



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

Mastergrad i organisasjon og ledelse – utdanningsledelse

**OPPLÆRING FOR ALLE – EN STUDIE AV
SKOLETILBUD FOR UNGE
MED PSYKISKE VANSKER**

Av

Kari Spilsberg

Februar 2017

	Masteroppgave	
Postadresse: Røyrgata 6, 6856 Sogndal. Tlf: 55 58 58 00		
Masteroppgave i: Masterstudium i organisasjon og leiing – helse- og velferdsleiing og utdanningsleiing		
Tittel: <div style="text-align: center;">OPPLÆRING FOR ALLE – EN STUDIE AV SKOLETILBUD FOR UNGE MED PSYKISKE VANSKER</div>		
Engelsk tittel: <div style="text-align: center;">EDUCATION FOR EVERYONE – A STUDY IN ALTERNATIVE EDUCATION PROGRAMS FOR YOUNG PEOPLE WITH MENTAL HEALTH ISSUES</div>		
Forfatter: Kari Spilsberg		
Emnekode og emnenavn: MR690 Masteroppgave i organisasjon og ledelse – utdanningsledelse	Kandidatnummer: 106	
<p>Publisering i institusjonelt arkiv, Brage (sett kryss):</p> <p>Jeg garanterer at jeg/vi er opphavsperson(er) til oppgaven, eller at opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.</p> <p>Jeg gir med dette Høgskulen på Vestlandet tillatelse til å publisere oppgaven i Brage.</p> <p>JA x Nei__</p> <p>Min/vår veileder har bekrefter at publisering i Brage ikke vil ha noen konsekvenser for eventuell senere vitenskapelig publisering.</p> <p>JA x Nei__</p>	Dato for innlevering: 17.02.17	
Eventuell prosjekttilknytning ved HVL	Emneord (minst fire): Psykiske vansker Opplæring Fullføring Kvalitet	

Tittel og sammendrag: OPPLÆRING FOR ALLE - EN STUDIE AV SKOLETILBUD FOR UNGE MED PSYKISKE VANSKER

Formålet med studien er å undersøke og lære mer om hvilke faktorer som kan være viktige for å utvikle et kvalitativt godt skoletilbud for unge med psykiske vansker i videregående opplæring. 15-20 % av ungdomsgruppen sliter med psykiske plager/vansker, og tall viser at mellom hver fjerde og femte elev som slutter i videregående opplæring hadde en psykisk sykdom eller psykososiale problemer.

Studiet har en kvalitativ tilnærming. Jeg har intervjuet en leder og en lærer ved tre skoler spesielt tilrettelagt for unge med psykiske vansker. Med utgangspunkt i kvalitetsdiskursen innen grunnopplæringen, stilles det spørsmål om hvordan opplæringens ytre rammer og indre prosesser kan bidra til økt læring og fullføring. Empirien drøftes i lys av Bolman og Deal sine perspektiver på organisasjoner og Dalin sin modell over skolen som organisasjon. Hovedfunnet i mine caseundersøkelser peker i retning av at et sterkt individfokus gjennom stor grad av individuell tilrettelegging og stor grad av fokus på relasjonen lærer-elev gjennom strukturelt og prosessuelt arbeid med kvalitet, kan føre til økt gjennomføring for den enkelte elev. De fysiske rammene vurderes som viktige. Tiltak som små lokaler, små rom, grupper med få elever og skjermet tilkomst benyttes for å trygge opplæringssituasjonene for elevene. Skolene prioriterer i tillegg en omfattende grad av tilrettelegging av fagtilbudet, undervisning og vurdering for den enkelte. I denne sammenhengen løftes relasjon mellom lærer og elev som særlig viktig. Funnene peker i retning av at både strukturkvalitet og prosesskvalitet må sees i en sammenheng, og at kvaliteten på samspillet mellom dimensjonene er særlig viktig for elevens mulighet for læring og fullføring.

Title and Abstract: EDUCATION FOR EVERYONE –

A STUDY IN ALTERNATIVE EDUCATION PROGRAMS FOR YOUNG PEOPLE WITH MENTAL HEALTH ISSUES

The aim of this study is to research and learn more about which factors can be important when developing a high-quality educational program for young people with mental health issues in upper secondary education. 15-20 % of young people suffer from mental health issues or difficulties.

According to statistics, one out of every four to five pupil that drop out of upper secondary education struggle with mental illness or difficulties concerning social relations.

My study has a qualitative approach where I have interviewed one school leader and one teacher at three different schools that offer special programs for young people that struggle with mental health issues. The quality discourse of compulsory schooling has been used as a starting point for asking questions about how the outer framework, and the inner processes, of education can contribute to a higher learning output and more young people completing their education. My findings are discussed in light of Bolman and Deal's perspectives on organizations, and Dalin's model of schools as organizations. The case studies indicate that a strong focus on both the individual, through a high degree of adaptation, and the relationship between teacher and pupil through structured and process-oriented work on quality can result in more students completing their education. The physical frameworks are considered important. Measures taken to make the education situation feel safer for the pupils include using smaller buildings, small rooms, having few students in each group and a secluded entrance. In addition, the schools prioritize extensive adaptation of the subjects offered, and the teaching and assessment for each individual student. Within this context, the relationship between teacher and student is seen as particularly vital. My findings indicate that it is necessary to see structural quality and process quality in context, and that the quality of the interaction between the dimensions are essential to the pupils' opportunity to learn, and to complete their education.

FORORD

Deltakelse i Masterstudiet i organisasjon og ledelse ved Høyskolen i Sogn og Fjordane har vært en interessant og lærerik reise som både har gitt inspirasjon og innsikt. Det har vært hardt arbeid, men også et privilegium å kunne løfte seg ut av hverdagen for å studere utdanningsfeltet i et større perspektiv.

Gjennom hele min yrkeskarriere har jeg jeg vært opptatt av hvordan skolen ivaretar oppdraget sitt overfor marginaliserte grupper. Ungdom med psykiske vansker ligger «mitt hjerte nær» og det har vært lærerikt å se nærmere hva som kan bidra til å gi denne gruppen god kvalitet i opplæringen. Et godt tilpasset opplæringstilbud er viktig for å kunne gi den enkelte ungdom opplevelsen av mestring og læring, men også i fordi det er ut fra et samfunnsperspektiv gir gode gevinster. Det har vært spennende å være ute i felten, og takk til ledere og lærere ved skolene jeg besøkte for god mottakelse og reflekterte synspunkter.

Takk til veileder Hedvig Abrahamsen som alltid har vært tilgjengelig og oppmuntrende. Kloke ord og konkrete tilbakemeldinger har vært avgjørende for fremdriften mot målet som virket så uendelig langt der fremme!

Takk også til gode medstudenter for lærerike samtaler og motiverende dytt disse årene – vi klarte det! Rektor Lise Holsen og gode kollegaer har også bidratt med tilrettelegging, støtte og hjelp – takk til dere alle sammen.

Ikke minst vil jeg trekke fram min kloke og tålmodige venn Kjersti, som har fulgt meg tett gjennom skriveprosessen og kommet med uvurderlige innspill. Ditt engasjement har vært til uvurderlig hjelp! Og takk til Gry, som har lest korrektur og kommet med faglige bidrag i innspurten.

Til slutt, takk til min kone Mimi, som har støttet meg og har fulgt mine opp- og nedturet gjennom disse årene med studier. Din evne til å reflektere over utdanningsfeltet er imponerende – og har vært til stor hjelp!

Bergen, 12.02.17

Kari Spilsberg

INNHold

FORORD	4
FIGUR- OG TABELLISTE	7
1. INNLEDNING	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Oppgavens oppbygning	11
2.1 Innledning	13
2.2 Forskning	14
2.3 Forskning på spesialiserte opplæringstilbud for unge med psykiske vansker	16
2.4 Psykisk helse og skole	17
2.5 Kvalitet i opplæringen	19
2.5.1 Innledning	19
2.5.2 Kvalitetsvurdering i skolen	20
2.5.3 Kvalitet i grunnopplæringen	21
2.5.4 Strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet	22
3. TEORI	25
3.1 Innledning	25
3.2 Forholdet mellom institusjoner og organisasjoner	25
3.3 Ulike perspektiv på organisasjoner.....	26
3.3.1 Å studere organisasjoner- den strukturelle fortolkningsrammen.....	27
3.3.2 Å studere organisasjoner- human resource-rammen.....	28
3.3.3 Å studere organisasjoner- den politiske rammen.....	29
3.3.4 Å studere organisasjoner - den symbolske rammen	30
3.4 Hva kjennetegner skolen som organisasjon?.....	31
4. DESIGN OG METODE	35
4.1 Forskningsdesign	35
4.2 Metodiske valg	35
4.3 Utvalg	37
4.4 Mine forskningsintervju	38
4.5 Vurdering av forskningens kvalitet	40
4.6 Analyse og tolkning av data	42

5. PRESENTASJON AV EMPIRI.....	45
5.1 Innledning	45
5.2 Presentasjon av enhetene	46
5.3 Beskrivelse av elevgruppen	48
5.4 Tilrettelegging	50
5.4.1 Innledning	50
5.4.2 Skolestørrelse og plassering.....	50
5.4.3 Gruppestørrelse	51
5.4.4 Individualiserte fagtilbud	53
5.4.5 Undervisningsmetoder	54
5.4.6 Tilrettelegging av vurderingssituasjoner.....	56
5.5 Tilrettelegging – oppsummering	58
5.6 Relasjon mellom ansatte og elever	59
5.7 Relasjon mellom ansatte og elever – oppsummering	62
5.8 Kompetanse	63
5.9 Kompetanse – oppsummering	65
5.10 Oppsummering - lederperspektiv	66
6. DRØFTING AV EMPIRI.....	67
6.1 Innledning	67
6.2 På hvilken måte kan opplæringens ytre rammer bidra til økt læring og fullføring?	67
6.3 På hvilken måte kan opplæringens indre prosesser bidra til økt læring og fullføring? ..	71
6.3.1 Tilrettelegging.....	71
6.3.2 Relasjoner	73
6.3.3 Kompetanse.....	75
7. OPPSUMMERING OG AVSLUTTING	79
8. LITTERATURLISTE.....	82
VEDLEGG 1 – Forespørsel om deltagelse i undersøkelsen	87
VEDLEGG 2 – Skjema for samtykke	89
VEDLEGG 3 – Intervjuguide	91
VEDLEGG 4 – Meldeskjema NSD	93
VEDLEGG 5 – Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger	100

FIGUR- OG TABELLISTE

Figur 1. <i>Struktur-, prosess- og resultat kvalitet</i> (<i>NOU 2003:16, s.64</i>)	s.22
Figur 2. <i>Sammenhengen mellom Kvalitetsutvalget sine tre kvalitetsmål</i> (<i>Fevolden og Lillejord 2005, s.7</i>)	s.24
Figur 3. <i>Fem dimensjoner ved skolen som organisasjon</i> (<i>Dalin 1994, s.151</i>)	s.35
Tabell 1. <i>Skjematisk presentasjon av enhetene</i>	s.47

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

De siste fem år har jeg vært avdelingsleder i videregående skole ved en avdeling som har tilrettelagt opplæring for unge med psykiske vansker. En gjennomgående tilbakemelding fra elevene har vært at uten dette tilbudet, ville de ikke ha klart å oppnå studiekompetanse. Et fellestrekk ved elevene er at de først har startet i ordinær videregående opplæring, men har sluttet før de har oppnådd studiekompetanse. Gjennom samtaler med dem, kommer det fram at de i den ordinære skolen har hatt vansker med å forholde seg til full timeplan, store lokaliteter og store grupper. Jeg har derfor vært opptatt av hvordan skolen kan legge til rette for at ungdom kan fullføre og bestå videregående opplæring. Jeg har sett hvordan det påvirker ungdom å ikke lykkes på skolen og hvor vanskelig det kan være å stå utenfor sosiale arenaer som skole og yrkesliv. Parallelt med dette er jeg opptatt av at det ut fra et samfunnsperspektiv er mye å tjene på at ungdom får utdanning og et inntektsgivende arbeid.

Elevenes gjennomføring og faglige resultater har stor betydning for deres framtidige utdanning og arbeidsliv. Forskning viser at elever som ikke fullfører videregående opplæring får svakere arbeidsmarkedstilknytning (Falch, Borge, Lujala, Nyhus og Strøm, 2010; Markussen, 2014), og at det hemmer videre utdanning. I tillegg er kunnskapsnivået til elevene når de avslutter skolegangen avgjørende for det generelle kompetansenivået i befolkningen, og derfor viktig for framtidig økonomisk utvikling. (Falck og Nyhus, 2009, s.1).

Tema for denne studien er tilrettelagt opplæring for unge med psykiske vansker. Psykiske plager og lidelser er et stort helseproblem i hele befolkningen (Folkehelseinstituttet, 2014). En internasjonal oversiktsstudie av diagnostiserbare psykiske lidelser hos ungdom i den vestlige verden, tyder på at rundt 15 prosent har så alvorlige problemer at det tilfredsstiller kriteriene til en psykisk lidelse (Mathisen, 2009). I tillegg viser informasjon fra større norske undersøkelser at om lag 15 - 20 prosent av barn og unge under 18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker som ikke er diagnostiserbare (Mathisen, 2009). Tallene viser at psykisk sykdom og psykiske vansker er utbredt i ungdomspopulasjonen. Psykiske vansker og psykiske lidelser påvirker barn og unges gjøremål og hverdag, og vil også kunne påvirke skolehverdagen både med hensyn til sosial fungering og læring (Drugli, Klöckner og Larsson,

2011). Som en følge av dette vil psykiske vansker på sikt kunne føre til frafall i videregående skole.

Folkehelsemeldingen - *Mestring og muligheter* - (Meld. St. 19 (2014-2015), 2015) viser til at det er viktig å rette innsatsen i folkehelsearbeidet mot barn, unge og eldre, og fokuserer særlig på viktigheten av å oppleve mestring. Sett ut fra et skoleperspektiv vil ungdommer med psykiske helseutfordringer i mange tilfeller ha behov for ekstra tilrettelegging og oppfølging i hele eller deler av opplæringsløpet for å få anledning til å oppleve mestring i denne delen av livet.

Økt kunnskap og oppmerksomhet de siste årene om ungdomsgruppens psykiske helse og hvordan denne påvirker opplæringen, gjør at det er aktuelt å se nærmere på hvordan samfunnet møter disse utfordringene. Forskningsgrunnlaget på sammenhengen mellom psykiske vansker og fullføring er til nå forholdsvis begrenset, og Markussen og Seland (2012) viser i sin forskning at den relativt sterke koblingen mellom psykiske vansker og bortvalg, er et forholdsvis nytt funn i forskningen om frafall i videregående opplæring.

Prinsippet om tilpasset opplæring har stått sentralt i de siste læreplanene for grunnopplæringen. Et viktig siktemål har vært økt fleksibilitet i organisering av opplæringen ved å tilrettelegge ulike rammefaktorer slik at det skapes bedre vilkår for den enkelte elevs læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015). I det siste har jeg blitt stadig mer nysgjerrig på hvordan utdanningstilbud som spesielt retter seg mot unge med psykiske vansker, tilrettelegger opplæringen for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring.

1.2 Problemstilling

Formålet med studien er å undersøke og lære mer om hvilke faktorer som er viktige for å utvikle et kvalitativt godt videregående skoletilbud for unge med psykiske vansker.

Problemstilling:

Hva kan fremme læring og fullføring i tilrettelagte tilbud for unge med psykiske vansker?

Problemstillingen er relativt vid, og jeg har derfor valgt å stille to underspørsmål for å konkretisere den:

1. På hvilken måte bidrar opplæringens ytre rammer til økt læring og fullføring?
2. På hvilken måte bidrar opplæringens indre prosesser til økt læring og fullføring?

Indre prosesser forstås her som relasjon mellom ansatte og elever, kompetanseutvikling i personalet og tilrettelegging av undervisningen

I Norge er det 15-20 ulike avdelinger/enheter som gir spesialiserte tilbud for unge med psykiske vansker i videregående opplæring. De fleste gir et deltidstilbud i skjermede lokaler og med mindre undervisningsgrupper enn det en normalt finner innenfor programområdet studiespesialisering. Samtidig følger undervisningen læreplanene i Kunnskapsløftet, og utdanningen danner grunnlag for søknad til høyere utdanning. Enhetene er noe ulikt plassert i skoleorganisasjonen, noen er selvstendige, mens andre eksisterer som avdelinger under en videregående skole.

Studien har et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitativt design er et aktuelt og anvendelig forskningsdesign som er spesielt anvendelig på et forskningsfelt som ikke har et klart definert kunnskapsområde. Det er relativt begrenset med forskning på tilrettelegging i skolen for unge med psykiske vansker, og kvalitativ studie er derfor særlig egnet når kunnskapsgrunnet er begrenset.

Jeg har valgt en analysestil der kategoriene i hovedsak utledes av empirien, med støtte fra den teoretiske referanserammen. Mitt utgangspunkt for analysen vil være de funn jeg gjør gjennom en systematisk og etterrettelig gjennomgang av det empiriske materialet. Resultatet av analysen vil bli drøftet opp mot relevant teori om emnet.

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel en har jeg beskrevet bakgrunn for valg av tema og problemstilling.

I kapittel to har jeg forsøkt å plassere problemstillingen i en samfunnsmessig kontekst. Her blir også kvalitetsbegrepet presentert.

I kapittel tre blir det teoretiske grunnlaget for oppgaven presentert. Teorigrunnet tar utgangspunkt i Bolman og Deal sine perspektiver på organisasjoner og Dalin sin modell over skolen som organisasjon.

Kapittel fire er metodekapittelet, og her blir de metodiske valgene presentert og begrunnet. Forskningen er gjort som casestudium av tre skoler, hvor det er tre ledere og tre lærere som er intervjuet på hvert sted.

I kapittel fem legger jeg frem rammene for empirien, hvor blant annet informantene og deres aktuelle data kommer til syne. Empirien blir presentert med utgangspunkt i temaene tilrettelegging, relasjon og kompetanse.

I kapittel seks følger drøftingen problemstillingens to underspørsmål. Funnene blir drøftet i lys av teoriene som er redegjort for i kapittel tre.

I kapittel 7 kommer oppgaves oppsummering og avslutning.

Litteraturliste og ulike vedlegg finnes bakerst i oppgaven.

2. KUNNSKAPSGRUNNLAG

2.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre nærmere for noe av den forskningen som har tema knyttet til ungdom, psykiske helse og videregående opplæring, for å gi en kort oversikt over kunnskapsgrunnlaget på dette feltet. For å kunne analysere hva som er viktige faktorer som fremmer læring, vil jeg også se nærmere på hvilket kunnskapsgrunnlag som foreligger for å kunne definere hva som er god kvalitet i utdanningen. Presentasjonen dekker ikke hele kunnskapsgrunnlaget, men de aktuelle studiene er valgt i forhold til sin relevans for problemstillingen.

Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom helse og utdanning (Andvik og Eide, 2011; Falch og Nyhus, 2009), og det er gode grunner, både på individ- og samfunnsnivå, for å legge til rette for tilpassede opplæringstilbud for alle typer elever. De siste årene har det fra politisk hold vært et mål om at alle unge skal fullføre og bestå videregående opplæring. Stoltenberg II-regjeringen formulerte klart målet om fullføring i Stortingsmelding 31 (2007-08), Mål for kvalitet i grunnopplæringen: «Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet» (s.11). Tall viser at om lag 30 prosent av ungdomsgruppen ikke fullfører videregående opplæring, og det er generell politisk enighet om at en for stor andel av elever og lærlinger slutter midt i opplæringsløpet. Frafallet i videregående opplæring har vært nokså stabilt siden innføringen av Reform-94, men med en liten reduksjon de siste to årene (Statistisk Sentralbyrå, 2016).

Ved lansering av satsingen Ny GIV i 2010 trekker tidligere statsråd Kristin Halvorsen fram at manglende fullføring ikke bare er et problem for de som faller fra, men for hele samfunnet. I FAFO-rapporten *Gull av gråstein* fra 2010, slår forsker Gudmund Hernes fast at frafall i videregående skole er et stort problem. Han peker på at frafall øker sjansen for dårligere levekår og helse gjennom livet, og at de samfunnsmessige kostnadene beløper seg til ca. 5 milliarder kroner per årskull. Frafall i videregående skole reduserer mulighetene i arbeidsmarkedet og øker risikoen for uføretrygd og dårligere levekår og helse (Falch og Nyhus, 2009).

En betydelig del av ungdommene som er elever i de spesialiserte opplæringstilbudene for unge med psykiske vansker har startet i ordinær videregående opplæring, men sluttet på grunn av sykdom.

2.2 Forskning

Gjennom litteratursøk har jeg forsøkt å danne meg et bilde av kunnskapsstatus i feltet jeg studerer. Jeg har brukt søkeord som psykiske vansker/plager/lidelser/sykdommer og opplæring/skole/videregående skole. Det har jeg kombinert med begrepene kvalitet, tilpasset opplæring, organisering og rammer. Min intensjon er ikke å gi en fullstendig oversikt over forskningen innenfor dette feltet, men det har vært viktig å gå bredt ut, siden det er få studier som er direkte rettet inn mot denne særskilte skoleformen. Jeg har i tillegg fokusert på forskning på opplæring spesielt tilrettelagt for denne gruppen.

Det kan se ut som forskning på sammenhengen mellom psykiske vansker hos unge og fullføring av videregående opplæring inntil nylig har vært svært begrenset. Det finnes gode forskningsdata på hver av de to feltene for seg, men altså lite om sammenhengen. Sikveland (2013) peker på at psykisk helse ikke er nevnt med et ord i NOVA-rapporten *Språk, stimulans og læringslyst – tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten* (Wollscheid, 2010). Rapporten er en stor sammenfatning av norsk og internasjonal forskning innen feltet. Det er ingen av de nasjonale programmene som har hatt som målsetting å forebyggende frafall fra videregående opplæring som har vært rettet spesielt inn mot ungdoms psykiske helse. En av årsakene til dette kan være at psykiske helse er vanskelig å skille ut som enkeltfaktor, og at det er vanskelig å vurdere hva som er årsak og virkning til frafall.

Eifred Markussen er en av Norges fremste forskere på frafall innen videregående opplæring. Gjennom ulike typer oppdragsforskning har han sett på årsaker til frafall i videregående opplæring og gjort lengdesnitt-studier hvor han har fulgt hele årskull sine bevegelser gjennom opplæringsløpet. På vegne av *Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning* (NIFU) har han sammen med Seland skrevet rapporten *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar?* (2012). Rapporten avdekker at mellom hver fjerde og hver femte elev som sluttet i løpet av skoleåret, hadde en psykisk sykdom eller psykososiale problemer. Blant elevene som oppga at de sluttet på grunn av forhold utenfor skolen, oppga den største andelen

psykisk sykdom eller psykososiale problemer som hovedårsak. NIFU-rapporten har ikke data som måler den reelle forekomsten av psykisk sykdom og psykososiale problemer i elevmassen og viser også til at det er komplekse årsaker til at ungdom slutter i videregående opplæring. Heller ikke annen forskning gir tydelige svar på om det har vært en faktisk økning i antallet elever med psykiske vansker. Det er grunn til å tro at forskning i et folkehelseperspektiv er mer presis i begrepsbruken enn det en finner i forskning om frafall, dette understøttes også av Markussen og Sæland (2012) i deres studie.

I det som er kjent som «Utdanningsdirektoratets spørringer» ble det i 2013 rettet en rekke spørsmål til lærere, skoleledere og skoleeiere om psykisk helse i skolen (Holen og Waagene, 2014). Forskerne viste til manglende kunnskapsgrunnlag om hvordan skolen og lærerne arbeider for å forebygge og redusere psykiske vansker hos elever. Undersøkelsen indikerer at lærerne i stor grad tilrettelegger for elever med psykiske vansker både i og utenfor undervisningssituasjonen, selv om mange opplever at de mangler kompetanse. Det kommer fram et ønske om bedre tilrettelegging fra skoleledere og skoleeiere, samt mer ressurser og kvalifisert støtte til lærerne. Forskerne viser til at det er behov for kvalitativ tilnærming til hvorfor det ikke arbeides mer forebyggende og helsefremmende i skolen, og til hvordan en kan tilrettelegge på en best mulig måte.

Ved NTNU har Gunhild Røst i sin masteroppgave (2013) *Frafall og psykisk helse i videregående opplæring*, sett nærmere på hvordan skolen kan bli mer robust i møtet med frafallsproblematikk knyttet til elever med redusert psykisk helse. Røst peker på behovet for en helhetlig og systematisk tankegang i skolen, og behovet for klare retningslinjer for lærerne om viktige forhold for å skape en mer robust skole.

En finner støtte for at psykisk helse har en viktig betydning for frafall både i amerikanske og europeiske studier. En amerikansk studie anslår at over halvparten av de som faller fra i videregående opplæring har en diagnostiserbar psykisk lidelse. Europeiske studier har knyttet frafall til både angst, depresjons- og atferdsforstyrrelser, og til rus (Sikveland, 2013).

Slik jeg vurderer kunnskapsgrunnlaget, er det god dokumentasjon på at en stor del av ungdomsgruppen sliter med trivsel og læring, mens det finnes mindre forskning på hvordan dette påvirker graden av fullføring i videregående opplæring.

2.3 Forskning på spesialiserte opplæringstilbud for unge med psykiske vansker

Gjennom litteratursøk har jeg funnet begrenset forskning på særskilte opplæringstilbud i videregående skole for unge med psykiske vansker. I begrepet særskilte opplæringstilbud legger jeg at de har en klart definert målgruppe, eget inntak, at opplæringen gis i egne lokaler og at opplæringen i hovedsak følger ordinære læreplaner uten spesialundervisning.

I 2007 skrev Solveig Sævareid en masteroppgave i pedagogikk med tittelen *Utdanning som et bidrag til økt normalisering og integrering? En metodetrianglerende studie av en videregående skole tilpasset elever med psykiske vansker*. Sævareid konkluderer med at en egen videregående skole representerer en *missing link* i forhold til integrering og normalisering for en gruppe mennesker som ellers kan havne utenfor utdannings- og arbeidsliv. Hun peker også på behovet for mer forskning og dokumentasjon på betydningen av tilbud som denne skolen representerer.

Nathalie Ponroy leverte i 2006 en masteroppgave ved Norsk Lærerakademi med tilnærmet samme utvalg som Sævareid (Ponroy, 2016). Ponroy tok utgangspunkt i elever med sosial angst og hvilke følger dette kan ha for mestring i utdannings situasjonen. Hun viser til at gjennom å bruke tid på å bygge opp mestringsfølelsen til elevene og gi dem oppgaver de er i stand til å løse, vil dette ha positive konsekvenser og gode ringvirkninger i forhold til å håndtere sosial angst.

Ved Høgskolen i Bergen ble det i 2015 levert en masterstudie av Marius Schwarz (2015), som så på relasjonen mellom lærer og elev på en skole der elever har eller har hatt psykiske vansker. Schwarz beskriver et opplæringstilbud som kjennetegnes av at hver enkelt elev får tilrettelagt utdanningsløpet etter sine behov, og hvor det er utfordrende for lærerne å balansere mellom å følge forskrifter og regler, samtidig som de skal ta hensyn til elevene og deres vansker. Schwarz konkluderer i sin studie med at relasjonen ble beskrevet som positiv av lærere og elever, og at det som kjennetegnet denne var humor, tillit, trygghet, tett kontakt, elevstyring, høy grad av tilrettelegging, justerte forventninger, noe konflikt, grensesetting, og at lærerne stilte spørsmål.

Jeg har ikke funnet studier som retter seg spesifikt inn på hvordan egne skoler/avdelinger for unge med psykiske vansker er organisert eller hvordan rammebetingelsene er med på å

påvirke opplæringstilbudet, og ser det som både interessant og viktig å kunne komme med et forskningsbidrag på dette området.

2.4 Psykisk helse og skole

Det eksisterer ulike forståelser av og definisjoner av helse og sykdom. Verdens helseorganisasjon (2014) definerer psykisk helse som

...en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stressituasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet. Psykisk helse er langt mer enn fravær av sykdom og plager og omfatter både den subjektive følelsen av å trives og den objektive kapasiteten til å møte livets utfordringer.

I denne forståelsesrammen har begrepet et helsefremmende perspektiv, som følelsen av å trives og kapasitet til å mestre livets utfordringer. I WHO-rapporten *Promoting mental health* (Herman, Saxena & Moodie, 2005), pekes det på at psykisk helse er “more than the absence of mental illness: it is vital to individuals, families and societies” (s.19). Til tross for disse positive definisjonene av psykisk helse, forbindes begrepet på norsk gjerne også med psykiske plager og lidelser.

Ungdoms psykiske helse er relativt godt kjent, blant annet gjennom undersøkelser som *Ungdata, Ung i Oslo* og undersøkelser gjennomført av KoRUS. *Ungdata* er en levekårsundersøkelse som tilbys gratis til alle landets kommuner og fylkeskommuner. Siden 2010 har 330 000 ungdommer fra 375 kommuner deltatt i ungdatabundersøkelsene. Ungdatabundersøkelsen gir et godt innblikk i hvordan det er å være ung i Norge i dag. I undersøkelsen stilles spørsmål om psykisk helse gjennom om man siste uka har vært plaget av noe av det følgende: *Følt at alt er et slit, Følt deg ulykkelig, trist eller deprimert, Følt håpløshet med tanke på framtida, Følt deg stiv eller anspent og Bekymret deg for mye om ting*. Tallene fra Ungdatabundersøkelsen 2016 viser at det ikke er entydige svar på om psykiske problemer øker i ungdomspopulasjonen, men at det er flere studier som tyder på at det er en øking i depressive symptomer blant jenter. Ny forskning viser at bruk av antidepressiva blant ungdom har økt de siste tre–fire årene, særlig blant jenter i alderen 16–17

år. 85 prosent av nye antidepressiva-brukere hadde vært i kontakt med spesialisthelsetjenesten (Øya, 2012). Generelt er depresjon og angst de vanligste plagene blant ungdom.

Det er vanlig å skille mellom psykiske plager (vansker) og psykiske lidelser. 15-20 prosent av barn og unge mellom 3 og 18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer (Folkehelseinstituttet, 2015). For de fleste går vanskene over av seg selv, men for noen vil de vedvare. Det er vanlig at flere lidelser opptrer samtidig (Folkehelseinstituttet 2015; Breslau 2010). Psykiske plager og lidelser gir forskjellig uttrykk i ulike aldersgrupper og hos gutter og jenter. I rapporten *Psykiske lidelser: Et folkehelseperspektiv* (Mykletun, Knudsen og Mathiesen, 2009), beskrives forskjellen på psykiske lidelser og psykiske plager slik: «Psykiske lidelser kjennetegnes ved at symptombelastningen er så stor at det kvalifiserer til diagnoser som generalisert angstlidelse, alvorlig depresjon, anoreksi, ADHD eller psykose (s.43)». Hun refererer videre til at et konservativt estimat av forekomsten i Norge tilsier at om lag 8 prosent, det vil si ca. 70.000 av alle barn og unge mellom 3 og 18 år, på et gitt tidspunkt har en psykisk lidelse. Psykiske vansker brukes når barn og unge har symptomer som i betydelig grad går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre, men uten at kriteriene for diagnoser er tilfredsstillt. (Mykletun, Knudsen og Mathiesen, 2009).

For enkelthets skyld velger jeg i studien å bruke begrepet psykiske vansker, og lar dette gjelde enten vanskene er diagnostisert eller ikke. Jeg legger til grunn at vanskene er så alvorlige de virker inn på ungdommens skolegang, og at ungdommene er i kontakt med det psykiatriske behandlerapparatet i forbindelse med sine vansker.

Som nevnt i innledningen, er det en utdanningspolitisk målsetting at all ungdom skal fullføre videregåendeopplæring med enten yrkes- eller studiekompetanse, og en ser nå at en større del av ungdomspopulasjonen kommer ut med fullført og bestått utdanning. Antall elever som fullfører videregående med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år økte med to prosentpoeng i 2015 fra året før (Statistisk sentralbyrå, 2016). Det er 59 prosent som fullfører og består på normert tid, som tilsvarer den høyeste fullføringsevnen i denne statistikkens levetid. Innen studieforbereidende utdanningsprogram fullførte 77 prosent av elevene på normert tid, en andel som har gått opp fire prosentpoeng fra året før.

Mathisen (2011) peker på at fenomenet frafall defineres og forstås på forskjellige måter i forskningslitteraturen og at en av årsakene til dette er at forskningen har forskjellige formål.

Det er flere begreper som delvis dekker dette, som *bortvalg*, *fracfall* og *drop-outs*. Markussen (2010) skiller mellom individuelle, institusjonelle og kontekstuelle forklaringer på hvorfor unge velger å avbryte opplæringen, og psykiske vansker blir av Markussen og Seland (2012) betegnet som ikke-skolerelaterte, altså individuelle årsaker, til avbrutt videregående opplæring.

2.5 Kvalitet i opplæringen

2.5.1 Innledning

Kvalitet kan defineres både ut fra politiske føringer og fra teoretiske perspektiver, og det fins til dels svært ulike tilnærminger til begrepet kvalitet både allment og i forhold til skole (Roald, 2010). Kvalitetsutvalget, som står bak Stortingsmelding 31, 2007-2008 *Kvalitet i skolen* (2008) bemerket at det var en utfordring å komme til enighet om hva kvalitet er, og Nilsen og Overland (2009) hevder at kvalitet brukt om skolevirksomhet er komplisert fordi nyanser da faller bort og mangfoldet reduseres.

Kvalitetsutvalget tar utgangspunkt i ISO-definisjonen (*International Organization for Standardization*) av kvalitet: «Quality is the totality of characteristics of an entity that bear on its ability to satisfy stated and implied needs» (NOU 2002:10, 2002) og viser til at ISO-definisjonen bygger på at alt som imøtekommer brukerens forventninger eller behov, er kvalitet. Imidlertid finnes det mange forskjellige oppfatninger om hva som er godt eller meningsfylt og det er derfor en utfordring å komme til enighet om hva kvalitet er. En finner en parallell til ISO-definisjonen i *Store Norske Leksikon*, som definerer kvalitet som: «Tings måte å være på, beskaffenhet; spesifikk karakter (om sanseinntrykk). Enkelt sagt er kvalitet evnen til å tilfredsstille kundens eller brukerens krav og forventninger» (Gundersen og Halbo, 2014). Kvalitetsutvalget identifiserer tre slags typer kvalitet: struktur-, prosess- og resultat-kvalitet, og viser til at egenskapene ved disse tre kvalitetsområdene utgjør opplæringens samlede kvalitet. Jeg vil i dette kapittelet se nærmere på kvalitetsarbeid i skolen, før jeg går inn på hvert av disse kvalitetsområdene.

2.5.2 Kvalitetsvurdering i skolen

Utviklingen fra industrisamfunn til et mer komplekst kunnskaps- og informasjonssamfunn har medført at tradisjonell regelstyring er blitt utfordret av nye styringslogikker med vekt på mål, resultat og lokalt ansvar (Bascia et al. 2005; Aasen 2007; Fevolden og Lillejord 2005; Haug 2009, referert i Roald 2010). Dette har ifølge Roald (2010) medført at statlige myndigheter ikke har nok innsikt i det som skjer i skolen. Han viser til Kvalitetsutvalgets hovedrapport *I første rekke* (NOU 2003:16, 2003) som understreker at rapporteringen i norsk skole først og fremst er aktivitetsrapporter, og at «hovedproblemene er at denne typen data ikke gir tilstrekkelig grunnlag for å vurdere om målene for utdanningssektoren er nådd og om kvaliteten er god nok» (s.275). Kvalitetsutvalget viser til at demokratisk kontroll er en viktig del av det politiske systemet, og at kunnskap om utdanningssektoren fungerer som en del av den løpende dialogen mellom foreldrene og skolen og mellom velgere og politikere (Fevolden og Lillejord, 2005). I 2003 fikk grunnopplæringen et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem med løpende statistikk fra forhold knyttet til resultater, læringsmiljø, gjennomføring og ressurser.

Kvalitetsvurdering på nasjonalt nivå baserer seg i hovedsak på indikatororientert tilnærming (Roald, 2010), slik en ser i norsk deltagelse i store internasjonale undersøkelser som TIMMS, PIRLS og PISA. Dette er eksempler på målstyring som vi også kjenner igjen i det nasjonale vurderingssystemet, blant annet gjennom bruk av nasjonale prøver. Ludvigsen-utvalget som står bak NOU 2015: 8 *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*, anbefaler en ny gjennomgang av kvalitetsvurderingssystemet. De introduserer begrepet dybdelæring, og som følge av vektleggingen av et bredt kompetansebegrep, er de opptatt av å vurdere behov for endringer i skolenes arbeid med elevenes læring og utvikling. Utvalget viser blant annet til at dagens læreplaner gaper over for mye, og at det ikke gis tilstrekkelig tid til fordypning slik at elevene får en god forståelse av det de lærer.

Senter for økonomisk forskning (SØF) har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet utarbeidet en rapport om kvalitet og kvalitetsforskjeller i norsk skole basert på konkrete kvalitetsindikatorer og kvalitetsmål i 2016 (Falck, Bensnes og Støm, 2016). Hensikten med prosjektet var å fremskaffe kunnskap om kvalitet og kvalitetsforskjeller mellom videregående skoler. Forskerne utviklet et sett med syv enkeltindikatorer, og et samlet mål på skolekvalitet. Fullført videregående opplæring på normert tid, og elevenes eksamens- og standpunkt karakterer inngikk i denne beregningen. Undersøkelsen viste at skoler som har et

høyt bidrag for elever med svakere faglig bakgrunn også hadde høyt bidrag for faglig sterkere elever. Forskerne konkluderte med at det ikke ser ut til å være noen avveining mellom kvalitet for relativt sterke elever og relativt svake elever.

Indikatororienterte kvalitetstilnærminger har sin motsats i tilnærminger som primært legger vekt på meningsskaping (Dahlberg, Moss og Pence, 2002). Der de indikatororienterte synsmåtene ofte retter seg inn mot målinger og målingsverktøy, vil meningsorienterte kvalitetstilnærminger være opptatt av dialogbasert forståelse av enkeltforhold og sammenhenger en ønsker mer innsyn i. Dahlberg, Moss og Pence (2012) hevder at *kvalitet* er et sosialt konstruert begrep som er produsert gjennom det vi kaller *kvalitetstenkningen* eller *kvalitetsdiskursen*, hvor den personlige dømmekraften er redusert eller fjernet. De argumenterer for å ta i bruk begrepet *meningsskaping* som en måte å ta tilbake dømmekraften på og at denne finner sted i relasjon til andre. Roald (2010) hevder at tverrfaglige og dialogorienterte tilnærminger ofte vil være nødvendige for å mobilisere de menneskelige ressursene som er avgjørende for å nå høy kvalitet i arbeidet.

2.5.3 Kvalitet i grunnopplæringen

Målsettingen *en skole for alle* har lange historiske røtter i Norge og en finner fremdeles fellesskapsskolen som en klar politisk målsetting, slik det blant annet fremkommer i Stortingsmelding 20, *På rett vei- kvalitet og mangfold i fellesskolen (2012-2013)*, (2013). Grunnlaget for fellesskolens samfunnsmandat finner en igjen i skolens formålsparagraf, Opplæringslovens § 1-1. Formålsparagrafen ble endret i 2008 og «det nye formålet legger vekt på enkeltmenneskets rett til en likeverdig og inkluderende opplæring, og viktigheten av at elever og lærlinger utvikler kompetanse som kan legge et godt grunnlag for aktiv deltakelse i samfunnet og arbeidslivet» (s.10). Regjeringen signaliserer her en viss kursendring med klarere nasjonal styring, og kvalitetsbegrepet blir knyttet til Opplæringslovens nye formålsparagraf (Roald, 2010).

Kvalitet i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres (Stortingsmelding 31, 2007-2008, (2008), s.7):

- *Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv.*

- *Alle elever og lærlinger som er stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet.*
- *Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring.*

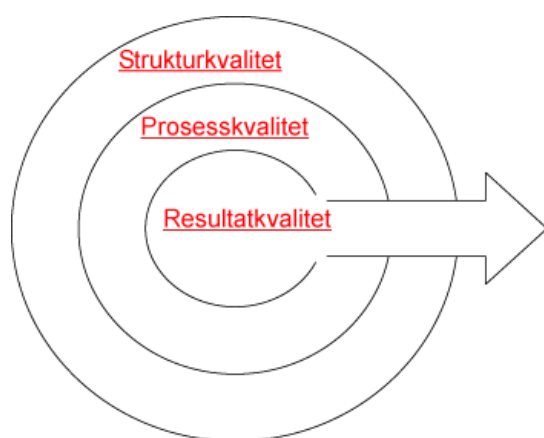
Et sentralt spørsmål er om all kvalitet kan måles. På samme måte som det er komplisert å finne en egnet definisjon på kvalitet, kan det være utfordrende å vurdere om en har lykket i å nå intensjonen i formålsparagrafen eller om alle lærlinger/elever faktisk føler seg inkludert.

2.5.4 Strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet

Søgnen-utvalget viser i NOU 2003- 16 I første rekke, til at

... kvalitetsvurdering av grunnopplæringen nasjonalt og internasjonalt tradisjonelt i hovedsak har dreid seg om å samle inn detaljert informasjon om ulike utdanningsinput, mens det har vært samlet lite informasjon om forholdet mellom undervisning og læring og resultatet av læring. Det er mye som tyder på at læringsutbyttet avhenger av en rekke forhold knyttet til fysiske rammer, opplæringsaktiviteter og menneskene ved det enkelte lærested (s.64).

Utvalget introduserer et skille mellom tre typer kvalitet i opplæringen: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet, og bruker denne modellen for å vise sammenhengen mellom kvalitetsområdene:



Figur 1. Struktur-, prosess- og resultatkvalitet (NOU 2003:16, s.64).

Strukturkvaliteten beskriver virksomhetenes ytre forutsetninger, tilsvarende organisasjon og ressurser forstått i bred forstand. Forutsetningene finnes i organiseringen av systemet på tre nivåer: det nasjonale nivået, skoleeiernivået og skolenivået. Strukturkvalitet omfatter blant annet de dokumentene som definerer, styrer og danner grunnlaget for organiseringen av virksomhetene som lov, regelverk og planverk samt:

- Pedagogenes/lærernes formelle kompetanse
- Personaltetthet
- Elevgruppens størrelse og sammensetning
- Fysiske rammer som bygninger, utstyr og lignende
- Andre rammevilkår og økonomi

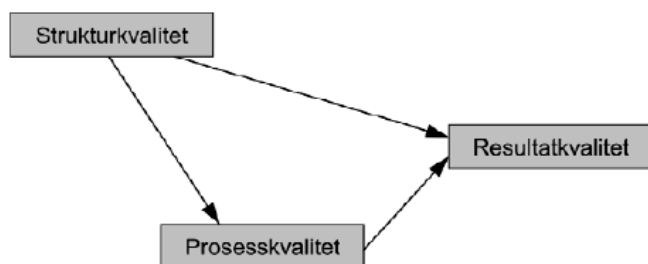
(NOU 2002:10, 2002; NOU 2003:16, 2003).

Prosesskvaliteten handler i stor utstrekning om virksomhetens indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen. Det dreier seg om kvaliteten på relasjoner og prosesser innenfor virksomheten. Prosesskvaliteten fokuserer blant annet på hvordan personalet utfører sitt arbeid, og kvaliteten på samspillet med barn og unge (NOU 2002:10, 2002; NOU 2003:16, 2003). Fevolden og Lillejord (2205) viser til at prosesskvalitet kan handle om valg av læremidler, organisering og ledelse, arbeidsmåter, planlegging og tilrettelegging av undervisningen og involvering av elever og foresatte.

Resultatkvaliteten er det en ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet, det vil si hva elevene/lærlingene har lært, og hvilken kompetanse de har oppnådd, i løpet av opplæringstiden. Resultatkvaliteten er knyttet til de overgripende målene i planverket og målene i de enkelte planene. I henhold til opplæringslov og læreplanverk kan det legges til grunn at resultatkvaliteten omfatter det helhetlige læringsutbyttet. (NOU 2002:10, 2002; NOU 2003:16, 2003).

Utvalget viser til at kvalitetsområdene stadfester et kvalitetshierarki der resultatkvaliteten, kunnskaper, ferdigheter og holdninger, er det overordnede kriterium i og med at opplæringens viktigste formål er at elevene lærer. Samtidig er de to andre kvalitetsområdene vesentlige forutsetninger for at læring kan skje. Utvalget understreker resultatkvaliteten som et viktig kriterium for kvalitet, og at denne må ses i lys av struktur- og prosesskvaliteten.

Fevolden og Lillejord (2005) har laget en modell for sammenhengen mellom de tre kvalitetsmålene, som viser at strukturkvaliteten vil påvirke prosesskvaliteten, som igjen vil påvirke resultatene som oppnås. Strukturkvaliteten regulerer også de generelle rammebetingelsene for elevenes læring, og vil derfor påvirke resultatkvaliteten direkte.



Figur 2. Sammenhengen mellom Kvalitetsutvalget sine tre kvalitetsmål (Fevolden og Lillejord 2005, s.7)

Roald (2010) hevder at det er ulike faglige syn på den typen sammenhenger som Kvalitetsutvalget legger vekt på. Han viser til Sivesind og Bachmann (2008), som advarer mot en tankegang om direkte kausale sammenhenger i et så komplekst system som skolen. Ut fra deres argumentasjon vil «ei overordna vektlegging av resultatkvalitet være ei instrumentalistisk innsnevring av skolens mandat, noko dei meiner er eit brot med det heilskaplege menneske- og danningssynet i den norske læreplantradisjonen» (s.105).

Modellen anskueliggjør hvordan ulike sider ved opplæringen virker sammen. Selv om man bør være forsiktig med å slå fast direkte kausale sammenhenger, sier den noe om ulike faktorer som henger sammen og påvirker kvaliteten. Jeg velger derfor å bruke den som et analyseverktøy for å se nærmere på hvordan opplæringsrammer kan virke inn på opplæringstilbudet for unge med psykiske vansker, og den vil være en viktig del av drøftingen av de empiriske funnene.

3. TEORI

3.1 Innledning

Utfordringen er å finne teoretiske perspektiv som vil gjøre meg i stand til å analysere og drøfte fenomener knyttet til problemstillingen:

Hva kan fremme læring og fullføring i tilrettelagte tilbud for unge med psykiske vansker?

Disse fenomenene blir utdypet gjennom underspørsmål som knytter seg til kvaliteten på opplæringens ytre rammer og indre aktiviteter.

Siden jeg er jeg opptatt av å studere hvordan skolen som organisasjon fungerer opp mot en bestemt elevgruppe, innledes teoridelen med å plassere organisasjonsbegrepet i en teoretisk sammenheng. For å få en bredest mulig forståelse av de spesialiserte opplæringstilbudene, finner jeg det hensiktsmessig å bruke Bolman og Deal (2014) sine perspektiv på organisasjoner, og presentere deres tenkning rundt fortolkningsrammer. De fokuserer på at perspektivskifte gjennom bruk av ulike fortolkningsrammer gir et bedre utgangspunkt for refleksjon rundt hvordan organisasjoner fungerer.

I tillegg til Bolman og Deal (2014) sine teoretiske perspektiver, vil jeg se nærmere på Dalin (1994) sin modell over skolen som organisasjon. Han legger vekt på at organisasjoner må studeres både utfra sine omgivelser og organisasjonens indre liv. Jeg har i denne oppgaven vektlagt organisasjonenes indre liv gjennom intervjuer med tilsatte. Dette betyr ikke at de ytre omgivelsene er mindre relevante, men jeg har valgt å få fram hvordan aktørene selv ser på hva som er viktig for å fremme eller hemme opplæringstilbudet for unge med psykiske vansker.

3.2 Forholdet mellom institusjoner og organisasjoner

Mange forskere er opptatt av sammenhengen mellom institusjoner og organisasjoner. Det er derfor interessant å se nærmere på hvordan en kan forstå skolen som en institusjon eller en organisasjon, eller kanskje begge deler?

Bukve (2012) hevder at: «institusjoner kan sjåast på som eit sett av sosiale praksisar som er regulert av underliggende tankemønster, verdiar, konvensjonar og reglar, som definerer kva

som er høveleg atferd» (s.37). Han viser til at det institusjonsbegrepet kan brukes på ulike måter, og at institusjoner også kan brukes synonymt med den totale organisasjonen som danner ramme rundt sentrale deler av de som lever i organisasjonen. Som eksempler nevner Bukve sykehjem, skole eller fengsel og refererer også til at denne måten å forstå institusjonsbegrepet på er den vanligste i dagligtalen.

Langfeldt (2008) er opptatt av styring i skolen og også han hevder at «skolen ikke bare er instrumenter for samfunnets styring, det vil si at skoler ikke bare er organisasjoner, men og rasjonelle redskaper for å nå mål» (s.27). På denne måten mener Langfeldt at skolen også vil bli oppfattet som institusjoner, som en del av de strukturer i vårt samfunn som gir stabilitet og mening til sosial atferd.

Innenfor klassisk institusjonell teori er det en lang tradisjon for å analysere organisasjoner som institusjoner (Røvik, 2007). Han viser til at enkelte organisasjoner over tid utvikler et distinkt preg ved å utvikle en lokal identitet og fingraderte, uformelle normer som fører til en reduksjon av betydning i forhold til den formelle organisasjonen. Jo mer man er en institusjon, jo mindre er man organisasjon. Rørvik hevder videre at det innen nyinstitusjonell teori langt på vei er av samme oppfatning av organisasjoner som institusjoner, mens forskerne innen skandinavisk nyinstitusjonalisme legger til grunn innsikten om organisasjon som en institusjonalisert, universell systemidè, eller identitet.

3.3 Ulike perspektiv på organisasjoner

Synet på organisasjonene har svingt i takt med ulike vitenskaps- og kunnskapsteoretiske diskurser gjennom tidene (Hatch og Cunliffe, referert i Roald, 2010). Hatch (2001) kategoriserer organisasjonsteorien i tre ulike hovedretninger; et modernistisk perspektiv, et symbolsk-fortolkende perspektiv og et postmoderne perspektiv. Forut for det modernistiske perspektivets konstituering beskriver Hatch en prehistorisk eller klassisk fase i organisasjonsteoriens utvikling. Hatch tidfester den prehistoriske fasen fra rundt 1900 til 1950. Her finner vi den klassiske organisasjonen hvor forhold som formell struktur, arbeidsdeling, samordning, hierarki, styring og kontroll står sentralt. Det modernistiske perspektivet begynte å bli fremtredende fra 1960 og 70-tallet, og omgivelsene ble aktivt og eksplisitt tematisert i organisasjonsteorien. Organisasjonens situasjon kom mer fram og lederen var en strategisk leder som hadde som mål å få organisasjonen til å overleve. Det symbolsk-fortolkende perspektivet tidfestes av Hatch til rundt 1980, og bygger videre på det

modernistiske perspektivets syn på organisasjoner som åpne systemer, mottakelige for impulser fra omgivelsene. Her er en imidlertid mer opptatt av selve prosessen der omgivelser blir fortolket og konstruert (Hagen, 2007). I det postmoderne perspektivet, er man i motsetning til sosialkonstruktivistene opptatt av å dekonstruere etablerte sannheter og synliggjøre makten i samfunnet (Conrad og Henynes, referert i Hagen, 2007). En måte å dekonstruere etablert teori på, er å lese den i en ny kontekst og refortolke den. Siden sosiale konstruksjoner skaper stabilitet, kan dekonstruksjon være en kilde til endring.

Bolman og Deal (2014) har i sin gjennomgang av organisasjonsstudier, primært innen samfunnsvitenskapen, funnet at det i særlig grad er fire ulike typer perspektiv som kan fungere som fortolkningsrammer for å forstå organisasjoner:

- Strukturelle perspektiv
- Humanistiske perspektiv
- Politiske perspektiv
- Symbolske perspektiv

Hagen (2007) viser til et sammenfall mellom den prehistoriske og klassiske oppfatningen av organisasjoner som Hatch beskriver, og Bolman og Deals (2014) strukturelle perspektiv på organisasjoner.

Bolman og Deal (2014) beskriver en fortolkningsramme som en mental modell som kan gjøre det lettere å få en dypere forståelse av hva organisasjoner er. Senge (2004) hevder at «mentale modeller er inngrodde antagelser, generaliseringer eller tankebilder; de påvirker hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler» (s.14). Svært ofte er vi ikke klar over våre mentale modeller og hvordan de påvirker vår atferd. Å endre tankesett kan være vanskelig, og det kan derfor være fornuftig for ledere og andre å ha et bevisst forhold til hvordan vi ser og tolker omgivelsene. Hvert av Bolmann og Deal (2014) sine perspektiv tegner sitt bilde av virkeligheten. Bolmann og Deal (2014) sine fire perspektiver kan derfor være hensiktsmessig å bruke når jeg skal studere skolene jeg har valgt ut i studien.

3.3.1 Å studere organisasjoner- den strukturelle fortolkningsrammen.

I følge Bolman og Deal (2014) er den tradisjonelle oppfatningen av organisasjonen at de skapes og kontrolleres av legitime makthavere som setter opp mål, utformer struktur, ansetter og leder arbeidstakere, og sørger for å arbeide for de rette målene (s.242). Utgangspunktet for

den strukturelle betraktningmåten var på begynnelsen av 1900-tallet, da formell organisering var et relativt nytt fenomen i arbeidslivet. Bolman og Deal (2014) nevner Fredric W. Taylor og Max Weber som sentrale personer i utviklingen av strukturteoriene. I den strukturelle fortolkningsrammen er en opptatt av den formelle siden ved organisasjoner og ser på dem som rasjonelle systemer som er opptatt av å nå gitte mål. Struktur, prosedyrer, ansvarsforhold og arbeidsdeling er viktige nøkkelord.

Bolmann og Deal (2014) viser til at ved å bruke den strukturelle rammen, ser en forbi enkeltpersoner og undersøker den sosiale konteksten den enkelte arbeider innenfor (s.95). I det strukturelle perspektivet eksisterer det en tiltro til at rasjonalitet og passende fordeling av formelle roller og ansvar vil minimalisere avledende personlige faktorer og få folk til å yte maksimalt. Denne forståelsen har noen utfordringer. Forhold som hvordan arbeidet skal fordeles (differensiering) og hvordan den enkeltes innsats skal koordineres etter at ansvaret er fordelt (integring), er ikke uproblematisk. Likeledes vil forhold knyttet til hvordan en organisasjon velger å gruppere arbeidstakerne måtte avstedkomme noen valg.

Det er en utfordring å uforme en struktur som fungerer. Vertikal samordning bygger på styring og kontroll ovenfra, gjennom bruk av virkemidler som formell myndighet, regler og retningslinjer, og ved bruk av planleggings- og kontrollsystemer. Horisontal samordning gjennom formelle og uformelle møter, prosjektgrupper, stillinger med samordningsansvar, matrisestrukturer og nettverksorganisasjoner, er som oftest mindre formaliserte og mer fleksible enn autoritetsbundne systemer og regler. Organisasjoner må ha både vertikal og horisontal organisering for å fungere.

3.3.2 Å studere organisasjoner- human resource-rammen

Jeg finner det interessant å se på den menneskelige faktoren i forhold til hva som fremmer god kvalitet i opplæringen og hvordan organisasjonen og den ansatte sammen virker inn på denne. Ved å se på organisasjoner gjennom *human resource-brillene*, er man opptatt av den enkeltes bidrag i organisasjonen, samtidig som en ser på samspillet mellom dem. Behov og motivasjon er sentrale stikkord.

Human resource-rammen ble grunnlagt i første halvdel av 1900-tallet som en reaksjon på den tids rådende oppfatning om at arbeiderne ikke hadde andre rettigheter enn å få sin

lønningsspose, arbeide hardt og lyde ordre (Bolmann og Deal, 2014). Human resource-perspektivet bygger på en antagelse om at mennesker og organisasjoner trenger hverandre. Når den enkelte og systemet er dårlig tilpasset, vil begge parter lide under dette. En god tilpasning tjener både arbeidstakeren og organisasjonen. Arbeidstakeren opplever å ha et meningsfylt og tilfredsstillende arbeid, og organisasjonen får det menneskelige talentet og den energien det har brukt for.

Bolmann og Deal (2014) viser til en rekke grunnleggende human resource-strategier for å bygge opp en velfungerende organisasjon. De trekker det fram som viktig at bedriften har en eksplisitt tenkning rundt hvordan mennesker skal behandles. Dette kan handle om alt fra å ansette de rette personene, ha tenkning rundt hvordan de kan beholde og investere i dem, hvordan de kan skape myndige ansatte, og hvordan organisasjonen kan fremme mangfold. Ingen strategi vil være fullt ut effektiv alene, men i forhold til prosjektets tema vil jeg særlig peke på forhold knyttet til hvordan organisasjonen bidrar til å skape kompetente medarbeidere.

3.3.3 Å studere organisasjoner- den politiske rammen

Innenfor den politiske fortolkningsrammen framtrer organisasjoner som en arena for varige interessekamper, maktspørsmål og konflikter i en verden med knappe ressurser. Konflikten henger ofte sammen med de verdiene enkeltpersoner eller grupper søker å realisere.

Grunnlaget for den politiske fortolkningsrammen kan sammenfattes i fem grunnsetninger (Bolman og Deal, 2014, s.220):

- Organisasjoner er *koalisjoner* sammensatt av forskjellige mennesker og interessegrupper (F.eks. hierarkiske nivåer, faggrupper, avdelinger, kjønn og etniske grupper)
- Det er *varige forskjeller* mellom mennesker og grupper med hensyn til verdier, preferanser, meninger, informasjon og virkelighetsoppfatninger. Slike forskjeller endrer seg langsomt, om de overhodet vil gjøre det.
- De fleste viktige beslutninger i organisasjoner omfatter *fordeling av begrensede ressurser* – det dreier seg om hvem som skal få hva.

- På grunn av de begrensede ressursene og de varige forskjellene, er konflikter et sentralt element i den organisasjonsmessige dynamikken, og makt er den viktigste ressursen.
- Organisasjoners mål og beslutninger vokser fram gjennom kjøpslåing, forhandlinger og manøvrering mot fordelaktige stillinger blant medlemmer av ulike koalisjoner

Bolmann og Deal (2014) viser til at det å utarbeide handlingsplaner, er en sentral oppgave en leder har i det politiske perspektivet. En handlingsplan legger grunnlaget for hvordan en har tenkt å nå organisasjonens mål, og hvordan en skal få det til.

3.3.4 Å studere organisasjoner - den symbolske rammen

I det kulturelle perspektivet er en opptatt av å forstå de uformelle sidene ved en organisasjon. Den symbolske rammen forkaster de forutsetningene om rasjonalitet som opptrer i de andre rammene. Man ser på organisasjonen som en stamme, et teater eller et karneval. Fra denne synsvinkelen er organisasjoner kulturer som ikke drives av regler, strategier og ledelsesform, men av ritualer, seremonier, historier, helter og myter (Bolman og Deal, 2014) I dette perspektivet benytter en derfor gjerne begreper som mening, tro og tillit, og en ser på det som skjer i en organisasjon som symbol for meningene bak handlingene (Roald, 2010).

Hvilke rolle kulturen spiller i organisasjoner er omstridt. Noen mener en organisasjon har en kultur, andre at den er en kultur.

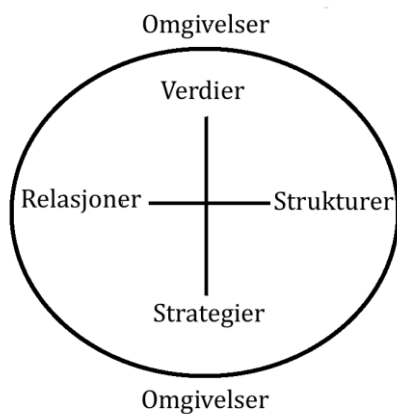
Edgar Schein er mye referert i organisasjonslitteraturen og han gir begrepet denne formelle definisjonen:

«Organisasjonskultur er et mønster av antakelser - skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon - som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene» (Schein, referert i Bolman og Deal, 2014, s.298).

3.4 Hva kjennetegner skolen som organisasjon?

Dalin har over flere tiår drøftet på hvilken måte organisasjonsteori kan bidra med perspektiver i forhold til utvikling av skolen. Dalin har vært opptatt av at skolen kan forstås som noe mer komplekst enn de hierarkiske og lineære fremstillinger som ofte blir benyttet i offentlig sektor. For å kunne forstå skolen som organisasjon, mener Dalin det er hensiktsmessig å se hvordan den fungerer internt og i forhold til omgivelsen rundt. Dalin (1994) sitt teoretiske bidrag til å forstå skolen som organisasjonen, er knyttet opp mot skoleutvikling. Likevel ser jeg hans tilnærming som fruktbar i analysen av hvordan de ytre rammene og indre prosessene i de tilrettelagte enhetene påvirker opplæringen. Jeg har derfor valgt å presentere Dalins modell (1994) om fem dimensjoner ved skolen som organisasjon.

Dalin viser til at skolen skal ivareta sentrale funksjoner som produksjon, ledelse, utviklingsarbeid, informasjonsbehandling, evaluering og legitimering. Funksjonene utføres i forhold til fem hoveddimensjoner i skolen: omgivelsene, verdier, strategier, strukturer og relasjoner. Disse påvirker hverandre gjensidig. Roald (2012) viser til at Dalin sine fem organisasjonsdimensjoner fanger opp Bolmann og Deal sine perspektiv, samtidig som skolens forhold til omgivelsene blir tydeliggjort.



Figur 3. Fem dimensjoner ved skolen som organisasjon (Dalin, 1994, s.151)

Dalin (1994) understreker at den enkelte dimensjon ikke er overordnet andre. Det er for eksempel ikke slik at all skoleutvikling må starte med endring av verdier (Roald, 2010). Verdier og normer kan like gjerne bli endret som følge av forandringer i strukturer og relasjoner mellom de som arbeider på en skole. Hendelser og situasjoner i omgivelsene kan også være med på å påvirke skolens indre liv.

Omgivelsene er vesentlige for skolen sitt indre liv. Skolene står i et formelt avhengighetsforhold til kommuneadministrasjon, lokal politikk og departementet. Like viktig er ofte samspillet med andre offentlige og private institusjoner, foreningsliv, kulturliv, næringsliv og media (Høgskolen i Sogn og Fjordane, 2014). Dalin (1994) peker på at skolene har relativt stor handlefrihet i forhold til omgivelsene. Dersom skolen i store trekk ivaretar de funksjonene som mottakere og foreldre forventer, har skolene stor frihet til å definere sin kultur og forme sin hverdag (s.164).

Strukturer er de formelle rammene for organisering av tilsatte, elever, tid, materiell og økonomiske ressurser ved en skole (Roald, 2010). Gjennom visse strukturer klargjør en også oppgavefordeling, kommunikasjonslinjer og beslutningsmåter. Dalin mener at det ikke er noen *patentløsning* på hvordan en skole organiserer sin virksomhet, og at det er først ved kjennskap til skolens mål og samlede virksomhet, at det er mulig å vurdere ulemper og fordeler ved eksisterende løsninger. Strukturen må ta vare på rutiner og tradisjoner, samtidig som det er et dilemma å finne en balanse mellom stabilitet og fornyelse. Dalin viser til at hans begrep *struktur* reflekterer et strukturelt perspektiv på organisasjoner, men at han samtidig ser betydningen av å stille spørsmål til *struktur* som utfordrer en snever definisjon av begrepet. «Det er først når en ser sammenhengen mellom en dimensjon og de andre dimensjoner at en oppdager viktige innfallsvinkler til å forstå skolen som organisasjon» (Dalin, 1994, s.165).

Relasjon referer til de mellommenneskelige forhold slik de kommer til uttrykk i den uformelle organisasjonen. Dalin (1994) mener forholdene på en skole kan vises igjen i kvaliteten i de mellommenneskelige forhold, som relasjonen mellom grupper, og forholdet mellom lærere og elever. John Hattie (2008) står bak den kanskje mest omfattende analysen og sammenfatningen av pedagogisk forskning noensinne. På samme måte som Dalin (1994), peker Hattie (2008) på at læring skjer gjennom samhandling, og hans metaforskning viser at relasjonen mellom lærer og elev er en av de påvirkningsfaktorene som har størst effekt på elevenes læring. Dalin mener det det må være en oppgave for skolen å strebe mot gode og produktive menneskelige forhold. Dalin er opptatt av at problemer knyttet til relasjonelle forhold ofte blir knyttet nettopp til den menneskelige samhandlingen. Likevel kan det være andre underliggende årsaker, for eksempel uavklarte verdikonflikter, uhensiktsmessige strukturer, forhold til nærmiljøet eller forhold til myndighetene, som er det egentlige problemet.

Strategidimensjonen handler om ledelse og utvikling i skolen, og om hvilke strategier som brukes for å løse problemer, ta beslutninger, gi belønninger og sette grenser. Dalin hevder at «det må være ledelsens oppgave å skape balanse mellom skolens verdier, strukturer og mellommenneskelige forhold» (1994, s.167). Han reiser en del problemstillinger og dilemmaer knyttet til skolens strategier, og stiller blant annet spørsmål ved om skolen har den kompetansen som er nødvendig for å utføre sine oppgaver, i hvilken grad den utnytter eksisterende kompetanse, og i hvilken grad skolen sørger for utvikling av kompetanse. Roald (2010) trekker fram Dalins klargjøring av strategidimensjonen som en mer produktiv tilnærming enn det politiske perspektivet til Bolman og Deal. Der Bolman og Deal er opptatt av makt- og interessekamper i en organisasjon, legger Dalin mer vekt på valg av problemløsningsmåter, beslutningsprosesser og kommunikativ tilnærming til ressursdisponering og kompetanseplanlegging.

Skolens *verdier* refererer seg til de grunnleggende verdier slik de kommer til uttrykk i ideologier, filosofier, seremonier og symboler. Verdidimensjonen handler både om uttrykte mål og mer uformelle normer, og ifølge Dalin knytter de seg spesielt til synet på læring og undervisning. Han peker på at det kan være et vidt spekter av verdier i en skole og at det kan oppstå konflikter mellom de formelle mål og de verdier som blir presentert, mellom praksis og formelle verdier, og mellom uttalte verdier og praksis. Det blir derfor sentralt å avklare områder der felles verdier er nødvendige, og normer der fellesskapet er enige om frihet for den enkelte person eller gruppe. Dalin peker på at også i forhold til verdidimensjonen er det en del dilemmaer, og at det er vårt perspektiv på organisasjoner som er med på å bestemme vår holdning til denne dimensjonen.

På samme måte som i det strukturelle og humanistiske perspektivet, legger en også i det politiske perspektivet vekt på sammenhengen mellom verdier og mål. Det er samfunnet som bestemmer skolens verdier og mål, og det blir det enkelte skolesamfunns oppgave å tolke de offisielle mål. I følge Dalin blir det viktig at skolens verdier, mål og prioriteringer samsvarer med skolens offisielle mål. Hvis ikke, vil en lokal interessekamp kunne bryte ut, «noe som vil kunne skade de svakeste i skolesamfunnet» (1994, s.163). I det symbolske perspektivet er en ikke opptatt av offisielle mål, og viktigere enn å diskutere mål, er det å oppleve verdier gjennom handling. På denne måten kan en få bekreftelse på om organisasjonen er på rett vei gjennom de symboler, metaforer og ritualer som er en del av praksis.

4. DESIGN OG METODE

4.1 Forskningsdesign

Dette kapittelet omhandler forskningsdesign og metodisk tilnærming for innhenting av data som kan belyse problemstillingen. Ved gjennomføring av en forskningsstudie må det foreligge en plan for hvordan dette skal skje. Problemstillingen gir retningslinjer for hvordan prosjektet kan utformes – det vi kaller prosjektets «design» (Thagaard, 2013). Et forskningsdesign beskriver hva undersøkelsen skal fokusere på, hvem som er aktuelle informanter og hvor og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Metode, utvalg og analyseopplegg velges ut fra sin relevans i forhold til problemstillingen og formålet med undersøkelsen.

Jeg skal i det følgende presentere forskningsdesignet som er valgt, de metoder som brukes og vitenskapelig ståsted. Til slutt vil jeg vurdere studien med hensyn til reliabilitet og validitet.

4.2 Metodiske valg

Innen samfunnsvitenskapelig forskning benyttes som oftest kvantitativ eller kvalitativ tilnæringsmetode. Kvantitativ metode egner seg når målet med studien er å legge frem statistiske, målbare og strukturerte data, og hvor disse kan danne grunnlag for statistisk generalisering. Denne metoden baserer seg på relativt store utvalg, som naturlig vil føre til større avstand og distanse mellom forskeren og forskningsobjektene. Den kvalitative forskningsmetoden er på den andre siden basert på utvalg som består av få enheter, der forskeren kommer tett innpå og har nærhet til det eller de fenomenene som studeres (Ringdal, 2009; Thagaard, 2013).

De kvalitative metodene hører hjemme i en hermeneutisk erkjennelsestradisjon, hvor tolkning av meninger i menneskelige uttrykk står sentralt (Malterud, 2011). Hermeneutisk tilnærming bygger på prinsippet om at «mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av» (Thagaard, 2011, s. 39), og at det ikke fins en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Hermeneutisk analyse har til hensikt å forstå meningen med handlinger sett i forhold til aktørens intensjoner (Grønmo, 2011). Forstående studier blir

ofte omtalt som fortolkende studier der en tar sikte på å utvikle en mer helhetlig forståelse (Grønmo, 2004).

Jeg har valgt å bruke et kvalitativt design. Begrunnelsen er at det er begrenset med forskning på tilrettelagte opplæringstilbud for unge med psykiske vansker. Kvalitative studier er spesielt godt egnet når kunnskapsgrunnlag er begrenset. Metoden gir anledning til å gå dybden på en problemstilling og gir større muligheter for å forstå fenomenet. Jeg har relativt god kjennskap til feltet, og ifølge Thagaard (2013) er dette viktig for valg av metode. Det er et vesentlig trekk ved denne metoden at forskeren klarer å å følge opp interessante temaer og problemstillinger som informantene løfter frem. Kvalitative studier gir rom for større grad av fleksibilitet ved at gjennomføringen kan endres underveis hvis dataene ikke vurderes som relevante i forhold til problemstillingen. Det er vanlig at datamaterialet blir registrert og skaper mening gjennom tekst, for eksempel ved å benytte nedskrevne observasjonsdata eller utskrifter (Ringdal, 2009).

Jeg har valgt å bruke et design med casestudier i mine undersøkelser, hvor det engelske ordet *case* forstås som *tilfelle* (enhet) (Grønmo, 2004). Formålet er å skape en helhetlig forståelse av hva informantene tenker om hva som kan fremme læring og fullføring i tilrettelagte tilbud for unge med psykiske vansker. Ringdal viser til at det ikke finnes ikke en allment akseptert definisjon av begrepet case (Ragin og Becker, referert i Ringdal, 2007), men legger til grunn en forståelse av casestudier som intensive undersøkelser av et lite antall case (analyseenheter), og hvor dataene kan være samlet inn på ulike måter. Thagaard (2011) viser til det samme gjennom å beskrive case som "... undersøkelsesopplegg som er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter eller caser" (s.56). Yin (2014) gjør en videre nyansering av case-studier til å gjelde analyser av fenomener i sin naturlige sammenheng: "A case-study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the case) in depth and within its` s real world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may be clearly evident" (s.16).

Studien ble gjennomført ved å studere et fenomen – skoler /avdelinger særlig tilrettelagt for unge med psykiske vansker – gjennom å gjøre undersøkelser på tre ulike enheter. Hver enhet - case – ble forstått som et tolkbart tilfelle, og det ble bygget på planlagte sammenligninger. Samtidig var utvalgets størrelse lite, og det ble ikke tatt sikte på noen systematisk generalisering over fenomenet (Grønmo, 2011). Utvalget ble vurdert opp mot et teoretisk

«metningspunkt», det vil si at flere enheter ikke ville synes å gi ytterligere forståelse av fenomenet som ble studert (Thagaard, 2013). Selv om det fins flere ulike enheter spesielt tilrettelagt for unge med psykiske vansker, ble tre enheter vurdert som stort nok materiale til å utforske problemstillingen, ivareta de analytiske målene for arbeidet og til å belyse fenomenet.

4.3 Utvalg

I Norge er det i dag om lag 15-20 enheter som gir opplæring spesielt tilrettelagt for unge med psykiske vansker i videregående opplæring. De varierer i størrelse, geografisk beliggenhet og også noe i utdanningsløpet fram mot vitnemål/kompetansebevis. Deres organisatoriske tilknytning er forskjellig, noen er egne skoler mens andre er avdelinger tilknyttet en videregående skole. Noen steder i teksten har jeg valgt å bruke skole som fellesbegrep om de tilpassede opplæringstilbudene, andre steder har jeg brukt avdelinger/skoler og noen steder enheter, alt avhengig av hva jeg syntes passet best i sammenhengen.

Det har vært en avveining mellom å gå i dybden på kun en skole, eller å sammenligne tilbudet for ungdom med psykiske vansker i ordinær skole opp mot tilpassede opplæringsinstitusjoner, eller et tredje alternativ, å gjøre intervjuer på flere tilpassede opplæringsinstitusjoner. Primært ønsket jeg å gjøre en case-studie gjennom kun å forske på en bestemt enhet med et tilpasset opplæringstilbud for unge med psykiske vansker, og å gå i dybden på denne. Ved en uformell henvendelse til skolen, fikk jeg imidlertid tilbakemelding om at de ikke ønsket å være med i en studie hvor det bare var denne organisasjonen som deltok. Dette ble begrunnet i forhold knyttet til anonymitet. De stilte seg likevel positive til å delta sammen med flere andre lignende avdelinger/skoler. Jeg tok derfor kontakt med lederne på to andre enheter for å høre om de kunne tenke seg å delta i studien, og begge svarte ja på henvendelsen. Utvalget ble da på tre skoler/avdelinger. Det ble deretter rettet en formell, skriftlig forespørsel til hver av enhetene på e-post, som alle svarte positivt på.

De tre skolene/avdelingene ble valgt ut på bakgrunn av at de er blant de enhetene som har størst elevtall og at de har drevet denne opplæringen over flere tiår. Skolene er anonymisert. Det har vært av interesse å se på fellestrekk mellom hver av skolene, og om noe skiller dem fra hverandre. Jeg ønsket å gå i dybden for å få fram synspunkter og refleksjoner knyttet til

informantenes vurdering av hvordan opplæringens rammer og prosesser kan virke inn på læring og fullføring. De tre skolene som deltok i studien vil bli nærmere presentert i kapittelet om empiri.

I forskningsarbeidet er det en viktig vurdering knyttet til hvem en skal få relevant informasjon fra. Den kvalitative forskningsmetoden er basert på en annen logikk enn den kvantitative (Thagaard 2013). Representativitetsprinsippet er ikke en relevant framgangsmåte og utvalget må være egnet til å belyse problemstillingen. Malterud (2011) viser til at forforståelse, problemstilling og teoretisk referanseramme er med på å bestemme utvalget, og at utvalget må ha tilstrekkelig dybde og bredde til å belyse det aktuelle fenomenet.

I studien valgte jeg å bruke et strategisk utvalg av informanter (Thagaard, 2013), hvor deltakerne hadde særlige egenskaper eller kvalifikasjoner som var egnet til å belyse problemstillingen og studiens teoretiske perspektiver. Lærere og skoleledere pekte seg ut som to aktuelle grupper. Intervjuer av elever ble også vurdert, men utelatt av kapasitetshensyn. Lederne ble valgt ut, da det er grunn til å anta at de i kraft av sin stilling har bred kunnskap om organisasjonen og fagfeltet. Videre ønsket jeg å intervjuere lærere med forholdsvis lang erfaring fra undervisning i videregående opplæring, og som gjennom sitt yrke har møtt ulike elevgrupper. Lærerne ble valgt ut etter snøballmetoden (Thagaard, 2013; Malterud, 2011). Det vil si at jeg først tok kontakt med skoleledere ved de valgte enhetene, som igjen kom med forslag på personer i sin organisasjon som de mente var særlig kompetente til å delta i undersøkelsen.

Det ble intervjuet en leder og en lærer ved hver enhet, til sammen seks personer. Utvalgets størrelse ble bestemt ut fra et antall som det var mulig å gjennomføre i praksis, samtidig som det ble vurdert som stort nok i forhold til målet for studien. Et forskningsopplegg med få informanter setter strenge krav til konfidensialitet, og er en begrunnelse for anonymisering av skolene.

4.4 Mine forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet prøver å forstå verden sett fra intervjupersonen sin side (Kvale og Brinkmann, 2012, s.21). Formålet har vært å få fram fortellinger fra lærere og ledere som jobber i feltet om hvordan de opplever og forstår seg selv og sine omgivelser

(Thagaard, 2013), og gjennom intervjuene få tilgang til personenes tanker, følelser og erfaringer. Kvale og Brinkmann (2012) er opptatt av samspillet mellom forsker og intervjuperson gjennom å vise til at *inter view* (=mellom og =synspunkt), oversatt fra det franske *entrevenue*, er en utveksling av synspunkt mellom to personer i samtale om et tema som opptar begge to (Kvale og Brinkmann, 2012, s.22). Intervjuer som metode kan settes i et konstruktivistisk perspektiv gjennom en forståelse av at kunnskap konstrueres i samspillet og interaksjonen mellom aktørene. Jeg var derfor opptatt av å legge til rette for en situasjon der jeg som intervjuer kunne få en god relasjon til informanten, slik at utgangspunktet for å skape mening sammen ble best mulig.

Et forskningsintervju kan ha ulik grad av struktur (Thagaard, 2013). I intervjuer med liten grad av struktur er hovedtemaene bestemt på forhånd, og samtalen tilpasses de temaene som kommer opp. Denne typen intervjuer blir gjerne brukt som innledning til nærmere undersøkelser. I forskningsintervjuer preget av relativt strukturerte opplegg er spørsmålene utformet på forhånd og rekkefølgen i stor grad lagt. Svarene blir sammenlignbare og denne metoden er egnet når sammenligninger mellom personer er viktige.

Delvis strukturert tilnærming er den mest brukte framgangsmåten ved kvantitative studier og denne tilnærmingen ble brukt i mine undersøkelser. Intervjuformen legger opp til en forholdsvis åpen samtale for å få fram informantens egne beskrivelser og skildringer av opplæringstilbudet. Temaene er fastlagt på forhånd og rekkefølgen blir bestemt underveis. Fleksibilitet står sentralt i forhold til rekkefølgen på det som blir tatt opp, men det blir også lagt til rette for at informantene kan bringe opp tema som ikke er omfattet av intervjuguiden. Delvis strukturert tilnærming gav meg anledning til å be om presiseringer og nyanseringer for å etterprøve om jeg hadde forstått deltakerne riktig.

Intervjuguiden ble bygget opp med det formål å få noe generell kunnskap om enhetene og deretter informantenes tanker knyttet til hvilke kvaliteter i opplæringen som kan bidra til økt læringsutbytte og fullføring hos den aktuelle elevgruppen. Lederne fikk i tillegg noen egne spørsmål. Informantene ble informert om at de gjerne kunne komme med tanker og synspunkter knyttet til tema som ikke de ble direkte spurt om. Hvert intervju varte i omtrent en time. Intervjuene ble transkribert.

Før gjennomføring av intervjuene ringte jeg lederne om hvilken dag jeg skulle komme til skolen for å gjøre intervjuer med lederen og læreren på hvert sted. Tidspunkt ble deretter bekreftet på e-post. Et sentralt etisk grunnprinsipp ved forskning er «det informerte samtykket» (Kvale og Brinkmann, 2012). Dette ble ivaretatt ved at informantene fikk et informasjonsskriv på e-post i forkant av intervjuet, der de ble informert om hensikten med undersøkelsen, hvordan konfidensialitet ble ivaretatt, og hvor det ble opplyst at det var frivilling å delta. Intervjuene ble gjennomført våren 2016 og foregikk på deltagerens arbeidsplass. Samtykkeskjema ble skrevet under i forbindelse med intervjuene og deltageren ble samtidig informert om at alle data ville bli slettet slik godkjenningen fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) forutsetter.

Ved kvalitative intervjuer er samspillet mellom intervjuer og informanten av betydning for intervjuets kvalitet. Jeg la derfor vekt på skape en forutsigbar, trygg og åpen situasjon. Jeg fikk ingen tilbakemeldinger på at informantene var ubekvemme under intervjuet, og så heller ingen tegn på dette. Ved flere av intervjuene ble vi forstyrret av andre, vi tok da en pause og startet opp igjen så fort som mulig.

4.5 Vurdering av forskningens kvalitet

Thagaard (2011) viser til at det i faglitteraturen er ulike synspunkter på hvilke dimensjoner som er relevante for å studere forskningens kvalitet. I kvantitativ forskning er begrepene *reliabilitet* (pålitelighet), *validitet* (gyldighet) og *generalisering* (om det er overførbart til andre kontekster) vanlig å inkludere, for å åpne opp forskningsprosessen for leseren og for å vise til det en har gjennomført (Kvale og Brinkmann, 2012). Det er omdiskutert om disse begrepene har relevans for kvalitative data (Ringdal, 2009). Ringdal argumenterer for begrepene nytteverdi gjennom å vise til at man ved å benytte andre begreper kan miste referansen til innarbeidede og generelle begreper.

Reliabilitet handler om hvor pålitelig datamaterialet er. Påliteligheten kommer til uttrykk ved at vi får identiske data dersom en annen forsker bruker det same undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene (Grønmo, 2004, s.220). Thagaard (2011) hevder at ved kvalitativ forskning er spørsmålet om konsistens mellom ulike undersøkelsessituasjoner ikke relevant. Forskeren må ”argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i forskningsprosessen” (s.201).

Reliabiliteten er forsøkt ivaretatt gjennom en systematisk beskrivelse av mål, prosess, resultater og tolkning. Intervjuguiden er tilgjengelig og det er brukt lydopptak som sammen med utskrift av intervjuene gjør det mulig å kontrollere datainnhenting. Utvalget av informanter er strategisk valgt på bakgrunn av deres kjennskap til og erfaring fra skolen som helhet og spesifikt erfaring med unge med psykiske vansker. Som forsker beveger jeg meg inn i et tema jeg har god kjennskap til etter flere tiår i norsk skole. Dette gjorde at jeg i utgangspunktet burde ha gode forutsetninger for å gjennomføre en kvalitativ studie og ha muligheter for å skape gode data i møte med informantene. Samtidig tar jeg med meg en forforståelse av det feltet jeg vil studere inn i arbeidet som lett kan påvirke intervjusituasjonen. Forutinntatte holdninger og ledende spørsmål kan påvirke informantene og kan føre til at dataene ikke blir tilstrekkelig pålitelige. Det samme kan gjøre seg gjeldene når datamaterialet skal analyseres og kategoriseres (Grønmo, 2004).

Validitet handler om gyldighet og er et mål på om en har undersøkt det en faktisk har som mål å undersøke. Ved kvalitative undersøkelser kan validitet vurderes ut fra om resultat og tolkninger er gyldige som representasjon av den situasjon eller virkelighet som ble studert (Thagaard, 2011, s. 201). Dette betyr at en må beskrive datainnsamlingen og vise at en har bearbeidet datamaterialet på en skikkelig måte. Det ble gjennomført prøveintervju med en kollega som kjenner feltet for å prøve ut intervjuguiden. I forkant av datainnsamlingen var jeg noe usikker på om intervjuguiden hadde høy nok relevans for problemstillingen. I løpet av intervjuene og bearbeidingen av empiri, opplevde jeg likevel at svarene i stor grad førte meg tilbake til en utvidet forståelse av problemstillingen og fenomenet jeg skulle studere. For å sikre validiteten av det empiriske materialet jobbet jeg med de transkriberte intervjuene i flere trinn.

Først laget jeg en tabell som beskriver kort de ulike enhetene gjennom historikk, organisering, lokalisering, elevtall, målgruppe, inntak og fagtilbud. Videre satte jeg stikkord i marginen på utskriften av de transkriberte intervjuene for å få fram en mer detaljert oversikt over hva informantene svarte på de ulike spørsmålene. Stikkordene ble valgt ut fra innhold i teksten og overført til personsentrerte matriser. Dette dannet så grunnlaget for presentasjon av empiri.

Malterud (2011) bruker begrepet ekstern validitet om begrepet overførbarhet. Hun viser til at den eksterne validitet blir lav hvis vi utelukkende forholder oss til den lokale konteksten uten å overveie betingelser for overførbarhet av kunnskapen (s.22). Det er et viktig kriterium at

funnene kan gi innsikt i en annen sammenheng. Thagaard (2011) er inne på det samme og viser til at overførbarhet kan knyttes til om tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres. Siden dette er en case-studie med få avgrensede enheter, har det vært en viktig målsetting å legge opp undersøkelsen slik at det gir overførbarhet. Gjennom undersøkelsesopplegget har jeg forsøkt å finne empiri og tolke denne på en måte som kan vekke gjenkjennelse, ikke bare hos de som har kjennskap til de tilrettelagte enhetene, men også hos andre som er interessert i skole og fullføring. Kunnskap om tilrettelegging av undervisningen ved tilpassende enheter vil kunne ha en overføringsverdi også innen ordinær opplæring. Samtidig ser jeg at det spesifikke i den lokale konteksten kan redusere den eksterne validiteten, og utfordringen har vært å finne balansepunktet mellom ekstern validitet og den spesifikke kontekstuelle kunnskapen informantene har.

4.6 Analyse og tolkning av data

Det skilles mellom induktive og deduktive tilnærminger ved tolkning av data. Kvalitative studier har tradisjonelt hatt en induktiv tilnærming (Thagaard, 2011). Her tar en utgangspunkt i empirien, fortolker denne, for så om mulig å generere teori. Men en kvalitativ studie kan også ha en deduktiv karakter ved at forskningen tar utgangspunkt i hypoteser fra teorier. I denne studien har jeg hatt et deduktivt utgangspunkt gjennom å bruke det teoretiske rammeverket til Bolman og Deal (2014) og Dalin (1994), og bruke dette til å skape økt kunnskap om et fenomen som jeg så har kategorisert induktivt. På denne måten er det blitt en kombinasjon av induktiv og deduktiv analyse, hvor jeg startet deduktivt og utviklet analysen i induktiv retning.

Ved gjennomgang og dekontekstualisering av det empiriske materialet jobbet jeg som beskrevet over med de transkriberte intervjuene i flere trinn. I presentasjon av empiri ble materialet rekontekstualisert og satt i en større helhet (Morse, referert i Thagaard, 2011) gjennom at jeg kategoriserte materialet i «tolkende begreper» (Thagaard, 2011, s. 159): *tilrettelegging, relasjoner og kompetanse*. Presentasjonen av empiri er lagt opp etter disse begrepene. Det har vært vesentlig å ha en åpenhet til materialet gjennom å systematisere intervjuene i etterkant av dekontekstualiseringen, og ikke på forhånd lage kategorier for så å lete etter utsagn som passer inn i disse. All bearbeiding og kategorisering av empirisk materiale innebærer en viss grad av reduksjonisme. Materialet blir tatt ut av sin kontekst og satt sammen og systematisert for å få frem sider ved stoffet som ikke alltid kommer frem ved

mer summarisk og usystematisk lesning. Gjennom å benytte et kvalitativt forskningsdesign gis det mulighet for å se på tendenser og trekk ved materialet som gjerne forsvinner når en ikke har et overordnet perspektiv på materialet. Den reduksjonistiske siden ved denne strategien kan oppveies av at en får en systematisk og transparent framstilling som gjør det mulig å etterprøve resultatene av analysen.

Denne studien tar utgangspunkt i nasjonale og lokale utfordringer knyttet til målsettingen om økt læringsutbytte og fullføring i grunnopplæringen, og har som mål å øke forståelsen for hvordan ulike kvaliteter virker inn på opplæringstilbudet til unge med psykiske vansker. Opplæringstilbudet ved de tilrettelagte enhetene har derfor blitt studert som en del av en større historisk, sosial og kulturell kontekst (Grønmo, 2004). Enhetene er analysert i sammenheng med denne spesifikke konteksten (s.371) gjennom å bruke Bolman og Deal (2014) sine fortolkningsrammer og Dalin (1994) sine perspektiver på skolen som organisasjon.

Gjennom min stilling ved en tilsvarende enhet til de tre casene i studien, har jeg med meg en forforståelse i forhold til det fenomenet jeg undersøker og som er med på å påvirke analyseprosessen. Dette bidro til at jeg i stor grad fant mening i de synspunktene som kom fram gjennom intervjuene (Aadland, 2011). Forskerens for-forståelse står sentralt i hermeneutiske analyser. For-forståelsen bygger ikke bare på forskerens fortolkning under selve studien, men også på den mer generelle forståelsen forskeren har forut for studien. Dette kan blant annet omfatte forskerens egen erfaring og betraktningmåter, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og tidligere referanserammer. Fortolkning består altså av de stadige bevegelsene mellom helhet og deler, mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse, og mellom det vi skal fortolke og konteksten det fortolkes i. I fortolkningen er disse aspektene avhengig av hverandre.

I enhver intervjusituasjon må forskeren være bevisst på at intervjusituasjonen består av to fortolkende personer. Det betyr at forskeren fortolker informasjon som allerede er fortolket av informanten. Det er denne doble fortolkningsprosessen Giddens (referert i Grønmo, 2004) kaller for dobbel hermeneutikk. Når jeg i intervjuprosessen var ute etter informantenes forståelse av hva som kan bidra til økt læring og fullføring hos unge med psykiske vansker, bidro jeg selv som forsker til å konstruere mening. På grunnlag av de forestillingene informantene konstruerte, konstruerte jeg som forsker mine egne fremstillinger og teorier (Roald, 2010).

5. PRESENTASJON AV EMPIRI

5.1 Innledning

I studien har jeg valgt en kvalitativ metode med semistrukturert intervju av seks personer som er tilsatt i videregående opplæring. Intervjuene er gjennomført ved tre ulike skoler som gir et spesialisert opplæringstilbud for unge med psykiske vansker, og jeg har intervjuet en leder og en lærer ved hver av skolene. Intervjuguiden har vært utarbeidet med tanke på å få fram informantenes tanker om hvordan opplæringens rammer kan bidra til økt læring og fullføring.

Fordi jeg valgte til dels åpne spørsmål, kunne svarene berøre mange ulike tema. For å få en mest mulig balansert framstilling av materialet, lette jeg også etter forhold informantene trakk fram som kan være med på å hemme eller begrense læringsutbytte og fullføring. Svarene ble deretter sortert med fargekoder, og tre hovedområder pekte seg ut som aktuelle overskrifter på det som kom fram i materialet. Videre presentasjon av funn følger disse:

- Tilrettelegging
- Relasjoner
- Kompetanse

I noen tilfeller kunne svarene passe inn i flere kategorier, da mange forhold i opplæringen virker sammen, og jeg måtte gjøre noen valg i forhold hvor jeg skulle plassere disse. I en del sammenhenger er det en innbyrdes gjensidig påvirkning mellom faktorer som er med på å fremme eller hemme god kvalitet i opplæringen, slik Dalin (1994) viser i sin modell over skolen som organisasjon.

For å ivareta behovet for anonymisering har jeg valgt å unngå direkte referanser til skole A, B, eller C gjennom presentasjonen, men heller for eksempel vise til at «en av tre skoler trekker fram...» eller «lærere ved to skoler...». Ved bearbeiding av materialet har det i noen tilfeller vært interessant å se om det var forskjell i svarene hos lederne og lærerne. Ved direkte siteringer har jeg, der det er ufullstendige setninger, endret språket slik at det gir mening, uten å endre på innholdet.

For å sette empirien i en kontekst, har jeg innledningsvis valgt å presentere de tre skolene og elevgruppene. Presentasjon av funn er delt i tre hoveddeler som beskrevet over, og på slutten av hver del kommer en oppsummering. Til slutt er det en kort oppsummering av hvordan forskjellen på lærernes og ledernes synspunkter kommer til uttrykk i materialet.

5.2 Presentasjon av enhetene

Skolene har sitt utspring fra psykiatriske institusjoner flere tiår tilbake og var en del av de større psykiatriske institusjonene. De startet opp som mer aktivitetspregede tilbud for inneliggende pasienter og har gradvis utviklet seg mot å gi et opplæringstilbud i tråd med de lover og forskrifter som danner ramme rundt grunnopplæringen. Per i dag er det kun en skole som tilbyr fag som ikke inngår i Kunnskapsløftet. Ingen av skolelederne kjenner til dokumenter på nasjonalt eller regionalt nivå som sier noe om at utdanningsmyndighetene ønsker å gi et spesielt opplæringstilbud for unge med psykiske vansker. Skolene eies av fylkeskommunene og de forholder seg til de samme lover og regler som andre videregående skoler.

Som en ramme for presentasjon av empiri, har jeg laget en skjematisk oversikt over skolene på bakgrunn av opplysninger jeg har fått fra informantene:

	Skole A	Skole B	Skole C
Historikk	Har sitt utspring fra en psykiatrisk institusjon.	Har sitt utspring fra en psykiatrisk institusjon.	Har sitt utspring fra en psykiatrisk institusjon.
Formell tilhørighet i skolesystemet	En avdeling ved et regionalt skolesenter. Eies av fylkeskommunen.	Egen skole. Eies av fylkeskommunen.	En avdeling under en ordinær videregående skole. Eies av fylkeskommunen.
Lokalisering	Egne lokaler i tilknytning til et fylkeskommunalt skole- og opplæringssenter.	Egne lokaler.	Egne lokaler på samme område som en psykiatrisk institusjon

Størrelse (elevtall)	60 elever ved skolestart. Løpende inntak, øker i løpet av året til 80-90.	105 elever ved skolestart.	40 elever. Løpende inntak.
Målgruppe – elevgruppen	Unge med psykiske vansker som har så store vansker at de ikke klarer å nyttiggjøre seg opplæring i ordinær videregående skole.	Et alternativ til ordinær videregående skole for elever som har psykiske/sosiale vansker.	Ungdom/unge voksne som av helsemessige årsaker ikke er i stand til å nyttiggjøre seg ordinær opplæring i videregående skole/voksenopplæring.
Inntak	Eget inntak samarbeid med skoleeier. Tar inn elever i løpet av skoleåret.	Eget inntak i samarbeid med skoleeier. Tar inn elever i løpet av skoleåret. Henvisning til Opplæringsloven § 3-1.	Eget inntak. Henvisning til Opplæringsloven § 13-3a første ledd.
Fagtilbud	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 90-timersløpet ▪ Påbygg ▪ 23/5 ▪ Fellesfag innen yrkesfag 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primært 90-timersløpet, ▪ I noen grad 23/5 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 90-timersløpet ▪ Påbygg ▪ 23/5 ▪ Fellesfag innen yrkesfag

Tabell 1. Skjematisk presentasjon av enhetene

Alle tre skolene har altså egne lokaler og egne inntak. Inntaket skjer etter delegasjon fra eller i samarbeid med den fylkeskommunale skoleadministrasjonen. Skolene har egne skjemaer og prosedyrer for inntak, og har gjennom inntaksarbeidet en helt annen påvirkning på

elevgrunnlaget enn det en finner ved andre skoler. Kravet om at det skal være en uttalelse fra behandler som følger søknaden, gjør at fagpersoner utenfor skolesystemet indirekte er med på å påvirke elevsammensetningen. Behandleruttalelsen skal si noe om søkerens psykiske vansker og begrunne hvorfor denne har behov for et tilpasset opplæringstilbud. Det er primært psykologer i det offentlige helsesystemet, det vil si tilsatte i Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) eller ved Distriktpsikiatriske sentre (DPS), som skriver uttalelsene, men også psykologer i Pedagogisk-psykologisk tjeneste og privatpraktiserende psykologer kan utarbeide uttalelsene.

Alle enhetene tilbyr opplæring innen studiespesialisering. To av dem tilbyr også fellesfagene innen yrkesfaglig studieretning: norsk, engelsk, matematikk og samfunnsfag. Studiekompetanse kan oppnås på tre ulike måter:

90-timers løp: Det *vanlige* løpet er på 30 timer over tre år.

Påbygg: For elever som har fullført og bestått de to første årene på yrkesfaglig studieretning og ønsker å få studiekompetanse.

23/5-regelen: For å få generell studiekompetanse gjennom 23/5-regelen må du oppfylle tre vilkår:

1. En må fylle 23 år eller mer det året du søker om opptak.
2. En må dokumentere at en har fullført og bestått alle de seks studiekompetansefagene: norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag, historie og naturfag.
3. En må dokumentere minst 5 års arbeidspraksis og/eller utdanning.

Det er mulig å søke høyere utdanning om opptak på særskilte vilkår dersom en på grunn av sykdom ikke har fem års arbeid eller skole.

5.3 Beskrivelse av elevgruppen

Alle skolene har klart formulerte inntakskrav ved at det skal foreligge en uttalelse fra behandler i psykiatrien som sammen med søknaden danner grunnlag for inntak ved skolen. Uttalelsen skal beskrive elevenes psykiske vansker og begrunne hvorfor personen trenger et tilpasset opplæringstilbud. Ved alle tre skolene er det et krav om at elevene skal være i behandling for vanskene sine, og det forventes et samarbeid mellom behandler og skolen. De

fleste av elevene har prøvd seg i ordinær videregående skole tidligere, mange ofte flere ganger.

Ved en av skolene har de over tid hatt en utvikling som gjør at de tar inn flere elever direkte fra grunnskolen der alle har ungdomsrett. Ved de to andre skolene er elevenes alder mer variert, men også her har hovedtyngden av elevene ungdomsrett. Sitatene under er fra samme skole og dekker godt svarene også fra de andre to skolene. Angst og depresjon blir trukket fram som hyppige vansker. Ved alle tre skolene er det vanlig med sykdomsperioder hos elevene, noe som gjør at oppmøtet er varierende.

Leder: Målgruppen er de som har psykiske vansker og så store vansker at de ikke klarer å nyttiggjøre seg opplæring i videregående skoler og store klasser og store skoler. Og det er jo forskjellige slags lidelser. Veldig ofte er det forbundet med angst, men mye annet og. De fungerer ikke, de klarer ikke å følge, de er ofte så syke at de blir innlagt og har andre sykdomsperioder hvor de ikke klarer å møte på skolen og begynner å henge etter faglig.

Lærer: Det går igjen dette med angstproblematikk, depresjon, diagnoser innen autismspekteret, det har vi sett mer og mer av, den type problematikk med sosiale relasjoner, dette med sosial kompetanse og litt sånn. Og så har vi de som har fått en alvorlig diagnose som de skal forholde seg til. Det er vel de store gruppene.

En betydelig del av elevgruppen har hatt vansker som gjør at de ikke kan nyttiggjøre seg et ordinært tilbud, som sitatet fra informanten over beskriver det. Mange av elevene har startet i ordinær videregående skole, men av ulike grunner ikke klart å fullføre denne opplæringen. De to andre skolene beskriver det på denne måten:

Det er det mest vanlig at de har begynt og prøvd seg i den ordinære videregående skolen, og så har det ikke gått, da. Det kan være at det er i 1, 2 eller 3-klasse det glipper, uansett møter vi dem der de har sluppet, da.

Veldig mange har det begynt å stå stille for rett og slett. Det har blitt fryktelig vanskelig å gå på skolen. Særlig med hensyn til det sosiale, da. Men også i forhold til konsentrasjon og det å få til ting. Men så ser vi at det ofte går bedre når de begynner her.

5.4 Tilrettelegging

5.4.1 Innledning

Det kom tydelig fram fra informantene at elevene har behov for en særlig tilrettelegging av undervisningen som det kan være utfordrende å få til i ordinær opplæring. Det vil være forskjellig fra elev til elev hvilken tilrettelegging som gir økt læringsutbytte, og det kan også variere gjennom utdanningsløpet for den enkelte. Det noe ulikt hva som blir trukket fram som viktige rammebetingelser for opplæringen, men alle skolene beskriver tre forhold som særlig sentrale:

- Fysiske forhold som størrelse på skolen/avdelingen
- Størrelse på elevgruppene
- Tilrettelegging av undervisnings- og vurderingssituasjoner

Disse punktene omfatter både struktur og prosesskvalitet i opplæringen, slik de blir beskrevet av Kvalitetsutvalget (NOU 2002:10).

Skolene fatter i svært begrenset grad vedtak om spesialundervisning. Elevene gis et tilpasset opplæringstilbud etter Opplæringsloven (1998), § 1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten».

5.4.2 Skolestørrelse og plassering

Alle tre tilbudene er organisert som mindre enheter, den største har i overkant av 100 elever, noe som i skolesammenheng kan betegnes som relativt lite. Ingen er lokalisert sammen med eller i nærheten av ordinær videregående skole. At elevtallet er lavt og lokalitetene ikke er for store, trekkes fram som betydningsfullt. De helsemessige utfordringene til elevene, eksempelvis angst, gjør at store, uoversiktlige skoler med mange elever kan fremstå som voldsomt for en del av dem.

Uten unntak trekker alle informantene fram de fysiske rammene som en særlig viktig faktor for at elevene skal fullføre skolegangen. En av lederne viser til betydningen av at bygningen er trygg å komme inn i og at skolen framstår som en trygg plass å være. Hun refererer til en politiker

...som presterte å si at de kan jo bare, hvis de syns det er vanskelig å gå inn, kan de jo bare gå inn en bakdør på en skole. Har du hørt på maken, kan gå inn bakveien. Kjøkkenveien... De skulle hatt løsvinger, elever med angst.

Læreren ved samme skole beskriver betydningen av lokalitetenes størrelse og plassering slik:

Det har vi merket i forhold til mange av de elevene som har kommet, at det har vært i forhold til angstproblematikk og sånt, at det har vært avgjørende for hvordan du kan komme deg inn og oversiktlig og lite, har mye å si for mange.

Læreren ved en av de andre skolene, som har lokaler på et institusjonsområde, beskriver lokalene slik: *De er veldig bra. Ideelle. Det kom ned fra himmelen, det tilbudet om å få benytte seg av det huset her. Du får det ikke noe bedre sånn som jeg ser det. Det passer til den størrelsen vi har.* Lederen her trekker fram at fysisk skjerming ikke skal undervurderes:

...jeg har en sterk tro på at skole i et miljø som dette her er riktig. Det har mer med at det er mye natur rundt her, det er rolig. Naturen og roen, den har jeg egentlig sterk tro på i forhold til psykiske tilstander. At du ikke stresses opp så mye.

Størrelsen på klasserommene og gruppestørrelsen blir av flere sett i sammenheng. Jeg kommer inn på gruppestørrelsen i avsnittet under, men lar en av lærerne illustrere sammenhengen mellom lokaler og de utfordringene elevgruppen har: *... vi ser nødvendigheten av å ha klasserom som sier med størrelsen at her skal det ikke være så mange. Med rom og med uteplasser som viser at du ikke er nødt til å inkluderes i et fellesskap.*

5.4.3 Gruppestørrelse

Det er et klart skille mellom gruppestørrelsene ved disse tre enhetene, og det en normalt finner i ordinær skole som gir tilbud innen studiespesialisering. Mens det i ordinær skole ikke er uvanlig med grupper på rundt 30 elever, blir det her referert til at gruppestørrelsen er vesentlig lavere. Ved den ene skolen betegnes 10 elever i gruppen som en smertegrense, ved den andre vises til at gruppene er passe store med 15 elever og ved den tredje skolen er det seks til 10 elever i hver gruppe.

To av lederne forteller om utfordringer knyttet til at det er mange søkere og at de har lyst til å gi plass til flest mulig. Samtidig viser de til at store undervisningsgrupper kan føre til at elever slutter, og at de derfor velger å holde antallet nede. Det er vanlig at det er en del frafall i gruppene, og følgende sitater fra en skole dekker godt en situasjon alle skolene beskriver:

Og så vil det ofte være sånn at noen elever kaster inn håndkleet fordi det blir for mange fag. Så blir det en naturlig avskalling og da blir klassene passe store, kanskje 15 elever da. Av noen grunner er det noen som ikke kommer, nesten hver eneste dag. Sånn at klassene blir neppe, klassene er ofte på 10, kanskje litt færre, kanskje litt flere.

Det varierer veldig. Vi har vært oppe i 12-15 elever i norsk, da har vi brutt en grense, da begynner det å bli vanskelig for noen. Jeg tenker over 10, 10 er på en måte en smertegrense tenker jeg. Hvis det blir mer en 10 begynner de å slite. Så... Mens når du har stor pågang, hva gjør du? Men, men, 8,9,10, der går grensen tenker jeg. Og så har vi jo grupper som er under dette. Det varierer jo på fag.

Gruppestørrelsen blir av de fleste informantene trukket fram som en av de viktigste faktorene for at elevene skal lykkes på skolen. Mindre grupper gir naturlig god lærertetthet, og er dermed et godt utgangspunkt for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev og anledning til være tett på elevene i læringsprosessene. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapittelet. En leder viser til at de planlegger gruppestørrelsen etter hvor langt elevene er kommet i utdanningsløpet:

... hvis de ikke har vært på skolen på lenge, så kan det bli for mye hvis gruppene er for store fra start, men derimot VG3 som har gått der en stund, der er vi ikke så redde for at gruppene er litt større.

Hun viser til at skolen har en strategi for en gradvis progresjon av antall elever i gruppene, for å forberede elevene på den virkeligheten de vil møte som studenter i høyre utdanning: *Ja vi prøver jo å bygge de opp så de skal bli gode samfunnsborgere, for de skal jo etter hvert på universitet og høyskoler, der er det ikke grupper på fem, der er det grupper på flere hundre.* Samtidig som at mindre undervisningsgrupper blir trukket fram som en positiv tilrettelegging, kan for små grupper også virke negativt inn på elevene. Mange elever har høyt fravær, og det

kan være stor forskjell på antall elever som skulle vært i undervisningstime og hvor mange som faktisk møter opp. En av lærerne beskriver at relasjonen mellom lærer og elev kan oppleves for tett for elevene i slike situasjoner:

De (elevene) kan oppleve å være den eneste eller de kan være bare to i en gruppe som egentlig er bare syv eller åtte, det er noe med det og, å være den eneste, det er ikke alle som liker det å være i en så tett relasjon i et fag, det syns mange er litt sånn trykkende. Ja.

For små grupper kan også være en utfordring for lærerne. Jeg kommer tilbake til dette i avsnittene om tilrettelegging og undervisningsmetoder.

5.4.4 Individualiserte fagtilbud

Alle skolene viser til en betydelig grad av fleksibilitet i fagtilbudet. Siden mange av elevene har startet på videregående opplæring og sluttet underveis i løpet, er det ulikt hvilke fag de mangler for å oppnå studiekompetanse. Det planlegges for individuelle løp med en studieprogresjon som tar utgangspunkt i de fagene eleven har fra før og den enkeltes helsesituasjon. Det kan se ut som at halv studieprogresjon, det vil si om lag 15 timer i uken, kan være nokså vanlig. Det vises også til en fleksibilitet gjennom å justere antall fag/uketimer opp eller ned i løpet av året. Under følger utsagn fra alle tre skolene vedørende dette:

...de har omtrent halv studieprogresjon av hva man har i ordinær studiespesialisering med 30 timer i uken. Men det er mange som begynner med mer, med ambisjoner om full pott, og noen ser at det ikke går. Så skreller det av. Så jeg tenker at halvt kan være reelt for de fleste.

...Vi er jo en redning for dem. Og hvor de kan starte opp med de fagene de eventuelt mangler og vi kan bygge opp et helt nytt løp for dem, og det syns jeg har gått bra selv om det har tatt litt tid, vi har klart det på tre, fire og fem år, fantastisk at de har holdt ut så lenge og skaffet seg det vitnemålet som gir dem generell studiekompetanse. Det er ganske fantastisk!

Altså, de fleste går her i 5 år så da blir det ca. 15 timer i uken, noen tar full, noen få har 30 timer uken og noen har 5 timer i uken, eller 3 timer i uken i begynnelsen, alle avskygninger.

5.4.5 Undervisningsmetoder

På samme måte som det foregår stor grad av individuell tilrettelegging i forhold til timeplan, er det også individuell tilrettelegging av undervisningen. Ved alle skolene er det en omfattende tilrettelegging for at elevene skal komme gjennom fagene, og det kan synes som om lærerne strekker seg langt for at dette skal skje. Det er et høyt fravær i elevgruppen, og informantene forteller at dette virker inn på den metodiske friheten og variasjonen læreren ideelt kunne tenke seg for undervisningen. Denne læreren beskriver på en illustrerende måte noen metodiske begrensinger som knytter seg til undervisningen når gruppene i utgangspunkt er nokså små, og det er fravær hos elevene.

Når du treffer de (elevene) så må du bruke anledningen, men de får kanskje ikke gjort så mye med det store i faget. Vi kunne snakket, diskutert, vist filmsnutter, ting som det er ymse hvem.... Du kan ikke basere undervisningen på å først vise en film, så diskutere, du kan ikke dra det ut i 3 uker, den neste som kommer har ikke hørt om filmen, og så kommer han første tilbake, men har ikke hørt diskusjonen, så har du det gående... så kontinuiteten i faget, ja, vanskelig ...

En av lederne formidler noe av det samme ved å vise til at hun er kjent med at lærerne kan føle at det er mindre spillerom for undervisningsmetoder som gruppearbeid, og at *det jo er en del gøy metodikk man kan bruke, men som faller litt i fisk av og til fordi eleven har stort fravær*. Den samme informanten beskriver den tette oppfølgingen av elevene på denne måten:

Så det er mye alternative opplegg. Det blir mye å holde rede på etter hvert. Hvem var hvor, den var lenge borte, masse baller i luften for å sørge for at alle ender opp til slutt med å ha gjort det de skal.

Skolene gjør i liten grad nytte av ny teknologi for å være i kontakt med elever som har mye fravær eller som har vansker med å forholde seg til en gruppe. En av skolene viser til at de

bruker Skype med elever som ikke klarer å komme til skolen, men ikke i omfattende grad. Skype blir brukt også i ordinær skole, blant annet ved nettbasert undervisning.

Alle tre skolene har en bevisst bruk av undervisningsmetoder hvor elevene er nødt til å eksponere seg for andre elever. Det vises til at gruppearbeid og presentasjoner er særlig utfordrende for mange. Dette er ikke overraskende med tanke på de psykiske vanskene elevene har. Det er vanlig å starte med at eleven får presentere kun for læreren, noen stopper med det, mens andre etterhvert tør å snakke foran medelever også. Den ene skolen har en klar strategi i forhold til dette, og læreren som underviser i matematikk forteller at: *I andre fag er det vanlig med presentasjoner, det er en utfordring for mange av våre elever. Men det prøver vi å presse dem litt på. Mildt press, lokke, presse, ikke presse i den forstand. Men hvis du ikke klarer det for klassen, så kan du gjøre det for læreren. Det klarer alle. Det gjennomfører vi.* Skolene vurderer bruk av gruppearbeid ulikt. Mens læreren på den ene skolen viser til at gruppearbeid er viktig for elevens sosiale læring og at de trenger å meste denne formen når de senere skal over på høyskole og universitet, er en av de andre lærerne av en annen oppfatning:

Gruppeundervisning egner seg ikke så veldig. Når du har 5 elever og 2 har sterke fysiske/psykiske problemer, en sier ikke ett ord, en fjerde sier litte granne og den femte har en helt vanlig atferd. Å drive gruppeundervisning, jeg tror, det egner seg for vanlig lærerstyrt undervisning, og grundig gjennomgang av stoffet.

Den tredje læreren viser til at elevene i starten kan ha for stor angst til å delta i gruppearbeid, men at de over tid kan opparbeide seg nok trygghet til å delta i læringsarbeid sammen med andre elever:

Og så er det noen som ikke tør å delta i gruppe, min erfaring er at de tør å delta etter hvert. Men vi er nødt til å gi dem det, når de har så stor grad av angst. Vi vil ikke at de skal sitte der og skjelve i en gruppe, da får de lov til å sitte alene til de er klar for det. Dette er elever som kanskje ikke gikk på skolen forrige skoleår i det hele tatt.

Det ikke noe i materialet som tyder på at lærerne bruker andre undervisningsmetoder enn det en finner i ordinær skole. Den store forskjellen ligger i grad av faglig læringsstøtte. Ut ifra det informantene forteller, legges undervisningen opp etter elevens sykdomsbilde og en vurdering av elevens mulighet for mestring. Flere av informantene trekker fram betydningen

av god relasjon mellom lærer og elev, den er viktig i forhold til hvordan undervisningen legges opp. Dette kommer jeg inn på senere i presentasjon av funn.

5.4.6 Tilrettelegging av vurderingssituasjoner

Vurdering for læring har vært et nasjonalt satsningsområde i skolen fra 2010, og satsningen er videreført for perioden 2014-2017 (Utdanningsdirektoratet, 2014). Grunnlagsdokumentet peker på internasjonale studier som viser at vurdering for læring er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringen på, og deres muligheter til å lære. Vurdering for læring kan forstås som en måte å tenke og handle på, som hele tiden har elevenes læring som mål. Gjennom intervjuene kom det fram at skolene hadde et bevisst forhold til egen vurderingspraksis, men med et større fokus på den individuelle elevrettede tilretteleggingen, enn den kollektive praksisen ved skolen. Både summativ og formativ vurdering var tilpasset den enkelte elev sine særlige utfordringer. Det kommer fram at skolene ikke tilrettelegger på andre måter en det en finner i ordinær skole, men det skjer en betydelig grad av individualisering for at elevene skal få vist kunnskapen sin.

To av skolene er opptatt av at deres skole har den samme standard i forhold til vurdering som annen videregående skole, og de kommer med utsagn som at *fagkravene er de samme*, at eksamenskarakterene som gis er like *reelle* som på en annen videregående skole, at *vurderingen er ikke noe mildere, vi er ikke noe snillere...*, og at *vi har veldig godt samsvar mellom standpunkt og eksamen*. En kunne kanskje forvente at lederne var mer opptatt av kvaliteten på skolens vurderingspraksis, men det er ingen holdepunkter i materialet for å si dette. På spørsmål om, *... hvordan fungerer det i forhold til vurdering her?* svarer en av lærerne: *Det tror jeg er ganske likt ordinær videregående skole. Vi har litt stolthet på det. At de skal ikke slippe noe billigere unna i forhold til faglig evaluering og vurdering*. En skoleleder på en annen skole formulerer det slik: *Vi går ganske langt der i forhold til å tilrettelegge innenfor rammen da. Som må overholdes*. I materialet kommer det fram at det ved alle tre skolene er en stor grad av bevissthet knyttet til vurdering, og det virker som det er en kultur i personalgruppene for å gjøre vurderinger av hver enkelt elev sine forutsetninger slik at de får vist hva de kan. En av skolelederne sier det på denne måten:

Ja altså, vi tilrettelegger mye sterkere, sant, for elevene har jo ifølge opplæringen rett til å vise kompetansen sin, og hvis de da ikke får til det skriftlige og ikke får så godt til

det muntlige, så kan man jo få organisert det på en sånn måte at elevene kan få prestert sitt beste.

Det er grunn til å tro at unge med psykiske vansker som gruppe, kan ha større utfordringer knyttet til vurdering enn det en finner blant annen ungdom. Angst, konsentrasjonsvansker og lavt selvbilde er eksempler på forhold som virker inn på opplæringen, og som skolene prøver å kompensere for. En leder sier det slik: *Det skal i hvert fall ikke stå på den psykiske biten. Da tenker jeg at vi prøver å hjelpe til så det ikke er den som skal knekke eksamen.* Ved eksamen og mer formelle prøver er bruk av lengre tid, eget rom og mulighet for å ta skriftlig i stedet for muntlig prøve – eller motsatt, vanlig ved alle tre skolene.

I tillegg kommer det fram at skolene har et bredt repertoar av tiltak som brukes for å få elevene gjennom fagene med karakter. Ved alle skolene er det en betydelig grad av fleksibilitet, som blant annet kommer til uttrykk gjennom tilpasning i forhold til mengde, tid og tempo ved at elevene kan

- Velge tidspunkt for når de skal ta en prøve
- Få flere muligheter til å ta en prøve
- Få mulighet til å ta prøven på nytt hvis man ikke får det helt til
- Dele opp en heldagsprøve og ta den over flere dager
- Forberede seg til en prøve gjennom å få «prøve før prøven»

En leder sier det slik:

At hvis vi i matematikk for eksempel til jul, så har de kanskje første del den ene dagen og del to den andre dagen for de som er de skjøreste. Men når det nærmer seg eksamen må vi også trene på tempo, så da må de ha del en og del to i matematikk faget på samme dag for ellers så klarer de ikke eksamen. Så vi gjør jo begge deler, vi trener for at det skal bli en god karakter, og vi trener også på en eksamenssituasjon. Så de skal klare det.

Ved to av skolene kommer det fram at elevene får en tett, personlig oppfølging underveis i prøvesituasjonene. På den ene skolen sitter lærerne selv vakt på eksamen, for at det skal være kjente personer i lokalet. Samme sted er det også eksempler på at elevenes støttekontakt har vært med inn i eksamenslokalet. En av de andre skolene viser til at det er tett kontakt mellom

lærere og elever når det er prøver, og at det foregår en stor grad av oppmuntring underveis. Dette viser at tilgang på hjelp og støtte fra trygge og kjente personer er viktig for denne elevgruppen:

Vi kan oppmuntre dem. Sånn som nå for eksempel, det sitter en elev på et eget kontor og jobber med en årsprøve, og får litt mer oppmuntring, og kan sitte litt skjermet. Det er kanskje omfanget av denne typen tilrettelegging som er større her.

5.5 Tilrettelegging – oppsummering

Felles for alle skolene er at de er organisert som små enheter som ligger for seg selv, og at de fysiske rammene rundt undervisningen blir trukket fram som viktige for at elevene skal fullføre opplæringen. Lokalitetene er tilpasset elevgruppen gjennom at det er oversiktlige lokaler hvor det er anledning til å trekke seg unna eller delta i et sosialt fellesskap alt avhengig av dagsform og sykdomsbilde. Undervisningsgruppene er på under halvparten av hva en normalt finner i ordinær videregående skole innen studiespesialisering. Alle skolene peker på at det er høyt fravær i elevgruppene, og det kan noen ganger bli så få elever i gruppene at det oppleves negativt for både elever og lærere.

Opplæringen gis i all hovedsak etter prinsippet om tilpasset opplæring, og det fattes i marginal grad vedtak om spesialundervisning. Ved alle skolene er det stor grad av individuelt tilpassede opplæringsløp, hvor hver elev har sin egen timeplan som er basert på helsesituasjonen og de fagene eleven mangler fra før. Timetallet varierer, men halv studieprogresjon er nokså vanlig.

Det skjer en omfattende grad av individualisert tilrettelegging både med hensyn til undervisningens innhold og vurderingsformer. Stort fravær hos elevene setter noen begrensninger på hvilke undervisningsmetoder lærerne opplever som hensiktsmessige. Det samme gjelder elevenes helsesituasjon, hvor metoder som krever samarbeid og sosial eksponering beskrives som svært utfordrende for elevene. Det kommer fram at ikke bare lærerne, men hele skolen strekker seg langt for at elevene skal fullføre. Både ledere og lærere ved to av tre skoler formidler at de holder den samme faglige standarden som andre videregående skoler, både med hensyn til undervisningens innhold og eksamen. De er opptatt

av å strekke seg langt for at elevene skal lykkes, men påpeker at det ikke går utover de rammene som lov og forskrifter setter for opplæringen.

5.6 Relasjon mellom ansatte og elever

Ved alle tre skolene blir viktigheten av å se elevene trukket fram. At skolene anerkjenner elevenes problemer, blir av alle tre skolene trukket fram som en kjerneverdi. De tilstreber å skape et miljø hvor alle typer elever kan finne sin plass, som ikke stiller store sosiale krav, og hvor det er greit å ha en dårlig dag.

Læringsmiljøet er preget av tette relasjoner mellom de ansatte og elevene ved alle tre skolene. Elevene får stor grad av individuell oppfølging faglig, sosialt og med hensyn til oppmøte. Det fortelles at kontaktlærere har en særlig viktig funksjon overfor elevene, men at det er en kultur for at skolen som kollektiv har ansvar for at elevene skal føle seg ivaretatt på skolen. En lærer viser til hvordan skolestørrelsen er med på å skape en trygghet for elevene:

Så de lærer oss å kjenne ganske fort og å bli trygg på oss. De har flere personer de kan bli trygge på, det er ikke sikkert at kontaktlæreren er på skolen når de har en skikkelig dårlig dag. Da kan de gå til en annen. Rektor er kjempeflink med å ha sosiale relasjoner med alle, kjenner alle på navn, vet timeplanen til alle utenat, vet omtrent alt hun trenger å vite.

En leder er opptatt av at elevene forsvinner i de store klassene, og at det i disse skolene kan ligge bedre til rette for gi bekreftelse til elevene på at *du får det til, at det går greit, det går bra*. Hun trekker fram det å bli sett, som den viktigste enkeltfaktoren for bygging av selvfølelse og selvtillit.

To av skolene har felles lunsjrom med elevene. Lederne beskriver dette som et strategisk valg i forhold til å bygge gode relasjoner med elevene. Den ene av lederne viser til sammenhengen mellom trygghet og læring, og det at personalet er tilgjengelige i lunsjen, gjør det lettere for elevene å kunne si fra om ting. Den andre sier det slik: *Vi spiser lunsjen vår sammen med elevene. Det er bevisst gjort, det er relasjonsbygging. Det er ofte der vi fanger opp veldig mye gjennom samtaler*. Den ene læreren trekker også frem det positive med felles lunsj, og at dette gir økt mulighet til å få kontakt med elevene i pausene i tillegg til undervingen. Han forteller

at noen lærere ønsker eget lunsjrom, og tatt i betraktning at det er gjort bevisste valg om at skolen ikke har eget personalrom, kunne det vært interessant å høre synspunkter på dette fra personalgruppene.

En av skolene har en uttalt forventning fra ledelsen til kontaktlærerne om hvordan de skal utøve sin rolle overfor elevene. Her finner en i større grad at forventningene er skriftliggjort enn ved de to andre skolene: *Dette med å, holdt på å si, dette å bygge relasjoner, og være involverende – det forventes jo. Så de, vi har jo også laget sånne, holdt på si kontaktlærer instruksjer og rolleoppgaver for hva man forventer av en kontaktlærer.* Det er ved samme skole laget et dokument for utviklingssamtaler med elevene som brukes hele året, som viser *... hvordan det går med eleven.*

Det er kontaktlæreren som har hovedansvaret for oppfølging av elevene, på samme måte som i ordinær skole. Siden en ved alle skolene er tett på elevene, er det ikke overraskende at det er en smerteterskel over hvor mange elever en har som kontaktlærer. En lærer beskriver det som utfordrende å huske på alle oppgavene som følger funksjonen:

... du er jo kontaktlærer for folk du har i fag da, du treffer dem ikke hver dag selv kanskje. Det er noe med å ha en tett relasjon, ha oversikt, å være tilgjengelig, kontra det å være litt sånn, ja 12, 13, 14 som vi opplever.

Tallene referer seg til antall elever hun skal følge opp. Ved en av skolene hadde lederen et svært bevisst forhold til å sette sammen kontaktlærergrupper, slik at forholdet mellom lærer og elev skulle ha et best mulig utgangspunkt:

... men vi er veldig bevisst på kontaktlærerrollen, at det er en viktig faktor i å få det vellykket, og elevene er veldig opptatt av dette med kontaktlærer, vi bruker mye tid på i ledergruppen å sette sammen og prøver å få en god match mellom kontaktlærer og elev.

Alle tre skolene er opptatt av spenningsfeltet mellom nærhet og distanse i kontakten med elevene. De viser til at du kan *være nær, men ikke bestevenn*, og at en profesjonell distanse er viktig. Nyansatte og yngre lærere må lære dette, og det er tema på fellesmøter ved flere av skolene. En av lærerne sier det slik:

Men sånn rent, du skal jo ikke gå altfor tett inn på eleven. Du må holde avstand, det må være en balanse der, eller så blir det klissete. Du skal være lærer. Du skal være en voksenperson, du skal være en person som de kan forholde seg til og som de har respekt for. Det skal ikke så mye til før man går over en grense og da blir det ikke så artig lenger. En kan komme for nær.

Skolene følger elevene tett opp både faglig og sosialt. Det er vanlig at de har oversikt over elevenes gode og dårlige perioder, og sørger for å utnytte elevens kapasitet når de er klare for det. Likeledes fortelles det fra en lærer om at han som kontaktlærer i stor grad hjelper til med å prioritere hva de skal gjøre av skolearbeid hvis de er inne i en dårlig periode eller er stresset over skolearbeidet:

Vi, det er rett som det er at jeg har trommet sammen alle lærerne til eleven og sagt at nå har eleven det sånn og sånn, nå må dere ikke pøse sånn på med lekser og prøver, prøve å dempe det litt en periode. ... Det ville man aldri fått tid til med de ressursene man har i en ordinær skole. Så sanne ting mener jeg er helt essensielt. Som en viktig del av tilretteleggingen på en sånn skole som dette her.

Skolene ringer og sender tekstmeldinger dersom elevene ikke kommer på skolen, og enkelte steder er det på forhånd gjort avtaler om hvem i elevens nettverk som skal kontaktes dersom eleven ikke dukker opp. På denne måten blir elevene sett, og over tid vil oppmerksomheten være med på å bygge opp en relasjon til elevene selv om de ikke er så mye på skolen i en periode:

Bare den «hal inn» betyr noe for at de kommer og vi kan grunngi litt hvorfor det er viktig å være tilstede, de kan øve seg på å være til stede, og så blir det jo etter alle disse samtalene til at du får en god relasjon, ikke sant.

Informantene ved to av tre skoler trekker fram betydningen av å ha tro på at elevene skal lykkes med opplæringen. Mange av elevene har en skolehistorie hvor de har startet og sluttet på skolen flere ganger. Det kan være sårbart å skulle starte på ny skole, med frykt for å mislykkes nok en gang. Det at noen har tro på deg, kan være avgjørende for om du klarer å

møte opp og prestere. Skolene fokuserer på at elevene skal oppnå kompetanse i fag, og at de ikke diskuterer sykdom og har fokus på lidelser.

Det er så lett for å tenke på psykisk syke elever som stakkars deg! Isteden tenke litt mer for hva kan vi gjøre for å få deg opp å gå, at du rett og slett får til å yte noen ting og får til mer, så det å, at de blir møtt med at her får du faktisk fullført videregående skole.

Flere skoler er opptatt at de ønsker å ha et positivt elevsyn hvor de viser at de tror på eleven, og der skolen strekker seg langt for at eleven skal mestre skolen:

Jeg håper at vi har et elevsyn som ser på hva vi får til, hva vi kan få til og det tror jeg vi har veldig fokus på, eh. Og jeg sier mange ganger at vi vrir oss baklengs i salto ikke sant.

En av informantene knytter elevens gode resultater til lærerens interesse for eleven, og mener at elevens fremgang er begrunnet i denne, sammen med at det er små grupper.

To av lærerne bruker ordet *kjærlighet* når vi kommer inn på hvilke verdier de oppfatter som viktige i det arbeidet de gjør. Den ene viser til filosofen Trond Berg Eriksen og at *det viktigste i undervisningen, og særlig overfor denne gruppen her, er kjærligheten til eleven*. Han mener at alt annet er underordnet i pedagogikken, og at hvis du viser kjærlighet og omsorg overfor elevene, vil du lykkes med elevene. Den andre læreren trekker fram at kjærlighet sammen med respekt er viktig, og at det å bry seg om elevene er en viktig drivkraft i lærergjerningen: *Du får et nærmere forhold til elevene her, og jeg personlig bryr meg i hvert fall om hvordan det går med dem.*

5.7 Relasjon mellom ansatte og elever – oppsummering

Strukturen på skolene ser ut til å legge til rette for å skape gode relasjoner mellom elever og ansatte ved at de er organisert som mindre, oversiktlige enheter hvor det er forholdsvis få elever i hver gruppe. Svarene som ble gitt lar seg oppsummere i tre hovedområder:

- Se og anerkjenne
- Nærhet og distanse

- Troen på elevens mestring

Læringsmiljøet er preget av tette bånd mellom de ansatte og elevene, og det ser ut til å være en kultur for at ikke bare kontaktlæreren, men alle tilsatte bidrar på sin måte til at elevene skal være trygge og trives ved skolen. For denne elevgruppen betyr trygghet også visshet om at det ikke stilles forventninger om at de må være sosiale og ta kontakt med andre. Ved to skoler er det bestemt på ledernivå at det skal være felles lunsjrom med elevene - noe som de fleste mener er et godt tiltak, samtidig som noen lærere gir uttrykk for å savne eget personalrom. Skolene, og spesielt kontaktlærerne, er tett på elevene både faglig, sosialt og ikke minst i forhold til oppmøte. Fraværet i elevgruppene er stort hos alle, og det er vanlig at elever som ikke møter eller gir beskjed om fravær blir kontaktet daglig. Det blir beskrevet at det for kontaktlærerne kan være mye å huske på når en skal være så tett på, og at det er en smerteterskel i forhold til hvor mange elever en bør ha på listen sin for å kunne gjøre en god jobb.

Å være tett på en elevgruppe hvor alle har psykiske vansker, er ikke uproblematisk. Alle skolene er opptatt av forholdet mellom nærhet og distanse i kontakt med elevene og viser til at det er nødvendig å ha et profesjonelt forhold elevene.

5.8 Kompetanse

På bakgrunn av elevgruppens særlige utfordringer, har det vært interessant å se på hvilken kompetanse undervisningspersonalet har. Er man opptatt av at pedagogene skal ha den samme formelle kompetansen som på andre skoler, og etterspørres det i tillegg en spesiell kompetanse? I hvor stor grad har lærerne relevant etter- og videreutdanning spesielt innrettet mot elevgruppen? Og på hvilken måte utvikler skolene kompetanse opp mot elevgruppen?

Undersøkelsen viser at skolene i liten grad skiller seg ut fra annen videregående opplæring med hensyn til formalkompetanse. Lærerne fyller de formelle faglige kompetansekravene som Opplæringsloven krever. Ingen av skolene har i dag absolutte krav til at lærere ved nytilsetninger må ha spesialpedagogikk, eller krav om at en ved tilsetting må skaffe seg dette. Det er stor variasjon i hvor mange av lærerne som har videreutdanning i spesialpedagogikk, fra en person ved en skole, til nesten alle ved en annen. Lærere ved to av tre skoler trekker

imidlertid fram verdien av at de ansatte har denne kompetansen, og at det på generell basis er ønskelig at lærerne har videreutdanning i spesialpedagogikk.

Hva sier de som tilsetter, altså lederne, om kompetansekravene ved tilsetting? Alle tre er opptatt av at de formelle kompetansekravene er oppfylt. Det er ellers noe forskjellige holdninger til i hvor stor grad det er viktig med tilleggsutdanning. Ved en skole viser lederen til at nærmest alle har spesialpedagogikk, og hun vurderer denne kompetansen som viktig ved tilsetting. En annen leder er mer opptatt av at de personlige egenskapene er viktigst: *Og så er det jo mange som tenker at spesialpedagogikk er viktig, og jeg er enig i det, men det er ikke det viktigste... Så du må ha fag, hvis du har spesialpedagogikk er det fint, det viktigste er personlige egenskaper.*

Skolene har i liten grad knyttet til seg andre faggrupper. Ved en av tre skoler er det tilsatt en miljøterapeut, som i utgangspunktet var knyttet til en enkeltelev, men deretter har blitt en ressurs for hele elevgruppa. Begge informantene ved denne skolen trekker fram en slik funksjon som en ressurs for miljøet ved skolen. Læreren sier det slik: *Det er en viktig rolle. Mange av de tingene vi har gjort som kontaktlærer før, tekste og hente ute på p-plassen, møte, følge inn, skifte, masse av de tingene vi har vært i direkte kontakt med ... hun er jo en av de som har kontakt med alle elevene, vet litt om hva som rører seg ute i miljøet.*

Jeg har sett det som interessant å undersøke hvilke tanker informantene har gjort seg om hvordan skolene utvikler kompetanse om elevgruppen. Alle tre skolene bruker fellestid til kompetanseheving gjennom å invitere fagpersoner til å ta opp ulike tema, men det er ulikt i hvor stor grad den enkelte leder legger opp til dette. Det kommer frem at to av tre ledere aktivt trekker inn andre fagpersoner som psykologer i dette arbeidet, mens den tredje lederen uttrykker at de tidligere hadde mer kompetanseheving av fagfolk utenfra, og at det *kunne vært mer av det nå*. Ved en av de andre skolene gjennomføres det fast veiledning med psykolog, og lederen forteller dette om sin erfaring:

Nå har vi veiledning og der har vi også begynt et tema som kan være veldig nyttig. Hun er psykolog og veldig dyktig dame, kjempedyktig. Hun tenker kategorisering av elever i forhold til press og støtte. For ofte er det veldig vanskelig hvor mye skal jeg presse på den eleven, hvor mye tåler de å ... eller kan jeg presse, da kan de bli sykere og slutte.

Også lærerne vurderer kompetanseheving som vesentlig i arbeidet. Ved skolen med minst systematisk kompetanseheving, uttrykker læreren at de ikke jobber nok med dette: *Det har vi snakket om og X (lederen) har snakket til oss om det. Vi er enige i det. Skulle hatt mer foredrag.* En av de andre lærerne forteller at:

Og så har vi personalmøter og kurs og alt dette her. Det tror jeg vi er flinke med. Både pedagogiske emner, men det ser jeg som veldig viktig, at rektor får tak i gode foredragsholdere til å kurse oss. Innenfor psykiatrifeltet, men også innenfor det pedagogiske feltet.

På skolen som har fast veiledning med psykolog, forteller læreren at hun vurderer dette som et godt tiltak, men at det er ulike synspunkter i personalgruppen på hva tiden med psykologen skal brukes til. Læreren mener det *er mer interessant for gruppa å diskutere problemstillinger enn å få innføring i diverse ting eller å bli fortalt hvordan ting henger sammen.* Her kommer informantene inn på spenningsfeltet mellom press kontra støtte overfor elever som er psykisk syke. En annen av informant viser til at de har fokus på forholdet mellom nærhet og distanse gjennom blant annet foredrag fra helsesøster og en regional sikkerhetsavdeling.

Alle skolene trekker frem at lærerne utvikler en realkompetanse i å undervise elever med psykiske vansker gjennom erfaring og samhandling med elever, samarbeid med instanser rundt eleven og gjennom samarbeid og diskusjoner med kollegaer. En lærer formulerer dette slik: *Elevene hjelper lærerne. Vi blir jo opplært av elevene. Da er det jo fruktbart.*

5.9 Kompetanse – oppsummering

Lærerne har i liten grad annen utdanning enn det en finner i ordinær videregående skole, selv om svarene kan tyde på at det er noen flere som har videreutdanning i spesialpedagogikk. Ingen av de tre skolene har absolutte krav om spesifikk kompetanse innen spesialpedagogikk eller psykiatri ved tilsetting. De ansatte utvikler realkompetansen både gjennom formelle kanaler som bruk av fellestid i personalet og kurs, men også gjennom uformelle samtaler med kollegaer.

To utfordringer i forhold til elevgruppen blir trukket fram som særlig aktuelle: forholdet mellom *press og støtte* og mellom *nærhet og distanse*. Det kommer fram at lærerne utvikler

kompetanse om psykiske vansker og tilrettelegging gjennom erfaring fra undervisning av elevgruppen og samtaler med elevene over tid - de blir opplært av elevene, som en av lærerne formulerer det.

Ved skolene er det i liten grad andre faggrupper enn lærere. En av skolene har tilsatt en miljøterapeut, og vurderer denne funksjonen som viktig i skolemiljøet og som en avlastning for kontaktlærerne.

5.10 Oppsummering - lederperspektiv

I hvor stor grad er det et skille mellom hva lederne og lærerne formidler? Hvis en ser på materialet som helhet, er det relativt få områder hvor det er ulike synspunkter, vurderinger og holdninger som kommer til uttrykk.

Under punktet tilrettelegging, forteller to av lederne om krysspresset mellom å ta inn så mange elever som mulig, samtidig som det er en smerteterskel for hvor mange elever hver gruppe bør ha. Dette blir problematisert av en av lærerne, men uten at det blir vist til store spenninger mellom ledelse og lærere i denne saken.

Ved skolene skjer det en omfattende grad av individuell tilrettelegging, men det kommer ikke fram vesentlige forskjeller på ledernivå og lærernivå i synet på hvilken type tilrettelegging enhetene bør gjennomføre eller omfanget av disse. Det er interessant å merke seg at det ikke bare er lederne ved to av skolene som er opptatt av at virksomheten er legitim, men at det også gjelder lærerne ved de samme skolene.

Både ledere og lærere vurderer betydningen av gode relasjoner mellom de ansatte og elevene som svært viktig for elevenes læring og fullføring. I materialet kommer det fram at lederne har gjort noen strategiske valg med hensyn til opplæringens rammer for å legge til rette for dette. To av tre ledere forteller at de har valgt felles lunsjrom for ansatte og elever, og en av dem viser også til andre tiltak hun som leder har iverksatt.

På spørsmål til lederne om hvilket syn de har på kompetanseutvikling, svarer alle at de vurderer dette som viktig. Det kommer fram at lederne har ulike strategier og ulik grad av systematikk i forhold til å sette dette på dagsorden.

6. DRØFTING AV EMPIRI

6.1 Innledning

Formålet med oppgaven er å finne ut hva som kan fremme læring og fullføring i tilrettelagte tilbud for unge med psykiske vansker. Informantene vektlegger to hovedtema:

1. Ytre rammer
 - Fysiske forhold
 - Gruppestørrelse og lærertetthet
2. Indre prosesser
 - Tilrettelegging av undervisningen
 - Relasjonen mellom elever og lærere
 - Hva er riktig og viktig kompetanse, og hvordan utvikle denne hos personalet

Hovedfunnene vil jeg drøfte opp mot kvalitetsdiskursene slik de blir identifisert av Kvalitetsutvalget (NOU 2003:16, 2003), og videre i lys av skolen som organisasjon ut fra mer generell organisasjonsteori. Her vil jeg drøfte Bolman og Deal (2014) sine perspektiv for å forstå organisasjoner og Dalin (1994) sin modell over skolen som organisasjon.

6.2 På hvilken måte kan opplæringens ytre rammer bidra til økt læring og fullføring?

Strukturkvaliteten beskriver ifølge NOU 2003:16 virksomhetenes ytre forutsetninger, tilsvarende organisasjon og ressurser forstått i bred forstand. Hvordan kan de formelle forholdene være med på å påvirke elevens læringsutbytte og mulighet for fullføring. Er strukturen annerledes ved disse tre skolene en det en finner i ordinær videregående opplæring?

Et viktig funn er den betydningen alle intervjupersonene legger i de fysiske forholdene. Ifølge intervjupersonene er den fysiske tilrettelegging av opplæringssituasjonen en av de tre viktigste rammefaktorene i opplæringen, og her er det ingen skiller mellom ledernes og lærernes synspunkter. Det er store likhetstrekk mellom de tre skolene når det gjelder den fysiske utformingen. Sammenlignet med majoriteten av skoler som gir tilbud innen studiespesialisering, er det store forskjeller i størrelse og fysiske utforming av skolebyggene, og de skiller seg fra det en til vanlig finner i ordinær opplæring ved at de:

- Er organisert som små og oversiktlige enheter
- Er plassert for seg selv uten fysisk tilknytning til en annen skole
- Har inngangspartier der det ikke er så mange mennesker som går inn og ut
- Har små klasserom
- Har en utforming som gjør det enkelt for elevene å trekke seg tilbake og være for seg selv

Hvorfor vurderer intervjupersonene nettopp disse forholdene som så viktige for at elevene skal få økt læringsutbytte og fullføre skolen? Sett i lys av Dalin sin modell av skolen som organisasjon, legger han vekt på at skolens struktur må vurderes utfra kjennskap til mål og skolens samlede virksomhet. Ved enhetene går det elever med psykisk sykdom og psykiske vansker som er så omfattende at de er i behandling for dem. Dette er ungdommer hvor en betydelig andel har startet i videregående skole, men av ulike psykiske helseutfordringer har de sluttet på skolen. Vanskene deres gir seg ulike utslag, men en ser at det er en del trekk som går igjen. Intervjupersonene peker på at noen elever er sårbare for stress og lar seg påvirke av at det er mange mennesker rundt dem, og dermed kan skole- og romstørrelse og inngangspartier være avgjørende for om de i det hele tatt møter opp på skolen. Den fysiske utformingen kan på denne måten bli et grunnpremiss for om elevene i det hele vil kunne ha mulighet for læring og fullføring. Dalin (1994) legger vekt på at skolens struktur må vurderes utfra kjennskap til mål og skolens samlede virksomhet. Disse tre skolene har helt klart en samlet virksomhet som skiller seg fra ordinære skoler, og de strukturelle forholdene er blitt tilpasset ut fra dette.

Flere av intervjupersonene forteller at elevene har sosiale vansker eller dårlige dager hvor de helst vil være for seg selv, og at en fysisk utforming som er tilpasset disse behovene dermed er vesentlig. Uten mulighet for å skjerme seg fra fellesskapet, kan stresset øke slik at det påvirker forutsetningene for å lære, eller det kan oppleves så sterkt at elevene velger å forlate skolen.

Lederen på den enheten som fremdeles er samlokalisert med et stort sykehus, viser til at skolens plassering også kan ha betydning for å dempe stress, og har tro på at natur og ro virker positivt inn i forhold til psykiske tilstander. Samtidig er en av de andre lokalisert midt i et industriområde, uten at denne plassering blir trukket fram som mindre hensiktsmessig eller mindre trygg. Synet på hva som er en gunstig plassering kan forstås ut fra begrepet mentale

modeller. Senge (2004) hevder at «mentale modeller er inngrodde antagelser, generaliseringer eller tankebilder, de påvirker hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler» (s.14). Hvis vi selv mener at natur og ro virker positivt inn på den psykiske tilstanden, er det lett å gjøre dette om til antagelse, at alle andre oppfatter det på samme måte. Faren med dette, er at en vektlegger et forhold sterkere enn det er grunnlag for, fordi vi gjerne gir det som vi er vant til og trives med for stor betydning. Det er mulig at noen vil mene at fine, landlige omgivelser er bra for trivsel, andre kan mene at det er viktigere å vektlegge gode muligheter til offentlig transport eller at sentrumsnære lokaler gjør det enklere å komme seg til og fra skolen. Svært ofte er vi ikke klar over våre mentale modeller eller over hvordan de virker inn på vår atferd. Å endre tankesett kan være vanskelig og det kan derfor være fornuftig for ledere og andre å ha et bevisst forhold til hvordan vi ser og tolker omgivelsene. Dette skoleslaget har tradisjonelt ligget skjermet sammen med store institusjoner og det vil derfor kunne oppleves som at det er den mest hensiktsmessige plasseringen.

Et annet vesentlig skille i den ytre strukturen mellom et ordinært tilbud og de tilpassede enhetene ligger i gruppestørrelsen og lærertetthet. I materialet kommer det tydelig fram at både lærere og ledere vurderer små grupper som helt sentralt for at elevene skal mestre skolen. Intervjupersonene forteller at mindre grupper kan virke angstdempende og mindre sosialt krevende for en del elever, og at de dermed i større grad kan bruke ressursene sine på læring. Men i hvor stor grad påvirker lærertettheten elevenes mulighet for læring og fullføring? I følge Hattie sine metastudier (2008) er verdien av redusert klassestørrelse forholdsvis lav i forhold til elevenes læringsutbytte, og begrunner dette i at læreren ser ut til å gjøre den samme undervisningen uansett. Dette støttes av forskning på norske forhold, hvor Salvanes et al. (2008) påpeker at endringer i ressurser, som antall elever per klasse, bare har en begrenset effekt på elevenes skoleprestasjoner. Forskningen er altså nokså klar på at selve klassestørrelsen i seg selv ikke har så stor betydning. På den annen side er det nokså entydig i Hattie sitt materiale at lærernes interaksjon med elevene har størst effekt på elevens læring, og også Skandinavisk forskning støtter dette (Nordenbo, Larsen, Tiftici, Went og Østergaard, 2008).

Ut fra dette bildet vil lav klassestørrelse i seg selv i begrenset grad bidra til læring, mens kvaliteten i relasjonen og interaksjon mellom lærer og elev i læringsarbeidet, er av større betydning. Mindre grupper gir mulighet for mer tid og anledning til faglig og sosial

oppfølging av elevene. Når det gjelder psykisk helse, gir nærhet i relasjonen mellom lærere og ungdommer mindre forekomst av symptomer som ellers kan forekomme i ungdomsgruppen, slik som emosjonelt stress, selvmordstanker, vold og rus (psykologisk.no). Et godt forhold mellom ansatte og elever er altså av betydning ikke bare i forhold til læring, men gode relasjoner kan også være helsefremmende for unge med psykiske vansker. Men små grupper kan også bli for små – og dermed ha en mulig negativ innvirkning på opplæringen. To av intervjupersonene forteller at det kan bli sårbart når det kun er to eller tre elever tilstede. Elevene kan oppleve det som ubehagelig at de blir for synlige i klasserommet eller at de får for mye oppmerksomhet. Det kan medføre at de trekker seg unna, og i verste fall uteblir fra opplæringen.

To av tre ledere refererer til at de opplever et ytre press for å ta inn flest mulig elever i undervisningsgruppene. Inntaket skjer sammen med det fylkeskommunale styringsnivået, og det kan dermed komme fram ulike ønsker og behov hos de forskjellige aktørene. Fylkeskommunen kan ha interesse av å gi dette opplæringstilbudet til flest mulig søkere, da det ikke er plass til alle som ønsker det. Den lokale ledelsen ved skolene er tettere på skolesamfunnet og vil derfor også være opptatt av at gruppestørrelsen er tilpasset elevenes faglige, helsemessige og sosiale behov. Ved å se på skolene gjennom den politiske fortolkningsrammen til Bolmann og Deal (2014), ser en at ressursknappheten kan føre til interessemotsetninger. Elevinntaket kan bli en arena hvor beslutninger vokser fram gjennom kjøpslåing og forhandlinger mellom «ulike interessegrupper som alle kjemper for sine interesser» (Bolman og Deal, 2014, s.221).

Fysisk utforming av byggene og gruppestørrelsen som er beskrevet i funnene, er med på å legge andre strukturelle rammer for undervisningen enn det elevene normalt vil oppleve innen studiespesialisering. Dette er ytre forutsetninger som også vil kunne ha betydning for de relasjoner og prosesser som skjer i forbindelse med opplæringen (NOU 2003:16) og som samsvarer med dimensjonen struktur i Dalin (1994) sin modell over skolen som organisasjon. Dalin viser til at endringer i en dimensjon kan påvirke de andre dimensjonene og at dette skjer gjennom en gjensidig påvirkning. Ut fra denne forståelsen vil endringer i strukturdimensjonen påvirke en organisasjons strategier, relasjoner og verdier.

6.3 På hvilken måte kan opplæringens indre prosesser bidra til økt læring og fullføring?

Prosesskvaliteten handler i stor utstrekning om virksomhetens indre prosesser, selve arbeidet med opplæringen (NOU 2003:16). Under dette punktet har jeg valgt å trekke fram funn relatert til tre forhold som har pekt seg ut som sentrale i materialet: tilrettelegging av undervisningen, relasjon mellom ansatte og elever, og forhold knyttet til kompetanse og kompetanseutvikling i personalet.

6.3.1 Tilrettelegging

Gjennom intervjuene kommer det fram at det foregår en omfattende grad av individuell tilrettelegging av opplæringstilbudet i form av timetall, studieprogresjon, undervisningsmetoder og vurderingsformer. Dette er kvaliteter som faller inn under opplæringens indre prosesser. Ut fra resultatene i det empiriske materiale er det ingen indikasjoner på at de tilpassede skolene gjør bruk av annen tilrettelegging enn det en finner i ordinær videregående skole. Forskjellen ligger mer i omfanget, graden av systematikk og organiseringen av undervisningstilbudet.

Som tidligere beskrevet er alle skolene underlagt det samme lov-, regel- og planverk som i annen videregående opplæring og således er det formelle grunnlaget likt. Et interessant funn er skolenes sterke vektlegging av at opplæringen blir gitt i tråd med de formelle kravene i form av lover og forskrifter, en funksjon Dalin (1994) betegner som *legitimering*. I følge Dalin handler dette om å arbeide for omverdenens aksept av det bildet vi ønsker opprettholdt eller utviklet. Ved to av tre skoler blir dette formidlet uoppfordret fra både ledere og lærere: *de er en legitim reell videregående skole, fagkravene er de samme, det er like strenge krav til vurdering som på annen skole og elevene ikke skal slippe billigere unna vurdering*. Skolene strekker seg altså svært langt for at elevene skal få en best mulig opplæringssituasjon, samtidig som de ser det som viktig å påpeke at de ivaretar de formelle kravene til opplæringen. Hvorfor mener informantene det er så viktig å fremheve nettopp dette? I følge Dalin (1994) kan det være konflikter i en skole knyttet til forholdet mellom praksis og formelle verdier. Det er opp til den enkelte skole å tolke det handlingsrommet de har for tilrettelegging. Informantenes sterke vektlegging av de er en legitim skole, med samme krav til elevenes kompetanse som vanlige videregående skoler, kan tyde på at det er utfordringer

knyttet til balansepunktet mellom hva de ansatte opplever som innenfor og utenfor det formelle grunnlaget for opplæringen.

Det er helsesituasjonen som i stor grad er med på å avgjøre den enkeltes timetall og studieprogresjon. Skolens organisering er lagt opp for å ivareta hver elev sine behov, slik at de kan få en så en god som mulig tilpasning mellom helsesituasjon og studiebelastning. I ordinær skole kan de organisatoriske rammene sette begrensinger for å få dette til, ved at timeplanssystemet og klassesystemet ikke i samme grad er innrettet på et fleksibelt løp. De strukturelle rammene påvirker også mulighet for tilrettelegging. Dalin (1994) peker på at de ulike dimensjonene virker sammen, og gjennom gjensidig påvirkning er dette med på å skape en helhetlig forståelse som kan bidra til å øke gjennomføringen for denne elevgruppen.

Også i forhold til undervisning og vurdering, det Dalin (1994) kaller for skolens *produksjon*, forteller informantene om sterk grad av individuelt fokus. Skolene fatter i begrenset grad vedtak om spesialundervisning og tilretteleggingen har sin forankring i Opplæringslovens § 3-1: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten». Elevenes helsemessige og faglige forutsetninger er med på å bestemme hvilke tilpasninger skolen setter i verk, og for enkelte av elevene er graden av disse betydelige. Eksempler på dette er at ansatte går utenfor skoleområdet og møter elever som er engstelige for å komme inn på skolen, og at de aktivt bruker alternative vurderingsformer og at undervisningsmetodene er tilpasset elever med prestasjonsangst eller sosial angst. Dette er med på å bidra til at elever møter til opplæringen, og at deres særlige behov blir tatt hensyn til i opplærings- og vurderingssituasjoner.

Et av hovedmålene i grunnopplæringen slik det kommer til uttrykk i Melding til Stortinget 31-Kvalitet i grunnopplæringen (2007-2008 (2008), 2008, s.11) er at «Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring». Mestringsperspektivet henger tett sammen med kravet i Opplæringsloven om tilpasning av undervisningen – for å oppleve mestring, må opplæringen være tilpasset den enkeltes forutsetninger. Dette har igjen betydning for de undervisningsmetodene lærerne velger å bruke.

Alle lærerne forteller om stort fravær i undervisningsgruppene og at dette sammen med elevenes helsesituasjon påvirker undervisningsmetodene de velger å bruke. Det vises blant annet til at de i mindre grad bruker muntlige aktiviteter som felles dialog mellom lærer og

elever, læringssamtaler, gruppearbeid og presentasjoner. På denne måten kan den sterkt individualiserte og tilpassede undervisningen også bidra til å gjøre undervisningen mindre spennende for både elever og lærere. Det er grunn til å spørre seg om det ikke også kan påvirke læringsutbyttet for de elevene som har nytte av og motiveres av slike undervisningsformer. Forskning viser at lærere som behersker og bruker flere undervisningsmetoder, oppnår bedre resultater (Nordenbo et al., 2008). Forskning viser også at det fremmer læring når elevene deltar aktivt og forstår læringsprosesser, og når de deltar i kommunikasjon og samarbeid (NOU: 2014:7, (2014), s. 33). Ved de tilpassede skolene kan det likevel synes som at det å bruke mange undervisningsmetoder blir valgt bort fordi hensynet til elevenes helse og trygghet er viktigere. De trenger forutsigbarhet og trygge rammer – ikke spennende og variert undervisning i like stor grad som andre. Dette er også et svært viktig funn. Det sier noe om hva som kan være viktigere for disse elevene enn det vi kanskje tradisjonelt oppfatter som god undervisning i ordinær skole.

6.3.2 Relasjoner

Et av de tydeligste funnene i undersøkelsen er skolenes vektlegging på å skape gode relasjoner mellom de ansatte og elevene. Alle tre skolene fremhever betydningen av gode relasjoner, og materialet viser at både ledere og lærere ser på relasjonelle forhold som viktig for at elevene skal lykkes i opplæringen. Dalin (1994) peker på at læring skjer gjennom samhandling, og at det må være en oppgave for skolen å strebe mot gode og produktive menneskelige forhold. I mitt materiale er denne streben etter gode relasjoner noe som preger alle skolene. Jeg vil trekke frem tre forhold fra materialet som er eksempler på dette. Det ene er lederens valg av strategier for å legge til rette for gode relasjoner, det andre er lærernes inngående kunnskap om den enkelte elev og elevgruppe. Det tredje funnet er lærernes tro på at elevene mestrer.

Både Bolman og Deal (2014) og Dalin (1994) er opptatt av samspill mellom mennesker og hvordan mennesker behandles i en organisasjon. Dalin (1994) mener at forholdene på en skole kan vises igjen i kvaliteten i de mellommenneskelige relasjonene mellom grupper, og forholdet mellom lærere og elever. Hva gjør lederne for å legge til rette for dette? Har lederne klare strategier for hvordan gode relasjoner kan brukes positivt i opplæringen? I lys av Bolman og Deal (2014) sin human resource-ramme, er det interessant å se om lederne har en eksplisitt tenkning om hvordan mennesker blir behandlet i organisasjonen. I intervju materialet

kommer det fram at ledelsen gjør ulike strategiske valg for å styrke relasjonen mellom ansatte og elever. Dette kan være strategier knyttet til fysiske strukturer, handlingsplaner, prosedyrer for gjennomføring av samtaler med elevene, og lederen som har skriftliggjort sine forventninger til hva kontaktlærer skal gjøre.

Et eksempel på dette er at to av skolene har felles lunsj/pauserom med elevene. Også andre skoler har felles kantine for ansatte og elever, men det er ikke vanlig å organisere skolebyggene på denne måten. Den ene lederen er svært tydelig overfor lærerne på at hun forventer at de skal være synlige for elevene i pausene, og at de spiser matpakken sin med dem. Her går lederen langt i sine forventninger til hvordan lærerne skal bruke friminutt og spisepauser, sammenlignet med det en normalt vil finne i ordinær videregående skole. Felles lunsjrom blir vurdert som et vellykket tiltak fra både ledere og lærere, selv om den ene læreren ved denne skolen viser til at noen av kollegaene nok kunne tenkt seg et eget pauserom. Det blir trukket fram at det gir trygghet for elevene at det er ansatte til stede i pausene, at en blir bedre kjent gjennom det sosiale fellesskapet, og at de ansatte «fanger opp» mye gjennom samtaler med elevene.

I den relasjonelle dimensjonen problematiserer Dalin (1994) hvordan skolen forholder seg til følelser – er det noen følelses- og uttrykksformer som er akseptert og andre som må undertrykkes (s.169)? Alle informantene legger vekt på betydningen av å ha inngående kunnskaper om hvordan den enkelte elev har det, både helsemessig og sosialt. Skolene uttrykker tydelig av de tilstreber å skape et miljø hvor alle typer elever kan finne sin plass, som ikke stiller store sosiale krav, og hvor det er greit å ha en dårlig dag. De har en klart uttrykt holdning til at de tar hensyn til elevenes gode og dårlige perioder, og at dette preger tilretteleggingen av opplæringen. Nordenbo et al. (2008) beskriver relasjonskompetansen som det gode forholdet mellom lærer og elev, hvor læreren utøver respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Dette stemmer godt overens med det lærerne trekker fram som relasjonelle faktorer, og hvor de bruker ord som respekt, kjærlighet, nærhet og anerkjennelse for å beskrive sitt forhold til elevene.

En informant bruker metaforen «det er som en dans med eleven», når han beskriver betydningen av å ha kunnskap om og se den enkelte elev: *Det ville ikke hatt noen mening å presse for hardt heller. Som i all annen undervisning handler dette litt som en dans altså, i forhold til å avpasse avstand, takt og rytme til eleven.* Dette beskriver mellommenneskelige

forhold slik de kommer til uttrykk i de uformelle strukturene som Bolman og Deal (2014) omtaler i den symbolske rammen. Læreren må hele tiden forholde seg til de store variasjonene i sinnsstemninger, dagsform og den generelle allmenntilstanden til elevene. Læreren må kontinuerlig vurdere og tilpasse undervisningen og kravene til prestasjoner. Denne «dansen» blir på mange måter en viktig faktor for å fremme læring. Flere av informantene gir uttrykk for dilemmaer som ligger i graden av nærhet og distanse. Gode relasjoner trekkes frem som det grunnleggende for læring, men at det er utfordrende å balansere hvor tett denne relasjonen skal være.

Det tilpassede opplæringstilbudet er særlig rettet mot elever som tidligere ikke har funnet seg til rette i videregående skole. Det er kjent at mange av disse elevene har lav selvtillit og dårlig tro på egne evner. I mitt materiale er det tydelig at både ledere og lærere arbeider for gode relasjoner, og de er særlig opptatt av at elevene skal mestre utfra sine forutsetninger. En leder er opptatt av at elevene forsvinner i de store klassene, og at det i disse skolene kan ligge bedre til rette for gi bekreftelse til elevene på at *du får det til, at det går greit, det går bra*. De løfter frem mestring og det å legge til rette for at elevene skal lykkes som viktig. Denne forventningen er en de viktigste faktorene for elevenes læring i følge Hattie (2009). Betydningen av å ha tro på elevens mestringer er nok ikke noe som er spesielt hos de skolene som her er undersøkt, men elevgruppen har en type utfordringer som gjør at det for dem er særlig viktig å møte lærere og andre voksne i skolemiljøet som er tydelige i sine forventninger til deres potensiale for læring.

Historien om det felles lunsjrommet er et eksempel på hvordan ulike dimensjoner i opplæringen (Dalin, 1994) henger sammen ved at lederen gjør et strategisk valg og setter i gang et strukturelt tiltak (felles lunsjrom), som igjen påvirker de ansattes mulighet for å bygge relasjoner til elevene. Mine funn viser at de strategiske valg lederne gjør kan bidra til elevens læring og mulighet for fullføring. Av de indre prosesser knyttet til relasjoner, mener jeg at de faktorer vi kan tolke inn i den symbolske rammen til Bolman og Deal (1994), er det området som i størst grad påvirker læring og fullføring. Det at leder og lærer har troen på elevene og at de tydelig gir uttrykk for at «dette mestrer du».

6.3.3 Kompetanse

I materialet kommer det frem at elevgruppen samlet sett har behov for nokså stor grad av tilrettelegging og oppfølging både sosialt, emosjonelt og i forhold til læringsarbeidet. En

finner de samme elevene igjen også i ordinær opplæring, men ikke i samme omfang. På bakgrunn av elevenes utfordringer har det vært interessant å se nærmere på hvordan lærerne er rustet til å møte elevene og deres behov gjennom den formelle kompetansen på den ene siden, og gjennom skolebasert kompetanseutvikling på den andre siden. Som tidligere nevnt viser forskning at læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevens læring (Hattie, 2009).

En grunnleggende human resource-strategi for å nå organisasjonens mål, er å ansette de rette personene (Bolman og Deal, 2013, s.168). Hva slags kompetanse er det enhetene etterspør ved tilsetting? Lederne stiller de samme formelle kravene til fagutdanning hos lærerne som ved andre skoler. På tross av at lærerne underviser elever med til dels alvorlige psykiske lidelser, er det ingen absolutte krav om at lærerne må ha videreutdanning i psykiatri eller spesialpedagogikk ved noen av enhetene. Materialet viser at lederne ser noe ulikt på behovet for spesiell kompetanse innrettet mot elevgruppen. Alle legger vekt på at det er nyttig med spesialpedagogisk kompetanse, men det er ikke avgjørende. Samtidig vurderer både ledere og lærere ved to av tre skoler denne kompetansen som viktig. En av lederne trekker fram at det er viktigere med personlig egnethet enn formell kompetanse i spesialpedagogikk. Dette viser at det er et språk mellom et uttrykt ønske om formell kompetanse, og tilsettinger på grunnlag av personlig egnethet og erfaring.

Flere av informantene er opptatt av at den tette kontakten mellom elever og ansatte kan være krevende, og at det hele tiden er balansegang mellom nærhet og distanse. Noen elever deler vanskelige livshistorier og personlige utfordringer, og dette kan være tøft å forholde seg til. I undervisningssituasjonene kan det være pedagogiske utfordringer som kommer fram på grunn av elevenes vansker, og spenningsfeltet mellom hvor mye den enkelte elev tåler av stress og hvor mye lærerne kan presse elevene, er trukket fram av flere. Det er ikke noe skille i materialet mellom hva ledernivå og lærere uttrykker i forhold til dette. Med dette som bakteppe, er det interessant «å ta human resource-brillene på» for å se om lederne legger til rette for kollektiv kunnskapsutvikling knyttet til denne spesielle elevgruppen, og om skolene har arenaer for å snakke om og bearbeide krevende elev-relasjoner. Bolmann og Deal (2013) hevder at en grunnleggende human resource-strategi er å investere i de ansatte gjennom å investere i opplæring, og peker på at manglede kunnskaper og ferdigheter går ut over organisasjonen blant annet i form av forringet kvalitet.

På samme måte vil Dalin (1994) sin strategi-dimensjon omfatte de valg lederen gjør i forhold til å legge opp til kompetanseutvikling som stemmer overens med organisasjonens mål (Roald, 2010). Kun en av de tre skolene har veiledning av psykolog til personalet, og lederen her forteller at de jobber systematisk med «stress og press» gjennom å lage et kategoriseringssystem ut fra ulike typer problematikk som elevene har. Ved en av de andre skolene har lederen en klar bevissthet om at lærerne, og særlig de yngste, har behov for «å læres opp» i forhold til hvordan de kan skape en profesjonell distanse til elevene. Her legger lederen opp til regelmessige foredrag av fagpersoner med kompetanse på feltet. Ved den tredje skolen er det en mindre tydelig strategi for kompetanseheving. Lederen uttrykker at det *kunne sikkert vært mer*, men viser samtidig til en tro på at kontaktlærerne vil bli erfarne og løse situasjoner gjennom å lytte til andre yrkesgrupper og deres ståsted og hvordan de tenker. På denne måten blir kompetansehevingen mer tilfeldig og opp til enkelte lærers initiativ.

Det kan virke som det ved alle tre skolene er en kultur for at hele skolesamfunnet strekker seg svært langt i å skape gode relasjoner, trygge rammer og godt tilrettelagt undervisning for den enkelte. I det symbolske perspektivet står organisasjoner som kulturer sentralt, og Deal og Kennedy (referert i Bolman og Deal, 2014) beskriver kultur ganske enkelt som *måten vi gjør ting på hos oss*. I lys av dette kan det virke som om den erfaringsbaserte kompetansen de ansatte tilegner seg i arbeidet med elevgruppen, er det som vektlegges mest. Det er overraskende at det ikke er mer fokus på strategier for kompetanseutvikling i disse tilrettelagte tilbudene. Informantene legger stor vekt på kompleksiteten i arbeidet, og behovet for kompetanse i å forstå og håndtere elevenes særskilte behov. Det kan virke som om dette er noe tilfeldig fulgt opp, og et område som har et klart utviklingspotensial.

Hva har lærere mest behov for? Formal kompetanse eller mer uformell kompetanseheving gjennom erfaringsdeling og felles utviklingsprosesser lokalt på den enkelte skole? Informantene peker selv indirekte på en rekke områder der de trenger særskilt kompetanse. Det handler om kompetanse i tilrettelegging som tar hensyn til denne elevgruppens faglige, helsemessige og sosiale behov. De løfter frem behov for kompetanse i relasjonsarbeid og kunnskap om de ulike psykiske lidelsene elevene har. Lærerne må ha inngående kunnskap om den enkelte elev, for å kunne legge til rette og få en god relasjon til eleven. Funnene beskriver komplekse undervisningsstillinger som krever kompetanse som både dekker faglige, helsemessige, emosjonelle og sosiale behov. Det er stor grad av samsvar mellom lærernes individuelle behov for kompetanse og organisasjonens mål om god kvalitet i opplæringen.

Igjen kan vi se hvordan de ulike dimensjonene til Dalin (1994) påvirker hverandre, og er gjensidig avhengige for å skape en helhetlig tilnærming til opplæringen. Det kan se ut som om det er dette samspillet mellom de ulike faktorene som kan fremme fullføringen av opplæringen.

7. OPPSUMMERING OG AVSLUTTING

Hva kan fremme læring og fullføring i tilrettelagte tilbud for unge med psykiske vansker?

Gjennom intervjuene med lærere og ledere ved de utvalgte skolene kommer det ikke fram entydige svar på hva som kan fremme læring og fullføring i tilrettelagte avdelinger for unge med psykiske vansker. Ut fra materialet er det ikke mulig å trekke fram en faktor framfor de andre som særlig virkningsfull. En hovedgrunn til dette, er at det ikke er en ensartet gruppe elever vi snakker om. «Unge med psykiske vansker» er en gruppebetegnelse som rommer et helt spekter av elever hvor hver elev har sine utfordringer.

Samlet sett peker imidlertid funnene i retning av at det sterke individfokus gjennom stor grad av individuell tilrettelegging og stor grad av fokus på relasjonen lærer-elev gjennom strukturelt og prosessuelt arbeid med kvalitet, kan føre til økt gjennomføring for den enkelte elev.

De fysiske rammene vurderes som viktige. Tiltak som små lokaler, små rom, små grupper og skjermnet tilkomst benyttes for å trygge opplærings situasjonen for elevene. Skolene prioriterer i tillegg en omfattende grad av tilrettelegging av fagtilbudet, undervisningen og vurderingen for den enkelte. Relasjon mellom lærer og elev vurderes som særlig viktig.

Jeg vil trekke frem tre forhold som kan se ut til å ha betydning for kvaliteten på disse tilrettelagte opplæringstilbudene. For det første har lederne en viktig rolle i å skape gode organisatoriske rammer som kan danne grunnlag for et fleksibelt opplæringsløp for den enkelte elev. For det andre peker lærerne på at lederne må legge til rette for kontinuerlig kompetanseutvikling, slik at de er i stand til å møte elevene på best mulig måte. For det tredje vektlegger både ledere og lærere betydningen av relasjonen mellom elev og lærer, og at alle må ha inngående kunnskap om elevens psykiske vansker og må hele tiden være oppdatert på elevens helse. Funnene i denne studien viser hvilke faktorer som kan virke på kvalitet. De strukturelle faktorene som løftes frem, er tiltak som bevisst er valgt, det gjelder både fysiske rammer og individuell tilrettelegging. Det viker mer tilfeldig hvilke strategier som ligger til

grunn for kompetanseutvikling og bevissthet rundt hvordan relasjonen elev-lærer blir ivaretatt.

Funnene i studien bekrefter sammenhengen mellom strukturkvalitet og prosesskvalitet slik de kommer til uttrykk i Kvalitetsutvalget sin modell over kvalitet i skolen. Kvaliteten på samspillet mellom de ytre forholdene og de indre prosessene ser ut til å være særlig viktige for elevenes mulighet for læring og fullføring. På samme måte viser Dalin (1994) i sin modell over skolen som organisasjon at det er mange faktorer som sammen virker inn på opplæringen og er med på å bestemme kvaliteten på denne. Elevgruppen er kompleks og tiltakene er komplekse.

Mens Kvalitetsutvalget har en indikatorbasert tilnærming til kvalitet, er denne studien basert på et fåtall kvalitative intervjuer hvor jeg har prøvd å få til en meningsskapende dialog med informantene. Funnene viser kun tendenser fra et lite materiale, men noen av funnene ser ut til å være sammenfallende med det som kommer fram i *Utdanningsdirektoratets spøringer i 2013* (Holen og Waagene, 2014). Her rettes det fokus på hvordan lærere og ledere i skolen arbeider for å forebygge og redusere psykiske vansker hos elever. Undersøkelsen indikerer at lærerne i stor grad tilrettelegger for elever med psykiske vansker både i og utenfor undervisningssituasjonen, selv om de mangler kompetanse. Lærerne etterlyser bedre tilrettelegging fra skoleleder og skoleeier, samt mer ressurser og kvalifisert støtte.

Gjennom å se på skolene gjennom Bolman og Deal (1994) sitt symbolske perspektiv, kan det se ut som om det ved enhetene er en sterk og særegen kultur for å strekke seg langt for at elevene skal komme på skolen og at de skal oppleve mestring og læring. Det løftes frem forhold som i stor grad er med på å påvirke om en elev velger å bli i et opplæringstilbud eller å slutte på skolen. De tilrettelagte enhetene har en annen fysisk utforming enn det en til vanlig finner i ordinær skole. Organisering og tilrettelegging av opplæringen beskrives derimot ikke som kvalitativt annerledes. Skillet ser heller ut til å ligge i graden av systematikk i forhold til vurderingssituasjoner, valg av undervisningsmetoder og generelt tett oppfølging av elevene ved de tilrettelagte enhetene. Det er et fellestrekk ved kulturen i disse opplæringstilbudene, at oppdraget er å «snu alle steiner» for å finne den mest optimale tilretteleggingen for den enkelte elev. Det synes som det er kulturen og den sterke sosialiseringseffekten denne har, som er den viktigste forklaringsfaktoren på hva som blir oppfattet som viktig eller ikke viktig i en organisasjon.

Denne studien er et bidrag som gjennom konkrete eksempler på prioriteringer lokalt gir unge med psykiske vansker et tilrettelagt tilbud innen studiespesialisering i videregående opplæring. Gjennom denne studien mener jeg det kan være avdekket behov for ytterligere forskning på sammenhengen mellom psykisk helse og frafall, og hvilke faktorer som kan bidra til at denne gruppen kan nå de politiske målene om mestring og fullføring.

8. LITTERATURLISTE

- Adland, E. (2011). *Og eg ser på deg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andvik, C., & Eide, A. (2011). *De trodde jeg var en skulker, men jeg var egentlig syk* (NF-notat nr.1001/2011). Hentet fra http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132496/Dokumenter/Rapporter/2011/Notat_1001_2011.pdf
- Breslau, J. *Health in Childhood and Adolecense and High School Dropout*.(California Dropout Reasearch Prosject Report 17, Mars, 2010). Hentet fra <http://www.cdrp.ucsb.edu/researchreport17.pdf>
- Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring. Et institusjonelt perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Dahlberg, G., Moss, O., & Pence, A. (2002). *Från kvalitet til meningssskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Drugli, M., Kløckner, C., Lasson, C., & Sture , B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student-teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian school children?. *Evaluation and research in education 2011 ;Volum 24.(4)*, ss. s. 243-254 Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500790.2011.626033>.
- Falch, G., Bensnes, S., & Strøm, B. (2016). *Skolekvalitet i videregående opplæring*.(SØF-rapport 1-2016). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>: Senter for økonomisk forskning.
- Falch, T., & Nyhus, O. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. Senter for økonomisk forskning. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/frafall/frafall-og-arbeidsmarkedstilknytning_sof.pdf
- Falch, T., & Nyhus, O. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. (SØF-rapport 07/09). Hentet fra http://www.sof.ntnu.no/SOF%20R_07_09.pdf.
- Falch, T., Borge, L., Lujala, O., Nyhus, O., & Strøm, B. (2010). *Årsaker til og konsekvenser av mangelmde fullføring i videregående opplæring*.(SØF-rapport 03/10). Hentet fra Falch, Borge, Lujala, Nyhus og Strøm, 2010.
- Fevolden , T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014*. (Folkehelseinstituttet 2014:4).
Hentet fra
<https://www.fhi.no/globalassets/migrering/dokumenter/pdf/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundersen, D., & Halbo, L. (2014). *Kvalitet*. Hentet fra Store Norske Leksikon:
<https://snl.no/kvalitet>
- Hagen, Ø. (2007). Organisasjonsteoriens behandling av forholdet mellom organisasjon og omgivelsene. (NTNU, Working Paper no. 1/2007). Hentet fra
www.ntnu.no/c/document_library/get_file?uuid=2259cdf-78f5-49a1-9549-3554f9d7d06f&groupId=10370
- Hatch, M. (2001). *Organisasjonsteori - Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Abstrakt Forlag.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). Folkehelsemeldingen. Meld. St. 19 (2014-2015). .
Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Herman, H., Saxena, H., & Moodie, R. (2004). *Promoting Mental Health: Concepts - Emerging - Evidence*. World Health Organization. Hentet fra
http://www.who.int/mental_health/evidence/en/promoting_mhh.pdf.
- Hernes, G. *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (FAFO, 2010:03). Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Vest-Agder/Pdf-dokument/2010/20147%20Faf0%20rapport.pdf>.
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykiske helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærer, skoleledere og skoleeiere*. (NIFU-rapport 2014:9).
Hentet fra
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Høgskolen i Sogn og Fjordane. (2014). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeidet med organisasjonslæring, vedlegg 6*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet - strategier for styring av skolen*. Oslo: Cappelen.

- Malterud, K. (2011). *Kvalitativ forskning i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolens ansvar?* (NIFU-rapport 2012:6). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280856/NIFUrapport2012-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanningen for 16-20-åringer i Norden*. Nordic Council of Ministers.
- Mathisen, K. (2011). *Frafall eller bortvalg?* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo). K.M. Mathisen, Oslo.
- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei - kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Meld. St. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Mykletun, A., Knudsen, A., & Mathiesen, K. (2009). *Psykiske lidelser: Et folkehelseperspektiv*. (Folkehelseinstituttet, Rapport 2009:8). Hentet fra fhi.no/globalassets/migrering/dokumenter/pdf/rapport-20098-pdf-.pdf
- Nilsen, B., & Overland, B. (2009). *Skolebasert vurdering som profesjonell arbeidsform*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S., Søgard Larsen, M., Tifticki, N., Went, R., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2002:2. (2002). *Førsteklasses fra første klasse - Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Opplæringsloven. LOV 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ponroy, N. (2006). *Sosial angst i videregående skole. En studie om hvordan sosial angst påvirker unge og voksnes muligheter for å ta ansvar for egen læring*. (Masteroppgave, Norsk Lærerakademi). N. Ponroy, Bergen.

- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3849/Dr.thesis_Knut?sequence=1
- Røst, G. (2013). *Frafall og psykisk helse i videregående opplæring*. (Masteroppgave, NTNU). G.Røst, Tronhjem.
- Røvik, K. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Salvanes, K., Møen, J., Hægeland, O., & Bjorvatn, K. (2008). *Veien mot kunnskapsløftet - utfordringer for det norske utdanningssystemet*. (SNF-rapport 01/08). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/164983/R01_08.pdf?sequence=1
- Schwartz, M. (2015). *Kva treng du? Kva kan eg gjere?* (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). M. Schwartz, Bergen.
- Senge, P. (2004). *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont Hjemmet Forlag.
- Sikveland, S. (2013). Frafall, sosiale forskjeller og unges psykiske helse. 18 år og snart uførepensjonist. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening.*, ss. 50(6). 568-579. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=324014&a=3
- Sivesind, K., & Bachmann, K. (2008). Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftes læreplaner. I G. E. Lanfeldt, *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Sævareid, S. (2007). *Utdanning som et bidrag til økt normalisering og integrering?* (Masteroppgave, Unversitetet i Bergen). S. Sævareid, Bergen.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningdirektoratet. (2015). *Veilderen speisalundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst - tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. (Rapport 12/10). Oslo: NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Øya, T. *Ung i Oslo 2012, Nøkkeltall.* (NOVA 7/12). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Notat/2012/Ung-i-Oslo-2012>.

VEDLEGG 1 – Forespørsel om deltagelse i undersøkelsen

Kari Spilsberg
Bekkesvingen 3
5096 Bergen

Bergen, 12.03.16

Til rektor v/ X skole

Forespørsel om deltakelse i undersøkelsen ”Opplæring for alle – en studie av skoletilbud for unge med psykiske vansker”.

Jeg viser til tidligere kontakt vedrørende gjennomføring av en undersøkelse i forbindelse med masteroppgave og sender informasjon om formål og rammer for undersøkelsen.

Undersøkelsen inngår i en masteroppgave på studiet Organisasjon og leiing ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Deltakelse i undersøkelsen er viktig for å få tilstrekkelig datagrunnlag for studien.

Formålet er å undersøke hvordan ulike organisatoriske betingelser kan være med på å påvirke kvaliteten på opplæringen til unge med psykiske vansker. Jeg vil i studien undersøke hvordan tilbudet er organisert og tilrettelagt, og hva skoleledelsen og lærerne mener fremmer og hemmer læring og fullføring for denne gruppen unge mennesker.

Jeg søker om godkjenning av utsending av forespørsel til skoleledere og lærere om å delta i intervju. Det er planlagt seks intervjuer. Deltakelse i undersøkelsen er viktig for å få tilstrekkelig datagrunnlag for studien.

Hva innebærer deltakelse i undersøkelsen?

Målgrupper for undersøkelsen er skoleledere, rådgivere og lærere i. Det er ønskelig å gjennomføre intervjuer i løpet av april/mai 2016. Nærmere opplysninger om undersøkelsen går frem av informasjonsskrivet til informantene. (Vedlegg) Undersøkelsen er meldt til

Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Skolen vil få tilgang til resultater gjennom den ferdige masteroppgaven.

Undersøkelsen vil ivareta følgende vilkår: Deltakelse er frivillig. Konfidensialitet og personvern er sikret for begge undersøkelsene. Opplysninger knyttet til personer/enkeltskoler behandles konfidensielt. Skolen er anonymisert for å unngå at opplysninger kan spores tilbake. Intervjuene oppsummeres tematisk og anonymisert.

Hva skjer med informasjonen? Utenom meg selv som student, vil bare veileder og databehandler ha tilgang til personopplysninger og opplysninger om resultater fra enkeltskoler. Masteroppgaven skal etter planen avsluttes i løpet av 2016. Opplysningene fra intervjuene slettes når oppgaven er ferdig vurdert. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Kari.Spilsberg@hfk.no eller mobil 918 22 917. Du kan også kontakte Høgskolelektor Hedvig Abrahamsen ved Høgskolen i Sogn og Fjordane, som er min veileder for masteroppgaven.

Med vennlig hilsen

Kari Spilsberg

Vedlegg: informasjonsskriv til informanter

VEDLEGG 2 – Skjema for samtykke

Kari Spilsberg
Bekkesvingen 3
5096 Bergen

Bergen, 12.03.16

Til rektor v/ X skole

Forespørsel om deltakelse i undersøkelsen ”Opplæring for alle – en studie av skoletilbud for unge med psykiske vansker”.

Jeg viser til tidligere kontakt vedrørende gjennomføring av en undersøkelse i forbindelse med masteroppgave og sender informasjon om formål og rammer for undersøkelsen.

Undersøkelsen inngår i en masteroppgave på studiet Organisasjon og leiing ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Deltakelse i undersøkelsen er viktig for å få tilstrekkelig datagrunnlag for studien.

Formålet er å undersøke hvordan ulike organisatoriske betingelser kan være med på å påvirke kvaliteten på opplæringen til unge med psykiske vansker. Jeg vil i studien undersøke hvordan tilbudet er organisert og tilrettelagt, og hva skoleledelsen og lærerne mener fremmer og hemmer læring og fullføring for denne gruppen unge mennesker.

Jeg søker om godkjenning av utsending av forespørsel til skoleledere og lærere om å delta i intervju. Det er planlagt seks intervjuer. Deltakelse i undersøkelsen er viktig for å få tilstrekkelig datagrunnlag for studien.

Hva innebærer deltakelse i undersøkelsen?

Målgrupper for undersøkelsen er skoleledere, rådgivere og lærere i. Det er ønskelig å gjennomføre intervjuer i løpet av april/mai 2016. Nærmere opplysninger om undersøkelsen går frem av informasjonsskrivet til informantene. (Vedlegg) Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Skolen vil få tilgang til resultater gjennom den ferdige masteroppgaven.

Undersøkelsen vil ivareta følgende vilkår: Deltakelse er frivillig. Konfidensialitet og personvern er sikret for begge undersøkelsene. Opplysninger knyttet til personer/enkeltskoler behandles konfidensielt. Skolen er anonymisert for å unngå at opplysninger kan spores tilbake. Intervjuene oppsummeres tematisk og anonymisert.

Hva skjer med informasjonen? Utenom meg selv som student, vil bare veileder og databehandler ha tilgang til personopplysninger og opplysninger om resultater fra enkeltskoler. Masteroppgaven skal etter planen avsluttes i løpet av 2016. Opplysningene fra intervjuene slettes når oppgaven er ferdig vurdert. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Kari.Spilsberg@hfk.no eller mobil 918 22 917. Du kan også kontakte Høyskolelektor Hedvig Abrahamsen ved Høgskolen i Sogn og Fjordane, som er min veileder for masteroppgaven.

Med vennlig hilsen
Kari Spilsberg

Vedlegg: informasjonsskriv til informanter

VEDLEGG 3 – Intervjuguide

Har på forhånd hentet info om fagtilbud, antall elever, antall grupper.

Introduksjon:

Rammer for intervjuet. Lydopptak.

Tema	Aktuelle spørsmål – stikkord
Om intervjupersonen - bakgrunn	Kan du fortelle litt om din arbeidsbakgrunn før du kom hit, og hva som gjorde at du valde å jobbe på nettopp her? Hvilken stilling har du skolen?
Skolen/avdelingen sin historie og utvikling	Hva vet du om opphavet til skolen/avdelingen, og hvordan har den utviklet seg til å bli den skolen/avdelingen den er i dag?
Formell organisering	Hvordan er skolen/avdelingen organisert i forhold til skolestrukturen i fylket ditt? Under en annen skole eller som egen enhet? Hvordan er organisasjon bygget opp? Hvordan opplever du at den formelle organiseringen er med på å påvirke skoletilbudet?
Tilknytning til ”moderskolen”/lokal skoleforvaltning	Hvor autonom er avdelingen/skolen? Deltagelse i ledermøter, fellesmøter. Deltagelse i fagarbeid. Deltagelse i utviklingsarbeid – felles eller egen målsetting. Hvordan opplever du at samarbeidet mellom din enhet og nivået over fungerer? Hvor avhengig er din enhet av resten av organisasjonen? Eksempelvis i forhold til fag, lærerkrefter, økonomi, målsetting, daglige beslutninger?
Elevgruppen	Hva kjennetegner elevgruppen? Psykiske vansker, behov for tilpasset opplæring?
Tilpassing av opplæringen	På hvilken måte skiller opplæringens seg ved din skole/avdeling seg fra ”ordinær” opplæring?

	<p>Målgruppe</p> <p>Lokaliteter- fysiske rammer</p> <p>Fagtilbud - timetall</p> <p>Inntak</p> <p>Gruppestørrelse - personaltetthet</p> <p>Lærerkompetanse</p> <p>Relasjon lærer elev</p> <p>Økonomi</p>
Læringsutbytte og fullføring	<p>Hvordan/på hvilken måte tror du faktorene over kan være med på å bidra til økt læringsutbytte og fullføring?</p> <p>Hvilke enkeltfaktorer tror du er særlig viktige for at unge med psykiske vansker skal fullføre vgs?</p>
Verdier	<p>Hvilke verdier mener du avdelingen /skolen særlig står for?</p> <p>Hva kan være med på å påvirke disse? Opplever du at din avdeling/skole sitt verdisyn er annerledes resten sitt?</p>
De ansatte som ressurs	<p>I hvor stor grad mener du at lærernes motivasjon, holdninger og verdisyn er med på å påvirke opplæringen til denne elevgruppen? Hvordan er samarbeidet mellom lærere og mellom lærere og ledelse ved din skole? Drar dere i samme retning, har dere felles mål? Spørsmål til lederne: Hvilke utfordringer opplever du å ha knyttet til å være leder.</p>

VEDLEGG 4 – Meldeskjema NSD



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger . NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Arbeidsplass og yrke	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videooptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videooptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.

2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	OPPLÆRING FOR ALLE–EN STUDIE AV SKOLETILBUD FOR UNGE MED PSYKISKE VANSKER	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskulen i Sogn og Fjordane	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Avdeling for lærarutdanning og idrett	
Institutt	Institutt for lærarutdanning	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Hedvig	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Abrahamsen	
Stilling	Høgskolelektor +4757676047	
Telefon	hedvig.abrahamsen@hisf.no hedvig.abrahamsen@hisf.no	
Mobil		
E-post		
Alternativ e-post		
Arbeidssted	Høgskolen i Sogn og Fjordane	
Adresse (arb.)	Postboks 133	
Postnr./sted (arb.sted)	6851 Sogndal	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Kari	
Etternavn	Spilsberg	
Telefon	91822917	
Mobil		
E-post	spilsberg@gmail.com	

Alternativ e-post	kari.spilsberg@hfk.no	
Privatadresse	Bekkesvingen 3	
Postnr./sted (privatadr.)	5096 Bergen	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> ● Masteroppgave ○ Bacheloroppgave ○ Semesteroppgave ○ Annet 	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Formålet med studien er å undersøke hvordan ulike organisatoriske betingelser påvirker kvaliteten i opplæringen for unge med psykiske vansker.</p> <p>Problemstillingen er:</p> <p>Hvilke organisatoriske betingelser kan være med på å fremme et tilpasset skoletilbud for unge med psykiske vansker slik at de har større læringsutbytte/mulighet for å fullføre videregående opplæring?</p> <p>I studien ønsker jeg å se nærmere på opplæringstilbudene ved tre avdelinger/skoler som er tilrettelagte for unge med psykiske vansker. Det legges opp til et design med case-studier, hvor planen er å gjøre intervjuer med en lærer og en leder ved hver av de tre skolene/avdelingene.</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Det innhentes opplysninger om unge med psykiske vansker som går i videregående opplæring. Elevene går på egen avdelinger for unge med psykiske vansker, som er organisert under en videregående skole. Opplysningene hentes gjennom intervjuer med skoleledere, rådgivere og lærere som jobber ved disse avdelingene.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Intervjupersonene rekrutteres fra skoler som har avdelinger for unge med psykiske vansker. Dette skjer via kontakt med rektor.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.

Førstegangskontakt	Førstekontakt blir opprettet gjennom henvendelse til rektor.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temasidene .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.

Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	6-8	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.

8. Metode for innsamling av personopplysninger

Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier her.</p> <p>Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		

9. Informasjon og samtykke

Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer her.</p> <p>Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.</p>
10. Informasjonssikkerhet		

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydoptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		<p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Mobiltelefon og privat PC er beskyttet med brukernavn og passord.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres persopplysninger ved	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til

hjelp av e-post/Internett?		samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart Planlagt dato for prosjektslutt	01.03.2016 31.12.2016	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter. Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skalanonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering .

13. Finansiering

Hvordan finansieres prosjektet?	Ingen finansiering.	
---------------------------------	---------------------	--

14. Tilleggsopplysninger

Tilleggsopplysninger		
----------------------	--	--



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

VEDLEGG 5 – Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Hedvig Neerland Abrahamsen

Institutt for lærarutdanning Høgskulen i Sogn og Fjordane

6851 SOGNDAL

Vår dato: 04.03.2016

Vår ref: 47039 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.03.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47039 Opplæring for alle-en studie av skoletilbud for unge med psykiske vansker
Behandlingsansvarlig Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Hedvig Neerland Abrahamsen
Student Kari Spilsberg

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets

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

0

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@sv.uit.no

kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kari Spilsberg spilsberg@gmail.com Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 47039

Personvernombudet legger til grunn at ledelsen i skolen godkjenner prosjektet.

Utvalget består av lærer og ledere ved skoler som har avdelinger for unge med psykiske vansker. Utvalget rekrutteres via rektor. Ved rekruttering via skolens ledelse, er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas. Vi

anbefaler at de som ønsker å delta i prosjektet etter å ha mottatt forespørsel, tar direkte kontakt med deg.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet. Vi ber imidlertid om at følgende endres/tilføyes:

- Du innleder med oppfordring til å delta ved å si at deltakelse i undersøkelsen er viktig for å få tilstrekkelig datagrunnlag for studien. Denne setningen kan med fordel omformuleres slik at den legger mindre press på frivillighetsaspektet. Det kan oppleves vanskelig å si nei dersom informanten frykter at du ikke kan gjennomføre studien dersom han/hun sier nei til å delta.
- Inkluder kontaktinformasjon til veileder.

Vi anbefaler at du rutinemessig minner informantene på deres taushetsplikt, slik at lærerne ikke omtaler elevene på en måte som kan identifisere enkeltelever.

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

Forventet prosjektslutt er 31.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger 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 somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak