

BSOBAC- Bacheloroppgave med forskningsmetode

En kvalitativ studie

«Alternativ opplæring, en undersøkelse av opplevelser»



Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Bachelor i sosialt arbeid

Stavanger / 16.05.22

Antall ord: 12366

Kandidatnummer:7120

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema, og formålet med oppgaven	3
1.2 Hva er alternative opplæringsarenaer?	4
1.3 Presentasjon av problemstilling	5
1.4 Sosialfaglig relevans	7
2.0 Teori	8
2.1.1 Stigmatisering av sosial identitet, og personlig identitet	9
2.2 Marginalisering	10
2.3.0 Sosial inkludering	12
2.3.2 Faglig inkludering	13
3.0 Metode	14
3.2 Valg av metode	15
3.3 Valg av informanter	16
3.4 Fremgangsmåte intervju	17
4.0 Analyse	18
4.1 Gyldighet og pålitelighet	19
5.0 Presentasjon og drøfting av funn	20
5.1 Informanters erfaringer med stigmatisering i alternativ opplæring	21
5.1.1 Stigmatisering, informantens syn på begrepet	21
5.1.2 Stigmatisering av den sosiale identiteten	22
5.1.3 Stigmatisering av den personlige identiteten	23
5.1.4 Stigmatisering i alternativ opplæring	25
5.1.5 Tiltak mot stigmatisering i alternativ opplæring	26
5.2.2 Marginalisering i alternativ opplæring	28
5.2.3 Tiltak mot marginalisering i alternativ opplæring	29
5.2.4 Informantenes opplevelse av elevers trivsel og utvikling	32
5.3.0 Inkludering	33
5.3.2 Sosial inkludering	34
6.0 Oppsummering og konklusjon	36
Litteraturliste	38

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema, og formålet med oppgaven

Temaet for denne oppgaven er alternativ opplæring og hvordan menneskene som jobber innenfor disse arenaene opplever stigmatisering og marginalisering som elevene kanskje blir utsatt for. Interessen for temaet til denne bacheloren stammer fra egne erfaringer i skolelivet, og samtaler med venner som er lærere. I min tid på ungdomsskolen var jeg del av diverse alternative tiltak i hele min skolegang. Diskusjoner med venner og bekjente som selv har vært en del av disse tiltakene, og sitter igjen med både positive og negative erfaringer dannet motivasjonen for å dykke nærmere inn i temaet for å se hva som faktisk ligger bak den alternative opplæringen vi driver i Norge.

I en studie utført av Rodwell et.al (2017) undersøker forfatterne hvordan unge voksne havner innenfor kategorien Not in education, employment or training, også kalt Neets. De viser til at unge voksne som ender opp innenfor kategorien har store vansker med overgangen fra og være elev til å være arbeidstaker. Forfatterne beskriver en økt sjanse for sosial ekskludering og utfordringer i arbeidslivet som fremtredende faktorer dersom denne overgangen ikke går bra. Det vil være interessant og undersøke hvordan alternativ opplæring drives på bakgrunn av disse funnene, hvordan jobbes det for at unge ikke skal falle utenfor?

Studien «få dem ut av klassen» utført av Jahnsen et.al (2011) kaller alternative tiltak en form for segregering av ungdom. Jahnsen påpeker at å skille elever med utfordringer fra resten kan være ugunstig for deres utvikling. Selve konseptet om alternativ opplæring kan argumenteres for å være et tiltak mot nettopp marginaliseringen, dersom en klarer og sørge for at ungdom får dekket sine kunnskapsbehov, vil de kunne tre inn i ordinærskolen på lik linje med ungdom som ikke deltar i alternativ undervisning. Det er allikevel verdt og stille spørsmålet, hvordan opplever de som arbeider med dette situasjonen? Problemstillingen lyder derfor: «Hvordan opplever ansatte i alternative opplæringsarenaer elevenes utfordringer knyttet til stigmatisering og marginalisering?»

1.2 Hva er alternative opplæringsarenaer?

Utdanningsdirektoratet (2021b) definerer alternative opplæringsarenaer som tilfeller der elever blir tatt ut av sin ordinære klasse og ut av skolens område for spesialundervisning. Slike alternative arenaer kan brukes i spesielle behov, hvor det fattes vedtak om at den enkelte elevens behov for en alternativ opplærings-arena er nødvendig for å sikre forsvarlig utbytte at opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

I en veileder fra statsforvalteren i Finnmark, fastslår statsforvalteren at alternative opplærings arenaer kan komme i form av utplasseringer på bondegårder, leirskoler, og bedrifter. (Statsforvalteren i Finnmark, 2010). Videre kommer det frem at dette karakteriseres ved at en eller flere elever mottar dette tilbudet utenfor skolens område (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

For at en elev skal oppfylle kravene for å delta i slik undervisning er kravene i opplæringsloven §5-1 nødt til å være oppfylt. Loven fastslår at elevens utviklingsutsikter skal særlig vektlegges i vurderingen av hvilket opplæringstilbud som skal benyttes (Opplæringsloven ,1998, §5-1).

§5-2 spesifiserer at det skal foretas en sakkyndig vurdering av den enkelte elev, som omfatter elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, lærevansker og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen. Vurderingen skal altså kartlegge den enkelte elevs behov, samt foreslå hvilket alternativt opplæringstilbud som skal tilbys (Opplæringsloven, 1998, §5-2).

Skolen innehar ansvaret for at opplæringen i alternative tiltak skjer i tråd med loven, og skal følge opp undervisningen som blir gitt den enkelte elev. Arenaene forekommer i flere former, noen er skreddersydd for den enkelte elevs behov, og kan sees på som individuelle tiltak der elever får bruke en mer praktisk arena for å møte sine læremål, mens andre er egne skoler hvor elever deltar fulltid, og får sin undervisning i en tilrettelagt hverdag (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

1.3 Presentasjon av problemstilling

Etter at jeg foretok en undersøkelse på internett om hva som finnes av alternative tilbud til en ordinær skolegang kommer det frem at det finnes flere tiltak i regionen. De varierer fra opplæringsarenaer, som tar til seg ungdom som deltar én til fem dager i uken, og får sin oppfølging på et område utenfor skolen, med tett læreroppløpling og små grupper. Til hele alternative skoler som spesialiserer seg på barn og unge som er innlagt ved psykiatriske avdelinger, barnevernsinstitusjoner og lignende. Selv var jeg ikke klar over hvor diversifiserte disse alternative tilbudene var. Gjennom min egen skolegang deltok jeg i diverse alternative opplæringsformer. Tilbudene jeg fikk varierte fra alt til én til én undervisning med egen lærer, arbeidstrening én dag i uken, og én dag i uken ved en opplæringsinstitusjon i regi av kommunen. Min egen erfaring med alternativ opplæring har gjennom mitt studieløp dyrket en interesse for ungdom i vansker, og er nok også grunnen til at jeg velger å skrive om temaet.

Felles for de alternative tilbudene er at de tilbyr tjenester til unge mennesker, som av ulike grunner ikke passer inn i en normal skolehverdag, og trenger tettere oppfølging. Den mest omfattende graden av alternativ opplæring kan betraktes som å være situasjoner hvor en tar ungdom ut av sin ordinære skolehverdag for å få tettere oppfølging et annet sted. Formålet med oppgaven er derfor å undersøke hvilke erfaringer ansatte i slike tilbud har med stigmatisering og marginalisering av ungdom som deltar i alternativ opplæring. De ansatte som er intervjuet i denne oppgaven er lærere, med flere års erfaring, og tett elevkontakt gjennom sin karriere. De er utvalgt til oppgaven på bakgrunn av denne erfaringen.

Oppgaven tar utgangspunkt i teori om marginalisering, stigmatisering, inkludering, og de ansatte i alternativ opplæring sine opplevelser av hvordan de virker inn mot alternativ opplæring. Idéen om å skille noen ut fra den ordinære skolen, bryter med prinsippet om én skole for alle, og det er derved interessant og undersøke hvilken innvirkning dette har i forhold til begreper som marginalisering og stigmatisering, som i stor grad handler om utenforskap. Oppgaven tar utgangspunkt i marginalisering som et begrep som beskriver utenforskap, og undersøker om informantene i oppgaven har erfaringer med at elever i alternativ opplæring faller fra på både sosiale og faglige arenaer. I tillegg vil teori om stigmatisering diskuteres i intervjuene, hvor det da skilles mellom stigmatisering av den sosiale og personlige identiteten.

I oppgaven vil teori om stigmatisering, marginalisering og inkludering vil først bli presentert før intervjuene presenteres og drøftes. Informantene i denne oppgaven viser god kjennskap til begrepene, og har mye å si i forhold til dem. I intervjuene kommer det blant annet frem at objektene har mange opplevelser med elever utsatt for marginalisering og stigmatisering, disse opplevelsene samsvarer med hverandre i større grad. Informantene viser til en kjennskap til elevers utenforskap, de utfordringene som kommer med dette, og sine tanker om hvorfor dette utenforskapet oppstår. Det er stigmatisering og marginalisering som blir temaene først i disse intervjuene, før det så diskuteres inkludering, og betydningen av sosial og faglig inkludering av elever som utsettes for stigmatisering og marginalisering.

1.4 Sosialfaglig relevans

Som sosialarbeider skal en ifølge Berg et.al (2019) utøve hjelp til personer som har sosiale problemer eller er utsatt for utenforskap.

«Sosialt arbeid er mye mer enn å yte individuell hjelp. Det retter seg også mot å tydeliggjøre forhold i samfunnet som bidrar til ekskludering og marginalisering, og motvirke disse» (Berg et al., 2019, s. 19)

En marginalposisjon kan ifølge Heggen et al. (2003) forstås som å stå noe i utkanten av hva som oppfattes som normalt. Posisjonen fører til en slags ubalanse i tilhørighet, om det er forårsaket av sosiale, kulturelle eller andre forhold er av betydning for å finne ut av hvordan en kan jobbe mot en mer integrert posisjon. Mange av oss har gjerne kjent på en lignende følelse i løpet av livet, en passer ikke helt inn i gjengen på jobben eller på treningssenteret. Det å oppleve en marginalposisjon i seg selv er ikke noe direkte farlig, problemet ligger i hvor mange områder en opplever en slik posisjon i. Dersom en i hovedsak befinner seg i marginale posisjoner i de fleste arenaer en samhandler med andre mennesker i, vil det forsterke ens egen oppfatning om at en ikke hører til. Posisjonen skyver en lenger og lenger bort fra sosial deltakelse, og til slutt total sosial frafallelse. (Heggen et al., 2003)

Mye av det sosiale arbeidet omhandler og styrke individets posisjon i sitt eget liv, sakte, men sikkert lære seg og ta tak i de problemene som oppstår, og prøve å reintegrere seg på sosiale arenaer for å oppleve mestring og deltakelse. Mange av menneskene en jobber med vil befinne seg i marginalposisjoner i livet, noen går gjerne på uføretrygd og har ikke del i sosiale arenaer, men brukes mesteparten av sin tid hjemme. Andre har vært kriminelle hele livet og opplever seg ikke som en del av «normalen». Fokuset på marginaliseringsprosesser hos ungdom kan derfor sees på som særlig sosialfaglig relevant. Dersom en har et fokus på prosessene mens de skjer kan en begynne å arbeide forebyggende mye tidligere i disse menneskenes liv for å styre de inn i mer integrerte posisjoner i sine sosiale arenaer og lokalmiljø.

2.0 Teori

2.1 Stigmatisering

Stigmatisering, eller Stigma blir beskrevet av den canadiske sosiologen Erving Goffman (1990) som et ord som opprinnelig stammer fra Grekerne. Forfatteren formidler at Grekerne brukte ordet for å beskrive noe uvanlig, og dårlig. Dersom individet ble knyttet opp til ordet, kunne en brennmerke huden på mennesket, slik at alle forsto at dette var et menneske en ikke bør søke kontakt med. (Goffman, 1990, s. 11).

Goffman (1990) mener at stigma er noe som oppstår gjennom samfunnets forventninger eller krav til mennesket. Han hevder at våre sosiale regler fører til at vi danner oss forventninger om hvordan menneskene vi møter skal være. Når våre forventninger ikke samsvarer med hvordan individet oppfører seg eller er, vil vår oppfatning av personen ifølge Goffman (1990) bli redusert fra og tenke at de passer inn i det vi oppfatter som normalt, til at de er uvanlige.

Goffman (1990) viser i sin bok til forskjellige typer menneskelig oppførsel som beviser forekomsten av stigma i samfunnet. En kriminell som unngår og vise seg på det offentlige biblioteket, i frykt for å bli latterliggjort av sine venner, en høyt utdannet mann i et lavtlønns yrke som er redd for å snakke om utdannelsen i frykt for å bli stemplet som taper. Eller en lavt utdannet mann i et yrke der flere har høy utdanning, som vegrer seg for å bli stemplet som udyktig. Goffman (1990) hevder at disse eksemplene på personer som er redde for å bli sett som på som mennesker som bryter med det som forventes av dem er bevis på at mennesker har et underliggende behov for å vise at de hører til sin rolle, og gjør sitt ytterste for å ikke bryte med den. (Goffman, 1990, s. 13)

Ifølge Goffman (1990) finnes det tre forskjellige varianter av stigma. Den første blir betegnet som kroppslige avvik, og viser til stigmaet en kan oppleve i samfunnet dersom en mangler en arm, sitter i rullestol, eller har andre begrensninger som gjør at en blir oppfattet som et avvik. Variant nummer to er aspekter ved menneskers karakter. Noe forfatteren beskriver som svak vilje, unaturlige interesser og uærlighet. Andre elementer som tilhører den andre kategorien er, om en har vært i fengsel, sliter med misbruk, eller har en annerledes seksuell legning. Den siste kategorien omhandler rase, religion og nasjon, og er ifølge forfatteren en type stigma som kan gå i arv og spre seg til å gjelde hele familier. (Goffman, 1990, s. 12)

Stigma kan gjennom Goffmans (1990) teori knyttes tett opp mot samfunnets forventninger til individet, og hvordan deres identitet avviker fra disse forventningene. Ifølge Goffman (1990) er menneskets identitet forankret i roller og rolleforventninger etablert av samfunnet, og avvik fra disse vil føre til at en blir betraktet som mindreverdige. Denne prosessen blir beskrevet som å være sammensatt og lang, men har som kjennetegn at den påpeker mangler eller problemer ved ens identitet. Stigmaet kan føre til at mennesker vil prøve å tilpasse og justere sin egen væremåte og la være å dele informasjon om seg selv for å unngå å bli oppfattet som avvik (Goffman, 1990, s. 13).

2.1.1 Stigmatisering av sosial identitet, og personlig identitet

Heggen et.al (2003) presenterer i sin bok *De andre*, en bok om barn og unges livsløp, sin egen tolkning av stigmatisering som prosess.

«Vi ser en stigmatiseringsprosess med flere faser. For de fleste starter prosessen ved at en ikke lenger lever opp til forventningene i elevrollen, og at en dropper ut av organisasjonene».

Forfatteren viser til at unge som deltar i skolen, er først og fremst elever, videre identifiserer de seg med rollen gjennom samfunnets oppfatning av dem, og presenterer seg som elev når de blir spurt om hva de driver med (Heggen et al., 2003, s. 218).

Heggen et.al (2003) skiller mellom stigmatisering av sosial identitet, og personlig identitet. Stigmatisering av den sosiale identiteten defineres som å være knyttet opp mot hvilket miljø en tilhører. En kan for eksempel være del av en ungdomsgjeng som har et dårlig rykte i lokalmiljøet, og betegnes som utskudd. Dersom en så bryter med denne gjengen, vil en kunne distansere seg fra stigmatiseringen som forekommer ved å være en del av den, og sådan unnsnippe stigmatisering (Heggen et al., 2003, s. 218).

Stigmatisering av den personlige identiteten foregår ifølge Heggen et.al (2003) litt annerledes. Heggen peker her på samfunnets kjennskap til individets personlige liv som en stor del av utfordringen ved stigmatisering av personlig identitet. Dersom et lokalsamfunn har kjennskap til at en person er dømt for overgrep, eller har et alvorlig rusproblem, er dette karakteristikk ved ens personlige identitet som er vanskeligere å unnsnippe.

2.2 Marginalisering

Marginalisering er et begrep som ifølge Heggen et.al (2003) har sitt opphav fra det latinske ordet Margio, som betyr kant eller grense. Heggen forklarer at innenfor sosiologien handler marginalisering om manglende deltakelse på de arenaer en er forventet å delta i. Grunnlaget som fører til at slike prosesser oppstår kan ifølge Heggen være flere, som kulturelle, sosiale, strukturelle eller psykologiske. Relevansen for oppgaven kommer i form av ekskluderingen av viktige sosiale arenaer, som skolen gjerne er for ungdom. I boka «*de andre*» skriver Heggen et.al (2003) om marginaliseringsprosesser som skjer i ungdomsalderen. Han presiser viktigheten av fokuset på disse prosessene gjennom å betrakte det langsiktige resultatet av dem. Videre kommer det frem at ungdom som opplever å bli marginalisert i ung alder kan få langvarige, og livsvarige konsekvenser. Dette i form av at de beveger seg så langt bort fra hva samfunnet betrakter som normalt. Veien tilbake til en delaktig rolle i samfunnet kan ifølge forfatteren bli lang og humpete (Heggen et al., 2003, s. 55).

Ungdom som deltar i alternativ undervisning kan sett i lys av Heggen et.al (2003) sin teori betraktes som å være i ferd med å være en del av en marginaliseringsprosess. Deres deltakelse i de alternative tiltakene har bakgrunn i at de av ulike grunner ikke klarer å tilpasse seg en normal skolehverdag. Heggen et.al (2003) nevner skolen som den viktigste arenaen for sosial deltakelse for ungdom. Når en da benytter seg av alternative opplæringsarenaer for å sørge for at unge som sliter med å passe inn i den ordinære skolen får dekket sine utdanningsbehov. Vil det være naturlig å stille spørsmålet om hva som gjøres for å forhindre at deres marginalposisjon forsterkes ved denne segregeringen.

Heggen et.al (2003) beskriver at et resultat av en forlenget marginalposisjon er å trekke mot subkulturer. Subkulturer kan ifølge forfatteren forstås som kulturer hvor brudd på samfunnets forventninger aksepteres, i motsetning til andre kulturer hvor de blir sett ned på. Disse subkulturene tilbyr noe skolen ikke kan, tilhørighet og aksept. Heggen et.al (2003) mener at skolen ubevisst og uvillig bidrar til å skape sosiale og kulturelle skillelinjer både i klasserom og lokalmiljø, mellom «oss» og «dem». I studien til Heggen et.al (2003) som beskrives i boken, forklarer ett objekt en situasjon, hvor objektet var i en overgangsfase mellom barn og ungdomsskolen. Klassene ble delt inn i A og B, hvor objektet beskriver A som den flinke klassen, med de kjedelige barna, og sin egen klasse, B som rampete og bråkete. Objektet har ifølge Heggen et.al (2003) en form for tilhørighet til egen klasse, som «oss» og den andre klassen, som i skolesystemet gjerne oppfattes som idealklassen, som «dem».

Det kan tenkes at en liknende situasjon kan oppstå for ungdom plassert i alternative tiltak. De strider fra normalen, og bruker deler av tida si borte fra skolen for å få alternativ undervisning. Den alternative opplæringen kan sett i lys av Heggens et.al (2003) syn på begrepet marginalisering oppfattes som en bekreftelse på at de ikke passer inn. (Heggen et al., 2003, s. 118)

Heggen et.al (2003) sin beskrivelse av marginaliseringsbegrepet som en prosess som svekker stabil forankring og deltakelse er ifølge ham selv ikke absolutt. En kan både befinne seg i marginaliseringsprosesser på en arena, samtidig som en er i en inkluderende prosess i en annen. Den dramatiske formen for marginalisering forekommer når en ikke befinner seg i noen inkluderende prosesser, men opplever en marginal posisjon i alle sosiale arenaer en samhandler med. Samtidig er det tydelig at dersom marginaliseringen preger for mye av livet, vil den utvikle seg til å være potensielt ødeleggende for ungdoms sosiale utvikling. (Heggen et al., 2003, s. 56)

Skolen representerer ifølge Heggen et.al (2003) en arena hvor forutsigbarhet og repetisjon preget hverdagen, det eksisterer et grunnmønster som eleven er forventet og følge og passe inn i. Objektene i Heggen et.al (2003) sin studie har i større og mindre grad brutt med disse grunnmønstrene, og brukt store deler av sine dager på alt annet en skole, her begynner ifølge Heggen et.al (2003) en prosess som fører til at individet er preget av ambivalens, mellom og ikke være helt utstøtt, men samtidig er annerledes. Denne ambivalensen, og påbegynte marginalprosessen kan ifølge Heggen reduseres på to måter, enten ved at individet støtes ut fra det sosiale felleskapet, eller at det skjer en integrering som bringer personens livsstil og tilhørighet i overensstemmelse med de forventningene samfunnet har (Heggen et al., 2003, s. 118).

2.3.0 Sosial inkludering

Heggen et.al (2003) sin teori om marginalisering tar utgangspunkt i skolen som ikke bare en pedagogisk, men en sosial arena for elevene. Bergkastet et.al (2019) beskriver skolen som barn og unges viktigste sosiale arena, og hevder denne sosiale arenaen kan overgå innflytelsen til både voksne og venner. Viktigheten ved og sørge for at barn blir inkludert i en sosial gruppe blir presisert av Bergkastet et.al (2019), som forteller at skolen har et ansvar for å sørge for en slik inkludering. Det vises til et behov for en langsiktig og systematisk innsats for å inkludere elever som står utenfor hvor det pekes på både faglig og sosial inkludering for å forebygge mobbing og utenforskap (Bergkastet et al., 2019).

2.3.1 Faglig inkludering

Nordahl (2015) beskriver faglig inkludering som aktiv deltakelse i et faglig felleskap på skolen. Han viser til at en inkludering i dette felleskapet er avgjørende for elevers følelse av mestring og motivasjon for å delta i skolen, samtidig som han hevder at et fravær av slik inkludering vil redusere læringsutbytte og motivasjon.

For å arbeide mot en inkludering i det faglige felleskapet i skolen viser Bergkastet et.al (2019) til at et systematisert arbeid med skolens rutiner er viktig. Gjennom en kontinuerlig vurdering av rutiner som angår organisering av elevgrupper, samt oppfølging av elever som kommer for sent, eller ikke møter på skolen vil en ifølge Bergkastet et.al (2019) kunne forbedre elevers muligheter for og inkluderes i det faglige felleskapet. Nordahl (2015) viser til at det ikke er alle elever som har like stort behov for en aktiv innsats fra skolens side rundt faglig inkludering. Han hevder at det er elever som har diagnoser som ADHD og har det som kan betegnes som dårlig atferd som har det største behovet for en faglig inkludering, samtidig som de har det største behovet for sosial inkludering (Bergkastet et al., 2019, s. 100) (Nordahl, 2015, s. 1–5).

2.3.2 Faglig inkludering

Den statlige spesialpedagogiske tjeneste, en tjeneste som gir støtte til fylkeskommuner og kommuner i forhold til god og tilrettelagt opplæring har dette og si om sosial inkludering

«Den sosiale dimensjonen ved inkludering handler om hvorvidt det sosiale miljøet er inkluderende på en slik måte at alle har en reell mulighet til å være en del av det sosiale felleskapet, og til å utvikle sosiale relasjoner med sine jevnaldrende» (Statped, 2020)

Bergkastet et.al (2019) s 57 viser til viktigheten av at elevenes sosiale samspill blir tatt på alvor. Forfatterne viser til at den sosiale inkluderingen ikke er noe som skjer automatisk, det hevdes at elever vurderer hverandres sosiale tilhørighet ofte, og at denne tilhørigheten er en viktig faktor i hvilket resultat elever oppnår i forhold til egen læring. Bergkastet et.al (2019) forteller videre at barn som mangler sosial kompetanse stiller dårligere med tanke på sosial inkludering. Barn og unge med dårlig sosial kompetanse vil ifølge forfatterne ta en tilskuer rolle til det sosiale samspillet som foregår i skolen, og på det viset ikke få utvikle sine egne sosiale ferdigheter. Et tiltak mot dette er ifølge Bergkastet et.al (2019) aktive lærere som analyserer det sosiale samspillet og tar tak i utfordringer som oppstår. Lærere kan også være med å skape andre arenaer enn den typiske friminutt arenaen, og slik sørge for at elever med dårligere sosiale ferdigheter får øve på disse ferdighetene (Bergkastet et al., 2019, s. 56–60).

3.0 Metode

3.1. Kvalitativ metode

Dalland (2015) forklarer forskjellen på kvantitativ og kvalitativ metode ved at kvantitativ i stor grad handler om å samle inn målbare enheter, mens den kvalitative metoden handler om å fange opp mening og opplevelse. Videre beskriver forfatteren forskjellen på mennesker som driver forskning med de to metodene som «tellere» og «tolkere». Kvalitativ metode blir beskrevet som en metode som i større grad omhandler det å gå i dybden på temaet en undersøker, en blir ved bruk av metoden ifølge Dalland en «tolker». Etersom og finne målbare enheter ved menneskers subjektive opplevelser for meg virker vanskelig å gjennomføre, er den kvalitative metoden noe jeg har valgt og tatt i bruk ettersom den resonnerer godt med tanken bak mitt prosjekt, og gjør det mulig å tolke ansatte innenfor alternativ opplæring (Dalland, 2015, s. 112).

Dalland (2015) beskriver empiri som kunnskap bygget på erfaring. Empirien omhandler virkeligheten, og kan innhentes ved blant annet observasjon og én til én intervju. Empirien i min studie blir med andre ord svarene jeg får ved å intervju informantene. Dalland (2015) presiserer viktigheten ved og systematisk velge ut data, og viser til at ved mange kvalitative studier tar en kontakt med grupper eller enkeltpersoner som har noe spesielt og bidra med. I min undersøkelse har jeg lett etter spesifikke informanter for å uttale seg om sine opplevelser innenfor temaet alternativ opplæring. Dette kan kalles et strategisk utvalg, og er gjort med bakgrunn i problemstillingen, som baserer seg på ansatte i alternativ opplæring (Dalland, 2015, s. 116).

Denne oppgaven kan betegnes som en små-n studie. Denne typen studie har tema i fokus, hvor tema så belyses av kunnskap her innhentet fra informantene. En små n studie har som kjennetegn at den baserer seg i et fåtall informanter, og har slik ikke en generaliserbar verdi, men brukes heller til og få nyanserte beskrivelser om et tema. Dette passet bra til min problemstilling som baserer seg på informantenes egne opplevelser (Jacobsen, 2005, s. 93).

3.2 Valg av metode

Problemstillingen stiller spørsmål ved noe som gjerne er vanskelig målbart. For hvordan måler en menneskers subjektive opplevelser? Den kvalitative tilnærmingen brukt i oppgaven gjør det mulig å samle inn kunnskap fra mennesker med dyp kunnskap om temaet. Ved å stille kritiske spørsmål som maner til refleksjon, innhenter en rå kunnskap som objektene sitter på. Grunnlaget til metodevalget er relatert til nettopp informasjonshenting, gjennom en kvalitativ tilnærming til problemstillingen så jeg for meg og få mer utdypende svar på hvordan mennesker som arbeider innenfor feltet opplever temaet. Under litteratursøkingen fant jeg frem til to artikler som var særdeles relevante for min oppgave, som viste ulike resultater på elever og læreres trivsel med alternativ opplæring. Dette funnet motiverte meg til å gå noe dypere inn i subjektive opplevelser på feltet.

Det er viktig å presisere at en kvalitativ empirisk studie som denne ikke vil kunne si noe om omfanget og hyppigheten av stigmatisering og marginalisering i alternativ opplæring. Men heller kan føre til en dypere forståelse av hvordan ansatte i alternativ opplæring opplever marginalisering og stigmatisering innenfor alternativ opplæring. Metoden er ifølge Dalland (2015) egnet til å undersøke menneskers subjektive opplevelser. En kvalitativ studie med utgangspunkt i én til én intervju som denne vil ifølge Dalland (2015) også ha sine mangler. Den vil være vanskelig og reproducere i form av at ved gjentakelse vil gjerne informantene svare annerledes enn de gjorde første gang (Dalland, 2015, s. 116).

3.3 Valg av informanter

Jeg begynte med å undersøke hvilke alternative opplæringstilbud som finnes rundt om i landet. Undersøkelsen viste seg å være både tidkrevende og omfattende.

Utdanningsdirektoratets (2021b) definisjon på alternativ opplæring er bred, og dekker flere forskjellige former for tilbud. Etter hvert ble det tydelig at alternativ opplæring i regi av hjemmeskolen ble en form som jeg oppfattet som vanskelig å undersøke. Under kontakt med flere skoler var det vanskelig å finne svar på hvilke tilbud de har, og hvem som sto ansvarlig for tilbudene. Søket ble derfor rettet litt utover, og konsentrerte meg mot alternativ opplæring i regi av private og veldedige organisasjoner. Grunnlaget for valget handler om at det her var lett å få tak i ansatte med god kunnskap om temaet, og lang erfaring med alternativ opplæring.

I min søken etter informanter la jeg vekt på at det var ønskelig å intervju noen med god kjennskap til elevgruppen, og lang erfaring på feltet. Tanken var at gjennom å intervju noen med lang erfaring ville det kunne styrke oppgaven.

Informant 1 er en ansatt ved et alternativt opplæringstilbud for ungdom. Personen har flere års erfaring på feltet og er tett knyttet til den daglige driften av tilbudet. Tilbudet er et deltidstilbud for ungdom, som har sin pedagogiske oppfølging fra hjemmeskolen.

Grunnlaget for at nettopp denne personen er valgt, er på grunn av at personen har erfaring knyttet til arbeid med ungdom, som både deltar i alternativ undervisning, og fremdeles deltar i sin vanlige klasse.

Informant 2 er en ansatt ved en alternativ skole for videregående elever. Grunnen for valget her handler om at informant 2 gjerne sitter på annen kunnskap en informant 1, selv om de jobber innenfor samme feltet, jobber de med andre elevgrupper som er i forskjellige skolesituasjoner.

3.4 Fremgangsmåte intervju

Prosjektet ble søkt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i slutten av januar. Tanken var at alle intervjuene skulle gjennomføres med båndopptaker for å sørge for at informasjonen som ble hentet inn ble mest mulig korrekt gjenfortalt. Til min overraskelse ønsket ikke informant 1 og delta på lydopptak. Informanten presiserte at den trodde at svarene jeg fikk ville vært preget av og ha en båndopptaker i rommet. Intervjuet gjennomførtes derfor uten båndopptaker. Under intervjuet noterte jeg underveis slik at minst mulig informasjon gikk tapt. Intervjuet besto av en kort omvisning, samt intervju på rundt 45 minutter. Etter intervjuet skrev jeg umiddelbart en oppsummering slik at informasjonen ble notert mens den satt friskt i minnet. Intervjuet av informant 2 ble også gjennomført uten båndopptaker, for å sørge for at lik metode ble brukt under begge intervjuene. Samtykke til deltakelse i prosjektet ble avtalt muntlig, i samråd med NSD.

Under intervjuene benyttet jeg intervjuguiden for å navigere samtalen og sørget for at jeg fikk svar på spørsmålene mine. Ellers var begge intervjuene preget av en åpen dialog, hvor noen av spørsmålene var tilpasset den enkeltes arbeidssted, noe som er i samsvar med det Tjora (2018) referer til som et semistrukturert intervju. Kjennetegn for denne typen intervju er at en fører en mer eller mindre åpen dialog om temaer forskeren har bestemt på forhånd. Meningen med disse intervjuene er og få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til temaet, noe som passer godt til formatet av denne oppgaven (Tjora, 2018, s. 113).

Dalland (2015) presiserer viktigheten av forholdene rundt intervjuet, og mener at disse kan ha stor betydning for kvaliteten på samtalen. Han trekker frem forstyrrelser i samtalen, og omgivelsene intervjuet blir gjennomført i som viktige. Begge intervjuene ble gjennomført på et kontor, uten forstyrrelser underveis. Det var rolige omgivelser, og det ble utført en uformell samtale i forkant av intervjuene slik at informantene skulle bli litt bedre kjent med prosjektet, og meg. Jeg er derfor under oppfatningen av at det som Dalland her presiserer viktigheten av, er oppfylt (Dalland, 2015, s. 171).

4.0 Analyse

Tjora (2018) definerer formålet med analyse ved at analysen skal gjøre det mulig for leseren og tilegne seg mest mulig kunnskap om området som forskes på, uten og selv gå gjennom alt datamaterialet som har blitt brukt. For og best mulig oppfylle dette formålet har jeg valgt og sortere dataene som har blitt innsamlet etter tema, med undertema som passer til min teoretiske referanseramme. Spørsmålene i intervjuguiden ble også nøye sortert etter tema og undertema i et forsøk på å gjøre datainnsamlingen mest mulig nøyaktig (Tjora, 2018, s. 195).

Tjora (2018) definerer koding som første steg i analysen. Han deler målet med kodingen inn i tre nivåer, 1 og trekke frem det viktigste i det empiriske materialet. 2, å redusere materialets volum, og 3 å legge til rette for idégenerering basert på detaljer i empirien. Forfatteren påpeker viktigheten ved koding, og presiserer at ved å bruke koding som et steg i analysen vil en kunne redusere påvirkningen av forskerens «magefølelse». Tjora (2018) hevder at kodingen fører til at forskeren forholder seg mindre til egne fortolkninger og da lettere tar til seg den faktiske empirien som forekommer gjennom intervjuet. Videre forklarer Tjora viktigheten ved at kodingen er knyttet tett opp mot empirien, og viser da til at ved å bruke begrepet som finnes i datamaterialet vil en kunne ivareta det som skiller seg ut under intervjuet (Tjora, 2018, s. 197).

En viktig del av analysen er ifølge Dalland (2015) og rette et kritisk blikk på egne data. Opplysningene en har samlet inn skal sorteres, og settes sammen slik at en lettere kan se hvilke spørsmål en har fått svar på, og hvilke spørsmål en mangler svar på. Ved og rette dette kritiske blikket på datainnsamlingen vil en ifølge Dalland (2015) kunne fange opp hvilken relevans de ulike delene av data har til problemstillingen i oppgaven, og i hvilken grad det finnes feilkilder i materialet (Dalland, 2015, s. 144).

For å sørge for at oppgaven inneholder de aspektene innenfor analyse av data som forfatterne over nevner, og for å hjelpe til å analysere svarene jeg har fått i oppgaven har jeg delt data inn i hovedtema og undertema. Jeg har for eksempel valgt å bruke «stigmatisering» som et hovedtema, for så å bygge videre med underoverskriftene knyttet til deler av intervjuguiden som er relatert til Heggen et.al (2003) sine teorier om stigmatisering av personlig og sosial identitet, slik at underoverskriftene da lyder «Stigmatisering av personlig identitet» og «Stigmatisering av sosial identitet».

4.1 Gyldighet og pålitelighet

Tjora (2018, s. 231) viser til begrepene gyldighet og pålitelighet som viktige for og kvalitetssikre kvalitativ forskning. Gyldigheten ved oppgaven blir beskrevet som knyttet opp til om hvorvidt en i forskningen en gjør får svar på spørsmålene en faktisk stiller. Den viktigste kilden til god gyldighet er ifølge Tjora (2018, s. 234) og forholde seg til tidligere forskning innenfor samme tema, gjennom å bruke tidligere forskning, og sammenligne sin egen ved den vil en altså styrke gyldigheten i oppgaven (Tjora, 2018, s. 231–234).

Påliteligheten ved oppgaven omtales av Tjora (2018) som intern logikk, og sammenheng i forskningsprosjektet. Med dette mener Tjora at det er god kvalitet og satt tydelige krav til hvordan data samles inn. Det skal også settes krav til teori, disse kravene betinger at teorien er relevant for temaet, og at den drøftes konkret opp mot data som er samlet inn (Tjora, 2018, s. 231).

For å ha en sterk pålitelighet presiserer Tjora (2018) at det er viktig at forskeren er klar over sin egen forforståelse under hele prosjektet. Jeg begynte tidlig i prosessen med å analysere egne meninger og holdninger i forhold til temaet. Min egen livserfaring innenfor temaet vil åpenbart prege deler av oppgaven, og hvordan jeg selv tilnærmer meg den. Under formulering av spørsmål til intervjuguiden og gjennomføringen av oppgaven har jeg kontinuerlig vært oppmerksom på dette. Det ligger allikevel til grunne at min forforståelse kan ha hatt både negative og positive effekter på oppgaven (Tjora, 2018, s. 235).

Tjoras (2018) betegnelser på gyldighet ved en oppgave handler om at dataene en samler inn kan knyttes opp til temaet i oppgaven. Etersom temaet for min oppgave er ansatte i alternative opplæringsarenaer sine opplevelser i forhold til stigmatisering og marginalisering, og mine informanter er ansatte innenfor alternativ opplæring. Vil jeg konkludere med at gyldigheten ved oppgaven er tilfredsstillende. Noe som derimot kan svekke gyldigheten ved oppgaven er det faktum at intervjuene ikke ble tatt opp på bånd, jeg har allikevel strevet for å gjengi informasjonen informantene mest mulig korrekt. For å få dette til sørget jeg for å ta mye notater underveis, og gjerne spørre samme spørsmål igjen dersom det var deler jeg følte jeg ikke fikk med i notatene. Notatene ble så overført i et eget dokument rett etter intervjuet, mens informasjonen satt ferskt i minnet. Jeg konkluderer derfor med at gyldigheten er god (Tjora, 2018, s. 235).

5.0 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra intervjuene, og drøfte dem. Funnene vil bli presentert etter tema og undertema. Temaene er basert i teori tidligere presentert i oppgaven, som har vært fokuset gjennom alle intervjuene. Intervjuene åpnet med at informantene presenterte litt om sin skole, og hvilke tilbud de hadde til elevene. Intervjuene beveget seg så inn på hovedtemaet «Informanters erfaringer med stigmatisering i alternativ opplæring». Temaet var kjent for begge informantene, som hadde mye å si om deres opplevelser av hvordan elevene møtte stigma, det første undertemaet ble derfor «Stigmatisering, informantenes syn på begrepet». En naturlig overgang vil etter denne diskusjonen være og diskutere Heggen et.al (2003) sine forskjellige typer stigmatisering. For å sørge for en mer nyansert diskusjon rundt alternativ opplæring ble det stilt kritiske spørsmål i forhold til hvordan det arbeides med stigmatisering i alternativ opplæring, de neste undertemaene ble derfor «Stigmatisering av den sosiale identiteten» og «Stigmatisering av den personlige identiteten. Underveis i intervjuene uttalte informantene seg mye om deres opplevelse av elevers livssituasjoner og innpass i den vanlige skolen, dermed ble det neste hovedpunktet «Stigmatisering i alternativ opplæring». Et interessepunkt for denne oppgaven var å undersøke hvordan de ansatte i alternativ opplæring forholder seg til stigmatisering, det siste punktet under stigmatisering ble derfor «tiltak mot stigmatisering i alternativ opplæring». For å få et greit utgangspunkt for videre samtale ble informantene spurt om deres eget syn på begrepet marginalisering, derav underpunktet «Marginalisering, informantenes syn på begrepet». Informantene ble så spurt om hvordan de opplever marginalisering virker inn på deres egne elever, neste underpunkt ble derfor «marginalisering i alternativ opplæring». Etter at informantene hadde fortalt om sin egen opplevelse av marginalisering og deres skoler, ble de konfrontert med hva de tenkte om at forskning kritiserer alternativ opplæring for å være segregerende og derved føre til en økt marginaliseringsprosess. Tanken bak spørsmålet er og få et noe mer nyansert bilde av hvordan marginaliseringen oppleves, både positivt og negativt. Neste underpunkt ble derfor «Tiltak mot marginalisering i alternativ opplæring»

Problemstillingen er som nevnt over hvordan opplever ansatte i alternative opplæringsarenaer elevenes utfordringer knyttet til stigmatisering og marginalisering? På bakgrunn av at det finnes lite nyere forskning på alternativ opplæring valgte jeg å fokusere på de to begrepene for og snevre inn et fokusområde jeg anser som viktig og belyse.

5.1 Informanters erfaringer med stigmatisering i alternativ opplæring

5.1.1 Stigmatisering, informantens syn på begrepet

Informant 2 betegner utfordringer med stigmatisering som en prosess som starter tidlig i skolelivet, og viser til deres sosiale og faglige utfordringer som en del av dette.

«Stigmatiseringen er gjerne noe som starter allerede i barneskolen. Elevene har utfordringer, både sosiale og faglige som gjør at de ikke passer inn i et ordinært klassemiljø, dette gjør at de gjerne opplever vanskeligheter veldig tidlig i livet»

Informant 2s beskrivelse av stigmatisering kan ved bruk av Goffmans (1990) teori om begrepet oppfattes som korrekt. Goffman (1990) viser til at stigmatiseringen av individer skjer så snart individet bryter med samfunnets forventninger. Elever i barneskolen forventes og passe inn i elevrollen, og prestere både faglig og sosialt deretter. Brudd på slike forventninger vil ifølge Goffmans (1990) teori ikke være betinget til alder, men heller hvilken rolle en har. Informantens opplevelse av hvor tidlig elever blir utsatt for stigmatisering kan derfor tolkes som å stemme overens med Goffmans (1990) definisjon på begrepet.

Informant 1 forklarer at den ser på stigmatisering som en utfordring forankret i lokalmiljø og vennekretser. Det at en får høre at deltar i et alternativt tiltak, og blir betraktet som annerledes er ifølge informanten noe som hender ofte, og betraktes av informanten som en del av utfordringen ved å overbevise nye elever for å delta på tiltaket. Informanten presiserer at stigmatiseringen gjerne springer fra diverse steder, som lokalmiljøet, som gjerne har hørt om skolen, og vennene til elevene, som også har hørt om tiltaket som et slags verstingssted.

Heggen et.al (2003) viser i sin bok til en lignende oppfattelse av stigmatisering i lokalmiljø. Forfatteren presiserer at lokalmiljø kan ha en negativ innvirkning på hvordan ungdom oppfattes dersom det forekommer negative oppfatninger av miljøet ungdommen er en del av. Heggen refererer til dette som stigmatisering av sosial identitet (Heggen et al., 2003, s. 218).

5.1.2 Stigmatisering av den sosiale identiteten

Informantene blir begge spurt om elevene danner noen form for gruppe etter at de møter hverandre i tiltaket. Grunnen til dette er for å prøve og konstatere om elever i alternative tiltak skaper miljøer innad i tiltaket som kan føre til stigmatisering av sosial identitet av lokalsamfunnet. Informantene opplyser begge om at elevene i liten grad sosialiseres utenfor de alternative tiltakene de møter hverandre i. Et spørsmål som ble naturlig og stille i forhold til stigmatisering av sosial identitet var da om informantene har opplevelser med at ungdom de har som elever blir utsatt for stigmatisering av sosial identitet på grunnlag av at de tilhører en skole som betegnes som alternativ. Informant 1 svarer;

«Noen av elevene uttaler at de ikke ønsker å delta, på grunn av at de har hørt at dette er et sted for de dumme, og det er klart at dette kommer fra ting de hører fra andre, både voksne og unge».

Informantens uttalelser kan tolkes som at elevene opplever at dersom de godtar og være en del av tiltaket vil de bli utsatt for stigmatisering på bakgrunn av at de tilhører skolen, og det fellesskapet den inngår i. Heggen et.al (2003) definerer stigmatisering av den sosiale identiteten som stigmatisering av en persons tilhørighet til en gruppe som ansees som utenfor det samfunnet anser som normalt, om det er en gruppe ungdomskriminelle eller en gruppe ungdom som deltar i alternativ opplæring vil stigmatiseringen av den sosiale identiteten utarte seg på likt vis. Informant 2 svarer på spørsmål om stigmatisering av den sosiale identiteten;

*«Det som gjerne er vanskelig er og få elevene inn døra, når de først kommer her og får se hva vi driver med endrer de gjerne litt syn på hva det er vi gjør. Men det er klart at det eneste de fleste av elevene vil, er og være normale, og mange skjønner gjerne ikke hvorfor **de** må gå på spesialscole»*

Informant 2 viser her til at flere av elevene som kommer til dem har en oppfatning av at skolen deres er et sted hvor det samles en gruppe elever med utfordringer som ikke samsvarer med det de selv oppfatter som normalt. Flere er usikre på egen deltakelse i begynnelsen, og uttrykker at det eneste de ønsker er å være «normale». Uttalelsene kan tolkes som at elevene er klar over at det eksisterer en form for det Heggen et.al (2003) kaller sosial stigma ovenfor elever innenfor alternativ undervisning, og at ved å delta i slik undervisning vil de være en del av «gruppen» som utsettes for sosial stigmatisering.

5.1.3 Stigmatisering av den personlige identiteten

Gjennom Goffman (1990) og Heggen et.al (2003) sine definisjoner på stigmatisering er det verdt og stille spørsmål ved om elever i alternativ opplæring også er utsatt for stigmatisering av den personlige identiteten. Det personlige aspektet ved stigmatisering defineres som tidligere nevnt av Goffman (1990) som kroppslige avvik, og av Heggen et.al (2003) som karakteristikk ved ens person som er vanskelige å unnslippe. Heggen et.al (2003) definerer disse karakteristikkene som i større grad påvirket av andres oppfattelser av hvordan en er som person. Gjennom og være elev i alternativ undervisning kan det tenkes at en blir utsatt for en form for slik stigmatisering ettersom det og være elev i alternativ undervisning kan sees på som et avvik (Heggen et al., 2003). På spørsmål om informantene opplever at elever uttaler seg om noe som kan knyttes til stigmatisering av den personlige identiteten svarer informant 1.

«Flere av elevene våre har større problemer både faglig og sosialt ved sin skole, jeg kan ikke si så mye om hva de uttaler seg om, men kan på generelt grunnlag si at det er nok mange som sitter med en følelse om at de ikke passer helt inn»

Informant 1 viser til faglige og sosiale utfordringer som en årsak for stigmatiseringen elevene er utsatt for. Det vises til en form for faglige og sosiale problemer som en del av hva som forårsaker stigmatiseringen. Ser en til Bergkastets et.al (2019) presisering av viktigheten med faglig og sosial inkludering kan det tenkes at informantene opplever at deres elever ikke er en del av det sosiale og faglige felleskapet på den måten de gjerne burde. Det kan tenkes at et fravær fra deltakelse på disse arenaene, fører til stigmatisering, i form av at elevene oppleves av sine medelever som annerledes, i form av at de ikke strekker til faglig og sosialt. Etter informantens oppfattelse her, kan det tenkes at det ikke oppnås og inkludere elevene i ordinærskolen, og at dette da overføres til den alternative opplæringen.

Informant 2 har dette og si om stigmatisering av elever

«Elevene opplever nok stigmatisering på flere plan, de ønsker som sagt ofte bare å være normale, de ønsker og ikke skille seg ut fra mengden, noe de gjerne selv tenker at de gjør når de er en del av alternativ opplæring, vi jobber en del med å få dem til å skjønne at det ikke er noe galt i det, og at menneskene rundt dem ikke klarer å se på dem at de gjør noe som er litt annerledes»

Informant 2 viser her til at det er flere elever som oppfatter seg selv på utkanten av normalen, på grunn av at de deltar i alternativ undervisning. Informantens uttalelser sett i lys av Heggen et.al (2003) sin forklaring om stigmatisering av personlig identitet kan tyde på at ansatte i alternativ opplæring er klar over at det eksisterer en oppfatning hos elevene om at ved å delta i alternativ opplæring avviker de fra den tradisjonelle elevrollen, og derfor er i faresonen for å bli stigmatisering på grunn av sine personlige karakteristikk, i dette tilfellet kan slike karakteristikk ifølge Heggen et.al (2003) sin teori betegnes som når en selv eller de rundt dem vet at de får sin utdanning gjennom alternativ undervisning, og slik er underlagt en form for stigma som preges av hvordan samfunnsoppfatningen av alternativ opplæring er.

En uttalelse om samfunnsoppfatningen av alternativ opplæring er vanskelig å formulere, og blir i større grad spekulasjon. Men det kan tenkes at gjennom informantenes uttalelser som *«Det er jo slik at de hører fra andre, både voksne og unge at dette er et sted for de dumme»*, at det og ta del i undervisning på et sted som blir betegnet på denne måten kan føre til stigmatisering av den personlige identiteten. En slik tankegang samsvarer med Heggen et.al (2003) sin betegnelse på begrepet, og vil kunne defineres som stigmatisering av den personlige identiteten. Dette på bakgrunn av at elever deltar i undervisning som strider med hva som gjerne betegnes som normalt.

5.1.4 Stigmatisering i alternativ opplæring

Informant 2 utdyper videre sin opplevelse av hva som forårsaker at elever som deltar i alternativ opplæring opplever stigmatisering.

«Hvorfor kaller vi det for eksempel alternativ skole? Eller spesialundervisning? Hvorfor skal det på død og liv være så spesielt?»

Informant 2 peker her på en samfunnsskapt del av stigmatiseringen. Informanten uttrykker at mye av grunnlaget for hvorfor elever opplever stigmatisering handler om at vi som samfunn har bestemt en urokkelig linje for hva som forventes, og derfor kaller alt som går over denne linja for spesielt. Det informanten her peker på er et system problem, informanten refererer til hvordan skolesystemet er bygget opp, og mener at en total forvandling av den norske skolen vil være til nytte for elever informanten opplever som mer praktiske enn teoretiske.

Informantens uttalelser samsvarer med en studie som omhandler alternativ opplæring og effektene av det, utført av Jahnsen et.al (2009). Studien viser til at flere lærere innenfor alternativ opplæring betegner sine elever som praktikere, og at deres skolehverdag i disse tiltakene i større grad enn den ordinære skolen baserer seg på praktiske aktiviteter.

Oppfattelsen av elevene som «praktikere» er ifølge studien et resultat av at elevene over lengre tid har stått i fare for å falle ut fra skolen, både faglig og sosialt. Det presiseres at elever som omtegnes som «teoretikere» er elever som er tilpasset til skolen, og oppnår de forventningene som stilles til dem, Jahnsen et.al (2009) hevder at de ulike betegnelsene vil ha stor innvirkning i hvordan en behandler elevene i tiltakene.

Informant 2s uttalelser sett i lys av Jahnsen et.al (2009) sin studie er interessante. På en side blir elevene som deltar i alternativ opplæring ofte beskrevet som «praktikere», som en slags motpol til de elevene som mestrer skolen, og er «teoretikere». Samtidig som disse «praktikerne» får betegnelsen fordi de ikke mestrer den vanlige skolen, foreligger det fremdeles et ønske fra informanten om at de skal betegnes som vanlige elever, og at undervisningen de får burde kalles noe annet en alternativt og spesielt.

5.1.5 Tiltak mot stigmatisering i alternativ opplæring

Begge informantene opplyser at det å gjøre noe med stigmatiseringen elevene deres blir utsatt for er en vanskelig oppgave. Det kan gjennom Heggen et.al (2003) definisjoner på stigmatisering av den sosiale og personlige identiteten tenkes at tiltak mot stigmatisering er lettere utført av elevene selv, eller de rundt dem. Heggen et.al (2003) viser til at stigmatiseringen av disse identitetene oppstår ved at en er en del av en gruppe, eller innehar karakteristikk som strider med normalen. Gjennom og delta i alternativ undervisning kan det da tenkes at elevene blir utsatt for begge typer stigmatisering, og som Heggen et.al (2003) nevner, er den letteste veien ut av denne stigmatiseringen og distansere seg for det en blir stigmatisert for. Informantene nevner allikevel noen tiltak de gjør i forbindelse med stigmatisering av sine elever.

Informant 1 forteller at *«Vi pleier ha en samtale med elevene om hva det betyr og være elev her, dersom de uttrykker at de ikke ønsker å være en del av tiltaket på grunn av hva andre kommer til å tenke»*. Informanten viser her til at stigmatisering er et begrep de er kjent med, og har bevissthet til når det kommer til elever som opplever seg utsatt for stigmatisering. Tiltaket er ikke noe som er tiltenkt stigmatiseringen eleven gjerne opplever utad, men elevens forståelse av alternativ undervisning og hvilke utfordringer eleven potensielt kan møte i forhold til stigmatisering.

Informant 2 forteller at et tiltak de gjør mot marginalisering også er samtaler med elever om temaet. Men peker på samfunnsforhold som en årsak til stigmatiseringen elevene blir utsatt for, og hevder at det er her tiltak må gjøres. *«Stigmatiseringen er gjerne noe som starter allerede i barneskolen. Elevene har utfordringer, både sosiale og faglige som gjør at de ikke passer inn i et ordinært klassemiljø. Mange har gjerne behov for en mye større praktisk hverdag. Slik ordinærskolen er lagt opp i dag fører den til stigmatisering av elever som ikke passer inn i den teoretiske skolemodellen»* Informanten viser her til sin opplevelse av stigmatisering som en prosess som starter tidlig i livet. Det hevdes at skolesystemet gjennom der informantene opplever som intoleranse mot og ikke passe inn i en teoretisk hverdag fører til at elevene må få alternativ undervisning. Informanten legger ikke skjul på at det er gjennom deltakelse i den alternative undervisningen stigmatiseringen oppstår, men peker på at tiltak som er effektive mot stigmatisering må gjøres på et større plan enn det de får til ved informantens skole. Uttalelsen kan tolkes som at informantene ikke ser på stigmatiseringen av elevene som noe absolutt, men heller at skolemodellen vi har per nå er årsaken til at det skjer. Informantens uttalelser stemmer overens med Heggens et.al (2003) årsaksforklaringer til stigmatisering, som handler om og ikke passe inn i den rollen det forventes at en skal ha.

Elever som forventes å være teoretisk sterke, men ikke mestrer det, vil gjennom en mer praktisk tilrettelagt skolemodell kunne få en større sjanse til å kunne leve opp til forventningene som stilles til dem. Samfunnets forventninger pekes på av Goffman (1990) som en sentral del av hvorfor stigmatisering oppstår. Ved innførselen av en skolemodell som legger mer til rette for praktisk undervisning kan det tenkes at samfunnets forventninger vil forandres i takt med denne innførselen. Slik vil en kunne påvirke stigmatiseringen som oppstår ovenfor elever som ikke passer inn i den teoretiske modellen informantene hevder vi har nå.

5.2 Informanters opplevelser knyttet til marginalisering i alternativ opplæring

5.2.1 Marginalisering, informantenes syn på begrepet

«Mange av de som kommer til oss er gjerne de som stiller svakest når det kommer til det faglige i skolen. Flere har ikke karakter i mange fag. Det er klart at mange av ungdommene opplever og ikke mestrer skolen i det hele tatt, og tar det ganske tungt. Samtidig er det flere av de som kommer til oss som har mange venner og deltar i fritidsaktiviteter»

Informant 1 s bemerkninger om elevers samfunnsposisjon er interessant. Det beskrives en faglig utenforskap, hvor elevene ikke føler at de mestrer skolen og de faglige kravene den stiller. Men samtidig evner og holde på vennene sine utenfor tiltaket, og deltar på ting de liker. På spørsmål om det finnes en korrelasjon mellom hvor ofte elevene er i tiltaket, og deres posisjon svarer informant 1; «Vi har prøvd ut og ha elever her 5 dager i uken, men ser da fort at flere mister de vennene de har utenfor tiltaket, og på en måte forfaller litt» Bemerkningen kan tyde på at elever som deltar utelukkende i tiltaket og ikke har noen relasjon til sin vanlige klasse etter hvert mister vennene sine, og beveger seg videre ut i en marginaliseringsprosess. Sett i lys av Berkastet et.al (2019) sin presisering av viktigheten ved at elever er inkludert både sosialt og faglig kan dette være noe urovekkende, informantene uttaler dog at de tar kontinuerlige vurderinger på hvorvidt omfanget av elevenes deltakelse i opplæringen er forsvarlig. Noe som tyder på en bevissthet i forhold til den sosiale inkluderingen av elevene. (Bergkastet et al., 2019)

«Ungdommene som kommer til oss har ofte store utfordringer. Mange av dem har ikke deltatt i ordinærskolen på flere år, har gjerne suttet på et grupperom med én til én kontakt med en lærer. Så de er jo gjerne svakere stilte enn det som gjerne tenkes er normalt. Det er klart at de da har en annerledes posisjon enn de fleste andre»

Informant 2 deler en oppfatning av at elevgruppen i den alternative opplæringen de driver står ovenfor omfattende sosiale utfordringer. Angst er et ord som gjentar seg gjennom intervjuet, og blir brukt i kontekster der det spørres om elevers sosiale liv. Elevene ved skolen blir beskrevet som å ha utfordringer både i skolen og sitt privatliv når det kommer til deltakelse på fritidsaktiviteter og relasjoner til venner. Det kan virke som at informant 2 oppfatter sine elevers utfordringer som noe mer alvorlige enn informant 1. De faglige utfordringene blir lite vektlagt i intervjuet, men de sosiale er veldig fremtredende under hele intervjuet. Det kan virke som at informant 2 sin skole har større fokus på den sosiale inkluderingen av elevene, for å gjøre dem bedre rustet mot overgangen fra elev til arbeidstaker (Bergkastet et al., 2019).

5.2.2 Marginalisering i alternativ opplæring

På spørsmål om hvorvidt ungdom som deltar i alternativ opplæring befinner seg i en marginalposisjon svarer informant 1;

«Ja, flere av ungdommene som kommer til oss har kanskje ikke hatt karakterer på lenge. De er såpass urolige i undervisningssammenheng at de faller helt utenfor ordinær opplæring. Mange har gjerne brukt mye av undervisningstiden de siste årene på grupperom med en lærer»

Informant 1 sine uttalelser retter et viktig lys mot hvordan en skal oppfatte ungdom som deltar i alternativ opplæring og deres marginalposisjon. Det informantens sier indikerer at mange ungdommer som deltar i alternativ opplæring befinner seg i en marginalposisjon over flere år før de kommer over til alternativ opplæring. Informantens uttalelser er interessante funn sett i lys av Heggen et.al (2003, s. 118) sine bemerkninger om at marginalisering forekommer i skolen, og utarter seg i form av et skille mellom «oss» og «dem». Informanten opplyser her at flere av elevene kan oppfattes som å være i samme båt. Det kommer tydelig frem gjennom informantens uttalelser at den opplever at elever i alternativ opplæring er i en utsatt posisjon.

5.2.3 Tiltak mot marginalisering i alternativ opplæring

Noe av kritikken som rettes mot alternativ opplæring handler om at deltakelse muligens forsterker en marginaliseringsprosess, informantene blir konfrontert med denne kritikken, og informant 2 uttaler.

«Her har de mulighet til å ha fokus på ting de selv føler de mestrer i noen grad. Vi har gjennom vårt løp fokus på å gjøre elevene gode til noe de har iboende, slik at de så kan gå ut i samfunnet etter de har vært hos oss og bidra. For eksempel har vi fokus på sosial utvikling, som for noen kan være smalltalk, hvordan en forholder seg i et jobbintervju, lære seg og komme på tiden. Alle disse er ting vi har fokus på for å sørge for at elevene skaper seg ett liv etter de går ut fra oss»

Informanten peker her på måten de driver alternativ opplæring på er med sikte på å legge til rette for at elever som befinner seg i en marginaliseringsprosess skal klare å hente seg inn igjen, både faglig og sosialt. Fokuset på mestring og sosial deltakelse med resten av skolen kan sees på som et direkte tiltak mot marginaliseringsprosessen de unge befinner seg i. Her hevder informanten at de har et fokus på at elever som gjerne har utfordringer med sin sosiale utvikling, skal få kunne utvikle seg i et trygt miljø slik at de mestrer det som er forventet av dem når de skal bli arbeidssøkere og unge voksne.

Informantens uttalelser samsvarer med Heggen et.al (2003, s. 118) sin definisjon av marginalisering, som spesifiserer at begrepet handler i større grad om at de som befinner seg i en marginalposisjon befinner seg på utsiden av normalen, og at for å motvirke dette kreves det tiltak for å forbedre de utsattes livsstil og tilhørighet, slik at de igjen kan integreres i de forventningene samfunnet har.

Informantene blir så spurt om de har et hovedmål for tilbudet de gir elevene Informant 1 svarer.

«Målene vi setter tilpasses gjerne til hver enkelt elev, de har ulike forutsetninger og ulike målsettinger de selv gjerne vil oppnå. Ofte er målene vi setter i samkjør med de andre instansene som er rundt eleven, foreldre, ppt tjeneste og hjemmeskole. Vi har god kontakt med kontaktlæreren til elevene, som ofte gjerne gir en pekepinn på hva som skal arbeides med»

Informant 1s svar er veldig rettet mot den faglige utviklingen til elevene, og kan være relatert til at mitt spørsmål ble tolket som hvilke faglige målsetninger de har for elevene. Fokuset er på at gjennom skoleprestasjoner vil elevene oppnå mestring, og slik være ett skritt nærmere og delta i en normal skolehverdag. Informant 1s uttalelser om deres målsetninger for elevene er sett i lys av Nordahl og Sunnevågs studie (2013, s. 74) kan indikere at skolen til informant 1 vektlegger den faglige inkluderingen av elevene. Nordahl og Sunnevåg anser denne inkluderingen som av betydning for elevens sosiale velferd i skolen. Tankene er at gjennom og passe inn, eller prestere på gjennomsnittet faglig vil elever kunne identifisere seg med elevrollen, å ikke oppleve og stå i en marginalposisjon i forhold til den rollen. Nordahl og Sunnevåg retter i samme studie, kritikk mot ordinærskolen for og ikke ha gode nok rutiner og oppfølging i forhold til elever som utviser problematisk atferd og ikke presterer faglig. Informant 1s uttalelser om samkjøring mellom de forskjellige instansene rundt ungdommen, og direkte kontakt med kontaktlærer som gjennomgår elevenes arbeid for å gi «en pekepinn» på hva som skal arbeides videre med står i kontrast til denne kritikken. Informantens uttalelser sett i kontekst med kritikken rettet fra Nordahl og Sunnevåg kan tyde på at alternative tilbud til ordinær opplæring har bedre mulighet til å følge opp den faglige inkluderingen av elever i utsatte posisjoner enn deres ordinære skoler har (Nordahl & Sunnevåg, 2013).

Informant 2 svarer på det samme spørsmålet.

«Vårt hovedmål er gjerne og være eleven med på veien til å finne sin plass i samfunnet. Målet er at eleven skal akseptere seg selv for den en er, og skape seg et liv som en kan være tilfreds med.»

Informant 2s uttalelser antyder en noe mer tilbakelemt holdning til faktiske målsetninger sett i kontrast med svarene til informant 1. På spørsmål om de har noen klare målsetninger i forhold til faglig eller sosial utvikling svarer informanten;

«Vi opererer ikke med karakterer, det er liksom noe av poenget at de skal få slippe det. Noen ønsker det, og vi tilbyr selvfølgelig da vurderinger, men i det store og det hele ønsker vi at elevene skal få utvikle seg på de andre områdene de gjerne mangler»

Informant 2s uttalelser kan sees i kontekst med hvordan informanten oppfatter sin egen elevgruppe. Noen av elevene blir beskrevet som å ha store sosiale utfordringer, og som ikke tørr og snakke med andre elever på sin alder, og bare forholder seg til de voksne. Ser en til Nordahl og Sunnevågs (2013, s. 73) funn som viser at elever med utfordringer relatert til oppførsel og faglig prestasjon, også er de som har de største sosiale utfordringene, korrelerer disse to bemerkningene. Informant 2s uttalelser om at de har større fokus på sosial utvikling og inkludering i felleskapet ved skolen kan tyde på en annerledes kultur mellom de to skolene. På spørsmål om hvorvidt Informant 2s skole har læreplan mål de er nødt til å følge svarer personen; «Vi står litt fritt til å velge selv hva vi vektlegger, vi skal selvfølgelig gjennom en læreplan som alle andre, men vi gjør gjerne tilpasninger vi ikke snakker så høyt om, slik at elevene skal oppleve at det vi gjør som av betydning» Informant 2 antyder et noe mer avslappet forhold til læreplanen, som igjen kan tyde på at den faglige inkluderingen blir nedprioritert i forhold til den sosiale. Funnet kan ha sammenheng med at Informant 2s skole er et heltidstilbud der elever kun har tilhørighet til den skolen. I motsetning til informant 1s, som i praksis mer eller mindre låner elevene mens de fremdeles hører til sin hjemmeskole, og skal følge hjemmeskolens krav til læreplanmål. Informant 2 uttrykker også et større behov for sosial inkludering og utvikling enn Informant 1. Et spørsmål som umiddelbart dukker opp er om dette korrelerer med elevenes alder, er det slik at elevgruppen til informant 2 stiller dårligere sosialt, ettersom de er eldre, og kanskje har vært i en marginaliseringsprosess lengre enn elevene til informant 1?

5.2.4 Informantenes opplevelse av elevers trivsel og utvikling

Hvilke uttalelser har ungdommen selv om det og delta i alternativ opplæring? Informant 2 svarer

«Det varierer, noen sier gjerne at skolen er drit og at vi som jobber her er noen drittsekker, men etter en stund pleier det å skifte over til at de synes det er litt greit her allikevel. Mange uttaler at de har kommet til et sted hvor de endelig blir sett, samtidig som de ikke er utsatt for det samme karakterpresset de er vant med i skolen»

Informant 1 svarer på det samme spørsmålet;

«Mange skulle nok ønske de var her flere dager i uken, mens andre er fornøyd med det tilbudet de har. Å svare på spørsmålet er vanskelig, ettersom ungdommene er så forskjellige. Men vi har noen solskinnshistorier, felles for mange av dem er gjerne at de er litt skeptiske i begynnelsen, og ikke helt er enige i at de skal være her, for her har de hørt at de kun er de som er dumme som går»

Begge informantene peker på at de har erfart at ungdom er i en slags konflikt med seg selv om hvorvidt de skal delta i tiltaket, og om det er her de hører hjemme. Informantenes uttalelser kan indikere en slags rollekonflikt elevene opplever. De er selv klar over at samfunnets forventninger krever at de deltar i ordinærskolen, og mestrer de kravene som stilles. De ønsker gjerne ikke å identifisere seg med det en elev kaller «de dumme», men heller være en del av det felleskapet som forventes av dem. Det faktum at elevene tilbys alternativ opplæring, kan dog tolkes som at de befinner seg i en posisjon som kan tolkes som under normalen.

Begge informantene opplyser at elevene ofte etter hvert finner seg til ro med tilbudet de får, og litt etter litt aksepterer at det og delta i alternativ opplæring ikke var så verst allikevel. Ser en til denne gradvise aksepten i lys av Heggens (2003, s. 118) definisjon på marginalisering dukker det opp spørsmål til hva denne aksepten skyldes. Heggen viser til de to former for endelig resultat av marginaliseringen er utstøtelse, en har gjennom prosessen vist og blitt konfrontert med sine mangler gjentatte ganger. Eller en form for tilbakeføring, ved at individet tilpasser seg de kravene samfunnet setter. Spørsmålet er om det informantene her refererer til kan være en form for aksept elevene går inn i. En slags endelig annerkjennelse av at de har så stort behov for tilrettelegging at de ikke fungerer i en normal skolehverdag, og derfor må finne seg i og bli betraktet som annerledes.

5.3.0 Inkludering

Heggen et.al (2003) snakker om inkludering som et mottiltak til marginaliseringsprosesser som foregår i barn og unges liv. Ifølge Bergkastet et.al (2019) kan vi skille mellom faglig inkludering, og sosial inkludering. Informantene i oppgaven har blitt intervjuet om egne tanker om begrepene, og hvordan de selv utfører dette på sin skole.

5.3.1 Faglig inkludering

Nordahl (2015) beskriver faglig inkludering som aktiv deltakelse i et faglig felleskap på skolen. Det presiseres i Nordahls tekst viktigheten av denne aktive deltakelsen. Det påstås at gjennom og være inkludert faglig vil elever kunne opprettholde motivasjon for deltakelse i skolen, og være bedre rustet for livet videre etter skolen.

Informant 1 forklarer sitt syn på faglig inkludering med at faglig inkludering er en viktig del av det de arbeider med i tiltaket, men «*Flere av elevene vi har sliter veldig faglig, og har gjerne strykarakterer i alle fag. Her prøver vi gjerne å jobbe mot den 2eren, selv om vi selyfølgelig jobber opp mot elevens ferdigheter*». Informanten uttrykker at det de har fokus på kan kalles faglig inkludering, men at målsettingene de jobber mot gjerne ligger under gjennomsnittet, som ifølge Udir (2021a) lå på over 4 i tidsrommet 2020-2021. Informant 1s uttalelser kan tolkes som at arbeidet med den faglige inkluderingen er krevende. Informanten viser til at elevene de har ved skolen har sammensatte utfordringer i forhold til læring, og derved siktes det ikke mot gjennomsnittskarakterer i arbeidet med den faglige inkluderingen. Det er verdt og stille spørsmål ved hvorfor dette skjer, elever i alternativ opplæring er åpenbart der for en grunn, men er de dømt til å prestere under gjennomsnittet? Informant 2 utdyper hva den tenker om elevers prestasjoner i skolen.

«Flere av elevene har hatt store utfordringer over lengre tid, som ikke har blitt fulgt godt nok opp ved skolen de kommer fra. Mange har gjerne suttet på ett grupperom med én til én kontakt med lærere over flere år»

Det kan tenkes at noe av årsaken til at arbeidet med den faglige inkluderingen, sett i lys av informant 2s uttalelser handler om en manglende oppfølging over lengre tid. Elever tas ut av klasserommet, og blir på sett og vis segregert fra et lærende felleskap, og satt til å lære sammen med én lærer. Gjennom Nordahls (2015) beskrivelse av faglig inkludering som deltakelse i et aktivt felleskap, tydeliggjøres denne segregeringen som faglig ekskludering.

Informant 2s uttalelser baserer seg på sin opplevelse av situasjonen på skolene elevene har gått på tidligere, og viser til økonomi som en av hovedårsakene til dette

«Skolene de kommer fra er gjerne full av dyktige lærere og andre ansatte, men når du har elever som blir så utfordrende at de blir vanskelige og ha i klassen, blir dette løsningen de har å tilby, og da antageligvis på grunn av økonomi»

Informanten opplever at mye av årsaken til at elevene presterer så dårlig faglig handler om en mangel på faglig inkludering fra tidligere i livet, som overføres til den alternative opplæringen, og er vanskelig å gjøre mye med på kort tid. Det pekes til økonomiske utfordringer i skolesystemet som en av årsakene til at elever blir ekskludert fra resten av sin klasse. Informanten opplever i sum her at skolesystemet er for dårlig rustet til å takle de utfordringene elever med behov for alternativ opplæring representerer. Sett i lys av Bergkastet et al. (2019) sin teori om at gode tiltak for faglig inkludering handler om gode rutiner ved skolen, og spesielt da i forhold til sammensetningen av elevgrupper, ikke har vært i fokus ved skolene informanten nevner, eller at skolenes rammer ikke har muligheter til å følge opp dette på en skikkelig måte.

5.3.2 Sosial inkludering

Begge informantene peker på inkludering i et sosialt felleskap som arbeid de gjør i forbindelse med marginalisering. Det fokuseres ved begge skolene på å skape trygge sosiale rammer hvor elevene kan få utfolde seg på sitt vis, uten for mye krav til denne sosiale deltakelsen.

Ved informant 1s skole går elevene ofte sammen med en lærer, dette på grunn av at de har erfaringer med at elever har god nytte av denne kontakten, informanten utdyper; *«Elevene hos oss har ofte en ansatt med seg når de er på huset, dette for å forebygge konflikter og gjøre dem trygge i sosiale situasjoner»*. Informanten viser til at flere av elevene på skolen har omfattende sosiale utfordringer, og har problemer med å forholde seg til jevnaldrende. Ved å ha tett ansatt kontakt mener informanten at de legger til rette for trygge forhold der elevene får utfolde seg på sine premisser. Denne tette kontakten kan sammenlignes med Bergkastet et al. (2019) som anser en aktiv lærerrolle som observerer elevers sosiale samspill som betydelig for den sosiale inkluderingen. Ett av tiltakene de har satt inn for å sørge for dette er blant

annet felles lunsj, og presentasjoner av dagens nyheter hvor elevene får ordet, og snakker i fellesskap om det de selv vil. Man kan sammenligne dette med Bergkastet et al. (2019) som presiserer at lærere som legger til rette for at elever får utfolde seg i trygge sosiale arenaer er et viktig tiltak for å sørge for sosial inkludering i skolen. Informant 2 kommer med en lignende uttalelse om den sosiale inkluderingen ved sin skole, og sier *«Vi har et enormt fokus på sosial inkludering hos oss, med en åpen løsning, åpne dører på kontorene, samtidig som vi gjør mye aktiviteter i fellesskap, er det en sentral del av det vi driver med»*. Sammenlignet med informant 1s opplevelser av den sosiale inkluderingen ved sin skole, har begge opplevelsene like momenter.

Begge informantene vektlegger betydningen av den sosiale inkluderingen, og deres arbeid med den samsvarer med Bergkastet et.al (2019) sine definisjoner på gode tiltak for sosial inkludering i skolen. Informantene sine opplevelser og måter og jobbe på kan dog tolkes som noe annerledes. Informant 1s skole har stort fokus på tett ansattkontakt, da ved at elevene ofte har følge av ansatte, mens informant 2s skole har fokus på et åpent læringslandskap hvor elever får fritt spillerom og er del av fellesskapet på et annet vis. Begge informantene er fornøyde med hvordan de driver skolene på i forhold til den sosiale inkluderingen. Det er dog verdt og stille spørsmål ved om den tette ansattkontakten de for så vidt begge nevner, er uforenelig med det Bergkastet et al. (2019) definerer som inkludering i et sosialt fellesskap. Inkluderingen forutsetter ifølge Bergkastet et.al (2019) en aktiv deltakelse i et jevnaldret fellesskap. Ved tett lærerkontakt kan det stilles spørsmål til om denne inkluderingen oppfylles i tilstrekkelig grad, ettersom fellesskapet også består av de ansatte.

6.0 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett på hvilke opplevelser ansatte i alternativ opplæring har med stigmatisering, marginalisering og inkludering av elever i slik opplæring. På bakgrunn av tidligere kritikk rettet mot alternativ opplæring valgte jeg å fokusere på disse begrepene, for å undersøke hva de som faktisk arbeider med dette tenker om denne kritikken. Ved å gjennomføre intervjuer oppnår oppgaven og presentere et innblikk i hvilke opplevelser noen ansatte i alternativ opplæring har i forhold til disse begrepene.

Oppgavens problemstilling ble utforsket gjennom egenvalgt teori og intervjuene som ble gjennomført. Under intervjuene kom det frem at informantene peker på en prosess som skjer tidligere enn når elever kommer under alternativ opplæring som problemet i forhold til marginalisering. De peker på en for sen satsing på elever med sosiale og faglige utfordringer, og opplever at i flere tilfeller er disse prosessene vanskelige og snu. Informantene viser god kunnskap om begrepene om marginalisering og stigmatisering, som kan være en god forutsetning for å kunne arbeide inn mot disse utfordringene. Informantene vektlegger både sosial og faglig inkludering som viktige satsinger for å motvirke stigmatisering og marginalisering av barn og unge i alternativ opplæring.

Informantene har en noe ulik satsting på disse områdene. Informant 1 vektlegger betydningen av den faglige inkluderingen, og mener at dette er en viktig del av det og kunne delta på lik linje med alle andre i ordinærskolen. Informant 2 legger mindre vekt på den faglige inkluderingen, og jobber primært for den sosiale inkluderingen av sine elever. Et godt sosialt felleskap omtales som en effektiv måte og arbeide mot marginalisering og stigmatisering på, og tanken bak er at denne sosiale inkluderingen skal gi elever mer sosial kompetanse, som de kan ta med seg ut i arbeidslivet. Begge informantene nevner derimot den sammensatte inkluderingen som et viktig satsingsområde og omtaler det som noe de legger vekt på i sitt arbeid.

Informantene peker også på en samfunnsutfordring i forhold til hvordan vi betrakter alternativ opplæring. De fremmer meninger om at skolesystemet er dårlig tilrettelagt for elever som kan omtales som mer praktisk enn teoretisk anlagt, og at dette fører til et behov for alternativ opplæring. Informantene knytter stigmatisering opp til dette, og viser til at stigmatisering oppstår når noe oppfattes som unormalt. De viser til at flere av deres elever har store behov, som lettere kan møtes gjennom tilbudene alternativ har og gi. Men hevder at det beste hadde vært at elevene fikk delta i den ordinære skolen. Blant annet viser en informant til at det oppleves en negativ utvikling dersom elever får all undervisning gjennom alternativ opplæring, og slik ikke er i posisjon til å holde kontakten med vennene de har som deltar på ordinær skole.

Ved å summere informantenes opplevelser er det mye som tyder på at alternativ opplæring er et godt tilbud som gis til elever med utfordringer som ikke kan følges opp av den ordinære skolen. Det er mye som tyder på at elever som deltar i slik opplæring er mer utsatt enn andre for både stigmatisering og marginalisering, men at dette jobbes aktivt med i opplæringen. Behovet for alternativ opplæring kan tyde på at skolesystemet slik det er bygd opp i dag, ikke tar høyde for at noen elever har behov for en annen type undervisning. Samtidig kan det konkluderes med at behovet for alternativ opplæring strider mot den politiske målsettingen om én skole for alle. Alternativ opplæring er i seg selv et interessant område av opplæringspolitikken Norge driver, og det blir interessant å se hvordan dette utvikler seg i fremtiden. Spørsmålet om hvordan denne opplæringen affekterer elevene som deltar i den er sammensatt og komplisert, det er derfor behov for videre forskning på emnet, og en vurdering fra de politiske styringsmaktene om hvorvidt dette er en praksis som kan forsvares.

Litteraturliste

- Berg, B., T.Ellingsen, I., Levin, I., & Kleppe, L. C. (2019). Hva er sosialt arbeid. I *Sosialt arbeid, en grunnbok* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Skyseth Westvig, T. (2019). *Trygt og godt skolemiljø* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Norsk forlag.
- Goffman, E. (1990). *Stigma*. Penguin books.
- Heggen, K., Jørgensen, G., & Paulgaard, G. (2003). *De andre*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser? I *Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., & Grini, N. (2011). Få dem ut av klassen- men hjelper det? *Bedre skole, 3*.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%203%202011.pdf>
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F., & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen*. Lillegården kompetansesenter. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2440018/den-ene-dagen-artikkel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nordahl, T. (2015). Faktisk inklusjon i skolen. *Utdanningsforskning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/faktisk-inklusion-i-skolen/>
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2013). Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. *CEPRA-sriben, 0*(15), 68–75.
<https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n15.118>
- oppl. (1998). *Opplæringsloven* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61/%C2%A75-1>

Rodwell, L., Romaniuk, H., Nielsen, W., Carlin, J. B., Lee, J. K., & Patton, G. C. (2017).

Adolescent mental health and behavioural predictors of being NEET: a prospective study of young adults not in employment, education, or training.

<https://doi.org/10.1017/S0033291717002434>

Statped. (2020). *Hva er inkludering*. <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Grunnskolekarakterer Høyt karaktersnitt i grunnskolen 2020–21*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/karakterer-i-grunnskole/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Veilederen spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning/retten/2.9/#>

Veileder for bruk av alternativ opplæringsarena i grunnskolen. (2010). Statsforvalteren.

https://www.statsforvalteren.no/contentassets/7d0f02138aed4e9581f7a051c18da467/ipt_veileder_-_alternativ_opplaringsarena.pdf

Intervjuguide

Innledning (5 min)

Løs prat

- Informere om prosjektet, samt spørre om samtykke
- Informere om, samt gi student-epost til informanter dersom de ønsker og få tilsendt skriftlig oppsummering av samtale.

Informasjon (ca 15 min)

Fortelle om temaet for samtalen

- Hva skal intervjuet brukes til?
- Spør om noe er uklart, spør om informant har noen spørsmål

Spørsmål (25 min)

1. Stigmatisering, informantens syn på begrepet

Hva tenker du om begrepet stigmatisering?

- Tenker du at begrepet har noen tilknytning til alternativ opplæring?

1.1 Stigmatisering av sosial identitet

Har du kjennskap til dette begrepet? (Evt Forklar hva som menes med begrepet)

- Kjenner du til gruppesammensetninger av elever som omtales negativt av andre?
- Tenker du stigmatisering av den sosiale identiteten kan skje dine elever?
- Hvordan forholder dere som skole dere til stigmatisering på dette viset?

1.2 Stigmatisering av personlig identitet

Har du kjennskap til dette begrepet? (Evt forklar hva som menes med begrepet)

- Kjenner du til at elever har uttalt seg om noe som kan knyttes til stigmatisering av den personlige identiteten?
- Hvordan forholder dere som skole dere til stigmatisering på dette viset?

1.3 Stigmatisering i alternativ opplæring

Hva tror du forårsaker stigmatisering i alternativ opplæring?

- Hvordan tenker du at dette kan forebygges?
- Hva tenker du om at dette skjer? (dersom det skjer)

1.4 Tiltak mot stigmatisering

Har din skole noen måte og motvirke stigmatisering på?

- Hva tenker du kan gjøres for at stigmatisering ikke skal oppstå?

Marginalisering i alternativ opplæring

Hva tenker du om begrepet marginalisering?

-Hva har du og fortelle om marginalisering knyttet til alternativ opplæring?

Tiltak mot marginalisering i alternativ opplæring

Elever som deltar i alternativ opplæring blir beskrevet som å være i en marginaliseringsprosess, hvilke tiltak har dere for å jobbe mot dette?

-Tas det konkrete vurderinger av hvem som settes i lag i et klassemiljø hos dere?

-Forskning kritiserer alternativ opplæring som potensielt skadelig for elevers sosiale utvikling i form av at de befinner seg i en marginaliseringsprosess, og at denne da forsterkes, hva tenker du om det?

-Har elever noen uttalelser deg bekjent, i forhold til hvordan de opplever tilbudet de får, og hvorvidt det hjelper dem videre mot og ta del i det vi gjerne kaller normalen?

-Har dere et hovedmål for tilbudet dere gir elevene? Hvordan legger dere til rette for at de skal kunne ta del i samfunnet så godt som deres evner forutsetter?

Inkludering

Hva tenker du om ordet inkludering, hva betyr det for deg?

Inkludering i alternativ opplæring

Har elevene hos deg behov for fokus på inkludering?

-I så fall, hvorfor tenker du det?

Faglig inkludering

Hva er ditt syn på faglig inkludering?

-Har elever hos dere behov for dette?

-Hvordan jobber dere for å inkludere elevene bedre i fagmiljøet hos dere?

-Opplever du at elever drar nytte av arbeidet dere gjør i forhold til dette?

Sosial inkludering

Hva er ditt syn på sosial inkludering?

-Har elever hos dere behov for dette?

-Hvordan jobber dere for å inkludere elevene bedre i det sosiale felleskapet hos dere?

-Opplever du at elever drar nytte av arbeidet dere gjør i forhold til dette?

Oppsummering

Hva har vi fått ut av intervjuet?

-Er det noe informanten har lyst til å legge til?

-Takk for meg