



UNIVERSITETET I  
NORDLAND

# MASTEROPPGAVE

**”Jeg bruker å tenke på at jeg klarer det  
jeg bestemmer meg for.”**

**En narrativ studie med tre elever som har  
lyktes i videregående skole med psykiske  
utfordringer.**

**Master i tilpasset opplæring 2015  
ST 313L, 60stp**

Sissel Øien



**Forord**

To år med masterstudiet i Tilpasset Opplæring med fordypning i spesialpedagogikk, nærmer seg slutten. Det har vært en arbeidsom, men også spennende og utviklende tid. Først og fremst har jeg lært mye om det emnet jeg valgte å studere, både gjennom teori og ikke minst gjennom samtale med mine informanter. Å gå inn i en forskerrolle, har medført introspeksjon i egen væremåte som samtalepartner, og arbeid med systematisk analyse har medført større bevissthet om grunnlaget for meningsdannelse, noe som oppleves som personlig utviklende.

Heldigvis har masteroppgaven vært inspirerende og motiverende å arbeide med, for det er den som har bestemt prioriteringene, spesielt det siste året. Derfor er det et visst vemod i å legge den bort, samtidig som jeg gleder meg til ”å få livet mitt tilbake” slik jeg har uttrykt meg disse siste månedene.

Tusen, tusen takk til de tøffe, sterke, flotte jentene som stilte opp som mine informanter! Det var dere som gjorde dette arbeidet meningsfullt. Dere fortalte åpent og ærlig om ei vanskelig tid i deres liv. Også eleven som stilte opp til prøve-intervjuet, delte sine opplevelser med meg, og hjalp meg mye slik at intervjuene i studien ble best mulig!

Min veileder, Jan- Birger Johansen, fortjener takk for tilgjengelighet og god undervisvurdering med tydelige krav, anerkjennelse og oppmuntring. Jeg satte også pris på at vi sammen kunne møte mine første famlende forsøk på formelle krav til vitenskapelig framstilling, med en god porsjon humor, - det ga energi.

Bodø 03.05.15

Sissel Øien

## Sammendrag

Siden 1994 har det vært lovfestet rett til 3 års videregående utdanning for alle i Norge. Det at videregående skole skulle gi rom for alle, har ført til at både pedagogikk og politikk har handlet om å gjøre dette skoletilbudet best mulig for alle. Endringer i både arbeidsliv og samfunn for øvrig, har gjort at vi etter hvert ser på det å skaffe seg en utdanning, gjennom minimum tretten års skolegang, som nødvendig for å få et godt liv i dagens samfunn. Økt etterspørsel av formelle kvalifikasjoner medfører at videregående opplæring er en selvfølgelig etappe for ungdom på vei mot voksenlivet. En stor gruppe av de som faller ut av sin videregående opplæring, oppgir psykiske vansker som den ene, eller en av flere grunner, til at de slutter. Norsk og internasjonal forskning viser at det å ikke fullføre videregående opplæring, kan henge sammen med sosiale konsekvenser senere i livet. Psykiske lidelser er en av Norges største helseutfordringer, og hindrer for mange utdanning og deltakelse i arbeidsmarkedet.

Denne elevgruppen ønsker myndighetene og skoleverket å øke gjennomføringsgraden for. Gjennom mitt arbeid i en sykehuskole har jeg blitt kjent med mange unge voksne som har falt ut av sitt utdanningsløp på grunn av psykiske vansker. Likevel er det slik, at mange unge, som har et eller flere av kjennetegnene som gir en høyere sannsynlighet for frafall, faktisk får gjennomført sin videregående utdanning. Det er interessant hvilke beskyttelsesfaktorer som da er virksomme. Disse som blir, og klarer å fullføre sin utdanning, er den gruppen jeg ønsket å studere nærmere gjennom dette forskningsarbeidet.

Problemstillingen for studien er: Hva trekker elever som lykkes i videregående skole, til tross for identifiserte psykiske vansker, fram som de faktorene som har hjulpet dem til å gjennomføre videregående opplæring?

Prosjektet er en empirisk studie og den metodiske tilnærmingen er kvalitative, semistrukturerte intervjuer som framstilles som narrativer. Disse narrativene blir tolket og analysert ved at teori og begrep blir tilført, som redskap for å tolke, forstå og forklare informantenes utsagn, såkalt ”grounded” teori.

Informantene er tre jenter, to som nylig har avsluttet sin videregående opplæring, og en som nå fullfører sitt siste år i videregående skole. De har hatt sitt skoletilbud ved ulike skoler. Alle har hatt store psykiske utfordringer mens de har vært elever i videregående skole.

Forskningsspørsmålene er, ut fra en sosial-økologisk modell, delt inn i tre hovedområder: Faktorer eller egenskaper hos informanten selv, faktorer ved skoletilbudet og faktorer i informantens miljø utenfor skolen. I tilknytning til disse områdene benyttes nyere psykologisk og pedagogisk forskning og teori, som sier noe om beskyttende faktorer. Denne teorien brukes både som bakgrunn og forberedelse til intervjuene, og for å tolke og forklare funn.

Funn fra studien kan kort oppsummeres ved følgende punkter:

Informantene har i stor grad både de kontekstuelle og individuelle kjennetegn som tradisjonelt hevdes å beskytte mot frafall og sikre gjennomføring av videregående opplæring.

Informantenes fortellinger viser store forskjeller mellom skoler i gjennomføring av tilpasset opplæring.

Samtidig viser informantenes fortellinger stor kreativitet, fleksibilitet og gode tilnæringsmåter fra lærer, lærerkollegier og skoler for å komme disse elevene i møte på en god måte.

For alle tre informantene ser mestringstro, utholdenhet og klare mål ut til å være sterkt medvirkende faktorer til å lykkes.

Det kan se ut som skolene har uutnyttede muligheter ved å arbeide mer aktivt med å forbedre elevenes læringsstrategier, evner til å sette mål, styrke den sosiale kompetansen og iverksette koordinerte tiltak i samarbeid med eleven selv, helsevesen og skole.

## Summary

Since 1994 every youth in Norway have the right to three years high school. The fact that high school should give room for everyone, made both pedagogy and politics dealing with making this the best possible schooling for all. Large changes in both employment sector and society, have made it a necessity with at least thirteen years of education to get a good life in society today. Increased demand of formal qualifications means that secondary education is a course leg for youth heading towards adulthood. A large group of those who fall out of their secondary education, provide psychological difficulties as the one, or one of several reasons, why they stop. Norwegian and international research shows that not complete secondary education, may be linked to social consequences later in life. Mental disorders are one of the biggest health challenges, and prevents too many, education and labor market participation. Both political level and the school system want to increase the completion rate for this student group.

Through my profession as teacher in a hospital school I have become familiar with many young adults who have dropped out of their education, because of psychological problems. Yet it is so, that many young people who have one or more of the characteristics that give a higher probability of dropping out, actually get their high school education completed. Which protection factors then active, is interesting. These pupils, staying, and manage to complete their education, is the group I wanted to study further through this research.

The problem of the study is: What does students that succeed in high school, despite identified psychological difficulties, see as the factors that have helped them to complete high school education?

The project is an empirical study and the methodological approach is qualitative, semi-structured interviews which are presented as narratives. These narratives are interpreted and analyzed by theory, and concepts are applied, as a tool to interpret, understand and explain the informants' statements, so called "grounded" theory. The informants are three girls, two who have recently completed their secondary education, and one who now is completing her final year in high school. They have had their education at various schools. Everyone has had major mental challenges while being high school students.

Research questions are, from a social-ecological model, divided into three main areas: Factors or characteristics of the informant herself, factors of schooling and factors in the informant's

environment outside school. Adjacent to these areas the study makes use of newer psychological and educational research and theory, which says something about protective factors. These have been used both as preparation for interviews, and to interpret and explain findings.

Findings from the study can be summarized by the following points:

Informants have both contextual and individual characteristics that have traditionally been claimed to protect against dropouts and ensure the implementation of high school education.

The interviewees' narratives show significant differences between schools in the implementation of customized training.

At the same time the informants' stories shows great creativity, flexibility and good approaches from the teacher, teaching staff and schools to meet these students needs.

For all three informants, self-efficacy, perseverance and having goals seem to be major contributing factors to succeed.

It may look like schools have untapped opportunities by working more actively to improve student learning, abilities to set goals, enhancing social skills. There is also space for improvement in implement coordinated actions in collaboration with pupils, healthcare and schools.

## Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn og temavalg .....	9
1.2 Problemstilling .....	10
1.3 Formålet med oppgaven .....	12
1.4 Begrepsavklaringer.....	13
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	14
Kapittel 2: Teoretisk bakgrunn.....	16
2.1 Aktuell situasjon.....	16
2.2 Tilpasset opplæring .....	18
2.3 Suksessfaktorer.....	21
2.3.1 Læringsmiljøet og lærerens rolle.....	22
2.3.2 Faktorer utenfor skolen. ....	23
2.3.3 Eleven selv .....	25
Kapittel 3: Vitenskapsteoretisk forankring og metode.....	30
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	30
3.2 Design.....	32
3.3 Metode.....	33
3.3.1 Utvelgelse av informanter .....	33
3.3.2 Introduksjonsbrevet .....	35
3.3.3 Intervjuforberedelser .....	36
3.3.4 Intervjuguiden .....	38
3.3.5 Analyse og tolkning .....	40
3.3.6 Etske overveielser .....	42
3.3.7 Forskningsprosjektets troverdighet .....	43
Kapittel 4 Narrativene .....	46
4.1 Lisas historie .....	46

4.2 Lindas historie .....	53
4.3 Maries historie.....	63
Kapittel 5 Tolkning og analyse av narrativene.....	75
5.1 Narrativet: et felles prosjekt mellom informant og forsker .....	75
5.2. Faktorer utenfor skolen .....	76
5.1.1 Foreldre .....	76
5.1.2 Hjelpeapparat .....	78
5.1.3 Vennenettverk .....	80
5.2 Egenskaper hos eleven .....	82
5.2.1 Motivasjon og målsetting .....	82
5.2.2 Indre eller ytre kontrollplassering .....	84
5.2.3 Sosial kompetanse .....	87
5.3 Forhold ved skoletilbudet.....	90
5.3.1 Relasjon mellom lærer og elev .....	90
5.3.2 Læringsmiljøet .....	93
5.4 Oppsummering .....	97
6. Konklusjoner og avsluttende kommentarer.....	99
Litteraturliste .....	102
Vedlegg .....	106
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolene.....	106
Vedlegg 2: Introduksjonsbrev .....	109
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	110



## Kapittel 1: Innledning

I 1739 fikk Norge de første skolelovene, og fram gjennom historien ble plikt og rett til skolegang stadig utvidet. Fra 1969 var det 9 års skoleplikt, og et tilbud om videregående skole, som ikke hadde plass til alle. Med Reform 94, i 1994, ble det lovfestet rett til tre års videregående opplæring, og da grunnskolen i 1997 ble utvidet til 10 år var det nå ti års skoleplikt og rett til tre år videre opplæring. Like lenge som skolen har eksistert, har den produsert både vinnere og tapere.

Med den utvidede plikten, og det at videregående skole skulle gi rom for alle, har både pedagogikk og politikk handlet om å gjøre dette skoletilbudet best mulig for alle. Endringer i både arbeidsliv og samfunn for øvrig, har gjort at vi etter hvert ser på det å skaffe seg en utdanning, gjennom minimum tretten års skolegang, som nødvendig for å få et godt liv i dagens samfunn. Økt etterspørsel av formelle kvalifikasjoner medfører at videregående opplæring er en selvfølgelig transportetappe for ungdom på vei mot voksenlivet (Bergsli, 2013). Både norsk og internasjonal forskning viser at ikke fullført videregående opplæring medfører større sannsynlighet for arbeidsledighet, og det å ha lavere inntekt og lavere velstandsøkning gjennom livet. Videre har de som ikke fullfører opplæringen, statistisk dårligere fysisk og psykisk helse, høyere kriminalrater, er mer utsatt for rusmisbruk og er sjeldnere aktive samfunnsborgere (ibid). Disse konsekvensene er derfor store. Også i utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere påpekes det at psykiske lidelser er en av Norges største helseutfordringer målt ved en rekke faktorer som belastninger på barn, sykefraværskostnader, diverse trygdekostnader, sykdomsbyrde og dødelighet. Disse lidelsene hindrer også utdanning og deltakelse i arbeidsmarkedet (Holen & Waagene, 2014 s.19).

Det er likevel slik at mange unge, som har et eller flere av kjennetegnene som gir en høyere sannsynlighet for frafall, faktisk får gjennomført sin videregående utdanning (Kristiansen, 2012). Det blir da interessant å forske på hvilke beskyttelsesfaktorer som da er virksomme.

En stor gruppe av de som faller ut av sin videregående opplæring, oppgir psykiske vansker som den ene, eller en av flere grunner til at de slutter. Det finnes lite norsk forskning som ser på sammenhengen mellom psykisk helse og frafall i videregående opplæring, men Bergsli refererer til en amerikansk litteraturgjennomgang, som argumenterer for at det nå er rikholdig evidens for at dårlig helse i barne- og ungdomstiden er knyttet til høyere risiko for frafall i videregående opplæring (Bergsli, 2013). En studie av frafall i videregående opplæring i

Akershus fant at 42,2 prosent av frafallet skyldes forhold knyttet til psykisk helse og trivsel i skolen. Forskerne peker på at dette er et rimelig nytt funn i forskningen om frafall (Markussen & Seland, 2012). Også Anvik og Gustavsens studie (2012), viser at mer enn halvparten av elevene som avbrøt videregående opplæring, oppgir psykiske helseproblemer til å være årsaken til at de sluttet. Riktignok er dette en studie av forholdet mellom psykisk helse, utdanning og arbeidsliv, men resultatet indikerer at psykisk helse var en stor årsak til frafall, selv om man også kan se frafall som årsak til dårlig helse. Denne elevgruppen ønsker myndighetene og skoleverket å øke gjennomføringsgraden for (Holen & Waagene, 2014). Samtidig er det mange, som er på den andre siden av statistikken. På tross av mange av de kjennetegnene som knyttes til frafall, får de fullført sin videregående opplæring. Dette gjelder også ungdommer med til dels store psykiske utfordringer, utfordringer som medfører omfattende konsekvenser for deres liv. Disse som blir, og klarer å fullføre sin utdanning, er den gruppen jeg ønsker å studere nærmere gjennom dette forskningsarbeidet.

## 1.1 Bakgrunn og temavalg

Min erfaring som lærer strekker seg tilbake til 1982. Først mange år som klasselærer i ungdomsskolen. Siden 1996 har jeg jobbet i Skolen ved Nordlandssykehuset med elever på ungdomstrinnet og i videregående skole, som har vært innlagt ved Nordlandssykehuset på avdeling for barne- og ungdomspsykiatri. De elevene jeg arbeidet med de første årene, hadde lange innleggelsesperioder av ett års varighet. I tillegg til å undervise, var vi med i tverrfaglige team rundt den enkelte elev, og satt også i ansvarsgrupper med andre hjelpeinstanser, foreldre og elevens hjemmeskole. Fra høsten 2012 har jeg, i samme organisasjon, jobbet ved ”Voksenopplæringscenteret”. Her hjelper vi elever til å fullføre en videregående utdanning som de er i gang med, og unge voksne som er falt ut av videregående skole, får skaffet seg studiekompetanse. Våre elever kan være innlagt i voksenpsykiatrien eller de har kontakt med psykiatrien gjennom poliklinisk oppfølging, ofte etter innleggelse. Hjemmelen for vår virksomhet er Opplæringsloven § 13-3a som pålegger fylkeskommunen plikt til å sørge for grunnskoleopplæring, spesialpedagogisk hjelp og videregående opplæring i helseinstitusjoner. I Udir 6-2014: ”Rett til opplæring i barnevern- og helseinstitusjon, og hjemmet ved langvarig sykdom”, utdypes mandatet for vår virksomhet:

(...) Det har i de siste årene vært endringer i spesialisthelsetilbudene til barn og unge. Innleggelsestid er redusert og barn og unge får primært poliklinisk helsehjelp. Retten til opplæring kan også omfatte

dagpasienter og polikliniske pasienter. Dette vil kunne gjelde når pasientens tilknytning til institusjonen kan likestilles med det å være døgnpasient, slik at pasienten av helsemessige årsaker ikke kan motta opplæring innenfor det ordinære opplæringssystemet (Udir 6-2014, punkt 4. s.4)

Hvor dette skjæringspunktet mellom ordinært opplæringstilbud og sykehusundervisning oppstår, er i høy grad avhengig av den ordinære skoles evne og mulighet til tilpasset opplæring.

Jeg har erfart at det brukes store ressurser på denne ungdomsgruppen både i skole, helsetjeneste og hjelpeapparat for øvrig. Det er gjennom lov, forskrifter og etablert praksis lagt til rette for at alle instanser rundt ungdommen skal kunne samarbeide for å få til et godt koordinert tilbud til ungdom som sliter. Likevel ser vi at det rapporterte omfanget av psykiske vansker er økende, frafallet i videregående skole er urovekkende høyt og ”det letes høyt og lavt” etter tiltak som kan gi en bedre utvikling. I det nasjonale differensieringsprosjektet inngikk for eksempel til sammen 1700 tiltak for bedre tilpasset opplæring og forebygging av frafall i årene 1999-2003 (Dale, 2004 s.16). Også prosjektet ”Satsing mot frafall i videregående opplæring” i årene 2003-2006, hadde mål om dokumentasjon og forebygging av frafall, og førte til et mangfold av tiltak som var positive i det forebyggende arbeidet mot frafall (Wollscheid, 2010). Likevel ser vi at frafallet har holdt seg tilnærmet stabilt de siste tjue år (Bergsli, 2013). Både frafall fra videregående skole, og økende forekomst av psykiske vansker hos unge, er tema som er langt framme i offentlig debatt i dag. Forskningsinnsatsen rundt disse tema er stor, og politiske utspill om tiltak som kan føre til bedring, lanseres. Selv om det altså enda er få synlige resultater av dette engasjementet, forventes en økt handlingskompetanse hos skoleverket for å håndtere dette problemkomplekset.

## **1.2 Problemstilling**

Hvilket tema jeg ønsket å studere nærmere gjennom arbeidet med Masteroppgaven var en medvirkende årsak til studievalget. Det er denne gruppen ungdommer jeg har valgt å arbeide med i det daglige, og jeg er opptatt av deres situasjon. Jeg så det også som en unik mulighet til å oppdatere meg selv på ny forskning og litteratur om mitt fagområde.

Hvordan problemstillingen skulle vinkles, hvor informasjonen skulle hentes fra, og hvordan den skulle hentes ut, brukte jeg lenger tid på å finne ut av.

Hvem skulle jeg rette min kikkert mot? Skoleverket og politikerne har kommet opp med et utall av ideer, forsøk og tiltak for å bedre situasjonen. Det er en innholdsrik og god verktøykiste som er tilgjengelig. Også helsevesen og ulike tverrfaglige samarbeidsarenaer rundt ungdommene som sliter, tilbyr ulike tiltak for å støtte og hjelpe. Det var altså mange aktører som kunne bidra som informanter. Hva så med de unge selv? Hva kan de unge som har gjennomført, eller er godt i gang med å gjennomføre videregående utdanning, på tross av psykiske vansker, fortelle? Hva mener de det er som har hjulpet dem? Er det egenskaper ved dem selv, den tilretteleggingen de har fått, signifikante voksne hjemme eller i skolemiljøet, eller et godt sosialt miljø? Eller er det kanskje helt andre ting de vil trekke fram som gode bidrag til at de har lyktes? Det var ungdommenes egne opplevelser av å være i denne situasjonen jeg var mest nysgjerrig på.

I den pedagogiske sammenhengen jeg arbeider, er vi opptatt av at det vi gir fokus og oppmerksomhet, forstørres vi. Det er som når en undersøker et rom med en lommelykt: det som får lyset på seg, er det vi ser og resten blir liggende i mørke. Den danske barne- og ungdomspsykiatrikeren Søren Hertz har satt ord på dette:

Det er et alvorlig problem, hvis et fokus på hva barn feiler, er med på å bremse deres utvikling. Beskrivelsene av psykisk sykdom og handicap gjør det vanskelig å få øye på barnas og de unges uante utviklingsmuligheter (Min oversettelse, Hertz, 2012 s.1).

Det å skaffe seg grundig kjennskap til hva som kan være vanskelig for barnet/ungdommen er en respektfull måte å møte det på, men at problemet er at vi lever i en bekymringskultur. Det er avgjørende å se ved siden av problemet, og få øye på hvilke samspills- og følelsesmessige temaer som holder liv i det. Vekten må legges på det sosiale samspill i de viktige relasjonene i skole, hjemme og i fritiden. Når barn har det vanskelig, kan vi være tilbøyelige til å ta særlig mange hensyn. Det er et tveegget sverd. Vi skal ikke ha urealistiske forventninger, men risikoen er at barna/ungdommene speiler seg i vår tro på begrensede muligheter (Ibid). Dette har konsekvenser også for hvordan vi møter elever med psykiske utfordringer.

Min problemstilling ble derfor som følger:

**Hva trekker elever som lykkes i videregående skole, til tross for identifiserte psykiske vansker, fram som de faktorene som har hjulpet dem til å gjennomføre videregående opplæring?**

Med en sosialøkologisk modell (Overland & Nordahl, 2013) som bakteppe, fører denne problemstillingen videre til følgende forskningsspørsmål:

Hva fremhever informantene selv som de viktigste faktorene?

Er det forhold ved det skoletilbudet de har fått som de trekker frem?

Er det forhold utenfor skolen som de vektlegger som viktige bidrag?

Er det forhold ved dem selv de mener har hatt avgjørende betydning?

Denne problemstillingen og disse forskningsspørsmålene ivaretar i stor grad formålet med prosjektet og vil gi meg ny kunnskap om dette temaet. Samtidig ivaretar denne inndelingen en systemisk tilnærming.

Valget om å ikke fokusere på vanskene, men styrkene, satte også etiske rammer for min forskning. Å forske på mennesker er en interaksjon og et møte i deres liv. Det ble derfor viktig at det å stille opp som informant til denne undersøkelsen, ikke skulle innebære å fordype seg i problemer og vanskeligheter, men heller sette fokus på deres positive ressurser. Så selv om studien skulle handle om unge mennesker med psykiske vansker, som i seg selv er å sette søkelyset på et problem, ønsket jeg ha et positivt fokus på undersøkelsen: Nemlig hva er det som bidrar til gjennomføring av et utdanningsløp, - og gjerne med godt resultat, og hvor henter vi styrken, når verden eller helsa butter i mot?

### **1.3 Formålet med oppgaven**

Ved å studere hva de unge selv mente var gode bidrag til at de fikk gjennomført skolegangen, på tross av psykiske vansker, ønsket jeg å få større innsikt i hvordan de selv opplevde sin situasjon. Økt kunnskap og innsikt vil kunne gjøre meg til en bedre lærer og veileder overfor mine elever, og også gi meg bedre forutsetninger for å samarbeide med behandlere, kolleger og lærere i den ordinære skolen, om mine elever. Videre ville de kvalitative intervjuene jeg valgte å gjennomføre, gi meg ny og bredere erfaring i samtale med enkeltelever for å få tak i deres egne opplevelser og forståelse av sin situasjon, noe som også ville komme direkte til nytte i mitt arbeid.

I tillegg til å øke egen kompetanse, og gjennom det forbedre egen praksis, håpet jeg at mine informanternes fortellinger også kan være nyttig for andre å få del i.

Med opplæringsloven og planverket som rammer for skolens virksomhet, og med min elevgruppe i tankene, har vi et ansvar og en sterk forpliktelse til å møte også de som sliter med ulike psykiske vansker, med et skoletilbud som gjør at de får oppleve gleden ved mestring, og får tatt i bruk sine evner og anlegg i det som, også for dem, oppleves som et godt læringsmiljø. Vi kan ikke slå oss til ro med at så mange ikke får et opplæringstilbud de kan nyttiggjøre seg, noe som gjør at sjansen for at de blir stående varig utenfor arbeidslivet, øker dramatisk.

#### 1.4 Begrepsavklaringer

Når jeg i problemstillingen sier ”elever som har lyktes i videregående skole til tross for identifiserte psykiske vansker”, definerer jeg dette utvalget ved å si at lærer, rådgiver, helsesøster eller andre ansatte i skolen, ville gjenkjenne aktuelle deltakere til min undersøkelse ut fra denne beskrivelsen. Den er åpen for tolkningsmuligheter, men nettopp det at det handler om opplevde psykiske vansker, gjør at jeg ikke ønsket å avgrense målgruppen nærmere i utgangspunktet. Om eleven som stiller opp i min undersøkelse kjenner seg igjen i en slik beskrivelse, skulle de få ta stilling til selv i intervjuet.

I problemstillingen sier jeg *har* lyktes. Jeg begrenset det da til å gjelde elever som fullfører siste året på videregående skole denne våren, eller som var ferdige for ett til to år siden. På den måten sikret jeg meg også at informantene var over 18 år, og derved myndig til å delta uten at foreldre skulle kontaktes. Fokus i problemstillingen er møtet mellom skolen og eleven, og jeg valgte derfor å holde eventuell lærlingetid utenfor, selv om det er en del av fullført videregående utdanning. Dette fordi praksis i bedrift representerer en så annerledes arena.

”Å lykkes” er et relativt begrep. For de fleste vil det nok handle om opplevelsen av å ha oppfylt egne eller andres forventninger, eller om å ha nådd mål man har satt. Det er vanskelig å finne noen uttømmende forklaring til ordet, men som synonym kan det listes opp: å falle heldig ut, flaske seg, gå i oppfyllelse, klaffe, krones med hell, føre frem og flere. (Hentet fra <http://www.ordetbetyr.com/synonym/lykkes>). Hvordan informantene tenkte om det de hadde gjort i videregående skole, skulle være mest mulig åpent for dem selv å beskrive, og da er det greit å bruke et begrep som de kan legge sin egen betydning i. Begrepet rommer at noe har gått bra, uten å si noe verken om graden, eller om det er selvforskyldt eller ikke.

Go Campus, et prosjekt i regi av Rådet for psykisk helse, som min arbeidsplass deltar i, bruker begrepet ”identifiserte psykiske vansker” for å definere sin målgruppe. Prosjektet handler om å lette overgangen til høyere studier for elever med utfordringer med psykisk helse (Rådet for psykisk helse, Se litteraturliste). I studien ”Ikke slipp meg” (Anvik & Gustavsén, 2012) bruker de begrepet psykiske helseproblemer uten å definere begrepet nærmere. Dette gjorde de, fordi de ønsket å fange opp hva psykisk helse innebærer og oppleves som av unge selv. Også i utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til lærere, skoleledere og skoleeiere om temaet psykisk helse i skolen (Holen & Waagene, 2014), har de valgt å bruke begrepene ”psykiske problemer” eller ”psykiske vansker”, nettopp for å romme ulike grader av psykisk uhelse. De definerer det som ”tilstander som er plagsomme for den enkelte og i ulik grad går ut over normal fungering og læring” (Ibid s 11).

Også i denne studien var det vesentlig å bruke et begrep som er dekkende for opplevelsen av å ha psykiske utfordringer. Det gjøres ved å bruke begrepet ”identifiserte psykiske vansker” i problemstillingen. Da handler det ikke om diagnoser eller andre strengt avgrensede kriterier, men om egen opplevelse, og at man på en eller annen måte manøvrerer i livet ut fra aksepten av at dette er noe man har med seg, og som på noen vis får konsekvenser. Konsekvensene kan være at man har fått tilrettelegging i skole, at man har, eller har hatt, kontakt med et behandlingssystem, at man har en diagnose, at man går på medisiner, eller at man har kontaktet lærer, rådgiver eller helsesøster på grunn av slike vansker.

Når jeg i problemstillingen sier ”gjennomføre videregående skole” er det ut fra en forståelse av at målet for den enkelte kan være så forskjellig. For noen er målet å komme seg gjennom, å stå, andre har større ambisjoner om hva de skal oppnå resultatmessig. Følelsen av å lykkes/ bli ferdig kan likevel i begge tilfeller være tilstede. Jeg unnlot med vilje også å legge noen føringer for om dette skjedde på normert tid eller ikke.

## **1.5 Oppbygging av oppgaven**

I kapittel 1 er det med noe om egen yrkesbakgrunn, da det er relevant for det valgte tema, og i rollen som medskaper av narrative. Videre begrunnes hvorfor dette ble valgt av tema for en Mastergradoppgave. Deretter gjøres det rede for problemstilling og forskningsspørsmål, samt at de begrepene som brukes i selve problemstillingen, avgrenses.

Kapittel 2 går nærmere inn på hva som gjør dette temaet til en aktuell problemstilling, og her blir det presentert teori som har betydning for mine forskningsspørsmål. Dette er teori som belyser lærerens rolle, læringsmiljøets betydning, faktorer i elevens sosiale miljø og egenskaper hos den enkelte. Det er de faktorene som vil kunne bidra positivt til ungdommens gjennomføring av videregående opplæring jeg konsentrerer meg om. Disse er de som i dag ofte betegnes som resiliens, nærmest det motsatte av sårbarhet, for påkjenninger og utfordringer. Litteraturgjennomgangen er sentral i forhold til utarbeidelsen av intervjuguiden, og i analyse- og tolkningsdelen.

Vitenskapsteoretisk forankring og metodevalg, og begrunnelser for disse, blir beskrevet i kapittel 3. Her vil også de etiske vurderinger knyttet til prosjektet bli behandlet.

Siden metodevalget innebærer å få fram informantenes egne opplevelser og fortellinger, gir kapittel 4 plass til et sammenhengende referat fra hvert av intervjuene, før kapittel 5 går inn på forskningsfunn og de tolkninger og uthevninger jeg, med min bakgrunnsforståelse, har gjort av deres historier. Her vil funnene også bli drøftet opp mot teorien.

I kapittel 6 følger så en oppsummering av hovedfunnene. Siden rammen for dette forskningsarbeidet er begrenset, vil jeg også, ut fra funn i dette prosjektet, peke på områder som jeg tenker kan være interessant å forske videre på.



## Kapittel 2: Teoretisk bakgrunn

### 2.1 Aktuell situasjon

På landsbasis opererer man med at omtrent 3 av 10 elever ikke fullfører videregående utdanning. Dette tallet har holdt seg stabilt over tid (Bergsli, 2013). Når man overskuer de konsekvenser dette har, både for den enkelte og samfunnet, har det ført til et kraftig fokus på problemet, både nasjonalt og i det enkelte fylke. Dette fokuset kommer til syne både gjennom forskningsinnsats, politiske føringer og igangsatte tiltak.

Overland og Nordahl peker i sin bok ”Rett og plikt til opplæring: om fravær og deltakelse i skolen” (2013, s.142) på fire forhold som de mener forklarer variasjonen i frafall og kompetanseoppnåelse:

- Ulik sosial bakgrunn
- Tidligere skoleprestasjoner
- Faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen
- Den konteksten utdanningen foregår innenfor

Selv om de ikke her peker på spesifikke forhold ved eleven selv, som psykiske vansker, er dette viktig, og en faktor som absolutt kan tas inn, når man ser på kompetanseoppnåelse og faren for frafall (Vander, Weiss, Saldanha, Cheney & Cohe, 2003, Markussen & Seland, 2012, Sikveland, 2013, Bergsli, 2013, Holen & Waagene, 2014).

Anvik og Gustavsen gjennomførte i 2012 en undersøkelse blant unge, opptil 30 år, som de kom i kontakt med gjennom NAV og Mental Helse, om psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid: Ikke slipp meg! NF-rapport nr. 13/2012 (2012). Der slår de fast at psykiske helseproblemer i økende grad ses som årsak til at stadig flere unge faller ut av skolen, og blir stående helt eller delvis utenfor arbeidslivet. Mer enn halvparten av unge mellom 20-39 år som har uførestatus oppgir å ha psykiske helseproblemer (ibid s.8).

I 2010 ble det registrert at 69 % av unge gjennomfører videregående opplæring i løpet av 5 år, hvilket betyr at nesten en av tre unge enten velger å ikke begynne på videregående skole, eller begynner og slutter. (Folkehelseinstituttet 2011, referert i Anvik & Gustavsen). Andelen som gjennomfører på 3 år er enda lavere. En stor prosentandel, 69,1%, av disse oppgir psykiske vansker som den ene, eller en av flere årsaker, til at de faller ut av utdanningsløpet.

Folkehelseinstituttet la nylig fram sin folkehelse rapport for 2014. Her skriver de:

Økningen i psykiske plager som er vist gjennom Reseptregisteret og ulike helseundersøkelser kan skyldes ulike feilkilder, slik som synkende deltagelse i helseundersøkelser, økt rapporteringsvillighet om psykiske plager eller at leger i økende grad skriver ut resepter på antidepressiva til unge. Det er imidlertid ikke urimelig at deler av den rapporterte økningen i psykiske plager er reell, og at den økte bruken av antidepressiva blant ungdom gjenspeiler en reell økning i depresjon. (Folkehelseinstituttet, 2014)

I internasjonal litteratur har det siden 1990-tallet vært påvist at psykisk helse har en viktig betydning for frafall. En amerikansk studie fra 2003 anslår at halvparten av de som faller ut av videregående opplæring har en diagnostiserbar psykisk lidelse (Vander et al., 2003). Det samme ser vi etter hvert i Norge. Flertallet av de som avslutter videregående utdanning før de har fullført, oppgir forhold ved skole, og motivasjonsmangel, som årsak til at de slutter på skolen. På andre plass kommer psykiske vansker/lidelser (Markussen & Seland, 2012). Det er likevel sannsynligvis en underreportering av psykiske vansker. Det er lettere å forklare frafallet med dårlige lærere, eller mangel på motivasjon, enn å si at man har vært plaget med angst (Sikveland, 2013).

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), har utgitt en rapport om tiltak mot frafall i videregående opplæring (Wollscheid, 2010). Denne rapporten er en sammenfatning av forskning, og skal forklare frafall. Den finner at psykisk helse ikke nevnes som en egen faktor: ”Av alle forebyggende satsinger mot frafall de siste ti til femten årene, er ingen rettet direkte mot ungdommenes psykiske helse.” (Referert i Sikveland, 2013 ). Ole Melkevik ved Folkehelseinstituttet, siteres i samme artikkel på at spørsmålet om psykisk helse glemmes, når det ikke eksplisitt påpekes som en faktor som har betydning for frafall. Dermed er han redd for at unge som sliter psykisk, ikke blir fanget opp i forebyggingen mot frafall. (Ibid s.2).

Dette er heldigvis i ferd med å forandre seg. Utdanningsdirektoratet publiserte våren 2014 en rapport om psykisk helse i skolen, hvor de slår fast at psykiske vansker er en viktig årsak til frafallet i videregående opplæring. Rapporten handler i hovedsak om skolens ønske og vilje til å skaffe seg mer kompetanse på området, samt arbeide forebyggende og støttende (Holen & Waagene, 2014). Folkehelseinstituttet la også fram nye tall denne våren som viser at den psykiske helsen blant 16-24 åringer blir stadig dårligere, med flere som får diagnoser og økende medikamentbruk. Etter hvert som denne kunnskapen får innpass i skoleverket, vil man også tenke tiltak mot frafall, som går til kjernen i dette problemet.

## 2.2 Tilpasset opplæring

Lovverket inneholder en sterk vektlegging av tilpasset opplæring. Videregående utdanning er en rettighet for alle norske ungdommer, og da kan vi ikke slå oss til ro med at vi har en skole hvor det er så mange som ikke finner sin plass. Dette av hensyn til den enkelte, og til det samfunnet vi ønsker oss. Anvik og Gustavsens studie (2012) er en av studiene som viser en klar sammenheng mellom psykisk helse, frafall og uførhet/ utenforskap senere i livet.

Det er derfor sterke nasjonale føringer om å øke andelen elever som fullfører. Det handler ikke om at alle skal ha høyere utdanning, men om at alle skal få ta i bruk evner og anlegg, oppleve en meningsfull tilværelse, være aktivt deltakende i samfunnsliv og ha de samme muligheter. Videre er det en sterk bekymring rundt de store konsekvensene videre i livet, hos mange i den gruppen som droppet ut av videregående opplæring. Som Overland og Nordahl skriver i sin bok ”Rett og plikt til opplæring: Om fravær og deltakelse i skolen”:

Når en så stor del av vårt liv skal tilbringes i skolen, så forplikter det skolen til å levere en opplæring som alle elever vokser på og har nytte av. Lista er lagt høyt, og innebærer at alle barn og unge i prinsippet bør få utnyttet eller realisert hele sitt potensial for læring og utvikling i skolen (ibid s.14).

Det er da også dette som er hjemlet i Opplæringsloven som setter rammene for skolens virksomhet. Her heter det om tilpasset opplæring:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten (§1-3)

Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i Opplæringsloven, og angir overordnede mål for opplæringen. Planverket er en forskrift hjemlet i Loven og dermed et forpliktende styringsdokument. Det hviler en sterk forpliktelse på skoleverket for å gi alle elevene et tilpasset opplæringstilbud:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme. Omsorg og omtanke formidles ikke alene ved leveregler. Læreren må bruke både variasjonene i elevenes anlegg, uensartetheten i klassen og bredden i skolen som en ressurs for alles utvikling og for allsidig utvikling. En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet. Solidariteten må komme til uttrykk både overfor dem som har særlige vansker, og ved overganger mellom trinn og skoleslag. (Læreplanverket generell del, Om tilpasset opplæring s.22)

Tilpasset opplæring har vært et pedagogisk prinsipp i norsk skole allerede siden Normalplanen av 1939 (Dale, 2008). Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2006) understreket spesielt prinsippet om tilpasset tilrettelegging for den enkelte elev, i allefall ble den tolket og forstått slik. Diskusjonen gikk ofte om hva som var spesialundervisning, og hva som kunne tilrettelegges innenfor klassens ramme. Slik ble tilpasset opplæring for det meste et spørsmål om individuelle tilrettelegginger for enkeltelevers problemer. Dette innebærer en smal tilnærming til tilpasset opplæring (Overland & Nordahl, 2013). Denne tilnærmingen fører da til, og antagelig med rette, at lærere savner tid til å drive med tilpasset opplæring i en fra før travel skoledag. Det har også ført til at metoder som gir mulighet for stor individuell tilpassing, står sterkt i dagens skole (Haug, 2010). Dette medfører at elever i stor grad jobber alene, må være selvregulerte i sin læring, og opplever begrenset støtte fra medelever og lærer. Det er dokumentert at skoler som individualiserer undervisningen i stor grad, har svakere læringsutbytte (Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009). I Melding til Stortinget nr 18, Læring og fellesskap (2011a), presiseres det at en slik individrettet forståelse er for snever:

Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (Ibid s.9)

Med en bredere forståelse av tilpasset opplæring, vektlegges i større grad fellesskapet og det kollektive i skolen. Tilpasset opplæring, forstått som en kvalitativ, god opplæring som gir ulike elever det beste læringsutbyttet, er den fortolkningen av kravet om tilpasset opplæring som nå vinner fram. Elever som på forskjellige måter sliter, ser ut til å få et bedre læringsutbytte med en undervisning som tar hensyn til at elevmassen er heterogen, og at elever har ulike behov og forutsetninger, og at fellesskapet i skolen derved blir mer støttende og inkluderende (Overland & Nordahl, 2013). Også for elever med psykiske utfordringer, vil et læringsmiljø som tar høyde for at elever er forskjellige og lærer på ulike måter, være bedre enn et stort behov for individuelle tilrettelegginger. I det longitudinelle forskningsprosjektet "Sårbar menneske- fra ungdomstid til voksenliv", går de så langt som til å spørre om skolen rett og slett fungerer funksjonshemmende gjennom sin utstrakte bruk av segregerende tiltak (Myklebust et al., i Spesialpedagogikk 05, 2013). De har studert elever som startet på videregående utdanning på særskilte vilkår fra 1. klasse og 15 år fram i tid. De beskriver en skole som mer er et sted for undervisning enn for læring, og at organiseringen tar hensyn til

timeplaner og ressurser framfor elevenes behov. Dette fører til mer individuell hjelp utenfor fellesskapets ramme, og i små grupper hvor mulighetene for sosialt samspill er dårligere.

Damsgaard og Eftedal gjennomførte fram til 2014 en studie hvor de intervjuet lærere i grunnskolen og videregående skole om tilpasset opplæring. En av deres konklusjoner ble at slik lærerne i deres studie så det, blir det ofte opp til hver enkelt lærer å finne ut hvordan tilpasset opplæring skal realiseres i "eget" klasserom. (Damsgaard & Eftedal, i Bedre skole 1.2015 s.18). Også utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse (Holen & Waagene, 2014), fant at det forholdt seg slik. De sammenfatter i sine konklusjoner at: "Det er læreres holdninger som har størst betydning for i hvilken grad de tilrettelegger for elevene [med psykiske vansker]. Dette kan tyde på at det i dagens skole er "ildsjelene" blant lærere som bidrar mest, og at det derfor kan være tilfeldig hvordan elever med psykiske vansker blir møtt på skolen" (Ibid s 91). Videre hevdes det i samme rapport at lærernes holdninger nøytraliserer helt eller delvis betydningen av skolens tilrettelegging, opplæring og tverrfaglige samarbeid (Ibid s 85).

I motsetning til denne påstanden, finner andre forskere (Jenssen & Roald, 2015) at i hvor stor grad skolen oppfatter tilpasset opplæring som et felles skoleanliggende, og organisasjonen arbeider med hvordan dette skal prege skolens virksomhet, kan det ha direkte konsekvens for hvordan skolehverdagen blir for den enkelte elev. Skal skolene utnytte sitt handlingsrom for å utvikle tilpasset opplæring, er det avhengig av aktivt kollegasamarbeid, og skolen må kollektivt avgjøre hvor grensene for lærerens autonomi går, og på hvilke områder skolens mer entydige handlinger skal gjelde (ibid s 12). Det krever en aktiv og formende organisasjonskultur.

Tilpasset opplæring vil alltid måtte inneholde både fellesskaps- og individuelle løsninger. Hele den didaktiske prosessen inngår i betegnelsen, så vel som organisasjonsteoretiske perspektiver. En viktig ambisjon for å lykkes med tilpasset opplæring er at elevene lærer å ta ansvar for egen læring. Elevenes kompetanse i å planlegge, velge og sette mål og metakognisjon om egen læring og læringsstrategier er vesentlig (Bunting, 2015). Skolens kultur og kompetanse setter rammene for dette arbeidet.

### 2.3 Suksessfaktorer

Flere av mine kilder etterlyser mer forskning rettet mot de som ikke faller ut av videregående opplæring, men som på tross av at de har mange av kjennetegnene som karakteriserer høyrisikogrupper for å falle ut, likevel blir værende, og klarer å komme seg gjennom (Anvik & Gustavsen, 2012, Kristiansen, 2012). Den kunnskapen en slik forskning vil gi, vil være konstruktive bidrag til hvordan man kan gi en bedre tilpasset opplæring til elever i risikozonen for frafall.

Suksessfaktorene for å lykkes i skolen, på tross av psykiske vansker, vil være beskyttende faktorer. Dette er i dag kjent som resiliens, oversatt til norsk fra engelsk resilience. Resiliens defineres som individets positive tilpasning, eller demonstrasjon av normal utvikling, på tross av risiko og motgang (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Masten & Reed, 2002, I Skre, 2007). Tradisjonelt har man sett på individuelle faktorer som erfaring og egenskaper hos barnet, relasjonelle faktorer som kvaliteten på nære relasjoner og mellommenneskelig samhandling over tid, samt karakteristika ved det sosiale miljøet som viktig for utviklingen av resiliens. I dag vektlegges strukturelle forhold og relasjoner like mye som individuelle egenskaper, og man ser på samhandlingen mellom disse nivåer (Førde, 2014). Oftest brukes begrepet om faktorer som hjelper en å bevare god psykisk helse, men det gir også mening å se på beskyttende faktorer som hjelper en å takle psykiske utfordringer. Store Norske Leksikon oppsummerer greit hva resiliens er:

Resiliens, psykologisk motstandskraft, de faktorer som har sammenheng med at man beholder en psykisk styrke og helse til tross for stress og påkjenninger. Å være resilient vil si at man er robust. Av individuelle trekk står optimisme, god selvfølelse, sosiale evner og at man er kreativ og har interesser, sentralt. Av kontekstuelle forhold står familiens ressurser, nettverk og støttende forhold i skole og nærmiljø sentralt. (Hentet fra <https://snl.no/resiliens>.13.03.15)

Suksessfaktorene kan altså være både individuelle og kontekstuelle, men i stedet for å fokusere på de individuelle eller institusjonelle årsakene, bør gjennomføring eller skoleavbrudd forstås i møtet mellom ungdommen og skolen (Brown & Rodriguez, 2009). Det ivaretas gjennom et systemteoretisk perspektiv. Med et systemteoretisk perspektiv vil en forstå handlinger og atferd som en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ, der både omgivelsene og individet handler og velger og derved påvirker hendelsesens forløp (Overland & Nordahl, 2013 s. 76). De systemene det i denne studien deles inn i, er skolen,

elevens nærmiljø utenfor skolen og eleven selv. Systemene vil være representert gjennom informantenes egne opplevelser av årsaker og sammenhenger.

### 2.3.1 Læringsmiljøet og lærerens rolle

Et av forskningsspørsmålene er om det er forhold ved det skoletilbudet de har fått, som informantene trekker fram som faktorer som har hatt betydning for at de har lyktes. Det vil dreie seg om det læringsmiljø de har møtt og vært en del av. Læringsmiljøet kan defineres som de miljømessige faktorene i skolen som har betydning for elevenes sosiale og faglige læring, samt deres generelle situasjon i skolehverdagen (Karlsdottir & Hybertsen 2013 s.288). Et godt læringsmiljø vil for den enkelte elev være et sted hvor en opplever tilhørighet, meningsfullhet og trivsel. Tilhørigheten til klassen eller fellesskapet er en avgjørende faktor for at læringsmiljøet skal oppleves som godt av den enkelte (Ibid). Dette innbefatter ikke nødvendigvis skolens mål, det er det først og fremst læreren som gjennom sin klasseledelse, må tilføre fellesskapet. Læreren er sentral i alle sammenhenger når det gjelder elevenes læringsmiljø, både direkte og indirekte ved å legge til rette for gode prosesser elevene i mellom.

Å ha venner på skolen motiverer til skolegang. Evne til å etablere og vedlikeholde sosiale kontakter er en ferdighet hos den enkelte elev, men skolen og læreren kan også bidra. Skoler er i ulik grad delaktig i å skape trygge og gode sosiale miljøer for elevene. Det handler også om elever som ikke har det bra, at de blir sett, og at man setter inn tiltak for å bedre deres situasjon.

Læreren må ta styring i klasserommet og fremstå som en trygg voksen, elevene kan stole på (Overland & Nordahl, 2013). En hensiktsmessig klasseledelse bidrar til gode betingelser for både faglig og sosial læring. Overland og Nordahl deler denne inn i tre hovedelementer:

Læreren evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø.

Læreren evne til å etablere og opprettholde arbeidsro.

Læreren evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats (ibid s.118).

De hevder videre at avgjørende ved lærerens ledelse, er relasjonen til elevene, fordi ledelse innebærer en interaksjon med de ledede. Elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer og støtter dem. Elever med et godt forhold til læreren trives bedre på skolen. I

tillegg har en positiv relasjon mellom lærer og elev stor effekt på elevens læringsutbytte. (ibid). Denne positive relasjonen bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elever, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling (Hattie, 2009). Dette er viktig for alle elever, men særlig for elever som sliter med å mestre skolehverdagen, og som derfor står i fare for å gi opp skolegangen.

Forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk, og ansvaret for en god relasjon hviler derfor på læreren. At den gode relasjonen er der, kommer til syne ved at der er gjensidig tillit og respekt mellom lærer og elev. Det å bli sett av læreren handler om at læreren viser interesse og skaffer seg kunnskap om elevenes sosiale, emosjonelle og faglige tilstand. I den forstand er god tilpasset opplæring en tilbakemelding for eleven på at hun er sett og forstått. Alle har behov for anerkjennelse, og elever som på ulikt vis sliter, må bli sett og møtt på sine ressurser og det de mestrer (Hertz, 2011). Relasjonen til eleven vil også preges av relasjonen og det samarbeidet læreren har til foreldrene, som er elevenes viktigste voksne (Overland & Nordahl 2013). Dette vil også være tilfelle i videregående skole for elever som sliter med sin psykiske helse.

Selv om kvaliteten av de relasjonene den enkelte lærer klarer å opparbeide til sine elever blir trukket fram som den faktoren som har størst betydning for læringsmiljøet, læringsutbytte og trivsel, er også skolen som organisasjon med sin kompetanse og kultur viktig. Det er store forskjeller i omfang av fravær og senere frafall, fra skole til skole, noe som peker mot at dette har sammenheng med skolens struktur og organisering. Eirik Jensen og Knut Roald ved Høgskolen i Sogn og Fjordane, er opptatt av hvordan skolen som system møter og håndterer forventningene om tilpasset opplæring. Det er skolens kultur som i sterkeste grad avgjør hvorfor skoler er forskjellige. Dette er rammene for lærernes handlingsrom, og det er også skolen som legger til rette for fellesskapsløsninger, læring og kompetanseoppbygging mellom kolleger (Jenssen & Roald 2015).

### **2.3.2 Faktorer utenfor skolen.**

Forskningsspørsmålene åpner også for å se om det er forhold utenfor skolen og eleven selv, som er med på å avgjøre hvem som klarer seg gjennom skolen på tross av psykiske vansker, og hvem som ikke gjør det.



Psykiske vansker kan ramme alle. Flertallet av barn og unge med psykiske vansker kommer fra ”vanlige” familier, men barn i vanskeligstilte familier og barnevernsbarn er overrepresentert når det kommer til frafall. Det er derfor grunn til å anta at ressurssterke familier tilbyr beskyttende miljøfaktorer som hjelper de unge til å fullføre videregående opplæring, til tross for psykiske vansker. I familier hvor foreldrene har høyere utdanning er det 85-90 prosent som fullfører videregående opplæring, noe som viser at både velferd, kunnskap og holdninger i familien har betydning (Sikveland, 2013). Overland (2007) framhever varme, støttende og utviklingsfremmende relasjoner til minst en av foreldrene, foreldrenes evne til grensesetting og veiledning og foreldrenes evne til å ha oversikt over hvordan barnet har det, som beskyttende faktorer i familien. Fravær av risikofaktorer i familien som dårlig økonomi, rus, vold, psykiske lidelser hos foreldre, vil i seg selv, virke beskyttende. Den høyere graden av fullført videregående opplæring for barn i familier med en bedre sosial posisjon i samfunnet, kan være et uttrykk for at ressurssterke foreldre støtter sine barn bedre ”hjemmefra”. Det kan også være at de i større grad påvirker skolen til å gi deres barn en bedre tilpasset opplæring. På den måten blir skolen ikke bare en reproduzent av sosiale ulikheter, men også en produsent. Kristiansen er opptatt av dette aspektet, og mener denne seleksjonsmekanismen i så fall er særlig synlig i form av et stort frafall fra videregående skole (2012). Debatt i aviser og på sosiale medier denne våren kan tyde på at skoler opplever kravstore foreldre på egne barns vegne, som et problem (Aftenposten debatt, 24. og 25. januar, 2015).

Elevenes nettverk utenfor skolen: søsken, utvidet familie og vennenettverk kan også være med å påvirke elevens holdning til, og motivasjon for skolegang. Positive venner kan ha stor effekt. Ungdom som har en positiv holdning til skole og utdanning, deltar i fritidsaktiviteter og respekterer lover og kulturelle omgangskoder kalles prososiale (Haugen, 2008). Barn og ungdom påvirkes av flere beskyttelsesfaktorer dersom de har venner som er prososiale. For ungdommene vil det for eksempel være positivt å ha venner i skolen, framfor en vennegruppe hvor noen har falt ut av videregående opplæring. Også deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter og andre fritidsinteresser, kan være faktorer som styrker vennsrelasjoner, mestringfølelse og selvbilde hos ungdommen (Ibid).

Helsevesenet har et stort apparat og mange tiltak, rettet mot psykiske vansker hos unge mennesker. Det kan være alt fra lavterskeltilbud som helsesøster, fastlege og medisiner, til oppfølging fra barne- og ungdomspsykiatrien. Denne oppfølgingen kan være kort- eller langvarig og den kan skje poliklinisk eller ved innleggelse. Selve behandlingen kan være en

faktor som bidrar til å hjelpe pasienten til å stå i sine utfordringer, som å mestre skolegangen. Det kan også være at behandlerne aktivt følger opp det opplæringstilbudet eleven har, og kommer med innspill som gjør eleven bedre i stand til klare også skolehverdagen. Behandlingsapparat, PPT og andre kommunale tjenester kan delta i tverrfaglig samarbeid med eleven og skolen, gjennom Ansvarsgruppe og utarbeidelse av Individuell plan.

### 2.3.3 Eleven selv

De senere årene har det vært reist til dels sterk kritikk mot tidligere tiders ensidige fokus på egenskaper hos eleven selv, når det dukket opp problemer i forbindelse med skolegangen, enten dette gjaldt manglende læringsutbytte, atferdsproblemer, eller såkalt skolevegring (Overland & Nordahl, 2013, Bunting, 2015). Man lette, og fant, dysfunksjoner, enten hos eleven eller i elevens familiebakgrunn. Lite spørsmål ble stilt ved det tilbudet skolen stilte opp med. Dette førte til at bruken av spesialundervisning og særskilt tilrettelagte individuelle løsninger ble stadig oftere tatt i bruk. Denne utviklingen var av mange grunner lite ønskelig, og pedagogikken vendte etter hvert blikket mot skolen og den virksomheten som foregikk der og stilte spørsmål ved om ikke den vanlige pedagogikken burde klare å famne mer av de ulikhetene som normalt var tilstede i elevmassen. Tradisjonelt var det altså dysfunksjoner, diagnoser og manglende ferdigheter hos eleven som utløste tiltak (Overland & Nordahl, 2013, Stortingsmelding 18, 2011a). Denne tenkningen har sitt motsvar innenfor psykologien hvor patognese, kartlegging av sykdomstilstander, og behandling av disse var den rådende retningen. Antonovsky, med sin ”Salutogenese”, medførte et endret fokus hos både forskere og i praksis. Et kjernebegrep hos Antonovsky er Sense of Coherence, som på norsk oversettes med ”opplevelse av sammenheng”. Denne koherensen er sammensatt av tre komponenter; at det som skjer er forståelig, håndterbart og meningsfullt. Med et slikt salutogent perspektiv er det altså ressursene og de beskyttende faktorer hos ungdommen som blir beskrevet (Germundsson, 2012).

Overført til pedagogikk, kan man si at man oppnår mer ved å ta i bruk og arbeide med de positive ressursene. Det å finne elevens flytsone, foretrukne læringsstrategier og legge vekt på å gi mestringsopplevelser, er alle metoder som tar i bruk denne teorien. Tilpasset opplæring kan ses på som en sammenfatning av disse retningene for å finne den enkeltes mulighet til i størst mulig grad å få utnyttet sine evner og anlegg. Også overfor de som av ulike grunner sliter i skolen, er det viktig å ha dette mestringsperspektivet.

Grunnlaget for elevenes mulighet til å lykkes i skolen legges tidlig i skoleløpet. Dette kan være både intellektuell kapasitet, andre personlige egenskaper, ressurser i miljøet og resultat av god opplæring. Forskning viser at elevenes læringsutbytte fra grunnskolen er den faktoren som i størst grad forklarer hvorfor elever ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse gjennom videregående opplæring (Frønes & Strømme, 2010). Det at eleven har et solid faglig grunnlag, gode arbeidsvaner og et syn på seg selv som en som lykkes med skolearbeidet, er et godt utgangspunkt for å finne seg til rette på videregående skole. Elevens selvbilde vil være preget av erfaring ved å være en som mestrer og lykkes og det vil påvirke motivasjon og forventning i nye læresituasjoner (Raaheim & Raaheim, 2000). Det vil også være en beskyttende faktor i forhold til at problemene ikke vokser eleven over hodet, dersom hun blir rammet av dårlig psykisk eller fysisk helse, som medfører fravær eller nedsatt arbeidskapasitet.

Selv om elevene i stor grad blir formet gjennom den tidlige skolegangen, nytter det å ta grep også på videregående trinn. Det å hjelpe elever til å bli selvstendige i sitt læringsarbeid og øke deres bevissthet om hvordan de lærer, er også en form for tilpasset opplæring og kan bidra til å unngå forfall (Bunting, 2015). I hvilken grad eleven har gode studievaneer og innsikt i sin egen læringsstil, er derfor både et resultat av tidligere skolegang og den opplæring de har fått i videregående skole. Boka "Læring hos voksne" (Raaheim & Raaheim, 2000) inneholder en interessant beskrivelse av et prosjektarbeid med en gruppe studenter som i første omgang mislyktes med sine studier. Prosjektet som gikk ut på å bedre studentenes kunnskap om gode studievaneer og trening under veiledning i å benytte disse, ga gode resultater. At elevene har nådd dette stadiet i løpet av videregående opplæring, vil derved være en beskyttende faktor i forhold til å klare skolen. Det å ta ansvar for egen læring, som de kalte metoden de jobbet etter, delte de inn i følgende ferdigheter:

Man er sin egen arbeidsgiver, og planlegger sin egen tid.

Man må selv legge opp studiet i forhold til de gitte mål i studieplanen, og lage mål for de ulike delene av sin egen læring.

Man må lære seg de ulike rollene som studiet stiller krav om at man skal mestre.

Man må lære seg å bruke bestemte metoder, kilder og lignende i løsning av oppgaver.

Man må kunne framføre resultatet av eget læringsarbeid, enten muntlig eller skriftlig.

Man må ha innsikt i sin egen læringsstil og kunne samarbeide med andre.

Det siste punktet henviser til elevens eller studentens metakognisjon. Bunting spør i sin artikkel hvordan skolen kan tilpasse sitt møte med ungdommer for at de skal lykkes, når utgangspunktet hos eleven kanskje er slik, at en må kompensere for mangel på indre kontroll av læring, støtte hjemmefra, gode læringserfaringer eller mestringsfølelse. Svaret hun gir, er å lære dem bedre studievaner og utfordre dem til å være metakognitive. Eksempler på metakognisjon kan være å være bevisst på om man forstår eller ikke, kunne bruke strategier for å tilegne seg stoff som byr på vanskeligheter, følge med på egen konsentrasjon og motivasjon, og gjøre noe med forstyrrelser og manglende utholdenhet (Bunting, 2015). At eleven har kunnskap om egen tenkning og kan nyttiggjøre seg denne kunnskapen, vil også kunne være en beskyttende faktor.

Elevens målsettinger og motivasjon for opplæringen er svært viktig. Det har vært vanlig å skille mellom en ytre og en indre motivasjon, hvor den indre motivasjonen regnes for å ha størst iboende kraft. Forhåpninger om gode karakterer, framtidsutsikter med en godt betalt jobb eller å oppfylle foreldrenes eller lærernes ønsker om gode skolerresultater regnes som ytre motivasjon, mens interessen og fasinasjonen for faget, aktiviteten, eller selve det å drive problemløsning, blir regnet for en indre motivasjon (Raaheim & Raaheim, 2000). Self-efficacy er det engelske begrepet for troen eleven har på egne evner, og hvordan dette påvirker deres antagelser om mulige resultater. Elever med høy tiltro til egen mestring ser på utfordringer som noe de kan takle. De med lav tiltro til egen mestring, kan ta i bruk unnvikelsesstrategier (Bunting, 2015). Dette vil ha betydning for ungdommens evne til å stå i utfordrende livssituasjoner, samtidig som de skal være elev.

I dagliglivet ser vi eksempler på at mennesker er forskjellige, og plasserer ansvar for suksesser og fiaskoer enten hos seg selv eller i omgivelsene. Høy indre kontrollplassering gjør at en opplever seg selv som ansvarlig for egen atferd, og i skolesituasjonen derved også opplevelsen av å kunne påvirke egen læring. Det er et godt utgangspunkt. En indre kontrollplassering henger ofte sammen med realistiske målsettinger og høy grad av eget ansvar for å gjennomføre disse målene. Våre egne forventninger om mestring er vesentlige her. Disse er områdespesifikke, og det handler derfor om en forventning om å lykkes i elevrollen, både faglig og sosialt. Bandura (1988, i Raaheim & Raaheim, 2000) knytter utviklingen av vår forventning om å mestre oppgaver til det som kalles ”autentiske mestringsopplevelser”. Bandura hevder videre at man kan bygge opp individers selvoppfatning og øke deres mulighet for autentiske mestringsopplevelser gjennom å hjelpe dem til å formulere realistiske, kortsiktige mål. Det handler om at de oppgaver en blir stilt

overfor, er akkurat så utfordrende at en kan kjenne på en mestringsfølelse når en lykkes. Fordelene for motivasjonen av en indre kontrollplassering, er synlige. Hvis eleven selv har tro på at resultatet avhenger av egne handlinger og valg, vil det være lettere å ta de nødvendige steg for å nå sine mål. Personer med en slik tro vil mer sannsynlig møte motgang og vansker med mer kraft, enn personer som opplever at suksess og nederlag er bestemt av ytre forhold, som flaks eller uflaks, og andre personers hjelp eller mangel på hjelp (Raaheim & Raaheim, 2000).

Andre kilder til høye forventninger om mestring, er ros og anerkjennelse fra lærere, foreldre og klassekamerater, og rollemodeller som lykkes som vi kan identifisere oss med. Ekte ros fra lærere, engasjement fra foreldre og en gruppenorm i jevnaldergruppen som er positiv til skole og læring, vil derfor også bidra til tiltro på egne muligheter for å mestre.

Det å ha mål å arbeide mot virker klart motiverende for innsats. Langsiktige mål om et godt sluttresultat, mulighet for å kunne velge studier etterpå, forhåpning om en godt lønnet jobb og andre framtidsmål er noe å arbeide for og strekke seg mot. Evnen til å sette kortsiktige mål er enda mer direkte knyttet opp mot motivasjon for læring (Raaheim & Raaheim, 2000, Dale, Wærness & Lindvig, 2005). Selvregulert læring handler om de mål den lærende setter seg. En viktig kilde til elevenes forventninger om framtidig mestring i skolefag, er avhengig av autentiske mestringserfaringer (Dale et al., 2005). Bandura hevder at disse mestringserfaringene er avhengige av at eleven har lært, eller får hjelp til å sette realistiske, kortsiktige mål (Raaheim & Raaheim 2000). Dale et al. (2005) påpeker hvordan skolen må lære elevene å forbedre sine læringsstrategier gjennom å øves opp i å sette mål, velge arbeidsmåter og delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av eget arbeid. De trekker fram elevsamtalen som et viktig redskap i dette arbeidet.

For å trives og kunne konsentrere seg om læringsarbeidet, må også elevens sosiale ferdigheter være på plass. Disse vil være synlig i elevens deltakelse i fellesskap og gjennom samarbeid med lærere og medelever. Den rollen eleven selv inntar, og den relasjon hun har til medelever og lærere, vil være preget av elevens sosiale kompetanse. Denne sosiale kompetansen deler vi inn i fem dimensjoner (Utdanningsdirektoratet 2012).

*Empati* handler om å kunne forstå og vise respekt for andres følelser og synspunkt. Denne dimensjonen er vesentlig for å kunne etablere vennskap og inngå nære relasjoner til andre. Det å ha et nettverk rundt seg er viktig på alle arenaer. *Samarbeid* innebærer å dele med andre, hjelpe andre og se at vi er gjensidig avhengig av hverandre. Det å kunne følge regler og

beskjeder er en viktig del av det å kunne samarbeide. For elever som har behov for individuell tilrettelegging vil behovet for å kunne samarbeide være større. *Selvhevdelse* dreier seg om å kunne be om hjelp, stå for noe selv og reagere på andres handlinger på en adekvat måte.

Psykiske vansker er ennå et tabubelagt tema for mange, og for elever som har slike utfordringer er det en høyere terskel for å be om forståelse og nødvendig hjelp. Denne ferdigheten er derfor sentral for disse elevene. *Selvkontroll* innebærer å kunne vente på tur, være kompromissorientert og reagere på utfordrende situasjoner med en formålstjenlig atferd. Bevissthet om egne følelser og evne til å forstå seg selv, altså elevens metakognisjon, er her viktig. *Ansvarighet* handler om å utføre oppgaver og vise respekt for egne og andres eiendeler og oppgaver. Ansvar for egen læring og å ta ansvar for sin egen situasjon når man strever med ting som gjør skolegangen utfordrende, er en del av det. Ansvarlighet handler også om evnen til å kommunisere med voksne.

Oppsummert kan en si at de beskyttende faktorer en kan forvente er til stede hos en elev som lykkes i skolen er knyttet til elevens selvbilde. Selvbilde er hvordan personen oppfatter seg selv. Et menneskes selvbilde vil være ofte være sammensatt av tre faktorer: det reelle selvbildet, det ideelle selvbildet og hvordan en erfarer eller tror at andre oppfatter en som person (Kalsdottir & Lysø, 2013). Eleven som lykkes, har tillit til sine egne evner til å mestre, har realistiske målsettinger og gode læringsstrategier som gjør at dette selvbildet blir bekreftet, og får ny motivasjon gjennom autentiske mestringsopplevelser, og hun er en deltaker i fellesskapet.

## **Kapittel 3: Vitenskapsteoretisk forankring og metode**

### **3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted**

Det er ulikt vitenskapelig ståsted både blant forskere og formidlere innenfor den pedagogiske tradisjonen. Det stiller krav om at man gjør rede for eget ståsted, da egne holdninger kan påvirke både valg av tema, hvilke datakilder som brukes, hvordan de brukes og de avveininger man gjør om tolkningsmuligheter. ( Forskningsetiske komiteer, 2010) Det vitenskapsteoretiske ståsted har betydning for hvor ens egen motivasjon og beste ressurser for å drive forskning ligger. Uansett hvordan en velger å ”gripe det an”, vil egne holdninger og preferanser prege arbeidet. Et godt utgangspunkt var derfor å analysere eget ståsted for å vite hva man gikk inn i dette arbeidet med.

Fra et ønske om å framskaffe ny kunnskap om elever med psykiske utfordrings tilbud og muligheter i videregående opplæring, til tanker omkring hva slags informasjon det ville være interessant å hente ut, ble valget om at det var feltet, virkeligheten, jeg ville studere, tatt. Prosjektet ble derved en empirisk studie. En empirisk studie beskrives ved at forskeren gjennom innsamling av data i den virkelige verden, får kunnskap som belyser temaet eller fenomenet man skal studere (Befring, 2007). En empirisk studie kan være mer eller mindre forankret i teori: I ”grounded” teori brukes teorien til å forstå og forklare egne data gjennom kategorier som er forankret i informantenes egen livsverden. Studier som bygges opp på denne måten tilføres teori og begrep utenfra, som redskap til å tolke, forstå og forklare data som informantene selv ikke har sett (Kvalsund & Myklebust 2013). Ved å sette meg inn i, og studere teori om de tema jeg ville belyse, åpnet jeg opp for å gå til feltet med en større og bredere nysgjerrighet enn den som framkom fra min egen erfaring.

Når dette valget var tatt, var det fortsatt mange veier å gå: Innsamlingen av data kunne foregå ved spørreskjema, observasjon, intervju og med fokus på mange ulike aktører. Det ble etter hvert klart at det var elevenes egne opplevelser og fortellinger jeg ville ha fatt i. Enkeltelevens beskrivelser av sin skolehistorie, ville gi meg de mest interessante data. På bakgrunn av målet om å komme nært, og få inngående kjennskap til det fenomen som skulle studeres, falt valget på den kvalitative metoden intervju.

Felles for den kvalitative forskningen er at man går nærmere inn på enkelte case, og ikke er så opptatt av sammenligninger, telling og generalisering. Selvfølgelig kan også kvalitative studier omhandle et større antall og gi rom for generalisering, men metodene åpner samtidig

for at man får med seg det genuine, som var målet med denne studien. Casedesignet brukes når det er ett, eller noen få, tilfeller som studeres inngående. Yin (2007, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012) opererer med to analysestrategier, analyse basert på teoretiske antakelser og beskrivende casestudium. Slik forberedelsen til undersøkelsen var, og forskningsspørsmålene ble formulert, var det den første strategien som ble anvendt.

Hvordan man deltar, det vil si metodene, bestemmer hva man ser og lærer. Derfor kan data eller funn ikke ses separat fra metoden. ”Hva etnografen finner ut, henger sammen med hvordan han finner det ut” (Emerson et al., 1995 s. 11, Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago univ., referert i Ryen, 2002). Symbolsk interaksjonisme som begrep knyttes først til Cuff. (Cuff et al., 1992, referert i Ryen, 2002). Innenfor denne retningen er det tradisjon for feltarbeid. Det er sentralt å gripe aktørens eget perspektiv, det vil si den mening personen selv tillegger en hendelse. Betydningen av prosess blir vektlagt; en hendelse kan forstås ved å sette den inn i en sammenheng med hendelser før og etter. Denne retningen er også opptatt av å gi generelle uttalelser om sosialt liv på gruppe- eller individnivå gjennom kvalitative studier av spesielle hendelser, men ikke gjennom variabelanalyse. Også Gudmundsdottir (1997) legger stor vekt på intervjuet som et samspill hvor både førforståelse og reaksjon på den andre, har innvirkning på det som framkommer. Synspunktene fra disse retningene er interessante, og var en del av det tankegodset jeg tok med meg inn i mitt forskningsarbeid. Analyse og tolkning måtte derfor også gå på konteksten hvor opplysningene kom fram.

Fenomenologi handler om å forstå verden gjennom mennesker. Som kvalitativt design betyr det å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. Datainnsamlingen foregår gjerne ved lange dybdeintervjuer. (Christoffersen & Johannessen, 2012). I metodelitteraturen beskrives narrativ metode som et grep for å fange menneskers forståelse av verden, erfaringer og seg selv. Gjennom løst strukturerte eller åpne intervjuer utforsker man sammen med informantene hendelser, sammenhenger, begreper og kategorier (Gudmundsdottir, 1997). Dette ble den metoden jeg ønsket å benytte.

Den narrative metoden er hermeneutisk. Hermeneutikk er vitenskap som bygger på tolkning. Da kommer det inn krav som handler om tolkning og forståelse, og hvordan man kan sikre troverdighet til denne type forskning. Det ble også et spørsmål om hvordan, og i hvilken grad denne forskningen kan generaliseres. Det drøftes i forbindelse med tolkningen av forskningsfunnene.



Mitt arbeid med intervjuene fram til de skrevne tekstene i kapittel 4, bygger på en fenomenologisk framgangsmåte, mens fortolkningene av de beskrevne fenomenene i kapittel 5, forholder seg til hermeneutisk teori.

### 3.2 Design

Design handler om hvordan man legger opp forskningsoppgaven med et vitenskapsteoretisk ståsted, problemstilling, valg av forskningsmetode(r), utvalgsutvelgelse; kort sagt de valg man gjør både på forhånd og underveis.

Det som skisseres i forrige kapittel, utgjør min teoretiske bakgrunn for tilnærming til forskningsdesignet.

Den kvalitative forskningen har muligheter for å trenge dypere inn og gå i dybden av de fenomener man studerer. Man ikke bare oppnår kunnskap, men erkjennelse, ved enkeltteksempler hvis man klarer å gripe og formidle opplevelsen og ikke bare fakta. Eksempelvis vil en skjønnlitterær tekst som gir oss en forståelse av en menneskelig opplevelse, gi en dypere forståelse for sammenhenger. En av mine kilder, Kristiansen (2012), bruker henvisninger til skjønnlitterære beskrivelser for å utdype og eksemplifisere, og for meg gir det en ekstra dimensjon til forståelsen. Dette ledet fram til måten intervjuene/samtalene blir formidlet på i oppgaven. Gudmundsdottir (1997) kaller dette ”å skape mening sammen” (Ibid s.2). Gjennom et samarbeid i forskningsprosessen setter forsker og informant i fellesskap delene sammen til et meningsfullt hele, ved at hver av partene har satt sitt preg på prosessen og produktet. Partene kommer gjennom dialogen fram til en mening begge er enige om (Ibid). Dette ble gjort gjennom dialogen i samtalene og ved at jeg skrev et utkast til intervjuet, som informantene fikk ta stilling til og gi tilbakemelding på. Dette etterarbeidet etter intervjuene skjedde ved mailkorrespondanse. Å forstå det du hører, innebærer å tilføye et bredt spekter av bakgrunnsantagelser, og forskerens egne narrativer kobles til informantens fortelling (Ibid). Det var derfor viktig å la informantene få ta stilling til fortellingen slik den ble presentert av meg. Gjennom å formidle informantenes fortellinger på denne måten, ønsket jeg å få fram dybde og nyanser. Samtidig etterstrebet jeg struktur i min tilnærming til historiene, og fortolket og analyserte på en slik måte at de ikke åpnet for generaliseringer, men heller for å se det unike, og derved skape åpenhet og nysgjerrighet for å se det unike i andre elevers historie.

For å oppsummere: Designet er et fenomenologisk case-design som bygger på kvalitative intervjuer og ønsker å formidle narrativer, som kan fortelle noe om hvorfor noen lykkes i videregående utdanning, på tross av psykiske vansker.

### **3.3 Metode**

”Målet med en intervjustudie er å komme så tett på intervjupersonens opplevelser som mulig.” (Brinkmann & Tangaard, 2012 s. 20). Og som de skriver videre: ”Og i siste instans formulere et tredjepersonsperspektiv skriftlig.” Det betyr at en må være sin egen forforståelse bevisst, og i alle faser av forskningsprosjektet søke måter å gå fram på, som gjør at den ikke kommer i veien for informantens opplevelse og historie.

Dette gjaldt både i innbydelsen til undersøkelsen, utarbeidelsen av spørsmål, utvalg, tilstedeværelsen i intervjuene, og senere i prosessen, i analyse og tolkningsfasen. Som Christoffersen og Johannesen også skriver i sin ”Forskningsmetode for lærerutdanningene” (2012): ”Husk forskeren er en utvelgende aktør, med sin forforståelse!”

For å sikre en best mulig gjengivelse av intervjuene brukte jeg lydopptak. I tillegg til dette ba jeg om informantenes tillatelse til også å bruke videoopptak, med kameraet rettet mot meg. Dette for å få med enda mer av atmosfæren i intervjuene, uten at informantene skulle være nødt til å forholde seg til, og bli preget av, at de ble filmet. Det ville også være en ekstra sikkerhet i forhold til om noe av det tekniske utstyret skulle svikte. Dette fungerte godt, og gjorde at også mine egne bidrag i samtalen kom godt fram, jamfør Gudmundsdottirs (1997) vektlegging av den narrative metode som et felles prosjekt mellom informant og forsker.

#### **3.3.1 Utvelgelse av informanter**

I oppdragsforskning er miljøet man skal velge informanter/respondenter fra gitt. I andre forskningsprosjekter er problemstillingen knyttet til at man vil forske på noe i et bestemt miljø. Min problemstilling dreier seg om noe som er generelt for en aldersgruppe med visse kjennetegn, men ikke knyttet til noe bestemt miljø. Pragmatiske hensyn som mulighet til å få tilgang til feltet for praktisk gjennomføring (Ryen, 2002 s.80), ble derfor avgjørende. Jeg henvendte meg derfor til to videregående skoler i geografisk nærhet, og som jeg senere kommer til, personer jeg kjente.

Christoffersen og Johannessen (2012) skriver om døråpnere og dørvoktere i miljøer hvor man vil inn å undersøke noe. Det kan være tema man ønsker å forske på som oppleves som ømtålig av organisasjonen eller enkeltpersoner, og det kan være egeninteresse som gjør at ”dørvokterne” gir tilgang til bestemte informanter. Det er derfor viktig å vurdere hvem man henvender seg til både formelt og uformelt for å få tilgang til målgruppen og hvordan man henvender seg. Når tilgangen til feltet er der, er det viktig å opprette og ivareta, relasjoner (Ibid).

I boka ”Det kvalitative intervjuet”(2002), beskriver Ryen en måte å skaffe respondenter på som lignet den jeg ville benytte: Bjørn Arnstein Angel henvendte seg til barnevernstjenesten med en bestilling, som de formidlet til klienter som de mente var i målgruppen for undersøkelsen. Disse fikk så den skriftlige invitasjonen til undersøkelsen, og først etter at de hadde takket ja til å være med, fikk forskeren vite hvem han kunne kontakte (ibid s.82). Denne framgangsmåten egner seg godt når det er snakk om taushetsbelagte tema. I utgangspunktet var planen å få kontakt med rådgiver, lærere og helsesøster i videregående skole for å be de hjelpe til med å velge ut aktuelle deltakere. De kunne da gi de aktuelle et informasjonsskriv, og hvis de var interessert, spørre om de kunne formidle kontaktinformasjon videre til meg. Dette viste seg å bli vanskelig. Min problemstilling, med et positivt fokus, hadde jeg håpet det vil være greit å få innpass i skoler for å gjennomføre, og at organisasjonene ville synes det var meningsfullt og interessant å få fram noen elevstemmer som sa noe om sine egne opplevelser av deres skoletilbud. Hvorfor det ble vanskeligere å få innpass enn forutsett, har jeg ikke noe godt svar på. Det kan skyldes for dårlig research om hvor en skulle gå for å finne de riktige ”døråpnerne”, det kan skyldes at det ble lagt for lite energi i dette arbeidet. Det kan også skyldes arbeidspress i skolehverdagen hos de som ble kontaktet, eller det kan skyldes for mye problemorientering, og for liten oppmerksomhet og interesse, for det som faktisk går bra hos de som ble kontaktet.

Før jeg henvendte meg til ansatte i skolen, informerte og skaffet jeg tillatelse fra skolens ledelse. Dette gikk greit på begge skoler jeg henvendte meg til. Jeg fikk tillatelse og en kontaktperson i elevtjenesten jeg skulle henvende meg til. På den ene skolen stoppet det opp her, mens på den andre skolen fikk jeg kontakt med rådgiver som formidlet informasjon videre til aktuelle deltakere. Til sammen fem elever der ble spurt, men bare en av dem responderte positivt på å stille opp til intervju. Denne eleven trakk seg imidlertid før intervjuet ble gjennomført. Jeg endte opp med en informant gjennom en lærer jeg kjente fra før, og to informanter som jeg spurte selv. I ettertid kan jeg se at denne utvelgelsen av informanter

kanskje ble vel så god. Når representanter for skoler skulle hjelpe meg med å velge ut informanter, kunne det fort bli preget av at det var fordi de var klar over at skolen hadde gjort en spesielt god jobb i forhold til disse elevene. Det ville da ha påvirket vektingen mellom faktorer ved skoletilbudet, eleven selv og faktorer utenfor. Den av mine informanter som jeg kom i kontakt med gjennom hennes lærer, ble nok valgt også fordi skolen og læreren mente hun hadde fått god tilpasset undervisning og oppfølging fra skolen. Samtidig var det en vurdering av at hun ville fungere som en god informant på grunn av kommunikative ferdigheter. De to andre informantene henvendte jeg meg til kun ut fra kjennskap til at de hadde gjennomført videregående skole samtidig som de hadde identifiserte psykiske vansker. De ble også spurt fordi de kunne være gode informanter ut fra refleksjonsnivå og kommunikasjonsevner. Det gjør utvalget av informanter til et strategisk utvalg. Med strategisk utvalg menes at en velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Vedlagt ligger informasjonsskriv om prosjektet til skolene og introduksjonsbrevet som kontaktpersonene i skolen ga videre til aktuelle informanter.

Dersom man gjennom en kvalitativ studie ønsker funn som kan generaliseres, er det en gylden regel at forskeren intervjuer nye informanter så lenge det kommer fram ny informasjon. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.38). Det var ikke mitt siktemål, og jeg bestemte meg for at tre til fire dybdeintervjuer, ville kunne gi betydningsfulle fortellinger om elevers erfaringer og samtidig være få nok til en grundig analyse og tolkning. I intervjufasen av prosjektet ble muligheten holdt åpen for at jeg kunne komme til å trenge flere informanter for å få fram gode nok narrativer til å bygge opp studien rundt dem. Det var narrativer jeg ville formidle. Studien har ikke som mål å finne opplevelser og utsagn som egner seg for generalisering. Hver elevs historie er unik.

### **3.3.2 Introduksjonsbrevet**

Alle som er gjenstand for forskning skal behandles med respekt og det innebærer at de må få all informasjon som er nødvendig for å ha en rimelig forståelse av hva forskningsoppgaven går ut på, og hva som er hensikten med forskningen. De har også krav på å få vite hvordan opplysninger og opptak skal brukes og tas vare på, og de skal også vite at de til en hver tid har

rett til å avbryte sin deltakelse. (Forskningsetiske komiteer, 2010). Dette var krav til innhold som måtte med i den informasjonen deltakerne skulle få.

Forskningsetiske komiteer (2010) minner om at informasjonen skal være alderstilpasset (ibid s 17). For å nå den ønskede gruppen, var det viktig at informasjonen ikke ble for detaljert, omfangsrik og vanskelig formulert. Det ble derfor en avveining mellom å gi tilstrekkelig, men ikke for mye, informasjon i introduksjonsbrevet, og så heller være påpasselig med å komme med utdypningene og sikre forståelsen i en tidlig fase av deltakelsen.

Introduksjonsbrevet ble derfor holdt i et språk som var tilpasset mottakergruppen. Det måtte ikke bli for langt, og det burde gå rett på sak. Formålet med studien burde komme klart fram, og det burde også forklare hvorfor akkurat de fikk denne henvendelsen. At det var positivt formulert og vekket nysgjerrighet og interesse var også et poeng. Videre var det viktig å være tydelig på personvern hensyn, og si fra at det var mulig å trekke seg underveis. Når det skulle foregå, og hvilket omfang de måtte regne med, måtte også med. Det formelle ble ivaretatt ved at det var plass for underskrift hvor de samtykket i at rådgiver/lærer/helsesøster ga fra seg nødvendig kontaktinformasjon.

Introduksjonsbrevet finnes som vedlegg (2) til oppgaven.

### **3.3.3 Intervjuforberedelser**

Kvale og Brinkmann (2009) karakteriseres det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Det har dermed mer preg av dialog enn rene spørsmål og svar. Det gir større frihet til å uttrykke seg enn et strukturert spørreskjema tillater, og man får frem kompleksitet og nyanser. Selve intervjuet kan planlegges og gjennomføres fra svært strukturert til svært åpent. Et argument for liten forhåndsstruktur, er at faste opplegg blinder forskeren. Bli det for mye struktur, kan det skje at man ikke slipper til, eller misforstår fenomener som er viktige for respondenten (Ryen, 2010, s.97). Jeg var ute etter elevenes egne tolkninger av sine skoleerfaringer, og et åpent, samtalepreget, semi-strukturert intervju ville være det som ga informantene mulighet til å komme med sine ting, på sin måte, uten å tenke i de kategorier og inndelinger som jeg hadde gjort i planleggingen.

For å øve og få tilbakemelding både på spørsmålsstillinger og hele intervjusituasjonen, inkludert min egen væremåte, ble det gjennomført et prøve-intervju med en av mine elever

som også har en bakgrunn med psykiske vansker, mens hun har vært i videregående skole. Under dette intervjuet ble det gjort både lyd og bildeopptak, men da med kameraet rettet mot meg. Da dette gjaldt en elev som falt ut av videregående opplæring uten å fullføre, og gjenopptok skolegangen som voksen, kunne ikke intervjuguiden brukes i sin helhet, men prøve-intervjuet ga likevel et godt bilde av hvordan intervjuene kunne gjennomføres. Å bruke kamera, i tillegg til opptak av lyd, opplevde både informanten og jeg som lite forstyrrende. Det ga verdifull tilleggsinformasjon, så det ble valgt å bruke det i de påfølgende intervjuene, etter å ha spurt informantene om det var greit for dem.

Stedet som var valgt til gjennomføring av intervjuene fungerte godt. En til en og en halv time var tilstrekkelig, men også lenge nok, å holde en slik konsentrert temafokusert samtale i gang. Noen korrigeringer ble gjort på formuleringer i spørsmålsstillingen, og jeg øvde meg også på å gjøre noen korte oppsummeringer underveis.

Ved å se gjennom videoopptaket, så jeg at jeg kunne gjøre noen forbedringer i min deltakelse i samtalen. I noen spørsmål brukte jeg for mange ord på å stille spørsmålet. Selv om spørsmålene var formulert ikke-ledende i guiden, var det en tendens til at oppfølgingsspørsmålene ble ledende, et tegn på at jeg allerede var i gang med min egen tolkning! Videre så jeg at informantene skulle få mer tid, før oppfølgingsspørsmål eller bekræftelse på noe de hadde sagt, for å gi de tid til å utdype. Det ble også klart at det var bedre å holde noe igjen i forhold til aktiv lytting; nikk og bekræftende ”lyder” ble fort oppfattet som at jeg allerede hadde forstått, og at informanten ikke trengte å si mer. Gudmundsdottir (1997) beskriver dette som at informantene ”(...) mens de snakker, vokter på oss for å oppdage hint om hvordan de skal fortsette. Disse hintene gir vi dem gjennom ordløst kroppsspråk eller gjennom mer uttalte ”hm”er og ”aha” er, som de oppfatter som oppmuntring eller misbilligelse” (Ibid, s.10).

Alt i alt en lærerik opplevelse, som kom til nytte i det videre arbeidet.

Finn Skårderud gjorde erfaringer med intervjuer foretatt via e-post, da han forsket på jenter med spiseforstyrrelser. Hans erfaring var at de utrykte seg bedre om sin livssituasjon over e-post enn i en ansikt-til-ansikt-kommunikasjon. (Referert i Brinkmann & Tangaard, 2012). Det er interessant, spesielt fordi vi ”opp i årene” må være våkne for at de unge har andre kommunikasjonsformer enn oss. Når det er snakk om å få fram deres fortelling, må vi kanskje være villig til å møte dem på deres hjemmebane. For å følge opp intervjuene, og få avklart uklarheter og utdypet temaer, ble det avtalt å sende utskrift av intervjuene på mail til

informantene, slik at vi kunne fortsette dialogen på den måten. To av informantene responderte kort, men positivt, tilbake på mitt nedskrevne intervjureferat, mens den tredje hadde mer hun ønsket å tilføye, og kom med ytterligere refleksjoner i en lang e-post.

Mitt utgangspunkt var at informantenes egen beretning skulle styre intervjuet, og at guiden skulle fungere som en sjekklister over hvilke områder jeg ønsket skulle bli behandlet. Starten og avslutningen av intervjuet, ville jeg styre. Starten skulle være med å etablere tillitsforholdet, og avslutninga skulle sikre at informanten gikk derfra med en god følelse av å ha deltatt.

I tillegg til at selve intervjuet, med spørsmålsstillinger, ble finpusset, ble de andre avgjørelsene om hvordan intervjuet skulle gjennomføres, tatt. Å finne et egnet sted for intervjuene var viktig. Det skulle være passelig formelt og det skulle være uforstyrret. Det skulle også i størst mulig grad oppleves som et sted hvor vi var likeverdige samtalepartnere. Jeg besluttet derfor å gjennomføre intervjuene på elevenes pauserom på min egen arbeidsplass. Dette rommet er ca 15 kvadratmeter, innredet med en sofagrupper i en varm rød farge og to ekstra lenestoler. Vi pusset opp rommet på dugnad i fjor og fikk opp nye gardiner, ei stor klokke og fine bilder på veggene. Både våre elever og de som kommer dit for første gang, gir ofte uttrykk for at det er et koselig rom med en varm atmosfære. Opptaksutstyret plasserte jeg på forhånd. Videokameraet diskret i en pynte-hylle på veggen, rettet mot meg, og lydopptakeren, en liten diktafon, åpent på bordet mellom oss.

Det er respektfullt å gi intervjuobjektene en tidsramme å forholde seg til, og jeg antok at en til en og en halv klokke var passelig tidsramme, og hadde det i tankene når jeg arbeidet med intervjuguiden.

### **3.3.4 Intervjuguiden**

Til selve intervjuet ble det utarbeidet en intervjuguide. Denne skulle ikke følges slavisk, men fungere som en huskeliste, slik at alle tema ble belyst. Intervjuguiden ble derfor utarbeidet med en inndeling etter forskningsspørsmålene. Under hver kategori kom en rekke med oppfølgingsspørsmål, som kunne brukes for å få tak i det som informanten ikke kom inn på av seg selv, i løpet av samtalen.

Dalen (2004, s.31) peker på en del kriterier når spørsmålene i intervjuguiden skal utformes:

Er spørsmålet klart og utvetydig?

Er spørsmålet ledende?

Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?

Berører spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om?

Gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger?

Alle disse avveiningene var nyttig å gi oppmerksomhet i forberedelsene, og også under selve intervjuet. På forhånd tenkte jeg gjennom den begrepsforståelse som kunne forventes hos mine informanter, og formulerte spørsmål ut fra det.

Rekkefølgen i intervjuet inneholdt disse hovedpunktene:

Etter å ha vist dem skolen, og fortalt noe om virksomheten der, fikk jeg de konkrete personopplysningene jeg trengte, og vi gikk gjennom formålet med studien og dette med taushetsplikt og anonymisering, før de fikk se opptakerutstyret, og jeg forhørte meg om det var greit sånn for dem.

Selve intervjuet begynte med et helt åpent spørsmål for å se hva intervjuobjektet valgte å vektlegge først:

Du fikk jo denne invitasjonen fra læreren din, fordi hun syntes du har fått til mye på skolen til tross for at du har hatt dine ting å streve med. Tenker du det samme som henne?

Eller: Du ble spurt om å være med fordi jeg tenker at du har lyktes med den videregående utdanningen din. Syns du det selv også?

Eller: Hva vil du trekke fram som det som er viktigst for at du har gjort det så bra?

Ut fra denne innledningen fulgte jeg opp det informanten selv valgte å starte med. I alle intervjuene var dette nok til å få samtalen i gang, og gi overganger til å komme inn på nye sider. Etter hvert når et tema var uttømt, og der ikke var en naturlig overgang, ble det hentet fram spørsmål fra intervjuguiden for å komme inn på de forskningsspørsmålene som ikke var blitt belyst allerede.

Til avslutning ble de takket for sitt bidrag, og jeg kom med en form for positiv (ekte!) tilbakemelding på det informanten hadde gitt meg. Vi gjorde også en avtale om hvordan neste kontakt skulle bli. Denne foregikk som tidligere sagt pr mail.



Intervjuguiden ligger ved oppgaven som vedlegg (3).

### 3.3.5 Analyse og tolkning

Siden det var informantenes egen fortelling om sine opplevelser, som skulle presenteres, unngikk jeg, med forsett, å gjøre meg for mange tanker om hvordan materialet skulle behandles videre, før jeg gjennomførte intervjuene.

I min framlegging av resultatene fra studien, har jeg valgt to ulike framgangsmåter for presentasjonen, en hovedsakelig fenomenologiske og en hermeneutisk. Fenomenologi og narrativ metode er opptatt av å få tak i, og beskrive den meningen mennesker legger i en opplevelse (Kvale, 2009, Gudmundsdottir, 1997). Med bevissthet om at det er jeg som velger tema og stiller spørsmålene, ut fra min førforståelse, var første fase å skape en skriftlig framstilling av hva informantene uttrykte i intervjuet, og at informanten og jeg kom til enighet om at denne versjonen var dekkende for intervjuet som hadde funnet sted og for det informanten hadde fortalt, og ville fortelle. Denne prosessen startet med transkribering av intervjuene.

Intervjuene ble transkribert i sin helhet. Deretter ble det transkriberte materialet redigert, hvor språket ble tilnærmet bokmål, men hvor informantens egne ordvalg ble beholdt hele veien. Noen deler av intervjuet ble omskrevet til et sammendrag av spørsmål og svar. I denne fasen var jeg svært varsom med å legge til fortolkende observasjoner og gjorde det kun når de ble oppfattet som entydige, eller gjennom oppfølgingsspørsmål fått bekreftet eller avkreftet min forståelse. Eksempelvis: ”Det høres ut som du likte den læreren godt?” Disse skrevne intervjueresymene er i sin helhet med i kapittel 4, da de sikrer at informantens eget narrativ trer tydelig fram. De danner samtidig et tydelig bakgrunnsbilde for drøftingen i kapittel 5. Denne framstillingen av intervjuet fikk informanten lese gjennom og godkjenne. Den vurderingen som ble gjort i forhold til denne framgangsmåten, blir belyst i punkt 3.3.7 om prosjektets troverdighet.

Hermeneutikken er det vitenskapsteoretiske fundament for den kvalitative forskningens vektlegging av forståelse og tolkning. Det sentrale her er at man fortolker et utsagn for å få tak i et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart framkommer i det som blir sagt. Forståelsesprosessen karakteriseres ved at den enkelte del forstås ut fra helheten, og helheten forstås ut fra de enkelte deler. Denne vekselvirkningen mellom helhet og deler for å oppnå en

dypere forståelse, benevnes den hermeneutiske sirkel. Innenfor Grounded Theory- tilnærming er det informantenes utsagn, oppfatninger og perspektiver, som danner utgangspunkt for analysene, hvor tolkningene drøftes opp mot kjent teori, eller brukes til teoriutvikling. Denne utviklingen skjer gjennom en grundig kodingsprosses (Dalen, 2009).

I arbeidet med tolkning og analyse var det transkriberte materialet utgangspunkt for arbeidet. Informantenes utsagn ble kodet med fargekoder etter hvilket, eller hvilke, av forskningsspørsmål de hørte under. Dette kan karakteriseres som en meningskoding eller en begrepskoding (Kvale & Brinkmann, 2010, Dalen, 2009). En egen kategori inneholdt interessante utsagn som i utgangspunktet ikke ble dekket av noen av forskningsspørsmålene. Deretter ble disse kodede utsagn satt inn i et skjema hvor det til det enkelte utsagn, eller grupper av utsagn, i neste kolonne ble lagt til en eller flere tolkningstaser. Den siste kolonnen ble etter hvert fylt ut med forslag på teori som kunne belyse utsagnet og tolkningen av dette. Det ble ikke benyttet dataprogram til denne kodingen, men store ark, blyant og store flater, slik at et størst mulig bilde var synlig samtidig. Hvordan dette ble gjort, vises med et lite utsnitt her:

Marie – Mål og motivasjon		
Utsagn:	Tolkning	Knytte til teori
Linje 6: veldig bestemt meg	Viljestyrke	Utholdenhet
41: ba selv om tilrettelegging	Utholdenhet	Selvregulering
60: veldig sta og perfektjonistisk	Står på for det hun tror er best	Selvhevdelse
110: blitt så mye tvang	Kjenner ikke på indre	Sykdommen tar overhånd –
125: ikke egentlig studieplaner	motivasjon	kompenserer.
219: gjøre ting ordentlig er motivasjonen		

Det transkriberte materialet ble også gjennomgått på leting etter emner som ikke var fulgt godt nok opp, eller begreper eller utsagn som var for utydelige, og som jeg hadde oversett i situasjonen der og da. Tolkningen starter allerede under intervjuet og kommer til syne gjennom valg av oppfølgingsspørsmål, uttrykk for aktiv lytting og i form av det vi forstår og oppfatter av det vi hører (Gudmundsdottir, 1997, Kvale & Brinkmann, 2010). Siste runde gjaldt min egen tilstedeværelse: Punkter hvor min egen førforståelse og assosiasjoner både til teori og andre tema, ble framtrede og styrende. I den forstand er det vesentlig å se hvor forskeren ikke bare er fortolker, men også medskaper i den fortellingen som skapes.

### 3.3.6 Etiske overveielser

Når det er barn og unge som deltar i forskning har de særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og forståelse (Forskningsetiske komiteer, 2010). Dette angår også disse informantene. Selv om den valgte målgruppen vil være over 18 år, er de fortsatt unge.

Psykiske helseproblemer er fortsatt et nokså tabubelagt emne i samfunnet vårt, og de som har slike utfordringer kjenner ofte på skamfølelse, og er redd for å bli stigmatisert. De som opplever psykiske helseproblemer har også ofte opplevd, eller står i, andre vanskelige livssituasjoner. Det vil derfor kunne være sensitive tema som det er ubehagelig å snakke om som kommer opp i samtalen, selv om intervjuene først og fremst skal handle om suksessfaktorer og de gode opplevelsene.

Biografiske eller livshistoriske studier involverer de mest personlige erfaringer, refleksjoner og følelser, og informanten må være trygg på at hun blir ivaretatt i situasjonen, og etterpå (Fossland & Thorsen, 2010). Det stilte krav til metodevalg, behandling av data, og til min egen opptreden. Dette var jeg bevisst på i hele prosessen. Det å skape trygghet og tillit var viktig. Fra første kontakt var det med og bestemte metodevalg. Tekstmelding ble for eksempel sendt på forhånd for å spørre om det passet å ringe, når jeg skulle snakke med informantene. De ble også oppringt og forberedt, før det skriftlige sammendraget ble sendt på mail.

I et livshistorieintervju vil forskeren gjøre etiske vurderinger underveis. For informanten kan det være vanskelig å overskue at en med dette gir fra seg sin historie, og det blir derfor forskerens etiske ansvar å ivareta personens integritet, sensitive grenser og private sfære, spesielt her hvor det dreier seg om unge mennesker med vanskelige erfaringer i sin historie. Slike avveininger ble også gjort i dette intervjumaterialet. Det ble delt informasjon om personen selv, eller nærstående personer, som er valgt utelatt fra materialet her. Informanter ble spurt om, og svarte på spørsmål, som vekket mange følelser, og som derfor ikke ble fulgt opp med nye spørsmål.

Det at intervjuene ble gjennomført på min arbeidsplass, gjorde at det ble naturlig å fortelle noe om den, og om min jobb. Det førte til at informantene visste at ungdom, skolegang og psykiske vansker var det jeg jobbet med til daglig, og ikke noe skambelagt og rart. Denne følelsen av at de plasserte meg i en rolle som en som forstod deres situasjon, var til stede i alle tre intervjuene, og deltakerne fortalte svært åpent og fritt om hvordan de hadde hatt det. Et tillitsforhold og en god atmosfære i intervjusituasjonen gjør at et slikt kvalitativt

forskningsintervju kan være en berikende og positiv opplevelse også for den intervjuede. Den tilbakemeldingen ga deltakerne; *”Det var godt å gå gjennom det som hadde vært”*, som en av dem uttrykte det. En samtale om hva de har lyktes med og hvorfor, kan være med å forsterke følelsen av å lykkes, og det vil sannsynligvis øke den intervjuedes metakognisjon. Også dette formidlet deltakerne etter intervjurunden: *”Da jeg kom hit trodde jeg ikke at jeg kunne være til noen hjelp, men nå ser jeg jo at jeg har mange tanker og oppfatninger om det som har vært. Det var interessant å oppdage.”*.

Særlig når noen åpner seg om noe som er, eller har vært, vanskelig, er det ofte et ubevisst ønske om å få noe tilbake. Det tenkte jeg gjennom før jeg gikk til intervjuene. Det er etisk riktig når man har gått inn for å skape et tillitsforhold mellom seg selv og informanten, at de får en form for tilbakemelding på det de har delt. Det falt naturlig å gi en slik tilbakemelding i avrundingen av intervjusekvensen.

Det var en selvfølge at deltakerne anonymiseres ved at navn, skole, andre personopplysninger ble utelatt eller endret. Deltakerne har fått nye navn, og det har også andre personer som dukker opp i deres fortelling. Hendelser og bakgrunnsopplysninger de ga, blir formidlet på en slik måte at respondentene ikke kan gjenkjennes. Det betyr at en del fakta som skoleslag, hvilket år de fullførte, alder og kjønn på søsken, foreldres yrkestilknytning og lignende er forvrent. Dette gjøres likevel på en slik måte at betydningen ikke blir vesentlig endret. Mor med høyere utdanning, er fortsatt det, men hvilken utdanning blir ikke tatt med, for eksempel. Mitt utgangspunkt før intervjurundene var at det respondentene formidlet til meg skulle behandles på en etisk forsvarlig måte. I hvor stor grad det var en fare for at opplysninger kunne krysskobles slik at noen ble gjenkjent, måtte være bestemmende for om det skulle tas med. Det førte til at enkelte episoder som ble skildret ganske detaljert, ikke ble tatt med i det skrevne intervjuet. Disse kunne også utelates uten at svarene på mine forskningsspørsmål ble endret.

Informantene fikk vite at lyd, bildeopptak og notater fra intervjuene, slettes etter at de er transkribert. At jeg på denne måten påtok meg en taushetsplikt ble skriftliggjort.

### **3.3.7 Forskningsprosjektets troverdighet**

Validitet handler like mye om prosess som resultat. Vurdering av validitet må alltid være til stede i alle faser av arbeidet. Validiteten handler heller ikke bare om metoder som brukes,

men også om forskeren, hvordan hun som person går inn i, opptrer og rapporterer fra dette arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ved å oppdatere meg på teori om temaet og beslektede emner, fikk jeg et bredere grunnlag for arbeidet med studien enn min egen erfaringsbakgrunn. Det ga et faglig fundament.

For å gå inn i forskerrollen og foreta valg om metode, var vitenskaps- og methodedelen av studiet en lærerik prosess. Disse forberedelsene gjorde intervjuene til noe langt mer enn de ville vært, uten en slik metodologisk tilnærming. Framlegg av prosjektskisse og tilbakemeldinger fra medstudenter på mine tanker om prosjektet var også nyttig i denne fasen av arbeidet. Mine valg og ideer ble drøftet med fagmiljøet på min arbeidsplass, noe som ga gode innspill i arbeidet.

Hvordan utvalg av informanter gjøres, er med på å avgjøre forskningsoppgavens troverdighet (ibid). Som jeg redegjorde for i punkt 3.3.1 ble ikke utvalgsutvelgelsen slik jeg hadde forberedt. I etter tid konkluderte jeg med at den måten utvalget nå framkom på, sannsynligvis ble bedre. Dette beskrives i punkt 3.3.1, Utvelgelse av informanter.

Utvalget er lite, tre personer, men for å framstille narrativer ville et større utvalg ha påvirket dybden og kvaliteten på den enkelte fortelling. Siden siktemålet med denne studien var å få fram unike historier, og ikke generalisere ut fra funn, var det ikke behov for et større utvalg. En single-case studie, som kunne ha gått enda dypere inn i materien, vurderte jeg til å være et for sårbart prosjekt, i forhold til relasjon mellom informant og meg, og i forhold til uforutsette hendelser, som forverring av helsetilstand, som kunne inntreffe i løpet av det forholdsvis lange tidsrommet som arbeidet strakk seg over.

Det er bare jenter med i utvalget, og en studie med samme tema med gutter som informanter måtte kanskje innebære andre metodevalg og en annen tilnærming til feltet. Det gjør at de kjønnsforskjellene som er tilstede både i frafallsproblematikken, og i forekomsten av ulike psykiske diagnoser og vansker, ikke blir behandlet i denne studien.

Det at jeg gjennomførte et prøve-intervju, hvor jeg i tillegg til å få prøvd ut intervjuguiden og spørsmålsstillingene, fikk rettet et kritisk blikk på min egen person i intervjusituasjonen, gjorde at jeg kunne gå inn i forskningsintervjuene med en større profesjonalitet.

Metodevalget om å skrive et sammendrag av intervjuene og få dem lest og bekreftet av informantene, gir en trygghet for at jeg har forstått dem riktig, fått med det de mente var

vesentlig, og at personvern er ivaretatt på en for informantene god måte. For meg er dette det som tydeligst sier noe om studiens troverdighet. Også Holter (1996, referert i Fosslund & Thorsen, 2010) sier om kvalitetstesting at den mest direkte pålitelighetsprøven får en ved å forelegge intervjuutskriftene for intervjupersonene til en form for godkjenning (ibid, s.201). Denne godkjenningen innbefatter ikke tolkning og analyse. I følge Kvaale (2007, referert i Fosslund & Thorsen, 2010) kan forskerens forståelse og analyse avvike fra informantens, eller settes inn i en sammenheng som informanten selv ikke har reflektert over. Disse analysene skal ikke forskeren overlate til andre, eller unnlate å gjøre (ibid, s.201). Validiteten av tolkningene og analysene som er gjort, avhenger dermed av belegg i kildematerialet og bruken av teori som denne blir knyttet opp mot.

## Kapittel 4 Narrativene

”Livet er ikke det som hendte, men det du husker og måten det huskes på”.

Gabriel Garcia Marques” ( *I Hundre års ensomhet*, 1967)

Gudmundsdottir (1997) påpeker at forskningsrapporten er narrativer som er sammensatt av observasjonsdata, de historiene informantene forteller, de historiene vi hører og de teoretiske modellene som styrer vår forskning. Gjennom et samarbeid i forskningsprosessen setter forsker og informant i fellesskap delene sammen til et meningsfullt hele. Etter at intervjuene var foretatt, ble de transkribert, ord for ord, og med tilføyelser om nøling, latter, pauser og annet fra situasjonen som utdyper det som blir sagt. Ut fra dette råmanus, ble så intervjuene sammenfattet og skrevet ned, slik de er med her. Her er det intervjuobjektens eget ordforråd og måte å uttrykke seg på som kommer fram. Informantene godkjente denne versjonen i ettertid.

Siden det felles prosjektet ble avsluttet da intervjuene var ferdig nedskrevet og informantene hadde gitt tilbakemelding på dem, er de med i oppgaven slik. Ytterligere analyse og tolkning er da et produkt informantene ikke har vært delaktig i.

### 4.1 Lisas historie

Jeg kom i kontakt med ”Lisa” gjennom hennes kontaktlærer på vg1 og vg2. Han spurte Lisa om hun kunne tenke seg å være med på en slik intervju-undersøkelse om dette temaet, og fikk tillatelse til å gi navn og telefonnummer til meg.

Lisa går nå vg3 på en annen skole enn hun gikk de to første årene. Hun har hatt normal progresjon på skolegangen. Lisa bor hjemme sammen med mor og far, som begge er i jobb. En storebror som er håndverker har flyttet ut. Lisa var innlagt ved en psykiatrisk avdeling både mens hun gikk første og andre året på videregående skole.

Den første henvendelsen til Lisa var en sms hvor jeg presenterte meg og spurte om det passet at jeg ringte henne. Jeg fikk positivt svar, ringte, og fikk ei blid og imøtekommende jente på

telefonen. Hun var litt nølende og usikker på om hun hadde så mye å bidra med, men ville forsøke, og vi avtalte tid og sted for når vi skulle møtes. Jeg forsikret meg også om at hun hadde god tid, da det var vanskelig å si akkurat hvor lang tid vi ville bruke.

Før Lisa skulle komme, sjekket jeg at diktafon og videokamera var oppladet og klar for opptak. Videokameraet var diskret plassert i bokhylla med kamera rettet mot meg. Rommet var ryddig og passelig varmt, og jeg hadde satt fram glass, vann og mineralvann til oss.

Lisa kom presis og jeg viste henne litt av skolen vår, før vi gikk inn på rommet for intervjuet. Der gikk vi gjennom opplysningene om undersøkelsen fra introduksjonsbrevet, og jeg utdypet litt mer hva deltakelsen innebar og hvordan jeg ville bruke intervjuguiden, som jeg hadde liggende ved siden av meg i sofaen. Så startet jeg opptakeren:

*Sa læreren din noe om hva det skulle handle om?*

*Det er om psykiske lidelser.*

*Ja, og det handler om å lykkes med skolen, og det er jo det han har kjent igjen i deg.*

*(liten pause) Ja...ja.*

Jeg spør om hun tenker sånn sjøl også, og etter å ha tenkt seg litt om sier hun, nesten som om det er en ny tanke, at ja, det gjør hun.

Lisa får fortelle hvordan hennes skolegang har vært. Hun velger selv å starte med videregående, og forteller at hun hadde en innleggelse på psykiatrisk avdeling både da hun gikk i første og andre klassen. Før og etter disse innleggelsene har hun hatt behov for poliklinisk oppfølging, og det har også tatt tid fra skolen. I tillegg tappet sykdommen henne for krefter å bruke på skolearbeidet.

Lisa tenker ikke selv at hun hadde hatt noen spesielle problemer før hun begynte på videregående, og hun trivdes i klassen hun kom i, og tenkte at det var rett linjevalg hun hadde gjort. Hun trivdes godt med fagene, særlig programfagene. Nå går hun tredje året, i en ny klasse, med nye lærere.

Jeg spør hva hun tenker selv, er grunnen til at hun har lyktes på tross av disse vanskene?

*Det er jo på grunn av lærerne, egentlig. De har hatt trua, og vært bestemt på at du skal klare dette her, og så har de på en måte sett at når jeg var kommet så godt i gang.*



Jeg nikker.

*Ja, de har sett at jeg har plagdes og kommet med kjempegode løsninger og motivert. Han Lars (kontaktlæreren) kom jo på besøk til meg mens jeg var innlagt. Lærerne jobbet i lag med å lage sånne tverrfaglige opplegg til meg.*

Lisa forteller at lærerne fulgte henne godt opp, både når hun var innlagt og når hun var på skolen. Når hun kjente at det ble for mye, kunne hun si i fra. Hun sier at de så hvordan hun hadde det. ”Veldig godt”, understreker hun.

*Hvis man bare forsøker å snakke med dem, og gjør sånn at de kan forstå litt av situasjonen så. Der jeg går nå har jeg enda ikke klart og åpne meg sånn og ser at det er vanskeligere å forstå situasjonen min.*

Lisa sier at hun egentlig har hatt det slik bestandig at hun har pratet godt med lærerne.

Jeg spør om hun ga skolen noe informasjon da hun begynte, om det hun strevde med. Hun forteller at det gjorde hun da hun startet på det andre året. Da hadde de et møte før hun startet på skolen. Det syntes hun var ganske bra. Men da hun startet på dette tredjeåret tenkte hun at ”jeg skal klare det sånn som de andre uten å si noe til dem”. Men hun går til rådgiveren, og han er ”kjempegjev”.

Bortsett fra på det møtet i andreklassen, snakker hun med lærerne en og en. Hun kan også be om en samtale og det har gått veldig bra, synes hun. Nå som hun er på en ny skole, har hun elevsamtale, eller fagsamtaler som de kaller det, med alle faglærerne. De snakker mest om fag, men hun sier det er en god arena til å ta opp ting, og de spør jo om hvordan de kan tilrettelegge.

Bortsett fra lærerne, er det andre som har støttet deg?, spør jeg.

*Ja, det er jo vennene mine. De har hjulpet meg mye. Sånn som det at de bare er der, på skolen, det er kjempegodt å komme dit og møte de, isteden for å bare være hjemme. Det er bare godt å komme seg på skolen.*

Det var helsesøster på skolen hvor hun gikk, men hun brukte henne ikke noe selv. Men vennene snakket med henne om hvordan de skulle være rundt henne, og det syntes hun var bra. Vennene kom også og besøkte henne mens hun var innlagt.

Enn foreldrene dine, spør jeg. ”Ja, de hadde jeg heller ikke klart meg uten”, sier hun. ”De har hjulpet meg med alt mulig”. Hun sier ikke mer og jeg forfølger ikke temaet.

Jeg fortsetter med å spørre om behandlerne, og avdelinga der hun var innlagt, har vært en støtte i forhold til skolen. Hun nøler og leter litt etter ord, og jeg skyter inn at det er ”lov” å være negativ, eller mene at det ikke har betydd så mye.

*Jo, det hjalp meg kjempemye. De sa at skolen ikke var så viktig nå, men sykdommen. Det var bra at de holdt litt igjen, ellers tror jeg, jeg hadde gått på en smell. De lærte meg mye om at jeg klarer det hvis jeg bare vil. De gjorde jo også mye for å holde meg der. Jeg ville bare hjem og fortsette med skolearbeidet, men de fikk meg til å ta hensyn til helsa også. Jeg jobbet alene med skolearbeidet mens jeg var der, men jeg fikk oppgaver på nettet og sånn. Og Lars var jo også innom og de hadde ordnet tverrfaglige oppgaver til meg, slik at det ble færre oppgaver jeg måtte gjøre. På avdelinga setter de ei grense for hvor mye en får jobbe med skolearbeidet, og det var egentlig helt perfekt. Det var dager da jeg trengte det. Det kjente jeg. Dager da det var ganske vanskelig bare å stå opp.*

Jeg oppsummerer med å si at det høres ut som hun er godt fornøyd med oppfølginga både fra avdelinga og kontaktlærer, og det bekrefter hun. Gir du deg selv noe av æren for at det har gått så bra?, fortsetter jeg. Hun gjentar spørsmålet spørrende, og jeg bekrefter at det var det jeg spurte om.

*(Pause) Prøver jo. Det at jeg har god orden har jo hjulpet.*

Jeg går videre med å spørre om hun kan fortelle om hvordan hun pleier å jobbe med skolearbeidet.

*Ja, det spørs jo om vi får mye samtidig. Vanligvis så begynner jeg med en gang for å få det vekk, få det unna. Ellers så venter jeg og tar det viktigste først.*

Så det å sitte opp hele natta for å få det ferdig er ikke deg? ”Nei”, hun ler ved tanken, og legger til at hun må også få det ferdig på en ordentlig måte. Hun sier at det ikke alltid har vært slik. På ungdomsskolen var hun nok mer sånn at hun ikke klarte å beregne tida.

*Egentlig har jeg jo jobba ganske lett med skolefagene hele tida. Særlig fag som interesserer meg, sånn som programfagene.*

Hun forteller at hun har lyst til å studere videre og har allerede bestemt seg for hva slags fag det skal bli, men sier at det er jo avhengig av hvor frisk hun er.

Mens hun gikk vg1 og vg2 hadde hun praksis på tre forskjellige arbeidsplasser. Særlig den ene syns hun var veldig gøy, og det har nok vært med på å bestemme hva hun skal satse på videre.

Det å kunne få studere og senere jobbe med det hun har lyst til, er det som motiverer henne til å gjøre det bra på skolen:

*Det å kunne få en jobb og arbeide med noe jeg har lyst til, studere og, å gjøre det bra gir flere muligheter. Og med skolen så er det sånn at jeg har lyst til å bli fort ferdig med den sånn at jeg kan jobbe mer med meg sjøl og...*

*Men jeg prøver jo å ha en liten blanding da. Jeg kjenner jo at det er godt å ha sommerferie; sånn, nå var jeg ferdig med det. Gleder meg til å bli ferdig med tredjeåret.*

Jeg sier at det er lett å forstå at hun har klare mål med skolegangen sin, noe hun bekrefter. Jeg spør om hun også er flink til å sette seg kortsiktige mål.

Lisa sier at hun prøver å lage sånne kortsiktige mål for uka i allefall, og det går jo ganske greit. ”Jeg får nå i allefall gjort tingene”, fastslår hun. Hvis hun ikke har avtalt noe annet med lærer, pleier hun også å holde frister på det som skal leveres.

Når det gjelder undervisningsformer som hun trives spesielt godt med, eller lærer særlig mye av, trekker hun frem at når læreren går gjennom det de skal lese om muntlig, som et slags sammendrag, syns hun er bra. Hun har også lært kjempemasse av praksis.

Jeg stiller spørsmål for å høre hvordan det sosiale på skolen fungerte, selv om hun hadde et opphold på psykiatrisk avdeling og var borte fra skolen en periode, begge de to første årene. Enn du selv da klarte du å holde kontakten med vennene mens du var der?

*Ja, de var også og besøkte meg.*

*Jeg dro tilbake til skolen da jeg var cirka midtveis i oppholdet. Det var noe av det jeg gruet meg aller mest til, -å komme tilbake etter tre måneder. Men det var han Lars som pusha meg, til å komme innom på besøk.*

Tenker du at det var en lur ting å gjøre?

*Ja, fordi jeg gruet meg sånn til å komme tilbake. Jeg hadde egentlig aldri vært åpen i klassen om hvordan jeg hadde det, og jeg hadde tenkt på det egentlig hele tida siden jeg kom inn på avdelinga. Og når jeg hadde vært der, da var det liksom gjort, sånn at da jeg kom tilbake etter oppholdet var det mye lettere.*

Jeg ser på spørsmålene jeg har forberedt: Har du hatt noen egne opplegg over tid, forskjellig fra klassen? Du hadde jo det da du var innlagt. Har du hatt det på skolen og?

*MMm. Det var jo i gymmen da, for det var litt vanskelig. Da sa gymlæreren min at jeg kunne levere inn noen egne opplegg. Ellers så har det vært sånne at jeg har fått egne avtaler om prøver som jeg for eksempel har fått levere innlevering i stedet for.*

*Det var første og andre året, når Lars ordnet mye med de andre lærerne, sånn at jeg fikk tverrfaglige oppgaver for eksempel. Nå er det mer at jeg må ordne opp i ett og ett fag, de har vel ikke fått forståelsen for hva jeg går gjennom.*

Hun drar litt på det når jeg spør om hun har behov for tilrettelegging nå.” *Det er flere sånne andre teorifag nå som det er mye arbeid med*”, sier hun. Matematikklæreren hennes har kommet og foreslått at hun skulle få ekstra hjelp, så nå underviser han henne en ekstra matematikktime i uka. Det syns hun er en god ordning, for da er hun sammen med resten av klassen i de vanlige matematikktimene og det syns hun er kjempe greit. Hun forklarer at i matematikk så skal du gjøre de og de oppgavene og så går de videre neste dag. Så hvis hun er borte en dag, blir det vanskelig å holde følge. Hun har ikke mye fravær, det er helst når hun er hos psykologen og det er ikke hver uke. Hun sier også at hun kjenner at hun ikke har den samme motivasjonen med teorifagene nå som hun hadde da hun jobbet med programfagene hun likte godt. ”*Men det går greit*”, fastslår hun.

*Jeg hadde det, spesielt andre året, sånn at jeg bare ville ha høyest mulig karakterer. Det har jeg lært ganske mye fra avdelinga, og Lars og mamma og de, at det ikke er noe å stresse så mye med, da sliter jeg meg bare ut.*

Jeg konfererer med intervjuguiden og ser at noe vi ikke har kommet inn på, er dette med fysisk helse, og jeg spør om det er noe hun er opptatt av.

Hun smiler:

*Det ligger jo i sykdommen da, det blir for mye. Det blir for mye rett og slett. Så det blir jo på en måte en sammenheng mellom det og skolen likevel. Det hendte jo at jeg*

*trente så mye at jeg ikke hadde overskudd til skolen, og nesten ikke tid. Brukte jo fritimene til å trene og... Jeg har jo vært veldig opptatt av å ha en sunn livsstil, men det er jo det jeg ikke har. Hvis man skal være 80% sunn, så er jeg 100%. Men det blir ikke sunt for kroppen. Så jeg har egentlig en usunn livsstil på en måte.*

På intervjuguiden min har jeg ei rute som heter ”Gode råd til skolen”. Jeg spør Lisa om hun har noen råd hun vil gi til skolen.

*De skulle hatt mindre grupper sånn som på yrkesfag, da ser de elevene bedre. Jeg opplevde det som at når jeg ikke var heime eller hos psykologen, så hadde jeg lærerne rundt meg og de så meg og hjalp meg.*

Vi nærmer oss slutten og jeg spør om det er noe hun tenker som har vært viktig for hvordan skoletiden har vært, som vi ikke har kommet inn på. Hun tenker seg om, men sier at det ikke er noe hun kommer på.

Jeg spør om hun har noen gode ord, eller sitater som hun bruker å hente fram.

*Jeg har hatt mange, men ikke noen som jeg kommer på akkurat nå. Men jeg bruker å tenke på at hvis jeg bestemmer meg for noe så får jeg det til. Og da når jeg ser tilbake hva jeg har kommet meg gjennom...*

Vi har snakket sammen i nærmere en time, og jeg har konferert med intervjuguiden at vi har vært innom de temaene jeg hadde satt opp. Jeg sier at jeg synes hun virker å være veldig reflektert rundt sitt eget liv. Lisa sier at hun ikke tenkte det før hun kom til intervjuet, og derfor hadde hun vært inne på tanken om å trekke seg, for hun trodde ikke hun hadde så mye å komme med,

*Men jeg ser jo når jeg begynner å svare på spørsmålene, at jeg egentlig har mange synspunkter på skolen.*

Til slutt forklarer jeg for henne hvordan jeg har tenkt å skrive ned intervjuet og spør om hun vil lese det før jeg tar det med i oppgaven min. Hun sier at det kan hun gjerne, og jeg får mailadressen hennes. Hun sier også at det er greit om jeg tar kontakt dersom jeg ser at det er noe jeg trenger å få utdypet.

Jeg takker henne igjen for at hun tok seg tid til å delta, og blir med henne ned for å låse henne ut. Når vi skilles nede gjentar hun det hun sa da vi møttes om at hun ikke trodde hun hadde så

mye og bidra med, ”men nå ser jeg jo at jeg har mange tanker og oppfatninger om det som har vært. Det var interessant å oppdage.”.

Etter at Lisa hadde fått dette intervjuet og lest det, fikk jeg en lang og hyggelig mail tilbake. Lisa sa jeg kunne bruke noe av det hun skrev der, hvis jeg ønsket. Her utdypet hun hva foreldrene hadde betydd for henne hele tiden, og at de alltid hadde vært der med kjærighet og støtte. Hun beskrev det også som at de hadde levd sammen med henne gjennom de vanskelige periodene. Hun fortalte også hvordan det gikk med henne nå på den nye skolen, og for meg var det ikke vanskelig å kjenne igjen den sterke jenta jeg opplevde henne som.

#### **4.2 Lindas historie**

Linda var ferdig med fagbrev for 2 år siden. Hun har to år på videregående skole og to år som lærling. Hun slet med psykisk helse, Adhd-diagnose og dysleksi og var innlagt i barne- og ungdomspsykiatrien mens hun gikk på ungdomsskolen. Linda bodde delvis med mor og far og flere søsken og delvis sammen med en kjæreste mens hun gikk på videregående skole. Verken mor eller far har høyere utdanning, og foreløpig har heller ikke noen av hennes søsken utdanning utover videregående nivå.

Det var jeg selv som tok kontakt med Linda for å spørre om hun kunne tenke seg å være med på dette. Hun var positiv og syntes det var artig å bli spurt. Vi avtalte intervju på pauserommet for elever på min arbeidsplass, en ettermiddag kl 18.

Før jeg startet opptaket, gikk jeg gjennom introduksjonsbrevet og informerte om anonymisering, taushetsplikt og at hun når som helst kunne trekke seg.

Linda hadde vg1 og vg2 fra en yrkesfaglig linje, og jeg startet med å spørre om hun brukte to år på denne utdanningen.

*De mente først at jeg kunne ta førsteåret fordelt på to år, men jeg sa at da kunne jeg like som helst ta noe annet som var tre år. Hvis jeg ville bruke tre år på skole så ville jeg valgt det. Det var det jeg sa til lærerne da.*

Linda fortalte videre at hun hadde hatt kontakt med Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) fra hun gikk i 4-5 klasse. De ti årene i grunnskolen hadde vært veldig varierte, med noe

hjemmeundervisning og noen år i vanlig klasse, før skolen ble fullført med 10. året på en sykehuskole.

Linda hadde ingen innleggelser mens hun gikk på videregående skole, men sier at hun hadde psykiske vansker og oppfølging fra hjelpeapparatet, også mens hun gikk der. Hun gikk til psykolog en time i uka, mener hun, men disse timene fikk hun lagt til fritimer på timeplanen sin. Etter videregående har hun hatt innleggelse ved psykiatrisk avdeling.

Når jeg spør om hun selv vil si at hun lyktes i videregående skole, på tross av psykiske vansker, svarer hun uten nøling at "ja, det vil jeg si".

Hva var det som gjorde at du lyktes, tenker du selv?

*Mmm, jeg tenker at det at jeg fikk det til, er både fordi at jeg er ganske sta, og jeg skulle virkelig vise de at jeg ikke trengte tre år. Og så bestemte jeg meg og for at jeg skulle slå min bror i å ha mindre fravær. Så det var min motivasjon. Og det at jeg hadde lærere som så meg underveis i skoledagen, gjorde også at det var okay å komme på skolen. I stedet for sånn "går det bra å komme på skolen i dag", og "nei, huff no er jeg 5 minutt for sein". Altså i stedet for sånn å grue seg til å komme på skolen, så "supert at du er her." Så var det liksom okay isteden. Men jeg brukte egentlig å være på skolen en halvtime før, for å være sikker på at jeg kom meg på skolen.*

Hvorfor valgte du den linjen på videregående?

*Jeg valgte vel linje egentlig ut i fra at det var bare to år på videregående. For hvis det hadde vært mulig å ta(... ei anna linje) bare på to år så hadde jeg heller valgt det. Tenker jeg no, men da jeg begynte på videregående så var det veldig naturlig for meg å skulle ta (...), fordi der kunne jeg jobbe med folk og... Ja, alle de andre jentene valgte stort sett Helse & Sosial, men jeg valgte (...). Det var enklere løp så det ut som.*

Hvordan var lærerne du hadde?

*Det var veldig forskjell. Vi hadde en lærer som kom inn i klassen, jeg vet ikke hvorfor han kom inn i klassen i det hele tatt, jeg tror han begynte som vikar for ei som hadde permisjon, tror jeg. Jeg vet fortsatt ikke hvorfor han kom på skolen. Han var, jeg skulle til å si klassens klovn som lærer, men altså, han var utrolig dyktig på å lære bort på en helt anna måte. Vi satt ikke bare i ro i klasserommet. Plutselig så skulle han*

*ha alle sammen til å gå ut på gangen. (Ler) Hvorfor skal vi ut på gangen hvis vi holder på med prosjektarbeid? Nei, vi skal ut på gangen. Når vi kom ut på gangen: "Flott, nå skal vi inn igjen." Det var bare: røys dokker opp, gjør noe og så tilbake igjen. Da kan dere jobbe mer konsentrert.*

Så det var bare for at dere skulle få rørt litt fysisk på dere?

*Det var derfor! Det fikk vi forklart når vi slutta på skolen.*

Linda ler ved tanken og forteller flere artige episoder med den samme læreren. Det handler ikke bare om henne, men om hele klassen. Hun sier at når han fant på ting, var det fordi han så at de begynte å bli ukonsentrert og snakke om andre ting. "Når de var skikkelig ufokusert", som hun sa. Det er tydelig at denne læreren likte hun. Hun er ikke helt sikker på hvor mange de var i klassen, men hun lurte på om det ikke var 10. Hun vet ikke hvordan det gikk med de andre, om alle ble ferdige med utdanningen.

Hadde du helt vanlig opplegg i lag med klassen, eller hadde du noe tilrettelegging spesielt for deg?

*Første året så begynte jeg med at jeg skulle ta alt i lag med klassen. Og så rundt jul, tror jeg, så fant jeg ut at det ble for mye med engelsken i tillegg til alle de andre fagene jeg hadde, så jeg slutta i engelsken. Og så skulle jeg liksom ta den som et tredjeår da. Og så fikk jeg på andreåret lov å ta det som praktisk prosjektarbeid, eller de timene jeg hadde i mellom sånne tomme timer, jeg hadde to sånne, fikk jeg lov til å ta engelsken da. Da hadde jeg ei som var sånn en-til-en lærer. Så da fikk jeg tatt førsteåret og andreåret sin engelsk og andreåret.*

Vet du hvem det var som kom på, eller organiserte at det var sånn du skulle gjøre det?

*Mye av det fikk jeg være med på sjøl og si noe om hvordan jeg syntes det fungerte og sånn. Men det var mye som ho mamma, rådgiveren og skolen og ja, de som hadde møta i lag med meg, konkluderte; "No henger du ikke med i det faget". Og de prøvde jo å si det sånn at det skulle passe best mulig for min del.*

Het det ansvarsgruppe, eller var det andre typer samarbeidsmøter?

*Jeg hadde ei ansvarsgruppe. Så jeg hadde også noen fra BUPA som var med på de første møtene, et halvt år eller noe sånt. Det fungerte veldig greit. Da ble det også*



*fortalt mye om, dette har fungert i 10.klassen og dette fungerte ikke så bra. Altså hva de trengte å være obs på, hva jeg ikke fikk med meg liksom.*

Jeg spør hvordan det var med elevsamtaler, og sa at det vanlige er at elevene skal ha tilbud om det hvert halvår.

*Jeg tror nok at jeg hadde noe mer enn det, det tror jeg. Og så var det veldig ofte sånn type at jeg kunne gå på gangen med læreren og. ”Nu syns ikke jeg det her fungerer noe særlig”, og gjerne få utsettelse på enkelte leksegreier og sånn. Fordi det hopet seg opp. Det ble for mye å ta skippertak.*

Jeg spør om det var hun som tok initiativet til slike samtaler, og hun utdyper:

*Nei. Det var vel ho som var læreren min, ho var også rådgiver på skolen. Ho som var læreren min i et fag i allefall. Og hun var veldig flink til å se på meg når jeg ikke hengte med. Jeg var ikke så veldig flink til å spørre om hjelp, for jeg skulle ikke være til bry. Jeg skulle være helt normal, jeg skulle være akkurat som de andre, jeg. Men de var veldig flink å se at nå gikk det ikke helt bra, altså at nå hadde de ikke fått inn den oppgaven, at de var veldig på og spurte da, i stedet for å la det gå flere uker. Så vi tok det heller fortløpende enn å vente da.*

Jeg oppsummerer at i engelsk hadde hun et eget opplegg og at hun hadde flere elevsamtaler, og spør om hun husker andre ting som var spesielt tilrettelagt. Hun forteller at hun og en elev til i klassen hadde en ekstra lærer som var med i matematikktimene. Men hun sier at det husker hun ikke så mye av fordi hun brukte å gå til helsesøster disse timene. Hun sier at det var hun selv som la timeavtalene til de tidspunktene, for hun syntes ikke matte var særlig kjekt. Hun sier hun skjønner ikke at man får lov å komme til helsesøster til samme tidspunkt hele tida.

Men hadde du utbytte av å prate med henne?, spør jeg.

*Vi prata no om været og. Men vi prata veldig mye også om sånn type i klassen. Jeg har en tendens til å stenge meg sjøl ute, og så tror jeg at det er de andre som stenger meg ute, på en måte. Når jeg har sagt nei til å være med på noe flere ganger, er det naturlig at de ikke spør mer. Men da føler jeg at Åhh, de vil ikke ha meg med! For det at de slutta å spørre, men det er jo for at de ikke gidder å mase. Men det har jeg lært meg sånn etter hvert, så det var også det at jeg snakket med helsesøster.*

Pratet du med læreren din om det også?

*Ja, det gjorde jeg. Og de var veldig sånn at det var kanskje for at ikke jeg var med på noen ting. For jeg var aldri med på noen ting. For når jeg var ferdig med skolen så var jeg veldig sliten. Da var på en måte energien brukt opp. Så jeg hadde ikke energi til å være med på noe annet enn å bare gå på skolen. Jeg tror at det har sammenheng med at jeg ikke skulle vise at jeg strevde, men at det var så mange ting som liksom lå der og trykket på. Men så prøver jeg å gi alt for jeg skal få til, jeg skal liksom alt. Nesten sånn flink-pike syndrom.*

Gikk du ut med bra karakterer syns du sjøl?

*Altså, jeg fikk nå bestått. Og det var det jeg gikk for. Jeg gikk for å ha minimalt med fravær, og kom ut av videregående med to dager og en time fravær. Den ene dagen er sesjon som jeg glemte å levere lapp om, og den ene timen er fra helsesøstra, der jeg også glemte å levere. Ellers så er det bare en dag fravær på to år.*

Jeg går tilbake til det hun sa i begynnelsen om at hun har fått det til fordi hun er så sta. Jeg spør om det er andre personlige egenskaper hun tenker har bidratt.

*Altså, jeg har en ganske sterk vilje på at jeg skal nå de målene jeg har satt meg. Og jeg hadde jo et mål om at jeg skulle slå broren min på mindre fravær, og det fikk jeg jo til. I tillegg så fullførte jeg jo på 2år. Ja, jeg er sta og setter meg mål og er ganske bestemt og jeg legger også alt av energi jeg har til å gjøre de tingene, altså da jeg var på skolen så var det bare skolen, jeg gjorde ingenting anna enn skolen liksom.*

Linda sier at selv om hun bare tenkte på skolen, gjorde hun det ikke særlig bra, men det brydde hun seg ikke så mye om. Jeg spurte om det var noe hun likte spesielt eller fikk gode tilbakemeldinger på.

*Noe positiv feedback fikk jeg jo: vi hadde elevbedrift og det syns jo jeg var utrolig skøy for det ble en slags praksis. Og første året så var jeg markedsansvarlig og andre året så var jeg daglig leder for elevbedriften. Og begge årene så gikk vi med overskudd og det syns jeg jo var utrolig skøy. Det var en sånn type fag jeg følte at jeg mestret utrolig godt fordi det var praktisk. Han læreren som gjorde mye for at vi skulle trives på skolen, han var veldig oppmuntrende. For vi fikk et stort overskudd og det var ikke forventet i det hele tatt. For ungdomsbedrifter på videregående de skal liksom gå i null.*

Jeg går videre med å si at jeg ser at hun har beskrevet lærerne som støttende, noe hun bekrefter. Når jeg spør om det er andre hun har opplevd som støttende, sier hun at foreldrene har vært veldig støttende. Selv om hun bare bodde hjemme med dem et halvår av videregående skole, var de der for henne hele tiden. Mor brukte å vekke, eller sjekke at hun hadde kommet seg opp til rett tid, og de snakket også mye om hvordan det gikk og kom med forslag til hvordan ting kunne gjøres annerledes. I tillegg hadde hun oppfølging fra kommunen med støttekontakt og oppfølgingstjenesten. De støttet henne også på at hun kom seg opp og at hun fikk deltatt på ting. De var flinke til å si at dette får du til, når hun selv var usikker. Hun bekymret seg mye om det hun skulle gjøre fremover, og da var det en trygghet at hun kunne ringe dem når hun trengte det. At hun visste at hun kunne gjøre det, var ofte nok slik at hun slapp å benytte seg av det. Jeg spør om psykologen som hun gikk jevnlig til mens hun gikk på videregående, også var opptatt av skolegangen hennes.

*Psykologen? Jo altså, han var jo veldig sønn og spurte hvordan det gikk på skolen og at de prøvde å oppmuntre meg til å si ja til i allefall en ting av og til. Jeg gikk og prata med han om at de masa om at jeg skulle være med på sønn og sønn og sønn. Det sosiale altså. Og han var veldig sønn å skulle ha meg til å være med på en av de 20 gangene de spurte, så de ikke skulle slutte å spørre. Og han var også veldig opptatt av hvordan type tilrettelegging jeg fikk på skolen og at det fungerte. Han var og med i ansvarsgruppa.*

På spørsmål om hun er flink til å sette seg kortsiktige mål, svarer hun:

*I grunnen ikke. Jeg sikter som regel veldig høyt, og fallet blir deretter. Men jeg prøver å sette meg kortere mål for at de skal bli oppnåelige. Det prøver jeg. Så jeg begynte jo på valgfag og på skolen og tenkte "Yes! Nå skal jeg lære meg tysk." Men det varte ikke lenge så tok jeg en prat med tysklæreren min. Nei, det her går ikke. Og så slutta jeg.*

Jeg ber henne beskrive hvordan hun typisk jobbet med skolearbeidet.

*Som regel begynte jeg med en gang jeg fikk oppgaven, men jeg holdt på til siste fristen. Og gjerne satt oppe siste natta for at det skulle være perfekt. Men uansett hvor hardt jeg jobbet med tingene så fikk jeg faktisk aldri perfekt. Jeg satte meg jo mål for alle innleveringene vi skulle få tilbakemelding på at de skulle være bra, og de skulle være okay. Så hele første halvåret så tenkte jeg på at alt skulle være perfekt. Da ville jeg ha bare seksere. Men jeg kommer aldri til å få seksere, for like mye som jeg jobber*

*for å få to og tre, altså de jobber mindre de som får seksere. For de skjønner mye fortere. Men etterhvert ble målet Bestått, i stedet for at jeg skulle bli skuffet hvis jeg fikk en firer. Jeg ble glad for en treer, men hvis jeg fikk en toer så hadde jeg bestått, så det var ingen krise.*

Du har fortalt at du likte at en lærer fikk dere til å røre litt på dere i timene, og du har trukket fram at du likte elevbedrift fordi det var så praktisk. Når jeg spør om det er andre undervisningsformer som hun tenker har vært gode for henne, forteller hun at hun likte det veldig godt når hun fikk ting forklart på forskjellige måter. Her trekker hun fram matematikkfaget spesielt.

*Og i engelsk så fikk jeg til slutt igjennom at jeg ikke skulle ha vurdering på skriftlig. For jeg skriver sånn som jeg sier det, og det gjør jeg jo i norsken og. Men jeg har kommet meg mye med årene, for jeg har bestemt meg for at dysleksien ikke skal være et hinder. Så nå leser jeg bøker sjøl om jeg ikke får så mye med meg. Også sånne praktiske fag. Naturfagen. Der skal vi gjøre noen ting. Der skal vi lage noen ting. Der skal vi få til noen ting. Ikke bare sitte i ro.*

Det at du strevde med lesinga, var det noe som det ble gjort noe i forhold til på videregående?

*Jeg fikk alle bøkene som var tilgjengelige på kassett, altså lydbøker. Og så hadde jeg også to sett bøker, ett på skolen og ett hjemme, sånn at ikke jeg skulle legge igjen. Og klasserommet vårt var et datarom, liksom. Vi hadde alle hver sin pc. Og så hadde jeg i tillegg bærbar hjemme som jeg kunne skrive på. Så, jo, og hvis det var noe som skulle leses i timen som jeg ikke bare kunne sette meg å høre på kassett, så fikk jeg gå på gangen og fikk lest det opp av lærere. Jeg og en til i klassen som hadde det sånn. Vi var veldig snar sjøl da vi begynte i klassen til å si "ja, jeg har dysleksi, sånn er det". Så slapp vi at de andre i klassen skulle plage oss med det.*

Hun sier at det var hun selv som bestemte seg for å være åpen om lese- og skrivevanskene. Og når hun var åpen, var også den andre eleven i klassen det. Hun sier at hun gjorde det for da ble det ikke noe de andre elevene kunne plage henne med, og hun hadde blitt mye plaget på skolen tidligere.

Du har jo vært inne på det med klassemiljø allerede, men hvordan syntes du det var med trivsel på skolen og i klassen?

*Det var noen i klassen jeg ikke kom overens med i det hele tatt som de holdt seg for seg sjøl på en måte. De kjente hverandre og ja, de var i lag, sånn var det. Og så var det noen i klassen som ikke var sånn sosial i det hele tatt. Jeg var vel med i den "gjengen" om man kan si det sånn. De kunne kanskje finne på noe en gang i året i klassen, og så var det de som var ute og gjorde ting, hele tida. For et energinivå! De hadde vært på festa og de hadde gjort ditt og de hadde gjort datt. Men det var jo ikke noen som hadde mer fravær enn de da. Vi gikk som regel i kantina og kjøpte mat og så for vi på klasserommet igjen. Det var jo sånn at de fleste satt jo med hver sin pc og spiste lunsjen. Altså, det var tre jenter som hengte mye i lag. Det var omtrent sånn at hvis den ene skulle på do i timen så skulle de to andre og. Altså, så det var sånn at hvis de skulle gå i kantina så måtte alle tre. Det var liksom veldig sånn. Men vi andre det var liksom sånn: vi hadde det helt greit sånn miljømessig i klassen, men det var mer sånn, ja, nå går vi ut og røyker. Det var det som var sosialt på en måte. Det var mer sånn. For i kantina var det som regel stappfullt med folk og et skikkelig støynivå.*

Så er det sånn at det er noen som trives på skolen fordi de er genuint interessert i fagene.

Hadde du det sånn?

*Nei. (Ler) Det har jeg aldri skrytt på meg. Nei, jeg var ikke sånn kjempeinteressert i fagene. Jeg var litt interessert i jus når jeg hadde det. Etikk. Og prosjektarbeid når vi drev og jobba med de egne bedriftene. Men ellers så var jeg vel under gjennomsnittet interessert i hva som foregikk. Altså, jeg var der, og fikk med meg en god del.*

Vi tar en liten pause mens jeg konfererer med intervjuguiden. Jeg ser at vi ikke har vært inne på temaet fysisk helse, og spør om hun tenker at fysisk helse har hatt noen betydning for hvordan det har gått med henne på skolen.

Hun sier at hennes fysiske helse ikke alltid har vært så bra den heller. Hun var "heldig" og fikk fritak i gym mot at hun trente hos fysioterapeut. Dette fordi hun hadde veldig angst mot gym. Hun visste ikke akkurat hvorfor det var slik, men sier at det var en del andre ting som også skjedde i den tida som gjorde at hun fikk ekstra angst mot å ha gym. (Linda forteller om hva dette var, men jeg tar det ikke med her, av hensyn til anonymisering). "Så da slutta jeg å ha gym, og så fikk jeg trene hos fysioterapeuten i stedet", sier hun. Hun husker det var litt styr til å begynne med for å få fritak, men når først læreren skjønnte hvor ille det var for henne å skulle ha gym, gikk det egentlig ganske greit. Men det tok mye energi fram til de kom dit.

På skjemaet her, så har jeg også spurt om fritida, at for mange er ei positiv fritid vesentlig for trivsel, men det har vel du sagt at du var så pumpa etter skolen at du ikke gjorde så mye i fritida?

*Ja. Men jeg vet jo fra siden, da jeg var lærling, at hvis jeg hadde vært ute med vennene mine for eksempel bowling på ettermiddagene, eller hadde frihelg og ikke var så pumpa så var det utrolig kjekt. Det gjorde at man følte seg straks mye bedre.*

Og så har jeg et spørsmål her til slutt. Om du tenker at det er noe jeg IKKE har spurt om som har hatt betydning for at du lyktes på skolen?

*Det finnes jo alltid små lysglimt i skoletida. Altså type at Jeg fikk ei sånn bok. Da vi begynte på skolen, så fikk vi ei sånn der kalenderbok med alle dagene. Det var og en oversikt over alle månedene. Og det første jeg gjorde da, når jeg begynte på skolen, var at jeg tok ei fargepenn, og så farget jeg rundt i rosa over det hele sånn at det var bare de skoledagene som stod igjen. Fjerna lørdager og søndager og alt av ferier og så : "Ha! Det er faktisk ikke så mange dager". For det er jo faktisk ikke sånn at man går fra i august til i juni-juli. Så for meg var det på en måte en av de motivasjonene som gjorde at jeg klarte å holde ut og. Og det at jeg hadde telt ned dager. Så hvis det var en langfri, så tenkte jeg hvis jeg holder ut til det, så har jeg faktisk to dager ekstra fri.*

Det høres ut som du fant en måte å dele det opp og gjøre det overkommelig?

*Ja, noen av de jeg gikk sammen med, - Det var sånn: Åhh, seriøst, nåtid skal vi slippe ut av dette fengselet? De så ingen ende på det. Men det er jo ikke mere fengsel enn man gjør det til, og så er det også litt at det kanskje ikke burde stilles alt for høye krav til elevene bestandig, at nå skal du levere inn, innlevering på alle fagene i løpet av uka. Kanskje kan man gjøre mere på skolen enn man må lese sjøl. For at da jeg gikk på videregående var livet ellers ganske tøft, med og det å få tid til å sette seg ned og gjøre noen ting når jeg kom hjem. Så da hadde jeg på en måte brukt opp mi tid som jeg skulle få bruke på skolearbeid. For da hadde jeg andre ting jeg måtte ta meg av.*

Det siste jeg spør om her, er om du har noen gode råd til skolen som institusjon og da oppfatter jeg at du sier at lekser ikke er noen god ide?

*Nei. Altså, lekser kan være bra av og til, men i en normal klasse så vil det være noen som bare gjør leksene i løpet av ti minutter og så er de ferdige med alt de skulle ha gjort. Og så vil det være noen sånne som meg som har brukt to uker, og da har de brukt hvert ledige minutt. De blir veldig mye mer klar forskjell, men at man ikke er like streng med å følge opp det, når man vet at noen sliter. Så i stedet for "Hvorfor har ikke jeg fått den innleveringa der? Hvordan går det med deg, har du kommet noen vei?" Ikke sant? Og ikke komme fram med pekefingeren med en gang, det her er ikke bra nok. Det er så lite som skal til, bare en liten vri på hvordan man sier det.*

Mer som du har lyst til å si til skolene? Selv om du klarte deg med dine vansker, vet vi jo at det er veldig mange som faller ut.

*Det synes jeg ikke er så rart. Først må du gjennom ti år. Så må du i løpet av under et halvt år bestemme deg, hva har jeg lyst til å gjøre? Type resten av livet. At du tar type en dag eller en time og går igjennom valgene. I ungdomsskolen, for eksempel i 10. klassen. Kunne ha begynt i 8.-9. klassen og begynt å ha mere ut i mot bedrifter, altså i allefall for de som ikke er noe sikker på seg sjøl. De som har noe de sliter med, for de har ikke bestemt seg når de var fem år. Det var sånn, nu må jeg levere, hva skal jeg gjøre? Det var sånn okay tre år, tre år, okay jeg tar den, for den var to. Og da ante jeg ikke hva jeg gikk til på mange måter, men hadde det vært mere ut mot bedrifter, type læringsmessa og sånne ting, at det ikke er bare 10.klassingene som drar på utdanningsmessa, at de kan få lov å begynne litt før, i allefall de som sliter litt. Det kommer liksom litt brått på. På ungdomsskolen har du mye lekser og mye og gjøre og plutselig: Hva har du lyst til å gjøre? Altså, mitt valg ble som det ble, fordi det var det eneste jeg kunne se som hadde to år. Mange ungdommer jeg kjenner kunne faktisk tenke seg å begynne å jobbe etter 10. klassen. Jeg har fått et nytt navn på videregående, det er videresovende. For hvis du har kommet ut av noe på mellomtrinnet eller ungdomstrinnet så kommer du aldri inn i det igjen. For lærerne på videregående har ikke tid, de har innstillinga; det her kan alle. Men det er faktisk ikke alle som kan alt.*

Nå har vi brukt i overkant av en time og jeg synes jeg har fått vite mye av Linda, om hvordan det er å være elev i videregående når man både sliter med en psykiatrisk diagnose og dysleksi. Jeg sier det til henne og takker for at hun har bidratt så flott. Vi avtaler at jeg sender henne min skrevne versjon av hennes historie, slik jeg har tenkt å bruke den i min oppgave, og at

hun da kan komme med om det er noe hun ikke kjenner igjen, eller noe som hun kommer på at hun har lyst til å si i tillegg.

#### 4.3 Maries historie

Marie ble ferdig med videregående skole, studiespesialisering våren 2014. Hun ble også en informant jeg skaffet selv, og ikke gjennom de videregående skolene jeg hadde henvendt meg til. Jeg avtalte møte med henne en ettermiddag på elevenes pauserom på vår skole. Marie bodde sammen med mor mens hun gikk på videregående skole, men hadde også to lange innleggelsesperioder ved to ulike psykiatriske avdelinger i løpet av disse årene.

Etter at vi hadde skrevet under deltakelse og forklart om taushetsplikt og anonymisering, spurte jeg hva hun tenkte var suksessfaktorene for å lykkes med skolen.

*Mmmm. Først så vil jeg si at jeg hadde veldig bestemt meg for at jeg skulle klare dette. Og det har vært veldig mye hard jobb. Og at jeg var veldig bevisst på at jeg skulle klare dette. Jeg måtte ta mye initiativ til at jeg skulle få levere oppgaver sjøl, og ta initiativet til å gjøre ting sjøl. Og gjøre sånn at det var vurderingsgrunnlag.*

Marie forteller at ungdomsskolen gikk bra og at førsteklassen på videregående også var et greit år, men at det var da hun startet i andre klassen hun ble syk, og etter hvert innlagt første gang. Denne innleggelsen varte i tre måneder. I tredje klassen fikk hun igjen et nytt opphold på en psykiatrisk institusjon, denne gangen i fem måneder i løpet av skoleåret.

Dette ble jo lange fravær fra skolen, og jeg spurte om det var noen som foreslo at hun skulle bruke lengre tid. ”Det var vel egentlig aldri tema” svarte hun, ikke før hun kom på sykehus andre gang. For der ønsket de at hun skulle ta pause fra skolen. Det var det hun fikk beskjed om da hun var på det første ukes-oppholdet. Da bestemte hun seg for at hun ikke skulle ta i mot tilbudet om et frivillig behandlingsopphold, for hun ville ikke kutte ut skolen.

*Men så ble jeg jo da innlagt ganske fort etterpå. Fordi jeg ble betraktelig dårligere. Men da var jeg også bestemt på at jeg ikke ville kutte ut skolen.*

Tenker du at det var andre ting enn at du var så bestemt på å klare dette sjøl, som hjalp deg til å lykkes?



*Jeg føler jo at jeg har hatt god hjelp av de sykehuskolene jeg har vært innom. Selv om jeg på en måte har gjort det meste sjøl. Så er det litt sånn kommunikasjon som har gått på gjennomføring av tentamener og sånn...*

Nesten sånn praktisk hjelp?

*Ja, for jeg har ikke fått så veldig mye undervisning. Det har vært mest å holde kontakten med skolen og sortere hva jeg skulle gjøre. Prioritere og sånn.*

Marie er ei skoleflink jente, og det var ikke snakk om tilrettelegging av noe slag da hun begynte på videregående. Hun ble en av de nesten tretti elevene i klassen, og det var hun hele tiden.

*Jeg ble syk veldig fort. Det var relativt kort fra jeg begynte å få problemer til det var så alvorlig at jeg ble innlagt. Men jeg fulgte vanlig skole helt til jeg ble innlagt første gangen.*

Tenker du at skolen var flink til å takle din situasjon, eller ikke?

*Nei, jeg synes jo ikke det. For dem har vært veldig dårlig på å følge opp, og veldig dårlig med å gi opplegg og tilrettelegge når jeg har trengt det. Det har vært veldig mye fram og tilbake uten at det har blitt noe resultat, på en måte. Så de har i stor grad latt det være opp til meg sjøl å skaffe vurderingsgrunnlag. Selv om man har ansvar for egen læring på videregående har man vel på en måte også krav på å få tilrettelegging?*

Har du bedt sånn eksplisitt om den tilrettelegginga?

*Ja. Ja. Jeg føler at jeg har gjort det. Ja.*

Marie virker veldig bestemt når hun sier dette. Jeg spør om det var noen som støttet henne i dette, og gått sammen med henne til skolen i denne saken.

*I andre klassen så var ho mamma litt involvert. Og forklarte og hadde en viss kommunikasjon. Og det samme hadde sykehuskolen (på den første innleggelsen). Men etter det var det, ja, de hadde jo litt kontakt på den neste sykehuskolen jeg var på også.*

Jeg kjenner jo litt igjen det du sier, i form av at man måtte liksom overbevise dem om at det kunne være mulig, sier jeg.

*Ja, sånn var det. Det var veldig tungrodd. Ja, kontaktlæreren forstod det, og han var veldig forståelsesfull. Men han klarte ikke å sette det ut i praksis.*

Gjorde du deg noen tanker om hvorfor det var slik?

*Nja, jeg vet ikke. Men det gjaldt hans fag også. Jeg hadde problemer med å få planer, og jeg hadde problemer med å få tilrettelegging.*

Hun forteller at skolen brukte Fronter, men at det ikke var så veldig mye de brukte det. Det var mye informasjon og oppgaver som ble gitt til elevene i papirutgave, eller det ble bare sagt i timene, så det var ikke nok bare å følge med på Fronter. Jeg bekrefter at jeg skjønner hun virkelig har stått på selv for å komme i mål, og spør om hun har andre evner og egenskaper som har vært bra å ha for å få det til.

*Mmm. Jeg vet ikke egenskaper akkurat, men jeg er veldig sta. Også er jeg veldig perfeksjonistisk.*

Tenker du dette var noe som ble vanskelig for skolen å takle? spør jeg. Det blir en pause og jeg spør om hun forstod spørsmålet. Hun sier at hun ikke er helt sikker på hva jeg mener, og jeg utdyper: Jeg mener at det at noen har psykiske vansker skaper usikkerhet. Og det å være perfeksjonistisk har ofte sammenheng med sykdommen, spiseforstyrrelsene, og da kan man være redd for å trigge sykdommen. Og du kjørte jo hardt på med skolearbeidet. Var det noen som tok opp det med deg direkte?

*Ja, jeg tror kontaktlæreren min var ganske bevisst på det. At han var redd for å gi meg for mye arbeid. Så derfor holdt han tilbake planene. Men så så han at det gikk bra og så kom alle planene på en gang, og så ble jeg tvunget til å ta igjen flere måneders arbeid på ei helg for å henge med. Tanken var nok god, men det ble litt mot sin hensikt.*

Hun forteller at det var en del snakk om skole på de to avdelingene hun hadde vært på. På den første, som var ei avdeling innenfor barne- og ungdomspsykiatrien, hadde de vært veldig for at hun skulle henge med og få gjennomført skolen. På den andre avdelinga, i voksenpsykiatrien, hadde ikke dette vært et så stort tema. Det var liksom noe hun drev på med

på fritida. Og så var det jo mye program på avdelinga, så tida hun kunne bruke til skolearbeid hadde begrenset seg selv.

Hun sier at hun aldri har hatt noen problemer med skolearbeidet, det har alltid gått greit. I første og andre klassen valgte hun full pakke med realfag, og oppnådde høyeste karakter i R1 matematikken, men så byttet hun over til andre fag i tredjeklassen, og jeg spør om hvorfor.

*Det var ut fra tanker om framtida, for jeg visste at jeg ikke kom til å bruke realfagene sånn aktivt i jobbsammenheng. Samtidig som jeg følte at jeg hadde gått glipp av så mye undervisning, spesielt i fysikk. Og skulle jeg fortsette med realfag så måtte jeg velge fysikk videre. Og jeg trivdes ikke med fysikk, - å ha det som fag, pluss at jeg hadde gått glipp av veldig mye undervisning i det. Så da valgte jeg å bytte.*

Jeg sier at hun har veldig klare tanker om dette og spør om hun brukte rådgivertjenesten på skolen. Men hun sier at hun nesten ikke har hatt kontakt med rådgiveren. Jeg spør da videre om disse tingene var noe hun diskuterte hjemme.

*Ja, jeg kan snakke med ho mamma om stort sett alt. Men ho er veldig sånn at ho syns jeg skal velge sjøl. Og ho er veldig støttende for det jeg velger.*

Vi går over til å snakke om det å være perfektjonist og veldig målbevisst. Jeg sier at nå får jeg assosiasjoner til Marit Bjørgen, og det ler vi litt av. Hun innrømmer at konkurranseinstinktet alltid har vært der, men det er ikke bare det det handler om, heller ikke drømmen om noe der framme:

*Nei, egentlig ikke. Det må bare være perfekt, ellers er det ikke godt nok. Det at det heter "Hvis man gjør sitt beste så er det godt nok", det er et uttrykk jeg ikke klarer. For det er sånn at når jeg vet at mitt beste er å få en sekser, så kan det ikke være godt nok å få en femmer for eksempel. Fordi jeg vet at jeg kan bedre. Og det har på en måte gjeldt i alle fag så det har blitt veldig mye.*

Er du interessert i skolefagene? Sånn at du blir nysgjerrig, syns det er artig og får lyst til å lese mer, eller er det bare resultatet som teller?

*Både og vil jeg si. For det er mange ting jeg syns kan være interessant som jeg leser om på fritida og i skolebøker. Men jeg klarer ikke, fordi det for min del er så mye tvang at det skal være perfekt, at jeg klarer ikke å glede meg over innholdet i faget. Fordi det overskygges av behovet for at det skal være perfekt. Det har jo vært tema*

*noen ganger i behandlinga, og jeg har reflektert veldig mye rundt det. Fordi skolen har en tendens til å ta helt overhånd for meg. For det blir liksom ikke at skolen er en del av livet, men skolen er livet. Og det blir jo sykt. Det gjør det.*

Vi snakker om det å legge planer, og Marie bekrefter at hun legger ganske detaljerte planer.

*Jeg legger sjelden tidsplaner. Jeg legger prioriteringsplaner. Hva som må gjøres først. Og jeg er alltid, alltid tidlig ute, alltid på forskudd. Så jeg har aldri trengt å tenke på tida jeg har til disposisjon. Jeg har alltid god tid.*

Og når du er ferdig klarer du å legge det bort, sjøl om klokka bare er åtte om kvelden?

*Nei, det er litt vanskelig. Jeg er veldig avhengig av å lese i gjennom det mange ganger og gjennomarbeide det sånn skikkelig. Og så har jeg også vært veldig avhengig av å få noen andre til å lese i gjennom det. Bare for å få en bekreftelse på at dette er OK å levere fra seg.*

Er det en god egenskap?

*Jeg tror det er en god egenskap i forhold til at man er åpen for tilbakemeldinger, men samtidig føler jeg at det har hemmet meg litt, fordi jeg ikke tørr å levere noe fra meg hvis jeg bare må stole på min egen følelse for det. Så på den måten er det en dårlig egenskap. Så det er litt begge deler.*

Om mål nå etter videregående sier hun at hun egentlig ikke har et så klart mål. Hun har veldig lyst til å begynne å studere, og da har hun et årsstudium i et fag som hun kunne tenke seg å ta. Både for at faget høres interessant ut, men også for å få smakt litt på studenttilværelsen og få startet et sted. Jeg spør om hun har noen andre mål for framtiden, utenom det som gjelder skole og utdanning.

*Det har vært veldig lite av det i de siste årene. For når jeg ble syk, ...jeg har alltid vært veldig opptatt av skole og gode resultater så, ...det der ble veldig mye verre samtidig som jeg ble syk. Og det er på en måte en del av sykdomsbildet mitt. Så etter at jeg ble syk har det blitt mer og mer skole, og jeg har blitt tvunget til å kutte ut fritidsaktiviteter og stort sett mista all interesse for det jeg pleide å like før. Sånn at jeg har ikke hatt noen mål utenfor skolen de siste årene, for skolen har liksom vært alt.*

Jeg spør om hun følte seg sett på skolen.

*Det er vel litt både og. For, sånn på videregående, jeg har egentlig gjort det meste for å ikke bli sett på skolen, sånn i skolesammenheng, men jeg har også vært lite aktiv muntlig.*

Og det har du fått lov til, å ta en sånn tilbaketrukket rolle?

*Ja, på en måte har jeg vel det. Men samtidig så har de jo sett meg. For det var lærere, det var en lærer som var den første utenom familien som begynte å bekymre seg for meg. Så på den måten vet jeg jo at de har sett at jeg har begynt å få problemer, og at jeg har hatt det vanskelig.*

Denne læreren tok det opp veldig direkte. Hun tok Marie ut fra en time, og sa at hun så Marie var veldig tynn og var bekymret for det. Hun spurte Marie hva hun selv tenkte om det, og Marie fortalte da at hun allerede var i behandling hos fastlegen og hadde oppfølging.

Var dette kontaktlæreren din?

*Nei, det var en faglærer, men hun fortalte også at hun hadde hatt problemer tidligere. Så det var derfor hun var så direkte. Hun har vært veldig flink også å følge opp i ettertid når jeg har hatt dårlige perioder. Vært veldig frampå og lagt godt tilrette for at jeg skulle klare hennes fag.*

Da du var innlagt i andre klassen, tenkte du mye på hvordan det skulle bli å komme tilbake på skolen?

*Ja, det gjorde jeg. Jeg tenkte veldig mye, og jeg grudde meg veldig til å komme tilbake til skolen. Og det var ikke nødvendigvis det at jeg hadde gått glipp av så mye undervisning. Det var det sosiale rundt. Og så skulle stå ansikt til ansikt med medelever. Og da kjenne at du hadde vært innlagt på en institusjon for psykisk helse. Og den skammen og det tabuet, - det var veldig hardt.*

Marie forteller at dette var noe hun bekymret seg for helt fra starten av oppholdet på institusjonen. Hun syns ikke at det var noen som var med og forberedte henne på hvordan det ville bli å komme tilbake. Jeg spurte om hun kom fram til noe selv om hvordan hun skulle gjøre det.

*Jeg kom vel fram til at det bare var å hoppe i det. Det var bare å rive av plasteret på en måte. Bare å stupe ut i det og se hvordan det gikk. Og takle det som kom der og da.*

Og da hoppa du i det etter 3 måneder?

*Det var vel egentlig sånn. Jeg var innom skolen tidligere, et par uker før jeg ble utskrevet. Hvor jeg hadde en lengre permisjon og da måtte på skolen. Men da hadde jeg jo allerede vært borte i to måneder vil jeg tippe.*

Hvordan tok de i mot deg da, da du kom tilbake?

*Jeg ble egentlig godt tatt i mot. Jeg gjorde det. Jeg husker spesielt kontaktlæreren min i første timen, det var en historietime, kom spurtende bort og ga meg en stor bjørneklem. Så det var, det var godt. Det var litt, jeg visste ikke hvordan jeg skulle reagere der og da, men jeg var veldig glad for det.*

Fikk klassen noe informasjon?

*Mmm. Vi fikk vel... Jeg mener å huske at ho mamma snakka med kontaktlæreren min før jeg skulle tilbake, og at han da fortalte om problemene mine i klassen. Og fortalte hvordan ståa var da og at jeg skulle komme tilbake. Så de var litt forberedt på det.*

Marie hadde ikke selv noen kontakt med klassen mens hun var innlagt. Men hun hadde et par som hun gikk parallelt med som hun hadde kontakt med på sms. Ei venninne kom på besøk til henne. Hun hadde hørt at Marie var innlagt og kom og besøkte henne første helga. Jeg måtte spørre om hun hadde familie eller noe der i byen som hun kunne besøke samtidig.

*Nei, ho hadde ikke det. Ho tok seg faktisk en dagstur bare for å besøke meg. Jeg tror hun gjorde det helt på eget initiativ. Ho var ei veldig, veldig god venninne. Ho er en av de to jeg har klart å beholde.*

Ofte finner man jo hverandre fordi man har litt av de samme erfaringene, er det sånn med dere?

*Ja, litt. Men vi ble vel egentlig kjent gjennom felles venner da vi begynte på videregående. Så før jeg fikk problemer så var vi ikke noe spesielt nær. Men etter at jeg ble syk har ho vært den som har vært mest forståelsesfull og ikke minst mest bekymra kanskje, men vist mest at ho har brydd seg om.*

*Ho er en veldig omsorgsfull person. Og jeg har lurt på, men jeg har aldri spurt ho, men jeg har lurt på om ho har hatt noen tidligere som ho har kjent som har hatt*

*samme typen problematikk. For ho har vært veldig sånn, veldig forståelsesfull. Rett og slett.*

Vi tar oss en liten tenkepause og jeg ser på intervjuguiden min. ”Jeg har ei rute her som heter motivasjon. Og det jeg har fått med meg til nå, er at tilfredsstillelsen ved å gjøre ting ordentlig, er en motivasjon for deg. Når jeg spør om det er annet som motiverer henne, sier hun at det er egentlig ikke det.

*Men du kan også si at det motiverer meg litt å gjøre det bra så jeg holder alle muligheter åpne for å studere det jeg vil. Men hovedsakelig er det bare det å gjøre det godt.*

Er det andre ting som kan motivere deg, av typen måten ting er lagt opp på, en engasjert lærer eller lignende?

*Jeg har merka veldig at jo mer engasjert læreren er, jo lettere er det å motivere seg for faget. Så det har jeg kjent veldig på. Jeg hadde en lærer. Det var faktisk kontaktlæreren min, som vi hadde i historie, og han var superengasjert i historie og han likte faget så godt, og han gjorde rett og slett timene så morsom, lagde sånne bilder og brukte sånne hukommelsesteknikker og tankekart, -på en måte visualiserte alt. Og gjenfortalte alt som stod i boka på en sånn måte at man fikk ei grei oppsummering.*

Sånn som du sa det, hadde du to venner utenom klassen, men ingen i klassen. Kjente du på ensomhet når du var på skolen?

*Ja, det gjorde jeg. Jeg trivdes aldri noe særlig på skolen. Det var ingen å snakke med i klassen og ingen å samarbeide med når det var gruppearbeid og...Det var egentlig fra første til andre klassen. Den første førsteklassen jeg gikk i ble oppløst. Det var så mange som dro på utveksling. Og da hadde jeg akkurat begynt å bli kjent med dem. Så begynte jeg da i en ny klasse i andreklassen og allerede da var jeg såpass syk at jeg ikke hadde ork til å bli kjent med så mange nye. Og så ble jeg jo da borte i tre måneder ganske tidlig på året. Sånn at det var jo i den fasen da alle ble kjent med hverandre. Så da havna jeg jo litt utafør.*

Jeg spør om hun tenker at det bare var opp til dem selv, eller om skolen gjorde noe for å skape et klassemiljø, eller legge til rette for at de skulle bli kjent med hverandre. Hun svarer at hun

følte ikke at skolen gjorde noe med det. ”Du har sagt noe om noen betydningsfulle voksne: et par lærere, mamma, noen på sykehuset og sykehuskolen. Er det andre som du vil trekke fram som har hatt betydning for deg disse årene?”

*Sånn direkte for at jeg har klart å gjennomføre skolen? (Jeg bekrefter det). For å ha hatt det bra på skolen har jeg et par venninner som har vært bra for akkurat det. Og spesielt ho som kom og besøkte meg i Tromsø. Og så vil jeg kanskje også trekke frem onkelen min. For han har vært veldig sånn at han har hjulpet meg. Om jeg har hatt et spørsmål, sånn skolerelatert, så har jeg visst at jeg alltid kunne ringe til ham og få hjelp. Han bor i (en annen del av landet), men vi har hatt mange av de samme interessene. Og vi har alltid hatt et godt forhold, så jeg har snudd meg til han når det har vært noe jeg har trengt hjelp til.*

Hun sier videre at når det har vært avgjørelser om bytte av fag, eller foreslå hvordan hun skulle få fulgt opp skolearbeidet fra sykehuset, har hun ikke hatt noen å rådføre seg med, bortsett fra mor. Jeg spør også hvem hun har følt har fulgt henne opp når det gjelder helse og trivsel.

*Jeg har jo gått fast til lege da, inntil jeg ble utskrevet fra sykehuset på våren i fjor. Og så hadde jeg jo oppfølging hos psykolog i tillegg, fra jeg ble utskrevet etter første oppholdet og fram til i sommer, litt forskjellige psykologer, eller behandlere da.*

Men sånn som jeg forstår deg: Tenker du at de kanskje ikke har betydd så mye?

*Jeg føler ikke det. Jeg føler ikke at de har gjort noe, i allefall ikke i forhold til skole og trivsel.*

Har du hatt ansvarsgruppe?

*Nei, men i fjor ble det foreslått å lage en Individuell plan, men den takket jeg nei til. Jeg ville være normal og slippe å ha så mange rundt meg.*

Jeg går inn på å spørre mer detaljert om hun har fått noen tilrettelegging. Det er jo ofte vanlig at en slik sykdom medfører problemer i forhold til gym. Hun forteller at hun fikk fritak i gym fra og med siste året. Før det deltok hun aktivt. Helt til den første innleggelsen var hun med i gymtimene. Fritaket kom i stand ved at hun fikk beskjed om at hun ikke fikk delta i praktisk gym, da sa skolen at hun ikke kunne få karakter i faget. Dermed var den eneste muligheten for henne å søke om fritak fra faget. Jeg forteller henne at jeg tidligere har møtt elever som har



opplevd at de fikk tverrfaglige oppgaver (oppgaver som ble vurdert i flere fag), for å lette trykket, men Marie har ikke fått tilbud om det.

Marie fortalte tidligere om hvordan det var å komme tilbake til skolen etter den første innleggelsen, og jeg spør om hun ble tatt i mot på noen bestemt måte etter den siste innleggelsen i tredjeklassen.

*Nei, jeg gjorde ikke det. Det var mye lettere å komme tilbake første gangen. For andre gangen så følte jeg enda mere, jeg skjemtes så inderlig over at jeg ikke hadde klart det og nok en gang hadde vært innlagt. Så da når jeg kom tilbake, satt jeg med alle disse tankene og dermed isolerte jeg meg veldig fra de andre. Fordi jeg var så redd for hva de tenkte om meg. Og så følte jeg på en måte at de andre var gått lei av meg og mine problemer. Jeg følte at de tenkte at..., jeg vet ikke helt hva...*

Lærerne sa at det var fint å se henne igjen, men de spurte ikke noe om arbeidsmengde og hva hun klarte.

*Nei, det var bare å hoppe rett i det, gjøre alt det som de andre gjorde. Det var ikke noe tilrettelegging.*

Det å være ensom i klassen. Blir det veldig synlig på den skolen du gikk på?

*Jaaa. Jeg satt mye for meg sjøl ute i gangene bak noen skap. Jeg hadde et hjørne jeg trivdes i. Jeg gjorde stort sett skolearbeid der og. Rett og slett.*

Var det noe spørsmål om det, på elevsamtaler for eksempel?

*Ja, det var nok et par lærere kanskje som merket at jeg ikke hadde det så greit. Og det var vel han kontaktlæreren min igjen, og ho læreren som først hadde tatt det opp.*

Et spørsmål rett fra skjemaet: Gjøres det noe for det sosiale miljøet på din skole som **du** setter pris på?

*Jeg føler ikke at det gjøres så veldig mye. I følge alle undersøkelsene som gjøres så skal det være en, ja, aksepterende skole og ikke ha noen mobbing i det hele tatt. Men jeg føler mer at det undersøkelsene viser, er at folk faktisk ikke tør å si i fra. For jeg tror ikke at det er så mange på den skolen som har det sånn superbra. Det er mange som har problemer og sånn. Og sliter sosialt.*

Marie forteller at når det gjelder undervisningsformer trives hun med å ha det litt variert. ”*At det ikke blir ensformig, men at vi får det samme fagstoffet inn på flere forskjellige måter. Det synes jeg er fint*”. Hun forteller også at hun lærer godt ved selvstudium, å lese og gå gjennom fagstoffet selv. Men hun synes også at for eksempel det å kunne se en film eller få ei forelesning om det samme stoffet det gjør at det går litt bedre inn. Hun beskriver seg selv som en teoretiker, og at hun har lite erfaring med praktisk læring. Forsøk og feltarbeid og sånn i for eksempel biologi og naturfag har hun vært med på, men hun føler ikke at hun har så veldig mye igjen for det.

Vi har jo snakka om det, men helt konkret spurt; er det noe behandlerne har gjort som du tenker har hatt en positiv effekt for skolegangen din?

*Jeg holdt på å si; fått i meg mat. (Ler litt).*

Det du sier nå, er at du erkjenner at helsa kommer først?

*Ja, det gjør jeg. Jeg liker jo å spise sunne ting og holde meg i form, men det har blitt veldig lite av det, for jeg har jo hatt treningsforbud over tre år. Og med tanke på det man faktisk gjør mot kroppen sin, så er jo ikke det direkte sunt. Så hadde jeg vært mer opptatt av at det skulle være sunt og normalt, så hadde jeg klart å bryte ut av den onde sirkelen.*

De interessene som du sa det ble mindre og mindre av, kan du si litt om dem?

*Jeg var jo veldig glad i å lese bøker. Og så var jeg veldig glad i musikk. Jeg var med og sang, og så spilte jeg piano. Og så spilte jeg jo handball også i veldig mange år. Så jeg håper at jeg i allefall får tilbake interessen min for musikken og for tegning og skriving. Sånne kreative utfoldelser og så lesing. Og samtidig kunne starta med noe, jeg er veldig glad i å gjøre yoga.*

*Vi hadde litt yoga. Det var på avdelinga. Det var jeg med på. Men det har vært vanskelig å finne tid til det når jeg er hjemme. Men det er noe jeg kunne tenke meg å bruke for å ta vare på kroppen min. Jeg må bare prøve å få den balansen mellom studier og fritid. Det er det jeg må.*

*Men jeg synes det er veldig vanskelig. For det har vært en så stor del av livet mitt i så mange år, så det og plutselig skulle forandre på det, det er både skremmende og nytt. Og veldig, veldig vanskelig. For at jeg vet liksom ikke hvor jeg skal starte.*

Og så, til slutt, har jeg lyst til å høre om du, med dine erfaringer, har noen gode råd å gi til skolesystemet?

*Jeg tror på det å ha en mer åpen kommunikasjon, seg i mellom, og ha en åpen kommunikasjon med hver enkelt elev som har det problematisk. Spørre mer rett fram.*

*Og også kunne være åpen for å kunne tilrettelegge. Og ta seg tid til å gjøre det. Det tror jeg kunne hjulpet i en sånn situasjon. Jeg syns skolesystemet i liten grad tillater tilrettelegging. Jeg tror det er der problemet ligger. For lærerne kan godt se elevene, men så vet de ikke helt hvordan de skal få til tilrettelegginga. Fordi de på en måte er styrt av skoleverket.*

*Jeg opplevde veldig at lærerne tok for mye hensyn på en måte. At de ikke ville gi meg planene, at de tenkte det kom til å bli vanskelig for meg, selv om læreren på sykehuskolen hadde gitt klarsignal og skulle hjelpe meg å sortere. Så om de da hadde vært litt mindre hensynsfull og bare gitt planene til behandlerne og lærerne på sykehuskolen, så hadde det blitt lettere å gjennomføre, tror jeg.*

Jeg har nå haket av at vi har vært innom alle temaene jeg hadde med i guiden, og spør Marie om det er noe hun tenker på som jeg har glemt å spørre om, men hun sier at hun tror hun har vært innom det meste. Jeg takker Marie for at hun har gitt meg mange innspill for å kunne forstå mer av hvordan ting kjennes ut for henne, og Marie sier hun er glad hvis hun har vært til hjelp. Hun sier også i det hun er i ferd med å gå, at det var faktisk godt å gå igjennom og snakke om denne tiden, sånn i sammenheng. Vi avtaler at jeg sender henne utkastet til hvordan jeg har tenkt å ta med hennes fortelling i oppgaven min på mail, slik at hun kan se på den og gi meg tilbakemeldinger.

## Kapittel 5 Tolkning og analyse av narrativene

### 5.1 Narrativet: et felles prosjekt mellom informant og forsker

Når narrativer presenteres i en rapport er de sammensatt av fire integrerte elementer: observasjonsdata, de historiene informantene forteller, de historiene vi hører og de teoretiske modellene som styrer oss i vår forskning (Gudmundsdottir, 1997, s.1). Slik også med denne rapport. Helt fra tema for studien ble valgt, gjennom utarbeidelsen av spørsmål, de assosiasjoner som brakte samtalen videre, via nedskrivning av intervjuet og de tolkninger som der ble gjort har jeg, som forsker, vært medskaper av narrativene.

Det at jeg av informantene nok ble oppfattet som en person med godt kjennskap til de temaområdene de skulle fortelle om, har både sine fordeler og ulemper. Personer som deler samme erfaringer, kan ha den fordel å kunne stille svært detaljerte spørsmål, men også den ulempe å oppfatte ting som så selvfølgelige at de ikke er verdt å utdype (Fossland & Thorsen, 2010). I ettertid kan jeg si, at jeg kjente på begge disse ytterpunktene i løpet av intervjuene. Samtidig oppfattet jeg det som en klar fordel at informantene plasserte meg som en person som forstod og aksepterte konsekvensene av det å ha psykiske vansker, og at de derved slapp å forsvare eller argumentere for sin forståelse av situasjonen.

Informantenes forestillinger om vitenskapelig forskning og deres kunnskap om vårt forskningsprosjekt virker hemmende på hva de sier og hvordan de sier det (Gudmundsdottir, 1997, s.7). Deres narrativ blir til i et samspill med forskeren, hvor de mens de snakker vokter på hint hos oss for hvordan de skal fortsette (ibid). Informantene kan bli spurt om hendelser som de tidligere ikke har tenkt mye på, og narrativet får form der og da. Dette uttrykte i allefall to av informantene eksplisitt noe om i slutten av intervjuet:

*(...) det var faktisk godt å gå igjennom og snakke om denne tiden, sånn i sammenheng.*

*(...) men nå ser jeg jo at jeg har mange tanker og oppfatninger om det som har vært. Det var interessant å oppdage.”*

Livshistorier er alltid konstruksjoner. De er det fordi relasjonen mellom forsker, informant og intervjusituasjon spiller inn. De er det fordi historiene fortelles av en person som velger ut hva hun forteller om sitt liv, og fordi historien slik de presenteres for andre, også er et resultat av forskerens fortolkning. Det er viktig å være bevisst skillet mellom faktisk liv og fortelling (Fossland & Thorsen, 2010, s.67).

## 5.2. Faktorer utenfor skolen

Innenfor systemisk og sosialøkologisk teori opererer man med en rekke faktorer som påvirker tilpasningen og utviklingen til det enkelte individ (Overland & Nordahl, 2013, Haugen, 2008). Denne studien er forankret i en slik tenkning, hvor flere systemer vekselvirker og påvirker hverandre. For å få svar på mine forskningsspørsmål er disse systemene delt i tre; faktorer utenfor skolen, individet selv og skolen, forstått som det læringsmiljø eleven møter.

Gjennom hele intervjuet svarer både Lisa og Marie ganske kort på spørsmål som går på faktorer utenfor skolen. De har heller ikke mye å si når jeg stiller oppfølgingsspørsmål, og spesielt Lisa gir tydelig uttrykk for at hun har svart ferdig. En antagelse om hva dette skyldes kan være det Gudmundsdottir (1997) beskriver som informantens forestilling om vitenskapelig forskning og deres kunnskap om vårt forskningsprosjekt. Denne forståelsen hos informanten kan virke styrende på hva de sier og hvorfor de sier det. Når informanten har gjort seg opp en mening om hva vi er interessert i å høre, vil de velge det innhold og de ord som passer best (ibid, s. 7). Med den informasjon jeg, (og kanskje læreren til Lisa?) ga, kunne hun lett ha den forestillingen at disse spørsmålene kom noe på siden av det dette skulle handle om. Dette så jeg ikke i intervjusituasjonen, og det ble derfor ikke tatt opp eksplisitt, og spurt direkte om det var slik det forholdt seg. Også Marie svarer kort på disse spørsmålene, og har antagelig også sin egen forståelse av at dette ligger utenfor det hun tenker forskningsintervjuet skal handle om. Linda derimot har derimot med familie, kjæreste og hvordan fritiden er, som en selvfølgelig del av sin fortelling.

### 5.1.1 Foreldre

Både Lisa og Linda bor sammen med begge sine foreldre, mens Marie bor sammen med sin mor. Bergsli (2013) viser til forskning som finner at bare halvparten så mange av dem som bodde sammen med begge foreldrene, avbrøt opplæringen, sammenlignet med dem som ikke gjorde det. Alle foreldrene til informantene er i jobb, men bare Maries mor har høyere utdanning. Også når det gjelder foreldres utdanningsnivå viser forskning til markante forskjeller i andelen som fullfører videregående opplæring. En dansk studie fant at sannsynligheten for å avbryte opplæringen var høyere basert på familiens inntekt enn på utdanning (ibid).

Informantene beskriver alle sine foreldre som støttende. Forskning indikerer at når barn på ulike måter har problemer i skolen, har foreldrene dårligere samarbeid med skolen enn andre foreldre (Overland & Nordahl, 2013). I videregående skole er barna blitt så store at foreldrenes involvering handler om ”å gå ved siden av” og støtte, og ikke av å ordne opp for barna sine, slik en ofte ser med yngre barn. Alle tre informantene i studien beskriver at foreldrene har hatt kontakt og dialog med skolen. Marie forteller at mor hadde kontakt med skolen og forberedte at hun skulle komme tilbake etter det første sykehusoppholdet:

*Jeg mener å huske at ho mamma snakka med kontaktlæreren min før jeg skulle komme tilbake, og at han da fortalte om problemene mine i klassen. Og fortalte hvordan staa var da, og at jeg skulle komme tilbake. Så de var litt forberedt på det.*

Ellers beskriver Marie forholdet til mor som at hun kan snakke med henne om stort sett alt, og at hun var den eneste hun rådførte seg med om måter å gjøre ting på, når det vanlige opplegget ikke fungerte.

Linda beskriver i større grad foreldre, og spesielt mor, som har vært nødt til å være aktivt til stede gjennom hele skolegangen og som fortsatt var det, mens Linda gikk i videregående skole:

*Mye av det fikk jeg være med på sjøl og si noe om hvordan jeg syntes det fungerte og sånn. Men det var mye som ho mamma, rådgiveren og skolen og ja, de som hadde møter i lag med meg, konkluderte.*

Hun sier videre at foreldrene har vært veldig støttende og nær henne. Mor forsikret seg stort sett hver eneste dag om at hun hadde kommet seg opp, selv om hun ikke bodde hjemme, og deltok i ansvarsgruppe og kom med forslag til løsninger.

Lisa svarer veldig kortfattet når jeg spør om foreldrene. De korte svarene, skiller seg ut fra hvordan hun er i resten av intervjuet, og der og da bestemmer jeg meg for å ikke forfølge temaet videre. Når Lisa får intervjuet til gjennomlesing, velger hun å fylle ut dette punktet:

*Jeg tenkte litt på ang spm om foreldrene mine har støttet meg, og tenkte jeg kunne utdype meg mer om du ønsker det. Foreldrene mine har som sagt støttet meg fra dag 1. De bærer på en bekymring rundt meg hver eneste dag, fordi de rett og slett elsker meg. De har det tøft de og, fordi de ser hver dag hvor mye jeg sliter. Jeg er jo tross alt datteren deres, og tanken på at de har sett meg nesten forsvinne fra dem helt, men ikke*

*kunne gjort så mye som de ønsker å gjøre - ser jeg selv at de går gjennom noe ekstremt tøft selv. Sykdommen min er en spesiell sykdom for dem rundt meg å prøve å forholde seg til, spesielt mamma og pappa som jeg bor sammen med. Sykdommen min er en kløpper til å vri på ord og setninger til noe negativt, så om foreldrene mine har sagt noe de ikke mente som vondt, men sykdommen sluker det til seg og vrir om på det, kan jeg få ut et sinne på dem, en frustrasjon og en angst som jeg selv kan bli redd for noen ganger. Likevel står mamma og pappa der, like støttende som alltid og er fortsatt like glad i meg. De har trua dem, og gir meg motivasjon og håp hver dag for at jeg skal komme meg gjennom dette; både skolen og sykdommen.*

Konklusjonen på dette temaet er at alle informantene har familie som en beskyttende faktor.

### **5.1.2 Hjelpeapparat**

De instanser som kan komme inn i bildet når en elev sliter med psykiske vansker er skolens eget sosialpedagogiske støtteapparat, helsesøstertjeneste, PPT, fastlege og Barne- og Ungdomspsykiatrien (BUP). Andre tjenester som Barnevern, Tildelingskontor, fysioterapeut og andre, kan etter behov også være inne med tiltak.

Lisa brukte ikke selv helsesøster-tjenesten på skolen, men når hun ikke har vært innlagt har hun hatt jevnlig oppfølging av psykolog/terapeut. Her har det ikke vært naturlig å snakke så mye om skolen, så disse har ikke betydd så mye for skolegangen. Underveis i intervjuet kommer hun flere ganger tilbake til behandlerne inne på avdelinga:

*Det hjalp meg kjempemye. De sa at skolen ikke var så viktig nå, men sykdommen.*

*Er det bra at noen holder litt igjen?*

*Ja, det syns jeg. Ellers hadde jeg gått på en smell.*

*(...) De lærte meg i alle fall mye om at jeg klarer det hvis jeg bare vil. De gjorde også mye for å holde meg der. Jeg ville bare heim og fortsette med skolearbeidet, men de fikk meg til å ta hensyn til helsa også.(...)Det var egentlig helt perfekt.*

Slik Lisa snakker om behandlerne, tolker jeg det som om de var opptatt av bidra til at hun satte realistiske mål og styrket sitt selvbilde. Lisa konkluderer selv med at dette har vært til god hjelp for henne.

Marie brukte ikke rådgiver eller helsesøster på skolen. Hun fikk oppfølging av fastlege og hadde jevnlig møter med psykolog mens hun var på hjemmeskolen, men hun vektlegger ikke dette som til særlig hjelp. Hun hadde to lange innleggelser i psykiatrien, både mens hun gikk i andre og tredjeklassen, og beskriver at hun fikk hjelp der. Først og fremst handlet dette om behandling slik at sykdommen bedret seg. Hun var også i kontakt med sykehuskolene de to stedene hun var innlagt, og der fikk hun noe undervisning, men mest hjelp til samarbeidet med hjemskolen, og hjelp til å sortere og prioritere arbeid. Bortsett fra sykehuskolene i de periodene hun var innlagt, var det ikke noen direkte kontakt mellom hjelpeapparat og skolen. I andre klasse kom det opp et forslag om å utarbeide en Individuell plan for henne, men det takket hun nei til. Her mener jeg de involverte parter; skole og helsetjeneste, burde ha forsøkt mer for å få til et samarbeid. Som Maries historie viser går hun ut av videregående skole med betydelige sosiale vansker og et sykdomsbilde hvor vanskene i stor grad er til stede, og man har derfor ikke klart å gi henne den nødvendige oppfølging for å komme seg videre. En samordnet innsats er nødvendig ved alvorlige og sammensatte sosiale og emosjonelle vansker (Haugen, 2008). Det skulle skolen her ha sett.

Hele skolegangen til Linda, fra tidlig i grunnskolen, var preget av de diagnosene hun slet med, og også sosiale vansker og mobbing. Her hadde PPT og BUP vært inne i bildet fra tidlig i barneskolen. Hun hadde også et lengre opphold i barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling mens hun var i ungdomsskolen. Et tverrfaglig samarbeid rundt henne, organisert som en ansvarsgruppe, var derfor allerede etablert og fungerte gjennom hele videregående skole. Slik Linda beskriver det, var dette til stor hjelp da hun fikk betydelig tilrettelegging, som var forankret i det ansvarsgruppen kom fram til. Linda deltok selv i denne gruppen, og ut fra det hun forteller, får jeg inntrykk av at dette er beslutninger som hun er med på og er enige i. Overland (2007) skriver da også at bruk av ansvarsgrupper er nyttig fordi dette innebærer en formalisering og legger opp til forpliktelser for samarbeid.

Bergsli (2013) påpeker også at nye og tverrgående tiltak må rettes mot elever som står i fare for å avbryte opplæringen, spesielt der helseproblemer er en del av bildet (ibid, s.52).

Samtidig må slike tiltak iverksettes ut fra behov i det enkelte tilfelle, og for informantene her, er det riktig at tiltakene får en forskjellig utforming, som for Lisa og Linda. I Maries tilfelle ser det dessverre ut som at man ikke har klart å få i gang et fruktbart samarbeid.

For Lindas del var et godt fungerende, tverrfaglig samarbeid en beskyttende faktor.



### 5.1.3 Vennenettverk

Det å streve med psykiske helseplager fører ofte med seg lite tid og overskudd til å pleie vennskap, med sosial isolasjon som konsekvens. Det kan også være vanskelig å vite hva man skal fylle samværet med, da man ofte er opptatt av andre og mer eksistensielle spørsmål enn andre jevnaldrene. Alle tre informantene beskriver i større eller mindre grad sosiale konsekvenser av å ha psykiske utfordringer.

Mens Lisa var i klassen hadde sykdommen konsekvenser for skolen, både faglig og sosialt:

*Det hendte jo jeg trente så mye at jeg ikke hadde overskudd til skolen, og nesten ikke tid. Brukte jo fritimene til å trene og...*

Men Lisa klarte å bevare venner, og gleden over vennene gjennom denne tida. Vennene er de første hun nevner når jeg spør om hun har opplevd støtte fra andre enn lærerne. Og et spontant uttrykk for hvor mye de betyr:

*De (vennene) har hjulpet meg mye. Sånn som det at de bare er der, på skolen, det er kjempegodt å komme dit og møte de.*

Lisa forteller at hun ikke hadde vært åpen i klassen om hvordan hun hadde det, men at når hun ble innlagt ble vennene bekymret for henne, og rådførte seg med helsesøster om hvordan de skulle takle det. Etter at hun hadde vært tilbake i klassen på besøk, visste klassen mer om hvordan hun hadde det, og det gjorde alt lettere. Venner var også på avdelingen og besøkte henne mens hun var der.

Lisa har ingen spesielle fritidsinteresser, utenom trening da som hun må være litt tilbakeholden med, og på fritida er hun stort sett med venner, "hjemme hos noen".

Lisa virker å ha prososiale venner som selv går på skole, kan være hjemme hos hverandre i fritiden, og vet og ta vare på en venn som har det vanskelig. Måten hun har taklet bytte av skole på, sier meg også noe om at hun er trygg på at hun skal finne seg til rette i nye sosiale settinger.

Selv om Lisa ikke forteller så mye om familie og venner i intervjuet, er det hun sier utelukkende positivt. Både familie og vennenettverk er med på å påvirke Lisas holdning til og motivasjon for skolegang (Haugen, 2008, her i punkt 2.3.2).

Linda forteller også om konsekvenser for sitt sosiale liv av å slite med psykiske utfordringer:

*(...) jeg legger alt jeg har av energi jeg har til å gjøre de tingene, altså da jeg var på skolen så var det bare skolen, jeg gjorde ingenting anna enn skolen liksom.*

Hun beskriver miljøet i klassen som at hun stod litt på utsiden, mens det var noen der som ”var ute og gjorde ting hele tida”. Dette ble tatt opp i samtaler med behandler, helsesøster og klassens lærere og arbeidet med. Det de foreslo for henne var at hun måtte prøve å si ja kanskje en av tjue ganger, når de spurte henne om å bli med på noe. Hun ble ikke holdt utenfor, forteller hun, det var mer slik at når hun ikke orket å bli med på noe, så sluttet de å spørre henne etter hvert. Dette gjaldt både på skolen og på fritiden. Men hun sier at hun vet jo fra tiden etterpå da hun arbeidet som lærling, at det var moro og ga ny energi å være sammen med venner på fritida og gjøre noe sammen.

Tidligere hadde Marie vært ei aktiv jente med mange fritidsinteresser:

*Så etter at jeg ble syk har det blitt mer og mer skole og jeg har blitt tvunget til å kutte ut fritidsaktiviteter og stort sett mista all interesse for det jeg pleide å like før.*

Klassen hun gikk i det første året ble oppløst, og da hun startet i andre klasse var hun allerede blitt så syk at hun ikke hadde energi til å bli kjent med så mange nye. En sykehusinnleggelse på tre måneder, kom så i den perioden resten av den nye klassen ble kjent med hverandre.

Marie forteller om en ensom tilværelse når hun var på skolen. Hun har egentlig gjort det meste for ikke å bli sett, og var lite aktiv muntlig. Denne tilbaketrukne rollen fikk hun lov til å beholde. Hun trivdes aldri noe særlig på skolen, det var ingen å snakke med i klassen, og ingen å samarbeide med når det var gruppearbeid. I likhet med Lisa skammet hun seg veldig da hun kom tilbake fra sykehusoppholdene, - enda mer den andre gangen. Hun har to venner som hun har klart å bevare gjennom denne tiden, men ingen av disse gikk i klassen hennes, og begge ble hun kjent med etter at hun begynte på videregående skole. Disse vennskapene var heller ikke veldig tette, og det er vondt å høre når Marie forteller om tida på skolen etter den siste innleggelsen:

*Jeg skjemtes så inderlig over at jeg ikke hadde klart det (...) Så når jeg kom tilbake satt jeg med alle disse tankene og dermed isolerte jeg meg veldig fra de andre. Fordi jeg var så redd for hva de tenkte om meg. Og så følte jeg på en måte at de andre var gått lei av meg og mine problemer. (...) Jeg satt mye for meg sjøl ute i gangene bak noen skap. Jeg hadde et hjørne jeg trivdes i. Jeg gjorde stort sett skolearbeid der og. Rett og slett.*

På dette punktet har informantene svært ulike erfaringer; men alle forteller om at de psykiske vanskene har konsekvenser for deres sosiale liv. Det er noe som skolene kan være mer oppmerksom på, og som kanskje vil fanges opp når skoleverket nå vil skaffe seg mer kompetanse og satse mer på tiltak som gjelder psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2014).

For Lisa har vennene, som gjorde skolen til et godt sted å komme til, vært en beskyttende faktor. I Lindas tilfelle arbeidet skolen og ansvarsgruppa godt for at hun skulle mestre det sosiale og utvikle seg, mens i Maries tilfelle kan det se ut som skolen bare observerte, men ikke evnet å gjøre noe for Maries læring og utvikling.

## **5.2 Egenskaper hos eleven**

### **5.2.1 Motivasjon og målsetting**

Alle tre informantene trakk fram viljestyrke, som den personlige egenskapen som i størst grad hadde hjulpet dem til å nå sine mål. Linda trekker fram det at hun er sta, og at hun virkelig ville vise dem som mente at hun skulle bruke et ekstra år på videregående, at hun skulle få det til uten ekstra tid. Marie begrunner også spontant at det at hun har fått det til, skyldes at hun *”hadde veldig bestemt meg for at jeg skulle klare dette”*. Senere i intervjuet kommer hun flere ganger tilbake til dette, og viser også til at hun flere ganger bruker sin egen vilje til å gå mot råd hun får, nettopp fordi dette er noe hun har bestemt seg for. Lise er den som vakler mer i sin tro på at hun skal klare dette, men beskriver da oppmuntring fra andre, og at det er andres tro på at dette skal hun klare, som bærer henne fram i vanskelige perioder.

Ingen av informantene har helt klare framtidsmål som motiverer innsatsen på skolen, men både Lisa og Marie poengterer at det å få gode resultater holder flere muligheter åpne for videre studier, og det er de interessert i. For Linda var det å gjennomføre videregående skole et mål i seg selv. Etterpå gjennomførte hun lærlinge-tiden, og skaffet seg ved det en yrkeskompetanse. Denne måten å dele opp i kortere delmål, er da også noe hun beskriver som en måte hun bruker for å sette seg mål, og gjøre ting overkommelige.

Når vi arbeider mot mål og mottar tilbakemeldinger, vil vi automatisk vurdere våre forventninger om å mestre. Lisa og Marie hadde med seg en god skolefaglig ballast inn i videregående skole og mestret de oppgaver de fikk der. Linda fikk de nødvendige tilrettelegginger etter hvert. Dette at de derved mestret hadde sannsynligvis en positiv effekt

for anstrengelse og utholdenhet (Raaheim & Raaheim, 2000). Dersom en elev vurderer seg negativt på andre områder, kan den totale selvaksepteringen likevel bli rimelig høy dersom eleven kommer godt ut på akademisk selvvurdering (Haugen, 2008). For Marie som opplevde mye skam rundt sin psykiske sykdom og tilbakefall, er det nærliggende å tenke at det å mestre, og oppnå gode skolerresultater, var godt for selvrespekt og selvbilde.

Marie trivdes ikke på skolen, og hun sa også at det tvangsmessige i sykdommen og det å gjøre det bra med skolearbeidet, gjorde at hun ikke klarte å kjenne på indre motivasjon eller glede ved skolearbeidet:

*For det er mange ting som jeg synes kan være interessant som jeg leser om på fritida og i skolebøker. Men jeg klarer ikke, fordi det for min del er så mye tvang at det skal være perfekt at jeg klarer ikke å glede meg over innholdet i faget.*

Linda var klar på at hun var lite interessert i skolearbeidet, det handlet om å komme seg gjennom. Når hun etterpå nyanserte dette, kunne hun både fortelle om praktiske fag og oppgaver, og etikk og jus, som hun syntes var interessant og likte.

Lisa fortalte uoppfordret at hun trivdes med fagene, og hun brukte positive ord som "gøy" og "det lærte jeg kjempemasse av", og sa at hun jobbet lett med skolefagene, særlig de hun var interessert i. Dette tar jeg som uttrykk for at en indre motivasjon er til stede. Hun beskrev også det som vanligvis kategoriseres som en ytre motivasjon:

*Det å kunne få jobb og arbeide med noe jeg har lyst til, studere og, å gjøre det bra gir flere muligheter.*

Det å kunne sette seg mål, har sammenheng med å ha gode læringsstrategier og studievaner. Både Lisa og Marie hadde med seg et godt grunnlag fra grunnskolen og sier at de alltid har jobbet lett med skolefagene. Som behandlet i teorikapittelet, punkt 2.3.3, viser forskning at elevenes læringsutbytte fra grunnskolen er den faktoren som i størst grad forklarer hvorfor elever ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse gjennom videregående opplæring (Frønes & Strømme, 2010). Det at eleven har et solid faglig grunnlag, gode arbeidsvaner og et syn på seg selv som en som lykkes med skolearbeidet, er et godt utgangspunkt for å finne seg til rette på videregående skole. Elevens selvbilde er preget av erfaring ved å være en som mestrer og lykkes, og det vil påvirke motivasjon og forventning i nye læresituasjoner (Raaheim & Raaheim, 2000). Både Lisa og Marie planlegger og prioriterer oppgaver. Dette er også egenskaper som Lisa ser at hun er blitt bedre på, mens hun har vært i videregående skole.

Bunting (2015) hevder at det å bli selvstendige i sitt læringsarbeid også er en form for tilpasset opplæring, og kan bidra til å unngå frafall. Her ser det ut som Lisa har fått god hjelp. Hun er bevisst på undervisningsformer og måter å arbeide på som hun har godt utbytte av. Denne muligheten til å styrke elevens selvbylde, læringsstrategier og motivasjon, ved å ta henne med på planlegging, og være lydhør for hennes egne forslag til løsninger, tok ikke Maries skole vare på.

Lindas skolebakgrunn var en helt annen enn de to andre informantenes. Hun hadde både faglige og sosiale vansker allerede fra barneskolen. Det Linda, og foreldrene, hadde med seg inn i videregående skole var en erfaring i, og en trening med, å samarbeide med lærere og andre for å få et best mulig resultat.

På denne måten fungerte alle informantenes skolebakgrunn som en beskyttende faktor.

### **5.2.2 Indre eller ytre kontrollplassering**

Som beskrevet i teoridelen, punkt 2.3.3, vil det være slik at hvis en person selv har tro på at resultatet avhenger av egne handlinger og valg, vil det være lettere å ta de nødvendige steg for å nå sine mål. Personer med en slik tro vil mer sannsynlig møte motgang og vansker med mer kraft, enn personer som opplever at suksess og nederlag er bestemt av ytre forhold, som flaks eller uflaks og andre personers hjelp eller mangel på hjelp (Raaheim & Raaheim, 2000). Hvor vi plasserer ansvaret for at vi lykkes henger sammen med evnen til selvregulering og metakognisjon. Begge deler er noe skolen skal være med å dyktiggjøre elevene på, gjennom aktiviteter som lærer elevene ansvar for egen læring, læringsstrategier og ved vurderingsformer som gjør elevene mer bevisst resultatene av egen innsats (Dale, Wærness & Lindvig, 2005, Bunting, 2015).

For mine informanter er denne selvreguleringen viktig på to plan. Som for andre elever vil den være en styrke i læringsarbeidet, men i tillegg vil det også handle om alle tilpasninger som må gjøres i forhold til konsekvenser av den psykiske helsen.

Lisa er nølende til å ta noe av æren selv for at det har gått så bra med henne. Hennes umiddelbare svar på innledningsspørsmålet om hva hun tror er årsakene til at hun har lyktes så godt i skolen, underbygges av det hun sier videre i intervjuet:

*Det er jo på grunn av lærerne, egentlig. De har hatt trua, og vært bestemt på at du skal klare dette her. Og så har de på en måte sett at når jeg var kommet så godt i gang.*

Hun forteller om kontaktlæreren som ordnet mye for henne de to første årene, og nå har matematikklæreren foreslått at hun skal få en ekstratime i faget, slik at hun henger med klassen. Også behandlerne ved avdelinga ser hun har hjulpet henne, både for å holde motet oppe, og for å balansere hensynet til helsa med skolearbeidet. Når jeg lenger ut i intervjuet spør om hun tar noe av æren selv for at det har gått så bra, blir hun veldig nølende:

*Prøver jo. (...) Det at jeg har hatt god orden har jo hjulpet.*

Inntrykket blir at hun i stor grad har en ytre kontrollplassering, og at hun der i gjennom, blir avhengig av at personene rundt henne er flink til å ordne opp. En slik ytre kontrollplassering kan gjøre henne sårbar i nye, vanskelige situasjoner hvor hun mangler andre, som tar gode avgjørelser for henne, rundt seg. Her ser hun ikke seg selv godt nok, da hun er ei sosialt kompetent jente som tar gode valg for seg selv. En mulig feilkilde i denne tolkningen kan være at det var læreren som ba henne bli med på denne undersøkelsen, og at hun også plasserer meg som en del av skole- og behandlerssystemet, og derfor svarer slik hun tror vi vil. Hun har da også hatt gode hjelpere rundt seg, som det vil framgå i beskrivelsen av læringsmiljøet og lærerens betydning, og av faktorer utenfor skolen. Det kan også være en grunn til at hun plasserer æren for suksessen hos de hun har hatt rundt seg. Ut fra det hun forteller om tema og innspill i behandlingen ved sykehusavdelingen, arbeidet de her med å styrke hennes selvakseptering og indre kontrollplassering.

Av Maries fortelling framgår det at hun har vært nødt til å ta mange valg på egne vegne, og ofte på tvers av de råd eller forslag som hun har fått. Dette har hun gjort med stor selvfølgelighet, og med det mål for øye at hun skulle klare å gjennomføre videregående skole uten å bruke noe lenger tid enn normalt, noe som vitner om en sterk indre kontrollplassering.

*(...) Jeg måtte ta mye initiativ til at jeg skulle få levere oppgaver sjøl, og ta initiativet til å gjøre ting sjøl. Å gjøre sånn at det var vurderingsgrunnlag. (...) Så de har i stor grad latt det være opp til meg sjøl å skaffe vurderingsgrunnlag. Selv om man har ansvar for egen læring på videregående har man vel på en måte også krav på å få tilrettelegging?*

Individer med høy indre kontrollplassering vil oppleve seg selv som ansvarlig for om det går godt eller dårlig. Marie har på mange måter tatt dette ansvaret på seg. Samtidig har hun mye å kritisere skolen og lærerne der for, av manglende oppfølging og tilrettelegging, men hun fikk det til uten deres hjelp, det ble bare mer ”*tungrodd*”. Så lenge den indre kontrollplasseringen følges av evne til å sette realistiske mål gir den god energi og motivasjon. Hva som skjer den dagen en mislykkes i å nå sine mål, er at en tilskriver det egne manglende evner, og det vil da ha motsatt effekt (Raaheim & Raaheim, 2000). Denne effekten beskriver Marie når hun forteller hvordan det var å komme tilbake på skolen etter at hun hadde vært innlagt andre gang:

*For andre gangen så følte jeg enda mer, jeg skjemtes så inderlig over at jeg ikke hadde klart det og nok en gang hadde vært innlagt. Så da når jeg kom tilbake satt jeg med alle disse tankene, og dermed isolerte jeg meg veldig fra de andre.*

Linda har ansvarsgruppe og mange hjelpere rundt seg, både på skolen og ellers. Slik har det vært over mange år. Dette fører lett til at man bare blir en brikke som andre flytter rundt på, slik mange av informantene i Anvik og Gustavsens (2012) studie beskriver det. Slik tolker jeg ikke det Linda forteller. Hun bruker ord som ”*jeg valgte*”, ”*jeg bestemte meg*” og ”*jeg syntes det var best*”. Selv om hun lytter til, og benytter seg av hjelperne rundt seg, er hun hele tiden selv en velgende aktør. Samtidig skinner det gjennom at det er blitt en selvfølge for henne å ha disse hjelperne rundt seg, og at hun mange ganger lener seg på dem, og det de kan stille opp med, framfor å spørre seg selv om dette er noe hun kan ordne opp i selv:

*Mye av det fikk jeg være med på sjøl og si noe om hvordan det fungerte og sånn. Men det var mye som ho mamma, rådgiveren og skolen og ja, de som hadde møter i lag med meg konkluderte: No henger du ikke med i det faget og de prøvde jo å si det sånn at det skulle passe best mulig for min del.*

Bunting (2015) spør hvordan læreren kan legge til rette for at ungdommene skal bli mest mulig selvstendig i læringsarbeidet. Et viktig element svarer hun, er å jobbe med ungdommenes egen bevissthet rundt egen læring og utfordre dem til å være metakognitive. Her kunne Linda vært mer utfordret, noe som ville ha styrket både læringsarbeidet og selvbildet.

### 5.2.3 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Blant barn og unge setter man det oftest i sammenheng med personens evne til å ta initiativ og opprettholde vennskap, men det handler også om samarbeidsevner, selvhevdelse, selvkontroll og å vise ansvarlighet, og å kunne kommunisere med voksne.

Forskere ved Pedagogisk institutt ved NTNU fant at ensomhet er den klart viktigste årsaken til elevers intensjon om å slutte i videregående skole. Deres funn viser at det er den sosiale opplevelsen av skolehverdagen, som i størst grad påvirker elevenes tanker om å avslutte skolegangen. Den sosiale opplevelsen handler om opplevelse av ensomhet, eller mangel på venner, og mangel på sosial relasjon til læreren (Wolden, 2014). Det har vært mye fokus på lærerens evne til relasjonsbygging med elevene, men skolens ansvar for å arbeide med sosiale læringsmål strekker seg mye lenger. Kanskje er det et område hvor det er mye å hente med tanke på å hindre frafall.

I intervjuene framkommer det jeg bygger min tolkning og analyse av deres sosiale kompetanse på, på to plan: Både gjennom det de svarer som kan relateres til dette temaet, og den opplevelsen jeg får gjennom vår kommunikasjon med hverandre. Å kunne inngå i relasjoner og kommunisere med voksne, er enda viktigere egenskaper når ting blir vanskelig. Det samme kan sies om evnen til selvhevdelse, og det å klare å ta opp og fremme egne behov.

En tolkning av hele intervjuet med Lisa og den kommunikasjonen vi fikk, var at dette var en jente med god sosial kompetanse. Når jeg går inn i de enkelte delene og analyserer de utsagnene hun kommer med, befester dette inntrykket seg. Hun forteller at hun trivdes i klassen. Det var bare godt å komme på skolen og treffe vennene der. På fritida har det vært trening og det å henge med venner som har vært hovedbeskjeftigelsene.

*De (vennene) har hjulpet meg mye. Sånn at de bare er der, på skolen, det er kjempegodt å komme dit og møte de i stedet for å bare være hjemme. Det er bare godt å komme på skolen.*

Vennene besøkte henne også mens hun var innlagt, og de hadde pratet med helsesøster på skolen om hva de kunne gjøre for henne. Det forteller meg at det eksisterer en fortrolig relasjon mellom henne og venner. Nå er hun i en ny klasse, men gir uttrykk for at hun trives også med dem hun er sammen med der. Hun har tro på sin egen evne til å initiere vennskap.



Hun forteller at hun har alltid pratet godt med lærerne, og om rådgiveren bruker hun ordet ”kjempegjev”.

Hun beskriver at hun er mindre åpen til lærerne nå, men tror det vil gå bedre når hun blir bedre kjent med dem. Hun er ikke ukritisk åpen, men vet at det tar tid å bygge opp en relasjon, og ser sin egen rolle i det. At det ble slik at hun åpnet seg mer for lærerne på den nye skolen, kommer fram i mailen hun sendte meg cirka to måneder etter intervjuet. Samtidig forteller hun at hun har selv bedt om møter med lærerne når det har vært behov, og at det har gått veldig greit. Slik hun beskriver det, en grei måte å fremme egne behov.

Linda er også ei imøtekommende og åpen jente å snakke med. I kommunikasjonen mellom oss mangler det noe på gjensidighet, hun er i sin egen fortelling og har lite oppmerksomhet mot den hun snakker med. Dette vil være et problem i forhold til å vedlikeholde vennskap og relasjoner. Linda har da heller ikke noen nær venn, eller venner, verken på skolen eller utenom, som var der hele tiden, og betydde noe for henne i de årene hun gikk på videregående skole. Hun fortalte om sin rolle i klassen at:

*Jeg har en tendens til å stenge meg sjøl ute, og så tror jeg at det er de andre som stenger meg ute, på en måte. Når jeg har sagt nei til å være med på noe flere ganger, er det naturlig at de ikke spør mer.*

Dette ble tatt opp og arbeidet med både av lærere i klassen, helsesøster og behandlere, uten at Linda kan si at det ble vesentlig bedre. Linda har da også en fortid med mobbing i barneskolen, og det sosiale med jevnaldrene har aldri vært lett. Samtidig har tilretteleggingstiltakene, blant annet ansvarsgruppe, ført til at Linda har måttet samarbeide mye med voksne. Dette samarbeidet har hun gått inn i på en positiv måte, og her har hun spilt en aktiv rolle.

Hun beskriver også konsekvenser av sin psykiske helse som gjør at det var så energikrevende å sitte på skolen, konsentrere seg og få gjort arbeidsoppgavene, at det ikke var energi igjen til andre ting.

Slik hun forteller om skoletimene og lærerne ble det fra lærernes side lagt vekt på å skape et fellesskap i klassen, og hun har flere eksempler på tilrettelegginger som ble gjort for hele klassen, som egentlig ble iverksatt ut fra individuelle forskjeller.

Kjennetegn ved ADHD- diagnosen som hun har, kan forklare noe av de sosiale vanskene hun har. Det er liten tvil om at i Lindas tilfelle har hennes manglende sosiale kompetanse på enkelte områder, vært en risikofaktor med hensyn til å trives på skolen. Likevel vil jeg konkludere med at hun ut fra forutsetningene, har opparbeidet god sosial kompetanse, og spesielt et metakognitivt overblikk, som gjør at hun kjenner seg selv og arbeider med sitt tankesett og sin væremåte. Skolen og andre instanser rundt henne har også vært oppmerksomme og arbeidet med hennes sosiale tilhørighet.

Sviktende sosial kompetanse i form av innagering, vil gå ut over evnen til å ta initiativ til samhandling og være engasjert på en positiv måte (Haugen, 2008). Marie beskriver seg selv på denne måten:

*Jeg har egentlig gjort det meste for å ikke bli sett på skolen, sånn i skolesammenheng, men jeg har også vært lite aktiv muntlig.*

Det at den første klassen hun gikk i ble oppløst, og at hun ble syk og fikk en lengre innleggelse i begynnelsen av skoleåret med den nye klassen, beskriver hun som ytre årsaker til at hun ble isolert i klassen. Om seg selv sier hun at sykdommen gjorde at hun ”ikke hadde ork” til å forsøke å bli kjent med nye folk, og skammen over å ha vært innlagt i en psykiatrisk institusjon gjorde også at hun var usikker på hvordan de andre så på henne. Derfor ble det slik at:

*Jeg trivdes aldri noe særlig på skolen. Det var ingen å snakke med i klassen og ingen å samarbeide med når det var gruppearbeid og...*

Samarbeidet med de voksne har heller ikke vært lett. Det har vært lite åpen kommunikasjon og lærerne handlet ut fra hva de trodde var rett, eller unnlot å handle, fordi de ikke visste hva som ville bli riktig. Hun sier da også at mye av samarbeidet mellom sykehuskolene og hjemskolen handlet om ”å holde den kontakten med skolen og sortere hva jeg skulle gjøre”.

Deltakelse i fellesskapet er nødvendig for å oppleve verdsetting, tillit, anerkjennelse og tilhørighet (Overland & Nordahl, 2013). Men *en* venn kan bety mye. Marie hadde ikke venner i klassen, men hun hadde en god venninne i en annen klasse som betydde mye for henne. Denne jenta kom og besøkte henne på sykehuset første gangen hun var innlagt, og senere har hun også ”vært den som har vært mest forståelsesfull og vist at hun har brydd seg om”. Når Marie snakker om henne er det lite tegn på gjensidighet, og Marie har nok lite trening i å ivareta relasjoner og vennskap.

Det er tydelig at Maries innagering blir fulgt av en sviktende sosial kompetanse. Denne kompetansen bygges i samspill med andre mennesker. Sosial og emosjonell utvikling henger uløselig sammen, og Marie har antagelig klart å være usynlig over mange år, og derved fått en uheldig sosioemosjonell utvikling og fungering. Det er dessverre lett å se punkter i hennes fortelling hvor muligheten til å styrke hennes sosiale kompetanse blir forsømt.

Det er liten tvil om at god sosial kompetanse har vært en beskyttende faktor for Lisa, og også i noen grad for Linda. Et større fokus fra skolens side på sosial kompetansebygging hos Marie, ville ha lettet hennes skolegang.

### **5.3 Forhold ved skoletilbudet**

Skolen som system arbeider med å gi en best mulig tilpasset opplæring til alle, og å forhindre frafall. Skolen har en viktig rolle i barn og unges utvikling som mennesker, og i deres sosialiseringsprosess. De faktorene som er beskrevet ovenfor, handler i stor grad om de systemer utenfor skolen som gir det utgangspunkt og de forutsetninger, elevene kommer til skolen med. Tilpasset opplæring skal ikke begrenses til å gjelde bestemte undervisningsmetoder eller individuelle tilpasninger i enkelte fag. Skolens felles kultur og forståelse av tilpasset opplæring har konsekvenser i klasserommet. Handlingsrommet mellom lærerens autonomi og skolens rammer må være tydelige. Den enkelte lærers kompetanse bestemmer til sist hvordan tilpasningen blir i praksis (Jenssen & Roald, 2015).

#### **5.3.1 Relasjon mellom lærer og elev**

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring (Overland & Nordahl, 2013). Den framheves som den viktigste enkeltfaktoren som preger elevens skolegang. Innenfor systemisk tenkning er det verken de individuelle eller institusjonelle årsakene det skal fokuseres på, men at gjennomføring eller frafall må forstås i møtet mellom ungdommen og skolen (Bunting, 2015). Det fører også til at relasjonen mellom lærer og elev blir sentral. Denne relasjonen er en vertikal relasjon som baserer seg på makt-, kompetanse- eller statusforskjeller (Karlsdottir & Lysø, 2013), og det er den voksne som har ansvaret for relasjonen (Overland & Nordahl, 2013).

Det grunnleggende spørsmål eleven er opptatt av når hun møter en ny lærer, er: ”Liker du meg?” (Ibid). Ingen av informantene sier noe som tyder på at de har følt seg mislikt, eller at de har vært ”brysomme” for lærerne.

Overland og Nordahl (2013) trekker videre fram den viktige faktoren ved å etablere positive sosiale relasjoner som går på å se eleven, og derigjennom vise at du er interessert i og bryr deg om henne. Denne interessen må være både for det faglige, det sosiale og det emosjonelle. Det er viktig for alle elever, men særlig viktig for elever som strever. Alle informantene bekrefter at de opplevde å bli sett av lærere. Lisa og Linda er mest klar på dette punkt og tar det med allerede fra starten av, når jeg ber dem si hva de tenker, er årsakene til at de har lyktes. Begge to har sin erfaring fra yrkesfaglige linjer med 10-15 elever i klassen.

Lisa forteller mye om en god relasjon mellom lærerne og henne, og hun setter ofte ord på at de har ”sett” henne, også helt i starten av intervjuet når jeg spør hva hun tenker er grunnen til at hun har lyktes:

*Det er jo på grunn av lærerne, egentlig. De har hatt trua, og vært bestemt på at du skal klare dette her, og så har de på en måte sett at når jeg var kommet så godt i gang. (...) Ja, de har sett at jeg har plagdes og kommet med kjempegode løsninger og motivert. Han Lars kom jo på besøk til meg mens jeg var innlagt (...)*

Da jeg traff Lisa hadde hun gått over fra yrkesfag og til en påbyggingsklasse med nesten 30 elever samme høst, og beklaget seg over at hun ikke hadde klart å åpne seg sånn for lærerne der. I mailen fra Lisa to måneder senere, forteller hun noe om hvordan den nye skolen har kommet i posisjon for å få en bedre relasjon:

*Noe av det positive er at jeg har klart å åpne meg mye mer med lærerne, med hjelp fra rådgiver og foreldre som vi har hatt møte sammens med.*

Også i avslutninga av intervjuet, på spørsmål om hun har noen råd hun kunne tenke seg å gi til skolen som kan komme nye elever til nytte, er hun opptatt av at det er viktig å bli sett, individuelt, og på mer enn det faglige:

*De skulle hatt mindre grupper, sånn som på yrkesfag, da ser de elevene bedre. Jeg opplevde det som at når jeg ikke var heime eller hos psykologen, så hadde jeg lærerne rundt meg og de så meg og hjalp meg.*

Også Linda tar med det at hun ble sett av lærerne, som årsak til at hun lyktes med skolegangen:

*(...) Og det at jeg hadde lærere som så meg underveis i skoledagen, gjorde også at det var okay å komme på skolen(...)*

Hun utdyper dette flere ganger i løpet av intervjuet. De har sett når hun har blitt hengende etter med arbeidet, og de har sett når hun har blitt ukonsentrert.

*[Om å ta initiativ til samtaler] Det var vel hun som var læreren min. Hun som var læreren min i et fag i allefall. Og hun var veldig flink til å se på meg når jeg ikke hengte med. Jeg var ikke så veldig flink til å spørre om hjelp for jeg skulle ikke være til bry. (...) Men de var veldig flink å se at nå går det ikke helt bra, altså nå hadde de ikke fått inn den oppgaven, de var veldig på og spurte da i stedet for å la det gå flere uker. Så tok vi det heller fortløpende enn å vente da.*

Først etter at Marie har fortalt mye om hvordan skolegangen har vært for henne, og at det har vært vanskelig, langt ut i intervjuet, må jeg spørre direkte: Har du følt deg sett på skolen?

*Det var vel litt både og. Men samtidig så har de jo sett meg. For det var lærere, det var en lærer som var den første utenom familien som begynte å bekymre seg for meg. Så på den måten vet jeg jo at de har sett at jeg har begynt å få problemer og at jeg har hatt det vanskelig.*

Anerkjennelse fungerer som en ytre motivasjonskilde for læring og utvikling (Overland & Nordahl, 2013). Informantene ga uttrykk for dette på ulike måter. Lisa ga uttrykk for det uten at jeg trengte å spørre. Lærerne hadde sett at hun var kommet godt i gang, noe som for henne var en anerkjennelse på den innsatsen hun hadde gjort. Det at Lisa er flink skolefaglig og oppnår gode karakterer, er også en positiv tilbakemelding og en anerkjennelse av det arbeidet hun har gjort. Linda forteller om arbeidet med elevbedriften, hvor hun fikk gode tilbakemeldinger på jobben hun gjorde der. Det sa læreren direkte til gruppa, men også det økonomiske resultatet viste at her hadde de gjort en god jobb. Linda strevde med skolefagene og det var ingen selvfølge at karakterene skulle være motiverende og gi uttrykk for anerkjennelse, men Linda hadde realistiske målsettinger selv og klarte å glede seg over en treer, eller sågar en ståkarakter:

*Men jeg kommer aldri til å få seksere, for like mye som jeg jobber for å få to og tre, altså de jobber mindre de som får seksere. For de skjønner mye fortere. Men etter hvert ble målet bestått i stedet for at jeg skulle bli skuffet hvis jeg fikk en firer. Jeg ble glad for en treer, men hvis jeg fikk en toer så hadde jeg bestått, så da var det ingen krise.*

Marie var en svært skoleflink elev, og fikk høye karakterer hele veien. For henne var nok det en fullgod tilbakemelding på den jobben hun hadde gjort. Hun forteller lite om lærere som ga henne positiv feedback ut over det. Man kan heller ane en slags skepsis til at hun stod på, på tross av sine helsemessige problemer. Det er en faglærer hun trekker fram, som reagerte annerledes. Hun var den første som så at Marie hadde problemer og spurte direkte om det. I ettertid var hun flink til å følge opp:

*Hun har vært veldig flink til å følge opp i ettertid når jeg har hatt dårlige perioder. Vært veldig frampå og lagt godt til rette for at jeg skulle klare hennes fag.*

Overland og Nordahl (2013) refererer til forskning som viser at sårbare elever opplever dårligere lærerstøtte enn elever som klarer seg godt både faglig og sosialt på skolen. Både Lisa og Linda opplever å få anerkjennelse for den de er, og den innsatsen de gjør. I Maries tilfelle opplever hun at lærerne bryr seg om at hun har det vanskelig, men tilbakemeldingene til henne grenser til skepsis mot de valg hun gjør, og hvordan hun selv prøver å håndtere sin situasjon.

### **5.3.2 Læringsmiljøet**

Informantene hadde alle store helsemessige utfordringer mens de var i videregående skole. I en slik situasjon er det en naturlig, og adekvat, reaksjon at fokus og energi blir konsentrert om det som er viktigst. For dem var det helsen, og å få gjennomført utdanningen slik som alle tre hadde et klart mål om. De var derfor ikke særlig opptatt av det sosiale miljøet i klassen og forholdet til klassekamerater. Også på fritida var aktiviteter, interesser og sosialt samvær tonet ned.

Slik Lisa beskriver det, var det et godt miljø i klassen:

*Jeg trivdes i klassen og tenkte det var rett valg. Trivdes med fagene, spesielt programfagene.(...) Det er bare godt å komme seg på skolen.*

Lisa fulgte klassen i alle fag, og stort sett alle aktiviteter. Linda ga også uttrykk for at miljøet i klassen ”*var greit nok*”, men hun var ikke veldig opptatt av det. De gikk sammen i kantina og kjøpte mat, satt på klasserommet sammen og spiste, og tok felles røykepauser. Det var stort sett det hele. Spesielt en lærer fikk klassen med på noen felles aktiviteter og det syns hun var ”*skøy*”. Marie var ensom på skolen. Hun legger ansvaret på seg selv og ytre omstendigheter for at det ble slik, hun hadde ikke ”*ork*” til å bli kjent med nye mennesker var lenge borte og hun skammet seg og lurte på hva de andre tenkte om henne etter sykehusoppholdet. På spørsmål om skolen gjorde noe for det sosiale miljøet, svarer hun:

*Jeg føler ikke at det gjøres så veldig mye. I følge alle undersøkelsene som gjøres så skal det være en, ja, aksepterende skole og ikke ha noen mobbing i det hele tatt. Men jeg føler mer at det undersøkelsene viser, er at folk ikke tør å si fra. For jeg tror ikke det er så mange på den skolen som har det sånn superbra. Det er mange som har problemer og sånn. Og sliter sosialt.*

Tilpasset opplæring handler om å møte de enkelte elever på deres forutsetninger, men i størst mulig grad innenfor fellesskapets ramme. Læringsmiljøet vil derfor oppleves ulikt av elever innenfor samme skole og klasse. Elever som sliter med psykisk helse, vil ha utfordringer knyttet til fravær, lavere arbeidskapasitet og sosiale utfordringer. Bare gjennom disse tre informantene ses skremmende store forskjeller i skolenes utøvelse av denne oppgaven.

Lisa fulgte klassen i alle fag, og i stort sett alle aktiviteter, men med noen tilrettelegginger.

Hun beskriver hvordan kontaktlæreren samarbeidet med de andre lærerne, slik at hun fikk tverrfaglige oppgaver, og litt mindre å gjøre, mens hun var innlagt. Her fikk hun også oppgaver hun kunne gjøre over nett. Dessuten ble det tilrettelagt for henne både mens hun var innlagt og i klassen, ved at hun kunne få innleveringer i stedet for prøver, slik at hun kunne gjøre det til andre tider. Kroppsøvfaget var vanskelig, og her fikk hun levere inn noen oppgaver i stedet for deltakelse. Når hun forteller hva lærerne har betydd for henne, sier hun blant annet at ”*de har kommet med kjempegode løsninger*”. Mitt inntrykk er også det. Skolen har vært fleksibel og kreativ og klart å tilrettelegge eller tilpasse, slik at Lisa til tross for lange opphold på psykiatrisk avdeling, klarte å holde følge med klassen faglig, og også beholde sin tilhørighet til klassen. Løsningene virker å være enkle og gode der-og-da-løsninger, som ikke var problemfokusert. At dette er felles løsninger og resultat av samarbeid mellom kollegene, er også tydelig for eleven:

*Lærerne jobbet i lag med å lage sånne tverrfaglige opplegg til meg. (...) Lars ordnet mye med de andre lærerne sånn at jeg fikk tverrfaglige oppgaver for eksempel.*

Det er skolens kultur som i sterke grad avgjør hvorfor skoler er forskjellige (Jenssen & Roald, 2015), og her er skolens kultur merkbart til stede. Om skolene skal få utnyttet sitt handlingsrom for å utvikle tilpasset opplæring, vil det være avhengig av aktivt kollegasamarbeid. De hevder videre at et stort elevmangfold krever at skolen møter elevene med et mangfold av tilnæringsmåter i undervisningen (ibid, s. 12). Lisa har opplevd en skole som har klart det.

I Stortingsmelding nr 22: Motivasjon-Mestring-Muligheter, beskrives lærerens arbeid som leder av klassen som den enkeltfaktoren som er av størst betydning for læringsmiljøet i en klasse (St. meld 22, 2011b). Kontaktlæreren til Lisa framstår som aktiv for å sørge for tilpassing av Lisas tilbud, både gjennom organisatoriske, innholdsmessige og psyko-sosiale tilrettelegginger, som samtidig ivaretar hennes tilhørighet i klassen.

Også i Lindas tilfelle ses en skole som arbeider godt med å få til en tilpasset opplæring for eleven. Lindas vansker var langvarige, og hun hadde også en dysleksi-diagnose som gjorde at hun ble tatt inn på særskilt grunnlag. Ofte fører det til utstrakt bruk av tiltak utenfor klassens ramme, men for Linda har skolen klart å gjøre denne tilretteleggingen i klassen. Bare i kroppsøving og i engelsk har hun hatt tiltak utenfor klassen. Disse tiltakene ble organisert på en slik måte at de ikke svekket Lindas tilhørighet til klassen i nevneverdig grad.

*Jeg gikk jo til psykolog. Det gjorde jeg. Men der hadde jeg fått innpass, altså første året slutta jeg jo på engelsken og der hadde jeg fått innpass at psykologitimen var i en av fritimene jeg fikk. (...) Første året begynte jeg med at jeg skulle ta alt i lag med klassen. Og så rundt jul, tror jeg, så fant jeg ut at det ble for mye (...)så jeg slutta i engelsken.(...) Og så fikk eg lov på andre året å ta det som praktisk prosjektarbeid, eller i de timene jeg hadde i mellom.(...) Så da fikk jeg tatt både førsteåret og andreåret sin engelsk.*

Det ble også tilrettelagt godt for at hun skulle henge med på klassens opplegg, og være i klassen med sin dysleksi. Her var det lydbøker, tekster som ble lest opp, og datamaskin som hjelpemiddel både hjemme og på skolen. Også problemer med konsentrasjon og utholdenhet ble håndtert innenfor klassens ramme. Spesielt en lærer som hun likte godt, tok med klassen en tur rundt skolen når han så at fokuset om arbeidet var dårlig, eller han la opp gruppearbeid



slik at de fikk bevege seg samtidig som de arbeidet, for eksempel ved å lage stasjoner som gruppene skulle innom. Lærerne var også tidlig ute og så om noen slet med å bli ferdig med pålagte oppgaver i tide, og hjalp dem i gang, eller gjorde individuelle avtaler om levering. Slik Linda beskriver det, ser det ut til at skolen også hadde et godt tverrfaglig samarbeid gjennom Ansvarsgruppa, som også ble en medvirkende faktor til at Linda fikk tatt sin utdanning.

Det Marie forteller fra sitt læringsmiljø er vondt å høre. Det trenger på ingen måte å være ”det sanne bildet” av denne skolen, men det er denne elevens opplevelse av det, og det sier noe om i hvor liten grad skolen har lyktes med å gi denne eleven et tilpasset opplæringstilbud. Hun fant seg ikke til rette sosialt i klassen og sier at ”*Jeg trivdes aldri noe særlig på skolen. Det var ingen å snakke med i klassen og ingen å samarbeide med når det var gruppearbeid.*” Denne situasjonen gjorde ikke skolen noe forsøk på å gjøre noe med, i allefall ikke som Marie merket. Da hun ble syk, og ganske fort innlagt, forsøkte ikke skolen å snakke med Marie, mor eller behandlere om hvordan de skulle forholde seg. I stedet ble de usikker og handlingslammet:

*Ja, jeg tror kontaktlæreren min var ganske bevisst på det. [At hardkjøret på skolen kunne forverre sykdommen.] At han var redd for å gi meg for mye arbeid. Så derfor holdt han tilbake planene. Men så så han at det gikk bra, og så kom alle planene på en gang, og så var jeg tvunget til å ta igjen flere måneders arbeid på ei helg for å henge med. Tanken var nok god, men det ble litt mot sin hensikt.*

Hun fikk ikke noen lettelser i form av tverrfaglige oppgaver, eller forslag om å kutte ned på ting, for bare å ha det som var tilstrekkelig for å ha et grunnlag for vurdering. Hun sier at skolen har en tendens til å ta overhånd for henne. ”*Det blir liksom ikke at skolen er en del av livet, men skolen er livet. Og det blir jo sykt. Ja, det gjør det.*” Nettopp derfor blir det enda alvorligere når skolen ikke klarer å møte henne med et tilpasset opplegg. Når jeg spør om skolen var flink til å takle hennes situasjon, svarer hun:

*Nei, jeg syns jo ikke det. For dem har vært veldig dårlig til å følge opp, og veldig dårlig å gi opplegg og tilrettelegge når jeg har trengt det. Det har vært veldig mye fram og tilbake uten at det har blitt noe resultat på en måte. Så de har i stor grad latt det være opp til meg sjøl å skaffe vurderingsgrunnlag. Selv om man har ansvar for egen læring på videregående har man vel på en måte også krav på å få tilrettelegging?*

Marie oppfatter lærerne sine som velmenende og forståelsesfulle. Lærerne tok godt i mot henne når hun kom tilbake fra sykehuset. Når jeg spør hvilke råd hun ville gi til skolen når de møter elever i hennes situasjon svarer hun blant annet:

*Jeg tror på å ha en mer åpen kommunikasjon, seg i mellom, og hatt en åpen kommunikasjon med hver enkelt elev som har det problematisk. (...) Ja, og så kunne være åpen for å tilrettelegge. Og ta seg tid til å gjøre det. Det tror jeg kunne hjulpet i en sånn situasjon. Jeg syns skolesystemet i liten grad tillater tilrettelegging. Jeg tror det er der problemet ligger. For lærerne kan godt se elevene, men så vet de ikke helt hvordan de skal få til tilrettelegginga. Fordi de på en måte er styrt av skoleverket.*

Det Marie sier her, vitner om at hun ser de problemene hennes skole som organisasjon har. Manglende retningslinjer og kunnskap hos lærerne, og lite autonomi for lærerne til å iverksette tiltak, og manglende samarbeid i lærerkollegiet om å få det til. Lisa og Marie har en nokså lik sykdomshistorie, med to lange innleggelses to skoleår på rad, men måten lærerne og skolen har klart å takle det på, står i grell kontrast til hverandre. Om arbeidet med tilpasset opplæring skal bli godt ivaretatt, må skolen kollektivt diskutere hvor grensene for lærerens autonomi går, og på hvilke områder skolens mer entydige handlinger skal gjelde (Jenssen & Roald, 2015). Der må også være en beredskap for å komme til enighet, og handle, i situasjoner hvor dette oppleves som uavklart.

## 5.4 Oppsummering

Markussen (2011, referert i Overland & Nordahl (2013), peker på fire forhold som han mener kan forklare variasjonen i frafall og kompetanseoppnåelse: Ulik sosial bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen og den konteksten utdanningen foregår innenfor.

Alle tre informantene har en familiebakgrunn som ut fra det som framkommer i intervjuene, må kunne karakteriseres som en beskyttende faktor.

Både Lisa og Marie fortalte at de alltid hadde jobbet godt med skolefagene, og ikke hatt noen faglige problemer. I tillegg har de utviklet gode arbeidsvaner og en metakognisjon om sin egen læring slik at de velger gode læringsstrategier. De har utdanningsambisjoner, og har høy arbeidsinnsats. Dette er også beskyttende faktorer. Linda har strevd med både det faglige og

det sosiale, men slik jeg tolker det, har hun utviklet gode læringsstrategier for seg, og opparbeidet en evne til å sette realistiske mål. Også hennes arbeidsinnsats er høy. Hennes manglende skolefaglige bakgrunn fra grunnskolen, framstår derfor ikke som noen entydig risikofaktor.

Lisa gir uttrykk for at hun trives på skolen, både faglig og sosialt. Vennenettverket hennes befinner seg på skolen. Også her tilhører Lisa den gruppen som har størst sannsynlighet for gjennomføring av utdanningen. Linda hadde kjæreste og noen venner utenom skolen og engasjerte seg lite sosialt i klassen. Marie trivdes aldri på skolen og hun kjente på ensomhet og hadde ingen i klassen å prate med. For henne framstår det sosiale som en risikofaktor, som heldigvis ikke fikk henne til å gi opp skolen.

Som før sagt finnes årsakene til frafall eller gjennomføring i møtet mellom elev og skole, og avhenger både av det eleven har med seg, og det skolen kommer dem i møte med.

Konteksten opplæringen foregår innenfor, har betydning for frafallsraten. Denne konteksten kan være selve skolen, klassen eller utdanningsprogrammet.

Lisa gir uttrykk for at hun har valgt riktig utdanningsprogram og at hun finner seg godt til rette i klassen. Lisa var selv rask til å peke på lærerne som den vesentligste suksessfaktoren. I det hun videre forteller, blir det klart at det er en god kvalitet på relasjonen mellom lærer og Lisa. Hun opplever seg sett, og læreren ser da også hennes behov, og tilpasser med enkle midler undervisningen slik at Lisa bevarer sin tilhørighet til klassen og opplever mestring i skolearbeidet, til tross for en meget krevende situasjon med sykdom og langvarig fravær fra klassen. Lisa er nå i ferd med å fullføre sin videregående utdanning, men det har vært mange kritiske punkt. Jeg anerkjenner Lisas egen beskrivelse av at *"Det er jo på grunn av lærerne, egentlig. De har hatt trua, og vært bestemt på at du skal klare dette her, og så har de på en måte sett at når jeg var kommet så godt i gang."* Jeg får et klart inntrykk av at Lisas lærer, og den skolen han representerer, både har sett behovene og brukt de verktøy de har til rådighet for å gi et godt, tilpasset opplæringstilbud i en krevende livssituasjon.

Linda framhever at hun er sta, og hennes ønske om å gjøre det bedre enn sin bror som hadde mye fravær og avbrøt sin videregående opplæring, som årsakene til at hun lyktes. I tillegg tar hun med at hun hadde lærere som så henne i løpet av skoledagen. Hun beskriver også i positive vendinger det tverrfaglige samarbeidet som var på plass gjennom en etablert ansvarsgruppe ved overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, og gjennom

hele forløpet på videregående skole. Dette samarbeidet som skolen var en vesentlig del av, og hvor mye av den tilretteleggingen hun fikk i skolen var forankret, er en vesentlig del av suksessfaktorene i hennes tilfelle. Det blikket lærerne hadde for henne, den tilretteleggingen hun fikk, og måten det ble arbeidet i hele klassen på, har en stor del av æren for det gode resultatet.

For Marie var det nok som hun sa, at hun selv var så bestemt på at hun skulle klare det, som var den fremste suksessfaktoren. Hun var utholdende, målbevisst og sta. Dessverre møtte ikke skolen henne særlig godt, slik det framkommer av intervjuet, verken på hennes sosiale vansker eller hennes store helseutfordringer. I den store spørreundersøkelsen fra Utdanningsdirektoratet til lærere, skoleledere og skoleeiere om psykisk helse i skolen (Holen & Waagene, 2014), finner de store forskjeller mellom skolene. Når lærerne blir spurt om hvordan skolen har tilrettelagt arbeidet for å støtte og hjelpe elever som har psykiske vansker, finner de signifikante, positive sammenhenger mellom alle svarene. Dette tyder på, hevder de, at ved de skolene der det foregår et systematisk og forebyggende arbeid for å fremme god psykisk helse hos elevene, tilbyr skolen flere støttefunksjoner for å hjelpe lærerne i det arbeidet (ibid s.83). Disse forskjellene mellom skoler som her avdekkes, er det rimelig grunn til å tro, er det som gjenspeiler seg i forskjellene som framkommer i informantenes beskrivelser.

## **6. Konklusjoner og avsluttende kommentarer**

For alle tre informantene ble det konkludert med at de hadde sin sosiale bakgrunn som en beskyttende faktor. Det samsvarer med det tidligere forskning har vist er en av de viktigste faktorene for å forklare variasjonen i frafall og kompetanseoppnåelse (Markussen 2011, i Overland & Nordahl 2013, Bergsli, 2013, Kristiansen, 2012).

Kjønnsforskjellene ved frafall og kompetanseoppnåelse er store, der jenter i større grad oppnår studie- eller yrkeskompetanse. Av 2006-kullet var det 74 prosent av jentene som hadde fullført med studie- eller yrkeskompetanse innen fem år, mens andelen blant guttene var 65 prosent. At det var jenter med denne familiebakgrunnen som var tilgjengelige for denne studien, gjør det betimelig å stille spørsmålet, om man også her ser resultater av skolens reproduserende sosiale funksjon. Det kan synes som om tilpassing først og fremst skjer ut fra elevens kognitive forutsetninger og ut fra diagnostiserte svakheter (Kristiansen, 2012, s. 26-

27). Dersom noen elever i større grad enn andre får tilpasset opplæring, vil skolen ikke bare være en reproduzent av ulikheter, men også en produsent (ibid, s.28). Informantenes fortellinger motsier heller ikke denne antagelsen. To av informantene har svært gode kognitive forutsetninger, og et godt faglig grunnlag med seg inn i videregående opplæring, og den tredje har tydelige, tidlig diagnostiserte svakheter. Stortingsmeldingen: ”Motivasjon-Mestring-Muligheter” (Kunnskapsdepartementet 2011b), poengterer at ”*Alle elever fortjener å bli møtt med høye forventninger og få mulighet til å utvikle sine evner*” (ibid, s.7). Det er å håpe at elever med en annen bakgrunn enn de informantene som var tilgjengelige for denne undersøkelsen, også møtes med tilpasninger som gjør dem i stand til å gjennomføre videregående opplæring. Det handler om sosial rettferdighet.

En iøynefallende observasjon i denne studien var at disse tre fortellingene ble svært ulike, selv om informantene på en del områder hadde en lik bakgrunnshistorie. De hadde alle en støttende familie rundt seg. De hadde alle store psykiske utfordringer som medførte lange opphold på psykiatriske avdelinger, den ene året før hun startet på videregående, og de to andre hadde månedslange behandlingsopphold to påfølgende skoleår. Likevel blir fortellingen om hvordan det var å være elev i videregående skole, så forskjellig. Og det innenfor et skolesystem som har gjennomgått mange reformer for å skulle gi alle barn og unge i Norge så like muligheter gjennom utdanningssystemet som mulig.

I arbeidet med analyse og tolkning, har tanken dukket opp: Er det forskjell ved mine informanternes måte å se og fortolke verden som her kommer fram? Det kan selvfølgelig være ulike måter å se og forklare omgivelsene på, men det kan ikke forklare alt. Til det er deres historier for full av konkrete eksempler og observasjoner de har gjort, og de ble gitt mange muligheter gjennom spørsmålsstillingen til å forsøke å se sammenhenger som de i utgangspunktet ikke så. 47 prosent av lærerne i videregående skole sier at systematisk arbeid for å hjelpe elever vil kunne ta fokus fra skolefag, og nesten 30 prosent av lærerne svarer at de er litt eller helt enig i at arbeid for å hjelpe barn og unge med psykiske vansker er ikke skolens oppgave, skolen bør fokusere på læring (Holen & Waagene, 2014, s.38). Forskerne finner videre signifikante, positive sammenhenger som tyder på at ved de skolene der det foregår systematisk og forebyggende arbeid for å fremme god psykisk helse hos elevene, tilbyr skolen flere støttefunksjoner for å hjelpe lærerne i dette arbeidet (ibid, s.83).

Samtidig som de finner klare forskjeller mellom skoler, konkluderes det med at svarene i undersøkelsen indikerer at det er lærernes holdninger, kompetanse og tid som er viktigst, både

med hensyn på å støtte og tilrettelegge for barn og unge med psykiske vansker i undervisningen, og utenfor klassen. Spesielt er lærernes holdninger av betydning for hvordan de møter elever med psykiske vansker. De finner også at lærernes holdninger nøytraliserer helt eller delvis betydningen av skolens tilrettelegging, opplæring og tverrfaglige samarbeid (ibid, s. 91). Dette samsvarer ikke med mine informanters fortellinger, og tolkningen av disse. Lises beskrivelser handler om en skole hvor det kollegiale samarbeidet blir synlig for elevene, mens Maries historie vitner om det motsatte ved hennes skole. Hun oppfatter lærerne som velmenende og at de gjerne vil gjøre noe, men at mangel på kunnskap og mulighetene innenfor systemet ikke er gode nok.

Et annet funn som ble svært synlig gjennom samtale med informantene, og arbeidet med tolkning og analyse av narrativene, er hvor viktig god sosial kompetanse er, som en beskyttende faktor når livet og skolegangen blir vanskelig. Denne vesentlige delen av skolens pålagte oppgaver, blir sjelden vektlagt når skolens arbeid med tilpasset opplæring behandles. En styrking av hvert av aspektene ved sosial kompetanse, empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet, vil kunne være en beskyttende faktor for elever som opplever vanskelige livssituasjoner, og som strever med å mestre skolegangen. Det ligger utenfor det denne studien behandler, men kanskje ville det også ha vært tiltak som hadde bedret gjennomføringsgraden av videregående opplæring for guttene. Det er interessante spørsmål for videre forskning.

Egne målsettinger, tillit til egen mestringsevne og utholdenhet er beskyttende faktorer for alle tre informantene. Også her er det et større potensiale for skolene til å arbeide målrettet, kollektivt og individuelt med å styrke elevene. Som Bunting (2015) hevder, er dette et område hvor også tiltak på videregående nivå kan gjøre en forskjell.

Siv Førde (2014) skriver om resiliens at: ”Det er av stor betydning å rette oppmerksomheten mot barns egne beskrivelser av hvordan de føler seg, og deres fortolkninger av hva som hjelper dem i bestrebelsene med å komme seg gjennom store vanskeligheter” (ibid, s. 2). Å lytte til barnet eller ungdommens egne fortolkninger øker deres metakognisjon og derved deres indre kontrollplassering og sosiale kompetanse. I dette arbeidet var det en oppdagelse å se hvor klart informantene så seg selv og omgivelsene, og få del i de refleksjoner de gjorde seg om årsakssammenhenger. Det er derfor mange gode grunner til å få elevenes stemme med i planlegging, vurdering og kompetansebygging i skolens og lærernes arbeid med tilpasset opplæring.

**Litteraturliste**

Aftenposten Debatt. (2015a). *Rektor: Selvsagt skal skolen arbeide for å bli stadig bedre, men skolen er ingen butikk*. [www.aftenposten.no/debatt](http://www.aftenposten.no/debatt) . Lest 24.01.2015

Aftenposten Debatt. (2015). *Skolen har fått en ny oppgave, nemlig å oppdra foreldrene*. [www.aftenposten.no/debatt](http://www.aftenposten.no/debatt). Lest 25.01.2015

Anvik, C. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. (Nordlandsforskning Rapport nr.13, 2012). Bodø: Universitetet i Nordland.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Bergsli, H. (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring: Underlagsrapport til Sosial ulikhet i helse: en norsk kunnskapsoversikt*. [Oslo]:Høgskolen i Oslo og Akershus

Bjørgeren, I.A. (2001). *Læring: Søken etter mening*. Trondheim: Tapir Forlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L.(2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal.

Brown, T.M. & Rodriguez, I.F. (2009). *School and the co-construction of drop-out*. I International Journal of Qualitative Studies in Education. Vol 22. 2009. s.221-242. Hentet fra nett 08.09.14

Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunntopplæringen: Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen. Akademisk Forlag.

Dale, E.L., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Læringslabens publikasjon, Rapport 10. 2005.

Dale, E. L. (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kreativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2010). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo.
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Psykisk helse hos barn og unge – Folkehelse rapporten 2014*. <http://www.fhi.no/artikler/?id=110703>. Lastet ned fra nett 01.04.15
- Fossland, T. & Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Førde, S. (2014). *Å klare seg mot alle odds*. <http://psykologisk.no/2014/04/a-klare-seg-mot-alle-odds/> Lest på nett 15.02.15.
- Germundsson, O.E. (2012). *Mestringspedagogikk - veien til egenverd og motstandskraft*. I *Bedre skole* nr 3, 2012.
- Haugen, R. (Red.) (2008). *Barn og unges læringsmiljø – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hertz, S. (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hertz, S. (2012). *Diagnoser er ikke forklaringer*. [www.b.dk/node/18304121](http://www.b.dk/node/18304121). Lest 12.03.2014.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge
- Haug, P. (2010): *Det som skjer i klasseromma*. I Haug, P. red: *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapport 9/2014. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Karlsdottir, R. og Hybertsen, I. (2013). *Læring – utvikling – læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Lysø Forlag: Akademika
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning: Om tilpassing, seleksjon og reproduksjon*. Unipub, Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- KL06. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.



Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal

Kvalsund, R. & Myklebust, J.O. (2013). *Brillene vi ser med: Teoretisk perspektiv og sentrale omgrep*. Spesialpedagogikk nr 5, 2013.

Løvereide, S. (2011): *Forskning om skolevegring*. Spesialpedagogikk nr 4. 2011.

Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar?* [Oslo]: NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Rapport 6:12.

Melding til Stortinget nr 18, 2010-2011. (2011a). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Melding til Stortinget nr 22, 2010-2011. (2011b). *Motivasjon – Mestring - Muligheter*. [www.regjeringen.no/.../no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf](http://www.regjeringen.no/.../no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf). Lest på nett 01.11.14

Myklebust, J.O., Kvalsund, R., Båtevik, F.O & Bele, I.V. (2013). *Et longitudinelt forskningsprosjekt: Sårbare menneske – frå ungdomstid til voksenliv*. I Spesialpedagogikk 05, 2013.

Nordahl, T., Mausehagen, S. & Kostøl, A. (2009): *Skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer*. Rapport nr. 3, 2009. Høgskolen i Hedmark. [www.lp-modellen.dk/Files/LP/F%C3%A6lles/Filer/Forskning%20og%20litteratur/Rapporter/](http://www.lp-modellen.dk/Files/LP/F%C3%A6lles/Filer/Forskning%20og%20litteratur/Rapporter/) Lest 10.11.14

Nordahl, T. & Overland, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Raaheim, A. & Raaheim, K. (2000). *Læring hos voksne*. Bergen: Sigma Forlag.

Ryen, A. (2010). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rådet for psykisk helse. *Go Campus artikkel*. [www.psykiskhelse.no/index.asp?id=31752](http://www.psykiskhelse.no/index.asp?id=31752). Lest 10.12.14.

Sikveland, S. (2013). *18 år og snart uførepensjonist*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening. [www.psykologtidsskriftet.no/?seks\\_id=324014&a=3](http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=324014&a=3). Lest 13.03.15

Skre, I. (2007). *Mestring hos ungdom: Validering av en norsk oversettelse av Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening nr 3 2007, side 236- 247. [www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=9865&a=2](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=9865&a=2). Lest 10.03.15

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Sosial kompetanse*. [www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse/](http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse/) Lest 10.03.15

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Psykisk helse i skolen*. [www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Psykisk-helse--skolen/](http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Psykisk-helse--skolen/) Lest 09.03.15

Vander, S.A, Weiss, N.S., Saldanha, K.E., Cheney, D & Cohe, p. (2003). *What proportion of failure to complete secondary school in the US population is attributable to adolescent psychiatric disorder?* Journal of Behavior Health Services & Research, 30 (1), 119-124.

Wolden, G.(2014). *Ensomhet gir frafall i skolen*. <http://gemini.no/2014/11/ensomhet-gir-frafall-i-skolen/>, lest 11.03.15

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst: Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Rapport NR 12/10. NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [http://www.nova.no/asset/4129/1/4129\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4129/1/4129_1.pdf), Lest på nett 01.03.15

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolene

**Forespørsel om tillatelse til å gjennomføre et forskningsprosjekt ved deres skole.**

*Hva trekker elever som har lyktes i videregående skole, til tross for psykiske vansker, fram som de faktorene som har hjulpet dem til å gjennomføre/oppnå gode resultater.”*

#### **Bakgrunn og formål**

I forbindelse med min Mastergrad i Tilpassa opplæring med fordypning i spesialpedagogikk ved Universitetet i Nordland, vil jeg gjennomføre et forskningsprosjekt hvor problemstillingen er hva elever som har lyktes i videregående skole, til tross for psykiske vansker, trekker fram som de faktorene som har hjulpet dem til å oppnå gode resultater. Forskningsspørsmålene vil derfor dreie seg om tilretteleggingstiltak, signifikante andre, målsettinger, motivasjon, faglig interesse, trivsel og andre faktorer som kan ha hatt betydning. Prosjektet gjennomføres som et dybdeintervju med 4-6 sisteårselever, eller som fikk studiekompetanse for 1-2 år siden. Rapporten skal inneholde narrativer, og ikke forsøk på generaliseringer ut fra innsamlet materiale. Jeg ønsker å bruke informanter fra 2-3 videregående skoler.

Utvalget består av sisteårselever, eller elever som var ferdige med videregående skole for ett til to år siden, og som lærer/rådgiver/helsesøster vet har hatt sine utfordringer med psykiske vansker, men likevel har klart seg bra gjennom skolen. De psykiske vanskene er ikke spesifisert, og baserer seg heller ikke på at eleven må ha fått en diagnose. Jeg ønsker å få 8 til 10 som sier seg villig til å stille opp som intervjuobjekter. (Alle disse skal ikke være fra deres skole.)

Jeg håper å rekruttere deltakere ved at jeg kontakter videregående skoler. Dersom dere finner å kunne anbefale dette, vil jeg, etter at rektor er informert om prosjektet og har akseptert at jeg

går videre med det, ut fra rektors anvisning, gå videre til lærere/rådgivere eller helsesøster som kan informere/ verve aktuelle informanter i målgruppen til meg.

Lærer/ rådgiver/helsesøster vil få denne og muntlig informasjonen om prosjektet fra meg, og i tillegg et introduksjonsbrev som de kan gi til mulige deltakere. Dette er enkelt og kortfattet, men inneholder de viktige opplysningene eventuelle deltakere trenger å få i en tidlig fase. Brevet vil inneholde en underskrift som et skriftlig samtykke på at de kan gi kontaktinformasjon videre til meg.

Jeg har lagt vekt på at dette brevet skal være kortfattet, og vil gå gjennom alle sider av hva samtykket innebærer når jeg møter dem første gang.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Forskningsspørsmålene dreier seg om hva som kan være faktorer til å lykkes i videregående skole: tilretteleggingstiltak/ tilpassa opplæring, signifikante andre på skolen og utenfor, målsettinger, motivasjon, faglig interesse, egne evner og anlegg, trivsel og andre faktorer som kan ha hatt betydning. Elevenes psykiske vansker kan det være aktuelt å gå inn på i sammenheng med hvordan, eller hvorfor ikke, den har influert på skolegangen. Siden dette skal være elevenes egne historier og opplevelser som skal formidles vil det sannsynligvis dukke opp tidligere erfaringer og hendelser som preger informantene i dag.

Undersøkelsen vil bygge på et intervju av 1-2 timers varighet, og mulighet for å se og korrigere min rapport fra intervjuet. Jeg ønsker ikke å samle opplysninger om deltakerne fra noen andre kilder. Jeg håper at jeg skal komme i kontakt med deltakerne før skolen avslutter før sommerferien, men selve intervjuene vil finne sted når nytt skoleår starter opp høsten 2014. Under intervjuene vil jeg gjøre lydopptak, som bare jeg har tilgang til, og som slettes når jeg har skrevet ut intervjuene i anonymisert form.

Deltakelse vil ikke kreve underskrift fra foreldre.

### **Hva skjer med informasjonen om deltakerne?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Bare jeg vil ha tilgang til personopplysninger og lydopptak. Opplysninger som kan identifisere deltakere vil ikke bli

lagret sammen med data fra intervjuene. Lagring av slike opplysninger gjøres etter NSDs (universitetenes personvernombud) retningslinjer hvor forskningsprosjektet er meldt.

Rapporten fra forskningsprosjektet skal skrives i en fullstendig anonymisert form hvor verken deltakere eller skole kjennes igjen. Alle lydopptak og notater fra prosessen fram til rapporten, makuleres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i april 2014.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og deltakerne kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom noen trekker seg, vil alle opplysninger om vedkommende bli anonymisert.

Dersom dere har spørsmål til studien, ta kontakt med Sissel Øien. Mobil: 92 68 59 06. Min e-mail adresse er: [sissel.oien@nfk.no](mailto:sissel.oien@nfk.no). Jeg jobber til daglig ved voksenopplæringscenteret ved Skolen ved Nordlandssykehuset og min rektor Ellen Tinnan er også orientert om forskningsprosjektet. Min veileder ved Universitetet i Nordland er professor Jan-Birger Johansen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Håper å høre fra dere!

Bodø 21.05 14

Med vennlig hilsen

Sissel Øien.

**Vedlegg 2: Introduksjonsbrev**

Hei!

I forbindelse med at jeg tar mer utdanning som lærer, skal jeg gjennomføre en intervjuundersøkelse med noen elever som er ferdige med, eller nesten ferdige med videregående skole. Oppgaven min skal handle om hva som må til for å lykkes med videregående skole, selv om man har noe man strever med psykisk.

Grunnen til at du har fått dette brevet, er at personen som ga deg det synes at du har fått til mye, selv om du også har hatt dine problemer.

Intervjuene skal handle om hva du mener har vært viktige bidrag for det du har klart på skolen. Jeg vil gjennomføre dem til høsten (i september) og hvert intervju vil vare ca en time.

Alt jeg får vite i intervjuene vil bli anonymisert slik at ingen vil kjenne deg igjen i det jeg skriver. Jeg vil også underskrive min taushetsplikt.

Jeg håper at jeg på denne måten kan få gode innspill slik at den kan være til hjelp for ansatte i videregående skole til å ta enda bedre i mot framtidige elever!

Dersom du kan tenke deg å være med på denne undersøkelsen, skriver du under her. Da samtykker du i at rådgiver/lærer/helsesøster gir navn og mobilnummer videre til meg slik at jeg kan ta kontakt for å avtale tid for et intervju.

-dato-----.

-navn----- -fødselsdato-----

--

-mobil-----.

☺ På forhånd takk for hjelpa!

Med hilsen

Sissel Øien,

Lærer i skolen ved Nordlandssykehuset og mastergradsstudent.

Mobil: 92685906

**Vedlegg 3: Intervjuguide**

<p><b>Egne evner og egenskaper</b></p> <p>Er det noe du vil trekke fram om hvordan du selv er som person som har bidratt til at du har fått til skolen?</p> <p>Er det egenskaper du har som du vil trekke fram som har vært gode å ha for å få til skolen?</p> <p>Hva er du spesielt flink til?</p> <p>Hva synes du er spesielt lett å gjøre?</p> <p>Legger du planer?</p>	<p><b>Signifikante andre:</b></p> <p>Er det noen i familien som har støttet deg særlig godt?</p> <p>Har du hatt venner som har hatt god påvirkning i forhold til å få til skolen?</p> <p>Har det vært voksne på skolen som har vært en god støtte?</p> <p>Andre som har vært god støtte, for eksempel behandler/ utekontakt/nabo?</p>	<p><b>Tilrettelegging</b></p> <p>Har du hatt noen egne opplegg over tid som har skilt seg fra hvordan klassen arbeider?</p> <p>Fikk du noen spesiell oppfølging hvis du hadde mye fravær?</p>
<p><b>Mål</b></p> <p>Har du noe langsiktig mål, eller en drøm, om hva du skal bruke utdannelsen din til?</p> <p>Satte du deg kortsiktige mål underveis i videregående skole? (Gi eksempler)</p>	<p><b>Trivsel på skolen/klasse miljø</b></p> <p>Hvordan synes du det sosiale er på din skole?</p> <p>Hvordan er klasse miljøet?</p> <p>Gjøres det noe for det sosiale miljøet på din skole som du setter pris på?</p>	<p><b>Undervisningsformer</b></p> <p>Kan du si noe om hvordan dere arbeider i timene?</p> <p>Er det noen spesielle undervisningsformer som du synes har fungert særlig godt for deg?</p>
<p><b>Motivasjon</b></p>	<p><b>Behandling/ hjelpeapparat</b></p>	<p><b>Lærer(e)</b></p>

<p>Få informanten til å komme med eksempler på det som motiverer ham/henne. Vil prøve å få tak i om det eleven selv trekker fram er indre eller ytre motivasjon.</p>	<p>Hvis du går til noen form for behandling: er de opptatt av skolegangen din?</p> <p>Er det noe behandlerne har gjort som du tenker har hatt en positiv effekt for skolegangen din?</p>	<p>Hva vil du si om lærerne?</p> <p>Er det noe du vil trekke fram som særlig positivt?</p>
<p><b>Faglig interesse</b></p> <p>Hvordan liker du de forskjellige fagene?</p> <p>Er det noen fag du er spesielt interessert i?</p> <p>Er det noen fag du syns du har gode forutsetninger for?</p> <p>Er det noen fag du er ekstra opptatt av å lære?</p>	<p><b>Tverrfaglig samarbeid</b></p> <p>Er det noen rundt deg som har samarbeidet for at du skulle få til skolegangen?</p> <p>De forskjellige faglærerne dine?</p> <p>Foreldre og skole?</p> <p>Ansvarsgruppe?</p>	<p><b>Læringsstrategier</b></p> <p>Er det spesielle arbeidsmåter som du/klassen har brukt som har fungert særlig godt for deg?</p> <p>Hvordan fant du det ut?</p>
<p><b>Fysisk helse</b></p> <p>Er du opptatt av fysisk helse?</p> <p>Har den fysiske helsa hatt betydning for hvordan det har gått på skolen, tror du?</p>		<p><b>Elevsamtaler</b></p> <p>Har du hatt elevsamtaler?</p> <p>Hvordan har de fungert?</p> <p>Er det noe som du vil trekke fram som spesielt positivt fra disse?</p>
<p><b>Positiv fritid</b></p>	<p><b>Annet?</b></p>	<p><b>Gode råd til skolen?</b></p>



<p>Hva gjør du på fritiden?</p> <p>Tror du dette kan ha hatt noe å si for hvordan du har gjort det på skolen?</p>	<p>(Hvis elev sier at vanskene har innvirket lite på skolegangen, eller at det er flaks tar jeg det med her.)</p> <p>Er det noe jeg ikke har spurt om som du tenker har hatt betydning for at du lyktes så bra?</p>	<p>Noe de må gjøre mer av?</p> <p>Noe de må gjøre mindre av?</p> <p>Noe de kunne ha prøvd?</p> <p>Noe du tenker fungerer bra?</p>
---	---	---

