



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Mastergrad i spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2013

Åpen

Forfatter: Ingunn Eikeland

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Stein Erik Ohna

Tittel på masteroppgaven: Håpets pedagogikker

Engelsk tittel: Pedagogies of Hope

Emneord:

Videregående opplæring

Psykisk helse

Inklusjon

Produktive pedagogikker

Læring

Deltakelse

Håp

Sidetall: 75

+ vedlegg/annet: 20

Stavanger, 10.11.2013

Innholdsfortegnelse

Forord	iiiv
1.0 INNLEDNING	1
1.1 STUDIENS AKTUALITET	1
1.1.1 Sykehuskolen og elevene i studien	2
1.2 FORMÅL, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.3 AVGRENSNING OG AVKLARING	3
1.4 RAPPORTENS STRUKTUR	4
2.0 TEORI	5
2.1 PERSPEKTIVER FRA TIDLIGERE FORSKNING	5
2.1.1 Frafall i videregående skole	5
2.1.2 Utdanning, arbeid og psykisk helse	7
2.1.3 Deltakelse og utenforskap	8
2.2 SOSIALKONSTRUKTIVISTISKE PERSPEKTIVER PÅ UTDANNING	9
2.2.1 Individ, fellesskap og inklusjon	10
2.2.2 Produktive pedagogikker	12
2.2.3 Deltakelse	13
2.2.4 Læring, sosialisering og identitet	15
2.3 HÅPETS FILOSOFI	17
3.0 METODE OG FORSKNINGSPROSESS	20
3.1 REGISTERSTUDIEN, DEN KVANTITATIVE FORSKNINGSPROSESSEN	21
3.1.1 Databasen VIGO	21
3.1.2 Utvalg, variabler og datainnsamling	22
3.1.3 Analyse av registerstudien	22
3.2 INTERVJUSTUDIEN, DEN KVALITATIVE FORSKNINGSPROSESSEN	24
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	24
3.2.2 Utvalg, kontaktetablering og datakonstruksjon	25
3.2.3 Analyse av intervjustudien: meningsanalyse, meningskategorisering og et mysterie	27
3.3 STUDIENS VITENSKAPLIGE KVALITET	31
3.3.1 Troverdighet og gyldighet	32
3.3.2 Generalisering og overførbarhet	33
3.4 ETISKE OVERVEIELSER	34

4.0 RESULTATER	36
4.1 REGISTERSTUDIEN: HVA VET VI OM ELEVENE I UTVALGET?	36
4.1.1 Mange bruker lengre tid, og mange slutter	37
4.1.2 Heller yrkesfag enn studieforbereende	39
4.1.3 Får den svakeste gruppen minst hjelp?	41
4.1.4 Hvem er det som slutter?	42
4.1.5 Oppsummering av registerstudien	43
4.2 INTERVJUSTUDIEN: LÆRINGSSTØTTENDE PROSESSER	43
4.2.1 «Det var læreren min som begynte å merke det»	45
4.2.2 «En venn kan forandre alt, bety alt»	48
4.2.3 «Skape meg selv litt»	52
4.2.4 «Jeg har ikke lyst til å være en som sitter hjemme resten av livet»	56
4.2.5 Oppsummering av intervjustudien	58
5.0 DRØFTING	59
5.1 INNLEDNING	59
5.2 DEN RUNGENDE TAUSHETEN FRA DE SOM HAR SLUTTET	61
5.3 Å FULLFØRE TIL TROSS FOR	63
5.4 FREMDELES UNDERVEIS – OM UTDANNINGENS EGENVERDI	66
5.5 HÅPETS PEDAGOGIKKER – I ROMMET MELLOM REGISTERSTUDIEN OG INTERVJUSTUDIEN	69
6.0 AVSLUTNING	73
6.1 TILBAKE TIL PRAKSISFELTET	73
6.2 VIDERE FORSKNING	74
LITTERATUR	76
OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER	81
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	
Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i intervju	
Vedlegg 3: Intervjuguide	
Vedlegg 4: Rekruttering av informanter til intervjustudien	
Vedlegg 5: Analyseprosessen, intervjustudien	
Vedlegg 6: Alvesson og Kärreman: Decision Tree for Mystery-Focused Research	
Vedlegg 7: Noder i QSR NVivo	

Førord

Et omfattende arbeid er i ferd med å avsluttes. Det er både vemodig og godt. Selv om temaet nok vil fortsette å leve og utvikle seg i tankene mine, har det nå funnet sin faste form i denne mastergradsrapporten.

Jeg vil først og fremst takke de seks ungdommene som gjennom intervjuene har bidratt med sine tanker og opplevelser fra skolehverdagen. Men også tidligere elever fortjener takk. Erfaringene og tankene som dette prosjektet har sin opprinnelse i, er skapt i møtet med dem.

Takk til deg, Stein Erik Ohna, for å ha vært en tilgjengelig, klok og engasjert veileder. Dine innspill har vært oppklarende og retningsgivende for arbeidet med studien. Samtidig har du latt det være mitt prosjekt.

Også andre skal nevnes: Takk til Elin Svensen og Ståle Wold ved fylkeskommunens seksjon for inntak og yrkesveiledning for hjelp til gjennomføringen av registerstudien. Takk til Kristin – diskusjonspartner, korrekturleser, språkkonsulent og storesøster. En stor takk til Sanne & Oda, for å ha holdt ut en til tider opptatt og fraværende mor. Dere er uansett viktigst!

Stavanger, november 2013

Ingunn Eikeland

1.0 Innledning

Utdanning legger grunnlaget for elevers muligheter til å bli likeverdige deltakere i samfunnet. Den første setningen i opplæringsloven slår fast at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida» (Opplæringslova, 1998). Dette masterprosjektets overordnede hensikt er å undersøke hvordan elever som i løpet av ungdomstiden har fått opplæring ved en sykehuskole gjennomfører videregående opplæring, og hvilke erfaringer de har gjort seg i sitt utdanningsløp.

1.1 Studiens aktualitet

Ulike samfunnsmessige fenomener bidrar til at stadig flere unge blir stående utenfor arbeidsmarkedet med fare for å havne på siden av samfunnslivet og fellesskapet for øvrig. I flere artikler har Utdanningsforbundets medlemsblad *Utdanning* rettet oppmerksomheten mot den økte bruken av segregerte opplæringstilbud i grunnskolen (Holterman & Jelstad, 2011, 2012). Gjennom en egen kartlegging avdekker Utdanning at et økende antall elever får sitt skoletilbud utenfor rammen av ordinær skole, til tross for at spesialskolene offisielt har vært nedlagt siden 1992. Det finnes ingen større oppfølgingsstudier av elever i segregerte opplæringstilbud, men det er rimelig å anta at en slik plassering allerede i grunnskolen reduserer sjansen for å komme tilbake og fullføre et ordinært opplæringsløp. Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 er det også dokumentert at andelen elever som går ut av grunnskolen uten et fullstendig vitnemål, har økt (Bakken & Elvestad, 2012). Frafallet i videregående skole fortsetter (SSB, 2011b) til tross for at det er iverksatt tiltak på flere nivåer for å redusere frafallsprosenten. I tillegg har NAV de siste årene meldt om at antallet unge uføre øker (NAV, 2012). Videre viser forskning at andelen unge med psykiske helseplager definert som yrkeshemmede er økende. Om lag en av tre uførepensjoner innvilges på grunnlag av psykiske helseproblemer i Norge i dag (Anvik & Eide, 2011). En kan anta at den gruppen elever dette masterprosjektet tar utgangspunkt i vil ha en økt risiko for å havne i statistikken over frafall i videregående skole og som unge uføre. Det finnes mye anekdotisk kunnskap om denne gruppen elever, men det er behov for mer kunnskap med tanke på hvordan det faktisk går med dem, og hvilke erfaringer de gjør seg i videregående opplæring. Denne studien søker å belyse nettopp disse forholdene og vil være viktig for den videre utviklingen av opplæringstilbudet i videregående skole.

Det kan synes som om det å bli stående utenfor arbeidsmarkedet i stor grad blir forklart med egenskaper knyttet til individet, og at innsats og intervensjoner derfor oftest rettes mot enkelt-

personer og ulike vanskegrupper. Også skolen og spesialundervisningen har vært dominert av perspektiver som setter individet i forgrunnen og fellesskapet i bakgrunn. Dette ser vi kanskje spesielt tydelig i arbeid med elever som har kontakt med helsevesenet, da de medisinske og psykologiske fagtradisjonene historisk sett har hatt stor påvirkning på spesialpedagogiske tenkning og praksis (Haug, 2003; Nevøy, 2007).

1.1.1 Sykehuskolen og elevene i studien

Studien er utført med et utvalg på 57 elever som i en avgrenset periode av ungdomstiden har hatt undervisningstilbudet sitt i tilknytning til en bestemt sykehuskole. Inntaket til sykehuskoler skjer via helsevesenet, for elevene i denne studien i forbindelse med innleggelse ved en ungdomspsykiatrisk sengepost. Elever i sykehuskole er ingen ensartet gruppe. De er ulike med hensyn til skoleprestasjoner, trivsel, opplevelse av tilhørighet til egen klasse og skole, familiebakgrunn, interesser med mer. På den spesifikke sykehuskolen kan elevenes alder varierer fra 13 til 18 år, de yngste går i åttende klasse og de eldste går andre året i videregående skole. Det er langt flere jenter enn gutter blant elevene. Felles for elevene er at oppholdet på sykehuskolen medfører et brudd i skolehverdagen, de er tatt ut av sitt kjente læringsmiljø og satt inn i ett nytt og annerledes miljø. Etter oppholdet i sykehuskolen går de aller fleste grunnskoleelevene tilbake til sin nærskole. De videregående elevene går også i stor grad tilbake til sin opprinnelige skole, men noen går til mer tilrettelagte tilbud organisert i mindre grupper, eller de velger å redusere fagkretsen og satser på å bruke flere år på å gjennomføre videregående opplæring. Noen er på vei ut av skolesystemet. Varigheten av oppholdet i sykehuskolen varierer. Omlag halvparten av elevene er tilbake på egen skole i løpet av fem uker. Svært få har opphold ut over fire måneder¹.

Det kan se ut til at elever med utfordringer knyttet til psykisk helse ofte blir beskrevet i kraft av sine antatte, individuelle begrensninger, gjerne i forlengelsen av psykiatriske diagnoser, også i skolen. Spesialpedagogisk litteratur, kurstilbud og veiledning bærer preg av dette. Elevens individuelle behov blir styrende for det opplæringstilbudet som gis, ofte på bekostning av deltakelse i det ordinære læringsmiljøet i klasserommet. Å rette oppmerksomheten mot fellesskapet innebærer ikke at ulikhet og individuelle utfordring ikke finnes. Nettopp denne spenningen mellom individenes behov og de kollektive prosessene i læringsfellesskapet er en utfordring i skolen. Det handler ikke om det ene eller det andre perspektivet, snarere hva vi vier

¹ Kjønnsfordeling, varighet på opphold og hvilke tilbud elevene går til etter avsluttet opphold på sykehuskolen bygger på tallmateriale fra den sykehuskolen elevene i studien er hentet fra, og er ikke nødvendigvis sammenfallende med forhold ved andre sykehuskoler.

mest oppmerksomhet, hva som danner bakgrunn og forgrunn i det pedagogiske arbeidet. Med tanke på skolens oppgave som døråpner mot verden og fremtiden; kan det være hensiktsmessig å flytte blikket fra individet og dets antatte begrensninger, over på fellesskapet og de mulighetene det byr på?

1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet for dette masterprosjektet er todelt. Studien har til hensikt å undersøke i hvilken grad elevgruppen fullfører og består videregående opplæring og utforske hva elever sier om deltakelse i ulike læringsfellesskap, om det å bli møtt på individuelle behov og om framtidsutsiktene sine. Med utgangspunkt i dette formålet er følgende problemformulering og forskningsspørsmål utarbeidet:

Elever med opphold av kort varighet i sykehuskole: hvordan gjennomfører de videregående opplæring og hva sier de om læring og deltakelse i skolesamfunnet?

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke opplæringstilbud har elever med opphold av kort varighet i sykehuskole deltatt i, og i hvilken grad fullfører de videregående skole?
- 2) Hva sier elever med opphold av kort varighet i sykehuskole om sine muligheter for og erfaringer med læring og deltakelse i ulike læringsmiljøer?
- 3) Hva sier elever med opphold av kort varighet i sykehuskole om fremtiden?

1.3 Avgrensning og avklaring

Betegnelsen sykehuskole kan ha ulik betydning fra fylke til fylke. Noen steder brukes begrepet utelukkende om skoler som er tilknyttet en somatisk barneavdeling, mens andre steder omfatter betegnelsen også skoletilbud som er tilknyttet psykiatriske sykehusavdelinger for barn og unge. I denne oppgaven brukes betegnelsen sykehuskole om undervisningstilbudet som gis i tilknytning til en psykiatrisk sengepost for ungdom.

Hva som betegnes som kortvarig og langvarig er kontekstavhengig. I dette masterprosjektet er betegnelsen *opphold av kort varighet* benyttet i problemformuleringen. Det betyr at oppholdet er av midlertidig karakter, og at ungdommen har formell elevstatus på sin hjemmeskole. I perioden hvor eleven er innlagt i sykehus, får han/hun imidlertid sitt undervisningstilbud ved sykehuskolen. Slike opphold varierer mye med hensyn til varighet, alt fra noen få dager og til mange måneder.

Elever kan gjennomføre videregående skole med ulikt resultat. På bakgrunn av Utdanningsdirektoratet sine formelle kategorier (Utdanningsdirektoratet, 2013b) skiller det i denne studien mellom: *fullført og bestått* (har fullført fagbrev eller oppnådd studiekompetanse), *sluttet* (har avbrutt opplæringen uten å ha oppnådd formell kompetanse) og *under opplæring* (er fortsatt i opplæring ut over normer tid).

I forskningsspørsmål to benyttes også betegnelsen *ulike læringsmiljøer*. I denne studien viser dette til skoletilbudet ved sykehuskolen, ordinære klasser i grunnskolen, ordinære klasser i videregående skole samt særskilt tilrettelagte opplæringstilbud i videregående skole.

1.4 Rapportens struktur

Denne rapporten har i alt seks hovedkapitler. I kapittel 1 presenteres studiens bakgrunn og aktualitet, problemformulering og forskningsspørsmål. Kapittel 2 inneholder en presentasjon av tidligere forskning og teoretiske perspektiver som er av interesse for studien. I kapittel 3 redegjøres det for studiens design, og kapitlet beskriver og begrunner metodevalg og beslutninger knyttet til forskningsprosessen og studiens empiriske materiale. Kapitlet er todelt og presenterer en registerstudie og en intervjustudie hver for seg. Avslutningsvis drøftes studiens vitenskapelige kvalitet; troverdighet, gyldighet og generalisering – samt at det foretas etiske overveielser knyttet til prosjektet. I kapittel 4 presenteres funn fra henholdsvis registerstudien og intervjustudien, og sentrale tema bringes videre til drøfting i kapittel 5. Til slutt i rapporten vil kapittel 6 bringe de viktigste perspektivene fra studien tilbake til praksisfeltet, og det blir trukket opp sentrale temaer for videre forskning.

2.0 Teori

2.1 Perspektiver fra tidligere forskning

Å legge tidligere forskning til grunn for eget masterprosjekt er en forutsetning for at den vitenskapelige kvaliteten skal holde mål. Når det er sagt, finnes det mange forskningsfelt og forskningsrapporter som kan være aktuelle for tematikken i denne studien, en hensiktsmessig avgrensning er helt avgjørende. Perspektiver fra forskning relatert til frafall i videregående skole, ungdom og psykisk helse samt deltakelsesperspektivet er valgt ut som det forskningsbaserte fundamentet for masterprosjektet. Frafallsforskningen er sentral i denne sammenhengen fordi elevgruppen som masterprosjektet tar utgangspunkt i antas å være overrepresentert i frafallsstatistikken. De forskningsresultatene som foreligger vil derfor kunne bidra med viktig kunnskap med tanke på å diskutere gjennomføring av videregående skole for elevgruppen i studien. Forskning om ungdommer og psykisk helse er valgt ut for å kunne belyse sammenhengen mellom psykisk helse, utdanning og yrkesliv – noe som er sentralt med hensyn til problemformuleringen og ungdommene i studien. Innenfor dette forskningsfeltet er det valgt ut studier som ikke ensidig fokuserer på individuelle variabler ved psykisk helse, men studier som retter søkelyset mot individer i relasjon til et fellesskap, og hvor fellesskapet er representert ved skole og arbeid. Forskning som har til hensikt å utforske deltakelsesperspektivet er aktuelt i dette masterprosjektet fordi elevene i studien risikerer å bli stående utenfor utdanning og yrkesliv. Denne forskningen belyser vilkår for likeverdig deltakelse og utfordringer med tanke på tilhørighet innenfor eller utenfor et samfunnsmessig fellesskap.

2.1.1 Frafall i videregående skole

Det har vært gjennomført flere studier som har til hensikt å belyse frafallet i videregående skole i Norge etter Reform 94. Eifred Markussen – forsker ved NIFU – har de siste femten årene og i samarbeid med flere andre, publisert atskillige rapporter og artikler som belyser ulike sider av frafall i videregående skole. Her presenteres i hovedsak relevante funn fra *Å redusere bortfall – bare skolens ansvar?* (Markussen & Seland, 2012) og *Videregående opplæring for (nesten) alle* (Markussen, 2009). I tillegg har Forskningsrådet publisert temaheftet *Ungdom, frafall og marginalisering* som er en presentasjon av nyere forskning på området (Sletten & Hyggen, 2013).

I Norge fullfører og består om lag 70 % av elevene videregående skole i løpet av fem år etter avsluttet grunnskole (Markussen & Seland, 2012). Tallene har vært relativt stabile siden nåværende statistikk ble etablert i forbindelse med gjennomføringen av Reform 94 (Sletten &

Hyggen, 2013). Av de resterende 30 % av elevene er det om lag 7 % som fullfører uten å bestå, omkring 18 % slutter før de er ferdige, og omtrent 5 % fortsetter i videregående opplæring ut over fem år (Markussen & Seland, 2012). Norge og Island toppe den nordiske statistikken over unge mellom 20 og 24 år som ikke har gjennomført og bestått videregående opplæring (Sletten & Hyggen, 2013). I flere undersøkelser finner man en overrepresentasjon av visse faktorer knyttet til elever som avslutter videregående opplæring uten formell kompetanse. Markussen viser til at gutter slutter oftere enn jenter, elever på yrkesfag avbryter opplæringen i større grad enn elever ved studiespesialiserende programmer og elever med minoritetsbakgrunn slutter oftere enn majoritetselever. Sosial bakgrunn og familiebakgrunn har også en betydning for gjennomføring av videregående skole. Som enkeltfaktor vises det til tidligere oppnådde skoleprestasjoner (grunnskolepoeng) som den faktoren som i størst grad predikerer gjennomføring (Markussen, 2009).

Når det kommer til hvorfor elever avbryter opplæringen, skiller Markussen mellom *bortvalg* og *pushout*. Noen elever velger selv å avslutte opplæringen på grunn av feilvalg, fagvansker, personlige vansker eller lav motivasjon. Andre elever opplever at de tvinges til å slutte på bakgrunn av forhold ved opplæringen eller læreplassen som virker ekskluderende (Markussen, 2009, s. 214). I intervjustudien i prosjektet *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar?* avdekkes blant annet at psykiske vansker og psykososiale problemer er den hyppigst forekommende forklaringen (20,8 %) elever gir på at de slutter underveis i et skoleår. Dette er i følge Markussen et overraskende og nytt funn i frafallsforskningen. Det finnes få undersøkelser som belyser sammenhengen mellom frafall og psykiske vansker (Markussen & Seland, 2012, s. 42), noe som øker aktualiteten for dette masterprosjektet.

Markussen skisserer fire typer tiltak som har til hensikt å øke andelen unge som gjennomfører videregående opplæring. Han viser til skole- og opplæringsreformer, rådgivning og veilednings tiltak, mer praksis i yrkesutdanningen og innføring av ulike alternative opplæringsløp (Markussen, 2010). Til tross for disse ulike tiltakene har altså andelen elever som gjennomfører videregående opplæring vært stabil siden tidlig på nittitallet (Sletten & Hyggen, 2013).

De samfunnsmessige og individuelle konsekvensene av ikke å fullføre videregående opplæring er store. Flere norske studier bekrefter sammenhengen mellom fullført utdanning og hvilken status man oppnår i arbeidslivet. Uten fullført videregående opplæring reduseres sannsynligheten for å oppnå en stabil tilknytning til arbeidsmarkedet (Sletten & Hyggen, 2013). På denne måten står ungdom uten utdanning i fare for å bli en marginalisert gruppe i samfunnet.

2.1.2 Utdanning, arbeid og psykisk helse

Helsekomiteen ved *The Royal Swedish Academy of Sciences* gjennomførte i 2008–2009 en større internasjonal metastudie som blant annet hadde til hensikt å undersøke kausaliteten mellom psykisk helse og akademiske prestasjoner (Gustafsson et al., 2010). Studiens empiriske materiale dekker et bredt spekter av forhold i utdanningssystemet, både på individ-, gruppe-, organisasjons- og samfunnsnivå. En hovedkonklusjon i studien er at det finnes et gjensidig påvirkningsforhold mellom psykiske helse og akademiske prestasjoner. Studien peker på at vansker knyttet til skole og psykisk helse har en tendens til å vedvare, men at vanskene kan ha en tilbøyelighet til å avta i videregående skole når elevene har tilgang til en del nye aktiviteter, roller og valgmuligheter. Jenter i tenårene ser ut til å være sårbare for utvikling av såkalte internaliserende symptomer i den grad de opplever at skolefagene byr på utfordringer (ibid.). Videre viser studien til at ulike typer psykiske vansker har en negativ effekt på skoleprestasjoner gjennom mekanismer som er delvis alders- og kjønnsbetinget. Studien finner også at gode skoleprestasjoner påvirker selvoppfatningen positivt. Med tanke på sosial interaksjon viser studien at relasjoner til lærere og medelever kan kobles til psykisk helse, både som en beskyttende faktor og en risikofaktor, avhengig av interaksjonens kvalitet. Dersom en ser på de enkeltstudiene i metastudien bygger på og velger ut de forskningsrapportene som i størst mulig grad relaterer til elevgruppen i dette masterprosjektet, finner man at utfordringer knyttet til psykisk helse kan få betydning for konsentrasjon, fravær, gjennomføring av lekser, interaksjon med lærere, og ikke minst: at lave forventninger til disse elevene fra foreldre og lærere ser ut til å ha en selvpøyllende effekt (ibid.).

Ved Nordlandsforskning har Cecilie H. Anvik med flere forsket på sammenhengen mellom psykisk helse, utdanning og arbeid med utgangspunkt i unge som står utenfor arbeidsliv og skole. Her refereres funn fra *Hverdagsliv og drømmer* (Thrana, Anvik, Bliksvær, & Handegård, 2009), *De trodde jeg var en skulker, men egentlig var jeg syk* (Anvik & Eide, 2011) og *Ikke slipp meg!* (Anvik & Gustavsen, 2012). Formålet med forskningen har vært å bidra til økt kunnskap om hvordan ungdom utenfor utdanning og yrkesliv opplever sin hverdag for dermed å kunne utvikle bedre tilbud for disse ungdommene (Thrana et al., 2009).

Forskningen fra Nordlandsforskning peker på at elevs erfaringer med nederlag allerede i grunnskolen er av betydning for avbrudd i videregående opplæring. Særlig er det erfaringer med mobbing og opplevelse av ensomhet som går igjen (Anvik & Gustavsen, 2012). Det rapporteres om fagvansker, vanskelige hjemmeforhold, skolefravær og fysiske og psykiske helseutfordringer

(Thrana et al., 2009). Psykiske vansker oppleves fremdeles som et tabubelagt område, men samtidig hevdes det at for mye oppmerksomhet rettet mot sykdom kan få uheldig innflytelse på ungdommers selvidentitet. Om lag 5 % av den totale elevpopulasjonen har vedvarende psykiske helseplager, vanskene viser seg ofte på skolen i form av stort fravær, svake prestasjoner, tapserfaringer, motløshet og angst. Disse utfordringene er sammensatte, elever med psykiske helseplager er ingen homogen gruppe (Anvik & Eide, 2011). På systemplan vises det til at skolen har gjennomgått «en dreining mot teoretisk kunnskap» (ibid. s. 11), og at mange ungdommer ikke finner sin plass i skolen.

Utfordringene ved å være utenfor arbeid og skole er mangesidig og gjør seg gjeldende på mange nivåer. Det er derfor behov for sammensatte løsninger på tvers av sektorer og forvaltningsnivåer (Thrana et al., 2009). Forskning viser stor grad av sammenheng mellom dårlig psykisk helse, lav utdanning og uføreytelser. Mennesker med dårlig psykisk helse har et lavere utdanningsnivå og er sjeldnere i jobb enn mennesker uten helserelaterte vansker. Jo dårligere fysisk og psykisk helse unge har, jo større sannsynlighet for å avbryte videregående opplæring uten formell kompetanse (Anvik & Eide, 2011, s. 3). Om lag en tredjedel av alle uførepensjoner er relatert til psykiske helseproblemer. Samtidig er ikke forekomsten av unge med psykiske vansker i seg selv økende. Det er et interessant funn som underbygger viktigheten av videre studier som kan belyse sammenhengen mellom psykiske vansker og deltakelse i utdanning og arbeidsliv (Anvik & Gustavsen, 2012). Dette masterprosjektet vil også kunne bidra med et tilskudd til forskning på området, men med utgangspunkt i direkte lærings- og skolerelaterte perspektiver.

2.1.3 Deltakelse og utenforskap

I Sverige har det vært utført flere studier som har hatt som siktemål å utforske muligheten for likeverdig deltakelse, spesielt for den gruppen som i Sverige tradisjonelt har fått sin opplæring i *särskolan*. Denne elevgruppen ville i Norge blitt betegnet som elever med «generelle lærevansker», eller «lettere psykisk utviklingshemmede». Det er altså en annen elevgruppe enn denne masteroppgaven har som utgangspunkt. Når forskningen fra Sverige likevel kan være fruktbar denne sammenhengen, er det gjennom de mer generelle perspektiver på deltakelse og utenforskap i ordinære og segregerte læringsfellesskap som de svenske studiene utforsker.

I *Inifrån utanförskapet* låner Anders Gustavsson (Gustavsson, 2001) stemme til ungdommer som i liten grad har blitt hørt tidligere. Informantene betegnes som lettere psykisk utviklingshemmede, og de intervjues med tanke på hvilke forutsetninger for deltakelse og inkludering de opplever i hverdagen. Gustavsson søker å øke vår forståelse for sosiale relasjoner mellom

mennesker med utviklingsforstyrrelser og såkalte «vanlige» mennesker. Studien konkluderer med at informantenes sosiale nettverk stort sett består av pårørende, noen profesjonelle og ikke minst; mennesker i samme situasjon som dem selv. Gustavsson understreker at når den enkelte ønsker å omgi seg med «sine egne», er det ikke fordi de andre også har en (lignende) funksjonsnedsettelse, men fordi de har felles erfaringer med hensyn til det å leve med og møte verden med en utviklingshemming. De har også felles opplevelser knyttet til møtet med hjelpeapparatet. Det er altså ikke utviklingshemmingen i seg selv som er grunnlaget for fellesskapet, men felles erfaringer av å tilhøre et utenforskap. Hos hverandre kan de finne bekreftelse på at de er vanlig mennesker med drømmer, ambisjoner og rettigheter (ibid.).

I sin doktorgradsavhandling belyser Martin Molin ulike former for deltakelse innenfor et spesialpedagogisk opplæringstilbud på ungdomsskole- og videregående nivå i *särskolan* (Molin, 2004). Studien omfatter blant annet en etnografisk feltstudie som følger en gruppe videregående elever gjennom et skoleår. Avhandlingen viser til at deltakelse forstås og forvaltes på forskjellig vis for ulike elevgrupper også innenfor et særskilt tilrettelagt tilbud. Molin identifiserer fire «gruppeidentiteter» med ulike deltakelsesmønstre. Han finner at en av gruppene – *de tuffe* – i liten grad ønsker tilhørighet til det tilrettelagte tilbudet, men heller vil delta i skolens ordinære aktiviteter. En tilhørighet til *särskolan* utfordrer deres selvbylde. For å få muligheten til å delta i skolen utenfor det tilrettelagte tilbudet, er de avhengig av at det etableres en formell tilhørighet. De andre gruppene er i større grad innforstått med sin deltakelse i og tilhørighet til det alternative opplæringstilbudet. De synes også i større grad å akseptere og verdsette sin annerledeshet. Et perspektiv som ble spesielt tydelig i studien var at når en gruppe av elevene i det tilpassede opplæringstilbudet valgte vekk deltakelse knyttet til dette miljøet for så å understreke sin tilhørighet til mer «normale» miljøer, skaptes et nytt utenforskap. Den enes deltakelse kan konstruere den andres utenforskap (ibid.).

2.2 Sosialkonstruktivistiske perspektiver på utdanning

Studiens teoretiske rammeverk som skal belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien, representerer et sosialkonstruktivistisk perspektiv på utdanning og læring. Denne tilnærmingen er valgt for å kunne flytte blikket fra individet og dets antatte begrensninger over på fellesskapets muligheter, slik det er nevnt innledningsvis (jf. 1.1.1). Et sosialkonstruktivistisk perspektiv tar utgangspunkt i at kunnskap skapes og opprettholdes gjennom interaksjon mellom mennesker i en sosial og kulturell kontekst (Evaldsson, Lindblad, Sahlström, & Bergquist, 2001). En slik tilnærming stiller spørsmål ved i hvilken grad menneskers interaksjon bestemmes av

historiske, sosiale og kulturelle forhold, og i hvilken grad den enkelte skaper seg selv og de relasjoner en inngår i (ibid. s. 10). I sentrum står altså relasjonen mellom mennesker som subjekter og de samfunnsmessige strukturer og prosesser som er til stede. I denne studien innebærer det å bringe ungdommenes interaksjon med medelever og lærere i fokus, samt å rette oppmerksomheten mot de interaksjonsstrukturer skolekulturen byr på med tanke på muligheten for å fullføre videregående skole, også for elever som opplever utfordringer med psykisk helse. Med bakgrunn i en sosialkonstruktivistisk tilnærming til problemformuleringen i denne studien er det i de neste delkapitlene valgt ut noen perspektiver som skal danne grunnlaget for å belyse og drøfte studiedeltakernes erfaringer med og gjennomføring av videregående skole. Ulike måter å oppfatte og møte elevers forskjellighet på belyses gjennom inkluderingsbegrepet, dilemmaer knyttet til avveininger mellom individets behov og deltakelse i fellesskapet (2.2.1) samt utjevning av sosiale forskjeller gjennom økt deltakelse i skolen for alle elever (2.2.2). Interaksjonen mellom elever og lærere og den konteksten samhandlingen foregår i, belyses i denne studien ved hjelp av perspektiver på deltakelse (2.2.3), læring, sosialisering og identitet (2.2.4).

2.2.1 Individ, fellesskap og inklusjon

Elever som opplever utfordringer med psykisk helse kan erfare at det er deres antatte individuelle begrensninger som blir styrende for opplæringen. I den grad tilpasningen til den enkelte etter skolens vurdering ikke er forenelig med deltakelse i fellesskapet, kan vi anta at det ordinære læringsfellesskap blir nedprioritert. Det kompliserte samspillet mellom hensynet til enkeltindividet og muligheten for deltakelse i fellesskapet betegnes gjerne som et av spesialpedagogikkens dilemmaer (Norwich, 2008). Norwicks bruk av begrepet dilemma referer til at det tilsynelatende ikke finnes en fullgod løsning, vi må velge mellom to ufordelaktige alternativer. Den grunnleggende utfordringen, hevder Norwich, er hvorvidt skolen skal identifisere og respondere på elevers ulikhet eller ikke. Uansett vil vi stå i fare for å skape uheldige konsekvenser, enten i form av stigmatisering, devaluering og ekskludering – eller ved at eleven ikke får gode nok muligheter til å lære i skolen (ibid.). Norwich peker på tre områder hvor han mener dilemmaet med hensyn til ulikhet hos elever gjør seg særlig gjeldende: *identification*, *curriculum* og *location*. Ved å identifisere elever med utfordringer i opplærings situasjonen kan man i større grad sikre rettigheter og kvalitet i opplæringstilbudet. Samtidig risikerer man at elevene stigmatiseres og stemples som annerledes (Norwich, 2008, s. 70). Når alle elever følger samme læreplan og deltar i de samme læringsaktivitetene, styrker det likeverdet og sikrer alle elever de samme mulighetene. På samme tid risikerer man å frata enkeltelever det de kunne

oppnådd ved en mer tilrettelagt undervisning (Norwich, 2008, s. 111-112). Dersom alle elever får opplæring innenfor rammen av ordinære klasserom, unngår man at sårbare grupper blir ekskludert fra det naturlige jevnaldersmiljøet. Det kan imidlertid føre til at noen elever ikke får nok spesialisert hjelp og støtte (Norwich, 2008, s. 149). Å formulere dilemmaer for å analysere de utfordringer og avveininger vi står overfor i skolen slik Norwich gjør det, er en påminnelse om at læring, undervisning og utdanning er et komplekst og sammensatt område hvor vi finner få entydige svar.

Norwichs dilemmatenkning kan ses som en avveining mellom to ulike innganger til hvordan håndtere ulikhet innenfor en utdanningskontekst. Tradisjonelt sett har det spesialpedagogiske perspektivet (i Norge, men også i resten av den vestlige verden) tatt utgangspunkt i en individualpsykologisk og medisinsk forståelse hvor strategien har vært å gi «individuell behandling etter grundig diagnostisering» (Haug, 2003, s. 183), og hvor elevers behov for tilrettelegging har blitt «definert som avvik og forstått som resultat av individuell patologi» (Haug, 2003, s. 184). Det er lange tradisjoner for at en slik tilnærming til fagfeltet har vært styrende og fått innpass i lovverk så vel som læreplaner og andre offentlige føringer for undervisning og spesialundervisning.

De siste tiårene har man likevel sett en dreining i retning av et mer fellesskapsfokustert perspektiv hvor inkludering er et sentralt begrep. Etter UNESCOs verdenskonferanse i Salamanca i 1994 fikk inklusjon status som global beskrivelse for opplæring (Vislie, 2003). Selv om inklusjon i ettertid har fått stor oppslutning, knyttes det utfordringer til forståelsen og operasjonaliseringen av begrepet (Florian & Spratt, 2013). Ulike grupper kan i inkluderingens navn referere til «dramatically opposed concepts» (ibid s.119), og Roger Slee hevder at i fravær av en klar forståelse av hva inkludering innebærer, kan alle typer aktiviteter bli presentert som inkluderende. Vislie viser til at et inkluderende perspektiv vektlegger opplæringstilbud som ivaretar alle elevers behov uten referanse til noen definerte grupperinger blant elevene (Vislie, 2003). Inkluderende pedagogikk handler om å skape likeverdige muligheter for opplæring for alle elever, det handler ikke om å fokusere på spesielle grupper av elever og deres antatte særskilte behov. Inkludering er et vedvarende arbeid for å avdekke og motvirke ekskluderende prosesser som hindrer ulike grupper av elever å delta i skolesamfunnet på like vilkår (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). For å tydeliggjøre hva inklusjon handler om sier Booth: «inclusive education is the process of increasing participation and decreasing exclusion from the culture, curriculum and community of mainstream schools» (Florian, Young, & Rouse, 2010, s. 709).

Opplæringen skal legge til rette for at alle elever behandles med respekt, verdsettes likt og har like muligheter uavhengig av etnisk eller kulturell bakgrunn, kjønn, språk eller evner (Marinossion, Ohna, & Tetler, 2007). Inkludering forutsetter deltakelse i læringsfellesskapet. Dersom elever opplever en fremmedgjøring fra sitt naturlige fellesskap kan det bli en hindring i elevens læringsarbeid (Thomas & Loxley, 2007). Et inkluderende perspektiv benekter ikke at elever er ulike, men se på ulikhet som et verdsatt og naturlig mangfold fremfor å kategorisere elever med tanke på normalitet og avvik (ibid.).

2.2.2 Produktive pedagogikker

Fra et inkluderende perspektiv vil en arbeide for sosial utjevning gjennom å legge til rette for økt deltakelse for *alle* elever slik at deres resultater og utbytte av utdanningen kan styrkes både sosialt og faglig. I Australia ble det på slutten av nittitallet gjennomført en større klasseromsstudie – «The Queensland School Reform Longitudinal Study» – som hadde til hensikt å kartlegge og beskrive klasseromspraksiser som kunne utgjøre en forskjell for elevene med tanke på sosial utjevning (Hayes, Mills, Christie, & Lingard, 2006; Lingard, 2007). Forskerne bak studien mener at funnene bekrefter det både lærere og andre lenge har visst; at bortsett fra familiebakgrunn er det gode lærere som utgjør den største forskjellen med tanke på elevens utbytte av opplæring. Studiens hovedfunn er formulert slik: «when holding all other factors constant, teacher's pedagogical and assessment practices do matter, and they particularly matter for those students from disadvantageous backgrounds» (Hayes et al., 2006, s. 19). Men læreren kan ikke skape store endringer alene, han er avhengig av at skolesamfunnet og samfunnet som omgir ham trekker i samme retning.

På bakgrunn av studien formulerte forskerne en *produktiv pedagogikk* som fokuserer på *alle* elevers læringsarbeid i et heterogent klassefellesskap. Ordet produktiv viser til det fruktbare arbeidet som skaper en forskjell for elevene i skolen, det som virker i klasserommet. For å unngå at denne pedagogiske tilnærmingen ble oppfattet som en pedagogisk oppskrift á la «one-size-fits-all», valgte forskerne etter hvert å benytte flertallsbenevnelsen *produktive pedagogikker*, nettopp for å signalisere at her finnes ikke én riktig praksis, men flere (Hayes et al., 2006, s. 4/20). Innenfor produktive pedagogikker rettes oppmerksomheten mot fire dimensjoner ved den pedagogiske praksisen i klasserommet; *intellectual demand*, *connectedness*, *supportiveness* og *working with and valuing of difference* (Hayes et al., 2006; Lingard, 2007). Dimensjonen *intellektuelle krav og forventninger* viser til at alle elever skal oppleve å bli utfordret med hensyn til sin faglige utvikling ved at undervisningen skal holde et variert og høyt nok faglig nivå. Det skal

legges til rette for at elevene får tenke selv, og at de gjennom interaksjon med lærer og medelever støttes i å utvikle kunnskap, problemløsningskompetanse og dybdeforståelse. Å ha for lave forventninger til elever, og spesielt marginaliserte grupper elever, vil være med på å forsterke sosiale ulikheter i skolen (Hayes et al., 2006). Dimensjonen *sammenheng* viser til at elevene skal oppleve at det eksisterer en sammenheng mellom det som skjer i klasserommet og deres kulturelle og hverdagslige erfaringer utenfor skolen, at deres bakgrunn og tidligere kunnskap har en plass i undervisningen. I et pluralistisk samfunn er det av vesentlig betydning at skolen ikke bare baserer seg på enkelte elevgruppers kulturelle og sosiale erfaringer, men formidler en mangfoldig kapital til alle (ibid.). Den tredje dimensjonen – *støtte* – handler i stor grad om relasjonen mellom lærer og elev og omfatter flere forhold i undervisningssituasjonen: sosial støtte, akademisk engasjement og hjelp til selvregulering. Det legges vekt på at elevene er engasjerte i de faglige aktivitetene, at det er rom for å prøve og feile, og at elevene har mulighet til å påvirke innholdet i undervisningen. Elevene skal oppleve en støtte som sikrer dem likeverdig deltakelse i læringsprosessene innenfor fellesskapets rammer (ibid.). Den siste dimensjonen – *å arbeide med og verdsette ulikhet* – viser til kjernen i det inkluderende perspektivet; at elever er forskjellige er naturlig og berikende og skal ikke danne grunnlag for kategorisering og diskriminering. Istedenfor å forsøke å oppnå sosial utjevning gjennom kompensatoriske tiltak, verdsetter man elevenes ulikhet og naturlige mangfold og gjør bruk av det i klasserommet, slik at alle elever opplever tilhørighet, at de er likeverdige deltakere i klassefellesskapet, og at de har en identitet knyttet til gruppen (ibid.).

De fire dimensjonene i produktive pedagogikker ble benyttet i analysen av det empiriske materialet i den australske studien QSRLS. Det var et gjennomgående funn at den ene dimensjonen – *supportiveness* – ble observert i langt større grad enn de andre tre dimensjonene i lærernes klasseromspraksis. Lærerne brukte nest mest tid på *intellectual quality*, mens *connectedness* og *working with and valuing difference* kom dårligst ut (Lingard, 2007, s. 258). Lærerne var altså svært støttende, men den svake tilstedeværelsen av de tre andre dimensjonene medførte implikasjoner for elevenes faglige og sosiale muligheter i skolen. Støtte er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å øke alle elevers utbytte både sosialt og akademisk, og for å oppnå mer likhet når det gjelder muligheter i utdanningen, konkluderer Lingard (ibid.).

2.2.3 Deltakelse

En inkluderende praksis handler ikke om spesialundervisning, men om undervisning i sin alminnelighet. Skolen skal ha rom for alle, og alle elever skal ha mulighet til å delta i det faglig,

sosiale og kulturelle fellesskapet på en slik måte at de har utbytte av det. Kravene til en inkluderende praksis er fellesskap, deltakelse, demokrati og utbytte (Haug, 2004). Elevens deltakelse og engasjement står som vi ser sterkt innenfor et inkluderende perspektiv i skolen. Men hva forstår vi med deltakelse?

Avhengig av sammenheng og akademisk disiplin har deltakelsesbegrepet blitt gitt forskjellig betydning (Gustavsson, 2004). Gustavsson fremhever spesielt to sider ved begrepet – det sosiale og det individuelle deltakelsesaspektet. Det som i størst grad kjennetegner deltakelsens sosiale side, er fravær av deltakelse. Gustavsson kaller dette et utenforskap (jf. 2.1.3) og viser til at ulike grupper lever utenfor de sosiale arenaene som de fleste andre deltar i. Deltakelsens individuelle aspekt viser til den enkeltes direkte engasjement på ulike livsområder og vurderes med hensyn til de faktisk gjennomførte aktivitetene.

Delvis samsvarende tilnærminger til deltakelsesbegrepet kan vi finne hos Marinossion m.fl. (Marinossion et al., 2007) og hos Thomas og Loxley (Thomas & Loxley, 2007). Deltakelse kan forstås i lys av tre ulike dimensjoner; deltakelse som subjektiv opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet, deltakelse som samhandling og deltakelse som demokrati og rettigheter. Den subjektive opplevelsen av tilhørighet forutsetter anerkjennelse i kraft av den man er innenfor et fellesskap, og at den enkelte får ta del i et felles ansvar for arbeidet. Deltakelse som samhandling retter oppmerksomheten mot hva elever og lærere faktisk gjør sammen innenfor rammen av fellesskapet, og på hvilken måte forskjellige aktiviteter kan hemme eller fremme likeverdig deltakelse. Deltakelsesbegrepets demokratiske side omhandler den enkeltes rett til å påvirke og ta del i beslutninger som gjelder en selv (Marinossion et al., 2007; Ohna, Nevøy, & Moen, 2007; Thomas & Loxley, 2007). Med utgangspunkt i Bourdieus teori om språk som symbolsk kapital hevder Thomas og Loxley at man i ethvert kulturelt fellesskap utvikler et eget språk, en særegen måte å kommunisere på. Tilgang til samme språk som de andre er en forutsetning for likeverdig deltakelse. Dersom man blir ekskludert fra en bestemt kontekst eller fellesskap, frarøves man muligheten til å tilegne seg det som trengs for å delta i denne kommunikative praksisen, og vil dermed være «unable to exchange this 'symbolic capital' for other kinds of capital. Exclusion from the wider culture is the consequence” (Thomas & Loxley, 2007, s. 121). Manglende deltakelse i de samme læringsfellesskapene som jevnaldrende kan med andre ord få konsekvenser ut over det rent utdanningsmessige, det handler også om å bli gitt muligheten til å delta i samfunnet som likeverdige medlemmer.

2.2.4 Læring, sosialisering og identitet

Læring, sosialisering og identitet kan forstås som gjensidig avhengige og delvis overlappende prosesser. Når den engelske sosiologen Peter Jarvis etter lengre tids utforskning av læringsbegrepet formulerer sin forståelse av læringens kompleksitet, ser vi at hans definisjon omfatter alle de tre aspektene nevnt innledningsvis.

Menneskelig læring er en kombination af prosesser gjennom livsforløbet, hvorigennem hele personen – kroppen (arvemæssigt, fysisk og biologisk) og psyken (viden, færdigheder, holdninger, værdier, følelser, overbevisninger og sanser) – erfarer sociale situationer, hvis indhold omformes kognitivt, følelsesmæssigt eller praktisk (eller gennem en kombination heraf) og integreres i den individuelle personens biografi, hvilket resulterer i en stadig forandret (eller mere erfaren) person (Jarvis, 2007, s. 45).

Innenfor et sosiologisk læringsperspektiv er det essensielt at læring er en del av grunnlaget for all menneskelig væren. Læring skapes og opprettholdes gjennom menneskers interaksjon med hverandre (ibid.).

I dagens utdanningsdiskurs har betegnelsen *læring* blitt gitt en svært sentral plass, og har delvis overtatt for begreper som *opplæring* og *utdanning* (Biesta, 2009). Biesta argumenter for at den språklige vendingen fra utdanning til læring er problematisk av flere grunner. For det første er læring et individuelt begrep. Det viser til en prosess inne i individet, mens utdanning baserer seg på et mer kollektivistisk perspektiv. For det andre er læring en prosessbetegnelse. I seg selv er *læring* åpent om ikke tomt, det sier ingenting om formål eller innhold: «learning ‘for what’ and learning ‘of what’» (Biesta, 2009, s. 4), mens *utdanning* som konsept alltid vil befatte seg med opplæringens hva og hvorfor. Det er ikke slik at Biesta tar til orde for å legge til side betegnelsen læring, hans varsko retter seg mot den sammenblandingen vi ser mellom *læring* og *utdanning*. Disse betegnelse viser til to grunnleggende forskjellige konsepter som vi ikke må blande sammen. Språket styrer hva vi kan si, tenke og gjøre, derfor er språklige termer så avgjørende. Biesta argumenterer for at utdanningsdiskursen må benytte et språk som favner om utdanningens mange og ulike dimensjoner (Biesta, 2009, 2012).

Spenningsforholdet mellom opplæringens individuelle og kollektive side kommer også til uttrykk i et sosiokulturelt perspektiv på læring slik vi finner det presentert hos Roger Säljö (Säljö, 2001). Han understreker at læring ikke kan reduseres til hvordan vi som enkeltindivider tilegner oss kunnskap, læringsprosessen handler i like stor grad om omgivelsene våre. Vi formes av vår deltakelse i kulturelle aktiviteter og av hvordan vi benytter de verktøy som er tilgjengelige i kulturen vår. Kulturelle verktøy er et sentralt begrep innenfor dette læringsperspektivet og viser

til de språklige, intellektuelle og fysiske ressursene vi har tilgang til når vi søker å forstå verden og handle i den. Begrepet mediering skiller det sosiokulturelle perspektivet fra andre perspektiver og innebærer at våre forestillinger og vår tenkning vokser frem fra – og tar farge av – den sosiale og kulturelle konteksten vi er en del av. Språket har en særlig stilling som medierende verktøy all den tid verden ikke fremstår umiddelbart for oss men må sees som sosialt konstruert og avhengig av å bli formidlet gjennom sosialt og kulturelt produserte verktøy (ibid.).

Med bakgrunn i den avgjørende rollen det sosiale og kulturelle fellesskapet spiller innenfor et sosiokulturelt perspektiv på læring, kan vi si at læring og sosialisering i stor grad er overlappende prosesser. Sosialisering viser til prosessen hvor den enkelte ved å tilegne seg kunnskap, ferdigheter, normer og verdier blir medlem av bestemte sosiale, kulturelle eller politiske fellesskap (Biesta, 2010). Mens læringen også kan sies å ha en individuell side, relaterer sosialisering utelukkende til de kollektive prosessene. Gjennom interaksjonen mellom mennesker oppstår også den enkeltes identitet. På hvilken måte identiteten påvirkes gjennom ulike prosesser i samhandlingen, og i hvor stor grad den enkelte kan påvirke sin egen identitetsutvikling eksisterer det ulike oppfatninger om, også innenfor beslektede teori-tradisjoner. Vygotskys begrep internalisering viser til at erfaringer fra vår kommunikasjon med andre kan omgjøres til noe eget og selvstendig inne i individet; «enhver funksjon i et barns kulturelle utvikling opptrer to ganger eller på to plan. Først finnes den på det sosiale planet, deretter på det psykologiske. Først opptrer den som en interpsykologisk kategori og deretter i barnet som en intrapsykologisk kategori» (Säljö, 2001, s. 108). Hvordan barnet tenker om seg selv har altså rot i den sosiale interaksjonen barnet har erfart. I den grad dette stemmer kan vi tenke oss at elever som blir ekskludert fra fellesskapet, over tid vil etablere en oppfatning av seg selv basert på det bildet de opplever at andre har av dem. «Det menneskelige selvet oppstår gjennom individets evne til å innta gruppens holdninger» (Mead, 1998, s. 53).

Hos Anthony Giddens finner vi at identitetsdannelsen i større grad oppfattes som en gjensidig prosess. Identiteten skapes med utgangspunkt i den enkeltes aktive deltakelse i interaksjonen med andre, og mennesket tilskrives en evne til å reflektere over andres respons uten at opplevelsen umiddelbart får prege oppfattelsen av hvem man er (Giddens, 1991). Identiteten er ikke et karakteristisk og stabilt trekk ved mennesket, den er under stadig endring. Gjennom aktivt refleksjonsarbeid konstrueres og opprettholdes det bildet vi har av oss selv. Individets evne til selvrefleksjon ser Giddens som en del av identiteten – menneskets fortelling om seg selv er avgjørende: «A person's identity is not to be found in behavior, nor – important though this is

– in the reaction of others, but in the capacity *to keep a particular narrative going*» (Giddens, 1991, s. 54). I den grad mennesket opplever at den fortellingen man opprettholder sin identitet gjennom ikke lenger er tilstrekkelig, kan selvidentiteten oppleves som truet. Identitet fremstilt hos Giddens er noe som fortrinnsvis konstrueres av mennesket for fremtiden, ikke noe som har oppstått som et produkt på bakgrunn av interaksjon i fortiden (ibid.).

I dette delkapittelet har blikket vært rettet mot læring, sosialisering og identitet som selvstendige, men også delvis overlappende, begrep. I sin problematisering av begrepet læring viser Biesta til at vi har sluttet å snakke om utdanningens innhold og formål, og at det sjelden stilles spørsmål om hva god utdanning er (Biesta, 2009). Med utgangspunkt i denne diskusjonen skisserer han et rammeverk til hjelp for å tenke om, snakke om og vurdere utdanningens formål. Han viser til tre dimensjoner i utdanning: *qualification*, *socialisation* og *subjectification* (Biesta, 2010). Med *kvalifisering* mener Biesta å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og det som kreves for å være kvalifisert for å gjøre noe, enten det er en bestemt jobb eller kvalifisering i mer generell forstand. Kvalifiseringsdimensjonen har ofte stor plass, også med tanke på sentrale føringer for utdanning. Sosialisering beskriver Biesta som det å bli medlem av eksisterende sosiokulturelle, politiske eller moralske fellesskap (ibid.). *Sosialisering* i skolen kan være tilsiktet, for eksempel gjennom holdningsskapende arbeid, men sosialisering kan også være utilsiktet, noe som i faglitteraturen ofte betegnes som *skjult læreplan* (Engelsen, 1997) eller for eksempel gjennom reproduksjon av sosiale ulikheter (Thomas & Loxley, 2007). Den tredje dimensjonen i utdanningens formål er en form for individualisering eller identitetsdannelse som Biesta av ulike filosofiske grunner velger å kalle *subjektivering*. Denne dimensjonen kan best forstås om den ses som en motsetning til sosialiseringdimensjonen. Det handler ikke om å bli medlem av et eksisterende fellesskap, men om friheten og selvstendigheten fra dette. Det handler om å være et subjekt, ikke bare et eksemplar av et større fellesskap (ibid.). Biesta sier altså ikke hva god utdanning er, men at utdanningsdiskursen må ha oppmerksomheten rettet mot skolens innhold og formål, og ikke utelukkende fokusere på læring som ensidig godt og hensiktsmessig i seg selv.

2.3 Håpets filosofi

Avslutningsvis i dette kapittelet presenteres noen perspektiver på hvordan håp kan anvendes i en pedagogisk sammenheng. Dette kan være en fruktbar inngang til de tankene elevene i studien gjør seg om fremtiden og sine muligheter for å bli likeverdige deltakere i arbeids- og samfunnsliv. Men for at begreper som brukes i hverdagspråket skal bli noe mer enn

innholdsløse klisjeer, kreves en drøfting med tanke på hvordan de kan forstås i den aktuelle faglige sammenhengen.

Håp rommer muligheter, og håp peker mot det som skal komme. Gitt at skolen evner å åpne dørene mot verden og fremtiden for eleven, kan skolen formidle håp. Innenfor en utdanningskontekst er den søramerikanske pedagogen Paulo Freire en av håpets fremste forkjempere og talsmenn. Hans perspektiver på pedagogikk som et virkemiddel for frigjøring av undertrykte grupper er godt kjent innenfor fagfeltet. Freire hevder at det aldri er tale om en nøytral læringsprosess (Freire, Freire, & Freire, 1995). Enten bidrar utdanning til passivt å innlemme barn og unge i et bestående maktsystem, eller så legger utdanningen til rette for en kritisk reflekterende holdning i møte med virkeligheten. Håpet knyttes til frigjøring – endring er mulig ved en bevisstgjøring av at man kan påvirke og bidra til utvikling i det samfunnet man er en del av. Ved å la undertrykte grupper komme til orde og fortelle om sin situasjon legges grunnlaget for denne endringen (ibid.). Freires perspektiver tar utgangspunkt i undertrykkingen av analfabeter i den tredje verden, en kontekst langt fra virkeligheten elevene i dette masterprosjektet lever i. Likevel; undertrykking, stigmatisering og marginalisering av ulike grupper forekommer også i vårt velferdssamfunn og aktualiserer Freires tanker om håp og frigjøring.

Den australske forskeren Kitty te Riele har gjennom flere arbeider utforsket hvordan perspektiver på håp kan overføres til klasserommet og bidra til at skolen kan utgjøre en forskjell i unge menneskers liv (Riele, 2006, 2010). Særlig har hun vært opptatt av marginaliserte grupper i samfunnet, gjerne elever som vokser opp i fattigdom og med vold. Hennes oppmerksomhet har blant annet vært rettet mot «what hope means and how it may be applied» (Riele, 2010, s. 36). Med referanse til et bredt spekter forskere og teoretikere som har utforsket håpsdimensjonen, konkluderer hun med tre kriterier i sitt forsøk på en konseptualisering av begrepet håp. For at håp skal være en anvendelig konstruksjon må det forstås som «complex or robust, as attainable, and as sound» skriver Riele (Riele, 2010, s. 39). Det *komplekse* viser til at begrepet håp må forstås som noe mer enn at elever lykkes mot alle odds. Håp kan ikke relateres til individet alene, men må omfatte og ta på alvor den sosiale konteksten som skaper og legger til rette for individers og gruppers muligheter. *Robust* viser til nødvendigheten av å identifisere hindringer for eksempel av sosioøkonomisk karakter før man kan definere en visjon preget av håp for et samfunn. Det er uunngåelig at håpet omfatter hindringer, men håpet inneholder også en tro på at hindringene kan overvinnes. Et oppnåelig håp ligger mellom ønske og planlegging (Shade, 2006, s. 196). Til sist sier Riele at håp krever etiske overveielser, det må være *fornuftig og godt*.

Vi må vurdere om den situasjonen vi håper på er bedre enn situasjonen vi ønsker å endre (Riele, 2010).

Videre formulerer Riele fire områder for å anvende konseptet håp i arbeidet med marginaliserte grupper i skolen (Riele, 2010). For det første fremhever hun en *positiv skolekultur* hvor oppmerksomheten rettes mot myndiggjøring heller enn problemfokusering, og hvor man er bevisst på hvordan språket vi bruker former og påvirker hvordan vi tenker om elever. Betegnelser som «gråsoneelever» eller «verstinger» trekker fokuset i retning av det som ikke fungerer og bidrar til en fremmedgjøring for elever. Å rette blikket mot deltakelse og muligheter vekker engasjement og fremmer produktivitet (ibid.).

For det andre peker Riele på viktigheten av å ha *fokus på muligheter* heller enn det som er statistisk sannsynlig. Hun viser til den belgiske filosofen Isabelle Stengers: “Hope is the difference between *probability* and *possibility*. If we follow probability there is no hope, just a calculated anticipation authorized by the world as it is. But to ‘think’ is to create possibility against probability” (Stengers, 2002, s. 245). Ofte senker lærere forventningene sine med gode intensjoner. Men elever som ikke får utfordringer, lærer heller ikke å mestre utfordringer. Effekten av høye og lave forventninger i skolen er godt dokumentert, tendensen til at lærerens forventninger får betydning for elevenes prestasjoner er tydelig (Rosenthal & Jacobson, 1977).

Rieles tredje punkt viser til at *forbedringer i skolen fordrer et bredt samarbeid*, ikke bare innad i skolen, men også med samfunnet for øvrig. Håpet er fundamentalt sosialt, og samfunnsmessige prosesser er derfor en viktig komponent i håpets filosofi. Det er viktig å ta på alvor at sosiale og institusjonelle strukturer representerer både hindringer og muligheter for hva som kan utrettes, en endring i skolen kan derfor ikke være et arbeid for rektorer og lærere alene. Det håpet den enkelte lærer har for sin elev er avgjørende – men begrenset – dersom det ikke støttes opp under i en bredere kontekst.

I sitt siste punkt viser Riele til verdien av *kritisk refleksjon*; man kan ikke ta for gitt at alle håp er gode og riktige. Man må vurdere i hvilken grad egne håp påvirker andre. Læreren skal ikke bare støtte elevenes håp, men også stille spørsmål ved dem, «forstyrre» dem for å bidra til kritisk refleksjon (Riele, 2010, s. 44). En slik refleksjon må også foregå på skolenivå.

3.0 Metode og forskningsprosess

Dette kapitlet har til hensikt å beskrive og begrunne metodevalg og beslutninger knyttet til forskningsprosessen og studiens empiriske materiale. Kapitlet har fire delkapitler. Innledningsvis redegjøres det for forskningsprosessen knyttet til registerstudien. Deretter følger et delkapittel som beskriver intervjustudiens planlegging, gjennomføring og analyseprosess. Det tredje delkapitlet drøfter prosjektets vitenskapelige kvalitet gjennom begrepene troverdighet, gyldighet og generalisering. Avslutningsvis følger etiske overveielser knyttet til prosjektet.

Samfunnsvitenskapens hensikt er å fremskaffe kunnskap om den sosiale virkeligheten, noe som forutsetter at man går metodisk til verks i forskningsarbeidet. I hovedsak skiller man mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder, hvor en kvalitativ tilnærming søker rikholdig og dypere informasjon om et lite antall informanter eller case, mens en kvantitativ tilnærming ønsker å oppnå et bredere bilde, og gjennom større utvalg søker å avdekke utbredelse og samvariasjon (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Data fra en kvalitativ tilnærming kan beskrives som *tekstenes tale*, i motsetning til data fra en kvantitativ tilnærming som gjerne beskrives som *tallenes tale*.

Å blande kvantitative og kvalitative forskningsmetoder i ett og samme prosjekt, kan av noen oppfattes som kontroversielt med tanke på at de to metodologiske tilnærmingene oppfattes å stå i ulike vitenskapsfilosofiske tradisjoner eller paradigmer (Kvale & Brinkmann, 2009). Ulike vitenskapelige posisjoner vil ha ulike ontologiske og epistemologiske perspektiver som til dels kan oppfattes som uforenelige og motstridende. Man kan likevel argumentere for at de to tilnærmingene kan supplere og utfylle hverandre (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010) og dermed gi et mer helhetlig bilde av det fenomenet man ønsker å studere. Med utgangspunkt i en pragmatisk, heller enn paradigmatisk tilnærming hevder Kvale og Brinkmann at «forskjellige metoder er ... forskjellige verktøy for å svare på forskjellige spørsmål. Kvalitative metoder handler om *hva slags* og kvantitative metoder *hvor mye av den slags*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 132). En lignende måte å presentere ulikheten – men også sammenhengen – mellom en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming, finner vi hos Widerberg: «Kvalitativ forskning har derfor som formål å klargjøre et «fenomens» karakter eller egenskap(er), og kvantitativ forskning å fastslå mengden av det samme» (Widerberg, 2001, s. 15). Problemformuleringen i dette masterprosjektet egner seg både for en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming. Ved å anvende begge kan det fremskaffes bredere og mer nyansert kunnskap om fenomenet enn om man bare hadde benyttet den ene. Registerstudien gir kunnskap om gruppen som helhet – i hvilken grad de gjennomfører og består

videregående opplæring, hvor utfordringene synes å ligge på gruppenivå, og hvordan denne gruppen eventuelt skiller seg fra de mønstre man finner i den nasjonale elevpopulasjonen. Intervjustudien byr på innsikt i ulike lærings-, sosialisering- og identitetsskapende prosesser slik de kommer til uttrykk gjennom erfaringer elever i utvalget har gjort seg i videregående skole. Selv om det er to ulike undersøkelser danner de til sammen en helhetlig studie og må forstås i lys av hverandre.

Prosjektet er designet som en flercase-studie med utgangspunkt i Yins metodebeskrivelse (Yin, 2007). Yin legger til grunn at case-studier er empiriske undersøkelser som studerer et aktuelt fenomen i sin virkelige kontekst, fremfor alt når grensen mellom fenomenet og konteksten er uklar (Yin, 2007, s. 31). Case-studier egner seg spesielt godt når problemformuleringen inneholder hvordan- og hvorfor spørsmål. I dette prosjektet er problemformuleringen uttrykt som et hvordan-spørsmål, studien har til hensikt å undersøke hvordan elever som har hatt et opphold i sykehus skole lykkes i videregående opplæring. Selv om case-designet oftest anvendes i kvalitative studier, er det ikke direkte knyttet til hverken kvantitative eller kvalitative forskningsmetoder. Yin understreker derimot at «fallstudier kan i stället grunda seg på alla olika blandningar mellan kvantitativ og kvalitativ informasjon» (Yin, 2007, s. 32) og han understreker den kvalitetsmessige fordelene man kan oppnå ved metodetriangulering.

3.1 Registerstudien, den kvantitative forskningsprosessen

Med registerstudier menes behandling av data fra etablerte registre (NSD, 2012). En slik undersøkelse faller inn under kvantitative forskningsmetoder. I utdanningsforskning benyttes gjerne registre fra Statistisk sentralbyrå, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. I denne studien benyttes data fra databasen VIGO.

3.1.1 Databasen VIGO

VIGO er en sentral database for søkere til videregående opplæring i skole og bedrift, fagskoleutdanning eller voksenopplæring (VIGO, 2013). I databasen lagres informasjon blant annet om den enkelte søkers grunnskolepoengsum, utdanningsprogram for hvert år i videregående opplæring, fagkoder, skolekoder, eventuelle opplysninger om avbrudd, spesialundervisning, særlep, kontakt med oppfølgingstjenesten med mer (Utdanningsdirektoratet, Sentralbyrå, & IKS, 2012).

3.1.2 Utvalg, variabler og datainnsamling

Utvalget til registerstudien er alle elever født i 1991, 1992 og 1993 som hadde et opphold ved en bestemt sykehuskole i Norge i løpet av skoleårene 2008/2009 og 2009/2010. Dette ga i utgangspunktet et utvalg på 59 elever. Ved innhenting av data fra registeret ble utvalget redusert til 57 da det ikke forelå opplysninger om to av elevene. En slik måte å velge informanter på kalles gjerne for kriteriebestemt utvelgelse (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010, s. 201) og benyttes ofte i case-studier hvor en ønsker å samle data fra personer som har erfaring med det fenomenet en skal undersøke. Utvalget kan ikke sies å være representativt på en slik måte at det kan generere valide resultater som kan generaliseres til å gjelde for en større populasjon. Alle fylker er pålagt å ha et opplæringstilbud for elever i sosiale og medisinske institusjoner, disse tilbudene organiseres ulikt fra fylke til fylke. Det er derfor vanskelig å få en oversikt over hvor stor del av den nasjonale elevpopulasjonen som også ville kommet inn under kriteriene for denne registerstudien. Hvor vidt resultatene likevel kan ha en overføringsverdi vil bli videre drøftet i delkapittel 3.3.2.

For å kunne gjennomføre en anonymisert registerstudie ble utvalget som var hentet fra sykehuskolens eget elevregister, levert til avdeling for inntak og yrkesveiledning i den aktuelle fylkeskommunen. Dataene som så ble utlevert til meg var anonymisert ved at alle opplysninger som direkte eller indirekte kunne føre til identifisering var fjernet. Variablene som ble hentet ut fra VIGO var valgt med utgangspunkt i studiens problemformulering og forskningsspørsmål. Det ble søkt NSD om tillatelse til å hente ut opplysninger om *kjønn, grunnskolepoeng, inntaksprosess, opplæringskoder, spesialundervisning og fullførte koder*. Ut fra sammensetting av de godkjente variablene kunne også noen nye opplysninger leses ut, for eksempel *høyeste oppnådde nivå på opplæring, antall år i videregående skole og ulike former for omvalg*.

3.1.3 Analyse av registerstudien

Dataene fra registerstudien ble klargjort for analyse ved at det ble laget en kodebok. De fleste variablene var av en slik karakter at de kunne legges rett inn i kodeboken, mens to variabler krevde en kategorisering før det kunne opprettes en tallkoding som egentlig seg for statistisk analyse. Det var variabelen for *opplæringstilbud* som bød på den største utfordringen. I det opprinnelige datamaterialet fantes det utallige varianter av opplæringskoder som ga informasjon om programområde, opplæringsår og i de tilfeller det var aktuelt; spesialundervisning, alternativ opplæring og fulltid/deltidsløp. For hver informant fantes det også koder for inntil seks skoleår. Det måtte opprettes kategorier som skilte mellom informasjon som var viktig for å kunne

besvare forskningsspørsmålene, og informasjon som kunne slås sammen fordi den ikke var relevant for prosjektet. I tillegg til å ta hensyn til dataenes relevans for besvarelsen av forskningsspørsmålene, var det viktig å velge kategorier som muliggjorde sammenligning med nasjonale tall. De endelige seks kategoriene for opplæringskodene ble:

- Studieforbereende program fulltid og deltid
- Yrkesrettede program fulltid, deltid og lærling
- Yrkesfag omvalg
- Blandet (studieforbereende og yrkesfag, fulltid og deltid)
- Grunnkompetanse, spesialundervisning eller egen gruppe
- Ingen registrert aktivitet eller flyttet

Tilsvarende arbeid ble gjort for variabelen *fullførtekoder*. Bakgrunnen for valg av kategorier var også her av hensyn til forskningsspørsmål og sammenligning med nasjonale tall. De endelige fem kategorier for fullførtekoder ble:

- Fullført og bestått
- Lærling
- Under opplæring ut over normert tid
- Sluttet uten oppnådd formell kompetanse
- Ingen registrerte resultater

Etter at alle variabler var kategorisert i kodeboken, ble data kodet og lagt inn i IBM SPSS Statistics 19.0 som er en programvare for statistisk analyse. Med utgangspunkt i variablenes målenivå, og av hensyn til hva som var relevant for å kunne besvare studiens forskningsspørsmål, ble det foretatt uni- og bivariate analyser i form av frekvensfordeling, sentraltendens og krysstabeller. Ved hjelp av SPSS ble det gjennomført slike analyser for alle variabler for hele utvalget og for følgende underutvalg:

- elever med opphold i sykehuskolen \geq to uker
- elever med opphold i sykehuskolen $<$ to uker
- elever i opplæring ut over normert tid
- elever som har sluttet uten å ha oppnådd formell kompetanse
- jenter
- gutter

Underutvalgene basert på varighet på opphold i sykehuskole ble i utgangspunktet opprettet for å skille mellom informanter aktuelle for intervjustudien (opphold \geq to uker) og de som ikke skulle trekkes ut til intervju (opphold $<$ to uker). Det viste seg relativt tidlig i analyseprosessen at det kunne avdekkes interessante forskjeller mellom de to gruppene, dermed ble disse underutvalgene videreført som egne grupper i analysene. Underutvalgene for elever i opplæring ut over normert tid, elever som har sluttet og jenter / gutter ble opprettet for å kunne se på

likheter og ulikheter ved mønstre i studiens tallmateriale sammenholdt med de nasjonale tallene.

I og med at analysen av registerstudien skulle danne grunnlaget for utvalg til intervjustudien, måtte det også her gjøres en kategorisering av mulige informanter slik at jeg kunne sikre en viss spredning i erfaringsbakgrunn hos de som skulle delta i intervjustudien. I planleggingen av prosjektet ble det skissert en inndeling av utvalget i fire mulige kategorier:

1. De som har fullført og bestått
2. De som fortsatt er under opplæring ut over normert tid, i ordinære tilbud
3. De som fortsatt er under opplæring ut over normert tid, i alternative tilbud
4. De som har sluttet

Inndelingen i gruppe 2 og 3 viste seg å være lite hensiktsmessig da kun en elev av de som fortsatt var under opplæring, hadde et alternativt tilbud. Jeg valgte derfor å dele de som fortsatt er under opplæring i to grupper på bakgrunn av studieforbereende programmer og yrkesrettede programmer. Denne inndelingen ga en grei fordeling av elever i gruppene, samt at den muliggjorde sammenligning med nasjonale tall. Gruppene som dannet grunnlag for trekking av utvalg til intervjustudien ble da seende slik ut:

1. De som har fullført og bestått
2. De som fortsatt er under opplæring ut over normert tid og i studieforbereende programmer
3. De som fortsatt er under opplæring ut over normert tid og i yrkesrettede programmer
4. De som har sluttet uten formell kompetanse

3.2 Intervjustudien, den kvalitative forskningsprosessen

I tillegg til registerstudien består altså prosjektets empiriske grunnlag av en kvalitativ intervjustudie. Intervjustudien omfatter seks intervjuer med elever rekruttert fra registerstudien, ungdommene er nå fra 20 til 22 år. I intervjuene rettes oppmerksomheten mot deres erfaringer fra slutten av grunnskoletiden, gjennom videregående opplæring og frem til i dag. Gjennom tilbakeblikk på erfaringer over flere år, samt spørsmål som strekker seg inn i fremtiden er den diakrone dimensjonen forsøkt ivarettatt og belyst i intervjuene. Den synkrone dimensjonen bringes inn i her-og-nå perspektivene i intervjuet.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann benytter to metaforer for å illustrere og belyse ulike måter å forstå intervjuprosessen; intervjueren som gruvearbeider og intervjueren som reisende. Mens gruvearbeideren er opptatt av å avdekke og hente frem i lyset data som betraktes som allerede

eksisterende sannheter «begravd» i informanten, er den reisende opptatt av å delta i en felles utforsking av ukjente landskap sammen med den andre. Kunnskapen blir til underveis, i møtet mellom intervjueren og deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2009). Sett i lys av disse metaforene vil det være en meningsbærende forskjell hvorvidt en anser intervjuprosessen som *datainnsamling* eller som *datakonstruksjon*. I denne intervjustudien er valgene tatt i tråd med metaforen om intervjueren som den reisende. Dette har hatt betydning for utformingen av den semi-strukturerte intervjuguiden, og ikke minst for gjennomføringen og analysen av intervjuene.

Hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet er ifølge Kvale og Brinkmann å få innsikt i hvordan deltakeren forstår og opplever verden (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig kan vi tenke at den kunnskap som blir skapt i intervjuprosessen er filtrert og fortolket gjennom ulike lag av forhåndskunnskap, forventninger, antakelser og erfaringer hos både intervjueren og deltakeren. Den kunnskap som blir skapt i intervjuet er et resultat av komplekse og sammensatte prosesser vi ikke kan ha fullstendig oversikt over. Denzin viser til Annie Dillard og illustrerer intervjuets meningskonstruerende natur på denne måten: “[The interview] is not a mirror of the so-called external world, nor is it a window into the inner life of the person ... The interview is an active text, a site where meanings are created and performed” (Denzin, 2001, s. 25). De empiriske data som blir konstruert i intervjuprosessen, og som i neste omgang utgjør grunnlaget for analysen og tolkningen av funnene, må altså betraktes som både relasjonelle og kontekstavhengige.

3.2.2 Utvalg, kontaktetablering og datakonstruksjon

Utvalget til registerstudien var på 57 elever. Av disse var det 34 elever som hadde hatt et opphold på sykehuskolen på to uker eller mer, og som dermed fylte kriteriene for intervju. Disse 34 ble fordelt på de fire ulike kategoriene beskrevet i kap 3.1.3 og i tabell 1 på neste side. For å oppnå mest mulig varierte data var det ønskelig med to deltakere til intervjustudien fra hver av de fire kategoriene, totalt åtte deltakere. Personene ble trukket fra utvalget etter disse kriteriene av en ansatt ved avdeling for inntak og yrkesveiledning ved den aktuelle fylkeskommunen slik at anonymiteten til deltakerne var sikret inntil de samtykket i å delta i studien. På bakgrunn av svak respons ble det sendt ut invitasjon til deltakelse i flere omganger (se vedlegg 4). Som det fremgår av tabell 1 på neste side var det totalt seks ungdommer som samtykket til å delta i intervjustudien.

Tabell 1

Oversikt over utvalg til intervjustudie fordelt på utvalgs kategorier.

Kategori nummer	Kategori	Antall elever som fyller kriteriene og er invitert til intervju	Elever (pseudonymer) deltatt i intervju
1	De som har fullført og bestått	8 elever	4 deltakere: Anja, Bente, Gro og Ida
2	De som fortsatt er under opplæring ut over normert tid og i studieforberedende programmer	5 elever	1 deltaker: Emma
3	De som fortsatt er under opplæring ut over normert tid og i yrkesrettede programmer.	9 elever	1 deltaker: Christian
4	De som har sluttet uten formell kompetanse	12 elever	0
	Totalt:	34 elever, hvorav 22 jenter og 12 gutter	6 elever, hvorav 5 jenter og 1 gutt

Som det fremgår av tabellen ble ikke fordelingen mellom elever med tanke på de ulike kategoriene optimal. Dette lå utenfor min kontroll da antall elever som sa ja til intervju var så lavt at jeg ikke hadde noen å velge mellom. Det er også verdt å legge merke til kjønnsfordeling blant intervjudeltakerne. Mens utvalget til intervjustudien består av nesten en tredjedel gutter, er det kun en gutt blant de seks som deltok i intervjustudien.

Etter å ha gjennomført et prøveintervju med en nåværende elev på egen arbeidsplass, gjorde jeg noen strukturelle endringer i intervjuguiden. Opprinnelig var oppbygningen basert på de teoretiske referanserammene jeg hadde lagt til grunn for studien med fire hovedtemaer: *læringsfellesskap, deltagelse, håp for fremtiden og språk*. Denne første intervjuguiden var omfangsrik, detaljert og med mange spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Etter erfaringer fra prøveintervjuet, og med tanke på Kvale og Brinkmanns metafor om intervjueren som reisende, ble intervjuguiden omarbeidet slik at den inneholdt færre spørsmål og heller anga de sentrale temaene i stikkordsform. Intervjuene ble gjennomført etter hvert som deltakerne tok kontakt, selve intervjuperioden strakte seg over fire uker. I utgangspunktet var tanken at intervjuene skulle gjennomføres på den aktuelle sykehuskolen, men at deltakerne kunne velge et annet sted dersom de ønsket det. En deltaker ønsket at jeg kom hjem til henne, en annen at jeg kom til

den skolen hun går på i dag. De øvrige fire intervjuene ble gjennomført på sykehuskolen. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene etter avtale med deltakerne. Intervjuenes lengde varierte mellom 30 og 80 minutter med et gjennomsnitt på i overkant av en time.

Intervjuene ble transkribert fortløpende ved hjelp av QSR NVivo 10, et dataprogram til hjelp i strukturering og analyse av store mengder ustrukturerte data. Ved hjelp av lydopptakene ble intervjuet skrevet ordrett ned. Med utgangspunkt i prosjektets problemformulering og forskningsspørsmål var det mest hensiktsmessig å gjøre en menings- eller innholdsanalyse av intervjuene. En slik analysemetode er mindre avhengig av at alle pauser, overlapping, lyder og lignende registreres i transkripsjonen. Dermed valgte jeg å utelate ordet «ja» og utsagn av typen «mhm» der disse var brukt for å vise at man fulgte med i samtalen mens den andre snakket. Intervjuene ble skrevet ned på normert bokmål men den muntlige syntaksen ble beholdt. I sitatene i kapittel fire er det gjort mindre språklige endringer av hensyn til anonymisering og for å øke lesbarheten.

Både lydopptak og deretter overgangen mellom talespråk og skriftspråk innebærer en abstraksjon fra intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). I lydopptaket mister vi nonverbal kommunikasjon som gester, blick og lignende. Gjennom transkriberingen forsvinner ironi, betoning, tonefall, intensitet og tempo. For å få et mest mulig autentisk datamateriale var det derfor viktig å ta vare på lydopptakene i anonymisert form, slik at disse kunne brukes ved siden av transkripsjonene. Gjennom transkripsjonsprosessen skapes en fremmedhet, en avstand til det kjente. Forskeren tar et skritt tilbake og kan betrakt det empiriske materiale med en større distanse, noe som bidrar til kritisk refleksjon og at man i mindre grad tar noe for gitt. Transkripsjonsprosessen var svært nyttig med tanke på den videre analyseprosessen da den gav anledning til å bli bedre kjent med det empiriske materialet.

3.2.3 Analyse av intervjustudien: meningsanalyse, meningskategorisering og et mysterie

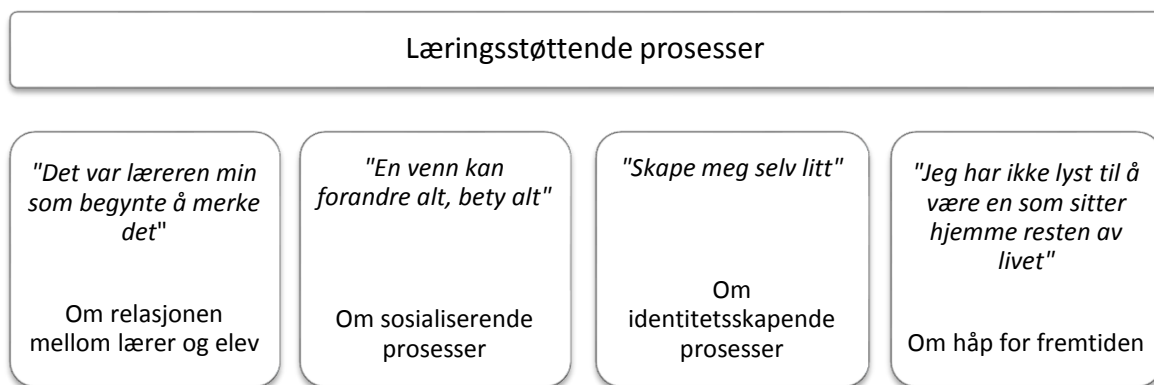
Analyse og tolkning er prosesser som griper inn i og påvirker hverandre. Sett fra et hermeneutisk perspektiv er fortolkning en kontinuerlig og meningsskapende prosess som er tilstede i intervjusituasjonen allerede fra starten av og gjennom hele etterarbeidet. «Fortolkning av meningsfylte fenomener er noe vi som sosiale aktører bedriver hele tiden. Det er noe vi må gjøre for å kunne samhandle med andre sosiale aktører» (Gilje & Grimen, 1995, s. 142). På denne måten ligger vår fortolkning også til grunn for det mer tekniske analysearbeidet, fortolkningen påvirker hva vi ser og de valg vi gjør. Om ryggraden i det hermeneutiske tolkningsarbeidet sier

Barbosa da Silva og Wahlberg at mening er uløselig knyttet til kontekst og forforståelse, og at fortolkningen skjer i en stadig bevegelse mellom delene og helheten i materialet (Widerberg, 2001, s. 24). Denne kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet, omtalt som den hermeneutiske sirkel, har til hensikt å fungere som en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216/217).

Analyse av kvalitative intervjuer kan konsentrere seg om mening og innhold eller om språk og samtale. På bakgrunn av problemformuleringen og forskningsspørsmålene var det i denne studien mest fruktbart å fokusere på mening og innhold i intervjuene. En slik meningsanalyse kan ta i bruk ulike analysemetoder, og i denne studien ble det i utgangspunktet benyttet meningskategorisering slik den er presentert hos Kvale (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2009) og Johannessen (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Metoden ble valgt for å kunne trekke ut temaer som var viktige for å belyse problemformuleringen og forskningsspørsmålene. Samtidig ville kategorisering kunne tydeliggjøre de enkelte delene som igjen kunne ses i lys av helheten slik det er vist til innenfor en hermeneutisk fortolkningstradisjon.

Meningskategorisering medfører at intervjuet kodes i meningsbærende hoved- og underkategorier. I NVivo skjer kodingen ved at aktuelle deler av teksten merkes og legges i emnemapper (noder). Disse emnemappene tilsvarer analysekategoriene, og når alle lydopptak og transkripsjoner er grundig gjennomgått med tanke på koding, sitter en igjen med data sortert i kategorier og merket med hvilket intervju de stammer fra. Når kodings- og kategoriseringsprosessen avsluttes danner materialet grunnlaget for den videre presentasjonen av resultater samt drøfting og videre tolking av funn i studien.

I dette prosjektet foregikk analyse- og fortolkningsprosessen i tre faser. Første fase – *Fra transkripsjon til utvikling av kategorier for koding* – omfatter bearbeiding og endring av forhåndsdefinerte teoretiske kategorier til mer empirinære kategorier for koding ved hjelp av intervjumateriale. Andre fase – *fra kategorier til tolkning* – redegjør for hvordan og hvorfor noen av kategoriene fremsto som mer viktige enn andre. Tredje fase – *fra tolkning til presentasjon* – omfattet en vurdering av sammenhengen og forholdet mellom kategoriene. For en mer detaljert beskrivelse av analyseprosessen, se vedlegg 5. Resultatet av analyseprosessen tre faser danner grunnlag for presentasjonen av resultatene fra studien og kan sammenfattes i figur 1 på neste side.



Figur 1. Presentasjon av funn fra intervjustudie

Prosjektet som startet med et teoretisk utgangspunkt hadde gjennom arbeidet med det empiriske materialet beveget seg retning av et mer empirinært fokus. Forholdet mellom teori og data er sentralt innenfor all forskning. Ifølge Alvesson og Kärreman vil en tradisjonelt sett innenfor en induktiv/empirisk tilnærming si at teori utvikles gjennom arbeid med data. En deduktiv/teoretisk tilnærming vil hevde at teori bekreftes eller avkreftes gjennom empiri. Begge tilnærmingene anser data som det sentrale elementet i samfunnsvitenskapelig forskning, og at teori skal passe til data. Inspirert av Alvesson og Kärremans *Mystery as Method* (Alvesson & Kärreman, 2011) la jeg vekt på å tone ned skillet mellom teori og empiri og heller se nærmere på interaksjonen mellom disse. Innenfor dette perspektivet rettes oppmerksomheten mot sammenbruddet og friksjonen i teori-empiri relasjonen som en potensielt produktiv kraft som kan legge til rette for og oppmuntre til kritisk refleksjon; å øke vår evne til å utfordre, revurdere og finne ny kurs innenfor teoretiske perspektiver. Slike sammenbrudd er å betrakte som mysterier som kan løses gjennom nytenkning og kreativitet. «You create a mystery and then you solve it» (Alvesson & Kärreman, 2011, s. 17). Dette, mener forfatterne, er mer fruktbart enn å rette oppmerksomheten mot harmonien i samspillet mellom teori, forskerens subjektivitet og det empiriske materialet (Alvesson & Kärreman, 2011). I denne studien bidrar altså Alvesson og Kärremans perspektiver med inspirasjon til ikke utelukkende å lete er de funn som byr på samstemmighet mellom teori og empiri, men i større grad tørre å utfordre de etablerte perspektivene. Men hvordan komme på sporet av et mysterium som kan danne grunnlaget for videre analyse og tolkning?

Mysterier oppstår i interaksjonen mellom det empiriske materialet, de teoretiske perspektivene og ikke minst – forskerens subjektive fortolkningshorisont. Man skaper et mysterium, man finner det ikke. Det kan også være at man former en løsning først, og deretter arbeider frem hvilket

mysterium dette er løsningen på. Å løsrive seg fra forestillingen om at det ligger fordekte mysterier og svar i det empiriske materialet minner om det å bevege seg fra gruvearbeidermetaforen og over i reisendemetaforen (jf.3.2.1) (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskere vil alltid konstruere det fenomenet de studerer og på den måten finne opp den verden man søker å forstå (Alvesson & Kärreman, 2011). Å skape et mysterium handler i første omgang om å stoppe opp ved det Alvesson og Kärreman omtaler som *breakdowns*, sammenbrudd av harmonien mellom data og teori. Slike sammenbrudd bryter ikke bare delvis med eksisterende teori, men kan også utfordre sunn fornuft. I stedet for å bortforklare slike sammenbrudd kan man la dem danne grunnlaget for å formulere et mysterium. Alvesson og Kärreman introduserer fem metodiske prinsipper som kan anvendes for å avdekke og arbeide med et mysterium. *(De)fragmentation* innebærer å veksle mellom søken etter mønster og det som bryter med mønsteret i interaksjonen mellom teori og empiri. *Defamiliarization* vil si å avstå fra å bruke kjente konsepter og rammeverk og se på den studerte virkeligheten som noe ukjent. *Problematization* medfører at man er kritisk spørrende til sin forforståelse og den forsknings-tradisjonen man er en del av, det som danner grunnlaget for tolkningsprosessen. *Broad scholarship* innebærer å ha flere tolkninger tilgjengelig, ulike tolkninger vil by på ulike måter å forstå på. Det siste av de fem prinsippene omtales som *reflexive critique*, her viser de til at forskeren bør anstrenge seg for å åpne opp for og overveie ulike måter å arbeide med temaene på, for eksempel gjennom å hente frem alternative metaforer og vokabularer. Alvesson og Kärreman presenterer også en modell som viser prosessen fra *breakdown* til *mystery and solution as contribution* eller *mystery as contribution* (se vedlegg 6), og som var et nyttig verktøy i arbeid med å konstruere et mysterie i dette masterprosjektet (Alvesson & Kärreman, 2011, s. 68).

Etter hvert som jeg begynte å få en oversikt over intervjumaterialet som helhet og kunne sammenholde dette med funn fra registerstudien, stoppet jeg opp ved noe som ikke kunne forklares med den teorien jeg hadde tilgang til. Ved å anvende de fem metodiske prinsippene til Alvesson og Kärreman undersøkte jeg om dette var et *breakdown* som kunne danne utgangspunkt for et mysterie i denne studien.

Registerstudien avdekker at kun 7 av 57 elever i utvalget hadde lyktes med å oppnå studiekompetanse eller fagbrev i løpet av fem år etter avsluttet grunnskoleopplæring. 4 av disse 7 fantes blant deltakerne i intervjustudien. De to andre som har latt seg intervjuer er fremdeles under opplæring. Ingen av de som har avbrutt opplæringen uten oppnådd formell kompetanse

fantas i utvalget til intervjustudien, selv om dette var den aller største gruppen i registerstudien. Altså hadde jeg et utvalg til intervjustudien som ikke speilet utvalget i registerstudien. Intervjudeltagerne hadde i mye større grad lyktes med å gjennomføre videregående skole enn elevene i det totale utvalget. At de hadde lyktes kunne ikke forklares med at deres vansker i utgangspunktet hadde vært mindre alvorlige. Metastudien utført av helsekomiteen ved *The Royal Swedish Academy of Sciences* oppsummerer forholdet mellom skole, læring og psykisk helse (jf. 2.1.2), og konkluderer med at skoleprestasjoner og psykisk helse påvirker hverandre gjensidig (Gustafsson et al., 2010). På bakgrunn av denne studien kunne man ha forventninger om at deltakerne i intervjustudien ville peke på en bedring i sin psykiske helse over tid som en viktig grunn til at de (som et lite mindretall) hadde maktet å gjennomføre videregående opplæring. Men informantene i intervjustudien uttrykker bare i svært beskjeden grad at de har opplevd en bedring i psykisk helse. De har fullført videregående skole til tross for vedvarende belastninger knyttet til sin psykiske helse. Det er ikke slik at dette nødvendigvis bryter med funnene i den svenske metastudien, men studien kan ikke forklare dette empiriske funnet fullt ut. På sett og vis knyttes dette sammenbruddet mellom teori og empiri like mye opp mot det som *ikke blir sagt* som mot det som *blir sagt*, i og med at deltakerne ikke peker på en sammenheng mellom reduserte psykiske vansker og en bedring av skolefungering. Fire av seks deltakere uttrykker derimot direkte at den subjektive opplevelsen av utfordringer knyttet til sin psykiske helse fremdeles er stor. I og med at de som har avbrutt videregående opplæring ikke har en eksplisitt stemme i det empiriske materiale i dette masterprosjektet, lar det seg ikke gjøre å utforske sammenhengen mellom psykisk helse og gjennomføring av videregående opplæring for deltakerne i studien. Mystieret som blir skapt i interaksjonen mellom teori og empiri dreier seg mer om å utforske hva det er som har hatt en slik læringsstøttende effekt at disse elevene har lyktes med å fullføre skolegangen til tross for vedvarende store belastninger knyttet til sin psykiske helse.

3.3 Studiens vitenskapelige kvalitet

Å vurdere kvaliteten på et vitenskapelig arbeid betyr i hovedsak å ta stilling til studiens troverdighet og gyldighet, overveie hvorvidt resultatet kan belyse lignende fenomener og kontekster samt undersøke om arbeidet er utført på en etisk forsvarlig måte. Innenfor kvantitative og kvalitative forskningsmetoder vil en betrakte begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet noe ulikt. I studien benyttes både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder, vurderingen av studiens vitenskapelige kvalitet må derfor ha en bred tilnærming.

3.3.1 Troverdighet og gyldighet

Validitet kan vanskelig måles, og må derfor vurderes på grunnlag av flere forhold. Ytre validitet har en særstilling i kvantitative studier og handler om i hvilken grad man kan generalisere den aktuelle studiens funn til å gjelde en større populasjon eller sammenheng (Pallant, 2010). God ytre validitet er avhengig av et representativt utvalg, og dersom den ytre validiteten er svak hjelper det lite om andre former for validitet i samme studie kan vurderes som sterk. I registerstudien i dette masterprosjektet er utvalget hverken representativt eller stort nok til at vi kan snakke om generalisering av funnene til å gjelde en større gruppe. Dersom utvalget ble utvidet til å omfatte elever fra flere sykehuskoler og fra flere steder i landet, ville en kunne øke registerstudiens ytre validitet. Det ville nok uansett vært en utfordring å sette sammen et representativt utvalg da det ikke finnes en nasjonal oversikt over det totale antallet elever som hvert år får et opplæringstilbud i sykehuskoler, eller hvor de er å finne. Studiens troverdighet henger også sammen med hvorvidt vi måler det vi hadde til hensikt å måle. For å vurdere gjennomstrømmingen i videregående skole må databasen VIGO anses å være en god og sikker kilde, det øker studiens troverdighet. Begrepsvaliditeten er avhengig av at operasjonaliseringen av det teoretiske begrepet er hensiktsmessig (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). For registerstudien vil det si at utvalget av variabler har betydning for resultatet av undersøkelsen. Variablene *grunnskolepoeng*, *inntaksprosess*, *opplæringskoder*, *spesialundervisning*, *fullførte koder* og *kjønn* synes å gi et godt bilde av hvordan elevgruppen gjennomfører videregående skole, spesielt når disse sammenholdes med tilsvarende variabler på nasjonalt plan. På den måten kan begrepsvaliditeten i studien vurderes å være tilfredsstillende.

Den kvalitative intervjustudien krever en litt annen tilnærming til validitetsbegrepet fordi resultatene ikke kan kvantifiseres og måles (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Men selv om begrepet gis et litt annet innhold, er det også innenfor kvalitative metoder mulig å vurdere begrepsvaliditet (utforming av operasjonelle mål for de begrep som skal studeres) og ekstern validitet (avgrensning av det området som studiens resultater kan overføres til) (Yin, 2007, s. 55). Men hensyn til intervjustudien dreier validitet seg om å vurdere om vi undersøker det vi faktisk har til hensikt å undersøke, og på den måten er intervjuguiden og utvalg av deltakere til studien av avgjørende betydning. For å øke intervjustudiens troverdighet ble det gjennomført et prøveintervju med utgangspunkt i første utkast til intervjuguide. Intervjuguiden ble så omarbeidet slik at den skulle fungere mer hensiktsmessig med tanke på studiens problemformulering og forskningsspørsmål. Det er tidligere i dette kapittelet gjort rede for at utvalget til intervjustudien ikke ble optimalt med tanke på fordeling av deltakere. Ved å

problematisere dette med hensyn til å kunne besvare studiens problemformulering, samt ved å anvende Alvesson og Kärremans mysteriemetode, er det gjort et forsøk på å heve prosjektets validitet til tross for et ikke optimalt utvalg, hverken i registerstudien eller i intervjustudien. Metodetriangulering – det å ta i bruk ulike metoder eller utfører undersøkelsen i ulike settinger – kan øke validiteten (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Det er derfor en styrke for studiens troverdighet at den består av to ulike undersøkelser.

Validitet og reliabilitet er avhengig av transparens i alle ledd av forskningsprosessen, slik at andre også blir gitt mulighet til å vurdere troverdigheten og gyldigheten i dataene, tolkningene og analysene. Dette er forsøkt ivaretatt ved en grundig gjennomgang av forskningsprosessen. Begrepet reliabilitet slik det blir benyttet innenfor kvantitative forskningsmetoder, viser til at en skal kunne komme til samme resultat om en undersøkelse gjentas på et annet tidspunkt eller av andre forskere. Selv om en må ta høyde for at det kan foreligge uriktig, tvetydig eller motstridende informasjon i databasen VIGO vil selve datainnsamlingsprosessen være uavhengig av tid og person. Hvilket resultat en finner vil i større grad være avhengig av utvalg og valg av variabler, og ikke av selve datainnsamlingen. Dette står i kontrast til at man innenfor kvalitative forskningsmetoder legger vekt på forskerens subjektive bidrag i datakonstruksjonen (Widerberg, 2001). I tillegg til transparens i forskningsprosessen er det viktig for studiens troverdighet og gyldighet at forskeren er bevisst sin egen forforståelse i møte med det empiriske materialet. Med tanke på intervjustudien medførte det å være spesielt oppmerksom på at min tidligere relasjon som lærer til deltakerne i intervjustudien betyr at jeg har kjennskap til deltakeren ut over det som kommer frem i intervjuet. Dette kan og vil påvirke fortolkningsprosessen.

3.3.2 Generalisering og overførbarhet

Generalisering forstått som en lovmessig sammenheng som har universell betydning er et begrep som har sitt opphav i naturvitenskaplige og positivistiske tradisjoner (Widerberg, 2001). Det stilles krav til at utvalget i en undersøkelse skal være representativt og således utgjøre en miniatyrverden av en større populasjon. Dermed kan man overføre resultatet av studien til å gjelde hele populasjonen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Dersom en legger disse kravene for generalisering til grunn, kan man ikke si at dette prosjektet kan generaliseres til å gjelde for en større gruppe elever. Sånn sett passer begrepet generalisering dårlig innenfor all forskning som benytter kvalitative metoder. Men også innenfor kvalitativ forskning er man opptatt av generalisering og overførbarhet. Begrepene gis imidlertid et innhold tilpasset forskningstradisjonen og vitenskapssyn. Om generalisering sier Yin (Yin, 2007, s. 28) at

casestudier er generaliserbare med tanke på teoretiske hypoteser, men ikke med hensyn til populasjon. Kvalitativ forskning har tradisjonelt sett lagt mer vekt på det unike ved hvert fenomen, og en generalisering innenfor denne tradisjonen vil bære preg av hvorvidt den kunnskapen som produseres i en spesifikk situasjon kan overføres til andre relevante situasjoner og sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien kan resultatene – i tillegg til å belyse forhold ved utdannings situasjonen for den gruppen som studeres – kunne bidra med mer allmenn elevkunnskap.

3.4 Ethiske overveielser

Forskningsetiske prinsipper er viktige for å sikre at de mennesker som deltar i en studie blir møtt på en respektfull måte, og at deres opplysninger håndteres forsvarlig. Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) har utarbeidet etiske retningslinjer for ulike fagtradisjoner, også for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH & Kalleberg, 2006). Ethiske overveielser innebærer refleksjon med tanke på sannhetsbegrepet. Hva er sannhet og hva blir presentert som sannhet i denne studien? Forskning streber etter sannhet, og forskerens subjektivitet medfører at tolkning er en naturlig og nødvendig del av forskningsprosessen. Dersom ulike forskere skulle analysert og fortolket det samme empiriske materialet, ville de sannsynligvis valgt ut temaer og satt sammen data på en ulik vis, og dermed belyst forskjellige sammenhenger og funn. For å skape åpenhet om hvordan forskeren er kommet frem til sin tolkning peker NESH på redelighet som sentralt i forskningsetikken, og viser til at «redelighet i dokumentasjon og konsistens i argumentasjon er ufravikelige krav» (NESH & Kalleberg, 2006, s. 8). Presentasjon av funn fra intervjustudier innebærer et særlig ansvar med tanke på redelighet når det kommer til hvordan sitater benyttes. Et viktig prinsipp i analyse- og tolkningsprosessen i denne studien har derfor vært å presentere sitater innenfor den opprinnelige konteksten og ikke koble sammen sitater hentet fra ulike sekvenser av intervjuet. I den grad noe er tatt bort, er det fordi det er gjentakelser eller av hensyn til relevans, språklig flyt og lesbarhet.

De prinsippene NESH legger vekt på kan sammenfattes i tre typer hensyn; informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). I denne studien innebar rett til selvbestemmelse og autonomi at ungdommene som ble invitert til intervju opplevde at de sto fritt til å bestemme om de vil delta eller ikke, og at de kunne trekke seg underveis i prosessen uten at det ville få ubehagelige konsekvenser for dem. Registerstudien ble gjennomført anonymt, og forholdene omkring innhenting av registerdata ble nøye gjennomgått

av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å sikre at ikke dataene direkte eller indirekte kunne kobles til enkeltelever.

Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv innebærer at informanten er den som regulerer hvilke opplysninger forskeren skal få tilgang til, og at opplysningene brukes på en slik måte at vedkommende bevarer sin anonymitet i forskningsrapporten. Denne studien har fokus på skole og utdanning. Samtidig var både deltakerne og intervjuer klar over at skoleerfaringene hadde en kontekstuell kobling til psykisk helse. Med utgangspunkt i etiske overveielser var det viktig at det ikke ble stilt noen direkte spørsmål om psykisk helse. Deltakerne i intervjustudien ble gjort kjent med hvordan intervjumaterialet ville bli anonymisert, oppbevart og så slettet, disse rutineene ble også godkjent av NSD. For å sikre anonymitet i forskningsrapporten er alle egennavn fiktive og direkte identifiserbare opplysninger er utelatt.

Forskerens ansvar for å unngå skade er et særdeles viktig prinsipp i denne studien da det er nærliggende å anta at skolegangen for mange av deltakerne i undersøkelsen har vært vanskelig. De forskningsetiske prinsippene legger vekt på vurderinger om hvorvidt datainnsamlingen kan berøre sårbare og følsomme områder som kan sette i gang prosesser det er vanskelig for eleven å håndtere i ettertid (Johannessen, Tuft, & Kristoffersen, 2010). Faren ved å utsette elevene for et slikt ubehag kan først og fremst reduseres gjennom grundig planlegging. I tillegg må man være sensitiv for elevens reaksjoner og signaler underveis i intervjuet. Ved tegn til at deltakerne ble emosjonelt berørt underveis i intervjuet, ble det gitt åpning for pause og bytte av tema. Etter intervjuet sjekket intervjuer ut at elevene ikke satt igjen med ubehagelige følelser knyttet til temaene som ble berørt eller fra selve intervjusituasjonen.

4.0 Resultater

Tidligere i denne rapporten har forholdet mellom et individualistisk og et kollektivistisk perspektiv blitt diskutert. Registerstudien belyser både det individuelle og det kollektive perspektivet. Når utvalget er så pass lite, trer den enkelte frem med sin unike skolehistorie satt sammen av opplysninger om avgangskarakterer fra grunnskolen, ulike studietilbud i videregående skole, avbrudd, omvalg, år som er bestått og ikke bestått. Samlet sett tegnes et bilde av en gruppe elever som kommer betydelig dårligere ut enn landsgjennomsnittet med tanke på å fullføre og bestå videregående skole. I intervjustudien gir deltakerne uttrykk for opplevelser de knytter til seg selv som individ og som byr på utfordringer i læringsarbeidet. De forteller om manglende konsentrasjon, hukommelsesvansker, tristhet og meningsløshet. Om forvirring, utmattelse, lammende frykt og stress. Det er likevel verdt å merke seg at det i hovedsak ikke er en endring med hensyn til disse individuelle begrensningene de peker på som avgjørende for å gjennomføre skolegangen. Det er elevfellesskapet de knytter sitt håp til – de peker på den avgjørende betydningen vennskap har, de inkluderende og rause læringsfellesskapene og de imøtekommende og fleksible lærerne.

I dette kapittelet blir resultatene av det empiriske arbeidet presentert i to atskilte deler: registerstudien og intervjustudien. På denne måten er det lettere å få oversikt over de funn som trekkes ut av undersøkelsene, og man omgår til en viss grad utfordringen knyttet til at studiene «snakker ulike språk» (jf. tallenes tale og tekstens tale). Begge undersøkelsene er å betrakte som bidragsyttere til kunnskap om samme fenomen – som deler av en helhetlig studie.

4.1 Registerstudien: hva vet vi om elevene i utvalget?

Med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål, og av hensyn til variabelenes målenivå, bygger resultatene fra registerstudien på uni- og bivariate analyser; frekvensfordeling, sentraltendens og krystabeller. Resultatene blir presentert med utgangspunkt i hva som kjennetegner utvalget som helhet, og hvordan ulike underutvalg relaterer til hverandre og til den nasjonale elevpopulasjonen. Denne delen av studien har til hensikt å besvare forskningsspørsmålet *Hvilke opplæringstilbud har elever med opphold av kort varighet i sykehus skole deltatt i, og i hvilken grad fullfører de videregående skole?*

I og med at utvalget er hentet fra en sammenheng som tilsier at elevene er i en vanskelig livssituasjon, vil det være naturlig å forvente at denne gruppen elever skiller seg fra den norske elevpopulasjonen som helhet. Andelen elever i utvalget som er søkt inn i videregående skole etter særskilt vurdering er 19,3 % (tabell 3) mot 3,5 % i det aktuelle fylket, og i underkant av 5 %

på landsbasis (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Elever med vedtak om spesialundervisning i utvalget utgjør 12,3 % (tabell 3). Nasjonalt varierer andelen elever med spesialundervisning fra om lag 1 % på studieforberevende program til 10-12 % på yrkesfaglige program (Markussen, 2009). I tillegg finner vi at hele 80,7 % av elevene i utvalget på ett eller annet tidspunkt har vært i kontakt med oppfølgingstjenesten mot 10 % på landsbasis (Kunnskapsdepartementet, 2013). Tabell 2 viser at gjennomsnittlig grunnskolepoeng er noe lavere i utvalget (35,1) enn i fylket (39,5) og landet for øvrig (40). Tidligere forskning viser at grunnskolepoeng er en av de viktigste indikatorene på hvordan elever lykkes i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2013; SSB, 2011a). Samlet sett gir disse faktorene: spesialundervisning, opptak etter særskilt vurdering, kontakt med oppfølgingstjenesten og grunnskolepoeng grunnlag for en antakelse om at elevene i utvalget vil komme noe dårligere ut enn den totale, nasjonale elevpopulasjonen vedrørende gjennomføring av videregående opplæring. Hva kjennetegner så studiens utvalg, og på hvilken måte skiller gruppen seg fra elevpopulasjonen som helhet?

4.1.1 Mange bruker lengre tid, og mange slutter

Tabell 2

Grunnskolepoeng, resultater og kontakt med oppfølgingstjenesten fordelt på nasjonale tall, tall fra fylket, studiens utvalg og kjønn (Kunnskapsdepartementet, 2013; SSB, 2012a).

Utvalg	Antall	Grunnskole- poeng	Fullført og bestått, normert tid	Fullført og bestått etter fem år	Lærling eller lære- kandidat	Under opp- læring	Sluttet	Ikke registrert aktivitet	Kontakt med oppfølgings- tjenesten
Nasjonalt		40	56	69,5		5	25,5		10
▪ Jenter		42	64	74		5	21		
▪ Gutter		38	49	65		5	30		
Fylket		39,5	60	72,8		5	22,2		9
Studios 57		35,1	8,8	12,3	14	24,6	43,9	5,3	80,7
Utvalg									
▪ Lengre 34 opphold		37,2	11,8	17,6	14,7	29,4	32,6	5,9	82,4
▪ Kortere 23 opphold		32,5	4,3	4,3	13	17,4	60,9	4,3	78,3
▪ Jenter 39		36,2	12,8	17,9	15,4	25,6	35,9	5,1	74,4
▪ Gutter 18		32,6	0	0	11,1	22,2	61,1	5,6	94,4

Kolonne 4-10 tall i %. N = 57

I tabell 2 angis resultater for utvalget som helhet, og for undergrupper etter kjønn og varighet på opphold i sykehuskole. *Lengre opphold* viser til at elevene har hatt et tilbud i to uker eller lengre. Tilsvarende viser *kortere opphold* til at eleven har hatt et tilbud i mindre enn to uker. Inndelingen underutvalg relatert til varighet ble i første omgang foretatt i forbindelse med kriterier til utvalg for intervjustudien. I analysen av datamaterialet viste det seg raskt at denne inndelingen avdekket en del interessante forskjeller mellom de to undergruppene. Dermed var det hensiktsmessig å videreføre denne inndelingen. Inndelingen i undergrupper for kjønn er i hovedsak gjort for å utvide sammenligningsgrunnlaget med tall fra nasjonale og regionale statistikker, samt at kjønnsvariabelen har en egenverdi med hensyn til forståelsen av elevene i utvalget. Av tabell 2 ser vi at som gruppe skiller elevenes resultater seg fra profilen i de nasjonale og regionale tallene hovedsakelig på tre områder:

Langt færre elever fullfører og består innenfor normert tid.

På landsbasis fullfører 56 % av elevene innenfor normert tid. For det aktuelle fylket er andelen 60 %. I studiens utvalg er andelen som fullfører og består videregående opplæring på normert tid kun 8,8 %. Etter fem år i videregående skole er fullføringsandelen steget til 69,5 % på landsbasis og til 72,8 % i fylket og til 12,3 % i studiens utvalg. Tallene vitner om en gruppe elever som i svært liten grad lykkes med å oppnå formell kompetanse gjennom videregående skole innenfor normert så vel som utvidet tid. I utvalget finnes det 14 % som enten er i lære eller er lærekandidater. Det foreligger ikke sammenlignbare opplysninger på nasjonalt eller regionalt plan, men i den grad en andel av elevene i lære på sikt lykkes å gjennomføre og bestå kvalifiserende prøver, kan en se for seg at andelen elever i utvalget som fullfører og består kan øke noe. Jenter viser større gjennomføringsgrad både nasjonalt og i studiens utvalg. I studien er det ingen gutter som fullfører innenfor normert eller utvidet tid, men en må ta hensyn til at utvalget er relativt lite og det er stor overvekt av jenter. Det er derfor usikkert hvor mye av dette som skyldes tilfeldighet.

Langt flere elever slutter uten å ha oppnådd formell kompetanse.

30,5 % av elevene på landsbasis har ikke fullført og bestått videregående fem år etter påbegynt opplæring. Disse fordeler seg på 25,5 % som har sluttet underveis og 5 % som fortsatt er under opplæring ut over fem år. På fylkesbasis er tallene litt bedre; 22,2 % slutter og 5 % er fortsatt under opplæring. For utvalget i denne studien finner man at hele 43,9 % av elevene slutter uten

å ha oppnådd formell kompetanse. Gutter slutter oftere enn jenter, dette går igjen både i nasjonale tall og i denne studien.

Langt flere elever fortsetter i videregående opplæring ut over normert tid.

På nasjonalt og fylkesnivå er andelen elever som fortsetter i opplæring ut over fem år om lag 5 %. Forekomsten av elever i studiens totale utvalg som er i opplæring ut over normert tid er 24,6 %. Det er absolutt grunn til å tro at andelen elever som fortsetter lenge i opplæring er mye høyere i utvalget enn i landet for øvrig, men tallene for disse to kategoriene er ikke direkte sammenlignbare slik de blir presentert i tabell 2. I de nasjonale tallene er kriteriet at eleven fortsatt er i opplæring fem år etter påbegynt videregående opplæring. I tilsvarende tall for studiens utvalg er kriteriet at eleven er i opplæring ut over tre år etter påbegynt videregående opplæring. Tabell 4 (som blir presentert i 4.1.2) viser variasjoner innad i underutvalget *under opplæring*. 28,6 % av dette underutvalget er inne i sitt femte opplæringsår, 42,9 % er i sitt sjette opplæringsår, og 21,4 % er i sitt syvende opplæringsår. 64,3 % (42,9 + 21,4) av underutvalget kan sammenlignes direkte med de nasjonale tallene. Bakgrunnen for denne ulikheten er at informantene i studien er født i 1991, 1992 og 1993. Det er bare de elevene som er født i 1991 og 1992 som har alder for å kunne komme i kategorien *under opplæring* etter nasjonale kriterier. Ved å se på sammenhengen mellom antall år i opplæring og oppnådd nivå (tabell 4), kan vi få en indikasjon på hvordan elevene i gruppen *under opplæring* vil fordele seg på kategoriene *sluttet* og *fullført og bestått*. De 57,1 % (7,1 % + 50 %) som fremdeles får opplæring på VG1 eller VG2 nivå i sitt 5.-7. år vil ha mindre sjanse for å fullføre. De 42,9 % som er kommet til VG3 vil ha større sjanse. Basert på dette er det grunn til å regne med en høyere andel elever i kategorien *sluttet*, noen flere i *fullført og bestått* og noen færre elever *under opplæring* dersom en hadde kunnet oppdatert tallene etter skoleåret 2013/14.

4.1.2 Heller yrkesfag enn studieforbereende

På landsbasis finner man en forholdsvis jevn fordeling av elever på studieforbereende program og yrkesfag (SSB, 2012c). I utvalget for denne studien er andelen elever på studieforbereende programmer kun 19,3 %. Selv om en tar høyde for at gjennomsnittlige grunnskolepoeng er noe lavere i utvalget enn nasjonalt, og en vet at dess lavere grunnskolepoeng dess høyere andel elever på yrkesfag, kan ikke dette forklare hele forskjellen.

Tabell 3 viser fordeling på ulike opplæringstilbud for elevene i utvalget. Tabellen gir et noe mer nyansert bilde enn bare å skille mellom studieforbereende og yrkesfaglige programmer, slik at

en får et bredere bilde av hvilke opplæringstilbud vi finner innenfor studiens utvalg. Kategorien *yrkesfag omvalg* viser til de elevene som har gjort ett eller flere omvalg innenfor yrkesfaglige programmer. Kategorien *blandet* viser til elever som har gjort ett eller flere omvalg på tvers av studieforbereende og yrkesfaglige programmer, og hvor mange også har variert mellom å være delkurselever og fulltidslever. *Grunnkompetanse* viser til de elevene som får opplæring på et lavere nivå, hvor hensikten ikke er å oppnå full kompetanse. *Ingen registrert aktivitet* er elever som ikke har startet i noe opplæringstilbud i videregående skole i det aktuelle fylket.

Tabell 3

Opplæringstilbud fordelt på studiens utvalg og underutvalg.

Utvalg og underutvalg	Inntak etter særskilt vurdering	Spesialundervisning	Studieforberedende	Yrkesfag	Yrkesfag omvalg	Blandet ST og YF	Grunnkompetanse	Ingen registrert aktivitet	Gj.snitt antall år i opplæring
Studiens utvalg	19,3	12,3	19,3	40,4	10,5	14	12,3	3,5	3,5
-Lengre opphold	20,6	17,6	20,6	41,2	11,8	14,7	8,8	2,9	3,7
-Kortere opphold	17,4	4,3	17,4	39,1	8,7	13	17,4	4,3	3,2
-Jenter i utvalget	17,9	10,3	23,1	41	7,7	10,3	12,8	5,1	3,5
-Gutter i utvalget	22,2	16,7	11,1	38,9	16,7	22,2	11,1	0	3,4

Kolonne 2-8 tall i %, kolonne 9 tall i år. N = 57

Selv om fordelingen på de ulike opplæringsprogrammene skiller seg fra fordelingen i den totale elevpopulasjonen, finner vi samme mønster med hensyn til kjønnsvariabelen. Jenter velger studieforbereende programmer i større grad enn gutter. Guttene velger i større grad yrkesfag, og de gjør flere omvalg. Om lag fem prosent av jentene i utvalget har ikke tatt imot noe tilbud i videregående skole. Dette kan være noe misvisende ettersom tallene er hentet fra ett bestemt fylke. Dersom en elev søker videregående opplæring i et annet fylke, vil det ikke komme frem av tabellen.

Dersom en ser på den delen av utvalget som fortsetter i opplæring ut over normert tid slik det blir presentert i tabell 4 på neste side, finner man også et klart annerledes mønster med hensyn til fordeling på opplæringsprogram og kjønn enn vi finner i de nasjonale tallene. For denne gruppen er andelen elever på studieforbereende program 21,4 % og 71,4 % på yrkesfaglige programmer. Fordeling på nasjonalt plan er 51,1 % på studieforbereende program og 48,9 % på yrkesfag (SSB, 2012b). Tabellen viser også hvilket nivå elevene er registrert på innværende år samt hvor lenge de har vært i opplæring.

Tabell 4

Opplæringstilbud, oppnådd nivå og antall år i opplæring for underutvalget «under opplæring» fordelt på kjønn.

	Studie- forberedende	Yrkesfag	Grunn- kompetanse	VG1 nivå	VG2 nivå	VG3 nivå	Påbegynt 5.år i vgs	Påbegynt 6.år vgs	Påbegynt 7.år i vgs
Under opplæring Hele gruppen	21,4	71,4	7,1	7,1	50	42,9	28,6	42,9	21,4
Jenter	30	60	10	0	60	40	40	40	20
Gutter	0	100	0	25	25	50	0	50	25

Tall i % alle kolonner. 7,1 % av denne gruppen har færre enn fire år i videregående skole. De er utelatt fra denne tabellen. Summen av kolonne 8-10 i rad 1 og 3 er derfor < 100 %. N = 14

4.1.3 Får den svakeste gruppen minst hjelp?

Ved å skille ut to underutvalg basert på varighet på oppholdet i sykehuskolen ble det avdekket interessante forskjeller mellom elevene. I og med at rekrutteringen til sykehuskolen skjer via en ungdomspsykiatrisk sengepost, skulle en tro at de elevene med kortest opphold var i mindre alvorlige vansker enn de som hadde et lengre opphold. Det er ikke nødvendigvis sammenheng mellom grunnlag for innleggelse i sykehus og skolefunksjon, men i mange tilfeller vil vansker med psykisk helse ha innvirkning på skolefungering. Ved gjennomgang av ulike analyser knyttet til de to underutvalgene ble det grunnlag for å trekke antakelsen om bedre fungering hos de med kortest opphold i tvil. Statistisk sett hadde denne gruppen gjennomgående dårligere resultater på flere områder. Tabell 2 og 3 viser at de med kortest opphold har:

- Gjennomsnittlig lavere grunnskolepoeng (32,5 mot 37,2)
- Færre som fullfører og består innen fem år (4,3 % mot 17,6 %),
- Færre under opplæring ut over normert tid (17,4 % mot 29,4 %)
- Langt flere som slutter uten å ha oppnådd formell kompetanse (60,9 % mot 32,6 %)
- Flere elever som har opplæringstilbud rettet mot grunnkompetanse (17,4 % mot 8,8 %)
- Flere elever som ikke er registrert med noe tilbud i videregående skole (4,3 % mot 2,9 %)
- Gjennomsnittlig kortere tid i videregående skole enn gruppen elever med lengre opphold (3,2 år mot 3,7 år)

Til tross for et dårligere utgangspunkt slik det fremgår av disse variablene, ser ut til at gruppen elever med kortest opphold i sykehuskolen også får mindre hjelp og oppfølging. Gruppen har:

- Færre som søkes inn i videregående skole etter særskilt vurdering (17,4 % mot 20,6%)
- Langt færre som har vedtak om spesialundervisning (4,3 % mot 17,6 %)
- Noen færre som er i kontakt med oppfølgingstjenesten (78,3 % mot 82,4 %)

Det er tilsynelatende et paradoks at den gruppen elever (opphold < to uker) med dårligst forutsetninger samtidig er den gruppen som kanskje mottar minst tilrettelegging og oppfølging. En svakhet ved studiens datamateriale er at den ikke viser tiltak som regnes som individuelt tilrettelagt opplæring. Dette kunne gitt mer informasjon om hvor mye tilrettelegging og hjelp de to gruppene får. Tallmaterialet kan ikke gi svar på hvorfor vi finner denne forskjellen, men en kan reflektere over at det ser ut til at de elevene som har kortest opphold i sykehuskolen samtidig er de som lykkes minst i grunnskolen og videregående skole.

4.1.4 Hvem er det som slutter?

Frafallsforskningen i Norge har identifisert flere forhold som synes å gå igjen med tanke på gjennomstrømningsgraden i videregående skole. Grunnskolepoeng anses å være den enkeltfaktoren som i størst grad indikerer hvordan en lykkes i opplæringen, og foreldres utdanningsnivå er også av betydning. Jenter gjennomfører i større grad enn gutter, etnisk norske elever i større grad enn innvandrere. Elever i studieforberedende programmer har høyere gjennomføringsgrad enn elever i yrkesfaglige programmer (Kunnskapsdepartementet, 2013; Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008; SSB, 2012a). I tillegg økes sjansen for å fullføre videregående skole dersom en unngår avbrudd og opphold underveis. Hva vet vi så om de elevene i studiens utvalg som slutter?

Tabell 5

Elever i utvalget som har «sluttet» fordelt på kjønn, relatert til opplæringstilbud og oppnådd nivå.

	Grunnskole- poeng	Studie- forberedende	Yrkesfag	Grunn- kompetanse	VG0 nivå	VG1 nivå	VG2 nivå	VG3 nivå
Sluttet Hele gruppen	32,8	16	60	24	16	20	48	16
Jenter	33,7	14,3	57,1	28,6	21,4	7,1	42,9	28,6
Gutter	31,4	22,2	55,6	22,2	9,1	36,4	54,5	0

Kolonne 3-9 i %. N = 25

Informasjon om etnisitet og foreldres utdanningsnivå foreligger ikke for utvalget. De øvrige variablene kjent fra frafallforskningen kan det sies noe om. Det er noe forskjell med hensyn til grunnskolepoeng i det totale utvalget (35,1 i tabell 2) og den gruppen av utvalget som har avbrutt opplæringen (32,8). Det er også mindre kjønnsforskjeller relatert til grunnskolepoeng i dette underutvalget. Det kan tyde på at grunnskolepoeng påvirker hvorvidt utvalget i studien fullfører opplæringen, men påvirkningen er noe svakere enn det vi ser i de nasjonale analysene.

Vi finner derimot store forskjeller mellom elever på studieforbereende program (16 %) og yrkesfaglige program (60 %), men dette må ses i lys av at utvalget er skjevfordelt mellom studieforbereende og yrkesfaglige programmer. Det kan identifiseres noen kjønnsforskjeller med hensyn til avbrudd relatert til opplæringstilbud; guttene som har avbrutt opplæringen uten å oppnå formell kompetanse er i overtall på studiespesialiserende (22,2 % mot 14,3 %). Jentene er i overtall i gruppen elever som går for grunnkompetanse (28,6 % mot 22,2 %). Samlet sett er bildet av den gruppen elever i studiens utvalg som slutter noe annerledes enn tilsvarende gruppe nasjonalt, men hovedfunnet er at denne gruppen omfatter så stor del av det totale utvalget. En må være forsiktig med å trekke slutninger basert på et såpass lite utvalg hvor også fordelingen mellom kjønn ikke er tilsvarende den totale, nasjonale elevpopulasjonen. Det er likevel verdt å legge merke til det mønsteret som tegnes når en sammenholder data med nasjonale og regionale tall.

4.1.5 Oppsummering av registerstudien

Elevene i utvalget til denne studien skiller seg fra den gjennomsnittlige nasjonale elevpopulasjonen på mange områder. De søkes oftere inn i videregående skole etter særskilt vurdering, de har gjennomsnittlig lavere grunnskolepoeng og det er en større andel elever som mottar spesialundervisning. Elevene i utvalget søker i større grad mot yrkesrettet utdanning enn mot studieforbereende. De fleste elevene i studien er i kontakt med oppfølgingstjenesten i løpet av videregående skolen. Andelen elever som slutter på videregående skole uten å oppnå formell kompetanse og andelen elever som fortsetter i videregående skole ut over fem år er langt høyere for denne gruppen enn for norske elever generelt. Alt i alt har vi å gjøre med en sårbar gruppe elever som fullfører videregående i langt mindre grad enn sine jevnaldrende på landsbasis.

4.2 Intervjustudien: læringsstøttende prosesser

Svært få vil bestride at læring er en vesentlig dimensjon ved utdanning. Men hva forstår vi med læring? Læring er mer enn å tilegne seg faglig kunnskap i tradisjonell forstand – læring skjer i interaksjon med andre – og læring handler om hvordan vi ser og forstår verden og oss selv. Til en viss grad omtaler deltakerne i intervjustudien læring som en eksplisitt aktivitet, men læringsperspektivet er også til stede i det empiriske materialet som noe selvfølgelig og underforstått, noe som kan knyttes til det meste av det som skjer på skolen.

I den grad deltakerne tar i bruk verbet *å lære* i intervjuene, viser de stort sett til et tradisjonelt læringsyn hvor læring ses på som overføring av kunnskap fra lærer til elev. Anja sier: «*de skal*

lære oss ut fra pensumet vårt» (Anja s.9). Emma har samme forventning men opplever at ikke alle lærere innfrir. «Han greide jo ikke lære fra seg» og «vi lærer ingenting av henne» (Emma s.9). Her forstås læring som lærerens formidling av kunnskap mens eleven ses som en mer eller mindre passiv mottaker. At elevene betrakter læring som en avgrenset prosess som skal resultere i tilegnelse av faglig kunnskap, kommer også til uttrykk når Gro sier; «det var veldig mye som skulle læres» (Gro s.7). Ikke alle elevene tillegger læreren en like sentral rolle i læringsarbeidet. Ida påpeker at læring i betydning tilegnelse av kunnskap og ferdigheter er noe hun kan foreta på egen hånd i møtet med lærestoffet; «for noen ganger, eller i noen fag, så er det lettere for meg å lære av meg selv, å sitte og jobbe med det alene heller enn å ha tavleundervisning» (Ida s.27).

Flere av deltakerne i intervjustudien løfter også læringsbegrepet vekk fra seg selv og sin egen individuelle læringsprosess, og viser til læring som formålet med skole og utdanning. Christian forteller: «Ja, jeg kom til det at jeg hadde lyst til å gå på skole igjen. Jeg hadde lyst til å lære» (Christian s.5). Skoler og læringsmiljøer kan oppfattes å ha ulikt fokus på læring, for Ida var det viktig at læring var et uttalt mål. «Jeg ville ikke gå på... jeg kan ikke kalle det dårlige skoler, men jeg ville gå i et miljø hvor det var greit å lære ting liksom, hvor det var målet» (Ida s.9). I utsagnet fra Ida ser vi at hun knytter læring opp mot mer kollektive prosesser, hvor læring forstås som noe som foregår i interaksjon mellom mennesker med felles fokus på et tema eller en oppgave. Ida trekker dette perspektivet videre når hun peker direkte på deltakelse som en viktig forutsetning for læring.

Det er veldig umotiverende når vi ikke får delta, når vi kun hører på læreren sine meninger og vi ikke får mene noe selv. [...] Vi har en lærer som er veldig flink til å la oss delta og sånn. Vi har ikke vanlig undervisning, vi har bare diskusjoner. Det har fungert veldig greit (Ida s.2).

Ida bruker ikke ordet læring når hun snakker om deltakelse, men det er likevel tydelig at hun snakker om en læringsprosess. Dette er et eksempel på at læringsprosesser omtales indirekte av deltakerne i studien, og at det underliggende læringsperspektivet hos deltakerne er mer i tråd med læring som deltakelse, og hvor læringsprosessen ikke kan skilles fra konteksten den foregår i.

Elevenes skoleerfaringer og fortellingene om hva som har virket støttende for deres læringsprosess kan videre utforskes gjennom tre temaer som alle er ulike sider ved læringsprosessen; interaksjon mellom lærer og elev (4.2.1), interaksjon mellom elever (4.2.2) og

prosesser som bidrar til å skape en identitet (4.2.3). I tillegg er elevenes tanker om fremtiden tematisert som det som gir retning til læringsarbeidet og utdanning som sådan (4.2.4).

4.2.1 «Det var læreren min som begynte å merke det»

Når deltakerne i intervjustudien snakker om lærere, er det ikke bare den enkelte lærer de omtaler, men også læreren som representant for skolen. Elevene uttrykker til en viss grad at lærerne er skolen. Dette understreker den sentrale rollen elevene opplever at læreren har når de forteller om sine erfaringer med skole, læring og undervisning.

De fleste elevene uttrykker at det er viktig å være synlig for læreren sin, «at læreren ser hver enkelt person på en måte» (Bente s.2). Men hvilken betydning gir elevene uttrykket å bli sett? Til en viss grad gir elevene inntrykk av at de ønsker at læreren skal se dem som hele mennesker og bry seg om hvordan de har det. Flere av ungdommene uttrykker at de ønsker at læreren skal kjenne til deres helsemessige utfordringer slik at de ikke blir oppfattet som uinteresserte eller kunnskapsløse. «Det har vært viktig for meg at lærerne har visst at, ja, visst om min situasjon. At de ikke har vurdert meg som, ja – at jeg ikke vet ting selv om jeg ikke svarer på det i timene» (Ida s.26). I den grad de ønsker direkte omsorg fra læreren sin, er det i form av at læreren av og til spør hvordan de har det. Når det gjelder det å erfare psykiske vansker som påvirker læringsarbeidet, peker både Anja, Emma og Ida på to oppgaver de mener læreren bør håndtere; det er viktig at lærerne oppdager at eleven har det vanskelig, og at lærerne skaffer hjelp. Ingen av deltakerne har forventninger til at lærerne eller andre voksne på skolen skal gi hjelp i en slik situasjon. Anja forteller at læreren hennes skjønnte at noe var galt før Anja forsto det selv:

Det var læreren min som begynte å merke det [...] for hun spurte hvordan det gikk med meg og sånn. For jeg merket jo at karakterene mine gikk ned, og jeg satt mye inne i matpausen i stedet for å gå ut. Jeg rakk opp hånda mindre og trakk meg mer tilbake [...] Så tok hun kontakt med moren min og sånn, og snakket med storesøsteren min om det også, og så ble jeg henvist til psykolog. [...] og jeg er veldig glad for at hun så det liksom (Anja s.5).

Å bli sett av læreren sin handler i intervjuene i aller størst grad om å bli sett som elev, som lærende, og elevene understreker lærers betydning med hensyn til hvordan de blir møtt i undervisningssituasjonen. Dersom undervisningen blir for ensformig kan dette oppleves som en ekstra belastning for elevene.

Hvis læreren bruker den samme metoden – forelesning med PowerPoint – hele tiden, og bare presser inn med stoff og fakta og sånn, så selvfølgelig ... det blir tungt til slutt. Men hvis det er litt variasjoner, sånn filmklipp eller musikk som de analyserer eller gir

eksempler eller tegner det på tavle eller, noe som er litt annerledes enn bare masse stoff og masse informasjon, da setter det seg bedre i oss (Anja s.2).

At læreren reflekterer over egen praksis og anstrenger seg for å variere undervisningen kan av elevene oppfattes som at læreren ønsker å nå den enkelte elev og vekke deres interesse – at han eller hun ønsker å møte deres forskjellighet. Med tanke på undervisningens innhold er det ingen av deltakerne som etterlyser forenklet lærestoff eller lignende, til tross for at både Anja, Christian, Emma og Gro uttrykker at fagene til tider oppleves som svært vanskelige. Derimot ønsker de at læreren skal bruke nok tid på dem og gi dem den støtten de har behov for slik at de kan holde tritt med klassen. Christian uttrykker det slik:

Det som er viktigst syns jeg, er at elevene mestrer det de holder på med. At de får nok hjelp av lærerne og «seg-tid»² hvis du forstår hva jeg mener med det. At de får nok tid lærer til elev liksom, sånn at læreren kan vite at de forstår det liksom. [...] at læreren passer på at alle elevene har forstått før de går videre (Christian s.1)

I løpet av intervjuene er flere av deltakerne i studien innom viktigheten av at læreren har tro på dem, at det stilles krav og formidles forventninger. Både Anja og Christian har hatt erfaringer med at læreren i for liten grad har formidlet tro på at de kan få det til. For Anja sin del handlet dette om overgangen til videregående skole, hvor kontaktlærer anbefalte henne å søke et tilbud Anja opplevde som mindre kvalifiserende enn det hun ønsket. Dette motiverte Anja til å arbeide hardere for å vise at hun kunne: «*det er motiverende fordi jeg vil vise til henne at jeg kan! [...] hun sier det ikke direkte, men jeg leser mellom linjene, på en måte så undervurderer hun meg. Jeg vet hun bryr seg, men likevel kjenner jeg at jeg ikke får det pushet jeg trenger*» (Anja s.8).

For Christian hadde de manglende forventningene motsatt virkning. Han opplever at skolen var fornøyd med at han ikke var til bry, men at det ikke ble tatt på alvor at han ikke holdt følge med klassen faglig. Dette er hovedtemaet i intervjuet med Christian. Han kommer stadig tilbake til hvordan han i tidlig alder falt av lasset faglig og mistet troen på at han kunne lykkes på skolen. På ungdomsskolen opplevde han å bli stilt mer krav til, men for hans del var det for sent. Han hadde lært at skole ikke var for ham. At læreren senker forventningene opplever altså ungdommene som mer hemmende enn fremmende i læringsprosessen.

Jeg datt av, rett og slett. Jeg hadde noen lærere som var litt for snille, som sa... når de kom på foreldrekonferanser så var det de hadde å si om meg var at: Nei, han er så snill. Han er så snill. Men hva gjør han for noe? Nei, han er så snill. Så jeg datt av ganske tidlig når det gjaldt det faglige, og så når du kom lenger og lenger opp, så bare var jeg mer og

² Men «seg-tid» mener Christian individuell tid sammen med lærer, altså det å ha lærerens udelte oppmerksomhet.

mer vekke, for jeg trodde ikke jeg kunne klare å hente meg inn igjen, så ... ja (Christian s.2).

Å bli sett av læreren som lærende innebærer også å få nødvendig støtte i læringsprosessen. Anja som har et annet morsmål enn norsk, tenker at hun av og til har behov for å få gjennomgått grunnleggende fagbegreper sammen med lærer. Gro synes den største utfordringen er å konsentrere seg, organisere og strukturere arbeidet, så hun etterlyser tettere oppfølging fra lærer på det området. Christian vil ha tid og utfordringer i passe porsjoner. For Ida, som er en selvstendig og skoleflink elev, men som synes det er vanskelig å være tilstede i klasserommet i perioder, er det viktig med fleksible tidsfrister og større individuelt ansvar for læringsaktivitetene. Hun opplevde det som svært positivt når skolen viste fleksibilitet for å komme henne i møte med hensyn til dette:

Så da bestemte vi at jeg skulle ta matte som privatist, og ta spansk... at jeg ikke møtte opp til timene men var i vurderingssituasjonene. Så... det var jo egentlig ikke helt lov det, måtte få godkjenning av rektor og sånn, men det gikk jo etterhvert. For jeg merket jo at alle bare ville at jeg skulle klare meg gjennom det. (Ida s.27).

Nettopp det at skolen og lærerne er fleksible virker å være viktig for alle elevene i studien. Den tilpasningen elevene uttrykker at de har behov for er sammenfallende med det som elever flest trenger i større eller mindre grad. Det er ikke skreddersydde og spesialtilpassede spesialpedagogiske tiltak de etterlyser, men en fleksibilitet hos lærer og skole som gjør at de kan delta i læringsfellesskapet på lik linje med de andre. Kun en av deltakerne, Emma, mener hun har behov for å få sin opplæring innenfor et alternativt læringsfellesskap med mindre elevgrupper, tettere oppfølging og tilrettelegging, men med samme faglige krav og vurderingsformer.

Fire av deltakerne i studien understreker også at det å bli hørt og ha innvirkning på de valgene som blir tatt vedrørende egen skolegang er en viktig forutsetning for å lykkes i skolen, enten det gjelder hvilket skoletilbud som vil passe best, eller det er å bli hørt når man sier fra om noe som ikke fungerer i skolehverdagen. Emma understreker at det å ikke bli hørt, er «*utrolig demotiverende*» (Emma s.6) og kan føre til at elevene slutter å henvende seg til læreren når skoledagen ikke fungerer for dem.

Det motsatte av å bli sett, enten det er på det menneskelige plan eller som lærende, er å være usynlig. Usikkerhet hos lærere når de tenker at elever med psykiske vansker må bli møtt på en spesiell måte kan av og til lede til at eleven blir oversett og opplever seg usynlige. Ida gjorde seg denne erfaringen da hun skulle begynne i ny klasse like etter en lengre sykehusinnleggelse: «*Jeg kan ikke huske at jeg noen gang fikk spørsmål om det gikk greit. Alle visste jo at jeg hadde vært*

på sykehuset, men jeg fikk ikke spørsmål om hvordan jeg hadde det eller om jeg trengte hjelp og tilrettelegging. Så jeg følte meg veldig usynlig liksom» (Ida s.12). Hun opplevde at skoletilbudet ikke fungerte for henne og savnet at lærerne tok initiativ til å hjelpe henne i gang.

Hvis de hadde spurt meg – er det noe du trenger for å komme deg gjennom skolen? For de så jo at det ikke gikk. Jeg fikk jo kjempedårlige karakterer i forhold til det jeg hadde hatt [...] Jeg var ikke til stede i timene, jeg var ikke med på noen ting, jeg rakk ikke opp hånden. De måtte jo se det, de er jo ikke blinde (Ida s.14).

For deltakerne i intervjustudien er altså læreren en sentral aktør i skolehverdagen. Relasjonen mellom lærer og elev handler mer om læring enn om omsorg. At lærere tilbyr variert undervisning og bruker nok tid på den enkelte, oppfattes av ungdommene som å bli møtt på sin forskjellighet, og å bli gitt mulighet til å gjøre det samme som de andre elevene. Når elevene opplever helsemessige utfordringer ønsker de at lærere skal oppdage og skaffe hjelp, heller enn å gi direkte hjelp. Ungdommene peker på viktigheten av å bli stilt krav til, at læreren formidler tro på at eleven kan lykkes og at de blir hørt og får innvirkning på avgjørelser som angår dem. I den grad eleven opplever seg usynlig for læreren, har dette en negativ virkning med hensyn til deltakelse og læring.

4.2.2 «En venn kan forandre alt, bety alt»

De fleste elever har et ønske om å oppleve tilhørighet til klassen sin. På videregående skole endres gjerne klassesammensetningen for hvert år, likevel peker elevene i intervjustudien på at klassen er rammen for den sosiale interaksjonen elevene i mellom. Å oppleve at man etter et helt semester i ny klasse fremdeles er en fremmed, beskrives av Ida som svært nedslående: *«Jeg husker spesielt en episode. Jeg tror det var nærmere jul eller noe, så skulle han ene i klassen spør om han kunne låne et eller annet av meg. Så trodde han at jeg het Sofie. Og det trodde alle de andre og. Det var utrolig kjipt» (Ida s.11). De sosiale prosessene som legger til rette for et inkluderende læringsfellesskap og nære vennskap er i følge fire av jentene det som får aller størst betydning for å fullføre videregående opplæring.*

Når deltakerne i intervjustudien blir bedt om å beskrive et godt klassemiljø, er svarene relativt samstemte. Fem av seks svarer raskt at det er et *inkluderende miljø*. Dette uttrykket har de siste årene tatt form av en klisje som det i hverdagspråket ikke er innlysende hva betyr. På spørsmål om hva elevene mener med et inkluderende miljø, pekes det på det å ta kontakt med de som er litt stille eller utenfor og inkludere disse i arbeid og samtale som noe av det viktigste. At læreren engasjerer seg i de sosiale prosessene som foregår i klassen og legger til rette for felles

aktiviteter kan også være med på å samle klassen og gi dem positive fellesopplevelser. Emma mener at slike felles opplevelser har betydning for interaksjonen mellom elevene ut over undervisningstiden:

Vi tok av og til timer hvor vi hadde en sånn fellesgreie hvor vi hadde litt aktiviteter i timen sammen, samarbeidet og sånn, uten at det ble en konkurranse på en måte, men at folk da fikk jobbe litt med hverandre og de var på lag med folk de ikke pleide å være på lag med, [...] da lo du litt sammen med folk du ikke pleide le med. Det tror jeg hjelper. Det hjelper liksom å lage et fellesskap i klassen, at du er sammen om noe [...] Og da husker jeg at da vi gikk ut i friminuttet, da var vi liksom sammen hele gjengen (Emma s.3-4).

Ida vektlegger viktigheten av at elevene i en klasse er trygge på hverandre slik hun opplevde det i ungdomsskoleklassen sin. Der var det greit at ikke alle elever er like, og man kunne spørre om hva som helst i timen uten at de andre elvene lo. Hun synes også det er viktig «å være åpne for andres meninger, og at man ikke bare sitter der og holder på med andre ting hvis noen for eksempel har et foredrag, men viser at de er interessert i hva du har å si. Det har noe med holdninger til andre å gjøre» (Ida s.3). Hun er overbevist om at hadde det ikke vært for at miljøet i klassen var så godt, hadde hun ikke orket å gå på skolen i det hele tatt.

Klassemiljøer preget av klikkdannelse hvor elevene er opptatt med egne venner og ikke anstrenger seg for å hjelpe andre inn i fellesskapet virker ekskluderende. Det å bli tatt ut av klassen for å få spesielt tilrettelagt opplæring kan også bli en barriere mot deltakelse i fellesskapet. Anja beskriver opplevelsen av å komme tilbake til klassen etter en undervisningstime alene med læreren slik: «men det er noe med blikkene som jeg får når jeg kommer inn i klasserommet igjen som gjør at jeg blir usikker. [...] som om blikkene deres snakker med hverandre [...] jeg føler meg annerledes, utenfor fordi hele klassen sitter der [...] hvor har hun vært?» (Anja s.6-7).

Det å bli innlagt på sykehus og skulle forholde seg til et annet skoletilbud for en periode innebar at ungdommene ble sosialisert inn i en annen type skolekultur enn den de kjente fra før. Anja opplevde at hun ikke fikk den samme faglige støtten som hun var vant til, mens de fem andre deltakerne i intervjustudien opplevde den tette oppfølgingen som en fordel med hensyn til sin skolefaglige utvikling. De opplevde at lærerne hadde bedre tid og at de formidlet forventninger og tro på at eleven kunne mestre fagene som positivt. Flere av ungdommene forteller at skolen representerte noe kjent, noe *friskt* i en sykehushverdag hvor fokuset ofte var på det som var *sykt*. Ida sier det slik:

Jeg tror i perioder gikk jeg bare på skolen for å ha noe å gjøre, bare for å komme vekk fra avdelingen litt. [...] jeg ville jo ikke innrømme det da, men det hjalp jo litt [...] Der kunne jeg legge ting litt vekk, og bare være en vanlig elev. Og det kunne jeg jo ikke på avdelingen, for der var jo alt bare sykt (Ida s. 16).

Noen av ungdommene påpekte ulikheten mellom det å være *pasient* på sykehus og det å være *elev* på sykehuskolen. Ida opplevde dette spesielt sterkt og sier at hun på skolen ble «*behandlet som et vanlig menneske og ikke bare som en syk pasient, noe som måtte fikses*» (Ida s.20). Hun viser til at på skolen fikk hun være med på vanlige aktiviteter som museums- og teaterbesøk i tillegg til undervisningen, og at stemningen på skolen var lettere. Hun beskriver skolen som en kontrast til sykehuset ved hjelp av motsetningen *vanlig menneske – syk pasient*. Avslutningsvis i intervjuet blir hun spurt om det er noe av det vi har snakket om i intervjuet hun synes er spesielt viktig. Hun svarer:

Jeg tror egentlig det viktigste jeg har sagt i hele intervjuet er liksom den rollen skolen på sykehuset har spilt, for jeg vet at det ikke bare er jeg som har hatt den opplevelsen, jeg har jo fremdeles kontakt med noen av de som var der, så ... jeg vet jo at den har betydd mye for mange [...] bare å få litt annet innhold i hverdagen og komme litt vekk fra all elendigheten ... det er jo ikke sånn at du legger alt fra deg når du er der, men du får liksom litt andre omgivelser, du blir behandlet på en helt annen måte. Du føler deg litt mer normal (Ida s.30).

Ungdommene peker også på forskjeller mellom skolen på sykehuset og deres ordinære skoler. Den største ulikheten var, i følge ungdommene, knyttet til kontakten elevene i mellom. Flere av ungdommene fortalte at da de ble lagt inn på sykehuset, ble de presentert for strenge regler for hvordan pasienter kunne omgås. Ungdommene opplevde dette som kompliserende for det å utvikle sosiale relasjoner, det ble kunstig og unaturlig. Elevene gikk dermed til en viss grad glipp av den støtten de kunne gitt hverandre.

Når deltakerne i intervjustudien forteller om hva som er den viktigste forutsetningen for at hverdagen på hjemmeskolen skal fungere, er det nettopp vennskap og positive sosiale relasjoner til medelever de peker på. Å føle tilhørighet i klassen og ha nære venner kan gjøre det mer meningsfullt å komme på skolen, skolehverdagen blir mer lystbetont og fraværet reduseres. Å ha venner på skolen fører også til at man blir kjent med flere, det får en form for sosialt selvforsterkende effekt. Anja forteller også om en direkte positiv innvirkning på skoleresultatene: «*jeg gledet meg bare til å komme på skolen, for jeg hadde det kjempekjekt, og konsentrasjonen og alt gikk så bra. Det var det året jeg hadde de beste karakterene av alle årene mine*» (Anja s.4). For Ida var bestevenninnen avgjørende for at hun klarte å møte på skolen i det hele tatt i perioder. Tanken på at venninnen var der og ventet på henne, at hun kunne avlede de vanskelige

tankene med henne i friminuttene fikk henne avgårde til skolen. Hun slår fast at «*En venn kan forandre alt, bety alt*» (Ida s.24).

Ungdommene skiller mellom nære vennskap og andre positive sosiale relasjoner på skolen. Relasjonen til «skolevenner» er mer overfladiske, og flere av elevene sier at det er viktig at klassekameratene ikke vet så mye om det som er vanskelig i livene deres. Dette begrunner de delvis med at de ikke vet hvem de kan stole på, og hvilken respons de ville få om de fortalte om vanskene. For noen er det også viktig å være mest mulig lik de andre for å føle seg «normal». Vennskap beskrives som nærere relasjoner hvor ungdommene i større grad kan «være seg selv» og snakke om vanskelige ting. Både Anja og Ida kan fortelle om vennskap som har utviklet seg fra mer overfladiske bekjentskap på skolen, og hvordan disse relasjonene har blitt nærere og dypere over tid. Når ungdommene i studien snakker om å bli sett av lærerne sine, handler det mest om å bli sett som elev. Når de snakker om å bli sett av vennene sine, er det som mennesker. Det er i de nære vennerelasjonene at ungdommene henter mest støtte og omsorg. De opplever at gode vennskap byr på omsorg og trygghet, humor og glede. Christian forteller at han har hatt de samme to-tre kompisene fra barneskolen av. I vanskelige perioder hvor han ikke har maktet å gå på skolen, har kontakten med vennene vært avgjørende: «*Det har hjulpet meg også, siden jeg alltid har hatt noen som jeg kan være med [...] Så da har jeg opprettholdt litt normalitet med dem, så ikke alt har gått til ... ja ...*» (Christian s.10). Også Ida forteller at det å ha venner har vært viktig for å føle seg mindre annerledes: «*jeg klarte på en måte å føle meg litt normal når jeg var sammen med dem, så det hjalp veldig*» (Ida s23).

Fravær av vennskap på skolen oppleves av ungdommene som problematisk. Gro forteller at hun grudde seg mye for å gå på skolen i periodene hvor hun ikke hadde venner, og at det var vanskelig å ikke ha noen å gå til, ikke ha noen å arbeide på gruppe med. I tiden før Ida fikk en venninne på skolen, var hun sosialt isolert. Hun opplevde at hennes motløshet ble forverret av at hun ikke hadde venner og ikke opplevde at hun hørte til i klassen:

Jeg tenkte at dette var ikke skolen for meg, jeg har ikke lyst til å være her, det er ingen vits i å gå på skole i det hele tatt, det kommer ikke til å bli noe av meg uansett. Og det ble bare forverret av at jeg ikke passet inn i klassen, at jeg ikke hadde venner, at jeg ikke fikk tilrettelagt noe som helst. Jeg fikk jo kjempedårlige karakterer fordi jeg klarte jo ikke å gjøre noe (Ida s.12).

Deltakerne i intervjustudien fremholder altså et inkluderende læringsmiljø og nære vennskap som avgjørende for å lykkes med å gjennomføre videregående skole. Et slikt inkluderende læringsmiljø kjennetegnes av at elevene har omtanke for hverandre og at de aktivt inviterer

hverandre inn i fellesskapet. Det er akseptert at elever er forskjellige, og de forsøker å vise romslighet, respekt og interesse for hverandre. Elevene mener at læreren kan fremme et slikt miljø ved å legge til rette for felles aktiviteter og fellesopplevelser. Dersom klassen preges av klikker og små lukkede grupper kan dette ha en ekskluderende virkning ved at enkelte elever blir stående utenfor fellesskapet. Skolen på sykehuset ble for flere av ungdommene det som representerte «det friske» i en eller sykdomsfokusert hverdag, men samtlige av elevene pekte på savn av positive sosiale jevnalderrelasjoner på sykehusskolen. Nære vennskap til andre elever på egen skole er av avgjørende betydning for ungdommene – slike relasjoner gjør det meningsfullt å komme på skolen, det bidrar til å redusere fravær og kan føre til bedre prestasjoner. Gode vennskap byr på nødvendig støtte og omsorg, og hjelper elevene til å oppleve seg selv som mindre annerledes. Mangel på vennskap er vanskelig og fører til ensomhet og opplevelse av isolasjon.

4.2.3 «Skape meg selv litt»

For ungdommer er skolen en viktig arena for å lære om seg selv – hvem man er og hvordan andre oppfatter en. Om tiden på videregående skole sier Ida: *«det var en periode der alle var så opptatt med å finne seg selv, og finne ut hvor du passer inn, og hva som foregår i verden...»* (Ida s.14). Samtidig som at man skal finne ut hvem man er, er ungdommene også opptatt av å være som de andre. Flere av deltakerne i studien forteller at det å ha psykiske vansker kan føre til at man opplever seg selv som annerledes enn andre: *«Jeg visste at noe var galt, jeg hadde liksom ... jeg var bevisst på at jeg ikke var helt som de andre, men jeg hadde ikke noen ord på det, jeg visste ikke hva som skjedde, jeg var veldig forvirra»* (Ida s.9). Denne opplevelsen av annerledeshet håndterer ungdommene på ulikt vis. For Anja var det viktig å gjøre akkurat det samme som de andre i klassen: *Jeg prøver hele tiden å ikke ha noe tilrettelegging, jeg vil fungere som de andre. Jeg tenkte hele tiden at jeg har en lidelse, men alt annet fungerer normalt* (Anja s.13). Bente, Gro og Ida understreker også viktigheten av å gjøre det samme som de andre elevene og ha venner som ikke nødvendigvis har de samme vanskene som en selv. På den måten dempes opplevelsen av annerledeshet mest mulig, en opplevelse som kjennes belastende.

Emma og Christian formidler et litt annet syn på det å leve med utfordringer knyttet til sin psykiske helse. Emma forteller at hun alltid har hatt venner til tross for at hun oppfatter seg selv som «litt spesiell». Hun uttrykker i liten grad bekymring for hvordan andre ser på henne. Christian mener han er tryggere på seg selv enn mange andre fordi han har lært seg selv å kjenne

gjennom de utfordringene han har hatt. Han forteller at han har godtatt vanskene sine, og at han ser på dem som en sykdom og ikke som en del av seg selv.

Hvordan ungdommene opplever annerledeshet synes til en viss grad å henge sammen med i hvilken grad de opplever psykiske vansker som stigmatiserende.

Men jeg har aldri sett på det selv som stigma [...] det er jo en sykdom. Du ser jo ikke rart på folk om de brekker en fot og kommer på sykehuset og får gips, liksom [...] det er like valid om det er noe galt med hodet ditt. Som regel er det en grunn til det og, enten det er kjemisk ubalanse i hodet ditt liksom, eller ... så er det jo en valid sykdom. Jeg tenker på hele stigmatiseringen av psykisk syke, for det har jo vært opp gjennom hele tiden liksom, med galehus og sånn. [...] Jeg ser en forandring, sakte men sikkert. Men det er jo mye sånn stigmatisering som henger igjen, at hvis du er syk i hodet, så ikke kom nær meg (Christian s.16).

Stigmatisering blir også trukket frem av ungdommene når tilrettelagte opplæringstilbud er tema i intervjuene. På spørsmål om hvordan det ville være å få sin opplæring i et segregert skoletilbud spesielt tilrettelagt for elever med psykiske vansker, er ungdommene delt i sin respons. Emma og Christian sier at dette kan være et godt tilbud. Emma deltar per i dag i et slikt opplæringstilbud og mener det er avgjørende for at hun skal komme seg gjennom videregående skole. Hun beskriver at det har vært en utvikling med hensyn til hvordan hun ser på det å være elev i dette tilbudet. Første gang hun ble presentert for det, tenkte hun: «nei, vet du hva, nå har jeg truffet bunnen hvis jeg skal gå her [...] nå er du liksom en av de som aldri får ting til. [...] hvis du skal gå der, betyr det at du er syk» (Emma s.19). Etter å ha forsøkt ytterligere halvannet år i ordinær videregående skole, takket hun likevel ja til tilbudet. I dag, etter flere år som elev i det tilrettelagte tilbudet, tenker hun: «Men når du går her, føler du mer at det betyr at du HAR VÆRT syk, istedenfor at du ER syk» (Emma s.19). Christian har vært elev i samme tilbud for en stund siden, men har gått tilbake til en ordinær videregående skole. Fordelen med å samle elever som bruker lengre tid på utdanningen sin i et eget opplæringstilbud er ifølge Christian at man da slipper å sammenligne seg med elever som fullfører på normert tid: «du ser at de blir ferdig før deg, og så går du der fremdeles. Så ... jeg vet ikke ... det kan føles litt håpløst, det blir synlig at du ikke henger med. Da er det bedre i et miljø hvor alle bruker lengre tid» (Christian s.14).

Bente, Anja, Gro og Ida er avvisende til at et segregert og særskilt tilpasset undervisningstilbud kunne vært noe for dem. Dette begrunner de nokså enstemmig med at det ville knyttet sykdom nærere til deres opplevde identitet. Anja sier: «Så hvis jeg hadde fått et sånt tilbud i videregående skole, så hadde jeg sagt nei. For det gjør bare at jeg husker at jeg er ... at jeg sliter liksom» (Anja s.13). De fire jentene mener det ville fått store konsekvenser for deres

selvoppfatning om de skulle gått i et tilrettelagt tilbud. Ida forklarer dette med at det ville være det samme som å la sykdommen være det dominerende: «Jeg ville ikke være Ida som er syk, jeg ville være Ida som er vanlig, normal som alle andre. Da kunne jeg heller late som, ved heller å gå her³ enn der⁴ og vite at alle vet at det er noe galt med meg» (Ida s.22). Hun understreker at det å ha psykiske vansker ikke nødvendigvis er stigmatiserende i seg selv, men at det kan få en form for konstituerende virkning på hvordan hun opplever seg selv, og hvordan hun tror andre opplever henne: «det er ikke stigmatiserende på en måte, men jeg hadde ikke lyst for meg selv at jeg bare skulle være hun syke hele tiden. Det hadde gjort noe med identiteten min liksom, jeg hadde blitt sett på som hun syke» (Ida s.22).

Tankene om hvordan andre ser på henne gjør også at Ida er litt forsiktig med hva hun forteller de andre elevene i klassen. Det samme forteller også Anja, Bente og Gro. Ida har tidligere vært mer åpen med hvordan hun har det, men har da erfart at hun blir sett på som «den syke». Det siste året i videregående skole valgte hun derfor ikke å si noe om situasjonen sin til de andre elevene:

Det er jo ikke fordi jeg skammer meg over å være, liksom den jeg er. Jeg vil jo at det skal kunne være åpenhet om sånne ting, jeg vil ikke at det skal være tabu. Men jeg føler ikke... jeg har ikke så lyst til å være det eksempelet. [...] kanskje i fremtiden, men ikke på videregående når det er sånn en sårbar tid (Ida s.26).

Å være en del av et klassefelleskap innebærer at andre har en bestemt oppfatning av hvem man er, men også at denne oppfatningen kan forandres. Flere av ungdommene uttrykker et ønske om å endre på bildet andre har av dem gjennom å «begynne på ny». Dette kommer til uttrykk når deltakerne i studien snakker om overgangen mellom grunnskolen og videregående skole, og når de snakker om fremtiden sin – om studier og voksenliv. Både Anja, Bente og Gro søkte seg til videregående skoler der ingen av klassekameratene hadde søkt. Det gjorde de ut fra et ønske om å treffe nye ungdommer, få nye venner og for å kunne bryte med rollen de hadde hatt i klassen på ungdomsskolen: «Jeg hadde liksom ikke lyst til å være sånn sjenert og snill jente lenger» (Bente s.7). Når hun, Christian og Ida uttrykker at de ønsker seg en ny start etter videregående, i et nytt miljø hvor ingen kjenner dem, er det med enda større fokus på det å kunne påvirke det bildet de vil at andre skal ha av dem. Christian forklarer hvorfor han vil reise vekk:

For å starte litt på ny. Bygge meg selv opp. Og ... nei, ikke bygge meg opp, men skape meg selv litt, på en måte [...] At det liksom ikke er selvsagt hvem jeg er, jeg vil begynne på

³ «her» viser til en hennes ordinære skole hvor vi gjennomfører intervjuet.

⁴ «der» viser til et segregert, tilpasset skoletilbud som Ida kjenner til

ny, og så vil jeg være litt mer sosial på en måte. Så det har jeg tenkt å forandre på (Christian s.10).

Flere av ungdommene uttrykker at de opplever en sammenheng mellom selvfølelse og skoleprestasjoner. Christian understreker viktigheten av å erfare skolefaglig mestring for å kunne bevare troen på at man kan lykkes i skolen. For Emma var det viktig at noen synliggjorde at de dårlige karakterene ikke måtte tilskrives hennes individuelle forutsetninger slik hun gjerne var vant til å høre, men at de kontekstuelle forholdene knyttet til læringsprosessen ikke var optimale for henne:

Han kalte meg en underachiever og sa det at jeg egentlig var god i ting, men måten det var lagt opp på gjorde at jeg var dårlig. Så det var egentlig litt greit å høre. [...] Jeg tror bare at jeg trenger mer tid enn andre, mer hjelp og nye måter å jobbe på (Emma s.24).

To av deltakerne, Gro og Ida, uttrykker en direkte sammenheng mellom det å lykkes faglig og opplevelse av egen verdi. Når skoleprestasjonene påvirkes av den vanskelige situasjonen de er i, oppleves det som et alvorlig tap. Sitatet er hentet fra intervjuet med Ida og innledes med at intervjuer spør hvordan det var å oppleve at det stadig ble vanskeligere å fungere på skolen og se at resultatene gradvis ble dårligere:

Jeg hadde alltid klart meg greit på skolen. Det var gjerne sånn jeg målte min verdi da, at jeg ... selv om jeg ikke fikk til andre ting, så fikk jeg i hvert fall til skole. Så når det også forsvant så ble det sånn... – ja, men det er jo ikke noe poeng i dette i det hele tatt. [...] jeg har alltid likt å lese liksom. Så plutselig klarte jeg ikke lese eller gjøre vanlige ting jeg alltid hadde likt. Jeg klarte ikke danse, siden jeg hadde gått på dans i syv-åtte år, og så hadde jeg ikke overskudd til noe som helst. Siste tingen som datt vekk det var skolen. Når den og datt vekk, hadde jeg ingenting å holde meg fast i (Ida s.7).

Også Gro uttrykker at det å oppnå gode skolefaglige resultater er svært viktig når man opplever å mislykkes på andre områder i livet: «*det er litt godt for selvtilliten å se at du får til noe du har jobbet veldig lenge med [...] og når jeg gjerne hadde så mange problemer på andre områder, så ville jeg prøve å gjøre det godt på skolen i hvert fall*» (Gro s.13).

Det er altså tydelig at alle deltakerne i intervjustudien har en bevissthet med tanke på hvordan de opplever seg selv og hvordan de tenker at andre opplever dem. Fire av ungdommene omtaler sin opplevelse av annerledeshet som vanskelig og uønsket, mens to av ungdommene uttrykker i større grad at det greit at mennesker er forskjellige. Hvordan elevene tenker om annerledeshet synes å ha en viss sammenheng med hvor tett de knytter psykisk helse til sin identitet, hva de tenker om psykiske vansker og stigmatisering og hvordan de opplever avveiningen mellom opplæring i ordinære og spesielt tilrettelagte læringsmiljøer. Flere av ungdommene ytrer et

ønske om å «begynne på ny» i omgivelser hvor ingen kjenner dem for i større grad å kunne legge premissene for hvordan de blir oppfattet av andre ungdommer. Skoleprestasjoner har betydning for hvordan ungdommene opplever seg selv og vurderer sin verdi.

4.2.4 «Jeg har ikke lyst til å være en som sitter hjemme resten av livet»

Hvordan elevene vurderer seg selv som lærende har betydning for hvordan de ser på sine muligheter i fremtiden. For Christian og Emma var grunnskoletiden preget av nederlag, men begge har gjort erfaringer i videregående skole som har skapt en endring i synet på egne muligheter for utdanning og arbeid. Emma sier om skolen: *«det er ikke et sånt stort problem, en stor vanskelig svulst i livet mitt lenger»* (Emma s.25). Christian har fått tro på at han kan mestre skolefagene og ser fremover med større optimisme enn før.

Flere av ungdommene i studien forteller at tanker, mål og ønsker for fremtiden kan bidra til at det er lettere å gjennomføre videregående opplæring. Christian har forstått at han trenger å fullføre videregående opplæring for å få en jobb han kan trives med i fremtiden: *«Men så har det vært det at jeg har ikke lyst til å jobbe på Rema for resten av livet mitt. Så ... jeg har lyst til å gjøre noe. Og jeg vet jeg må komme meg gjennom skolen, så det har vært målet – å gå på skole. Nesten uansett hva det er, bare bli ferdig så jeg har noe»* (Christian s.12). Anja kommer fra en familie hvor ingen andre har fullført videregående skole. For henne har det vært en viktig drivkraft i perioder hvor det har vært vanskelig å møte på skolen. Hun forteller at broren hennes har sluttet på skolen, og sammenligner seg med ham:

Storebroren min for eksempel [...] han går ikke på skolen, han slutta etter VG2, og nå klarer han ikke gå på skolen eller noen ting, jobber ikke [...] hvis jeg blir sånn som han og, da er det altså ingen i min familie som har en utdanning. Jeg er den eneste som har kommet så langt (Anja s. 14).

Alle seks ungdommene beskriver det å fullføre videregående skole som avgjørende for å få arbeid som de kan trives med i fremtiden. De har alle sammen gjort konkrete yrkesvalg, og det er verdt å merke seg at alle fem jentene ønsker å utdanne seg innen helse- og sosialsektoren; to som helsearbeidere, og tre ønsker en sosialfaglig utdanning for så å jobbe innenfor barnevern og psykiatri. Også Christian har denne typen utdanning som en mulighet dersom hans opprinnelige plan skulle slå feil. Både Anja, Bente og Ida begrunner yrkesvalget med at de ønsker å bruke egne erfaringer til å hjelpe andre. Emma og Gro forklarer valg av yrke med at det rett og slett er det de har mest lyst til. Ida har gjort seg noen tanker om hvorfor hun velger et yrke som ligger så tett på egne erfaringer: *«Jeg har liksom lyst til å jobbe med noe der jeg jobber med folk, og der jeg føler*

at jeg har noe å bidra med. Jeg har jo egentlig mest interesse for å jobbe med psykisk syke ... for det blir jo liksom alltid sånn ... du blir interessert i det som opptar deg mye» (Ida s.29-30).

Flere av ungdommene har erfart at hvordan de vurderer sine muligheter i fremtiden har endret seg. Christian har tidligere ofte følt håpløshet med tanke på fremtiden og tenkt: *«Hva i all verden skal jeg gjøre? Da jeg var på det dypeste så ... har det vært bekymringer om at jeg ikke skulle komme meg ut av dette, leve på trygd resten av livet eller ... inn og ut av psykiatrisk liksom. Det er jo ikke noe kjekt det»* (Christian s.17). Etter å ha kommet i gang på skolen igjen har dette gradvis forandret seg, og han understreker hvor viktig det har vært for ham å se at han har muligheter, gjerne flere utveier som han kaller det. Ida har ofte hatt tanker som *«det kommer ikke til å bli noe av meg uansett»* (Ida s.12). Til tross for å ha gjennomført videregående skole med gode resultater er dette tanker som kan komme og gå fremdeles. Intervjuet gjennomføres noen dager før de siste avgangseksamenene på videregående skole, og Ida sier: *«Jeg trodde ikke jeg skulle komme hit. Jeg tror det ikke helt enda, før det er helt ferdig. Jeg tenker fremdeles at noe kan gå galt ... jeg tror ikke noen trodde jeg kunne klare det»* (Ida s.1). Anja opplever også at tankene om fremtiden preges av hvordan hun har det: *«akkurat nå sitter jeg her og tilstanden er bra, jeg har det positive i meg og kan si at jeg kommer til å klare meg uansett. For jeg har folk rundt meg. Men sånne tanker kommer jo ikke når jeg er nedfor»* (Anja s.17).

Ønskene for fremtiden er mange. Anja og Bente er opptatt av å ta de rette valgene med hensyn til utdanning og yrke, og alle ungdommene uttrykker et ønske om å ha en «kjekk» og «ordentlig» jobb i fremtiden. For Emma er det uaktuelt ikke å skulle studere etter videregående skole. Hun ønsker *«å bli noe jeg kan være stolt av å være, og helst noe hvor jeg tjener litt penger og»* (Emma s.23). Både Emma, Anja og Bente ønsker å dra utenlands, enten for å studere eller jobbe og beskriver det å reise som viktig for å bli voksen og selvstendig. Christian understreker at det er nødvendig for ham å erfare at han kan ta ansvar for seg selv og livet sitt på egenhånd. Neste år skal han flytte på hybel og fortsette videregående et annet sted i landet: *«Jeg gleder meg. Komme ut av huset. Jeg bor hjemme, jeg har ikke råd til å flytte ut [...] så neste år må jeg klare meg selv, klare meg på egen hånd liksom»* (Christian s.10). Han ser frem til å bli økonomisk uavhengig som voksen arbeidstaker, kanskje nettopp fordi han en periode var bekymret over ikke å komme i arbeid. Ida ønsker å bo hjemme til hun er ferdig med universitetsstudier, men ser samtidig frem til å flytte ut og etablere et selvstendig liv. Til tross for at hun har opplevde det svært krevende å fullføre videregående skole, og flere ganger har vært nær på å gi opp, har tanker, mål og drømmer for fremtiden bidratt til å gi skoletiden mening og retning:

Men jeg har på en måte ikke lyst til å være en av de som sitter hjemme resten av livet med hundre katter og ... liksom ... ikke har gjort noe ut av livet. Selv om jeg skulle ha det sånn som dette resten av livet, så kan jeg ikke bare sitte hjemme hele tiden, jeg må gjøre noe. Så det har fått meg til å tenke at – ok, jeg skal gjennomføre videregående (Ida s.25).

Deltakerne i intervjustudien viser altså til at positive erfaringer fra videregående skole kan få betydning for hvordan de vurderer sine muligheter i fremtiden med tanke på utdanning og arbeid. Tre av ungdommene er i gang med høyere utdanning, to har planer om dette og en tar sikte på fagbrev på videregående nivå. Som ungdommer flest ser disse ungdommene for seg et voksenliv hvor de deltar i det ordinære arbeidslivet og at de kan forsørge seg selv.

4.2.5 Oppsummering av intervjustudien

I intervjustudien møter vi fortellingene til seks ungdommer hvor fire har fullført og bestått videregående opplæring, og hvor to fremdeles er under opplæring. Elevene har i stor grad lykkes til tross for omfattende og vedvarende utfordringer med hensyn til sin psykiske helse, og de viser til flere forhold som har hatt betydning for at de har lykkes. Gode og fleksible lærere som kjenner situasjonen deres og som har forventninger til dem, tror på dem, og som er opptatt av fellesskapskulturen i klassen så vel som den enkeltes behov for tilrettelegging, tillegges stor betydning. Ungdommene understreker også behovet for nære venner på skolen som kan gi sosial og emosjonell støtte. Det er viktig å være som de andre, gjøre som de andre. Et klassefelleskap hvor det er toleranse og respekt for elevers ulikhet har stor betydning. Ungdommene er opptatt av hvordan psykisk sykdom kan få betydning for deres selvidentitet og hvordan de opplever at andre ser på dem. Elevene i intervjustudien har litt ulik erfaring med – og meninger om – det å være elev i særskilt tilrettelagte opplæringstilbud, og på hvilken måte dette får betydning for hvordan de opplever seg selv. Ungdommene har stor tro på at de kommer til å fortsette i høyere utdanning og at de kommer til å kunne reise, arbeide og være selvstendige voksne som deltar i yrkes- og samfunnsliv på lik linje med andre.

5.0 Drøfting

Utgangspunktet for denne studien er videregående opplæring for elever som opplever utfordringer knyttet til psykisk helse. Problemformuleringen som ligger til grunn for forskningsprosessen er: *Elever med opphold av kort varighet i sykehuskole: hvordan gjennomfører de videregående opplæring og hva sier de om læring og deltakelse i skolesamfunnet?* I dette kapitlet drøftes sentrale temaer fra analysen i lys av tidligere forskning og de teoretiske perspektiver som er presentert tidligere i rapporten.

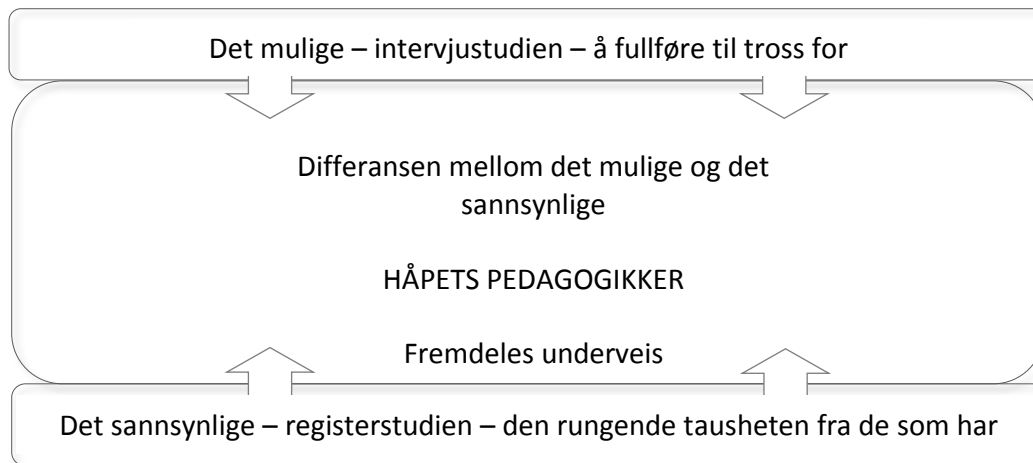
5.1 Innledning

Forskningsspørsmål 1 som registerstudien tok utgangspunkt i hadde til hensikt å undersøke hvilke opplæringstilbud elevgruppen har deltatt i, og i hvilken grad de fullfører videregående skole. Elever som i løpet av sin ungdomstid har vært innlagt til behandling i ungdomspsykiatrisk sengepost – og dermed vært elever ved en sykehuskole – lykkes som gruppe dårligere i videregående skole enn sine jevnaldrende. Sammenhengen mellom opplevde psykiske vansker og lavere grad av gjennomføring av videregående opplæring er også kjent fra Markussens frafallsforskning (Markussen & Seland, 2012) og fra undersøkelser relatert til ungdom utenfor skole og yrkesliv som er gjennomført ved Nordlandsforskning (Anvik & Eide, 2011; Anvik & Gustavsen, 2012; Thrana et al., 2009). Undersøkelsene i denne studien viser at kun om lag 12 % av elevene lykkes med å fullføre og bestå videregående opplæring i løpet av fem år etter avgang fra grunnskolen. I motsetning til andre sårbare grupper har disse elevene stort sett fått opplæringstilbudet sitt innenfor rammen av ordinære klassefelleskap. Registerstudien viser at bare litt over 10 % av elevene mottar spesialundervisning og/eller deltar i opplæringsløp hvor målet ikke er formell kompetanse. Med utgangspunkt i registerstudien tegnes det altså et relativt pessimistisk bilde av opplæringssituasjonen i videregående skole for de elevene studien har tatt utgangspunkt i.

Innledningsvis var det tenkt at elever som hadde ulike erfaringer med hensyn til å lykkes i videregående skole skulle delta i intervjustudien. Intervjuene skulle utforske forskningsspørsmål 2 og 3: *Hva sier elever med opphold av kort varighet i sykehuskole om sine muligheter for og erfaringer med læring og deltakelse i ulike læringsmiljøer? Hva sier elever med opphold av kort varighet i sykehuskole om fremtiden?* Men den store gruppen elever som hadde avbrutt videregående skole uten å oppnå formell kompetanse forble tause. Ingen av disse ønsker å la seg intervju. Taushet formidler imidlertid også et budskap, selv om det i større grad avhenger av forskerens fortolkning.

De elevene som samtykket til å delta i intervjustudien hadde enten gjennomført videregående skole, eller de var underveis i utdanningen. I løpet av intervjuene ble det tydelig at disse ungdommene hadde maktet å gjennomføre videregående skole mer til tross for en vedvarende opplevelse av helsemessige utfordringer enn på grunn av at de hadde opplevd en vesentlig bedring med tanke på psykisk helse. Dette ble formulert som et «mysterie» som analysen og fortolkningen av datamaterialet søkte å finne svar på: *Hva er det som har hatt en slik læringsstøttende effekt at disse elevene har lykket med å fullføre skolegangen til tross for store belastninger knyttet til sin psykiske helse?* Intervjuene antyder at noe av løsningen ligger i lærerens evne til å støtte opp om deltakelse i fellesskapet og den enkeltes læringsprosess, betydningen av nære vennskap og sosial tilhørighet, og at utfordringene med psykisk helse ikke truer elevens selvidentitet.

Når elevene i intervjustudien får spørsmål om hvordan de ser på fremtiden, er svarene preget av optimisme og stor tro på at de vil lykkes i å gjennomføre høyere utdanning, at de vil kunne ha en meningsfylt jobb og være selvstendige og likeverdige deltakere i samfunnet. Kontrasten mellom intervjustudien og registerstudien er stor når det kommer til elevenes framtidsutsikter. Registerstudien viser at på gruppenivå er det svært få av disse elevene som oppnår formell kompetanse i videregående skole. Forskning kan vise en til en sterk sammenheng mellom psykisk sykdom og uføreytelser (Anvik & Eide, 2011). Håp er tidligere i denne rapporten blitt beskrevet som differansen mellom det sannsynlige og det mulige (Stengers, 2002). I denne studien kan vi si at registerstudien representerer det sannsynlige og intervjustudien representerer det mulige med tanke på denne elevgruppens utdanningssituasjon. Det er i rommet mellom disse at vi finner håpet vi kan formidle til elevene, det er dette rommet vi må rette blikket mot. Figur 2 illustrerer hvordan de to undersøkelsene i studien samlet kan bidra til å reflektere over det som i denne rapporten blir kalt *håpets pedagogikker*, og som har til hensikt å hente opp perspektiver fra både teori og empiri fra studien for å belyse hvordan vi kan bringe mer håp inn i opplæringen for alle elever. Figuren vil være utgangspunkt for de neste fire delkapitlene i drøftingen. Først drøftes registerstudien som et uttrykk for *det sannsynlige* – fra det empiriske materialet er det elevene som har sluttet som løftes frem (5.2). Deretter blir intervjustudien og elevene som har fullført til tross for drøftet i lys av *det mulige* (5.3). Perspektiver på utdanningens egenverdi sett i sammenheng med elevene fra intervjustudien som fremdeles er under opplæring blir diskutert i neste delkapittel (5.4). Til slutt rettes oppmerksomheten mot håpet – i rommet mellom det sannsynlige og det mulige – med tanke på hva som kan bidra til at flere elever blir gitt like muligheter for aktiv samfunnsdeltakelse som voksne (5.5).



Figur 2. Håpets pedagogikker – i rommet mellom det sannsynlige og det mulige.

5.2 Den rungende tausheten fra de som har sluttet

Som det har vært pekt på flere ganger i løpet av rapporten, er det langt flere som slutter på videregående skole uten å ha oppnådd formel kompetanse blant elevene i denne studien sammenlignet med tallene på landsbasis: 43,9 % i studien mot 25,5 % i den totale elevpopulasjonen. De som har avbrutt opplæringen har heller ikke takket ja til å delta i intervjustudien. Det er nærliggende å tro at en av grunnene til dette er at det kan være ubehagelig og vanskelig å samtale med en fremmed om et område i livet hvor man har opplevd å komme til kort. For mange kan det også være et uttrykk for at man ikke ønsker å rippe opp i tidligere nederlag. En annen mulig forklaring er at intervjusituasjon vil kunne vekke minner fra en periode i livet som kan ha vært vanskelig, i og med at intervjuet baserer seg på at ungdommene har hatt et opphold ved en ungdomspsykiatrisk sengepost.

At det å ikke fullføre videregående skole oppleves som et nederlag, og at ungdommene det gjelder derfor ikke ønsker å stille til intervju, må også ses i lys av tiden vi lever i. På bakgrunn av Novas nye rapport *Ungdata* (NOVA, 2013) tegner media et bilde av en snill og vellykket ungdomsgenerasjon som trives på skolen, har planer om høyere utdanning, bruker mindre rusmidler, trener regelmessig, har gode venner og et bedre forhold til foreldrene sine enn generasjonene før dem. Når ungdommer flest blir fremstilt som vellykkede, blir det desto vanskeligere for de som ikke kjenner seg igjen i dette bildet. Avstanden til de andre, og opplevelsen av å tilhøre et utenforskap, står i fare for å forsterkes. En av forskerne bak rapporten, Mira A. Sletten, uttaler i et intervju i forbindelse med utgivelsen av rapporten at «utdanning ses på som den eneste veien til å lykkes, det er få alternative veier til voksenlivet»

(Langset, 2013). Når elevgruppen i denne studien i liten grad lykkes med å fullføre videregående skole, er det derfor rimelig å tro at det får konsekvenser for hvordan ungdommene opplever sine muligheter for å bli likeverdige deltakere i samfunnet som voksne.

Fra andre studier kjenner vi også til at mennesker med utfordringer knyttet til sin psykiske helse har mindre utdannelse og har en svakere tilknytning til arbeidslivet (Anvik & Eide, 2011; Anvik & Gustavsen, 2012; Sletten & Hyggen, 2013; Thrana et al., 2009). Vi vet at denne gruppen elever i større grad enn andre avbryter videregående opplæring, men vi vet ikke helt hvorfor. Dersom noen av slutterne hadde samtykket til intervju, kunne vi fått mer kunnskap om dette. I stedet for må vi lete etter mulige forklaringer i tidligere forskning. Fra Norlandsforskning pekes det på at skoleavbrudd kan henge sammen med ekskluderende prosesser som mobbing og ensomhet, noe som igjen kan forstås som svak tilhørighet og deltakelse i fellesskapet (ibid.). I den svenske metastudien fra helsekomiteen ved The Royal Swedish Academy of Science vises det til flere individuelle årsaksforhold som forklaring på hvorfor elever med psykiske vansker opplever hindringer i skolehverdagen. Dersom vi søker å forstå tilkortkomning i et mer kollektivt perspektiv, innebærer det at vi setter søkelyset på den kommunikative praksisen i klasserommet. Det er gjennom kommunikasjon at eleven kan ta del i kunnskap og ferdigheter. Sviktende tilhørighet, deltakelse og innlæring kan forstås ved å analysere de reglene og tradisjonene for kommunikasjon som eksisterer for eksempel i et klassemiljø, heller enn at årsaken til vanskene tilskrives den enkelte (Säljö, 2001). Thomas og Loxley viser til at ulikhet mellom elever kan medføre at noen elever opparbeider seg en identitet som mislykket, og at dette fører til en fremmedgjøring fra fellesskapet; skole er ikke for meg, noe som igjen blir en barriere for læring og deltakelse (Thomas & Loxley, 2007). I lys av dette kan vi forstå at ingen av ungdommene i registerstudien som har avbrutt videregående opplæringen takket ja til å delta i intervjustudien.

Skal vi legge registerstudien og forskningen fra Nordlandsforskning til grunn, er altså sannsynligheten for at denne elevgruppen lykkes i videregående skole liten. Men hvordan vil et slikt utgangspunkt prege praksisen vår i klasserommet? Dersom vi tar for gitt at sannsynligheten for å lykkes er liten, vil ikke da våre negative forventninger kunne stå i veien for eller hemme elevenes muligheter i skolen? Effekten av for lave forventninger er godt dokumentert, tendensen til at lærerens forventninger får betydning for elevenes prestasjoner er tydelig (Gustafsson et al., 2010; Rosenthal & Jacobson, 1977). Med bakgrunn i den australske klasseromsstudien advarer også Hayes m.fl. mot å kommunisere for lave forventninger til sårbare og marginaliserte grupper

av elever, dette vil bare forsterke forskjellene mellom elevene ytterligere (Hayes et al., 2006). Dersom vi ser elevene med sannsynlighetens blikk alene, vil vi i liten grad kunne få øye på det potensialet og de mulighetene som er til stede, og dermed undergraves det håpet skolen kan tilby elevene.

5.3 Å fullføre til tross for

Fire av seks elever i intervjustudien har fullført videregående skole til tross for en utfordrende helsemessig livssituasjon. Disse står i sterk kontrast til flertallet av elevene i registerstudien. I figur 2 representerer disse elevene det som er mulig å oppnå, det som vi også må tro at flere elever kan få mulighet til å erfare. Hva er det som har bidratt til at det har vært mulig for disse ungdommene å fullføre videregående opplæring når så mange andre ikke har lyktes? Hva er det som har hatt en slik læringsstøttende effekt at disse elevene har klart å fullføre?

Den australske studien som førte frem til utformingen av produktive pedagogikker hadde til hensikt å kartlegge og beskrive praksis som kunne utgjøre en forskjell i elevenes liv; en forskjell i skolen med tanke på sosial utjevning (Hayes et al., 2006; Lingard, 2007). Når man retter oppmerksomheten mot sosial utjevning i en utdanningskontekst, er det med tanke på å gi alle elever like muligheter for å lykkes i skolen. Diskusjonen tar ofte utgangspunkt i elever med tilhørighet til marginaliserte samfunnsgrupper preget av fattigdom, vold, omsorgssvikt, minoritetskultur og lignende, kort sagt elever med lavere sosioøkonomisk status. I dette masterprosjektet tilhører elevene en annen marginalisert samfunnsgruppe, «de psykisk syke». Også disse elevene skal ha like muligheter for å lykkes i videregående skole som alle andre elever. I likhet med hovedfunnet i den australske studien understreker elevene i intervjustudien betydningen av lærers praksis for deres mulighet til å lykkes i skolen. I intervjuene berører elevene alle de fire dimensjonene som skisseres innenfor produktive pedagogikker: *intellectual demand, connectedness, supportiveness* og *working with and valuing of difference*. Som i den australske studien vektlegger elevene noen dimensjoner mer enn andre, i tillegg knytter de også erfaringer fra interaksjonene med sine medelever til to av dimensjonene.

Intellektuelle krav og forventninger viser i hovedsak til at alle elever skal oppleve å bli utfordret med hensyn til sin faglige utvikling ved at undervisningen skal holde et variert, men høyt nok faglig nivå. Ungdommene i intervjustudien understreker viktigheten av at læreren stiller krav til dem, tror på dem og har forventninger til dem. Dersom de opplever at dette mangler, kan det ha betydning for elevens opplevelse av egne muligheter for faglig utvikling. Noen av ungdommene peker på at når læreren ikke formidler forventninger og tro på at de kan mestre arbeidet, fører

det til at de selv også mister troen på at de kan lykkes med skolearbeidet. For andre kan det ha motsatt effekt. Når læreren oppfordret Anja til å velge et mindre krevende studietilbud på videregående skole, opplevde hun det som en motivasjon til å velge det opplæringstilbudet hun selv mente hun kunne beherske. Hun ville bevise for læreren at hun kunne få det til. Selv om flere av elevene uttrykker at skolearbeidet er utfordrende og krevende, etterlyser de ikke et forenklet lærestoff. De ber derimot om mer tid og riktig støtte i læringsprosessen slik at de kan gjøre det samme som de andre elevene i klassen, et perspektiv vi kjenner igjen fra den amerikanske sosiologen Richard Sennet som med referanse til opplysningstidens filosofer og sin egen bok *The Craftsman* hevder at de aller fleste – med nok og riktig trening – kan klare det meste (Bredeveien, 2010).

Dimensjonen *sammenheng* viser til at elevene skal oppleve at det eksisterer en sammenheng mellom det som skjer i klasserommet og deres kulturelle og hverdagslige erfaringer utenfor skolen; elevenes bakgrunn og tidligere kunnskap skal ha en plass i undervisningen. Denne tematikken ble ikke direkte berørt i intervjuene i masterstudien. I den grad ungdommene relaterer det som skjer i skolen til livet sitt utenfor skolen, er det når de forteller om vennskap og om planer for fremtiden. Alle de seks ungdommene oppgir at de har noen venner på skolen og andre venner utenfor skolen. Det er i liten grad overlapping mellom de sosiale kontaktene på skolen og i fritiden. Noe av dette kan skyldes at det er en del utskiftninger av elevene i klassen fra år til år på videregående skole, og at vennene på fritiden består av ungdommer de har møtt tidligere i livet, gjerne i grunnskolen eller første året på videregående skole, og som de har beholdt kontakten med. Ungdommene opplever ikke dette som problematisk, men de skiller mellom «skolevenner» og «venner» med hensyn til nærhet i relasjonene. Når det kommer til planer for fremtiden, handler dette mer om at de setter skolehverdagen i dag i sammenheng med den fremtiden de ser for seg. Å lykkes i skolen blir betraktet som nødvendig for å få en jobb man kan trives med. Tanker, mål og drømmer for fremtiden kan gi skoledagen mening og retning. At skolen er relevant i livene til ungdommene kommer klarest til uttrykk gjennom fremtidsperspektivet.

I den australske studien ble dimensjonen *støtte* observert langt oftere i klasserommet enn de øvrige tre dimensjonene. Slik er det også i intervjumaterialet i denne masterstudien. Denne dimensjonen handler i stor grad om relasjonen mellom lærer og elev og omfatter flere forhold i undervisningssituasjonen; sosial støtte, akademisk engasjement og hjelp til selvregulering. I denne sammenhengen er det fruktbart å skille mellom sosial/emosjonell støtte og faglig

støtte/støtte i læringsprosessen. Ungdommene i intervjustudien fremhever dette skillet. Man kan få inntrykk av at det innenfor en spesialpedagogisk kontekst ofte er den sosiale og emosjonelle støtten som vektlegges. Dette kan henge sammen med at faget tradisjonelt sett har vært preget av en individualpsykologisk og medisinsk forståelse (jf. Haug kap 2.2.1). Men også innenfor en bredere pedagogisk tilnærming kan man få inntrykk av at det er den sosiale og emosjonelle dimensjonen av lærer-elevrelasjonen som blir mest vektlagt. Ungdommene i intervjustudien ønsker å være synlige for lærerne sine. Når de nyanserer dette perspektivet, dreier det seg i langt større grad om støtte i læringsprosessen enn sosial og emosjonell støtte. Elevene vil gjerne at læreren vet om deres situasjon, og at han eller hun innimellom spør hvordan det går. De har forventninger til at lærere kan oppdage når elever er i en vanskelig livssituasjon, og at lærer kan skaffe hjelp. De har for øvrig ingen forventning til eller ønske om at lærer skal gi direkte hjelp. Dette må til dels forstås i lys av elevenes alder og det at de alle sammen har hjelpere i helsevesenet som de kan benytte. Yngre elever og elever uten tilbud om sosial og emosjonell støtte utenfor skolen vil kunne forholde seg annerledes til dette. Den støtten elevene i intervjustudien ønsker seg fra læreren er i stor grad det produktive pedagogikken omtaler som akademisk støtte og engasjement, altså at læreren involverer seg i elevenes læringsprosess. For å lykkes i læringsarbeidet etterlyser de lærere som tilbyr variert undervisning og tar hensyn til den enkeltes læringspreferanser. De vil at læreren skal være åpen for tilbakemeldinger, reflekterer over egen praksis og legge til rette for at alle elever kan delta i felles aktiviteter og oppleve tilhørighet til klassen. De ønsker seg lærere som har tid nok til å gi riktig hjelp, enten det betyr å få forklart noe flere ganger, få hjelp til strukturering og planlegging av arbeidet, eller det gjelder fleksibilitet med tanke på tidsfrister og innleveringer. I den australske undersøkelsen er blikket hovedsakelig rettet mot lærerens praksis, ikke i så stor grad mot interaksjonene elevene imellom. Ungdommene i intervjustudien trekker derimot inn relasjonen til sine medelever når de forteller om hvordan de opplever å få støtte i skolehverdagen. I vennerelasjonene vektlegger de den sosiale og emosjonelle støtten. I disse relasjonene søker de omsorg, forståelse, nærhet, humor og glede, og oppfatter gode venner som avgjørende for å lykkes i skolen. Det å ha venner demper opplevelsen av annerledesheten de gjerne opplever i kraft av den situasjonen de er i. I den grad de trekker læreren inn i dette perspektivet, er det som tilrettelegger for felles aktiviteter, som igjen legger grunnlaget for økt støtte elevene imellom.

Den siste dimensjonen – å *arbeide med og verdsette ulikhet* hos elevene – viser til kjernen i et inkluderende pedagogisk perspektiv: at elever er forskjellige er naturlig og berikende og skal ikke

danne grunnlag for kategorisering og diskriminering av elever (Jf. 2.2.1). I intervjustudien er dette særlig knyttet opp mot perspektiver på identitet og annerledeshet, aksept og stigma. Disse temaene berøres bare i liten grad i forbindelse med lærers praksis, men desto mer omtales det i forbindelse med interaksjonen elevene imellom. Giddens fremstiller identitetsdannelsen som en gjensidig prosess hvor identiteten blir skapt med utgangspunkt i den enkeltes aktive deltakelse i interaksjon med andre, og at identiteten opprettholdes gjennom den fortellingen mennesket skaper om seg selv (jf. kap 2.2.4) (Giddens, 1991). Ungdommene i studien opplever til en viss grad psykisk sykdom som en trussel mot selvidentiteten, alt etter hvor nært de knytter psykisk helse til seg selv. Det kan synes som at noen av elevene strever mot en «normalitet» de mener at andre elever representerer; ved å gjøre som de andre – være som de andre – kan jeg opprettholde fortellingen om meg selv som *frisk*. Å være annerledes betyr å være *syk*. Dette kan tyde på at ungdommene opplever at det sosiale fellesskapet i skolen i liten grad rommer og verdsetter ulikhet hos elevene som noe berikende og naturlig, og at elevene må skjule deler av fortellingen om seg selv for å oppleve tilhørighet til fellesskapet. Det er viktig å være som de andre for å passe inn i fellesskapet. En av ungdommene uttaler at han ser på erfaringen med psykisk sykdom mer som en berikelse og en kilde til utvikling enn som en uønsket form for annerledeshet. Likevel sier han at det er lettere å få opplæring i en gruppe med likesinnede dersom man har behov for en saktere studieprogresjon enn elever flest, slik at man slipper å sammenligne seg og oppleve nederlag. I intervjuet med en av de andre ungdommene ser vi et eksempel på hvordan måten hun betrakter det tilrettelagte skoletilbudet på endres slik at fortellingen hun opprettholder selvidentiteten gjennom kan bestå. Første gang hun blir presentert for et tilrettelagt skoletilbud tenker hun at hvis hun skal gå der, betyr det at hun er syk og er en som ikke får til noe. Etter å ha vært elev i dette tilbudet en stund er denne tanken omarbeidet til at å gå i et slikt skoletilbud betyr at man *har vært syk*, heller enn at man *er syk*. I intervjuene spørres det ikke direkte om hvorvidt eller på hvilken måte lærere kan arbeide for å verdsette ulikhet. Det synes likevel klart at ungdommene er usikre på om utfordringene deres vil bli akseptert, eller om de vil bidra til ekskludering fra elevfellesskapet. Ungdommene strever derfor mot størst grad av likhet med de andre elevene.

5.4 Fremdeles underveis – om utdanningens egenverdi

To av seks elever i intervjustudien er fremdeles under opplæring, fem og seks år etter avgang fra grunnskolen. De arbeider begge med fag på VG2 nivå. I registerstudien er det en stor gruppe elever som fortsetter i videregående skole ut over fem år (24,6 % mot 5 % av elevene på landsbasis). Dersom vi sammenholder antall år i videregående skole med hvilket nivå elevene har

oppnådd, er det grunn til å tro at mange av disse kanskje ikke vil fullføre videregående skole (jf. kap 4.1). På bakgrunn av dette kan vi stille spørsmål ved om det er hensiktsmessig å fortsette i videregående skole i mange år når sjansen for å gjennomføre er så pass liten. Vil det ikke bare føre til en opplevelse av ikke å lykkes? Eller er det slik at utdanning kan ha en verdi i seg selv, selv om den ikke resulterer i formelt godkjent kompetanse?

Samhandling innenfor en kontekst gir felles erfaringer for de som deltar. Gjennom disse felles erfaringene gis tilgang til det språk som benyttes. Bourdieu kaller dette for en symbolsk kapital, en kapital som kan «veksles inn» og gi innpass og mulighet for deltakelse i ulike fellesskap ut over den opprinnelige konteksten. Dersom man står utenfor den kommunikative praksisen, står man i fare for å «be unable to exchange this ‘symbolic capital’ for other kinds of capital. Exclusion from the wider culture is the consequence” (Thomas & Loxley, 2007, s. 121). Språket er kjernen i interaksjonen mellom mennesker og det viktigste redskapet mennesker har for å lære og delta aktivt i fellesskap med hverandre (Säljö, 2001). Å gå på skole er noe de aller fleste ungdommer og unge voksne har erfaring med og kan snakke med hverandre om. Dersom man mangler disse erfaringene, øker faren for fremmedgjøring og utenforskap. Sosialiseringen som foregår i skolen innebærer å tilegne seg kunnskap, ferdigheter, normer og verdier for å bli medlem av bestemte sosiale, kulturelle eller politiske fellesskap (Biesta, 2010). Det er derfor ikke uvesentlig hvilket fellesskap man sosialiseres inn i. Å bli medlem av samfunnet krever kjennskap til samfunnets rådende felleskultur, videregående skole er en del av denne felleskulturen. Sett i et slikt perspektiv kan vi tenke at utdanning og skole har en verdi i seg selv, uavhengig av det formelle utbyttet, fordi det gir tilgang til felles opplevelser og kjennskap til felles kultur, og dermed kan det styrke muligheten for tilhørighet på andre arenaer i samfunnet.

Hva da med segregerte eller alternative skoletilbud? Er det likegyldig med tanke på fremtidig samfunnsdeltakelse hvilken arena den videregående opplæringen foregår på? De to elevene i intervjustudien som fremdeles er under opplæring er, eller har vært, elever i et særskilt tilrettelagt skoletilbud. I dette tilbudet er undervisningens mål, innhold og vurderingsformer de samme som i ordinær skole, men organiseringen av opplæringen er mer fleksibel med mindre grupper og tettere oppfølging fra lærer, og det er mindre samarbeid mellom elevene enn i ordinær skole. Undervisningen foregår i egne lokaler, og elevene som deltar i dette tilbud har alle en tilknytning til psykisk helsevern. Hvilken betydning vil et slikt tilbud ha for en fremtidig deltakelse i samfunns- og yrkesliv på lik linje med andre?

Fordelen med et slikt opplæringstilbud, i motsetning til mange andre særskilt tilrettelagte tilbud, er at det leder til formell kompetanse. Elevene gis mulighet til å oppleve å lykkes faglig. Hvordan den enkelte vil oppleve å tilhøre et annerledes læringsfellesskap vil sannsynligvis variere. I sitt doktorgradsarbeid skisserer Martin Molin ulike deltakelsesmønstre hos elever i tilrettelagte opplæringstilbud (Molin, 2004). Han viser til at noen elever aksepterer og verdsetter sin annerledeshet, noe vi kan kjenne igjen hos de to av informantene i intervjustudien som fremdeles er under opplæring, Emma og Christian. De opplever det som positivt å ha tilhørighet i et opplæringstilbud hvor alle har behov for lengre tid, da unngår de å måtte sammenligne seg med elever som har ordinær studieprogresjon, de unngår den underlegenhet en slik sammenligning vil kunne gi. At elever som er i samme situasjon og som har lignende erfaringer kan ha ønske om å være sammen, kjenner vi igjen fra Anders Gustavsson *Inifrån utanförskapet*. Gustavsson understreker at grunnlaget for slike vennskap ikke baserer seg på «likhet i vansker», men at det er erfaringene med det å være annerledes – det å høre til i et slags utenforskap – som knytter ungdommene sammen og gir tilhørighet i et sosialt fellesskap. Emma og Christian har prøvd seg i ordinær skole i flere år uten å fullføre og har opplevd i perioder det tilrettelagte tilbudet som eneste muligheten til å gjennomføre videregående skole.

Å være elev i et særskilt tilrettelagt tilbud vil også kunne by på ulemper med tanke på fremtidig deltakelse i samfunnet. Å lære i en annen kontekst gir en annen læring, selv om lærestoffet er det samme, fordi læring er kontekstavhengig (Säljö, 2001). Den mest transformative læringen er forbundet med medlemskap i fellesskapet. Å tilhøre et annerledes læringsfellesskap – eller stå utenfor læringsfellesskapet – vil derfor få betydelige konsekvenser for hvilken læring som skjer og hvilke sosiale og kulturelle fellesskap man har tilgang til og føler tilhørighet til (Wenger, 1999). Hva med overføringsverdien til høyere utdanning? Er elever som har fått sin opplæring i særlig tilrettelagte opplæringstilbud rustet for høyskole- og universitetssystemet? Er de forberedt på de krav og forventninger de vil møte i arbeidslivet? For de elevene i studien som valgte vekk tilhørigheten til et særskilt tilrettelagt skoletilbud var det også et viktig argument at tilhørighet til et slikt opplæringstilbud ville påvirke deres selvidentitet. Å være elev i et tilrettelagt tilbud ville trekke identiteten i retning av *annerledes (syk)* heller enn *som de andre (frisk)*.

Det finnes neppe noe entydig eller endelig svar på spørsmålet om hvorvidt deltakelse i det skisserte tilrettelagte opplæringstilbudet og andre lignende tilbud vil kunne hemme eller fremme fremtidig deltakelse på andre arenaer i samfunnet. Det vil også i stor grad være avhengig av hva som er det reelle alternativet til det tilrettelagte tilbudet. Diskusjonen er likevel viktig med tanke

på hvordan vi ønsker å organisere videregående opplæring i fremtiden og er et eksempel på det kompliserte samspillet mellom hensynet til den enkelte og muligheten for deltakelse i fellesskapet som Norwich omtaler som et av spesialpedagogikkens dilemmaer (jf. kap 2.2.1).

Som det fremgår av figur 2 vil det å være underveis i utdanning i seg selv kunne styrke håpet for fremtiden. Til tross for at mange av de elevene som i registerstudien er registrert som «under opplæring» sannsynligvis ikke vil oppnå formell kompetanse, vil tilhørigheten til og erfaringene fra skolehverdagen kunne by på verdifull kulturell kompetanse som kan øke muligheten for å lykkes på andre samfunnsarenaer senere i livet.

5.5 Håpets pedagogikker – i rommet mellom registerstudien og intervjustudien

I et bredt perspektiv handler pedagogikk om «oppdragelse, undervisning og sosialisering i alle aldre og på alle livets områder» (Imsen, 2011, s. 7). I en utdanningskontekst bidrar pedagogikk i stor grad med den kunnskap og de ferdigheter som ligger til grunn for lærerens undervisning i klasserommet (ibid.). Men Robin Alexander understreker at pedagogikk er mer enn handling – pedagogikk er også en diskurs som omfatter teorier, verdier og holdninger (Alexander, 2001, s. 540). Formuleringen *håpets pedagogikker* er ikke tenkt som en endelig, spesifikk eller lukket størrelse, men heller som en romslig samlebetegnelse på det som kan bringe håp til elevene i skolen. Som formuleringen antyder bygger håpets pedagogikker på perspektiver fra *Philosophy of Hope* (Riele, 2010) og fra *Productive Pedagogies* (Hayes et al., 2006), men også på perspektiver hentet fra inkluderende pedagogikk og et sosiokulturelt perspektiv på utdanning og læring. Om håpets plass i utdanning sier Freire: «Without hope there is no way we can even start thinking about education» (Freire & Freire, 2007, s. 87). I håpets pedagogikker møtes ulike teoretiske perspektiver, tidligere forskning og ungdommenes fortolkede stemmer fra intervjustudien. Håpets pedagogikker er ikke noe som angår eller tjener noen elever eller elevgrupper mer enn andre. I denne studien er det elever som opplever utfordringer relatert til psykiske helse som blir viet oppmerksomhet, men med hensyn til perspektiver på håp i utdanningen er dette i og for seg underordnet. Skolen skal formidle håp for fremtiden til alle elever, uavhengig av individuelle ulikheter, kulturell eller sosioøkonomisk tilhørighet. Med utgangspunkt i håp som differansen mellom det som er sannsynlig og det som er mulig – hva kan vi gjøre for å bringe håp inn i utdanningen?

Som et utgangspunkt må vi erkjenne at ikke alle elever blir gitt de samme mulighetene for å lykkes i videregående skole i dag. I den grad skolen mislykkes i å etablere en sammenheng

mellom det som skjer i skolen og elevens kulturelle og hverdagslige erfaringer, kan elever oppleve en fremmedgjøring som står i veien for læring og deltakelse (Hayes et al., 2006; Thomas & Loxley, 2007). Selv om vi lever i et land hvor de sosiale og økonomiske skillene er mindre uttalt enn i mange andre land, viser forskning at også vårt skolesystem mislykkes i å utjevne sosiale forskjeller. I likhet med den australske studien QSRL (Hayes et al., 2006) viser NIFU-rapporten *Elevens prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien* at «lite tyder på at skolen kompensere for forskjeller etter sosial bakgrunn når det gjelder elevenes læringsutbytte» (Wiborg, 2011, s. 151). Ungdommene i intervjustudien ser på utdanning som avgjørende for hvilke muligheter de har for et liv som aktive samfunnsdeltakere. For å bringe håp inn i utdanning er det nødvendig å ta håpløsheten på alvor (Halpin, 2003). Læreren alene kan ikke utgjøre hele forskjellen, men han kan påvirke sitt eget handlingsrom gjennom håpefull tenkning fremfor kynisme, ved å vektlegge det mulige fremfor det sannsynlige (ibid.).

En positiv skolekultur er nødvendig for at skolen skal bringe håp til alle elever (Riele, 2010). En slik kultur preges av høy innsats og et ønske om stadig forbedring hos lærerne. I stedet for å rette søkelyset mot problemområder, er de opptatt av myndiggjøring; at eleven har innflytelse, medbestemmelse og eierskap til egen opplærings situasjon (ibid.). Ungdommene i intervjustudien opplever i stor grad at de kommer til orde og blir hørt i avgjørelser som gjelder deres egen utdanningsplan og valg, men om de har en stemme som kan påvirke den daglige klasseromsaktiviteten, er mer uklart. Deltakelse er en forutsetning for læring (jf. kap 2.2.3 og 2.2.4). En dimensjon ved deltakelsesbegrepet er nettopp retten til å påvirke og ta del i beslutninger som gjelder en selv (Marinosson et al., 2007). *Elevundersøkelsen* – en brukerundersøkelse som gjennomføres hvert år på 7. trinn, 10. trinn og 1.vgs i Norge – viser at medbestemmelse er det område elevene gjentatte ganger rangerer som dårligst ivaretatt i norsk skole i dag (Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta, & Skaalvik, 2012). Det er tilsynelatende en del å vinne ved å la elevene få større innflytelse på hva som skal skje i klasserommet dersom vi ønsker en mer positiv skolekultur. Det ungdommene i intervjustudien etterlyser i denne sammenhengen, er at lærer legger til rette for aktiviteter som kan skape grunnlag for felles erfaringer og likeverdig deltakelse. Slike aktiviteter kan styrke opplevelsen av tilhørighet til klassefellesskapet.

Riele understreker også at en positiv skolekultur har en bevisst holdning til hvordan man omtaler elever, fordi dette kan påvirke hvordan vi oppfatter og behandler ungdommene (Riele, 2010). Bruker vi stadig vekk betegnelser som refererer til utfordringer, trekkes oppmerksomheten vår mot det som ikke fungerer. Når ungdommene i intervjustudien blir bedt om beskrive seg selv

som elev, benytter de ofte ord som viser til både positive og negative sider ved dem selv; pliktoppfyllende, kjekk, perfeksjonist, høflig, stille, jobber bra, sosial, usosial. I faglitteratur og på mange lærerrom blir disse elevene omtalt som «elever med sosio-emosjonelle vansker», «elever med psykiske vansker» eller lignende. Å ha et reflektert forhold til språket vi bruker er viktig. Det betyr ikke at ulikhet skal forties eller overses, det handler om å bruke et språk som ikke definerer elever i kraft av deres antatte feil og mangler, og som ikke omtaler noe som mer verdsatt enn noe annet. Dette berører i stor grad hvordan vi oppfatter og håndterer elevers ulikhet. Blir ulikhet brukt som grunnlag for kategorisering og rangering, eller blir ulikhet betraktet som naturlig og berikende (Thomas & Loxley, 2007, s. 78)? Her er vi ved kjernen av et inkluderende perspektiv på pedagogisk virksomhet; det handler om å skape et opplæringstilbud som ivaretar alle elevers behov uten referanse til noen definerte grupperinger blant elevene. Det innebærer å skape like muligheter for deltakelse for alle uten å fokusere på spesielle grupper av elever og deres antatte særskilte behov.

For å bringe håp inn i utdanningen er det også avgjørende å fokusere på mulighetene fremfor begrensningene (Riele, 2010). Ofte kan lærerne – gjerne med gode intensjoner – senke kravene til elever de oppfatter har en mer utfordrende lærings situasjon enn andre. Også innenfor produktive pedagogikker vies dette temaet oppmerksomhet. Det argumenteres for at alle elever skal bli utfordret på sitt faglige nivå, for lave forventninger til enkelte elever eller marginaliserte grupper vil hemme læring og utvikling og vil kunne føre til at skolen på sikt virker forsterkende på allerede eksisterende forskjeller mellom elevene (Hayes et al., 2006; Lingard, 2007). Som det har vært pekt på tidligere i rapporten, er også ungdommene i intervjustudien opptatt av hvordan manglende krav og forventninger kan ha en uheldig påvirkning på deres prestasjoner og på hvordan de tenker på sine muligheter for læring og utvikling. Både innenfor produktive pedagogikker og gjennom ungdommens egne stemmer i intervjustudien finnes det grunnlag for å hevde at interaksjonen mellom lærer og elev samt relasjonen mellom elevene har stor betydning for hvilken mulighet elevene opplever at de har for å lykkes i skolen. Å fokusere på muligheter fremfor begrensninger må derfor også inneholde en relasjonell dimensjon, en betraktning vi finner igjen i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Læring krever deltakelse og engasjement i et fellesskap (jf. kap 2.2.4). Deltakelse har ulike sider; anerkjennelse og tilhørighet til et fellesskap, samhandling og demokrati (jf. kap 2.2.3) (Gustavsson, 2004; Marinsson et al., 2007; Thomas & Loxley, 2007). For ungdommene i intervjustudien handler deltakelse om å være synlig for lærer og medelever, å være en del av et fellesskap og ha venner, å gjøre det samme som de andre, og kunne være seg selv sammen med andre. Motsatsen til

deltakelse – det Gustavsson kaller utenforskapet – kjennetegnes i følge ungdommene av et klasse miljø preget av klikkdannelse, manglende vennskap, og at elever tas ut av fellesskapet for individuell oppfølging. Dette understreker ytterligere at for å fokusere på muligheter fremfor begrensninger slik at vi kan bringe håpet inn i klasserommet, er det vel så viktig å rette blikket mot fellesskapet som mot individet.

Fra flere hold pekes det på at skolen og læreren alene ikke kan endre det faktum at en del elever ikke opplever tilhørighet til skolen, og at andelen elever som ikke fullfører og består videregående skole er vedvarende høy. Mens Markussen m. fl. i stor grad viser til tiltak direkte relatert til utdanningssystemet (jf. kap 2.1.1), tar Anvik m.fl. til orde for at utfordringene relatert til det å være utenfor skole og arbeid er så mangesidig og gjør seg gjeldende på så mange nivåer at det er behov for sammensatte løsninger på tvers av sektorer og forvaltningsnivåer (Thrana et al., 2009). Riele understreker også viktigheten av at endringer i skolen krever samarbeid, ikke bare innad i skolen men i forhold til nærmiljøet og samfunnet som sådan (Riele, 2010). Det håpet den enkelte lærer kan ha for – og formidle til – den enkelte elev er avgjørende, men det begrenses dersom ikke et bredere fellesskap bidrar. Det som skjer i skolen må sees i sammenheng med det som skjer i samfunnet for øvrig. Dersom skolen lever sitt eget liv og utvikler tiltak og praksiser som i neste omgang ikke fører til at elevene oppnår det de trenger for å delta i yrkeslivet og som aktive samfunnsborgere for øvrig, har skolen mislykkes i å «opne dører mot verda og framtida» slik opplæringslovens første setning slår fast (Opplæringslova, 1998). Et tettere samarbeid mellom skolen og samfunnet for øvrig vil derfor være av avgjørende betydning for å bringe håp inn i skolen slik at vi unngår å «utdanne» marginaliserte elevgrupper til et samfunnsmessig utenforskap.

6.0 Avslutning

Den pedagogen som i størst grad har tematisert håp i en utdanningskontekst er Paulo Freire (jf. kap 2.3). Han understreker at det å gi undertrykte grupper i samfunnet en stemme slik at deres erfaringer kan bli hørt, er en forutsetning for å skape håp om endring. Et viktig formål med dette masterprosjektet har vært å la ungdommer som opplever utfordringer med psykisk helse komme til orde og delta med sine perspektiver i diskusjonen om videregående opplæring. Sammen med tidligere forskning og ulike teoretiske perspektiver er deres erfaringer sammenfattet i det som har blitt det viktigste budskapet i denne studien: håp. Å bringe håp til elever gjennom en positiv skolekultur som verdsetter og anerkjenner elevers ulikhet, åpner for likeverdig deltakelse, og betraktes som en del av et større samfunnssystem, vil kunne bidra til at flere elever klarer seg bedre i videregående skole.

6.1 Tilbake til praksisfeltet

Dersom man skal ta arbeidet med å bringe mer håp inn i skolen på alvor, forutsetter det endringer på flere nivåer i utdanningssystemet. Hvilke perspektiver på elevers ulikhet og skolens formål studenter møter i lærerutdanningen vil ha betydning for deres fremtidige yrkesutøvelse og bidrag i utdanningsdiskursen. I dag skilles det mellom pedagogikk og spesialpedagogikk som fag. Dette kan noe spissformulert forstås som et uttrykk for at det finnes en type pedagogisk tilnærming for de «normale» og en for de «spesielle». Håpets pedagogikker snakker ett språk om alle elever slik også et inkluderende pedagogisk perspektiv gjør det.

Utdanningens formål kan ifølge Biesta deles inn i tre dimensjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (jf. kap 2.2.4). Ungdommene i intervjustudien berører alle dimensjonene. Den fremtidige diskusjonen i videregående opplæring må, med tanke på utdanningens kvalifiserende dimensjon, stille spørsmål ved dagens avgrensede ordninger for formell kompetanse. I dag finnes det bare to utganger fra videregående skole som anerkjennes som *fullført og bestått*; at eleven har oppnådd studiekompetanse eller fagbrev (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Andre ordninger basert på lavere krav til formell kompetanse (for eksempel kompetansebevis) har mindre verdi i arbeidsmarkedet og er dermed ikke til særlig nytte for elevene med tanke på deltakelse i yrkeslivet. I henhold til utdanningens sosialisende dimensjon er det verdt å legge merke til at det ikke er uvesentlig med tanke på fremtidige muligheter for deltakelse i samfunnet hvilket fellesskap man sosialiseres inn i. Til tross for nedleggelse av alle spesialskoler i 1992 finnes det i dag en del segregerte opplæringstilbud som innebærer at elevene ikke får tilgang til felleskulturen på samme måte som andre elever. Det er en utfordring skolen må ta på alvor i sin

utforming av ulike opplæringstilbud. Med tanke på utdanningens subjektifiserende dimensjon er skolen og lærernes oppfatning av og respons på elevers ulikhet avgjørende for hvordan den enkelte elev opplever seg selv og sin plass i skolen. Ungdommene i intervjustudien er usikre på om erfaringene de har med psykiske vansker blir betraktet som en annerledeshet som potensielt kan lede til eksklusjon. Å arbeide med å likestille og verdsette elevers ulikhet bør være et viktig fokus i all utdanning.

I studien har ungdommene også formidlet egne erfaringer med hensyn til det å være elev i en sykehuskole. Betegnelsen *sykehuskole* kan sees som en metafor som nettopp speiler utfordringene ved slike opplæringstilbud. Gjennom det sammensatte ordet møtes helsediskursen og utdanningsdiskursen på samme måte som disse to tradisjonelt sett har levd sammenvevd innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Mens utdanningsinstitusjoner med tilknytning til helsevesenet stort sett har latt seg prege av et individualpsykologisk og medisinsk perspektiv, hvor strategien har vært å gi «individuell behandling etter grundig diagnostisering» (Haug, 2003, s. 183), bidrar ungdommene i intervjustudien med et annet perspektiv. De understreker hvor viktig det er at skolen representerer det friske, det vanlige, det som fungerer, det kjente i en ellers sykdomsfokusert hverdag på sykehuset. Slike opplæringstilbud bør derfor tilstrebe å legge seg tettest mulig opp mot skole og lengst mulig vekk fra behandling. På den måten kan også sykehuskolene formidle håp til elevene. Skole og utdanning peker fremover.

6.2 Videre forskning

I forlengelsen av et forskningsprosjekt oppstår det alltid nye problemstillinger. Vi vet at andelen unge som mottar uføreytelser på bakgrunn av psykiske lidelser øker til tross for at forekomsten av psykiske lidelser ikke i seg selv er økende (Anvik & Gustavsen, 2012). Hva kjennetegner utviklingen i utdanningssystemet, arbeidslivet og samfunnet for øvrig som har resultert i at denne gruppen unge i økende grad blir stående utenfor arbeidslivet? En rekke andre spørsmål kunne også vært reist i forbindelse med at elever som opplever utfordringer med psykisk helse i mindre grad enn andre fullfører og består videregående skole. Vi vet *at* de slutter, men vi vet ikke så mye om *hvorfor* de slutter. Det forutsetter at vi får flere unge i tale.

Det mest spennende sporet å forfølge i videre forskning er ikke nødvendigvis knyttet til den spesifikke gruppen elever som dette masterprosjektet har tatt utgangspunkt i, men å se på hvilken betydning håp kan ha som en virksom kraft i utdanning for elever generelt og for marginaliserte grupper spesielt. En del forskning er gjort i Australia, hvor Kitty te Riele, forsker

ved universitetet i Sydney, har stått for det største bidraget. Kunnskapens og forskningsresultatenes kontekstavhengighet tatt i betraktning kunne det vært spennende å anvende håp som analyseverktøy på gjennomføring av videregående opplæring i en skandinavisk kontekst, ikke minst med tanke på de relativt store forskjellene de skandinaviske landene imellom.

Litteratur

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2011). *Qualitative research and theory development: mystery as method*. Los Angeles: Sage.
- Anvik, C. H., & Eide, A. K. (2011). De trodde jeg var en skulker, men egentlig var jeg syk. Ungdom med psykiske helseproblemer med svak tilknytning til skole- og arbeidsliv. *NF-notat* nr. 1001/2011. Bodø: Nordlandsforskning.
- Anvik, C. H., & Gustavsen, A. (2012). Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid. *NF-rapport* 13/2012. Nordlansforskning.
- Bakken, A., & Elvestad, J. I. (2012). For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer. *NOVA Rapport* 7/12. Retrieved 10.12.2012, from <http://nova.no/id/25482.0:%20NOVA%20Rapport%207/12>
- Biesta, G. (2009). *Good Education: what it is and why we need it*. Inaugural Lecture. The Stirling Institute of Education.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2012). Gert Biesta Astrerisk TV . <http://vimeo.com/32803752:%20Aarhus%20Universitet>
- Bredeveien, J. M. (2010). Den gamle mannens blikk, *Morgenbladet*. Retrieved 02.11.2013 from http://morgenbladet.no/samfunn/2010/den_gamle_mannens_blikk#.UnN-OvILNgg
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), p. 23-46.
- Engelsen, B. U. (1997). *Kan læring planlegges: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Evaldsson, A. C., Lindblad, S., Sahlström, F., & Bergquist, K. (2001). Introduktion och en forskningsöversikt. In S. Lindblad & F. Sahlström (Eds.), *Interaktyon i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber forlag.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in a initial teacher educational course. *International Journal for Inclusive Education*, 14(7), 709-722.

- Freire, P., & Freire, A. M. A. (2007). *Daring to dream: toward a pedagogy of the unfinished*. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers.
- Freire, P., Freire, A. M. A., & Freire, P. (1995). *Pedagogy of hope : reliving Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustafsson, J.-E., Allodi, M. W., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Persson, R. S. (2010). *School, learning and mental health: a systematic review*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee.
- Gustavsson, A. (2001). *Inifrån utanförskapet : om att vara annorlunda och delaktig*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, A. (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Halpin, D. (2003). *Hope and education: the role of the utopian imagination*. London: RoutledgeFalmer.
- Haug, P. (2003). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(2).
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P., & Lingard, B. (2006). *Teachers and Schooling making a difference: productive pedagogies, assessment and performance*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Holterman, S., & Jelstad, J. (2011). Skolens bortgjemte elever. *Utdanning*, 13/2011, s.12-19.
- Holterman, S., & Jelstad, J. (2012). Den ekskluderende skolen. *Utdanning*, 15/2012, s. 12-19.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jarvis, P. (2007). At blive en person i samfundet - hvordan bliver man sig selv? I K. Illeris (Red.), *Læringsteorier. Seks aktuelle forståelser* (s. 39-60). Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Gjennomføringsbarometeret 2013:1. Retrieved 20.04, 2013, from http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/Gjennomforingsbarometeret_2013_1.pdf
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langset, K. G. (2013). Ungdommen nå til dags har aldri vært bedre. *Aftenposten*. Retrieved 13.10.2013, from <http://www.aftenposten.no/familie-og-oppvekst/Ungdommen-na-til-dags-har-aldri-vart-bedre-7334969.html#.UlqNA1DlbyY>
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), s. 245-266.
- Marinossion, G., Ohna, S. E., & Tetler, S. (2007). Delagtighedens pædagogik. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 44(3).
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*. Vol. 2010:517. København: Nordisk Ministerråd.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). Bortvalg og kompetanse. Rapport 13/2008. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). Å redusere bortvalg - bare skolens ansvar? *Rapport 6/2012*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Mead, G. H. (1998). *Å ta andres perspektiv: grunnlag for sosialisering og identitet : George Herbert Mead i utvalg* (K. M. Thorbjørnsen, Trans.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass : om delaktighet och utanförskap i gymnasieskolan*. Vol. no 11. Linköping: Department of Behavioural Sciences, Faculty of Arts and Sciences, Linköpings universitet ; Örebro : Örebro universitet.
- NAV (2012). Vekst i antall nye uføre. Retrieved 10.11.12, from <http://www.nav.no/Om+NAV/Tall+og+analyse/Jobb+og+helse/Uf%C3%B8repensjon/Uf%C3%B8repensjon/Vekst+i+antall+nye+uf%C3%B8re.308806.cms>
- NESH, & Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse*. Vol. nr. 45. Stavanger: UiS.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability : international perspectives and future directions*. London: Routledge.
- NOVA (2013). Ungdata. Nasjonale resultater 2010-2012. *NOVA rapport 10/13*. Oslo: NOVA.
- NSD, P. f. f. (2012). Registerstudier. Retrieved 04,05, 2013, from <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/registerstudier.html>
- Ohna, S. E., Nevøy, A., & Moen, V. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring - en gylden mulighet eller en foreldet drøm? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 04/2007.

- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Retrieved 02.01.2013 from http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova*
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Riele, K. t. (2006). Schooling practices for marginalized students - practice-with-hope *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), s. 59-77.
- Riele, K. t. (2010). Philosophy of hope: concepts and applications for working with marginalized youth. *Journal of Youth Studies*, 13(1), s.35-46.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1977). *Pygmalion i klasseværelset*. Copenhagen: Gyldendal.
- Shade, P. (2006). Educating Hopes. *Studies in Philosophy & Education*, 25, 191-225.
- Sletten, M. A., & Hyggen, C. (2013). Ungdom, frafall og marginalisering. *Temanotat*. Oslo: Forskningsrådet.
- Statistisk sentralbyrå (2011a). Sju av ti fullfører videregående opplæring. *Samfunnsspeilet* 2011/5-6. Retrieved 21.04, 2013, from <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sju-av-ti-fullforer-videregaende-opplaering>
- Statistisk sentralbyrå (2011b). Stabil gjennomstrømming i videregående. Retrieved 10.11.2012, from <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/>
- Statistisk sentralbyrå (2012a). Gjennomstrømming i videregående opplæring 2011. Retrieved 20.04, 2013, from <https://www.ssb.no/vgogjen/>
- Statistisk sentralbyrå (2012b). Gjennomstrømming i videregående opplæring, 2011, tabell 2, 4, 7 og 8 (30.05.2012 ed.). Retrieved 20.04.2013 from <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Statistisk sentralbyrå (2012c). Utdanningsstatistikk, gjennomstrømming i videregående opplæring. Tabell 2. Retrieved 23.04.2013, from <https://www.ssb.no/a/kortnavn/vgogjen/tab-2012-05-30-02.html>
- Stengers, I. (2002). A "cosmo-politics" - Risk, hope, change. In M. Zournazi (Ed.), *Hope: new philosophies for change*. Sydney: Pluto Press.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Thrana, H. M., Anvik, C. H., Bliksvær, T., & Handegård, T. L. (2009). Hverdagsliv og drømmer. For unge som står utenfor arbeid og skole. *NF-rapport* nr. 6/2009. Bodø: Nordlandsforskning.
- Utdanningsdirektoratet (2013a). Epost vedrørende statistikk for overgang grunnskole - videregående skole mottatt fra Hilde Olsen 18.07.2013.

- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Fullførtekoder for skoleåret 2012-2013. *Registreringshåndbok*. Retrieved 07.11.2013, from http://www.wisweb.no/wwfile/86124/fullfrtkoder_for_skoleret_201213_oppdatert_250420131.pdf
- Utdanningsdirektoratet, Sentrabyrå, S., & IKS, V. (2012). Registreringshåndboka. Definisjon av sentrale statistiske begreper for videregående opplæring. Retrieved 01.05, 2013, from <http://regbok.udir.no/35004/3344/35068-47362.html>
- VIGO (2013). Retrieved 01.05, 2013, from <https://www.vigo.no/vigo/servlet/vigo>
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idégrunnlag og politikk. Utopi - realitet? *Spesialpedagogikk* (6/03).
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M., & Skaalvik, E. (2012). Elevundersøkelsen 2012. Analyse av elevundersøkelsen 2012 *Rapport 2012 Mangfold og inkludering*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wenger, E. (1999). En social teori om læring. In K. N. S. Kvale (Ed.), *Mesterlære, læring som social praksis* (s. 129-155). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wiborg, Ø. (2011). Elevers prestasjonsutvikling - hvor mye betyr skolen og familien?: andre delrapport fra prosjekter "Ressurser og resultater" NIFU-rapport Vol. 35/2011. Oslo: NIFU.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt : en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier : design och genomförande*. Malmö: Liber.

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: <i>Oversikt over utvalg til intervjustudie fordelt på utvalgskategorier</i>	s. 26
Tabell 2: <i>Grunnskolepoeng, resultater og kontakt med oppfølgingstjenesten fordelt på nasjonale tall, tall fra fylket, studiens utvalg og kjønn</i>	s. 37
Tabell 3: <i>Opplæringstilbud fordelt på studiens utvalg og underutvalg</i>	s. 40
Tabell 4: <i>Opplæringstilbud, oppnådd nivå og antall år i opplæring for underutvalget «under opplæring» fordelt på kjønn</i>	s. 41
Tabell 5: <i>Elever i utvalget som har sluttet fordelt på kjønn, relatert til opplæringstilbud og oppnådd nivå</i>	s. 42
Figur 1: <i>Presentasjon av funn fra intervjustudie</i>	s. 29
Figur 2: <i>Håpets pedagogikker – i rommet mellom det sannsynlige og det mulige</i>	s. 61

Vedlegg 1:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Stein Erik Ohna
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 28.02.2013

Vår ref:33077 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33077	<i>Skolen som døråpner mot verden og fremtiden - med blikk for fellesskapets muligheter fremfor individets begrensninger</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Stein Erik Ohna</i>
Student	<i>Ingunn Eikeland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

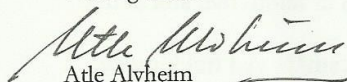
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

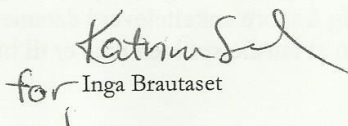
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Atle Alvheim


for Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ingunn Eikeland, Primstaven 15 A, 4046 HAFRSFJORD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 33077

FORMÅL OG UTVALG

Meldingen gjelder et masterprosjekt der formålet er å undersøke hvordan tidligere elever i sykehuskole lykkes i videregående opplæring, hvilke erfaringer de har med deltagelse i ulike læringsmiljøer, og hvilke muligheter de ser for seg i fremtiden mht. utdanning og arbeid.

Utvalget består av ca. 60 elever fra tre årskull som i forbindelse med kortvarig sykehusinnleggelse gikk i sykehuskole. Alle elever er i dag over 18 år. Opplysninger innhentes først fra VIGO-registeret i fylkeskommunens opplæringsavdeling. Et mindre utvalg forespørres om personlig intervju.

REGISTERDATA

Fra VIGO/fylkeskommunen innhentes følgende opplysninger om alle elevene:

- karakterpoeng fra grunnskolen
- grunnlag for inntak til videregående skole (ordinært eller særskilt grunnlag)
- koder for hvilke opplæringstilbud eleven har hatt i videregående skole (ordinær klasse, eller alternative tilbud)
- gjennomføringsgrad (fullført, bestått, manglende vurdering, deltidselev, grunnkompetanse, sluttet)
- evt. også spesialundervisning (hvorvidt det foreligger vedtak)

Vi har fått opplyst at data ikke skal inneholde verken navn eller kode som viser til navn. I det geografiske området sykehuskolen dekker, finnes det 28 videregående skoler, og elevene kan komme fra hvilken som helst av disse. Navn på skole vil ikke inngå i datamaterialet, og koder for opplæringstilbud som kun tilbys ved en skole fjernes før utlevering, slik at skole heller ikke kan identifiseres indirekte. Studenten bekrefter at det heller ikke vil være mulig å gjenkjenne den enkelte elev ved sammenstilling av utleverte registeropplysninger og de opplysninger hun har om elevene fra før gjennom sitt ansettelsesforhold. Det vises til epost 22.02.2013 og telefonsamtale 27.02.2013.

På bakgrunn av opplysningene vi har fått om denne delen av prosjektet, kan personvernombudet ikke se at det foretas elektronisk behandling av personopplysninger, eller opprettes manuelt register med sensitive personopplysninger. Registerstudien vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at registeropplysningene som utleveres er anonyme, slik at det ikke på noen måte er mulig å spore enkeltelever i datamaterialet.

Det legges videre til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for fremgangsmåte ved trekking av utvalget.

INTERVJU

Fylkeskommunen skal trekke intervjuutvalget (ca. 10 elever) på bakgrunn av bestemte utvalgsriterier gitt av studenten etter registeranalysen. Fylkeskommunen formidler skriftlig informasjon om prosjektet til intervjuutvalget, og de som vil delta samtykker skriftlig til studenten.

Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende, forutsatt at tredje og fjerde avsnitt endres, slik:

- Det bør presiseres at ingen enkeltelev kan gjenkjennes i datamaterialet som ble utlevert ifm registerstudien.
- Ettersom studenten kjenner utvalget fra før, bør denne formuleringen endres/slettes: "jeg kjenner ikke til navnet ditt før du eventuelt samtykker i å delta i denne studien".
- følgende formulering bør slettes: "var innlagt ved en ungdomspsykiatrisk sengepost, og i den anledning"
- Det må tydelig framgå at Fylkeskommunen har trukket utvalget som nå spørres om deltagelse i intervju. Dersom utvalget trekkes etter bestemte kriterier, bør det antydes noe om hvilke kriterier dette er (spesielt hvis dette blir tema/danner utgangspunkt for intervjuet).

Før utvalget kontaktes ber vi om at revidert informasjonsskriv sendes:
personvernombudet@nsd.uib.no

Intervjuene vil omhandle læringserfaringer og skolefag, forhold til klassen og fellesskap, forhold til lærere og andre voksne på skolen, samt syn på fremtiden med hensyn til utdanning og jobb.

Ettersom utvalget består av tidligere pasienter, registreres sensitive personopplysninger (om helseforhold), jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

INFORMASJONSSIKKERHET

Intervjudata registeres i form av elektroniske lydopptak som transkriberes. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom intervjudata skal lagres på privat pc, må dette avklares med UiS, og opplysningene bør være kryptert. Lydfil slettes fra mobil opptaker så snart opptakene er overført til pc. Navn på intervjudeltagere lagres innelåst fysisk adskilt fra øvrige opplysninger.

PROSJEKTSLUTT

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte personopplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn, skole/sykehus) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet. I tillegg skal lydopptak slettes.

Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Mitt navn er Ingunn Eikeland og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg holder nå på med det avsluttende masterprosjektet, og ønsker derfor å invitere deg til et intervju.

Tittelen på prosjektet er *Skolen som døråpner mot verden og fremtiden*, og temaet er hvordan elever som har fått et tilbud på sykehuskskole i løpet av skoletiden sin, lykkes i videregående skole. Det overordnede spørsmålet i oppgaven er om skolen oppfyller oppgaven sin slik den er beskrevet i opplæringsloven: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring».

For å få opplysninger om hvordan det har gått med elever som har vært innom sykehuskskolen skal jeg først innhente anonyme data om 59 elever som har vært elev ved en bestemt sykehuskskole i løpet av skoleårene 2008/2009 og 2009/2010. Disse dataene kan ikke spores tilbake til enkeltpersoner. Informasjonen omhandler blant annet type skoletilbud, resultater og gjennomføringsgrad og finnes i registeret til VIGO. Deretter ønsker jeg å intervju 8-10 av disse 59 elevene født i 1991-1993.

Du får denne henvendelsen fordi du i løpet av skoleåret 2008/2009 eller 2009/2010 fikk undervisning på sykehuset. Henvendelsen sendes deg via avdeling for inntak og yrkesveiledning i fylket, og det er fylkeskommunen som på bakgrunn av visse kriterier har trukket ut de informantene som blir invitert til intervju. Kriteriene for utvalget skal sikre at informantene er ulike med hensyn til om de har fullført videregående skole, sluttet, eller om de fremdeles er elever.

Spørsmålene i intervjuet vil i hovedsak dreie seg om dine erfaringer fra skolen:

- om læringserfaringer og skolefag
- om forholdet ditt til klassen og deltakelse i fellesskapet
- om forhold til lærere og andre voksne på skolen
- om hvordan du ser på fremtiden med hensyn til utdanning og jobb

Jeg vil gjøre et lydopptak av intervjuet og ta notater underveis. Intervjuet vil ta omtrent en time. Dersom det er i orden for deg, gjennomfører vi intervjuet på sykehuskskolen hvor du var elev. Dersom du ønsker at det skal foregå et annet sted, er det også helt i orden.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 31.12.2013.

Jeg håper du kan tenke deg å være med på dette intervjuet. Da er det fint om du tar kontakt med meg på 40 22 22 15, eller du kan sende en e-post til i.eikeland@stud.uis.no. Hvis det er noe du lurer på, kan du også ta kontakt med min veileder, Stein Erik Ohna, ved institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger, på telefonnummer 51 83 35 38. De som deltar må samtykke til dette skriftlig, se vedlagt samtykkeerklæring. Denne kan du sende til meg på en adresse du får via mail, eller du kan signere når vi møtes til intervjuet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen Ingunn Eikeland, i.eikeland@stud.uis.no

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Sted: _____

Dato: _____

Telefonnummer / e-postadresse: _____

Signatur: _____

Vedlegg 3: **Intervjuguide**

Innledning

- Kan du fortelle meg om hva slags skoletilbud du har hatt etter 10.klasse?
- Hva gjør du i dag?

Introduksjonsspørsmål

- Hva synes du er viktig for elever generelt i skolen – for at de skal trives, lære og oppleve at de hører til?
- Hva tenker du må til for å oppnå dette? Hva kan skolen/læreren/klassen/elevene/foreldre gjøre?

Overgangsspørsmål

- Kan du beskrive deg selv som elev og si litt om ditt forhold til skolen.

Nøkkelspørsmål, elevenes erfaringer med

- LÆRING, SKOLEFAG, TILHØRIGHET I KLASSEN, KLASSEKULTUR, DELTAKELSE, VENNER, MEDBESTEMMELSE, LÆRERE/ VOKSNE, DILEMMA INDIVID-FELLESSKAP
 - Kan du fortelle litt om hvordan du hadde det på skolen i tiden før du kom til sykehuskolen?
 - Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde tiden på sykehuskolen.
 - Hvordan var det for deg å komme tilbake til egen klasse?
 - Kan du fortelle litt om hvordan du hadde det på skolen i tiden etter sykehuskolen.
- FREMTID; UTDANNING OG JOBB
 - hvordan du ser på fremtiden med hensyn til utdanning og jobb
 - Har du lært det du trenger for videre jobb/studier?
 - Hva er det sannsynlig at du gjør om noen år?
 - Hva er det mulig at du kan gjøre om noen år?
 - Hva drømmer du om i forhold til fremtidig yrkessituasjon?

Avslutning

- Er det noe av det vi har snakket om som du har lyst til å si noe mer om?

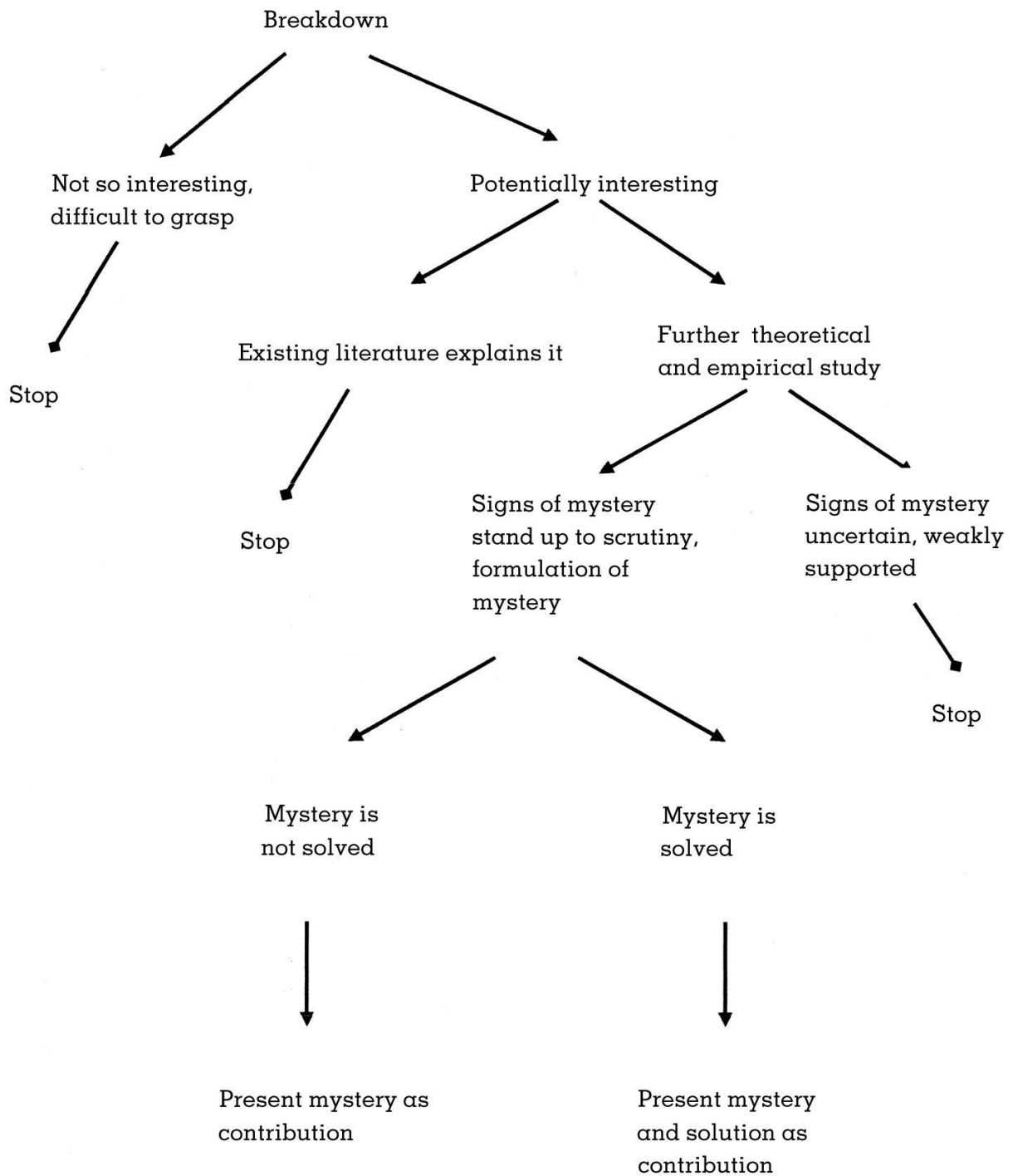
Vedlegg 4: **Rekruttering av deltakere til intervjustudien**

- 1.omgang: Invitasjon ble sent til 16 av de 34 som fylte kriteriene for intervju. To deltakere tok kontakt og samtykket til å delta i studien.
- 2.omgang: Det ble sendt en påminnelse til samme gruppe. To nye deltakere tok kontakt og samtykket.
- 3.omgang: Invitasjon ble sendt til de siste 18 av de 34 som fylte kriteriene for intervju. To nye deltakere tok kontakt og samtykket til deltakelse.
- 4.omgang: Det ble sendt en påminnelse til gruppen fra tredje omgang. Det meldt seg ytterligere en deltaker, men vedkommende trakk seg før intervjuet ble gjennomført.

Vedlegg 5: Analyseprosessen, intervjustudien

Fase	Beskrivelse av prosess
<p>Første fase: Fra transkripsjon til utvikling av kategorier for koding</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gjennomgang av transkripsjoner og lydopptak med tanke på å identifisere temaer uavhengig av tidligere forhåndsdefinerte kategorier (<i>læringsfellesskap, deltakelse, håp for fremtiden og språk</i>). - Kort skriftlig sammendrag av hvert intervju med tanke på tematikk. - Sammenligning av sammendragene fra intervjuene. - Valg av kategorier for analyse: <i>læringsfellesskap</i> og <i>deltakelse</i> er for vide/delvis overlappende kategorier, erstattes av <i>læringsstøttende prosesser, sosialiserende prosesser</i> og <i>identitetsskapende prosesser</i> (delvis inspirert av Biesta jf. 2.2.4). <i>Håp for fremtiden</i> beholdes fordi det er sentralt i det empiriske materialet. <i>Språk</i> forkastes da temaet er for stort og ikke sentralt nok i det empiriske materialet. - Utviklet underkategorier til de fire hovedkategoriene på grunnlag av hovedkategorier. - Koding av tekst i NVivo.
<p>Andre fase: Fra kategorier til tolkning</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vekting av de ulike hoved- og underkategoriene med tanke på antall referanser og kilder i kodingen. - <i>Læringskapende prosesser</i>: flest referanser og kilder. <i>Relasjon til lærer</i> viktigste underkategori. - <i>Sosialiserende prosesser</i>: viktigste underkategori; <i>sosiale relasjoner</i> og <i>vennskap</i>. - <i>Identitetsskapende prosesser</i>: jevn fordeling av kilder og referanser. - <i>Håp for fremtiden</i>: flest referanser for <i>utdanning</i> og <i>yrkesliv</i>. - Skriftlig memo for å organisere og samle materialet etter kodingsprosessen. «Pakke ut» de viktigste temaene. Memoet dannet grunnlag for siste fase av analyseprosessen.
<p>Tredje fase: Fra tolkning til presentasjon</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Læringskapende prosesser fremstår som overordnet. Med utgangspunkt i Alvesson og Kärremans mysterieformulering som metode for tolkning (jf. 3.2.3) ble betegnelsen <i>læringskapende prosesser</i> erstattet med <i>læringsstøttende prosesser</i> for å understreke at fokuset skulle være på hva som støtter opp under og fremmer læringsprosessen, ikke hva som setter denne i gang. - Underkategorien <i>relasjoner til lærere</i> fremsto som så viktig etter analysens andre fase, at denne ble skilt ut som en egen kategori.

Vedlegg 6: **Alvesson og Kärreman: Decision Tree for Mystery-Focused Research**



The research process: a simple version (from Alvesson, M. and Kärreman, D. (2007) *Constructing Mystery: Empirical matters in theory development*, *Academy of Management Review*, 32: 1265-1281. Reprinted with permission from the publisher.)

Vedlegg 7: Noder i QSR NVivo

- **Læringskapende prosesser**
 - Det som fremmer læring
 - Undervisningsmetoder
 - Undervisningens innhold
 - Relasjoner til medelever
 - Relasjoner til lærere
 - Individforklarte faktorer
 - Det som hemmer læring
 - Undervisningsmetoder
 - Undervisningens innhold
 - Relasjoner til medelever
 - Relasjoner til lærere
 - Individforklarte faktorer
 - Sykehuskolen
 - Avbrudd og omvalg
- **Sosialiserende prosesser**
 - Deltakelse
 - Å høre til
 - Å gjøre det samme som de andre
 - Å bli hørt
 - Inkluderende prosesser og miljøer
 - Interaksjon
 - Aktivitet
 - Ekskluderende prosesser og miljøer
 - Interaksjon
 - Alternative opplæringsmiljøer
 - Vennskap
 - Sosiale relasjoner på skolen
 - Sosiale relasjoner på sykehuskolen
 - Å starte på ny
- **Identitetsskapende prosesser**
 - Å være som de andre
 - Å være annerledes
 - Å komme tilbake
 - Å kjenne seg selv
 - Meg selv som elev – betydning for selvfølelsen
 - Frisk – syk
 - Elev – pasient
- **Fremtidsperspektiver**
 - Å begynne på ny – å skape et nytt selv
 - Økonomi
 - Utenfor
 - Utdanning og yrkesliv
 - Selvstendighet
 - Endringer i framtidsutsikter