



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

"Kva treng du? Kva kan eg gjere?"

Ein analyse av relasjonen mellom lærar og elev på Kyrre skole

"What do you need? What can I do?"

An analysis of the teacher-student-relationship at Kyrre school

Marius Schwarz

Kandidatnummer: 218

Master i undervisningsvitenskap med fordjuping i pedagogikk

M120UND509 – Masteravhandling, 45 studiepoeng

Avdeling for lærarutdanning

Innleveringsdato: 26.mai 2015

Rettleiarar: Tobias Werler og Solvejg Jobst

Forord

Eg har gjennom denne masteroppgåva fått eit innblikk i ein skule som er svært interessant og fått snakke med menneske som har delt mykje med meg. Det har vore ein lang og spennande skriveprosess, og eg er svært nøgd med fokuset oppgåva fekk og kva eg kom fram til.

Først og fremst vil eg difor takke for alle informantane som har stilt opp til intervju, elevane, lærarane og representanten for leiinga. Alle informantane har kome med interessante tankar og perspektiv som har forma denne oppgåva. Dei to intervjuar elevane får ein særskild stor takk retta mot seg. Dei har snakka om svært personlege og vanskelege tema. Oppgåva ville ikkje vore den same utan deira stemmer og deira tankar, og eg er svært takknemleg for deira bidrag til oppgåva.

Eg vil også rette ein stor takk til mine to rettleiarar Tobias Werler og Solvejg Jobst. Deira råd på vegen har vore konkrete og gode å forholde seg til, og det har alltid vore fokus på kva som kan konkretiserast og kva som kan verte endå betre.

Elles vil eg takke mine gode medstudentar for to strålande år på masterstudie med gode samtalar og råd, lange lunsjpausar, mykje kaffi og tallause quizrundar! Det hadde ikkje vore halvparten så gøy utan dokke.

Samandrag

Denne masteroppgåva skildrar kva som kjenneteiknar relasjonen mellom lærar og elev på Kyrre skole, ein vidaregåande skule i Bergen for elevar med psykiske vanskar. Eg har brukt kvalitative semistrukturerte intervju for å svare på problemstillinga. Informantane mine er ein representant for leiinga, fire lærarar og to elevar ved skulen. Eg har teke utgangspunkt i ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming for å analysere datamaterialet frå intervjua og har, inspirert av Rudolf Künzli sitt *Didaktik-triangel*, laga kategoriar som skildrar relasjonen mellom lærar og elev og skulekvardagen på Kyrre.

Skulen har 110 elevar frå 16 år og opp til slutten av 20-åra. 2/3 av elevane er jenter og 1/3 er gutar. På grunn av elevane sine psykiske vanskar er det mange ting i skulekvardagen som er utfordrande for dei, og på Kyrre får kvar enkelt elev tilrettelagt utdanningsløpet etter sine behov. Dei får tilrettelagt undervisning, vurderingssituasjonar og fag, og det overordna målet til skulen og lærarane er at elevane skal klare å fullføre vidaregåande skule trass sine psykiske vanskar. For lærarane er det generelt utfordrande å arbeide med psykisk sjuke elevar. Dei må heile tida balansere mellom å følge forskrifter og reglar i læreplanen og samstundes ta omsyn til elevane og deira vanskar. Elevfråværet på skulen er høgt, og dette gjer det utfordrande for lærarane å halde kontinuiteten i nokre fag.

Det som kjenneteiknar relasjonen mellom lærar og elev på Kyrre skole er humor, tillit, tryggleik, tett kontakt, elevstyring, høg grad av tilrettelegging, justerte forventingar, noko konflikt, grensesetjing, og at lærarane spør spørsmål. Tittelen på oppgåva refererer til korleis lærarane spør elevane spørsmål for å hjelpe dei. Relasjonen vert skildra som positiv av både lærarar og elevar.

Abstract

This master thesis describes the characteristics of the relation between teacher and student at Kyrre school, an upper secondary school in Bergen for students with mental health problems. I have used qualitative, semi-structured interviews to answer the research question. My interview objects are: one representative from the administration, four teachers and two students at the school. I have used a phenomenological-hermeneutic approach as a starting point to analyze the data from the interviews and, inspired by Rudolf Künzli's *Didaktik-triangle*, I have made categories that describe the relation between teacher and student and the daily school life at Kyrre.

The school has 110 students from the age of 16 up until the late 20s. 2/3 of the students are girls and 1/3 boys. Because of the students' mental health problems, there are a lot of things in daily school life that are challenging for them, and at Kyrre every student gets his or her education customized according to their needs. They receive customized teaching, assessment situations and subjects, and the main objective of the school and the teachers is that the students complete upper secondary school despite their mental health problems. For the teachers it is in general challenging to work with mentally ill students. They must constantly balance between following regulations and rules in the curriculum and at the same time consider the students and their difficulties. Student absence in the school is high, and this makes it challenging for the teachers to keep the continuity in some subjects.

The characteristics that describe the relation between teacher and student at Kyrre school are humour, trust, security, close contact, student management, a high degree of customization, adjusted expectations, setting boundaries, some conflict and the teachers asking questions. The title of the thesis refers to how teachers ask students questions to help them. The relation is described as positive by teachers and students.

Innholdsliste

Forord.....	II
Samandrag.....	III
Abstract.....	IV
1 Innleiande del.....	1
1.1 Bakgrunn og innleiing.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Forskingsspørsmål.....	2
2 Teoridel.....	3
2.1 Kyrre skole.....	3
2.1.1 Kva tilbod har Kyrre skole?.....	3
2.1.2 Kyrre goes campus.....	5
2.2 Psykisk sjukdom og psykisk helse.....	6
2.2.1 Psykisk sjukdom.....	6
2.2.2 Psykisk helse.....	7
2.2.3 Psykisk sjukdom blant unge i Noreg.....	8
2.2.4 Døme på psykisk sjukdom.....	9
2.3 Psykisk sjukdom og fråfall i norsk vidaregåande skule.....	11
2.3.1 Fullføring og frå fråfall i norsk vidaregåande skule.....	11
2.3.2 Psykisk sjukdom som årsak til vanskar og fråfall i skulen.....	12
2.4 Kva er ein relasjon?.....	13
2.5 <i>Didaktik-triangelet</i> som nøkkel for å forstå lærar-elev-relasjonen.....	14
2.6 Relasjonskompetanse.....	15
2.6.1 Kvifor relasjonskompetanse?.....	16
2.6.2 Relasjonskompetanse og betydninga av relasjonar i forskjellige fagfelt.....	17
2.6.3 Relasjonskompetanse, profesjonalitet, rolleavklaring og grensesetjing.....	19
2.7 Asymmetriske relasjonar.....	21
2.8 Relasjon mellom lærar og elev.....	22
2.8.1 Relasjon mellom lærar og elev – positive og negative konsekvensar.....	22
2.8.2 Relasjon med gutar/jenter og eldre elevar.....	25
2.8.3 Lærar-elev-relasjonen for elevar med diverse vanskar.....	27
2.8.4 Kjenneteikn på ein god / positiv lærar-elev-relasjon.....	29
3 Metodedel.....	32
3.1 Med utgangspunkt i livsverdfenomenologien og hermeneutikken.....	32

3.1.1	Fenomenologi	32
3.1.2	Livsverdomgrepet.....	33
3.1.3	Hermeneutikk	34
3.1.4	Kva metode oppfordrar eit fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv til?	36
3.2	Metode.....	38
3.2.1	Bakgrunn for metodeval	38
3.2.2	Snowball sampling	39
3.2.3	Informantane sine pseudonym.....	42
3.2.4	Det kvalitative forskingsintervjuet	43
3.2.5	Interjuguide	44
3.2.6	Kvifor semistrukturert intervju?	45
3.2.7	Reliabilitet og validitet	47
3.3	Den praktiske gjennomføringa av intervjua	48
3.3.1	Transkribering	50
3.3.2	Frå tale til tekst	50
3.4	Kontakt med NSD	52
4	Analysemetode og framgangsmåte	53
4.1	Meiningsfortetting	53
4.2	Tematisering.....	54
4.3	Døme på meiningsfortetting og tematisering	55
4.4	Künzli som inspirasjon til kategoriar	55
5	Datapresentasjon	58
5.1	Retorikk: Lærar – skulens innhald	58
5.1.1	Kyrre skole – frå sysselsetjing for psykisk sjuke til eit profesjonalisert tilbod	58
5.1.2	Eit skilje mellom skule og behandling	60
5.1.3	Samarbeid innanfor og utanfor skulen.....	61
5.1.4	Utfordringar for lærarane	62
5.1.5	Fråvær – ei stor utfordring for skulen.....	65
5.1.6	Matematikk – eit fag der ein kan tilrettelegge	66
5.1.7	Skulen og lærarane sine mål.....	66
5.2	Metode: Elev – skulens innhald	67
5.2.1	Elevgruppa – fordeling i kjønn og alder	67
5.2.2	Elevane sine psykiske vanskar	69
5.2.3	Utfordringar for elevane	71

5.2.4	Skulen er ikkje problemet.....	73
5.2.5	Kyrre goes campus	73
5.2.6	Kva har elevane lært her?	74
5.3	Relasjon: Lærar – elev.....	74
5.3.1	Klasse- og gruppestorleik og tid som fundament for relasjonen	75
5.3.2	Relasjon til elev – eit individuelt fokus	75
5.3.3	Relasjon til elev – eit kollektiv fokus	79
5.3.4	Lærarane spør spørsmål for å hjelpe elevane	81
5.3.5	Tilrettelegging av skulekvardagen.....	82
5.3.6	Relasjon med kvinner eller menn	85
5.3.7	Relasjon til lærar.....	85
6	Drøftingsdel.....	87
7	Oppsummering	98
8	Litteraturliste	101
9	Vedlegg	108
	Vedlegg I – Lærarintervju versjon 1	108
	Vedlegg II – Lærarintervju versjon 2	110
	Vedlegg III – Intervju med Lumière	112
	Vedlegg IV – Intervju med elev	114
	Vedlegg V – Søknad og kvittering frå NSD.....	115
	Vedlegg VI – Søknad om forskingsprosjekt på Kyrre skole	118

1 Innleiande del

1.1 Bakgrunn og innleiing

I denne masteroppgåva skriv eg om Kyrre skole, ein vidaregåande skule i Bergen kommune med tilbod for elevar med psykiske vanskar. Det uvanlege skuletilbodet til Kyrre gjorde at eg fort vart nysgjerrig på skulen og om det var høve for å drive med forskning der. Eg har erfaring frå arbeid på psykiatrisk klinikk og har også jobba mange år i rusomsorgen. Dette kombinert med lærarutdanninga har gjeve ein interesse for pedagogiske tilbod til menneske som har "falle utanfor". Dette er også arbeidsplassar der ein som jobbar tett på og bygg relasjonar med andre menneske. Kva tilbod er det for elevar som er så psykisk sjuke at dei ikkje klarar å fullføre den vidaregåande opplæringa på ein tradisjonell skule? Og kva har den menneskelege faktoren, altså relasjonen mellom læraren og eleven, å seie på ein slik skule?

For mange elevar med ulike vanskar kan skuleløpet tilpassast på skulen der dei er, men for somme er det naudsynt med ein ny start og eit heilt anna opplegg. Kyrre skole er ein skule for nettopp desse som har behov for noko anna enn det den tradisjonelle vidaregåande skulen kan tilby. Noko vert tydelegvis gjort annleis på Kyrre, og eg vart difor raskt nysgjerrig på deira skuletilbod og korleis skulekvardagen der fungerte. Skuletilbodet inneber ein annan kvardag, ikkje berre for elevane, men også for lærarane som jobbar der, og gjer at ein må bruke ei anna tilnærming til det daglege pedagogiske arbeidet enn på ein tradisjonell vidaregåande skule. Ein uformell samtale med ein representant for leiinga i februar 2014 stadfesta denne interessen og fascinasjonen for skulen og deira måte å gjere ting på. Representanten fortalde til dømes om ein angstlidande elev på skulen som skulle ha munnleg eksamen. Eleven var for sjenert til å sitje og snakke andlet til andlet med sensor og eksaminator, men dette vart løyst ved at partane snudde stolane og sat rygg til rygg. Eit enkelt grep såleis, men også ei utradisjonell og pragmatisk løysing på noko som opplevdast som problematisk for eleven. Elev og sensor/eksaminator inngjekk kompromiss og møtte kvarandre på kva som var akseptabelt innanfor begge sine rammer, og eleven klarte å gjennomføre eksamen. Det uvanlege og spennande skuletilbodet til Kyrre, og underteikna sin interesse for kva betydning relasjonen mellom lærar og elev har, fungerer som fundament for denne masteroppgåva. Fokuset i forskingsprosjektet er difor på kva som kjenneteiknar relasjonen mellom lærar og elev på nettopp denne skulen.

1.2 Problemstilling

Relasjon mellom lærar og elev er eit emne som det er forska mykje på, og som ein veit mykje om. Men samstundes har storparten av denne forskinga fokusert på yngre elevar, og elevar i meir tradisjonelle skular. Kyrre skole er på grunn av elevgruppa med psykiske vanskar eit heilt anna skuletilbod, og relasjonen mellom lærar og elev kan difor ha heilt andre trekk enn på andre skular. Det at elevane har psykiske vanskar vil påverke skulekvardagen og relasjonen mellom lærar og elev, og problemstillinga lyder difor slik;

Kva kjenneteiknar relasjonen mellom lærar og elev på ein skule for elevar med psykisk sjukdom?

Når ein spør på denne måten tek ein ikkje stilling til om relasjonen er positiv eller negativ, ein er heller på jakt etter særtrekka ved akkurat denne relasjonen. Dette vert hovudfokuset for denne masteravhandlinga.

1.3 Forskingsspørsmål

Som del av og bakgrunn for problemstillinga og for å få eit innblikk i Kyrre skole sin pedagogiske verksemd, må ein vite noko om desse spørsmåla også;

- Korleis er alders- og kjønnsfordelinga til elevane på skulen?
- Kva fag- eller arbeidssituasjonar i skulekvardagen er utfordrande for lærar og elev?
- Kva tilpassingar blir gjort i skulekvardagen til elevar med psykiske vanskar?

Alders- og kjønnsfordelinga til elevane kan vere med og påverke relasjonen til lærar, og det er difor viktig å finne ut korleis denne er. Er det bestemte fag eller situasjonar i skulekvardagen som er spesielt utfordrande for elevar med psykiske vanskar? Dette kan også vise til kva som er utfordrande for lærarane å ta omsyn til i relasjonen til elevane. Det siste forskningsspørsmålet er for å finne ut kva tiltak og tilpassingar lærarane og skulen gjer for at elevar skal klare seg gjennom både skuledagen og heile skuleløpet.

2 Teoridel

I teoridelen vert Kyrre skole, den aktuelle skulen som det er blitt forska på, introdusert og presentert ut i frå offentleg tilgjengeleg informasjon. Vidare får ein eit innblikk i psykisk helse og sjukdom, sidan alle elevane som går på skulen har ulike psykiske vanskar. Neste bolc går inn på fullføring av og fråfall frå vidaregåande opplæring i Hordaland og Noreg, og korleis psykiske vanskar kan føre til fråfall frå skulen. I den siste, og største delen ser eg på relasjonar og relasjonskompetanse, kva forskning seier om relasjonen mellom lærar og elev, kva konsekvensar relasjonen kan ha og til sist kva som kjenneteiknar ein positiv lærar-elev-relasjon.

2.1 Kyrre skole

Kyrre skole er ein vidaregåande skule for elevar med psykiske vanskar i Bergen, med skulelokale i Øvregaten rett bak Bryggen. Skulebygget er lite og ber ikkje særleg preg av å vere eit klassisk skulebygg. Om ein ikkje veit at skulen held til i lokalet er den difor vanskeleg å legge merke til. Sjølv om Kyrre er ein offentleg skule er den nokså anonym med tanke på kva info det er å finne om skulen på internett og andre kjelder. På Hordaland fylkeskommune sine heimesider presenterer Kyrre skole seg som "..et skoletilbud for ungdom og voksne med psykiske vansker (elever som har en behandler i psykisk helsevern)" (Hordaland fylkeskommune, 2014a). Kva dette inneber vert utdjupa nedafor.

2.1.1 Kva tilbod har Kyrre skole?

Kyrre skole tek imot menneske som, på grunn av psykiske vanskar, anten ikkje har fullført vidaregåande opplæring på ein tradisjonell skule eller fordi dei aldri har byrja der. Omgrepet psykiske *vanskar* vert brukt på heimesida til skulen, utan å definere dette noko meir spesifikt. Elevane vert henvist til Kyrre skole frå foreldre, psykiater og instansar som NAV, BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) og PPT (Pedagogisk-psykologisk teneste). Eit av inntakskriteria er at behandlar er med og støttar søknad om skuleplass på Kyrre (Hordaland fylkeskommune, 2015a). På nettsida til Hordaland fylkeskommune står dette om skuletilbodet;

Elevene får mulighet til å fullføre undervisning de mangler fra videregående opplæring, enten fordi de ikke har funnet seg til rette, har psykiske problemer eller har gått glipp av undervisning av andre grunner. Det kan være fra vg1, vg2 og vg3. (HFK, 2014a)

Det er plass til 110 elevar på skulen, og kvar enkelt elev har ein individuelt tilpassa timeplan og har alt frå 2 til over 20 timar skulefag i veka. Mange elevar sluttar undervegs, og nye elevar vert også teke inn gjennom heile skuleåret. Klassestorleiken varierer frå 8 til 15 elevar, men sidan oppmøteprosenten i klassane også varierer stort, kan det av og til vere så få som 1-4 elevar i nokre timar (HFK 2014a, De Niro 2015). Fleksibiliteten i skuleløpet og høvet for å bruke lenger tid på skuleløpet medfører at elevane gjerne brukar fleire år på å fullføre den vidaregåande opplæringa enn den normerte tida (tre år på tradisjonell studiespesialiserande linje). Skulen tilbyr opplæring innan studiespesialiserande programområde, og har programfag innan språk og samfunnsfag på VG2 og VG3. Skulen har også enkelt kunstfag slik som arkitektur og design, visuelle kunstfag og trykk og foto (Hordaland fylkeskommune, 2015b).

Ein kan oppnå studiekompetanse på Kyrre skole på tre ulike måtar:

- 1) 90-timarsløpet – 30 timar kvart år på tre år (Dei fleste elevane på Kyrre brukar meir enn tre år på å oppnå full studiekompetanse)
 - 2) Påbygg – For elevar som har fullført og bestått dei to første åra på yrkesfaglag studieretning og ønskjer å få studiekompetanse.
 - 3) 23/5-regelen – For å få generell studiekompetanse gjennom 23/5-regelen må ein oppfylle tre vilkår:
 - Ein må fylle 23 år eller meir det året ein søker om opptak.
 - Ein må dokumentere at ein har fullført og bestått alle dei seks studiekompetansefaga (Norsk, engelsk, samfunnsfag, historie, matematikk og naturfag)
 - Ein må dokumentere minst 5 års arbeidspraksis og/eller utdanning.
- (HFK, 2015b)

Dei som vert teke inn på skulen etter å ha søkt på den, vert prioritert i denne rekkefølga;

- 1) Søklarar med ungdomsrett (Opplæringslova, 1998, § 3-1) som har byrja tidlegare men ikkje har fullført vidaregåande opplæring. (Ungdomsretten stansar når ein er fylt 24)
- 2) Søklarar med ungdomsrett som kjem direkte frå grunnskule

- 3) Søkjarar med vaksenrett (Opplæringslova, 1998, § 4A-3) som ikkje tidlegere har fullført vidaregåande opplæring (Vaksenrett byrjar det året ein fyller 25)
- 4) Søkjarar utan rett som ikkje tidlegare har fullført vidaregåande opplæring (HFK, 2015a)

Skulen er i dag ein eigen vidaregåande skule og ein må søke direkte til skulen for å kunne bli elev der. Kyrre skole var fram til 2014 ei underavdeling for Bjørgvin vidaregåande skule men er no satt under Bergen Katedralskole sidan Bjørgvin vart lagt ned same året (HFK, 2014a). Tidlegare kunne ein berre ta ungdomsskulefag på Kyrre og den hørde difor til Bergen kommune, men etter overgangen til å vere rein VGS, vart den overført til Hordaland fylkeskommune. Opphavet til Kyrre skole stammar frå den tidlegare sjukehusundervisninga i Bergen kommune. Sjukehusundervisninga var retta mot menneske som var eller hadde vore pasientar ved Sandviken sjukehus, psykiatrisk klinikk, Haukeland sjukehus eller Solli nervesanatorium. På eit tidspunkt ville ein fjerne seg frå sjukehuskonteksten, og lærarane på den tidlegare sjukehusundervisninga skulle samlast på ein annan stad enn på institusjonane. Noko av poenget ved å ha undervisning borte frå institusjonane, var at elevane ikkje konstant skulle bli påminna "pasientrolla" som dei ville hatt i ein sjukehuskontekst. Difor oppretta ein Kyrre skole, som har hatt sitt noverande lokale i Øvregaten i Bergen sentrum over 20 år (Kristiansen 1993, Sævertveit 2007). Representanten for leiinga på Kyrre, *Lumière*, har kalla skuletilbodet for "forsterka tilpassa opplæring", og skulen gjev eit tilbod som få andre skular i Bergensområdet kan tilby.

2.1.2 Kyrre goes campus

I Sævertveit (2007) si masteravhandling om Kyrre skole kom det fram i ei kvantitativ undersøking at elevane var nøgde med skuletilbodet, men at dei sakna meir informasjon og ein meir glidande overgang frå Kyrre skole til høgare studie på universitet og høgskule (Sævertveit, 2007). Etter å ha vore på "trygge" Kyrre i mange år såg ein at overgangen til høgskule eller universitet var krevjande for mange. *Kyrre goes campus* var difor eit prøveprosjekt som ein starta for å gjere denne overgangen lettare. Dette prosjektet var såpass vellukka at det vart vidareført til *Go campus*-prosjektet, som no er spreidd til heile 16 skular rundt om i landet (Fredriksen & Røren, 2014). Både på Kyrre og på nasjonalt plan har ein gjennom *Go campus* som mål å hjelpe unge (med psykiske vanskar) å finne og gjennomføre den rette utdanninga. Ein sentral del av opplegget er å gje karriererettleiing enkeltvis og i

grupper, og å sørge for at elevene blir kjend med tilbodet i universitets- og høgskulesystemet (Hordaland fylkeskommune, 2014b). Dette føregår i siste året av vidaregåande skule. Lærarane planlegg og førebur elevane på å dra på omvising på forskjellige utdanningsinstitusjonar for å bli kjend med fasilitetane der. Ein ser korleis bibliotek fungerer, kor førelesingssalar og kantine er og gjennomfører samtalar med førelesarar, rettleiarar og studentar (HFK, 2014b). Gjennom dette er tanken at elevane skal kunne *erobre* campus og at den eventuelle overgangen til høgare studie skal verte enklare. Go campus-prosjektet er ein del av ei heilskapleg tenkning om at elevane ikkje er ferdige sjølv om dei er ferdig med vidaregåande opplæring, og for å hjelpe dei vidare mot ei solid utdanning og eit framtidig yrke. Det kan difor også sjåast på som ein vidare motivasjon utover det å fullføre skulen for elevane.

2.2 Psykisk sjukdom og psykisk helse

Psykisk helse og sjukdom er eit omfattande emne. Sidan elevane på Kyrre skole er menneske som har eller har hatt psykiske vanskar, blir dette belyst i oppgåva, men det vil på langt nær kunne dekke kompleksiteten av temaet psykisk vanskar og sjukdom. Her kan ein også lese om psykisk sjukdom blant unge i Noreg i dag og døme på typiske psykiske lidingar.

2.2.1 Psykisk sjukdom

Kvart enkelt individ har si historie og sin bakgrunn, og sjølv om ein finn fellestrekk hos mange med psykisk sjukdom, vil kvart enkelttilfelle sjå annleis ut enn det neste. Snoek & Engedal (2005:26) seier at trass i utvikling og forskingsaktivitet på mange område så manglar ein framleis ei fullgod forklaring på kva psykisk sjukdom eller psykiske lidingar *er*, og korleis psykisk sjukdom skil seg frå eller liknar på fysisk sjukdom.

Ordet *psykisk* kjem frå det greske "psykhe", som tyder sjel, og skildrar det sjelelege eller sinnsmessige i motsetnad til det fysiske, kroppslege. I gresk mytologi er *Psyke* ein personifisering av menneskesjela (Snoek & Engedal, 2005: 23). Korleis ein i historisk samanheng har sett på psykisk sjukdom, har vore gjennom ei enorm endring. I europeisk kultur og filosofi har det vore lange tradisjonar for å trekke skarpe skilje mellom kropp og sjel, og dermed også mellom det fysiske og det psykiske. Det å sjå på psykiske lidingar som sjukdom og ei oppgåve for helsevesenet, har i europeisk samanheng difor vore relativt "nytt".

Menneske som ein i dag ville klassifisert som psykisk sjuke og pasientar vart tidlegare utstøtt på same måte som spedalske, kriminelle, fattige og andre som av ulike årsaker fall utanfor fleirtalets vanlege normer. Det å skildre og klassifisere psykisk lidning som sjukdom har framleis ein langt sterkare tradisjon i vestlege land enn såkalla utviklingsland (Snoek & Engedal, 2005: 27). Ved å skildre kva psyke eller psykisk er for noko, er det også viktig å skildre kva sjukdom vert rekna som. Snoek & Engedal definerer sjukdom som dette:

"Sykdom kan defineres som forstyrrelse eller problemer i en levende organismes funksjoner; det motsatte av helse. En slik definisjon tar ikke stilling til et skille mellom kropp og sjel, men tar utgangspunkt i *funksjon*, og ved mange sykdommer finner vi forstyrrelser både i kroppslige funksjoner og i tanken eller følelseslivet." (Snoek & Engedal, 2005: 26-27)

Det å få ei psykisk lidning eller psykiatrisk diagnose kan framleis opplevast som ein stigmatiserande merkelapp og at det er annleis enn å verte fysisk sjuk. Tanken om at fysisk sjukdom råkar tilfeldig, medan psykisk sjukdom delvis er sjølvforskuldt, er ei haldning som mange psykisk sjuke har møtt og framleis møter i samfunnet. Samstundes nærmar ein seg meir og meir ei tid der fysisk og psykisk sjukdom vert sett på som likestilte og at psykisk sjukdom kan råke menneske like tilfeldig som fysisk sjukdom. Det moderne perspektivet forsøker å sjå på mennesket på ein heilskapleg måte, og at både det fysiske og det psykiske er ein del av den komplekse heilskapen som mennesket er (Snoek & Engedal, 2005: 26-27).

2.2.2 Psykisk helse

Ordet helse kjem av det gammalnorske ordet "heilse", og tyder sunnheit, men har også band til "hell" eller "lykke". Å hele inneber å gjere heil, derav "heal" og "healing", og omgrepet har betydning som knyt seg til fysiske, psykiske og andeleg aspekt (Aubert & Bakke, 2008: 209). Kvart menneske har ei psykisk helse. Veldig mange faktorar spelar inn på om denne er god eller dårleg. Eit døme på ein definisjon av kva god psykisk helse er vert formulert av Sidsel Gilbert; "God psykisk helse er evnen til å fordøye livets påkjenningar" (Berg 2005: 33, Olsen & Traavik 2010: 142). Berg (2005) fortel at evna til å fordøye livets påkjenningar inneber evne til meistring, evne til å tåle motgang og kriser og evne til å behalde trua på seg sjølv også når ting går dårleg. God psykisk helse blir altså eit viktig resultat av at vår totale utvikling går godt – intellektuelt, emosjonelt, fysisk og sosialt.

Uttrykka *salutogenese* og *patogenese* er knytt til helse og sjukdom. Enkelt sagt kan ein seie at desse er på kvar sin ende av ein "helseskala", der salutogenese er det som bidreg til helse i eit

menneske sitt liv, medan patogenese er det som skapar sjukdom (Olsen & Traavik, 2010: 29). Omgrepet patogenese er av eldre avstamming, medan omgrepet salutogenese er av nyare dato og stammar frå den israelske medisinprofessoren Aaron Antonovsky. Orda er sett saman av *salus*, som tyder sunnheit/helse, eller *pathos*, som tyder sjukdom, og *genesis*, som tyder opphav (Berg, 2005: 37). Antonovksy sin teori om *Sence of Coherence* – oppleving av meining og samanheng – innebar eit skifte frå å einsidig diagnostisere problem, skade og sjukdom til å også setje fokus på kva som gjev høve til helse, livskvalitet og faktorar som dempar eller fjernar risikofaktorar (Olsen & Traavik, 2010: 29). Salutogenese vert sett på som ein aktiv prosess der god helse utviklast. God helse, eller god psykisk helse og velvære er ikkje noko ein oppnår ein gang for alle, men dei er resultat av ein kontinuerlig utviklingsprosess (Berg, 2005: 37). Lund (2013) seier til dømes at skulegang og utdanning er ein svært viktig faktor for god helse. Jo meir utdanning eit menneske har, jo meir sannsynleg er det også at dei har god helse (Lund, 2013).

2.2.3 Psykisk sjukdom blant unge i Noreg

Ifølgje folkehelse rapporten 2014 har 15-20% av born og unge mellom 3 og 18 år nedsett funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og åtferdsproblem. Om lag 8% av born og unge har så alvorlege problem at det oppfyller kriteria til ei psykisk lidning (Folkehelseinstituttet, 2014). Kvar skilja går mellom psykiske problem, plagar eller lidning kan vere vanskeleg å fastslå. Berg (2005) definerer skilnaden slik:

Enkelt sagt kan vi si at en psykisk plage blir en psykisk lidelse når den gjør det umulig for individet å fungere på normal måte i daglig liv – på skolen, i jobb, blant familie og venner. Plagene er blitt så omfattende at de fører til en reell funksjonsnedsettelse. (Berg, 2005: 134)

Berg fortel om dei glidande overgangane mellom omgrepa og at dei fleste menneske vil oppleve psykiske plager i løpet av livet, utan at det treng å gå over i ei psykisk lidning. Ifølgje FHI er psykiske plager for dei aller fleste unge noko som er forbigåande, medan det er vedvarande for andre (FHI, 2014). Berg (2005) fortel at det er normalt, og at det er ein del av livet å oppleve psykisk smerte. Ifølgje Folkehelseinstituttet (Mykletun & Knudsen, 2009) vil så mange som halvparten av den norske befolkninga rammast av ei psykisk lidning ein gong i løpet av livet. Sidan ein på nettsida til Kyrre skole brukar omgrepet psykiske *vanskar*, og fleire av informantane også brukar dette, vil oppgåva hovudsakleg bruke dette som paraplyomgrep for psykiske lidningar, problem eller sjukdom.

I folkehelse rapporten 2014 står det at blant norske ungdommar er det dobbelt så mange jenter som har angst- og depresjonsplager (FHI, 2014). Cyranowski, Frank, Young & Shear (2000) seier at sjølv om det er flest gutar som er deprimerte opp til rundt 11-årsalderen, så er det langt fleire jenter som får depresjonsproblematikk når tenåra byrjar, og ved fylte 15 år er det dobbelt så mange jenter som er deprimerte enn gutar. Drugli (2012) seier også at i tenåra vil førekomst av depresjonsproblematikk ha ei stor auke, særleg hos jenter, og at det er fleire jenter enn gutar som er deprimerte i tenåra (Drugli, 2012). Folkehelse rapporten viser også til auka bruk av antidepressiva blant 15-19-åringar i Noreg frå 2004 til 2013. Blant gutar har denne aldersgruppa vakse med 44%, frå 1300 til 1800 personar, og blant jenter med 48%, frå 2800 til 4100 personar (FHI, 2014). Generelt i den vestlege verda så er det fleire kvinner enn menn som har psykiske vanskar (Petersen, Sarigiani & Kennedy 1991, Gove 2002, Gove 1972, Cyranowski et al. 2000). Kvinner har dobbelt så stort sannsyn for å oppleve ein stor depresjon ilt livet (Cyranowski et al. 2000). Trass i at kvinner har ein sterkare tendens til å søke hjelp og behandling ved psykiske vanskar enn menn, viser forskning frå fleire land og kulturar at det er gjennomgåande at kvinner er kjønnet som har mest psykiske vanskar fordiom (Cyranowski et al. 2000).

2.2.4 Døme på psykisk sjukdom

Berg (2005: 138) seier at psykiske problem og lidningar som ofte førekjem i ungdomsåra er; angstlidningar, depresjon, tvangslidningar og fobiar, sjølvskading og sjølv mord, eteforstyrningar, og prepsykose, psykose og alvorlege sinnslidningar. Døma på psykisk sjukdom som blir brukt i denne masteroppgåva, som også er to av dei vanlegaste psykiske diagnosane, er angst og depresjon.

Angst er sterkt knytt til frykt. Frykt er eit naturleg beskyttingsfenomen der kroppen gjev ein beskjed om å vere på vakt etter fare. Når frykta oppstår tilsynelatande utan grunn, vert det kalla angst (Snoek & Engedal, 2005: 88). Angstlidningar er ei samlenemning for tilstandar der hovudsymptomet er angst, eller irrasjonell frykt, anten knytt saman med bestemte objekt eller situasjonar, eller i ei meir ubestemt form prega av vedvarande bekymringar. Eit sentralt trekk ved angstlidningar er at ein unngår stadar eller situasjonar som ein trur vil framkalle angsten. Dette er ein av årsakene til angsten vert oppretthalde og kan vere det største problemet for ein person si daglege fungering (Helsedirektoratet, 2015a).

Angst kan igjen delast inn i fem hovudtypar;

- Generalisert angstliding – Angsten er ikkje varig knytt til spesifikke situasjonar eller gjenstandar, men tilstanden er prega av vedvarande sterk spenning, uro, rastløyse og bekymringar, i tillegg til somatiske symptom som skjelving og svimmelheit
- Panikkiliding – Angst som kjem brått og utan forvarsel, med sterke kroppslege symptom som til dømes pustevanskar, auka eller uregelmessig hjartefrekvens, sveitning, kvalme og så bortetter.
- Fobiar – Ein irrasjonell og intens frykt for bestemte situasjonar, gjenstandar eller aktivitetar som ein forsøker å unngå for ein kvar pris. Ein deler inn i hovudtypar; sosial fobi, spesifikke fobiar og agorafobi.
- Posttraumatisk stressliding – Dette oppstår som ein forsinka eller langvarig reaksjon på ei hending ein har opplevd som ekstremt skremmande eller psykisk smertefull, som til dømes katastrofar, alvorlege ulukker og valdtekt. Den opphavlege opplevinga kan kome tilbake i "flashbacks", tankar og mareritt. Posttraumatisk stressliding kan blant anna gje konsentrasjonsvanskar og hukommelsesproblem.
- Tvangslidingar – Tvangstankar og tvangshandlingar. Tvangstankane er knytt saman med angstførestillingar. Tvangshandlingar er ofte konsekvensar av tvangstankane og tener til å redusere angsten. (Helsedirektoratet, 2015a)

Ifølgje helsedirektoratet (2015a), vil kvar fjerde til femte person i befolkninga oppleve ei angstliding i løpet av livet, medan meir enn kvar tiande person til ei kvar tid har ei angstliding. Dei vanlegaste typane er spesifikk og sosial fobi, som kvar rammar rundt 10% av befolkninga i løpet av livet. Det må samstundes påpeikast at ikkje alle som vert ramma av desse fobiane opplev tilstanden sin som veldig alvorleg. Dei fleste tilfelle av angstlidingar er ikkje "reine" tilstandar, men omfattar symptom frå fleire ulike angsttypar. Ofte kan det setjast fleire angstdiagnosar samstundes. Det er også ein nær samanheng mellom angst og depresjon, då svært mange som opplev ei angstliding før eller seinare også opplev ein depresjon (Helsedirektoratet, 2015a).

Depresjon er ein av dei vanlegaste psykiske lidingane, og mellom 6 og 12% av befolkninga har depresjon til ei kvar tid. Langt fleire vert ramma ein eller annan gang i løpet av livet. Depresjon er ein av dei viktigaste grunnane til arbeidsfråvær, sjukemeldingar og uførleik. Sjølv om depresjon som regel er knytt til store personlege lidingar og tap av livskvalitet, har det også omfattande økonomiske og samfunnsmessige kostnader. Kjernesymptoma ved depressive lidingar er senka stemningsleie, mismot, tap av oppleving av mening i tilværet, manglande interesse for andre menneske og vanlege gjeremål og mangel på energi. I tillegg

kjem ofte svekka sjølvkjensle, sjølvbebreiding og skuldkjensle. Depressive lidningar varierer både i intensitet og varigheit. Styrken varierer frå mild depresjon til alvorleg depresjon med sjølvmondsfare (Helsedirektoratet, 2015b).

2.3 Psykisk sjukdom og fråfall i norsk vidaregåande skule

Fråfall i den vidaregåande skulen i Noreg har ligge ganske stabilt på 30% dei siste åra. Her vert statistikken for fråfall i vidaregåande opplæring i Hordaland og Noreg presentert, kva som ligg bak statistikken og korleis psykiske vanskar kan vere ein årsak til at unge droppar ut av skulen.

2.3.1 Fullføring og frå fråfall i norsk vidaregåande skule

Ifølgje Statistisk Sentralbyrå (2013) fullførte 71% av alle elevar som starta vidaregåande opplæring i Noreg i 2008 utdanninga i løpet av 5 år, som er ei auke på 2% frå 2007-kullet. Elevar som ikkje klarte å fullføre vidaregåande opplæring på 5 år var på 29%, og heile 16% av elevane slutta undervegs i skulegangen. Dei som i statistikken er oppført under "ikkje fullført" er desse elevane:

- Elevar som framleis var i vidaregåande opplæring etter 5 år.
- Elevar som har fullført heile skuleløpet, men som ikkje har bestått i eit eller fleire fag.
- Elevar med individuelle opplæringsplaner som ikkje førte til yrkes- og studiekompetanse etter ordinære læreplanar, men som oppnådde planlagt kompetanse etter eigne planar.
- Elevar som har slutta i løpet av femårsperioden (SSB, 2013)

Tal på elevar som har fullført vidaregåande opplæring på 5 år i Hordaland har vore meir eller mindre likt med landsgjennomsnittet sidan Reform94 (Rundt 70%), og låg i skuleåret 2012/13 på 69,7%. Av desse var det 57,4% som fullførte på normert tid medan dei resterande 12,3% hadde fullført innan 5 år (Hordaland fylkeskommune, 2013). Dette er tal som ein både nasjonalt og lokalt ønskjer å endre, og Hordaland fylkeskommune vedtok ved fylkestinget i 2012 ei målsetjing om at i løpet av 5 år skulle antal elevar som fullførte vidaregåande opplæring auke til heile 80% (HFK, 2013).

2.3.2 Psykisk sjukdom som årsak til vanskar og fråfall i skulen

Gruppa av elevar som droppar ut av vidaregåande skule har ein del fellestrekk og sårbarheitsfaktorar. Dei som har størst risiko for ikkje å fullføre vidaregåande opplæring er ofte elevar med dårlege skuleprestasjonar, med foreldre med låg utdanning, gutar og yrkesfagelevar (Sikveland, 2013). Lund (2013) seier at den høge fråfallsrata gjev store kostnader til både individet og samfunnet, i form av tapt inntekt, svakare tilknytning til arbeidsmarknaden, og ei større utnytting av ulike trygde- og velferdsordningar. Det at elevar sluttar i vidaregåande har altså negative ringverknader for dei seinare i livet, ikkje minst når det kjem til arbeidsmoglegheiter. Ifølgje Folkehelseinstituttet var det ei auke i antal uførepensjonistar i Noreg i perioden 1992-2003. Den gruppa som vaks mest var yngre uførepensjonistar i 16-29-årsalderen. I denne gruppa var psykiske lidingar den vanlegaste årsaka for innvilging av uførepensjon (Mykletun & Knudsen, 2009).

Drugli (2012) fortel at psykiske vanskar påverkar det å gå på skule for elevar; "Dersom en elev har store vansker på det emosjonelle og/eller det sosiale området, vil det være vanskelig for denne eleven å flytte sin energi over på læringsaktivitet" (Drugli, 2012: 69). Som nemnt i folkehelsereporten 2014 har det vore ei auke i depresjonsproblematikk hos tenåringar, og psykiske vanskar er noko som gjer at born og unge har vanskar med å konsentrere seg om det som skjer på skulen. Sjølv om Drugli (2012) påpeikar at det er fleire jenter enn gutar som vert deprimerte i tenåra, så har ei norsk studie vist at er det ein sterkare samanheng for gutar mellom angst og depresjon i tenåra og faglege vanskar (Derdikman-Eiron, Indredavik, Bratberg, Taraldsen, Bakken & Colton, 2011).

Fleirtalet av norske "drop-outs" nemnar tilhøve ved skulen, og motivasjonsmangel, som hovudårsak til at dei har slutta på skulen. På andre plass kjem psykiske vanskar eller lidingar, sjølv om Sikveland (2013) påstår at det ofte kan vere fare for "underrapportering" av dette og at unge gjerne dekker over med andre årsaker til fråfallet enn psykisk sjukdom. Ho seier; "Spørsmålet er om psykisk helse glemmes, når det ikke påpekes eksplisitt som en faktor som har betydning for frafall" (Sikveland, 2013: 572). Ho meiner at eit viktig bidrag i kampen mot fråfall også må ha fokus på å førebygge psykisk sjukdom og utvikle god psykisk helse blant born og unge. Kva som har oppstått først hos elevar som droppar ut, skuleproblem eller psykiske problem, vert det same som å diskutere kva som kom først av høna eller egget. Men dei har utvilsamt ein samanheng med kvarandre, slik som rusproblem og psykiske problem ofte går hand i hand.

Ifølgje ei amerikansk studie anslår ein at rundt halvparten av dei som fell frå vidaregåande opplæring (secondary school), har ei diagnostiserbar psykisk liding (Vander, Weiss, Saldanha, Cheney & Cohe, 2003). Vander et al. (2003) og Lund (2013) påpeikar at menneske som mislukkast i å fullføre secondary/vidaregåande skule, tener mindre pengar, opplev mindre stabilitet i heim og i jobbsamheng og har høgare sannsyn for å trenge hjelp frå offentlege tenester samanlikna med dei som fullfører skulen (Vander et al. 2003, Lund 2013). Sjølv om det sjeldan vert omtalt, er psykisk sjukdom ein signifikant faktor for fråfall i Noreg også. Ein artikkel i Bergens Tidende frå 2012 viser til statistikk om at heile 7 av 10 elevar som droppa ut av vidaregåande skule i Bergen kommune sleit med rus og psykiske problem (Clausen Hoaas & Stenvaagnes, 2012).

Kyrre skole er ein del av det offentlege skuletilbodet og difor også ein del av statistikken over fullføring og fråfall i vidaregåande opplæring. Sjølv om fleire av elevane på skulen treng meir enn fem år å få vitnemål, vil elevane som klarar å fullføre VGS på Kyrre på fem år eller mindre kome i den "positive" statistikken, altså blant dei 70% som fullfører. Ein kan difor spørje seg kor mange fleire som hadde hamna på lista over elevar som ikkje fullfører vidaregåande opplæring dersom tilpassa skuletilbod som Kyrre ikkje hadde eksistert for elevar med psykiske vanskar.

2.4 Kva er ein relasjon?

Ordet relasjon er eit hyppig brukt ord i både dagleg tale og i forskingsfelt som til dømes pedagogikk, og det rommar mange og komplekse samanhengar. Det kan difor vere greit å ha det for seg kva ordet kan innebere og kva det inneber i denne masteroppgåva. Urie Brofenbrenner definerer ein relasjon som "et gjensidig forhold til et annet menneske" (Olsen & Traavik, 2010). Røkenes & Hanssen (2012) har ei noko lengre forklaring og definerer ein relasjon som "ein forbindelse som to eller fleire menneske inngår i, der dei påverkar kvarandre gjensidig, betraktar kvarandre som sjølvstendige individ og tek del i en felles røyndom". Hougaard (2004) skriv at *mellommenneskelege forhold* eller *interpersonelle relasjonar* vanlegvis definerast som to eller fleire personar som samhandlar eller interagerer, det vil seie påverkar kvarandre gjensidig, slik at det den eine parten gjer, seier, tenker eller føler vert påverka og påverkar det den andre gjer, seier, tenker og føler (Hougaard, 2004: 274). På mange måtar kan ein seie at relasjonar, eller tilknytning og forhold til andre menneske, finst overalt. Ein har relasjonar til familiemedlem, vener, kollegaer, naboar,

lærarar, medstudentar og så bortetter. Leer-Salvesen & Nyhlén (2002) seier at overalt lev menneske i relasjonar, og overalt er menneske henvist til kvarandre og avhengige av kvarandre. Menneskeliv er liv i *interdependens*, i ein gjensidig avhengighet av kvarandre, og menneskeliv er liv i *relasjonaltitet*, i forhold med kvarandre (Leer-Salvesen & Nyhlén, 2002).

2.5 Didaktik-triangelet som nøkkel for å forstå lærar-elev-relasjonen

For å forstå relasjonen mellom lærar og elev, må ein rette blikket mot meir enn sjølve relasjonen. Ein må sjå på relasjonen i lys av konteksten den alltid befinn seg i; nemleg skulen. Utan skulen som institusjon ville relasjonen mellom lærar og elev ikkje ha oppstått eller hatt noko meining. Rudolf Künzli (1998) skriv om *Didaktik-triangelet*, og korleis forskjellige element i skulen opptrer i relasjon til kvarandre. Han skildrar tre element som påverkar kvarandre i eit triangel, som er sentrale faktorar i all læring; *Teacher* (lærar), *Student* (elev), og *Subject matter* (fag, fagstoff, skulens innhald). I all læring finst først og fremst skulens innhald, med kompetansemål og fag som skal lærast eller undervisast i, det finst ein elev eller ein lærande som vert tilbydd innhaldet, og til sist finst og trengs det ein lærar, ein person som fungerer som ei bru mellom den lærande og skulens innhald (Künzli, 1998: 35). Nedanfor ser ein det didaktiske triangelet slik det er presentert hos Künzli (2000):

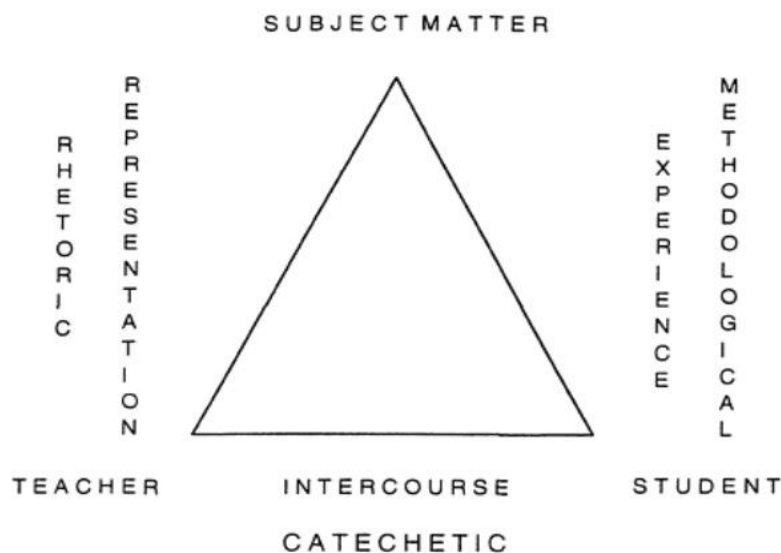


FIG. 2.1. The Didaktik triangle.

Med andre ord oppstår og eksisterer ikkje relasjonen mellom lærar og elev i eit vakuum. Den har eit innhald og eit mål, fag og kompetansemål å forholde seg til, og utan dette elementet vil relasjonen mellom lærar og elev ikkje ha nokon funksjon. Samstundes er og dei to andre

elementa avhengig av det tredje, det vil seie at ein elev treng ein lærar for å lære fag, og ein lærar treng elevar som han eller ho kan undervise faget til (Künzli, 1998: 35). Denne måten å bruke relasjonsomgrepet på er noko meir enn berre å sjå på det mellommenneskelege aspektet, eller kva som oppstår mellom to menneske, som til dømes lærar og elev. Her ser ein på relasjonen eller forholdet mellom forskjellige faktorar og element, ikkje berre menneske. Ein går utover det menneskelege forholdet og interaksjonen mellom desse og ser på *årsaka* til at nettopp lærar og elev har ein relasjon. Om ein berre ser på og skildrar relasjonen mellom elev og lærar på Kyrre skole utan å nemne noko av innhaldet i den, vil ein misse meininga ved spørsmålet om kva som kjenneteiknar relasjonen. Vi veit også at skulen er tilrettelagt for unge menneske med psykisk vanskar, og dette er også viktig å ha i bakhovudet når ein ser på lærar-elev-relasjonen og kva som skjer i skulekvardagen.

I datapresentasjonen brukar eg ein modifisert versjon av Künzli sitt Didaktik-triangel, for å kunne bruke den som analyseverktøy for å sjå på Kyrre skole og relasjonane som finst der. Denne vert skildra nærare i del 4.4.

2.6 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er, for å bryte det litt ned, å ha kompetanse eller kunnskap om relasjonar i yrkessamanheng. Relasjonskompetanse er samansett, men går blant anna ut på at ein har "holdninger, evner og ferdigheter som bidrar til å etablere, utvikle og reparere relasjoner mellom menneske" (Spurkeland, 2011). Røkenes & Hanssen (2012) har ein liknande definisjon som seier relasjonskompetanse går ut på at ein som fagperson kan *etablere, vedlikehalde og avslutte* ein relasjon. Røkenes & Hanssen (2012) sin definisjon, til skilnad frå Spurkeland (2011) sin, inkluderer også evna til å avslutte ein profesjonell relasjon, som til dømes for ein lærar når ein elev er ferdig i grunnskulen eller for ein psykiater når ein pasient har avslutta behandlinga.

Relasjonskompetanse handlar om å forstå og samhandle med dei menneska vi møter i yrkessamanheng på ein god og hensiktsmessig måte. Det vert altså sett eit skilje i denne oppgåva mellom nære *familierelasjonar* og relasjonar ein møter i yrkessamanheng. Juul & Jensen (2002) meiner at omgrepet relasjonskompetanse bør forbeholdast profesjonelle relasjonar, det vil seie i relasjonar der den eine parten er profesjonell og den andre ikkje, som til dømes relasjonen mellom lærar og elev. Noko av hovudårsaka til dette er den emosjonelle og irrasjonelle karakteren som finst i relasjonen som til dømes foreldre har til borna sine eller

besteforeldra har til barnebarna sine. Ein stiller større krav til fagfolk sin rasjonalitet, innsikt og overblikk (Juul & Jensen, 2002). Olsen & Traavik (2010) påpeikar også at det er hensiktsmessig å skilje mellom gode relasjonar i kjernefamilien og gode relasjonar i andre nettverk forøvrig. Vi kan difor seie at fokuset ligg på *profesjonell* relasjonskompetanse i denne masteroppgåva. *Profesjonell* relasjonskompetanse er all relasjonskompetanse som høyrer heime i ein yrkesmessig kontekst (Aubert & Bakke, 2008). Ein *pedagog* sin profesjonelle relasjonskompetanse kan ifølgje Juul & Jensen bli definert som;

Pedagogens evne til å "se" det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten... og som pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet. (Juul & Jensen, 2002: 145)

Relasjonskompetanse handlar også om at den profesjonelle kjenner seg sjølv, forstår den andre si oppleving og forstår kva som skjer i samspelet med den andre. Ein må kunne gå inn i ein relasjon, legge til rette for god kommunikasjon og forholde seg til at det som skjer, er til det beste for den andre (Røkenes & Hanssen, 2012: 11). Ein må som fagperson kunne tilpasse ei handling til ein spesifikk situasjon eller relasjon, det vil seie å handle meningsfullt etter det konteksten tilseier (Røkenes & Hanssen, 2012: 24). Å ha relasjonskompetanse tyder ikkje at ein skal kvitte seg med sine personlege særtrekk, men at ein inkluderer desse og at ein blir betre kjend med seg sjølv som menneske og fagperson. "Det å ha relasjonskompetanse innebærer blant annet at du kan være deg selv i yrkesrollen – være ekte og umiddelbar – samtidig som du har et bevisst forhold til hvordan dine egne personlige særtrekk virker inn på samhandlingen" (Røkenes & Hanssen, 2012: 31). Å vite litt om kven ein sjølv er, og kva føresetnader og erfaringar ein tek med seg er viktig for å vite kva som spelar inn i møte med andre menneske. Utøvinga av den profesjonelle rolla får større rom dersom ein klarar å sortere kva som er eins eige og kva som høyrer til den andre i ein situasjon. Dette inneber at ein som profesjonell må klare å legge sitt eige til sides – i alle fall for ei stund – og fokusere på den andre i relasjonen så han eller ho opplev å bli sett, høyrd og forstått (Aubert & Bakke, 2008).

2.6.1 Kvifor relasjonskompetanse?

Det kan verke som den mest sjølvsegte ting i verda at ein har kvardagslege relasjonar, og at ein i yrkessamanhengar har relasjonar til andre og vil forsøke å etablere, vedlikehalde og reparere desse (Spurkeland, 2011). Dette er noko dei fleste tek for gitt og ein kan difor spørje

seg kva som er poenget med å søke etter kompetanse om relasjonar i yrkessamanheng. Samstundes vil det å inneha relasjonskompetanse vere viktigare i nokre yrke enn andre. Det vil vere mindre viktig i yrke der ein har sjeldne eller kortvarige møte med andre menneske. For til dømes ambulansepersonell vil det ikkje vere like viktig eller hensiktsmessig å forsøke å byggje relasjonar med pasientar, sidan ein møter nye akutte tilfelle av sjukdom kvar dag, og berre skal transportere desse til eit sjukehus. Deira evner til å drive med god interaksjon og kommunikasjon med pasientar i krisesituasjonar er sjølvsagt viktig, men å byggje relasjon med dei same menneska vil ikkje vere like betydningsfullt som i andre yrke som til dømes helsearbeid, sosialt arbeid og pedagogisk arbeid (Røkenes & Hanssen, 2012). I desse felte jobbar ein over lengre tid med menneske og ein kan difor seie at dette er fagfelt der ein har som mål eller der det er hensiktsmessig å byggje relasjonar. Dette er relasjonar som lærar-elev, lege-pasient, terapeut-klient og liknande.

Samstundes som ein snakkar om omgrep som relasjonskompetanse og evna til å kunne etablere, vedlikehalde og reparere relasjonar, er det viktig å hugse på at slike evner ikkje berre er noko som kan øvast inn som ein "teknikk";

Det å skape en god relasjon er ikke en instrumentell prosess. Fagpersonen kan ikke tvinge fram kontakt gjennom å sette seg som mål å nå inn til den andre, for deretter å lage strategier for hvordan hun skal arbeide seg inn i eller trenge seg inn i den andre verden. Men hun kan legge til rette for og delta i en kommunikasjonsprosess som gir rom for å utvikle en relasjon og en større forståelse av den andre. (Røkenes & Hanssen, 2012: 28)

Aubert & Bakke (2008: 23) påpeikar også at profesjonell relasjonskompetanse ikkje er ein separat kvalifikasjon, men at det er ein kompetanse som gjennomsyrrer alle handlingselement i yrkesutøvinga til den profesjonelle. Denne kompetansen er personleg og kan ikkje overførast til andre fordi den rommar noko uspesifisert, personleg og særprega. Kompetanse i relasjonar handlar om kven ein er som menneske, og korleis ein framstår i møte med "den andre" (Aubert & Bakke, 2008: 31). Læreryrket blir av Mausethagen og Kolås (2010) kalla for ein relasjonsprofesjon eller ein såkalla "caring profession", og det å skape og oppretthalde relasjonar til andre er ein sentral del arbeidet (Mausethagen & Kolås, 2010).

2.6.2 Relasjonskompetanse og betydninga av relasjonar i forskjellige fagfelt

Fokuset i denne oppgåva vil sjølvsagt ligge på relasjonen mellom lærar og elev, men det kan vere interessant å sjå kva relasjonar har å seie i andre fagfelt også. Ranger (1993) forska på

samtalar mellom sosialarbeidarar og klientar på sosialkontor, der ho skilde mellom samtalanene som var *regelfokuserte* og *klientorienterte*. I dei regelfokuserte samtalanene var sosialarbeidarane mest produktorienterte, forsvarsprega og kontrollerande, og neglisjerte betydninga av kontaktforholdet. I dei klientorienterte samtalanene skapte sosialarbeidaren ei rolig og god atmosfære, og tok seg god til å lytte og la klientane få formidla sine meiningar, behov og interesser (Ranger, 1993). Andre undersøkingar fortel at brukarar av sosiale tenester verdsette den personlege støtta dei fekk av sosialarbeidarar like mykje som dei sosiale tenestene dei tok i mot (Røkenes & Hanssen, 2012).

Ei omfattande undersøking blant allmennlegar viste at dårleg kommunikasjon mellom lege og pasient og manglande vektlegging av relasjonelle faktorar frå legen si side var det største hinderet for effektiv behandling av alvorleg depresjon. Ei anna undersøking av kommunikasjon mellom legar og kronisk sjuke pasientar viste at pasienten sin helsetilstand var direkte relatert til bestemte sider ved kommunikasjonen og relasjon mellom lege og pasient. (Røkenes & Hanssen, 2012). Brataas (2001) viste i ei undersøking som involverte pasientar med kreftdiagnosar at sjukepleier-pasient-relasjon har betydning for brukaren sin helsetilstand. Pasientane gav uttrykk for at meningsfull samhandling i møte med sjukepleiarar gav gode helseeffektar og bidrog til opplevinga av livskvalitet (Brataas, 2001).

Innan psykoterapien har også mange undersøkingar vist at fagpersonen sin veremåte er viktig for eit positivt resultat. Kvaliteten på relasjonen mellom terapeut og klient, særleg slik klienten opplever relasjonen, har avgjerande betydning for utfallet av psykoterapi (Røkenes & Hanssen, 2012). Innan psykoterapien er *den terapeutiske alliansen* også eit kjend omgrep (Schibbye 2009, Røkenes & Hanssen 2012, Hougaard 2004). Denne skildrar relasjonen mellom terapeut og klient, og viser at psykoterapi dreier seg om felles arbeidsoppgåver. Terapeut og klient inngår ein allianse og står saman om si forståing om kva terapien går ut på (Schibbye, 2009). Sympati og tillit mellom aktørane er viktige stikkord. Ansvaret for terapien ligg ikkje berre i terapeuten sine hender, men også klienten, som må stole på terapeuten og også gjere sin del for at terapien kan fungere. Ein positiv personlig relasjon, eller allianse, mellom terapeut og klient har vist seg å også ha ein positiv effekt på korleis metodane i terapien fungerer (Hougaard, 2004). Den terapeutiske alliansen kan ifølgje Røkenes & Hanssen (2012) delast inn i tre faktorar;

- 1) Klienten si oppleving av at terapeuten sine intervensjonar er både relevante og til hjelp.

2) Samsvar mellom klienten og terapeuten sine forventingar når det gjeld både kortsiktige og langsiktige mål for terapien.

3) Klienten si evne til å danne eit personleg band til terapeuten og terapeuten si evne til å vere omsorgsfull, sensitiv og hjelpsam. (Røkenes & Hanssen, 2012: 21)

2.6.3 Relasjonskompetanse, profesjonalitet, rolleavklaring og grensesetjing

I yrkessamanheng der ein baserer seg på relasjon med andre menneske opnar det seg også ein viss sårbarheit. Den profesjonelle aktøren treng også ei evne til å tåle dei kjenslene ein får i møtet med andre menneske, særskild i yrke der ein er i asymmetriske relasjonar og skal hjelpe andre menneske. Dette handlar blant anna om at ein ikkje vert overmanna av "handlingsiver" eller eins eigen kjenslemessige reaksjon (Aubert & Bakke, 2008: 30). I yrke der ein har ei slags hjelparrolle – det vere seg i utdanning, helse- og sosialsektoren, politi, kyrkje eller andre samanhengar – veit ein at fagfolk kan bli både ramma, rysta og rørt. Desse yrka inneber ofte nær kontakt med menneske som er hjelpetrengande. Det å ha evna til å la seg røre ved kjenslemessig i slikt relasjonelt arbeid, er ein naudsynt ressurs, men kan også verte ei belastning. I slike samanhengar kan den profesjonelle kjenne på behovet for å distansere seg (Aubert & Bakke, 2008: 207). Som ytste konsekvens kan fagfolk gjere ein dårleg jobb eller sjølv også bli hjelpetrengande. Å arbeide med eigen relasjonskompetanse kan sjåast som ei form for "jordskjelvsikring". Ved å arbeide med eigne føresetnader for profesjonelt relasjonelt arbeid, står ein som fagperson betre rusta til å tåle dei skjelva som måtte kome. Det blir då mogleg for fagpersonen å kome litt ut av balanse, utan å rase saman (Aubert & Bakke, 2008: 207). I nokre samanhengar vil kulturen på arbeidsplassen og den enkelte si oppfatning av det å vere profesjonell gjere det vanskeleg å kome i kontakt med eigne kjensler. Det kan til dømes vere fordi det eksisterer ei oppfatning av at det mest ideelle er å ha ei objektiv tilnærming til arbeidet eller at fokus på kjensler blir sett på som lite fagleg eller uprofesjonelt. Fordi kjensler er ein del av menneskeleg samhandling, må ein forholde seg til det, og dersom desse vert halde tilbake, neglisjert og ikkje reflektert over, kan det over tid få helsemessige konsekvensar (Aubert & Bakke, 2008). I denne oppgåva vert dette høgaktuelt, sidan dei intervjuar lærarane på Kyrre skole dagleg møter menneske som slit med psykisk sjukdom, og dette utvilsamt går innpå dei som profesjonelle aktørar og som medmenneske.

Relasjonen mellom lærar og elev pleier ofte å vere fokusert på eleven og kva positive eller negative konsekvensar relasjonen har for eleven. Forskingfeltet har også hatt mest fokus på

dette området, dette vert skildra meir i del 2.8 og utover. Spilt, Koomen & Thijs (2011) snur om på dette og rettar blikket mot læraren, og kva denne relasjonen har å seie for læraren sin trivsel eller velvære (omsett frå *wellbeing*). Det å vere lærar har blant 26 forskjellige yrke vore rangert som eit av yrka der ein opplev mest stress, og det som vert brukt som hovudforklaring for dette er lærarane sin emosjonelle involvering i elevane. At det krev emosjonell involvering av lærar å skape ein personleg og støttande relasjon til elevar, er ei logisk slutning (Spilt, Koomen & Thijs, 2001: 458). Hargreaves (2000) seier at det er både umogleg og unaturleg å blokke ut det emosjonelle og kjensler i utdanningsarbeid. Lærarar, elevar og leiarar kjenner alle på kjensler som bekymring, håp, entusiasme, keisemd, tvil, kjærleik, stoltheit, frustrasjon og så bortetter. Som del av læraren si profesjonelle relasjonskompetanse, skal ein altså ikkje blokke ut kjensler. Samstundes må ein som profesjonell aktør sørge for at ein ikkje vert *for* emosjonelt involvert. Ein profesjonell lærar må med andre ord heile tida balansere sitt emosjonelle engasjement; "Given that teaching, learning and leading are emotional practices, it is important to engage with the emotional arena in education; it is also important to do so critically and not sentimentally or self-indulgently" (Hargreaves, 2000: 813).

Spilt et al. (2011: 473) seier at sjølv om fokus ofte ligg på kva elevane får ut av relasjonen mellom med lærar, så har også lærarar eit grunnleggjande behov for relasjonar og tillitsfull omgang med elevar eller andre menneske. Fordi lærarar brukar så mykje tid i klasserommet med elevane vil det også danne seg eit ønskje om å skape positive relasjonar med desse. Dette er reint menneskelege refleksar og bygg på eit menneske sitt ibuande ønskje om tilhøyrse og einskap med andre menneske. Spilt et al. (2011) påstår også at nokre lærarar vert trekt til klasserommet nettopp fordi det er *der* dei føler dei får tilfredsstilt behov for relasjonar og tillitsfull omgang med andre. Nokre lærarar kan også søke omsorg og emosjonell sikkerhet i relasjonar med elevar, og Spilt et al. (2011) fortel om *dualistiske relasjonar*, som inneber at lærarar brukar sine relasjonar med elevar for å møte sine eigne psykologiske behov (Spilt et al., 2011: 464). Pianta & Hamre (2006) fortel om studiar som viser at læraren si psykiske helse påverkar relasjonen til elevar. Lærarar med depressive symptom var mindre sensitive ovanfor elevane sine og hadde større sannsyn for å inngå i negative interaksjonar og vidare negative relasjonar med desse (Pianta & Hamre, 2006). Vidare viser dei at lærarar som nyleg har opplevd depresjon eller noko negativt i deira personlege liv, har problem med å etablere emosjonelle grenser og åtferdsgrenser til elevane sine. Desse lærarane seier også at relasjonen med elevane er ei kjelde for emosjonell trøst og støtte, noko som bygg på det Spilt et al.

(2011) har sagt om dualistiske relasjonar. Det finst lite forskning på kva effekt ein slik lærar-elev-relasjon har på unge, men forskning basert på foreldre-born-relasjonen fortel at ein slik mangel på grenser kan skade eit born si sosiale utvikling (Pianta & Hamre, 2006) Under punkt 2.7 blir det fortald om slike *asymmetriske relasjonar* som relasjonar mellom vaksne og born pleier å vere.

Eit anna viktig aspekt ved relasjonskompetansen til lærarane er rolleavklaring. Berg (2005: 142) fortel kor viktig det er at fagpersonar har ei *avklart* rolle. Lærarane på Kyrre skole skal undervise elevar som har psykiske vanskar eller sjukdom, og dette inneber at ein kan innta fleire roller enn berre den som underviser dei i fag. Ein elev med psykisk sjukdom har eit stort apparat av fagfolk rundt seg, og desse skal også samarbeide på ein god måte. Berg (2005: 102) påpeiker at trass i at læraren tilbringar fleire timar kvar dag saman med eleven og ofte er den personen som i eit slikt samarbeidsforhold har god førstehandskjennskap til eleven, er han eller ho først og fremst *pedagog*. Læraren si hovudoppgåve er å legge til rette for læring gjennom ein fagleg fundert og godt planlagt undervisning, og ein skal difor ikkje gå inn ei rolle som terapeut eller behandlar.

2.7 Asymmetriske relasjonar

Under punkt 2.6.2 vart det skrive litt om relasjonar som til dømes lege-pasient, terapeut-klient, sosialarbeidar-klient og lærar-elev. Dette er relasjonar som ein kallar *asymmetriske relasjonar*. Her det gjerne snakk om to aktørar – ein profesjonell, og ein som ikkje er det. Den profesjonelle aktøren har, i form av alder, erfaring, utdanning eller embete, meir "makt" over den andre, og relasjonen blir difor ubalansert, altså asymmetrisk (Juul & Jensen, 2002). Det ligg altså både makt og ansvar hos den "dominante" aktøren i relasjonen. Dette er i skilnad frå *symmetriske* relasjonar, som er relasjonar ein har med likesinna, jamaldra, som til dømes elev og elev, lærar og lærar (kollegial relasjon). Kort og enkelt fortald, menneske som liknar ein sjølv. I symmetriske relasjonar er begge aktørane likestille og har begge ansvar for prosessen i samspelet dei i mellom (Røkenes & Hanssen 2012, Juul & Jensen 2002). I ein asymmetrisk relasjon har læraren, eller den vaksne, alltid hovudansvaret for prosessen i samspelet. Det viktige ansvaret i slike asymmetriske relasjonar vert påpeikt av Juul & Jensen (2002);

Barn kan ikke ha ansvaret for kvaliteten på sine relasjoner til voksne. De er ikke i stand til å påta seg ansvaret for kvaliteten på sine relasjoner til voksne. Hver gang et barn direkte eller indirekte tillegges ansvaret for relasjonen til en voksen, blir resultatet redusert trivsel for barnet og en

dårligere relasjonskvalitet. Dette kan skje i familier der de voksne ikke makter lederskapet, og i institusjoner der de voksne er defensive i forhold til barna eller i destruktiv konflikt med hverandre. Barns svake punkt er at de samarbeider og automatisk forsøker å fylle tomrommet etter de voksne. (Juul & Jensen, 2002: 123)

Dette vil altså seie at sjølv om desse asymmetriske relasjonane kan vere prega av konflikt, vil ansvaret for kvaliteten på relasjonen til sjuande og sist kvile på den dominante aktøren eller den vaksne sine skuldre. Knud Løgstrup skildrar noko av dette ansvaret i eit sitat i boka si *Den etiske fordring* (1998); "...den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskes liv i sine hender".

2.8 Relasjon mellom lærar og elev

Som nemnt vert Künzli (1998, 2000) og *Didaktik-triangelet* brukt som inngangsport for korleis ein ser på relasjonen mellom lærar og elev i denne oppgåva. Denne består av tre delar, teacher, student og *subject matter*. Med andre ord kan ikkje relasjonen mellom lærar og elev vere til utan at det også er eit *subject matter* eller eit innhald. (Künzli, 1998, 2000). Den asymmetriske relasjonen mellom lærar og elev er alltid innanfor skulekonteksten. I denne delen vert lærar-elev-relasjonen sett på i lys av teori og forskning på området. I tillegg til positive og negative konsekvensar av relasjonen, vert det utdjupa kva relasjonen har å seie for gutar og jenter, eldre og yngre elevar, elevar med diverse vanskar og til slutt kva kjenneteikn ein positiv relasjon mellom lærar og elev har.

2.8.1 Relasjon mellom lærar og elev – positive og negative konsekvensar

At gode mellommenneskelege relasjonar vil vere positivt for dei involverte i relasjonane er noko dei fleste kan tenke seg fram til, og som alle menneske opplev i eigne liv. Likedan vil det også ha ein negativ effekt på livet til dei involverte om ein har negative relasjonar med nokon. Det kan difor fort verke som ein klisjé å skrive om relasjonar, meir bestemt relasjonen mellom lærar og elev, og kva betydning desse har for unge menneske. Samstundes kan forskning vise til spesifikke og konkrete konsekvensar av både positive og negative relasjonar sin påverknad på menneske og deira liv og utvikling. Relasjonen mellom lærar og elev er av eit anna kaliber enn til dømes relasjonen mellom elev og elev, eller foreldre og born, og held seg hovudsakleg på den profesjonelle pedagogiske arenaen, sidan det er der den blir utspelt.

Trass i dette har forskning på tilknytning og relasjonen mellom foreldre og born fungert som eit viktig fundament for korleis ein forskar og ser på relasjonen mellom lærar og elev. For den unge vil også relasjonen til foreldra, spesielt mor, vere utslagsgjevande for korleis relasjonen til læraren vil sjå ut (Sabol & Pianta, 2012). Det er altså ein kontinuitet frå positive forhold mellom born og foreldre til positive forhold mellom born/elevar og lærarar. Jo betre tilknytning bornet har hatt til mor dei første leveåra, jo betre vil også relasjonen til lærar vere dei første åra på skulen. Etter kvart som born utviklar seg vil relasjonen til lærar basere seg i mindre grad på korleis tilknytning til mor, og ein vil i større grad skilje desse relasjonane (Sabol & Pianta, 2012).

Cornelius-White (2007) si meta-analyse av 119 studiar om relasjon mellom lærar og elev frå 1. til 10.klasse viste at positive relasjonar vil ha ei heil rekke med positive konsekvensar for elevane. Studiet viste at gode lærar-elev-relasjonar fremjar elevane si kritiske tenkning, deltaking og initiativ, motivasjon for læring, betre testresultat, god sjølvkjensle, sosial tilhøyrslle, sosiale dugleikar, positive elev-elev-relasjonar, reduksjon i negativ og læringshemmande åtferd og ein reduksjon i fråvær og drop-out (Cornelius-White, 2007). Dette er med på å understreke kor viktig det er for lærarar å etablere positive relasjonar med elevane sine. O'Connor og McCartney (2007) fortel at elevar som er emosjonelt utrygge når dei byrjar på skulen, men som inngår i ein nær og positiv relasjon til læraren, fungerer langt betre emosjonelt, sosialt og fagleg enn elevar som utviklar ein utrygg relasjon til læraren. Ein trygg relasjon til læraren rører altså ved mange aspekt. Sabol & Pianta (2012) fortel også at born som har ei utrygg tilknytning (til foreldre eller andre), kan få ei positiv utvikling ved hjelp av ein god relasjon til læraren.

I den asymmetriske relasjonen i klasserommet, der læraren som den profesjonelle aktøren er den som har mest makt, inneber dette visse krav til læraren sin veremåte ovanfor elevane. Læraren vert blant anna ein viktig rollemodell når det gjeld sosial samhandling i skulen. Elevane ser korleis læraren forhold seg til ulike elevar, og brukar dette som referanseramme for korleis dei sjølve kan oppføre seg mot kvarandre (O'Connor & McCartney, 2007). Ifølgje Hughes, Cavell & Willson (2001) har det vist seg at lærarar som har ein negativ, avvisande eller ignorerande veremåte overfor ein elev, kan bidra til at dei andre elevane avviser den same eleven. Samstundes så gjeld dette i motsett tilfelle, viss lærarar er respektfulle og inkluderande i sin interaksjon med elevane, så vil dette ha ein positiv effekt på samspelet mellom elevane (Hughes, Cavell & Willson, 2001).

Relasjonen mellom lærar og elev, anten den er god eller dårleg, har altså konsekvensar, som oftast for eleven, den "svake" part i relasjonen. Nordahl, Flygare & Drugli (2013) seier at gode relasjonar mellom læraren og elevane spelar ei vesentleg rolle både for korleis elevane fungerer sosialt, og for læring i skulen. Viss elevar etablerer positive relasjonar til lærarane sine, er dei både meir aktive i klassen og betre likt, samanlikna med dei elevane som ikkje i like stor grad har eit positivt samspel med lærarane. Studiar har blant anna vist at om ein lærar har ein negativ relasjon til ein elev vil han eller ho oftare uttrykke negative kjensler i samspelet med denne eleven enn med andre elevar (Nordahl et al., 2013). Elevar sin motivasjon for faglege aktivitetar har også samanheng med relasjon til læraren. Om relasjonen er god, vil elevar vere meir motiverte for faglege aktivitetar og oppleve skulen som meningsfull. Om relasjonen er dårleg vil elevar vere lite motiverte for læringsoppgåver, utøve meir negativ åtferd, mistrivast på skulen og ha meir fråvær når dei vert eldre (Nordahl et al., 2013).

Det er også vist at det er samanheng mellom ein lærar sine nedsettande kommentarar til ein bestemt elev og at medelevar vurderer denne eleven negativt og oppgjev at han eller ho er vanskeleg å samarbeid med (Hughes et al., 2001). Læraren kan difor med sin veremåte og relasjon til bestemte elevar verte ein negativ rollemodell og vise at det er "tillate" å ikkje like denne eleven. At ein lærar har ein negativ relasjon til ein elev kan altså få ei rekke negative konsekvensar, blant anna føre til at eleven får negative relasjonar med jamaldra. Spilt et al. (2011: 469) seier at lærarar som har negative relasjonar med bestemte elevar, vil i større grad ignorere god oppførsel frå desse og ha "kort lunte" og reagere raskt når dei same elevane viser dårleg oppførsel. Olsen & Traavik (2010) påstår at god kontakt og ein positiv relasjon mellom lærar og elev også er eit effektivt førebyggjande tiltak mot mobbing, noko som ein kan seie baserer seg mykje på den nemnte "rollemodell"-tanken og at læraren sin veremåte ovanfor bestemte elevar vil smitte over på dei andre elevane.

Pianta & Hamre (2006: 51) viser til at korleis læraren ser på seg sjølv og rolla si vil ha betydning for relasjonen til og interaksjonen med elevane. Lærarar ser seg ifølgje Pianta & Hamre hovudsakleg som *instructors* (omsett til instruktør eller rettleiar) eller *socializers* (det finst ingen direkte omsetjing, men uttrykket brukast her om ein person/lærar som er god til å sosialisere seg). Lærarar som ser seg sjølv primært som *instructors* har ein tendens til å i større grad respondere negativt på elevar som er underytarar, umotiverte eller som forstyrrar undervisninga. Lærarar som ser seg sjølv som *socializers*, responderer negativt på elevar som

er fiendtleg innstilt, aggressive og fråverande mellommenneskeleg ("interpersonally disconnected") (Pianta & Hamre, 2006: 51).

I OECD-undersøkinga TALIS (Teaching and Learning International Survey) frå 2009 viste det seg at lærarar vektla relasjonane til elevane stort. Eit stort fleirtal av lærarane i alle deltakarlanda meinte at dei hadde gode eller svært gode relasjonar til elevane sine. Dei norske lærarane skåra spesielt høgt på det relasjonelle, og over 60% av dei spurde lærarane på ungdomstrinnet fortalde at lærarar og elevar kjem godt overeins. Trass i at denne undersøkinga berre involverte lærarvurderingar og ikkje elevvurderingar, er dette positive tal å ta med seg (Mausethagen & Kolås, 2010). Spilt et al. (2011: 460) nemnar også at for lærarar er personlege relasjonar med elevar er noko av det som gjev mest mening i yrket. Denne relasjonen er ofte nemnt som ein av hovudårsakene til at lærarar held seg i yrket. Hargreaves (2000) har i si forskning hatt dybdeintervju med 53 lærarar på 15 canadiske skular. Han fann ut at relasjonen til elevane var den viktigaste kjelda til glede og motivasjon i arbeidet deira. Desse resultatane fann han både i *primary school* (6 til 11 år) og *secondary schools* (11 til 18 år), sjølv om resultatane indikerte at relasjonen var meir emosjonell intens i primary enn secondary. Dette vert skildra meir i neste del. Shann (1998) forska i løpet av 3 år på kor tilfreds lærarar på fire forskjellige *middle schools* (11 til 14 år) i ein amerikansk by var med jobben sin, og kva faktorar som bidrog til dette. Shann fann ut at av 14 forskjellige nøkkelfaktorar, som til dømes skulepensum, jobbtryggleik, lærarautonomi, anerkjenning av lærarprestasjonar og relasjonar på jobb, så vart relasjonen mellom lærar og elev rangert som den viktigaste av lærarane. Denne relasjonen vart også sett på som den mest tilfredsstillande (Shann 1998). Ein har også funne at det er ein assosiasjon mellom dårlege lærar-elev-relasjonar i klasserommet og lærarar som rapportar om stress og negative kjensler (Spilt et al., 2011: 461). Spilt et al. (2011) skriv også at dårlege opplevingar i ein lærar-elev-relasjon er sterkare og gjev ein meir langvarig effekt for lærarens trivsel enn gode opplevingar i denne relasjonen. Med andre ord er relasjonen mellom lærar og elev viktig, og kan ha positive og negative konsekvensar, ikkje berre for elevar men også for lærarar.

2.8.2 Relasjon med gutar/jenter og eldre elevar

Roorda, Koomen, Spilt & Ort (2011) har funne ut at positive relasjonar mellom lærar og elev tyder like mykje for gutar og jenter, men at det er ein høgare andel av positive relasjonar mellom lærarar og jenter enn lærarar og gutar. Drugli (2012) har forska på norske lærarar og

elevar og deira relasjon og seier at både mannlige og kvinnelege lærarar har betre relasjonar med jenter enn med gutar. Drugli fann i studiet sitt at dei beste relasjonane er mellom kvinnelege lærarar og jenter, med lågt konfliktnivå og høgt nivå av nærleik, medan det var høgast konfliktnivå i relasjon mellom mannlige lærarar og gutar (Drugli 2012). Pianta & Hamre (2006) understreker at jenter har ein tendens til å skape nærare og mindre konfliktfylte relasjonar til lærarane sine enn det gutar gjer. Samstundes kan ein ikkje påstå at det er eintydige svar på dette, sidan mykje av forskinga på lærar-elev-relasjonar er gjennomført blant yngre elevar, og det jobbar flest kvinnelege lærarar på dei lågaste trinna (Pianta & Hamre, 2006).

Mykje av forskinga og fokuset på relasjonen mellom lærar og elev er altså oftast vinkla mot dei yngste elevane. Desse er spesielt sårbare for negative relasjonar og konflikt, og dette kan gje langvarige negative effektar for korleis dei har det i skulen og for læringsutbyttet deira. Pianta & Hamra (2006) har funne at amerikanske elevar sine relasjonar med lærarar endrar seg frå *elementary school* (same alder som primary school, 6 til 11 år) til *junior high school* (same alder som middle school, 11 til 14 år). Relasjonen blir mindre personleg, meir formell og meir evaluerande. Desse endringane kan føre til meir negativ sjølvevaluering og negative haldningar til læring fordi den upersonlege og evaluerande forma av den relasjonelle konteksten i *junior high* ikkje passar med elevane sine relasjonelle behov (Pianta & Hamre, 2006: 51). Spilt et al. (2011: 460) fortel at relasjonen mellom lærar og elev er meir emosjonelt intens i primary enn i secondary. Dette kan ha noko å gjere med at den organisatoriske strukturen i secondary er lagt opp annleis i primary, som til dømes at elevar i primary gjerne har den same læraren i dei fleste fag, medan elevar i secondary har langt fleire lærarar i forskjellige fag, og møter mange lærarar kvar dag (Spilt et al. 2011, Roorda et al. 2011, Drugli 2012). Dette kan gjere det vanskeleg for begge partar å få ein nær relasjon eller å kjenne seg knytt til kvarandre i like stor grad (Pianta & Hamre, 2006: 52). Hargreaves (2000) fortel at lærarar i secondary oftare kan kjenne seg framandgjort av elevane. Han påpeikar også at sjølv om lærarar i primary skildrar relasjonane som meir intense, så gjeld dette både positivt og negativt. Relasjonar mellom lærar og elev er meir stabile i secondary, medan dei går meir opp og ned i primary, og lærarar der skildra at det var både meir glede og meir sinne/frustrasjon i relasjonen til elevane (Hargreaves, 2000).

I secondary føler ikkje alle lærarar at dei er ansvarlege for å utvikle nære relasjonar med elevane sine, og ikkje alle lærarar har ei forståing av dei positive effektane som ein god relasjon kan ha for elevar. Dette var ikkje så framstående for lærarar i primary, men var eit

syn ein fann meir av i middle school/junior high (Hargreaves, 2000). Davis (2006) skildrar korleis lærarar i middle school/junior high vart trekt meir mot elevar som viste aspekt som dei kjende igjen hos seg sjølv og som stadfesta eller godkjende deira undervisning (Davis, 2006). Sabol & Pianta (2012) påpeikar også at lærar ofte har betre relasjonar til elevar som har gode akademiske resultat enn dei som har dårlege resultat. Samstundes er det særst viktig at nettopp dei elevane som slit akademisk i skulen utviklar positive relasjonar med lærarane sine, fordi det er desse elevane som tener mest på ein positiv relasjon (Sabol & Pianta, 2012: 220).

Trass i at relasjon mellom lærar og elev ser ut til å verte svekka eller mindre intense jo eldre elevane blir, har Roorda et al. (2011) funne ut at positive lærar-elev-relasjonar har aller størst effekt for tenåringar. Elevar i både ungdomsskule og vidaregåande skule har stor nytte, både fagleg og psykososialt, av lærarar som inngår positive relasjonar med dei (Roorda et al., 2011). Pianta & Hamre (2006: 50) skriv at "Although the nature of these relationships change as students mature, the need for connection between students and adults in the school setting remains strong from preschool to 12th grade", og påpeikar at relasjonen mellom lærar og elev ikkje vert mindre viktig jo eldre elevane vert. Dei seier også at denne er særskild viktig ved overgangar, til dømes frå barne- til ungdomsskule (Pianta & Hamre, 2006: 51). Studiar viser at elevar på *high school* (Amerikanske elevar går på high school frå dei er 14 til dei er 18 år gamle) som har ein positiv tilknytning eller relasjon til læraren sin har færre emosjonelle plager, færre suicidale tankar og åtferd, utøver mindre vald og unngår tidleg seksuell aktivitet (Pianta & Hamre, 2006). Drugli (2012) seier at når tenåringar har positive relasjonar til vaksne, blant anna lærarar, så aukar det sjansen for ei positiv emosjonell fungering med mindre grad av depresjon og angst, mindre åtferdsvanskar og rusmisbruk og betre fungering på skulen i form av betre karakterar og mindre drop-out. Ein positiv relasjon mellom lærar og elev ser difor ut til å ha viktige funksjonar same kor gamle elevane er.

2.8.3 Lærar-elev-relasjonen for elevar med diverse vanskar

Sabol & Pianta (2012: 213) hevdar at ein relasjon til minst ein omsorgsfull vaksen (som ikkje nødvendigvis er ein av foreldra) er kanskje det viktigaste elementet i å beskytte unge menneske som står ovanfor fleire risikofaktorar i livet. For nokre unge menneske er læraren denne omsorgsfulle vaksne personen (Sabol & Pianta, 2012: 213). Elevar som har åtferdsvanskar, har gjerne også eit høgt konfliktnivå og ein negativ relasjon med læraren, samstundes som dei er dårlegast likt av andre elevar i klassen. Men Hughes et al. (2001) viser

at elevar som har ein positiv relasjon til læraren, trass i mykje negativ åtferd, er langt betre likt enn elevar med like mykje negativ åtferd og ein negativ relasjon til læraren. Dette tyder at lærar-elev-relasjonen er viktigare for sosialt samspel med andre elevar enn det faktiske nivået av negativ åtferd hos eleven (Hughes et al., 2001). Positive relasjonar mellom lærar og elev er viktig for alle born, men forskning viser at det har aller størst betydning for elevar som har vanskar av ulikt slag (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002). Sabol & Pianta (2012) viser også til at store delar av forskingsfeltet fortel at lærar-elev-relasjonar av høg kvalitet kan redusere skadelege risikofaktorar og fremje ei positiv fungering og utvikling for born med eksternaliserte og internaliserte vanskar (Sabol & Pianta, 2012: 219). Fokuset i denne oppgåva ligg på internaliserte vanskar, som inneber at ein elev har angst- og/eller depresjonssymptom (Drugli, 2012).

Nordahl et al. (2013) fortel også at lærar-elev-relasjonen tyder mest for sårbare elevar, det vil seie elevar som har faglege eller språklege eller psykiske vanskar eller som lev med omsorgssvikt heime. Dette er dog på godt og vondt, då Nordahl et al. (2013) seier at elevar med psykiske vanskar, både åtferdsvanskar og internaliserte vanskar som angst og depresjon, er i særleg risiko for å utvikle negative relasjonar med lærar. Dette vil igjen hemme deira faglege utvikling. Sabol & Pianta (2012) stadfestar også dette, då dei seier at elevar med ulike problem, som har ein konfliktfylt relasjon til læraren sin, kan få forverra negative utfall på skulen på grunn av av den negative relasjonen. Drugli seier også at elevar med ulike former for psykiske vanskar har meir negative relasjonar til lærarane sine; "Dette er elever som gjerne krever noe mer fra lærerens side for at relasjonen skal bli god, samtidig som disse elevenes væremåte og behov beskrives av lærerne som ekstra utfordrende." (Drugli, 2012: 79). Utfordringa ligg oftast i at elevar med internaliserte problem som angst og depresjon ofte er beskjedne og tilbaketrekte, og at dei gjerne vil "forsvinne" i klasserommet. Dei påkallar seg lite merksemd og står i fare for å verte "gløymd" av lærar i ein skulekvardag der mange andre elevar er tydelegare og meir krevjande. Denne elevgruppa kan difor ha vanskar med å byggje gode relasjonar til lærarane sine (Drugli, 2012).

Forskning viser altså at for unge menneske med diverse vanskar kan relasjonen til lærar vere avgjerande for korleis dei vil utvikle seg vidare. I endå større grad enn for normalt fungerande elevar vil ein negativ relasjon kunne gje dei anten større problem enn dei allereie har, eller ein positiv relasjon kan vere med og vere førebyggjande og dempe nokre av desse problema.

2.8.4 Kjenneteikn på ein god / positiv lærar-elev-relasjon

Vi har no sett gjennom kva konsekvensar både positive og negative lærar-elev-relasjonar kan føre med seg. Men kva er det eigentleg som spesifikt kjenneteiknar ein *god* eller *positiv* relasjon mellom lærar og elev i skulen? Det er sjølvsagt ikkje slik at alle lærarar og elevar har positive relasjonar med kvarandre. Men i dette spørsmålet ligg også dimensjonen om at dei fleste skular og lærarar har det som *mål* at desse relasjonane skal vere positive. Medan dette fort kan høyrast for normativt ut, at ein lærar-elev-relasjon *skal* vere positiv (som ein antar dei fleste vil seie seg samd i at den *bør* vere), tek problemstillinga opp spørsmålet på ein meir deskriptiv måte. Problemstillinga i oppgåva er "Kva kjenneteiknar relasjonen mellom lærar og elev på ein skule for elevar med psykisk sjukdom?". Her vert altså orda god eller positiv utelatt, fordi ein som utanforståande ikkje veit korleis relasjonen på Kyrre skole faktisk er. Denne kan av informantane verte skildra anten som positiv eller negativ, eller ha element av begge delar. I intervjuet vart alle informantane spurde om kva dei meinte kjenneteikna ein god relasjon mellom lærar og elev på generell basis. I tillegg vart lærarane spurde om sine relasjonar til elevane på Kyrre skole, og elevane om deira relasjonar til lærarane sine på skulen. Ein får altså vite kva den enkelte informanten meiner om dei eksisterande relasjonane på skulen, og samstundes korleis dei meiner ein god relasjon mellom lærar og elev ser ut eller *bør* sjå ut. Vi får altså eit todelt spørsmål; Kva kjenneteiknar relasjonen på Kyrre skole, og kva kjenneteiknar ein *positiv* relasjon mellom lærar og elev ifølgje forskingsfeltet? Det første delspørsmålet vert, sidan det også er problemstillinga, svara på i datapresentasjonen og drøftingsdelen, medan det andre delspørsmålet vert svara på nedanfor ut ifrå kva forskingsfeltet seier om dette.

Eit kjenneteikn, som allereie er nemnt, er at denne relasjonen er *asymmetrisk*, og at det er læraren eller den dominerande aktøren i relasjonen som har ansvar for relasjonens kvalitet (Juil & Jensen, 2002). Dette tyder at det vert fokusert mest på kva *læraren* har ansvar for i relasjonen og kva eigenskapar, dugleikar, handlingar og så bortetter han eller ho tek med seg i ein relasjon med ein elev slik at denne vert positiv. Sjølv om mange av elevane på Kyrre skole er eldre enn elevar på ein tradisjonell vidaregåande skule, så har framleis læraren ansvaret for at relasjonen skal vere positiv. Lærarane vil, same kva aldersforskjell, vere den dominante aktøren i relasjonen. Her må lærarane bruke sin *relasjonskompetanse* med tanke på å etablere, utvikle og reparere relasjonar med elevar (Spurkeland, 2011). Eit anna kjenneteikn som er viktig å ha med seg er å finne i det allereie nemnte *Didaktik-triangelet* til Künzli (1998), og at lærar, elev og skulens innhald er i gjensidig avhengig forhold til kvarandre. Ta vekk ein av

desse, og læring vil misse sin funksjon. Drugli (2012) påpeikar dette når ho seier; "Relasjonar alene er ikkje nok i skolehverdagen. Relasjonen mellom lærar og elev skal fungere slik at den bidrar til elevenes læring" (Drugli, 2012: 67).

I ei undersøking gjennomført av Juhl (2009), vart danske 7.klassingar spurde om å skildre kva som kjenneteiknar ein positiv relasjon mellom lærar og elev. Det var tre kjenneteikn som sto fram ved læraren: Humor, fagleg seriøsitet og interesse (Juhl, 2009). Pianta, Stuhlman og Hamre (2002) har også laga ei skildring av element hos læraren som dei har funne er kjenneteikn i ein god relasjon mellom lærar og elev:

- Læraren er sensitiv ovanfor elevane sine signal og deira åtferd (Lærar er sensitiv og er i stand til å forstå eleven på hans eller hennar premiss)
- Læraren gjev tilpassa respons (Lærar gjev respons tilpassa elevens behov, som blikkontakt, humor, anerkjenning, bruk av elevens namn og så bortetter)
- Læraren formidlar aksept og varme (Lærar kommuniserer med elevar slik at dei opplever at deira kjensler og meiningar er aksepterte)
- Læraren gjev støtte ved behov (Lærar kjenner til eleven og gjev støtte og hjelp tilpassa eleven sine evner og føresetnader)
- Læraren har kontroll over eigen åtferd og eigne reaksjonar (Lærar er profesjonell og har kontroll over både verbale og non-verbale uttrykk)
- Læraren utøver struktur og grenser tilpassa elevane sin åtferd og deira behov (Lærar har gode rutinar og struktur og har evne til å handtere situasjonar som oppstår i klasserommet) (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002)

Wentzel (2002) fann ut at elevar skildrar gode lærarar som ein som hjalp dei med skularbeidet, som sjekkar om dei har forstått, som er ressursorienterte, morosame, hyggjelege, viser interesse for deira liv, viser dei respekt og hjalp dei med personlege problem. Med andre ord legg elevar vekt på kriterie som omfattar både fagleg og personleg engasjement. På den motsette sida så likar ikkje elevar når lærarar ropar, kjeftar, fornærmar elevar og gjer dei flaue eller ikkje hjalp dei som treng det. Dette kan vere kjenneteikn på negative relasjonar. Wentzel (2002) fann vidare at *tenåringar* er særleg opptekne av at læraren viser dei respekt og toleranse, stiller krav til dei i tråd med deira føresetnader og at læraren sine tilbakemeldingar til elevane er prega av omsorg. Tenåringar synest å vere spesielt sårbare i relasjonen viss læraren ignorerer dei, ikkje bryr seg om dei eller møter dei på ein negativ måte (Wentzel, 2002). Pianta & Hamre (2006: 51) viser til at *forventingar* er viktig i

ein positiv relasjon mellom lærar og elev. I relasjonar der læraren har høge forventingar til elevane sine skuleprestasjonar, vil det føre til at elevane presterer betre, får ei større oppleving av sjølvkjensle og kompetanse som lærande og at dei i mindre grad involverer seg i problemåtferd i barndommen og seinare i det vaksne livet (Pianta & Hamre, 2006).

I ein positiv relasjon mellom lærar og elev vert det altså fokusert på viktige eigenskapar hos læraren både på det personlege og faglege plan.

3 Metodedel

I metodelen i masteroppgåva fortel eg først og fremst om livsverdfenomenologi og hermeneutikk, som fungerer som fundament for datamaterialet og korleis det har blitt analysert og tolka. Masteroppgåva baserer seg på kvalitativ forskning, og eg har brukt det semistrukturert intervju som metode for å finne svar på problemstilling og forskings spørsmål. Valet av metode, korleis eg har gått fram for å ta kontakt med informantar, kven informantane er og delar av intervjuguiden vert presentert i del 3.2. I siste del forklarar eg korleis intervjuet vart gjennomført og viser til kontakten eg hadde med NSD i løpet av forskingsprosjektet.

3.1 Med utgangspunkt i livsverdfenomenologien og hermeneutikken

Eg har brukt ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til datamaterialet og korleis eg har tolka det dei forskjellige informantane har sagt. Kva fenomenologi og hermeneutikk inneber vert utdjupa litt meir detaljert nedanfor, for å gje eit innblikk i korleis dette fungerer når eg skal presentere og analysere datamaterialet seinare.

3.1.1 Fenomenologi

Denne masteroppgåva og forskinga som går føre seg i den, tek utgangspunktet i eit fenomenologisk-hermeneutisk vitskapsteoretisk perspektiv, og nærare bestemt livsverdfenomenologi. Enkelt sagt kan ein seie at med eit fenomenologisk perspektiv ønskjer ein å illustrere korleis menneske opplev fenomen i si livsverd (Kvale & Brinkmann 2012: 33). I fenomenologien er ein interessert i korleis "eg"-et, eller subjektet opplev og erfarer verda (Brinkkjær & Høyen, 2011). Både fenomenologi og hermeneutikk er retningar som legg vekt på det subjektive. Ordet subjekt er i vitskapsteori ikkje det same som det er i kvardagsspråket, kor det subjektive ofte tyder noko privat. I vitskapsteori er det subjektive noko som tek utgangspunkt i mennesket sjølv. Når vi tenker, føler, opplev og erfarer, skjer dette med utgangspunkt i vårt medvit, i vår subjektivitet, og dette er forhold fenomenologien og hermeneutikken interesser seg for (Brinkkjær & Høyen, 2011). Fenomenologi bygg på ein underliggende føresetnad om at realiteten er slik folk oppfattar at den er (Thagaard, 2009: 38). Ordet fenomenologi tyder direkte omsett frå gresk "det som viser seg". Fenomenologi er ikkje eit omgrep med tydelege grenser og storleik, men fungerer i dag som eit samleomgrep for ein rekke forskjellige teoriar som interesserer seg for fenomen (Bengtsson 2005, Brinkkjær &

Høyen 2011). Å drive med forskning frå eit fenomenologisk perspektiv, er å stille spørsmål til måten ein opplev verda på, og bli kjend med verda ein lev i som menneske (Van Manen, 1997: 5).

Tyskaren Edmund Husserl er kjend for å vere den moderne fenomenologiens far (Bengtsson, 2005). Han hevda tidleg på 1900-talet at den europeiske vitskapen var gjennom ei krise, fordi vitskapen gjennom sin objektivisme hadde missa si tyding for menneske sine liv. Han meinte at vitskapen etablerte ein absolutt avstand mellom vitskap og levd liv, og at vitskapen difor også missa si betydning for menneskets daglege liv. Med humanvitskapen og fenomenologien ville han endre på dette. Han meinte at positivismen, naturvitskapen og krav om kvantitativ forskning gjorde at ein missa fokus på det kvalitative og på mennesket og livet sjølv (Bengtsson, 2005).

Bengtsson (2005) seier at fenomenologien søkjer ein slags realisme, men av eit nytt slag samanlikna med den ein leitar etter i til dømes naturvitskapen. Ein søken etter fenomen vert også ein søken etter subjektet. Fordi fenomen ikkje berre er fenomen for seg sjølv, men alltid er fenomen for nokon, må ein altså sjå på subjektet og deira briller eller perspektiv på verda (Bengtsson, 2005: 11). I konkrete livsverdsituasjonar er også subjektet og institusjonelle forhold fletta saman med kvarandre. Difor må ein ved studiar av andre si livsverd også betrakte den aktuelle konkrete konteksten og nettverket rundt. Det er først når ein ser på enkeltmenneske, -ting og -handlingar i sine kontekstar at det vert meir handterleg og forståeleg (Bengtsson, 2005: 43). I dette studiet inneber det at ein ikkje kan sjå på dei aktuelle lærarane eller elevane og kva dei har sagt utan å ta i betraktning at dei befinn seg i ein kontekst som Kyrre skole, anten fordi dei er elevar som slit med psykisk sjukdom eller fordi dei er tilsette lærarar der. Denne forma for hermeneutisk blikk på forskinga og *den hermeneutiske sirkelen* kjem eg tilbake til under punkt 3.1.3.

3.1.2 Livsverdomgrepet

Van Manen (1997) seier at det som først og fremst karakteriserer fenomenologisk forskning er at ein byrjar i livsverda. Omgrepet *livsverd* (eller *Lebenswelt* som det heiter på tysk) er hos Husserl den enkelte si opplevingsverd, det som ein tek for gitt. Ein har alltid med seg si livsverd og kan ikkje sleppe unna den (Bengtsson, 2005: 18). Pusey (1987) skriv om den tyske filosofen Jürgen Habermas sitt syn på livsverd; "In phenomenological terms the lifeworld comprises that vast stock of taken-for-granted definitions and understandings of the

world that give coherence and direction to our everyday actions and interactions." (Pusey, 1987: 58). Livsverd er altså noko alle har med seg, som handlar om kor ein kjem frå og korleis ein ser på verda. Habermas kallar det for "the background consensus of everyday life" (Pusey, 1987: 65). Gadamer (2010: 283) seier at livsverda alltid er ei felles verd som inneber at ein eksisterer saman med andre. Van Manen (1997) seier at sjølv dei mest grunnleggjande aspekta ved livsverda er vanskeleg å skildre, sidan dette ofte inneber menneske sin uartikulerte kunnskap som ein "tek for gitt". Ein må vere subtil og sensitiv i søken på dette. Når ein skal forsøke å skildre eit aspekt av livsverda må ein gjere det så nøye som mogleg, og samstundes ha i mente at levd liv er alltid meir kompleks enn ei kvar forklaring av meining nokon gong kan avdekke. I staden for å la dette bli ein demotiverande faktor som gjer at ein gjev opp arbeid med human- eller åndsvitskap, så oppfordrar i staden Van Manen til å "...pursue its project with extra vigour" (Van Manen, 1997: 18). Sjølv om menneske si livsverd kan virke abstrakt, fjern og lite spesifikk, tyder ikkje at det er noko som er utilgjengeleg og som ikkje kan forskast på eller snakkast om. Tvert imot så er det den røyndommen som vi dagleg møter og må forholde oss til, som vi er uskiljelege frå og delar med andre. Det er ingenting som hindrar ein frå å undersøke si eiga eller andre si livsverd. Samstundes kan ein ikkje gløyme at ein sjølv framleis er ein del av livsverda, og at ein aldri kan unngå den, sjølv når ein forskar på den. Dette handlar om at ein tek med seg sjølv og sine eigne erfaringar og tankar i forskinga, på godt og vondt (Bengtsson, 2005: 29).

3.1.3 Hermeneutikk

Ordet hermeneutikk tyder å fortolke, forklare, omsette. Hermeneutikken er oppteken av fortolkinga av meining, å fortolke meininga av menneskeskapte ting i lys av den historiske samanheng det er presentert i. Hermeneutikken interesser seg ikkje berre for ting, men for alt som er presentert med ei meining, det vil seie som er meningsfullt. Metoden til å forstå meining er *fortolking* (Brinkkjær & Høyen 2011, Kvale & Brinkmann 2012). Nokre hevdar at hermeneutikken er knytt til den greske guden Hermes, som var sendebodet til gudane og meddelte beskjedar frå gudeverda til menneskeverda. Den tidlege hermeneutikken i middelalderen gjekk ut på at ein ønskte å tolke *tekstar*, i dei tidlegaste tilfella å lese Bibelen og religiøse tekstar så autentisk som mogleg. Ved å forstå kva som sto i Bibelen ville ein sjå på det opphavlege, det vil seie kva tid, kontekst og stad Bibelen stamma frå, og fortolke ut ifrå dette til korleis ein skulle overføre dette til samtida. Hermeneutikken var opphavleg oppteken av fortolking av tekst, men har gått meir og meir over til å tolke hendingar og symbol også

(Brinkkjær & Høyen, 2011). Den tyske filosofen Wilhelm Dilthey skildra skilnaden mellom naturvitskap og åndsvitskap (Dilthey kalla humanistisk vitskap for åndsvitskap) ved å seie at ein i naturvitskapen ønskjer å *forklare* naturen gjennom ytre, observerbare fenomen, medan ein i åndsvitskapen søkar å *forstå* mennesket og menneskelege liv og handlingar (Van Manen 1997, Brinkkjær & Høyen 2011).

Bengtsson (2005) hevdar at fenomenologien *må* vere hermeneutisk, fordi ein ikkje berre kan vurdere fenomen og skildre dei, dei må også tolkast. Ifølgje han har ein ut ifrå subjektets eksistens i verda og tida aldri direkte tilgang til fenomena. Dei er allereie formidla av subjektet si forankring i ein historisk periode, ein sosial omgjevnad og eit bestemt språk. Det rekk altså ikkje berre å betrakte fenomen og skildre dei. *Den hermeneutiske sirkelen*, det vil seie det gjensidige forholdet mellom del og heilskap, tyder at ein ikkje kan forstå delen eller detaljen utan å sjå på heilskapen, og på same vis kan vi ikkje forstå heilskapen utan å sjå på delen eller detaljen. Hermeneutikken byggj altså på prinsippet om at meining berre kan forståast i lys av den samanheng det er ein del av (Thagaard, 2009: 39). Fenomen kan altså ikkje sjåast på som noko som oppstår eller eksisterer i eit vakuum. Dei er alltid ein del av eit større bilete (Bengtsson 2005: 16, Brinkkjær & Høyen 2011). Van Manen skildrar korleis fenomenologisk forskning baserar seg på den hermeneutiske sirkelen i si tilnærming;

The point of phenomenological research is to "borrow" other people's experiences and reflections on their experiences in order to better be able to come to an understanding of the deeper meaning or the significance of an aspect of human experience, in the context of the whole of human experience. (Van Manen, 1997: 62)

Hans Georg Gadamer er kjend for å ha skildra den filosofiske hermeneutikken. Gadamer (2010) seier vi fødst inn og trer inn i ein allereie eksisterande kultur og tradisjon, og at vi brukar dette som utgangspunkt for korleis vi ser på verda. Dette kallar han *for-dommar*, altså dommar og antakelsar vi har før vi konfronterast med forhold i omverda (Bengtsson 2005 og Brinkkjær & Høyen 2011). Sjølv om omgrepet *fordom* i dag har negative assosiasjonar, vart det ifølgje Gadamer ikkje tolka negativt før i opplysningstida. Gadamer brukar omgrepet så det omfattar både positive og negative vurderingar ein har frå før (Gadamer, 2010: 307). Gadamer kallar den sfære som vi forstår vår bakgrunn av, for vår *forståingshorisont*. Som forskar tek ein altså med seg denne i forskningssituasjonen, og dette er noko som er viktig å vere medviten på. All forståing ein har byggj på ei for-forståing, og denne er ikkje nødvendigvis negativt vinkla, men er noko ein må vere klar over at ein tek med seg når ein skal forstå til dømes menneske eller fenomen (Gadamer 2010: 306, Thagaard 2009: 39).

Schibbye (2009) kallar formodingar som vi har om andre menneske for *uartikulerte føresetnader*. Det at dei er uartikulerte tyder at dei er skjulte for oss, men at dei likevel ligg til grunn for korleis vi møter andre menneske (Schibbye, 2009: 20). I pedagogisk forskingssamanheng, der ein har eit møte med andre menneske si livsverd, skjer ei *horisontsamansmelting*. Utgangspunktet er forskaren si verd eller horisont, men gjennom møtet med andre menneske konfronterast forskaren med andre verdar som utspelar seg framfor han eller henne. Dette påverkar og forandrar forskaren sin horisont, og den livsverda ein møter smeltar saman med forskaren si livsverd (Gadamer 2010, Brinkkjær & Høyen 2011, Bengtsson 2005).

3.1.4 Kva metode oppfordrar eit fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv til?

Edmund Husserl var utdanna matematikar, men kritiserte matematiseringa av livsverda og sa at verda gjennom det vart framand for oss, kategorisert i abstrakte, ideelle og eksakte kategoriar som ikkje finst i den konkrete livsverda (Bengtsson, 2005). Husserl var, som tidlegare nemnt, skeptisk til at det skulle vere så skarpe skilje mellom vitskap og levd liv og at ein skulle klare å forske på den komplekse livsverda gjennom avpersonifiserte og avkontekstualiserte kvantitative metodar. Bengtsson (2005) seier at ei livsverdtilnærming inneber ei forskning som er innretta mot det å studere den konkrete verda som den viser seg for like konkrete menneske. Med andre ord krevjast sensitive metodar for å fange kompleksiteten i slike emne (Bengtsson, 2005: 37). Livsverdfenomenologien legg altså i stor grad opp til bruk av kvalitative metodar. I eit forskingsprosjekt som dette vil ikkje kvantitative metodar vere hensiktsmessig då det ikkje fangar opp og bit seg merke i forteljingar og detaljar på same måte som ein kvalitativ metode klarar.

Når det kjem til forskning kan fenomenologien møte på utfordringar med tanke på bestemte krav og reglar som visse metodar kan setje. Å forske på menneske si livsverd ut ifrå eit fenomenologisk perspektiv har ingen ferdig metodologi, og dette gjev både ein viss kreativitet og fridom men også utfordringar til metodeval. I verste fall kan ein med feil metodeval vere med og avgrense fenomena og korleis ein ser på dei, eller feiltolke dei så dei har missa si opphavlege meining eller slik subjektet meinte det. Hermeneutikken kjem inn her og spelar ei viktig rolle både som innsamlings- og bearbeidingsmetode for å få kunnskap om andre menneske si livsverd (Bengtsson, 2005).

Bengtsson (2005) seier at observasjon kan tene som utgangspunkt for eit livsverdfenomenologisk perspektiv, men at det vert utilstrekkeleg for studiar av andre si livsverd. For å faktisk kunne få eit innblikk i andre menneske si livsverd må ein ha eit anna møte med menneske eller ein annan metode. Ifølgje Bengtsson (2005) er den mest utbreidde innsamlingsmetoden i kvalitativ forskning *intervjuet*. I samtale med andre menneske kan ein formidle mellom ulike livsverder, og eit intervju gjev ofte høve til å få direkte tilgang til andre menneske sitt liv og si verd (Bengtsson, 2005). Denne unike tilgangen er også årsaka til at det kvalitative forskingsintervjuet vart vald som hovudmetode for datainnsamlinga til denne masteroppgåva. Bengtsson formulerer denne tanken og grunnleggja valet av intervju som metode ved å spørje spørsmålet; "Om du vil veta hur människor upplever något, varför inte fråga dem?" (Bengtsson, 2005: 42). Van Manen (1997: 66) seier at intervjuet i fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv tener to bestemte føremål:

- 1) Intervju kan brukast som middel for å utforske og samle erfaringsbasert narrativt/fortald materiale som kan tene som ressurs for å utvikle ei djupare og rikare forståing av fenomenen.
- 2) Intervju kan bli brukt som verkty for å utvikle ein samtalande/konversasjonsrelasjon med ein partnar (informant) om meininga av ei oppleving. (Van Manen, 1997: 66)

Det kvalitative forskingsintervjuet, og korleis ein planlegg og gjennomfører dette, vert skildra meir under punkt 3.2.4.

Van Manen (1997: 101) seier at all fenomenologisk humanvitskapleg forskning er ei utforsking av strukturane i den menneskelege livsverda, den levde verda som er opplevd i kvardagssituasjonar og –relasjonar. Ut ifrå eit fenomenologisk-hermeneutisk blikk, vil utgangspunktet for forskinga i denne masteroppgåva vere basert på ein nysgjerrigheit på Kyrre skole og kva som føregår der. Som forskar ønskjer eg å få eit innblikk i livsverda til aktørane på skulen og få tilgang til fenomen som dei opplever i si livsverd. Sjølv om lærarar og elevar på skulen deler kvardag i same skulebygg, vil deira livsverdar og opplevingar vere forskjellige (Van Manen, 1997: 101). Korleis dei opplever relasjonen mellom lærar og elev, som er hovudfokus i denne oppgåva, vil også vere forskjellig.

3.2 Metode

I denne delen skriv eg blant anna om kvifor eg har vald å bruke semistrukturert intervju som metode og korleis ein førebur og gjennomfører det. Prinsippet om snowball sampling er blitt brukt i rekrutteringa av informantar og vert presentert og forklart, og eg skriv litt om reliabilitet og validitet i intervju og kvalitativ forskning.

3.2.1 Bakgrunn for metodeval

Den opphavlege tydinga av ordet *metode* er "vegen til målet" (Kvale & Brinkmann, 2012: 121). Metoden er verktøyet ein brukar for å finne svar på forskingsspørsmål og problemstilling ein stiller i oppgåva, og valet av metode i ei masteroppgåve vil difor ha mykje å seie for kva utfall, svar eller konklusjon ein ender opp med.

Med kvantitative forskingsmetodar som famnar breitt vil ein i større grad finne generaliserbar kunnskap som kan anvendast på fleire område. Oppgåver med data frå kvalitative forskingsintervju vil ikkje kunne generere normsetjande kunnskap på same måte som til dømes naturvitskapen gjer og har gjort tidlegare. Men på same tid kan kvalitative metodar, ikkje minst det kvalitative intervjuet produsere ei djupne og ein kompetanse om det komplekse enkeltindividet som ein ikkje vil få til med kvantitative metodar. Her får ein eit innblikk i enkeltmenneske si verd og deira perspektiv på livet, og ein kan få tilgang til tankar og opplevingar som elles ville vore utilgjengelege. Det kvalitative forskingsintervjuet søkar å forstå verda sett frå intervjupersonane si side (Kvale & Brinkmann, 2012: 21).

Etter ein samtale med *Lumière* på Kyrre skole fortalde ho at kvantitative undersøkingar på skulen hadde vore vanskeleg å gjennomføre tidlegare. Ei elevundersøking skulen hadde gjennomført ei tid før fekk berre ein svarprosent på 47%, og ho råda meg difor å velje ein annan innfallsvinkel og ein annan metode dersom elevar skulle inkluderast i datainnsamlinga. I tillegg til at ikkje alle elevane responderer (som det ofte er med kvantitative spørjeundersøkingar), varierer antal elevar også frå dag til dag. Gruppa er sårbar med tanke på sine psykiske vanskar, og det er difor mykje fråvær blant elevane. Det er også stor utskifting av elevar på skulen. Eg vart difor anbefalt å heller bruke kvalitative intervju og intervjuer enkeltindivid på skulen. Ut ifrå denne "åtvaringa" og ønsket om å setje seg meir inn i kvardagen på skulen og korleis denne opplevast for lærarar og elevar, fall valet på kvalitative metodar, og i dette tilfellet fleire kvalitative intervju.

Tanken var å intervju ein representant for leiinga, lærarar og elevar på skulen. På denne måten ville ein kunne få med seg fleire aspekt på relasjon mellom lærar og elev, ikkje minst dei to viktigaste aktørane i denne relasjonen; lærar og elev. Representanten for leiinga har overblikket og oppsyn med korleis ein i det daglege arbeidet prøvar å nå langsiktige mål for skulen. Det var også dei første samtalane med henne i februar 2014 som gav ein vidare interesse for skulen og det å skrive masteroppgåve om den. Ho har mykje kontakt med elevane på dagleg basis, og det var difor interessant å høyre hennar perspektiv, både som ein som ein jobbar i leiinga og ein som også har med elevar å gjere.

Sidan heilt i byrjinga av masteroppgåva har planen vore å anonymisere dei intervjuja lærarane og elevane. Sidan psykisk sjukdom er eit av dei aktuelle emna for både Kyrre skole og masteroppgåva, gjer det også dei intervjuja elevane og lærarane sårbare. Trass i at psykisk sjukdom ikkje er eit like stort tabuområde som det var for nokre tiår tilbake, så er det framleis eit sårt og vanskeleg tema for dei som vert råka av det, og det er viktig å verne om desse. Når ein skal spørje om emne som psykisk sjukdom vil det også vere lettare for ein informant å vite at det ikkje går an å identifisere tilbake kven som er nemnt i oppgåva. På denne måten vil ein kunne få betre og meir utfyllande svar frå informantane også, i staden for at dei held tilbake informasjon. Lærarane er også anonymiserte, mest fordi Kyrre er ein liten skule med få lærarar og det då fort kan verte synleg kven det er snakk om, men også fordi dei skal snakke om sensitive tema og elevar som treng vern. For å kunne skilje litt mellom informantane vert kjønn oppgjeve, men det er også det einaste attkjennelege attributtet ved informantane. Dette er også gjort fordi underteikna ønskte å sjå om det var mogleg å sjå skilnader på kvinner og menn i deira perspektiv og i det daglege arbeidet som lærarar på Kyrre skole. Skulen er eit offentleg vidaregåande tilbod som ein kan søke seg spesielt til og eg har difor ikkje vald å anonymisere denne, trass i at skulen har elevar med psykisk sjukdom. Dette er diskutert og godteke av representanten for leiinga ved skulen.

3.2.2 Snowball sampling

Til metoden i denne oppgåva vart prinsippet om *snowball sampling* brukt. Przyborski & Wohlrab-Sahr (2009: 181) skriv at dette inneber at ein har ein kontaktperson innan feltet eller staden ein skal forske på, som vidare vil anbefale andre informantar som ein kan kome i kontakt med og eventuelt intervju. Ein sender med andre ord snøballen til denne personen som har oversikt over eit nettverk eller forskingsfeltet, så snøballen rullar og blir større. Dette

er ein hjelpsam metode for forskaren då ein sparar mykje tid og tankeverksemd på kven ein skal ha med som informantar, og korleis ein kjem i kontakt med desse. Ein får på sett og vis "eksperthjelp" til å velje ut kandidatar. Informantar vert då vald ut ifrå kriterium som forskar og denne kontaktpersonen har laga saman. Snowball sampling hjelp forskaren med andre ord å få oversikt over og innskrenke eit forskingsfelt ein ikkje kjenner til og finne relevante informantar på ein meir lettvinnt måte. Ein får informasjon til eit felt som ein elles ikkje ville kome i kontakt med, og ein blir kjend med relevante aktørar (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009: 180).

Faremomentet med denne metoden er at ein som forskar kan misse kontrollen over sitt eige prosjekt og at det kan verte for overstyrt av denne kontaktpersonen, som kan "utelate" potensielle informantar eller eventuelt styre valet av informantar slik at han eller ho har kontroll over kva informasjon som får kome ut av forskingsfeltet. Snowball sampling kan fort føre til at ein berre når ut til ei spesifikk gruppe eller bestemt del av feltet, og at kontaktpersonen avgrensar forskinga for mykje ved å berre sende ballen vidare til sine "likesinna" (Friebertshäuser & Langer, 2010: 451). På Kyrre skole har alle elevane psykisk vanskar i varierende form, og det vart påpeikt at dei to elevane som har vore informantar i dette forskingsprosjektet (*De Niro og Bergman*) er ressurssterke og reflekterte elevar som har opne og gode relasjonar med lærarane på skulen. Sidan denne avhandlinga handlar om relasjonen mellom lærar og elev, kan det tenkast at læraren, medviten eller ikkje, har henvendt seg til elevar som han/ho veit dei har ein god relasjon med, og som ein veit vil skildre denne relasjonen og skulen positivt. Samstundes må ein stole på at informantane som kontaktpersonen har vald ikkje berre er dei som vil ivareta skulen eller læraren sine interesser og seier det "dei ville ha sagt", men at desse informantane er vald fordi dei passar ut ifrå dei førehandssette kriteria og fordi dei er personar som kan hjelpe med å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla best mogleg. Kontaktpersonen må difor veljast med omhug, og forskaren må ha tillit til at den valde kontaktpersonen peikar ut dei informantane som vil hjelpe forskaren å finne svar på forskingsspørsmåla på best mogleg måte. Om ein kan styre forbi desse potensielle faremomenta, vil *snowball sampling* vise seg å vere ein effektiv måte å skaffe informantar på som igjen kan gje informasjon ein elles ikkje ville ha hatt tilgang til (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009: 181, Friebertshäuser & Langer 2010: 451).

I dette tilfellet var *Lumière* ein slik kontaktperson for meg som forskar då eg først tenkte at Kyrre skole kunne vere mitt potensielle forskingsfelt for ei masteroppgåve. Sjølv om skulen er eit offentleg vidaregåande opplæringstilbod, må ein søke seg særskild inn, og ein har som

utanforståande ikkje automatisk tilgang til skulen. "Snøballen" vart difor kasta til henne og ho informerte lærarane som jobba der om forskingsprosjektet. Då det berre jobbar rundt 15 lærarar på skulen vart det ikkje stilt nokre andre særskilde krav enn at det skulle vere halvparten menn og kvinner blant informantane. To av dei intervjua lærarane underviser mest i realfag, medan dei to andre i humanistiske fag. Dette gav litt forskjellige svar ut ifrå fagdisiplin, men er ikkje lagt vekt på som ein særskild viktig faktor når det kjem til å kjenneteikne relasjonen mellom lærar og elev.

Dialogen med *Lumière* var open heile perioden og eg fekk ærlege tilbakemeldingar under prosessen. *Lumière* stilte på vegne av meg spørsmål til heile lærarteamet om det var nokre som ville vere informantar til oppgåva, og gav meg så namna til dei lærarane som kunne tenke seg å verte intervjua. Kontakten gjekk då vidare til informantane *Coppola*, *Spielberg*, *Bygalow* og *Scorsese* som sa seg viljug til å vere med. Ein annan lærar ville også stille opp til intervju, men det var allereie tilstrekkeleg med 4 lærarar som informantar. *Lumière* fungerte som mellomledd i kontakten med desse i byrjinga, men etter kvart gjekk stafettpinnen over til meg, og intervju vart avtalt individuelt med kvar informant.

Den opphavlege tanken var å observere nokre timar i faga til anten *Coppola* eller *Scorsese*, etter at desse hadde vist interesse for å stille opp på dette. Skulen var også noko tilbakehalden med å seie ja til observasjon i undervisningsøkter, då mange elevar som har behov for tryggleik i klasserommet kunne sjå på dette som eit uromoment i undervisninga, og at det kunne påverke antal elevar som potensielt ville møte opp til timen (skulen har eit stort problem med fråvær). Ønsket om observasjon vart til slutt godteke av skulen, men det vart i samråd med rettleiarar funne ut at det allereie var mykje datamateriale å finne i intervju, og at observasjon heller vart overflødig i denne samanheng. I tillegg til den potensielle observasjonen skulle også *Coppola* eller *Scorsese* hjelpe med å finne to elevar som kunne stille opp til intervju, og dermed vart *snowball*-prinsippet også nytta her, då desse igjen vart kontaktpersonane som skulle hjelpe med å finne informantar blant elevane. Dette var også for å forenkle det å leite etter relevante informantar for oppgåva. Lærarane har dagleg kontakt med elevane og det var difor betre å la desse spørje elevane som dei kjenner, enn at eg som utanforståande kom inn og spurde elevar eg ikkje kjende om dei ville stille opp til intervju. Dette var også mykje fordi elevane har bakgrunn med psykisk sjukdom og det å få eit spørsmål av ein ukjend masterstudent kontra det å bli spurd av ein lærar ein kjenner og har tillit til er to vidt forskjellige ting. Det vart stilt nokre kriterie for kva elevar som kunne stille opp til intervju. Desse skulle;

- Vere over 18 år (med tanke på godkjenning frå NSD, at desse elevane var myndige, og noko på bakgrunn av det i intervjuet kom fram at eldre elevar gjerne var meir reflektert rundt eigen psykisk sjukdom. Sjå vedlegg V og VI)
- Vere ein gut og ei jente (For å få fram eventuelle kjønnsforskjellar)
- Ha gått på skulen nokre år ("Ferske" elevar på Kyrre skole vil kanskje ikkje ha eit like reflektert forhold til det å gå på skulen og eigen psykisk sjukdom)

Coppola vart då vidare kontaktpersonen min og henvendte seg til sine elevar og om nokre ville bli intervjuet. I februar 2015 viste ho så til elevane *De Niro* og *Bergman* som hadde sagt dei ville stille opp til intervju. Dei var begge passert 20 år og hadde gått på skulen i nokre år, og passa difor godt som informantar ut ifrå kriteria som var satt.

3.2.3 Informantane sine pseudonym

Pseudonym eller kallenamn for informantar er vanleg for å skilje mellom desse i forskingsprosjekt, og eg ønskja også å gjere det litt meir spennande enn å kalle informantane mine for "lærer 1", "lærer 2", "elev 1" og så bortetter. Sidan undertekna er ein stor film- og kinoentusiast var ideen å gje dei namn frå filmens verd. Representanten for leiinga vil difor bli kalla *Lumière*, som er etternamnet til brørne som hadde verdas først kinoframsyning i Paris i 1895, medan lærarane får namn etter berømte regissørar, slik som til dømes *Steven Spielberg*, *Sofia Coppola*, *Kathryn Bygalow* og *Martin Scorsese*. For å følgje den hierarkiske fordelinga endå eit steg vidare får elevane som er informantar namn etter kjende skodespelarar, i dette tilfellet *Robert De Niro* og *Ingrid Bergman*. Mannleg skodespelar eller regissør tyder mannleg informant (Lærer: *Scorsese* og *Spielberg*, elev: *DeNiro*) og kvinneleg skodespelar eller regissør tyder kvinneleg informant (Lærer: *Bygalow* og *Coppola*. Elev: *Bergman*). Dette vart gjort for å gje oppgåva eit noko meir personleg preg, for å gjere det oversikteleg for lesaren kven som er kven og for å skildre eit slags "hierarki" eller skilje mellom informantane (Leiing, lærar, elev kontra filmskapar, regissør, skodespelar). Den opphavlege tanken var å namngje den intervjuet representanten for leiinga, men etter ein tankeprosess landa ho på eit ønskje om å bli anonymisert i oppgåva.

3.2.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

I denne oppgåva er hovudkjelda av datamaterialet intervju med dei nemnte informantane. Det kvalitative forskningsintervjuet søkar å forstå verda sett frå intervjupersonane si side (Kvale & Brinkmann, 2012: 21). Eit forskningsintervju byggjer på dagleglivets samtalar og er ein profesjonell samtale mellom intervjuar og den som blir intervjuet, der det vert konstruert kunnskap i samspel og interaksjon mellom dei to aktørane. Eit *inter view* (=mellom og =synspunkt), omsett frå det franske *entrevue*, er ei utveksling av synspunkt mellom to personar i samtale om eit tema som opptek begge to (Kvale & Brinkmann, 2012: 22). Ordet intervju er av nyare dato, og vart først teke i bruk på 1600-talet. Men å bruke samtalen til å tileigne seg kunnskap er ein eldgammal metode. Til dømes så "intervjuet" Thukydides deltakarar i Peleponnes-krigane rundt 400 f.Kr for å skrive om deira krigshistorie, medan Sokrates brukte dialogar med menneske for å tileigne seg filosofisk kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012: 27). I moderne tid er intervjuet mest kjend frå journalistikkens verd, frå tv, avisar og andre publikasjonar.

Samfunnsvitskapen har i stor grad nytta seg av kvalitative metodar som forskingsverktøy. Det kvalitative intervjuet er ferskare i nokre fagdisiplinar enn andre, som til dømes psykologi, men innan pedagogikk og helsefag har det kvalitative intervjuet vore ei vanleg forskingsmetode i fleire tiår. I media og i dagleglivet generelt sett møter ein mange former for formelle og uformelle intervju, som til dømes samtalar i heimen, på arbeidsplassen, på butikken og på fritida. Det er difor lett å tenke at intervjuet er ei "enkel" form for kvalitativ forskning, sidan ein kjenner til mange av elementa allereie, som krev lite førebuing og som det går raskt å gjennomføre. Men å stille dei rette spørsmåla til ein informant kan vere utfordrande. At eit lita omarbeiding eller omformulering av spørsmål i ein intervjuguide kan påverke svaret, er eit veldokumentert faktum (Kvale & Brinkmann, 2012: 182). Eit faremoment er altså, som eg sjølv merka under førebuinga av intervjuet, at ein lagar såpass førande eller leiande spørsmål så ein kan "vite" kva svar som kjem. Sjølv om ein som forskar ikkje har nedskrive konkrete hypotesar på førehand, kan ein stå i fare for å ha "usagte" hypotesar eller bestemte tankar og idear om eit tema og legge for store føringar i spørsmål ein stiller så ein får dei svara ein "ønskjer" å få ut av forskinga si. Samstundes er også leiande spørsmål ofte ein nødvendig del av intervju og spørjeundersøkingar. Leiande spørsmål kan hjelpe om ein merkar at informanten held tilbake informasjon, og kan også innskrenke svaralternativ så ein får vendt fokuset til informanten til det aktuelle emnet. Leiande spørsmål reduserer difor ikkje reliabiliteten til intervjuet, men kan tvert imot vere med og styrke den

(Kvale & Brinkmann, 2012: 183). Intervjuet er ein samtale kor data oppstår i den mellommenneskelege relasjonen, og intervjuet vert forskaren/intervjuaren og informanten sitt felles produkt. Det avgjerande spørsmålet er ikkje om den som intervjuar skal leie eller ikkje, men *kvar* intervju spørsmåla skal leie (Kvale & Brinkmann, 2012: 184). Som nemnt under punkt 3.1.2 og 3.1.3 tek ein som forskar med seg, for å bruke Gadamer sine omgrep, sin eigen forståingshorisont og sine egne for-dommar (Gadamer, 2010). Gadamer viser til Immanuel Kant som seier "Ha mot til å bruke din *egen* forstand" (Gadamer, 2010: 308). Å vere forskar, og det å forske på andre menneske si livsverd vil alltid innebere å inkludere si eiga livsverd og sin eigen forstand i forskinga, og ein treng ikkje sjå på dette som ei hindring for forskning, men som ein nødvendig plattform og ein positiv moglegheit.

3.2.5 Interjuguide

Intervjuet kan vere ein freistande metode å nytte fordi den ved første augekast er tilsynelatande lett å gjennomføre. Sjølve intervjuet kan sjølvstøtt føregå smertefritt, men forskaren vil oppdage at det er potensielle fallgruver når ein så sit med store mengder av datamateriale som ein ikkje veit korleis ein skal behandle eller analysere. Både for- og etterarbeid er difor særskild viktig, og eit intervju kan verte verdiløst informasjon om ikkje fasane før og etter intervjuet er gjennomført på ein god måte (Friebertshäuser & Langer, 2010: 437). Van Manen (1997: 67) påpeiker også kor viktig forarbeidet er for eit forskingsintervju, og at ein må vite kva ein skal spørje om så intervjuar ikkje ender opp med alt mogleg eller ingenting. Med ein (god) interjuguide vil ein med spørsmåla avgrense horisonten av moglege svar og strukturere korleis ein stiller spørsmåla. Som bakgrunn for spørsmåla kan det ligge anten spesifikke teoriar, statistikk frå undersøkingar, eller eigen kjennskap til feltet (Friebertshäuser & Langer, 2010: 439). Spørsmåla kan vere fastsatt og strukturert i ei kronologisk rekkefølge etter temabolkar, eller ein kan spørje dei i fri rekkefølge alt ettersom korleis det enkelte intervju føregår. I denne oppgåva har interjuguiden og spørsmåla innan forskjellige tema følgd ei strukturert kronologisk rekkefølge, delvis for å gjere det enkelt og oversikteleg i intervjusituasjonen, men også for å gjere datainnsamling og analyse meir enkelt og gjennomførbart i ettertid (Friebertshäuser & Langer, 2010: 439). Intervju med lærarane var til dømes delt inn i tre temabolkar;

- Bakgrunn
- Relasjon til elevane og utfordringar ved skulekvardagen

- Forventingar til elevane og føremålet med skulen.

Desse bolkanane hadde 4-5 spørsmål og delspørsmål kvar, sjølv om fleire av spørsmåla ofte gjekk inn i kvarandre under intervjuet. Intervjuguide til dei ulike intervjuet er lagt ved på slutten av oppgåva (Sjå vedlegg I-IV).

3.2.6 Kvifor semistrukturert intervju?

I denne masteroppgåva vert det teke utgangspunkt i det semistrukturerte livsverdintervjuet som hovudkjelde til datamaterialet. Som forskar kjem eg inn i mitt forskingsområde, i dette tilfellet Kyrre skole, som ein novise og utan kunnskap om *kva* som føregår eller *korleis* ting føregår på skulen. Sjølv om ein intervjuar enkeltindivid og difor kan få vidt forskjellige subjektive tolkingar av ein og same stad og verksemd, vil ein også få ein brei kunnskap om denne staden og enkeltindividene si oppleving av å vere der. Kvale & Brinkmann (2012: 181) påpeiker dette ved å seie at "Intervjuets styrke er dets privilegerte tilgang til objektets dagligverden". Intervjuet gjev altså ein direkte tilgang til andre menneske sine liv og deira verd. Som forskar er ein nysgjerrig på det aktuelle mennesket og deira perspektiv. Bengtsson (2005: 42) fortel noko om korleis ein som nysgjerrig forskar brukar intervjuforma til å lære om menneske sine opplevingar når han seier; "Om du vil veta hur människor upplever något, varför inte fråga dem?". Enkelt sagt kan ein altså seie at intervjuet vert nytta som forskingsmetode i denne masteroppgåva fordi eg som forfattar og forskar er nysgjerrig og vil vite meir om kva dei aktuelle informantane opplev i sitt liv og sin kvardag på Kyrre skole.

Eit semistrukturert intervju, det ligg litt i namnet, er noko som kan plasserast imellom eit opent intervju og eit strukturert intervju. Det strukturerte ligg i det at alle intervjuet følgde ein intervjuguide med fastlagte spørsmål, som vart spurd i kronologisk rekkefølge. Det opne elementet ligg i det at eg kunne spinne vidare på interessante svar og moment og stille oppfølgingsspørsmål. Dette gjer at ein som forskar må vere "på alerten" gjennom heile intervjuet. Om ein høyrer noko som anten trengs utdjuping eller forklaring kan ein til dømes spørje. "Kva meiner du?", "Kva legg du i det?" "Kvifor er det slik?" og så bortetter. På denne måten kan ein høyre om spesifikke opplevingar av noko spesielt og finne ut meir om desse, og samstundes viser ein informanten at ein lyttar aktivt og faktisk er interessert i temaet det er snakk om. Kvale & Brinkmann (2012: 151) fortel at det er ein kunst å stille gode oppfølgingsspørsmål og seier at det ikkje finst eit "riktig" oppfølgingsspørsmål. Sidan desse er basert på kva informanten faktisk fortel under intervjuet, så vil desse spørsmåla ofte kome

instinktivt og på sparket. Kvar informant sit med si subjektive oppleving av verda og kva ein vil spørje vidare om varierer difor frå person til person. Men ein kan også setje seg ned på førehand og sjå kva spørsmål ein *trur* vil føre til logiske oppfølgingsspørsmål. Dersom ein har gjennomført eit av fleire identiske intervju (slik eg gjorde), vil ein også danne seg eit bilete av kva spørsmål som gjev rom for oppfølgingsspørsmål og korleis ein best stiller desse for å få utfyllande svar. Dette handlar ikkje nødvendigvis om kva ein spør som oppfølgingsspørsmål, men korleis ein stiller det. Om ein merkar at eit oppfølgingsspørsmål legg opp til at svaret vert kort og ballen vert lagt død på eit tema, kan ein endre ordlyden til neste oppfølgingsspørsmål eller neste intervju (Til dømes å spørje "Kva var utfordrande med dette?" i staden for "Var dette utfordrande?"). Van Manen (1997) seier at om ein ønskjer ei utdjuping av noko eller at intervjuet har stoppa opp litt, så kan ein repetere noko av det informanten har sagt (Til dømes: "Så du seier at folk ikkje forstår...?"), for å gå inn på eit spesifikt utsegn eller tema. Ein kan også, når ein merkar at informanten generaliserer om ei oppleving, så kan ein rette fokus tilbake den konkrete opplevinga ved å spørje spørsmål som "Kan du gje eit døme?", "Korleis var det?" (Van Manen, 1997: 68). Kvar intervju og kvar informant er forskjellig, og ein må vurdere for kvar gong kor mykje ein skal ta oppfølgingsspørsmål. Nokre informantar svarar utfyllande på dei fastsette spørsmåla, medan andre svarar kort, og det kan vere naudsynt å "grave" litt meir.

Eit strukturert intervju kunne sjølv sagt også fungert godt (sidan det allereie var mange fastsette spørsmål i intervjuguiden og desse på mange måtar var utfyllande), men det semistrukturerte intervjuet gjev mange høve til å gå ut over det reint forutsigbare og gjer at ein ofte sit igjen med fleire interessante sitat og tankar som ein opphavleg ikkje forventa ein ville få. Kvale & Brinkmann skildrer det semistrukturerte livsverdintervjuet slik:

Det semistrukturerte livsverdenintervjuet søker å innhente beskrivelser fra den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene; det har en rekke temaer som skal dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål. Det er samtidig preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, så man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene intervjupersonen forteller. (Kvale & Brinkmann, 2012: 137-138)

Eit av dei aktuelle emna i oppgåva, psykisk sjukdom, er enormt, og ein kan ikkje yte rettferd for kompleksiteten av emnet ved å bruke kvantitative metodar. Kvar enkelt menneske har si livsverd, si historie, og deira psykiske vanskar er like komplekse som vi menneske er. I staden for å berre skumme overflata, kan det semistrukturerte intervjuet difor gå innpå enkeltindivid

og prøve å forstå deira syn på liv, skule, psykisk sjukdom og det mest aktuelle emnet i denne oppgåva – relasjonen mellom lærar og elev. Spilt et al. (2011: 471) seier at forskning på relasjon mellom lærar og elev bør følgje dømet frå forskning på *tilknytning (attachment theory)* mellom vaksne og born. I teori og forskning om tilknytning kjem det fram at semistrukturerte intervju er ein metode som kan skaffe ei meir djuptgåande forståing av relasjon mellom barn og vaksen. Spilt et al. (2011) føreslår difor at dette også vil kunne gje verdifull informasjon om lærarar sine personlege erfaringar av relasjonar med elevar, og vice versa.

3.2.7 Reliabilitet og validitet

I kvantitative studiar er omgrepa *reliabilitet* (=pålitelegheit), *validitet* (=gyldigheit) og *generalisering/generaliserbarheit* (om det er overførbart til andre kontekstar) vanleg å inkludere, for å opne opp forskingsprosessen for lesaren og for å vise til det ein har gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2012). Desse vert ofte brukt i kvalitative studiar også, men enkelte kvalitative forskarar har ignorert eller avvist desse elementa som undertrykkande omgrep som vert direkte overført frå kvantitative metodar der ein meir eller mindre er på jakt etter *målbar* kunnskap. Nokre meiner at dette set hinder for kreativ og frigjerande kvalitativ forskning. Men både Kvale & Brinkmann (2012) og Thagaard (2009) har vald å bruke desse i skildringa av kvalitative forskingsprosjekt. Reliabilitet går i kvantitativ forskning ut på om ein annan forskar kan replisere det same studiet med den same metoden og sitje att med det same resultatet. Med andre ord vil det difor i mykje kvalitativ forskning vere både irrelevant og umogleg å replisere resultat, spesielt når ein brukar semistrukturerte intervju som metode. Reliabilitet i denne samanheng vil innebere å greie ut korleis data er blitt innhenta og utvikla i forskingsprosessen, og at eg kan vise at forskinga er gjennomført på ein påliteleg og truverdig måte (Thagaard, 2009: 198).

Validitet er knytt til tolking av data, og om dei tolkingane som forskaren kjem fram til er gyldige. Det går ut på om ein forskingsprosess og resultata av det er rekna som valid eller gyldig. Fortolking inneber eit stort ansvar for forskaren, og sidan ein står fritt til å tolke datamaterialet stort sett som ein vil, er det viktig at ein opnar opp denne prosessen og viser korleis ein har kome fram til gyldige fortolkingar av materialet sitt. Ein stiller spørsmål til om dei tolkingar ein har kome fram til, er gyldige i forhold til den røyndommen ein har studert (Thagaard, 2009: 201). Ein må som forskar kunne gjere prosessen transparent (gjennomsiktig)

og vise til korleis ein steg for steg har utført forskingsprosjektet, og korleis ein er kome til fortolkingar av datamaterialet og konklusjonar for prosjektet (Thagaard, 2009: 201).

I denne masteroppgåva, der 7 menneske på Kyrre skole vert intervjuet, er det vanskeleg å overføre den spesifikke informasjonen og kunnskapen som ein finn her til andre prosjekt og gjere den *generaliserbar*. Målet for eit slikt forskingsprosjekt vil heller ikkje vere å produsere generaliserbar kunnskap, men å gje ein innsikt i enkeltmenneske si livsverd. Samstundes kan delar av informasjonen i denne masteroppgåva vere atkjenneleg for menneske som i sin arbeidskvardag har å gjere med dei fenomena som vert studert, som til dømes ungdom og psykisk sjukdom, skulegang, fullføring av vidaregåande skule, tilpassa opplæring og så bortetter.

3.3 Den praktiske gjennomføringa av intervjuet

Intervjuet med representanten for leiinga og dei fire lærarane (Coppola, Spielberg, Bygalow og Scorsese) vart alle gjennomført i desember 2014. Desse vart alle frå 60 til 80 minutt og inneheldt stort sett dei same spørsmåla (Sjå vedlegg I-III). Sidan Lumière jobbar i leiinga bar hennar intervjuet meir preg av å få eit innblikk i det administrative arbeidet på skulen, slik at ein, i tillegg til å sjå på det pedagogiske perspektivet, kunne danne seg eit heilskapleg bilete av Kyrre skole si verksemd. Ved å intervjuet både lærarane og Lumière fekk eg informasjon om korleis lærarane opplevde kvardagen og korleis leiinga la til rette for elevar, lærarar og samstundes overhaldt sine plikter med tanke på fylkeskommunen, opplæringslova og så bortetter. Det første lærarintervjuet med Coppola fungerte som eit slags pilotintervju, og ut ifrå korleis informantene svarte vart nokre av spørsmåla endra i form av ordlyd eller storleik på spørsmålet til dei tre andre lærarintervjuet (Sjå vedlegg I og II). Friebertshäuser & Langer (2010: 439) skriv at dette er ein god metode når det kjem til intervju, fordi ein får "prøvekøyr" intervjuet og har høve til å omformulere spørsmål som anten er for problematiske, komplekse eller uforståelege for informantane. Ein kan også danne seg eit bilete av tematikken som går igjen og oppfølgingsspørsmål som er gode å stille og kva for nokre som ikkje er det. Eit semistrukturert intervju opnar for at ein kan plukke opp interessante tankar undervegs og spørje meir ut om desse eller andre ting som ein ønskjer å vite meir om.

To elevar på skulen vart intervjuet til masteroppgåva. Desse vart begge intervjuet på Kyrre skole på same dag i februar 2015. Som tidlegare nemnt vart prinsippet om *snowball sampling*

nytta for å få tak i desse elevane som informantar. Eg hadde kontakt med lærar Coppola gjennom januar og februar månad, som var hjelpsam og interessert i å finne relevante informantar. Ho hjalp med å på førehand "velje ut" og spørje informantane De Niro og Bergman om dei vil ville stille opp til intervju. Når desse hadde sagt ja til intervju, sendte Coppola stafettpinnen vidare til meg. Kontakt med informantane gjekk gjennom Coppola fram til avtaling for når og kor intervju skulle gjennomførast.

Desse intervju fekk ein eigen intervjuguide, med egne spørsmål, med større fokus på deira eigen bakgrunn med tanke på psykisk sjukdom og tidlegare skulegang. Desse vart utforma over fleire månader, samstundes med intervjuguiden for lærarane og Lumière, og vart ferdigstilt nokre dagar før intervju fann stad. Sjølv om ordlyden i spørsmåla til elevane er ganske lik den i spørsmåla til lærarane og Lumière, har underteikna endra litt på desse, fordi dei er stilt til unge menneske som ikkje har lærarutdanning og som kanskje ikkje kjenner til ein del aktuelle pedagogiske omgrep. Kvale & Brinkmann (2012) viser til den kjende britiske seksualforskarer Alfred Kinsey når han i si forskning påpeikar; "..det samme spørsmålet betyr forskjellige ting for forskjellige personer. For å sikre at spørsmål betyr det samme for forskjellige mennesker, må de modifieres slik at de passer til hver enkelt intervjupersons ordforråd, bakgrunn og oppfatningsevne" (Kvale & Brinkmann, 2012: 147).

I desse intervju med elevane ville eg gjerne vite litt kva som var bakgrunn for at dei gjekk på Kyrre skole, med tanke på psykiske vanskar og psykisk sjukdom, og prøvde å spørje om dette utan å verte for gravande eller uhøfleg om sensitiv informasjon. Her kunne ein til dømes spurd eit direkte spørsmål som "Kva er dine psykiske vanskar/utfordringar?" eller "Kva psykiske vanskar hadde du som gjorde at du blei elev på Kyrre skole?", men dette verka noko brått og uhøfleg. Løysinga vart å formulere spørsmålet til "Korleis endte du opp som elev på Kyrre skole?". Sidan bakgrunnen til alle elevar på Kyrre skole er psykiske vanskar eller sjukdom, så vart denne ordlyden å føretrekke, sidan spørsmålet ikkje nemner psykisk sjukdom direkte men legg opp til at det er implisitt det det er snakk om. Intensjonen var å naturleg kome inn på temaet psykiske vanskar og kva som var deira utgangspunkt før dei kom til skulen. Dette fungerte godt og når dette først var snakka om, og elevane hadde fått snakka om sine psykiske vanskar litt på egne premiss, opna det samtalen og eg kunne då stille oppfølgingsspørsmål som var litt meir direkte retta mot dei psykiske vanskane deira (Sjå vedlegg IV).

3.3.1 Transkribering

Å transkribere tyder å transformere, å skifte frå ei form til ei anna. Transkripsjonar er omsetjingar frå talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2012: 187). Ein digital lydopptakar vart nytta i alle intervju, og desse opptaka vart så gjort til skriftleg tekst (informantane godkjende bruken av lydopptakar i intervju). Dei første fem intervju vart transkribert i løpet av desember og januar månad. Etter at dei var ferdig transkribert vart desse sendt på e-post til informantane med beskjed om at dei skulle gje eit tilbakemelding på om det såg greit ut slik det var, om det var påstandar dei ville fjerne og så bortetter. Dette vart gjort slik at informantane skulle få innsyn i skriveprosessen min, og at dei ikkje skulle oppleve at dette var skjult informasjon og at dei hadde mista kontrollen over det dei sjølve hadde sagt. Skulen og lærarane som jobbar der har tilgang til mykje sensitiv informasjon og det var difor viktig å halde det opent kva eg dreiv med i mi forskning. Informantane vart – slik mange som ser sine egne munnlege uttalingar nedfelt skriftleg – overraska over egne talemåtar og korleis dei formulerte seg, men godkjende vidare bruk av intervju.

Lumière hadde ein påstand under intervjuet sitt som ho angra på, og kommenterte "ikkje sitér meg på dette". Denne kommentaren vart då ekskludert i transkriberinga, av respekt for ønsket hennar. Påstanden hadde heller ikkje noko særleg relevans for tematikken i oppgåva. Dei to siste intervju med elevane gjekk gjennom same prosessen og vart sendt til elevane når dei var ferdig transkribert. Bergman hadde i intervjuet sitt nemnt ein ukomfortabel situasjon frå eit bestemt fag med ein bestemt lærar som hadde sagt noko så ho kjende seg litt utilpass eller stilt til veggs. Bergman ville difor at denne skulle endrast noko på, så det ikkje vart attkjenneleg kven det var snakk om. Denne vart endra i ordlyd og "sensurert" slik at ein ikkje kunne kjenne igjen kva fag eller lærar det var snakk om, og Bergman godkjende vidare bruk av det som var sagt.

3.3.2 Frå tale til tekst

Ved å gjere om eit munnleg intervju til ein skriftleg tekst, misser ein mykje. Berre ved overgangen frå det faktiske intervjuet til lydopptak, blir blikk, andletsuttrykk og gestikuleringar borte frå samtalen. Vidare vil stemmeleie, intonasjon og andedrag/pust forsvinne ved overgangen frå lydopptak til skriftleg form (Kvale & Brinkmann 2012: 187). Ein kan til dels la dette få kome til uttrykk ved å skrive ned kva informanten gjer, til dømes kva kroppsspråk han eller ho har, om ein tek ei tenkepause eller liknande, men det vil

allikevel berre vise ein brøkdelen av kva som har blitt kommunisert. Dette er sjølvstundt uunngåeleg, og viser eigentleg kor stor skilnad det er på munnleg og skriftleg tale. Eit e-postintervju vil til dømes sjå heilt annleis ut enn eit "andlet-til-andlet"-intervju, fordi informanten sjølv skriv ned svar og tenker seg om før han eller ho formulerer seg. Hadde nokon snakka slik han eller ho skreiv, ville språket ha høyrdd særst formelt og kunstig velartikulert ut.

Som forskar er det viktig å vere tilstade i samtalen, gje blikkontakt og kome med stadfestande ord og uttrykk som "mmh", "Ja, riktig", "Okay" for å vise at ein heng med i samtalen og er ein aktiv lyttar. Slike uttrykk gjev også eit slags signal om at ein vil høyre vidare om ein spesiell tanke eller ei skildring. I dei transkriberte utgåvene av intervjua har eg difor prøvd å skildre noko av dette ved å til dømes setje i kursiv dersom nokre ord er lagt særskild trykk på i ei setning, og skrive ned når informanten har ledd ("haha!") eller det har vore ei pause mellom to setningar. Sjølv om eg har transkribert alle intervjua, og teke med alt av dialog frå byrjing til slutt, så har eg sjølvstundt føreteke ein viss språkvask i dei transkriberte versjonane av intervjua. I denne prosessen har eg fjerna nokre av fyllorda som til dømes "på ein måte", "liksom" "då", og nokre ord viss ein informant har byrja på ei setning, men ombestemt seg og byrja på ein annan i staden for. Allereie her skjer det altså ei fortolking i forskingsprosessen. Ved å skrive ned kva som har blitt sagt, tolkar ein kva ord som vert lagt trykk på, kva punktsetjing som blir brukt, og når ei setning startar eller slutter. Med andre ord driv ein med ei utveljing i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2012: 190). Dette er av fleire grunnar, blant anna for å gjere det lettare å tolke for meg som forskar, for å kunne bruke "reine" sitat og fordi det er ein elementær skilnad mellom munnleg og skriftleg tale. Det er viktig å påpeike at dette ikkje inneber ei endring av meining og betydning av ei setning, men er heller eit naudsynt tiltak for å gjere datamaterialet lesbart og tolkbart. Spørsmålet om kva som er den korrekte måten å transkribere eit intervju på, er umogleg å svare på. Det er meir konstruktivt å sjå kva som er ein nyttig transkripsjon for si eiga forskning (Kvale & Brinkmann, 2012: 194).

Alle intervjua vart transkriberte til nynorsk, som er underteikna sitt føretekte skriftmål. Sidan også sjølvstundt masteroppgåva vert skrive på nynorsk, vart det enklast å transkribere til nynorsk, sjølv om mange av informantane sitt skriftspråk er bokmål og ei transkribering til bokmål difor ville vore meir naturleg. Dei stadane der nokre dialektord har vore langt frå den nynorske betydninga, har eg inngått kompromiss og skrive orda på bokmål, dersom desse har vore likare i dette skriftspråket. Dette var fordi eg meinte at betydninga ville forsvinne dersom ein omsette alt, og fordi informantane kunne ha stussa på om dei sa akkurat desse orda i svare

sine når dei las over den transkriberte utgåva av intervjuet deira. Som nemnt fekk informantane dei transkriberte intervjuja tilsendt på e-post, og alle godkjende vidare bruk av transkripsjonane.

3.4 Kontakt med NSD

Det vart søkt til personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) seint i september 2014, og svaret derifrå kom ein månad etterpå (Sjå vedlegg V). Det vart her vedteke at eg, slik det vart nemnt i søknaden, skulle anonymisere lærarar og elevar i oppgåva, og at personopplysingar skulle slettast ved prosjektslutt i mai 2015. Informasjon om forskingsprosjektet til informantane og deira samtykke føregjekk munnleg men dei har heile vegen hatt sin fulle rett til å trekke seg om dei ønskte det. Det munnlege samtykket vert kommentert i brevet frå NSD. Det var, som tidlegare nemnt i metoddelen, først snakk om å namngje representanten for leiinga, men Lumière fann etter kvart ut at ho heller ville anonymiserast. Etter avtale med Lumière vart det laga ein skriftleg avtale mellom underteikna og skulen i oktober 2014, for å ha det på det reine med forskingsprosjektet, og for å vise at det hadde vore ein dialog mellom skulen og meg om masteroppgåva og at skulen hadde godteke å bli forska på. Denne er lagt ved og signaturen til Lumière er sensurert i dette skrivet (Sjå vedlegg VI).

4 Analysemetode og framgangsmåte

I denne delen skal eg fortelje om korleis eg har sett på og analysert datamaterialet frå intervju, kva teoretikarar eg har brukt som fundament og inspirasjon og korleis eg har gått fram elles i denne prosessen. Når eg her skriv om *tekstmaterialet* eller *datamaterialet* så inneber dette dei transkriberte og nedskrivne utgåvene av intervjuet eg har gjennomført i forskingsarbeidet.

4.1 Meiningsfortetting

Amedeo Giorgi (1975, i Kvale & Brinkmann, 2012: 212) har utvikla ei form for fenomenologisk basert *meningsfortetting* i analysar av kvalitative intervju. *Meiningsfortetting* inneber ei forkorting av intervjupersonar sine uttalingar til kortare formuleringar. Lange setningar vert komprimert til kortare, der den umiddelbare meininga av det som er sagt, vert attgjeve med få ord. Giorgi sin analyse av intervju inneber fem trinn; *Først* skal ein lese heile intervjuet for å få ei kjensle av heilskapen. *I trinn to* bestemmer forskaren dei naturlege "meningseinskapane" slik dei vert uttrykt av informanten. *Det tredje trinnet* består i å så enkelt og klart som mogleg uttrykkje temaet som dominerer den naturlege meningseinskapen. Her prøvar ein som forskar å lese informanten sine svar på ein så fordomsfri måte som mogleg, og å *tematisere* uttalingane frå informanten sin synsvinkel, slik forskaren fortolkar denne (Kvale & Brinkmann, 2012: 212). Thagaard (2009: 41) skildrar dette som *dobbel hermeneutikk*. Forskaren fortolkar nemleg ikkje informanten, men informanten si *sjølvforståing*, det vil seie. informanten si fortolking av seg sjølv. Sjølv om det er umogleg å unngå denne doble hermeneutikken i ein intervjusituasjon, er dette noko ein må vere klar over i ein forskings- og fortolkingsprosess (Thagaard, 2009: 41). Forskaren sitt etiske ansvar om å framstille si fortolking på ein respektfull og god måte vert også tydeleggjort her. I det *fjerde trinnet* av Giorgi sin modell vert meningseinskapane eller temaa undersøkt i lys av undersøkinga sitt spesifikke føremål. *Det femte trinnet* går ut på at dei viktigaste emna i intervjuet vert bunde saman i eit deskriptivt utsegn. Ein slik modell eller form for *meningsfortetting* kan vere til hjelp for å analysere lange og komplekse intervjutekstar, slik som i dette forskingsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2012: 212).

4.2 Tematisering

Ein skal altså sjå på intervjuet og ut ifrå desse finne *tema* eller *kategoriar* som kan skildre heilskapen i intervjuet på ein god måte. Omgrepa tema, emne, kategori og kategorisering og tematisering vert brukt litt om kvarandre i denne oppgåva. Van Manen (1997) gjev mange funksjonar til kva eit tema er. Han seier at å formulere eit tema i beste fall er ei forenkling av noko. Å tematisere er behovet eller ønsket om at noko skal gje meining. Ei tematisk formulering kan aldri gje ei fullstendig oppfatning av noko, men samstundes kan ein med ei god tematisk formulering røre ved kjerna av det ein ønskjer å forstå (Van Manen, 1997: 87).

Miles, Huberman & Saldana (2014) seier at ein taktikk for å bli kjend med materialet sitt, er å notere ned mønster eller tema som ein merkar seg når ein les gjennom tekstmaterialet sitt, som kan tilsvare trinn to og tre i Giorgi sin modell. Miles et al. (2014) seier at den menneskelege hjerna intuitivt klarar å finne mønster, at det er noko ein klarar å konstruere ut ifrå oppattakande fenomen som ein merkar seg. Dei påpeikar også at ein som forskar ikkje nødvendigvis treng å tenke negativt om å "følgje magekjensla" når ein finn samanhengar, mønster og plausibilitet. Forsking, i alle fall innan pedagogikk og humanvitskap, er aldri ein nøytral og mekanisk prosess, og forskaren sin intuisjon og magekjensle er også viktige verkty i forskingsarbeidet. Samstundes er det viktig å ha ein viss avstand og skepsis til sine egne intuisjonar om mønster og tema som ein finn i datamaterialet sitt. Ein må vere open for å endre desse undervegs og la andre få innsyn i sine tankar. Miles et al. demonstrerer denne balansen ved å seie "Trust your 'plausibility' intuitions, but don't fall in love with them" (Miles et al., 2014: 278).

Van Manen (1997) fortel også at å finne og skildre fenomenologiske tema er utfordrande, sidan ein snakkar om menneske sin levde oppleving/erfaring (lived experience). Å handtere og redusere menneskelege opplevingar til enkle kategoriar og tema kan vere risikabelt. Som forskar må ein gå inn i denne prosessen med omsyn og respekt for mennesket ein har intervjuet. Ein informant kan føle seg misforstått, som til dømes viss forskaren ender opp med ei tolking som informanten ikkje kjenner seg att i. Å tematisere uttalingar frå intervju er med andre ord eit sensitivt arbeid, men likevel krev forskarrolla innanfor ein kvalitativ tradisjon at det er nettopp dette ein må gjere. Ein skal prøve å skildre fenomen i nokon si livsverd på ein handterleg og oversikteleg måte. Van Manen seier at trass i utfordringane slikt arbeid gjev, så er det mogleg å tilnærme seg fenomen som er skildra i ein tekst i form ved å danne meiningseinskapar, meiningstrukturar eller *tema*. Å dele inn i tema gjev ein naudsynt kontroll og orden til forskinga og skrivinga (Van Manen, 1997: 78).

Van Manen formulerer kva tematisering har å seie når ein forskar med ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming; "Theme is the form of capturing the phenomenon one tries to understand" (Van Manen, 1997: 87). Med andre ord har eg basert meg på prinsippa til Giorgi sin modell om fenomenologisk basert meningsfortetting og tematisering, utan å bruke desse som fastlåste metodar eller prinsipp. Kategoriane/temaa som er nemnt i datapresentasjonen er utarbeida etter desse prinsippa.

4.3 Døme på meningsfortetting og tematisering

Eit utdrag frå eit av intervjua viser korleis prosessen med meningsfortetting og tematisering gjekk føre seg. Nedanfor svarar eleven De Niro på spørsmålet om kva han meiner kjenneteiknar ein positiv relasjon mellom lærar og elev;

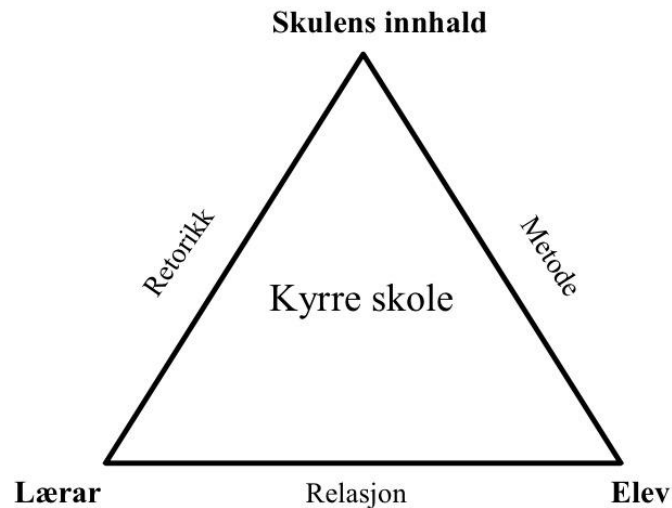
..Også god dialog, kunne vere opne om ting, og berre seie ting sånn som det er. Viss eg har ein vanskeleg dag, så kan eg seie det til læraren. Og læraren kanskje føreslår, eller seier liksom "Kva treng du? Kva kan eg gjere?". Og det gjer dei ofte her. Så det og skapar ein sånn tryggleik når du er på skulen. (De Niro 2015, 3: 89)

Dette sitatet vart vidare meningsfortetta til dette: *Lærar spør "Kva treng du? Kva kan eg gjere". Det gjer dei ofte, skapar tryggleik når ein er på skulen.*

Dette vart igjen plassert i og gjort til kategorien: *Lærar spør spørsmål for å hjelpe elevane.*

4.4 Künzli som inspirasjon til kategoriar

Som eg nemnte i del 2.5 så har eg gått ut ifrå Künzli (2000) sitt *Didaktik-triangel* når eg har analysert og prøvd å leite etter kategoriar i datamaterialet. Med utgangspunkt i Künzli sin versjon har eg laga ein eigen utgåve av triangelet, som er ei forenkla og meir tilpassa utgåve til denne masteroppgåva:



Her har eg altså omsett *Teacher, learner* og *subject matter* til lærar, elev og skulens innhald, og laga det om, slik at det ikkje berre er ein klasseromsmodell, men ein modell som skildrar Kyrre skole i sin heilskap, basert på informasjonen frå intervjua. *Skulens innhald* inneber her alt som har med skulen å gjere, både generelt det å følgje kompetansemål i Kunnskapsløftet men og spesifikt for sjølve Kyrre skole. Ut i frå den modifiserte modellen peiker det seg ut tre hovudkategoriar som datamaterialet vert delt inn i:

1. Retorikk: Lærer – Skulens innhald
2. Metode: Elev – Skulens innhald
3. Relasjon: Lærer – elev

I *Retorikk*-kategorien handlar det om forholdet mellom lærarane og skulen eller skulens innhald. Namnet retorikk kan peike mot læraren og hans eller hennar vere- og læremåte, men skal også reflektere i kva grad skulens innhald og skulens kvardag påverkar læraren. Her inkluderer eg det som er sagt, for det meste av lærarar, om skulen og dens historie, mål for skulen, aktørar i og utanfor skulen, element som er utfordrande for lærarane i skulekvardagen, korleis ein balanserer mellom å forholde seg til lovverk og samstundes realiteten i skulekvardagen og kor skiljet mellom skule og behandling går.

I *Metode*-kategorien vender fokuset seg mot elevane og deira forhold til det å gå på Kyrre skole. Metode kan peike mot korleis elevane lærer seg fag, men vil fokusere mest på korleis

dei forholder seg til skulegang, kva utfordringar dei møter på i skulen, kor mange gutar og jenter som går der og om psykiske vanskar som elevar på Kyrre har.

Relasjon-kategorien går litt meir direkte på problemstillinga og korleis relasjonen mellom lærar og elev er. I tillegg til eit kollektivt blick på relasjon, vil det også stå litt om den enkelte lærar eller elev sitt individuelle syn på relasjonen med lærar eller elev på skulen, og korleis dei opplev denne.

Mange av desse emna kan plassert i fleire av dei tre kategoriane, og det er viktig å hugse på at hovudkategoriane ikkje vert sett på som ei tvangstrøye, men heller for å prøve å skape ei oversikt over emna i datamaterialet og eit heilskapleg blick på verksemda til Kyrre skole. Som tidlegare forklart vert triangelet brukt for å vise at relasjonen mellom lærar og elev aldri kan eksistere utan konteksten den er innanfor – skulen.

5 Datapresentasjon

I denne delen skal eg presentere datamaterialet og det informantane sa i intervjuet slik eg skildra det under punkt 4.3. Problemstillinga i oppgåva er "Kva kjenneteiknar relasjonen mellom lærar og elev på ein skule for elevar med psykisk sjukdom?". Dei underordna forskingsspørsmåla handlar om alders- og kjønnsfordelinga på skulen, kva fag- eller arbeidssituasjonar i skulekvardagen som er utfordrande for lærar og elev og kva tilpassingar som blir gjort for elevar med psykiske vanskar. Bak sitata til informantane vil det stå (Bygalow 2014, 9: 357). Dette tyder at det brukte sitatet i intervjuet med Bygalow er funne på side 9 i det transkriberte dokumentet, på linje 357. Desse dokumenta er ikkje lagt ved men kan ettersendast om det er behov for det.

Ei lita oppfrisking av kven som er kven av informantane kjem her:

Representanten for leiinga: Lumière (kvinne)

Lærarane: Coppola, Bygalow (kvinner), Spielberg og Scorsese (menn)

Elevane: Bergman (kvinne) og De Niro (mann)

5.1 Retorikk: Lærar – skulens innhald

Denne delen inneheld litt om historia om og utviklinga av Kyrre skole, at det er eit skilje mellom skuletilbod og behandlingstilbod, kva samarbeid det er innanfor og utanfor skulen, utfordringar som lærarane har, fråværsproblematikken på skulen, matematikkfagets moglegheiter og kva som er skulen og lærarane sine mål for elevane på Kyrre.

5.1.1 Kyrre skole – frå sysselsetjing for psykisk sjuke til eit profesjonalisert tilbod

Som forklart i byrjinga av teoridelen finst det lite offentleg informasjon om Kyrre skole. Bygalow er ein av lærarane med lengst fartstid på huset, og har difor mykje kunnskap om skulen og korleis den har utvikla seg over lang tid. Ho minnst tida før Kyrre skole var på plass i Øvregaten og ein haldt til over vaskeriet på Sandviken sjukehus.

..vi haldt jo til i vaskeribygningen, og skulen var på toppen av det, så vi blei jo kalla for 'Hjernevaskeriet'! Haha! Men då var jo folk sjuke. Og det var dette normale tilbodet som dei hadde, og folk var jo spikka gærne. Altså dei var høgt oppe, manisk-depressive, så hadde vi dei i

gruppa, og var dei psykotiske, og dei hadde tvangsførestillingar, og røska ut kontakten til radioen eller platespelaren som vi hadde, satte dei under vasken, var heilt sånn forstyrra. (Bygalow 2014, 9: 357)

Tidene har altså endra seg på Kyrre skole. På nemnte tidspunkt var eit slikt skuletilbod som ein hadde meir eit aktiviserings- og sysselsetjingstilbod for pasientar på Sandviken sjukehus. Dette inneheldt keramikk, forming, norsk, matte og andre fag, utan at desse var knytt til noko læreplan. Ein kunne då ha elevar som hadde missa språket fordi dei hadde vore pasientar ved Sandviken sjukehus i fleirfaldige år. Etter kvart utvikla skulen seg frå å vere eit tilbod med sjukehusundervisning til å bli ein sjølvstendig skule i Øvregaten. Ein ønskte å lausrive seg frå sjukehuset så ikkje elevar som gjekk på skulen skulle føle seg "sjukeleggjort" og konstant bli minna på pasientrolla. Mange elevar var nemleg *tidlegare* pasientar som gjekk på skulen, men som då måtte tilbake til sjukehuset for å bli undervist.

Ein byrja etterkvart med ungdomsskulefag på skulen, men rundt år 2000 vart Kyrre ein del av det vidaregåande skulesystemet. Skulen tilbyr berre vidaregåande fag i dag og er ei underavdeling av Bergen katedralskole. I dag er Kyrre ein vidaregåande skule som gjev vitnemål på linje med andre vidaregåande skular. Skulen gjev eit skuletilbod for elevar som har psykiske vanskar, eit tilbod Lumière kallar "forsterka tilpassa opplæring". Lumière er nøye på å ikkje kalle Kyrre for ein spesialskule eller spesialpedagogisk tiltak, og vil at skulen skal halde seg innanfor formelle krav som dei er pålagt;

Det som er bærande prinsipp er at vi skal følgje dei lover og forskrifter frå opplæringslova og dei interne og dei fylkeskommunale rammene som opplæringa har. Og det vere seg skulereglement, altså absolutt sånn at vi skal vere ramma inn formelt på den same måten som alle andre. Det er viktig for meg her. Sånn at skulen på ein måte straumlinjeformast og profesjonaliserast litt inn mot det då (Lumière 2014, 3: 76).

Lumière meiner at skulen hadde meir avslappa rammer før og hennar ønskje er difor å profesjonalisere skulen i større grad, slik at eit vitnemål frå Kyrre står på lik linje med vitnemål frå ein kva som helst anna vidaregåande skule. Lærar Spielberg er også nøye på å seie at elevane på skulen ikkje har nokon særrettar når det kjem til eksamensformar, og at det er likt som på ein vanleg vidaregåande skule.

5.1.2 Eit skilje mellom skule og behandling

Noko som både Lumière og alle lærarane er samstemte i, er at Kyrre er ein skule og *ikkje* eit behandlingstilbod. Dette gav alle klare svar om. Lumière seier at ein prøvar å ha ein "armlengdes avstand til terapi og behandling" på Kyrre skole, og at ein prøvar å ha fokus på det faglege og det som har med skule å gjere. Fordi elevane slit med psykiske vanskar og ofte snakkar om dette, kan nokon elevar slite med å skilje mellom lærar og behandlar, og kor mykje dei skal fortelje eller ikkje til lærar. Det vert sett eit skarpt skilje mellom skule og behandling av dei intervjuar lærarane, gjerne fordi det før i tida ikkje har vore eit så skarpt skilje mellom dette. Lumière fortel;

"Vi er veldig nøye her på å skilje mellom skule og behandling. Vårt samfunnsoppdrag er skule, og det er klart at viss eleven lukkast på skulen, så vil det vere godt for helsa. Og det er vi veldig klar over, på same måte som at dårleg helse påverkar skulebiten. Men vi er ekstremt nøye på at vi ikkje er faglærte innan feltet. Vi er lærarar, og det er ein veldig sterk identitet knytt til akkurat det då." (Lumière 2014, 10: 301)

Scorsese viser til at ein har situasjonar der elevar kjem til lærar og fortel om psykisk sjukdom og vanskelege ting, og korleis ein som lærar må setje grenser for dette;

"Viss ein elev kjem og fortel meg om ein tung depresjon, så må eg lytte til det, men som lærar. Og så må eg, viss eg tenker at det er nødvendig å varsle behandlarapparatet, så må eg bringe det over til dei som skal gjere faktisk behandlinga. Det er veldig viktig at eg ikkje trur at eg er behandlaren. (..) Eg er ikkje kompetent til å vere behandlar heller! Eg er jo berre faglærer i faga eg kan. Og det ville jo vere å gå litt utover instruksa mine eigentleg, for jobben, rett og slett" (Scorsese 2014, 17: 537)

Spielberg fortel at ein tidlegare gjerne kalla Kyrre skole for behandlingsskule, men han seier at dette kan ha ein uheldig konsekvens og gje eit uønskt pasientfokus på elevane. Ønsket er at elevane skal møte ein så normalisert situasjon som mogleg på Kyrre skole, og eit fokus på behandling vil vere uheldig med tanke på dette. Men sjølv om lærarane er samstemte i at det er lurt å ha avstand til behandling, så seier alle at skulen har eller kan ha ein terapeutisk effekt for elevane sin del. Scorsese seier til dømes at behandlarar ofte vil ha elevane på skulen, uavhengig av faglege resultat, fordi det gjev dei unge noko å gå til. Eleven De Niro påpeiker også viktigheten, for han sjølv og andre elevar, av å ha noko å gå til, og at skulegang er positivt. Samstundes seier han at lærarane sitt fokus ikkje ligg på psykisk sjukdom, men at dei fokuserer på det faglege og det som har med skulen å gjere. Som Lumière seier; "..vårt

perspektiv er tilrettelegging og oppfølging som har med skule å gjere. Og resten får andre ta seg av, litt sånn brutalt sagt" (Lumière 2014, 10: 321).

5.1.3 Samarbeid innanfor og utanfor skulen

Skulen har både spesialpedagogar og vanlege faglærarar blant dei tilsette. Av informantane er Bygalow og Coppola utdanna spesialpedagogar, medan Scorsese og Spielberg er lærarar. Bygalow meiner at ei spesialpedagogisk utdanning gjev ei grunnleggjande forståing for læringsproblem og kva dei består av, og at det difor burde tilsetjast fleire spesialpedagogar. Vanlege lærarar kjem og må ha "intern opplæring". "Og det synest eg eigentleg denne jobben er for viktig til" (Bygalow 2014, 4: 123).

Andre lærarar ser det som ein føremon at ein har spesialpedagogar, men ikkje at alle treng å vere det. Coppola fortel at lærarar "blir spesialpedagogar" etter å ha jobba på Kyrre ei stund. Fleire peikar på at viktigare enn ei spesialpedagogisk utdanning er at ein er eigna for å jobbe på skulen og med elevar med psykiske vanskar, og dei snakkar også om lærarane sin personlege kompetanse og deira relasjonskompetanse. Sjølv om Bygalow meiner det burde vore fleire spesialpedagogar, er ho raus med kompliment når ho snakkar om kollegaene sine;

"Kollegiet her er ganske spennande. Eg føler at no i det siste så har vi fått folk som eignar seg veldig godt. Og dei som eignar seg dei tenker eg dei er viktig å ta vare på, og at dei får jobb". (Bygalow 2014, 15: 598).

Coppola sluttar seg til dette og seier at det er ein "positiv gjeng" og eit "fint kollegie" på Kyrre skole. Lærarane på skulen omtalar kvarandre positivt.

Lumière fortel også at det viktigaste er at ein kan sjå på læring på individnivå på Kyrre skole; "Meir enn den spesialpedagogiske kunnskapen treng ein den ekstreme graden av tilrettelegging." (Lumière 2014, 7: 218). Skulen har også kurs og foredrag om psykisk sjukdom for å halde dei tilsette oppdatert. Scorsese fortel om tryggleiken av å ha kollegaer på skulen med spesialpedagogisk utdanning og lengre erfaring enn han, og at dei er ein positiv ressurs for dei som er nyttilsette. På Kyrre skole har ein fellesmøte der lærarar, spesialpedagogar og administrasjonen kan sitje og snakke om "sine" elevar. Dette vert nemnt av fleire lærarar som ein viktig ressursbank til kva tiltak ein kan gjere, og for å finne løysingar når ein står fast med ein elev. Begge elevane, Bergman og De Niro, meiner det er ein føremon at dei kan gå til lærarane og ta opp ting som er utfordrande, og at dette kan bli vidareformidla

til kontaktlærer eller andre. De Niro skryt av administrasjonen (blant anna Lumière), og seier at dei ikkje er låst til kontora sine, men at dei er tilstade og involverte i miljøet på skulen.

Skulen har i nokre år hatt ein miljøarbeidar tilsett, og ho har høve til å arbeide på ein litt annan arena enn lærarane. Ho er meir tilstade i miljøet og kan til dømes følgje elevar frå byen til skulen eller frå klasserom til klasserom dersom dei har angst for dette. Miljøarbeidar er også ofte tilstade i elevkantina og skal blant anna sørge for at samtalaner der ikkje dreier seg mot negative ting som sjukdom, sjølvskading, depresjon og liknande. Bygalow seier at miljøarbeidaren har teke over mykje av jobben som lærarane gjorde før.

I tillegg til samarbeidet innad i skulen har også lærarane tett samarbeid med dei som behandlar elevane. Ein har møte med elevane og behandlar saman, og diskuterer saman korleis ein kan løyse diverse utfordringar. Om det er krisesituasjonar er det også behandlar som blir kontakta. Lærarane fortel om eit tett samarbeid med behandlarar, trass i det tidlegare nemnte skarpe skiljet mellom skule og behandling. Det er også eit tett samarbeid med elevane på skulen. Lærarane sit ofte i einarom med enkeltelevar og diskuterer det faglege og korleis ein kan legge til rette for at dei fullfører prøver, fag og så bortetter.

5.1.4 Utfordringar for lærarane

Lumière seier at det å jobbe på ein skule som Kyrre, det vil seie. med ei elevgruppe med psykiske vanskar, er i seg sjølv grunnleggjande utfordrande for lærarane. Ein møter på mange ulike utfordringar i arbeidet, og ein møter menneske med psykiske vanskar. Ut i frå dette som utgangspunkt kjem ei heil rekke med utfordringar for lærarane som skal legge til rette for læring hos elevane. Først og fremst kan ein seie at det å jobbe med elevar som har psykiske vanskar påverkar lærarane. Bygalow fortel at heile kollegiet for nokre år sidan gjekk til psykolog i slutten av veka. Her fekk ein praktiske øvingar til situasjonar som kunne hende i skulen. Ho fortel at det er "*frykteleg* mykje elendighet" å sjå på skulen, og at det kan vere belastande for lærarane;

"..eg kjem til stadighet tilbake til det at vi må vere veldig opne i lærargruppa på ting som er vanskeleg og når vi møter sånne situasjonar, korleis har vi det, og korleis tar vi det. For vi skal ikkje vere for flinke, tenker eg. At vi har råd til sårheit og svakhet." (Bygalow 2014, 10: 371).

Bygalow seier at slike situasjonar kan til dømes vere at ein elev får eit angstanfall i ein time. Ein må då som lærar halde hovudet kaldt og skjerme dei andre elevane for dette. Samstundes

er ein berre eit menneske og slike ting går inn på lærarane. Scorsese påpeikar difor kor viktig det er at ein set grenser for kor mykje ein tek inn over seg; "..det er kanskje ekstra viktig her å ha nokre sånne grenser, sant, i kor stor grad skal dette få lov til å påverke mitt liv." (Scorsese 2014, 10: 308).

Ein møter elevar med svært varierende vanskar, og Lumière seier at ei stor utfordring er å tenke på tilrettelegging på system- og individnivå heile tida. Skulen driv med særskild mykje tilpassing og tilrettelegging for den enkelte elev, og dette inneber ein pragmatisk tankegang til kvar elev og kvar time. Eit døme på dette kan vere elevar med Asperger syndrom. Lærarane fortel at det kan vere krevjande å legge til rette for desse elevane i nokre fag, som til dømes psykologi og norsk. I psykologifaget kan dei lese om teoriar og teoretikarar og tolke det som rein fakta, medan det å skrive stil i norsk er krevjande for desse elevane. Spielberg seier desse elevane slit med blant anna tolking og analyse i norskfaget. Ein må også vere forsiktig med bruk av ironi i samtalar med elevar med Asperger, sidan desse har ein tendens til å tolke alt som blir sagt bokstaveleg. Samstundes som dette gjev utfordringar, synest Bygalow det er spennande med elevar som har Asperger syndrom. Å hjelpe desse elevane krev ein annan måte å tenkje på, og ein må finne løysingar og konkretisere tema for dei på ein heilt annan måte.

Fleire av lærarane påpeiker at å *forvente* eller *krevje* noko fagleg av elevane er ein balanse som ikkje er lett å få til. Ein må ta omsyn til den enkelte elev og ein veit ikkje kva som vert "for mykje" for elevane å takle. Eleven De Niro meiner at lærarane nokre gonger kunne ha utfordra elevar *endå* litt meir, men ser samstundes dilemmaet som lærarane lev med når dei stiller arbeidskrav eller forventingar til elevane;

Eg tenkar frå læraren sitt perspektiv, dei kan aldri vite. Men det har vore situasjonar der læraren seier sånn, "No skal vi skrive ei oppgåve", og så byrjar ein elev å grine, eller berre gå ut, gå heim. Og det er umogleg for læraren å vite kva som kjem til å skje! Så det må vere utruleg vanskeleg. (De Niro 2015, 4: 105)

På same måte seier Spielberg at det å gje tilbakemeldingar er noko ein må vere forsiktig med. Elevar kan vere sårbare med tanke på kva tilbakemeldingar dei får på til dømes ein norskstil, og ein må finne strategiar som passar til kvar enkelt elev. Scorsese seier at han merkar det skjer ei "umerkbar drift" når det kjem til kva han forventar av elevane. Svært få elevar på skulen har munnlege presentasjonar framfor klassen. På skulen er ein oppteken av å ufarleggjere situasjonar, som til dømes ved munnlege prøver eller vanlege prøver, og difor får

elevane ofte alternativet om å ha munnleg prøve på grupperom med læraren, i staden for å bli utfordra på å presentere framfor klassen; "Eg har rett og slett berre slutta å antyde at det er eit alternativ eigentleg. Eg berre reknar med at det vil ingen gjere. Og det er jo kanskje dumt, kanskje nokon vil det" (Scorsese 2014, 16: 495). På same måte snakkar han om lekser. Han skriv gjerne opp lekser på tavla, men forventar aldri at desse er gjort. Det å krevje at leksene skal vere gjort til dagen etterpå, får ofte negative konsekvensar for oppmøtet dagen etterpå, då elevane som ikkje har gjort leksene ikkje tør å møte opp. Coppola problematiserer også balansen mellom å ta omsyn og stille krav til elevane når ho seier; "..vi har ei stor utfordring i forhold til det å sy puter under armane. Fordi det kan lett bli veldig trygt og godt på Kyrre" (Coppola 2014, 7: 250).

Ei av utfordringane til lærarane på Kyrre er altså at ein skal følgje dei forskriftene og reglane som opplæringslov og lovverket gjev, og samstundes ta omsyn til den sårbare elevgruppa på skulen. Skulen har ein pragmatisk tilnærming til det å løyse vanskelege situasjonar som til dømes vurderingssituasjonar for elevane, og dette er ein balansegang lærarane må tenke på heile tida. Spielberg påpeikar dette; "Og det er klart at, her må ein berre vere pragmatisk, gå littegrann på akkord med forventingane i læreplanen, skal dette gå. Så ærleg trur eg ein må vere." (Spielberg 2014, 10: 391). Til dømes så krev nokre fag munnleg karakter, og elevar som vegrar seg for å ha munnlege presentasjonar kan i mange tilfelle presentere noko skriftleg i staden. I slike tilfelle kan ein avtale med lærar at ein gjer det skriftleg, men at ein då ikkje vil oppnå topp karakter. Å ta omsyn til eleven sin angst i forhold til vurderingssituasjonar synest Spielberg er utfordrande; "Og den er litt kinkig, fordi at i kor stor grad skal du la den angsten som ein har for tida måtte vere kriterium eller ein årsak til at ein set ned i karakter, munnleg karakter" (Spielberg 2014, 10: 400). Å stille fagleg krav til elevane er altså ein vanskeleg balansegang for lærarane.

Ei anna utfordring for lærarane er å setje i stand til *gruppearbeid* eller *samarbeid* mellom elevane. Fordi mange slit med angst og anna problematikk slit elevar med å ville og kunne samarbeide, og dette gjer at lærarar som Bygalow også vegrar seg for å setje i stand noko slikt i klasserommet.

Kyrre skole er liten, den har 110 elevar og 15 tilsette. Lærarar og elevar er tett på kvarandre i små klasserom og dette gjer at dei også kan knyte tette band. Scorsese fortel at elevar difor kan vere svært selektive med tanke på kven dei stolar på av lærarar på huset, og det er ofte kontaktlærarane som har mest tillit. Det kan då oppstå problem når desse ikkje er på huset og

ein må ha vikarar i timane. På Kyrre skole tek ein difor så godt som aldri inn vikarar utanfrå skulen. Fordi dette kan skape ein reaksjon for nokre elevar, seier Scorsese at lærarane på Kyrre heller tek timar for kvarandre, i staden for å få folk utanfrå til å gjere det;

..då ville det blitt veldig vanskeleg, særleg berre for nokre få nøkkelelevar i rommet, som berre veit at då går det heilt på tverke viss det kjem ein framand person inn her. Då kan vi få ein reaksjon som ikkje er så heldig då. Så vi brukar lite vikar. (Scorsese 2014, 6: 163)

Sjølv om det er mange utfordringar for lærarane på skulen, er skulen og lærarane pragmatiske i deira tilnærming. Ved spørsmål om kva utfordringar ein har på skulen, legg Bygalow til: "Men det er fint du seier utfordringar, for eg er kjempeoppteken av å finne løysingar på det" (Bygalow 2014, 10: 411).

5.1.5 Fråvær – ei stor utfordring for skulen

Fråvær vert peikt på som ein av dei største utfordringane til skulen. Angst, innlegging på psykiatrisk klinikk og andre årsaker fører altså til at elevar i somme periodar ikkje er tilstade på skulen. Bygalow seier at elevane kan ha ein låg terskel for å ikkje møte opp på skulen. Ifølgje Coppola gjev det høge fråværet lærarane utfordringar i dei ulike faga;

Den største utfordringa vi har, er fråvær. For å halde kontinuiteten i undervisninga, det er ofte ei utfordring. Du kan ha eit opplegg, kome til timen og så er det fleire som ikkje er tilstade. Så kva gjer du neste gong? Skal du ta det om att? Kanskje neste gong så kjem dei som ikkje var tilstade førre gong, men dei som var tilstade er vekke. (Coppola 2014, 4: 143)

Kontinuiteten og framgangen i faga er altså skadelidande av fråværet. I nokre fag, som til dømes matematikk, er det lettare å tilrettelegge for dette, sidan ein har eit meir individuelt opplegg for kvar elev i mattetimane. Det er lite tavleundervisning samanlikna med fag som til dømes historie. I matematikk kan altså ein elev kome tilbake etter nokre veker frå skulen og lærar kan hjelpe eleven med å plukke opp tråden frå sist. I fag der ein har fellesforelesingar vil elevane tape mykje undervisning, og lærarane prøvar difor å ha tett kontakt med elevane per e-post og sms for å halde dei à jour med undervisninga. Lumière kallar fråværsproblematikken eit "evig tilbakevendande spørsmål" og at ein eigentleg skal skilje sterkt mellom fråvær og fagleg innsats. Ein har forståing for at elevgruppa har mykje fråvær, og lærarane er i dialog med elevane om fråvær og vurdering, ved å ha samtalar med dei når dei er på skulen eller på telefon eller e-post når dei ikkje er på skulen. Skulen strekk seg langt

for at elevane, trass i høgt fråvær, skal kunne gå opp til eksamen og få karakter. Samstundes må dei setje grenser og setje "ikkje vurdert" på elevane i nokre fag. I forkant av dette er ein i tett dialog med elevane om kva ein skal gjere, og elevar får ofte tilbod om å utsetje fag til neste semester i slike tilfelle.

5.1.6 Matematikk – eit fag der ein kan tilrettelegge

Matematikk vert løfta opp av fleire lærarar som eit fag som "ein får til" på Kyrre skole. Fleire skryt og seier at ein har dyktige lærarar i faget, men Scorsese nemnar at fagets eigenart også gjer at ein kan drive faget på ein annan måte. Som nemnt tidlegare, så er mattefaget noko meir individuelt tilpassa elevane enn ein har høve til i andre fag. Der ein i andre fag baserar seg meir på tavleundervisning, tematikk og opplegg som går frå A til B, så følgjer matematikkundervisninga den enkelte elev sitt løp og har lite lærarstyrte aktivitetar. Scorsese fortel at i det same klasserommet i matematikk så kan ein elev ligge to kapittel framfor ein annan. På Kyrre tilbyr ein eigentleg berre matematikkfaget 1P (Praktisk matte), men ein har også elevar i dei same timane som følgjer faget 1T (Teoretisk matte). Scorsese skildrar dette som ein "ekstrasørvis" frå Kyrre si side. På grunn av elevmengda og måten faget er lagt opp på, har lærarane tid og høve til å kunne sitje med enkeltelevar i 10-30 minutt og hjelpe dei med det som trengs, spesielt viss dei ikkje har vore på skulen på ei stund.

5.1.7 Skulen og lærarane sine mål

Lærarane har alle tankar om kva dei vil elevane skal sitje igjen med etter å ha gått på Kyrre skole. Under eitt kan ein seie at skulen eller lærarane først og fremst ønskjer at elevane skal gå ut med eit vitnemål frå vidaregåande skule. Lærarane ønskjer å gje eit solid fagleg fundament som elevane kan byggje vidare på i livet, og Lumière og Bygalow løftar blant anna opp at dei vil at elevane skal kunne lære det å lære på Kyrre. Bygalow nemnar at særskild det å "finne sin læringsstil" er viktig for henne. Mange av elevane slit med skriving, og Spielberg snakkar difor om at han ønskjer at elevane skal meistre skriving som dugleik, sidan dette er ein dugleik ein treng gjennom heile livet. Scorsese kallar Kyrre for eit "integreringsprosjekt", og at skulen vil hjelpe menneske med psykiske vanskar til å fungere i samfunnet. Kyrre skole har fleire gonger vore nedleggingstruga fordi den har blitt sett på som ein skule som er dyr i drift. Scorsese ser derimot forbi prislappen og fokuserer på den langsiktige effekten Kyrre skole kan gje, både til elevane som går der og til samfunnet elles;

Eg hamna i ein diskusjon med ein som jobba med økonomi i fylkeskommunen som snakka om at det var så dyre skuleplassar her. Og då må eg seie at det synest eg er ein veldig merkeleg måte å tenke økonomi på. Fordi det er sånn i det store biletet, viss vi kan få nokon til å fungere i samfunnet, altså viss Kyrre skole kan bidra til at nokon fungerer på ein sånn måte at dei tek ei utdanning vidare og kanskje kjem ut i jobb, og i det heile teke, klarar seg, så er det jo.. Det første er jo at det er meir verd enn pengar, for den det gjeld då. Men også når det gjeld pengar, så er jo det så utruleg lønnsamt for samfunnet. Sånn at då skulle det jo berre mangle å bruke nokre pengar ekstra på skuleplass viss det kan bli den langsiktige effekten, å få nokon ut, som ein del av samfunnet, versus at dei då kanskje blir uføretrygda. (Scorsese 2014, 19: 588)

I tillegg til det faglege og det å kunne få elevar til å fungere i samfunnet seinare, i blant anna høgare utdanning og arbeid, nemner lærarane at dei håpar elevane sit igjen med eit betre sjølvbilete, og større sjølvtilitt og tryggleik etter å ha gått på Kyrre skole. Scorsese seier at det faglege er viktig, men at skulen også har lukkast dersom ein får elevar til å kome til skulen og til å takle situasjonar dei ikkje takla før. Lærarane på Kyrre ønskjer å gje elevane trua på at dei kan meistre ting, og trua på seg sjølv, slik Coppola påpeikar; "Men eg trur at det aller, aller viktigaste faktisk er kanskje dugleikar i forhold til å tru på seg sjølv, sjå moglegheiter, lære å ta val som vil hjelpe dei vidare. Som er livslang læring, og ikkje berre fag." (Coppola 2014, 8: 304).

5.2 Metode: Elev – skulens innhald

I denne andre hovudkategorien vert det ein gjennomgang av kva elevgruppe (i form av alder og kjønn) som er på Kyrre skole, kva psykiske vanskar og utfordringar elevane har, kvifor skulen ikkje er problemet, tilbodet Kyrre goes campus og kva elevane har lært på skulen.

5.2.1 Elevgruppa – fordeling i kjønn og alder

Kyrre skole har skuleplass til 110 elevar. Elevar sluttar og byrjar på skulen stadig vekk, men antal elevar er nokolunde stabilt. I slutten av september 2014 viste Lumière til offisielle tal om at av dei 110 elevane på skulen var det 73 jenter og 37 gutar. Det vil seie at 2/3 av elevane på skulen er jenter. Kvifor det går fleire jenter har ingen veldig klare svar på. Scorsese nemner at det vanlegvis er fleire jenter som går på studiespesialiserande linje i det vidaregåande systemet, som er tilbodet Kyrre gjev. Han spekulerer også i at det kan vere fleire jenter med psykiske diagnosar enn gutar. Bygalow seier at gutar kan vere flinkare til å skjule anfall, og at

det nesten utelukkande er jenter som har anfall eller samanbrot på skulen. Ved spørsmål om det er skilnad på gutar og jenter sitt sjukdomsbilete og deira åtferd på skulen, kjem det eintydig fram frå både Lumière og dei fire lærarane at det er få skilnader mellom dei. Både gutar og jenter slit med angst, depresjon og andre psykiske vanskar, og informantane seier at kjønn har lite å gjere med det.

Dei siste åra har Kyrre endra og utvikla inntakskriterier og kven som får kome inn på skulen. Som det er skildra i del 2.1.1 er dei som har førsteprioritet unge med ungdomsrett (Fram til 24 år), som har prøvd andre vidaregåande tilbod, men som har falle ut. I andre rekke vert unge med ungdomsrett som kjem rett frå ungdomsskulen prioritert, før søkjarar med vaksenrett vert prioritert (frå 25 år og oppover). Alle informantane viser til at gjennomsnittsalderen til elevar på Kyrre har gått ned stort dei siste åra. Elevane har blitt yngre, det vil seie at skulen har teke inn fleire elevar som kjem rett frå ungdomsskulen. Men Scorsese påpeikar at "den typiske eleven er kanskje nokre år eldre då. Og har kanskje gjort eit eller to mislukka forsøk i vidaregåande skule." (Scorsese 2014, 3: 74). Informantane seier at gjennomsnittsalderen til elevane ligg på rundt 19-20 år. Før kunne ein ha 50-åringar som elevar på skulen, men dette er sjeldan vare i dag. Noko av årsaka til at det kjem fleire yngre til skulen er dei nemnte inntakskriteria og at fylkeskommunen og rådgjeverar frå ungdomsskular i større grad kjenner til skuletilbodet som Kyrre gjev.

Det at gjennomsnittsalderen på Kyrre går ned og at skulen får inn stadig yngre elevar, har medført utfordringar for skulen. Informantane seier at dei yngre elevane er sjukare, har meir fråvær og tilpassar seg dårlegare sosialt. "Unge menneske med psykiske problem er gjerne vanskelegare å forholde seg til enn litt meir modne menneske som har hatt psykisk sjukdom som skal ta igjen skulegang" (Spielberg 2014, 3: 93). Scorsese poengterer at alderen 16-19 er ein tøff alder uansett, og at det vert ekstra utfordrande når psykiske vanskar kjem i tillegg. Dei eldre elevane på Kyrre vert skildra som meir modne i form av alder og sjukdomserfaring, og at dei er ressursar og rollemodellar for dei yngre i miljøet. Dei har i større grad lært seg å leve med psykiske vanskar. Lærarane peiker difor på at det er viktig å ha nokre eldre elevar på skulen også. "Eldre elevar har ofte vore i behandling lengre, dei har kome lengre, dei er rett og slett blitt friskare. Sånn at dei er også tryggare, og kjend med skulen og.. kjenner seg sjølv betre.." (Coppola 2014, 1: 21).

Coppola seier at nokre elevar er så sjuke at dei treng gjerne heile første året på skulen "mest til å byggje seg opp", før dei kan fokusere på det faglege. Mange av dei yngste elevane har

store hol og manglar frå ungdomsskulen, og treng ofte eit "innkøyringsår" der dei kan "skule seg inn igjen", som Lumière kallar det. Coppola meiner at nokre av desse elevane er for sjuke til å gå på Kyrre, men både Coppola og Lumière understrekar at 16 år gamle elevar med psykiske vanskar også treng eit skuletilbod å gå til. Eleven Bergman er aktuell i denne samanheng. Ho har erfaring frå to ulike periodar på Kyrre skole. Bergman gjekk glipp av store delar av ungdomsskulen på grunn av psykiske vanskar og fordi ho i lange periodar var innlagt på psykiatrisk klinikk. Ho byrja rett på Kyrre som 16-åring, og gjekk der eit år før ho gav seg. Etter nokre år byrja ho på Kyrre igjen, no i 20-åra. Ho har på denne måten opplevd og vore ein sentral del av den nemnte endringa i gjennomsnittsalderen på Kyrre;

Når eg var 16-17 så var det jo sånn at alle her var mykje eldre enn meg. Og på ein måte no når eg kom tilbake når eg var sånn 20-21, så hamna eg nesten litt i den "eg er eldre enn dei andre"-gruppa. (Bergman 2015, 2: 52)

Sjølv om ho synest det kan vere dumt at folk på hennar eigen alder står i fare for å verte nedprioritert i større grad enn før, meiner ho det er positivt at elevar som slit på ungdomsskulen kan få kome direkte inn på Kyrre i staden for å feile andre stadar; "Eg trur det er bra at så mange som kjem frå ungdomsskulen slepp å på ein måte feile så mykje. Dei slepp å kome i vanleg vidaregåande og så på ein måte mislukkast og sånn, og så kome hit." (Bergman 2015, 3: 62)

5.2.2 Elevane sine psykiske vanskar

Elevane på Kyrre skule går der nettopp fordi dei har psykiske vanskar. Dette medfører at ein har eit stort og komplisert sjukdomsbilete på skulen. Lærarane skildrar ein kvardag med elevar som har til dømes angst, depresjon, ME (kronisk utmattingssyndrom), AD/HD, Asperger syndrom, eteforstyrningar og så bortetter. Lærarane fortel at angst og depresjon er mest utbreidd blant elevane på Kyrre. Coppola seier at angst er den største utfordringa her. Lumière fortel at psykisk sjukdom går ut over det å lære, og til dømes medisbruk, flashbacks frå traumatiske hendingar, tankekøyr og andre ting går ut over konsentrasjonen til elevane. I denne delen kunne ein ha skrive meir om varierte sjukdommar, men eg vil heller skildre kva dei intervjuar elevane har fortald om *sine* vanskar. De Niro fortel at han i løpet av 10.klasse byrja å slite psykisk og at han utvikla angst. Han kunne få angst ut av heilt vanlege situasjonar, anten heime eller på skulen;

"Eg kunne vakne opp om morgonen, eller eg kunne sitje i eit klasserom, og plutselig så følte det ut som eg blei slått ned av eit lyn eller noko sånt. Berre full panikkangst, hyperventilering. Ut av ingenting. Ingen sånn trigger som eg kunne merke då." (De Niro 2015, 3: 69)

De Niro fortel at han no handterer slike situasjonar betre enn han gjorde før. Han har blant anna lært seg pusteteknikkar som han kan nytte når han får angst, og påpeikar at det er viktig at han ikkje flyktar frå situasjonen. Dette har gjeve han ein tryggleik i å takle angsten. De Niro fortel om korleis det opplevdast å byrje på Kyrre, og at han ofte hadde lyst til "rømme" når det blei for mykje for han;

Når eg byrja å gå her, så tenkte eg heile tida på korleis i all verda eg skal kome meg vekk herifrå. Då var det sånn, okay, eg veit at det tek 2 minutt å løpe til ein taxi. Kor er busstoppa? Har nokon av lærarane bil? Har nokon av lærarane sykkel? Det gjekk i tankane mine nesten kvar einaste skuletime. (De Niro 2015, 7: 211)

De Niro seier at noko av utfordringane med angst er å finne tryggleik eller kjenne seg trygg på ein ny stad. Sjølv om han no kjenner seg trygg på det å vere på Kyrre, har han periodar der han merker at angsten tek overhand og at han vil rømme;

Og så har eg sånn svingingar og, eg meiner, i løpet av eit år så kan det vere periodar der eg ikkje tenker over det i det heile teke. Men så kjem det av ein eller annan grunn ein periode der eg tenkar heile tida berre taxi, taxi, taxi, taxi, taxi. (De Niro 2015, 7: 216)

De Niro påstår at han er ekstremt avgrensa med tanke på kor han beveger seg. Sjølv om han er blitt trygg på vegen frå heim til skule, kan det å vere på tur på Fløien eller spele fotball på Koengen i gymtimane verte for vanskeleg for han. Å sitje i klasserom eller i kantina med mange andre elevar kan gje han angst, så å gå i klasse med 30 andre elevar på ein vanleg vidaregåande skule var ikkje særleg aktuelt for De Niro. De Niro hadde før han byrja på Kyrre så sterk angst at han isolerte seg sjølv i mange år, som igjen førte til ein depresjon. Han seier at det er viktig for han å ha mykje å gjere, og at feriar kan vere vanskeleg sidan det er mykje dødtid. De Niro er, som andre lærarar også har påpeikt, ein ressurssterk elev og han seier at skulen eller det faglege aldri har vore problemet, men at det er angsten som har gjeve han problem.

Den andre intervjuja eleven, Bergman, fekk ein PTSD-diagnose (Posttraumatisk stresslidning) då ho var yngre, og sleit med sjølvskading og depresjon i ungdomsskulealder. På grunn av fleire innleggingar og sjukmeldingar gjekk ho glipp av store delar av ungdomsskulen. Ho slit også med angst, og det å sitje i klasserommet med mange andre elevar kan vere utfordrande

for ho. Nokre dagar kan ho sitje 6 av 8 timar for seg sjølv på eit grupperom og jobbe med fag der. Det å gå på Kyrre skule gjev ho rutinar, ei kjensle av å gjere noko "normalt", og at ho ikkje føler seg så annleis som andre på sin alder. Ho fortel om korleis det kjendest å vere utanfor skulefellesskapet før;

..sånn på ungdomsskulen til dømes, når eg aldri gjekk på skulen lenger, så bygde jo det liksom berre oppunder det at eg følte meg så annleis enn alle andre. Altså, på ein måte så blei eg jo liksom fortald sånn "Nei, du klarar ingenting, du". Og då blei det jo berre sånn sjølvoppfyllande. (Bergman 2015, 10: 310)

Begge elevane er ressurssterke elevar, og begge tek godt over 20 timar fag i veka på Kyrre, noko som er uvanleg høgt samanlikna med andre elevar på skulen. Dei har begge lært meir om sine psykiske utfordringar, og dei påpeikar at ein lærer mykje om andre menneske og deira utfordringar ved å gå på Kyrre skole. Bergman seier at det er mange "rare" elevar som går på skulen, men at det å bli kjend med menneske som har varierte psykiske vanskar gjer at "ein får sjå veldig mange gode sider med folk som ein elles ville tenkt, oi, kva er det med han eller ho" (Bergman 2015, 12: 379).

5.2.3 Utfordringar for elevane

Nokre av elevane sine utfordringar har allereie blitt nemnt undervegs, blant anna i delen om utfordringar for lærarane. Mange av lærarane sine utfordringar går nemleg ut på å ta omsyn til elevane og kva *dei* synest er utfordrande i skulekvardagen.

Som nemnt er *munnelege prøver* eller *presentasjonar* noko som er sterkt knytt til angst for elevane. Dette skjer som regel berre for læraren på eit grupperom, og det er svært sjeldan at elevar presenterer framfor klassen. Av og til får elevar levere skriftlege produkt i staden for å ha munnlege presentasjon, eventuelt så kan dei ha ein munnleg presentasjon i staden for ei skriftleg innlevering viss dei slit med skriving. Generelt sett er vurderingssituasjonar svært krevjande for elevane. Bygalow seier at elevane "tørkar vekk" når det nærmar seg ei prøve i eit fag. Lærarane har difor ei svært pragmatisk tilnærming til prøver og vurderingssituasjonar. Dette kjem eg tilbake til i delen om tilrettelegging i skulekvardagen.

Bygalow seier at i fag som psykologi og sosiologi, der ein ofte går gjennom *vanskelege tema* som psykisk sjukdom, overgrep, incest og liknande, så kan dette føre til at elevane føler dei "les om seg sjølv". Bygalow seier også at å lese om diverse vanskar kan gje ein

"hypokondrisk effekt" og at elevane prøvar å identifisere kva dei har av sjukdomstrekk som dei les om. Dette gjer at lærar i faget kan droppe sensitive tema i faga eller at ein snakkar med behandlar og sender ei "åtvaring" om kva tema som kjem i desse faga, for å verne om eleven.

Lumière understreker eit viktig poeng når ho seier at "skulen er skulevegen også". Ein av årsakene til det høge fråværet på skulen er fordi mange, på grunn av angst, slit med å *kome seg til skulen*. Å ta buss, å gå gjennom sentrum, å gå til skulen og det å kome inn i skulebygget er alle små steg som kan vere ekstremt krevjande for elevar som har angstproblematikk. Som De Niro påpeikte tidlegare så har skulen eller spesielle fag aldri vore hovudproblemet for han; "...det er der eg trur eg er litt annleis enn mange andre, på grunn av at mine utfordringar i skulekvardagen er, nummer 1, å kome meg dit, hehe! Og alt som handlar om å vere utanfor skulen" (De Niro 2015, 7: 200). Både Bergman og De Niro fortel at det å kome seg til skulen, og sitje i klasserommet eller kantina kan vere krevjande. Mange elevar treng at nokon følgjer dei frå taxien og inn i skulen, frå klasserom til klasserom og så bortetter. Dette er ofte miljøarbeidar sin jobb. Elevane må også ta omsyn til kvarandre sine vanskar. De Niro fortel om ei oppleving han hadde;

Det var lunsjtid, så sat eg med PC-en, og hadde musikk på. Så sat det ein annan bak i klasserommet, eg spurde om det var greitt at eg hadde musikk på. Og så sit eg og et, så kjem miljøarbeidar inn og seier "Kan ikkje du ta på deg hovudtelefonar?" "Sjølvsagt kan eg ta på meg hovudtelefonar" og så etterpå så kjem det ein elev inn. Og då har eleven stått på gangen på grunn av at eg hadde musikk på, og venta. Og det er jo sånn, det går jo ikkje an å vite, sant! Så det er mykje forskjellig! (De Niro 2015, 8: 235)

Slike situasjonar som dette er ikkje uvanleg, og elevane er sensitive overfor små endringar i skulesituasjonen. De Niro fortel også om situasjonar der elevar frys til eller går ut av klasserommet dersom til dømes han sit på ein anna plass enn han vanlegvis gjer, eller når nokon andre sit på deira "faste" plass. Lumière gjev også døme på ein slik situasjon der to elevar ville sitje på den same pulten; "Det var skikkeleg krise ein dag, for begge to ville sitje bakarst på ein bestemt pult, og det var jo berre ein pult då, så det endte jo med ein som sat og ein som fekk samanbrot her!" (Lumière 2014, 11: 339). Mange klarar ikkje å sitje saman med andre i klasserommet, og får lov til å arbeide sjølvstendig på grupperom, som til dømes Bergman nemnte at ho hadde behov for. Naturleg nok vert det difor også vanskeleg for desse elevane å drive gruppearbeid eller å samarbeide med andre. Bygalow og Scorsese seier at lærarane på Kyrre sjeldan legg opp til samarbeid sidan dette er så vanskeleg å få gjennomført.

Som mange av lærarane har fortald er *skrivning* ei stor utfordring for elevane. Mange har skrivevegring og slit med å skrive tekstar.. Dette gjeld til dømes fag som engelsk, men spesielt norskfaget, der særemne blir nemnt som ein særskild stor baug for elevane. Særemne i norsk er ei stor oppgåve, og ein legg ofte andre fag til sida for ein periode medan ein held på med særemne. Coppola seier at nokre elevar ikkje har skrive sidan barneskulen, eller berre har skrive på PC, og at dei difor kan slite med finmotorikken. Angst, depresjon, Asperger syndrom AD/HD og andre vanskar elevane har kan føre til konsentrasjonsproblem og problem med å få samanheng i skrivning. Skulen har sett inn ei gruppe som jobbar med tiltak for å betre skrivinga på Kyrre.

5.2.4 Skulen er ikkje problemet

Slik De Niro påpeikar, "Skulen er ikkje problemet". Fleire av lærarane snakkar om at mange av elevane er fagleg dyktige, og at det ikkje er dette som er deira hovudproblem. Dei psykiske vanskaner er hovudproblemet, og dette går utover alle område i livet, i denne samanheng det å gå på skule. Coppola stadfester dette; "Ganske mange elevar er sterke faglege, så det er ikkje der det ligg." (Coppola 2014, 3: 104). De Niro fortel at han alltid har likt skulen og vore flink på skulen, men at angst har vore problemet hans, og at dette har gått ut over det å involvere seg og konsentrere seg om fag på skulen. Spielberg legg fram at Kyrre ofte har elevar med veldige gode karakterar, og at det å ha psykiske vanskar ikkje har noko å gjere med intelligensen eller dugleikane til elevane å gjere. Spielberg ønskjer at elevane skal ta med seg akkurat dette som lærdom frå tida på Kyrre; "Og desse psykiske problema, det tyder ikkje at ein er dum og hjelpelaus, det har berre vore eit stengsel eller ein barriere for å utvikle seg og for å få ting til" (Spielberg 2014, 15: 582).

5.2.5 Kyrre goes campus

Som nemnt i teoridelen har skulen også tilbodet Kyrre goes campus. Dette starta på Kyrre men er no blitt eit tiltak som har spreidd seg til resten av landet. Det starta med at ein miljøarbeidar på Kyrre fekk ein idé om at ein kunne ta med seg elevane frå skulen til campus på høgskule og universitet, for å gjere elevane kjend der. Coppola snakkar blant anna om at overgangssituasjonar og nye, ukjende stadar er særskild vanskeleg for denne elevgruppa. Lumière stadfester dette; "..frykta for det ukjende kan vere så sterk at den hindrar deg i å møte opp til første forelesing eller fadderveka på universitetet." (Lumière 2014, 15: 471). Ho fortel

også at det kan virke som nokre elevar med vilje ikkje består fag siste året på Kyrre, slik at dei kan få eit ekstra år på skulen fordi "det er fint og trygt og godt og kjend," (Lumière 2014, 15: 490). Coppola fortel at ein gjennom Kyrre goes campus vil sørgje for å gje elevane ein trygg overgang, og at ein vil gjere ein situasjon som elles kunne ha trigga stress eller angstanfall hos elevane så trygg og handterleg som mogleg.

5.2.6 Kva har elevane lært her?

Begge elevane seier at dei har lært mykje fagleg av dyktige lærarar, og at dei har "lært å lære". De Niro fortel om ting han har lært *på* skulen, og ting han har lært *medan* han har gått på skulen, som til dømes å handtere angstproblematikk og liknande betre. Av faglege ting han har lært nemner han blant anna; "Eg har til dømes skrive tekstar som eg aldri hadde tenkt at eg kunne klare å skrive" (De Niro 2015, 11: 331). Han rosar lærarar som har gjeve han fagstoff tilpassa hans nivå, og at han har blitt utfordra fagleg ved å til dømes få ekstra litteratur i nokre fag.

"..det er mange ting eg vil ta med vidare, men akkurat det der med korleis ein god lærar er og kor viktig det er å utfordre seg sjølv for å kome nokon veg i det heile teke. Både liksom fagleg men og personleg, i forhold til angst og i forhold til andre menneske." (De Niro 2015, 11: 334)

Bergman seier at ho hadde dårlegare impuls kontroll før og at ho har lært seg å bli meir beherska og tolerant. Ho seier ho er blitt sympatisk av å gå her, ved å til dømes trøyste klassekameratar når dei har hatt ein dårleg dag. Begge seier at dei har fått innsikt i andre menneske og deira vanskar, og at dei har lært mykje av det. "..folk slit med det eine og det andre, og du kan nesten ikkje sjå det på dei. Det er heilt umogleg i dei fleste tilfelle." (De Niro 2015, 11: 339). Begge to ønskjer å studere etter at dei er ferdige på Kyrre skole.

5.3 Relasjon: Lærar – elev

I den siste hovudkategorien vert følgjande tema og funn frå datamaterialet presentert; Relasjonen mellom lærar og elev, frå begge sin synsvinkel, Korleis klasse- og gruppestorleiken på skulen fungerer som fundament for relasjonen, korleis læraren spør spørsmål for å hjelpe eleven, tilrettelegg skulekvardagen og forventar fagleg av eleven, og om det er skilnad i lærarane sin relasjon til mannlege eller kvinnelege elevar på skulen.

5.3.1 Klasse- og gruppestorleik og tid som fundament for relasjonen

Før ein går nærare inn på kva informantane har sagt om relasjonen mellom lærar og elev, må ein sjå på det som er fundamentet for korleis denne relasjonen fungerer; Storleiken på klassar og grupper på Kyrre skole, og at ein kan bruke mykje tid på kvar enkelt elev som kjem i forlenging av dette. Som nemnt er klassane eller gruppene små på Kyrre skole. Ei klasse er aldri større enn 15 elevar (dette gjeld nokre få fag i VG3, om det er fullt oppmøte). Dei fleste timane kan innehalde alt frå 1 til 9 elevar. Det finst ikkje eit fasitsvar på dette, sidan dette kjem an på kva fag det er, kor mange elevar som er på skulen og så bortetter. Som nemnt tidlegare er Kyrre skole eit lite bygg, med små klasserom, men Lumière fortel at dei små klassane ikkje er satt i stand på grunn av avgrensingane som skulebygget gjev, men for å tilpasse for elevane. Lærarane fortel at ein lærar på ein vanleg vidaregåande skule ikkje har like mykje tid per elev fordi klassene er større der, og ein har difor større høve for å byggje det Scorsese kallar for "unike relasjonar" med elevane på Kyrre.

Spielberg seier at storleiken på elevgruppene er det viktigaste grepet skulen har gjort, og at alt skulen tilbyr kjem som ei forlenging av dette. Han seier at dette er ein viktig rammefaktor for at Kyrre kan tilby den tette oppfølginga til kvar elev, og at elevane som går på skulen har behov for nettopp denne oppfølginga. Begge elevane stadfestar at antal elevar påverkar relasjonen til lærar og dei synest dei har meir tid saman med lærar på Kyrre enn på ein vanleg skule; "..vi kan vere ein person, to, tre eller fire i klassen, det er jo det vanlegaste. Nokre klassar er det kanskje fem, seks, sju, men.. Dei har mykje meir tid og det forandrar liksom heile relasjonen mellom lærar og elev." (De Niro 2015, 4: 122). Relasjonen mellom lærar og elev må altså sjåast gjennom desse "brillene", at det er ein relasjon der lærarane på grunn av klassestorleiken har færre elevar å forholde seg til, og at dette gjev meir tid til den enkelte elev.

5.3.2 Relasjon til elev – eit individuelt fokus

I denne bolken vil eg skildre kva lærarane seier om relasjon, og gje eit innblikk i deira perspektiv på relasjonane til elevane på Kyrre skole. Her vil eg ha eit individuelt fokus og skrive om kva den enkelte lærar har sagt, medan eg i neste del prøvar å oppsummere eit kollektivt fokus på relasjonen til elevane.

Coppola

Lærer Coppola skildrar sin relasjon til elevane som "ein positiv relasjon som har fokus på eleven" (Coppola 2014, 3: 93). Ho seier at det er viktig å bli fort kjend med elevane sine, å vite noko om deira personlegdom, sjukdomsbilete, om dei snakkar i timane og så bortetter. Ein må vere empatisk og flink til å sjå eleven, og ein må "heile tida oppmuntre og byggje opp, byggje opp, byggje opp" (Coppola 2014, 2: 53). Coppola seier at mange elevar har så mange negative tankar og dårlege erfaringar med seg at ein ofte må bruke lang tid på å byggje dei opp før ein kan fokusere på det faglege. Her er det skilnad på eldre og yngre elevar, dei yngre treng gjerne meir tid, kanskje månader eller år for å byggje seg opp. I relasjonen må ein som lærar vere fleksibel og tilpassingsdyktig, "..for du veit aldri heilt korleis dagen blir" (Coppola 2014, 3: 99). Når elevane er fråverande frå skulen har ho kontakt med dei og lagar arbeidsavtalar med dei. Coppola brukar mykje blikkontakt når ho er med elevane, og seier at "80% av all kommunikasjon er kroppsspråk" (Coppola 2014, 3: 116). Ho søker blikket hos elevane og seier ho ser etter teikn på at elevane følgjer med; "Det er berre at dei tek ikkje kontakt direkte med blick eller med ord. Men dei kan vise det allikevel ved at dei noterar eller at dei gjer ei oppgåve" (Coppola 2014, 3: 118) . Ho seier at elevane må få delta på sine egne premiss. Likevel prøvar ho å utfordre dei når ho til dømes får blikkontakt tilbake. Nokre år har ho veldig stille elevgrupper, der ho må føle seg fram, tolke blick og ta ting derifrå;

No er dei blitt så trygge at eg kan, avhengig av kva blick eg får, så kan eg sei namnet og så.. "Kan du svare på det?" Og så svarar dei. Eg ser på dei, eg ser at dei kan det! Sånn at eg kan pushe littegrann, etter kvart i løpet av året så kan du pushe meir og meir. (Coppola 2014, 4: 159)

Elles seier Coppola at ho brukar humor for å byggje relasjonar, men er forsiktig med ironi, sidan elevar med Asperger ikkje alltid klarar å tolke det riktig. Ho brukar rettnok sjølvironi og er morosam på eigen kostnad; "Sjølvironi er greit. Litt for å dempe forventingane eigentleg. For dei forventingane dei har om seg sjølv, altså, dei skjønar at ingen er perfekt og dempe litt den biten" (Coppola 2014, 4: 138)

Spielberg

Spielberg seier det er viktig at lærar og elev stolar på og er trygge på kvarandre. Er ein trygg tør ein å vere open. Han seier at han ikkje tek opp personlege ting med elevar han ikkje føler han kjenner; "Du må jo kome littegrann innunder huda på den personen, og kjenne littegrann på om kjemien stemmer og om vi kan prate saman, slå av ein spøk," (Spielberg 2014, 4: 139). Spielberg skildrar sine relasjonar som gode, men at det også kan verte konflikhtar med elevane,

særskild i fag med høge arbeidskrav, som til dømes norsk. Samstundes påpeikar han at ein kjem tett på elevane i desse faga; "Eg synast jo dei relasjonane som vi har hatt i norsk, du kjem ganske nært dei også, det er ofte veldig gode relasjonar i norsk" (Spielberg 2014, 7: 257). Han seier at ein driv med tett fagleg oppfølging i faget, til dømes ved å prate mykje med elevane i einarom om tekstar dei skriv og så bortetter. Han fortel blant anna om ein tur til Island for nokre år tilbake, der 2 lærarar og 6 norskelevar frå Kyrre reiste og besøkte ein skule der. Dette var med på å skape ein forpliktande relasjon for både lærarar og elevar.

Spielberg fortel at tillit er viktig i ein lærar-elev-relasjon. Dette seier han inneber at han må stole på det elevane seier, sjølv viss han til dømes mistenker at dei ikkje har gjort ei lekse, eller at han av og til må svelgje ei løgn frå dei. Han er svært forsiktig med å peike på dette dersom han er skeptisk til det ein elev seier; "..er du der med ein gong og på ein måte mistenkeleggjer motiv, kva folk seier og sånn, så vil du stenge av den moglegheita for å kome inn under huda, og då har vi jo allereie tapt i utgangspunktet" (Spielberg 2014, 4: 152).

Han har mykje kontakt med elevane per sms og e-post når dei er borte frå skulen. Spielberg seier elles at han prøvar å vere seg sjølv i så stor grad som mogleg i relasjonen med elevane, men at han er noko forsiktig i byrjinga, føler seg litt fram og ser kva elevar han har i gruppene sine. Han meiner at sjølv om relasjonen lærar-elev *kan* ha ein positiv verknad for eleven si psykiske betring, så er det eigentleg meir tilfeldig om ein finn samanhengar mellom dette enn det er faktiske verknader.

Bygalow

Bygalow er ein av lærarane med lengst fartstid på skulen. Ho seier at "..god relasjon synest eg *ser* vedkommande. Til dømes nokon er trøyt, berre gå ned og spørje 'korleis er det med deg, er du trøyt?' spørje direkte, 'Korleis har du det? No ser eg det at du strevar litt..' " (Bygalow 2014, 5: 172). Ho synest det er viktig å sjå elevar og bruke empati. Samstundes seier Bygalow at ho er blitt meir "profesjonell" og grensesetjande i relasjonen enn ho var tidlegare, og at relasjonen ikkje er så intens no som den var før. Ho var meir nærtakande i relasjonen før og seier at ein må danne visse grenser og halde avstand i relasjonen for å kunne overleve som lærar på Kyrre. Ho fortel at det er "*frykteleg* mykje elendighet" å forholde seg til på skulen, og at det går inn på ein som menneske. Ho seier det er viktig å setje grenser, men samstundes "..så er det å ikkje bli så profesjonell at ein blir ufølsam" (Bygalow 2014, 9: 370).

I stille elevgrupper prøvar Bygalow å ha litt "one man show" og bruke humor for å få elevar til å slappe av i klasserommet. Ho synest det er viktig at ein som lærar kan dumme seg litt ut.

"Eg tenker at det kan vere viktig, så framstår ein kanskje litt meir nyansert enn berre eit polert lærarbilete." (Bygalow 2014, 7:267). Ho driv med tett fagleg oppfølging og seier at ho har mange formelle og uformelle samtalar med elevane. Ho likar å spørje elevane om deira forventingar, til seg sjølv og skulen, og kva dei trur skulen forventar av dei. Ho er svært medviten på å hjelpe elevane å finne "sin læringsstil" og å samtale med elevane tidleg for å bli kjend med og kartlegge deira problem, motivasjon og skulehistorie. Ho er medviten på å byggje tette relasjonar særskild med kontaktelevane sine. Sjølv om Bygalow skildrar sine relasjonar som gode seier ho at det også kan vere konflikthar i desse. Ho har til dømes hatt elevar i sine fag som har sagt dei vil slutte. I slike tilfelle har ho send desse til Lumière og førebudd henne på at det kjem elevar som seier dei vil slutte. Lumière og Bygalow har då jobba saman for å prøve å halde eleven på skulen. Bygalow seier at ein då har "oppvaskmøter" i etterkant og prøvar å rette opp i konflikthane. Bygalow fortel at ho er fornøgd når elevane vender seg til ho, men at det ikkje alltid er like lett å ha relasjonar til alle elevane på Kyrre;

Eg blir veldig glad når elevane kjem til meg og seier "kan eg få snakke med deg?". Då tenker eg at mykje er oppnådd med relasjonsbygginga. At det er ein tryggleik i det. Men eg skal jo opent seie at det er ikkje alle det er like lett å byggje relasjonar til. Sånn som ein kanskje helst ville ønskje. (Bygalow 2014, 8: 297)

Scorsese

Scorsese er ein av dei "ferskare" lærarane på huset. Han seier at tryggleik og tillit er viktig å ha som fundament i ein relasjon mellom lærar og elev, så ein ikkje møtest som framande kvar gong, og at ein kan snakke om både personlege og faglege ting. Scorsese fortel at mange av elevane på Kyrre har "skuletraumer", til dømes frykt for lærar og skulesituasjonen, og at ein må ufarleggjere det å gå på skule for dei. "Og då er det jo veldig viktig å byggje opp ein trygg relasjon der ein kan diskutere faglege ting utan det er ein sånn, at dei veit i alle fall at vi er ikkje ute etter å ta dei." (Scorsese 2014, 4: 114). Han seier at han må byggje opp ein tillit slik at dei etter kvart "..forstår at eg vil berre det beste for elevane" (Scorsese 2014, 4: 121).

Han skildrar skulen og relasjonane med elevane her som unike, fordi ein kjem tettare på elevane her enn andre stader. Ein jobbar mot den enkelte elev, samarbeider med dei og behandlar, og sit i einerom med elevane fleire gongar i løpet av året. Scorsese påstår at lærarane på Kyrre aktivt forsøker å skape relasjonen mellom lærar og elev, i større grad enn andre skular, og spesielt til dei elevane som ein ser slit med å vere på skulen. Han seier at

relasjonen er asymmetrisk, sidan ".det er jo vi då, lærarane, som kanskje jobbar for å få til den relasjonen..", og fordi den ikkje er den same begge vegar. (Scorsese 2014, 4: 122).

Scorsese seier at han har god relasjonar til elevane, og at han ofte et lunsj saman med dei i kantina, brukar tid med dei og at ein blir betre kjend på denne måten. Han seier det er viktig å ikkje berre tenke fag og ha ei altfor profesjonell tilnærming til yrket, men at ein er interessert i elevane og pratar med dei. Scorsese seier at ein kan bruke humor for å skape ei lett og ledig stemning i klasserommet, men at han ikkje er den som tøyser mest i klasserommet. Han seier at ein må bruke sin eigen stil og at det er ingen fasit på det å byggje relasjon til elevane, men at ein må opptre slik det er naturleg for ein sjølv. Han opplev at det hjelp å vere tydeleg i sine intensjonar i møte med elevar med Asperger syndrom, slik at dei forstår at han vil dei godt;

Eg har elevar med til dømes Asperger syndrom, og då er det klart at du kan rett og slett seie det at "Det er viktig for meg at du veit at eg vil deg det beste" og at "alt eg seier til deg er for at det skal gå bra med deg i faget". Det treng ikkje å vere ein hemmelegheit det! (Scorsese 2014, 8: 224)

Scorsese seier også at han trur relasjonen handlar mykje om korleis ein responderer eleven;

Så trur eg det handlar litt om korleis du responderer når elevar seier ting og gjer ting. altså korleis du møter dei når dei kjem med noko. At dei opplev at dei blir verdsett og sett når dei kjem med bidrag av forskjellig sort då. (..) Ofte trur eg at grunnen til at ein kanskje får ein veldig god relasjon til enkelte kontaktelevar er nettopp at ein kanskje har sett dei litt, møtt dei litt når dei har hatt det vanskeleg og så på ein måte har vist dei litt omtanke då. Då forstår dei at du er til å stole på. (Scorsese 2014, 8: 242)

5.3.3 Relasjon til elev – eit kollektiv fokus

Dei forskjellige lærarane har forskjellige inntrykk og tankar om relasjonen til elevane, og dei har alle sine medvitne eller umedvitne metodar om korleis ein bygg relasjonar til elevar. Samstundes kan ein sjå del fellestrekk på kva lærarane meiner er det som kjenneteiknar relasjonen mellom lærar og elev på skulen.

Tillit og tryggleik er to slike faktor. Lærarane skildrar ei elevgruppe som ofte må byggjast opp på det personlege plan før dei kan fokusere på det faglege. Lumière fortel at det kan ta både månader og år før denne tilliten og tryggleiken er på plass. Ho seier at mange elevar har hatt tung mobbeproblematikk frå tidlegare skulegang, og at dette også gjer at elevane brukar tid på

å byggje opp tilliten til nye lærarar og andre menneske rundt seg. Coppola påstår at i alle fall halvparten av elevane på skulen har blitt mobba tidlegare. Nokre elevar, spesielt dei yngste som kjem til skulen, er så sjuke, har så dårleg sjølvtilitt eller har så mange manglande hol frå tidlegare skulegang at dei gjerne treng det første året på å bli bygd opp og få lettare skuleoppgåver, så dei får ei meistringskjensle i livet og seinare kan bli utfordra fagleg i større grad.

Mange av elevane er stille og sjenerte i klasserommet, og lærarane brukar difor *humor* som verkemiddel for å mjuke opp stemninga og lage liv. Det kan tidvis vere ei tung stemning i eit klasserom med elevar som har psykiske vanskar, og lærarane prøvar difor å lage ei lett og ledig stemning og på denne måten ufarleggjere skulesituasjonen for elevane. Lærarane fortel også at dei gjerne vitsar om seg sjølv og ikkje alltid tek seg sjølv så høgtideleg, for å vise ei menneskeleg side av seg sjølv og ikkje berre eit polert lærarbiletet. Samstundes som lærarane brukar humor, er dei forsiktige med å bruke ironi, sidan elevar med Asperger syndrom slit med å tolke ironi og ofte oppfattar det som fakta.

Det er ein tett *kontakt* mellom lærarane og elevane på skulen. På skulen har lærarane formelle og uformelle samtalar med elevane om faglege situasjonar og liknande, og lærarane legg mykje til rette for at elevane skal kunne fullføre oppgåver og fag. Ein snakkar ofte med elevane, tek dei ut på grupperom og høyrer med dei korleis dei har det og kva ein kan gjere for å legge til rette oppgåver og fag for dei. Når elevane er borte frå skulen, har lærarane hyppig kontakt med dei per e-post og sms, både for å høyre korleis det går med dei og for å drive med fagleg oppfølging så dei kan halde seg à jour med arbeidsplanen i faga.

Elevane på Kyrre skole treng mykje *tilrettelegging* i skulekvardagen og lærarane ser til behova deira på dette området. Lærarane er svært fleksible i korleis dei legg til rette, og dei ser til den enkelte elev og kva denne har behov for. Dei har som hovudføremål å måle kompetansen til elevane, og er svært pragmatiske i måten dei tilnærmar seg dette på. Lærarane er svært kreative på korleis dei løysar situasjonar som er utfordrande for elevane, som til dømes vurderingssituasjonar, munnlege presentasjonar, klasseromssituasjonar og liknande. Dette kjem eg tilbake til i del 5.3.5 om tilrettelegging i skulekvardagen

Nokre få av lærarane har nemnt at relasjonen i nokre tilfelle også inneheld konflikt. Dette gjeld til dømes i norskfaget eller fag der ein har høge arbeidskrav, og elevane kan av og til reagere negativt på dette og la frustrasjonen gå ut over læraren. Samstundes påpeiker

Spielberg at fag med høge krav også kan gje gode relasjonar, sidan ein kjem tett på elevane og må samarbeide mykje med dei for å få dei til å kome gjennom det.

5.3.4 Lærarane spør spørsmål for å hjelpe elevane

Eit viktig kjenneteikn i relasjonen mellom lærar og elev på Kyrre, som skil seg ut i datamaterialet, er at lærarane, som del av den tette kontakten og den høgre graden av tilrettelegginga, er aktive og spør elevane spørsmål for å hjelpe dei vidare. Lærarane er på tilbodssida når det gjeld å hjelpe elevane viss dei står fast i eit eller anna. De Niro gjev eit døme på dette, noko som er brukt i tittelen på oppgåva;

Viss eg har ein vanskeleg dag, så kan eg seie det til læraren. Og læraren kanskje føreslår, eller seier liksom "Kva treng du? Kva kan eg gjere?". Og det gjer dei ofte her. Så det og skapar ein sånn tryggleik når du er på skulen. (De Niro 2014, 3: 90)

Dette er ikkje noko som er påpeikt som ein spesifikk faktor av lærarane sjølv, men kjem fram i datamaterialet når lærarane snakkar om tilrettelegging i skulekvardagen og kontakten dei har med elevane. Lærarane ser ofte når elevane har ein dårleg dag og spør dei korleis dei har det og kva dei kan gjere for at ting skal fungere betre. Bygalow fortel at å skrive særemne i norsk er utfordrande for mange på skulen, og at ho då ofte sit seg ned med dei og spør; "Korleis kan vi gjere det for at du kan utføre? Kva må til?" (Bygalow 2014, 11: 434). Elev Bergman stadfestar dette og seier at når ho vert overvelda av krav og arbeidsmengde i eit fag, så set lærar seg ned med henne og spør spørsmål, for å strukturere tankane og for å hjelpe henne vidare. Som nemnt tidlegare sa Bygalow at ho er oppteken av å finne løysingar på utfordringar som dukkar opp. Ho seier at ein del av dette er å sitje seg ned med elevar og spørje dei; "Kva gjer vi no? Og kva synest du vi kan gjere?" (Bygalow 2014, 10: 411). Fleire av informantane fortel at lærarar snakkar med elevane om forventingar, og spør elevane kva dei forventar av seg sjølv, eller av skulen. Scorsese gjer dette når han snakkar med elevar om forventingar i fag, og spør "Kva er realistisk at du får til?" (Scorsese 2014, 15: 474). Ein er altså oppteken av å spørje elevane og lytte til deira tankar, og ut i frå dette ta omsyn til deira behov. De Niro nemnar ein gong han hadde tentamen på Kyrre, men merkte etter ein time at det ikkje fungerte som det skulle. Då han fortalde dette til læraren, sa vedkommande; "Kva kan eg gjere?". De Niro fekk vere med og legge til rette for seg sjølv og fullførte tentamen. Korleis han fekk tilrettelagt tentamen, vert utdjupa i neste avsnitt.

5.3.5 Tilrettelegging av skulekvardagen

"..det er kanskje det aller viktigaste her på Kyrre, at kvar elev er eit individ, og vi tilrettelegg for kvar enkelt" (Coppola 2014, 6: 244). Det vert gjort tallause tilretteleggingar eller tilpassingar av skulekvardagen for elevane på Kyrre. Som nemnt tidlegare så er det mange situasjonar som er utfordrande for elevane, og lærarane har ei pragmatisk tilnærming til arbeidet sitt og det å hjelpe elevane. Om ein elev har ein dårleg periode, har eleven ein tett dialog med lærarane og diskuterer om ein bør droppe eller utsetje fag til neste semester. Tilrettelegging fungerer altså på eit større og langsiktig plan, men også på eit kortsiktig plan, med tanke på hinder og utfordringar i skulekvardagen.

Det å kome seg til skulen eller å vere på skulen er utfordrande for mange elevar. Angst og andre sosiale vanskar gjer at dei synest små steg er vanskelege, som det å reise til skulen eller berre det å gå frå eit klasserom til eit anna. Nokre elevar får til dømes følgje av lærar eller miljøarbeidar frå eit klasserom til neste. Elevar som slit med å sitje i klasserom kan sitje for seg sjølv og arbeide på eit grupperom, eller som i nokre tilfelle så kan dei sitje med ein pult *utanfor* klasserommet og høyre på undervisninga derifrå. Scorsese jobbar mykje for å tilpasse til elevar på denne måten, og seier; "Du kan berre tenke sånn, kor mange trinn, kor mange små skritt kan du gjere om det å kome inn i klasserommet til" (Scorsese 2014, 14: 442). Han ser på dette som ein prosess for elevane og seier at "Viss terskelen er stor, så må du gjere det til mange andre trinn" (Scorsese 2014, 14: 449). Skulen tek mykje omsyn til elevane på dette punktet og elevane har stor fridom i korleis dei sjølv vil løyse desse utfordringane og korleis dei vil bruke skulekvardagen. Lumière seier at om det er skummelt å kome inn i klasserommet, så kan ein ha lapp med namnet til eleven på ein pult, ein kan la dei få kome inn før alle andre eller ein kan setje seg bakarst i klasserommet. Det finst mange tilnærmingar og løysingar.

Scorsese er oppteken av kommunikasjon i klasserommet. I nokre klassar er det så stille at han må bruke kreativiteten for å "forsøke å starte kommunikasjon i alle moglege slags forskjellige former" (Scorsese 2014, 13: 392). Scorsese prøvar difor å stille spørsmål av ulik terskel og ulikt nivå til klassen sin, og han prøvar å stille spørsmål som alle kan svare på, som til dømes ja/nei-spørsmål, spørsmål det ikkje finst rett eller feil svar på, spørsmål som "Har nokon sett denne filmen?" og liknande. Dette er strategiar han brukar i til dømes historie, eit fag der ein gjerne ønskjer munnleg deltaking. "Så det er jo alle moglege slags sånne strategiar for å få

ufarleggjort det å seie noko og senke terskelen" (Scorsese 2014, 13: 412). Han ønskjer å gjere det lettare for elevane å svare på spørsmål i timane.

Det som går igjen som det mest utfordrande for elevane på skulen, er vurderingssituasjonar og prøver. Elevane har mykje nervar i samband med dette, og forsvinn ofte før ei prøve eller utset det så lenge som råd. Ein prøver difor å ha svært pragmatiske løysingar på vurderingssituasjonar på skulen. "Det gjeld å finne ein måte som faktisk vurderer den kompetansen dei har og ikkje på ein måte kor dårleg eller godt dei taklar situasjonen" seier Scorsese om vurderingssituasjonar, og at ein forsøker å tilpasse formene rundt ei prøve slik at ein elev kjenner seg trygg nok til å ta den (Scorsese 2014, 9: 280). Lumière legg til det same; "Det er kunnskapen vi skal måle, ikkje evna til å sitje inn i eit klasserom i 6 timar" (Lumière 2014, 12: 367). Ein hyppig brukt metode er til dømes å ha munnleg framføring for lærar i staden for ei skriftleg innlevering/prøve eller vice versa. Mange har som tidlegare nemnt frykt for munnlege prøver og presentasjonar, og vil ofte berre ha desse framfor læraren. Når det så kjem til munnleg eksamen, der ein ikkje kan tilpasse i like stor grad, har ein gjort andre grep. I eit tilfelle fortel til dømes Lumière om ein elev som fekk ha med kjærasten i eksamenslokalet, som mental støtte. Ein annan elev klarte ikkje å sitje andlet til andlet med sensor, og fekk difor sitje bak ein skiljevegg og snakke med sensor utan å ha augekontakt. I nokre tilfelle, der munnleg eksamen verkeleg har vore utfordrande, har elevar fått lov til å sitje i lokalet, fått spørsmål av eksaminator og skrive det ned på eit papir. Sensor og eksaminator har så sett på svara rett etter eksamen.

Vanlege prøver er også utfordrande. Bygalow fortel at dei av og til endrar ordlyden for å gjere situasjonen noko enklare for elevane; "Vi kallar det ikkje prøver, vi kallar det test, hukommelse, bearbeiding, altså brukar eit anna ord, men les: *Prøve*." (Bygalow 2014, 10: 398). Lumière snakkar om *uplanlagte* prøver, i staden for å ha ei planlagt prøve på eit bestemt tidspunkt. Elevar møter ofte ikkje opp på skulen viss dei veit at dei skal ha prøve. Ei uplanlagt prøve går ut på at ein tek ei prøve på sparket og set seg ned med ein elev og går gjennom fagstoffet for å sjekke kva han eller ho kan. Lumière seier at ein då får "lurt" eleven litt og får målt kompetansen deira i eit fag. Coppola gav ein gong ein elev ei vurdering fordi ho overhørde denne eleven forklare ei øving i naturfag til ein anna elev. Ho kallar dette uformell vurdering og seier at elevane hennar veit at ho somme gonger baserer vurdering på innsats i timar og ikkje berre frå konkrete prøvesituasjonar;

Ikkje for å stresse dei, men for å seie at viss du har ein dag der du er heilt med i timen, og viser at du deltek og har forstått, viss eg ser du forstår godt, så noterar eg det. Treng ikkje å sjå at ein elev har forstått kun i ein prøvesituasjon. Så målet mitt er å sjå at dei kan det. (Coppola 2014, 6: 209)

Scorsese seier at ein må "legge opp til ulike formar for vurderingar, ulike måtar å vurdere den same kompetansen. Kanskje ikkje tenke at alle skal ta den same matteprøva, men at nokre kanskje må ha det på ein annan måte" (Scorsese 2014, 12: 353). Han gjev også elevane sine sjansen til å ta ein prøve på nytt, dersom frykta for vurderingssituasjonen har teke overhand for kva dei kunne ha prestert;

I ein del tilfelle er det jo sånn. At det er sånn at sjølve vurderingssituasjonen gjer at vurderinga blir kunstig låg. Målinga er rett og slett feil. (..) Som mattelærer tenker eg at det eg vil avdekke er jo alt dei kan, sant, prøve å få vist kva dei kan. Viss ikkje dei har fått vist det, så må dei få lov til å få vise det igjen. (Scorsese 2014, 12: 365)

Han presiserer at dette ikkje inneber at elevane skal ta prøver til dei får høg nok karakter så dei er fornøgde, men så dei føler at dei har fått vist kva dei kan utan at vurderingssituasjonen har lagt ein dempar for det. Sjølv om nokre elevar får tilbod om dette, er det mange som ikkje vil la seg utsetje for ein ny vurderingssituasjon, sidan dette er ei stor påkjenning for dei.

I førre punkt snakka eleven De Niro om ein tentamen som han til slutt klarte å fullføre. Han ville kaste inn handkleet etter ein time, men fullførte fordi ein valde å satse på ei noko utradisjonell løysing;

..eg sa til læraren "Dette går ikkje, eg trur eg går heim", så sa læraren "Kva kan eg gjere?". Så sa eg "Eg trur kanskje det hjelp viss eg går på trening", så sa læraren "Gå på trening, og så kjem du tilbake og så gjer du ferdig oppgåva". Altså, det er berre så utenkeleg på ein vanleg skule, tenker eg, at noko sånt hadde skjedd. (De Niro 2015, 10: 294)

De Niro fortel at han aktivt brukar trening for å handtere dei psykiske vanskanane, og at dette har hjulpet han i skulesamanheng også. Dømet til De Niro viser at Kyrre er villige til å gå langt for å tilrettelegge for elevane sine, og at dei lyttar til elevane og tek omsyn til deira behov. Bygalow fortel at ein er offensiv på å finne løysingar, og at "siste instans er å fade ut" (Fade = det engelske ordet) (Bygalow 2014, 11: 436).

5.3.6 Relasjon med kvinner eller menn

Lumière og dei intervjuja lærarane fekk alle spørsmål om det var skilnad i relasjonsbygging med kvinner eller menn, og om det var skilnad på kjønna med tanke på sjukdomsbilete og åtferd. Kjønnfordelinga på Kyrre er 2/3 jenter og 1/3 gutar. Bygalow påpeikar til dømes at jenter på Kyrre kan vere litt meir stille og forsiktige enn gutar, og at dei har fleire anfall på skulen. Samstundes seier ho at det ikkje er noko skilnad på det å byggje relasjon til dei. Scorsese peikar på nokre skilnader, men at det då er meir snakk om generelle kjønnsmonster som ikkje har noko å seie med tanke på relasjonen til begge kjønna.

Ingen av lærarane eller Lumière indikerte at det var skilnad i å byggje relasjon med menn eller kvinner på Kyrre. Dei fortalde at det mest definerande for relasjonen er dei psykiske sjukdommane eller vanskan elevane har.

5.3.7 Relasjon til lærar

Når elevane skildrar sin relasjon til lærarane på Kyrre skole, må ein hugse på at dei to informantane er elevar som, samanlikna med andre elevar på skulen, i større grad har lært seg å handtere sine psykiske utfordringar. Begge tek over 25 timar fag i veka, og begge likar å ha lærarar som gjev dei faglege utfordringar. Bergman fortel at sjølv om ho vil ha utfordringar så kan ho verte overvelda av for mange krav og forventingar, og at ho då vil at lærarane tek omsyn til dette. Begge elevane skryt av lærarane på Kyrre skole. Dei opplev begge at lærarane lyttar til dei, og at ein kan vere open med dei om ein har ein dårleg dag. Dei seier at lærarane og dei som jobbar i administrasjonen er involvert i elevane og det som skjer på huset. De Niro påpeikar at det er viktig at lærarane er fagleg dyktige, og at dei krev noko, men meiner at nokre elevar på Kyrre får for låge krav. "Og det er jo folk som *ikkje* blir utfordra her, men som har kapasitet til å bli utfordra. Som hadde hatt det kanskje endå betre på skulen viss dei blei utfordra" (De Niro 2015, 4: 99). Men De Niro viser også forståing for at det er ein vanskeleg balanse for lærarane å ta omsyn til elevane sine psykiske vanskar og samstundes kome med faglege krav til dei.

De Niro har ikkje tidlegare dårlege erfaringar med lærarar, men Bergman snakkar om at ho har "autoritetsfrykt" fordi ho fekk mykje kjeft som elev på ungdomsskulen, og at ho på grunn av dette somme gonger kan føle at lærarar skal "ta" ho. Ho nemner ein situasjon frå Kyrre der ein lærar sa " Dette høyrer eg du ikkje har øvd på!", og dette opplevde ho som ubehageleg (Bergman 2015, 7: 200). Ho ønskjer at lærarar som kjem med tilbakemeldingar til ho må gjere

det på ein forsiktig måte. "Det skal ikkje så mykje til for å vippe meg av pinnen i sånne ting" (Bergman 2015, 7: 208). Bergman seier at det er mange flinke lærarar på Kyrre "som går ut i frå at du skjønner ting", men at dei nokre gongar også kan gjere at ho kjenner seg behandla som eit born, viss til dømes ein lærar set seg på huk ved sidan av seg, snakkar på ein bestemt måte og liknande. Ho trur at dette kan påverke elevane på Kyrre;

Og så trur eg ein del elevar tilpassar seg måten læraren behandlar dei på. Så viss læraren behandlar dei litt som eit born, så kanskje dei oppfører seg meir som eit born, sånn "Eg klarar ingenting, eg!". Men viss dei krev litt, og er litt *på* og sånn, så er det ofte folk liksom gir meir. (Bergman 2015, 4: 105)

Bergman fortel også at det er lett å "kopiere" ein stille og innadvendt lærar, slik at ein blir "endå meir innadvendt" sjølv, og vil helst at lærarar skal vere utadvendte og "påslått". Ho synest det er stimulerande når ein lærar krev noko fagleg som gjer at ho må vere skjerpa i timane, men forstår at for mange andre elevar på skulen kan det vere vanskeleg å berre fokusere på fag. Både Bergman og De Niro seier at lærarane tek omsyn til elevane og spør spørsmål om kva dei kan gjere eller korleis dei kan hjelpe om ein har ein dårleg dag eller om ein slit med å få noko til. Det at lærarane har kontakt med dei via e-post og sms når dei er borte, opplev dei ikkje som "masete", men positivt; "Det er meir sånn, dei lurar på kvifor du ikkje er der, men ikkje sånn 'No må du kome med ein gang!', hehe!" (De Niro 2015, 6: 182). Lærarane gjev ein tryggleik til elevane på skulen. Dei påpeikar at relasjonen til lærarane her er annleis enn på ein vanleg skule, fordi lærarane har mykje meir tid til kvar enkelt elev på Kyrre. Ein slik relasjon ville ein ikkje fått til på ein annan skule, og dei seier at klassestorleiken og tida dette gjev til kvar elev er ein viktig rammefaktor for relasjonen; "Dei har mykje meir tid og det forandrar liksom heile relasjonen mellom lærar og elev." (De Niro 2015, 4: 122).

6 Drøftingsdel

I denne delen skal eg drøfte datamaterialet og det som viser seg der i lys av teori som er brukt i oppgåva og i lys av mine egne refleksjonar. Eg har drive med kvalitativ forskning med berre sju informantar i denne masteroppgåva, og eg kan difor ikkje påstå at eg har funne generaliserbar kunnskap. Med andre ord er det mykje som må utelukkast og eg kan ikkje kome med bastante konklusjonar om ny normgjevande kunnskap om relasjon mellom lærar og elev og korleis slike relasjonar *burde* vere. Poenget er heller å kunne gje eit innblikk i verksemda på ein skule for elevar med psykiske vanskar, korleis lærarane og elevane opplev skulekvardagen der og kva som kjenneteiknar relasjon mellom dei. Det finst mykje forskning på relasjonen mellom lærar og elev, men lite innan ein skulekontekst som Kyrre sin, for elevar med psykiske vanskar. Eit kvalitativt blikk på dette avdekk interessante detaljar som ikkje ville vore mogleg å oppdage med eit kvantitativt blikk. Studiet er utført med ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, og det er den enkelte informant si *oppleving* og skildring frå si eiga livsverd som har vorte studert, og vidare fortolka av meg som forskar.

Det er også viktig å hugse på at det er dobbelt så mange lærarar som informantar enn det er elevar, og sidan det er ein asymmetrisk relasjon der læraren har hovudansvaret, så vert det fokusert mest på det lærarane har sagt om kva som kjenneteiknar relasjonen.

Mannlege og kvinnelege elevar på skulen

I september 2014 var det registrert 110 elevar på Kyrre skole, 37 menn og 73 kvinner. Det vil seie. at 1/3 av elevane var menn og 2/3 av elevane var kvinner. Ifølgje folkehelse rapporten 2014 var det i 2013 1800 menn og 4100 kvinner i alderen 15-19 år som brukte antidepressiva i Noreg (FHI, 2014). Her ser ein altså at kjønnsbalansen ligg på om lag det same nivået, på rundt 1/3 menn og 2/3 kvinner. Ifølgje Drugli, (2012), Cyranowski et al. (2000), Gove (1972, 1984) og Petersen et al. (1991) så er det fleire kvinner enn menn som slit med angst- og depresjonsproblematikk i tenåra og utover i livet. *Kvifor* det er slik at det er fleire kvinner enn menn som er i tilbod som Kyrre skole, fleire kvinner som brukar antidepressiva, og generelt fleire kvinner som har psykiske vanskar, kan det vere fleire årsaker til. Nokre føreslår at kvinna si rolle og hennar ansvar for familie og så bortetter fører til meir psykisk sjukdom, medan andre seier at kvinner har lågare terskel for å oppsøke hjelp ved psykiske vanskar. Nokre av informantane ymta fram på om nettopp dette, at det kunne vere lågare terskel for kvinner enn menn å oppsøke hjelp, men framheva ikkje dette som ei fullgod forklaring på

kvifor det er fleire kvinner på skulen. Å prøve å finne framståande årsaker til at det er fleire kvinner som strevar med psykisk sjukdom er eit kompleks tema og vert i denne samanheng ein digresjon som tek for mykje av merksemda bort frå problemstillinga. Samstundes dukkar nye, interessante problemstillingar opp, og ein kan spørje seg kvifor fleire jenter enn gutar vert deprimerte og kva dette har å seie i ein skulesamanheng. Utan å fordjupe seg i det store og samansette temaet psykisk sjukdom og kjønn, så kan ein altså sjå teikn på at kjønnsbalansen på Kyrre skole reflekterer kjønnsbalansen mellom menn og kvinner med psykisk sjukdom i samfunnet generelt.

Ut ifrå det informantane seier er det *ikkje* skilnad i lærarane sine relasjonar til mannlege eller kvinnelege elevar på Kyrre. Roorda et al. (2011), Drugli (2012) og Pianta & Hamre (2006) viser til at lærarar har betre relasjonar med jenter enn med gutar, men det er ingen tydelege svar frå informantane som viser til at dette er tilfelle på Kyrre skole. Lærarane fortel at meir bestemmande for relasjonen enn kjønn er kva psykiske vanskar eller sjukdom eleven har. Ifølgje Drugli (2012) og Pianta & Hamre (2006) er lærar sin relasjon til mannlege elevar meir prega av konflikt. Gutar har ein tendens til å utagere meir enn jenter, og dette kan ha ein negativ effekt på relasjonen med lærar. På Kyrre skole er det få episodar med elevar som utagerer, og dette kan vere ein årsak til at lærarane på skulen ikkje skil på relasjonar med menn eller kvinner. Ifølgje Drugli (2012) er elevar med angst- og depresjonsproblematikk ofte tilbaketrekte og sjenerte, og dette gjeld for begge kjønn. Relasjonen, slik den vert teikna av dei sju informantane, ser altså ut til å vere definert av kva psykiske vanskar eller sjukdommar elevane har, og dei individuelle utfordringane dette gjev. Sjukdomssymptom og vanskar på skulen som følgje av dette ser nokså like ut for både menn og kvinner. Kjønn er altså ikkje ein faktor som skil seg ut i relasjonen mellom lærar og elev på skulen.

Relasjon til eldre og yngre elevar

Store delar av forskingsfeltet om lærar-elev-relasjonar har hovudsakleg fokusert på yngre elevar eller elevar opp til ungdomsskule. Det finst mindre relasjonsforskning på eldre elevar i vidaregåande alder, og også lite forskning på elevgrupper som på Kyrre. Dette kan ein på sett og vis ikkje rekne med, sidan det er snakk om ein skule for elevar med berre psykisk sjukdom som hovudvanske, sjølv om andre vanskar også kjem med på kjøpet. Elevgruppa med alt dette som fellesfaktor er marginal. Det er difor vanskeleg å kunne direkte linke forskning og teori til realiteten på Kyrre skole. Samstundes så finst det visse faktorarar som kan trekkast inn frå nemnte forskingsfelt og som kan utdjupast.

Som nemnt vert relasjonen mellom lærar og elev ifølgje Pianta & Hamre (2006), Spilt et al. (2011) og Hargreaves (2000) mindre personleg og meir formell jo eldre elevane er. Dette har mykje å gjere med at til dømes ungdomsskule og vidaregåande har ein anna struktur enn barneskule, og at ein i småtrinnet ofte har den same læraren i mange fag, medan ein har mange forskjellige lærarar i forskjellige fag på ungdomstrinn og vidare. Ungdomstid kan også vere ein periode der ein tek avstand frå vaksenpersonar og dette kan også påverke relasjonen til lærarane. Hargreaves (2000) peiker på at mange lærarar i ungdomsskule og VGS ikkje ser behovet i det å utvikle nære relasjonar med elevane i like stor grad som lærarar i barnetrinn.

Sjølv om relasjonen vert "dårlegare" jo eldre elevane vert, vil eldre elevar ifølgje Pianta & Hamre (2006), Drugli (2012) og Roorda et al. (2011) også ha behov for og dra nytte av positive relasjonar med lærarane sine. Det vert dokumentert ei heil rekke positive effektar av ein god relasjon mellom lærar og elev i høgare alder. Sjølv om alderen til elevane på Kyrre skole er svært varierende, og ein har alt frå 16-åringar som kjem rett frå ungdomsskule til elevar langt opp i 20-åra, så ser ein at relasjonen til læraren har positive effektar, men forskjellige alt etter kor gamle elevane er.

På ein måte kan ein seie at lærarane på Kyrre skole skildrar det *motsette* av kva forskingsfeltet seier om relasjonar og alder. Informantane fortel at det er skilnad i relasjonen med yngre og eldre elevar. Yngre elevar har ofte meir psykiske vanskar og treng gjerne mykje tid til å fokusere på personlege ting og "skule seg inn" før dei har evne til å fokusere på det faglege. Eldre elevar vert karakterisert som lettare å forholde seg til fordi dei er meir modne og i større grad har takla det å leve med psykiske vanskar. Alder er altså med på å påverke relasjonen, og ein kan på ein måte seie at relasjonen med desse elevane er "betre", eller at den ikkje er like utfordrande som relasjonen med dei yngste elevane. Det må her presiserast at det er forskar si tolking av at relasjonen til dei eldre elevane er "betre". Sjølv om lærarane seier at det er utfordrande med dei yngste elevane, så er det ingen som seier rett ut at relasjonen er betre med eldre elevar. Lærarane er løysingsorienterte og ser på korleis dei kan tilrettelegge for kvar enkelt elev på skulen, same kva relasjon dei har med eleven.

Pianta & Hamre (2006) nemnte at det som blant anna kjenneteiknar relasjonar på småtrinnet, og som gjer at desse vert skildra som positive, er at elevane gjerne har same lærar i mange fag, over fleire år. Ein ser noko av det same på Kyrre. Det er få lærarar som jobbar der, det er ein liten skule, ein er fysisk nær kvarandre og ein har små elevgrupper. På Kyrre har ein også, som på småtrinnet, tett kontakt med læraren sin. Ikkje berre på skulen har elevane tett kontakt

med læraren sin, men også på fritida, via sms og e-post. Det finst altså nokre fellestrekk mellom lærar-elev-relasjon på Kyrre og relasjonen på småtrinnet på vanlege skular.

Klasse- og gruppestorleik er fundament for relasjonen

Det som underteikna har sett er ein av viktigaste *føresetnadene* for kva som kjenneteiknar relasjonen mellom lærar og elev, er storleiken på klassar og grupper på Kyrre skole. Dette fungerer som eit fundament og ein føresetnad for Kyrre si pedagogiske verksemd og for lærar-elev-relasjonen på skulen, og mogleggjer denne slik den framstår i dag. Lumière fortel at antal elevar i gruppene ikkje er tilfeldig, og at ein på grunn av dei små elevgruppene (1 til 9 elevar, eller opp til 15 i nokre VG3-fag) får mykje betre tid med kvar enkelt elev enn ein ville hatt på ein vanleg vidaregåande skule. Dei fleste elevane på Kyrre slit med angst- og depresjonsproblematikk, og dette gjer at dei ofte, slik Drugli (2012) også påpeikar, vert beskjedne eller "forsvinn" i større forsamlingar. Ein forstår difor fort kvifor tilbodet til Kyrre passar betre for desse elevane enn å vere på ein tradisjonell vidaregåande skule med større klassar. Antalet elevar gjer at skulen og lærarane kan tilrettelegge for kvar enkelt elev på ein heilt annan måte enn viss elevgruppa hadde vore større. På grunn av elevantalet, og ikkje minst aktive lærarar, blir desse elevane "sett" og får tilpassa opplæring på det nivået dei treng. Her må ein igjen dra fram Künzli (1998, 2000) og Didaktik-triangelet, og vise til at relasjonen mellom lærar og elev ikkje eksisterer i eit vakuum, men at den alltid er innanfor ein skulesamanheng og i relasjon til skulens innhald. Alt som føregår innan Kyrre, alt skulen står for, alt som lærarane jobbar for, skulebygget, klasse- og gruppestorleiken er altså fundament eller føresetnad for relasjonen mellom lærar og elev, og ein må sjå på desse faktorane for å danne seg eit heilskapleg bilete av lærar-elev-relasjonen.

Lærarane jobbar for og skapar relasjonen

Når det er sagt, at storleiken på klassane er eit fundament for relasjonen, så er det framleis berre dette – eit fundament for relasjonen. Sjølv om dette mogleggjer relasjonen slik den framstår på skulen, så må lærarane framleis gjere ein jobb og skape denne relasjonen. Fasilitetar og gode føresetnader vil vere poenglaust om ein ikkje har gode lærarar i jobben. Positive relasjonar treng ikkje berre god jord å vakse i, men også omsorgsfulle gartnerar som tek vare på plantene. Lærarane på Kyrre skole fortel om ein skulekvardag der ein til ei kvar tid ser etter moglegheiter for å tilpasse og tilrettelegge for elevane sine slik at dei meistrar oppgåver. Kvar elev og kvart behov er forskjellig, og lærarane driv med kontinuerleg arbeid for å tilpasse fag og oppgåver i forhold til kva vanskar elevane har. Lærarane på skulen tek mykje ansvar for denne biten.

Relasjonen er asymmetrisk, som Juul & Jensen (2002) seier tyder at den eine aktøren i relasjonen er profesjonell og den andre ikkje. Dette tyder at den profesjonelle aktøren har meir makt over den andre i relasjonen. Juul & Jensen (2002) fortel også at det alltid er den profesjonelle eller dominante aktøren som har ansvar for relasjonen. På Kyrre tek lærarane ansvar i relasjonen og dei er klar over at det er dei som må ha hovudansvaret for at relasjonen fungerer så optimalt som mogleg og for at dei kan hjelpe elevane vidare.

Künzli skildrar relasjonen mellom lærar og elev i sitt Didaktik-triangel og fortel at relasjonen kan tolkast til to "ytterkantar" (Künzli, 1998 & 2000). Den kan ha ei *karismatisk* tolking, det vil seie at læraren blir framheva som ein rollemodell for elevane, eller den kan ha ei *demokratisk* tolking, det vil seie at asymmetrien i relasjonen vert omskapt og endra, med pedagogiske hensikter, til ein kvasi-symmetrisk relasjon mellom lærar og elev. Dette kan ein overføre til ein tanke om skulens innhald og om undervisning er *lærarstyrt* eller *elevstyrt*.

Som det er nemnt i datapresentasjonen så er lærarane på Kyrre skole aktive og spør elevane mange spørsmål. Dei spør om vanlege, daglegdagse ting, men er også hjelpsame og spør kva dei kan hjelpe eleven med dersom han eller ho har ein dårleg dag. Dei er i kontinuerleg dialog med elevane sine om korleis dei kan hjelpe dei med å gjennomføre skuletimar, -dagar og vurderingssituasjonar, og korleis dei kan fullføre fag og vidaregåande opplæring også. Lærarane er ofte på tilbudssida, og skulekvardagen vert tilrettelagt etter den enkelte elev sine ønskje og behov. Difor kan ein seie at utdanningsløpet og skulekvardagen på Kyrre i stor grad vert *elevstyrt*, men at det er *læraren* som *tek initiativ* til og har *kontroll over* elevstyringa. Lærarane ønskjer at elevane sjølv skal tenke ut og formidle kva behov dei har og korleis dei vil arbeide i skulekvardagen, og lærarane klarar å "sleppe kontrollen" litt på dette området. Inntrykket er at lærarane på Kyrre klarar å gjere dette fordi dei ser mot det som er det langsiktige målet; At elevane får fullført vidaregåande opplæring med dei krav og rammer som lovverket set. Ein tek i bruk alle tilgjengelege middel ein har for å nå dette målet.

Relasjonskompetanse på Kyrre skole

Aubert & Bakke (2008) seier at profesjonell relasjonskompetanse ikkje er ein separat kvalifikasjon, men at det er ein kompetanse som gjennomsyrrer alle handlingselement i yrkesutøvinga til den profesjonelle. På Kyrre skole ser ein at relasjonskompetansen til lærarane vert gjeldande særleg i møte med dei varierte behova til elevane. Sjølv om alle elevane har psykiske vanskar, er dei vidt forskjellige personar og dei treng tilretteleggingar skreddarsydd til sine behov. Ein kan ha elevar som ofte treng å få tilpassa

vurderingssituasjonar, ein kan ha elevar som treng å sitje andre stadar enn klasserommet, ein kan ha elevar med Asperger som må få presentert ting på ein annan måte, og ein kan ha elevar med så mykje angst at dei treng tid til å byggje seg opp på det personlege plan før dei kan fokusere på det faglege. Relasjonskompetansen til lærarane på Kyrre går altså ut på at dei kjenner elevane sine, dei veit kva psykiske vanskar eller sjukdommar dei har, dei veit korleis dei skal handtere ulike utfordringar og dei veit korleis dei kan få elevane til å meistre skulekvardagen.

Ein kan altså seie at alle grep og tilpassingar som vert gjort i løpet av ein dag på skulen er basert på lærarane sin relasjonskompetanse. Ein kan påstå at denne kompetansen er langt meir utvikla hos ein lærar på Kyrre skole samanlikna med ein lærar på ein vanleg vidaregåande skule. Ein av årsakene til dette er sjølvstund at ein ikkje har det same antalet elevar som på ein vanleg vidaregåande, og at ein difor kan investere mykje meir tid i kvar elev. Men samstundes er det også i Kyrre skole sin ryggrad og identitet at ein vil kjenne elevane sine og tilrettelegge for kvar enkelt sine behov, og at ein strekk seg langt for å få til dette. Sjølv om Kyrre skole ikkje er eit spesialpedagogisk tiltak, så er ein svært nær denne type tilnærming sidan mange spesialpedagogar jobbar her, og som Coppola seier, vanlege faglærarar på skulen "blir spesialpedagogar" etter å ha jobba der ei stund.

Det er kanskje her noko av risikoen ligg og årsaka til at mange trur Kyrre er ein spesialskule – på grunn av den nære slektskapen til spesialpedagogikk og fordi den er eit tilbod for elevar med psykisk sjukdom. Det kan hende det er nettopp difor alle lærarane vektlegg at dei set eit skarpt skilje mellom skule og behandling. Ein får inntrykk av at dette er eit kollektivt syn skulen prøver å innprente hos alle sine lærarar, sidan dette gav klare svar frå alle informantane, ikkje berre lærarane men også elevane. Ein av årsakene til dette kan vere at Kyrre i fortida har likna meir på eit behandlingstilbod, eller i det minste har vore eit tilbod for sjukehuspasientar, og at ein no prøvar å distansere seg frå dette. Slik Berg (2005) påpeikar er altså rolleavklaring og grensesetjing ein viktig del av lærarane på Kyrre si relasjonskompetanse. Dei er lærarar, ikkje terapeutar eller behandlarar, og denne grensa tydeleggjer både for dei sjølve og elevane at det er grenser for kor langt lærarane *kan* og *skal* gå for å hjelpe elevane sine.

Det finst til dømes likskapstrekk mellom lærar-elev-relasjonen på Kyrre og terapeut-klient-relasjonen i den *terapeutiske alliansen* (Hougaard 2004, Schibbye 2009, Røkenes & Hanssen 2012). Dei er begge asymmetriske relasjonar, der lærar/terapeut har ansvaret, og det er eit tett

samarbeid mellom partane der elev/klient også må gjere sin del. I begge relasjonane blir ein samde om forventingane for kortsiktige og langsiktige mål, eleven/klienten synest at læraren/terapeuten sine intervensjonar er relevante og til hjelp, eleven/klienten dannar personlege band til læraren/terapeuten og læraren/terapeuten er omsorgsfull, sensitiv og hjelpsam (Hougaard 2004, Schibbye 2009, Røkenes & Hanssen 2012). Det er altså trekk ved den terapeutiske alliansen og frå psykiatrien som er like, men lærarane prøvar som nemnt å skilje mellom skule og behandling, og difor setje grenser for kor langt ein skal gå i relasjonen. I psykiatrien vil det vere meir hensiktsmessig å bygge tette relasjonar og danne personlege band mellom terapeut og klient, medan ein i skuletilbod vil avgrense kor tett relasjonen er. Lærarane på Kyrre ønskjer ikkje at relasjonen skal bikke over til å bli eit terapeutisk forhold med alt det medfører.

Aubert & Bakke (2008) og Hargreaves (2000) fortel at i relasjonelt arbeid som læraryrket er det naudsynt å kunne involvere seg emosjonelt, men at det også kan vere ei belastning. Spilt et al. (2011) presiserer det same og seier at læraren si relasjonskompetanse går ut på å finne ein balanse, der ein ikkje skal blokke ut kjensler, men samstundes ikkje verte *for* emosjonelt involvert. Det å jobbe på ein skule som Kyrre, der alle elevar har psykiske vanskar, påverkar sjølv sagt lærarane. Dei fortel at det er mange utfordringar med å jobbe på ein slik skule, og at ein må setje grenser for kva ein sjølv kan gjere for elevane. Aubert & Bakken (2008) seier at ein som profesjonell lærar også har behov for å distansere seg frå elevane, og dette ser ein er naudsynt også på Kyrre skole. Inntrykket er at lærarane involverer seg og lyttar til elevane, men at dei samstundes set klare grenser for kva elevane kan seie til dei og kva elevane skal seie til behandlar og liknande, som viss ein elev kjem og fortel om sjølv mordstankar eller andre vanskelege ting. Nettopp difor er det klare skiljet mellom skule og behandling ein føresetnad for desse grensene. Lærarane er fullt klar over at dei har ein arbeidsplass med tunge problemstillingar, og har hatt psykologar involvert i kollegiet som har hjelpt dei tilsette med å snakke om diverse tema som omhandlar psykiske vanskar.

Kjenneteikn på relasjonen

Viss ein kan oppsummere kva det er som kjenneteiknar relasjonen mellom lærar og elev på Kyrre skole med eit par stikkord, ender ein opp med dette;

- Humor
- Tillit
- Tryggleik

- Tett kontakt
- Elevstyring
- Høg grad av tilrettelegging
- Justerte forventingar
- Noko konflikt
- Grensesetjing
- Lærarane spør spørsmål

Nokre av desse er allereie blitt nemnt tidlegare i drøftingsdelen, og vert her kommentert utan å bli veldig utdjupa. Wentzel (2002) seier at når elevar skildrar gode lærarar, så legg dei vekt på kriterie som omhandlar både fagleg og personleg engasjement. Dei to intervjuar elevane på Kyrre har også lagt vekt på at lærarane på skulen er personleg og fagleg engasjert. Deira primære mål er å hjelpe elevane fagleg, men dei er også engasjert på det personlege plan som til dømes at dei spør elevane spørsmål og ser an deira dagsforma på kva dei kan få til ein skuledag.

Juhl (2009) skildra tre kjenneteikn ved læraren i ein positiv lærar-elev-relasjon; Humor, fagleg seriøsitet og interesse. Lærarane på Kyrre fortel at dei brukar humor, i varierende grad, for å lage ei lett og ledig stemning i klasserommet. Dei er forsiktige med ironi fordi elevar med Asperger ofte feiltokar dette. Elevane De Niro og Bergman fortel at lærarane på Kyrre er dyktige og gode i faga sine, og dei set pris på dei faglege utfordringane som lærarane gjev. Lærarane er også engasjerte i faga sine og læraridentiteten på skulen er sterk. I den grad ein skal tolke "interesse" hos Juhl (2009) som til dømes at lærarane viser interesse for elevane sine liv, så stemmer for så vidt dette, men ein er som nemnt også nøye på å setje grenser for relasjonen. Ein oppfordrar ikkje elevane sine til å fortelje "alt". Grensesetjing er eit viktig kjenneteikn i relasjonen, og lærarane er tydelege på at dei er lærarar og ikkje behandlarar.

Pianta, Stuhlmann og Hamre (2002) har også ei noko meir detaljert liste over element hos læraren som dei meiner kjenneteiknar ein god lærar-elev-relasjon. Her er det mange likskapstrekk med lærarane på Kyrre;

- Læraren er sensitiv ovanfor elevane sine signal og deira åtferd
- Læraren gjev tilpassa respons
- Læraren formidlar aksept og varme

- Læraren gjev støtte ved behov
- Læraren har kontroll over eigen åtferd og eigne reaksjonar
- Læraren utøver struktur og grenser tilpassa elevane sin åtferd og deira behov (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002)

Lærarane på Kyrre kan absolutt seiast å vere sensitive ovanfor elevane sine. Dei kjenner til elevane sine psykiske vanskar og forstår åtferda deira ut ifrå det. Dei kjenner elevane sine og forstår signal som dei sender, som til dømes Coppola snakka om at ho skjønnte at elevar kunne svar på spørsmål ho stilte dei, dersom dei møtte blikket hennar. Dei gjev tilpassa respons til kvar elev, fordi dei veit at ein elev er ulik den neste med tanke på kva dei taklar å få tilbakemelding på. Elevar med Asperger får til dømes ein anna respons samanlikna med andre elevar. Lærarane aksepterer elevane slik dei er, og tek omsyn til deira psykiske vanskar i skulesamanheng. Ved behov for støtte så gjev lærarane det, mykje fordi dei har tid og rom til å gjere det i skulekvardagen. Som til dømes i matematikk, der ein kan setje av mykje tid til kvar enkelt elev. På det fjerde punktet om at "lærar har kontroll over eigen åtferd og eigne reaksjonar" er det vanskeleg å svare på om dette stemmer med lærarane på Kyrre. Observasjon av lærarane i ein klasseromssituasjon kunne ha gjeve tydelegare svar på akkurat dette. Men lærarane prøvar å ha ein profesjonell tilnærming til relasjonar og konflikhtar, og dei veit at det å jobbe på Kyrre inneber mange utfordringar. Om det er konflikhtar har dei samtalar med kollegaer og elevane for å finne ei rask løysing. Det siste punktet inneber for lærarane på Kyrre at dei blant anna har evne til å handtere situasjonar som oppstår i klasserommet, og at dei kan behalde roen og kontrollen når til dømes ein elev får eit angstanfall eller liknande i timen. Det kan også vere at dei handterer det at elevar ikkje klarar å sitje i klasserommet, og at dei tilrettelegg for den enkelte elev samstundes som dei held strukturen i undervisninga. Lærarane på Kyrre har mange omsyn som dei må ta (Pianta, Stuhlmann & Hamre, 2002).

Relasjonen på Kyrre er prega av at det er tett kontakt mellom lærar og elev. Forsking har vist (blant anna Hargreaves 2000, Roorda et al. 2011 og Pianta & Hamre 2006) at kontakten og relasjonen *ikkje* vert tettare jo eldre elevane vert, og at elevar med angst- og depresjonsproblematikk også har vanskar for å byggje gode relasjonar med lærarane sine (Drugli, 2012). Med tanke på alders- og elevgruppa har altså Kyrre skole ikkje dei enklaste føresetnadene for positive relasjonar mellom lærar og elev. Men både Roorda et al. (2011) og Pianta & Hamre (2006) har funne at tenåringar og eldre elevar også har behov for og nytte av positive relasjonar med lærar, og Burchinal et al. (2002) og Sabol & Pianta (2012) seier at

elevar med vanskar tener mest på ein positiv relasjon. Inntrykket frå Kyrre skole er at deira føresetnader, som klasse- og gruppestorleik og lærarane sine innstillingar og haldningar til elevane gjer at ein får tett kontakt med elevane, og at relasjonen er positiv. Men den er som lærarane har nemnt ikkje fri for konflikhtar. Konflikhtar og kranglar med elevane kan oppstå, spesielt i fag som krev mykje av elevane, men ein prøvar raskt å løyse desse i samarbeid med kollegaer. Juul & Jensen (2002) seier at det er den dominante eller profesjonelle aktøren i ein relasjon sitt ansvar å ordne opp i konflikhtar, og dette ser ein at lærarane på Kyrre forsøker å gjere. Relasjonen mellom lærar og elev på Kyrre tolkast i høg grad som ein positiv relasjon kollektivt sett sjølv om det oppstår små konflikhtar iblant.

Sjølv om det ikkje alltid vert nemnt i forskingsfeltet som eksplisitte faktorar, er tillit og tryggleik noko som er fundamentalt i gode relasjonar mellom lærar og elev. Positive relasjonar, i alle former og variantar, er avhengig av partar som har tryggleik og tillit til kvarandre. På Kyrre fortel lærarane at nokre av elevane er så sjuke at dei gjerne treng månader og år på å "skule seg inn" og bli komfortable med skulekonteksten. Dei må verte trygge på skulen og lærarane. Inntrykket er at elevane kjenner seg trygge på skulen og i relasjonen med lærarane. I nokre tilfelle nemnar t.o.m. lærarane at det vert *for* trygt på Kyrre, fordi nokre elevar går lenger på skulen enn dei må. Skulen tek sjeldan inn vikarar utanfrå, fordi dette ofte skapar ein negativ reaksjon hos elevane i klasserommet. Elevane kan vere svært selektive i kven dei stolar på. Men i utgangspunktet poengterer lærarane at denne tryggleiken er positiv. O'Connor & McCartney (2007) fortel at elevar som er emosjonelt utrygge før dei byrjar på skule, kan få ei positiv utvikling ved å få ein god relasjon til lærar. Forskinga her har vore retta mot små born som byrjar i 1.klasse, men kan gje gjenklang i ein skule som Kyrre. Her er det mange elevar som er utrygge og treng tid til å bli trygge, og ein god relasjon med lærarane vil hjelpe dei på veg mot dette. Pianta & Hamre (2006) påpeikar at relasjonen til lærar er særskild viktig ved større overgangar som til dømes frå barneskule til ungdomsskule. Relasjonen til elevane på Kyrre vil i så fall ha ein viktig funksjon i Kyrre goes campus, når elevane saman med lærarane skal besøke høgskular og universitet. Ein møter nytt og ukjend territorium, og det å ha med seg ein person ein har tillit til og er trygg på vil vere svært viktig for unge med til dømes sosial angst og angst for nye situasjonar.

I ein asymmetrisk relasjon, som lærar-elev-relasjonen, seier Juul & Jensen (2002) at læraren er den dominante aktøren og den som har ansvar for at relasjonen er positiv. Som nemnt tidlegare er relasjonen på Kyrre prega av ein høg grad av elevstyring. Her kan ein påstå at noko av asymmetrien i relasjonen forsvinn, men det er framleis lærarane som kontroller

skulekvardagen og tek initiativ til at elevane kan vere med og bestemme. Dette handlar også om at ein respekterer og tek eleven på alvor, noko Wentzel (2002) seier tenåringar er opptekne av i relasjonen med lærar. Lærarane på Kyrre tek eit aktivt ansvar, som den dominante aktøren, for at relasjonen til elevane skal vere positiv.

Pianta & Hamre (2006) fortel om relasjonar der lærarar har høge forventingar til elevane sine og deira skuleprestasjonar, og at dette vil ha ei rekke positive konsekvensar for eleven. Elevane Bergman og De Niro er ressurssterke og har begge over 20 timar med fag i veka. Dei seier at lærarane har høge faglege forventingar til dei, og dette faglege fokuset og forventingane som følgjer med set dei begge pris på. Samstundes er dette eit evig balansespel for lærarane, som veit at sjølv om det er positivt meint at dei har høge forventingar til elevar, så kan det slå negativt ut og brått opplevast som for mykje press for somme. Dei må difor justere forventingane sine etter den enkelte elev og kva denne klarar. Å justere forventingane til elevane handlar om å kjenne dei og vite kor grensene deira går. Ut ifrå dette kan dei drive med tilrettelegging, som også er eit viktig stikkord for kva som kjenneteiknar relasjonen. Lærarane på Kyrre tilrettelegg for den enkelte elev og strekk seg langt for at elevane skal kunne fullføre arbeidsoppgåver, prøver og heile skuleløpet. Lumière kallar skuletilbodet til Kyrre for "forsterka tilpassa opplæring" og dette kan ein i aller høgste grad stadfeste at det er.

Det er mange faktorar å ta omsyn til, og sjølv om lærar-elev-relasjonen er ein viktig faktor, så kan ein ikkje peike ut denne som den einaste og viktigaste faktoren for at elevar med psykiske vanskar får det betre med seg sjølv, eller at dei klarar å fullføre vidaregåande skule og byrje på høgare studie eller i arbeid seinare. Dette er også lærarane på Kyrre forsiktige med å uttale seg om. Men ein positiv relasjon mellom dei vil, som forskingsfeltet har vist, kunne føre til ei rekke positive konsekvensar for elevar som har vanskar, og det er difor viktig at lærarar på ein skule som Kyrre jobbar for å gjere denne relasjonen så positiv som mogleg. Inntrykket frå denne oppgåva er at lærarane på Kyrre står på og er aktive i relasjonen med elevane, og at ein stadig vekk ønskjer å finne løysingar så skulekvardagen og skuleløpet vert mogleg å gjennomføre for elevane.

7 Oppsummering

I denne oppgåva har eg undersøkt kva det er som kjenneteiknar relasjonen mellom lærar og elev på Kyrre skole, ein vidaregåande skule for elevar med psykiske vanskar. På Kyrre går elevar med angst-, og depresjonsproblematikk, Asperger syndrom, posttraumatiske stresslidningar, eteforstyrningar og andre psykiske lidningar. Elevane er alt frå 16 år til slutten av 20-åra, og kjønnsfordelinga er 2/3 kvinner og 1/3 menn. Mange av elevane brukar lengre tid enn den normerte tida på tre år for å fullføre den vidaregåande opplæringa, gjerne fem eller seks år.

Det påpeikast av både lærarar og elevar at det ikkje er skulen, men dei psykiske vanskanane som er hovudproblemet til elevane. Samstundes gjer dei psykiske vanskanane at mange ting i livet blir utfordrande og vanskeleg å fokusere på, inkludert det å gå på skule. Blant anna så seier informantane at det å kome seg til skulen, eller det å vere der og sitje i klasserommet med andre er vanskeleg for mange elevar med angstproblematikk. Det er mykje fråvær blant elevane på skulen. Vidare fortel dei at vurderingssituasjonar, særleg munnlege presentasjonar eller prøver er særskild utfordrande. Mange av elevane slit med skrivning eller har skrivevegning, og fag som norsk, der det er høge krav og mykje skrivning involvert, er difor særskild utfordrande for dei.

For lærarane er det generelt sett utfordrande å jobbe med elevar som har psykiske vanskar. Ein må vere førebudd på uventa hendingar, som at elevar får angstanfall midt i undervisningsøkter og liknande. Dei må halde hovudet kaldt i slike situasjonar og takle ein skulekvardag med mykje tung problematikk. Dette påverkar naturleg nok lærarane. Ein har difor eit tett samarbeid med andre tilsette på skulen og med aktørar som behandlingsapparatet utanfor skulen. Det høge fråværet gjer det vanskelege for lærarane i fag der ein er avhengig av ein viss kontinuitet. I mattefaget kan det leggest opp til mykje individuelt elevarbeid trass i høgt fråvær, men i fag som historie er det vanskelegare sidan ein bygg meir på fellesundervisning og treng at elevar er der for å få med seg heilskapen. Å tilrettelegge på system- og individnivå er eit kontinuerleg fokus for lærarane og skulen, men er samstundes ein krevjande prosess. Det vert sjeldan lagt opp til gruppearbeid eller samarbeid mellom elevane, fordi lærarane ser at dette sjeldan fungerer. Å stille faglege krav til elevane er utfordrande, sidan mange av elevane er sårbare og fort kjenner seg pressa av det dei ser på som for høge krav. Lærarane må difor heile tida balansere mellom det å følgje forskrifter og reglar i læreplan og lovverk, og det å ta omsyn til den sårbare elevgruppa og vanskanane deira. Lærarane på Kyrre sin relasjonskompetanse dreier seg i stor grad om å kjenne til og ta omsyn

til faktorane nemnt ovanfor, å kjenne elevane og deira psykiske vanskar og tilrettelegge for dei på best mogleg måte. Dei gjer mange grep og tilretteleggingar i skulekvardagen, både det å tilrettelegge for elevane i klasseromssituasjonar om dei synest desse er ubehagelege, men særskild i vurderingssituasjonar for at elevane skal klare å gjennomføre desse.

Noko som er med og definerer relasjonen mellom lærar og elev på skulen, er klasse- og gruppestorleiken. Dei største klassene har ved fullt oppmøte opp til 15 elevar, men dette gjeld berre enkelte fag på VG3-nivå. Dei fleste andre klassane har opp til 8-9 elevar, men på grunn av det høge fråværet kan det i nokre timar vere så få som 1-4 elevar tilstade. Dette gjev langt meir tid og rom til å bygge relasjonar med elevane enn det ville vore på ein tradisjonell vidaregåande skule. Klasse- og gruppestorleiken er eit viktig fundament og ein føresetnad for relasjonen mellom lærar og elev på Kyrre skole.

Ifølgje lærarinformantane er det ikkje skilnad i relasjonen til mannlege eller kvinnelege elevar, men det vert fortald om ein skilnad i relasjonen til yngre og eldre elevar. Skulen har dei siste åra fått inn fleire yngre elevar, gjerne rett frå ungdomsskulen, og desse viser seg å vere vanskelegare å forholde seg til enn eldre elevar. Det vert sagt at eldre elevar på skulen er meir modne og har lært seg å handtere sine psykiske vanskar i større grad enn yngre elevar. Yngre elevar treng gjerne månader eller til og med år på å "skule seg inn", og må ofte fokusere på det personlege før dei kan fokusere på det faglege.

Sjølv om studiet er avgrensa til Kyrre skole og det som føregår der vil det sjølvstundt vere moglegheit og behov for vidare forskning innan dei aktuelle emna i denne masteroppgåva. Det finst fleire interessante utgangspunkt for kva som kan forskast vidare på. Innan forskning på lærar-elev-relasjonen har det oftast vore fokus på dei yngste elevane, og det ville difor vore interessant å vite endå meir om kva relasjonen har å seie for eldre elevar på VGS eller til og med på høgare studie. Ei utdjuping av kva relasjonen har å seie for unge med psykiske vanskar, og kva tiltak ein kan gjennomføre for desse i normalskulen, ville også vore viktig.

Oppsummert kan ein seie at desse stikkorda er det som kjenneteiknar lærar-elev-relasjonen på Kyrre skole; Humor, tillit, tryggleik, tett kontakt, elevstyring, høg grad av tilrettelegging, justerte forventingar, noko konflikt, grensesetjing, og at lærarane spør spørsmål.

Lærarane brukar gjerne humor for å skape ei lett og ledig stemning i klasserommet, men er forsiktig med bruken av ironi, sidan elevar med Asperger syndrom ofte feiltolkar dette. Inntrykket er at lærar-elev-relasjon på skulen er ein positiv relasjon som er prega av tillit og

tryggleik, sjølv om mange elevar treng tid på å bli trygge i skulesettingen og på lærarane sine. Nokre gonger kan det verte *for* trygt på Kyrre, sidan det iblant kan sjå ut som nokre elevar ikkje består fag med vilje for å få eit ekstra år på skulen. Elevane har også mykje tillit til enkelte lærarar, og det kan bli negative reaksjonar i klasserommet viss det kjem inn ein vikar. Skulen tyr sjeldan til vikarar utanfrå skulen.

Det er tett kontakt mellom lærar og elev, i form av formelle og uformelle samtalar på skulen, men også per sms og e-post når eleven er borte frå skulen. Relasjonen er ikkje fri for konflikthar, men ein er raske på løyse disputtar dersom dei oppstår, gjerne i samarbeid med andre tilsette. Lærarane skil sterkt mellom skule og behandling, og er difor også nøye på å setje grenser for relasjonen. Når ein elev til dømes kjem og fortel om sjølv mordstankar, kontaktar lærar behandlingsapparatet i staden for å handtere det sjølv. Lærarane er aktive og spør elevane mange spørsmål, og elevane får i stor grad vere med og bestemme korleis dei vil ha skulekvardagen. Tittelen på denne masteroppgåva refererer til dette. Lærarane lyttar til den enkelte elev sine behov og tilrettelegg ut i frå dette. Ein tilrettelegg og tilpassar både skuletimar, vurderingssituasjonar og heile skuleløpet for elevane. Lærarane må heile tide justere forventingane til elevane alt etter korleis det går med dei og kva dei klarar av arbeidskrav. Mange utset fag eller brukar fleire år på skulen. Lærarane og skulen er svært pragmatiske og løysingsorienterte og ein ser fram mot det som er hovudmålet: At elevane får fullført den vidaregåande opplæringa trass sine psykiske vanskar.

8 Litteraturliste

- Aubert, A-M. & Bakke, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Bengtsson, J. (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s.9-58). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Berg, N. (2005). *Elev og menneske: Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brataas, H.V. (2001). *Helse i hvert møte?* Trondheim: NTNU Trondheim.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E. Pianta, R. & Howes, C. (2002): Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415–436. DOI: 10.1016/S0022-4405(02)00107-3.
- Clausen Hoaas, K. & Stenvaagnes R. (2012, 20.06). Dropper ut grunnet rus og psykiatri, *Bergens Tidende*, s.6-7.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner centered teacher-student relationships are effective: A meta-analyses. *Review of Educational Research, 77*(1), s.113-143.
DOI: 10.3102/ 003465430298563
- Cyranowski, J., Frank, E., Young, E. & Shear, M.K. (2000). Adolescent Onset of the Gender Difference in Lifetime Rates of Major Depression: A Theoretical Model. *Arch Gen Psychiatry, 57*(1), s.21-27. DOI: doi:10.1001/archpsyc.57.1.21.
- Davis, H. (2006). Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *The Elementary School Journal, 106*(3), s.193-223.

DOI: 10.1086/501483

Derdikman-Eiron, R., Indredavik, M., Bratberg, G., Taraldsen, G., Bakken, I.J. & Colton, M. (2011). Gender differences in subjective well-being, self-esteem and psychosocial functioning in adolescents with symptoms of anxiety and depression: Findings from the Nord-Trøndelag health study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(3), s.261-267. DOI: 10.1111/j.1467-9450.2010.00859.x.

Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Drugli, M.B. (2013). *Relasjoner i skolehverdagen*. Utdanningsdirektoratet. Henta frå <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedrelaringsmiljo/Relasjoneriskolehverdagen/?depth=0&read=1&print=1>

Folkehelseinstituttet (2014). *Psykisk helse hos barn og unge - Folkehelse rapporten 2014*. Henta frå <http://www.fhi.no/artikler/?id=110703>

Friebertshäuser, B., Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. I Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Red.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (s.437-457). Weinheim & München: Juventa Verlag

Fredriksen, I. & Røren, I. (2014.24.05). Psykt nyttig. *Bergens Tidende* (BT-magasinet), s.10-19. Henta frå <https://web.retrieverinfo.com/services/archive/displayDocument?documentId=020021201405241805473&serviceId=2>

Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.

Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. I Giorgi, A., Fischer, C. og Murray, E. (Red.). *Duquesne studies in phenomenological psychology, II* (s.82-103). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Gove, W. (1972). The Relationship Between Sex Roles, Marital Status, and Mental Illness. *Social Forces*, 51(1), s.34-44. DOI: 10.1093/sf/51.1.34.

Gove, W. (1984). Gender differences in mental and physical illness: The effects of fixed roles and nurturant roles. *Social Science & Medicine*, 19(2), s.77-84. Henta frå <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0277953684902739>

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), s.811-826. DOI: 10.1016/S0742 051X(00)00028-7

Helsedirektoratet (2015a). *Angst*. Henta 17.03.15 frå:

<https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/angst-og-depresjon/angst>

Helsedirektoratet (2015b). *Depresjon*. Henta 17.03.15 frå

<https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/angst-og-depresjon/depresjon>

Hordaland fylkeskommune. (2013). *Tilstandsrapport: Vidaregåande opplæring 2012/13*.

Henta frå <http://www.hfk.no/PageFiles/37717/Tilstandsrapport%202012-2013.pdf>

Hordaland fylkeskommune. (2014a). *Avdeling Kyrre. Kort om skolen*. Henta frå

<http://bks.hfk.no/templates/SchoolSubsite.aspx?id=44825>

Hordaland fylkeskommune. (2014b). *Kyrre goes campus*. Henta frå

<http://bks.hfk.no/templates/SchoolSubsite.aspx?id=44993>

Hordaland fylkeskommune. (2015a). *Søknad og inntak*. Henta frå

<http://bks.hfk.no/templates/SchoolSubsite.aspx?id=44827>

Hordaland fylkeskommune. (2015b). *Fagtilbod ved Kyrre skoleåret 2015-16*. Henta frå

<http://bks.hfk.no/templates/SchoolSubsite.aspx?id=44826>

- Hougaard, E. (2004). *Psykoterapi: Teori og forskning*. København: Dansk psykologisk forlag
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of quality of the student-teacher relationship. *Journal of School Psychology, 39*, s.289–301. DOI: 10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- Juhl, O. (2009). *Relationer mellom lærere og elever – en undersøgelse i 7.klasse*. København: Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum
- Kristiansen, T. (1993, 30.01) Kyrre skole gir dem en ny sjanse, *Bergens tidende*, s.43. Henta frå <https://web.retrieverinfo.com/services/archive/displayDocument?documentId=020021199301300009&serviceId=2>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Künzli, R. (1998). The Common Frame and the Places of Didaktik. I Gundem, B.B & Hopmann, T. (Red.). *Didaktik and/or Curriculum* (s.29-45). New York: Peter Lang.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s.41-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leer-Salvesen, P. & Nyhlehne, B. (2002). Profesjon og danning – en dialog. I Nyhlen, B & Støkken, A.M. (Red.). *De profesjonelle*, (s.171-183). Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, I. (2013). Dropping out of school as a meaningful action for adolescents with social, emotional and behavioural difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*(2), s.96-104. DOI: 10.1111/1471-3802.12003

- Løgstrup, K.E. (1998). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.
- Mausestaden, S. og Kolås, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 11(3), s.231-243. Henta frå <http://www.idunn.no/npt/2010/03/art02>
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mykletun, A. & Knudsen, A.K. (2009). *Tapte arbeidsår ved uførepensjonering for psykiske lidelser: En analyse basert på FD-trygd* (Folkehelseinstituttet rapport 2009:4). Henta frå <http://www.fhi.no/dokumenter/47c13ed7e1.pdf>
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M.B. (2013). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. Henta frå <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/>
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369. Henta frå: <http://www.jstor.org/stable/300694400>
- Olsen, M.I & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen – Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Petersen, A., Sarigiani, P. & Kennedy, R. (1991). Adolescent depression: Why more girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 20(2), s. 247-271. DOI: 10.1007/BF01537611.
- Pianta, R.C. & Hamre, B.K. (2006). Student-Teacher Relationships. I Bear, G. & Minke, K.M. (Red.), *Children's Needs III*, (s.49-59).

- Pianta, R.C., Stuhlman, M.W. & Hamre, B.K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 93, s.91-107. DOI: 10.1002/yd.23320029307.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Pusey, M. (1987). *Jürgen Habermas*. New York: Routledge. Henta frå <http://site.ebrary.com/lib/hogskbergen/reader.action?docID=10061049>
- Ranger, M. (1993). *Er det bare meg som roter sånn?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L. & Ort, F.J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement. A Meta-Analytic Approach. *Review Of Educational Research*, 81(4) 493-529. DOI: 10.3102//0034654311421793
- Røkenes, O.H. & Hanssen P-H. (2012) *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sabol, T. & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), s.213-231. DOI: 10.1080/14616734.2012.672262
- Schibbye, A-L.L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shann, M., (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research*, 92(2), s.67-73. Henta frå <http://search.proquest.com/docview/204195352?accountid=15685>
- Sikveland, S. (2013). Valg 2013: Frafall, sosiale forskjeller og unges psykiske helse. 18 år og snart uførepensjonist. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50(6), s.568-579. Henta frå http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=324014&a=3

- Snoek, J.E. & Engedal, K. (2005). *Psykisatri. Kunnskap – forståelse – utfordringer*. Oslo: Akribe forlag.
- Spilt, J., Koomen, H. & Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher Student Relationships. *Education Psychology Review*, 23(4), s.457–477. DOI: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk – Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå (2013). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2008-2013. Henta frå <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Sævertveit, S. (2007). Utdanning som et bidrag til økt normalisering og integrering? : en metodetrianglerende studie av en videregående skole tilpasset elever med psykiske lidelser. (Masteroppgåve i pedagogikk, Universitetet i Bergen), S.Sævertveit, Bergen.
- Vander, S. A, Weiss, N. S., Saldanha, K. E., Cheney, D. & Cohe, P. (2003). What proportion of failure to complete secondary school in the US population is attributable to adolescent psychiatric disorder? *Journal of Behavioral Health Services & Research*, 30(1), s.119–124. Henta frå <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02287817>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Michigan: The Althouse Press.
- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), s.287-301. DOI: 10.1111/1467-8624.00406

9 Vedlegg

Vedlegg I – Lærarintervju versjon 1

(Denne versjonen blei brukt i intervjuet med Coppola)

Bakgrunn

1. Kva er din jobb her på Kyrre skole? (er du lærar eller spesialpedagog?)
2. Kor mange fag underviser du i, og kor mange elevar har du i kvart fag?
3. Korleis er alders- og kjønnsfordeling, korleis er det fordelt i gruppene?
4. a) Korleis er det forskjell på gutar og jenter som kjem inn her, med tanke på sjukdomsbilete og åtferd?
b) Opplev du at det på dette området er skilnad på eldre eller yngre elevar?
5. Kva er styrkene ved at det jobbar vanlege lærarar og spesialpedagogar på denne skulen?

Relasjon til elevane og utfordringar ved skulekvardagen

6. a) Kva meiner du kjenneteiknar ein god relasjon mellom lærar og elev?
b) Ser dette annleis ut på ein slik skule enn på ein tradisjonell VGS? Men *korleis* er det annleis?
7. Korleis vil du skildre din relasjon til elevane her på skulen?
8. a) Korleis går du som lærar fram for å byggje relasjon med enkeltelevar?
b) Kva er skilnaden på det å byggje ein relasjon med menn eller kvinner?
9. Kva utfordringar er det ved å undervise elevar som har eller har hatt psykisk sjukdom?
10. a) Kva situasjonar i klasserommet har du opplevd er spesielt utfordrande for elevane?
b) Kva gjer du konkret for å hjelpe elevar i slike utfordrande situasjonar?

Forventingar til elevane og føremålet med skulen

11. a) På kva måte stiller du som lærar arbeidskrav og forventingar til elevane, både fagleg og generelt sett på skulen?
b) Trur du at forventingane dine blir justert med tanke på at det er elevar med psykiske vanskar her?

12. I Formålsparagrafen i opplæringslova står det: "Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet." Korleis utøver du og dine kollegaer dette i det daglege arbeidet på Kyrre skole?

Vedlegg II – Lærarintervju versjon 2

(Denne versjonen blei brukt til dei tre andre lærarintervjua)

Bakgrunn

1. Kva er din jobb her på Kyrre skole? (lærer eller spesialpedagog?)
2. a) Kva fag underviser du i, og kor mange elevar har du i kvart fag?
b) Korleis er alders- og kjønnsfordelinga i faga dine?
3. a) Er det skilnad på gutar og jenter som kjem inn her, med tanke på sjukdomsbilete og åtferd? (På kva måte?)
b) Oppfølging: Opplev du at det på dette området er skilnad på eldre og yngre elevar?
4. Kva er styrkene ved at det både jobbar vanlege lærarar og spesialpedagogar på denne skulen?

Relasjon til elevane og utfordringar ved skulekvardagen

5. a) Kva meiner du kjenneteiknar ein god relasjon mellom lærar og elev?
b) Oppfølging: Korleis ser denne relasjonen annleis ut på Kyrre enn på ein tradisjonell VGS?
6. Korleis vil du beskrive din relasjon til elevane her på skulen?
7. a) Korleis går du som lærar fram for å byggje relasjon med enkeltelevar?
b) Oppfølging: Er det skilnad på å byggje relasjon med menn eller kvinner? På kva måte?
8. Kva utfordringar er det ved å undervise elevar som har eller har hatt psykisk sjukdom?
9. a) Kva fag eller situasjonar i klasserommet har du opplevd er spesielt utfordrande for elevane? Til dømes arbeidsmåtar, prøver og liknande.
b) Oppfølging: Kva gjer du konkret for å hjelpe elevar i slike utfordrande situasjonar?

Forventingar til elevane og føremålet med skulen

10. a) På kva måte stiller du som lærar arbeidskrav og forventingar til elevane, både fagleg og generelt sett på skulen?
b) Oppfølging: Korleis vert dine forventingar justert med tanke på det er elevar med psykiske vanskar her?

11. Kan ein seie at det å gå på denne skulen er ein form for terapi eller behandling for elevar med psykiske vanskar? Har relasjonen mellom lærar og elev noko å seie?
12. I Formålsparagrafen i opplæringslova står det: "Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet." Korleis utøver du og dine kollegaer dette i det daglege arbeidet på Kyrre skole?
13. Kva ønskjer du at elevane skal ta med seg vidare frå tida på Kyrre skole?

Vedlegg III – Intervju med Lumière

Bakgrunn, skulen si historie og utvikling

1. Kan du fortelje litt om din arbeidsbakgrunn før du kom hit, og kva som gjorde at du valde å jobbe på nettopp Kyrre?
2. Kva var opphavet til Kyrre skole, og korleis har den utvikla seg til å bli den skulen den er i dag?
3. Korleis held Kyrre skole si verksemd seg innanfor dei rammene som opplæringslova gjev, då med tanke på tidsramme for fullføring av VGS og så bortetter?
4. Korleis er kjønns- og aldersfordelinga hos elevane på skulen, og kva konsekvensar har dette?
5. Kor mange lærarar jobbar her?
6. a) Kvifor har ein gått meir og meir over til at det jobbar fleire vanlege lærarar her enn spesialpedagogar?
b) Oppfølging: Er det noko skilnad i deira tilnærming til å jobbe på ein slik skule?
7. Storleiken på klassane er mindre enn på vanlege vidaregåande skular. Er dette på grunn av klasseromma på skulen eller for å gjere skulen meir tilpassa for elevane?

Relasjon mellom lærar og elev og utfordrande situasjonar

8. a) Kva meiner du kjenneteiknar ein god relasjon mellom lærar og elev?
b) Oppfølging: Korleis er dette annleis på Kyrre enn på ein tradisjonell VGS?
9. Kan ein seie at det å gå på denne skulen er ei form for terapi eller behandling for elevar med psykiske vanskar? Har relasjonen mellom lærar og elev noko å seie?
10. a) Kva for nokre situasjonar i skulekvardagen er spesielt utfordrande for elevane? Til dømes fag, arbeidssituasjonar.
b) Og kva situasjonar er utfordrande for lærarane?
11. Trur du nokre kjem hit med dårlege erfaringar og relasjonar frå tidlegare skular og lærarar, og at det kan øydelegge for tida på Kyrre?
12. Kor strenge er de med frávær for elevane? Kor mykje frávær kan ein ha før ein ikkje får gå opp til eksamen og så bortetter?

Kyrre – føremål og framtid

13. Kan du fortelje om tanken bak Kyrre goes campus?

14. I dagens formålsparagraf (Lov 118, 2009) står det blant anna: "Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine". Opplev du at ein her på Kyrre også får lært elevar å meistre liva sine?
15. Kva ønskjer du at elevane skal ta med seg vidare frå tida på Kyrre skole?

Vedlegg IV – Intervju med elev

Bakgrunn

1. Kor lenge har du gått på Kyrre, og kva fag tek du i år?
2. Kan du fortelje litt om korleis du endte opp som elev på Kyrre skole?
3. a) Har du gått på andre vidaregåande skular eller berre gått på Kyrre?
b) Oppfølging: (Viss ja) Kvifor fungerte det ikkje på ein vanleg VGS?
4. Kva påverknad hadde skulen og skulegang på deg og sjukdommen eller det du sleit med?

Relasjon til lærar, krav og forventingar

5. a) Kva meiner du kjenneteiknar ein god relasjon (eit godt forhold) mellom lærar og elev?
b) Oppfølging: Trur du denne relasjonen er annleis på Kyrre enn på ein vanleg skule? På kva måte?
6. Korleis er dei i veremåte, eller kva gjer dei lærarane som du synest du har ein god relasjon med her på skulen?
7. På kva måte stiller lærarane krav og forventingar til deg, både fagleg og generelt sett på skulen?
8. Opplev du at tidlegare dårlege erfaringar eller relasjonar med lærarar påverkar ditt syn på lærarane her på Kyrre?

Skulekvardagen og vegen vidare

9. Kva situasjonar i skulekvardagen er utfordrande for deg som elev? Kvifor?
10. a) Føler du at du lærer noko om å takle utfordringar og det å leve med psykisk sjukdom på Kyrre skole? På kva måte?
b) Opplev du at lærarane på Kyrre skole forstår deg og sjukdommen din, og klarar å ta omnsyn til dette i skulekvardagen?
11. a) Korleis kan skulegang vere med og påverke det å verte frisk frå psykisk sjukdom?
b) Oppfølging: Korleis ivaretek Kyrre skole deg og dine behov på ein god måte?
12. Kva har du lært på denne skulen som du vil ta med deg vidare?
13. Kva er dine planar og ønskje for framtida?

Vedlegg V – Søknad og kvittering frå NSD

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

Tobias Werler
Senter for utdanningsforskning Høgskolen i Bergen
Landåssvingen 15
5096 BERGEN

Vår dato: 30.10.2014

Vår ref: 40118 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40118</i>	<i>Relasjonspedagogikk og relasjon mellom lærer og elev på en skole for elever med psykisk sykdom</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tobias Werler</i>
<i>Student</i>	<i>Marius Schwarz</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets 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, 25.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

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@svuit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40118

Formålet med prosjektet er å undersøke relasjonen mellom lærer og elev på en skole tilpasset for elever som har eller har hatt psykisk sykdom.

Utvalget består av elever over 18 år og lærere, samt [REDAKERT]. Datamaterialet innhentes gjennom observasjon av undervisningssituasjoner, samt personlige intervju. Det legges til grunn, jf. telefonsamtale med student den 29.10.2014, at det ikke skal registreres personopplysninger i forbindelse med observasjonsdelen eller i forbindelse med intervju av elever og lærere. Disse delene av prosjektopplegget omfattes derfor ikke av meldeplikten, jf. personopplysningsloven § 31.

Personvernombudet gjør imidlertid oppmerksom på at student må avklare med ledelsen ved de aktuelle skolene hvorvidt observasjon kan tillates uten at det innhentes samtykke fra den enkelte elev, og hvorvidt observasjon kan gjennomføres uten hinder av taushetsplikten.

Det rekrutteres elever for personlig intervju på bakgrunn av observasjon. Det skal ikke registreres personopplysninger verken om elever eller lærere i forbindelse med intervjuene. I intervju med lærere og elever skal man imidlertid snakke om den enkeltes relasjon til hhv. lærer/elev. Vi må anta at dette reguleres av taushetsplikten til lærer og at det derfor må innhentes samtykke fra den enkelte til at lærer kan uttale seg om dem (lærer fritas fra taushetsplikten).

Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget informeres muntlig om prosjektet og samtykke muntlig til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke, skal utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt
- at data anonymiseres ved prosjektslutt (kun aktuelt i informasjon til [REDAKERT])
- i informasjon til lærere og elever må det fremgå at det ikke skal registreres noen opplysninger om enkeltpersoner
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven (kun relevant i informasjon til [REDAKERT])
- kontaktopplysninger til forsker, eller student/veileder.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres

tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 25.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger om [REDACTED] da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Søknad om avtale til forskingsprosjekt på Kyrre skole 2014-2015

Bergen, onsdag 15.oktober 2014

Eg søker herved om tillating til å drive med forskingsprosjekt på Kyrre skole hausten 2014 og våren 2015, og ein skriftleg avtale om dette. Dette vil vere grunnlaget for ei masteroppgåve i faget undervisningsvitskap med fordjuping i pedagogikk. Partane i avtalen vil vere underteikna (Marius Schwarz, student ved HiB) og Kyrre skole, representert ved [REDACTED]

Perioden forskingsprosjektet vil halde på er oktober 2014 til mai 2015. Eg ønskjer å gjennomføre intervju (og observasjon, om det er høve for dette) ila seinhausten 2014 eller byrjinga av 2015. Hovudvekta for arbeidsmengda vil altså kvile på mine skuldre, men eg kjem også til å ha kontakt med Kyrre ila våren 2015 for rådføring og oppdateringar på kor eg er i prosessen. Eg og [REDACTED] har ein munnleg avtale om å ha ein presentasjon av temaet og funn frå empirien til skulen på eit tidspunkt, og oppgåva vert sjølvstøtt også gjort disponibel for skulen til seinare bruk. Når presentasjonen vert gjennomført vil bli avgjort på vårparten 2015.

Føremålet for oppgåva vil vere å forske på relasjonen mellom lærar og elev på ein skule der elevar har eller har hatt psykisk sjukdom. Kva kjenneteiknar ein god relasjon mellom lærar og elev her? Kva type relasjonar kan identifiserast her, og korleis opplevast dei av dei ulike partane? Dette kjem til å vere hovudfokuset, men eg vil også, for å danne eit grunnlag for resten av oppgåva, skrive om tema som relasjon, tilpassa opplæring, psykisk helse hos ungdom og litt om opphavet til Kyrre skole.

Eg ønskjer hovudsakleg å bruke kvalitative intervju som metode for å svare på forskingsspørsmåla. Ønsket er å intervju [REDACTED], 3-4 lærarar og 2-3 elevar. Eg er endå usikker om eg skal intervju overande elevar på skulen eller tidlegare elevar. Foreløpig vil eg satse på overande elevar, sidan dei deltekt aktivt i relasjonen med lærar kvar dag, og har eit ferskare blikk på relasjonen. Dette kan vere meir sårbart, men eg ønskjer gjerne, i samarbeid med skuleleiinga å få råd og tips til kva elevar som kan vere opne for tanken om eit intervju. Desse skal helst ha fylt 18 år.

Eg er innom tanken om å observere nokre klassesamar og også, for å sjå korleis relasjonen mellom lærar og elev fungerer i undervisningspraksis, for å få eit innblikk i undervisningsmåtar og arbeidsmetodar som vert brukt på skulen og for å få eit grunnlag om kva spørsmål eg kan stille i intervjuet. Eg kan t.d. observere ein time eller fleire timar til bestemte lærarar og intervju han eller ho i ettertid. Eg ønskjer gjerne ei tilbakemelding på kva skulen tillét mtp. observasjon, då fokuset i oppgåva vil endre seg alt etter kva metodar som vert brukt.

Som nemnt kjem funn og resultat frå oppgåva til å bli vist fram av underteikna i ein presentasjon. Denne vil bli avtalt nærare mtp tidspunkt for ferdigstilling og levering av oppgåva, og når det passar for skulen å ha ein presentasjon.

Eg håpar at eg får formidla klart nok i dette skrivet kva eg ønskjer å gjennomføre på Kyrre skole, og håpar på eit positivt svar frå skulen! Om de lurar på noko er det berre å spørje.

Takk for at eg får forske på skulen dykkar! Eg gler meg til samarbeidet og er spent på kva vi kan finne ut saman.

Mvh

Marius Schwarz

Nattlandsveien 73

5094 Bergen

Mail: mariussschwarz@hotmail.com

Mobil: 91 71 84 99

Bergen 29.10.14

