

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

Navn på kandidat:

Kandidatnummer:

ST314L

Julie Steinsvik Evjen

52

Å mestre på tross av

En kvalitativ studie av hvordan elever med psykiske utfordringer gjennomfører videregående opplæring.

Dato: 15.11.2018

Totalt antall sider: 70

Sammendrag

Psykiske utfordringer hos ungdom kan synes som et voksende problem. Frafallstallene i videregående opplæring ligger relativt stabilt på rundt 30%. Psykisk helse blir regnet som en av faktorene for frafall. Selv om psykisk sykdom er en viktig frafallsfaktor, er det likevel mange elever som gjennomfører på tross av sine utfordringer. Å gjennomføre videregående opplæring blir regnet som viktig for å kunne være en samfunnsdeltager i dagens Norge. Ungdom som faller fra har større problemer med å finne jobb, og sjansen for å motta stønad til livsopphold fra NAV øker.

I masteroppgaven «Å mestre på tross av - en kvalitativ studie om gjennomføring i videregående opplæring for elever med psykiske utfordringer» har jeg hatt som mål å finne noen faktorer som har avhjulpet informantene med gjennomføring av sin videregående utdanning, og som forhåpentligvis har en overføringsverdi til andre i lignende situasjoner.

Denne studien er viet dem som gjennomfører på tross av sine utfordringer. Gjennom et kvalitativt fenomenologisk design med intervju som metode, er seks informanter intervjuet etter å ha blitt rekruttert ved hjelp av «snøballmetoden». Informantene har gjennomført videregående opplæring med utfordringer knyttet til sin psykiske helse. Som fundament i drøftingen har jeg brukt teori som belyser temaene skole, psykisk helse og livskvalitet på skolen.

Gjennom intervjuene deler informantene raust fra sine refleksjoner og opplevelser fra tiden som elev på videregående. Resultatene mine viser at elevenes syn på seg selv, sine egne egenskaper og aktive valg har muliggjort fullføring av videregående. Videre har elevenes relasjoner til familie, klassekamerater og lærere vært betydningsfulle. Familierelasjonen har vært utfordrende, mens venner og lærere har styrket og muliggjort fullføring. Så viste resultatet at lærerne som informantene har hatt, har vist et utvidet syn på tilpasset opplæring. Informantene har hatt lærere som fremstår som reflekterte og modige i sine valg av virkemidler i den tilpassede opplæringen. Lærerne tar i bruk et vidt spekter av virkemidler for å hjelpe elevene, og i bunn for dette ligger en nær og tillitsfull relasjon. Informantenes mestring av videregående gir håp til andre elever som strever og til lærere som ønsker å tilrettelegge best mulig for sine elever.

Abstract

Mental challenges for young people are arguably a growing problem. The drop-out rate at upper secondary levels currently lies at approximately 30% with mental health generally perceived as being one of the main drop-out factors. Yet despite mental health being one of the main reasons young people drop out of school, many young students do manage to overcome their challenges and complete their education. Completion of upper secondary school is an essential part of becoming a respected citizen in modern Norway. Young drop-outs find it harder to get jobs, and have an increased chance of ending up on social support from NAV.

In this Master thesis *«To achieve despite of - a qualitative study about completion in post-obligatory education for young students with mental health issues»*, my aim has been to find those factors which have helped my participants to complete their education, and which are, I hope, transferable to other similar situations.

This study is dedicated to those who have completed their studies despite their challenges. Using a qualitative phenomenological design, through an interview method, six participants were interviewed after being recruited using the snowball method. My informants had all faced mental health challenges when they were in the process of completing their upper secondary school levels, aged 16 to 18. As a basis for my analysis I have used theories focusing on issues like school, mental health and inner strength.

In their interviews, my informants share their personal reflections and experiences connected to their time at school, age 16 to 18. The results show how the students' perception of themselves, their own skills and their active choices have made it possible to complete their respective courses. Further, relations to family, classmates and teachers have also played a part. In particular whilst family relations have been challenging, support from friends and teachers have provided strength and made completion possible. My results show that the teachers involved in these students' education possess a broader view on adjusted learning. My informants have had teachers who stand out as reflected and brave in their choice of teaching tools and showed creativity in their application. The teachers make use of a broad

spectrum of educational tools to help the students, and this basis for this type of teaching and learning is built on a close and trusting relation between teacher and student. My informants' sense of achievement by completing their education, gives hope to other young struggling students and to teachers who want to facilitate learning in the best possible way.

Forord

Denne masteroppgaven omhandler elever som har mestret videregående utdanning, men prosessen underveis har også gitt personlig mestring for meg. Veien mot en master har gitt meg utfordringer og kunnskap, og jeg har hatt en faglig og personlig utvikling. Når jeg nå er ferdig, sitter jeg igjen med en følelse av takknemlighet for at jeg har hatt denne muligheten.

De seks informantene som stilte opp og delte av sine erfaringer har vært grunnlaget for studien. Uten deres velvilje hadde jeg ikke kunnet gjennomføre studien.

Min arbeidsgiver, Hadsel videregående skole og fagskole, har lagt til rette for at jeg skulle kunne studere. Vår fantastiske bibliotekar fikser og ordner litteratur både til de ansatte og elevene.

Takk til min veileder Else Snoen, førsteamanuensis ved Nord universitet, for vitenskapelig følge på veien. Du har sett meg og inspirert meg.

Jeg er så privilegert at jeg har hatt en heiagjeng både på jobb og privat. Mennesker som har oppmuntret og vært interessert i arbeidet mitt. En student trenger å bli heiet på! Jeg har hatt mange gode støttespillere.

Mine nærmeste kollegaer har vært enestående i sin raushet. Jeg er takknemlig for at de har hatt tro på prosjektet og fått hjulene til å gå rundt i hektiske perioder.

Med oppmuntringer og hjelp til å få tiden til å strekke til, har familien min vært enestående. Mine nærmeste har forstått omfanget av arbeidet og hjulpet til, hver på sitt vis. Tusen takk!

Julie Steinsvik Evjen

Sortland, 15.november 2018

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Abstract	ii
Forord	iv
Innholdsfortegnelse	v
1 Introduksjon	1
1.1 Innledning.....	1
1.2 Problemstilling og forskerspørsmål	2
1.3 Avgrensning og begrepsavklaring.....	2
1.4 Oppgavens oppbygning.....	3
2 Teorigrunnlag	4
2.1 Skolens betydning	4
2.1.1 Tilpasset opplæring for elever med psykiske utfordringer.....	4
2.1.2 Videregående opplæring og frafall.....	5
2.1.3 Psykisk helse og lærerens rolle	6
2.1.4 Relasjonskompetanse	8
2.1.5 Ikke-pedagogisk personal som støtteapparat.....	10
2.2 Psykisk helse og livsmestring	10
2.2.1 Psykisk helse	10
2.2.2 Livsmestring.....	11
2.2.3 Betydningen av å ha sosiale nettverk	12
2.3 Elevens egen drivkraft.....	13
2.3.1 Tro på egne krefter og selvoppfatning	13
2.3.2 Motivasjon.....	14
2.3.3 Mål	15
3.0 Metode.....	16
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og forskningstilnærming	16
3.1.1 Hermeneutikk	16
3.1.2 Den hermeneutiske sirkelen i min forskning.....	17
3.1.3 Induktiv eller deduktiv	18
3.2 Design og metode.....	18
3.2.1 Utvikling av intervjuguide	19
3.2.2 Utvalg	20
3.2.3 Kvalitetssikring av datamaterialet	21
3.2.4 Prøveintervju	21
3.4 Datainnsamlingsplan	22
3.4.1 Utvalg av informanter og gjennomføring.....	22
3.4.2 Transkribering	23
3.5 Analyse og fortolkning av data- noen refleksjoner	24

3.6	Kvalitetssikring og etikk	25
3.6.1	Pålitelighet - reliabilitet	25
3.6.2	Troverdighet- intern validitet	25
3.6.3	Overførbarhet-ekstern validitet	26
3.6.4	Etikk og personvern	26
3.7	Metodekritikk	27
4	Presentasjon av empiri	28
4.1	Presentasjon av informantene.....	29
4.2	Elevenes syn på egen rolle	29
4.2.1	Betydningen av å ha klare mål	29
4.2.2	Indre styrke er viktig	30
4.2.3	Anerkjennelse gir mestringsfølelse	31
4.2.4	Aktive valg fremmer gjennomføring.....	32
4.3	Kvaliteten i nære relasjoner spiller en sentral rolle.....	33
4.3.1	Relasjon til familie var vanskelig.....	33
4.3.2	Relasjoner til medelever var gode	33
4.3.3	Relasjon til lærer var nær og tillitsfull	34
4.4	Tilpasninger gjort av lærere	35
4.4.1	Å bli sett er viktig.....	35
4.4.2	Eleven kan snakke med læreren	37
4.4.3	Konkrete eksempler på tilpasset opplæring	38
4.4.4	Informantenes beskrivelse av en drømmelærer.....	40
4.5	Ikke-pedagogisk personale er gode støttespillere.....	41
4.5.1	Bibliotekar betyr noe	42
4.5.2	Helsearbeidere og rådgiver har en viktig rolle	42
5	Drøfting av resultater	43
5.1	Elevenes syn på egen rolle	43
5.2	Viktigheten av nære relasjoner.....	46
5.3	Lærerne viser en utvidete forståelse av tilpasset opplæring.....	51
6.	Konklusjon og veien videre.....	55
7	Litteraturliste	57
8.	Vedlegg	59
8. 1	Vedlegg 1: Tilråding fra NSD	59
8.2	Vedlegg 2: Samtykke til deltagelse	60
8.3	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	62

1 Introduksjon

1.1 Innledning

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring, spesialpedagogikk med samspill og samspillsvansker som fordypning. I min arbeidshverdag er det en faktor innen samspillsvansker som skiller seg ut, og det er psykiske problemer hos elevene. Det skaper bekymring og hodebry for lærerne, som ønsker å hjelpe elever som sliter. Det er imidlertid slik at mange med psykiske utfordringer likevel klarer å gjennomføre videregående opplæring. Det har skapt grobunn for undring hos meg, og er noe jeg har ønsket å lære mer om. Derfor har jeg i denne studien valgt å fordype meg i de elevene som har lyktes i å fullføre videregående utdanning med utfordringer knyttet til sin psykisk helse.

Som lærer i yrkesfag ser jeg at mange av våre elever har utfordringer med sin psykiske helse. Det kan gi seg utslag i fravær, irritabilitet, negativitet, innesluttethet og dårlig sosial fungering. Det har vært mye fokus på frafall fra videregående skole, og psykisk helse blir regnet som en av faktorene for frafall (Rogstad & Reegård, 2016, s. 15). Likevel er det mange med dårlig psykisk helse som likevel klarer å gjennomføre videregående opplæring. Jeg ønsker å lære mer om disse elevene. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) skriver at i underkant av 30 prosent av jenter på videregående skole oppgir psykiske helseplager (Bakken, 2018, s. 19). I arbeidet med masteroppgaven håper jeg å identifisere noen faktorer som har hjulpet ungdommer til å mestre videregående opplæring. Målet med forskningen er å dokumentere hvordan ungdom med psykiske utfordringer forklarer sin mestring av videregående skole.

Jeg vil undersøke hvordan det er å være elev i videregående opplæring med utfordringer knyttet til psykisk helse. Hvorfor klarer noen å fullføre mens andre ikke klarer det? Fins det en nøkkel til suksess? Hva fungerer i videregående opplæring i dag som styrker elevenes mulighet for gjennomføring? Hvilke faktorer utenfor skolen er viktig for mestring av skolehverdagen?

1.2 Problemstilling og forskerspørsmål

Disse spørsmålsformuleringene leder frem til følgende problemstilling:

Hvilke faktorer kan støtte elever med dårlig psykisk helse til å mestre videregående opplæring?

I oppgaven vil jeg belyse problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver elevene sin rolle i fullføringen av videregående opplæring?
- Hvilke betydning spiller relasjonen mellom lærer og elev?
- Hvilke tilpasninger kan lærere gjøre?

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

I det følgende vil jeg redegjøre for noen forskningsmessige avgrensninger som jeg har valgt å ta, samt forklare noen sentrale begrep.

Jeg valgte å intervju ungdom som har fullført og bestått videregående opplæring, enten ved å ha gått tre år på skole eller å ha gått to år på skole og to år som lærling. Videre avgrensning er at informantene ikke har hatt krav på særskilt tilrettelagt undervisning gjennom Opplæringslovens § 5.1 (Opplæringsloven, 1998) og at de ikke har hatt store psykiske problemer med sykehusinnleggelse. Jeg er ute etter å høste erfaringer fra ungdom som har slitt, men som har funnet sin vei og sine metoder for å klare skolehverdagen. I den første kontakten med informantene spurte jeg om de kunne kjenne seg igjen i å ha hatt psykiske utfordringer da de gikk på videregående. Da de bekreftet dette, vurderte jeg at det var tilstrekkelig. Ut over dette har jeg ikke spurt spesifikt om diagnoser eller problemer, i og med at denne studien skal omhandle mestring, ikke sykdom og diagnoser.

Videre i oppgaven vil jeg variere mellom å bruke betegnelsene informant, ungdom og elev. Dette for å variere språket og ut fra hva som passer i sammenhengen. Der «elev» er brukt, er det informantene som beskriver situasjonen da de var elev. Ingen av dem har elevstatus nå, og alle er over 18 år.

I min lærergjerning har jeg erfart at elever som kommer inn under Opplæringslovens § 5.1, elever som har rett til spesialundervisning, er det lettere å tilpasse opplæringen til. Da foreligger det sakkyndig vurdering som gir elevene rett og skolen plikt til særskilt opplæring, og spesialpedagog gir råd om særskilte tiltak og tilrettelegging. Skolen kjenner til elevens utfordringer, og kan dermed gjøre det som er best for eleven. Min erfaring er videre at elever som kommer inn på ordinært opptak kommer i større grad inn med «blanke ark» og det kan gå en tid før læreren klarer å identifisere at de har utfordringer og kan iverksette tiltak for å hjelpe dem.

Mestring er et nøkkelbegrep som jeg i denne sammenheng har definert til **å gjennomføre videregående opplæring med bestått i alle fag**. Mestring betyr så mye mer enn bare å gjennomføre videregående opplæring, men i denne masteroppgaven ønsker jeg at fokus skal være at bestått videregående skole er et tegn på at eleven har mestret dette. Det vil likevel være naturlig å se på hva som ligger til grunn for mestring. Som et generelt begrep ses mestring på som at en person klarer å håndtere oppgaver og utfordringer som man møter i livsløpet. I dette ligger det både utfordringer der en trenger kompetanse og kunnskap, og klare å se sine ubrukte ressurser og dermed mestre sitt liv bedre (Magnussen, 1998, s. 346).

I problemstillingen bruker jeg begrepet **faktorer**. Med dette mener jeg elementer i elevenes liv som kan påvirke hvordan de klarer skolegangen, både på skolen og i elevens liv utenom skolen. Jeg vil komme tilbake til disse i den videre teorien. For å finne teorier som kan belyse problemstillingen, har jeg valgt å dele teorien opp i tre overordnede emner:

- *skole*
- *psykisk helse og livsmestring*
- *elevens egen drivkraft*

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er strukturert gjennom fem hovedkapitler, der det første kapitlet er innledningen/introduksjon. I kapittel to presenteres aktuell teori som kan belyse de tre overordnede emnene skole, psykisk helse og livsmestring samt elevens egen drivkraft. I kapittel tre redegjør jeg for vitenskapsteori, studiens design og kvalitative forskningsmetodiske tilnærminger, etiske overveielser samt forskningens validitet. I kapittel fire presenterer jeg de seks informantene og funn og analyse fra intervjuene. I kapittel fem blir

funnene fra analysen drøftet opp mot teorien. I kapittel seks er det tid for oppsummering og noen tanker rundt veien videre.

2 Teorigrunnlag

Aktuell teori er viktig for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Denne delen er delt opp i underkapitler som er skolens betydning, psykisk helse og livsmestring samt elevens egen drivkraft.

2.1 Skolens betydning

I denne studien er skole og skolemestring essensielt for temaet. Jeg vil her vise hvordan begrepet tilpassa opplæring også favner elever med psykiske utfordringer. Videre vil jeg trekke frem teori som synliggjør viktigheten av å fullføre videregående opplæring for å være en samfunnsborger i dagens samfunn. Så kommer et delkapittel om lærerens rolle når han har elever med psykiske utfordringer, etterfulgt av teori om relasjonskompetanse. Sist kommer et underkapittel om øvrig støtteapparat utover læreren, som for eksempel helsesøster, rådgiver og bibliotekar..

2.1.1 Tilpasset opplæring for elever med psykiske utfordringer

Opplæringslovens §1-3 slår fast at «*opplæringa skal tilpassast evnen og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten*» (Opplæringsloven, 1998). Det innebærer at alle elever skal ha tilpasset opplæring, og skolen har plikt til å tilrettelegge for den enkelte. Hvis eleven har helsemessige utfordringer, har skolen et ansvar for å tilpasse undervisningen ut fra dette. Ifølge Damsgaard og Eftedal er tilpasset opplæring både det å være inkludert og tilhøre et fellesskap, men også den enkeltes rett til å lære, ikke bare til å være (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 30).

Tilpasset opplæring er et stort begrep som kan oppleves og utøves forskjellig fra lærer til lærer. Tilpasset opplæring omtales ofte som individrettet undervisning eller som spesielle undervisningsmetoder (Håstein & Werner, 2014, s. 20). Håstein og Werner har formulert

noen sentrale verdier som de mener kan omsettes til virksomhet i klasserommet (Håstein & Werner, 2014, s. 28-29). Disse er inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning.

Også i overordnet del av læreplanen blir tilpasset opplæring trukket fram som en tilrettelegging fra skolens side slik at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære undervisningen (Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, 2017, s. 16). Forskriften sier at skolen kan tilpasse opplæringen gjennom «arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Forskriften pålegger lærerne å bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen (Ibid)

2.1.2 Videregående opplæring og frafall

Det er vel dokumentert at cirka 30 prosent av elevene i videregående opplæring ikke fullfører sin utdanning i løpet av fem år, og på yrkesfag er disse tallene på cirka 45 prosent (Markussen, 2016, s. 24-26). Mange av ungdommene i denne gruppen er fortsatt elever i videregående skole, men da på andre linjer eller har strøket i ett eller flere fag som gjør at de regnes med i disse tallene (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 54). Det har vært mye fokus på disse urovekkende høye tallene, og både forskning og tiltak er satt inn for å bedre situasjonen. For ungdom med psykiske utfordringer vil det være av enda større betydning å fullføre enn for andre, for hvis man både har helseutfordringer og ikke fullført videregående er det svært vanskelig å komme inn på arbeidsmarkedet (Gjertsen, 2014).

Ifølge Damsgaard og Eftedal er skolen et velferdsgode som er av stor betydning for den enkelte, men at det også er en viktig ressurs for samfunnet som helhet. Det er viktig for å være en samfunnsdeltager at ungdom klarer å fullføre og bestå videregående opplæring.

Videregående opplæring er på mange måter en døråpner inn i voksensamfunnet, og gir en enklere tilgang til lønnet arbeid (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 30).

Frafall fra videregående skole utgjør et problem både for de som faller fra, men også for samfunnet. Det anslås at cirka 5 prosent av jobber i Norge er så rutinepreget at de ikke trenger utdanning, og konkurransen om disse stillingene vil følgelig være stor (Bunting, 2014, s. 206).

De som ikke fullfører videregående opplæring har to til fire ganger høyere risiko for å måtte motta støtte til livsopphold fra Nav enn de som fullfører (ibid). Ifølge Ivar Frønes var det slik tidligere at skolen var en forberedelse til voksenlivet, men nå er det slik at skolen er en stadig viktigere faktor for å mestre voksenlivet.

«Kunnskapssamfunnets barnevern er forankret i utdanningssystemene. Både ved at sosial integrasjon bygger på mestring av skolen, og ved at marginalisering har sine røtter i manglende mestring av utdanningsinstitusjonen. Marginalisering og sosial eksklusjon er forankret i problemer i og med skolen.» (Frønes, 2010, s. 32)

2.1.3 Psykisk helse og lærerens rolle

Skolen er viktig i barns og unges oppvekst. Her kan elevene søke tilhørighet, vennskap og anerkjennelse blant jevnaldrende. Læreren må være sitt ansvar bevisst i arbeidet med å tilrettelegge for et positivt samspill mellom elevene. Det er viktig for å ivareta de unges velvære og psykiske helse (Helsedirektoratet, 2017, s. 16). Dette blir også understreket i Opplæringsloven: *Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør (Opplæringsloven §9a-3).*

Idsøe, Bru og Øverland (2016, s. 20) hevder at faglig læring og psykisk helse er to sider av samme sak. Skolefaglig læring er avhengig av elevenes evne og mulighet til å konsentrere seg om læringsarbeidet. Det kan tyde på at det ikke er mulig å oppnå gode læringsresultater uten å ha et tydelig fokus på elevenes psykiske helse (Idsøe et al., 2016, s. 22). Faglig læring og psykisk helse er gjensidig påvirket av hverandre. Det er viktig at læreren har kunnskaper om hvordan elevenes psykiske helse kan fremmes og hvordan læreren best kan forholde seg til elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. Det er viktig at elevenes psykiske helse er ivaretatt og tatt hensyn til. Idsøe et al. (2016, s. 27) hevder videre at skolens formål omfatter mer enn skolefaglig læring, skolen skal også ruste barn og unge til å møte livets ulike utfordringer (ibid).

For å få til en best mulig tilpasset opplæring, er det viktig å se på tilpasset opplæring som noe mer enn faglig tilpasning. Lærere må se på elevenes atferdsmessige forskjellighet, og henvende seg til hver enkelt elev på en individuell tilpasset måte. Det er av stor betydning at læreren er bevisst på at hver elev er forskjellig fra alle andre, og henvender seg til den enkelte

elev med dette i minne. Dette kaller Stray og Stray (2014, s. 56) et differensiert relasjonsperspektiv. I møte med elever som sliter med sin psykiske helse, vil det gagne relasjonen mellom lærer og elev at læreren er bevisst dette. Didaktiske tilnæringsmåter er for lite handlingsrepertoar dersom eleven ikke mentalt er til stede. Læreren bør kunne møte eleven på en måte som fremmer læring, selv om dette kan synes vanskelig. (Stray & Stray, 2014, s. 57). For å fremme elevens læring, vil det være nyttig for læreren å differensiere relasjoner til elevene i klassen. I det ligger at læreren må henvende seg til elevene og kommunisere med elevene ut fra de signalene og behovene som eleven uttrykker. Videre hevder Stray og Stray at et sentralt aspekt ved relasjonsperspektivet omhandler betydningen av hvordan læreren henvender seg til elevene på og hvordan læreren reagerer på elevenes atferd (ibid). For å kunne ha et differensiert relasjonsperspektiv må læreren ikke bare ha kunnskap om faglig nivå og læreforutsetning, men også om elevens sosiale kontekst og utviklingsbakgrunn.

En god lærer blir ofte beskrevet som en lærer som «ser eleven. En interessant tanke er at dette kan bety at «lærere som ser eleven» egentlig er at læreren ser eleven slik eleven ønsker å være. I en artikkel hevder Rune Hausstatter at eleven kan ha et ønske om å være på en annen måte enn han er, for eksempel som en flink elev og ikke en ustrukturert og umotivert elev (Hausstatter, 2018, s. 31). Artikkelforfatteren sier at både lærere og elever har en oppfatning av hva det vil si å være elev, og vi har en forståelse av hvordan en elev bør være og bør oppføre seg. Ettersom barnet blir eldre og vokser inn i rollen som elev, vil det også bli en måte å være menneske på. En elev vet etter hvert hva som kjennetegner en god elev, og vil kunne vurdere seg selv opp mot disse forventningene. Dermed vil eleven også kunne vurdere om de når opp mot de normene som forventes av denne rollen. Hausstatter mener da at elevens behov er at læreren anerkjenner eleven for det de vil være (Hausstatter, 2018, s. 28) Han skriver videre at hvis læreren kan få eleven til å tro på en potensielt bedre utgave av seg selv, vil dette være noe som eleven oppfatter som å ha blitt sett (ibid). En god lærer vil altså kunne gi elevene troen på at de kan lykkes.

Buland og Havn skriver i sin rapport «Intet menneske er en øy» at kontaktlæreren har en svært viktig rolle i forebyggingen av frafall. Kontaktlæreren møter eleven først og vil være den nærmeste til å fange opp signaler om hvordan eleven har det. Dermed kan han også sette

inn tidlig handling hvis faresignaler oppdages. «*Kontaktlæreren er den sentrale frontlinje-aktøren i arbeidet mot frafall*» (Buland & Havn, 2007, s. 78). De skriver videre at det må være en rolleavklaring, slik at kontaktlæreren vet hva som er forventet av arbeidsoppgaver. At det finnes et fungerende nettverk for kontaktlæreren beskrives også som viktig. For læreren kan ikke ta det hele og fulle ansvaret og ta alle oppgavene. Det må være en klar arbeidsdeling slik at andre med rett kompetanse tar over når behovet melder seg (ibid) Dette kan være Praktisk pedagogisk tjeneste (PPT), fastlege, Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), helsesøster, rådgiver, psykolog eller andre (Kreyberg, 2016, s. 282).

2.1.4 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse defineres som et sett av «*ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker*» (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 7). En forutsetning for mestring og lyst til å lære, er at læreren må ha blick for den enkeltes faglige og sosiale ståsted i tillegg til å kjenne til elevens interesser. Spurkeland har utarbeidet en modell over det han kaller 24-timers mennesket, der han deler mennesket opp i de fem f-ene: fagmennesket, familiemennesket, fritidsmennesket, fortidsmennesket og fremtidsmennesket. Disse fem f-ene avdekker sentrale sider ved identiteten til eleven, og dersom læreren kjenner til disse, er det lettere å tilpasse undervisningen. Spurkeland skriver at familiekomponenten ofte er delvis skjult for omgivelsene, men svært viktig for å forstå mennesket (Spurkeland, 2015).

Spurkeland (2012, s. 35-36) fremhever tillit som bærebjelken i alle relasjoner. Han hevder at læreren må vektlegge tillit og positiv relasjonsutvikling fra første møte med eleven (ibid). Tillit er en kompleks dimensjon av følelser, holdninger og ferdigheter, og en lærer må opptre slik at eleven fester tillit ved læreren (Spurkeland, 2011, s. 71).

I utviklingen av relasjoner mellom lærer og elev, er anerkjennelse og ros viktige elementer (Spurkeland, 2011, s. 81), Spurkeland skriver at anerkjennelse er et større begrep enn ros, da det i dette inkluderer ansvar, oppgaver og tillitsverv. Også i dialog, bekreftelse og respekt kan anerkjennelse gis. Ros og anerkjennelse er som et beskyttende hylster over positive relasjoner. Dette er den viktigste byggesteinen i utviklingen av en positiv relasjon (ibid),

Relasjonspedagogikk har som mål å skape sosiale relasjoner mellom elevene i tillegg til å øve eleven opp til å utvikle relasjoner og vennskap (Spurkeland, 2011, s. 36). Ved å bedre det

relasjonelle klimaet i klasserommet, vil man oppnå bedre læring. Bedret livsmestring er det overordnede målet for relasjonspedagogikk. En lærer som er god på relasjonspedagogikk ser samspillet omkring eleven som en helhet. Familie, medelever, venner og andre skoleansatte er medvirkende for at elevens læring skal bli optimal (ibid, s. 37). Gjennom å jobbe bevisst med relasjoner i klasserommet, kan en elevs status heves. Læreren må understreke sin egen positive relasjon til eleven, trekke frem sympatiske sider, signaturstyrker og faglige fortrinn. Slik kan eleven få høyere status hos de andre elevene. Elevene bruker observerte relasjoner som referanseramme for sine egne relasjoner til samme personer (ibid s. 184). Dermed kan lærerens positive syn på en eller flere elever forme og danne gode relasjoner mellom elevene.

Spurkeland (2011, s. 204) introduserer begrepet det relasjonelle energifeltet, og hevder at gjennom oppmuntringer og empatisk bekymring, har læreren en påvirkningskraft som gjør at læreren kan holde eleven i et relasjonelt energifelt. Ved å gjøre dette kan læreren holde eleven relasjonelt varm, og minske fravær ved at de har et ønske om å komme på skolen.

En psykologisk kontrakt «er mange ulike regulerende og uskreven avtaler mellom to mennesker om å gjøre hverandre gode». (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 51) En slik kontrakt blir beskrevet som et bytteforhold i en relasjon, et løfte om gjensidige forventninger og forpliktelser. Tanken er at tillit og positive følelser styrer det mellommenneskelige samarbeidet og lojalitetstenkningen. Når eleven har full tillit, fortrolighet og åpenhet i forholdet til læreren, er kontrakten på plass. Hvis læreren bryter kontrakten ved å svikte eller skuffe eleven, vil relasjonen mellom dem få negativ karakter (ibid. S. 52-53). Også Biesta viser til at et tillitsforhold er forpliktende, men også uforutsigbart. Biesta (2006, s. 33) skriver:

«Tillit är till sin natur utan grund, för om ens tillit var grundad, det vill säga om man visste vad som skulle hända eller hur personen som man har sat sin lit till skulle agera och reagera, skulle tilliten inte längre behövas».

God relasjon mellom lærer og elev er et viktig fundament for elevens læring og utvikling. For å få dette til, må læreren bry seg om eleven. Denne relasjonen og engasjementet for eleven vil kunne være avgjørende for at det går bra med eleven, men det vil også være en fare for at læreren blir utmattet og på sikt utbrent (Idsøe et al., 2016, s. 292). Man kan merke seg at lærere ikke skal være terapeuter, men pedagoger som har kunnskap nok til å kunne identifisere elever med psykiske vansker, kunne formidle profesjonell hjelp og tilpasse undervisningen på en best mulig måte til den enkelte elev (Idsøe et al., 2016, s. 292).

2.1.5 Ikke-pedagogisk personal som støtteapparat

Skolehelsetjenesten har en unik mulighet for å nå de fleste tenåringer gjennom sin plassering i skolen. Over 90 prosent av alle tenåringer går på videregående skole, enten som elev eller lærling, og skolehelsetjenesten representerer en tilgjengelig førstelinjetjeneste for ungdommene (Haugland, 2017, s. 330). Også PPT og BUP er skolens samarbeidspartnere i arbeidet for det beste for eleven, og tverrfaglig arbeid er viktig i det forebyggende og helsefremmende arbeidet. De viktigste samarbeidspartnerne for skolehelsetjenesten er eleven selv, skolens ansatte, forelder, PP-tjenesten og spesialisthelsetjenesten, som for eksempel barne- og ungdomspsykiatrien (Haugland, 2017, s. 333). Til felles for alle som er der for å støtte og hjelpe eleven i skolegangen er eleven må ha tillit og ønske om å ha en relasjon til dem (Spurkeland, 2012, s. 35-36).

2.2 Psykisk helse og livsmestring

Jeg vil i dette underkapitlet vise til teori om psykisk helse og hos ungdom, videre kommer teori om begrepet livsmestring og hvordan den overordnede delen av læreplanen vier plass til livsmestring. Til slutt presenterer jeg teori om sosiale nettverk og betydningen av disse.

2.2.1 Psykisk helse

Helsedirektoratet (2017) definerer psykisk helse som utviklingen av og evnen til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav. Psykisk helse som begrep blir ofte brukt i negativ betydning, altså når man har utfordringer med sin psykiske helse, plager eller lidelser (Helsedirektoratet, 2017). Den positive psykiske helsen blir i større grad brukt om «well-being» som best kan oversettes til trivsel på norsk. Verdens Helseorganisasjon (WHO) forklarer well-being som at hvert menneske skal ha mulighet til å realisere sitt potensial, klare å mestre vanlige livsbelastninger, klare å arbeide på en produktiv og fruktbar måte og er i stand til å bidra til fellesskapet (Aarø, Samdal & Wold, 2017, s. 82). Det som er felles for alle psykiske lidelser er at de påvirker våre tanker og følelser, atferd, væremåte og hvordan vi omgås andre. Psykiske plager blir omtalt som belastende, men ikke funksjonsnedsettende eller så alvorlige som en lidelse. Det kan for eksempel være å føle seg nedfor eller være

engstelig (ibid). Det antas at rundt 15% av den voksne befolkningen til enhver tid lider av psykiske plager (Dalen & Tangen, 2012, s. 233).

Mange unge sliter i perioder av ungdomslivet. For de fleste er det forbigående. Utbredelsen av psykiske lidelser hos ungdom kan synes som om det har økt i omfang, men forskningen er ikke entydig. Flere studier tyder på en økning i antall jenter som sliter med depressive symptomer. Depresjon og angst er vanligst blant ungdom, og jenter er flinkest til å søke hjelp for sine plager (Bakken, 2018, s. 80-81)

I denne studien vil det være lite fokus på diagnoser og sykdomstegn. Det viktigste i denne sammenhengen er ikke en spesiell diagnose, men at elevene har opplevd at de har helsemessige utfordringer med sin psykiske helse. Blant informantene finnes utfordringer som depresjon, angst, sorg, spiseforstyrrelser og suicidalitet. Det vil likevel ikke nødvendigvis bli angitt hva som har vært de største utfordringene for informanten eller om informanten har opplevd flere utfordringer.

2.2.2 Livsmestring

Sælebakke (2018, s. 23) hevder at livsmestring fremstår som enkelt og komplekst på samme tid. Enkelt fordi vi intuitivt har en forestilling om at det handler om å mestre livet. Komplekst fordi ved nærmere ettertanke er det ikke helt klart hva som ligger i begrepet. Forfatteren forfekter at livsmestring bør ses i et relasjonelt perspektiv, da relasjonskompetanse har en eksistensiell betydning for vår evne til å leve sammen med andre mennesker. Folkehelse og livsmestring er ett av tre temaer som presenteres i «Overordnet del av læreplanverket – verdier og prinsipper for grunnopplæringen». Denne ble fastsatt 1. september 2017 av regjeringen med hjemmel i opplæringsloven § 1-5.

I overordnet del av læreplanen er folkehelse og livsmestring trukket frem som en del av prinsipper for læring, utvikling og danning. Temaet skal gi elevene kompetanse som kan fremme god psykisk og fysisk helse (Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, 2017, s. 13). **For den enkelte vil livsmestring være at man kan forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv.** For å få en høy livskvalitet forutsettes det en god balanse mellom de krav omgivelsene stiller og de

forutsetninger man har (Helsedirektoratet, 2017). Overordnet del av læreplanen sier at det er av stor betydning at samfunnet legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte. Gjennom å jobbe med temaet i skolen, er det ønsket at elevene på best mulig måte kan håndtere blant annet medgang og motgang.

2.2.3 Betydningen av å ha sosiale nettverk

Å ha et sterkt sosialt nettverk er av stor betydning for å ha det best mulig. Finset (1986) definerer et sosialt nettverk som uformelle relasjoner mellom mennesker som samhandler mer eller mindre regelmessig med hverandre. Han presiserer at et nettverk er i stadig utvikling, der nye relasjoner dannes og andre blir mindre viktige (Finset, 1986, s. 13-14). Fyrand (2016, s. 118) viser til at betydningen av en relasjon kun vil være vår egen. Hvilke betydninger en kontakt har for den enkelte, er det kun han eller hun selv som kan vurdere, ut fra ens behov og erfaringer over tid. Det sosiale nettverket består av relasjoner som bidrar med ressurser i livet slik at man kan mestre livets utfordringer på en konstruktiv måte (Fyrand, 2016, s. 32). Vårt nærmeste nettverk er som regel familienettverket. I Norge er de fleste ungdommer fornøyd med foreldrene sine. Foreldrene har også god oversikt over hva ungdommene deres driver med på fritiden og hvem som er vennene deres. Forholdet mellom foreldre og ungdom preges av tillit og åpenhet. Tall fra Ungdata viser at 83-85 prosent av ungdommer på videregående er fornøyde med foreldrene sine. Disse tallene har vært stabile over flere år. Samtidig er cirka 10 prosent ikke spesielt godt fornøyd med foreldrene sine (Bakken, 2018, s. 14). I ungdomstida er det naturlig med løsrivelse og det kan medføre konflikter, likevel er det for de fleste ungdommer og foreldre en emosjonell nærhet og foreldrene kan være ungdommens støttespillere utover ungdomstida (ibid).

Venner er også viktig for den enkelte. Tall fra Ungdata viser at 9 av 10 ungdom i videregående alder angir å ha en nær og fortrolig venn. Dette er uavhengig av kjønn eller bosted i landet, og er relativt stabile tall. Samtidig ble ungdommene spurt om hvordan det var å få nye venner. Her svarte i overkant av 20 prosent av guttene at det var vanskelig, mens ca. 30 prosent av jentene syntes det var vanskelig å danne nye vennsksrelasjoner (Bakken, 2018, s. 19-20). Venner er viktig for ungdom, og i denne alderen kan det knyttes livslangt vennskap. Utover ungdomstiden er det ikke aktiviteten man gjør sammen som er viktig, men samværet i seg selv (ibid).

2.3 Elevens egen drivkraft

Eleven selv er en viktig brikke i leten etter mestringsfaktorer i videregående opplæring. Hvordan eleven ser på seg selv og vurderer sine egne muligheter for mestring er grunnlaget for videre arbeid for nettverket rundt. I dette delkapitlet vies det plass til teori rundt elevens tro på egne krefter (Self-efficacy), selvoppfatning, motivasjon og mål. Dette teorigrunnlaget relateres til mestring av videregående opplæring.

2.3.1 Tro på egne krefter og selvoppfatning

Olsen og Traavik (2010, s. 48) skriver at «Self-efficacy» blir oversatt på flere måter: selvkraft, oppgavespesifikk selvtillit, forventning om mestring og tro på egne krefter. Olsen og Traavik velger **å tro på egne krefter**. De viser til Bandura (2001) som forklarer begrepet slik:

«A key factor in how people regulate their lives (is) their sense of self-efficacy, their beliefs concerning their ability to perform the behaviours needed to achieve desired outcomes».

Olsen og Traavik (2010, s. 49) oversetter det på følgende måte:

«En nøkkelfaktor når det gjelder hvordan mennesker regulerer sine liv, er deres forventninger om mestring, deres evne til å gjøre det som skal til for å oppnå det ønskede resultatet».

Troen på egen evne til å mestre er grunnleggende i self-efficacy (Wormnes & Manger, 2005, s. 103). Olsen og Traavik mener at troen på egne krefter i denne sammenheng sier noe om vår tiltro til egne muligheter for å håndtere ulike oppgaver og oppnå ønsket resultat. De hevder at tro på egne krefter er både relasjons- og kompetanse basert, og forhold som den enkeltes forståelse, opplevelse og forventinger står sentralt (Olsen & Traavik, 2010, s. 49). Man fokuserer altså på tilliten personen har til egen evne til å bruke og arrangere de evnene man har, og implementere disse evnene i handlinger i ulike situasjoner og omstendigheter (Bandura, 1997, s. 37). Denne teorien handler med andre ord om de forventningene individet har til å oppnå suksess i ulike situasjoner. Bandura (1997, s. 38) mente at forventningen man har til egen mestring har stor betydning for om personen faktisk vil klare å løse en oppgave. Dersom individet føler at det ikke klarer å mestre, er det større sjanse for at personen gir opp når han eller hun møter motgang (Bandura, 1997).

Ifølge Bandura (1997, s. 39) handler begrepet «Self-efficacy» ikke bare om hvilken eller hvor mye kompetanse personen mener at han eller hun har, men mer om at vedkommende føler at han eller hun klarer å implementere kompetansen i ulike situasjoner der det kreves. Derfor blir mestringsforventning, ifølge Bandura (1997), like viktig som selve kunnskapen vedkommende har. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 128) skriver at tilpasning til den enkelte elevs forutsetning og ståsted må være tilstede for at en skal oppnå mestringsforventning i størst mulig grad. Mestringsforventning knyttes til innsats, utholdenhet og indre motivasjon (ibid. s. 128). Mestringserfaringer er tidligere erfaringer fra tilsvarende oppgaver og situasjoner. Har eleven positive erfaringer fra lignende situasjoner, vil eleven ha økte forventninger om å lykkes, mens tilsvarende vil erfaringer med å mislykkes svekke forventningene om å lykkes (ibid, s.125). Det innebærer at lærerne bør knytte opplevelse av mestring til å gjelde hele mennesket, både faglig og sosialt. Da kan eleven lære å mestre hverdagen, ivareta seg selv og finne støtte til å oppleve livet som meningsfullt (Olsen & Holmen, 2018, s. 102).

Med selvoppfatning menes de forventninger, oppfatninger, vurderinger, tro eller viten som et menneske har om seg selv. Begrepet kan best forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninga av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Hvordan en person oppfatter seg selv, vil påvirke hvordan man tenker, føler og handler (ibid). Det henvises ofte til Rosenberg (1986) som hevder at en persons selvoppfatning vil være vedkommendes referanseramme, og at en derfor vil handle ut fra det, eksplisitt eller implisitt. *“..the individual’s behaviour is based not on what he or she is actually like, but on what the individual thinks he or she is like.” (Rosenberg, 1986, s. 59).*

Med dette kan man forstå at ens egen verdsettelse er et viktig aspekt for hvordan man anser muligheten for å lykkes på skolen. Selvverd innebærer å akseptere og respektere seg selv slik man er, at man har en verdi uavhengig av umiddelbare ytre hendelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 98).

2.3.2 Motivasjon

Det er nærliggende å se på motivasjon når man ønsker kunnskap om mestring. Jeg ønsker å trekke frem teori rundt indre og ytre motivasjon. Indre motivert atferd kan defineres som *«atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det*

ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser.» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148). Dette er atferd som ikke er avhengig av forsterkning som belønning eller straff. Dette er noe flere teoretikere har sett på, og Skaalvik og Skaalvik viser til White som i 1959 publiserte en artikkel som har vært førende for senere forskning. I følge White har mennesker et behov for å føle seg kompetente, og dette behovet leder til aktiviteter som utforskning og manipulering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148). Deci og Ryan presenterer en teori om selvbestemmelse. Denne bygger delvis på White sin teori om menneskets grunnleggende behov for kompetanse, men regnet også tilhørighet og autonomi som et grunnleggende behov.

Deci og Ryan viser til to innfallsvinkler til indre motivasjon. For det første at indre motivasjon er styrt av interesse og har belønning i form av selve aktiviteten, mens den andre tilnærmingen er at indre motivert handling er en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. Disse tre behovene har i hovedvekt vært behov for autonomi eller selvbestemmelse, behov for kompetanse og behov for tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151)

Tilfredsstillelse av disse behovene anses å være en betingelse for indre motivasjon, mental helse og velvære. Indre motivasjon kan altså fremmes gjennom å gi en person selvbestemmelse, stimulere følelsen av å ha kompetanse og sørge for en følelse av gruppetilhørighet (ibid).

Ytre motivasjon kjennetegnes av at handlingene styres og motiveres av enten belønning eller press. Ytre motivert atferd kan være både motvillig og uten entusiasme, men også frivillig og med glede. Hvorvidt atferden er ufrivillig eller på eget initiativ, er avhengig av følelsen av medbestemmelse. Hvis noen opplever tvang tilknyttet en aktivitet, som for eksempel befaling eller med trusler om sanksjoner, vil jobben bli utført motvillig og med liten entusiasme. Hvis valget er egenbestemt og valgt fremfor andre handlinger, kan aktiviteten bli utført med entusiasme, frivillig og på eget initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151).

2.3.3 Mål

Motivasjon og mestring påvirkes av valg av mål. Mål vil virke inn på ferdighetsnivå og innsatsen man legger i arbeidet. Klare mål vil gjøre at man bli mer disiplinert, og tryggere og sikrere på å makte jobben for å nå målet (Wormnes & Manger, 2005, s. 35). Å ha satt et mål bedrer prestasjoner og ferdigheter, det fremmer motivasjonen til den enkelte. Mål gir klare arbeidsrammer som igjen vil påvirke og bedre motivasjon og disiplin. Dette øker sjansen for å

lykkes (ibid.s. 40). Selv om man har satt mål og jobber mot dem, er det likevel ikke noen garanti for å nå målene. De gir nødvendige arbeidsrammer som påvirker og bedrer motivasjon, og det i seg selv øker sjansen for å lykkes. Wormnes og Manger skriver at det er en nær sammenheng mellom målene man setter seg og utvikling av selvtillit. Realistiske, utfordrende og klare mål vil utvikle selvtillit gjennom prestasjonene (Wormnes & Manger, 2005, s. 36).

3.0 Metode

Jeg vil her redegjøre for oppgavens metodologiske vitenskapelige ståsted. Jeg vil vise hvordan jeg har gjennomført forskningsarbeidet og redegjøre for sterke og svakere sider ved forskningen med tanke på validitet og reliabilitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og forskningstilnærming

I denne studien er fokus på det informantene oppgir har vært faktorer som har hjulpet dem i sin videregående opplæring. Ved valg av problemstilling, valgte jeg implisitt også metode (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016, s. 54). I min masteroppgave forsker jeg på *hvorfor* noe skjer, som er typisk for kvalitativ metode (Johannessen et al., 2016, s. 28). Videre er det av betydning hvor mye ressurser jeg har hatt til rådighet og hva jeg klarer å gjøre innenfor de gitte tidsrammer (ibid). Ut fra problemstilling, størrelse på masteroppgaven og gitte ressurser, er kvalitativ metode mitt valg.

Mitt overordnede mål var å utvikle forståelse for et fenomen, som i dette tilfellet er at ungdom med psykiske utfordringer har klart å gjennomføre videregående opplæring på tross av psykiske utfordringer. Dette fenomenet ønsker jeg å få innsikt i. Kvalitativ forskning vil gi meg en dypere kunnskap om informantenes erfaringer.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 73). Den hermeneutiske tilnærmingen er videre å fortolke for å få en dypere mening ut av det informantene forteller. Fortolkningen er en prosess der forskeren hele tiden beveger

seg frem og tilbake mellom helhet og enkeltdeler, og hvor fortolkningen setter delene i relasjon til helheten, som igjen åpner for en stadig dypere forståelse (Postholm, 2010, s. 100). I hermeneutikken er forståelse, mening og refleksjon det essensielle. En viktig faktor i hermeneutikken er meningsinnhold som sentral tilnærming. Observerte fakta er ikke tilstrekkelig for å gi en forståelse av et fenomen, det må fortolkes for å få en helhetsforståelse. Fuglseth (2006, s. 265) skriver i sin bok at man alltid tolker den informasjonen som andre gir oss. Når vi tolker, overfører vi det andre sier og gjør, til andre uttrykk. Vi finner andre ord, eller vår forståelse kommer til uttrykk i det vi gjør eller ikke gjør som følge av vår tolkning (Fuglseth, 2006).

Denne teorien sier at all vår viten er basert på tolkerens egen forforståelse og forkunnskap. Helheten er basert på delene og delene er basert på helheten. Hans Georg Gadamer påpekte viktigheten av at forskeren er bevisst sine forkunnskaper og fordommer. Han mente at man alltid har med seg en fordom, eller for-forståelse, det er viktig at forskeren er bevisst hva han bærer med seg i møtet med en tekst eller andre mennesker. Han kalte det som skjer når vi forstår et annet menneske for horisontsammensmeltning. Fuglseth (2006, p 266) referer til Gadamer og bruker «horisont» som en metafor på vår måte å oppfatte verden på. Den kan også brukes i en tolkningsprosess for å beskrive hva som skjer. I et fenomenologisk perspektiv knytter vi den også til hvordan vi kan oppfatte tid og sted. «*Horisont er alt vi ser frå der vi står, men det er og alt det vi ventar å sjå og gjere....*» (Fuglseth, 2006, s. 266).

3.1.2 Den hermeneutiske sirkelen i min forskning

Det er viktig å være seg bevisst at man innehar en forforståelse og forkunnskap når man går inn i en hvilken som helst del av forskingsprosessen. Helt fra da jeg valgte tema og problemstilling, vil min forforståelse sette spor for hvilken retning jeg velger. Jeg valgte tema ut fra en utfordring som jeg kjenner på kroppen i mitt daglige virke. Problemstilling likeså- jeg valgte en retning ut fra mitt ståsted og mine forventninger om hva jeg kan finne. Men mine fordommer kan endre seg i løpet av forskningen etter hvert som jeg erverver meg ny kunnskap. Det har derfor vært viktig at jeg er bevisst min forforståelse uten at jeg lar den styre tolkningen av informanternes utsagn.

3.1.3 Induktiv eller deduktiv

I samfunnsvitenskapelig forskning er det et mål å integrere teori og empiri. Hvis man bare beskriver teori vil dette stå som isolerte beskrivelser uten stor verdi. I motsatt ende er empiri uten teori, som kan fremstå som antagelser og spekulasjoner (Johannessen et al., 2016, s. 47) Dette kalles deduktiv tilnærming. Å dedusere betyr å utlede, å konkludere eller å dra en slutning (ibid). Ved å kombinere teori og empiri, kan jeg få en forskning som er av interesse, en forskning som er induktiv. Jeg har derfor valgt tilnærmingen «fra teori til empiri» Ut fra problemstillingen jeg har framsatt, har jeg samlet relevant teori. Deretter gikk jeg ut og samlet empiri gjennom intervju.

3.2 Design og metode

I arbeidet med å planlegge og utforme forskningen min, kom jeg frem til at fenomenologi passet denne studien best. Begrepet fenomenologi kommer fra gresk «phainestai» som på norsk forstås som «*læren om fenomenene*» (Johannessen et al., 2016, s. 78). Johannessen skriver at fenomenologi som kvalitativt design innebærer å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer og forståelse av et fenomen. I denne studien betyr det at jeg anser det å gjennomføre videregående opplæring med psykisk dårlig helse som et fenomen. Jeg har studert informantenes subjektive oppfatning av hvordan og hvorfor de klarte å gjennomføre videregående opplæring. Fenomenologi er spesielt gunstig når forskeren ønsker å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden (Johannessen et al., 2016, s. 78). Johannessen forfekter at for å forstå verden må vi forstå mennesket. Dette fordi det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke omvendt. I mitt forskningsarbeid har jeg vært ute etter innholdet i datamaterialet, altså hva en informant forteller i intervjuet. Dette har jeg lest fortolkende for å forstå en dypere mening, som beskrevet i avsnittet om hermeneutikk tidligere.

Jeg har gjort et metodisk valg på at jeg ønsker å bruke intervju som metode for innhenting av informasjon. Johannessen skriver at det kvalitative intervjuet er den mest brukte metoden for å samle inn egne data. Metoden er fleksibel, og kan brukes nesten overalt. Den gir forskeren

mulighet til fylldige og detaljerte beskrivelser. Informantenes erfaringer og oppfatninger kan komme godt frem gjennom et intervju (Johannessen et al., 2016, s. 145).

Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju for datainnsamlingen. Et semistrukturert intervju har en intervjuguide som er utarbeidet på forhånd. Den inneholder noen gjennomtenkte spørsmål, og så kan intervjueren følge opp med utdypende spørsmål for å få mer informasjon. Når forskeren bruker denne intervjuformen, vil han kunne innhente en rekke standarddata i tillegg til at han kan få en større dybde enn det som er mulig i et strukturert intervju (Johnsen, 2006, s. 119). Det egner seg godt for å få frem informantenes erfaringer og egne perspektiver. For å kunne besvare problemstillingen min, var jeg ute etter tidligere elevers syn på hva de mener gjorde at de klarte å gjennomføre sin utdanning. Da har et semistrukturert intervju gitt dem muligheten til å komme med utdypende forklaringer, samtidig som en intervjuguide har hjulpet meg å lede intervjuet i den retningen som trengs for å besvare problemstillingen.

3.2.1 Utvikling av intervjuguide

For å gjennomføre et semistrukturert intervju må jeg ha en intervjuguide. Dette er ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås (Johannessen et al., 2016, s. 149). Med en hermeneutisk tilnærming i minne, er det greit å huske at jeg bringer med meg en forforståelse i utarbeidelsen av intervjuguide (Johnsen, 2006, s. 123). Jeg har erfaringer og kunnskap om hva som kan være både faktorer som vanskeliggjør videregående opplæring, og hva som kan hjelpe elever til mestring. Min forforståelse vil påvirke hvordan jeg velger ut temaer til intervjuguide, og hvordan jeg fortolker svarene informantene gir. Dette kan være positivt, men det kan også gjøre at jeg blir «blind» for aktuelle temaer. Ut fra problemstillingen og forskerspørsmål, utarbeidet jeg en intervjuguide der jeg vektla mestring, relasjoner og opplevelsen av å gå på videregående. Disse temaene fungerte som en paraply, der jeg også hadde flere spørsmål til å fylle inn for å få en oversikt over det jeg lurte på. Det viktigste er ikke i hvilken rekkefølge temaene blir belyst, men at alle blir det. Jeg var påpasselig med at alle informantene svarte på alle temaene, hvis ikke kan dette gå ut over kvaliteten på forskningen. Da jeg stilte spørsmålene måtte disse være enkle og korte, slik at informantene kunne gi gode svar på det jeg spurte om (Johannessen et al., 2016, s. 153). Det var viktig å lytte da informantene ga sine svar, slik at

jeg fikk med meg alt som skjedde, og kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Kroppsspråk kan også gi informasjon og jeg måtte være oppmerksom på det. Kroppsspråk kan formidle reaksjoner og følelser, og spesielt når temaer er sensitive, måtte jeg vie dette spesiell oppmerksomhet og være var for hva informanten formidlet. Jeg måtte også være bevisst mitt eget kroppsspråk. Mitt kroppsspråk kan formidle følelser som jeg ikke er bevisst, og dermed lede informantene. Kroppsspråk kan for eksempel formidle aksept, avsky eller bekreftelse og det kan oppmuntre informantene eller få dem til å slutte å snakke om temaet de er inne på. I min leting etter mestringsfaktorer, vil det være uunngåelig å komme inn på det som ikke har fungert, og det som har vært vanskelig. Slik kan følelser komme frem, og det må jeg være forberedt på.

3.2.2 Utvalg

Det er viktig å tenke nøye gjennom hvordan man vil gå frem for å få de rette informantene til intervju. I kvantitative studier er det ofte tilfeldige utvalg av respondenter, mens det i kvalitative studier er andre prinsipper som ligger til grunn (Johannessen et al., 2016, s. 113). Fordi jeg valgte kvalitativ metode og semistrukturert intervju, var det viktig at de informantene som jeg intervjuet ikke var tilfeldig valgt, men hadde en relevans i forhold til at jeg skulle kunne besvare problemstillingen. Jeg var på utkikk etter de gode og relevante svarene. I mitt tilfelle var jeg ute etter ungdom som hadde gjennomført videregående opplæring med psykiske utfordringer. For å finne disse ungdommene, har jeg benyttet *snøballmetoden*. Ved denne metoden rekrutteres informantene gjennom at forskeren forhører seg med personer som kan mye om det aktuelle temaet, og som vet om mennesker som kan passe som informanter (Johannessen et al., 2016, s. 119). Jeg spurte derfor andre lærere, rådgiver og helsesøster om de kjente til ungdommer som kunne passe som informanter. Jeg ønsket å ha informanter fra både studiespesialisering og yrkesfag fordi jeg ønsket en størst mulig bredde i forskningen. Studiespesialiserende er et treårig skoleløp uten praksis, i motsetning til yrkesfag, der de fleste har to år på skole og to års lærlingetid.

Videre måtte jeg ta stilling til utvalgsstørrelse. Johannessen et al (2016, s. 114) skriver i sin bok at i kvalitativ forskning vil man forsøke å få mest mulig informasjon ut av et begrenset antall informanter. Noen mener at man bør intervju helt til det ikke kommer frem mer ny informasjon. Dermed vil antall informanter også bli påvirket av kvaliteten på intervjuene

(Johannessen et al., 2016). Det er altså ingen absolutte grenser for antall informanter, og i studentarbeid vil tidsaspektet bli tungen på vektskålen. Jeg ønsket i utgangspunktet å ha fem informanter ut fra oppgavens størrelse. Dette ble endret til seks informanter. Forklaring på hvorfor jeg valgte å øke antallet, kommer i underkapitlet «utvalg av informanter og gjennomføring».

Ved gjennomføring av intervjuet har jeg hatt *en-til-en-intervju*. Dette er et anbefalt alternativ når forskeren er ute etter fyldige og detaljerte beskrivelser. Denne formen er også å foretrekke når tema for intervjuet er intimt eller personlig (Johannessen et al., 2016, s. 146). I forhold til tema for min forskning så mener jeg dette er det mest hensiktsmessige valget. I jakten på hva som har vært bra og fremmet mestring, vil det være naturlig at også tanker rundt det som var vanskelig og utfordrende vil komme frem. Da ville det ha vært uheldig å sitte i gruppesamtale, der flere informanter er samlet. Selv om mine informanter kanskje hadde noen like erfaringer fra videregående, vil dette likevel være sensitive opplysninger som kan være vanskelig å dele i en gruppe.

3.2.3 Kvalitetssikring av datamaterialet

Intervjuene er basis for forskningen min, og de måtte gjennomføres på en optimal måte. Jeg ønsket å ha fokus på mine informanter, og på det de fortalte. Når intervju skal dokumenteres, er det vanligste å bruke lydopptak, lyd- og bildeopptak eller notater (Johannessen et al., 2016, s. 155). Jeg valgte bort å notere under intervjuene, fordi jeg var redd for å miste fokus på informantene, og kanskje ikke klare å notere raskt og korrekt nok. Jeg valgte derfor å benytte en lydopptaker. Ved lydopptaker får man ikke kroppsspråk med, men dette kan noteres ned underveis i intervjuet. I tillegg til lydopptak, tok jeg med intervjuguiden i papirformat med plass til notater. Der skrev jeg ned notater underveis av særskilt interesse. Det var for eksempel kroppsspråk, som da en av informantene ble flau over det hun fortalte og rødmet. Et annet tilfelle var da en informant viste hermetegn med hendene.

3.2.4 Prøveintervju

Det er anbefalt å gjennomføre et prøveintervju før man går i gang med selve intervjuene (Johnsen, 2006, s. 126). Det ga meg mulighet til å prøve ut både teknisk utstyr og

spørsmålene i intervjuguiden. Jeg fikk også øve på å være i rollen som intervjuer (ibid) Det ville vært meget uheldig om det for eksempel viste seg at lydopptakeren ikke fungerte godt nok, slik at lydkvaliteten ble for dårlig i transkriberingsprosessen. Jeg ville også få en anledning til å prøve ut spørsmålene i intervjuguiden. Kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet (Kvale et al., 2015, s. 84). Prøveintervjuet ga forhåpentligvis en bedre kvalitet på intervjuprosessen, da jeg vil hadde mer erfaring og hadde lært av det første intervjuet. Det som var betryggende for meg, var å høre hvor godt lydopptakeren fungerte, og at jeg kunne stole på denne.

3.4 Datainnsamlingsplan

Da jeg var klar til å gjennomføre intervjuene med mine informanter, var det viktig å finne et lokale som var passende. Kvale og Brinkmann (2015, p.129) introduserer begrepet *ikke-mennesker*. Dette kaller de den materielle konteksten intervjuet foregår i. Det kan være faktorer som påvirker intervjusituasjonen, det være seg bevisstheten om lydopptakeren, en vond stol eller en hund som bjeffer i nærheten. Ut fra at informantene alle hadde opplevd vanskeligheter i sin utdanning, og hadde hatt psykiske utfordringer, tenkte jeg på at kunne være at de ikke ønsket å gjennomføre intervjuene i en skolebygning. Det kunne være at de hadde vanskelige minner derfra. Derfor lot jeg dem foreslå en plass vi kunne møtes for å gjennomføre intervjuene. Det viktigste var at intervjuet ble gjennomført uten forstyrrelser og i lokaler som følte trygge for både informantene og meg.

3.4.1 Utvalg av informanter og gjennomføring

I utgangspunktet hadde jeg tenkt at fem informanter kunne være en passe mengde ut fra oppgavens størrelse. Jeg henvendte meg til lærerkollegier, helsesøstre, rådgivere og miljøarbeidere på to store videregående skoler med flere filialer. De fikk en kort beskrivelse av hva jeg forsket på, og spørsmål om de visste om tidligere elever som kunne være passende informanter. De tok den første kontakten med de aktuelle ungdommene og spurte om de kunne tenkte seg å være informanter. Da de samtykket til det, fikk jeg navn og kontaktinformasjon. Raskt fikk jeg fire jenter som ville stille til intervju. Jeg gikk da en runde

til hos rådgivere, helsesøstre og miljøarbeidere og spurte spesifikt etter gutter som kunne passe til beskrivelsen. Jeg fikk da to gutter. Av de seks informantene ble etablering av kontakt gjort via tidligere kontaktlærer i fire av tilfellene, mens rådgiver tok kontakt med de to siste.

Informantene kommer fra samme region, men noen er etter endt videregående opplæring flyttet til ulike deler av landet. Gjennomføringen av intervjuene ble dermed en reise rundt, der noen ble intervjuet i ferie da de var hjemme, noen på hjemplassen, mens andre ble intervjuet i byen der de nå bor og studerer. Alle intervjuene ble gjennomført på et nøytralt sted.

Grupperom på bibliotek viste seg å være en egnet plass.

3.4.2 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, altså skifte fra en form til en annen (Kvale et al., 2015, s. 205). I dette tilfellet er transkripsjon oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Når et intervju skal fra tale til skrift, er det en fare for at intervjuet endrer seg. Det er svært vanskelig å få med det sosiale samspillet som foregår mellom to mennesker i en samtale. Kroppsspråk, stemmeleie og ironi kommer ikke automatisk med når tale blir til tekst (ibid s.205). Da kan det være fint å ha notater fra intervjuet med i prosessen. Jeg opplevde at transkriberingen var en møysommelig prosess som krevde nøyaktighet og tålmodighet. Det er anbefalt å transkribere kort tid etter intervjuet, mens forskeren fortsatt har det ferskt i minne (ibid s.205). Jeg planla intervjuene slik at jeg transkriberte nærmest umiddelbart etter intervjuene, og gjennomførte ikke et nytt intervju før det forrige var ferdig transkribert. Transkriberingen var en stor jobb, samtidig som jeg fikk en ny nærhet og kjennskap til materialet mitt. Jeg gjorde også refleksjoner rundt min egen rolle i intervjuet mens jeg transkriberte. Når man hører seg selv på lydopptak kan man tenke over i hvilken grad og i hvilken retning man selv har påvirket kommunikasjonen i intervjuet. Alle informantene har fått fiktive navn, deres reelle navn ble aldri skrevet ned for å ivareta deres personvern.

Informant	Taleopptak	Transkribert
20.03.2018 Kine	44.36	8 sider
26.03.2018 Sindre	58.43	10 sider
10.04.2018 Tiril	56.59	10 sider
27.04.2018 Solveig	30.27	5 sider
28.04.2018 Oda	47.13	8 sider
15.05.2018 Gaute	22.15	3 sider

Tabell 1: Oversikt over datamaterialet, inspirert av Andersen (2018, s. 22)

Når transkriberingen er ferdig, er det tid for analyse av datamaterialet (Johnsen, 2006, s. 129)

3.5 Analyse og fortolkning av data- noen refleksjoner

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene, satt jeg igjen med notater, transkriberte intervjuer og lydopptak. Dette råmaterialet måtte reduseres slik at det ble håndterlig for meg å jobbe med. For å kunne besvare min problemstilling, måtte dette materialet analyseres og fortolkes ved hjelp av teorier og min forforståelse. Johannessen et al (2016, p. 162) sier at å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer, mens å tolke betyr å sette noe inn i en større ramme eller sammenheng. I fortolkningen ligger det ikke å ta mening som ligger opp i dagen, men å ta utgangspunkt i teori og se funnene opp mot relevant teori.

Analysering og fortolkning kan gjøres på flere måter, også innen fenomenologien, og Johannessen et al (2016, p.173) støtter seg til Malterud (2011) og deler analyse av meningsinnhold opp i fire hovedfaser:

Den første fasen er å få et helhetsinntrykk og sammenfatte meningsinnhold. Da leste jeg gjennom de transkriberte intervjuene flere ganger og lette etter interessante temaer og fjernet irrelevant informasjon. (Johannessen et al., 2016, s. 173). Da jeg gjorde dette, så kom min forforståelse inn slik at jeg lette etter det som kunne synes relevant for meg. Jeg måtte da lese på nytt med mer åpent sinn og la uventede temaer synke inn. Deretter noterte jeg ned ulike temaer som jeg tenkte kunne være aktuelle før jeg gikk videre til neste fase.

Den andre fasen vil være å finne meningsbærende elementer i materialet. Jeg måtte da lete etter informasjon som var relevant for problemstillingen min. Ved å systematisk gjennomgå materialet og identifisere tekstelementer med koder kan jeg se hvilken informasjon teksten gir. Disse kodene kan være enkeltord, setninger, avsnitt eller lengre tekstutsnitt. «Koding brukes for å avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene og bidrar til å redusere og ordne datamaterialet, slik at det blir lettere å organisere det.» (Johannessen et al., 2016, s. 174) Jeg begynte med fargekoder etter temaer, og så delte jeg disse teamene ytterligere inn etterpå.

Den tredje fasen kalles kondensering. I denne fasen ble materialet ytterligere redusert ved at jeg trakk ut de delene av teksten som var kodet. Det resterende materialet systematiseres etter kodeordene (ibid). Jeg opprettet et nytt dokument som jeg klippet sammen det kondenserte materialet i, slik at jeg lettere kunne se sammenhenger mellom informantene.

Den fjerde fasen er sammenfatning som innebærer at jeg brukte materialet jeg hadde til å utforme nye begreper og beskrivelser. Det var i denne fasen viktig å ta et tilbakeblikk og

vurderer om det sammenfattede materialet er i tråd med det inntrykket som kom frem i den opprinnelige teksten. Målet med denne prosessen er at jeg gjennom analysen kan trekke paralleller og se ulikheter og likheter mellom informantene (ibid), i samsvar med hermeneutisk tankegang hvor helheten er basert på deler og delene på helheten. Jeg brukte da en del tid på å lese de transkriberte intervjuene uten notater eller fargekoder, for å se om jeg hadde gått glipp av informasjon eller hadde misforstått noe.

3.6 Kvalitetssikring og etikk

I det følgende vil jeg forsøke å redegjøre for kvalitetssikringen av studien gjennom å vise hvordan reliabilitet og validitet er forsøkt best mulig ivaretatt. Videre vil jeg vise hvordan etiske hensyn er forsøkt ivaretatt på best mulig måte.

3.6.1 Pålitelighet - reliabilitet

Denne studien er kvalitativ forskning. Innen kvalitativ forskning er det andre krav til pålitelighet enn det er i kvantitativ forskning. Anvendt metode for datainnsamling er intervju, og en samtale kan ikke etterprøves på samme måte som man kan innen kvantitativ forskning. Johannessen et al påstår at det vil være umulig for en annen forsker å duplisere kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2016, s. 231). For at min forskning skal være pålitelig, er det viktig at jeg husker på at forskningen skal være transparent. Jeg må beskrive alt jeg gjør nøye, og slik kan jeg få en pålitelighet i forskningen (Postholm, 2010, s. 170). Pålitelighet kan også styrkes ved at jeg legger vekt på hensiktsmessige kriterier for evaluering av forskningen. Dette blir da validitet- eller troverdighet.

3.6.2 Troverdighet- intern validitet

Innen kvalitativ forskning kan validitet deles i to: intern validitet – troverdighet og ekstern validitet- overførbarhet (Johannessen et al., 2016, s. 232). Jeg ønsker at min masteroppgave skal oppleves som troverdig for leseren. Det kan jeg gjøre gjennom å være påpasselig på at jeg reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten. Det kunne jeg ha gjort gjennom *vedvarende observasjon* og *metodetriangulering*. Vedvarende observasjon går ord ut på at forskeren skal kjenne feltet han forsker i så godt at han kan skille mellom relevant og ikke relevant informasjon. Jeg mener at jeg kjenner til praksisfeltet og tema for oppgaven

godt. Jeg valgte tema ut fra at dette var et erfart problem i min lærergjerning, og et tema som jeg har lest mye forskning om. Jeg tror derfor at jeg kan skille relevant informasjon fra ikke relevant. Oppgavens størrelse gir ikke rom for triangulering, noe som ville øket troverdigheten. Hvis jeg hadde hatt tid og rom for det, så ville jeg ha valgt litteraturstudie i tillegg til intervju som grunnlag for triangulering.

3.6.3 Overførbarhet-ekstern validitet

Da jeg analyserte mitt datamateriale, måtte jeg kode informasjonen jeg fant, og deretter bygge opp en ny og forskerkonstruert kunnskap om fenomenet. Gjennom denne jobben håpte jeg at jeg kanskje skulle klare å utvikle teorier, begreper og fortolkninger som belyser tema på en ny måte (Johannessen et al., 2016, s. 233). Innen kvalitativ forskning er det et ønske om at man klarer å genere kunnskap og fortolkninger som kan brukes på andre områder, altså at mine funn kan beskrives og generaliseres slik at de kan bli brukt av andre både i forskning og i praksis. Jeg har som mål at min masteroppgave kan genere kunnskap som har en overføringsverdi. Jeg ønsker å bidra til kunnskap som har en overføringsverdi til andre områder.

3.6.4 Etikk og personvern

Når jeg forsker er det viktig at jeg ivaretar etiske prinsipper gjennom hele forskningsprosessen. Jeg søkte NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) om tillatelse til å innhente og lagre sensitiv personinformasjon, som jeg vil få gjennom intervjuene (Johannessen et al., 2016, s. 89). Dette fikk jeg innvilget, og skjemaet ligger som vedlegg nummer 1.

Før jeg startet med undersøkelsen måtte forskerdeltagerne informeres om undersøkelsens formål og om hovedtrekkene i designen (Kvale et al., 2015, s. 104). Det gjorde jeg ved første gangs kontakt. Informantene ble forespurt om å delta og fikk da samtidig tilsendt skjemaene samtykke til deltagelse i studien (vedlegg nummer 2) og intervjuguide (vedlegg nummer 3). Dette gjorde jeg for å være sikker på at informantene visste hva de gikk til og hva de ga sitt samtykke til. Slik har jeg fått et informert samtykke, og jeg kunne være sikker på at de deltar

frivillig. Et signert samtykkeskjema er likevel ikke bindende for å delta videre i studien. Jeg presiserte at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst i løpet av prosessen (ibid, s. 104).

I ethvert forhold mellom lærer og elev, ligger det implisitt en ubalanse i makt. Lærer og elev er ikke sidestilte. Læreren er overordnet eleven i alder, status og har maktmidler som kan brukes overfor eleven. Dette prøvde jeg å være bevisst da jeg lette etter informanter. Ved å spørre ungdom som er ferdige med sin utdanning om å være informanter, håpet jeg å unngå denne etiske utfordringen. Man kan også se for seg at ungdom som har hatt meg som lærer vil kunne føle ubehag med å gi skolen kritikk, selv om dette vil være i et retrospekt perspektiv. Å finne informanter som ikke hadde et forhold til meg, var en fordel for min forskning, både i et etisk perspektiv og for å øke validiteten på forskningen ved at informantene kan føle seg friere til å eventuelt kritisere skolen. Løgstrup hevder at mennesker alltid har makt over hverandre. «*Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskes liv i sine hender*» (Løgstrup & Engen, 2000, s. 38). Derfor må grunnprinsippet i etikken være at vi skal bruke den makten vi har over andre til det beste for de, ikke til det beste for oss selv.

Videre måtte jeg være sensitiv i min utarbeidelse av intervjuguide. Når man spør om andres helse- eller uhelse- om man vil, må man trå varsomt for å ivareta informantenes integritet.

«*Etiske prinsipper kan ikke ses på som regler som skal følges, men de kan være en støtte ved ulike valg som forskeren må ta i forskningsprosessen*» (Postholm, 2010, s. 155).

3.7 Metodekritikk

Selvinnsikt hos informantene er en faktor som kan ses på som en svakhet eller begrensning i forhold til resultatet. Informantene har blitt bedt om å svare på spørsmål flere år etter at de fullførte sin utdanning, og grunnene de oppgir kan være preget av at tiden har gått og hvordan de dermed ser på ting retrospekt. Videre krever spørsmålene en forståelse av seg selv og årsakssammenhenger. Jeg opplevde at informantene tok oppdraget seriøst og hadde forberedt

seg til intervjuene, og jeg er trygg på at deres opplevelse av tiden på videregående ble gjengitt etter beste evne.

Alle informantene hadde kun positivt å si om sine lærere. Dette tolker jeg i lys av oppgavens tema og rekruttering av informanter. Da jeg rekrutterte informanter gjennom at lærere og rådgivere spurte tidligere elever, så antar jeg at det er sannsynlig at ungdom som ikke er fornøyd med lærere eller skole ikke ville sagt seg villig til å delta. Fire av seks informanter var rekruttert fra lærere. Disse fire var svært fornøyd med sine lærere og skoleopplevelser fra videregående. En av dem ga også uttrykk for at hennes takknemlighet ovenfor hennes tidligere lærer, gjorde at hun sa ja til å være informant. Jeg trekker ingen av informantenes historier og erfaringer i tvil på grunn av disse relasjonene, men jeg mener at det kan anses som en svakhet i studien at lærerne og informantene har så nært forhold. Jeg har med dette metodevalget minimalisert sjansen for å finne informanter med et kritisk syn på sitt skoleløp. For å understøtte synet mitt, var det sånn at de to informantene som ble rekruttert via rådgivere, skrøt av skolen og lærerne, men på ingen måte i samme ordelag som de andre fire.

Det viste seg vanskelig å finne gutter som ville være informanter. Jeg mener det er en svakhet med studien at det ikke er like mange gutter som jenter som er informanter. Dette spesielt siden flere gutter faller fra videregående opplæring, og det ville vært en styrke ved studien å finne mestringsfaktorer hos flere gutter (Markussen, 2016, s. 32). Det som jeg finner tankevekkende er at i min leting etter mannlige informanter, så hadde i liten grad lærerne eller rådgiverne hatt gutter som hadde fortalt om psykiske utfordringer til dem. Det kan synes som om gutter ikke benytter lærere og skolens støtteapparat i samme grad som jentene.

4 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet redegjøres det for funn som er relevante for både problemstillingen og forskningsspørsmålene. Først blir det en kort presentasjon av informantene, før funnene blir presentert i forhold til forskerspørsmålene under punkt 4.2, 4.3 og 4.4. Alle informantene har fått fiktive navn. Ved områder med ekstra høy sensitivitet har jeg valgt å ikke bruke fiktive navn, og heller bruke benevnelsen informantene. For å ivareta personvernet til informantene er det i presentasjonen tidvis brukt kjønnsnøytrale benevnelser, noen ganger er han/hun endret.

4.1 Presentasjon av informantene

Kine er en 21 år gammel kvinne som har gått barne- og ungdomsarbeiderfag på videregående. Hun har fullført sin lærlingetid på normert tid.

Sindre er en 25 år gammel mann som gikk Vg1 helse og oppvekstfag før han byttet til Studiespesialisering. Han hadde en pause i sin videregående opplæring der han jobbet noen år, før han fullførte studiespesialisering.

Tiril er en 26 år gammel kvinne som gikk barne- og ungdomsarbeider på videregående skole. Hun har fullført sin lærlingetid på lengre tid enn normert. Forsinkelsen skyldes svangerskapspermisjoner.

Solveig er en 23 år gammel kvinne som gikk Vg1 design og håndverk før hun gikk media og kommunikasjon på normert tid.

Oda er en 21 år gammel kvinne som gikk studiespesialisering på normert tid.

Gaute er en 26 år gammel mann. Han gikk Vg1 Naturbruk før han begynte på salg og service. Han har fullført lærlingetid og påbygning på lengre tid enn normert.

4.2 Elevens syn på egen rolle

I dette første underkapitlet vil fokus være på hvordan elevene beskriver sin rolle i fullføringen av videregående opplæring. Her vil det komme faktorer som ligger i eleven selv, som indre egenskaper og anerkjennelse som gir elevene en god følelse. Her vil jeg vise hvordan informantene fortalte om egenskaper og valg de hadde gjort som fremstår som viktige for gjennomføring av videregående opplæring.

4.2.1 Betydningen av å ha klare mål

Å ha et mål å jobbe mot viste seg å være viktig for informantene. Hva målet er, kan endres med tiden. Mål blir beskrevet som svært viktig for å holde motivasjonen oppe og ha noe å jobbe mot. Et mål kan være et yrke, men det trenger ikke være det. Det kan også være å ikke bli en som slutter eller å kunne forsørge seg selv og familien sin. Å ha mål gir skolegangen retning og mening. Solveig illustrer det slik:

«Jeg tror at da jeg fant ut hva jeg ville gjøre etterpå, så var det litt lettere, for da hadde jeg et mål. Helt i begynnelsen, så hadde jeg ikke et mål, jeg bare gjorde det for at folk tar videregående, det er ikke sånn at folk ikke tar videregående. Veldig sjeldent i hvert fall.»

Når Solveig sier dette, forstår jeg det slik at tida før hun fant et mål for utdannelsen sin, var det vanskeligere å motivere seg. Hun fortalte også at studiet hun ville gå på etter videregående, hadde et høyt snitt, og at hun dermed måtte jobbe hardt for å klare målet sitt.

Sindre fikk ikke gå linja han ønsket fordi familien ikke ville at han skulle flytte fra hjemlassen. I stedet gikk han på studiespesialiserende fordi det var tilgjengelig på hjemlassen. Det valgte han for å være en god sønn. Da forholdet til familien ble dårlig, forsvant motivasjonen for å gå på skole. Målet om å fullføre ble utydelig for han. Etter noen års pause tok han opp igjen skolegangen og beskriver motivasjonen slik:

«Så er det også liksom—hvorfor gjør jeg det bare ikke liksom, og da setter du deg, da bestemmer du deg for å fullføre. Det er sånn det er i mitt tilfelle. Og denne gangen gjorde jeg det ikke for å tilfredsstille noen andre, jeg gjorde det for meg.»

Med dette forstår jeg at når målet var fullføring for hans egen del, ble motivasjonen en helt annen. Sindre fullførte studiespesialisering uten problemer.

For den andre mannlige informant var målet mer i endring. Gaute byttet på hva han ville bli:

«Jeg ville bli bonde, men fant ut at det ikke var noe for meg, så politi eller vekter»

Slik jeg forstår Gaute her, endrer han målene sine underveis. Han begrunner de endrede målene med helseplager. Målene til Gaute står i kontrast til de andre informantene som hadde mer langsiktige mål som de holdt fast på.

4.2.2 Indre styrke er viktig

Ungdommene hadde ikke bare et bevisst mål. De hadde også en klar formening om at styrke i seg selv var en viktig årsak til at de klarte å fullføre videregående skole. De bruker ulike benevninger på dette; sta, jeg skal ikke gi meg, jeg pressa meg selv, jeg var målretta. Fem av de seks fremhever dette. Kine forklarer det slik:

Jeg har vært ansvarlig for meg selv og stått på egne føtter. Skulle jeg ha noe i boks, så måtte jeg jobbe for det sjølv. Han (kjæresten) er jo, han har jo vært, han er jo flott altså, men når det har kommet til skole og jobb og så har jeg hentet styrke i meg selv. Og staheta mi.

Felles for informantene er at dette kommer tidlig i deres forklaring på hvorfor de klarte å gjennomføre videregående opplæring. Dette var noe de tidlig i intervjuene trakk frem for hva som gjorde at de klarte å fullføre videregående. Ut fra det kan man anta at de selv mener det er noe som er avgjørende for fullføring av videregående opplæring.

4.2.3 Anerkjennelse gir mestringsfølelse

Å få ros eller annen form for anerkjennelse ga god mestringsfølelse hos informantene.

Anerkjennelsen kunne ligge i gode karakterer og andre faglige resultater, men den kunne også komme i form av å bli valgt ut til en oppgave eller vinne en konkurranse. Anerkjennelse på egenskaper eller ferdigheter som ikke var skolerelaterte kunne også gi mestringsfølelse.

Fem av de seks informantene oppgir gode karakterer som noe som gir en mestringsfølelse. To av dem oppgir også det å bli valgt ut til spesielle oppgaver som å få dra på studietur til utlandet eller å få lærlingeplass i konkurranse med andre som en god mestringsfølelse. Oda beskriver det slik:

Jeg følte jo mestring da jeg fikk gode karakterer, og så at jeg gjorde det bra, det var veldig gøy, det er jo det man higer etter når man går på skolen, det å få gode karakterer.

Solveig hadde imidlertid en helt annen opplevelse. Hun beskriver det slik:

Det var veldig rart, for at jeg hadde ingen følelser rundt karakterer, sånn bortsett fra hvis de var dårlige. For hvis de var bra, så var det status quo, men hvis det var dårlig, så var det dårlig.

Solveig ville heller ha tilbakemeldinger på arbeid som ikke var skolerelatert, for eksempel kreativt arbeid med tegning og maling. Tilbakemelding på egen adferd, som at hun hadde sagt noe fint til medelever eller hadde virket inspirerende på andre ga henne en bedre mestringsfølelse enn gode karakterer. Dette var noe flere informanter anga. Den gode mestringsfølelsen kan altså komme fra flere hold. Det kan være både faglige prestasjoner og

anerkjennelser av personlige egenskaper eller annet utført arbeid. Også ansvar og følelsen av å bli utvalgt til spesielle oppgaver er noe som trekkes frem som motiverende. Med dette forstår jeg at premiering som ros, gode karakterer eller annen anerkjennelse gir mestringsfølelse.

4.2.4 Aktive valg fremmer gjennomføring

Flere av informantene forteller om at de tok aktive og bevisste valg som gjorde gjennomføring av videregående opplæring mulig. De ryddet plass i livet slik at det skulle være rom for elevrollen. Alle disse valgene omhandler rammefaktorer i privatlivet. Disse valgene var ulike, for flere var det å flytte på hybel et slikt valg. Men også det å flytte hjem igjen og å jobbe mindre var eksempler på aktive valg.

Kine forteller at hun følte hun hadde stempel som skulker, mens hun i virkeligheten var sliten og trøtt fordi hun jobbet så mye og derfor ikke kom seg på skolen.

Det var ganske tungt, og det var tungt å stå opp og dra på skolen. Men jeg måtte jo ha penger. Så det var liksom den derre... Jeg var veldig flink å forsove meg og komme for seint på skolen. Jeg var god på å forsove meg. Skolen ble veldig nedprioritert.

Kine fortalte lærerne om hennes hverdag, og hun følte da at deres syn på henne endret seg. Det gjorde at hun begynte å jobbe mindre fordi hun ville prioritere skolen, et bevisst valg der skole ble prioritert før jobb.

Sindre valgte å flytte hjem til foreldrene etter å ha bodd for seg selv i flere år da han skulle fullføre videregående. Dette for at han skulle kunne klare å fokusere mer på skolearbeidet, både med å jobbe mindre, men også for å skjerme seg selv slik at fristelser med fest og moro skulle bli færre. To av informantene valgte å flytte ut hjemmefra fordi forholdet til foreldrene var vanskelig, og det ville være lettere å være elev på hybel enn hjemme. Med dette forstår jeg det slik at disse ungdommene har en god evne til å ta aktive valg i livene sine. Noen av de klarer å gjøre det tidligere i livet, som da Oda flyttet på hybel etter 10. klasse, mens Sindre måtte ha en pause fra videregående før han tok dette valget.

4.3 Kvaliteten i nære relasjoner spiller en sentral rolle

Da informantene skulle beskrive sine år på videregående, både det positive og det utfordrende, kom det raskt frem at relasjoner var viktige. Dette underkapitlet vil derfor være viet til relasjoner til dem som er nærmest i en skolehverdag- familie, medelever og lærere. Betydningen av relasjoner mellom lærer og elev gis størst plass.

4.3.1 Relasjon til familie var vanskelig

Forholdet til familien viser seg å være en viktig faktor. Nesten alle informantene hadde en vanskelig relasjon til familien sin. Kun en av dem beskriver familien sin som ressurssterke og støttende. De resterende informanter hadde trøblete relasjoner. Dette funnet bør ses i sammenheng med punkt 4.2.4, som viste at flere hadde flyttet hjemmefra.

I beskrivelsen av relasjon til familie tar jeg utgangspunkt i forholdet informantene angir at de hadde i tiden rundt videregående opplæring. Da beskriver fem av seks informanter forholdet til familien sin i negative termer. De forteller at de ikke er nære sine foreldre og ikke har et godt forhold. Videre beskrives kringling og foreldre som selv sliter med psykiske utfordringer. Unntaket er Solveig, som beskriver foreldrene som støttende og viktige, og sier hun kommer fra et ressurssterkt hjem.

For flere av informantene har forholdet til foreldrene bedret seg etter videregående, men i den perioden de gikk på videregående og hadde psykiske utfordringer var forholdet ikke så bra. Når informantene uttrykker at de har problematiske relasjoner til familien, og får lite støtte hjemmefra, forstår jeg det slik at dette har vanskeliggjort ungdomstida.

4.3.2 Relasjoner til medelever var gode

Mens forholdet til familiene var vanskelig for de fleste informantene, var relasjonene på skolen mer uproblematisk. Alle informantene oppgir å ha et greit forhold til medelevene i klassen. Medelever omtales i positive termer, og klassemiljøet som godt. Venner beskrives også som ekstra viktig når forholdet til familie ikke er det beste.

Kine og Solveig sier at de følte seg på siden av klassen, men at dette var selvvalgt. De følte seg inkludert i den grad de ønsket å være inkludert. Solveig forklarer det slik:

«Jeg sa jo også til dem at jeg var syk. Men det var også, det var veldig sånn at de visste at jeg ikke ville være sammen med folk. Og jeg ville bare være alene hele tiden. Så jeg hadde ikke noe spesielt med venner da jeg gikk på skolen.»

De øvrige fire informantene forteller om godt kameratskap i klassen, og god trivsel i klassemiljøet. Sindre forteller at klassen var veldig sosial, og at dette hjalp han også faglig.

«... de andre var faglige sterke og sosiale og har lyst å finne på noe, baker kake. «Ja nå skal vi dra hjem til meg og lese»,... så sitter vi der med kakene og bøkene.»

Han beskriver dette som viktig for hans fullføring av videregående, for hans valg om å komme tilbake for å fullføre. Disse informantene har altså til felles at de har opplevd gode relasjoner til medelever. De er blitt en del av klassen og opplever kameratskap og inkludering når de har ønsket det selv. Dette var ikke et direkte spørsmål, men noe som informantene selv kom inn på i sin beskrivelse at hvordan det var å gå på videregående skole. Med dette forstår jeg at det opplevdes som en viktig faktor for ungdommene.

4.3.3 Relasjon til lærer var nær og tillitsfull

Lærerne blir trukket frem som essensielle i gjennomføringen av videregående. På generelt grunnlag er informantene svært fornøyde med sine lærere. Aller mest skryt får kontaktlærerne. Alle seks informanter sier at de hadde god relasjon til kontaktlærer og/eller lærerne de hadde for øvrig. Begrep som brukes er nært tillitsforhold, fantastiske lærere, forståelsesfulle, de tok godt imot meg. Oda beskriver sitt forhold til lærerne slik:

Jeg tror ikke jeg kunne fått det bedre på videregående sånn. Altså skolen- lærerne- håndterte situasjonen ekstremt bra. Det kunne ikke blitt løst på en bedre måte enn det ble. Da spesielt med kontaktlærer i spissen. Jeg er så glad i det kvinnemennesket. Hun er min helgen, min ledestjerne og ikon.

Tre av dem presiserer at dette er avgjørende for at de greide å fullføre videregående. Tiril beskriver det slik:

Det kan jeg vel si med en gang at hadde jeg ikke hatt fantastiske lærere på videregående, så hadde det nok ikke gått så bra. For de så meg.

Alle informantene angir gode relasjoner til lærerne. De har ulike måter å skildre dette på, men alle er tydelig på at de opplever å ha gode relasjoner til lærerne sine, og da spesielt til kontaktlærer. Også Sindre, som hadde en pause i sin utdanning, var fornøyd med lærerne i begge periodene han gikk på videregående. Både da hverdagen og skolemestring var dårlig, og da han kom tilbake og lyktes.

Fire av informantene var rekruttert fra sine tidligere kontaktlærere. Disse fire informantene skildrer en sterkere relasjon til lærerne sine enn de to siste som var rekruttert via rådgivere. De er også fornøyd med sine lærere og har hatt gode og nære relasjoner, men de bruker ikke samme superlativer som de fire første.

4.4 Tilpasninger gjort av lærere

Dette delkapitlet omhandler ulike tilpasninger som informantene fortalte om. Først kommer det som ungdommene begynte å fortelle om, nemlig betydningen av det å bli sett og det å kunne snakke med læreren. Deretter kommer en del som omhandler konkrete tilpasninger som informantene fikk. Alle informantene sier de var tatt opp på ordinært opptak, altså etter paragraf 3.1 i opplæringsloven. Det var heller ingen av dem som hadde individuell opplæringsplan (IOP). De tilpasningene som ble gjort var innenfor rammene av §1-3 i opplæringsloven. Det var imidlertid noen av dem som hadde diagnoser som ADHD og dysleksi, som utløste rett til utvidet tid på eksamen, opplesning av spørsmål og lignende.

4.4.1 Å bli sett er viktig

På spørsmål om hva informantene ønsket av en lærer, svarte samtlige at de ønsket at læreren skulle «se meg». På oppfølgingsspørsmål om hva informantene legger i å bli sett, angir informantene både holdninger og konkrete handlinger. Dette kan være en klapp på skuldra, et smil, en kommentar på endringer i adferd, forståelse fra læreren og tålmodige og positive lærere. Informantene forteller også om lærere som har gjort mye for dem i oppfølgingen av dem og som har vist kreativitet og mot for å støtte elevene gjennom videregående.

I sin konkretisering av hva som skal til for at en lærer skal se eleven, er det flere informanter som synes at læreren skal se endringer i elevens adferd, samt endringer i resultater på prøver hos elevene. De ønsker at læreren skal sjekke opp hvorfor det er slik. Kine sier:

«Hvis du plutselig slutter å komme, så gjør noe med det. Hvis eleven ikke kommer til timene, hvis eleven slutter å være sammen med klassekameratene sine, så er det en grunn til det. Hvis eleven alltid har headset på ørene, så er det en grunn til det.»

Også det å få en klapp på skuldra eller en personlig kommentar gjør godt for informantene. Tiril sier:

«Det at man føler sett og spesiell, føler seg ivaretatt, at man ikke bare er en bie i en svær bikube. Som bare surrer rundt den største lederen, men at alle har en spesiell oppgave og en spesiell plass.»

Tiril forteller videre hvor mye det betydde for henne å bli sett:

«Jeg gikk fra å føle meg som et null og ikke betydde noe i noen sammenheng, verden trengte meg ikke i det hele tatt, til å få en lærer som så ressursene mine og at jeg fikk bruke dem. Hadde jeg vært en i mengden, hadde jeg forsvunnet.»

Videre ønsker informantene tålmodige lærere, som tar eleven til side og spør hvordan det går, svarer på sms også utenom arbeidstid, spør hva eleven har gjort på fritida. Med dette forstår jeg at det «å bli sett» for elevene betyr at læreren må klare å skille elevene fra hverandre, ikke se en klasse som en gruppe, men å se enkeltindividene. Deretter må lærerne synliggjøre overfor eleven hva han har sett og iverksette tiltak ut fra det. At læreren bruker tid på den enkelte oppleves som verdifullt av eleven. Ulike tilpasninger ble også trukket frem som det å bli sett av lærer. Disse tilpasningene kommer som et eget punkt.

Kine og Oda sier de ønsker at de hadde blitt sett tidligere enn på videregående. Begge viser til at problemene deres har vært der siden barndommen uten at noen har tatt grep.

«De fanga meg ikke opp 10 år på samme skole, da fanga de meg ikke opp i det hele tatt.men så kom jeg til noen som faktisk brydde seg, det har masse og si».

«Jeg har vært en helt annen person om noen tok tak tidligere. Jeg er glad for den jeg er i dag, men livet hadde vært lettere i mellomtida.»

Slik jeg forstår informantene, opplever de at de ikke har blitt sett tidligere i deres skolekarriere. De opplyser at dette endret seg da de begynte på videregående og fikk lærere som så dem. Disse utsagnene støtter under viktigheten av at læreren ser elevene.

4.4.2 Eleven kan snakke med læreren

I forlengelsen av å bli sett, er det naturlig å vise til neste funn som er at alle seks informantene sier at de kan snakke med læreren sin. Når de forteller at de kan snakke med læreren, så forstår jeg det slik at dette dreier seg om personlige samtaler mellom lærer og elev.

Informantene forklarer at dette har vært til god hjelp for dem, fordi læreren da har forstått hvordan de har det. En av informantene fortalte også om hvordan han prøvde å unngå å prate med læreren sin i en periode.

Gaute og Oda presiserer at det å være åpen og sette ord på problemene har vært til stor hjelp for dem.

«Jeg har alltid vært veldig åpen, og jeg tror det der derfor det har vært «så lett». Da slipper lærerne å gå rundt å lure på om de har gjort noe feil, eller om de skulle ha gjort noe annet.»

Sindre beskriver tiden før han sluttet på skolen og tok en pause. Han hadde mye fravær og familieforholdene var vanskelige.

«Det året var det veldig mange som prøvde å hjelpe meg. Jeg blir nesten litt rørt når jeg tenker på det. Helsesøster og rådgiver var masse sammen, og alle lærerne mine viste masse forståelse som jeg egentlig ikke forventa. For at det er jo ikke deres ansvar, eller jobb, altså de skal ikke si at jeg ikke kommer på skolen, og så glemmer de klassen og så ringer de meg, skjønner du, det var veldig masse sånt at de ringte meg.

Det hjalp ikke. For jeg ville jo ikke svare. For hvis jeg svarte så var det jo sånn- hei, Sindre, hvordan går det, kommer du på skolen, og da var det sånn.. nei- har ikke lyst. Det har jeg ikke lyst å si til lærerne.»

Med dette forstår jeg det slik at lærerne gjerne ville komme i dialog med ham, og at de gjorde det som de kunne for å få ham i tale. Eleven selv unngikk lærerne og valgte å ikke svare på deres henvendelser.

4.4.3 Konkrete eksempler på tilpasset opplæring

Det følgende punktet vil omhandle konkrete handlinger som en del av tilpasset undervisning. Disse handlingene kom frem da jeg spurte informantene om hva som gjorde at de klarte å fullføre videregående opplæring og om en situasjon som kunne vært utfordrende, men som løste seg. Disse to spørsmålene har jeg slått sammen, da svarene var sammenfallende. Jeg ser det som naturlig at jeg har en inndeling mellom tilpasninger som lærer har initiert og tilpasninger som er utløst på systemnivå i skolen. Først kommer en beskrivelse av tiltak på systemnivå, så kommer en beskrivelse av tilpasninger på lærer/elev-nivå.

På skolenivå kommer tilpasninger som utløses på grunnlag av rettigheter som eleven har. Disse kan utløses for eksempel av dysleksi og ADHD.

Både Oda og Gaute fikk eget rom og forlenget tid på eksamen. Gaute sier at han også fikk eget rom under prøver. Det var også lærer tilgjengelig som leste spørsmålene. Han trekker frem som betydningsfullt at lærer forsikret seg om at han hadde skjønt spørsmålet. Videre fikk Oda mentor som skulle hjelpe til med å strukturere lekser og skolearbeid. Hun sier det til tider ble mange å forholde seg til; kontaktlærere, mentor, psykolog og helsesøster i tillegg til foreldrene.

Elevene beskriver lærere som har strukket seg langt for å hjelpe elevene. Lærerne har tilpasset undervisningen gjennom å differensiere på mengde og nivå, men også mer utradisjonelle tilpasninger. Eksempler på mer utradisjonelle tilpasninger er å hente eleven hjemme, be eleven om å jobbe mindre og ikke gi karakterer for å lette på det psykiske presset. Jeg velger å ta med flere av disse episodene, da jeg anser hver av disse enkeltfunnene som vesentlige.

Kine forteller om en episode der læreren hentet henne hjemme og kjørte henne på skolen som var over tre mil fra hjemmet. Eleven beskriver at dette ble en oppvekker for henne, et vendepunkt der hun følte seg sett og betydningsfull. For henne betydde det mye at læreren ga et så tydelig signal om at hun var ønsket på skolen, og at hun skulle være en del av klassen.

Kine beskriver det slik:

«Det var ikke sånn jeg er skit lei av deg, du skal bare være hjemme, det var liksom nei, du skal være på skolen, nå kommer jeg og henter deg. Du skal være en del av oss. Jeg synes det er kjempeviktig.»

Tiril forteller om ei tøff tid i privatlivet. Da tok læreren kontakt og sa at hun kunne gå ut og ta pauser eller gå på biblioteket og jobbe der.

«Det var det å gå ut av døra og puste i fem minutter, det var liksom nok til å redde den dagen.»

Tiril fortalte også om en hendelse som hun anga som betydningsfull. Hun hadde vært borte fra skolen da de andre elevene fikk utdelt forberedelse til tentamen. Læreren sendte forberedelsen til Tiril på telefonen hennes, slik at hun fikk mulighet til å forberede seg og gå opp til tentamen.

Solveig forteller om en episode som ble betydningsfull for hennes skolemestring. Hun beskriver seg selv som perfeksjonist som jobbet for mye og at dette var problematisk for hennes helse. Vendepunktet kom da læreren ba henne «gi litt mer faen».

«Så hun tok meg inn på kontoret en dag, og sa nei, nå skal du slutte å gjøre lekser ei stund, gå hjem og gjør noe artig, se en film eller gå en tur. Jeg husker for det traff meg sånn den opplevelsen, når selv læreren ber meg om ikke å gjøre lekser så er det virkelig en ide å ta en pause.»

Oda hadde en periode der livet føltes mørkt og vanskelig. Lærer tok da initiativ til at eleven kunne være hjemme uten å få fravær. De kalte dette studiedager. Avtalen var å gjøre så mye skolearbeid som hun klarte, men i gjennomføringen viste det seg at mange lærere ikke ga

henne hjemmearbeid, som gjorde at dagene ble brukt til å hvile, husarbeid og lese uten at læreren sto over henne.

«Det gjorde at jeg kunne slappe av, sånn, jeg får ikke fravær, dette går fint, de vet om det, ikke sant, jeg fikk en trygghet i at det var avtalt, det var ikke jeg som skulket, det var avtalt fravær. Og jeg tror jo, det er jo grunnleggende i meg at jeg alltid skal gjøre mitt beste, jeg ville jo få gode karakterer, jeg ville jo ikke skulke.»

En annen tilpasning samme informant fikk var at hun på vg2 ikke fikk vite hva hun hadde i karater i norsk. Hun fikk kun fremovermeldinger. Dette var for å minske belastninga og prestasjonspresset. Oda forteller at hun i ettertid ser at hun fikk mye tilrettelagt av læreren.

«For hun la enormt mye arbeid i å få meg igjennom. Og jeg tror det gikk veldig mye på hennes bekostning, hun jobbet ganske mye mer enn et hun egentlig skulle og strakk seg ganske mer enn hun egentlig burde, men hadde ikke hun gjort det, så hadde antageligvis ikke jeg kommet meg gjennom.»

Gaute forteller at han var plaget av angst. For å kunne klare å være i klasserommet, fikk han velge hvor i klasserommet han skulle sitte og at han i perioder måtte ha klasseromsdøra åpen for å klare å sitte i klassen. Videre forteller han om en episode der det skulle være brannøvelse på skolen.

«Og jeg sov ikke natta før. Så jeg gikk til læreren og sa at jeg grua meg så til den brannøvelsen. Da sa læreren at det blir brannøvelse og det blir klokka 13, men du skal få lov til å gå ut før den begynner. Så da var det greit...»

Med disse eksemplene forstår jeg at informantene har fått mange og utradisjonelle tilpasninger. Alle informantene angir disse tilpasningene som avgjørende for fullføring.

4.4.4 Informantenes beskrivelse av en drømmelærer

Som et underspørsmål av hva som gjorde at elevene klarte å fullføre, spurte jeg om de kunne beskrive sin drømmelærer. Med dette spørsmålet håpet jeg at ungdommene skulle klare å innta et mer overordnet syn på lærerrollen, og ikke bare beskrive det som hadde vært. Informantene hadde mange synspunkter på hvordan en lærer burde være. Av personlige egenskaper så bør læreren ha godt humør og være tålmodig. Han bør være smart og belest og

god i faget. Læreren må også legge til rette for gode relasjoner og være en tydelig leder. Tid til å prate med elevene ble også trukket frem. Flere av dem påpekte at den beskrivelsen de kom med, godt kunne passe flere av lærerne de hadde hatt.

Kine pekte på at klassestørrelser er viktige for oppfølging av elever. Hun syntes klasser på 15 elever var for store. Hun mente at for å sikre at læreren kan se hver enkelt elev, burde klassene være små. Det begrunner hun med:

«Det er kjempeviktig, for alle har en bagasje og alle har en ryggsekk.»

Tiril sier at drømmelæreren er en leder i klassen uten å være autoritær, han må være en god leder og en god veiviser. Læreren må også være fleksibel og se an gruppa. Læreren må være en som:

«...ser elevene og ser behovene. Og som ser en klasse for en klasse, men som også klarer å se individene i klasse, Det blir jo ikke en klasse uten at det er individer i den.

Jeg tror det er vanskelig å være en god lærer, for det er veldig mange ting å tenke på, det er en krevende jobb. Jeg tror ikke alle og hvem som helst kan søke seg inn på lærerhøgskolen og gjøre en god jobb.

Jeg tror man må være menneske for det, det er ikke bare i ordet lærer, det er det mennesket.»

Alt i alt hadde ungdommene klare meninger om hvordan en drømmelærer kunne være. Dette forstår jeg som at de ut fra sine skoleerfaringer har gjort seg mange tanker om hva de ønsker av egenskaper og kunnskaper hos sine lærere.

4.5 Ikke-pedagogisk personale er gode støttespillere

Under dette punktet ønsker jeg å samle informasjon om andre viktige ressurspersoner som ungdommene fortalte om. Alle informantene trekker frem viktigheten av å ha gode folk rundt seg. Det var mennesker som de fant støtte i. Ungdommene viste til at også andre enn læreren hadde vært viktige og hjulpet dem frem mot fullføring, og hvem disse personene var varierte. Gode og varme voksenpersoner som bibliotekar og rådgiver var viktige, men også et mer profesjonelt støtteapparat med BUP og helsesøster støttet elevene.

4.5.1 Bibliotekar betyr noe

Bibliotekar blir trukket frem av flere informanter. De oppgir at kontakten med henne var uformell og humoristisk, og en plass der de småpratet og fikk låne DVD filmer. Tiril forteller:

«Jeg var veldig mye på biblioteket. Og da fikk jeg jo veldig god kontakt med bibliotekaren også. Så hun ble også en som betydde noe for meg. Det ble sånn at før jeg gikk inn i timene, så gikk jeg alltid og hilste på.»

Slik jeg forstår informantene, er biblioteket et fristed ungdommene kunne gå til. Det blir en plass der de kan slappe av og senke skuldrene. Det er også et sted de kan få kontakt med en voksen som bryr seg om dem. Biblioteket representerer uforpliktende samvær, med en bibliotekar som er interessert i ungdommene og som gjerne vil lytte på ungdommene og prate med dem.

4.5.2 Helsearbeidere og rådgiver har en viktig rolle

Flere av ungdommene gikk til samtaler på BUP i tida de var elever på videregående. Instansen hjalp elevene med sine psykiske utfordringer. Også helsesøster var en person som informantene hadde benyttet seg av. Å kunne gå til helsesøster for å få hjelp anså ungdommene som godt. Helsesøster ble omtalt som klok og god å snakke med.

Tiril derimot ville ikke bruke helsesøster. Hun syntes det var stigmatiserende, og ville klare seg selv.

«Det er et godt tilbud, men jeg følte at det å gå til helsesøster betydde at jeg slet. Og det ville jeg ikke vise. Ovenfor de andre i klassen, men kanskje mest for meg selv.»

«Man vil ikke innrømme at man ikke har det bra...Jeg skulle røyse meg opp og være sterk.» Tiril

Hun foretrakk å snakke med læreren og bibliotekaren i stedet for helsesøster.

Rådgiver og mentor var også brukt av tre av ungdommene. For Oda så kunne det bli mange å forholde seg til:

«Vi (mentor og Oda) møttes ikke alltid hver gang, og så ble det heller sånn at vi pratet om hvordan det gikk, får du dra på alle møtene du skal på, går det bra med deg, og det var egentlig greit. Jeg fikk litt mange personer å forholde meg til, for da hadde jeg psykolog, av og til helsesøster, rådgiver, og kontaktlærer, og mamma og de.»

Med dette forstår jeg det slik at Oda synes det kan bli litt for mange å snakke med, at støtteapparatet rundt henne ble for stort. Det meste av møter og samtaler skjer i løpet av skoledagen, og Oda forklarte at hun følte at mange møter spiste av tiden som eleven skulle ha vært i klasserommet.

Kjæreste og gode venner blir omtalt som støttespillere, både for å komme seg på skolen og unngå skulk, men også som samtalepartnere og heiagjeng.

Alt i alt hadde informantene et vidt spekter av mennesker rundt seg, både i profesjonelle roller, men også venner og kjærester.

5 Drøfting av resultater

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene fra analysen opp mot teorien som er beskrevet i kapittel to. De ulike emnene er med på å belyse problemstillingen min. Jeg vil dele underkapitlene opp etter temaene i forskningsspørsmålene. Hvert forskningsspørsmål er omgjort til egne overskrifter med undertemaer og på den måten ønsker jeg å få belyst problemstillingen.

5.1 Elevenes syn på egen rolle

De fleste informantene i studien hadde mål for utdanningen og fremtiden sin. De anga dette som motiverende og som en mestringsfaktor. Å ha et klart mål som mestringsfaktor, er i tråd med det Wormnes og Manger (2005, s. 35) skriver er avgjørende for motivasjon og mestring. Ved å finne et mål for skolegangen vil eleven jobbe mer disiplinert og ha økt mulighet for å lykkes. Også White støtter opp om dette; hans teori om indre motivasjon sier at mennesket har et grunnleggende behov for å utvikle kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148). Med dette behovet i grunn, vil ungdom ha et ønske om å gå på skolen for å kunne få kunnskap og kompetanse som gjør dem kvalifisert til en jobb som gir dem både anerkjennelse og anstendig lønn. I dagens samfunn er utdanning en døråpner for å finne jobb, tjene penger og være en samfunnsborger (Damsgaard & Eftedal, 2014). Ungdommene i undersøkelsen hadde et ønske om å være elev, for noen var ønsket å ha noe å gå til der og da, mens for andre kunne motivasjonen være et yrke og en jobb i fremtiden. Ved å gå på skole kunne informantene øke sin sjanse for jobb og for samfunnsdeltagelse. For å finne mening i

skoledagen og finne retning i skolearbeidet, er det viktig å ha et mål for øye. Klart definerte mål vil øke den enkeltes motivasjon (Wormnes & Manger, 2005, s. 40). Flere av informantene fortalte da også om betydningen av å ha et mål. For dem økte den indre motivasjonen da de fant et mål for utdanningen. Det kan tyde på at å ha et bevisst mål styrker den indre motivasjonen og vil være viktig for å kunne klare å stå i rollen som elev. Dette understøttes av Sindres historie. Han fikk problemer med å holde på motivasjonen da målet hans ble uklart. Han gikk på studiespesialisering fordi han ville være en god sønn og gjøre det rette for familien. Da han røk uklar med familien forsvant rollen som den gode sønn, og da forsvant også målet og motivasjonen for skolen.

For Gaute var målet litt mer varierende, han byttet på hva han ville bli. Det kom også frem i hans utdanningsløp der han hadde flere vg1-løp og prøvde to ulike lærlingeplasser før han fullførte. Likevel så han på disse årene som nødvendige og viktige for hans selvutvikling. Å akseptere og respektere seg selv slik man er, finner man igjen i teori om selvverd og selvoppfatning (Rosenberg, 1986, s. 59) og (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Dette kan settes i en sammenheng med at mennesker er endringsdyktige, og der for eksempel fysisk eller psykisk helse gir begrensninger så er det mulig å justere målene for utdanningen, jamfør slik begrepet selvoppfatning blir brukt hos Rosenberg og Skaalvik og Skaalvik (ibid). Da Gaute underveis i sitt utdanningsløp så at målet ikke lot seg nå, endret han sin referanseramme og kunne så sette seg nye mål for utdanningen. Ved å finne nye mål for utdanningen, er det mulig å ivareta sitt selvverd.

En annen mestringsfaktor var indre styrke. Dette var noe fem av seks informanter trakk frem som en av årsakene til at de klarte å fullføre videregående opplæring. Det er interessant å merke seg at dette er et gjennomgående funn hos nesten alle informantene. Å ha tro på egne krefter er noe Bandura (1997, s. 38) kaller «self-efficacy». Ved å inneha en tro på at man kan klare å gjennomføre videregående, vil ikke det å slutte fremstå som et alternativ. Hadde de hatt en tro på at det ikke ville klare skolegangen, hadde det vært større sjanse for at de ga opp, jamfør Bandura (1997). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 98) støtter også dette, da de hevder at ens egen verdsettelse er et viktig aspekt for hvordan man anser muligheten for å lykkes på skolen. Ved å ha tro på egne krefter, og ha tro på å lykkes vil sjansene for å lykkes økes. Markussen (2016, s. 24-26) hevder at cirka 30 prosent av elevene i videregående opplæring faller fra i løpet av skoletida. Til tross for at elever med psykiske utfordringer har flere utfordringer enn mange andre elever, så klarte informantene å gjennomføre. En del av forklaringen på det angir de var indre styrke.

Anerkjennelse var en annen faktor som hjalp informantene i deres utdanningsløp. Det var noe informantene satte høyt. Anerkjennelse kunne være både faglige prestasjoner og en anerkjennelse av personlige egenskaper eller annet utført arbeid. Ansvar og følelsen av å bli utvalgt til spesielle oppgaver var også noe som ble trukket frem som motiverende. Dette kan tyde på at anerkjennelse fungerte som ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Her kan vi se at belønning i form av gode karakterer ga elevene en god mestringsfølelse i skolehverdagen. Denne gode følelsen var noe som informantene trakk frem tidlig da de ble spurt om når de følte mestring. Ut fra dette er det nærliggende å anta at det er viktig å få denne type belønning. Spurkeland (2011, s. 81) støtter dette, og fremhever ros og anerkjennelse som viktig. Han skriver at anerkjennelse er den viktigste byggesteinen i utviklingen av positive relasjoner.

Solveig derimot, fikk ikke mestringsfølelse av gode karakterer. Dette ser jeg i sammenheng med hennes sykdom som ga henne et nærmest tvangsmessige forhold til lekser. Hun «måtte» gjøre lekser, det å hvile eller gjøre hyggelige ting var ikke noe hun følte hun fortjente. Solveig satte imidlertid stor pris på å få ros og anerkjennelse for handlinger hun gjorde eller kreativt arbeid. Dette aspektet kan knyttes opp mot teori i forhold til et differensiert relasjonsperspektiv (Stray & Stray, 2014, s. 56) og Spurkeland (Spurkeland, 2011, s. 81). Læreren til Solveig evnet å se hva Solveig strevde med, og ba henne om å redusere på mengden skolearbeid hun gjorde. Hun fikk pålegg om å ikke jobbe så mye, noe som lærerne fulgte opp med å differensiere hennes skolearbeid på mengde. Kines beskrev også hvordan det å bli trukket ut til spesielle oppgaver eller ansvar var en anerkjennelse som ga mestringsfølelse. Dette kan tyde på at lærere som gir elever spesielle oppgaver eller evner å gi elevene ros for ikke faglige oppgaver også evner å ha et differensiert relasjonsperspektiv jamfør Stray og Stray (2014) I forhold til elever som da ikke får ytre belønning i form av gode faglige prestasjoner (gode karakterer) vil det være ekstra viktig at læreren kan gi anerkjennelse på andre områder. Det samme kan man finne hos Oda, som i en periode ikke fikk karakterer i norsk for å lette på belastningen. Hun fikk i stedet fremovermeldinger på sine innleveringer og prøver, og slapp å forholde seg til karakterer. Her fikk heller ikke Oda den ytre motivasjonen som gode karakterer kan gi, men anerkjennelse på utført arbeid. Dette var også noe informantene trakk frem som en god mestringsfølelse. Håstein og Werner trekker dette frem som en del av tilpassa opplæring:

«Verdsetting: Det som foregår, skal skje på en måte som gjør at alle møtes med positive forventninger, slik at de kan oppleve at de blir verdsatt både av skolen og av medelever» (Håstein & Werner, 2014, s. 29).

Lærerne som blir beskrevet i studien har tydelig tilpasset undervisningen slik at elevene fikk mulighet til å komme i posisjon for å motta ros og anerkjennelse. Dette var noe flere av informantene beskrev at de hadde opplevd i sitt skoleløp og som hadde hjulpet dem og som dermed ble en faktor for mestring.

Flere av informantene fortalte om valg de hadde gjort i livet sitt som gjorde det lettere for dem å være elev. Disse valgene var ulike, og Kine valgte å jobbe mindre mens noen av dem flyttet på hybel. Sindre tok også et valg, men for han var valget å flytte hjem igjen for å kunne klare å konsentrere seg om elevrollen. Alle beskrev dette som viktig for deres gjennomføring. Å flytte på hybel blir ansett som en risikofaktor for frafall, og derfor anser jeg dette som et interessant funn. Ved å velge å flytte hjemmefra, skulle man tro at mulighetene for gjennomføring gikk ned, mens for informantene i studien kan det synes som om at det økte deres mulighet for gjennomføring. De mestret på tross av å flytte hjemmefra. Å kunne legge til rette for mestring på denne måten, er i tråd med det Magnussen (1998) beskriver ligger i evnen til mestring. Han sier at det å klare å håndtere utfordringer som man møter i livsløpet og bruke sine ressurser til å løse disse, er kjennetegn på mestring. Ved å ta slike bevisste valg som informantene har gjort, har de ryddet i livet sitt på en slik måte at de også har ryddet plass til elevrollen. De har dermed demonstrert at de har evne til livsmestring, slik Helsedirektoratet (2017) forklarer begrepet. Informantene har påvirket avgjørende faktorer og dermed lagt til rette for mestring, og på den måten tilrettelagt for en økt mulighet for bedre livskvalitet. Det kom ikke frem i empirien om informantene hadde blitt rådet til å ta disse valgene av helsesøster, rådgiver el, eller om dette var noe de kom frem til på eget grunnlag. Hvis de har resonert seg frem til at å ta disse valgene var til det beste for dem selv på selvstendig grunnlag, kan man hevde de har demonstrerer livsmestring slik Helsedirektoratet (2017) beskriver.

5.2 Viktigheten av nære relasjoner

Relasjoner til omgivelsene er en viktig faktor i gjennomføringen av videregående utdanning. Gode relasjoner kan støtte eleven i skolegangen, mens kompliserte relasjoner kan gjøre hverdagen mer utfordrende. Elevene forteller om vanskelige relasjoner til nær familie. Dette funnet står i motsetning til tall fra Ungdata, som viser at ungdom flest er fornøyd med familien sin, og norsk ungdom i liten grad er i opposisjon (Bakken, 2018, s. 14-15). I studien har ikke informantene oppgitt at de var i opposisjon med foreldrene, men at andre relasjonelle forhold har påvirket deres samkvem. Fem av de seks informantene oppga et dårlig forhold til familien sin, og dette er et overraskende høyt antall ut fra at ungdom flest er fornøyd med familien sin (ibid.). Det kan være et tilfeldig funn, men det kan også være at det er en korrelasjon mellom dårlig psykisk helse og svak og dårlig relasjon til familie. Det som nå beskrives er et problem, og ikke en faktor for mestring, men det viser likevel hvordan informantene har gjort aktive valg for å klare å gå på skole. De har identifisert en utfordring og gjort aktive valg for å finne en løsning. Jeg registrerte at elevene på tross av liten støtte fra familiene klarte å gjennomføre videregående utdanning. Informantene viser at de har et reflektert forhold til at familien er en negativ faktor i livene sine, de viser en bevissthet til det. Dette kan ses opp mot «self-efficacy», der de mestrer ved å ha en evne til å gjøre det som skal til for å oppnå ønskede resultat, jamfør Bandura (1997, s. 38). I henhold til gjennomføring og mestring av videregående, vil et avklart forhold til familie og ro rundt denne avklaringen være noe som kan støtte elevene til gjennomføring.

Som lærer er det lite man kan gjøre med elevenes forhold til sine familier. I henhold til Spurkeland (2011, s. 164) teori om 24-timers mennesket vil likevel forholdet eleven har til familien bli noe som påvirker skolehverdagen. Elevene vil ta med seg erfaringer og følelser inn i skolehverdagen. Dette understøttes av Spurkeland (2015) der han beskriver de fem f-ene der familie er en av dem. Han mener at familiefaktoren er viktig, men kan være vanskelig å få øye på for omgivelsene. I forhold til å jobbe mot frafall og for økt gjennomføring, er dette noe som læreren i liten grad kan gjøre noe med. Imidlertid kan det synes ut fra denne studien at dette er noe som eleven selv kan gjøre noe med. De har brukt sin styrke, sin «self-efficacy» og sin evne til å ta valg i livet sitt, til å gjøre noe med den vanskelige relasjonen til familien sin. For ungdommene som lot seg intervju, kom det frem at de hadde fortalt om sitt forhold til familien sin til lærerne sine. Dette kan tyde på at de har hatt et nært og tillitsfullt forhold til sine lærere, jamfør Spurkeland (2011, s.70-71).

Alle informantene hadde et godt forhold til klassen og medelever. Noen hadde et veldig bra forhold, og gjennomgående var det at informanten hadde et så godt forhold til klassekamerater som de ønsket eller hadde helse til. Gaute pekte på at venner var ekstra viktig når forholdet til familien ikke var det beste, at venner kunne til en viss grad erstatte den dårlige relasjonen til familien. Å kunne jobbe med nettverk slik at en får gode relasjoner rundt seg, er i tråd med hva Fyrand (2016, s. 118) skriver. Hun mener at det er den enkelte som kan vurdere betydningen av en kontakt i livet sitt. Dermed kunne Gaute til en viss grad erstatte en svak relasjon til familien med venner. Solveig derimot, hadde ikke samme opplevelsen. Hennes familie var varm og støttende, og at hun hadde vært for syk til å klare å ha nære vennskap i tiden på videregående, men at hun alltid følte seg velkommen i den grad hun klarte å være sammen med klassen. Bakken (2018, s. 19) skriver at det kan være vanskelig å få nye venner i ungdomstida. Det kan synes som om at læreren har en viktig jobb å gjøre for å legge til rette for gode sosiale miljøer i klassen. Dette støttes også i teorien fra Helsedirektoratet (2017, s. 16) som sier at læreren må være sitt ansvar bevisst for å tilrettelegge for positivt samspill mellom elevene. Gode og nære relasjoner i hjemmet har læreren liten innflytelse over, mens i klasserommet kan læreren jobbe med klassen som gruppe slik at gode relasjoner dannes mellom elevene (Spurkeland, 2011, s. 184). Ut fra denne studien kan det synes som at i situasjoner der eleven har vanskelige relasjoner på hjemmebane, kan til en viss grad disse erstattes av gode venner på skolen. Det fremstår som om at informantene har hatt lærere som har jobbet aktivt med det psykososiale miljøet i klasse, slik at elevene har opplevd trygghet og sosial tilhørighet, jamfør Opplæringsloven §9a-3. Vennskap er viktig i alle aldre, og tallene fra Ungdata viser at de fleste har minst en nær og fortrolig venn i ungdomstida. Dette kan være en faktor som fremmer mestring og gjennomføring av videregående opplæring. Trivsel og vennskap vil øke motivasjonen for å komme seg på skolen. En følelse av tilhørighet kan være det som gjør at eleven kommer seg ut av senga og går på skolen, slik Kine fortalte om. Hun sluttet å jobbe så mye for å ha overskudd til å komme seg på skolen. Dette eksemplet viser viktigheten av at læreren underbygger de positive relasjonene i klassen.

Informantene snakket varmt om sine lærere, og tillot dem mye av æren for at de hadde klart å gjennomføre videregående skole. I relasjonen mellom lærer og elev er det læreren som har ansvaret for å danne en god relasjon (Spurkeland & Lysebo, 2016). Informantene omtalte sine

tidligere lærere i varme ordelag, og det kan tyde på at de har jobbet godt med relasjonsbygging med sine elever. Denne studien har vist hvor mye en lærer kan bety for eleven, og hvilken enorm innflytelse en god relasjon kan bety for eleven som enkeltmenneske og for mestring av videregående skole. I helhet er det nok denne relasjonen som har vist seg å ha størst betydning og der potensialet for hver enkelt lærers innsats er størst i forhold til forebygging av frafall. I henhold til teori om ytre og indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148), kan det være en interessant tanke at en god og nær relasjon til lærere kan fungere som en ytre motivasjon for eleven. Dette ut fra en tanke om at det er en belønning å komme på skolen og være sammen med læreren. Oda's beskrivelse av hennes følelser for kontaktlæreren kan understøtte dette: «*Jeg er så glad i det kvinnemennesket. Hun er min helgen, min ledestjerne og ikon*». Samtidig er ikke en god relasjon alene nok til å hindre fravær. Derfor kan det tyde på at hvis en slik ytre belønning skal ha en hensikt, vil det være nødvendig med en indre motivasjon og et mål i bunn hos eleven, jamfør Wormnes og Manger (2005, s. 40).

Lærere som jobber aktivt med å bygge gode relasjoner kan oppnå gode resultater både for læring og for emosjonell utvikling av eleven (Spurkeland, 2015). Dette vil tidvis ta ekstra tid og energi. To av informantene påpekte dette forholdet, den ene sa at læreren forlot klassen for å ringe ham, og han følte at dette ikke var lærerens jobb. Læreren burde bruke tiden med klassen. Også Oda har reflektert over at læreren brukte mye tid på å hjelpe henne, både faglig og menneskelig. For lærerens arbeidssituasjon, kan det være krevende å føle ansvar for å følge opp elever som er borte fra skolen, eller å følge opp elevens psykiske helse. I relasjonskompetansens ånd vil læreren likevel føle en forpliktelse til å bruke tid på denne måten. Spurkeland legger et stort ansvar på læreren for å fremme gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene (Spurkeland, 2011, s. 206). Han bruker begrepet «det relasjonelle energifeltet» (Spurkeland, 2011, s. 204), og hevder at gjennom oppmuntringer og empatisk bekymring har læreren en påvirkningskraft som gjør at læreren kan holde eleven i et relasjonelt energifelt. Til tross for god relasjon mellom lærer og elev, så var det ikke nok i Sindres tilfelle. Han valgte å ta en pause fra skolen i noen år før han fullførte. Han fortalte at alle gjorde det de kunne, men at han ikke ville komme på skolen. Læreren legger ned mye tid og krefter i å bygge relasjoner og følge opp eleven. Hvis eleven da likevel slutter, så har ikke læreren klart å holde elevene innenfor sitt relasjonelle energifelt, og dermed ikke lykkes i relasjonsarbeidet, ut fra teorien til Spurkeland.

Idsøe et al. (2016) hevder at lærerne trenger engasjement og emosjonelt overskudd når de jobber med elever som har psykiske utfordringer. Når lærere jobber hardt for å hjelpe elevene og investere mye tid og emosjoner i relasjonene til elevene, kan det være en påkjenning å se at arbeidet ikke bærer frukter. I et retrospekt perspektiv trekker Oda frem at læreren jobbet mye, mye mer enn hva som var forventet at hun skulle ha gjort, for å få henne gjennom og hjelpe henne. En slik arbeidsinnsats utover det vanlige, er avhengig av at læreren har overskudd og krefter til det. Hvis læreren har flere elever i klassen som trenger en ekstraordinær innsats, så risikerer læreren å slite seg ut. Forfatterne hevder at dette i verste fall kan føre til utbrenthet hos lærerne.

Læreren har et stort ansvar for at eleven skal ha størst mulig læringsutbytte og ivareta eleven ut fra prinsippene i opplæringsloven paragraf 1-3. Det er likevel verdt å merke seg at læreren ikke bør stå alene i jobben med elever som har psykiske utfordringer. Buland og Havn (2007) skriver i sin rapport at det må være klare roller slik at læreren vet hva som er forventet og når andre skal trå til og avhjelpe. Lærere skal ikke drive med behandling eller diagnostisering, og det må være et team som står klart til å avhjelpe eleven. Når eleven har en god og nær relasjon til læreren, kan det være vanskelig å sette grenser for læreren. En av informantene fortalte om at læreren hadde avverget et selvmordsforsøk. Hun hadde gått til læreren og fortalt hvor ille hun hadde det, ubevisst et siste rop om hjelp og en avskjed med læreren som hun var glad i. Dette oppfattet læreren, og fikk henne videre til sykehus. Relasjonene mellom lærer og eleven kan være tette noe som kan være både på godt og vondt. I dette tilfellet reddet kanskje relasjonen mellom lærer og elev livet til eleven, den kan altså utgjøre en enorm forskjell i elevens liv. Tilliten som læreren får gjennom den nære relasjonen, er noe læreren bør være takknemlig for og den har mange positive ringvirkninger.

De sterke relasjonene mellom elev og lærere er et viktig funn i studien. Uavhengig av om jeg på veien eventuelt har gått glipp av informanter som kunne vært mer kritisk til lærerne og skolen, så er funnene mine at relasjonene mellom informantene og lærerne meget gode. Det er mye teori som taler for at relasjonen mellom lærer og elev er viktig. Stray og Stray (2014). Helsedirektoratet (2017); (Spurkeland & Lysebo, 2016) I søken etter hva som kan fremme mestring for elever med psykiske utfordringer, så kan det synes som om en god relasjon til

læreren er essensielt. Flere ganger ble det også påpekt at hadde det ikke vært for læreren, så hadde ikke eleven fullført videregående skole.

5.3 Lærerne viser en utvidete forståelse av tilpasset opplæring

På spørsmål om hvilke tilpasninger lærer kan gjøre for eleven, vil resultatene bli drøftet avsnitt for avsnitt. Først ut er betydningen av å bli sett. Dette er viktig for informantene i studien. Tiril eksemplifiserte å bli sett som å føle seg spesiell og ivaretatt, å ikke bare være en bie i en svær bikube. For henne var det at noen så ressursene hennes veldig viktig. Denne tilliten mellom lærer og elev er i tråd med at Spurkeland (2011, s. 65) forklarer at tillit er bærebjelken i alle relasjoner. Dette står i kontrast til at flere av informantene fortalte at de ikke hadde blitt sett tidligere i skolegangen, og at de ønsket at noen hadde sett dem tidligere. Man kan spørre seg om dette kan ha sammenheng med manglende tillit til lærere i grunnskolen slik at de ikke har hatt et ønske om å bli sett tidligere. De fleste lærere har vel hatt elever de har vært bekymret for, men som de ikke har kommet i posisjon for å hjelpe. For å kunne hjelpe et annet menneske, er det en klar fordel at den andre har et ønske om å motta hjelp. Det er også betimelig å spørre seg om informantene ikke hadde blitt sett tidligere, fordi relasjonene mellom dem og deres tidligere lærere ikke hadde vært preget av tillit og nærhet. Sett at informantene ikke hadde hatt et nært og tillitsfullt forhold til sine lærere tidligere, så kan dette være grunnen til at de føler at de ikke har blitt sett.

Hausstatter (2018, s. 31) hevder at når eleven vil bli sett, så er det å bli sett slik de ønsker å være. Dette finner jeg igjen hos en av informantene som så på seg selv som en skulker og mente at også lærerne syntes dette. Dette endret seg da hun ble hentet hjemme av en lærer. Hun følte da at hun tilhørte sammen med klassen. Dette startet hennes endringsprosess slik at hun ikke lengre anså seg selv som en skulker. Hun ønsket ikke lengre å være en skulker, og da hun ble hentet hjemme fikk hun en bekreftelse på at læreren ikke så på henne som en skulker. Eleven hadde en forventning om at hun ble sett på som en skulker. Elevens eget syn på seg selv endret seg da læreren møtte henne på en måte som om at hun ikke var en skulker. Ut fra teorien til Hausstatter (2018) kan læreren forme elevens eget syn på seg selv ved å møte eleven med et mer positivt syn på seg selv enn eleven selv har. Det kan synes om læreren kan gi eleven håp om en bedre utgave av seg selv.

Å kunne snakke med lærerne var noe informantene sa hadde vært viktig. De hadde fått til å fortelle lærerne hvordan de hadde det, om utfordringer i skolearbeid og helseproblemer. Å kunne prate med læreren på denne måten, er i tråd med det Spurkeland (2011, s. 71) beskriver som å være en fortrolig. Læreren må jobbe for å komme i posisjon og gjøre seg fortjent til tilliten. Informantenes evne til å kunne ha fortrolige samtaler med lærerne, tyder på tillit og nære relasjoner. Når eleven åpner opp for å fortelle og forklare læreren hvordan han har det, gjør det lærerens jobb mye lettere. Med innsyn i elevens livsverden, har læreren en bedre mulighet til å kunne tilpasse undervisningen til eleven samt å være en samtalepartner. At læreren har en god relasjonskompetanse, vil kunne hjelpe på utviklingen av tillit mellom lærer og elev og på den måten tilrettelegge for at eleven kan snakke med læreren. En lærer tilbringer mange timer sammen med sine elever, og har et godt utgangspunkt for å lære å kjenne dem. Ofte er det slik at i ungdommens liv er det få voksenpersoner som ungdommene er så mye sammen med som lærer. Det gir en unik mulighet til å komme i posisjon for å opparbeide seg tillit og nære relasjoner. Hvis læreren klarer det, så er han et langt skritt nærmere å kunne være den som eleven henvender seg til når han trenger hjelp. Dette vil gagne eleven hvis utfordringene blir for store til å hankses med alene. Da kan læreren være en tilgjengelig voksenperson som kan hjelpe elever som har psykiske utfordringer. Å få til å snakke med læreren, slik som informantene fortalte at de kunne, er til stor fordel for elevene. Studien har vist at å ha en lærer som forstår, hjelper og tilrettelegger i spennet mellom selvmord og behovet for å ha klasseromsdøra åpen, er viktig. Elevenes evne til å snakke med læreren har en side der læreren forstår betydningen av å lytte. Det kan tyde på at lærerne som informantene har beskrevet, hadde denne egenskapen. Når man forteller andre om sine utfordringer, ligger det også et aspekt av blottlegging av egne følelser. Eleven er avhengig av at læreren tar imot den tilliten som blir vist, jamfør Spurkeland (2011, s.13) Det kan tyde på at når lærer og elev kan få til denne dialogen, vil dette være noe som kan støtte eleven i gjennomføringen av videregående opplæring.

Utover å kunne snakke med læreren sin, hadde informantene mange erfaringer med lærere som gjorde mye for å hjelpe elevene sine. Disse tilpasningene som ble gjort, er langt utover det som vanligvis blir ansett for å ligge under begrepet tilpasset opplæring. Håstein og Werner (2014) har formulert noen verdier som er inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning. De kreative tilpasningene, som for eksempel åpen

dør til klasserommet, be eleven gjøre mindre lekser, ikke gi karakter i en periode, hente eleven hjemme, sende tentamensoppgaver til elevens mobil er ikke i seg selv til etterfølgelse. Det kan synes som om overføringsverdien i de spesielle tilpasningene ligger i styrken i relasjonen mellom lærer og elev som gjør at lærerne tar seg bryet med å bryte ut av det som vanligvis blir ansett som tilpasset opplæring, jamfør Spurkeland og Lysebo (2016, s. 52-53) sin teori om en psykologisk kontrakt. I en psykologisk kontrakt vil læreren forsøke å unngå å svikte eller skuffe eleven og dermed miste kvaliteten på relasjonen til eleven (ibid.). Dette finner man også hos Biesta (2006, s. 33) som fremhever det uforutsigbare i en tillitsrelasjon. Tilpasningene er noe av det som har vært avgjørende for gjennomføring for informantene. Dette kan vitne om modige og reflekterte lærere som er trygge i lærerrollen og som tør å ta i bruk en utvidet forståelse av tilpasset opplæring. Det kan synes som om deres fokus har vært på å legge til rette for livsmestring hos elevene, slik Helsedirektoratet (2017) og (Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, 2017) fremhever betydningen av. Idsø et al. (2016) hevder at elever som mestrer skolefaglige utfordringer, også får en bedre livsmestring og dermed bedre helse. En annen dimensjon i dette er at når lærer og elev har en god relasjon, vil relasjonen gjøre at læreren føle på at de ønsker å gjøre mest mulig for eleven. I analysen kunne vi se at informantene anga et nært forhold til lærer og medelever, men ikke til foreldre. Når de da også har psykiske utfordringer, vil man kunne anta at lærerne kan ha følt på et ekstra ansvar for elevene. At de har ansett dem som sårbare og med et svakere nettverk uten familien i ryggen. En god og nær relasjon vil føles forpliktende og lærerne kan ha jobbet ekstra og ekstra kreativt for å ivareta elevene på en best mulig måte og ikke svikte dem, jamfør Spurkeland og Lysebo (2016, s. 53) For mange lærere er kunnskap om farene ved frafall velkjent. For å gi elevene en sjanse til å entre voksenlivet som en samfunnsdeltager, slik blant annet Damsgaard og Eftedal (2014) skriver, er det mulig at lærerne strekker seg ekstra. Dette er også noe Stray og Stray (2014) viser til da de skriver at ungdommene som ikke fullfører videregående skole har to til fire ganger høyere risiko for å motta støtte til livsopphold fra Nav som de som fullfører videregående opplæring. Med dette i bakhodet, er det sannsynlig at informantenes lærere har hatt har gjort mye for at elevene skal klare å fullføre.

Den utvidete forståelsen av tilpasset opplæring og de kreative tilpasningene som lærerne har gjort, står delvis i motsetning til det informantene beskriver som det de ønsker fra sin drømmelærer. Elevene beskriver sin drømmelærer som faglig sterk, vel belest og være en god leder. Han skal også ha godt humør, se elevene og ha tid til å snakke med elevene sine. Det er

verdt å merke seg at ingen av informantene i sin beskrivelse av drømmelærer, trekker frem tilpasninger på en slik måte som de selv har fått. Så selv om de har erfart svært utvidede tilpasninger og regner disse som avgjørende for sin gjennomføring, så er det ikke noe som de vil trekke frem hos en drømmelærer. Det de imidlertid trekker frem er viktigheten av å bli sett og bli møtt som et individ, ikke en gruppe. Det kan synes som om informantenes syn på drømmelærer passer godt overens med tilpasset opplæring slik Damsgaard og Eftedal (2014, s. 30) beskriver det med inkludering, fellesskap og rett til å lære.

Skolens ansatte teller flere enn lærere. Informantene i studien trakk frem flere andre voksenpersoner på skolen som viktige i deres gjennomføring. Det kan tyde på at andre ansatte på skolen er en ressurs på flere måter. Bibliotekaren ble trukket frem som viktig og biblioteket fremstår som en frisoner som informantene husker på en positiv måte. I motsetning til krav om prestasjoner og jobbing som skoletimene representerer, står biblioteket i særstilling der elevene kan slippe dette. Relasjonen til bibliotekaren er viktig for flere av informantene, og dette er et viktig funn. Bibliotekaren kjenner ikke til skolefaglige prestasjoner, og eleven kan der treffe henne på et uforpliktende grunnlag. Eleven trenger ikke bekymre seg for hvordan de fremstår eller blir vurdert som, på biblioteket er det friere rammer enn klasserommet gir. Å få være på biblioteket og være under bibliotekarens vinger kan være en ytre motivasjon, en belønning, i skolehverdagen, jamfør Skaalvik & Skaalvik (2018).

Også skolehelsetjeneste og rådgiver har støttet informantene i studien. Informantene beskriver tida på videregående som ei tid der mange har hjulpet dem, og det er vesentlig for kvaliteten at alle hjelperne samarbeider. Tilpasninger som utvidet tid på eksamen, eget rom på eksamen og opplesing av oppgavetekst har vært effektive tiltak for informantene i studien. Et tverrfaglig team rundt elever som sliter, kan både hjelpe eleven, men også støtte hverandre i vanskelige situasjoner, slik Haugland (2017, s. 342) beskriver betydningen av tverrfaglig arbeid. En lærer som er god på relasjonspedagogikk ser samspillet rundt eleven som en helhet og at andre skoleansatte er medvirkende for optimal læring, jamfør Spurkeland (2011, s. 37). Skolehelsetjeneste, BUP og rådgiver har viktige posisjoner. De skal ta over der lærerens rolle avsluttes, jamfør Buland og Havn (2007). Det er likevel eleven selv som avgjør hvilken hjelp han vil ha, og for Oda ble det mange å forholde seg til. Det tok tid og energi å skulle fortelle og forklare sin situasjon til mange hjelpere. Da kan et godt teamarbeid rundt eleven samordne hjelpen. Tiril beskrev hvordan hun syntes det var stigmatiserende å gå til helsesøster, hun

foretrakk læreren og bibliotekaren som sine fortrolige. Dette kan forstås ut fra Spurkeland (2011, s. 71) som sier at «*tillit er en kompleks dimensjon av følelser, holdninger og ferdigheter*». Ut fra dette kan det synes som om Tiril valgte sine støttespillere ut fra tillit, ikke posisjoner.

6. Konklusjon og veien videre

Da denne studien startet, hadde jeg lite formening om hva resultatene ville bli. Jeg begynte med et problem som jeg og mange av mine kollegaer kjenner på kroppen, og som jeg ønsket mer kunnskap om. Med forhåpninger om å sitte igjen med ei «smørbrøddliste» med hjelpemidler som skulle kunne hjelpe elever og lærere med forebygging av frafall, satte jeg i gang studien med friskt mot. Underveis har forestillingen om ei liste med enkle løsninger svunnet hen. Å standardisere forebygging av frafall har jeg ikke kommet i mål med. Men jeg har gjort meg mange tanker underveis, og spesielt er det hvor viktig læreren er for elever med psykiske utfordringer. Da jeg valgte å forske på ungdom som hadde gjennomført videregående opplæring med psykiske utfordringer, valgte jeg også elever med et problem som ligger utenfor skolen. At læreren likevel hadde en så stor innflytelse på skolemestring, er en kilde til håp for meg personlig. Det innebærer at læreren kan utgjøre en forskjell i forhold til å gjennomføre videregående. Når man står midt i kampens hete og prøver å gjøre alt man kan for å hjelpe syke elever, kan man iblant lure på om det virker, om det har en effekt og om det monner for eleven. Det har denne studien vist at det gjør, og selv om jobben med elever med psykiske utfordringer iblant kan virke som en gordisk knute, så håper jeg denne studien kan gi håp til lærere og elever.

Når jeg nå skal oppsummere, vil jeg gå tilbake til problemstillingen som er:

Hvilke faktorer kan støtte elever med dårlig psykisk helse til å mestre videregående opplæring?

For å besvare problemstillinga, finner jeg det naturlig å dele det inn i tre deler:

1. Faktorer som eleven selv innehar
2. Relasjoner som en faktor
3. Faktorer som læreren kan bidra med

Denne studien viser at elever som har tro på egen styrke, og som er sta og utholdende er faktorer som gir mestring. Videre er evnen til å snakke med læreren og vise læreren tillit viktige egenskaper.

Å ha gode relasjoner til medelever og lærer fremstår som mestringsfaktorer.

Lærerne har en sentral rolle i gjennomføringen. Lærere som ser eleven, og som har god relasjonskompetanse utgjør en forskjell i elevens liv. Videre viser disse lærerne en utvidet forståelse av tilpasset opplæring, og er modige og utradisjonelle i sine tilpasninger til eleven. Andre støttespillere i skolehelsetjenesten, spesialisthelsetjenesten og PPT er betydningsfulle støttespillere for eleven.

Alt i alt vil jeg hevde at de overstående punktene gir økte muligheter for elever med psykiske utfordringer til føle livsmestring og til å klare å gjennomføre videregående opplæring.

Veien videre:

Hadde det vært mulig å fortsette med en ny studie, ville læreren vært mitt fokus. I denne studien har jeg hørt om lærere som er beskrevet med superlativer. Jeg skulle gjerne hatt mulighet til å gjennomført intervju med dem, og hørt deres side. Jeg undrer meg om hvordan deres arbeidshverdag er, og hvordan de klarer å balansere undervisning med all den støtten som informantene har fortalt om. Er de mer slitne enn andre lærere? Gir elever med psykiske utfordringer utbrente lærere?

7 Litteraturliste

- Aarø, L. E., Samdal, O. & Wold, B. (2017). Psykisk helse blant ungdom. I L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (s. 82-101). Oslo: Gyldendal.
- Andersen, A. B. (2018). *Det e utrolig kor mykje så ligg i uteskole som ongan tjene på - en studie av uteskole som arena for tilpassa opplæring* (master). Nord Universitet, Bodø.
- Bakken, A. (2018). *UngData 2018 Nasjonale resultater* (NOVA 8/18). Oslo: OsloMet NOVA. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Bortom lärandet : demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Buland, T. & Havn, V. (2007). *Intet menneske er en øy : rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Bunting, M. (2014). Lik utdanning for alle? I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring : forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. utg., s. 220-237). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *-men hvordan gjør vi det? : tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Finset, A. (1986). *Familien og det sosiale nettverket* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen.
- Frønes, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. I(s. s. 31-45). Oslo: Gyldendal akademisk, 2010.
- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Fyrand, L. (2016). *Sosialt nettverk : teori og praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Gjertsen, H. (2014). Vanskelig overgang fra videregående opplæring til arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse - hvordan kan skolene bidra i denne prosessen? *Søkelys på arbeidslivet*, (01-02), 60-82.
- Haugland, S. (2017). Skolehelsetjenesten: en unik posisjon. I K.-I. Klepp & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hausstätter, R. (2018). "Se meg som den jeg er" -relasjoner og elevidentitet i skolen. *Bedre skole, tidsskrift for lærere og skoleledere*, 2018(Issue), s. 28-31. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/mars/se-meg-som-den-jeg-er-relasjoner-og-elevidentitet-i-skolen/>
- Helsedirektoratet. (2017, 31.05.2017). Psykisk helse og livsmestring i skolen. Hentet 21.10 2018 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen>
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring : forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C., Bru, E. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 291-298). Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.

- Johnsen, G. (2006). Intervjuet- en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løgstrup, K. E. & Engen, B. (2000). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.
- Magnussen, F. (1998). Atferdsforstyrrelser og mestring-hvem skal mestre hva? I B. Grøholt, H. Sommerschild & B. Gjørum (Red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! I J. Rogstad (Red.), *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på : frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforl.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforl.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (1998). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. (2017). Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rogstad, J. & Reegård, K. (2016). Introduksjon. I J. Rogstad & K. Reegård (Red.), *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar, Fla: Krieger.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2015). Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole. Hentet fra <http://handling.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Relasjonskompetanse-som-grunnlag-for-a-skape-resultater-i-arbeid-og-pa-skole/>
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Stray, T. & Stray, I. E. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått. Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring : forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring : veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforl.

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Tilråding fra NSD



Else Snoen
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 06.03.2018

Vår ref: 59123 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 11.02.2018 for prosjektet:

59123	<i>Å mestre på tross av</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Else Snoen</i>
Student	<i>Julie Steinsvik Evjen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 16.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs nummer for elektronisk godkjenning.

8.2 Vedlegg 2: Samtykke til deltagelse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Å mestre på tross av”

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en mastergrad i tilpassa opplæring, spesialpedagogikk. Jeg studerer ved Nord Universitet. Formålet er å utvikle ny kunnskap om hva som kan hjelpe elever med psykiske utfordringer til å mestre skolehverdagen på videregående skole.

Du er spurt om å delta i studien fordi din tidligere lærer mener at du har kunnskap å dele om dette emnet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Undersøkelsen vil bestå av intervjuer med ungdommer som har gjennomført videregående skole med psykiske utfordringer. Når intervjuene gjennomføres vil spørsmålene omhandle ungdommens opplevelse av videregående skole. Om deres erfaringer. Under intervjuene blir det brukt lydopptaker og jeg vil ta noen notater. Disse lydopptakene blir skrevet ned, og lydfilene blir destruert etter at masteroppgaven er fullført. Intervjuene vil være i ca 45-60 minutter.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang på lydfilen fra intervjuet og teksten som blir skrevet etterpå. Jeg vil gi hver informant –altså den

som intervjues- et fiktivt navn. Ditt egentlige navn og mailadresse vil jeg oppbevare på en håndskrevet ark som bare jeg har tilgang til.

Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.november 2018. Når masteroppgaven er levert og jeg har fått karakter på den, vil alle notater og lydfiler bli destruert, altså de vil bli ødelagte eller makulerte.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Julie Steinsvik Evjen, tlf 98 40 66 55. I studentprosjekt må også kontaktopplysninger til veileder påføres. Min veiler er Else Snoen, telefon 85 51 77 04, Nord Universitet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE:

1. Fortell litt om hvordan det var å gå på videregående skole?
2. Kan du fortelle om hva det var som gjorde at du klarte å fullføre?
3. Kan du fortelle om en eller flere episoder, hendelser som du mener førte til at du klarte å gjennomføre utdanninga?
4. Beskriv en episode/episoder som kunne vært utfordrende, men som løste seg på en god måte?
5. Er det noe du vil fortelle som jeg ikke har spurt deg om?