

MASTEROPPGAVE

Kjennetegn ved pedagogisk praksis, som kan bidra til å fremme skole – og elevmestring for elever med psykiske vansker i videregående skole. En kvalitativ studie av fire læreres erfaringer.

Audun Gillerstedt

Mai, 2019

Mastergradsstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning



Forord

Tiden nærmer seg for innlevering av masteroppgaven, og det har vært en interessant og til tider utfordrende prosess. Det er en bra følelse å komme i mål innenfor rammene av den planen jeg startet opp med for en tid tilbake. Takk til mine fire informanter, som satt av tid til å dele tanker og erfaringer rundt temaet psykisk helse blant elever i videregående skole. Dere viser stort engasjement for elevene deres, og deres bidrag har sørget for at dette til slutt ble en ferdig oppgave.

En stor takk til min veileder førstelektor Dag Sørmo, som har gitt et rikt bidrag med refleksjoner, kunnskap og innsikt gjennom hele prosessen. Takk for dine konstruktive tilbakemeldinger, engasjement og tilgjengelighet gjennom hele skriveprosessen.

Til sist er det bare å si takk til mine kolleger og min familie, som har bidratt med både refleksjoner og praktisk hjelp, og ikke minst holdt ut med at jeg til tider har vært mye opptatt med dette arbeidet.

Larkollen, mai 2019

Audun Gillerstedt

Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven, og oppgavens formål, er å undersøke kjennetegn ved pedagogisk praksis som kan bidra til å fremme skole- og elevmestring for elever med psykiske vansker, i videregående skole. Psykiske helseproblemer sees i økende grad som en av flere årsaker til at stadig flere unge faller ut av skolen, og derved kan risikere å bli stående helt eller delvis utenfor samfunnsliv og arbeidsliv.

For er å finne ut mer om hvordan lærere i videregående skole opplever sine erfaringer i møtet med elever med psykiske vansker har jeg funnet frem til informanter ved hjelp av strategisk utvalg. Informantene er fire lærere i videregående skole, som jobber spesifikt med et tilrettelagt skoletilbud for elever med psykiske vansker. For å få frem informantenes oppfatninger ble kvalitativ tilnærming tatt i bruk, og det er benyttet semistrukturert intervju som metode. På bakgrunn av forskningstemaet har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere som jobber med tilrettelagt opplæring i møte med elever med psykiske vansker i videregående skole, og hvordan kan disse erfaringene bidra til å fremme skole – og elevmestring for denne elevgruppa?

Psykisk helse er et fagfelt med mange definisjoner, begreper og forståelser knyttet til diagnoser og symptomer. Det blir gjort rede for temaet psykisk helse med generelle definisjoner og begrepsavklaringer. Videre presenteres oppdaterte tall vedrørende forekomst av psykiske vansker blant barn og unge i Norge, samt trender og utviklingstrekk.

Psykisk helse i skolen, skolerelatert stress og betydningen av skoleklima og psykososialt miljø er andre sentrale temaer i denne oppgaven. Innenfor et systemteoretisk perspektiv sees alle aktørene som deltagere i sosiale systemer. Med utgangspunkt i problemstillingen blir det gjort nærmere rede for systemteoretiske perspektiver.

Informantene fremhever at det å ha mulighet til å prioritere tid sammen med elevene, og mulighet til å være fleksible i skolehverdagen, er viktige forutsetninger. En undervisning som anerkjenner at elever har forskjellige behov, og en skolekultur der lærere er trygge på hverandre og samarbeider godt, kan være med på å skape rom for at elever med psykiske vansker i større grad opplever å mestre skolehverdagens utfordringer. Det kan se ut som at skoler som legger til rette for samarbeid og refleksjon, og som er opptatt av å ha et godt

arbeidsmiljø for elever og lærere, kan ha gode forutsetninger for å utvikle tilnærminger som gir elever med psykiske vansker bedre muligheter i sitt skoleprosjekt. Skolefravær, skolerelatert stress, forventninger, krav og tverrfaglig samarbeid er faktorer som informantene opplever som utfordrende i møte med elever med psykiske vansker. Informantene mener gjennomgående at prestasjonskrav elevene stiller til seg selv i skolen og på fritiden kan være med på å forsterke psykiske vansker hos elevene. Spesielt fremhever informantene sosiale medier som en arena der mange elever ikke opplever å strekke til. Det kan synes som om skoler og lærere som er bevisst sin pedagogiske praksis i møte med elever som strever med psykiske vansker, kan bidra til at flere elever med psykiske vansker i videregående skole opplever å mestre skolen og livet på en bedre måte.

Abstract

The theme of this master's thesis, and the purpose of the survey, is to find out more about characteristics of educational practice that can promote school education for students with mental health problems. Mental health problems is increasingly seen as one of several reasons why more young people fall out of school, community and employment.

Using the qualitative approach and semi-structured interview method, the goal in this thesis is to gain insight regarding teachers' experiences. The informants' participating in the survey are four teachers, who work with adaptive education in upper secondary school. They are specifically working with students that experience psychological difficulties. Based on the research theme, the following issue has been formulated:

What experiences do teachers who work with adaptive education have with students who have mental health problems in upper secondary school, and how can these experiences contribute to promoting school and student mastery for this particular group of students?

The topic of mental health with general definitions and explanations will be presented, as well as updated figures on the occurrence and trends of psychological difficulties among children and adolescents in Norway and internationally. Mental health in school, school-related stress and the importance of school climate and psychosocial environment are other key themes in

this thesis. Based on the issue, system theoretical perspectives are presented and discussed in more detail.

It is possible to think that schools which recognizes the students' different needs, and a school culture where teachers are confident in each other and work well together, can help create possibilities for students with mental health problems. School absence, school-related stress, expectations, requirements and interdisciplinary collaboration are factors that the informants experience as challenging in their work with students that has mental health problems. The informants generally believe that performance requirements students make to themselves in school and in their spare time, can help to reinforce their psychological difficulties. In particular, the informants highlight social media as another arena in which many students express a feeling of not being good enough.

It seems that schools and teachers who are conscious of their pedagogical practices, can help students with mental health problems in ways that can help them mastering school and life in a better way.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema, problemstilling og oppgavens struktur.....	1
1.1.1. Valg av forskningstema.....	1
1.1.1 Problemstilling med forskningsspørsmål.....	4
1.1.2 Oppgavens struktur.....	4
2. Teoridel.....	5
2.1. Psykisk helse.....	6
2.1.1. Definisjoner og begrepsavklaringer.....	6
2.2. Psykisk helse blant barn og unge i Norge.....	7
2.2.1. Forekomst.....	7
2.2.2. Endringer og utviklingstrekk.....	8
2.3. Psykisk helse i skolen.....	10
2.3.1. Skolerelatert stress som risikofaktor.....	11
2.3.2. Betydningen av skoleklima og psykososialt miljø.....	12
2.4. Systemteoretiske perspektiver.....	13
2.4.1. Sosiokulturell læringsteori.....	14
2.4.2. Relasjonen mellom lærer og elev.....	15
2.4.3. Den proksimale utviklingssone og lærerens rolle.....	17
2.4.4. Økologisk perspektiv.....	18
2.5. Batesons kommunikasjonsteoretiske perspektiv.....	18
2.5.1. Sirkularitet i kommunikasjon.....	19
3. Forskningsmetode.....	20
3.1. Vitenskapsteoretisk forankring.....	20
3.2. Kvalitativ tilnærming.....	22
3.3. Kvalitativt forskningsintervju.....	23
3.3.1. Semistrukturert intervju.....	24
3.3.2. Valg av informanter.....	24
3.3.3. Forberedelser til intervju.....	25
3.3.4. Utarbeiding av intervjuguide.....	26
3.3.5. Gjennomføring.....	28
3.4. Bearbeiding av datamaterialet.....	28
3.4.1. Transkripsjon.....	28
3.4.2. Analyse og tolkning.....	29
3.5. Validitet.....	30
3.5.1. Begrepsvaliditet.....	31
3.5.2. Indre validitet.....	32
3.5.3. Ytre validitet.....	32
3.6. Etske betraktninger.....	33

4. Resultater.....	34
4.1. Oppbygning.....	34
4.2. Presentasjon av informantene.....	35
4.3. Informantenes beskrivelse av elevgruppa.....	36
4.4. Informantenes oppfatninger om meningsfulle rammer og tilnærminger.....	37
4.4.1. Skolens organisering.....	37
4.4.2. Arbeidsmåter.....	40
4.5. Informantenes oppfatninger om utfordrende Faktorer.....	42
4.5.1. Elevenes tilstedeværelse.....	42
4.5.2. Vansker knyttet til kontakt og relasjon.....	43
4.5.3. Krav og forventninger.....	44
4.5.4. Rutiner for tverrfaglig samarbeid og overganger.....	45
4.6. Informantenes oppfatninger om lærerrollen, holdninger, verdier og kompetanse.....	46
4.6.1. Holdninger og verdier.....	47
4.6.2. Kompetanse.....	48
5. Drøfting.....	49
5.1. Meningsfulle rammer og tilnærminger.....	50
5.1.1. Organisering av undervisningen.....	50
5.1.2. Skolens fysiske rammer.....	51
5.1.3. Arbeidsmåter.....	53
5.1.4. Relasjoner i et økologisk perspektiv.....	55
5.2. Utfordrende faktorer.....	57
5.2.1. Skolefravær.....	57
5.2.2. Skolerelatert stress, krav og forventninger.....	58
5.2.3. Tverrfaglig samarbeid.....	60
5.3. Lærerrollen, holdninger, verdier og kompetanse.....	62
6. Oppsummerende refleksjoner.....	64
6.1 Avslutning.....	67
Litteraturliste.....	68
Vedlegg 1.....	73
Vedlegg 2.....	75

1 Innledning

I denne oppgaven undersøker jeg kjennetegn ved pedagogisk praksis som kan fremme skole- og elevmestring for elever som strever med psykiske vansker i videregående skole. Formålet er å få kunnskap om læreres erfaringer i møte med denne elevgruppa. Undersøkelsen tar utgangspunkt i en forståelse av at læreres erfaringer kan bidra til økt kunnskap om hvordan elever med psykiske vansker i større grad kan lykkes i videregående skole. Innledningsvis redegjøres det nærmere om bakgrunnen for valg av forskningstema, problemstilling og oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema, problemstilling og oppgavens struktur

Bakgrunnen for valg av forskningstema har utgangspunkt i sammenhengen mellom psykiske vansker hos elever som en årsak til frafall i videregående skole, og konsekvenser dette kan få for unge mennesker senere i livet. I neste del vil bakgrunnen for valg av forskningstema gjøres rede for. Videre presenteres problemstillingen med forskningsspørsmål, og deretter oppgavens struktur.

1.1.1 Valg av forskningstema

Tall fra statistisk sentralbyrå viser at 3 av 4 elever som begynner på videregående skole fullfører i løpet av 5 år (Statistisk sentralbyrå, 2018). Det er dermed en betydelig andel ungdom som ikke fullfører videregående opplæring. Hvilke risikofaktorer som øker sannsynligheten for at elever ikke fullfører videregående opplæring er flere og sammensatte, men psykisk helse fremstår som en sentral faktor. Psykiske helseproblemer sees i økende grad som en direkte eller indirekte årsak til at stadig flere unge faller ut av skolen og derved kan risikere å bli stående helt eller delvis utenfor samfunnsliv og arbeidsliv (Anvik & Gustavsen, 2012).

Kommunenes sentralforbund har satt denne problemstillingen på dagsorden gjennom sitt fokus på utenforskap, som et resultat av blant annet frafall i videregående skole og forekomsten av psykiske lidelser i befolkningen. Utenforskap knyttes her blant annet til det å ikke delta i skole- og arbeidsliv, og det å ikke føle tilhørighet til samfunnets alminnelige og dagligdagse arenaer (Kommunenes sentralforbund, 2016). Frafall i videregående skole, og barn og unges psykiske helse, er derfor sentrale temaer i norsk samfunnsliv og skole. Psykiske vansker kan gjøre det vanskelig å mestre hverdagen, og psykiske vansker er en av flere årsaker til at elever dropper ut av videregående skole. For mange enkeltmennesker og familier er det mulig å tenke seg at kostnadene ved å leve med en følelse av utenforskap kan være store.

I opplæringslovens kapittel 9a-4 heter det at: «*Skolen skal aktivt drive eit kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane*» (Opplæringslova, 1998). Dette handler blant annet om å fremme både fysisk og psykisk helse hos alle elever i norsk skole. Med utgangspunkt i det relativt høye antallet barn og unge som strever med psykiske vansker i Norge er det grunn til være opptatt av hvordan psykiske vansker påvirker barn og unges hverdag. Skolen har en sentral plass i denne hverdagen, og Holen og Waagene hevder at elevenes psykiske helse vil kunne påvirke elevenes utbytte av skolegangen, både med hensyn på sosial fungering og læring (Holen & Waagene, 2014). Psykisk helse er et fagfelt med mange begreper og betegnelser knyttet til diagnoser og symptomer, som det vil bli redegjort for i teoridelen.

1.1.1.1 Formålsparagrafen og overordnet del i opplæringsloven

Formålsparagrafen i opplæringsloven er styrende for skolens arbeid når det gjelder å utvikle elevenes kunnskaper og faglige kompetanse. Skolen skal møte elevene med tillit og respekt, og elevene skal få utfordringer på veien mot å fremme dannelse og lærelyst (Opplæringslova, 1998). Skolens arbeid skal også bidra til at elevene utvikler evne til å mestre livet, slik det beskrives i læreplanverkets nye overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2018). Overordnet del bygger på formålsparagrafen i opplæringsloven og tar for seg mål for opplæringen og det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående skole i Norge. 1 september 2017 fastsatte regjeringen en ny overordnet del, som skal erstatte den nåværende generelle del med tilhørende prinsipper for opplæringen. Ny overordnet del vil

tre i kraft i sammenheng med den pågående fornyelsen av læreplanene. Ny overordnet del utdyper verdiene i skolen, og ligger til grunn for det elevene skal lære (Regjeringen, 2018).

Kapittel 2 i ny overordnet del inneholder prinsipper for læring, utvikling og dannelse. Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, og gi elevene ferdigheter som skal gjøre dem i stand til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2018). Skolens formålsparagraf og overordnede del fremhever dermed skolens ansvar i arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse, og legge til rette for livsmestring. Kjennetegn ved pedagogisk praksis som kan fremme skole- og elevmestring for elever som strever med psykiske vansker i videregående skole er denne oppgavens forskningstema.

1.1.1.2 Videregående opplæring

I opplæringslovens §3-1 beskrives retten til videregående opplæring for ungdom etter gjennomført grunnskole. I dag har all ungdom i Norge rett til videregående utdanning i inntil 5 år etter at utdanningen startet. Retten gjelder et av tre alternative utdanningsprogram som eleven søker på, og plassene fordeles på bakgrunn av karaktersnitt og antall skoleplasser som finnes innenfor det valgte program i hjemfylket (Opplæringslova, 1998).

Videregående skole gir elevene mulighet til å jobbe mot studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse. Studiekompetanse er grunnlaget for å gå videre til høyere utdanning. Yrkeskompetanse gir eleven den kompetansen som kreves for et bestemt fagbrev. Grunnkompetanse betyr at eleven får et grunnkompetansebevis, som dokumenterer de delene av opplæringen som er gjennomført. Et grunnkompetansebevis skal sikre at elever som ikke oppnår full yrkeskompetanse eller full studiekompetanse allikevel får dokumentert det de faktisk kan.

Alle elever i videregående skole har rett på tilpasset opplæring som beskrevet under kapittel 1 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har, etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, rett til spesialundervisning slik det er beskrevet i opplæringslovens kapittel 5 (Opplæringslova, 1998). Det er definert en rekke tilpasningsmuligheter knyttet til inntak for elever med spesielle behov. Hvert fylkes inntakskontor vurderer ordinære søknader så vel som søknader om tilrettelegging av forskjellig grad. Det er sakkyndig vurdering fra fylkets pedagogisk psykologiske tjeneste (PPT) som ligger til grunn for vedtak fylket gjør om tildeling av skoleplass for elever med spesielle behov utover skolens ordinære tilpasninger og

undervisning. Sakkyndig vurdering er styrende for opplæringsinnhold (Opplæringslova, 1998).

1.1.2 Problemstilling med forskningsspørsmål

På bakgrunn av forskningstemaet har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere som jobber med tilrettelagt opplæring i møte med elever med psykiske vansker i videregående skole, og hvordan kan disse erfaringene bidra til å fremme skole – og elevmestring for denne elevgruppa?

Med utgangspunkt i problemstillingen følger disse forskningsspørsmålene:

Hvilke rammer og tilnærminger erfarer lærere som meningsfulle i møte med elever med psykiske vansker?

Hvilke faktorer erfarer lærere som utfordrende i møte med elever med psykiske vansker?

Hvilke oppfatninger har lærere om lærerrollen i arbeidet med elever med psykiske vansker. Hvilke holdninger, verdier og kompetanser tenker lærere er viktige for å kunne bidra til skole - og elevmestring for elevene?

1.1.3 Oppgavens struktur

Prosessen med masteroppgaven startet med en disposisjon, og en plan for arbeidet. I disposisjonen ble det lagt inn en tidsramme for hvordan arbeidet skulle gjennomføres. Utgangspunkt for disposisjonen er noen gitte elementer som følger en masteroppgave, og noen hovedoverskrifter, som er utledet fra problemstillingen. Oppgavens struktur ble justert og forandret på underveis i skriveprosessen. Oppgaven er nå organisert i 3 nivåer. Kapittel 1 er oppgavens innledning, der bakgrunn for valg av forskningstema, problemstilling og oppgavens struktur presenteres.

Kapittel 2 er oppgavens teoridel. I teoridelen blir det gjort nærmere rede for definisjoner og begreper knyttet til fagfeltet psykisk helse. Det blir videre redegjort for psykisk helse blant barn og unge i Norge og psykisk helse i skolen. Det blir deretter presentert tall vedrørende forekomst av psykiske vansker blant barn og unge i Norge, og nyere norsk og internasjonal forskning som sier noe om risikofaktorer, endringer og utviklingstrekk. Innenfor et systemteoretisk perspektiv sees alle aktører som deltagere i sosiale systemer. I sammenheng med denne undersøkelsens problemstilling velger jeg å se nærmere på systemteoretiske perspektiver i siste del av teoridelen.

I kapittel 3 presenteres forskningstilnærming og metodiske valg. I denne metodedelen redegjøres det for kvalitativt forskningsintervju med forberedelser, og gjennomføringen av undersøkelsen. Det blir redegjort for arbeidet med analysen av datamaterialet, og avslutningsvis i metodekapittelet blir det gjort rede for undersøkelsens validitet, og etiske vurderinger som er gjort gjennom hele prosessen.

Kapittel 4 er resultatdelen, og her legges funn fra undersøkelsen frem. Resultatene presenteres inndelt i de tre hovedområdene i intervjuguiden, som korresponderer med forskningsspørsmålene.

Kapittel 5 er drøftingsdelen. I denne delen vil jeg drøfte mine hovedfunn med den todelte problemstillingen i fokus. For å kunne besvare problemstillingen vil argumentasjonen knyttes til de tre forskningsspørsmålene som gjenspeiler problemstillingen.

Kapittel 6 er oppgavens oppsummering. Her løftes problemstillingen frem, for å synliggjøre i hvilken grad forskningsspørsmålene og problemstillingen er besvart. Teoretiske konsekvenser, samt svake og sterke sider ved undersøkelsen presenteres også.

2 Teoridel

Psykisk helse er et fagfelt med mange definisjoner, begreper og forståelser knyttet til diagnoser og symptomer. I teoridelen tar jeg for meg temaet psykisk helse, og det vil først bli redegjort for generelle definisjoner og begrepsavklaringer. Videre vil oppdaterte tall vedrørende forekomst av psykiske vansker blant barn og unge i Norge, samt endringer og utviklingstrekk, presenteres.

Delen om psykisk helse i skolen tar for seg skolerelatert stress og betydningen av skoleklima og psykososialt miljø. Begrepet skoleklima referer her til de holdninger, normer, oppfatninger, verdier og forventninger som kjennetegner den enkelte skole (Aldridge & McChesney, 2018).

Innenfor et systemteoretisk perspektiv sees alle aktørene som deltagere i sosiale systemer. Dette vil jeg belyse nærmere ved å redegjøre for noen systemteoretiske perspektiver: Sosiokulturell læringsteori, relasjonen mellom lærer og elev, den proksimale utviklingssone, økologisk perspektiv og Batesons kommunikasjonsteoretiske perspektiver.

2.1 Psykisk helse

Psykisk helse er et stort fagfelt, og noe som påvirker alle menneskers hverdag. I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre nærmere rede for psykisk helse, definisjoner og begreper.

2.1.1 Definisjoner og begrepsavklaringer

Verdens Helseorganisasjon (WHO) legger spesiell vekt på de sosiale og psykologiske aspektene ved helse. Psykisk helse defineres som:

En tilstand av velvære der individet realiserer sine muligheter, kan håndtere livets normale stress, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra for samfunnet (WHO, 2014).

Psykisk helse er innenfor denne definisjonen en viktig ressurs for mennesket og et positivt begrep, men Nes og Aas presiserer at psykisk helse både har en positiv og en negativ dimensjon. Når et menneskes psykiske tilstand står i veien for, eller hindrer disse aspektene ved livsutfoldelse som WHO beskriver, kan man sies å ha psykisk uhelse (Nes & Aas, 2011).

I Norge benytter en ofte betegnelsene psykiske vansker eller psykiske lidelser for psykisk uhelse. Felles for alle psykiske vansker og lidelser er at de påvirker våre tanker, følelser, atferd, væremåte og omgang med andre. Det er viktig å være oppmerksom på at psykiske vansker er et begrep som ikke nødvendigvis tilfredsstiller kravene til en medisinsk diagnose. Begrepene psykiske lidelser og psykisk sykdom er derimot definert ved at problemene er så alvorlige at de kvalifiserer for en diagnose. Diagnoser settes etter internasjonale klassifikasjonssystemer. ICD-11 (det kom ny utgave som erstattet ICD-10 i

november 2018) fra WHO/Statens helsetilsyn (WHO, 2018), eller DSM-IV og DSM-5 fra Den amerikanske psykiatriforening (APA) (APA, 2019).

Denne undersøkelsen handler om læreres erfaringer i arbeidet med elever som strever med forskjellig grad av psykiske vansker i videregående skole, og hvordan disse erfaringene kan bidra til å fremme skole- og elevmestring for denne elevgruppa. Det er grunn til å tenke at læreres erfaringer kan bidra til refleksjon og kunnskap, som igjen kan fremme elevenes muligheter til å kunne oppleve mestring i skole, og etterhvert arbeidsliv. Lærere skal i sitt arbeid møte den enkelte elev der han eller hun er både faglig og sosialt. Jeg velger å bruke betegnelsen *psykiske vansker* som en samlet betegnelse på elevers utfordringer med psykisk helse, underforstått at dette er en stor og variert gruppe elever som i det daglige arbeidet ikke bør kategoriseres.

2.2 Psykisk helse blant barn og unge i Norge

For å kunne si noe om forekomst, endringer og utviklingstrekk når det gjelder psykisk helse blant barn og unge i Norge er det naturlig å se på rapporten fra Folkehelseinstituttet om psykisk helse i Norge for 2018. Rapporten tar for seg den psykiske helsen i den norske befolkningen, og er skrevet på oppdrag fra Helse - og Omsorgsdepartementet. Tallmaterialet i denne rapporten er innhentet gjennom systematisk litteratursøk og registerdata fra blant annet Norsk pasientregister (NPR) (Folkehelseinstituttet, 2018).

En annen relevant kilde er nasjonale resultater for 2018 fra Ungdata undersøkelsen, som er gjennomført av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) (Bakken, 2018). Sletten og Bakken har sett nærmere på tidstrender og samfunnsmessige forklaringer når det gjelder psykiske helseplager blant barn og unge (Sletten & Bakken, 2016). Både Ungdata undersøkelsen og Sletten og Bakken baserer seg på lokale ungdomsundersøkelser, der skoleelever over hele landet svarer på spørsmål om hvordan de har det, og hva de driver med på fritiden.

2.2.1 Forekomst

I sin rapport om psykisk helse i Norge viser Folkehelseinstituttet til befolkningsstudier der omkring 7 prosent av barn og unge i førskole- og skolealder på undersøkelsestidspunktet har

symptomer forenlig med psykiske lidelser. Rundt 5 prosent av barn og unge i alderen 0 -17 år behandles hvert år i psykisk helsevern for barn og unge (Folkehelseinstituttet, 2018).

Rapporten viser til tall som beskriver forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder utvikling av psykiske helseproblemer. Gutter har høyest risiko for utviklingsforstyrrelser som debuterer tidlig i livet. Autisme, Tourettes syndrom og ADHD er eksempler på slike tidlige utviklingsforstyrrelser. Gutter med en psykisk lidelse blir oftere enn jenter diagnostisert før pubertetsalder, og gutter har også større risiko for å utvikle atferdsforstyrrelser. Fra pubertetsalder viser rapporten at bildet endrer seg. Det er da en høyere andel jenter enn gutter som får psykiatriske diagnoser i barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Folkehelseinstituttet viser i sin rapport til at blant jenter i alderen 15-17 år har andelen som får diagnoser i BUP steget fra 5 til 7 prosent i perioden mellom 2011 og 2016. Oppdaterte tall viser at vi i Norge nå har en situasjon der nærmere 7 prosent av jenter i alderen 15 til 17 år, og omkring 9 prosent av jenter i alderen 18 til 20 år er diagnostisert med en psykiatrisk lidelse. Andelen jenter mellom 15 og 20 år som får diagnostisert en psykisk lidelse har ifølge Folkehelseinstituttet økt med rundt 40 prosent på fem år. De vanligste psykiske lidelsene hos jenter i denne aldersgruppen viser seg å være depresjon, angst, tilpasningsforstyrrelser og spiseforstyrrelser (Folkehelseinstituttet, 2018).

2.2.2 Endringer og utviklingstrekk

Sletten og Bakken tar i en kunnskapsoversikt for seg hva nyere forskning forteller om endringer i omfanget av psykiske plager blant ungdom. Kunnskapsoppsummeringen avgrenses til forskning som er blitt publisert i løpet av de ti siste årene, og risikofaktorer som oppstår i tidlig barndom ligger utenfor undersøkelsen. Det legges særlig vekt på nordiske og europeiske studier. Litteratursøket resulterte i to særlig relevante oversiktsartikler, og 18 artikler som omhandler trender innenfor psykiske vansker blant ungdom (Sletten & Bakken, 2016).

En av slutningene til Sletten og Bakken er at det finnes en god del undersøkelser som handler om å måle endringer i omfanget av psykiske plager over tid. De finner derimot få studier som forsøker å forklare disse endringene. Dette er det samme som beskrives av Folkehelseinstituttets befolkningsstudier når det gjelder forekomst og trender vedrørende psykiske vansker hos ungdom (Folkehelseinstituttet, 2018). Begge rapportene etterlyser mer

forskning som kan si noe om hvilke faktorer som spiller inn, og bedre data som kan forklare økningen av psykiske vansker hos unge jenter spesielt.

I sin analyse av litteraturgjennomgangen trekker Sletten og Bakken frem de store endringene rundt tilgangen på digital underholdning og sosiale medier som et område der det mangler gode data over tid. De mener fremtidig forskning bør se nærmere på hvordan ungdoms bruk av sosiale medier spille inn, sammen med andre kjente risikofaktorer for psykiske helseplager. Relasjonen til jevnaldrende og et negativt forhold til kropp og utseende er eksempler på slike kjente risikofaktorer (Sletten & Bakken, 2016).

Det fremheves to områder som spesielt relevante å se nærmere på, nemlig krav og press knyttet til kropp og utseende og skolerelatert stress. Sletten og Bakken mener det er grunn til å finne ut mer om hvordan skolerelatert stress, og press på andre områder i ungdommers liv, påvirker deres psykiske helse i en tid der sosiale medier spiller en viktig rolle i mange unges hverdag (Sletten & Bakken, 2016).

I en Nova rapport om stress og press blant ungdom ser Eriksen med flere på erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager blant ungdom. På oppdrag fra Helsedirektoratet og Barne- og likestillingsdepartementet har de studert nærmere hva som ligger bak denne økningen. Rapporten finner indikasjoner på at det i tillegg til økende diagnostisering også er en generell økning i psykiatriske symptomer blant tenåringsjenter. Dette er helseplager som ikke nødvendigvis lar seg diagnostisere som psykiske lidelser, men som kan være symptomer på depresjons- og angstplager. Slike plager kan mange oppleve å ha i kortere eller lengre perioder (Eriksen, Sletten, Bakken & Soest, 2017).

Årlig presenteres nasjonale undersøkelser som sier noe om utviklingstrekk og tendenser for unge mennesker i Norge. Ungdata er en slik årlig undersøkelse, der målet er å gi et bredt bilde av hvordan norske ungdommer har det på utvalgte områder. Årets nasjonale Ungdata rapport er den sjette i rekken. Undersøkelsen konstaterer at flertallet av norske ungdommer opplever trivsel i familien sin, med venner og på skolen. Allikevel fremheves noen utviklingstrekk som det er grunn til å se nærmere på her. Det har vært en økning de siste årene i selvrapporterte fysiske og psykiske helseplager blant unge i Norge. Årets rapport bekrefter at denne økningen fortsetter, og det er grunn til å være oppmerksom på at også blant gutter viser de siste tallene en økning i omfanget av depressive plager, etter en periode med svak nedgang. Andre utviklingstrekk som fremkommer av Ungdata-undersøkelsen er mindre fremtidsoptimisme og lavere skoletrivsel. Skolefraværet på ungdomstrinnet er økende, og flere ungdommer rapporterer at de gruer seg til å gå på skolen (Bakken, 2018).

Innenfor denne oppgavens rammer og problemstilling vil jeg i neste del se nærmere på hvordan disse rapportene, kunnskapsoversikter og annen forskning ser på skolerelaterte faktorer knyttet til barn og unges psykiske helse.

2.3 Psykisk helse i skolen

Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse fra 2014 om psykisk helse i skolen konkluderer med at de fleste lærere i Norge forsøker å legge til rette undervisning for elever som strever med psykiske vansker (Holen & Waagene, 2014). Mange lærere opplever samtidig å mangle kunnskap om hvordan de skal gjøre dette arbeidet. Holen og Waagene sier at den store majoriteten av norske lærere er positive til at dette er innenfor deres ansvarsområde, samtidig som mer enn 40 prosent av lærerne sier at de mangler kompetanse på området. Omtrent en av tre lærere svarer dessuten at de opplever å mangle tid og ressurser (Holen & Waagene, 2014).

Forskere fra Regionsenter for barn og unges psykiske helse (RBUP) og Universitetet i Oslo (UIO) har undersøkt hvilken betydning forholdet mellom lærer og elev kan ha for elevene. De finner at elever med psykiske vansker i stor grad beskriver en opplevelse av å få lite støtte fra lærerne sine. Studien gjelder først og fremst elever i tiende klasse, altså i overgangen mellom grunnskole og videregående skole. Studien konkluderer med at elevene i overgangen mellom grunnskole og videregående skole har behov for mer oppmerksomhet og målrettet innsats (Holen, Waaktaar, & Sagatun, 2017).

Anvik og Gustavsen ser på psykiske helseproblemer som en økende årsak til at stadig flere unge faller ut av videregående skole. En konsekvens av dette kan være at mange unge mennesker risikerer å bli stående helt eller delvis utenfor samfunnsliv og arbeidsliv (Anvik & Gustavsen, 2012). Kommunenes sentralforbund har satt denne problemstillingen på dagsorden gjennom sitt fokus på utenforskap som et mulig resultat av frafall i videregående skole og forekomsten av psykiske lidelser. Utenforskap knyttes her blant annet til det å ikke delta i skole- og arbeidsliv, og det å ikke føle tilhørighet til samfunnets alminnelige og dagligdagse arenaer. Når det settes søkelys på utenforskap er det fordi konsekvensene av utenforskap er store, både for den enkelte og for samfunnet. Utenforskap kan ifølge Kommunenes sentralforbund føre til alvorlige økonomiske og sosiale konsekvenser, som kan være til hinder for at det enkelte menneske kan leve et godt liv. Politisk handler dette også om at samfunnet derved ikke får mobilisert innbyggernes ressurser. Ressurser som er nødvendige for å løse viktige samfunnsoppgaver (Kommunenes sentralforbund, 2016).

2.3.1 Skolerelatert stress som risikofaktor

Sletten og Bakken fremhever betydningen av ungdommers forhold til skole og utdanning. I dag er skole og høyere utdanning i stor grad knyttet til unge menneskers mulighet for å lykkes i arbeidslivet. Jobber som krever mindre formell kompetanse forsvinner mer og mer. Dette fører til nye prestasjonskrav og økt arbeidspress i skolen. Sletten og Bakken viser til studier som konkluderer med at prestasjonsrelatert stress i skolen har blitt en mer sentral risikofaktor for psykiske vansker blant skolelever, og da spesielt unge jenter (Sletten & Bakken, 2016).

I Novarapporten om stress og press blant ungdom undersøker forskerne sammenhenger mellom psykiske helseplager og skolepress, kroppspress og sosiale medier. Rapporten er basert på gruppeintervjuer med ungdom på tiende trinn i to ulike ungdomsmiljøer i Oslo, og på analyser av ungdataundersøkelsen *Ung i Oslo* fra 2015. Undersøkelsene viser at skolesituasjonen til de unge fremstår som tette knyttet til ungdommers stressrelaterte psykiske helseplager. Ungdommene selv uttrykker at de krav som stilles fra skolen, eller som ungdom stiller til seg selv i skole- og utdanningsammenheng, er hovedårsakene. Både for gutter og jenter er det tette forbindelser mellom psykiske helseplager og opplevd skolestress. Spesielt mange av jentene rapporterer en opplevelse av skolerelatert stress (Eriksen med flere, 2017).

West og Sweeting undersøker betydningen av endringer i skotske 15 - åringers bekymringer på ulike områder i livet. Studien tar for seg perioden fra 1987 til 1999. På området som angår skoleprestasjoner konkluderer studien med at jentene er mer bekymret for prestasjoner på skolen enn guttene, og at denne forskjellen mellom kjønnene øker signifikant i perioden fra 1987 til 1999. De finner at sammenhengen mellom prestasjonspress og psykiske vansker forholder seg lik for guttene i den aktuelle tidsperioden, samtidig som de kan se at prestasjonsrelatert stress øker risikoen for psykiske vansker hos jentene i samme periode. Videre konkluderes det med at det er grunn til å tro at endringer i krav og stress i skolen har hatt påvirkning på økningen av psykiske helseplager blant jenter (West & Sweeting, 2003).

Skolesystemet i Skottland og Norge har en del ulikheter, men også en rekke fellestrekk. Derfor er det skotske skolesystemet gjenstand for oppmerksomhet fra norske forskere og i offentlige utredninger. Når det gjelder elever i offentlig og privat skole er Skottland og Norge like. Begge landene har få privatskoler, og de fleste elevene velger å ta utdanningen sin i den offentlige skolen. PISA undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) har stor påvirkning på skolens virksomhet i både Skottland og Norge (SEED, 2004c). I en artikkel som handler om hvordan skolerelatert stress utvikles i to

forskjellige skolemiljøer i Oslo, henviser Pedersen og Eriksen blant annet til den nevnte studien utført av West og Sweeting (Pedersen & Eriksen, 2019). Jeg velger å henvise til de samme studiene, da jeg tenker at de kan være relevante for norske forhold når det gjelder i hvilken grad skolerelatert stress kan ha påvirkning på forekomsten av psykiske vansker hos elevene.

I en oppfølgende studie av Sweeting med flere sammenlignes resultatene fra undersøkelser gjennomført i 1987 og 2006. Som en av flere faktorer knyttet til ungdommenes psykiske helse inkluderte de spørsmålet om bekymring knyttet til skoleprestasjoner, og i tillegg et mål på skoleengasjement. Funnene viser at bekymring for prestasjoner i skolen og skoleengasjement blir mer og mer sentrale risikofaktorer for psykiske plager over tid. For jentene gjelder dette både bekymringer knyttet til skoleprestasjoner og skoleengasjement, mens for guttene kun skoleengasjement. Resultatene tolkes mot at et økt fokus på prestasjoner i skolesystemet kan ha vært med på å bidra til dårligere psykisk helse hos ungdom, og da særlig blant jentene (Sweeting, West, Young & Der, 2010).

Det ser ut til å være en forskjell på hvordan gutter og jenter forholder seg til utfordringene de møter i skolen. Jentene preges i større grad enn guttene av å bekymre seg for skoleprestasjoner, men både gutter og jenter ser ut til å være utsatt for å miste interesse og engasjement for skolearbeid når de opplever å ikke strekke til.

2.3.2 Betydningen av skoleklime og psykososialt miljø

Aldridge og McChesney har i en internasjonal studie sett på hvordan skolemiljøet påvirker negativ adferd, og hvilken effekt skolemiljøet har på barn og unges psykiske helse. I studien brukes begrepet *skoleklime* om de holdninger, normer, oppfatninger, verdier og forventninger som kjennetegner den enkelte skole. Kvaliteten på dette vil ifølge Aldridge og McChesney danne grunnlaget for i hvilken grad den enkelte elev opplever trygghet i skolehverdagen (Aldridge & McChesney, 2018).

Studien har som mål å finne ut mer om hvordan skoleklime og psykososialt miljø henger sammen, og problemstillingen operasjonaliseres ved å se på seks aspekter ved skolens virksomhet som også er relevante for min undersøkelse:

- 1) Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. I hvilken grad opplever eleven støtte fra lærere og en følelse av å bli verdsatt.

- 2) Kvaliteten på relasjonen elevene imellom.
- 3) I hvilken grad elevene opplever tilhørighet og tilknytning til skolen.
- 4) Hvordan elever med forskjellig bakgrunn og erfaring opplever aksept, inkludering og egenverdi.
- 5) I hvilken grad elevene opplever skolens regler som tydelige og rettferdige.
- 6) Hvordan elevene opplever skolens prosedyrer og oppfølging der det er behov for å iverksette hjelpetiltak.

Studien konkluderer med at barn og unges psykiske helse påvirkes av miljøet de ferdes i. De holdninger, ferdigheter og kunnskaper skolens lærere og ledelse innehar vil i stor grad avgjøre om en skole blir psykisk helsefremmende eller psykisk helsehemmende. Aldridge og McChesney tar til orde for at alle som jobber i skolen bør ha et sterkt fokus på det psykososiale miljøet ved skolen. Tydelighet, trygge voksne og voksne som viser at de bryr seg om elevene er med på å fremme elevenes psykiske helse og motvirke negativ adferd. De fremhever hvor viktig det er at læreren både evner og får mulighet til å skape gode relasjoner med elevene, vise omsorg, og ta seg tid til å bli godt kjent med elevene (Aldridge & McChesney, 2018).

2.4 Systemteoretiske perspektiver

Innenfor et systemteoretisk perspektiv sees alle aktører som deltagere i sosiale systemer. Jeg har valgt å gjøre nærmere rede for dette perspektivet med bakgrunn i min egen forståelse av læring og kognitiv utvikling innenfor et sosiokulturelt læringssyn.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg ønsker å besvare i denne oppgaven baserer seg på et systemteoretisk perspektiv, der samhandling og kommunikasjon i sosiale kontekster danner utgangspunkt for all læring og utvikling. Sosiokulturell læringsteori baserer seg ifølge Dysthe på forståelsen av individets deltagelse og samhandling i sosiale systemer (Dysthe, 2001). Jeg velger på bakgrunn av dette å gjøre rede for sosiokulturell læringsteori, relasjonen mellom lærer og elev, den proksimale utviklingszone, økologisk perspektiv og Batesons kommunikasjonsteoretiske perspektiver i denne delen av oppgaven.

2.4.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori består av ulike retninger, som til sammen utgjør et sosiokulturelt perspektiv på læring og kognitiv utvikling. Dysthe fremhever den grunnleggende ideen i et sosiokulturelt perspektiv på læring, og sier at kognitiv utvikling er avhengig av individets deltakelse i de aktiviteter og arenaer for samhandling som finnes rundt oss. Innenfor et sosiokulturelt perspektiv er sosiale og kulturelle opplevelser og erfaringer utgangspunkt for hvordan vi tar til oss, organiserer og bruker kunnskap. Man kan si at kunnskap og språket kunnskapen formidles gjennom er en del av en historisk og kulturell kontekst (Dysthe, 2001).

Dysthe presiserer at skolen utgjør en viktig del av den fysiske og sosiale konteksten der læring og utvikling skjer. Derfor angår dette alle aktørene i skolen. Den fysiske og sosiale konteksten er en integrert del av aktiviteten i skolen, og aktiviteten er en integrert del av den læringen som skjer (Dysthe, 2001).

Det finnes ulike oppfatninger og perspektiver på læring innenfor en sosiokulturell tilnærming. En felles forståelse er likevel at læring skjer i samspill med andre gjennom praksis. Vygotsky beskriver individuell utvikling som en sosial prosess mellom mennesker, sterkt påvirket av kulturen menneskene lever i. Han fremhever dermed sosialt samspill med omgivelsene som en forutsetning for tilegnelse av ferdigheter og kunnskap. Dette betyr ifølge Vygotsky at individuell utvikling ikke kan forstås uten referanse til den sosiale og kulturelle konteksten. Mennesker er født med grunnleggende verktøy til å lære, og våre kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i interaksjon med kulturen vi vokser opp i (Vygotsky 1978).

Det er flere områder Vygotsky trekker frem som forutsetninger for forståelsen av utvikling i en sosial og kulturell kontekst. De forhold vi mennesker vokser opp under og lever i påvirker hvordan vi tenker og hva vi tenker på. Verdier og forståelser som finnes i kulturen rundt det enkelte barn eller ungdom vil påvirke læring og adferd (Vygotsky, 1978).

2.4.2 Relasjonen mellom lærer og elev

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv representerer språket en viktig forutsetning for sosialisering, tenkning og tilegnelse av kunnskap. Bruk av språk, i relasjon med læreren og omgivelsene, er en forutsetning for læring og utvikling. Vygotsky tenker seg at språket utvikles tidlig i livet, som et redskap barnet trenger for å kommunisere både på et indre og et ytre plan. Språket blir et verktøy for tenkning, og dermed en forutsetning for kognitiv utvikling. Språket representerer både et redskap, et sosialt fenomen og en forutsetning for intellektuell utvikling (Vygotsky, 1962).

Inner speech is not the interior aspect of external speech - it is a function in itself. It still remains speech, i.e., thought connected with words. But while in external speech thought is embodied in words, in inner speech words dies as they bring forth thought. Inner speech is to a large extent thinking in pure meanings (Vygotsky, 1962, s. 149).

Bateson videreutvikler og utdyper hvordan vi mennesker kan forstå og utvikle vår kunnskap, vårt verdensbilde og vår tenkemåte når han sier at informasjon kan defineres som en forskjell som utgjør en forskjell. Han hevder at informasjon alltid fremstår i en forståelsesramme eller kontekst, og bruker kontekstbegrepet som utgangspunkt for hvordan mennesker gir mening til fenomener, situasjoner og erfaringer. Konteksten er den meningsbærende og kommunikasjonsmessige rammen i relasjonen mellom mennesker, og hjelper oss å tolke det vi ser og opplever. Det er konteksten fenomener fremstår i som gir mening. Utenfor kontekst vil ikke fenomenet gi noe mening (Bateson, 1972).

Innenfor et systemperspektiv vil dette bety at vi utvikler og forandrer oss i møte med andre. Det er ikke mulig å beskrive virkeligheten objektivt. Når vi står overfor utfordringer forstår vi dem alltid innenfor en kontekst og en psykologisk forståelsesramme. Bateson hevder at vi derfor forstår verden på bakgrunn av hvem vi er, og at vi dermed opplever virkeligheten ulikt (Bateson, 1972).

Skolen som et helhetlig system består av kontekster på flere nivåer. Eksempler på dette er skoleklassen, mindre grupper, vennegjengen, foreldregrupper og mange flere slike store og små systemer der et mangfold av forståelser og opplevelser av virkeligheten vil påvirke relasjonen mellom aktørene. Relasjonen mellom lærer og elev vil følgelig påvirkes av konteksten og aktørenes tolkning og forståelse av virkeligheten. Lærerens forståelse av sin

egen rolle som en av flere aktører innenfor en kontekst, vil i et systemteoretisk perspektiv være en avgjørende faktor når det handler om å skape gode relasjoner mellom lærer og elev.

Hattie ga i 2009 ut en rapport som sammenfatter et stort dokumentert materiale innenfor pedagogisk forskning. Materialet er samlet inn over en periode på 15 år, og omfatter 800 metaanalyser og omhandler rundt 83 millioner elever fra USA, Storbritannia og Australia. Rapporten presenterer en rangering av 138 faktorer som påvirker elevens læringsutbytte. Viktigheten av en positiv lærer - elevrelasjon fremstår som betydelig. Læreren er ifølge Hattie den viktigste enkeltfaktoren i skolesituasjonen, og lærerens relasjonskompetanse spiller en helt sentral rolle i alt læringsarbeid (Hattie, 2009). Ifølge Drugli handler relasjonskompetanse om lærerens evne til å se den enkelte elev på elevens egne premisser, og tilpasse sin egen atferd til eleven (Drugli, 2012).

Nordahl setter et stort spørsmålstegn ved effekten av spesialundervisning. Han viser til evidensforskning, der poenget er å finne ut hva som virker, basert på eksperimentelle studier hvor en søker å måle effekten av ulike pedagogiske tiltak i klasserommet. Nordahl hevder at lærerens undervisning ofte blir forstått som noe privat, som sjelden blir utfordret eller stilt spørsmålstegn ved. Han mener at den internasjonale pedagogiske forskningen viser at lærerens undervisning må utfordres på dette området om vi ønsker at alle elever skal få realisert sitt potensial for læring (Nordahl, 2015). Nordahl bygger mye av sin argumentasjon på Hattie (2009) og den internasjonale PISA (Programme for International Student Assessment) undersøkelsen (PISA, 2019). Læreres praksis bør ifølge Nordahl i større grad styres av metoder som viser seg effektfulle basert på et stort statistisk materiale.

Nordahls argumentasjon møter kritikk fra flere hold, som blant annet peker på svakheter ved Hatties syntese av metastudier og bruken av resultatene. Imsen peker på at Hattie i for stor grad bruker undersøkelsens store og imponerende tallmateriale som grunnlag for sine konklusjoner. Kompleksiteten i skolen blir ifølge Imsen underkommunisert i disse tallene, og hun mener de bygger på en lite hensiktsmessig antagelse om at læring og kunnskap kan måles og tallfestes (Imsen, 2011).

Biesta argumenterer for at utdanning består av komplekse prosesser som alltid innebærer en risiko. En risiko som oppstår i møte mellom mennesker som involverer seg i hverandre og utfordrer hverandre. Risikoen ligger i uforutsigbarheten i menneskelige relasjoner og gjør dermed lærerens oppgave kompleks og utfordrende. Biesta mener at lærerens formelle metodekompetanse og kunnskap om hvordan ting gjøres ikke er tilstrekkelig. Læreren trenger også pedagogisk og praktisk klokskap for å kunne vurdere hva

som må gjøres. Han beskriver dette som en personlig egenskap hos læreren, som fortløpende må vurdere situasjoner for å kunne gjøre pedagogisk ønskelige valg (Biesta, 2017).

2.4.3 Den proksimale utviklingssone og lærerens rolle

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv på læring er *den proksimale utviklingssone* en sentral metafor for det forhold at det finnes noe som eleven ennå ikke mestrer, men som ligger innenfor rekkevidde ved hjelp av en mer kyndig person. Vygotsky sier at begrepet kan relateres til forskjellen mellom hva et barn kan klare på egenhånd uten hjelp fra en mer kompetent annen person, og hva barnet kan få til ved hjelp av støtte og oppmuntring fra en slik person. Den proksimale utviklingssone viser derfor til det som ligger innenfor rammen av individets nåværende kompetanse og individets utviklingspotensiale (Vygotsky, 1978).

Vygotsky beskriver lærerens arbeid og kompetanse på dette området som spesielt viktig. Det er innenfor den proksimale utviklingssone læring skjer, ifølge Vygotsky. Nivået på det eleven skal lære må ligge på et høyere nivå enn det eleven allerede behersker, men det må ligge innenfor det som eleven allikevel har en mulighet for å strekke seg mot. Læringsprosesser blir ifølge Vygotsky lite effektive hvis den som skal lære blir satt til å lære på egenhånd, og det er lite hensiktsmessig at en lærer forteller hva eleven skal gjøre hvis eleven ikke får det til. Læreren bør isteden støtte opp under elevens eget læringsforsøk (Vygotsky, 1978). Begrepet *scaffolding*, eller *stillasbygging* på norsk, ble utviklet av Wood, Bruner og Ross, og referer til hvordan voksne kan tilrettelegge for aktiviteter som barnet ikke helt klarer alene. Beskrivelsen av stillas-metoden handler om å bygge et trygt stillas for eleven, innenfor hvor eleven kan vokse og utvikle seg. For hvert steg eleven tar i sin utvikling kan stillaset fjernes, og det kan fokuseres på nye mål (Wood, Bruner & Ross, 1976).

Det er vanlig å tenke på læreren som den mer kompetente. Både Vygotsky og Biesta er opptatt av at læreren med sin pedagogiske kompetanse, klokskap og erfaring skal jobbe for at elevene lærer og utvikler seg. Innenfor en sosiokulturell forståelse er det i tillegg viktig å forstå at også andre personer i skolemiljøet vil kunne ha en slik funksjon. Den kan være en assistent, en miljøarbeider eller kanskje helsesøster. Elever lærer også av hverandre. En klassekamerat kan sitte inne med kunnskap og erfaringer som kan overføres til andre gjennom sosial samhandling. Dette betyr at forskjellige aktører i menneskers liv er med på å påvirke læring og utvikling, både bevisst og ubevisst.

2.4.4 Økologisk perspektiv

Begrepet *økologi* innenfor naturvitenskapene handler om samspill i naturen. I økologien tar man for seg biologiske organismers forhold til miljøet rundt. Økologien forsøker å forstå hvordan populasjoner, arter og økosystemer påvirkes av miljøfaktorer, og selve ordet økologi er både et begrep, og en vitenskap innenfor biologien (Store norske leksikon, 2018).

Begrepet økologi brukes i flere sammenhenger, og innenfor et økologisk perspektiv på læring og kognitiv utvikling er man opptatt av gjensidighetsperspektivet som ligger i menneskets samhandling med miljøet det har rundt seg. Bronfenbrenner beskriver i sin økologiske modell hvordan både det helt nære og det mer perifere miljøet rundt mennesker henger sammen, og redegjør for hvordan dette har gjensidig påvirkning på barns oppvekstmiljø (Bronfenbrenner, 1979).

Barn og unge vil i løpet av livet oppleve en rekke situasjoner som kan betegnes *som økologiske overganger*. Dette dreier seg om overganger fra et system til et annet, slik som overgangen fra hjem til barnehagen og senere fra barnehage til skole. Hvordan disse overgangene oppleves for barnet avhenger av de aktørene som er involvert, hvilke følelser som ligger rundt og hvordan overgangen foregår. I slike overganger er barn sårbare. Her har de voksne som aktører en viktig rolle, og kan bidra til å skape trygge og gode økologiske overganger for barnet (Klefbeck og Ogden, 2003).

Det økologiske perspektivet understreker helheten og sammenhengen i barns oppvekst og utvikling. Barns miljø har betydning for utviklingsprosessen, og miljøets påvirkninger er ikke begrenset til de aller nærmeste personene i barns liv (Bronfenbrenner, 1979).

2.5 Batesons kommunikasjonsteoretiske perspektiv

Innenfor et systemteoretisk perspektiv sees alle aktørene som deltagere i sosiale systemer. Jeg har valgt å bruke Batesons kommunikasjonsteoretiske perspektiver som forståelsesramme i antagelsen om at menneskelig samspill er grunnlag for hvordan mennesker tolker verden.

*Hvilket mønster forbinder krabben med hummeren og orkideen med nøkleblomsten og alle disse fire med meg? Og meg med deg? Og alle oss seks med amøben i en retning og kronikeravdelingens schizofrene i en annen? (Bateson 1979, s.16).
(min oversettelse).*

Mary Catherine Bateson beskriver Gregory Batesons berømte bok *Steps to an Ecology of Mind* (1979) som en oppsummering og dokumentasjon på en tverrfaglig og intellektuell reise. Dette skriver hun i forordet til en senere utgave av boken.

Antropologen og kommunikasjonsteoretikeren Gregory Bateson vokste opp under sterk innflytelse av naturhistorie, biologi og debatten rundt evolusjon og genetikk. Hans interesse rommet mange ulike fagfelt, og han utviklet en teori der han ønsket å forstå sammenhenger i naturen og undersøke hvilke mønstre som binder forskjellige deler av den sammen. Bateson er opptatt av forholdet mellom adferd og kommunikasjon, og hans kommunikasjonsbegrep omfatter mye mer enn bare ordene og det konkrete innholdet i det som kommuniseres. Vi reagerer ut fra hvem vi er og hva vi har lært. Vi tolker og legger til vår egen forståelse og mening, og forstår verden med utgangspunkt i våre egne ideer om virkeligheten. Slik kan all samhandling som skjer i relasjoner mellom mennesker sees på som kommunikasjon. Hvis vi forstår kommunikasjon på denne måten er det derfor uendelig mange faktorer, både synlige og skjulte, som påvirker vår atferd, og i et slikt perspektiv kan vi ikke si at mennesker ikke kommuniserer (Bateson 1972).

2.5.1 Sirkularitet i kommunikasjon

Bateson mener at vi har en tendens til å forstå samspill lineært. Vi søker å finne fram til hva som er årsak og hva som er virkning. Ifølge Bateson er denne tenkemåten med på å bidra til en fastlåshet, som igjen hindrer mennesker i å finne gode løsninger på problemer vi møter. Når man har funnet fram til årsaksforklaringen, blir denne ofte stående som den eneste rette forklaringen eller «sannheten» (Bateson, 1972).

Bateson hevder at vi da glemmer vår egen rolle i det hele. Vi bør isteden tenke på samspill og kommunikasjon som noe sirkulært. Da kan forståelse forklares ut fra den helheten interaksjonen foregår i. Mennesker har ulike oppfatninger om virkeligheten. Det ene påvirker det andre som igjen påvirker det første. Det finnes ingen begynnelse eller slutt i en sirkel. Hva som er årsak til hva, og hva som påvirker hva, kan dermed sies å foregå i en sirkulær prosess (Bateson 1972).

En sirkulær årsaksforklaring vil inkludere våre egne bidrag i et samspill. Vi kan på bakgrunn av dette forstå menneskelig utvikling og læring som et dynamisk vekselspill mellom

individ og miljø, og menneskers adferd som sirkulær kommunikasjon. Denne forståelsen kan tenkes å være et relevant perspektiv å ha med seg i arbeidet med elever som strever med psykiske vansker.

Et viktig poeng hos Bateson er hvordan vi *punktuerer* et samspill. Punktuering i denne sammenhengen handler om å stoppe samspillsprosessen og tolke det vi ser. Hendelser kan ifølge Bateson alltid oppleves på forskjellige måter, og ved å stoppe opp og tilføre alternative måter å forstå hendelser på kan vi oppnå en annen forståelse av samspillet (Bateson, 1972).

3 Forskningsmetode

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for forskningstilnærming og metodiske valg. Videre vil det redegjøres for kvalitativt forskningsintervju, valg av informanter, intervjuguide, forberedelser og gjennomføring av undersøkelsen. Jeg vil presentere hvordan jeg har bearbeidet og analysert datamaterialet og gjøre rede for forskningsetiske perspektiver i forbindelse med innsamling og analyse av data. Til slutt i kapittelet vil jeg diskutere undersøkelsens validitet, og etiske hensyn og vurderinger som er gjort gjennom hele prosessen.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Valg av metode krever at forskeren vurderer flere sider ved forskningsprosjektet. Spørsmål som vedrører hvordan vi kan få kunnskap om virkeligheten kalles *epistemologiske spørsmål*, og representeres gjennom de praksiser og rutiner vi benytter for framskaffelse av slik kunnskap. Epistemologi er filosofien om kunnskap, og handler om hva kunnskap er og hvordan den oppnås gjennom våre forskningsmetoder (Kvale & Brinkmann, 2017).

I tillegg til å reflektere over hvordan man best kan belyse problemstillingen, må forskeren forholde seg til spørsmålet om hvilket kunnskapsteoretisk eller epistemologisk ståsted han eller hun anser som sitt.

Ifølge Kvale og Brinkmann er spørsmål om hvordan virkeligheten faktisk ser ut for oss og hva som faktisk finnes, å anse som *ontologiske spørsmål* (Kvale & Brinkmann, 2017). Ifølge Bryman vil således den ontologiske posisjon man velger ha stor betydning for hvordan

forskeren forholder seg til den virkeligheten han eller hun studerer (Bryman, 2016).

Vitenskapsteoretisk forankring vil ha betydning for hvordan en forsker søker informasjon, og danner utgangspunkt for den forståelsen som trer frem (Thagaard, 2009).

Denne oppgaven handler om å belyse hvordan lærere i videregående skole opplever sine erfaringer i møtet med elever med psykiske vansker. For meg er det nødvendig å få tak i opplevelser og erfaringer lærere har i arbeidet sitt, og hva de sier de gjør i sin praksis. Nilssen hevder at dette handler om å få tak i tanker, handlinger, kunnskap, følelser og opplevelser hos forskningsdeltagerne (Nilssen, 2012).

Jeg velger å forankre mitt prosjekt innenfor hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsteori. Ifølge Gilje og Grimen vil man innenfor et hermeneutisk vitenskapssyn være opptatt av å undersøke meningsfulle fenomener i lys av konteksten fenomenet opptrer i og fortolkerens forforståelse. Problemstillingen vil innenfor en slik vitenskapsteoretisk forankring basere seg på en metodologi der forskeren søker å forklare sosiale atferdsmønstre, normer, verdier og forventninger i samfunnet gjennom fortolkning. Fenomenologi er studiet av menneskelig erfaring og hvordan verden ser ut for oss gjennom våre erfaringer, noe som innebærer fortolkning. De vanligste kvalitative metodene som observasjon, intervju, brevmetoden og dokumentanalyse er eksempler på undersøkelsesmetoder der bearbeiding og analyse av datamateriale baserer seg på beskrivelser og fortolkning (Gilje & Grimen, 2013).

Gilje og Grimen beskriver hvordan hermeneutikk kan forstås som forklaringskunst, og derved handler om forståelse og mening. Innenfor dette vitenskapsteoretiske paradigmet er vitenskapelig kunnskap avhengig av hvordan forskeren fortolker fenomenet som studeres (Gilje & Grimen, 2013).

Kvale og Brinkmann peker på et viktig fortolkningsprinsipp innenfor et hermeneutisk ståsted, nemlig *den hermeneutiske sirkel*. Den hermeneutiske sirkel illustrerer den dynamiske prosessen der fortolkeren går frem og tilbake mellom de enkelte delene og helheten i det som fortolkes. I den hermeneutiske tradisjon sees denne vekselvirkningen som en nødvendig prosess i søken etter å åpne en stadig dypere forståelse av meningen i materialet som skal fortolkes (Kvale & Brinkmann, 2017). Noen velger å bruke begrepet *den hermeneutiske spiral* om det samme. Den hermeneutiske spiral illustrerer kanskje vekselvirkningen mellom helhet og deler som noe mer dynamisk enn en sirkel. Mange mener at en spiral i større grad illustrerer utviklingen som skjer i fortolkningsprosessen (Hjardemaal, 2011).

Min egen erfaring som lærer for elever med psykiske vansker i grunnskole og videregående skole har formet min forståelse og kunnskap på området. Som student har jeg jobbet med relevant teori, og som lærer i tett kontakt med psykiatrien har jeg i tillegg til å

jobbe sammen med elever fått mulighet til å delta på seminarer og fagsamlinger. Den forforståelsen jeg bringer med meg vil påvirke hvordan jeg tolker og oppfatter det som skal undersøkes. Dette er en viktig bevissthet å ha med seg i arbeidet med denne oppgaven, da det innenfor et hermeneutisk vitenskapssyn handler om å undersøke et fenomen i lys av konteksten fenomenet opptrer i, og fortolkerens forforståelse.

3.2 Kvalitativ tilnærming

Kvalitativ tilnærming betyr vanligvis at man interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies og oppleves. Man er opptatt av å beskrive, fortolke og å finne mening og kvaliteter i hvordan mennesker oppfatter og erfarer meningsfulle fenomener. Kvalitativ forskning defineres i dag som en erkjennelsestradisjon, i kontrast til et objektivt, kvantifiserende og positivistisk kunnskapssyn (Tanggaard, 2015).

Ifølge Kvale og Brinkmann skal valg av metode i vitenskapelig arbeid gjøres på grunnlag av den problemstillingen som er formulert. Metoden er veien til målet, og det er alltid temaet som bør bestemme metoden. Før man går inn på «hvordan» man skal gjøre arbeidet bør man først søke å besvare spørsmålene «hva» og «hvorfor» (Kvale & Brinkmann, 2017).

I denne oppgaven undersøker jeg hva lærere sier at de gjør i sin praksis. Formålet er å presentere kunnskap som kan fremme skole- og elevmestring for elever med psykiske vansker i videregående skole. Dette besvarer spørsmålet om hva undersøkelsen handler om. Tall fra statistisk sentralbyrå viser at frafall i videregående skole er en aktuell problemstilling, og noe som vekker bekymring for unge menneskers fremtidige mulighet til å delta i arbeidsliv og samfunnsliv (Statistisk sentralbyrå, 2018). Anvik og Gustavsen hevder at en av flere årsaker til at elever ikke fullfører videregående opplæring er en betydelig forekomst av psykiske vansker blant ungdommer i Norge (Anvik & Gustavsen, 2012). Holen og Waagene forsterker og tydeliggjør dette bildet i sin rapport om psykisk helse i skolen, samtidig som de fremhever lærernes opplevelse av å mangle kompetanse og tidsressurser (Holen & Waagene, 2014.)

Studier viser at kvaliteten på skolens psykososiale miljø har effekt på barn og unges psykiske helse. Aldridge og McChesney hevder at læreres og skolelederens holdninger, kunnskaper og ferdigheter påvirker i hvilken grad en skole blir psykisk helsefremmende eller

psykisk helsehemmende (Aldridge & McChesney, 2018). Slike studier bidrar til å forklare hvorfor jeg ønsker å sette fokus på læreres erfaringer i arbeidet med denne elevgruppa.

Undersøkelser som ser på læreres oppfatninger baserer seg på både kvantitative og kvalitative metoder. Hermansen med flere hevder at undersøkelser som handler om lærerens rolle i stor overvekt baserer seg på kvalitative forskningsdesign, noe som kan gjøre det vanskelig å generalisere resultatene til lærerprofesjonen som helhet (Hermansen, Lorentzen, Mausethagen & Zlatanovic, 2018). På den andre siden trekker Hoffmann og Siedel frem kvalitative metoder som best egnet til å forstå læreres oppfatninger (Hoffmann & Siedel, 2015). Ifølge Kleven søker kvalitativ forskning nærhet, mens kvantitativ forskning ønsker å generalisere og objektivisere ved å holde distanse til informantene. Kleven fremhever at nærheten i kvalitativ forskning og fleksibiliteten som følger en semistrukturert innsamling av data, kan gi forskeren tilgang til kunnskap som det ellers hadde vært vanskelig å innhente (Kleven, 2011).

Det er behov for metodisk klarhet når en skal ta i bruk kvalitative metoder. Ifølge Olafsen med flere kreves det at man er bevisst hvordan man skal undersøke et fenomen, og hele tiden begrunner de metodiske valgene man gjør (Olafson, Grandy & Owens, 2015).

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Ifølge Kvale og Brinkmann baserer det kvalitative forskningsintervju seg på en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming bygger på en filosofi som Heidegger utvidet til å omhandle begrepet «livsverden», som igjen handler om hvordan mennesker beskriver sin egen kvalitative opplevelse av verden. Sagt med andre ord handler det om den enkeltes liv slik det oppleves av dem selv. Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener med utgangspunkt i aktørenes egne perspektiver. En beskrivelse av verden slik den oppleves av informantene. Forståelsen som ligger til grunn er at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2017).

Kvalitativt forskningsintervju er en metode som handler om å få tak i kunnskap gjennom å samtale med mennesker. Det kvalitative intervjuet stiller krav til forskerens forkunnskaper og forutsetter at forskeren har gjort seg kjent med det fenomenet som skal studeres. Intervjuet må ta utgangspunkt i et klart tema med en definert problemstilling og relevante forskningsspørsmål. Det er sentralt at forskeren forstår sin rolle i dette, som er å

anse som en profesjonell samtale med et asymmetrisk maktforhold. Intervjueren er den som spør og informanten svarer (Kvale & Brinkmann, 2017).

Tangaard er opptatt av at intervjuerens oppgave er å få den som intervjues til å åpne seg og snakke. Underveis er det intervjuerens oppgave å fange opp interessante momenter og være opptatt av å stille de gode tilleggsspørsmålene som fører samtalen videre. Tangaard fremhever samspillet mellom den som intervjuer og informanten. Kvaliteten på dette samspillet er avgjørende for den kunnskap man oppnår (Tangaard, 2015).

Ifølge Bryman brukes begrepet kvalitativt forskningsintervju om de forskjellige formene for intervju man benytter seg av innenfor kvalitativ forskning. Slike intervjuer er ofte mindre strukturerte enn intervjuer assosiert med for eksempel spørreundersøkelser. Det er vanlig å skille mellom ustrukturerte, mer eller mindre åpne intervjuer og mer strukturerte intervjuer (Bryman, 2016). Ved å ta i bruk intervju som forskningsmetode blir det derfor viktig å kjenne til ulike forutsetninger og aspekter ved metoden. Det er en forutsetning at forskeren har gjort seg kjent med fenomenet som skal undersøkes for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål.

3.3.1 Semistrukturert intervju

I denne undersøkelsen velger jeg å benytte meg av semistrukturert intervju som metode. I et semistrukturert intervju er formålet å følge informantens vei, og derfor vil intervjuguiden være basert på få overordnede spørsmål. Det semistrukturerte intervjuet er ifølge Thagaard en blanding av det strukturerte og ustrukturerte intervjuet. Semistrukturert intervju har et fastlagt tema og rekkefølgen på spørsmålene kan bestemmes underveis. I tillegg kan man supplere med tilleggsspørsmål, for å innhente mer utfyllende informasjon fra informantene (Thagaard, 2009). Selv om inngangsspørsmålene er definert på forhånd ønsker jeg at en slik intervjuform vil åpne opp for nye spørsmål på bakgrunn av informantens svar. Målet er å gi informantene rom for, og mulighet til å snakke fritt og åpent om hvordan de opplever sine erfaringer.

3.3.2 Valg av informanter

Ved å ta i bruk semistrukturert intervju som metode har jeg gjort meg noen tanker og vurderinger i forhold til hvem og hvor mange som skal intervjues. Dalen fremhever at målet i

kvalitativ forskning ikke er å generalisere resultatene til en større populasjon, men å innhente informasjon som er best mulig, og som sikrer kvaliteten på datamaterialet for videre tolkning og analyse (Dalen, 2011). På bakgrunn av denne forståelsen og masteroppgave - prosjektets rammer og formål, har jeg valgt å la datainnsamlingen basere seg på intervju av fire informanter.

I arbeidet med å planlegge et semistrukturert intervju der formålet er å få innblikk i læreres erfaringer, har jeg valgt å gjøre et strategisk utvalg. Dalen trekker frem strategisk utvalg som en egnet utvalgsmetode. Ved å benytte denne metoden velger man deltagere ut fra om de oppfyller visse utvalgsriterier som er hensiktsmessige i forhold til problemstillingen (Dalen, 2011). Når jeg skulle velge informanter som kan bidra til å belyse dette prosjektets problemstilling ønsket jeg derfor å snakke med lærere i videregående skoler som jobber spesielt med tilrettelagt opplæring for elever som strever med psykiske vansker. Jeg tenker at disse lærerne er spesialister, og kan bidra til å få frem relevant kunnskap om temaet.

Over hele landet finnes forskjellige skoletilbud innenfor fylkeskommunenes ansvar som jobber spesifikt med tilrettelagt opplæring for elever med psykiske vansker. Mange av disse tilbudene er organisert innenfor rammene av en vanlig videregående skole. I tillegg har alle fylker i landet ansvar for å tilby undervisning for barn og ungdommer som er innskrevet ved sosiale og medisinske institusjoner i det aktuelle fylket der institusjonen er lokalisert, slik det er beskrevet i lov om grunnskolen og den videregående opplæringa § 13-3 a (Opplæringslova, 1998). Den enkelte fylkeskommune skal legge til rette for undervisning i grunnskole og i videregående skole for denne elevgruppa. I dag organiseres dette forskjellig. Noen fylker har en eller flere videregående skoler som er spesielt tilrettelagt for elever med psykiske vansker. Andre fylker organiserer undervisningen innenfor flere små skoleenheter under en felles administrasjon. Min erfaring som lærer ved en skole tilknyttet en psykiatrisk behandlingsinstitusjon er at det er stor variasjon mellom fylkene når det gjelder hvordan dette er organisert.

Gjennom mitt eget arbeid kjenner jeg til forskjellige slike skoler som er aktuelle for meg å ta kontakt med. Jeg valgte å ta kontakt med noen av disse, som ligger innenfor et fornuftig geografisk område.

3.3.3 Forberedelser til intervju

Jeg har valgt å gjøre en undersøkelse fri for personopplysninger, og som ikke muliggjør identifisering av skole, lærere og elever. Disse elevene er spesielt sårbare i forhold til

personvern og helseopplysninger. Jeg tenker også at det ikke er nødvendig med noen form for personlig identifiserbar informasjon for å kunne belyse den aktuelle problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål.

Jeg tok kontakt med skoler innenfor en fornuftig avstand for å kunne gjennomføre intervjuer i løpet av en arbeidsdag. Dette valgte jeg å gjøre av praktiske hensyn, og det ga meg større fleksibilitet i forhold til å avtale tider som passet for lærerne innenfor deres timeplaner. Lærere er som regel presset på tid. Med utgangspunkt i erfaring fra min egen arbeidssituasjon tenkte jeg at det er lurt å la informantene i stor grad bestemme tidspunkt. Min egen arbeidsgiver var også veldig fleksibel slik at jeg skulle få gjennomført dette.

Jeg kontaktet rektorene og ga først en muntlig beskrivelse av prosjektet til disse, før jeg fulgte opp med å sende informasjon på e-post. Rektorene lovt å ta min forespørsel videre i fellesmøte. I løpet av en ukes tid fikk jeg svar fra fire lærere ved to forskjellige skoler som kunne tenke seg å være informanter for meg. Jeg sendte disse lærerne ytterligere informasjon på e-post om gjennomføringen av intervjuene, og grunnlagsdokument for samtykke. Vi gjorde deretter individuelle avtaler i perioden november til desember. Jeg opplevde stor vilje fra rektorene og lærerne til å få gjennomført dette, og jeg fikk tilbakemelding om at de gjerne prioriterte å delta i faglige prosjekter knyttet til deres arbeid.

3.3.4 Utarbeiding av intervjuguide

Ifølge Bryman har et semistrukturert intervju som formål å få tak i informantenes perspektiver på den virkeligheten de opplever. Dette krever stor fleksibilitet under gjennomføringen av intervjuene. Måten forskeren stiller spørsmålene på og hvordan spørsmålene er formulert kan i forskjellig grad åpne eller lukke for den informasjonen man ønsker. Det er viktig å spørre seg hva man trenger å få vite noe om for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Det betyr at intervjueren må være åpen for informantens egen opplevelse av hva som er relevant informasjon innenfor de aktuelle temaene. Bryman påpeker at spørsmålene som stilles bør bidra til informasjon som gir forskeren en mulighet til å besvare forskningsspørsmålene ut ifra informantens perspektiv (Bryman, 2016).

Kvale og Brinkmann mener det kan være hensiktsmessig å utarbeide to parallelle intervjuguides. En der prosjektets tematiske forskningsspørsmål fremkommer, og en med de intervju spørsmål som skal stilles. På denne måten skiller man ut forskningsspørsmålenes mer

teoretiske språk fra intervju spørsmålene, som bør være uttrykt i informantenes dagligspråk (Kvale & Brinkmann, 2017).

Med dette som mitt utgangspunkt har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål som utgangspunkt for intervju spørsmålene i intervjuguiden:

Hvilke rammer og tilnærminger erfarer lærere som meningsfulle i møte med elever med psykiske vansker?

Jeg er interessert i å få vite mer om hvordan undervisningen på skolen der informanten jobber er organisert og informantens tanker og erfaringer rundt dette. Jeg ønsker å få innblikk i fysiske og sosiale rammer som informanten opplever som meningsfulle i arbeidet med å fremme disse elevenes muligheter til å lykkes med skole og utdanning. Jeg er nysgjerrig på hva informanten tenker er gode tilnærminger i møte med elever som sliter med psykiske vansker og hvilke arbeidsmåter lærerne erfarer som meningsfulle i skolehverdagen. Videre er det interessant å få innblikk i hvordan lærerne erfarer samarbeidet mellom skolen og andre instanser som er aktuelle i systemet rundt eleven. Jeg er interessert i hvilke erfaringer informanten har når det gjelder tverrfaglig samarbeid, deling av informasjon og ansvar og oppfølging.

Hvilke faktorer opplever lærere som utfordrende i møte med elever med psykiske vansker?

Jeg ønsker å få innblikk i noen av de utfordringene som informanten opplever i sitt arbeid. Jeg tenker meg at informantens tanker rundt dette spørsmålet kan bidra til å fylle ut bildet av hvordan informanten erfarer arbeidet som lærer for denne elevgruppa, og hva lærerne gjør som kan avhjelpe hverdagen for disse elevene.

Hvilke oppfatninger har lærere om lærerrollen i arbeidet med elever med psykiske vansker, og hvilke holdninger, verdier og kompetanser tenker lærere kan bidra til skole- og elevmestring for elevene?

Jeg ønsker å undersøke informantens tanker knyttet til holdninger, verdier og kompetanse. Kanskje kan dette si noe om viktig faglige og menneskelige ferdigheter hos læreren som kan ha betydning for elevenes utvikling.

3.3.5 Gjennomføring

Ifølge Dalen anses det som viktig å gjennomføre et prøveintervju (Dalen, 2011). Etter å ha laget flere utkast til intervjuguide valgte jeg derfor å gjennomføre et slikt prøveintervju. Jeg tok kontakt med en lærer jeg ikke har samarbeidet med før, men som jeg vet har jobbet flere år i videregående skole, og som har erfaring med tilrettelagt opplæring. Dette var en nyttig erfaring, som gjorde at jeg justerte spørsmålene og fikk innsikt i tidsbruk. Ikke minst fikk jeg også testet opptaksutstyret. Jeg valgte å gjøre opptak direkte inn på min datamaskin via en liten ekstern USB mikrofon. På den måten sikret jeg god kvalitet på opptakene, og god tilgang til disse under arbeidet med å transkribere intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført individuelt på den enkelte informants arbeidsplass. Jeg ønsket å gjøre intervjuene i en avslappet og kjent atmosfære. Jeg håpet dette ville gi informantene rom til å fortelle så fritt som mulig om sine erfaringer. Jeg hadde på forhånd avtalt med skolene at vi hadde behov for skjermede rom, og det hadde de ordnet med. Intervjuene hadde mellom 45 og 50 minutters varighet. Informantene ble på forhånd informert om at det ville bli gjort lydopptak av intervjuene, som ville bli slettet etter transkribering.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

Bearbeiding av datamateriale innenfor kvalitativ tilnærming handler om å forberede datamaterialet for analyse. Jeg har valgt å transkribere lydopptakene fra intervjuene før videre koding og reduksjon av datamaterialet, som utgangspunkt for tolkning og analyse.

3.4.1 Transkripsjon

I perioden rett etter gjennomføringen av intervjuene startet jeg med transkribering. Jeg ønsket å transkribere intervjuene så nært i tid opptil intervjusituasjonene som mulig, for å kunne ha med meg opplevelsen og de emosjonelle inntrykkene inn i det videre analysearbeidet. For å kunne transkribere intervjuene forutsettes det at man har gjort gode lydopptak. Jeg ønsket å sikre god kvalitet på lyden og minimere mulige tekniske forstyrrelser underveis for informanten, og for meg som intervjuer. Jeg ville være sikker på å få med meg alt

informanten sa. Det er viktig å ha fokus på samtalen og ikke på tekniske utfordringer underveis. Innstilling av lydnivå og oppsett av utstyr gjorde jeg derfor på forhånd.

Hjerm og Lindgren viser til grunnprinsipper for hvordan kvalitative data ofte bearbeides og analyseres i den kvalitative analyseprosessen. Prinsipper som gjelder fra dataene er samlet inn og transkribert til man har fått fram et mønster som danner grunnlaget for en teoretisk diskusjon. Materialet må som en naturlig følge av dette innledningsvis forberedes før analysearbeidet kan fortsette. Lydopptak blir derfor som oftest transkribert og skrevet ut til analyserbar tekst (Hjerm & Lindgren, 2011).

Ifølge Kvale og Brinkmann handler transkribering om å foreta en transformasjon fra muntlige ytringer til nedskreven tekst, en prosedyre der intervjusamtalen gjøres tilgjengelig for analyse. Prosessen med å strukturere intervjuet i tekstform er starten på selve analysen (Kvale & Brinkmann, 2017).

Underveis i arbeidet med å transkribere intervjuene vil jeg mest sannsynlig allerede være i gang med å analysere mening i det som er blitt sagt. Siden jeg velger å transkribere tett opp til intervjusituasjonene er det også grunn til å tenke at jeg har gjort meg tanker underveis om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen slik jeg opplevde det. Jeg har valgt å transkribere intervjuene så ordrett som mulig. Målet er å få frem alle aspekter ved det informantene forteller i intervjuene. Jeg sitter igjen med alle de verbale ytringene informantene kom med. Ved å notere ned tenkepauser, nøling, humor og alvorsuttrykk opplevde jeg å ta del i tanker, erfaringer, gleder, frustrasjoner og konkrete beskrivelser av deres arbeidshverdag. Dette utgjør mitt datamateriale, som danner grunnlag for den videre analysen.

3.4.2 Analyse og tolkning

Jeg velger å beskrive analyseprosessen med utgangspunkt i en tredelt modell utarbeidet av Miles og Huberman (Miles & Huberman, 1984). :

1. Reduksjon av data (koding)
2. Presentasjon av data (tematisering)
3. Konklusjoner og verifisering (oppsummering)

I tråd med hermeneutiske fortolkningsprinsipper bygger jeg analysen på ideen om at mine fortolkninger vokser frem i en prosess som veksler mellom min forforståelse og nye observasjoner og erfaringer. Ifølge Hjerm og Lindgren vil kvalitativ analyse alltid være *iterativ*, noe som betyr at datamaterialet gjennomgås flere ganger i en prosess som søker å oppnå stadig mer utviklede tolkninger. Denne prosessen med gjentagende studier av datamaterialet skal foregå helt til resultatene er stabile og godt underbygd (Hjerm & Lindgren, 2011).

Hjerm og Lindgren beskriver hvordan datamaterialet først kan reduseres og ordnes grovt (koding). Kodingen skal ha til hensikt å sortere og forenkle rådata. Deretter ordnes dataene grundigere for å kunne strukturere hovedmønstre, og fremstilles i en analyse (tematisering). Resultatene skal så føres sammen i en sammenhengende struktur, og fungere som en formidlingsbar konklusjon (oppsummering) (Hjerm & Lindgren, 2011).

Jeg velger å jobbe med fargekoding av det transkriberte materialet. Med utgangspunkt i en farge for hvert av de tre forskningsspørsmålene starter jeg arbeidet med å redusere teksten til utsagn og nøkkelord jeg ønsker å ta med videre i analysen. Etter et antall gjennomlesninger er målet å sitte igjen med et mer håndterbart materiale. Jeg velger å skrive ut dette i hvert sitt dokument knyttet til hvert av de tre forskningsspørsmålene. Nå vil jeg ha en mer håndterbar oversikt over informantenes erfaringer, som grunnlag for det videre arbeid med å tolke og skrive ut resultatene i oppgaven.

3.5 Validitet

Ifølge Kvale og Brinkmann dreier validitet innenfor samfunnsvitenskapene seg om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og i hvilken grad resultatene er troverdige og gyldige (Kvale & Brinkmann, 2017). Om validiteten er høy eller lav i en undersøkelse er ifølge Hjerm og Lindgren ikke alltid lett å vite, siden det er et vurderingsspørsmål som baserer seg på teoretisk forståelse og tidligere forskning. Eksempelvis vil spørsmålet om hva som er korrekt transkripsjon av et intervju være umulig å besvare (Hjerm & Lindgren, 2011). Ifølge Kvale og Brinkmann er det her mer hensiktsmessig å stille spørsmål ved hva som er en nyttig transkripsjon for akkurat denne undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2017).

Kvale og Brinkmann presiserer videre at validiteten i et prosjekt ikke bare handler om metoden som er brukt, men skal gjennomsyre hele forskningsprosessen. Forskeren må kontinuerlig reflektere over studiens gyldighet. Når studiens gyldighet skal vurderes må

forskjellige spørsmål om hva og hvorfor besvares før man kan si noe om den undersøker det den søker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017).

Kleven presiserer at det alltid vil være usikkerhet forbundet med forskningsresultater, og for meg er det viktig å forstå at min forforståelse, mine verdier, interesser og holdninger vil være med på å påvirke de valgene jeg gjør. Ifølge Kleven vil all vår viten være avhengig av hva vi velger å studere. Derfor må alle forskningsresultater vurderes kritisk og prøves i henhold til pålitelighet og gyldighet (Kleven, 2011). Jeg har valgt å undersøke læreres erfaringer i arbeidet med en bestemt elevgruppe i videregående skole. Forskningen og teoriene jeg baserer problemstillingen på er innhentet gjennom søk i forskningsrapporter, pensumbøker, fagtidsskrifter og annen relevant litteratur. Problemstillingen jeg har formulert har sitt utgangspunkt i en virkelighet jeg kjenner fra mitt eget arbeid, og som jeg er interessert i å finne ut mer om. Med utgangspunkt i min forforståelse, og innhentet forskning og teori, ønsker jeg at undersøkelsen kan bidra til kunnskap som er nyttig for alle som er involvert i arbeidet med elever med psykiske vansker i videregående skole. På den måten kan undersøkelsen bidra til å øke elevenes muligheter til å fullføre skolegangen de har begynt på.

3.5.1 Begrepsvaliditet

Spørsmålet om validitet i undersøkelsen krever ifølge Kleven at jeg reflekterer over hvordan problemstillingen er operasjonalisert, hvilke alternative forklaringer som er mulige og i hvilken kontekst resultatene er gyldige. I de neste avsnittene vil jeg derfor drøfte oppgavens validitet med utgangspunkt i *begreps validitet*, *indre validitet* og *ytre validitet*.

Begrepsvaliditet kan defineres som graden av samsvar mellom problemstillingen slik den er teoretisk, og problemstillingen slik jeg lykkes med å operasjonalisere den. Godt gjennomført operasjonalisering av problemstillingen er dermed et spørsmål om begrepsvaliditet (Kleven, 2011).

Jeg baserer min undersøkelse på virkeligheten slik jeg kjenner den fra egen praksis og slik den presenteres i oppdaterte forskningsrapporter og undersøkelser som omhandler barn og unges psykiske helse i skole og samfunn. Systemteoretiske perspektiver knyttet til læring og utvikling er den teoretiske forankringen jeg finner spesielt relevant for temaet. Måten jeg har operasjonalisert problemstillingen på gjennom de tre forskningsspørsmålene mener jeg samsvarer med mitt valg av teoretiske perspektiver og forskningsteoretiske forankring. Jeg har på bakgrunn av dette utviklet en intervjuguide (Vedlegg 1), med det som formål å

fremskaffe relevante data fra informantene. Data som gjennom analyseprosessen kan belyse problemstillingen.

3.5.2 Indre validitet

Indre validitet handler ifølge Kleven om relasjonen mellom variablene slik de er operasjonalisert. I pedagogisk forskning er det av interesse å vite noe om hvordan undervisningen, og andre ting som lærere gjør i sin praksis, påvirker elevenes utvikling (Kleven, 2011). Forskeren må derfor spørre seg om i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt. Kvale og Brinkmann presiserer at dette har å gjøre med hvorvidt spørsmålene som stilles i intervjuet er gyldige, og hvorvidt fortolkningene er logiske (Kvale & Brinkmann, 2017).

Det er viktig å reflektere over om jeg tolker rett, og om det er i tråd med det informanten faktisk mener. Den indre validiteten er forsøkt sikret gjennom gode forberedelser inn mot intervjuet, informasjon til informantene om tema og bakgrunn for undersøkelsen og utarbeiding av oppfølgingsspørsmål, for å kunne minimere uklarheter. Erfaringene etter gjennomføring av et prøveintervju tidlig i prosessen hjalp meg å gjøre endringer slik at jeg fikk gjort justeringer, og tydeliggjort spørsmålene inn mot de ekte intervjuene. Innenfor en hermeneutisk tilnærming er det viktig å være klar over at å tolke eller forklare noe ofte kan være preget av problemer knyttet til oppfatningen av hvordan ulike fenomener skal forstås. Derfor hevder Gilje og Grimen at det er viktig å ha bevissthet om at man innenfor denne metodeforståelsen aldri kan komme frem til absolutt sikre fortolkninger (Gilje & Grimen, 2013).

3.5.3 Ytre validitet

Noen mener at kvalitativ forskning ikke kan tenkes å overføres til tilsvarende situasjoner på en generaliserende måte, men at funnene likevel kan ha verdi for andre. I min undersøkelse tenker jeg meg at funnene kan ha verdi for andre læreres praksis i skolen, og dermed ha en effekt på elevers muligheter til å oppleve skole- og elevmestring.

Ytre validitet handler ifølge Kleven om hvilken kontekst resultatene er gyldige i, og hvor langt vi kan trekke gyldighetsområdet for de resultatene vi har funnet (Kleven, 2011). Kvale og Brinkmann erfarer at innenfor kvalitativ forskning kan forskeren operere tett på mennesker. Dermed kan mennesker kjenne seg igjen i forskning som har grunnlag i

fortolkning av virkeligheten, selv om det er et begrenset utvalg informanter. På den måten kan man si at undersøkelsen kan ha god overføringsverdi og god ytre validitet selv om den baserer seg på et begrenset utvalg. Innenfor kvalitativ metodologi brukes derfor i stor grad begrepet *overføring* istedenfor *generalisering* (Kvale & Brinkmann, 2017).

Innenfor rammene av en masteroppgave, og den begrensede mengden ressurser og tid jeg har som student, vil muligheten til å gjøre grundige tolkninger av enkelthetene innenfor et begrenset antall informanter være en stor fordel. Kvale og Brinkmann underbygger dette ved å hevde at det er fullt mulig å si interessante ting om kultur og samfunnet generelt ut fra analyse av et fåtall eksempler (Kvale & Brinkmann, 2017).

3.6 Etiske betraktninger

Thagaard presiserer at den nære og direkte kontakten som oppstår mellom forsker og informant stiller spesielle krav til forskerens etiske ansvar. Thagaard trekker frem noen hovedprinsipper som bør være tilstede når en skal diskutere kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning søker man dybdeforståelse ved å undersøke menneskers personlige erfaringer, noe som krever samtykke, konfidensialitet og tydelighet knyttet til konsekvensene ved å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2009).

For å ivareta etiske hensyn på en god måte har jeg tatt utgangspunkt i retningslinjene fra De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (NESH). Her finnes både generelle og fag- og temaspesifikke forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2018). Informert samtykke handler om at informantene skal få informasjon om formålet og hovedtrekkene ved forskningsprosjektet, i tillegg til at informanten skal kunne delta frivillig. For at kravet om informert samtykke skal være tilfredsstillende ble det i forkant av intervjuene sendt informasjon om formålet og hensikten med studiet, at jeg skulle gjøre opptak av intervjuene og en presisering av at opplysningene ville bli behandlet konfidensielt. På dagen for gjennomføring av intervjuene repeterte jeg dette sammen med informantene.

Kravet om konfidensialitet dreier seg om at informasjonen fra informantene skal anonymiseres, slik at utenforstående ikke kan få tilgang til datamaterialet (Thagaard, 2009). Personopplysningsloven stiller krav til behandling av personlig integritet og sikring av privatlivets fred. Personopplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en person skal utelates eller omformuleres (NESH, 2018). Dette prosjektet inneholder ingen personidentifiserende opplysninger. Jeg måtte ha informantenes navn og e-post adresse for å

opprette kontakt, og jeg vet navnet på de aktuelle skolene. Disse opplysningene ble slettet fra min innboks etter at intervjuene var gjennomført. Jeg valgte deretter å benevne de forskjellige informantene med nummer: *Informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4*. Jeg instruerte informantene på forhånd om å utelate navn og informasjon som kunne identifisere elever og kolleger i intervjuet. Jeg har ikke hatt tilgang til noen form for informasjon om elevenes identitet. I etterkant av transkriberingen av lydopptakene ble opptakene slettet. Da undersøkelsen ikke inneholder personidentifiserende opplysninger er det ikke nødvendig å melde undersøkelsen til Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste (NSD). Jeg vil påpeke at undersøkelsens anonymisering ikke er til hinder for kvaliteten på undersøkelsens validitet.

Thagaard belyser prinsippet om mulige konsekvenser ved å delta i forskningsprosjekter. Forskeren bør ha kunnskap om hvilke konsekvenser han eller hun utsetter informantene for. Mitt ansvar som ansvarlig for undersøkelsen ligger i å ivareta deltagerens integritet, og å unngå at prosjektet gir negative konsekvenser for informanten (Thagaard, 2009). Kvaliteten i kvalitativ forskning vil avhenge av hvordan forskeren møter informanten og hvordan informasjonen blir fremstilt (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg har i alle intervjusituasjonene vært opptatt av å ivareta dette ved å møte informantene med respekt, åpenhet og ved å vise interesse for hva som blir sagt.

4 Resultater

I resultatdelen vil det bli presentert funn fra de fire intervjuene. Jeg har intervjuet lærere som jobber med tilrettelagt opplæring for elever med psykiske vansker i videregående skole. Dette er lærere som har spesiell kompetanse og erfaring med denne elevgruppa. Strategisk utvalg av informanter vil ifølge Dalen være en egnet måte å velge deltagere på, ut ifra om de oppfyller visse utvalgsriterier. Utvalgsriterier som er hensiktsmessige i forhold til problemstillingen (Dalen, 2011).

4.1 Oppbygning

Først i resultatdelen kommer en kortfattet presentasjon av informantene. For å få en bedre forståelse av hvilke rammer og tilnærminger informantene erfarer som meningsfulle i sitt

arbeid, ble informantene først bedt om å gi en kort beskrivelse av elevgruppa. Disse beskrivelsene sammenfattes under punkt 4.3. Deretter presenteres resultatene av intervjuundersøkelsen inndelt i de tre hovedområdene i intervjuguiden, som korresponderer med forskningsspørsmålene. Ved å strukturere resultatene på denne måten ønsker jeg å gjøre det mulig å sammenlikne og tolke informantenes utsagn i drøftingsdelen.

Hovedområder:

- *Informantens oppfatning om meningsfulle rammer og tilnærminger i møte med elever som sliter med psykiske vansker.*
- *Informantens oppfatning om utfordrende faktorer i møte med elever som sliter med psykiske vansker.*
- *Informantens oppfatning om lærerrollen i arbeidet med elever som strever med psykiske vansker. Hvilke holdninger, verdier og kompetanse tenker informanten er viktig for å fremme skole og elevmestring for disse elevene?*

4.2 Presentasjon av informantene

Informant 1 er utdannet allmennlærer med videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har arbeidet som lærer i overkant av 20 år. Etter noen år som spesialpedagog ved et spesialpedagogisk kompetansesenter begynte hun å jobbe i videregående skole med tilrettelagt opplæring for elever med psykiske vansker. Skolen hun jobber på gir et tilrettelagt skoletilbud for yrkesfag og studiespesialisering. Hun har sin didaktiske kompetanse innenfor filologiske fag.

Informant 2 er utdannet allmennlærer med videreutdanning i spesialpedagogikk. Før hun studerte for å bli lærer studerte hun psykologi i et år. Etter en del år som lærer i ungdomsskolen har hun de siste fem årene jobbet med tilrettelagt undervisning i videregående skole. Hun jobber på samme skole som informant 1. Hun har sin didaktiske kompetanse innenfor realfagene.

Informant 3 er utdannet aktivitør og lærer. Hun har jobbet i psykiatrien både på døgnavdeling og poliklinikk. Hun har tilleggsutdanning i psykisk helsearbeid. Hun jobber på

en videregående skole som gir et tilrettelagt skoletilbud til elever som er i behandling i psykiatrien. Det kan også være elever her som akkurat har avsluttet en behandling, og som trenger å starte opp igjen med skolegangen sin. Hun har sin didaktiske kompetanse innenfor historiefaget, og driver også samtalegrupper og små kurs i hverdagsmestring.

Informant 4 er lærer i design - og håndverks faget. Etter å ha tatt en master i spesialpedagogikk jobber hun nå i videregående skole, og er faglærer i design og håndverk. Hun jobber på samme skole som informant 3.

4.3 Informantenes beskrivelse av elevgruppa

Aldersspennet for elevene ved begge skolene er fra 16 år og oppover til midten av 20-årene. Informantene beskriver elevgruppa de jobber med som mangfoldig og sammensatt. De forteller om en gruppe elever som lever med mange forskjellige psykiske utfordringer. Informantene erfarer å arbeide med elever som sliter med alle former for diagnoser innenfor psykiatri, men også mer udefinerte vansker. Konkrete diagnosebegreper og beskrivelser som brukes av informantene er: Angst og depresjon, sosial angst, spiseproblematikk, ADHD, ME, vansker knyttet til seksuell orientering og kjønnsidentitet og psykoseproblematikk.

Informant 2 forteller om hvordan hun har en oppfatning av at elevene hun møter bærer preg av å ha forsøkt alt av skoletilbud, uten å oppleve å lykkes. Alle informantene beskriver at elevene de jobber med ikke har nyttiggjort seg det ordinære skoletilbudet, og at det gjerne har vært slik for disse elevene over flere år. Informant 1 og 2 forteller at de opplever en endring i elevgruppa ved deres skole de senere årene:

Før var det mer utagering, nå er det mer tristhet og angst. Det er blitt en mer innadvendt gruppe jevnt over. Både gutter og jenter. Jeg synes det virker som om flere og flere gutter er triste nå (Informant 2).

Informantene forteller at en stor andel av disse elevene har hatt, og fortsatt har, store problemer med å komme seg på skolen. Skolevegring og skolefravær er en problembeskrivelse som følger det store flertallet av informantenes elever.

4.4 Informantenes oppfatninger om meningsfulle rammer og tilnærming

Jeg er interessert i å få vite mer om hvordan undervisningen på skolene der informantene jobber er organisert, og informantenes tanker og erfaringer rundt dette. Jeg spurte informantene først om hvordan skolen de jobber på er organisert i forhold til undervisning og fysiske rammer. Videre ble spørsmålene rettet mot hva informantene erfarer og tenker om skolens arbeidsmåter. Jeg ønsker med denne innfallsvinkelen å etablere et tydelig fokus på informantenes hverdag og nære erfaringer. Kvale og Brinkmann beskriver en slik fenomenologisk tilnærming som en måte å skaffe seg en beskrivelse av verden på, slik informantene opplever den (Kvale & Brinkmann, 2010).

4.4.1 Skolens organisering

Jeg er interessert i å få vite mer om hvordan undervisningen på skolen der informanten jobber er organisert, og informantens tanker og erfaringer rundt dette. Jeg ønsker å få innblikk i fysiske rammer og tilpasninger som informanten opplever som viktige i arbeidet med å fremme disse elevenes muligheter til å lykkes med skole og utdanning.

4.4.1.1 Organisering av undervisningen

I min problemstilling er jeg opptatt av å få informasjon om hva lærere tenker er meningsfulle rammer og tilnærming for elever med psykiske vansker. Jeg er derfor interessert i å få innblikk i hvordan skoledagen og undervisningen er organisert.

Alle informantene forteller om hvordan undervisningsgruppene i utgangspunktet legges opp etter en fastsatt timeplan basert på skolens fagtilbud. Ut fra den grunnleggende planen tilpasses skoledagen individuelt for hver elev. Antallet elever ved deres skoler er færre enn ved ordinære videregående skoler. Informantene beskriver et antall elevplasser på mellom 60 og 80 elever ved hver av skolene. Informantene forteller om hvordan antallet elever varierer hele tiden, som følge av at disse skolene har inntak hele året.

Samtlige av informantene sier at antallet elever som klarer å møte på skolen hver dag

er en del lavere enn antallet som har fått tildelt skoleplass. Nøyaktige tall på dette fikk jeg ikke tak i under intervjuene. Informantene hadde ikke spesifikke tall på fraværet.

Alle informantene forteller om et stort behov for individuelle tilpasninger av timeplaner og tilstedeværelse. Det kan bety at antall fag, innhold i fagene, plassering i gruppe og antall timer på skolen vil variere fra elev til elev.

Her må vi være kreative, og finne løsninger som passer den enkelte elev. Her er det viktig med «forskjellsbehandling» (Informant 4).

Ifølge informantene har flertallet av elevene med seg et vedtak om spesialundervisning. Det betyr at mange av elevene skal ha en individuell opplæringsplan.

Tilgang på nødvendig informasjon er et viktig tema for informantene i overgangen til ny skole og planlegging av undervisning. Dette kommer jeg tilbake til senere i resultatdelen.

Informant 2 forteller hvordan elevene ved deres skole er organisert i faggrupper, for de av elevene som klarer å delta i en større gruppe. Det kan være plass til opptil 16 elever i en slik gruppe, men hun sier det reelle tallet ligger mellom 6 og 10 elever. Mindre rom i tilknytning til fagrommet gir elever mulighet til å trekke seg tilbake når det er behov for det.

Alle informantene sier at det som regel er to lærere sammen i faggruppene. Informant 2 fremhever at skoledagen skal være forutsigbar for elevene. De skal kjenne timeplanen sin og vite hvilke lærere de har.

Lærerne snakker mye sammen i løpet av skoledagen. Alle informantene erfarer at det daglige uformelle samarbeidet mellom lærerne er helt nødvendig for å kunne møte elevenes behov på skolen. Informant 1 forteller at lærere ved hennes skole må være fleksible innenfor planene, og klare for å møte situasjoner som plutselig oppstår.

Informantene beskriver at lærernes formelle samarbeid er organisert gjennom en fast struktur av møter hver uke. Det er fellesmøter der alle lærerne deltar, og mindre team/gruppemøter. I disse møtene drøftes helheten i skolehverdagen og faglige spørsmål. På team/gruppenivå handler møtene oftest om å reflektere rundt detaljer og utfordringer i det daglige arbeidet med elevene. Informant 3 og 4 beskriver at møtestruktur og møtekultur er prioritert høyt ved deres skole. De opplever det som spesielt viktig å ha orden og struktur på det formelle, innenfor en hverdag der mye må improviseres og håndteres underveis.

En av informantene forteller om hvordan det som regel er nødvendig å stoppe opp

underveis i løpet for å justere planer, organisering og innhold:

Viktig å justere og eventuelt sette på bremsen i tide for å sikre elevene større mulighet til å fullføre videregående skole. Tid er forøvrig en viktig ressurs for oss. Tid til å jobbe med trygge og gode relasjon mellom lærere og elever er vårt viktigste verktøy (Informant 3).

Alle informantene fremhever at tid er deres viktigste ressurs, og de opplever alle sammen å ha tid til elevene innenfor skolens organisering. Tett samarbeid mellom lærerne, relativt få elever og god lærerdekning er sentrale elementer i organiseringen som her trekkes frem av informantene. Informant 2 sier at det er en god ting å ha mulighet til å bruke tid. Hun uttrykker at lærerne på hennes skole ser viktigheten av å ha tid og anledning til å omprioritere underveis, slik at elevene først og fremst skal føle seg sett. Hun opplever å ha mulighet til dette, noe hun sier er annerledes enn på andre skoler hun har jobbet.

Timeplanen ved begge skolene inneholder midttimeaktiviteter, der lærerne legger til rette for sosiale aktiviteter og deltar sammen med elevene. Aktiviteter mellom timene ser lærerne på som læringssituasjoner, der elevene øver på å være sammen med andre. Jeg opplevde begge skolene som åpne og tilgjengelige. Elevene og lærerne hadde stort sett tilgang til hele bygget, og en felles kantine der elever, lærere og andre ansatte spiste lunsj i fellesskap. Informantene beskriver et skolemiljø der elever og ansatte jobber tett sammen i skoletimene og i midttimer.

4.4.1.2 Skolens fysiske rammer

Felles for alle informantene er at de i intervjuene fremhever fysiske rammer som viktige i arbeidet sitt. De er alle opptatt av å ha undervisningsrom som passer for grupper av forskjellig størrelse. Informantene arbeider ved to forskjellige skoler, hvorav den ene skolen er lokalisert i et stort eldre trehus, som ifølge informantene egentlig ikke er egnet for skoledrift. De har forsøkt å tilpasse bygget for å gjøre det mer egnet. En av informantene beskriver det slik:

Vi har laget en mest mulig hensiktsmessig inndeling av rom, som gir mulighet for tilpasninger og differensiering. Det gir fleksibilitet i forhold til steder å være, og rom for å kunne trekke seg tilbake (Informant 1).

Informant 1 og 2 arbeider som nevnt ved samme skole, og begge informantene sier at lokalene skaper en del utfordringer i hverdagen når det gjelder elevenes og lærernes arbeidsforhold. De er fornøyde med at skolen ligger landlig til, og informantene beskriver det som en fordel å ha naturen og husdyr så tett innpå skolebygget og uteområdene. Informantene opplever at beliggenheten bidrar til en rolig atmosfære, som de erfarer som viktig for elevene.

Den andre skolen ligger i moderne lokaler, som forøvrig heller ikke er bygget for skoledrift i utgangspunktet. Informant 3 og 4 beskriver hvordan de også her har delt inn lokalene på en måte som skal gi mulighet for fleksibel undervisning i grupper av forskjellig størrelse. Skolen ligger sentralt i et byområde. Informantene som arbeider der beskriver hvordan de også jobber bevisst med å skape en rolig atmosfære, og de opplever det som viktig at de har gode lyd og lysforhold. Informantene gir inntrykk av å ha et bevisst forhold til hvordan fysiske rammer er spesielt viktige faktorer i deres arbeid. Alle informantene sier at fleksibilitet i forhold til steder å være og ro rundt undervisningen er viktig for denne elevgruppa.

4.4.2 Arbeidsmåter

Hvilke arbeidsmåter informantene erfarer som meningsfulle i skolehverdagen er tema i neste del av resultat-presentasjonen. Godt samarbeid i kollegiet og fokus på gode relasjoner og trygghet representerer sentrale områder som informantene kommer inn på i sine svar.

4.4.2.1 Kollegasamarbeid

Tett samarbeid mellom lærerne i det daglige fremheves av alle informantene som grunnleggende i deres måte å jobbe på. Informant 1 opplever at lærerne ved hennes skole jobber tett sammen, snakker mye sammen og er trygge på hverandre. Hun beskriver hvordan lærerne bruker hverandre mye for å skape dynamikk og dialog i timene, og ellers sammen med elevene. En annen informant er i sitt svar på spørsmålet om meningsfulle arbeidsmåter opptatt av et støttende kollegie:

Kollegiet er støttene og utfordrende på en måte som jeg opplever som den viktigste motoren i skolehverdagen her. Hvordan vi reflekterer og tenker sammen opplever jeg som viktig (Informant 4).

Selv om alle informantene uttrykker at de har et godt kollegialt samarbeid på skolen sin, opplever de at det også finnes grobunn for utfordringer. Samarbeidet mellom lærerne og mellom lærerne og ledelsen blir satt på prøve i vanskelige saker med mye følelser involvert.

Informant 1 er opptatt av at arbeid med elever som sliter psykisk og har det vanskelig, setter lærernes tålmodighet og motivasjon på prøve. Informantene opplever noen ganger å stå alene i vanskelige saker. Flere av informantene beskriver hvordan noen lærere kan oppleve å lykkes med noe som andre ikke får til i det hele tatt. Dette kan føre til faglig uenighet, som i perioder kan føre til et vanskelig samarbeidsklima, forteller informant 1. Informant 1 og 2 trekker frem læreres forskjellige bakgrunn og fagområder som en mulig årsak til uenighet:

Fokus på fag kan noen ganger ta for mye plass og føre til mindre spesialpedagogisk tilnærming. Dette kan være grobunn for uenighet, som noen ganger fører til konflikter i lærerkollegiet, når lærere vektlegger disse tingene forskjellig og har forskjellig forståelse (Informant 1).

Informantene fremhever tett samarbeid og god kontakt mellom lærere og ledelse som helt nødvendig. Spesielt i arbeidet med elever med psykiske vansker er et godt kollegialt samarbeid og arbeidsmiljø med på å legge til rette for elevenes muligheter til å lykkes med sine prosjekter.

4.4.2.2 Tilnærming til relasjon og trygghet

En informant sier at inngangen til arbeidet med elevene ofte ikke er faget, men kontakten mellom lærer og elever:

Vi må begynne med å skape en trygghet først, en trygghet som er nødvendig for å kunne jobbe med fag (Informant 2).

Informant 4 underbygger dette i sitt svar på spørsmålet om hvilke arbeidsmåter som etter hennes erfaring er meningsfulle. Hun er opptatt av forutsigbarhet og godt planlagt undervisning, som gradvis bygger opp elevenes trygghet i hverdagen. Dette er nødvendig for alle elever sier hun, men elevene hun møter på sin skole er ofte ekstra følsomme for endringer. Selv små forandringer i planen kan gjøre dagen eller uka umulig å gjennomføre for enkelte elever, er hennes erfaring. Da er det nødvendig å bli godt kjent først sier hun. Elevene

må vite hva vi skal gjøre, sammen med hvem og hvorfor vi skal gjøre akkurat det.

Informant 4 sier at hun opplever å jobbe vesentlig mer med det psykososiale enn med det faglige. Hun beskriver hvordan hun opplever god kontakt med elevene gjennom å bruke humor og ved å tørre å vise egne svakheter og følelser. Informant 1 tenker at færre elever og lærere i et mindre miljø kan bidra til å gjøre det tryggere for elevene og ikke så lett å gjemme seg bort.

Alle de fire informantene jeg snakket med var opptatt av at arbeidet med opplæring i fagene var utfordrende og spennende. En uttrykker det slik:

Ved siden av å drive med opplæring i fagene er vi hele tiden opptatt av hvordan vi er mot hverandre. Vi må være kreative og tålmodige. Vi jobber med trygghet først, og vurdering med karakterer venter vi ganske lenge med (Informant 1).

4.5 Informantenes oppfatninger om utfordrende faktorer

Denne undersøkelsen handler om læreres erfaringer, og hvordan disse kan bidra til å fremme elevenes muligheter til å mestre videregående skole. For å forstå hvordan dette kan arte seg ba jeg informantene fortelle om utfordringer de møter i skolehverdagen.

Faktorer utenfor skolen, elevenes tilstedeværelse, faktorer knyttet til krav og forventninger, samarbeid med andre instanser og kontakten med elevene dominerte svarene. En informant sier det slik:

Det er utfordrende å vite hvordan man skal møte elever som stenger seg inne og tilsynelatende ikke ønsker å kommunisere. Jeg opplever dette dilemmaet daglig, hva er riktig å si? Hva er riktig å gjøre? Det er skjørt....(Informant 1).

4.5.1 Elevenes tilstedeværelse

Det å komme seg ut av hjemmet og til skolen er en utfordrende faktor. Informant 1 uttrykker fortvilelse over at alt for mange av elevene blir værende hjemme og ikke kommer seg til skolen. En annen beskriver det slik:

Det kan være frustrerende noen ganger når elever ikke kommer på skolen. Det er mange faktorer utenfor skolen som vi ikke har noen mulighet til å styre. Det kan være familieforhold, elevens psykiske tilstand den aktuelle dagen, angst for hva skoledagen kan bringe, ting som skjer på sosiale medier, behovet for å opprettholde sin status eller sin avatar i en digital spillverden, og så videre (Informant 4).

4.5.2 Vansker knyttet til kontakt og relasjon

Et tema som går igjen i informantenes beskrivelser er utfordringer knyttet til relasjon og kontakt med elevene. Informant 1 beskriver kontakten med elevene som skjør, og ofte vanskelig å gjøre riktig. Hun opplever at elevene i stor grad preges av dårlige erfaringer med relasjon til lærere og medelever fra tidligere. Hun sier at det kan være vanskelig og tidkrevende for disse elevene å bygge tillit til andre.

En forteller om hvordan elevenes vanskelige følelser knyttet til skole kan sette lærernes samarbeid på prøve:

Elever kan avvise lærer for å slippe å vise frem sårbarheten. Andre lærere kan kanskje ha en annen rolle, som ikke innebærer at eleven trenger å vise frem denne sårbarheten. Dermed kan noen lærere oppleve å være de gode og andre oppleve å være de slemme. Slik avvising kan være tung å bære og få læreren til å føle seg udugelig. Noen ganger fører det også til konflikt oss lærere imellom (Informant 2).

En annen forteller om hvordan hun erfarer at mange elever holder kortene tett til brystet og ikke ønsker å kommunisere:

Det er lite muntlig kommunikasjon med en del av elevene jeg jobber med. Spesielt i starten. Det er vanskelig å skape dynamikk, få noe bevegelse...fort gjort å føle seg usikker når man ikke får noe tilbake fra elevene (Informant 1).

Informant 2 sier at det å regulere nærhet og avstand er vanskelig for mange elever og utfordrende for lærer. Hun kan oppleve at noen elever ikke kan få nok kontakt, og på den andre siden elever som tilsynelatende ikke ønsker kontakt i det hele tatt. Flere av informantene kommer inn på at det er utfordrende for lærer å stå i den store variasjonen av

behov elevene har og de store konsekvensene det kan få hvis man trår feil. En sier det på denne måten:

Man må prøve og feile i denne jobben. Jeg må være i stand til å gjøre vanskelige valg og ikke være redd for å mislykkes. Det finnes ingen fasit (Informant 1).

4.5.3 Krav og forventninger

Informant 2 og informant 3 trekker frem ungdommenes opplevelse av forventninger fra andre som en stor utfordring. De erfarer at mange av elevene uttrykker fortvilelse over forventninger fra omgivelsene som handler om det å lykkes i skole og utdanning, delta i sosiale medier og å være vellykket. Informant 3 beskriver hvordan hun tenker at mange ungdommer legger press på seg selv og ikke takler dette presset så bra:

Det spesialiserte og individuelle fokus i samfunnet fører til at mange unge sier de opplever et stort press på det å være bra nok på alle områder. Både i fritiden og på skolen. Jeg opplever at dette er med på å forsterke trykket og forsterke psykiske vansker, som en reaksjon på krav og press mange elever opplever (Informant 3).

Informant 4 sier at fokus på prestasjon og karakterer i fagene skaper uro og vansker for mange av disse elevene. Hun erfarer at mange har for høye prestasjonskrav til seg selv. Hun opplever det som et paradoks at det ofte er flinke elever som strever mest, og som lukker seg inne ved å bli hjemme, eller velge å trekke seg unna på andre måter.

En annen informant trekker frem vurderingssituasjoner som spesielt krevende for elevene:

Vanskelige følelser knyttet til å være flink i skolefag og ha gode karakterer er både angstfylt og sårbart for mange elever (Informant 2).

4.5.4 Rutiner for tverrfaglig samarbeid og overganger

Informantene forteller om stor variasjon i forhold til hvordan de erfarer samarbeid med andre instanser. Tre av informantene beskriver det slik at rutiner for tverrfaglig samarbeid oppleves som viktig, men tilfeldig og personavhengig.

Informantene 1, 2 og 4 svarer at de opplever prosessene rundt inntak av nye elever som tilfeldig. Informant 2 sier det er stor variasjon i hvilken grad hun føler seg godt forberedt til å ta imot nye elever. Noen ganger er oppstarten godt nok forberedt, og andre ganger ikke. Informant 4 oppfatter samarbeid med andre instanser og arbeidet med overganger som ganske så forskjellig fra sak til sak. Hun tenker at det er personavhengig, hun har forståelse for at det er vanskelig og at det er elevens individuelle behov som styrer prosessen med overgangene.

Informant 1 forteller at inntaksmøtene er på ledelsesnivå. Det er gjerne en rådgiver eller assisterende rektor som deltar i disse møtene. Hun sier:

Jeg har aldri vært med på et slikt møte. Det kommer ofte upresis informasjon og eleven oppleves annerledes i virkeligheten. Det som skjer på inntaksmøtene har jeg lært meg å ta med en klype salt (Informant 1).

Informant 1 opplever at det var mer tilgang på informasjon før. Det sier også informant 2. De sier begge at tidligere opplevde de å ha god tilgang på bakgrunnsinformasjon, som ga en god beskrivelse av elevens utfordringer. De siste to-tre årene opplever de at denne tilgangen er begrenset. Lærer må logge seg inn hos en rådgiver for å lese om elevens bakgrunn på rådgivers dataskjerm. De opplever strengere krav og restriksjoner i forhold til personopplysninger. Dette gjelder spesielt informasjon om helse og behandling, men også papirer fra PPT og avgiverskole opplever de å jobbe hardt for å få tak i. De sier begge at de forstår viktigheten av å ha god kontroll på dette, men sier samtidig at de som lærere ønsker å være godt forberedt for å kunne gi elevene en god start. En uttrykker det slik:

Plutselig er eleven der...vi burde forberede oppstarten bedre. Kanskje med besøk, hilse på lærere de har hatt, lage en plan sammen med eleven før første dag på ny skole (Informant 2).

Informant 3 uttrykker på sin side en opplevelse av godt samarbeid med andre instanser rundt inntak av nye elever. Hun opplever at elevene følges over til ny skole i overføringsmøter, og at det blir gitt veiledning til lærere fra behandlere.

Informant 4 sier at det kan være gode og mindre gode overgangsprosesser. Hun forteller at prosessene nå er mer individuelle enn tidligere, og opplever det som mindre systematisk. Hun mener at det blir slik når elevene har så forskjellige og store behov. Samtidig er hun ikke sikker på om alle da blir ivaretatt på en god nok måte. Hun trekker frem at det kan bli litt for tilfeldig, slik hun ser det.

Informant 2 forteller at arbeidet med veien videre etter endt skoleløp ofte er tidkrevende og vanskelig. Hun opplever å stå alene i disse prosessene, og synes det er vanskelig å finne muligheter for elever som har så store individuelle behov.

Informant 1 sier at det ikke er noe systematisk samarbeid med eventuelle behandlere. Informant 2 uttrykker det samme. En informant erfarer at det er forskjellig i hver enkelt sak hvordan kontakten med behandlingsapparatet er:

Noen ganger er det tett kontakt og oppfølging, for eksempel med behandlende psykolog. Da henger ofte skole mer sammen med elevens liv utenfor skolen. Andre ganger er det helt motsatt, og oppleves ganske frustrerende (Informant 1).

4.6 Informantenes oppfatninger om lærerrollen, holdninger, verdier og kompetanse

Jeg ønsker å få innblikk i holdninger, verdier og kompetanser informantene tenker er viktige å ha for en lærer som møter elever med psykiske vansker. For å forstå noe av kompleksiteten i dette synes jeg denne informanten beskriver det på en tankevekkende måte:

Jeg starter på jobb når jeg står opp om morgenen. Forbereder meg mentalt på hvordan jeg skal møte elevene når jeg kommer på jobb. Jeg må tenke på hva jeg tar på meg av klær og hvordan jeg lukter. En elev jeg er mye sammen med nå er veldig følsom for noen typer parfyme. Det virket litt rart i begynnelsen, men nå vet jeg at det handler om en assosiasjon til et overgrep, så parfyme bruker jeg ikke nå om dagen.

Jeg sier hei til de jeg møter, men passer på å gjøre det slik jeg vet er best for den enkelte (Informant 1).

4.6.1 Holdninger og verdier

På spørsmål om hvilke holdninger og verdier hun tenker er viktige i hennes arbeid uttrykker en informant det slik:

Her hilser vi alltid på hverandre. Ved siden av å drive opplæring er vi hele tiden opptatt av hvordan vi er mot hverandre. Vi er alle sammen opptatt av å følge med og fange opp når noen er alene eller virker å ha det vanskelig. Min oppfatning er at vi er opptatt av å gjøre skolen til et trygt sted å være og at lærerne er deltagende og oppmerksomme på elevene (Informant 2).

Informant 1 sier at det er viktig for lærerne på hennes skole å være interessert i å samarbeide tett med hverandre for å sikre at elevene opplever å møte voksne som ser dem på ordentlig og som er tydelige for dem. Hun tenker at alle elever har et sterkt ønske om å få til å gå på skole. Etter en liten tenkepause sier en informant:

Lærere må respektere og anerkjenne forskjellighet. Lærere må kjenne seg selv godt for å bli troverdige for elever med psykiske vansker (Informant 3).

Hun utdyper det nærmere ved å si at det er viktig for henne å møte elevene forskjellig. Hun ønsker å møte dem på den måten hun opplever er best for den enkelte. For å få til dette på en bra måte mener hun at det er viktig å dele og drøfte opplevelsene i klasserommet med kolleger.

Informant 4 uttrykker at man som lærer må være opptatt av hele mennesket. Hun mener at elever med psykiske vansker er spesielt sårbare for reaksjoner fra mennesker de møter. Hun sier:

Jeg ønsker å bidra til at elevene opplever å være verdifulle. Jeg bryr meg om mennesker jeg møter, og er opptatt av å lytte til det de har å si. Jeg har lært meg at det å være god til å lytte er en fin måte å bli kjent med elevene på (Informant 4).

Informant 2 trekker frem ærlighet og tydelighet som viktige holdninger og verdier for henne som lærer. Hun tenker at lærerens egen trygghet som menneske, lærer og deltager i fellesskapet på skolen er med på å legge et godt grunnlag for elevenes muligheter til å lykkes med sitt prosjekt:

Jeg må bruke hele meg og ha et bevisst forhold til mine styrker og svakheter. Elevene må oppleve at vi jobber sammen om noe på skolen, og er likeverdige som mennesker, selv om jeg er en tydelig lærer som stiller krav og han eller hun er elev (Informant 2).

4.6.2 Kompetanse

Jeg spurte informantene om hvilke krav som finnes til formell kompetanse hos lærerne ved deres skoler. Samtlige av informantene svarer at ordinær undervisningskompetanse ligger til grunn for alle. I tillegg sa informant 3 og informant 4, som jobber på den ene skolen jeg besøkte, at spesialpedagogisk kompetanse er et krav for å få jobb på deres skole.

Informantene 1 og informant 2 sier at ved deres skole har det vært et krav med spesialpedagogisk kompetanse tidligere, men nå er det ikke nødvendigvis slik. Ifølge informantene handler dette om et sterkere politisk fokus på fag, og at skolen først og fremst måtte ha lærere med fagkompetanse på videregående nivå. De forstår det slik at det er vanskelig å finne dette i kombinasjon med spesialpedagogisk kompetanse. De uttrykker misnøye med denne utviklingen, da de erfarer at behovet for lærere med spesialpedagogisk bakgrunn er mye større enn kun faglærerkompetanse.

Informantene er alle sammen opptatt av lærerens personlige egnethet og evne til å skape trygge og gode relasjoner. En uttrykker det på denne måten:

Å møte mennesker som sliter psykisk krever både god lærerkompetanse, spesialpedagogiske ferdigheter og personlige egenskaper. Egenskaper og ferdigheter som gjør at man evner å se andre mennesker og seg selv i sammenheng, og en teft som gjør det mulig å skape det rommet som skal til for å bidra til læring og utvikling (Informant 3).

Informant 2 sier at personlige egenskaper, som å være opptatt av mennesker og være god til å lese andre mennesker, er viktig. Hun opplever at det er nødvendig å være tålmodig og å kunne

tenke raskt. Hun sier at man må være god til å lese mennesker og situasjoner. Flere av informantene bruker begrepet «inntoning» om det å være god til å balansere nærhet og avstand i møte med elevene. Andre begreper som brukes av informantene er nysgjerrighet og evne til å håndtere uforutsette ting på en rolig måte. En kompetanse som flere av informantene nevner er evnen til å ikke ta med jobben hjem hver dag:

Man trenger å legge igjen jobben av til og ikke ta den med hjem..... hvis man klarer. Elevene våre trenger at vi har overskudd og energi til å stå sammen med dem i en vanskelig hverdag, og de trenger at vi holder ut sammen med dem (Informant 4).

5 Drøfting

Oppgavens formål er å undersøke kjennetegn ved pedagogisk praksis som kan bidra til å fremme skole- og elevmestring for elever med psykiske vansker i videregående skole. I denne delen vil jeg drøfte mine funn med fokus på den todelte problemstillingen:

Hvilke erfaringer har lærere som jobber med tilrettelagt opplæring i møte med elever med psykiske vansker i videregående skole, og hvordan kan disse erfaringene bidra til å fremme skole – og elevmestring for denne elevgruppa?

Informantene i denne undersøkelsen forteller om en elevgruppe med et stort spekter av psykiske vansker. Dette er psykiatriske symptomer og diagnoser som kan være til hinder for elevenes mulighet til livsutfoldelse, slik Nes og Aas beskriver det i sin definisjon av psykisk uhelse (Nes & Aas, 2011). Kunnskap om hvordan psykiske vansker kan arte seg i skole og samfunn kan være et viktig utgangspunkt for tilrettelegging i skolehverdagen. Oppgavens problemstilling bygger på en antagelse om at godt begrunnet tilrettelegging i videregående skole kan bidra til at flere elever med psykiske vansker opplever mestring og fremtidshåp. For å kunne belyse problemstillingen vil argumentasjonen i drøftingsdelen knyttes til de tre forskningsspørsmålene.

5.1 Meningsfulle rammer og tilnærminger

Etter å ha fått innblikk i informantenes oppfatninger om meningsfulle tilnærminger i sin praksis, vil jeg med referanse til teoridelen drøfte hvordan skolens organisering av undervisningen og skolens fysiske rammer kan bidra til å fremme skole- og elevmestring for elever med psykiske vansker. Jeg vil i sammenheng med dette se nærmere på arbeidsmåter som kan bidra til at elevene lærer skolefag og utvikler evne til å mestre livet, slik det beskrives i læreplanverkets nye overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2018). Relasjon til lærere og medelever, og i hvilken grad eleven opplever tilhørighet i skolen, er ifølge Aldridge og McChesney eksempler på aspekter ved skolens miljø som kan påvirke om en skole blir psykisk helsefremmende eller psykisk helsehemmende (Aldridge & McChesney, 2018). Forskjellige sider ved dette drøftes herunder.

5.1.1 Organisering av undervisningen

Undervisningen i videregående skole skal ta utgangspunkt i kompetansemålene for fagene, og skolen skal tilrettelegge og tilpasse undervisningen for elevene etter behov. Alle elever i videregående skole har rett til tilpasset opplæring som beskrevet under kapittel 1 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har, etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, rett til spesialundervisning slik det er beskrevet i opplæringslovens kapittel 5 (Opplæringslova, 1998).

Informantene forteller om hvordan de jobber med å tilrettelegge undervisningen ved sine skoler. Informantene sier gjennomgående at elevene bør behandles forskjellig, med utgangspunkt i den enkeltes utfordringer og forutsetninger. Dette tyder på at elever med psykiske vansker i stor grad trenger lærere som samarbeider godt, og lærere som kontinuerlig reflekterer over planer og innhold.

Informantene sier sterkt og tydelig at muligheten de har til å være fleksible, og muligheten de har til å bruke tid sammen med elevene, er en forutsetning for å kunne møte denne elevgruppas behov. Informantene beskriver hvordan lærernes hverdag preges av improvisasjon, og at mye må håndteres underveis. Det er grunn til å tenke at det er krevende for lærere å legge til rette for forutsigbarhet og samtidig være i stand til å møte uforutsigbarheten som ligger i utfordrende menneskelige relasjoner, slik Biesta beskriver det (Biesta, 2017).

Informantene uttrykker at denne måten å jobbe på krever prioritering av tid til å jobbe sammen med elevene, gode samarbeidsrutiner og etablerte formelle og uformelle møtестrukturer. I vanlig videregående skole kan man tenke seg at det kan være et stort press på lærernes tid og ressurser. Lærerne har mye lærestoff elevene skal komme igjennom, og de har mange elever å følge opp. Det kan virke urealistisk at lærere i vanlige videregående skoler skal ha mulighet til å jobbe slik som mine informanter forteller om. Allikevel vet vi at det er mange elever i videregående skoler som har behov for nettopp en slik tilnærming. Dette stiller krav til hvordan skoleeiere og skoleledere velger å organisere sine videregående skoler på veien mot målet om at flere elever skal oppleve å mestre rollen som skoleelev, og senere kunne oppleve å være til nytte i samfunnet.

5.1.2 Skolens fysiske rammer

Innenfor sosiokulturell læringsteori er skolen en viktig del av den fysiske og sosiale konteksten der læring og utvikling skjer. Ifølge Dysthe er all aktivitet i skolen tett integrert med læring og utvikling (Dysthe, 2001). Det er grunn til å tenke at skolens organisering og skolens fysiske rammer er faktorer som alle aktørene i skolen bør være opptatt av.

Vygotsky fremhever at de forhold vi lever under, og vokser opp i, vil påvirke læring og adferd. Vygotsky ser på elevens utvikling som avhengig av deltagelse i aktiviteter og samhandling med andre (Vygotski, 1978). Det vil innenfor denne forståelsen være en aktuell problemstilling hvordan skolens fysiske rammer er planlagt og organisert, slik at samhandling og læring blir mulig.

Skolens fysiske rammer handler om hvordan skolens arealer rent konkret fremstår for elevene, og i hvilken grad skolen dermed egner seg for læring og utvikling. Informantene i undersøkelsen uttrykker at elever som sliter med psykiske vansker kan tenkes å være spesielt sårbare for hvordan skolens fysiske rammer er organisert. Det går an å forstå dette slik at elever med psykiske vansker, i større grad enn andre elever, trenger å vite hva som møter dem når de kommer til skolen. Forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen er begreper som informantene ofte bruker når det handler om behovet for nøye gjennomtenkt organisering for elever med psykiske vansker.

Variierende gruppestørrelser, og mulighet for at elever kan få være alene, stiller krav til hvordan undervisningsrom er tilrettelagt og plassert. Med utgangspunkt i to forskjellige skolebygg, er mitt inntrykk at informantene i denne undersøkelsen har et bevisst forhold til

elevenes behov, og gjør så godt de kan for å utnytte mulighetene i bygningene de disponerer. Det handler i stor grad om å tilpasse rom og tilgangen på trygge undervisningsarenaer, for å kunne legge til rette for fleksibilitet. Fleksibilitet i denne sammenheng betyr ifølge informantene en balanse mellom faste, forutsigbare gruppestrukturer og samtidig evnen til å gjøre justeringer på kort varsel. En av informantene fremhever at lærerne må være kreative for å finne individuelle løsninger på veien mot målet om at elevene skal få til å være sammen med andre. Læring er ifølge sosiokulturell læringsteori avhengig av individets deltakelse i de aktiviteter og arenaer for samhandling som finnes rundt oss.

Selv om informantene beskriver at arbeidet med å tilrettelegge fysiske rammer i skolen har høy prioritet, fremkommer det også at lokalene de har fått tildelt kan skape en del utfordringer. Spesielt informant 1 og 2 er opptatt av dette. Det kan virke som om elevenes behov, og bygningsmassen skolene disponerer, ikke nødvendigvis samsvarer. Sett i lys av denne elevgruppas behov vil tilpasning av fysiske rammer være et tema for alle videregående skoler, og henge sammen med hvordan undervisningen organiseres.

Når Bronfenbrenner fremhever miljøets påvirkning, viser han hvordan barns miljø har betydning for utviklingsprosessen. Miljøets påvirkninger er ikke begrenset til de aller nærmeste personene i barns liv. Det nære systemet påvirkes og utfordres av verden rundt på en måte som påvirker barn - og unges oppvekst og utvikling (Bronfenbrenner, 1979). På samme måte presiserer Klefbeck og Ogden hvordan overganger til ny skole og nye miljøer er eksempler på økologiske overganger mellom systemer, og en situasjon der barn og unge er sårbare (Klefbeck & Ogden, 2003). Informantene beskriver hvordan elever med psykiske vansker strever med overganger til nye miljøer. Det betydelige skolefraværet som fremkommer underbygger noe av dette bildet, og fremstår ifølge informantene som den største utfordringen for elevene. Skolefravær er et tema som belyses senere i drøftingsdelen.

Informantene i denne undersøkelsen gir uttrykk for at de fysiske omgivelsene i skolen kan bidra til å gjøre elevene tryggere, og gi dem mulighet til å klare å møte på skolen. Skolens fysiske rammer kan tenkes å påvirke skolens psykososiale miljø, noe som kan være helt avgjørende for i hvilken grad skolen har en helsefremmende eller en helsehemmende funksjon. Aldridge og McChesney er blant dem som løfter frem hvor viktig skolens psykososiale miljø er for elevenes psykiske helse. Dette støttes av informantene, som hevder at først når elevene klarer å møte på skolen, og opplever trygghet i skolen, kan arbeid med fag være mulig. Det er derfor grunn til å være opptatt av hvordan et godt inneklima og gjennomtenkte romløsninger kan legge til rette for et godt psykososialt miljø i skolen, som

igjen kan være til god hjelp for elever med psykiske vansker og bidra til disse elevenes opplevelse av å mestre skolen.

5.1.3 Arbeidsmåter

Informantene tenker at deres hovedoppgave som lærere er å legge til rette for en trygg og forutsigbar skolehverdag for elevene. De erfarer at elever med psykiske vansker ofte har med seg en opplevelse av å ikke strekke til på skolen. Derfor mener informantene at trygge og gode opplevelser i skolemiljøet er en forutsetning for at denne elevgruppa skal våge å møte opp, og delta i arbeidet med skolefag.

Den proksimale utviklingszone beskrives av Vygotsky, og handler om hvordan elevens utviklingspotensiale og lærerens evne til å tilrettelegge innenfor dette, er en forutsetning for læring (Vygotsky, 1978). Dette kan forstås som tilpasning av lærestoff på et nivå som eleven må strekke seg etter, men samtidig være innenfor det eleven vil ha kapasitet til å kunne klare.

En slik forståelse kan også ligge til grunn for arbeidet med å sikre at elever kan erfare mestring i relasjoner og sosiale kontekster i skolen. En innfallsvinkel til dette er å lage grupper som ikke er for store, og sørge for at den sosiale og fysiske settingen oppleves som forutsigbar. Informantene erfarer at det er nødvendig for elevene å vite hvor de skal, hvem de skal møte og hva de skal jobbe med.

Det å legge til rette for alternative aktiviteter kan være en god tilnærming i begynnelsen, og noe som kan etablere trygghet i sårbare økologiske overganger. Arenaer utenfor den tradisjonelle skole-konteksten kan skape rom for å opprette relasjoner og trygghet i forhold til medelever og nye lærere. Friluftsliv, samvær med dyr, kulturopplevelser og praktiske prosjekter kan være eksempler på meningsfulle tilnærminger for lærere som jobber med elever med psykiske vansker. Informantene beskriver at det å skape trygghet er en forutsetning for å kunne jobbe med fag etterhvert. Arbeidet med å bli godt kjent med elevene beskrives av informantene som en nødvendig og viktig del av deres arbeid. De opplever det som meningsfullt å jobbe vesentlig mer med det psykososiale enn med fag for denne elevgruppa, spesielt i den tidlige fasen av skoleløpet.

Dette vil bety at en del elever med psykiske vansker kan ha behov for en annerledes tilnærming til skolefag. Det kan virke som at uttrykket «less is more» i denne sammenheng handler om en erkjennelse av at trygghet i relasjon til lærere og medelever og trygghet i

overgangen til nytt miljø er en viktig, og i mange tilfeller helt nødvendig tilnærming. Jeg ser for meg at dette er utfordrende i en tid da kunnskapssamfunnet stiller store krav til å lykkes på skolen. Lærere og elever må forholde seg til en betydelig mengde krav knyttet til innhold og progresjon i undervisningen. Intensjonen om tilpasset opplæring for alle kan bli borte i en hektisk skolehverdag. Når informantene uttrykker så tydelig hva elever med psykiske vansker trenger av inntoning og ro, er det ikke vanskelig å se paradokset lærerne lever i. Kanskje bidrar vi på denne måten til at flere og flere elever i dag ramler utenfor og ikke klarer å fullføre skolegangen sin. Selv om tallene fra Statistisk sentralbyrå (2018) viser at det nå er en liten økning i antall elever som fullfører videregående skole, er det grunn til å være bekymret for den betydelige økningen i forekomsten av psykiske symptomer og lidelser blant norske ungdommer. Psykiske vansker sees i økende grad som en direkte eller indirekte årsak til at stadig flere unge faller ut av skolen og derved kan risikere å bli stående helt eller delvis utenfor samfunnsliv og arbeidsliv (Anvik & Gustavsen, 2012).

Debatten som handler om graden av lærernes metodefrihet på den ene siden, og styring av lærernes arbeid gjennom fokus på evidensbasert undervisning på den andre siden, viser med tydelighet hvordan lærere trekkes mellom forskningsforståelse, politiske mål og virkeligheten slik informantene selv beskriver den. Nordahl og Imsen representerer forskjellige måter å se dette på. Når Nordahl med utgangspunkt i Hatties store tallmateriale hevder at lærerens undervisning ofte blir forstått som noe privat, og som sjelden blir utfordret, mener Imsen at denne måten å forstå Hatties tallmateriale på er et syn som bygger på en lite hensiktsmessig antagelse om at læring og kunnskap kan måles og tallfestes, og som derfor ikke tar inn over seg kompleksiteten i lærerens arbeid (Imsen, 2011). Lærernes praksis bør ifølge Nordahl i større grad styres av metoder som viser seg effektfulle basert på et stort statistisk materiale (Nordahl, 2015).

I min undersøkelse forteller informantene om hvordan elever med psykiske vansker har behov for lærere som er i stand til å bruke seg selv, sine personlige egenskaper og pedagogiske ferdigheter i kombinasjon med god organisering av skolehverdagen. Dette er noe som synes å være helt nødvendige forutsetning for å fremme skole – og elevmestring for elever med psykiske vansker. Biesta forsterker denne forståelsen gjennom sin beskrivelse av kompleksiteten i lærerens oppgave. Han utfordrer med dette vår tids tro på en sterk, sikker, forutsigbar og dermed risikofri utdanning, og utfordrer en forståelse som målbærer forhåndsdefinerte læringsresultater basert på statistikk og prestasjonsmåling. Læreren blir innenfor denne virkeligheten satt i en vanskelig posisjon. Slik Biesta ser det, lar ikke utdanning seg «fikse» innenfor rammer fri for risiko (Biesta, 2017).

5.1.3.1 Kollegasamarbeid

Informantene er opptatt av å ha et støttende samarbeidsklima i lærerkollegiet. Ifølge informantene er et kjennetegn ved arbeidet som lærer at det ikke finnes en fasit. Lærerens arbeid blir hele tiden testet i relasjon til elever, foresatte, eksterne forhold og kolleger på skolen. Lærere som jobber med elever med psykiske vansker står daglig overfor vanskelige valg og dilemmaer i møte med elevene. Det er mange ganger et skjørt arbeid, og det er lett å forstå at man kan oppleve å trå feil.

Et arbeidsmiljø der lærere tør å prøve og feile, og som preges av faglighet og kollegial støtte, vil kunne gi lærerne den nødvendige tryggheten han eller hun trenger for å holde ut med elevenes vansker. Tett og godt samarbeid mellom lærerne fremheves derfor av informantene som helt grunnleggende og nødvendig i deres arbeid med å gi elevene mulighet til å mestre videregående skole.

Biesta er opptatt av hvordan utdanning kan forstås som risikofyllt både for elever og lærere. En risiko som trer frem i møte mellom mennesker som involverer seg i hverandre og utfordrer hverandre (Biesta, 2017). Slik Bateson ser det opplever alle mennesker virkeligheten forskjellig, avhengig av hvilke erfaringer vi har og hvordan vi tolker og forstår verden. Vi reagerer ut fra hvem vi er og hva vi har lært og erfart (Bateson, 1979). Bateson er opptatt av forholdet mellom adferd og kommunikasjon, og sier noe om at kommunikasjon er mye mer enn bare ordene vi bruker. Samhandling mellom mennesker representeres ifølge Bateson av både kommunikasjon og adferd, og det kan være utfordrende å se sin egen rolle i en slik sirkulær kommunikasjonsprosess. Dette kan bety at kolleger som samarbeider godt vil kunne møte utfordrende situasjoner bedre ved å snakke sammen, og se situasjoner fra flere sider. Slik uformell refleksjon i hverdagen kan bidra til at læreren i større grad finner gode tilnærminger i møte med elevene. Videregående skoler som legger til rette for refleksjon, drøfting og et godt arbeidsmiljø, har sannsynligvis gode forutsetninger for å utvikle tilnærminger som kan gi elever med psykiske vansker bedre muligheter i sitt skoleprosjekt.

5.1.4 Relasjoner i et økologisk perspektiv

Aldridge og McChesney hevder at forholdet eleven har til læreren, forholdet eleven har til andre elever og i hvilken grad eleven opplever tilhørighet i skolen, er eksempler på aspekter ved skolens miljø som kan påvirke om en skole blir psykisk helsefremmende eller psykisk helsehemmende (Aldridge & McChesney, 2018). Informantene beskriver den samme

erfaringen fra sin praksis. De er alle opptatt av å jobbe med å skape trygge og gode relasjoner med elevene. En av informantene uttrykker således at tid til å prioritere dette arbeidet er deres viktigste verktøy. Lærerne ønsker å gi elevene en gjennomtenkt og planlagt tilnærming til skolehverdagen, der elevene kan bli kjent med både lærere og medelever. Midttimeaktiviteter er et virkemiddel som brukes for å legge til rette for dette. I midttimeaktivitetene deltar både elever og lærere.

Sletten og Bakken trekker frem kjente risikofaktorer som kan bidra til å forstå økningen i psykiske vansker hos unge mennesker. Dårlige erfaringer med relasjoner fra tidligere er en slik risikofaktor (Sletten & Bakken, 2016). En utfordring for lærere kan ifølge dette være å forstå elevenes reaksjoner i møte med nye og ukjente mennesker på skolen. Det vil være vanskelig å forutsi hvordan elever som har et problematisk forhold til relasjoner fra tidligere vil reagere på nye møter.

En av informantene erfarer at det kan være sårbart og skjørt for mange elever å komme til en ny skole. Mange faktorer er med på å forme hvordan dette blir, og hver elev har sin egen historie knyttet til møter med nye mennesker. Dette kan være ting fra elevens tidligere erfaringer som læreren kanskje ikke vet noe om, og dermed ikke så lett kan forutse. En god tilnærming for lærere kan være å forstå denne mulige sårbarheten hos elever med psykiske vansker. På den måten kan forventningene med fordel dempes noe i starten, og møte med eleven kan utvikle seg gradvis. Holen, Waaktaar og Sagatun konkluderer med at elever med psykiske vansker har behov for spesiell oppmerksomhet i overganger, noe som kan tenkes å være en god tilnærming til denne elevgruppa (Holen, Waaktaar, & Sagatun, 2017).

Undersøkelser viser at flere ungdommer enn tidligere gruer seg til å gå på skolen, og lavere skoletrivsel er et registrert utviklingstrekk. Dette kan ifølge Bakken sees i sammenheng med økningen i selvrapporterte fysiske og psykiske helseplager blant ungdom (Bakken, 2018). Aldridge og McChesney fremhever på sin side hvor viktig det er at lærerne både evner og får mulighet til å skape gode relasjoner med elevene. Det forutsetter at skolens lærere og ledelse innehar ferdigheter og kunnskap som kan fremme elevenes psykiske helse og fremme skolens psykososiale miljø (Aldridge & McChesney, 2018).

Skolen er sammen med familie, venner og eventuelle fritidsaktiviteter en viktig del av elevens primærmiljø. Bronfenbrenner beskriver hvordan størrelsen på elevens primære miljø, og kvaliteten på kontakten mellom aktørene innenfor dette miljøet, er viktige faktorer som bidrar til å forme og opprettholde relasjoner i systemet rundt eleven (Bronfenbrenner, 1979). Meningsfulle tilnærminger i arbeidet med å fremme skole- og elevmestring for elever med psykiske vansker vil derfor kunne handle om å prioritere skoledagen slik at lærerne har tid til

å møte elevene på en god og trygg måte. Hva som vil være en god måte å møte eleven på vil blant annet være avhengig av elevens tidligere erfaringer, noe som stiller krav til lærerens relasjonskompetanse og kunnskap om elevens bakgrunn. Flere fremhever læreren og lærerens relasjonskompetanse som den viktigste enkeltfaktoren i skolesituasjonen og i alt læringsarbeid. Informantene i undersøkelsen forteller om erfaringer som underbygger dette synet, og de ser det som sin viktigste oppgave å gjøre elevenes møte med skolen så trygt som mulig for på den måten å kunne bidra til at elevene opplever skole - og elevmestring.

5.2 Utfordrende faktorer

Bakgrunnen for valg av forskningstema baserer seg på sammenhengen mellom psykiske vansker hos elever som en årsak til frafall i videregående opplæring, og konsekvenser dette kan få for unge mennesker senere i livet. Informantenes erfaringer med utfordrende faktorer i sitt arbeid kan belyse hvordan skolen kan møte disse utfordringene, og sannsynligvis bidra til å fremme skole – og elevmestring for denne elevgruppa.

Informantenes beskrivelser av utfordringer de opplever i sitt arbeid tar for seg elevenes tilstedeværelse på skolen, faktorer knyttet til skolerelatert stress, krav og forventninger fra omgivelsene og samarbeid med andre instanser.

5.2.1 Skolefravær

Informantene er bekymret over at en stor del av elevene deres ikke klarer å komme seg fra hjemmet og til skolen, og uttrykker frustrasjon over at så mange elever uteblir. Dette kan tolkes som oppgitthet, og en følelse av avmakt. I videregående skole søker man om plass, og det er ingen skoleplikt. Lærerne har dermed få konkrete verktøy de kan bruke for å få elevene på skolen hvis elevene enten ikke ønsker det selv, eller ikke klarer å komme seg dit.

Anvik og Gustavsen beskriver hvordan psykiske problemer som oftest oppstår før elevene begynner i videregående skole (Anvik & Gustavsen, 2012). Det vil kunne bety at elevene kan ha med seg mange dårlige erfaringer fra skolegang tidligere, noe som kan påvirke i hvilken grad de klarer å møte på skolen. En forutsetning for å oppleve positiv deltagelse og mestring i skolen er ifølge sosiokulturell læringsteori deltagelse i aktiviteter sammen med andre. Dette gjensidighetsperspektivet, som ligger i menneskers samhandling med miljøet rundt seg, er sentralt i det økologiske perspektivet på læring og utvikling. Bronfenbrenner er

opptatt av hvordan de nære og de mer perifere miljøene rundt mennesker har en gjensidig påvirkning på barn- og unges oppvekstmiljø. Han beskriver med den økologiske modellen hvordan disse systemene kan henge sammen (Bronfenbrenner, 1979).

Innenfor barn og unges nære miljø inngår skole. Innenfor et økologisk perspektiv vil barn og unge i løpet av livet oppleve det som kalles økologiske overganger innenfor det nære miljøet. Overgangen fra barnehage til skole og overgangen fra grunnskole til videregående skole er eksempler på slike økologiske overganger. Klefbeck og Ogden hevder at barn og unge er sårbare i slike overganger. Hvordan disse overgangene oppleves av den enkelte avhenger derfor av mange forskjellige faktorer (Klefbeck & Ogden, 2003).

Elever med psykiske vansker kan ha mange grunner til å holde seg hjemme fra skolen. Dårlige erfaringer med tidligere skolegang er en relevant problemstilling for denne elevgruppa, og forberedende skolebesøk og hospitering i forbindelse med søknadsprosessen til ny skole kan være en god tilnærming. Arbeidet med å gi elevene en trygg overgang fra ungdomsskole til videregående skole kan sees på som avgjørende for om elever med psykiske vansker i det hele tatt klarer å komme seg på skolen.

Uansett tilnærming kan det være vanskelig for en del elever med psykiske vansker å komme seg til skolen. Informantene forteller om hvordan de erfarer forskjellige faktorer utenfor skolen som årsaker til fravær. Det kan være forhold i familien, elevens egne sosiale utfordringer og behovet for å opprettholde kontakt med det som skjer på sosiale medier. Sletten og Bakken er blant de som mener fremtidig forskning bør se nærmere på hvordan ungdoms bruk av sosiale medier spille inn, sammen med andre kjente risikofaktorer for psykiske helseplager (Sletten & Bakken, 2016). I lys av dette er det grunn til å se alvorlig på skolevegring og skolefravær i sammenheng med psykiske vansker blant elever i videregående skole. Informantene forteller om store utfordringer på dette området for elever med psykiske vansker. Flere av informantene kommer inn på at det er utfordrende for lærere å stå i den store variasjonen av behov elevene har for kontakt og trygghet, og de store konsekvensene det kan få hvis man trår feil.

5.2.2 Skolerelatert stress, krav og forventninger

Skolerelatert stress kan være en faktor som påvirker elevenes psykiske helse. Sletten og Bakken er blant de som mener det er behov for å se nærmere på hvordan stress og press knyttet til skole er en av flere faktorer som påvirker elevenes psykiske helse negativt (Sletten

& Bakken, 2016). I en oppfølgingsstudie av Sweeting med flere konkluderes det med at økt fokus på skoleprestasjoner i det skotske skolesystemet kan ha vært med på å bidra til dårligere psykisk helse hos ungdom, og da særlig blant jenter (Sweeting med flere, 2010). På samme måte mener informantene i min undersøkelse at prestasjonskrav, både i skolen og samfunnet generelt, kan være med på å forsterke utviklingen av psykiske vansker hos elevene. De erfarer at elevene uttrykker fortvilelse over ikke å strekke til i skolearbeidet. Informantene beskriver hvordan lærerne hele tiden jobber med å justere planer og innhold for den enkelte elev, for å unngå at elever blir borte fra skolen, med de følgene det kan få senere i livet.

Informantene fremhever at sosiale medier er en annen arena der mange elever opplever å ikke strekke til. Sletten og Bakken støtter dette synet, og trekker frem behovet for at forskningen fremover bør se på hvordan ungdommers bruk av sosiale medier og digital underholdning kan være med på å spille inn på ungdoms psykiske helse, og de ønsker å se dette i sammenheng med allerede kjente risikofaktorer, som relasjon til jevnaldrende og press knyttet til kropp og utseende (Sletten & Bakken, 2016). Folkehelseinstituttets rapport (2018) og Nova rapporten til Eriksen med flere (2017) etterlyser også mer forskning som kan si noe om hvilke risikofaktorer som spiller inn, og som kan forklare økningen av psykiske vansker hos ungdom.

Praksisfeltet, representert ved mine informanter, erfarer at elever som sliter med psykiske vansker i stor grad opplever omgivelsenes fokus på prestasjon som angstfylt og sårbart. Vurderingssituasjoner både på skolen og på fritiden fremheves som spesielt krevende for mange av elevene. Informantene beskriver det slik at elevene legger et stort press på seg selv, og ikke takler dette presset spesielt bra. Slik informantene ser det gjelder dette i stor grad elever som i utgangspunktet har gode forutsetninger for å lære. Det er ting som tyder på at det å ikke ha en opplevelse av å være bra nok på skolen og på fritiden kan virke som en forsterkende faktor når det gjelder psykiske vansker, som en reaksjon på krav og press mange unge opplever.

Det er god oversikt over forekomsten av psykiske vansker blant norske ungdommer, men det understrekes at det er behov for mer forskning på årsaksforhold, altså hva som kan forklare den økende trenden når det gjelder psykiske vansker hos unge mennesker. Informantenes erfaringer fra praksisfeltet støtter opp om dette behovet, og skolerelatert stress er en av flere faktorer som kan tenkes å forsterke psykiske vansker. Ifølge Sletten og Bakken uttrykker mange unge mennesker en opplevelse av at det i stor grad er et individuelt ansvar i hvilken grad man lykkes. Økt individualisering trekkes her frem som et sentralt utviklingstrekk ved dagens samfunn, i tillegg til spørsmålet om hva slags kunnskap og

erfaringer som egentlig verdsettes i skolesystemet (Sletten & Bakken, 2016). Skole og utdanning har i det moderne samfunn fått en mer og mer betydningsfull rolle på veien mot voksenlivet.

Det kan tenkes at elevenes opplevelse av å ikke lykkes med utdanning, og det å ikke oppleve mestring i forhold til omgivelsenes krav og forventninger, er med på å forsterke trykket og forekomsten av psykiske vansker. Det er derfor grunn til å være oppmerksom på at økningen av psykiske vansker blant unge mennesker i Norge kan sees på som en reaksjon på krav og press mange opplever.

5.2.3 Tverrfaglig samarbeid

Den økologiske modellen handler om hvordan barn og unges utvikling kan sees på som et dynamisk vekselspill mellom individ og miljø. I dette perspektivet vil kvaliteten på kontakten mellom individets ulike miljøer og arenaer representere både muligheter og risiko. Bronfenbrenner hevder at god kontakt mellom systemene vil være viktig for barns oppvekstmiljø (Bronfenbrenner, 1979). I skolesammenheng vil betydningen av et godt samarbeid mellom skolen og elevens omgivelser kunne bidra til å gi elevene et positivt møte med skolen. For elever med psykiske vansker er det grunn til å tenke at god kontakt mellom systemene rundt eleven er spesielt viktig.

Informantene i denne undersøkelsen jobber med en elevgruppe der alle elevene har en historie knyttet til psykiske vansker. De fleste av disse elevene har, eller har hatt et utrednings- eller behandlingssystem rundt seg. Dette kan dreie seg om forskjellige instanser innenfor skole, helse og barnevern. Erfaringene som beskrives av informantene i undersøkelsen preges av tilfeldige og personavhengige prosesser rundt elevene. Det kan synes som kontakten med Barne- og Ungdomspsykiatrien (BUP), Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), psykolog, fastlege og andre aktuelle instanser er forskjellig i hver enkelt sak.

Tre av fire informanter opplever dette som utfordrende. De har blandede erfaringer når det gjelder samarbeid med andre instanser i sitt arbeid. Det er oftest rådgivere og ledelse som deltar i inntaksmøter med andre instanser. Jeg får en forståelse av at de fleste informantene synes det er problematisk å ikke bli mer involvert når det gjelder inntak og forberedelser, men innenfor informantenes svar finner jeg også en interessant variasjon når det gjelder erfaringen med tverrfaglig samarbeid. En av informantene uttrykker å være godt fornøyd med hvordan hun opplever å bli involvert i overganger og tverrfaglig samarbeid. Dette er med på å

forsterke bildet av at slike prosesser oppleves forskjellig og tilfeldig fra elev til elev. Tanken om at godt forberedte overganger gjør elevene tryggere, og bedre i stand til å lykkes i skolen, er uansett en felles forståelse hos alle informantene.

Bateson tenker at informasjon alltid fremstår i en forståelsesramme eller kontekst, og bruker kontekstbegrepet som utgangspunkt for hvordan mennesker gir mening til fenomener, situasjoner og erfaringer. Konteksten hjelper oss å tolke det vi ser og opplever. Det er konteksten fenomener fremstår i som gir mening. Utenfor kontekst vil ikke fenomenet gi noe mening (Bateson, 1972). Når elever kommer til et nytt skolemiljø vil konteksten endre seg for eleven og for skolen som tar imot eleven. Det er grunn til å tenke at erfaringer og informasjon som lærere eller behandlere har fra tidligere kan bidra til å gi nye lærere en bedre mulighet til å tone seg inn mot elevene, og dermed sørge for å gjøre overgangen så god som mulig. Innenfor et systemperspektiv handler dette om at vi utvikler og forandrer oss i møte med andre. Det er ikke mulig å beskrive virkeligheten objektivt. Når vi står overfor utfordringer forstår vi dem alltid innenfor en kontekst og en psykologisk forståelsesramme. Bateson hevder at vi derfor forstår verden på bakgrunn av hvem vi er, og at vi dermed opplever virkeligheten ulikt (Bateson, 1972).

Flertallet av informantene erfarer at tilgangen til informasjon om elevenes bakgrunn er mindre tilgjengelig nå enn tidligere. En av informantene opplever på sin side å ha gode rutiner for samarbeid, og opplever å bli involvert i inntak og oppstart for nye elever. Informantenes forskjellige opplevelser på dette området forsterker inntrykket av at rutiner for samarbeid og overganger gjenspeiler det store mangfoldet av fagmiljøer og behandlingsinstanser som skolene må forholde seg til.

Lærerne etterlyser bedre rutiner for forberedelser og tilgang på informasjon. Samtidig er det en del viktige hensyn å ta når man beveger seg mellom flere lovverk. Elever som er over 15 år har etter barneloven rett til selv å avgjøre spørsmål om valg av utdanning (Barnelova, 1981, §32). De kan selv bestemme om de vil gå på videregående skole, og selv avgjøre linjevalget. Skolen kan ikke bestemme at elevene skal møte på skolen. Det kan stilles krav til oppmøte og deltagelse for å få godkjent utdanningen, men elevene må selv klare å komme seg til skolen. Det er naturlig å tenke at da kan kontakten mellom skole, hjem og andre instanser være helt avgjørende for at elever med psykiske vansker skal klare å komme seg til skolen.

Ungdom over 16 år bestemmer i hovedsak over helseopplysninger om deg selv. Foreldre kan få informasjon når det foreligger samtykke fra ungdommen (Helseregisterloven, 2014, § 15). Lærere har på sin side taushetsplikt ifølge forvaltningslovens § 13

(Forvaltningsloven, 1967), og opplæringslovens kapittel 15 (Opplæringslova, 1998). Læreres kunnskap om elevens personlige forhold, som for eksempel hjemmeforhold og helseopplysninger, er fortrolig og kan ikke meddeles andre uten at det er hjemmel for det. Brudd på taushetsplikten er straffbart og et brudd på etiske handlingsnormer for en lærer (Forvaltningsloven, 1967).

Alle som jobber med opplæring, og aktuelle instanser i helsevesenet bør være opptatt av å samarbeide rundt elever med psykiske vansker, og det kan synes som det er behov for en klargjøring mellom systemene når det gjelder samarbeid og informasjonsdeling som er til beste for eleven. Det virker å være stor grad av enighet om at lærerens relasjonskompetanse er den viktigste enkeltfaktoren i alt læringsarbeid. Gode relasjoner mellom lærere og elever forutsetter ifølge Aldrich og McChesney at skolens lærere og ledelse innehar ferdigheter og kunnskap som kan fremme elevenes psykiske helse og fremme skolens psykososiale miljø (Aldridge & McChesney, 2018). Informantene er opptatt av å legge til rette for elevens muligheter til å lykkes med skoleprosjektet, og opplever å ha behov for informasjon og samarbeid med andre instanser og miljøer rundt eleven. Det kan virke som det er nødvendig at skole og andre involverte instanser samarbeider mer systematisk for å sikre god tilrettelegging, som kan fremme elevenes muligheter til å oppleve mestring i skolen.

5.3 Lærerrollen, holdninger, verdier og kompetanse

Lærerens kompetanse, holdninger og verdier i møte med den enkelte elev er ifølge Drugli avgjørende for om læreren kan bidra til å fremme elevenes skole- og elevmestring (Drugli, 2012). Lærerens sentrale rolle er godt dokumentert i studiene til Hattie (2009) og Aldridge og McChesney (2018).

Informantene i denne undersøkelsen er opptatt av å fremheve lærerens evne til å se verdien og mulighetene som ligger i alle elever. Lærerens respekt og anerkjennelse for forskjellighet, lærerens evne til å samarbeide og at læreren er opptatt av å fremstå med ærlighet og tydelighet, er holdninger og verdier informantene trekker frem som spesielt viktige. I deres arbeid som lærere for elever med psykiske vansker er dette nødvendige forutsetninger for å kunne møte elevene der de er i livet sitt, og bidra til at elevene opplever å mestre skolen.

Informantene mener at også spesialpedagogisk kompetanse og kunnskap om psykiske vansker hos barn og unge er nødvendige forutsetninger. Ifølge informantene holder det ikke

bare å fokusere på presentasjon av fag. Lærere som jobber med denne elevgruppa bør også inneha personlige egenskaper som kan bidra til å skape trygge og gode relasjoner.

En forståelse av læring som noe mer enn mekanisk presentasjon av kunnskap er slik Biesta ser det, helt nødvendig. Personlig egnethet hos læreren handler om praktisk og pedagogisk klokskap, i tillegg til formell kompetanse og kunnskap. Læreren må være i stand til å vurdere situasjoner fortløpende for å kunne gjøre pedagogisk ønskelige valg (Biesta, 2017).

Batesons forståelse av menneskers adferd som sirkulær kommunikasjon stiller krav til lærerens oppfatning av sin egen rolle i arbeidet med elevene. Det er viktig å forstå at det vil være uendelig mange faktorer, både synlige og skjulte, som påvirker vår adferd. Denne erkjennelsen krever at lærere er bevisst sin egen rolle som deltagere i kommunikasjon og samhandling. En sirkulær årsaksforklaring vil inkludere våre egne bidrag i et samspill, og et viktig poeng hos Bateson er hvordan vi punkterer et samspill. Ved å stoppe opp og tilføre alternative måter å forstå hendelser på, kan læreren bidra til at aktørene oppnår en annen forståelse av samspillet og kommer seg videre i prosessen (Bateson, 1972).

Informantene tenker at det å kunne forstå sine egne reaksjoner, og ta andres perspektiv, kan gjøre læreren bedre i stand til å tone seg inn på elevene. En av informantene beskriver dette som en teft. En evne hos læreren, som kan bidra til å skape den trygge rammen som skal til for å fremme læring og utvikling.

Ifølge Holen og Waagene uttrykker 40 prosent av lærerne i utdanningsforbundets spørreundersøkelse at de opplever å mangle kunnskap om hvordan de best kan tilrettelegge for elever med psykiske vansker (Holen & Waagene, 2014). Samtidig uttrykker lærere et stort engasjement for denne elevgruppa, og et ønske om å kunne bidra til bedre tilrettelegging for elevene.

Det er mulig å se for seg at dette kanskje illustrerer situasjonen i skolen når det gjelder elever som sliter med psykiske vansker, og hvordan skolen har behov for flere skoleledere og lærere med kompetanse på området. Det er et spørsmål om i hvilken grad skolen er forberedt på å møte behovene til et økende antall elever med psykiske vansker.

6 Oppsummerende refleksjoner

Jeg velger å bruke begrepet refleksjon istedenfor konklusjon i denne oppsummeringen. Materialet i min undersøkelse er forankret innenfor hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsteori, og er ikke egnet for generalisering og bastante konklusjoner. Det tenker jeg heller ikke er hensiktsmessig eller spesielt meningsfullt med utgangspunkt i denne undersøkelsen teoretiske og metodiske grunnlag. Med en forståelse av kompleksiteten i lærerens arbeid slik jeg har beskrevet det i oppgaven, gir det ingen mening å presentere noen form for fasit. Lærere bør inneha både formell kompetanse og praktisk og pedagogisk klokskap, og innenfor et systemteoretisk perspektiv utvikles slik kompetanse gjennom erfaring og samhandling med andre. Jeg håper at denne undersøkelsen kan være et bidrag til at lærere og andre som møter elever med psykiske vansker i videregående skole får et innblikk i kunnskap og erfaringer som kan være til nytte i arbeidet. På den måten kan læreres erfaringer kanskje bidra til skole – og elevmestring for elever med psykiske vansker i videregående skole.

Jeg undersøker hva lærere sier at de gjør i sin praksis, og i arbeidet med å besvare problemstillingen har jeg valgt kvalitativ tilnærming og semistrukturert intervju som metode. Problemstillingen er todelt og er formulert på denne måten:

Hvilke erfaringer har lærere som jobber med tilrettelagt opplæring i møte med elever med psykiske vansker i videregående skole, og hvordan kan disse erfaringene bidra til å fremme skole – og elevmestring for denne elevgruppa?

Elever i videregående skole skal lære det de trenger for å kunne delta i et samfunnsliv. De skal tilegne seg den kompetansen som skal til for å få seg en jobb, en lærlingplass i en bedrift eller opptak til videre studier. Elevene påvirkes av forventninger og krav de har til seg selv, og forventninger og krav som deres nærmeste miljø og samfunnet forøvrig bidrar med. For de fleste norske ungdommer går dette fint, og vi lever i et land med mange muligheter. Likevel viser tall jeg har presentert i denne undersøkelsen at det ser ut til å kunne være en betydelig økning i forekomsten av psykiske vansker blant norske ungdommer.

Psykiske vansker sees i økende grad som en av flere årsaker til at stadig flere unge faller ut av skolen, og derved kan risikere å bli stående helt eller delvis utenfor samfunnsliv

og arbeidsliv (Anvik & Gustavsen, 2012). Det å ikke føle tilhørighet til samfunnets alminnelige og dagligdagse arenaer er dermed en mulig konsekvens av at ungdom ikke fullfører videregående opplæring. En viktig del av skolens arbeid er å bidra til at elevene utvikler evne til å mestre livet, slik det beskrives i læreplanverkets nye overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Formålet med denne undersøkelsen er å se nærmere på kjennetegn ved pedagogisk praksis som kan fremme skole- og elevmestring for elever med psykiske vansker i videregående skole. På spørsmålet om hvilke rammer og tilnærminger lærerne erfarer som meningsfulle i møte med elever med psykiske vansker, fremhever informantene at det å ha mulighet til å prioritere tid sammen med elevene, og mulighet til å være fleksible i skolehverdagen, er viktige forutsetninger. En undervisning som anerkjenner at elever har forskjellige behov, og en skolekultur der lærere er trygge på hverandre og samarbeider godt, kan være med på å skape rom for at elever med psykiske vansker i større grad opplever å mestre skolehverdagens utfordringer. Det kan se ut som at skoler som legger til rette for samarbeid og refleksjon, og som er opptatt av å ha et godt arbeidsmiljø for elever og lærere, kan ha gode forutsetninger for å utvikle tilnærminger som gir elever med psykiske vansker bedre muligheter i sitt skoleprosjekt.

Skolens psykososiale miljø viser seg å kunne være en avgjørende faktor, og kvaliteten på dette kan bidra til i hvilken grad skolen har en helsefremmende eller helsehemmende funksjon. Informantene erfarer at det å jobbe spesifikt med det psykososiale miljøet på skolen er meningsfullt, og med på å gjøre arbeid med skolefag mulig for denne elevgruppa. Læreren spiller en viktig rolle i dette arbeidet, og lærerens relasjonskompetanse og pedagogiske kompetanse kan være avgjørende for i hvilken grad elever med psykiske vansker opplever å mestre skolen.

Skolefravær, skolerelatert stress, forventninger, krav og tverrfaglig samarbeid er faktorer som informantene opplever som utfordrende i møte med elever med psykiske vansker. Informantene mener gjennomgående at prestasjonskrav elevene stiller til seg selv i skolen og på fritiden kan være med på å forsterke psykiske vansker hos elevene. Spesielt fremhever informantene sosiale medier som en arena der mange elever ikke opplever å strekke til. I skolesammenheng konkluderer Sweeting med flere at økt fokus på skoleprestasjoner i det skotske skolesystemet kan ha vært med på å bidra til dårligere psykisk helse hos ungdom, og da særlig blant jenter (Sweeting med flere, 2010). Skolerelatert press kan også i Norge sees på som en mulig risikofaktor, og Sletten og Bakken trekker frem muligheten for at økt fokus på individualisering i samfunnet i kombinasjon med skolerelatert

stress kan bidra til å forsterke psykiske vansker hos ungdom (Sletten & Bakken, 2016). Det er god oversikt over forekomsten av psykiske vansker blant norske ungdommer, men det er behov for mer forskning som kan gi oss kunnskap om hvilke risikofaktorer som spiller inn, og som kan forklare økningen vi ser av psykiske vansker hos ungdom.

Den økologiske modellen representerer et perspektiv som tar for seg hvordan kvaliteten på kontakten mellom individets ulike miljøer kan skape både muligheter og risiko. I overganger til nye systemer er det grunn til å tenke seg at erfaringer og informasjon som lærere og eventuelle behandlere har fra tidligere, kan være viktige bidrag til det videre arbeidet sammen med eleven. Kontakten mellom skole og andre instanser kan tenkes å være avgjørende for i hvilken grad elever med psykiske vansker klarer å komme seg til skolen og fullfører skolegangen sin. Informantenes erfaringer med tverrfaglig samarbeid er sammensatte, men alle informantene er opptatt av at gode rutiner for samarbeid og deling av informasjon mellom aktuelle instanser kan være helt avgjørende for i hvilken grad elever med psykiske vansker opplever skole – og elevmestring.

Lærerens kompetanse, holdninger og verdier i møte med den enkelte elev er ifølge Drugli avgjørende for om læreren kan bidra til at elevene lykkes på skolen (Drugli, 2012). Informantene i min undersøkelse er opptatt av at lærere må møte elevene med anerkjennelse og respekt. Lærerens evne til å samarbeide og at læreren fremstår med ærlighet og tydelighet, er andre eksempler på holdninger og verdier informantene erfarer som spesielt viktige. Det å forstå sin egen rolle i kommunikasjon, og det å forstå sine egne reaksjoner og evne til å ta andres perspektiv, er ferdigheter hos læreren som kan bidra til å fremme utvikling og læring. Dette illustreres av Bateson i beskrivelsen av menneskers adferd som sirkulær kommunikasjon. Lærerens evne til å bringe et utfordrende samspill videre kan være med på å fremme skole – og elevmestring for elevene.

Biesta understreker kompleksiteten i lærerens arbeid, og fremhever hvordan en lærer må være i stand til å vurdere situasjoner fortløpende for å kunne gjøre pedagogisk ønskelige valg (Biesta, 2017). I tillegg til formell kompetanse og kunnskap, handler det om menneskelig og pedagogisk klokskap hos læreren. Til sammen representerer alle disse ferdighetene lærerens personlige egnethet, som kan bidra til å fremme skole – og elevmestring i videregående skole for elever med psykiske vansker.

6.1 Avslutning

I denne oppgaven har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, med semistrukturert intervju som metode. Jeg har valgt å operasjonalisere problemstillingen ved å utarbeide konkrete forskningsspørsmål og en intervjuguide, med det som formål å fremskaffe relevant informasjon fra informantene. Informasjon som gjennom analyseprosessen kan bidra til å besvare problemstillingen.

Jeg har gjennom presentasjon av teori, som utgangspunkt for videre drøfting av funn fra intervjuundersøkelsen, forsøkt å komme frem til beskrivelser av hvordan de fire informantene erfarer sin arbeidshverdag. Mitt ønske har vært å få tak i tanker, handlinger, kunnskap, følelser og opplevelser hos forskningsdeltagerne. Til sammen utgjør dette erfaringer som jeg tenker kan bidra til å si noe om hvordan alle som jobber i videregående skole kan fremme skole – og elevmestring for elever med psykiske vansker. Med kun fire informanter vil undersøkelsens ytre validitet være begrenset. Min forforståelse og erfaring fra egen praksis i skolen har med sikkerhet satt sitt preg på de valg som er gjort. Dette vil naturlig også gjenspeiles i min fortolkning. Å tolke eller forklare noe kan ofte være preget av problemer knyttet til oppfatningen av hvordan ulike fenomener skal forstås. Likevel tenker jeg at min beskrivelse og drøfting av informantenes erfaringer, kan ha verdi for andre lærere og ansatte i skolen. Hvordan lærere tenker, og hva de gjør i sin praksis, kan på den måten bidra til å inspirere andre lærere, og derved fremme skole – og elevmestring for elever med psykiske vansker.

Med utgangspunkt i min forforståelse, valg av forskning og teori og resultatene fra intervjuene, håper jeg at denne undersøkelsen kan bidra til kunnskap som er nyttig for andre som er involvert i arbeidet med elever med psykiske vansker i videregående skole. På den måten kan undersøkelsen bidra til å øke elevenes muligheter til å fullføre skolegangen de har begynt på. Lærere og andre som arbeider i skolen kan utgjøre en forskjell for disse elevene, og kan være viktige ressurser for dem. Skoler og lærere som er bevisst sin pedagogiske praksis i møte med elever som strever med psykiske vansker i videregående skole kan sannsynligvis bidra til at flere av disse elevene opplever å mestre skolen og livet på en bedre måte.

Litteraturliste

- Aldridge, J.M. & McChesney, K. (2018). The relationship between school climate and Adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. Amsterdam: International Journal of Educational Research, Utgave 88, side 121 - 145
- Anvik, C. H., & Gustavsen, A. (2012). Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid. *NF-rapport nr. 13*. Bodø: Nordlandsforskning.
- APA - American Psychiatric Association (2019). *Diagnostic and statistical manual of mental Disorders (DSM-5)*. Hentet 02.01.2019 fra https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- Bakken, A. (2018). Ungdata. Nasjonale resultater 2018
NOVA Rapport 8/18. Oslo: NOVA
- Barnelova (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). Hentet 20.11.2018 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7/KAPITTEL_6#§32
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature*. New York: Bantam books.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: The University og Chicago Press
- Biesta, G.J.J (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*.
Cambridge, Massachusetts: Harvard University press
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*
Oxford: Oxford University Press
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Eriksen, I.M., Sletten, M.A., Bakken, A. & Soest, T.V. (2017).
Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager. *Nova rapport 6/2017*
Oslo: velferdsforskningsinstituttet NOVA
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet. Hentet 20.11.18 fra: <https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10)
Hentet 04.12.2018 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>

- Gilje, N., & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A syntethesis of over 800 meta-analyses relating to Achievement*. New York: Routledge
- Helseregisterloven. (2014). Lov om helseregistere og behandling av helseopplysninger (LOV-2014-06-20-43).
Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2014-06-20-43>
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestaden, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acda Didactica Norge 12(1):36 · April 2018*. Hentet 10.12.19 fra https://www.researchgate.net/publication/324505300_Hva_kjennetegner_forskning_pa_laererrollen_under_Kunnskapsloftet_En_forskningskartlegging_av_studier_av_norske_laerere_laererstuderter_og_laererutdannere
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I Kleven, T.A. (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave, side 179 - 216). Bergen: Fagbokforlaget
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hoffman, B.H., & Siedel, K. (2015). Measuring Teachers' Beliefs: For What Purpose? I H. Fives & M.G.Gill (red.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (s.106 - 126). NewYork: Routledge
- Holen, S., & Waagene, E., (2014). Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere. *NIFU rapport 2014/9*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Holen, S., Waaktaar, T., & Sagatun, Å. (2017). A chance lost in the prevention of school dropout? Teacher-student relationships mediate the effect of mental health problems on noncompletion of upper secondary school. *Scandinavian journal of educational research, 2018 (5), side 735 - 753*
<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306801>
- Imsen, G. (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre skole* nr. 4/2011, s. 18–25.
Hentet 18.03.19 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2011/bedre-skole-4-2011.pdf>
- Klefbeck, j., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og Økologi, problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T.A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I Kleven, T.A. (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave, side 9-24). Bergen: Fagbokforlaget

- Kleven, T.A. (2011). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I Kleven, T.A. (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave, side 85-101). Bergen: Fagbokforlaget
- Kleven, T.A. (2011). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre vsaliditet. I Kleven, T.A. (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave, side 103-119). Bergen: Fagbokforlaget
- Kleven, T.A. (2011). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I Kleven, T.A. (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave, side 123-137). Bergen: Fagbokforlaget
- Kommunenes Sentralforbund. (2016). *Fra utenforskap til inkludering*. Hentet 28.11.2018 fra <http://www.ks.no/globalassets/regionene/ks-vest-norge/vest---felles/fra-utenforskap-til-inkludering.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det Kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of New methods*. Beverly Hills: Sage
- Nes, R.B., Aas, J.C., (2011). Psykisk helse i Norge. Tilstandsrapport med internasjonale Sammenligninger. *Folkehelseinstituttet rapport 2011/2*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt
- NESH, De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (2018). Generelle forskningsetiske Retningslinjer. Hentet 06.01.2019 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2015). Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på. *Utdanningsnytt.no Publisert 21.05.2015*. Hentet 12.02.2019 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/mai/den-kunnskapsbaserte-lareren/>
- Olafson, L., Grandy, C.S. & Owens, M.C. (2015). Qualitative Approaches to Studying Teachers' Beliefs I H. Fives & M.G.Gill (red.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (s. 128 - 148). NewYork: Routledge

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, W., Eriksen I.M. (2019). Hva de snakker om når de snakker om stress. *Norsk sosiologisk tidsskrift 02/2019 (volum 3)* side 101-118
Hentet 25.04.2019 fra: https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2019/02/hva_de_snakker_om_naar_de_snakker_om_stress
- PISA. (2019). *OECD's Programme for International Student Assessment*.
Hentet 20.04.2019 fra: <http://www.oecd.org/pisa/>
- Regjeringen. (2018). Skolens nye «grunnlov» er fastsett.
Hentet 12.12.2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>
- SEED (2004c). *National Dossier on Education and Training in Scotland 2004*.
Hentet 19.02.2019 fra: <http://www.scotland.gov.uk/publications/2004/06/19476/38581>
- Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016). Psykiske helseplager blant ungdom - tidstrender og samfunsmessige forklaringer. *Nova notat 4/2016 . En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA
- Statistisk sentralbyrå. (2018). *Gjennomføring i videregående opplæring*.
Hentet 29.11.2018 fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar>
- Store norske leksikon. (2018). Økologi. Hentet 12.03.2018 fra: <https://snl.no/økologi>
- Store norske leksikon. (2018). Kybernetikk. Hentet 16.03.2018 fra: <https://snl.no/kybernetikk>
- Sweeting, H., West, P., Young, R., & Der, G. (2010). Can we explain increase in young people's psychological distress over time? *Social science & medicine*, 71 (10), 1819 – 1830. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953610006362>
- Tanggaard, L. (red) (2015). *Kvalitative metoder, empiri og teoriutvikling*
Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (3.utg)*
Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Overordnet del av læreplanverket. Hentet 10.12.2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

West, P., & Sweeting, H. (2003). Fifteen, female and stressed: Changing patterns of Psychological distress over time. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 399 – 411. Hentet 18.02.19 fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12635969>

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 9, 192 – 198 Hentet 20.03.19 fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381>.

WHO - World Health organization (2014). *Mental health, a state of well-being*. Hentet 02.01.2019 fra https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

WHO - World Health organization (2018). New WHO guidelines to improve the physical *Health of people with severe mental disorders*. Hentet 06.01.2019 fra https://www.who.int/mental_health/en/

Vedlegg 1

Intervjuguide

Hvilke erfaringer har lærere som jobber med tilrettelagt opplæring i møte med elever med psykiske vansker i videregående skole, og hvordan kan disse erfaringene bidra til å fremme skole – og elevmestring for denne elevgruppa?

Jeg innleder med en kort presentasjon av meg selv og prosjektet. Sier litt om formålet med intervjuundersøkelsen, bruken av opptak, hvordan transkriberingen foregår og at opptakene slettes når det er transkribert. Husk å minne på at vi ikke skal ha med noen personopplysninger som kan identifisere elever eller informanter. Lurer informant på noe rundt intervjuet før vi begynner?

Bakgrunnsopplysninger:

<i>Hovedspørsmål</i>	<i>Tillegg/notater</i>
Kan du fortelle litt om din lærerbakgrunn?	<i>Utdanning, antall år som lærer, skoletyper?</i>
Fortell litt om skolen du jobber på, formelt oppdrag og skoletilbud.	<i>NB! Ikke med detaljer som beliggenhet, navn osv..</i>

Hvilke rammer og tilnærminger erfarer lærere som meningsfulle i møte med elever med psykiske vansker:

Kan du fortelle litt om hvordan din arbeidsdag er organisert og ser ut?	<i>Skolens organisering, arbeidsmåter og fysiske rammer er stikkord for oppfølgingsspørsmål.</i>
Jeg vil gjerne at du beskrive elevgruppa ved denne skolen nærmere. Hva er det som kjennetegner elevene dine og hvilke utfordringer har de?	<i>Timeplaner, samarbeidsmøter, møtestrukturer, faglig oppdatering</i>
Med utgangspunkt i dine erfaringer, hvilke rammer og tilnærminger vil du si er spesielt meningsfulle i møte med elever som sliter med psykiske vansker?	<i>Utfordringer, bakgrunn, diagnoser... Samarbeid mellom lærere og relasjon mellom lærer og elever er et utgangspunkt for spørsmål, om ikke informanten bringer det opp selv... Tilnærming til arbeid med fag, hva trenger elevene for å lære?</i>

Hvilke faktorer erfarer lærere som utfordrende i møte med elever med psykiske vansker?

<p>Kan du si noe om hvilke utfordringer du opplever i ditt arbeid, og hva du tenker det er viktig å være oppmerksom på når man jobber som lærer for denne elevgruppa?</p> <p>Hvilke tanker gjør du deg om disse momentene du trekker frem om utfordringer i skolehverdagen? Har du gjort deg noen erfaringer som du har nytte av i møte med elevene?</p>	<p><i>Ta tak i det informantene forteller om....la det styre oppfølgingsspørsmånel.</i></p> <p><i>Hvordan forholde seg til skolefag, karakterer, dokumentasjon og krav og forventninger?</i></p> <p><i>Kommer informanten inn på temaet tverrfaglig samarbeid og overganger mellom skoler?</i></p>
--	--

Hvilke oppfatninger har lærere om lærerrollen i arbeidet med elever med psykiske vansker? Hvilke holdninger, verdier og kompetanser tenker lærere er viktige for å kunne bidra til skole – og elevmestring for elevene?

<p>Hva tenker du er viktige holdninger og verdier å ha for en lærer som skal møte elever med psykiske vansker?</p> <p>Hvordan kan lærerens holdninger og verdier bidra til at elevene opplever mestring på skolen tenker du?</p> <p>Hva vil du si er viktig kompetanse å ha for en lærer som skal jobbe med elever som strever med psykiske utfordringer?</p>	<p><i>Menneskesyn, læringssyn.....</i></p> <p><i>Hva er gode måter å tenke om elevene på, hva skaper trygghet i skolesituasjonen? Hvilke holdninger og verdier erfarer informanten bidrar til å skape trygghet og gode relasjoner?</i></p> <p><i>Formell/uformell kompetanse</i> <i>Sosial kompetanse</i></p>
---	---

Avslutning:

<p>Har du noen avsluttende kommentarer eller andre ting du tenker er viktig å få frem om temaene vi har snakket om?</p>	<p><i>Kanskje det kommer frem momenter vi ikke har vært inne på? Sitter informanten på andre erfaringer som kan belyse problemstillingen?</i></p>
---	---

Vedlegg 2

Forespørsel om deltagelse i mastergradsprosjekt

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold, og skal snart i gang med å skrive avsluttende masteroppgave. Tema for masteroppgaven er:

Kjennetegn ved pedagogisk praksis som kan bidra til å fremme skole – og elevmestring for elever med psykiske vansker i videregående skole.

Problemstillingen er:

Hvilke erfaringer har lærere som jobber med tilrettelagt opplæring i møte med elever med psykiske vansker, og hvordan kan disse erfaringene bidra til å fremme skole- og elevmestring for denne elevgruppa?

Formålet med denne undersøkelsen er å få vite mer om læreres erfaringer innenfor praksisfeltet. Jeg tar kontakt med deg fordi jeg har behov for å komme i kontakt med fire lærere som har erfaring med tilrettelagt opplæring for elever med psykiske vansker i videregående skole, og som kan tenke seg å være informanter i en slik undersøkelse.

Hva innebærer deltagelse i studien

Jeg sender ut dette skrevet med forespørsel til deg med tillatelse fra rektor ved din skole. Dette er en kvalitativ studie, og jeg skal benytte semistrukturert intervju som metode. Intervjuene skal gjennomføres i november – desember, og vil vare i 45 til 60 minutter. Spørsmålene vil dreie seg om hvilke erfaringer du som lærer har i ditt møte med elever med psykiske vansker. Dine svar skal jeg bruke i det videre arbeidet med analyse og drøfting av problemstillingen. Jeg ønsker å gjøre opptak av intervjuet for å sikre at jeg får med meg viktig informasjon. Opptaket vil bli transkribert for videre analysearbeid, og deretter slettet.

Hva skjer med informasjonen du deler med meg

All informasjon blir behandlet konfidensielt. All informasjon om deg som informant og skolen du jobber på blir anonymisert. Informasjon som kan identifisere elever, deg eller skolen du jobber på skal ikke fremkomme i mitt materiale. Opptaket blir slettet umiddelbart etter at prosjektet er ferdig, også dette skrivet med eventuelt samtykke.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, og heller ikke ønsker at jeg skal bruke noen av opplysningene du har gitt, vil disse bli tatt ut av materialet og slettet. Prosjektet skal være avsluttet innen 15 mai 2019. Dersom du ønsker å delta, eller har spørsmål til undersøkelsen, ta kontakt med: Audun Gillerstedt, leigil@ostfoldfk.no tlf. 95949257

Min veileder ved Høgskolen i Østfold er: Førstelektor ved avdeling for lærerutdanning Dag Sørmo, dag.sormo@hiof.no

Med vennlig hilsen _____

Audun Gillerstedt

Samtykke om deltagelse i undersøkelsen

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen, og er villig til å delta i intervju

Informantens underskrift og dato