til skolefraværet, men han sier samtidig at han aldri likte barneskolen verken faglig eller sosialt:

Å: Hva var det som gjorde at du ikke likte det?

E4: De var ikke noe flinke til å lære meg ting.

Å: Lærerne?

E4: jaja. Jeg lærte ikkeno. Alt jeg lærte var jo selvlært.

Å: Hva gjorde du når du var på skolen da?

E4: Satt og lata som at jeg fulgte med.

Å: Ja. Det skjønner jeg at ikke var så veldig gøy. Hadde du noen barn du likte å være sammen med på skolen da eller?

E4: Jeg var jo med andre folk på min alder da, men jeg likte det jo ikke. Det var mer fordi “du måtte”. Jeg var med andre folk for ikke å være så alene.

**Elev 5** forteller at hun egentlig gledet seg til å begynne på skolen, men etter andre uka gledet hun seg ikke så mye mer:

E5: Da begynte mennesker.. Eller de andre i klassen å være litt sånn.. Frekke. Jeg hadde vist tidligere at jeg var litt sånn svak, på en måte. Den rektoren vi hadde i starten av førsteklasse slutta. Og hun var veldig “close” med alle elevene. Og så gråt jeg når hun slutta. Jeg var den eneste i klassen som gjorde det, så da ble jeg liksom et “target”.

Hun opplevde det tidlig som at andre var «ute etter» henne, og at det var ganske vanskelig fram til 6. klasse da hun flyttet til en ny skole hvor hun fikk venner. Eleven er videregåendelev og har fullført det første året på vgs. Hun har ikke fortsatt på andre året, fordi hun trengte et pauseår.

E5: Det gikk veldig mye på psyken egentlig. Fordi jeg har.. Eller hele ungdomsskolen var veldig slitsom for meg. Med mennesker og mobbing og sånn. Så ble det ekstra mye på ungdomsskolen siden det var helt nye folk og mye nytt arbeid. Som sleit meg helt ut, så jeg klarte ikke 2. året.

### **Oppsummering:**

Av det som de fem informantene forteller om, knyttet til erfaringene fra før skolefraværet, kan jeg ut fra uttalelsene lese at motivasjonen er knyttet til tilhørighet i betydningen av å ha venner og å tilhøre et sosialt fellesskap på skolen. Elevene bruker også begreper som være/ikke være i klassen og beskrivelse av en opplevelse av å være *utenfor* (Skjervheim, 1996b). Elev 4 nevner også (mangel på) læring og ensomhet på skolen selv om han er fysisk i klassen. To av informantene beskriver direkte utrygghet i møte med medelever og lærere, og forteller også om traumer knyttet til enkelte opplevelser på skolen. En elev opplevde og å bli “innvadert” hjemme uten at det var avtalt. Tre av informantene bruker språk som indikerer større avstand, og at skolen “ikke skjønner hva jeg trenger”, og beskriver seg selv med et perspektiv sett mer utenfra. Alle elevene markerer selvhevdelse gjennom sin fortelling og bruk av ord som; “jeg likte ikke”, “jeg ville ikke”, “jeg sleit med å “, og forteller noe om hva som var utgangspunktet for skoleopplevelsene. For eksempel vil en setning som “jeg sleit med å få venner” indikere et eget ønske og en motivasjon til å få venner, men at det opplevdes som vanskelig å få til på skolen. Elevene bruker også beskrivelser som “jeg klarte ikke” for å fortelle og forklare hvorfor skole ble vanskelig. “De var ikke noe flinke til å lære meg ting” er en uttalelse som sier noe om forventning til læring hos eleven og som skaper refleksjon omkring hvilket læringssyn som gjør seg gjeldende i denne fortellingen (Skjervheim, 1996a). Dette sitatet kommer i sammenheng med “satt og lata som jeg fulgte med” som forteller noe om den erfarte



---

aktiviteten på skolen. Sitatene sier noe om det motsetningsfylte som kan gi utgangspunkt for drøfting av hvilken type læringsaktivitet som kan være inkluderende i skolesammenheng. Å være utenfor i klassen og på skolen, betyr ikke at ungdommene nødvendigvis er utenfor i andre sammenhenger eller i ungdomsgruppa utenfor skoletid. Å være *innenfor* gjennom aktivitet knyttet til interesser som for eksempel «spill» eller «cosplay» og «å snakke med venner», forsterker følelsen av å høre til, og utgjør en alternativ læringsarena for elevene som kanskje fungerer bedre for dem enn skolen.

**Begrepspar knyttet til motivasjon før Bråten; å ha venner/ å få venner, tilhøre/være utenfor, passiv/aktiv, læring/lydighet, å klare/å ville.**

## På Bråten

### Elev 1

E1: Her får jeg egentlig liksom gjort noe arbeid, fordi jeg pleide ikke det på \*Navn på ungdomsskole.

Å: Så du føler at du får jobbet litt med skolearbeid?

E1: Ja, så klarer jeg å konsentrere litt mer.

Å: Hvorfor det, tror du?

E1: Vet ikke, her bare klarer jeg å konsentrere meg. Jeg har lyst til liksom å prøve ordentlig.

Å: Har lyst til å prøve ordentlig?

E1: Liksom lyst til å gi mer enn det jeg har egentlig.

(...)

Å: Hva synes du selv at du trenger hjelp til på skolen?

E1: Jeg synes ikke egentlig at jeg trenger hjelp til så mye (\*eleven snufser/tett nese/liten pause). Jeg klarer meg fint selv egentlig. Men jeg er jo ikke lærer så jeg vet jo ikke hva jeg skal lære.

Å: Tror du lærere vet det da?

E1: Ja, det er jo jobben deres.

**Elev 2**

Å: Ville det vært bedre hvis man kunne få lov å slippe?

E2: Nei, man må jo ha skole!

Å: Må man?

E2: Eller så lærer man jo ikke noen ting.

(...)

E2: At her er det litt mer sånn “hver person”, men på for eksempel gamleskolen da bare sånn “en stor klasse”. Og du er bare en del av klassen og det er alt du er. På en måte.

Å: hm.

E2: Jeg veit ikke, for eksempel en av de andre vennene mine som går på \*Navn på ungdomsskole, den største klassen er sånn 32 stykker i en klasse. Og det er litt mye. Da er det kanskje litt vanskelig å fokusere i timen og sånn.

Å: Så det er bedre for deg å være i en litt liten gruppe?

E2: Ja, da kan liksom lærerne få mer oppmerksomhet til deg, på en måte. Da er det litt lettere å lære kanskje.

Å: Det høres fornuftig ut. Hvis jeg hadde stilt de voksne hjemme samme spørsmål om hva som er den største forskjellen. Tror du de har merket en forskjell på deg?

E2: Nei, jeg tror ikke det. Men før jeg begynte på Bråten da var jeg bare hjemme hele tiden. Jeg gikk ikke ut av huset på flere uker. Men nå, ja. Det er litt fint å komme tilbake til rutiner og sånn.

**Elev 3**

E3: Det var ikke så veldig annerledes, bortsett fra at det var mye færre folk i klasserommet. Så det hjalp litt.

Å: Det hjalp at det var færre?

E3: Mhm.

Å: Hva synes du er bra med å gå på skole? For deg?

E3: Man lærer. Eller man skal hvertfall det.

Å: Lærer DU av å gå på skole?

E3: Ikke så mye.

---

Eleven forteller meg at han egentlig synes at han lærer det han trenger selv, på rommet sitt, ved å for eksempel se på videoer som ligger på YouTube. Jeg spør litt om hva han synes selv at han trenger hjelp til på skolen:

E3: Komme meg tilbake til å gå fullt på skolen. For å få karakterer.

Å: Du vil ha karakterer?

E3: Jeg må ha det. For å komme meg videre i livet. Uansett hvor mye jeg føler at jeg lærer av å sitte foran PC-en. Det er ikke nok, hvis det ikke står på et papir at jeg har lært det.

På slutten av intervjuet spurte jeg om det var noe mer eleven ville fortelle, eller som han trodde kunne være viktig for andre å vite. Da forteller han meg noe om hva som har gjort en forskjell i hans egen skolehverdag:

E3: Egentlig bare at (\*tenker-pause) hvis man trenger en pause fra timen. Så må man ta den pausen. For det er noe jeg sleit med før. Jeg satt bare alltid fast i timen, når jeg egentlig trengte å komme meg ut derfra. Så jeg fikk ikke muligheten til å være for meg selv litt. Og da bobla det over til slutt. Og da funka det ikke så bra.

#### Elev 4

Å: Du sa at du fikk mer tilrettelegging. På hvilken måte?

E4: De prøver å møte deg på dine kår da, altså jeg har aldri sittet i et klasserom og lært noe som helst, i 90 % av livet mitt da. Alt jeg hadde lært var jo via foreldrene mine eller internett eller andre venner eller et annet sånt da. Det var nytt for meg egentlig. Kommet inn i en klasse og “dette skal du lære”. De tilrettelegger så jeg skal gjøre det best mulig da. Jeg har ganske store problemer med å sitte i en klasse, sitte på stolen og “dette skal du lære”.

(...)

Å: Tror du det har gjort noen forskjell for deg, hvordan du har det med at du har begynt å gå på skole igjen?

E4: Jaa. Det er litt mer som jobbrutine da. Mer rutine. Sitter ikke hjemme hele dagen.

(...)

Å: Kan du si litt om hva som er bra for deg på skolen?

E4: Kortere timer. Vanligvis når det er lange timer, zoomer jeg bare ut etter en viss periode. Klarer ikke lære mer. Her er det i hvert fall sånn at du får slappe av i et par minutter da. Og så kan du gå tilbake til det. Hvis du setter meg i et klasserom og skal være der i to timer, og så gir du meg en eller annen oppgave, så gjør jeg oppgaven i 30 min og etter det så bare sitter jeg der.

(...)

Å: Synes du at du får være med å bestemme ting om din egen skolehverdag?

E4: Ja. Hvis jeg vil kan jeg stikke herfra. Sånn var det ikke på barneskolen. Hvis jeg gikk da, så skreik de etter meg. Jeg gikk for det, men det var veldig vanskelig å komme unna. Her kan jeg gå hvis jeg vil. Jeg gjør egentlig hva jeg vil, når jeg vil på en måte. Jeg velger jo å være her akkurat nå, ikke sant. Jeg liker å ha den friheten. Så det er digg.

## Elev 5

E5: Siden vi er færre er det enklere for læreren å se hver enkelt elev. Da får vi tilrettelegging iforhold til kompetansenivået vårt. Det er mye enklere enn på vanlig videregående.

(...)

Å: Tror du de voksne hjemme merker forskjell på deg etter at du har startet her?

E5: Ja, det tror jeg de har. Jeg er mye mer glad enn det jeg var før. Siden jeg var så sliten etter skolen. Første året var jeg sliten og så var jeg sur fordi jeg var så sliten. Men nå er jeg ikke så sliten og så er det mye morsommere å være med meg. Så da smiler jeg mer (\*smiler).

(...)

Å: Her på Bråten eller ellers på en vanlig videregående? Er det noen forskjell?

E5: Jeg bestemmer mer når jeg er her.

Å: Ok.

E5: Hvis vi blir sliten, så kan vi gå over på huset (avdelingen på behandlingssenteret). På en vanlig videregående fikk vi ikke ta pauser utenom de faktiske pausene. Da kunne det bli veldig mye.

## Oppsummering:

På bakgrunn av at elevene jeg intervjuet har hatt et lengre skolefravær på hjemskolen før de startet på Bråten, var det interessant å stille spørsmål om deres egen opplevelse av hva som utgjorde en forskjell for å kunne gå på skole. Alle elevene sier noe om “mindre grupper”, “å bli sett” av læreren og muligheten for å kunne ta “pauser”. I tillegg er alle opptatt av læringen i betydningen av å tilegne seg fagkunnskaper på skolen og forbinder dette med å kunne “klare seg” i samfunnet. Karakterer forstår jeg som et konkret bilde på læringens resultater og en ytre motivasjon for å komme seg videre i livet. “Jeg er jo ikke lærer så jeg vet jo ikke hva jeg skal lære” forteller noe om lærerens posisjon og forventningen som ligger i at læreren skal vite hva som er viktig å lære seg. Fra samme sekvens finnes uttalelser som “jeg synes ikke jeg trenger hjelp til så mye” og “jeg klarer meg fint selv” som stiller seg mer i opposisjon mot lærerens og skolens kunnskapssyn. Spenningsforholdet mellom den indre opplevelsen av læring og

---

den ytre motivasjonen for konkrete resultatet utgjør et spenningsforhold, *différance*, i den transkriberte teksten som skaper et grunnlag for refleksjon og videre drøfting (Derrida, 2006).

**Begrepspar knyttet til motivasjon på Bråten; pause/arbeid, konsentrert/sliten, læring/rutiner, skoleplikt/skolemulighet, skoleklasse/enkeltelev, frihet/styring, framdrift/sitte fast, enkelt/vanskelig, kunnskapsarena/læringsarena.**

### 4.3 Drømmer og håp

**Elev 1** forteller at han vil gå på folkehøgskole etter å ha gått på videregående. Han spør meg: Må man ikke gå på Vgs? Jeg svarer at i hvert fall alle skal få den muligheten.

E1: Jeg har lyst til å jobbe.

Å: Du har lyst til å jobbe.

E1: Som frisør eller bartender. Tenkte jeg. Eller liksom med å lage Cosplay og så selge de.

Å: Går det an å leve av det?

E1: Ja. Jeg tror det. Eller tegne. Og bli en "starving artist".

Eleven har noen klare ønsker for framtiden sin, og han vet hva han ønsker å drive med. Han snakker om skole som noe man må komme seg gjennom for å kunne begynne på det "virkelige livet". Uttalelsen "starving artist" tyder på at han har tenkt gjennom spørsmålet om at en jobb med fast inntekt kan gi mening, men at det ikke nødvendigvis er avgjørende for valg av utdanning. «Starving artist» er også en slags lidelsesrolle, som kan peke i retning av kunstneren i den klassiske offerrollen. Å ofre seg selv for kunsten tilhører en romantisk og bohemske tradisjon. En slags martyr, men også en synlig rolle. Det kan fortolkes som et behov for eksponering og ha en betydningsfull rolle i samfunnet. Det er ikke sikkert at vedkommende tenker økonomi, men synliggjøring.

#### **Elev 2**

E2: Jeg liker ikke å tenke på framtida (Begynner å gråte igjen).

Å: Du liker ikke å tenke på framtida?

E2: nei.

Å: Men gjør du det av og til likevel?

E2: Ja.

Å: Hva tenker du da?

E2: Jeg veit ikke, jeg blir bare så redd for at ting ikke skal gå bra og sånn.

Eleven viser sterke emosjoner i møte med disse spørsmålene, og hun uttrykker en følelse av bekymring og redsel. Når jeg spør litt mer om hva det er hun er redd for, tolker jeg svarene hennes som at alt det ukjente som ligger foran henne virker overveldende og skummelt.

### **Elev 3**

Å: For eksempel, hvorfor trenger du de karakterene, hva skal du bruke de til?

E3: Hadde egentlig ikke planer om å bruke de til noe.

Å: Skal du gå på videregående? Hva har du lyst til å jobbe med liksom, når du blir voksen?

E3: Planen var å jobbe innenfor spill.

Å: Ah. Hvilken type jobb kan man få da?

E3: Jeg hadde lyst til å starte med å være profesjonell spiller. Profesjonell atlet.

Eleven forklarer meg videre om e-sport, og at det kan sammenlignes med fotball og alle yrkene som følger med en idrettsgren. I en slik sammenheng handler det å lykkes om ferdighet i spillet, først og fremst. I turneringer kan spillerne vinne penger og rangeres ut fra ferdighet. Man kan også jobbe som trener, manager eller hjelpe andre spillere.

Å: Nei. (pause) Tror du at den hjelpen du får her vil hjelpe deg med å nå dine mål?

E3: Ikke så mye som jeg hadde håpet. Men jeg tror det hjelper litt.

Å: Hva hadde du håpa da?

E3: Vel, egentlig hadde jeg håpet sånn at alt sammen skulle være som å "hoppe på skyer". Og alt skulle gå lett. Men det er det ikke.

### **Elev 4**

E4: Bedre karakterer da. Bedre mulighet til å komme inn på bedre skoler. Bedre muligheter for å få en ordentlig fremtid. Hadde jeg bare droppa å gå på skole i det hele tatt, hadde jeg ikke hatt noe framtid. Egentlig. Hvis jeg ikke skulle bli rockestjerne eller MMA-kjemper da. Det tror jeg ikke er noe for meg, så..

---

Å: Du er litt opptatt av å få karakterer?

E4: Ja, eller jeg er litt opptatt av å klare seg da. Komme seg videre i livet. Prøve å være litt målbevisst.

Eleven forteller at han ønsker seg en jobb som gir mening for han personlig, men som også er et bidrag til samfunnet. Eleven kunne ikke tenke seg å ha en jobb bare for å ha god inntekt, men at trivsel også betyr mye. Det er dette jeg leser inn i det han mener med å ha en “ordentlig fremtid”. Han knytter karakterer på skolen til å kunne få en mulighet til å nå dette målet.

## Eleve 5

Å: Har du lyst til å si noe mer om det? Hva er dine ønsker for framtida?

E5: Å bli frisk.

Å: Og når du har blitt frisk?

E5: Da er det bare å leve.

Å: Men hva vil du ha i livet ditt?

E5: Veit ikke, har ikke tenkt så mye på det.

Eleven sier først at hun ikke har tenkt så mye på framtida si, men etter hvert forteller hun at hun vil bo litt utenfor byen, ha en egen bil med automatgir, få barn og ha en jobb som er passe gøy og gir fast inntekt. Det er en beskrivelse av en fremtid som jeg tolker som det hun mener med “bare å leve”. Hun knytter det “å bli frisk” som en forutsetning for å kunne leve “et vanlig liv”.

Å: Hvis du skulle gi noen råd til noen andre som kanskje har opplevd noe av det samme som du har opplevd. Hva ville du ha sagt da?

E5: At ikke de skulle gi opp. Og hvis de trenger hjelp så må de ta sjansen og få hjelp. For om de er dum nok til å vente, sånn som jeg, og ikke ta ordentlig tak, så kan det også gå veldig på psyken. Ta tak! Og ikke gi opp.

Eleven sier at hun har ventet lenge med å få hjelp, at hun tidligere opplevde å ikke bli tatt seriøst, og at det er først nå hun har fått behandling. Hun forteller også, når hun ser tilbake, at hun skulle ønske seg et bedre samarbeid mellom foreldre, BUP og PPT. Den hjelpen hun fikk beskriver hun som:

E5: Vi bare satt og snakka, og så var det det som skjedde. Vi kom aldri noen vei.

**Oppsummering:**

Når informantene forteller om sine drømmer og håp, sitter jeg med inntrykket av at framtiden eksisterer som enten eller. Håpet og drømmen om det problemfrie vanlige livet er beskrevet som “en ordentlig fremtid”, “hoppe på skyer” og “bare å leve”. Elev 5 veksler mellom å ta ansvar selv for å ikke ha fått hjelp tidligere, samtidig som hun forteller om opplevelsen av å ikke bli tatt seriøst av de som skulle hjelpe henne. Jeg tolker det slik at hun opplevde mangel på anerkjennelse fra hjelperne (Schibbye, 1996). Hun beskriver også noe om hjelp som opplevdes som “bare snakking” og et savn av samarbeid mellom de som prøvde å hjelpe henne. Jeg ønsker å se nærmere på disse begrepene sett opp mot det som motiverer og gir mening for elevene i en skolehverdag og i en tenkt hverdag etter skoletiden er ferdig. I drøftingsdelen vil jeg se på spenningsforholdet mellom den erfarte virkelighet i skolen og egne forestillinger og forventninger om framtidig samfunnsdeltakelse hos elevene (Skjervheim, 1996b).

**Begrepspar knyttet til drømmer og håp; frisk/syk, yrkesmulighet/kompetanse, trivsel/inntekt, idivid/system, mål/ønsker, hjelp/ansvar**





## 5. Refleksjon

Arbeidet med tematiseringen av den transkriberte teksten førte med seg et utvalg av begreper sammensatt av ord som informantene brukte og ord som jeg har lagt til, i forsøk på å skape en faglig retning på teksten. For å skape en struktur som gjør at oppgaven også kan leses av andre fagpersoner, ønsker jeg å ta med noe av min egen tankeprosess i arbeidet. Grunnlaget for teksten er basert på de kvalitative forskningsintervjuene og elevenes fortelling. I denne sammenhengen danner intervjuene det empiriske grunnlaget for oppgaveteksten. Det teoretiske grunnlaget, dekonstruksjon og det narrative perspektivet, vil ligge som et bakteppe og er styrende for valg underveis i skrivingen. I drøftingsdelen ønsker jeg å knytte eget innsamlet datamateriale til annen relevant forskning og litteratur innenfor fagfeltet. For å sette begrepene inn i en større sammenheng er det nødvendig med en tilpasning i form av et strukturert oppsett for å få en oversikt over hva som skal drøftes. Prosessen bærer preg av en kontinuerlig avveining av hva det som gis oppmerksomhet går på bekostning av (Steinnes, 2006, Somekh og Lewin, 2005). Det er en reell risiko for å miste det som er meningsbærende underveis, og jeg kan noen ganger kjenne en *uro* for at det jeg nesten hadde taket på, glipper ut av hendene mine. Det er ubehagelig, fordi jeg ønsker å formidle noe jeg opplever som viktig.

På bakgrunn av dette, tenker jeg at det kan ses på som etisk ansvarlig forskerattferd (Kvale og Brinkmann, 2015) å synliggjøre denne sårbarheten som gjør seg gjeldende i møte med spørsmål som handler om menneskelighet. I møte med spesialpedagogiske problemer i praksis kan jeg også få den samme uroen, som vanskelig lar seg definere gjennom språk. Uroen oppstår som oftest i paradoksale situasjoner, i møte med problemer uten løsning og dilemma som ikke lar seg løse uten at det går på bekostning av noe annet. Uroen kan være som en magesfølelse av at noe skurrer, noe som ikke helt stemmer, eller noe som ikke blir helt bra til tross for at alt har blitt gjort tilsynelatende riktig.

Uroen, tvilen og frykten blir slik sett noe vi skal ønske velkommen; gaver som hindrer satsing på noen form for endelige løsninger, og som resolutt sender ansvaret tilbake til den enkelte aktør. Slik må alle, virkelig alle, fra storpolitikken til den enkelte i skolegården ta et individuelt ansvar (Nordtug og Steinnes, 2020)

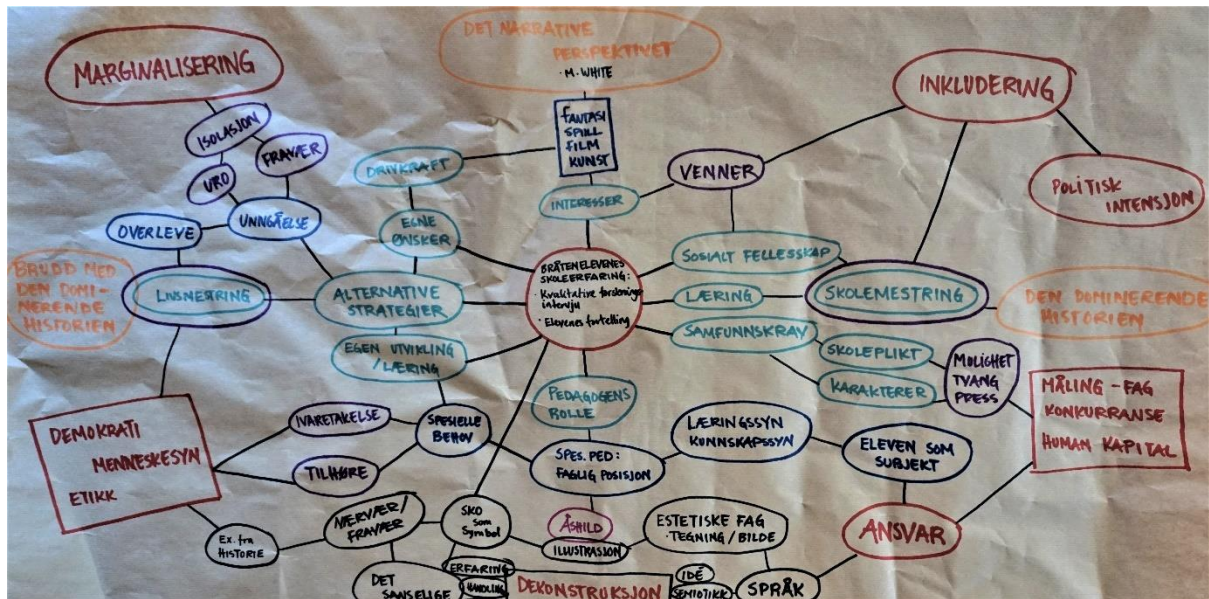
Derrida (2004, 2005, 2006) og dekonstruksjon er brukt som teorigrunnlag i oppgaven, og gjennom denne teorien løftes standpunktet om at den sanselige opplevelsen av uro kan forankres som noe mer enn en erfaring fra egen praksis. Gjennom å anerkjenne denne følelsen som profesjonell, mener jeg å kunne bidra til å møte det problematiske i praksisfeltet på en annen måte enn hvis jeg undergravde den. Jeg ønsker at oppgaven skal være et bidrag til den

---

spesialpedagogikken som kjemper for forskjelligheten, og som viser det individuelle ansvaret for å oppriktig legge til grunn hva vi baserer praksis på (Steinnes, 2010). I arbeidet med oppgaveteksten opplevde jeg en fare for at det praksisnære skulle forsvinne på bekostning av det teoretiske. Ved hjelp av noen tankekart vil jeg forsøke å synliggjøre noe av min egen prosess som har foregått underveis i arbeidet med skrivingen. Dette er for å ta leseren med inn i de valgene som ligger til grunn for strukturen i drøftingsdelen. Derrida skriver i *Différance* at man pleier å si at «tegnet representerer det nærværende i dets fravær», men at språkssystemet er bygd opp av forskjeller, og at det er forskjellene som gir mening til begrepene (2006:103). I fraværet av *praksisen*, de pedagogiske handlingene, som i denne sammenhengen utgjør det meningsbærende, står teorien og oppgaveteksten som en invitasjon til å gi leseren tilgang til informantenes skoleerfaringer ut fra samtale som har funnet sted i intervjuene. Forskjellene mellom det talte og det skrevne vil danne et mellomrom som leseren tar del i, gjennom arbeidet med transkribering og utvalg i tematisering og drøfting. Jeg ønsker å gi leseren en mulighet og et ansvar for måten teksten leses på, og hvordan begrepene tillegges mening i drøftingen. Måten teksten leses på vil alltid kunne utfordres, fordi teksten dekonstruerer seg selv, og ny mening kan oppstå avhengig av hvordan tekst leses. I tillegg vil jeg forsøke å formidle «fravær av nærvær» gjennom tegn og illustrasjoner som viser en annen type erfaring enn skrift som representasjon for samtalen i intervjuene.

## 5.1 Tankekart

En tidlig skisse til et tankekart (figur1) viser hvordan jeg har forsøkt å planlegge oppgaven som helhet. Jeg har ikke digitalisert skriften fordi noe av det umiddelbare og sanselige som tegner seg med tusj på gråpapir gir et skissepreget uttrykk. Papiret er krøllete fordi det har ligget sammenbrettet. Rett etter intervjuene og før tematiseringen noterte jeg stikkordene: “Det narrative perspektivet” og “dekonstruksjon” som danner en midtakse gjennom oppgavens hovedfokus som er “elevens fortelling om egne skoleerfaringer”. På tvers av dette danner “inkludering” og “marginalisering” to av ytterpunktene, i tillegg til “måling, fag, konkurranse og human kapital” og “demokrati, menneskesyn og etikk” som til sammen danner en firkant. “Politisk intensjon” og “ansvar” er markert med samme farge. “Livsmestring” er satt opp mot “skolemestring”, og nettverket er et første forsøk på å skape refleksjon om forbindelsen mellom disse begrepene.



Figur 1: Tankekart

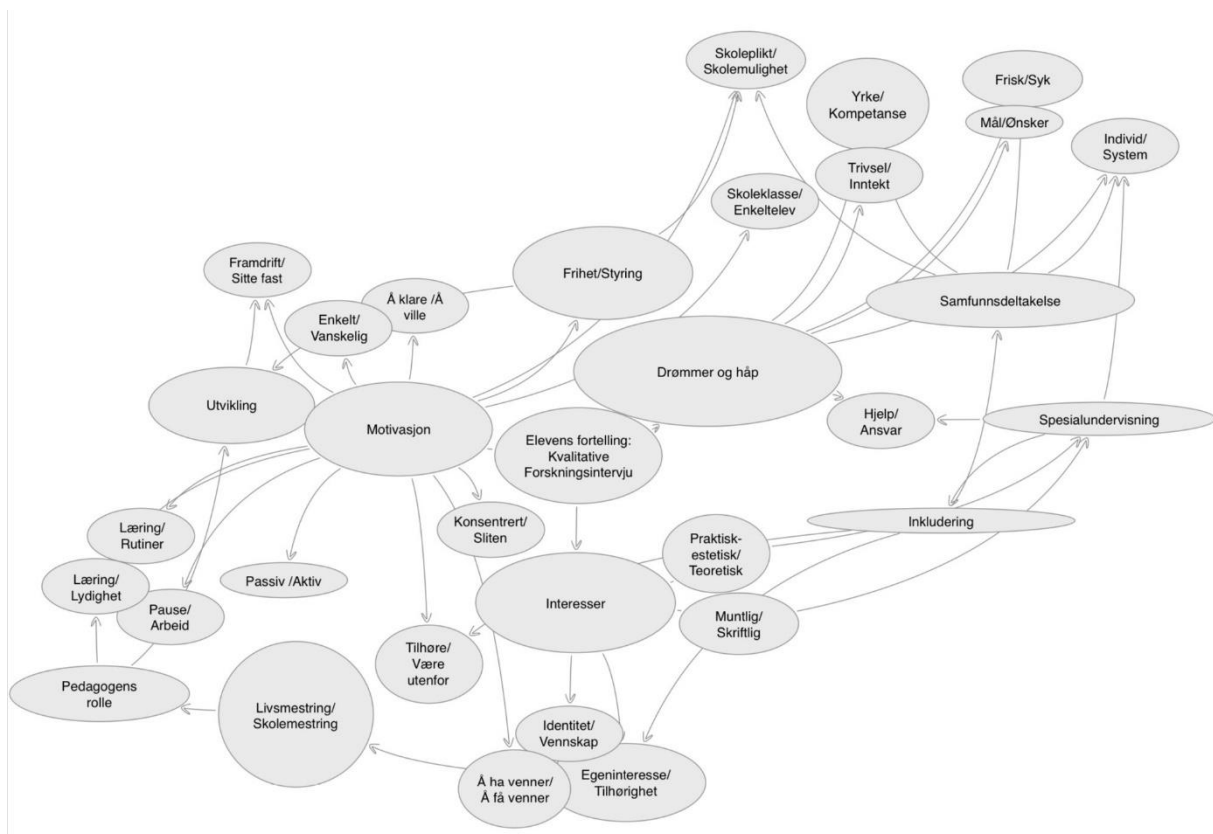
Tematiseringsarbeidet førte med seg noen andre begreper valgt ut fra det gjeldende datamaterialet. Noen av begrepene er overlappende og temaene er forbundet med hverandre på en måte jeg ønsker å vise. Den overliggende idéen og begrepene fra tematiseringsdelen kan hjelpe meg videre i arbeidet med oppgaveteksten som helhet. Begrepene fra tematiseringsdelen kan struktureres på en slik måte at de peker videre til aktuelle begreper fra annen forskning og litteratur som er valgt ut og brukt i oppgaven. Med annen forskning mener jeg for eksempel Bunting og Moshuus (2017) som argumenterer for å forske på skoleavbrudd i videregående opplæring som et samspill eller møte mellom individet og systemet, og ikke nødvendigvis vektlegge bestemte risikofaktorer. I denne undersøkelsen søkes det å legge til rette for at ungdommene kan fortelle sine historier med sine egne ord og på sin måte. Gjennom å finne forbindelser til denne typen forskning, mener jeg å bidra til å gjøre elevenes fortelling “tykkere” (Kvale og Brinkmann, 2015). Tankekartet (figur 2) inneholder begrepene jeg hentet fra arbeidet med tematiseringen.



Figur 2: Tankekart

Begrepene fra tematiseringen kan leses som at “tilhørighet og vennskap” er noe elevene snakker om i flere sammenhenger og at det kan sorteres ut som begreper knyttet til både interesse og motivasjon for skole. Elevenes opplevelse av tilhørighet kan peke i retning av hva som oppleves “inkluderende/marginaliserende” i skolesammenheng. Alle informantene fortalte at de likte praktisk-estetiske og muntlige oppgaver bedre enn teoretiske og skriftlige oppgaver. Dette er også knyttet direkte til elevenes interesseområder. I drøftingsdelen kan jeg la dette peke mot hvilket “kunnskapssyn og læringssyn” som er gjeldende i styringsdokumenter for skolen, og reflektere over i hvilken grad det kan være rom for ulik praksis innenfor et skolesystem og hva spesialundervisning kan være (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene bruker ulike ord for å beskrive hva som hjelper dem til “læring og utvikling”. Felles for alle er at de mener at skolen er til for læring og læringen er knyttet til “skolefag”, “lærerens rolle”, hva de klarer selv og hva de klarer sammen med klassen sin. Flere av informantene understreker “pausen” og å “bli sett” som en viktig forutsetning for å kunne klare

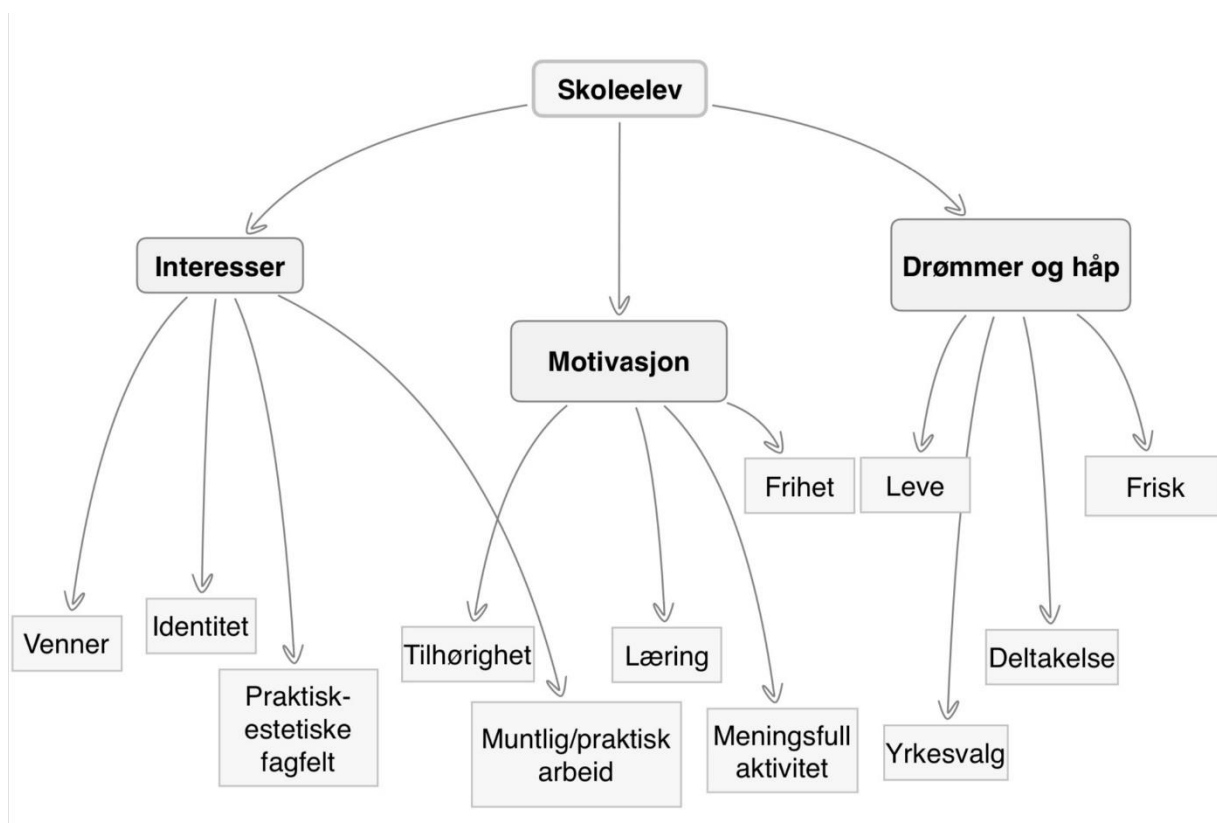
å arbeide med skolefag på skolen. Læreren er en representant fra systemet og et symbol på hvordan styringen er, hvor ofte man kan ta pauser, og hvor mye eller hva man lærer. Med ulike ord og med ulike innfallsvinkler sa alle elevene at de så for seg en fremtid hvor de ønsket å bidra i samfunnet og tilhøre et fellesskap. Hva som gir mening for hver enkelt elev og hvordan dette kan være et bidrag inn i et samfunn, krever en grunnleggende refleksjon om skolens intensjon som system. Faren for at «systemer som i kraft av sine gode intensjoner nærmest blir umulig å kritisere» og dermed kan «kamouflere handlinger som representerer omfattende bruk av makt, manipulering og tvang» er vanskelig håndterbar tematikk og krever oppgjør med grunnleggende verdispørsmål og hvordan bestemte strukturer lett kan tas for gitt i et samfunn (Weihe, 2008:123).



Figur 3: Tankekart

I det neste tankekartet (figur 3) har jeg forsøkt å “bygge ut” begrepene til et tankespinn i retning av hva inkluderende opplæring kan være. I et slikt arbeid merker jeg at det kan være en fare for at den opprinnelige kontakten med informantene svekkes og at de teoretiske og idealistiske begrepene virker tilslørende på fortellingen om elevenes skoleerfaring. Siden jeg

ønsker å holde fast på det praksisnære utgangspunktet, var det nødvendig for meg å heller “bygge ned” til det som var utgangspunktet og sette søkelys på noen få nøkkelbegreper som jeg mener kan belyse flere. Det blir også nødvendig i drøftingsdelen å gå tilbake til den transkriberte teksten for å sette elevenes uttalelser inn i sammenhengen om hva som er inkluderende/marginaliserende undervisningspraksis.



Figur 4: Tankekart

I drøftingsdelen vil jeg ta utgangspunkt i nøkkelbegrepene fra tematiseringen (figur 4), gå tilbake til den transkriberte teksten og forsøke å sette opp en faglig ramme som synliggjør en bestemt posisjon innenfor spesialpedagogikken. Denne posisjonen vil jeg komme fram til gjennom å bruke tekster fra blant annet Skjervheim (1996a, 1996b, 1996c) som utgjør en motvekt til den individfokuserede problemforståelsen som for eksempel kommer til syne i ekspertgruppens rapport om inkluderende fellesskap (Nordahl, 2018). Oppgaven er ment som et innspill i debatten om hva inkluderende opplæring kan være.





---

## 6. Drøfting

*Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018) er en rapport fra en ekspertgruppe utnevnt fra kunnskapsdepartementet for å vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, skole og videregående opplæring. Selve opplevelsen av økt inkludering er satt søkelys på i målsetningen for utarbeidelsen av rapporten, og begrepet *opplevelse* brukes i problemstillingen for denne masteroppgaven: **“Hvordan opplever ungdom som er i et behandlingsforløp i ungdomspsykiatrien betydningen av skole?”** Opplevelsen er knyttet til en persons subjektive erfaring, enten det henger sammen med ytre sansepåvirkning, emosjonell tilstand, tankeprosesser eller motivasjon. I denne sammenhengen ønsker jeg også å reflektere over hva som legges til grunn for en målsetning om opplevelse av økt inkludering i skolen. Eksistensgrunnlaget for målsetningen i Nordahl-rapporten (2018) kan leses som at noen elever må ha en opplevelse av marginalisering, for så å kunne oppleve økt inkludering. Hvis elevenes subjektive opplevelse skal tas på alvor, mener jeg at det er en forutsetning at elevenes fortelling løftes fram, og at det gis mulighet for å gå inn i de grunnleggende strukturene for hva spesialpedagogisk praksis med økt inkludering innebærer. For å kunne si noe om hva et inkluderende skolesystem skal være, må det samtidig stilles spørsmål om *hvem* systemet er til for (Tomlinson, 2017).

Gjennom oppgavens drøftingsdel vil jeg forsøke å svare på hovedproblemstillingen, og samtidig reflektere over hvordan skoleopplevelsene kan ha noe å si for hva inkluderende opplæring kan være, med tanke på elevenes framtidige samfunnsdeltakelse. Jeg har tatt utgangspunkt i elevenes egen fortelling og tar også i bruk Skjervheims tekster (1996a, 1996b, 1996c) for å gi et annet teoretisk perspektiv til inkludering enn det Nordahl-utvalget baserer sin rapport på. Jeg har knyttet drøftingen og mitt eget datamateriale til et forskningsprosjekt som handler om elevers egne historier om skoleavbrudd i Norge (Bunting og Moshuus, 2017), og vil forsøke å flette dette sammen til et faglig argument, med *håp* om å delta i debatten om *inkludering i skolen*.

Ekspertgruppen skriver om inkludering ut fra styringsambisjoner om å “oppmuntre og stimulere alle barn og elever” med intensjon om et “bedre samfunn”.

Et inkluderende barnehage- og skolemiljø forventes å oppmuntre og stimulere alle barn og elever. Målet er meningsfull deltagelse og en opplevelse av tilhørighet. En vanlig misforståelse av begrepet er at det handler om at alle elever alltid skal befinne seg i samme rom og undervises av samme lærere. Denne definisjonen gir et altfor snevert bilde og gir ikke rom for våre målsetninger om et bedre samfunn (Nordahl, 2018:25).

Jeg vil sette søkelys på fortellingene til elevene på Bråten, og knytte dette til målet om “meningsfull deltakelse” og “opplevelse av tilhørighet”. Det kan synes som at Nordahl-rapporten i dette sitatet knytter inkluderingsbegrepet direkte til undervisningsbegrepet. Jeg ønsker å se nærmere på elevfortellingene for å forstå mer om hva et inkluderende skolemiljø kan være. Jeg vil hovedsakelig bruke rapportens del om grunnskole for å sammenlikne kunnskapsgrunnlag og spesialpedagogisk ståsted i oppgaven (Nordahl, 2018). For å kunne gå nærmere inn i temaet, vil jeg gå tilbake til teksten fra de transkriberte intervjuene for å skape en faglig forbindelse. Elever som mottar spesialundervisning beskrives hos Nordahl ut fra overskrifter som “diagnose og vanske”, “atferd, motivasjon og relasjoner”, “elevers kjønn”, “sosial bakgrunn”, “læringsutbytte”, “læringsmiljø og trivsel” (2018:113).

Elevene med spesialundervisning skiller seg fra andre elever på flere måter (Haug, 2017. Nordahl, 2018:114). Elevene har ofte lavere trivsel, lavere motivasjon og arbeidslyst, lavere engasjement, mindre selvhverdelse og selvkontroll og svakere relasjoner til medelever. Elevene kan også ha utfordrende atferd. Det er en tydelig sammenheng mellom lave skår på disse områdene og lave faglige prestasjoner.

Beskrivelsen gjelder den elevgruppen som mottar spesialundervisning, men det beskrives også at det er flere enn de som får spesialundervisning som skårer lavt på disse områdene. Dette rommer både allmennpedagogiske og spesialpedagogiske dilemmaer, og jeg skal forsøke i oppgaven å tydeliggjøre hva som skiller spesialpedagogiske dilemmaer fra allmennpedagogiske. Drøftingen løfter spørsmålet om hvorfor det er nødvendig å ivareta de spesialpedagogiske perspektivene for å ha mulighet til å nå målet om *opplevelse* av økt inkludering. Alle informantene i oppgaven tilhører kategorien elever som mottar spesialundervisning, og gjennom drøftingsdelen er jeg interessert i å sette elevenes erfaring i sammenheng med “lavere trivsel, lavere motivasjon og arbeidslyst, lavere engasjement, mindre selvhverdelse og selvkontroll, og svakere relasjoner til medelever”. Måten dette er skrevet på, er interessant for oppgavens hovedproblemstilling fordi det indikerer at opplevelse kan måles opp mot en gitt standard som er “andre elever” enn de som mottar spesialundervisning. Det *spesielle* i spesialundervisnings-begrepet kan synes å undergraves allmennpedagogiske prinsipper som “det gjennomsnittlige barnet”, med behov for riktige tiltak og metoder for å oppnå en bestemt type resultat. Hvis en bestemt type resultat er målet, lurer jeg på hvordan elevens subjektive opplevelse samtidig kan være målet, uten at virkeligheten forenkles betraktelig ut fra styringsambisjoner.

Jeg er interessert i spenningsforholdet som oppstår i ungdommenes egen opplevelse av skole, og hvordan tanken og idéen om skole blir stående i konflikt med den erfaringen ungdommene

---

selv har fra egen skolegang. Den overliggende idéen om hva skole skal være; og som i stor grad er i samsvar med den politiske intensjon, gjør seg i datamaterialet gjeldende som et håp eller et ønske. Den erfarte virkelighet framstår annerledes. For eksempel hadde alle informantene gledet seg til å begynne på skolen, men flere forteller historier om hvordan skolen raskt ble forbundet med noe annet enn det det skulle være, og at de følte seg «utenfor» allerede i 1. klasse eller tidlig barneskole (Skjervheim, 1996b). I likhet med forskningsprosjektet til Bunting og Moshuus (2017) som handler om skoleavbrudd, beskriver ungdommene opplevelser forut for skolefraværet som avgjørende. De komplekse prosessene som ligger til grunn for skolefravær, kan også i datamaterialet knyttes til sosiale prosesser utenfor skolen.

Kategoriene “diagnose og vanske”, “atferd, motivasjon og relasjoner”, “elevers kjønn”, “sosial bakgrunn”, “læringsutbytte”, “læringsmiljø og trivsel” som brukes av for eksempel Nordahl (2018) kan problematiseres som språklige, og på en slik måte åpne for alternativ lesning med en dekonstruktiv tilnærming. «Den språklige vendingen» representerer et skifte fra å tenke at språket er en representasjon av virkeligheten, til å tenke at språket skaper virkeligheten (Meyer, 1994). White (2006a, 2006b) hevder at subjektet forandres i takt med de fortellingene vi omgir oss med. Elever som mottar spesialundervisning, i dette tilfellet informantene, beskrives derfor under overskriftene «interesser», «motivasjon», «drømmer og håp». Overskriftene kan leses som en opposisjon til en problemforståelse knyttet utelukkende til individet, i en type skriving som søker å åpne rom for en annen fortelling (Somekh og Lewin, 2005).

E4: De prøver å møte deg på dine kår da, altså jeg har aldri sittet i et klasserom og lært noe som helst, i 90 % av livet mitt da. Alt jeg hadde lært var jo via foreldrene mine eller internett eller andre venner eller et annet sånt da. Det var nytt for meg egentlig. Kommet inn i en klasse og “dette skal du lære”. De tilrettelegger så jeg skal gjøre det best mulig da. Jeg har ganske store problemer med å sitte i en klasse, sitte på stolen og “dette skal du lære”.

Drøftingen utspiller seg i tekstrommet mellom «uttrykk og betydning» av skole for ungdommene, i forsøk på å aktivt gi begrepene mening (Kristoffersen og Simonsen, 2008). Relasjonen mellom *alle* begrepene representerer et fortolkningsoverskudd som er avgjørende for meningsdanningen (Derrida 2004). Leseren vil ut fra et slikt tankesett være en aktiv del i formidlingen av teksten, gjennom å lese med åpenhet, slik at «det andre» kan komme fram (Pålshaugen, 2005).

## 6.1 Interesser

Interessene til informantene er rollespill, teater, venner, dataspill, trening, film, tegning, bilder og foto. I tillegg liker alle å lytte til musikk, og en sier hun liker å synge. Når det gjelder skoleaktivitet vektlegger alle informantene at de liker muntlig samtale og praktiske oppgaver bedre enn skriftlige. Dette forteller noe om hver enkelt, men det forteller også noe mer om elevene som samlet gruppe. Ut fra dette temaet vil jeg gå nærmere inn og undersøke hvordan disse interesseområdene kan være med på å si noe mer om venner, identitet og skoleaktivitet for elevene. Jeg har valgt begrepene fra intervjuene som kan være med på å belyse skoleopplevelsen med utgangspunkt i interessene til elevene.

Hva elevene legger i betydningen av **skole** og hva som karakteriseres som **fritid**, kan **settes i sammenheng med læring og lek**. *Den frie leken* er knyttet til den pedagogiske tradisjonen etter Rousseau har en grunntanke om at «man kjenner ikke barndommen» (Hausstätter og Vik, 2016:42). I motsetning til tradisjonen etter Locke som innebærer å forme barnet etter samfunnskrav og tanken om at alle barn har muligheten til å lære det samme, vil arven etter Rousseau innebære å «foredle det mennesket barnet allerede er». En slik posisjonering relaterer seg til det White (2006a) kaller «ikke-vitende» posisjon, og motsatsen skisseres av Skjervheim (1996c) som «pedagogikkens grunnlagsproblem». I en slik pedagogisk ramme, mener jeg at interessefeltene til elevene som utgjør en læringsarena på fritiden, er et «mulighetsrom» for ungdommene med tanke på framtidig samfunnsdeltakelse (Jansen, 2013).

Når Barthes (2001) skriver om bilder, og analyser av bilder, handler det om å utlevere noe av seg selv. «Bildet er dét jeg er utestengt fra» sier han (2001:169). Det kan oppleves som umulig å si noe om bilder, at det ikke er en *kode* å ta fatt i. Barthes sammenligner bilder med døden, fordi det er ingen erfaring å hente. Når det likevel gjøres, understreker han det fotografiske paradokset. Det er «kontekster» som kommenteres, kombineres og settes i system (Kristoffersen og Simonsen, 2008). Fascinasjonen ligger i narrasjonen, i filmen som ikke finnes, i historiene vi spinner rundt et bilde. Slik det fotografiske bildet er uhåndterlig og umedgjørlig fordi det ikke har en kode, blir virkeligheten tilsvarende i ukodet versjon. Fotografiet kutter forbindelseslinjene, det stanser verden i dens bevegelse, og kan tilfredsstille et kontrollbehov. Ubefag som kan oppstå ved å bli fotografert ubeleilig, beskrives hos Barthes som «en mikro-opplevelse av døden» (2001:170). Kontrollen, forstått som å rense ut all negativitet, ligger i at bildet så sterkt vil ha identifikasjon. Vi står i fare for å ikke kjenne oss igjen i bilder som tas av oss når identiteten vår er ivaretatt av andre. Hvis historier som

---

fortelles om oss ikke er våre egne, kan rammene holde oss inne i en kanskje uønsket fortelling. Forbindelseslinjen til en selv er kappet over, og forbindelsen i tid er borte. Måten informantene snakker om skole, minner meg om et bilde av virkeligheten i ukodet versjon. Å gjenkjenne skole som et bilde på en idé, utrensket for negativitet, kan føre til at bildet er uhåndterlig i virkeligheten og gi erfaringen av å stå utenfor (Barthes, 2001).

Å: Hva synes du er bra med å gå på skole? For deg?

E3: Man lærer. Eller man skal hvertfall det.

Å: Lærer DU av å gå på skole?

E3: Ikke så mye.

### 6.1.1 Praktisk-estetiske fag

Praktisk-estetiske fag er en samlebetegnelse for skolefagene kunst- og håndverk, mat- og helse, kroppsøving og musikk. En av elevene sier at han liker «alt» med kunst- og håndverksfaget, eksemplifisert med «å lage ting og tegne». «Cosplay» og «spill» er type aktivitet som forbindes med performance-kunst, fantasi og fiksjon. En annen uttrykker interesse for «Film. Filosofi. Sånne typer ting». Alle elevene lytter aktivt til musikk. Enkeltvis og samlet kan uttalelsene peke i retning av at elevene tiltrekkes av et kunnskapssyn som tilhører de **praktisk-estetiske** fagfeltene, og som kan stilles i opposisjon til det etablerte kunnskapssynet som ofte tilhører en **teoretisk** tradisjon i skolesammenheng. Med teoretisk tradisjon menes i denne sammenheng at sannhet som gjelder kunnskapens vesen er gitt på forhånd og at jakten på generelle teorier er det vesentlige. Den type teoretisk tradisjon det siktes til, forbindes med den naturvitenskapelige kunnskapstradisjonen, og kan også i denne sammenhengen betegnes som instrumentalisme og teknologi (Skjervheim, 1996a). *Kunstdidaktikk* er et begrep som knyttes til den pedagogiske delen av kunstfagene hvor formidlingspraksis diskuteres. Begrepet knyttes til den såkalte «educational turn»-tenkningen som i det europeiske kunstfeltet fra tidlig 1990-tall har tilført kritiske tilnærminger, og det etablerte kunstsyn ble utfordret (Aure og Bergaust, 2015:8). Et åpent kunstdidaktisk perspektiv vil kommunisere med samtidskunsten og kunne tilby nye muligheter for samfunnsrelevans, både som skolefag og estetisk praksis i en videre samfunnsmessig sammenheng. Interessen for utdanning som tema, og at læring og kunnskapsutvikling også blir kjernen i kunstnerisk undersøkelse, er utgangspunktet for hvorfor begrepet kunstdidaktikk

kan ses på som fruktbart. Begrepet søker å stille spørsmål om *gyldighet* innenfor et fagfelt. Kunstdidaktikk og *Spesialpedagogikk* er to forskjellige begreper innenfor to ulike fagterminologier. Slik jeg leser spesialpedagogikk, kan meningsinnholdet dannes parallelt med kunstdidaktikk, og fagfeltene kan knyttes sammen på en måte jeg ønsker å gi oppmerksomhet. I katalogteksten til *lære for livet* på Henie-Onstad Kunstsenter i 2013 utfordres samtidens etablerte kunnskapsregime, forankret i Pisa-undersøkelsene, med målbar kunnskap og tilhørende testpraksis.

Skolen er et maktapparat, og sannsynligvis den offentlige institusjonen med mest effektiv innflytelse over befolkningen. Skolekritikk fungerer derfor som samfunnskritikk. Men den overordnede offentlige debatten om skolens rolle og betydning for samfunnet er i dag erstattet av en rekke «små» debatter; om elevenes prestasjoner, om segregering, om skolebespising, om lekser. Dette er viktige diskusjoner, men de gjør oss ikke i stand til å se utdanning og dannelse i en større sammenheng. Vi trenger de store spørsmålene, om kunnskap, om læring og sameksistens (Aure og Bergaust, 2015:9).

Forskningens rasjonalitet gjenspeiler det samme, med «poeng- og tellekantsystem» som danner grunnlaget for et kunnskapsregime preget av konkurranse (Bregnballe og Øvrelid, 2011). «Skolekritikk som samfunnskritikk» betegnes også av Schaanning (2019), basert på skolekritikken som fant sted på 1960- og 70 tallet. Her trekkes det fram at mye av kritikken som fant sted i dette tidsrommet også kan gjelde for dagens kritikk av skolen som konkurransearena med et kunnskapssyn preget av forestillingen om at myndighetene må lage planer som regulerer hva alle barn skal kunne til enhver tid. Hvis elevenes prestasjoner utelukkende skal måles gjennom tester og eksamener, kan samfunnet som helhet tape annen type kunnskap som kanskje ikke gis oppmerksomhet i like stor grad.

E2: Oppgaver, jeg synes litt forskjellig og sånn. Litt variering.

Å: Mellom å skrive og lese og tegne eller hva liker du?

E2: For eksempel nå hadde vi KRLE og da snakka vi og sånn.

Å: Du liker å snakke om ting?

E2: Ja.

Kunstnerisk praksis kan for eksempel ses på som noe mer omfattende enn å fysisk utføre kunstverk, med en type praksis der refleksjon og fleksibel utveksling mellom deltakere inngår. Derrida løfter spor fra den sokratiske samtalen i sin forståelse av skrift (2006). Politiske, sosiale og kulturelle fenomener, konflikter og behov som oppstår i samfunnet undersøkes, behandles kritisk og reflekteres over i ulike prosjekter som presenteres i samtidskunsten. Det

---

estetiske omgir oss og rammer inn livet vårt på mange ulike måter. Estetiske aspekt kan være uttrykk for makt eller kilde til konflikt, men også gi nye former for opplevelse og forståelse som skaper ny innsikt på både individ- og samfunnsnivå. Med en slik argumentasjon, kan estetisk praksis gi grunnlag for kunnskaps- og meningsutvikling, alt avhengig av hvordan vi gir de estetiske fagene oppmerksomhet, også språklig (Aure og Bergaust, 2015).

I etterordet til *Sannheten i Maleriet* (Derrida, 2004:246) stilles det spørsmål om hvordan Derrida beveger seg fra tenkingen om tegnene og inn i det estetiske felt. Det vises til en katalogtekst til en utstilling i Louvre i 1990 der han reflekterer om de ubestemmelige grensene mellom erindring og glemsel, lys og mørke, nærvær og fravær. Derrida vil ikke skille disse motsetningene, men forsøker å vise hvordan de aldri kan tenkes uten hverandre. Det er et spill mellom det som «kan vises og det u-viselige som gjør visningen mulig». Derrida (2004:247) skriver også om «rammen» og om verket og konteksten som glir over i hverandre. Forsøket på å avgrense verket, og vise hvor det begynner og slutter, baserer seg på en illusjon. Derrida stiller spørsmål om «sannhetens sannhet», og at verket ikke kan ses på isolert uten en sammenheng. Flere av maleriene til Magritte er brukt som eksempel, hvor det refereres til at «surrealismens teori var full av idéer lånt fra psykoanalysen» (Derrida, 2004. Janson 1978:117). Surrealismens mål som kunstretning var å frigjøre seg fra estetisk eller moralsk hensikt, og skyve fornuften til side for å slippe følelsene, drømmene og fantasien fram. Magritte sine bilder viser ofte gjenstander i situasjoner som er uvanlige for betrakteren. Han satte nye navn på velkjente ting, for eksempel sko kunne få navnet måne, for å «utfordre vår bevisstløse godkjenning av gitte sammensetninger» (Paulsen, 1999:40). Derrida skriver at det alltid er «nødvendig å reservere et slags fortolkningsoverskudd» eller et «lesningssupplement, som sant og si er avgjørende» (2004:41).

Utgangspunktet er innsikten i at kulturelle strukturer med nødvendighet er grunnlagt på makt, og at enhver sikkerhet løses opp gjennom en dekonstruktiv tilnærming når logikken følges helt til den bryter sammen (Steinnes, 2010). Sannheten blir sånn sett «lokal, sårbar og historisk forankret» (Derrida, 2004:248). Det er en stor utfordring for oss mennesker å tenke på en ny måte som bekrefter «forskjellighet»; på en måte som ikke prøver å fjerne egen og andres forskjellighet. Forskjellighet kan skape aggresjon, ekstrem nasjonalisme, fremmedfrykt og ekskludering. For å respektere andres forskjellighet, må vi samtidig bekrefte vår egen, og det er denne erfaringen *kunsten* og poesien kan fortelle noe om på en annen måte enn teknologien (Steinnes, 2010).

En av de spontane livsytringene som beskrives som grunnleggende menneskelig, er *talens åpenhet* (Løgstrup 2010). Som motsvar introduseres begrepet *kretsende tankefølelser* om fenomener som bryter ned og ødelegger livsytringene. De kan bli altopplukende og fjerne oss fra andre mennesker og andre sider ved livet.

E3: Jeg ble fortere irritert over ting. Sleit med lekser. Slutta å snakke i timene. Slutta å snakke med folk generelt. Bortsett fra de aller nærmeste, som foreldre og familie. Holdt meg for meg selv for det meste.

Å: Slutta du å gå på skolen?

E3: Det var ikke før 7.klasse.

### 6.1.2 Venner

Alle informantene har venner som de blant annet kommuniserer med via sosiale medier og spill. Med venner menes både nære venner og bekjente. Felles for alle er at de har blitt kjent med vennene sine også på andre arenaer enn gjennom skole. For eksempel gjennom cosplay, teatergruppe, spill og i nabolag. Interessene og vennskapene henger sammen og bygger på å ha noe felles. Cosplay-miljøet består i å skulle kle seg ut som karakterer sammen. Poenget med aktiviteten er at andre deler samme entusiasme og glede gjennom å være med, og at dette er en slags livsstil som holder miljøet sammen. Det mest positive med teatergruppeerfaringen til en av informantene er at hun har møtt en venn der, som hun har “vært venner med skikkelig lenge nå”. Hun kommer også en ekstra dag på skolen for å være med å se på teater. På den måten, kan det virke forsterkende at vennskapene forbindes med aktiviteten som igjen som styrker interessen for selve aktiviteten. Spill er også et eksempel på dette hos en elev, som forteller at han har noen venner som han også spiller med. Det handler mye om spill-interessen i seg selv, men også at han kan dele interesse med noen som også kan språket knyttet til aktiviteten. Når han skal fortelle meg om hva han spiller, er det tydelig at vi begge skjønner at jeg ikke kan spesielt mye om temaet. Han bruker ord som “PC-spill” og “skytespill” og tilpasser språket etter hva jeg har mulighet til å kommunisere om. Grunnen til at jeg forstår at han tilpasser språket, er fordi jeg prøver å spørre mer om hvilket spill han spiller. Han går ikke inn i temaet som å si hva spillet heter, eller bruker begreper som tilhører spill-verdenen. Han stopper ved «skytespill», og markerer en slags bestemthet i at han ikke kommer til å snakke mer om spillet. Jeg aner en underliggende kompetanse om denne type spill som jeg ikke kan vurdere, men som jeg likevel ønsker å anerkjenne og løfte fram i denne drøftingen.



---

En av de andre informantene beskriver at han liker «å snakke med venner». Han har flere venner fra nabolaget, området han kommer fra, men han har ikke blitt kjent med dem på skolen. Ut fra dette kan jeg lese at denne elevgruppen trekkes mot aktiviteter som rommer både egne interesser og skaper tilhørighet til andre. Når han forteller meg at han «liker å snakke med venner» er «film og filosofi» temaer han nevner som han liker å snakke om. I sitatet under merker jeg meg at han ikke vil kalle det hobby eller fritidsaktivitet, som jeg legger opp til i spørsmålet. Skillet mellom «skole og fritid» synes ikke som noe avgjørende for aktiviteten. Svaret hans: «Det er en måte å si det på, ja», tolker jeg som at han ser film (sammen med venner) når det passer for han og vennene, helt uavhengig av om det er «fritid». Jeg aner en styrke i utsagnet, som er knyttet til identiteten og tilhørigheten til vennene. Det har ingen direkte forbindelse med skole eller skolens tidsrytme å gjøre.

Å: Okey. Spennende. Har du en hobby?

E4: Eh. Nei, jeg ville ikke si det.

Å: Men du ser film på fritida?

E4: Det er en måte å si det på, ja.

### 6.1.3 Tilhørighet

Spesialpedagoger knytter inkluderingsbegrepet til elevenes opplevelser av inkludering (Uthus, 2017). Opplevelsene utdypes til å «systematisk angå elevenes opplevelser av å høre til og å mestre i læringsfelleskapene» (Uthus, 2017:159). Begrepene tilhørighet og mestring dekker i denne sammenhengen et opplevelsesaspekt av inkludering på elevnivå sett fra spesialpedagogers perspektiv. Jeg vil forsøke å knytte **tilhørighet** til elevenes **egeninteresse** og se nærmere på hva elevene sier om hva som skaper tilhørighet for dem i skolesammenheng. En elev sier for eksempel: «Jeg synes at 1. klasse var veldig gøy faktisk. For da hadde jeg en venn». En av de andre sier: «Jeg sleit med å få venner. Eh.(Pause) Bare passa ikke helt inn». Sitatene leser jeg som at opplevelse av tilhørighet også kan være forbundet direkte med om elevene har noen å være sammen med som de også opplever vennskap med. En tredje informant forteller at «Jeg var jo med andre folk på min alder da, men jeg likte det jo ikke. Det var mer fordi “du måtte”. Jeg var med andre folk for ikke å være så alene». Jeg tolker dette som at han var fysisk i læringsfelleskapet, men at relasjonene med jevnaldrende på skolen ikke

opplevdes som vennskap, forstått som å oppleve tilknytning til andre medelever. Den samme informanten beskriver andre **vennskap** han har fått utenfor skolen og i nabolaget.

Et av de viktigste skillene mellom mennesker og dyr er at mennesker har språk. Skjervheim (1996b) mener at hvis vi ikke forstår språket til hverandre, lever vi i hver vår verden uten å ha annet enn overflatisk kontakt. I denne sammenhengen beskrives den treleddete relasjonen mellom «meg, den andre og saken det gjelder». Ved å dele oppmerksomhet på en felles sak, kan mennesker knyttes til hverandre og å få tilgang til «den andre». Vi kan ikke i prinsippet objektivisere oss selv, fordi vi er oss selv og alltid subjektet. Det er mer komplisert når det gjelder «den andre». Hvis vi ser på den andre som et kasus eller et psykologisk tilfelle, er det vanskelig å samtidig ta den andre alvorlig, og uttalelser kan tolkes som påstander, mer enn at vi klarer å dele den samme erfaringen. «Å ta den andre alvorlig» betyr hos Skjervheim å være villig til «å ta den andres mening opp til ettertanke eller diskusjon» (1996b:75). Knyttet til *den etiske fordring* kan dette bety at vi også må ta stilling til hvem vi selv framstår som i møte med den andre (Løgstrup, 2010). Livsytringene, i tillegg til talens åpenhet, er barmhjertighet, medfølelse, tillit og håp (Løgstrup, 2010). Det er menneskelige fenomener som alltid er til stede i relasjoner. Fenomenene beskrives som spontane og suverene, uten baktanker, og kan aldri tjene andre formål.

På spørsmål om hvordan klassesituasjonen opplevdes, knyttet til fortelling fra tidlig barneskole hvor eleven hang ned fra et gelender, sier informanten at: «Nei, jeg bare kjeda meg, hadde ikke lyst til å være i klassen lenger. Jeg husker at de andre klasseelevene var ikke så hyggelig mot meg heller». Noen elever «lærer» at skole ikke er noe for dem, og at dette kan være knyttet til å ikke forstå skolespråket. I forskningsprosjektet til Bunting og Moshuus (2017) settes dette i forbindelse med sosiale relasjoner i og utenfor skolen, og det konkluderes det med at risikofaktorer alene ikke kan forklare hvorfor unge mennesker velger bort utdanning. Komplekse prosesser utspiller seg i de nære sosiale relasjonene til elevene som påvirker deres tilhørighet, og valg for egne liv. Eksempler fra undersøkelsen er at skolen ikke følte som et trygt sted, at de strevde med skolefagene og prøvde å skjule det for medelever, at de har opplevd å bli ledd av og plaget av andre, at de ikke har fått noe hjelp til skolearbeidet hjemme, og at foreldrene har slitt med ulike ting som har påvirket barna i deres hverdag. Gjennom å ikke oppleve tilhørighet med andre på skolen, har det skjedd en gradvis frakopling som har ført til at disse elevene aktivt har valgt bort skole og utdanning, og at dette kan ses i sammenheng med å skape og beskytte seg selv. Ved å følge denne logikken, kan det å velge bort skole for noen være et nødvendig og «livsmestrende» valg.

---

### 6.1.4 Identitet

En informant forteller om at hun tidlig i første klasse følte seg som et “target” fordi hun hadde vist seg “litt sånn svak, på en måte”. En annen elev forteller om kommentarer fra andre elever som hun har tatt med seg videre. Disse minnene har blitt med på å prege hvordan hun ser på seg selv når hun er på skolen. Et eksempel på en slik fortelling er at en medelev spurte henne i tredje klasse “hvorfor er du så stygg og feit?”, etter at hun hadde bemerket at denne eleven “sneik” i køen når de hoppet tau. Den åpenbare urettferdigheten i dette, preger hennes opplevelse av situasjonen. Jeg har inntrykk av at denne følelsen er noe hun forbinder med skole generelt. Den informanten som er en del av Cosplay-miljøet forteller om Cosplay som en slags livsstil, som en måte å leve på og at Cosplay ikke er noe han gjør, men noe han *er*. Ordet er satt sammen av de engelske ordene “costume” og “roleplay”. Å *være* en “cosplayer” betyr at han tar i bruk fantasien, kostymene og rolleleken for å fortelle en alternativ virkelighet om seg selv. Skolegangen vår er nært forbundet med hvem vi er, og hvem vi utvikler oss til å bli (Bunting og Moshuus, 2017). Skole kan tilsynelatende også være sårende og smertefullt nok til at det ikke er oppbyggende for egen **identitet**.

Det kan alltid fortelles andre historier enn de «lidelsesfulle». Gjennom det narrative perspektivet kan man finne frem til et kostyme i «livets karneval» som passer personen bedre, og som stemmer med personens foretrukne måte å leve og være i relasjoner på (White, 2006b:15). Mange kunstnere jobber med denne tematikken gjennom å fortelle historier om identitet på ulike måter. Kunsteren Doig (Searle et al., 2007) hevder at vår tids hukommelse har blitt fotografisk, og kunsteren Cindy Sherman (2013) bruker foto av seg selv i ulike roller for å synliggjøre ulike forestillinger vi har om identitet. Sherman retter oppmerksomheten mot stereotyper som en del av kulturen vi lever i. Å være en Cosplayer, mener jeg kan settes i sammenheng med en slik måte å tenke på, og at ungdommene som lever på en slik måte ønsker å fortelle en alternativ historie om seg selv. Slik Barthes (2001) skriver om fotografiet, kan det stanse bevegelse og kutte forbindelseslinjer i tid. Fotografiet kan kontrolleres, og gi mulighet for å rense ut negativitet. Ungdommens bruk av foto og bilder på egne kontoer i sosiale medier, kan være en måte å verne om egen identitet og fortelle en foretrukket virkelighet om seg selv. I denne sammenhengen vil jeg trekke en forbindelseslinje til begrepsparet **frisk/syk** (ref. 6.3.4) og de ulike kontekstene som kan utgjøre rammer for hvem vi oppfatter oss som. Ungdommen er sin egen histories forfatter. Ved at et annet menneske ser hvem du er, gir det

muligheter for å se saken fra en annen vinkel. Identiteten kan på en slik måte *bli til* i den andre, for så å bli overtatt som individets eget selv (Schibbye, 1996).

### 6.1.5 Muntlig-praktisk arbeid

Alle informantene sier at de liker bedre oppgaver som er praktiske eller muntlige, også i teoretiske fag. **Muntlig** arbeid blir løftet fram som mer læringsfremmende enn **skriftlig** arbeid. Samtidig sier en elev at han liker å jobbe med arbeidshefter i engelsk og matte:

E1: Jeg liker å sitte stille og bare gjøre det som står der.

Å: At det ikke er så mye prating liksom?

E1: M-hm

Praktisk/teoretisk og muntlig/skriftlig danner opposisjoner i skolefaglig arbeid for elevene som intervjues i denne oppgaven, videre eksemplifisert gjennom sitatene:

E3: Snakkingen er mer morsomt enn å skrive.

Å: Gjelder det matte og norsk og sånn også eller?

E3: Jeg er bedre muntlig enn skriftlig i alle fag egentlig.

-

E5: Jeg liker mer praktisk arbeid.

Å: Ja. For du sa at du likte å tegne og ta bilder. Er det noen flere ting du liker som er litt skoleaktig?

E5: Det er vel egentlig bare det som er litt praktisk. Jeg er ganske glad i matte også.

Målingene av fremgang elevene har i kartleggingsprøvene som Nordahl (2018) refererer til, baserer seg kun på teoretiske og skriftlige oppgaver, og forteller ingen ting om den læringen som kanskje har skjedd i muntlig og praktisk arbeid. «Forskningsprosjektet SPEED har gjennomført like kartleggingsprøver i lesing og regning for elever fra 5. til 9. klasse med ett års mellomrom for å analysere den fremgang elevene har i løpet av et år» (Nordahl, 2018:116). Hvordan den læringen som ikke kan registreres gjennom testing, skal kunne gis oppmerksomhet, kreves nødvendigvis andre metoder og kunnskapstradisjoner enn de som tilhører teknologien (Skjervheim, 1996a). Oppmerksomhet på dette mener jeg kan være med

---

på å skille spesialpedagogiske fra allmennpedagogiske prinsipper, fordi det *spesielle* ikke kan rammes inn av generelle teorier.

Forholdet mellom «tale og skrift» presenteres hos Derrida (2006:49) som noe annet enn hos Platon; at det talte ses på som det primære i språket og skriften blir sett på som en representasjon for dette. Derrida refererer til skrevne spor fra den sokratiske samtalen, og stiller spørsmål om hva tegn kan være. Læren om tegn betegnes innenfor lingvistik som semiotikk (Kristoffersen og Simonsen, 2008). Hvis man bruker «skrift som oversetter av en nærværende tale» blir det snakk om «teknikk i språkets tjeneste» (2006:53). Hvis skrift blir sett på som alt som kan gi mulighet for inskripsjon, kan skrift også være tegn på følelser, handling, tanke, refleksjon, (u)bevissthet og erfaring. Inskripsjonen kan hos Derrida være det fysiske tegnet, men også det som gjør det mulig. Skrift kan derfor være bokstavelig, men også «pikturalt, musikalsk, skulptural osv.» (2006:55). Ved å følge denne tankegangen, blir det **skriftlige** sett på som nærmere det **praktiske**, og ikke «låst» i den klassiske lingvistiske form. Schibbye (2001) skriver om språket, at det kan bare til dels gripe opplevelser og er dessuten dårlig egnet til å ivareta prosesser i relasjoner. Det er lett å bli fremmedgjort fra opplevelsene ved bruk av språklige symboler, selv om vi tror vi deler noe eller vet noe, fordi *vi kan snakke om det*. Dagligspråket springer kanskje i stor grad ut av et subjekt/objektsyn, hvor det er lett at språket løsriver seg fra sin autentiske opprinnelse og ikke gir tilgang til den andre slik vi kanskje tror (Skjervheim, 1996b). Slik jeg tolker uttalelsene fra informantene, når de sier at de liker muntlige og praktiske oppgaver bedre enn skriftlige og teoretiske, er det som et ønske om å bli *involvert*. Alle fag har ulike teoretiske og praktiske sider. Hvis et bestemt kunnskapssyn beskrevet hos Skjervheim (1996a) som det instrumentalistiske kunnskapssynet, blir gjeldende som «kunnskapens sannhet» på skolen, vil det nødvendigvis gå på bekostning av noen elever. I dette tilfellet informantene, hvor jeg tolker sårbarheten, følsomheten, skepsisen og fantasien som deres styrke. Dette er ikke målbare verdier, og kan ikke rangeres. Kunnskapssynet innenfor praktisk-estetiske fag søker å løfte disse interessene og egenskapene på en måte som kan gi andre muligheter for samfunnsrelevans, både som skolefag og estetisk praksis i en videre samfunnsmessig sammenheng (Aure og Bergaust, 2015).

## 6.2 Motivasjon

Slik jeg tolker elevenes fortelling kan mye av den indre motivasjonen knyttes til **å ha venner** eller **å få venner** på skolen og at vennene, forstått som de (manglende) sosiale relasjonene, er

avgjørende for opplevelsen av å **tilhøre** eller **være utenfor** læringsfellesskapet. **Vennskapene** er knyttet til **identitet** og opplevelsen av å ha noe felles gjennom egne **interesser**. Den ytre motivasjonen kan synes som et ønske om å tilpasse seg samfunnets normer fordi andre reagerer negativt på valget om å ikke gå på skole (Weihe, 1997). Elev 2 sier noe om forskjellen på å **klare** og å **ville**, og hvilke faktorer som spiller inn for det som elevene kaller **enkelt** eller **vanskelig** i skolesammenheng. Hun forteller at skole er viktig for læring og «vi må jo ha skole». Samtidig forteller hun noe om hva det er som hindrer henne.

E2: Og så plutselig var det morgen, og jeg hadde akkurat våkna opp og jeg ligger i senga og så hadde hun ringt på og gått inn og så står hun utenfor rommet mitt og så står hun og snakker til meg: “Du må komme på skolen” Og det var KJEMPESKUMMELT (\*Begynner å gråte). Og det er ikke lov! Hun kommer liksom på morgenen og er kontaktlærer og vi hadde liksom ikke avtalt det og..

Eleven opplever oppstarten på ungdomsskolen som skremmende, med mange nye mennesker. Etter å ha opplevelsen av press til å delta på en «bli-kjent»-øvelse klarte hun ikke stå opp og gå på skolen igjen. Hun opplevde dette som et brudd på avtale. Når læreren kommer hjem til henne, oppleves det som et nytt tillitsbrudd fordi det ikke var avtalt og at læreren kommer uventet inn på elevens private arena. Den gode intensjonen fra læreren om å hjelpe og ta ansvar, blir opplevd som «overvåkning» og virker enda mer skummelt for eleven. *Tillit* er et nøkkelord i denne sammenhengen som grunnleggende livsytring (Løgstrup, 2010). Det kan også vise til Skjervheims (1996a) advarsel om risikoen for å absoluttere en type kunnskap som kan resultere i en herredømmeteknikk. Begrepet å være *verdlig* tillit, kan kun oppstå gjennom praktisk handling som til motsetning tar hensyn til dynamikken i sosiale relasjoner. Til sammenlikning bruker Skjervheim eksempelet med at «pedagogen skal forme eleven slik billedhuggeren kan forme et stykke marmor» (1996c:217), der subjektet har makt over objektet på en avgjørende måte. Jeg ønsker å knytte **motivasjon** til **læring** gjennom å argumentere for et læringssyn som handler om samarbeid, hvor ungdommens verdighet løftes som det viktigste (Andersen, 2002). I et slikt spesialpedagogisk samarbeid er det snakk om et subjekt-subjekt-forhold, der makten ikke er bare på den ene siden. Ansvarer derimot, ligger hos den voksne.

Å være *verdlig tillit* kan knyttes til *anerkjennelse*. Forståelsen av anerkjennende praksis kan ha gyldighet i spesialpedagogisk arbeid, hvis vi bygger denne forståelsen rundt at tillit og anerkjennelse er avgjørende for elevenes **motivasjon**. Målsetningen er da å styrke selvet i relasjon med andre. Ingrediensene for anerkjennelse i en slik sammenheng vil være: Lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. «Å lytte terapeutisk» betyr å være åpen og ikke

---

forutinntatt, og la fenomenet fremtre. Lytting krever mottakelighet og villighet til å bli beveget av fortellingen; emosjonell tilgjengelighet og fokusert oppmerksomhet. *Affektiv inntoning* er en type inntagende oppmerksomhet av ungdommens opplevelsesverden. Poenget i en slik type lytting er at den følelsesmessige nærheten skaper sårbarhet. Etablerte strategier utfordres i risikoen for forandring av forestillinger som allerede eksisterer. I dette «rommet» er det mulig å utforske selv-avgrensning og refleksjon om eget selv i møte med andre. «Terapeutisk forståelse» er en indre forståelse som er avhengig av at den lyttende terapeuten eller pedagogen går inn i ungdommens opplevelsesverden. Å kjenne på følelser slik de oppleves for andre, betyr å komme i kontakt med egne følelser som kan være tilsvarende. Det kan beskrives som en motsetning til «ytre forståelse» som er mer «diagnostisk». Indre forståelse er forbundet med begrepet *intersubjektivitet* og felles opplevelse av en sak. «Aksept og toleranse» innebærer at ingen dømmer den andres opplevelse, men at fortellingen og følelsen får være som den er. «Bekreftelse» dreier seg om å «gi autoritet til». Autoritet betyr, fra latin *auctoritas*, *forfatter*. Ungdommen er sin egen histories forfatter (ref. 6.1.4). Ved at et annet menneske fanger opp opplevelsen og holder den utenfor ungdommen selv, gir det muligheter for å se saken fra en annen vinkel. Individet kan på en slik måte *bli til* i den andre, for så å bli overtatt som individets eget. Det er her snakk om «jeg-følelser» og «vi-følelser» i utvikling av selvet og relasjonen. Ved å innta en *anerkjennende holdning* vil relasjonen informere om hva som er adekvat, og ramme inn forholdet (Schibbye, 1996).

Ved å gi ungdommens opplevelse av problemet oppmerksomhet, anerkjenne ungdommens egne løsningsforslag, og skape praktiske rom for mestrende aktivitet sammen med andre, vil i noen tilfeller kanskje innebære å utvide skolens etablerte rammer og tankesett. Dette kan også være en del av spesialpedagogikkens etiske ansvar hvis skolen skal fungere som læringsarena.

### 6.2.1 Læring

Noen elever **lærer** gjennom erfaring at skole ikke er noe for dem (Bunting og Moshuus, 2017), og Nordahl (2018) skriver at undervisning skal gi eleven et «forsvarlig utbytte» ut fra realistiske mål. Læring er i Nordahl-rapporten knyttet isolert til undervisningsbegrepet forstått som spesialundervisning. Jeg ønsker å undersøke hva informantene vektlegger i sin fortelling fra egne skoleerfaringer, og se nærmere på opplevelsen av hva som gjør at læring skjer. Gjennom å løfte ungdommenes opplevelse av læring vil jeg forsøksvis si noe mer om

undervisningspraksis, ut fra et perspektiv som synliggjør noen spesialpedagogiske prinsipper for læring.

Elevens rolle i læringen synes for meg å danne et vesentlig utgangspunkt, og ut fra uttalelser om muntlig og praktisk arbeid, tolker jeg det dithen at elevene har et grunnleggende ønske om å bli involvert i læringsarbeidet på skolen. Uttalelsene til elevene skaper refleksjon om hva det vil si å delta og være en del av et læringsfellesskap. I sitatene nedenfor er jeg interessert i å gå nærmere inn på hva det er elevene selv forventer og har en idé om på forhånd som skal skje på skolen, og hva elevene faktisk har gjort seg en erfaring om i forhold til egen forventning.

Å: Hva var det som gjorde at du ikke likte det?

E4: De var ikke noe flinke til å lære meg ting.

Å: Lærerne?

E4: jaja. Jeg lærte ikkeno. Alt jeg lærte var jo selvlært.

Å: Hva gjorde du når du var på skolen da?

E4: Satt og lata som at jeg fulgte med.

Jeg leser sitatet som at eleven har inntatt en **passiv** rolle på skolen, og han sier samtidig at det han har lært seg har han klart gjennom å være **aktiv** selv, utenom skolen. Eleven uttrykker en forventning om at læringen skal komme fra læreren på skolen, men at de ikke klarte å lære han noe. Det var åpenbart en situasjon som kan beskrives som at eleven i realiteten lærte at skolen ikke var noe for ham (Bunting og Moshuus, 2017). Eleven avdekker samtidig hvilket kunnskapssyn som har blitt formidlet, hvor undervisning blir forstått som teknikk, og at riktig metode fra læreren er det som skal til for at alle elever skal lære på de samme premissene (Skjervheim, 1996a). Faren for at barnet tilpasser seg hjelperens ønsker og behov kan være en klassisk illusjon av et «vellykket tiltak» i skolekontekst. Ved at barnet gjør som læreren eller spesialpedagogen sier, anser kanskje omgivelsene problemet som løst. I så henseende kan det være at skolens problem i noen tilfeller blir misforstått som barnets problem, og at et «vellykket tiltak» kan til forveksling minne om disiplinering eller øvelse i **lydighet**, mer enn å fremme **læring**. Skole kan sånn sett bli en øvelse i å underkaste seg «lydighetens kultur», noe som i seg selv gir et begrenset rom til å utvikle emosjonell og sosial kompetanse (Nortug og Engelsrud, 2016). Alle informantene uttrykker behovet for å *bli sett*, og knytter det direkte til læring. «Å bli sett» handler om å bli anerkjent; det vil si forstått, bekreftet og akseptert (Schibbye, 1996). Utfordrende eller uforståelig atferd kan ses på som et symptom på noe



---

underliggende; en bønn om å bli tatt imot, anerkjent og forstått. For å utforske dette er det nødvendig å sette av tid og mulighet til samtale basert på anerkjennelse av barnets følelser, opplevelser og behov (Kinge, 2016). For eksempel sammenlikner Elev 2 skolesituasjonen på Bråten med den gamle skolen sin hvor hun var i full klasse:

E2: At her er det litt mer sånn “hver person”, men på for eksempel gamleskolen da bare sånn “en stor klasse”. Og du er bare en del av klassen og det er alt du er. På en måte.

(...)

E2: Ja, da kan liksom lærerne få mer oppmerksomhet til deg, på en måte. Da er det litt lettere å lære kanskje.

Oppmerksomhet blir her trukket fram som en forutsetning for at læring skal skje, og at læringen er også knyttet til *hvem du er* som **enkeltelev** i en **skoleklasse**.

Den nye læreplanen inneholder nye tverrfaglige temaer, samfunnsaktuelle temaer som skal prioriteres i alle fag, blant annet «Folkehelse og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Intensjonen er åpenbart å øke fokus og kunnskap gjennom skolefagene om hvordan det levde liv skal mestres. Et slikt tema kan tolkes som at noen kan lære noen andre om hvordan livet skal leves, at det finnes en målbar standard for når du har mestret ditt eget liv, og at dette skal kunne vurderes av andre. *I det instrumentalistiske mistaket* redegjøres det for hvordan pedagogisk praksis kan misforstås som teknikk i motsetning til praktiske handlinger i det sosiale feltet (Skjervheim, 1996a). Det er skoleelevene som er sentrum i sine egne liv, og Skjervheim gjør i sin artikkel rede for Hegels «herre/knekt-dialektikk» der han skriver at det ikke er tilfeldig at den yngre generasjon så lett skjønner det som mange etablerte pedagoger ikke forstår. I denne forståelsen er «herren» et blindspor, også intellektuelt. *Mistaket*, mener Skjervheim, er at en bestemt form for teori absolutteres og at dette blir et praktisk problem, selv om intensjonen er god. Hvis det legges til grunn et kunnskapssyn hvor det legges til rette for læring på barnets egne premisser, må det samtidig åpnes for muligheten at barnet forstår mer enn pedagogen om sin egen situasjon. Å legge til rette for vekst og utvikling, betyr også at læringsrommet åpner for at individet vokser ut av rammene og forstår mer, eller noe annet, enn det systemet forventer. Å være grenseoverskridende i spesialpedagogisk kontekst, gå ut over de rammene som skolen har skissert, vil i noen tilfeller være avgjørende for å skape mestring på barnets egne premisser for å være spesiell på en positiv måte. Barnets verdighet blir da sett på som viktigere for læring enn kunnskapsinstitusjonens læringsmål.

E3: Man lærer. Eller man skal hvertfall det.

Å: Lærer DU av å gå på skole?

E3: Ikke så mye.

Skolen er en **kunnskapsarena** som elevene har forstått henger sammen med hva læring skal være. Hva som i praksis gir opplevelse av læring, og utgjør en fungerende **læringsarena** for elevene, er knyttet til deres egen aktivitet, enten det er å sitte foran PC og se på videoer eller å være sammen med venner som de deler interesser med. Samtidig har eleven lært noe om at skolen er en foretrukket læringsarena på samfunnsnivå.

E3: Komme meg tilbake til å gå fullt på skolen. For å få karakterer.

Å: Du vil ha karakterer?

E3: Jeg må ha det. For å komme meg videre i livet. Uansett hvor mye jeg føler at jeg lærer av å sitte foran PC-en. Det er ikke nok, hvis det ikke står på et papir at jeg har lært det.

Undervisning er kunnskap og lærestoff, mens oppdragelse er person og moral (Løvlie, 2013). Forhold mellom voksne og barn, bygd på respekt for den andres humanitet, personlighet og verdighet handler mer om skolens mandat om å «åpne mot verden», «respekt for menneskeverdet» og «innsikt i kulturelt mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolens allmenne formål innebærer en risiko for politisk spill mellom stat og marked hvis målet er å forandre atferd for å oppnå gode resultater. Pedagogiske tiltak som å skape arbeidsro og styrke samhold, tar tid. Tiden kan også være poenget, «for oppdragelse lykkes bare i tidens fylde – den lar seg ikke effektivisere med tvang» (Løvlie, 2013:3). Jeg vil følge denne tråden videre for å se på hva det er som gir mening for elevene i skolesammenheng og hvilke faktorer de trekker fram som læringsfremmende. Ut fra de utvalgte sitatene om læring, kan det synes som at alle elevene foretrekker mindre elevgrupper slik at læreren har mulighet til å gi mer oppmerksomhet. Muligheten til selv å være i aktivitet og *bli sett* av andre virker som nært knyttet til motivasjonen. Det virker for meg som at idéen om læringen i seg selv er motiverende for skole, og at skole skal være utviklende og oppbyggende, men at sosiale relasjoner og selve læringen er uløselig knyttet sammen i virkelighetserfaringene fra skolehverdagen.

---

## 6.2.2 Meningsfull aktivitet

Alle informantene jeg intervjuet hadde startet opp med læringsaktivitet på skole igjen etter å ha hatt lengre skolefravær. I samtalene ville jeg forsøke å få tak på noe av opplevelsen rundt betydningen av skole. Jeg forsøkte å spørre om hva som ga mening for elevene i den nye skolesituasjonen sammenliknet med den forrige, og hvilke endringer som hadde skjedd som gjorde at de kunne klare å være på skolen nå. En elev forteller noe om **konsentrasjon**, og om lysten til «å prøve ordentlig», men jeg leser det samtidig som at det å jobbe med skolearbeid virker som et **slit** hvor eleven *gir* mer enn han har, og kanskje tappes for krefter som går på bekostning av andre ting.

Å: Så du føler at du får jobbet litt med skolearbeid?

E1: Ja, så klarer jeg å konsentrere litt mer.

Å: Hvorfor det, tror du?

E1: Vet ikke, her bare klarer jeg å konsentrere meg. Jeg har lyst til liksom å prøve ordentlig.

Å: Har lyst til å prøve ordentlig?

E1: Liksom lyst til å gi mer enn det jeg har egentlig.

Eleven anstrenger seg hardt for å passe inn og følge samfunnets normer som forteller noe om hva skolearbeid skal være (Weihe, 1997). Eleven uttrykker et behov for hjelp fra omgivelsene til å passe inn sammen med alle andre og være «vanlig». Motivasjonen for å konsentrere seg kan tolkes som et ønske om å unngå de negative reaksjonene som kommer hvis eleven velger bort dette. På institusjonsskolen virker det som om informantene får anledning til å øve på «skolekonsentrasjon» med et mål om å komme tilbake til «vanlig skole». For å kunne klare dette, kommer elevene med noen klare oppfatninger av hva som kan hjelpe. *Mindre grupper og oppmerksomhet fra læreren* er noe som alle informantene foreslår og trekker fram som viktig for egen læring. I tillegg er **pausen** et avgjørende element for å kunne være i **arbeid**, og at forutsetningen for å kunne være fysisk til stede bygger på muligheten om å kunne fysisk forlate rommet.

E3: Egentlig bare at (\*tenker-pause) hvis man trenger en pause fra timen. Så må man ta den pausen. For det er noe jeg sleit med før. Jeg satt bare alltid fast i timen, når jeg egentlig trengte å komme meg ut derfra. Så jeg fikk ikke muligheten til å være for meg selv litt. Og da bobla det over til slutt. Og da funka det ikke så bra.

Eleven beskriver i dette sitatet følelsen av å **sitte fast** i timen. De etiske forpliktelsene vi som mennesker har til «å gjennomskue makten som ligger i meningsstrukturene vi omgir oss med og som vi baserer vår praksis i», avhenger av hvilken mening vi legger i «kulturelle strukturer» og utfordringen ved å tenke på en måte som bekrefter forskjellighet (Steinnes, 2010:113). Overordnet kunnskapssyn og verdisyn vil sånn sett ha betydning for de valgene og handlingene som blir gjort i daglig pedagogisk praksis (Steinnes, 2017, 2006). Foucault er en av inspiratorene for narrativ teori og skriver at «legemet er fanget i en rekke styreformer» (White, 2006b:12). Maktbegrepet og disiplin som militær metode for individuell og kollektiv kroppstvang beskrives hos Foucault som: «De skjærer til individuelle segmenter, oppretter effektive forbindelseslinjer, avgrensner plasser og symboliserer verdier, de garanterer lydige individer, men også økonomisk bruk av tiden og kroppens bevegelser» (1999:136). Eleven beskriver pausen som en mulighet til å være for seg selv litt, og «uavhengig av kontekst kan man hevde at pauser er nødvendige for å kunne få rom til å tenke, ta inn omgivelsene og fordøye inntrykk» (Sæteren, 2019:61). Slik jeg leser det beskrives pausen som forutsetningen for **framdrift**, og at ungdommen gjennom pausen får tilgang til «egen drivkraft» når han fritt kan velge å gå fysisk inn eller ut av de gitte skolerammene og på den måten være med på å skape meningsfull aktivitet (Jansen, 2013). Eleven sier i samme sekvens fra det transkriberte intervjuet at det selvfølgelig må avtales med læreren, og at han har vært «heldig, sånn sett» som har kunnet diskutere dette med læreren sin. En annen informant beskriver omtrent det samme fenomenet som **frihet**:

E4: Ja. Hvis jeg vil kan jeg stikke herfra. Sånn var det ikke på barneskolen. Hvis jeg gikk da, så skreik de etter meg. Jeg gikk for det, men det var veldig vanskelig å komme unna. Her kan jeg gå hvis jeg vil. Jeg gjør egentlig hva jeg vil, når jeg vil på en måte. Jeg velger jo å være her akkurat nå, ikke sant. Jeg liker å ha den friheten. Så det er digg.

### 6.2.3 Frihet

Læreren er et symbol for **styringen** på skolen. Tillit og forståelse er noe elevene trekker fram som for avgjørende for motivasjonen. I tillegg forteller elevene noe om tillit tilbake, til læreren vet hva som er viktig å lære seg. Begrensningen i å fokusere utelukkende på enkeltindividet, seg selv og egne behov, kommer til uttrykk i en forventning om at skolen skal bidra til å styrke *selvet* i felleskapet.

E1: Jeg synes ikke egentlig at jeg trenger hjelp til så mye (\*eleven snufser/tett nese/liten pause). Jeg klarer meg fint selv egentlig. Men jeg er jo ikke lærer så jeg vet jo ikke hva jeg skal lære.

---

Å: Tror du lærere vet det da?

E1: Ja, det er jo jobben deres.

Elev 1 gir i dette sitatet en tillitserklæring til samfunnet som handler om selvfølgeligheten i at lærere må vite hva barn trenger å lære. Spenningsforholdet skapes i og med at eleven sier at dette ikke gjelder han, fordi han klarer seg fint selv. Eksemplet kan brukes for å synliggjøre det motstridende mellom forestillingen om og erfaringen av skole som språklig begrep (Derrida, 2006). Ren sanseerfaring er like umulig som rene idéer fordi det intelligente og det sansbare forteller ulike ting om det samme fenomenet, og skaper en forvirring eller splittelse (Steinnes, 2006). Balansering eller styring blir i dette tilfellet representert gjennom elev/lærerforholdet. Andre informanter nevner **rutiner** som forutsetning for læring, og at rammene gir en form for frihet fordi de slipper å sitte hjemme hele dagen. Slik jeg tolker rutinene, blir det en vane og en rytme som indikerer deltakelse og tilhørighet, og at «jobbrutinen» er det motsatte av å være *utenfor*, forstått som «å sitte hjemme hele dagen» (Skjervheim, 1996b).

E4: Jaa. Det er litt mer som jobbrutine da. Mer rutine. Sitter ikke hjemme hele dagen.

-

E2: Nei, jeg tror ikke det. Men før jeg begynte på Bråten da var jeg bare hjemme hele tiden. Jeg gikk ikke ut av huset på flere uker. Men nå, ja. Det er litt fint å komme tilbake til rutiner og sånn.

Hvis det legges til grunn en forståelse om at skolen kan være en mulighet for læring som kan gi frihet til å velge deltakelse i samfunnet, kreves det også kunnskap om demokratiske prosesser (Connolley og Hausstätter, 2009). Idealet om å la hvert enkelt individ utvikle seg etter evner og forutsetninger krever kunnskap om hva som kjennetegner et demokratisk samfunn. Mennesker grupperer seg naturlig, og noen vil falle utenfor som «annerledes». Grunnlaget for et demokratisk samfunn avhenger av individets indre liv og de erkjennelsesprosesser mennesket opplever over tid. Mennesket kan kanskje unngå middelmådighet og konformitet ved å tenke, ta beslutninger, på vegne av seg selv og fellesskapet. Samtidig ligger det en sårbarhet i den intellektuelle uavhengigheten. Å leve i et demokratisk samfunn vil alltid innebære noen skuffelser, og skolen som institusjon kan kanskje være med på å lære elevene å tåle vanskelige følelser som oppstår fordi mennesker er forskjellige. Et liberalt demokrati vil prioritere et intellektuelt læringsmiljø som gjør elever i stand til å tenke selv og ta riktige avgjørelser ikke bare for seg selv, men også i *solidaritet* med de som trenger det. Dette vil kunne stimulere en skole og en samfunnsutvikling som motvirker at mennesker «går i flokk», statlige sanksjoner og verktøy som truer den grunnleggende

demokratiske frihetstanken (Løvlie, 2013). Hvis **skoleplikt** er forbundet med tvang, vil håpet om demokrati kunne bety at solidaritet er et resultat av friheten til å velge tankesett og kunnskap om hva som kanskje kan gi **skolemulighet** for flere.

## 6.3 Håp og Drømmer

E3: Vel, egentlig hadde jeg håpet sånn at alt sammen skulle være som å “hoppe på skyer”. Og alt skulle gå lett. Men det er det ikke.

Eleven forteller at «frihet aldri kan realiseres som en sosial tilstand» men at ideen om «å hoppe på skyer» eksisterer som et *håp* i en indre forestillingsverden (Steinnes, 2006). Håpet er en av livsytringene som gir grobunn for *den etiske fordringen*, og håpet som fenomen er suverent og dypt menneskelig (Løgstrup, 2010). Forestillingsevnen er en forutsetning for handling. Vi ser for oss bevegelsen, før vi gjør den. På samme måte som vi også kan se for oss et bilde før vi lager det. «Bevegelsen er den naturlige fortsettelsen, fullbyrdelsen av et syn. (...) Den er ikke uvitende om seg selv, den er ikke blind for seg selv, den utgår fra et selv» (Merleau Ponty, 2000:16). Gjennom å utforske dette nærmere vil håpet og drømmene som eksisterer i en forestillingsverden, være inspirasjon for valgene vi gjør i en sanselig verden. «Å hoppe på skyer» indikerer et ønske om å komme raskt oppover og framover, og det språklige bildet er koblet til en digital forestillingsverden hvor man faktisk *kan* hoppe på skyer. Eleven har erfart noe om tyngdekraftens begrensninger for bevegelse i luftrom. Han sier samtidig at han har pekt seg ut en retning og er i bevegelse, selv om det ikke går like *lett* som i en spillverden.

### 6.3.1 Leve

«Livsmestring» er et begrep i skolen som tilhører fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Perspektiver på livsmestring i skolen forbindes med folkehelse, og knytter pedagogikk til medisinsk tradisjon og teorier om *salutogese* som betyr «helsens opprinnelse» (Myskja og Fikse, 2020). En språklig interesse for ordet, vil avdekke at «livsmestring» er et sammensatt ord av *å leve* og *å mestre*. Gjennom å anvende et språkkritisk perspektiv vil *å leve* være uløselig knyttet til *å dø*. Fenomenologien forholder seg til det vi har tilgang til og begrenser seg utelukkende til fenomener i «den *levde* erfaringsverdenen» (Thomassen, 2006). *Å mestre*

---

følges også av en skygge som kan kalles ikke-mestring eller *å feile*. Å mestre eller ikke-mestre tillegges betydning om prestasjon, at det er noe som går an å lære seg på riktig måte. Det absurde i å dekonstruere begrepet på en slik måte kommer fram hvis det lages et sammensatt ord av ordenes motsetning. «Dødsmasing/feiling» gir ikke gjenklang som noe vi kan eller ønsker å kontrollere, etisk og historisk sett (Steinnes, 2010). Innholdet peker derfor nødvendigvis i retning av mestring eller ikke-mestring i skolesammenheng, siden det er brukt i styringsdokumenter for barns læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Spørsmålet jeg leter etter i debatten, er hvorfor livs- er med i begrepet, siden det åpenbart handler om skole-mestring? Betenkeligheten med å gi skolen råderett og ansvar for andres liv (og død), kan sånn sett handle om styringsambisjoner uten grunnleggende innsikt i hva skole nødvendigvis må begrense seg til å være. Å leve betyr i menneskelig fysisk forstand at hjertet slår, du puster og er til stede i verden. Dette kan ikke læres, men er en klar forutsetning for å kunne lære. Det *fysiske* livet kan også settes opp mot det *psykiske* livet, og at «livet» er en type bevissthet om *hvem du er* sammen med andre. Det sosiale livet krever noe annet enn det fysiske livet og kan også læres gjennom deltakelse og engasjement sammen med andre (Skjervheim, 1996b). Elevene på Bråten sier noe om håp og drømmer for innholdet i sitt eget liv, samtidig er framtiden forbundet med en følelse av uro som beskrives som et ønske om «å klare seg» og også som redsel for å ikke få til. Slik jeg tolker denne redselen, er den først og fremst knyttet til den sosiale delen av livet og et savn som kanskje også kan kalles mangel på *anerkjennelse* i skolesammenheng (Schibbye, 1996).

Å: Hva tenker du da?

E2: Jeg veit ikke, jeg blir bare så redd for at ting ikke skal gå bra og sånn.

Redsel uttales hos Elev 2 som et hinder for å tenke på framtiden. Hun begynner å gråte og tør ikke se for seg hvordan hennes framtid skal se ut. Hun ønsker å gå på skole for å lære, men redselen for at det «ikke skal gå bra» ligger i veien for henne.

Den ytre symbolikken i karakterene forteller noe konkret om læringens resultater på samfunnsnivå, og jeg tolker det slik at karakterer oppleves for elevene som «å klare seg» og et svar til samfunnskravet om at de ønsker deltakelse. Karakterene framstår sånn sett som et **mål**, uten å være direkte knyttet til elvenes **ønsker** og planer, slik denne eleven forteller:

Å: For eksempel, hvorfor trenger du de karakterene, hva skal du bruke de til?

E3: Hadde egentlig ikke planer om å bruke de til noe.

### 6.3.2 Yrkesvalg

Elev 4 knytter «karakterer» direkte til yrkesvalg, og muligheten til å få utdanning. Han setter karakterer som i betydningen av «skoleflinkhet» opp mot å ha et slags naturlig talent hvor skole ikke er nødvendig i like stor grad.

E4: Bedre karakterer da. Bedre mulighet til å komme inn på bedre skoler. Bedre muligheter for å få en ordentlig fremtid. Hadde jeg bare droppa å gå på skole i det hele tatt, hadde jeg ikke hatt noe framtid. Egentlig. Hvis jeg ikke skulle bli rockestjerne eller MMA-kjemper da. Det tror jeg ikke er noe for meg, så..

Å: Du er litt opptatt av å få karakterer?

E4: Ja, eller jeg er litt opptatt av å klare seg da. Komme seg videre i livet. Prøve å være litt målbevisst.

Alle elevene uttrykker et ønske om å jobbe og ha en fremtid som innebærer et bidrag til fellesskapet. De veksler mellom å tenke på «vanlige jobber» som kan gi en slags stabilitet, samtidig som de drømmer om å kunne leve av det de er interessert i. Spenningsforholdet skapes, slik jeg leser det, mellom tanken om egen **kompetanse** og hva som kan gi **yrkesmulighet**. Informantene sier noe om **trivsel** gjennom egne interesser, men uttrykker samtidig nødvendigheten av å ha **inntekt**. Erkjennelsen av risikoen for å bli uten penger som en konsekvens av å velge egne interesser, kan peke i retning av å velge en foretrukken historie for sitt eget liv, vel vitende om at valget går på bekostning av noe annet (White, 2006b).

E1: Jeg har lyst til å jobbe.

Å: Du har lyst til å jobbe.

E1: Som frisør eller bartender. Tenkte jeg. Eller liksom med å lage Cosplay og så selge de.

Å: Går det an å leve av det?

E1: Ja. Jeg tror det. Eller tegne. Og bli en “starving artist”.

Skjervheim (1996b) skisserer marxistiske prinsipper og det problematiske forholdet mellom **individ** og **system**, med utgangspunkt i det menneskelige ønsket om å *produsere* og være en del av et fellesskap. Poenget er at individet aldri kan ha fullstendig makt over seg selv i et fellesskap, men at subjektiviteten ligger i å ta *valget* selv. Gjennom selv å velge deltakelse og være med i en aktivitet, kan heller ikke de andre objektiveres, på grunn av den treleddete relasjonen som oppstår. Det man selv er en del av, kan man ikke se objektivt på, og subjektiviteten hindres sånn sett i «å gå på tomgang» (1996b:87). Dette representerer en kritikk



---

av den objektive tilskuer som kan lamme menneskelig engasjement og fjerne ansvar fra det enkelte mennesket (Steinnes, 2010).

Jeg vil knytte *anerkjennelse* av kompetanse til begrepsparene **vennskap/identitet** og **egeninteresse/tilhørighet** (ref. 6.1.4, 6.1.3) med tanke på framtidige yrkesvalg (Schibbye, 1996). Hvis vi legger til grunn at det er grunnleggende menneskelig å ønske deltakelse gjennom å yte til fellesskapet, må kanskje *opplevelsen* av hva som er et bidrag i møte med andre gis oppmerksomhet. Hvis «starving artist» peker i retning av en lidelsesrolle og en slags martyr, er det også en synlig rolle og en betydningsfull rolle i samfunnet. Synliggjøring av egen identitet, kan være et bidrag til fellesskapet, også i form av å være «annerledes» og «motstrøms». Dette kan settes i sammenheng med en romantisk forestilling om den lidende kunstnersjelen som har følelsene som sitt virkemiddel. Edvard Munchs mange selvportretter, med utgangspunkt i foto av seg selv, kan ses på som meningsskapende handlinger (Munchmuseet, 2013). Maleriene gir ikke en direkte speiling av Munchs indre, men er en del av hans kunstneriske utforskning og knytter seg til en kulturell kontekst. Måten Munch jobbet med å ta foto av seg selv som utgangspunkt, for bearbeidelse gjennom maleri, minner om mye av det som skjer i Instagram-kulturen hvor bilder forteller noe om *hvem du er* i en gitt sammenheng.

### 6.3.3 Deltakelse

I ekspertgruppens rapport om inkluderende fellesskap i skolen blir elever som mottar spesialundervisning beskrevet i generelle kategorier uten å gå nærmere inn i det *spesielle* som ligger i begrepet spesialundervisning. Elevene blir i rapporten vurdert ut fra allmennpedagogiske prinsipper for læring uten at det blir tatt hensyn til årsaken til «lavere trivsel, lavere motivasjon og arbeidslyst, lavere engasjement, mindre selvhverdelse og selvkontroll og svakere relasjoner til medelever» (Nordahl, 2018:114). Språkliggjøring av et problem, kan hjelpe barn til å skape egne foretrukne fortellinger om sitt eget liv med mål om framtidig samfunnsdeltakelse (White 2006a, 2006b). Vi kan forstå det spesielle på en positiv måte, i stedet for ensidig problemforståelse knyttet utelukkende til individet (Hausstätter og Vik, 2016). Et slikt tankesett innebærer en holdning som utfordrer de dominerende fortellingene om hva det vil si å være «menneske av moralsk verdi i vår kultur» (White, 2006b:29).

Hva skole måtte angå, er det noen politiske føringer som ikke nødvendigvis tar høyde for hvor forskjellige mennesker kan være, og de praktiske løsningene lar seg ikke alltid sortere i enkle kategorier. Fagfeltet inneholder ulike posisjoneringer innenfor allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, de to tradisjonene *education* og *pädagogik* som henholdsvis referer til Locke og Rousseau, og som på ulikt vis forholder seg til både system og individ i samspill. Politikk og lovfestede rettigheter skaper press og spenning inn i fagfeltet og driver debatten om hva skole skal og bør være. Hva som ligger i å skulle motvirke marginaliseringsprosessene i en inkluderende pedagogikk, vil kanskje være å åpne for en reell anerkjennelse av at vi trenger ulike teoretiske perspektiver og posisjoneringer for å kunne møte flest mulig. Å gå i møte med marginaliserte barn kan også innebære å legge vekk egen profesjonell distanse og forsøke å forstå det den andre forstår, uavhengig av metoder og teorier. Å møte et annet menneske i sin sårbarhet, krever samtidig handling som er *verdlig tillit* og som kan blottstille den voksnes egen sårbarhet, sinne, aggresjon og en virkelighetsoppfatning som er annerledes (Skjervheim, 1996a). En slik inntoning krever noe annet enn et pedagogisk verktøy som representerer en på forhånd gitt løsning på et problem (Løvlie, 2013). Dette er å *anerkjenne* barnet som et selvstendig subjekt, med egne tanker og følelser som styrer de handlingene som fremtrer som et fenomen (Schibbye, 1996. Thomassen, 2006). Gjennom ulike innfallsvinkler forsøker jeg å synliggjøre bakteppet for et pedagogisk argument som kan handle om å anerkjenne barnets eller i dette tilfellet ungdommens egen fortelling. Argumentet kan også handle om et etisk ansvar og en forpliktelse som er å legge til rette for en forståelse der voksne tar ansvar for barn på en verdig måte. En ensidig instrumentalistisk forståelse av hva læring og kunnskap er, representerer i verste fall en objektivisering av barnet i et system laget av og for voksne (Skjervheim, 1996a). Forståelsen av at det er noe feil med de barna som ikke innretter seg skolens system, representerer en forståelse hvor barnet alene bærer ansvaret for problemet, som systemet samtidig fraskriver seg.

#### 6.3.4 Frisk

Å: Har du lyst til å si noe mer om det? Hva er dine ønsker for framtida?

E5: Å bli frisk.

Å: Og når du har blitt frisk?

E5: Da er det bare å leve.

---

Elev 5 veksler mellom å ta ansvaret selv og å uttrykke bevisstheten om opplevelsen av at hun ikke har få hjelp til det hun trengte hjelp til på skolen. Hun ser på seg selv som **syk**.

E5: Vi bare satt og snakka, og så var det det som skjedde. Vi kom aldri noen vei.

Corbett (1996) advarer om sentimentaliteten som kan ligge i idéen om beskyttelse, omsorg, såbarhet og kjærlighet, og det spesialpedagogiske språkets paradokser som kan være «sugar-coated poison». *Barmhjertigheten* er en av de spontane livsytringene som kommer til syne i menneskelige relasjoner, og Løgstrup (2010) hevder at den etiske fordring er *taus*. Den følelsen du selv har, som gjør at du vet hva du trenger for å bli ivaretatt av andre mennesker, forteller deg hvordan du skal handle i møte med noen som trenger hjelp. *Den etiske fordring* er sånn sett noe som ligger utenfor mennesket selv, og et universelt prinsipp som oppstår i menneskemøter.

Eleven opplever **hjelpen** hun fikk som «bare snakking» og jeg tolker det som at hun etterlyser et felles **ansvar** gjennom en form for samarbeid som innebærer praktisk handling (Andersen, 2002). Skjervheim (1996a, 1996b, 1996c) setter søkelyset på kulturen i vår samtid som bygger opp om at det er mulig å finne teoretiske løsninger på praktiske problemer, og at pedagogikken blir en del av en slik kultur gjennom umenneskeliggjøring av individer. Systemer kan ikke ha et menneskelig ansikt, bare enkeltmennesker kan det (Steinnes, 2010). Derfor blir pedagogen og spesialpedagogens rolle i møte med ungdommer avhengig av egen refleksjon omkring hva som er gyldig kunnskap i skolesammenheng. Enhver språkpraksis gir tilgang til noe som undertrykker noe annet, og derfor kan alle språklige konstruksjoner konstrueres annerledes (Steinnes, 2017). En patologisk forståelsesmodell kan stigmatisere uønsket atferd som sykelig gjennom diagnoser og oppfatningen av at psykiske lidelser er lokalisert «innad i individet» (Brinkmann, 2014). Det samme fenomenet kan beskrives som en naturlig «menneskelig reaksjon på umenneskelige forhold» gjennom et systemkritisk tankesett. Den språklige erfaringen eleven beskriver som «bare satt og snakka», og at det ikke førte til noen handling, forteller noe om opplevelsen av språkets begrensning.

Derrida (2006) beskriver språket i seg selv som «avgrenset modus» og stiller spørsmål ved den klassiske lingvistikken som teknikk, og også det opprinnelige i talen som språkform. *Skrift* er derimot alt som gir mulighet for inskripsjon, og kan også være tegn på følelser, erfaringer og handling. For å oppleve seg selv som frisk og «bare leve», tolker jeg det slik at elevene er avhengige av *deltakelse* og av å bli *involvert* gjennom å la seg engasjere (Skjervheim, 1996b).

Interessene til informantene er fantasi, rollespill, spill, bilder, tegning, trening, teater, film og musikk. «Engasjerende aktivitet» er for elevene forbundet med kunnskapstradisjonen innenfor kunst og estetikk (Aure og Berghaust, 2015). Hvis pedagoger skal ta livsmestringsbegrepet på alvor og fylle det med et innhold hvor skole gir mening i ungdommenes liv, betyr det også å ta ansvaret for å vite at det finnes ulike kunnskapstradisjoner og ulike måter å tenke på om kunnskap og læring. Hvis et standardisert tanke sett for måling av prestasjon blir entydig gjeldende i skolen, må samfunnsansvaret også innebære legitimering av at noen individer kanskje må velge bort skole for å *overleve* selv.



## 7. Oppsummering

Gjennom å gi oppmerksomhet til de gitte forestillingene vi etablerer vår sannhet i, har jeg i oppgaven satt søkelys på **hvordan ungdom som er i et behandlingsforløp i ungdomspsykiatrien opplever betydningen av skole**. Ut fra samtaler med fem informanter fra Bråten (Akershus Universitetssykehus HF, 2020), har jeg forsøkt å løfte elevenes fortelling om skole inn i en spesialpedagogisk ramme.

Å bruke det narrative perspektivet (White, 2006b, 2006a) for å gå nærmere inn i dekonstruksjon (Derrida 2004, 2005, 2006) betyr at jeg gjennom arbeidet med oppgaveteksten har forsøkt å synliggjøre en interesse for måten vi bruker språket på innenfor spesialpedagogisk arbeid. Med hjelp fra Steinnes (2006, 2010, 2017) kan jeg forstå Derridas språkkritiske perspektiv som grunnleggende i arbeid med *spesielle* utfordringer i skolekontekst.

Ved å sette søkelys på alle de forskjellige begrepene knyttet til skole, har jeg forsøkt å formidle noe av det som splitter skole-begrepet for elevene. Idéen og erfaringene utløser mange forskjellige små sannheter som er «lokalt forankret» (Derrida, 2004). Hvordan alle sannhetene, de små fortellingene, er forbundet med hverandre utgjør et dynamisk nettverk som til sammen forteller noe om betydningen av skole for elevene på Bråten. Jeg kunne også ha skrevet «fraværet av betydning» i de sammenhengene hvor skole ikke er en arena hvor identiteten til elevene får rom til å utvikle seg.

Ordet skole kan kanskje settes inn i en kontekst om språk og virkelighetsopplevelse, og sammenliknes med den kjente fortellingen om eskimoenes mange ord for snø. At det er så mange forskjellige ord, er visstnok bare en myte. Det er i realiteten bare to ord-røtter for snø i eskimoenes språk, men med ulike bøyinger og avledninger som gir mer nyanserte bilder av forskjellene mellom snø. Det kan på norsk være som for eksempel snø-slaps, snø-krystall og snø-byge (Kristoffersen og Simonsen, 2008). For elevene inneholder skole-erfaringene forskjeller av skole som gjør det umulig å beskrive en bestemt betydning av ordet uavhengig av kontekst for ytringen. Skole-fag, skole-venner, skole-identitet, skole-arbeid og skole-læring. Alt henger sammen, også hvis skole viskes ut.

Skjervheim (1996a, 1996b, 1996c) viser en bestemt type posisjonering innenfor spesialpedagogikken som synliggjør dynamikken i faget gjennom å sette søkelys på at

---

praktiske problemer aldri kan løses med teoretiske prinsipper, fordi det er grunnleggende forskjellig type kunnskap. Handlingen i pedagogikken som praktisk fag vil alltid være bygget på respekt for den andre og med utgangspunkt i den andres subjektivitet. Å *være verdig tillit* er noe som skjer gjennom handlinger som tar vare på den andres subjektivitet i en likeverdig prosess. Å skulle *skape tillit* ut fra bestemte formål hvor makten ligger hos den ene, vil kunne bety en objektivisering av individet og et forsøk på å «skape den andre i sitt bilde». *Den etiske fordring* (Løgstrup, 2010. Weihe, 2008) peker på risikoen som ligger i all kommunikasjon, enten at vi forsøker å glatte over friksjon for å unngå ubehageligheter eller at vi bevisst eller ubevisst vil påvirke den andre til å bli som oss selv. I hjelpearbeid som handler om endringsprosesser er det et grunnleggende perspektiv å verne om subjektiviteten til den det gjelder, i valg som omhandler noen andre sitt liv.

Skolen er en kunnskapsinstitusjon og innehar et maktaspekt som vil forme individer «etter sitt bilde». Som en motvekt til dette ønsker jeg gjennom oppgaven å sette søkelys på *læringen* til elevene, og ikke på *tilpasningen* elevene mestrer i institusjonen, som jeg mener kan forveksles i styringsdokumenter (Utdanningsdirektoratet, 2020). I Nordahls rapport (2018) om inkluderende fellesskap, mener jeg at «læringsutbyttet» er begrenset til et læringsbegrep som er tilpasset styringsambisjoner og kontroll av individer med et samfunnsmessig formål om opplæring innenfor en bestemt type kunnskapstradisjon. I arbeid med barn som har spesielle opplæringsbehov, mener jeg at det er en del av *den etiske fordring* å vite at det finnes ulike kunnskapstradisjoner og måter å tenke om læring på, for å ivareta subjektiviteten til elevene (Løgstrup, 2010. Weihe 2008). Dette danner et pedagogisk argument som bygger opp under skolen som kunnskapsinstitusjon og den lineære tidsforståelsen i vestlig kultur som er forbundet med framdriften og effektiviteten (Weihe, 1997). Argumentet innebærer forutsetningen for å kunne sette i gang noen læringsprosesser om *hvem du er* sammen med andre, og hvilke prosesser som fremmer et demokratisk samfunn (Connolley og Hausstätter, 2009). Solidaritet med forskjellighet framstår kanskje ikke effektivt for samfunnet på kort sikt, men den gjensidige *anerkjennelsen* kan gjøre fastlåste problemer bevegelige, og være avgjørende for om den det gjelder opplever seg som en del av fellesskapet (Schibbye, 1996). Elevene beskriver en rytme, en rutine, noe du kommer inn i for «å unngå å sitte fast» og for «å komme seg videre i livet».

Informantene i denne oppgaven representerer en gruppe elever som jeg opplever har fantasien, intuisjonen, følsomheten og sårbarheten som sin styrke. Inntoningen krever en spesiell forståelse for dynamikk, «timing», og når noe oppleves som å være på elevens

premisser. Samtidig har elevene et grunnleggende menneskelig ønske om å bli involvert og bidra i læringsaktivitet på skolen sammen med andre. Gjennom å gi interessefeltene til elevene oppmerksomhet, mener jeg ut fra et kunstdidaktisk og spesialpedagogisk kunnskapssyn, at legitimeringen av de alternative læringsarenaene på en profesjonell måte, vil kunne motvirke marginaliseringsprosesser og stimulere til framtidig samfunnsdeltakelse (Aure og Bergaust, 2015. Skjervheim, 1996a).

En av informantene forteller om en karakter hentet fra japansk populærkultur; Bakugou Katsuki. som svetter nitroglyserin og lager eksplosjoner. Han trener til å bli superhelt og vil være “den beste” som ingen andre kan slå. Eleven forteller om karakterens uovervinnelighet som er paradoksalt, siden “alle har jo svakheter”. Erkjennelsen av at alle har svakheter bør også være gjeldende i et skolesystem der skoleplikt framstilles som en rettighet (Andenæs og Møller, 2016). Hvis et system lar entydig kunnskap gjelde i skolen vil det kunne bety at noens svakhet/styrke kommer til syne, mens andres blir kamuflert i det samme systemet (Steinnes, 2010).

Det framkommer i teksten som etisk ansvarlig å utfordre det etablerte kunnskapssynet i vår kultur for å ivareta den ideologiske målsetningen om «inkluderende fellesskap» (Nordahl, 2018). Jeg har gjort et forsøk på å skrive en tekst med forbindelseslinjer inn i det estetiske fagfeltet og også lånt øre til terapien (Aure og Bergaust, 2015. Schibbye, 1996, 2001). Alle mennesker har sin individualitet og et behov for å bli sett på som «seg selv» av andre. Dette innebærer nødvendigvis forskjellighet, og vi har lett for å gli inn i faste spor hvor vi generaliserer for å skape oss et bilde av virkeligheten. Ordene gjennomsnitt og normalitet kan misforstås med lik betydning, i stedet for å fastslå at forskjellighet er normalt (Steinnes, 2010). Hvis stereotypien tar over for individet, blir mennesket redusert til et objekt og vi mister tilgangen til «den andre» (Weihe, 2008).

*Kunsten* kan fortelle noe om hvor forskjellige mennesker kan være, på en annen måte enn teknologien. Ved å anvende Derridas (2006) språkkritiske perspektiv, kan vi gjennomskue makten som ligger i språket og gi nytt innhold til begrepene innenfor et fagfelt. Å lese på en profesjonell måte, kan i denne sammenhengen bety å aktivt gi begrepene vi bruker mening. Profesjonell praksis, basert utelukkende på styringsdokumenter og teori, kan noen ganger gå på bekostning av å være et menneskelig ansikt, fremme humanitet, vise respekt for egen og andres forskjellighet, og å behandle barn og ungdommer med verdighet. Profesjonell praksis, basert på handling, krever posisjonering og bevissthet om *hvem du er* i møte med andre og i



---

møte med ord og tegn. Hvordan definisjonsmakten fordeles som «gyldig kunnskap» innenfor skole- og forskningsmiljø, bestemmes også av våre egne yrkesetiske og profesjonelle valg i møte med andre.

Skrift er hos Derrida (2006) betegnelse for alt som gir mulighet for inskripsjon, og «tegnet» er et symbol. På en slik måte kan *tegning* ses på som skrift, frigjort fra den klassiske lingvistikken. Derrida bruker begrepet *gjestfrihet* om en bestemt type åpenhet i møte med tekst, slik at “det andre” kan komme fram (Pålshaugen, 2005). Det er snakk om å skape rom for tolkning i tillegg til teksten, som er avgjørende for selve meningen (Derrida, 2004). Styringsdokumenter kan legge noen føringer for hva spesialpedagogikk skal være, selv om «tekst» aldri kan uttrykke hele sannheten om et fagfelt (Utdanningsdirektoratet, 2020. Nordahl, 2018). Jeg håper derfor at denne oppgaveteksten kan være med på å få fram noen av de praktiske dilemmaene i faget som styringsdokumenter *ikke* sier noe om. Å synliggjøre elevenes egne fortellinger, kan kanskje utfordre vår egen forestilling om hva skole skal være, og teksten kan med *gjestfrihet* leses som en fortelling fra spesialpedagogisk praksis. Fortellingen handler om elever som tenker og grubler mye, elever som har mange morsomme og spesielle idéer, elever som viser tegneferdigheter og som liker godt å være i produserende aktivitet, elever med unik kreativitet i å velge alternative strategier, og elever som viser sterk vilje og gjennomføringsevne i å velge veier som omgivelsene ikke forventer eller støtter. Å gå i motvind krever styrke, og egen integritet kan noen ganger kollidere med samfunnsøkonomiske og dominerende historier om hva det vil si å være «menneske av moralsk verdi i vår kultur» (White, 2006b:29). Ved å sette søkelys på *læringen* til elevene, og ikke på *tilpasningen* som elevene gjør i institusjonen, betyr det at vi noen ganger må gå fysisk ut av skolen for å «gjenvinne fotfestet» profesjonelt og menneskelig.

Vi kan vanskelig forestille oss skolen uten barna, mens barna lever i seg selv, uavhengig av skolen. Opplevelsen av at skole skal føre fram til noe bra for barnet eller ungdommen, er en forventning som ligger i samfunnsstrukturen og normene vi omgir oss med. Den eleven som fortalte meg at han hadde håpet livet skulle være som å «hoppe på skyer», beskrev poenget. Erkjennelsen ligger i uttalelsen om at det ikke er mulig, annet enn i tankene. Motstanden mellom idéene og erfaringene, avslører at disse to aldri kan forenes i en sannhet. Det er umulig å rendyrke idéer i praksis; hvor alle mennesker får de samme mulighetene på de samme premissene, uten at det går på bekostning av noe annet. Samtidig trenger vi idéen om å «hoppe på skyer» for å si noe om *håpet*, og hvor vi skal.

I likhet med en fiktiv spillverden, hvor man faktisk kan «hoppe på skyer», kan idéer og kreativitet som tilhører en fantasiverden hjelpe oss å navigere sammen med andre mennesker. Styringsdokumenter kan leses som en idealisert forenkling av skolen som mulig læringsarena for alle. Erfaringene kan vise oss at det ikke er så *lett*, fordi læring avgjøres nødvendigvis av flere faktorer i virkeligheten, enn de som kan skrives ned i et dokument på forhånd. Til tross for riktige metoder og de beste intensjoner kan det vise seg at spesielle situasjoner krever noe annet enn generelle oppskrifter. Ved å gi oppmerksomhet, legge merke til og lytte, kan håpet være å gi skolen et menneskelig ansikt som betyr noe for elevene. Hvis skolen som kunnskapsinstitusjon velger *verdighet* som viktigere enn måling av læring, kan konsekvensen være at ny kunnskap slipper til.

De spontane livsytringene forteller oss hva det vil si å leve sammen med andre mennesker. Hvis vi tar hensyn til *den etiske fordring*, vil livsytringene frigjøres i møte med hverandre, uten andre formål. Grunntanken om at det opplevde, menneskelige livet har en egenverdi forteller oss samtidig hva det vil si å ha *den andres liv i sine hender*. Hvis skolens forståelse av «livsmestring» betyr å ha råderett over andre sine livsytringer i forsøk på å skape et bedre samfunn, betyr det samtidig at livsytringene ikke blir frigjort. Et bedre samfunn kan likevel være konsekvensen, hvis den etiske bevisstheten og det individuelle og kollektive ansvaret, gir skolen muligheter for tillit, barmhjertighet, medfølelse, åpenhet og *håp* for flere (Løgstrup, 2010).

---

## Litteraturliste

**Akershus Universitetssykehus HF.** (2020, 02.09). Bråten Behandlingscenter. Hentet fra <https://www.ahus.no/avdelinger/psykisk-helsevern/barn-og-unges-psykiske-helsevern-abup/braten-behandlingscenter>

**Andenæs, K og Møller, J.** (2016). *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk.* Oslo: Universitetsforlaget

**Andersen, T.** (2002). *Et samarbeid, av noen kalt psykoterapi. Uttrykksfylte bånd og meningsfylte uttrykk.* I Rønnestad, M.H. og Von der Lippe, A. (red.), *Det kliniske intervjuet.* Oslo: Gyldendal

**Aure, V. og Bergaust, K.** (2015). *Estetikk og samfunn. Tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk.* Bergen: Fagbokforlaget

**Arnesen, H-O.** (2020, 02.09). Idealismevandalisme. Hentet fra <https://religioner.no/stikkord/bernhard-av-clairvaux/>

**Barthes, R.** (2001). *Det lyse rommet. Tanker om fotografiet.* Oslo: Pax Forlag

**Booth, T. & Ainscow, M.** (2001). *Inkluderingshåndboka.* Vallset: Oplandske bokforlag

**Bregnballe, A. og Øvrelid, B.** (2011). *Samfunnsforskning er løsningen, men hva var problemet? To forskningsarbeideres spørsmål om relevans.* *Tidsskrift for samfunnsforskning* 53(3), s. 369 – 378. (13 s.)

**Brinkmann, S.** (2014). *Det diagnostiserte livet. Økende sykelliggjøring i samfunnet.* Bergen: Fagbokforlaget.

**Bunting, M. og Moshuus, G.** (2017). *Young peoples` own stories about dropping out I Norway: An indirect qualitative approach.* *Acta Didactica Norge.* Vol. 11, Nr.2, Art. 3

**Caputo J.D.** (1996). *Deconstruction in a nutshell. A conversation with Jacques Derrida.* New York: Fordham University Press.

**Connolley S. & Hausstätter, R. S.** (2009). Tocqueville on Democracy and Inclusive Education: A More Ardent and Enduring Love of Equality than of Liberty. *European Journal of Special Needs Education,* 24(3), s. 231-243

**Corbett, J.** (1996). *Bad-mouthing: The language of special needs* London/Washington: The Falmer Press

**Derrida, J.** (2005). *Brev til en japansk venn Agora*, nr. 1-2 2005

**Derrida J.** (2006). *Dekonstruksjon* Oslo: Spartacus Forlag

**Derrida J.** (2004). *Sannheten i maleriet. Restitusjoner av sannheten i skonummer* Oslo: Pax Forlag

**Ellis, C. og Berger L.** (2003). *Their story/My story/ Our story. Including the reaserchers experience in interview research. Postmodern Interviewing* (Gubrium, J og Holstein, J.) LA/London: Sage Publications.

**Fagervold, Å.** (2008). *Det nye maleri*. Masteroppgave i formgiving, kunst og håndverk. Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for estetiske fag.

**Foucault, M.** (1999). Den føyelige kroppen i *Overvåkning og straff*, Oslo: Gyldendal

**Frøen, I. og Strømme, H.** (2010). *Risiko og Marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*, Oslo: Gyldendal.

**Groven, B.** (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: universitetsforlaget

**Haug, P.** (2017). *Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I Haug, P. (red.), Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 385–411). Oslo: Det norske samlaget.

**Hausstätter, R.S og Vik, S.** (2016) *Paradigmatiske posisjoner og spesialpedagogiske praksisregimer I*: Reindalen, S og R. Hausstätter (red.). Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte. 37-51. Oslo. Cappelen Damm.

**Jansen, A.** (2013). *Narrative kraftfelt*. Oslo: Universitetsforlaget

**Janson, H.W.** (1978). *Verdens kunsthistorie 3, Vår egen tid 1750-1970-årene*, Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS,

**Kinge, E.** (2016). *Barnesamtaler*. Oslo: Gyldendal.

**Kiuppis, F.** (2011). *Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring*. Norsk pedagogisk tidsskrift 95(02), 91-102

- 
- Kristoffersen, K.E og Simonsen, H. G.** (2008). Sveen, A (red). *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. og Brinkmann, S.** (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag
- Løgstrup, K. E.** (2010). *Den etiske fordring*. Aarhus: Forlaget Klim
- Løvlie, L.** (2013). *Verktøyskolen*. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 97(3) 185-198
- Meyer, S. og Ågotnes, K.** (1994). *Den retoriske vending?* Bergen: Senter for europeiske kulturstudier
- Merleau-Ponty, M.** (2000). *Øyet og ånden*. Oslo: Pax forlag
- Munch-museet,** (2013). *Edvard Munch 1863-1944*. Oslo: Skira
- Myskja, A. og Fikse, C.** (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen* Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Nordahl, T. m.fl.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nordtug, B. og Engelsrud, G.** (2016). *Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse*. *Tidsskrift for kjønnsforskning* 03-04 / 2016 (Volum 40).
- Nordtug, B. og Steinnes, J.** (2020). «Du skal ikke mobbe». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol 6: 27.02.
- Norsk senter for forskningsdata** (2020, 02.09). Samtykke. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>
- Opplæringslova** (2020). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Utdanningsdirektoratet** (2020, 02.09). Læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

**Uthus, M.** (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

**Paulsen, B.** (1999). *Hvis sko fikk tær. Formidling av surrealistisk kunst i skolen*. Otta: Tano Aschehoug AS

**Pålshaugen, Ø.** (2005). *Dekonstruksjon, en oppfinnelse av Derrida?* i *Agora*, nr. 1-2 05

**Reissmann, C. K.,** (1993). *Narrative analysis, Qualitative research methods series 30*. La/London: Sage publications

**Schibbye, A.-L. L.** (1996). *Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon?* *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. Vol. 33. (s. 537-539) (8.s)

**Schibbye, A.-L. L.** (2001). *Språk og endring. Om å bruke språket for å skape endringsøyeblikk i psykoterapi*. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. Vol. 38. (s. 629-639). (11 s.)

**Searle, A., Scott, K. og Grenier C.** (2007). *Peter Doig*. London: Phaidon

**Sherman, C.** (2013). *Untitled Horrors. Astrup Fearnley Museets utstillingskatalog nr. 77*

**Skjervheim, H.** (1996a). *Det instrumentalistiske mistaket. Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug Forlag.

**Skjervheim, H.** (1996b). *Deltakar og Tilskodar. Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug Forlag.

**Skjervheim, H.** (1996c). *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I Hans Skjervheim. Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug Forlag. 214-229

**Somekh, B., Lewin, C.** (2005). *Research methods in the social sciences. Part VIII: Researching in postmodern context* LA/London: Sage Publications

**Steinnes, J.** (2006). *Pedagogikk og vitenskapskritikk. Norsk pedagogisk tidsskrift 03*.

**Steinnes, J.** (2017). *“Enhver historie er en spøkelseshistorie” -narrativ veiledning i spesialpedagogikken*. I M.S Jensen, T.J. Karlsen og G.S. Luthen (red.), *Veiledning og oppdagelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- 
- Steinnes, J.** (2010). *En bekreftelsens etikk, universelle rettigheter og et individuelt ansvar. Spesialpedagogikk og etikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sørly R. og Blix B.H.** (2017). *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Stamsund: Orkana akademisk forlag
- Sæteren, A-L.** (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Oslo: Gyldendal
- Thagaard, T.** (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M.** (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thuen, H.** (2017). *Den norske skolen – utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag
- Tomlinson, S.** (2017). *A Sociology of Special and Inclusive Education: Exploring the Manufacture of Inability*. London: Taylor & Francis.
- Weihe, H-J.** (2008). *Empati og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag
- Weihe, H-J.** (1997). *Relasjonsarbeid og kommunikasjon*, Otta: Tano Aschehoug
- Weihe, H-J.** (2009). *Taushet, stillhet og kjærlighet*, Stavanger: Hertervig Akademisk
- Westbye, J.** (2013). *Bråten behandlingssenter: Praksis og teori*. Master i familiebehandling. Oslo: HiOA, fakultet for samfunnsfag.
- White, M.** (2006a). *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag
- White, M.** (2006b). *Narrativ teori*. København: Hans Reitzels Forlag

## Vedlegg

### 1. Samtykkeerklæring

#### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *«Ungdommers egen erfaring av skole innenfor et behandlingssenter»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan du synes skoletiden har vært og hva skole betyr for deg. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

##### **Formål**

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet på Lillehammer hvor jeg tar mastergrad i Spesialpedagogikk. Dette året skal jeg skrive en masteroppgave, og det er derfor jeg ønsker å komme i kontakt med deg. Temaet for oppgaven er skolehistoriene til ungdommene på et behandlingssenter. Jeg ønsker å finne ut hva du tenker om skole, før og på behandlingssenteret, og hva du tenker om framtiden. Hva synes du er bra og hva skulle du ønske var annerledes? Jeg vil også gjerne få fram noe du husker spesielt godt, hendelser eller eksempler på fortellinger, som beskriver en vanlig skoledag for deg.

Masteroppgaven vil være tilgjengelig for andre etter at den er godkjent. Min hensikt med å skrive den er på bidra til fagutviklingen og få frem skolehistorier sett fra ungdommenes perspektiv. Du og dine foresatte vil også kunne lese oppgaven når den er skrevet.

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

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får tilbud om å delta på studien fordi du har fått plass på et behandlingssenter og har skoletilbud knyttet til dette. Det er en åpen forespørsel til alle elevene på behandlingssenteret.

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

I denne oppgaven skal jeg intervju ungdommer som har fått skoletilbud i forbindelse med behandling i ungdomspsykiatrien. Det betyr at hvis du takker ja til å delta i denne studien, møtes vi ansikt til ansikt. Vi setter av ca. 30-45 min for et intervju/samtale om dette temaet. I intervjuet vil vi komme inn på hvordan du opplever din egen skolegang. Jeg vil ikke spørre om behandlingen og årsak til innskriving på behandlingssenteret.

I et intervju av en slik varighet vil det bli benyttet lydopptak og notatblokk, fordi at jeg skal klare å huske det du forteller meg. Jeg kan informere om at jeg til daglig jobber på skolen på behandlingssenteret. Selv om jeg jobber der, møter jeg deg som student, og ikke som lærer på jobb. Det du forteller meg vil jeg ikke fortelle videre til de andre på skolen eller behandlingssenteret, men de vil kunne lese masteroppgaven min når den er ferdig. Selv om jeg jobber på skolen, har jeg ingen kjennskap til deg og din skolehistorie på forhånd. Alle opplysninger du gir vil bli behandlet konfidensielt.



**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke påvirke din behandling eller ditt forhold til skolen.

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

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

- Det er kun meg som student som vil ha tilgang til opplysningene du gir meg.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserver. Hinn har tjenesteavtale med UiO for tilgang til Nettskjema –diktafon.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2020. Personopplysninger og opptak vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

**Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Student, Åshild Fagervold ([ashildfagervold@hotmail.com](mailto:ashildfagervold@hotmail.com), tlf: 99526626)
- Veileder, Hans Jørgen Wallin Weihe (epost: [h-j.wallin.weihe@inn.no](mailto:h-j.wallin.weihe@inn.no), tlf: 900 17 623)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Åshild Fagervold  
(student)

Hans Jørgen Wallin Weihe  
(veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Ungdommers egen erfaring av skole innenfor et behandlingssenter*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. høst 2020.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker (den som blir intervjuet, dato)

-----  
(Signatur fra foresatte, dato)

---

## 2. Intervjuguide

### Intervjuguide masterprosjekt

**Student:** Åshild Fagervold

**Tema:** Skolehistoriene til ungdommene på et behandlingssenter.

**Problemstilling:** Hvordan opplever ungdom som er i et behandlingsforløp i ungdomspsykiatrien betydningen av skole?

#### 1. Rammer

- Uformell samtale (5 minutter)
- Informasjon om prosjektet og problemstillingen (5-10 minutter)
- Bakgrunn og formålet for samtalen
- Forklare hva intervjuet skal brukes til
- Avklare spørsmål rundt anonymitet og taushetsplikt
- Spørre om ungdommen har noen spørsmål eller om noe er uklart
- Informere om lydopptak, sørge for samtykke til lydopptak

#### 2. Erfaringer

Starter lydbånd

Ta utgangspunkt i ungdommens erfaring med problemstillingen.

##### 1. Ungdommens bakgrunn

- Kan du fortelle litt om deg selv? (Hvor kommer du fra? Hvor gammel er du? Hva liker du? Skolefag/Hobbyer? Er du på sosiale medier og hva deler du der?)

- Hvordan så en vanlig skoledag ut for deg før du startet på behandlingssenteret?

(Hva tenkte du om å begynne på skolen? Hvordan synes du det var?)

##### 2. Skoletilbud knyttet til behandlingssenteret

- Kan du fortelle litt om hvordan du synes det var å starte på skolen på Behandlingssenteret? (Hvordan ser en vanlig skoledag ut her, sammenliknet med tidligere)

- Hva er den største forskjellen for deg når det gjelder hvordan du opplever å gå på skole?

- Hvis jeg hadde stilt de voksne det samme spørsmålet, hva tror du de ville ha sagt?

##### 3. Etter skole på behandlingssenteret.

- Hvilke skoleplaner har du videre?

- Hva synes du selv at du trenger hjelp til på skolen?
- Hvordan opplever du at oppfølgingen på skolen bidrar til å hjelpe deg?
- Hva er bra for deg på skolen? Kan du gi noen eksempler?
- Hvordan opplever du at du får medvirke i beslutninger rundt deg og din skolehverdag?  
(Hva er det som er viktig for deg å bestemme?)
- Hvis du kunne bestemme helt selv, hvordan ville skolehverdagen sett ut videre?
- Hva er dine tanker og ønsker for fremtiden?
- Tror du at oppfølging gjennom skolen på behandlingssenteret vil hjelpe deg i å nå målene du har for fremtiden? (Utdyp)
- Er det noe mer du ønsker å tilføye i forhold til de temåene vi har snakket om?

### **3. Tilbakeblikk og oppsummering (10 minutter)**

Oppsummerer muntlig og går gjennom de viktige punktene som kom frem i løpet av intervjuet. Avklare eventuelle misforståelser, spørre om man har forstått riktig dersom noe er uklart. Spørre om det er noe mer ungdommen ønsker å legge til.

Stopper lydbånd.

---

### 3. Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**NSD sin vurdering****Prosjekttittel**

Ungdommers egen erfaring av skole innenfor et behandlingssenter

**Referansenummer**

725392

**Registrert**

06.09.2019 av Åshild Fagervold - ashildfagervold@hotmail.com

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Hans Jørgen Wallin Weihe, h-j.wallin.weihe@inn.no, tlf: 90017623

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Åshild Fagervold, ashildfagervold@hotmail.com, tlf: 99526626

**Prosjektperiode**

15.09.2019 - 15.09.2020

**Status**

30.09.2019 - Vurdert

**Vurdering (1)**

---

30.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 30.09.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 15.09.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig

institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)