

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
Mai 2019

**Yrkesfaglærers håndtering av elever
med psykososiale vansker**

En kvalitativ undersøkelse

Wenche Heggveit Løvø



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

FORORD

Det er morsomt å jobbe med ungdom. Ungdommene er forskjellige på alle måter, og noen har flere utfordringer enn andre. Som yrkesfaglærer møter jeg disse ungdommene der de er i livet, og skal følge de et stykke på vei inn i yrkeslivet. Når disse ungdommene har utfordringer av psykisk eller sosial karakter, trenger de å bli møtt med respekt og forståelse. Men de må også møtes med god pedagogisk kompetanse, for å få muligheten til å utvikle seg til gode yrkesutøvere. Det å tilrettelegge den yrkesfaglige opplæringen til hver og en, gjør arbeidet allsidig og spennende. Og utfordrende.

Hensikten med undersøkelsen i denne rapporten er først og fremst å oppnå innsikt i hvordan skolen og yrkesfaglærere tilrettelegger opplæringen for elever med psykososiale vansker, og ikke minst bidra til økt oppmerksomhet rundt dette. Målet er økt satsing og kompetanseheving innen denne delen av yrkespedagogikken.

Tusen takk til yrkesfaglærerne som tok seg tid til å stille opp og velvillig delte av sine erfaringer.

En særlig stor takk går til min veileder Hilde Hiim, for ustoppelig engasjement, støtte, råd og avgjørende innspill hele veien.

Andre som fortjener takk er mine medstudenter i læringsgruppa ved OsloMet, som har bidratt med konstruktive innspill i tillegg til mye latter og påfyll av pågangsmot.

Sist – men ikke minst, tusen millioner takk til familien for tålmodighet og støtte slik at dette prosjektet ble mulig.

Asker, mai 2019

Wenche Heggtveit Løvø

SAMMENDRAG

Hensikten med undersøkelsen i denne rapporten er å oppnå økt oppmerksomhet rundt yrkesfaglig opplæring av elever med psykososiale vansker. De fleste lærere - inkludert meg selv, møter elever med slike utfordringer. Men forskning viser at det er svært variabelt hvordan lærerne håndterer dette. Det er også behov for mer forskning på feltet.

Problemstillingen for denne kvalitative studien er:

Hvordan opplever yrkesfaglærere det å gjennomføre opplæring av elever med psykiske og sosiale vansker?

For innsikt i hvordan psykososiale vansker kan prege elevenes utgangspunkt for læring, er det tatt utgangspunkt i boken til Bru m.fl., «psykisk helse i skolen». Videre er læringsaspektet og hva som påvirker opplæringen av elever med psykososiale vansker gjort rede for gjennom Illeris sin teori om læring. Når det gjelder de didaktiske aspektene knyttet til undersøkelsen, er dette belyst gjennom Hiim og Hippe sin didaktiske relasjonsmodell.

Metoden for datainnsamlingen er kvalitativt forskningsintervju. Undersøkelsen har en fenomenologisk tilnærming, og det er intervjuet fem yrkesfaglærere på ulike programområder.

Som tilnærming til problemstillingen har undersøkelsen dreid seg om yrkesfaglærernes håndtering av det å tilrettelegge undervisningen, samt deres opplevelse av ansvar.

På bakgrunn av analyse og drøfting er det konkludert med følgende hovedfunn:

Yrkesfaglærere viser høy grad av velvilje og engasjement når de forholder seg til elever med psykososiale vansker. De har god relasjon til elevene og kjenner deres bakgrunn og utgangspunkt. Det viser seg at yrkesfaglærere følger opp og tilrettelegger undervisningen spesielt for den enkelte elev. Samtidig kommer det fram at de ikke har den tiden og de ressursene som må til for å få til en god oppfølging av enkeltelever og elevgruppen.

Oppfølging av enkeltelever kan gå på bekostning av læringsmiljøet. Dessuten er de tydelige på at de mangler nødvendig kunnskap om psykososiale vansker, som må til for å håndtere elever med spesielle utfordringer og tilrettelegging for disse. Det viser seg at yrkesfaglærerne opplever å stå alene om ansvaret for elevene. Kontaktlæreren som kjenner elevene best, gjennomfører opplæringen ut ifra det de vet og opplever at fungerer. Dermed føler de også et stort ansvar for at det skal gå bra med den enkelte elev, og at de klarer å fullføre skoleåret.

ABSTRACT

The purpose of this study is to raise awareness of the vocational training of students with psychosocial difficulties. Most teachers, including myself, face students with such challenges. However, research shows that it is very variable as to how teachers manage these. There is also a need for more research in the field. This qualitative study seeks to answer the following:

How do vocational teachers experience the teaching of students who possess mental and social difficulties?

To obtain insight into how psychosocial challenges may impact the learning process of a student, the book 'Mental Health in School' by Bru et al. has been used as a basis. Furthermore, the learning process, and the factors impacting the education of students with psychosocial challenges, are covered by Illeris' thesis on education. In terms of the didactic aspects associated with the study, this is illustrated through Hiim and Hippe's didactic relationship model.

The method for collecting data was qualitative research interviews. The study has a phenomenological approach, with five vocational teachers interviewed on different program areas.

This study has focused on how vocational teachers have handled the adaption of the teaching, and their experience of responsibility. Based on analysis and discussions, the following main conclusions are made: vocational teachers show a high degree of benevolence and commitment when dealing with students with psychosocial difficulties. They have a good relationship with the students and know their background. Teachers follow up and facilitate the teaching of individual students. At the same time, teachers do not have the resources needed to sufficiently follow up both individual students as well as the student group. Following up individual students may negatively impact the level of learning for other students. Also, the teachers view that they lack sufficient knowledge of psychosocial challenges and how to adapt their teaching accordingly. Teachers find themselves alone in the responsibility for the students. The contact teacher feels a great responsibility for ensuring that the individual pupil is doing well and that they are able to complete the school year.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD.....	1
SAMMENDRAG.....	2
ABSTRACT.....	3
INNHALDSFORTEGNELSE.....	4
1.0 INNLEDNING.....	7
1.1 Erfaringsgrunnlag.....	7
1.2 Bakgrunn for prosjektets problemstilling.....	8
1.3 Avgrensing.....	10
1.4 Begrepsavklaring.....	10
1.5 Tidligere forskning på feltet.....	11
1.6 Rapportens oppbygning.....	13
2.0 STYRINGSdokumenter og psykososiale vansker.....	15
2.1 Opplæringsloven og tilrettelegging ved psykososiale vansker.....	15
2.1.1 Opplæringsloven om yrkesfaglærers kompetanse.....	16
2.2. Læreplanverket om tilpasning til elevenes forutsetninger.....	17
2.2.1 Læreplaner for fag.....	17
2.3 Norges offentlige utredninger om psykososiale vansker.....	19
3.0 PSYKOSOSIALE VANSKER.....	21
3.1 Psykiske og sosiale aspekter.....	21
3.2 Psykisk helse i skolen.....	23
3.2.1 Feilvalg.....	24
3.2.2 De stille elevene.....	25
3.2.3 Elever med angst og depresjon.....	26
3.2.4 Elever med skolevegning.....	27
3.2.5 Elever med atferdsvansker.....	28
3.2.6 Elever med ADHD.....	29
3.2.7 Elever som misbruker rusmidler.....	30

4.0 LÆRING OG YRKESDIDAKTIKK I FORHOLD TIL PSYKOSOSIALE VANSKER .	32
4.1 Illeris om læring når elevene har psykososiale vansker.....	32
4.1.1 Dimensjoner ved læring.....	36
4.2 Didaktiske perspektiver og psykososiale vansker.....	40
4.2.1 Pragmatisk og kritisk syn på læring	40
4.2.2 Læreforutsetninger.....	42
4.2.3 Rammefaktorer	44
4.2.4 Mål og innhold.....	46
4.2.5 Læreprosess	48
4.2.6 Vurdering.....	49
4.3 Oppsummering.....	51
5.0 FORSKNINGSDESIGN	53
5.1 Kvalitativt forskningsintervju	53
5.1.1 Fenomenologi	54
5.2 Datainnsamlingen	55
5.2.1 Utvalget	55
5.2.2 Planlegging av det kvalitative forskningsintervju	56
5.2.3 Intervjuguiden.....	58
5.2.4 Gjennomføring av intervjuene.....	59
5.3 Transkribering av datamateriale.....	62
5.4 Analyse og tolkning av data.....	62
5.5 Verifisering	63
5.5.1 Validitet	63
5.5.2 Reliabilitet	64
5.5.3 Generaliserbarhet.....	66
5.6 Etske aspekter ved undersøkelsen.....	66
6.0 YRKESFAGLÆRERNES SYN PÅ OPPLÆRING NÅR ELEVENE HAR PSYKOSOSIALE VANSKER	68
6.1 Analyse av data og kategorisering av funn	68
6.1.2 Funn i forhold til læreforutsetninger	69
6.1.3 Funn i forhold til rammefaktorer	73
6.1.4 Funn i forhold til mål og innhold.....	77

6.1.5 Funn i forhold til læreprosessen	79
6.1.6 Funn i forhold til vurdering	82
6.2 Oppsummering av funn.....	84
7.0 DRØFTING AV FUNN	85
7.1 Yrkesfaglærernes erfaringer med psykososiale vansker	85
7.1.1 Oppsummering	89
7.2 Tilrettelegging av opplæringen når elevene har psykososiale vansker.....	89
7.2.1 Oppsummering	93
7.3 Yrkesfaglæreres opplevelse av ansvaret for elever med psykososiale vansker	94
7.3.1 Oppsummering	96
7.4 Oppsummering og avsluttende refleksjon.....	97
7.4.1 Et kritisk blikk på undersøkelsen.....	99
8.0 KONKLUSJON	101
LITTERATURLISTE	104
VEDLEGG	107
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	107
VEDLEGG 2: ANALYSE-SKJEMA	108
VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING.....	109
VEDLEGG 4: KVITTERING FRA NSD.....	110
FIGURLISTE	
Figur 1: Læringens tre dimensjoner (Illeris, 2012).....	37
Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 1998).....	41
Figur 3: Illustrasjon av forholdet mellom læring og psykososiale vansker.....	51

1.0 INNLEDNING

Undersøkelsen i denne rapporten dreier seg om yrkesfaglæreres møte med elever som har psykiske og sosiale utfordringer. Studien tar utgangspunkt i en kvalitativ undersøkelse på yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole, og det er læreres erfaringer med å undervise elever som har psykiske og sosiale vansker som undersøkes. Undersøkelsen har altså et lærerperspektiv, og målet er først og fremst å bidra til økt oppmerksomhet rundt temaet, samt å bidra til økt innsikt i - og utvikle kunnskap om håndtering av elever med denne type utfordringer.

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for egne erfaringer som bakgrunn for valg av tema samt begrunne valg av problemstilling, før jeg ser nærmere på hva som tidligere er gjort av forskning på feltet.

1.1 Erfaringsgrunnlag

Mange år som lærer har gitt meg et bredt erfaringsgrunnlag. Disse erfaringene vil jeg bruke for videreutvikling av egen kompetanse, samt bidra til at skolen kan utvikle kunnskap som er nødvendig for å ivareta elever med psykososiale utfordringer på best mulig måte.

Samfunnet endrer seg og det gjør elevene også. Min opplevelse er at antall elever med psykiske og sosiale utfordringer øker. Jeg hører stadig kolleger si at elevene har så store utfordringer at de ikke makter å ha fokus på skole og læring. For eksempel er det slik at av de 18 elevene jeg er kontaktlærer for, er det kun tre elever som ikke har papirer på en eller annen utfordring som krever tilrettelegging. Ikke alt er like alvorlig, det dreier seg om alt fra lese- og skrivevansker til mer alvorlige psykiske lidelser. Et eksempel på utfordringer jeg møter i min arbeidshverdag, kan være det å skulle gjennomføre læringsaktiviteter og samtidig håndtere elever som er plaget av angst eller depresjon, og som kan oppleve det som utfordrende å forholde seg til andre. Eller elever som kan få angstanfall, plutselig bare går, begynner å gråte eller sier ting som kan oppleves støtende, ubehagelig eller uforståelig for de andre elevene. Lærer skal ivareta alle elever – de stille, bråkete, engstelige, ukonsentrerte, de som har lærevansker – og, ikke minst de som er motiverte, engasjerte og faglig sterke. I tillegg er min erfaring at overraskende mange elever starter på videregående med negative skoleerfaringer i bagasjen. Årsakene til at disse elevene har et anstrengt forhold til skolen kan være mange,

men min erfaring er at det ofte dreier seg om manglende tilhørighet, mangelfull eller negativ relasjon til lærere, manglende opplevelse av mestring relatert til læringsarbeid osv. I tillegg opplever jeg altså at mange elever har sosiale eller psykiske utfordringer som har gjort at skole oppleves som en belastning.

Ungdommene starter på videregående når er de 15-16 år gamle. De er i en fase i livet som byr på en mengde utfordringer, og for mange er det nok å bare være ungdom. I tillegg har mange utfordringer både på det sosiale, familiære, personlige og faglige plan, samtidig som de skal mestre en forholdsvis krevende skolehverdag. Til daglig møter jeg elever som ikke mestrer å snakke høyt i klassen, som får angstanfall, er deprimerte eller har konsentrasjonsproblemer på grunn av urolige hjemmeforhold. Min mening er at de fleste av disse elevene – på tross av sine utfordringer, kan bli gode yrkesutøvere dersom det blir lagt til rette for det.

Mitt erfaringsgrunnlag omhandler mange aspekter. Men det å ivareta elever som sliter med psykiske og sosiale vansker slik at de blir i stand til å lære, er nok det jeg brenner mest for. Jeg er overbevist om at de fleste av disse elevene kan bli gode yrkesutøvere hvis omgivelsene legges til rette for det. Målet er at elevene skal fullføre yrkesutdanningen, men vel så viktig synes jeg det er at de sitter igjen med positive opplevelser og følelser relatert til utdanningen.

Så er spørsmålet; hvordan drive med yrkesfaglig opplæring når elevenes fokus er helt andre steder? Når elevene strir med ting i livet som krever mye energi og oppmerksomhet, og som hemmer dem i personlig og faglig utvikling? Det handler ikke om forhold der vi kan be eleven om å skjerpe seg, det dreier seg om reelle og til dels alvorlige ting de må håndtere. Vi – altså skolen og lærere må forholde oss til dette, samtidig som vi skal drive med opplæring. Jeg møter stort sett velvilje blant mine kolleger. Min opplevelse er at de fleste ønsker sine elever vel, og at de gjør alt de kan for at elevene skal nå sine mål. Som lærer skal jeg også legge til rette for et godt læringsmiljø, både for den enkelte elev og for klassen som helhet. Men; til tross for mitt engasjement for å legge til rette for elever med læreforutsetninger preget av psykososiale vansker, opplever jeg at det kan være utfordrende å få det til. Derfor ønsker jeg å utforske denne siden av didaktikken.

1.2 Bakgrunn for prosjektets problemstilling

Det å være elev handler først og fremst om læring og utvikling. Men for mange elever blir læring sekundært, da de opplever det som problematisk å være elev i en fase i livet som byr

på en mengde utfordringer. Som sagt opplever forholdsvis mange elever utfordringer på det psykososiale plan. I følge Folkehelseinstituttet er det til enhver tid ca. 20 % barn og unge opp til 18 år som har nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager (Folkehelseinstituttet, 2015). Videre er det ifølge Folkehelse rapporten for 2018, en økende tendens i tilfeller av psykiske vansker og rapporterte psykiske lidelser, der stress og depresjon er mest utbredt (Folkehelseinstituttet, 2018). Mange må også håndtere utfordringer knyttet til lærevansker, usikkerhet rundt yrkesvalg og feilvalg.

En god psykisk helse er avgjørende for det enkelte menneskets livskvalitet og velvære, og muligheter for læring og utvikling. På sikt vil dette ha betydning for et velfungerende samfunn der verdiskapning, velferd og gode livsbetingelser er sentrale punkter. Skolen møter alle barn og unge, og har dermed en unik mulighet til å identifisere elever som har psykiske eller sosiale vansker. Skolen har dermed også en mulighet til å hjelpe disse elevene – for eksempel ved samtaler med lærer, bruk av elevtjenesten, eller ved å formidle hjelp til andre instanser utenfor skolen.

Skolen har flere krav og mål for opplæringen: «Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Dette innebærer at skolen har mange oppdrag, den skal utvikle elevers kompetanse på ulike områder. Både fagspesifikk kompetanse, sosial kompetanse, kompetanse i å utforske og skape, samt en kompetanse i å kommunisere og delta i et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2015). Skolen skal altså sørge for at elever på yrkesfag i videregående opplæring får den nødvendige fagkompetansen - at de blir rustet for yrkeslivet, men også bidra til at de blir rustet for livet generelt. Dette innebærer at skolen har et viktig samfunnsansvar når det gjelder å ivareta elever med psykiske og sosiale vansker.

Det er først og fremst læreren som har ansvar for at elevene utvikler forventet kompetanse, at de trives og føler trygghet på skolen. Da elevene tilbringer mye tid på skolen, blir skolen også en arena for omsorg og oppdragelse, og læreren blir en viktig person i elevenes liv. For å skape en god skole med gode læringsforhold, har læreren et stort ansvar når det gjelder å tilpasse undervisningen og skolehverdagen til hver enkelt elev. Det at jeg opplever et gap mellom dette ansvaret og den kompetansen jeg har, er årsaken til at jeg ønsker å utforske temaet nærmere. Som sagt innledningsvis er målet med undersøkelsen å oppnå bedre innsikt i

hvordan skolen og lærere håndterer elever med psykososiale utfordringer, som et ledd i kompetanseheving på feltet.

Dette leder til følgende problemstilling;

Hvordan opplever yrkesfaglærere det å gjennomføre opplæring av elever med psykiske eller sosiale vansker?

1.3 Avgrensing

Dette prosjektet har en didaktisk tilnærming til temaet psykisk helse. Jeg vil derfor ikke gå i dybden når det gjelder psykiske lidelser, noe som innebærer at det som gjelder årsaker og behandling ikke vil bli berørt. Fokuset i denne studien er på yrkesfaglærernes opplevelse av å forholde seg til elever med slike utfordringer. Men for å gi et innblikk i hva slags utfordringer yrkesfaglærerne møter i denne sammenhengen, vil jeg i teorikapittelet omtale de vanligste psykiske og sosiale vansker elever opplever.

Jeg har valgt å intervju seks kontaktlærere på fem ulike yrkesfaglige programområder; helse- og oppvekstfag, bygg- og anleggsteknikk, elektrofag, teknikk og industriell produksjon, samt design og håndverk. Grunnen til at jeg har valgt å intervju kontaktlærere, er at min erfaring er at disse ofte har flest timer med sine elever, og at det er de som har ansvaret for oppfølging av tilrettelegging osv. Mer om utvalg i kapittel tre.

1.4 Begrepsavklaring

Da psykiske og sosiale vansker er sentrale begreper i denne rapporten, mener jeg det vil være fornuftig å avklare disse nå. En psykisk vanske eller lidelse er egentlig en samlebetegnelse på en rekke tilstander som påvirker tanker, følelser og atferd. Elever med slike utfordringer vil være utsatt for nedsatt funksjonsevne og læringsevne. Årsakene kan være sammensatte, men i hovedsak kan vi si at arv og miljø er faktorer som spiller inn. På denne måten er psykiske vansker ofte tett forbundet med sosiale vansker. Utfordringer på ett område vil kunne medføre problemer på et annet. I denne rapporten kommer jeg til å veksle mellom begreper som psykiske vansker, sosiale vansker og psykososiale vansker, og vil her og nå understreke den

gjensidige sammenhengen mellom disse begrepene. Aspekter rundt psykiske og sosiale vansker vil bli redegjort for i kapittel tre.

1.5 Tidligere forskning på feltet

Frafall kan gi flere konsekvenser, både kortsiktige, langsiktige, personlige og samfunnsmessige. Det er derfor en målsetting i Norge at flest mulig elever skal fullføre videregående opplæring. Av den grunn er oppmerksomheten rundt frafallsproblematikken stor, og det forskes mye på hva som kan bidra til å redusere frafall og øke gjennomføringen. I følge utdanningsforbundet, viser statistikken at ca. tre av ti som starter på et yrkesfaglig utdanningsprogram ikke fullfører.

Markussen og Seland har gjennomført en studie der de kartlegger årsaksfaktorer til frafall i videregående skole. Det viser seg at av de 12 ulike forklaringene elevene i undersøkelsen oppgir som årsak til at de avbryter sin utdanning, kan over halvparten kategoriseres som psykiske og sosiale problemer. Det er interessant å oppdage at hele 20,7 prosent av de som slutter oppgir psykisk syk og psykososiale problemer som årsak (Markussen & Seland, 2012). Jeg vil gå nærmere inn på disse årsaksforholdene i kapittel tre.

I en undersøkelse utført av NIFU, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i 2013, ble 1989 lærere spurt om de i løpet av de siste tre årene hadde opplevd å ha elever med psykiske vansker. Nesten 80 prosent hadde opplevd dette (Holen & Waagene, 2014). Videre viser det seg at lærere i stor grad følger opp elevene ved å legge spesielt til rette for de med psykiske vansker – både i og utenfor undervisningen. Det jeg riktignok finner spesielt interessant, er at det i denne undersøkelsen også ble avdekket at en av to lærere opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å gjøre nettopp dette. Det viser seg at skolene opplever et forholdsvis stort press når det gjelder hva lærere skal ta ansvar for og håndtere.

Forskningstapporten til Holen & Waagene konkluderer med at lærere opplever at det er lite fokus på opplæring, veiledning og støtte, når det gjelder å følge opp elever med psykososiale utfordringer i skolen.

Denne konklusjonen finner vi igjen i Ekornes sin doktoravhandling (Ekornes, 2016), som tar for seg læreres rolle og ansvar i forhold til psykisk helse i skolen. I denne studien kommer det fram at lærere føler seg både utilstrekkelige og hjelpeløse i forhold til elever som strever med

psykososiale vansker. Det viser seg at lærere er opptatt av å fange opp elever med slike utfordringer og henviser videre i hjelpesystemet når det er behov for det. Men lærere opplever også at det er meget utfordrende å vurdere omfanget av elevenes tegn på vansker. Lærere opplever en høy grad av stress, fordi de føler et stort ansvar for å hjelpe disse elevene, og Ekornes konkluderer med at det er et gap mellom det ansvaret lærere opplever og den kompetansen de har.

Det er en sterk sammenheng mellom psykisk helse og læring, noe som innebærer at psykisk helse er viktig å ta hensyn til i opplæringen. I den sammenheng viser Ekornes sin studie at rammene for læreres ansvarsområde kan virke uklare. Dette medfører store variasjoner i hvordan lærere håndterer fenomenet. Jeg vil her understreke at dersom elevene ikke bare skal fullføre - men også få best mulig læringsutbytte, er det åpenbart at det å arbeide med psykososiale aspekter i skolen er av stor betydning.

Av de elevene som ikke fullfører videregående opplæring, ser vi altså at en forholdvis stor andel har vansker av psykisk eller sosial karakter. Som yrkesfaglærer vil jeg bidra til at flere elever gjennomfører yrkesfaglig opplæring. I tillegg ønsker jeg at elevene oppnår best mulig læringsutbytte og at denne prosessen oppleves som god. Forskningen til Ekornes påpeker sammenhengen mellom psykisk helse og læring, noe som understreker viktigheten av å ta hensyn til elevenes forutsetninger på dette området når det gjelder økt gjennomføring og bedre læringsutbytte. Men så viser det seg altså at lærere oppfatter ansvarsområdet her som noe uklart, i tillegg til at de opplever ansvaret som tyngende.

Undersøkelsen til Markussen og Seland omfatter alle videregående skoler i Akershus. Forskningen til Ekornes omfatter lærere generelt (grunnskole og videregående skole), det samme gjør undersøkelsen til Holen & Waagene (1989 lærere fordelt på grunnskole og videregående skole). Det jeg ønsker, er å se nærmere på hvordan dette arter seg på yrkesfaglige utdanningsprogram spesielt. Jeg vil undersøke hvordan yrkesfaglærere opplever det å skulle gjennomføre opplæring av elever med psykososiale vansker, for å danne meg et inntrykk av hvordan dette arter seg innen yrkesfaglig opplæring. Jeg ønsker økt oppmerksomhet på dette området innen yrkespedagogisk arbeid, slik at elevene skal få muligheten til å utnytte sitt potensiale og få en så bra opplæring som mulig.

1.6 Rapportens oppbygning

Innledningsvis ble eget erfaringsgrunnlag presentert som bakteppe for prosjektets tema, før det ble gjort rede for bakgrunnen til valgt problemstilling. Her omtales også nødvendige avgrensninger av oppgaven. Videre ble det gjort rede for noe av den forskningen som er gjort på feltet, som underbygger undersøkelsen i dette prosjektet.

Kapittel to vil ta for seg styringsdokumenter og nasjonale føringer som er relevant i forhold til opplæring av elever med psykososiale vansker. Dette vil bidra til å skissere lærernes/skolens ansvarsområde i forhold til denne elevgruppen.

Videre vil det i kapittel tre bli gjort rede for teoretiske aspekter ved opplæring av elever med psykososiale vansker. Forskning viser altså at 80 prosent av lærerne har elever med psykososiale vansker. For å kunne forstå yrkesfaglærernes opplevelse av det å undervise elever med slike forutsetninger, kreves en viss innsikt i hva slike utfordringer dreier seg om. Det vil derfor i dette kapittelet bli gjort rede for de vanligste psykiske og sosiale vanskene blant elever.

Kapittel fire vil ta for seg aspekter rundt læring, når elevene har psykososiale vansker. Hva som skal til for å fremme læring og hvilke barrierer mot læring elevene kan stå overfor, med tanke på deres forutsetninger. For å belyse dimensjoner ved lærings situasjonen eller læringsforløpet, vil jeg benytte Knud Illeris sin teori om læring.

Den andre delen av kapittelet vil ta for seg de didaktiske aspektene ved opplæring av elever med psykososiale vansker. For å belyse lærernes opplevelse av å undervise disse elevene, velger jeg å ta utgangspunkt i relasjonsmodellen til Hiim og Hippe. Dette for å rette søkelyset mot betydningen av å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger.

Deretter – i kapittel fem, vil den metodiske tilnærmingen bli beskrevet. Her gjøres det rede for det kvalitative forskningsintervjuet, valg av respondenter og datainnsamlingen i denne undersøkelsen. Videre vil det også bli gjort rede for undersøkelsens validitet og reliabilitet. Til slutt i dette kapittelet, vil jeg reflektere over de etiske aspektene ved undersøkelsen.

I kapittel seks vil jeg presentere funnene fra undersøkelsen, som bidrar til å beskrive yrkesfaglærernes opplevelse av å undervise elever med psykososiale vansker. Da den

didaktiske relasjonsmodellen fungerer som en modell for lærernes tilrettelegging for disse elevene, vil den benyttes som verktøy for å strukturere og kategorisere funnene.

Det som kommer frem av læreres opplevelser når det gjelder å undervise elever med psykososiale vansker, vil drøftes i kapittel syv. Aspekter rundt metodisk tilnærming, samt aspekter ved læring og didaktiske forhold, er punkter som vil drøftes opp mot hverandre. Dette for å gi et nyansert bilde av yrkesfaglærernes opplevelser i forhold til elever med psykososiale vansker. Drøftingen vil lede til en oppsummering, før det avslutningsvis følger en konklusjon. Konklusjonen vil gi grunnlag for veien videre når det gjelder å øke oppmerksomheten rundt elever med psykososiale vansker, som skal gjennomføre en yrkesfaglig opplæring.

2.0 STYRINGS-DOKUMENTER OG PSYKOSOSIALE VANSKER

Tidligere forskning viser altså at mange lærere legger til rette for elever med psykososiale vansker, men at rammene for dette ansvaret er noe uklart. Dermed foreligger det også store variasjoner når det gjelder hvordan lærere utfører tilretteleggingen. Muligens er dette en medvirkende årsak til at mange lærere føler stress i forbindelse med å skulle ivareta disse elevene. Ved å se nærmere på de rammer som foreligger i nasjonale styringsdokumenter, når det gjelder å legge til rette for elever med psykososiale vansker, vil det forhåpentligvis klargjøre forhold rundt lærernes ansvar. Og – ikke minst, bidra til forståelse for deres opplevelser rundt dette.

2.1 Opplæringsloven og tilrettelegging ved psykososiale vansker

For å se nærmere på rettigheter og plikter forbundet med tilpassing av opplæringen, er det nærliggende å starte med Opplæringsloven. Formålet med denne loven er å sikre at elevene blir i stand til å delta i arbeid og i samfunnet generelt (Kunnskapsdepartementet, 1998). For å oppnå det, må de få anledning til å utvise både skaperglede, utforskertrang og engasjement. Det å sikre at elevene får vist disse sidene av seg selv, krever at lærer skaper rammer rundt opplæringen som stimulerer elevene til nettopp dette. I den forbindelse sier opplæringsloven at skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, for at elevene skal få de utfordringene de trenger for å oppleve lærelyst og utvikling. Elevene har altså rett til et læringsmiljø preget av tillit, samt frihet til å utnytte egne ressurser for å oppleve mestring og læreglede. Dette innebærer i sin tur at opplæringen må tilpasses den enkelte; «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Kunnskapsdepartementet, 1998, ss. §1-3). Lærer må altså tilpasse yrkesopplæringen slik at de elevene som har psykososiale vansker - til tross for dette, opplever både lærelyst, mestring og utvikling.

Rammene i opplæringsloven er tydelige når det gjelder elevenes rett på et godt læringsmiljø, og på deres rett til en opplæring som er tilpasset deres evner og potensiale. Dette innebærer i sin tur en forventet kompetanse fra læreres side i å mestre denne tilretteleggingen. Også når elevene har læreforutsetninger preget av psykososiale vansker. Men konkret hva som foreligger av forventet kompetanse fra lærers side, kommer ikke fram her. Jeg synes det i denne sammenheng er interessant å se hva lovverket sier om krav til kompetanse hos yrkesfaglærere, som underviser elever med psykososiale vansker. Dette for å få en bedre

forståelse av yrkesfaglærernes egne opplevelser, når det gjelder å håndtere denne siden av det didaktiske arbeidet.

2.1.1 Opplæringsloven om yrkesfaglærers kompetanse

Opplæringsloven sier at «Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 1998, ss. §10-1). For å finne utdypende informasjon om hva som ligger i «relevant kompetanse», må jeg se på forskriften til opplæringsloven.

Ifølge forskriften til opplæringsloven, må en yrkesfaglærer på videregående oppfylle ett av seks kriterier for utdanning, for å regnes som kvalifisert. Kort oppsummert innebærer dette at det kreves minst 60 studiepoeng som er relevant for det faget det undervises i. Det er altså et krav at lærere har relevant yrkesfaglig kompetanse, i tillegg til pedagogisk kompetanse. «Alle som skal tilsetjast i undervisningsstilling, må ha pedagogisk bakgrunn i samsvar med krava i rammeplanane for lærarutdanningane» (Kunnskapsdepartementet, 2006, ss. §14-1).

Forskriften om rammeplan for yrkesfaglærerutdanningen gir en mer spesifikk beskrivelse av yrkesfaglærernes krav til kompetanse. I denne forskriften står det at utdanningen skal sikre «forståelse for en skole som er inkluderende for alle elever, uavhengig av deres forutsetninger og sosiale, kulturelle og språklige bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. §1). Helt spesifikt gjør denne forskriften klart rede for de kunnskaper og ferdigheter yrkesfaglærere skal ha, for å undervise elever på yrkesfaglige utdanningsprogram. For å konkretisere den kompetansen yrkesfaglærere må ha for å håndtere elever med psykososiale vansker, innebærer det at lærer må;

- Ha kunnskap om ungdoms utvikling og læring i ulike sosiale kontekster.
- Kunne identifisere særskilte behov hos barn og unge, og etablere samarbeid med tverrfaglige og tverretatlige samarbeidspartnere, til elevens beste.
- Ha kunnskap om barn og unge i vanskelige livssituasjoner, og om hvordan nødvendige tiltak settes i gang.
- Kunne planlegge og gjennomføre relevant fag- og yrkesopplæring tilpasset elevenes behov

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. §2).

Det forventes altså at yrkesfaglæreren har nok kunnskaper til å kunne identifisere elever med psykososiale vansker, i tillegg til nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å iverksette tiltak for disse elevene. Tiltak som omhandler tilpasset yrkesopplæring, og tiltak som innebærer samarbeid med andre instanser. Dette innebærer at alle lærere med pedagogisk ansvar for elever med psykososiale vansker, må ta inn over seg disse elevene sine forutsetninger i planlegging og gjennomføring av læringsarbeidet.

2.2. Læreplanverket om tilpasning til elevenes forutsetninger

Alle delene i læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven og de er en del av elevenes rettigheter. Læreplanverket uttrykker samfunnets politiske, sosiale og faglige mandat til skoler og lærere:

«Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi».

(Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Dette innebærer i bunn og grunn at alle elever har rett på en opplæring som skal ruste dem til å mestre livet. Å mestre livet innebærer å kunne ta vare på seg selv og andre, samt delta i arbeids- og samfunnsliv. Men hva når eleven sliter psykisk eller sosialt? Hvordan skal lærere bidra til personlig, faglig og sosial utvikling, der målet er at elevene blir kompetente bidragsyttere i samfunnet, når eleven kanskje har mer enn nok med seg og sitt? Den generelle delen av læreplanen *er* generell. Det samme gjelder «Prinsipper for opplæringen», som bygger på den generelle delen. Disse delene av læreplanverket gir føringer på tvers av fag og i en bred kontekst. For å konkretisere yrkesfaglærerens mandat i arbeidet med elever som har psykososiale utfordringer, vil jeg derfor se nærmere på Læreplaner for fag. Læreplanene angir overordnede mål for opplæringen, og gir klare føringer for læringsarbeidet.

2.2.1 Læreplaner for fag

Yrkesfaglæreren skal altså kunne identifisere og sette i verk tiltak for elever med psykososiale utfordringer. I tillegg skal de tilpasse undervisningen for disse elevene. Denne tilpasningen

må samsvare med læreplanen for det aktuelle programområdet; «Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar» (Kunnskapsdepartementet, 1998, ss. §3-4).

Jeg vil se nærmere på om læreplanene for disse fagene kan ha en betydning for lærernes gjennomføring av undervisning til elever med psykososiale utfordringer. Undersøkelsen i dette prosjektet tar utgangspunkt i fem programområder; helse- og oppvekstfag, elektrofag, teknikk og industriell produksjon, bygg og anleggsteknikk i tillegg til design og håndverk. Ved å se nærmere på formålet i læreplanene for disse programområdene, ønsker jeg å se om disse inneholder noe som kan være av betydning for lærernes håndtering av elever med psykososiale vansker.

Vi vet nå at yrkesfaglærer i tillegg til pedagogisk kompetanse, også må ha spesifikk fagkompetanse, relatert til det programområdet det undervises i. Jeg tolker dette som at den forventede sluttkompetansen til elevene kan gjenspeiles i lærers fagkompetanse. For eksempel; hvis det står i rammeplanen at eleven skal utvikle kompetanse i å håndtere mennesker med ulik bakgrunn, med ulike utfordringer etc., er dette en kompetanse det kan forventes at yrkesfaglæreren har.

I fire av de fem læreplanene finner jeg ikke noe som konkret virker inn på eller er relatert til lærernes håndtering av elever med psykososiale vansker. Formålet i læreplanen til bygg- og anleggsteknikk fokuserer utelukkende på kompetanse innen produksjon, oppføring og vedlikehold av bygninger og tekniske installasjoner. Bortsett fra gode samarbeidsevner, er det ingen krav til sosial kompetanse. Det samme gjelder elektrofaget. Her er det fokus på utvikling av kunnskap om elektriske systemer, i tillegg til evne til kommunikasjon med for eksempel kunder og samarbeidspartnere. I design og håndverk dreier det seg i hovedsak om forståelse av produksjonsprosesser, materialbruk og praktisk erfaring med produksjon. Når det gjelder teknikk og industriell produksjon, er beskrivelsen av formålet med fagene noe mer nyansert. I tillegg til en flerfaglig teknisk kompetanse foreligger det her ambisjoner om at elevene skal utvikle gode kommunikasjonsferdigheter og at de skal behandle mennesker på en respektfull måte. For helse- og oppvekstfag, er det naturlig nok et formål at elevene skal oppnå kunnskaper om både fysiske, psykiske og sosiale behov hos mennesker. Videre sier læreplanen at opplæringen skal gi elevene det grunnlaget de trenger for å arbeide med mennesker i alle livssituasjoner. Elevene får altså undervisning om psykiske og sosiale

aspekter, både behov, vansker og sykdommer. Da det ifølge opplæringsloven er et krav at lærere har relevant yrkesfaglig kompetanse, trekker jeg den slutningen at lærere på helse- og oppvekstfag har kompetanse om psykiske og sosiale utfordringer og vansker, og at dette er kunnskap som kan være til nytte i samhandling med elever som sliter med nettopp dette.

Jf. rammeplanen for yrkesfaglærerutdanningen, forventes det altså at lærer skal kunne identifisere, sette i verk tiltak og tilpasse yrkesopplæringen i forhold til elever med psykososiale vansker. På bakgrunn av lærernes yrkesfaglige kompetanse, vil jeg derfor anta at det vil være mer gjenkjennbart og håndterlig for en yrkesfaglærer på helse- og oppvekstfag enn på de andre programområdene, å kunne identifisere elever med psykososiale utfordringer. Disse lærerne har kompetanse på feltet i kraft av sitt yrkesfag. Hvorvidt det er «enklere» for disse lærerne å sette i verk tiltak og å tilrettelegge undervisningen, skal jeg foreløpig la være usagt.

2.3 Norges offentlige utredninger om psykososiale vansker

Når lærer forholder seg til de føringer som ligger i læreplanverket, må dette altså sees i sammenheng med elevenes forutsetninger. Men, jeg kan ikke se at lovverket omtaler eller gir føringer spesifikt i forhold til læreforutsetninger preget av psykososiale vansker. Begreper som for eksempel «psykisk helse» eller «psykososiale vansker» er hverken nevnt i læreplanverket eller i lovverket.

For å få en mer konkret redegjørelse av hva arbeid med psykisk helse i skolen innebærer, kan NOU 2015:2 være til hjelp. Her står det følgende:

Det er nødvendig at lærere har overordnet kunnskap om kjennetegn ved psykiske lidelser, hvordan de kommer til uttrykk, hvordan de kan forebygges, og hvordan man kan veilede og henvise elever til rett hjelpeinstans når det er behov for det. Det er også viktig at lærere har kunnskap om mildere psykiske vansker og hva som fremmer god psykisk helse og forebygger plager hos elever.

(Kunnskapsdepartementet, 2015)

Med alle de forutsetninger elevmassen representerer, må altså lærer kunne oppdage de elevene som har psykiske eller sosiale vansker, i tillegg til å kunne sette i verk hjelpsomme tiltak. Det er dermed rimelig klart at skolen og den enkelte lærer har en sentral rolle i arbeidet med elever som sliter med psykososiale vansker.

Opplæringsloven presiserer altså at «Alle elevar har rett til eit trygt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 1998, ss. §9 A-2). Både opplæringsloven, forskriftene og læreplanverket påpeker viktigheten av et godt psykososialt miljø, samt lærernes ansvar i forhold til dette. Men elever med psykososiale vansker har sannsynligvis andre forutsetninger, for å oppleve at skolemiljøet bidrar til nettopp helse, trivsel og læring. For at lærer skal kunne fremme et slikt læringsmiljø for *alle* elever, betinger det en viss innsikt i – og forståelse for, hva det vil si for elever å ha psykososiale vansker. Dette støttes i forskriften til yrkesfaglærerutdanningen, som sier at lærer skal ha en viss kunnskap om «mangfoldet i elevenes bakgrunn og faglige forutsetninger», samt kompetanse «knyttet til ungdoms utvikling, læring og ungdomskultur» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. §3). Videre konkretiseres dette i den offentlige utredningen om psykososialt skolemiljø, der det presiseres at lærer må ha en viss kunnskap om psykiske vansker.

Ut ifra egne erfaringer, samt tidligere forskning, vet jeg at de fleste lærere har elever med psykososiale vansker. Dermed er det av interesse å finne ut av hvordan yrkesfaglærerne opplever at dette arter seg. I neste kapittel vil jeg derfor ta for meg de vanligste psykososiale vanskene elever har, og hvordan dette arter seg i undervisningssammenheng.

3.0 PSYKOSOSIALE VANSKER

I dette kapittelet vil jeg ta for meg innholdet i begrepet «psykososiale vansker». Dette mener jeg er viktig for å danne seg et bilde av og forstå hvordan psykososiale vansker kan prege elevenes læreforutsetninger, for å få en innsikt i hva mange av lærerne må forholde seg til i undervisningssammenheng og for å få en forståelse av hvordan de opplever dette. For å gjøre rede for dette vil jeg ta utgangspunkt i boka til Bru, Idsøe og Øverland; «Psykisk helse i skolen». Denne er skrevet for å styrke læreres kompetanse i møte med elever som opplever ulike former for psykiske og/eller sosiale vansker.

3.1 Psykiske og sosiale aspekter

«Psykisk helse» er et sammensatt begrep med ulike aspekter knyttet til seg, og som defineres på ulike måter. Når jeg nå vil gjøre rede for dette begrepet er det viktig å ha i mente at jeg snakker om *elever*, og om *lærere* som skal gjennomføre yrkesopplæring for disse elevene. Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse slik;

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community. (WHO; World health Organization, 2013, s. 5).

Her dreier det seg altså om å mestre livets mange sider, i tillegg til evnen til å utnytte sitt potensial på en slik måte at individet opplever å være en bidragsyter i samfunnet. Dette innebærer at psykisk helse ikke bare handler om konkrete psykiske plager eller symptomer – som for eksempel angst og depresjon, men vel så mye om positive dimensjoner som for eksempel mestring, delaktighet, selvhevdelse og aksept. En tilstand som medfører at eleven ikke oppfyller de kriterier WHO mener må være til stede for å ha god psykisk helse, kan karakteriseres som psykiske eller sosiale vansker. En slik tilstand kan påvirke våre tanker og følelser, vår adferd eller væremåte – og ikke minst, vår evne til å omgås andre. Videre betyr dette at dersom individet ikke opplever velvære eller mestring i dagliglivet – hverken skolerelatert, privat, faglig eller sosialt, eller å være til nytte, vil dette kunne medføre at eleven opplever det Holen og Waagene omtaler som «uhelse» (Holen & Waagene, 2014).

«Uhelse» i denne sammenheng vil omfatte både psykiske vansker og psykiske lidelser. Riktignok vil ikke psykiske vansker nødvendigvis kvalifisere til en medisinsk diagnose. En lidelse – eller sykdom, «er definert ved at problemene er såpass alvorlige at de kvalifiserer for en diagnose etter internasjonale klassifikasjonssystemer» (Holen & Waagene, 2014, s. 19).

Når jeg i denne undersøkelsen snakker om psykososiale vansker, omfatter det til en viss grad både vansker og lidelser. Lidelser kan dreie seg om angst, depresjon, ADHD, rusavhengighet osv. Dog - dette er plager som kan oppleves som svært utfordrende for eleven, uten at de er alvorlige nok til å kvalifisere for en diagnose. Det er altså glidende overganger mellom det som kan betegnes som en alvorlig psykisk tilstand som krever behandling, og problemer som kan beskrives som en psykisk vanske. Andre vansker som kan forringe elevens evne til å utnytte sitt potensiale, evne til læring, muligheter for å bidra i samfunnet eller opplevelsen av velvære generelt – altså deres evne til å fungere i hverdagen, kan være problemer med konsentrasjon, at de er impulsive eller urolige. Det kan også være snakk om elever som er utsatt for omsorgssvikt, søvnproblemer, at de er ensomme, redde, frustrerte, bekymrede eller sinte. Utfordringene kan altså kjennetegnes av følelsesmessige og/eller atferdsmessige problemer. Det betyr at vanskene kan være av både psykisk og sosial karakter, og utfordringer på ett område kan føre til problemer på et annet.

Som nevnt innledningsvis, har Markussen og Seland utført en undersøkelse som kartlegger årsaker til at elever ikke fullfører videregående opplæring. Ifølge undersøkelsen viser det seg at 42,2 prosent av de som sluttet på videregående oppgav at de viktigste årsakene dreide seg om forhold utenfor skolen. Videre viser det seg at «mellom hver fjerde og hver femte elev – sluttet skolen på grunn av psykiske problemer» (Markussen & Seland, 2012, s. 42).

De årsakene som forklarer at elever slutter er:

- Eleven har gjort ett eller flere feilvalg i utdanningen
- Eleven er skolelei/har lav motivasjon/konsentrasjonsproblemer
- Eleven er psykisk syk eller har psykososiale problemer
- Eleven lever under vanskelige hjemmeforhold
- Eleven er fysisk syk
- Eleven har store faglige utfordringer

- Eleven har begynt å jobbe
- Eleven opplever ensomhet og/eller mistriivsel
- Eleven har et rusproblem
- Eleven har for lang reisevei til skolen
- Eleven har store språkproblemer
- Eleven er gravid

(Markussen & Seland, 2012, s. 34)

Her ser vi at over halvparten av årsaksforholdene kan kategoriseres som psykiske og sosiale vansker/problemer. Flere av disse årsaksforholdene som Markussen & Seland skisserer, beskriver også de reelle utfordringene lærere står overfor, i sin samhandling med elever. Jeg mener det også er relevant å påpeke at andre forhold – for eksempel feilvalg, eller det å ikke komme inn på en utdanning man er interessert i – (altså presset inn i et utdanningsprogram eleven ikke ønsker), i seg selv kan føre til psykososiale vansker hos eleven.

3.2 Psykisk helse i skolen

Som sagt i kapittel to, er det et krav at lærere skal kunne identifisere og iverksette tiltak i forhold til elever som har psykiske og sosiale utfordringer. Boka «psykisk helse i skolen» er skrevet for å styrke læreres kompetanse i det å håndtere og gjennomføre opplæring av elever med slike utfordringer. I følge Bru m.fl. er det behov for økt kompetanse blant lærere om psykisk helse, for å tilfredsstillere kravet om økt læringstrykk og samtidig ivareta elever som står overfor psykiske og sosiale problemer. De har derfor gitt ut denne boken i samarbeid med fagpersoner fra fagfelt som pedagogikk, sosiologi, psykologi og psykiatri. I følge Læringscenteret, er dette den første og eneste forskningsbaserte boka på markedet i Skandinavia som tar for seg psykiske plager relatert til læringsarbeid. Ved å ta utgangspunkt i denne litteraturen er det mulig å gi en oversikt over de vanligste psykiske og sosiale utfordringer elever opplever. I intervjuundersøkelsen i denne rapporten vil jeg forsøke å få et innblikk i yrkesfaglærernes erfaringer på dette området, og hvilken betydning det har for deres undervisning. Kunnskap om de ulike psykososiale vanskene, vil bidra til økt forståelse for yrkesfaglærernes opplevelser av å gjennomføre opplæring av disse elevene.

Flere faktorer er av betydning for tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter, og det er ingen tvil om at sosiale og psykiske faktorer er sentrale i så måte. «En god psykisk helse er sentralt for læring, utvikling og livsutfoldelse» (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 13). Disse aspektene vil dermed være viktige i forhold til lærernes gjennomføring av opplæringen – og ikke minst, deres opplevelse av denne gjennomføringen.

Ifølge Bru, Idsøe og Øverland har skolen en unik rolle når det gjelder å identifisere og formidle hjelp til elever med psykososiale vansker. I tillegg sier de at «med kunnskap om riktig tilrettelegging av læringsmiljøet for elever med psykiske vansker kan skolen også gi et sentralt bidrag til et godt liv for disse elevene (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 13).

Når det gjelder å formidle hjelp til elever med psykososiale vansker, samt bidra til et godt læringsmiljø, kreves det altså at lærer har kunnskap om slike utfordringer. Bru m.fl. gjør rede for ulike psykososiale utfordringer i skolesammenheng nettopp for å bidra til slik kunnskap. For å gi en innsikt i hva den enkelte lærer står overfor i sin yrkesutøvelse, og for å forstå hva dette innebærer i en didaktisk sammenheng, vil jeg omtale noen av disse psykiske og sosiale utfordringene.

3.2.1 Feilvalg

Når det gjelder feilvalg, snakker riktignok ikke Bru m.fl. om dette. Forklaringen er sannsynligvis at feilvalg ikke klassifiseres som en psykisk helseplage. Hvis vi ser på rapporten til Marcussen og Seland, som tar for seg årsaker til bortvalg blant elever i videregående, ser vi en klar sammenheng mellom årsaker og de vanligste psykososiale utfordringer elever – og lærere, står overfor til daglig. Det som er oppsiktsvekkende i Markussen og Seland sin undersøkelse, er at andelen sluttere som oppgir «feilvalg» som årsak, er forholdsvis stor (11,6%). I tillegg ser vi at lav motivasjon og fagvansker til sammen utgjør 22,5% (Markussen & Seland, 2012, s. 29).

I utgangspunktet er feilvalg en konkret årsaksfaktor til frafall. Jeg vil likevel påstå at konsekvensene av feilvalg – eller at en elev ikke har kommet inn på riktig programområde, i aller høyeste grad kan prege eleven både psykisk og sosialt. Feilvalg kan være en årsak til at eleven ikke opplever psykisk velvære og/eller har en adferd som kan kategoriseres som en sosial utilpasshet.

Selv om det kan være mange andre årsaker til både lav motivasjon og fagvansker, er det naturlig at også feilvalg kan være en årsak til dette. I tillegg vil opplevelsen av å gå på feil programområde kunne medvirke til manglende opplevelse av velvære, mestring, motivasjon, tilhørighet osv. Feilvalg og de konsekvenser det kan ha, kan være såpass utfordrende å håndtere både for eleven selv, men også for lærer som skal ivareta eleven, at det må kunne karakteriseres som en psykososial utfordring.

3.2.2 De stille elevene

Når det gjelder psykososiale vansker, foreligger en del uvitenhet og antagelser. I følge Bru m.fl. er det en vanlig oppfatning at de elevene som er stille, har psykiske problemer (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016). Slik er det nødvendigvis ikke. Mange av de stille elevene har en introvert personlighet, men er fornøyde og trives både med seg selv og andre.

Det er når eleven er så stille og tilbaketrukket at de hindres i å være delaktige i læringsaktiviteter og havner utenfor fellesskapet i klassen, slik at de mister de lære- og utviklingsmuligheter som ligger i dette fellesskapet, at det blir et problem. I så måte kan det å være stille og sjenert ifølge Bru m.fl. karakteriseres som en atferdsvanske, selv om det tradisjonelt sett ikke har fått samme oppmerksomhet. Årsaken er at det ikke får konsekvenser for omgivelsene på samme måte som ved utagerende atferdsvansker (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016). For eleven selv derimot, vil dette kunne medføre en opplevelse av mangel på velvære og hindre vedkommende i å nå sitt potensiale.

Et annet aspekt ved dette fenomenet, er at det vil kunne påvirke læringsmiljøet i klassen ved at fruktbare læringsbidrag går tapt. Videre kan manglende bidrag fra de stille elevene bety at de ikke får vist sine ferdigheter på lik linje med andre elever. Ifølge Bru m.fl. oppnår elever som er mindre sosialt aktive, dårligere karakterer enn andre elever. «Dette skjer til tross for at de ikke står tilbake for sine medelever når det gjelder skolefaglig kompetanse» (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 34). Men det at disse elevene ekskluderes fra læringsfellesskapet, kan likevel føre til at de oppnår dårligere læringsutbytte.

Når elever ekskluderes fra læringsmulighetene som ligger i fellesskapet, krever det tilrettelegging fra lærer. En slik tilrettelegging fordrer en god relasjon mellom lærer og elev, slik at lærer kan forstå eleven og få kjennskap til hva eleven har behov for. Da dette ifølge

Bru m.fl. er elever som sjelden eller aldri tar kontakt med lærer, og som kan være vanskelige å komme inn på, opplever mange lærere at det er vanskelig å få til.

En annen utfordring som gjelder de stille elevene, er at det kan være årsaker som angst og depresjon, som er forklaring på denne adferden. Ifølge studien til Ekornes, viser det seg også at mange lærere synes det er utfordrende å fange opp disse elevene, da de ofte er lite åpne og meddelsomme (Ekornes, 2016).

3.2.3 Elever med angst og depresjon

Angst og depresjon er den vanligste psykiske plagen blant barn og unge. «Angst og depresjon er de hyppigste lidelsene. Det antas at ca. 20 prosent rammes av angst en eller annen gang i oppveksten. Deretter er depresjon den vanligste lidelsen, som det antas at 15-20 prosent av ungdom vil rammes av» (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 17). Dette stemmer med Folkehelseinstituttet sin undersøkelse fra 2018, der rapporten konkluderer med at de vanligste psykiske lidelsene blant barn og unge er angst, adferdsforstyrrelser og affektive lidelser – altså lidelser som påvirker følelser og endrer stemningsleie (Folkehelseinstituttet, 2018).

I en ordinær klasse kan vi ifølge Bru m.fl. regne med at «det er en elev som er diagnostisert med en angstlidelse, mens det vil være en til tre andre elever som kan ha problemer med å fungere optimalt på skolen på grunn av symptomer på angstrelaterte plager» (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 45). Videre refererer Bru m.fl. til norske studier som viser at 15-20 prosent av ungdommene har «tydelige depressive symptomer eller er nedstemte over lengre tidsperiode» (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 71).

Det finnes mange former for angst; separasjonsangst, generell angst, sosial angst, panikkangst og PTSD-angst (Posttraumatisk stress-syndrom). Disse formene for angst arter seg på ulikt vis, og ofte er det en sammenheng mellom angst og depresjon. Noen av de utfordringene elever med angst og/eller depresjoner kan ha, er konsentrasjonsvansker, søvnproblemer, nedsatt matlyst, lite energi, være rastløse og irriterte, ha selvmordstanker osv. Deprimerte elever kan fremstå som tilbaketrukne og stille. Men de kan også vise seg som negative og umotiverte, noe som for lærere kan oppleves som vanskelige å aktivisere i læringsarbeidet. Alle disse symptomene kan lett misforstås av lærer, dersom årsaken ikke er kjent.

I skolesammenheng, er det generelt sett viktig å være klar over at engstelige og deprimerte elever kan ha negative forventninger til mestring og egne ressurser. De har derfor behov for et læringsmiljø preget av positive og støttende relasjoner. Tankesettet til en ungdom med slike psykiske plager kan være preget av selvdestruktive tanker, som reduserer evnen til læring ytterligere. «Eksempler på slike uheldige selvinstruksjoner kan være: Alt må være perfekt, og det klarer jeg ikke, jeg får det ikke til, jeg har ikke kontroll, det går aldri osv.» (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 53).

Angst og depresjon kan altså ha en betydelig negativ innflytelse på eleven, og forringe deres muligheter til å være i læringsposisjon. Disse elevene har behov for tilrettelegging av læringsmiljøet, slik at det blir trygt og forutsigbart. Det vil bidra til at eleven evner å utfordre seg selv både faglig og sosialt. For et slikt trygt miljø er relasjonen til lærer av stor betydning. I tillegg må lærer legge til rette for å etablere gode relasjoner elevene imellom, for å bidra til at elevene får utbytte av læringsfellesskapet.

Dette er elever som også kan ha en tendens til å ekskludere seg selv fra det sosiale fellesskapet, i den tro at de ikke er gode nok eller fordi de ikke har overskudd til å forholde seg til andre. Ifølge Bru mfl. er trygge relasjoner til medelever avgjørende, for at de skal våge å ta del i det sosiale miljøet. Dette vil i sin tur bidra til at de evner å delta i faglige dialoger og presentasjoner (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 55).

3.2.4 Elever med skolevegring

Skolevegring er ikke en lidelse, mer en reaksjon. En reaksjon i form av et emosjonelt ubehag, relatert til faglige eller sosiale situasjoner på skolen. Dette kan være knyttet til fag, lærer, eller aktiviteter som prøver, fremføringer, kroppsøving osv. Etter hvert kan det utvikles en vegring for skole generelt, og årsakene kan bli mer sammensatte og diffuse. En slik følelsesmessig reaksjon kan føre til at eleven ikke vil være på skolen, og får mye fravær.

Det som skiller denne type fravær fra skulk, er at eleven egentlig vil gå på skolen. Det handler ikke om manglende motivasjon eller interesse for innholdet i opplæringen, de klarer bare ikke å gå på skolen. Skulk derimot, kjennetegnes ifølge Bru m.fl. av at eleven er uinteressert, misliker skolen og mangler motivasjon, og at de forsøker å skjule fraværet sitt. «Skulk assosieres oftere med atferdsforstyrrelser og skolevegring med emosjonelle forstyrrelser, slik

som angst og depresjon» (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 94). Foreldre til elever med skolevegring vet ofte at de er hjemme, og strever med å få de på skolen.

Dersom elever på et yrkesfaglig utdanningsprogram har høyt fravær på grunn av skolevegring, kan det få både kortsiktige og langsiktige konsekvenser for eleven. På kort sikt kan det for eksempel dreie seg om at eleven presterer dårlig faglig, at det blir vanskelig å få praksis i bedrift og at eleven ekskluderes sosialt. På lang sikt kan det medføre frafall, manglede utdanning og jobb.

Det kan være vanskelig å skille skolevegring fra andre psykososiale vansker. For at lærer skal kunne identifisere elever med skolevegring og sette i verk tiltak, kreves en viss kunnskap om dette. Ved å følge opp fravær og forsøke å finne fram til årsakene, er det likevel mulig å legge forholdene til rette for å snu elevens negative følelsesmønster relatert til skole. På yrkesfaglige utdanningsprogram kan rammene for opplæringen være annerledes enn elevene har opplevd tidligere, noe som kan bidra til nye muligheter for positive opplevelser i skolesammenheng.

3.2.5 Elever med atferdsvansker

Her snakker vi om alvorlige atferdsvansker, som er av en slik karakter at det forringer opplæringen. I denne sammenhengen er det snakk om aggresjon, manglende empati, problemer med å håndtere følelser, vanskelig temperament, motstand mot autoriteter og motstand mot arbeidsoppgaver (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016).

I følge Bru m.fl. er slike atferdsvansker en av de vanligste henvisningsårsakene til PPT og psykisk helsevern, og gutter er overrepresentert. Alvorlighetsgraden i slike saker handler gjerne om hvorvidt - eller i hvilken grad, aggresjon er involvert.

Det er utfordrende for lærere å håndtere elever som for eksempel har manglende impulskontroll og et høyt aggresjonsnivå, som kan skrike eller slå. Elever med ulike former for atferdsvansker kan være til skade både for seg selv, medelever og lærere, og krever trygge voksne som er kompetente til å danne relasjoner til disse elevene og samtidig sette klare grenser.

Når det gjelder håndtering av elever med slike utfordringer, krever det ifølge Bru m.fl. at lærer har gode kunnskaper og relevant erfaring, i tillegg til motivasjon for å arbeide med slike

elever. «Det å arbeide med elever i kategorien alvorlige atferdsvansker krever spesialkompetanse hos hver enkelt lærer» (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 157).

I følge Bru m.fl. er muligens kravene til prestasjoner - både når det gjelder atferd, innsats og læring, for høye for elever med slike utfordringer. Det kreves høy grad av pedagogisk tilpasning i opplæringen for å øke elevens mestringstro og mestringsopplevelse, oppnå skolefaglig utbytte og resultater som kan bringe eleven videre i yrkesutdanningen.

3.2.6 Elever med ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) er ifølge Folkehelseinstituttet en av de vanligste psykiske lidelsene blant barn og unge (Folkehelseinstituttet, 2018). Lidelsen dreier seg om en nevrologisk forstyrrelse, som er assosiert med hyperaktivitet, uro, impulsivitet og manglende evner til oppmerksomhet og konsentrasjon. Tilstanden er særlig merkbar i skolen, i og med at det først og fremst er her eleven skal tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter - både faglig og sosialt. Det er imidlertid store variasjoner når det gjelder hvordan symptomene viser seg, og i hvilken grad dette påvirker elevens funksjonsnivå. Noen elever med denne diagnosen kan være hyperaktive og impulsive. De kan ha en overdreven kroppslig aktivitet, prate mye, være urolige og rastløse. Andre kan være mer uoppmerksomme og slite med konsentrasjonsvansker. De kan ha problemer med å få med seg beskjeder, bearbeide informasjon, ha vansker med å følge instruksjoner og med å komme i gang med arbeidsoppgaver. For lærer kan det virke som eleven ikke hører etter eller sluntrer unna arbeidsoppgavene.

Noe disse elevene trenger hjelp til omhandler gjerne planlegging og organisering av arbeidsoppgaver. De kan trenge hjelp til å få oversikt over hva de skal gjøre og i hvilken rekkefølge, og hjelp til å se/tenke fremover i tid. Noen vil oppleve at praktiske arbeidsoppgaver på for eksempel et verksted vil fungere bedre enn klasseromsundervisning, mens andre kan oppleve det motsatte. Uansett må lærer tilpasse oppgaver, krav og forventninger ut ifra elevens behov. For når det gjelder tilrettelegging for elever med ADHD, kommer det helt an på hvordan dette arter seg hos eleven. «Har du sett en med ADHD, har du kun sett en. Dette betyr at *alle med ADHD er forskjellige*, og tilretteleggingen må tilpasses den enkelte elev» (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 177).

Målet med tilretteleggingen er at eleven skal fungere optimalt både kognitivt og sosialt, og oppleve mening, mestring og faglig utvikling. Da må lærer ifølge Bru m.fl. handle proaktivt og sørge for at eleven opplever ansvar og arbeidsfelleskap, i et miljø preget av tillit og tilhørighet.

3.2.7 Elever som misbruker rusmidler

Når det gjelder eksperimentering med rusmidler (spesielt alkohol) i ungdomstiden har dette lang tradisjon, og markerer for mange overgangen til ungdomslivet og voksenlivet. Men for noen ungdommer eskalerer bruken av rusmidler, både når det gjelder form og omfang. Denne «grensegangen fra normal og relativt problemfri bruk av rusmidler til den skadelige og symptompregete bruken er glidende og gradvis» (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 196).

Noen ungdommer utvikler et problematisk forhold til rusmidler, for eksempel ved at de bruker illegale stoffer. I følge Bru m.fl. er det økt sannsynlighet for at de ungdommene som bruker illegale rusmidler også har atferdsproblemer. Dette kan vise seg som en «trøblete» relasjon til skolen, for eksempel likegyldighet til skolearbeid, forsoving, manglede innleveringer, fravær osv. Videre kan det dreie seg om endringer i humør og temperament, for eksempel aggressiv atferd. Det kan også vise seg som tretthet, tristhet, konsentrasjonsproblemer, angst og uro. Ungdommen kan også ha problemer med venner og sosial tilhørighet. I følge Bru m.fl. kan dette i «ulik grad ha negative følger for ungdommen selv, nære pårørende, venner og generell fungering i hverdagsliv og skole» (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 203).

For ungdommene i videregående skole, kan det være helt avgjørende at dette oppdages og håndteres. «Det er av stor betydning at barn og unge som står i en vanskelig livssituasjon, og som har begynt å eksperimentere med rusmidler, oppdages tidlig og gis et godt og adekvat tilbud» (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 197). Utfordringen er at de kjennetegn som skisseres når det gjelder rusrelatert atferd, lett kan forveksles med andre psykiske og sosiale vansker. Rusbruk er en del av en kompleksitet, som krever kompetanse i å se kjennetegn og risikofaktorer i sammenheng.

Når det gjelder ungdom som har rusrelaterte problemer, er det altså av stor betydning at lærer har tilstrekkelig kunnskap om kjennetegn på begynnende problematferd, om hva som kan gi grunn til bekymring, samt ferdigheter til å ta opp bekymringen med rette instanser. I de

tilfeller hvor skolen ikke kan håndtere eleven og vedkommende sine rusrelaterte problemer, må hjelpeapparatet kobles inn.

Av alle de ungdommene som opplever ulike psykiske eller sosiale vansker, er de aller fleste i skolesystemet. «Når det gjelder de mest vanlige psykiske lidelsene, som angstlidelser, depresjon og skadelig bruk av alkohol og andre rusmidler, er det kun et mindretall som kommer i kontakt med spesialisthelsetjenesten» (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 13). Alle de andre – flertallet av de som har en slik plage, er altså ikke i kontakt med helsevesenet. Men de er i skolen, og det understreker betydningen av skolen sin rolle i forhold til elever med slike psykososiale vansker.

Skolen må forholde seg til alle elever, med eller uten problemer/utfordringer. Dette innebærer at lærer må ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger når yrkesopplæringen skal planlegges og gjennomføres. I det påfølgende kapitlet vil jeg derfor gå nærmere inn på teoretiske aspekter rundt læring og opplæring, når elevene har psykososiale vansker.

4.0 LÆRING OG YRKESDIDAKTIKK I FORHOLD TIL PSYKOSOSIALE VANSKER

I dette kapittelet vil jeg ta for meg yrkespedagogiske aspekter ved undersøkelsen. Disse vil ta utgangspunkt i to områder;

- Læring – for å gi en forståelse av hva som fremmer eller hemmer læring, når elevenes forutsetninger preges av psykososiale vansker.
- Didaktiske aspekter – for å fokusere på yrkesfaglærernes tilnærming til opplæring av elever med psykososiale vansker.

Jeg ønsker mer fokus på - og økt forståelse for hva som kan hemme og ikke minst fremme læring når elevene sliter med psykososiale vansker. For å få innsikt i hva som påvirker opplæringen av elever med psykiske og/eller sosiale vansker, vil jeg derfor bruke Knus Illeris sin teori om læring.

Når det gjelder de didaktiske områdene knyttet til undersøkelsen, velger jeg å bruke relasjonsmodellen til Hilde Hiim og Else Hippe. Dette for å gjøre rede for og systematisere de didaktiske forholdene som yrkesfaglærerne står i, når de gjennomfører opplæring av elever med psykiske og sosiale vansker.

4.1 Illeris om læring når elevene har psykososiale vansker

«Psykiske problemer, forstått som både følelsesmessige, atferdsmessige og venne-relaterte problemer, er utbredt blant ungdom. (...) I skolesammenheng vil ulike psykiske vansker kunne innebære at eleven ikke er i læringsposisjon og derfor ikke greier å utføre de oppgaver som skolen forventer» (Holen & Waagene, 2014, s. 20). Elevers læringsposisjon, hva som kan hemme og kanskje først og fremst fremme læring - når elevene sliter med psykososiale vansker, er nettopp det jeg ønsker mer fokus på og økt forståelse for. Dette vil også bidra til forståelse for hva det innebærer for yrkesfaglæreren å skulle gjennomføre undervisning av disse elevene, samt hva som kreves av kompetanse. For å få innsikt i hva som påvirker opplæringen når elever har psykiske og/eller sosiale vansker, vil jeg bruke Knud Illeris sin teori om læring.

Illeris sin teori bygger på ulike tradisjoner når det gjelder synet på læring. Disse retningene har et psykologisk, et biologisk og et samfunnsmessig aspekt. I dette legger han at «både den tradisjonelle læringspsykologiens individuelle orientering og den moderne sosiale orienteringen må tas i betraktning, men at ingen av dem alene kan tilby den fullstendige og «riktige» forståelsen» (Illeris, 2012, s. 36). Illeris sier at læring som begrep er mangesidig og komplisert. Ved å ta for seg og sammenholde ulike syn på læring, mener jeg han beskriver og gir et godt bilde av kompleksiteten ved opplæringen av elever med psykiske eller sosiale vansker.

Ifølge Illeris har læring tradisjonelt sett blitt forstått som et psykisk anliggende. Han refererer til læring som en «psykologisk sak» - altså læringspsykologi, der læringen finner sted i det enkelte individ. I følge Illeris er det et tradisjonelt syn på læring å sette individet selv i sentrum for læringen. Når det gjelder læring og psykologi, reflekterer Illeris over sammenhengen mellom læring og følelser. Hvordan påvirker elevenes følelser i forhold til læringsarbeidet videre læring? Det er vel logisk at det å mestre en læresituasjon stimulerer til videre læring. Det er mange ulike forhold som vil kunne påvirke denne innlæringen, og psykiske eller sosiale vansker er forhold som kan påvirke den enkelte elevs læring – eller opplevelse av det å lære (ref. kap. 3.2). Når det gjelder hvordan elevenes psykososiale vansker konkret virker inn på læringen, er det noe jeg håper denne undersøkelsen kan gi noen svar på.

I de senere år har læringsteorien ifølge Illeris i stor grad fått et biologisk grunnlag der kroppsforståelse og hjerneforskning har blitt mer sentralt. Det at mennesket er en biologisk skapning, innebærer at det foreligger visse muligheter og begrensninger. Mye er felles, men det foreligger også individuelle variasjoner. Det er i denne forbindelse Illeris påpeker sammenhengen mellom psykiske aspekter og de kroppslige når det gjelder læring. Ifølge Illeris er det en tendens i den vestlige verden, til å overse de kroppslige aspektene ved læring; Det er viktig å huske at de «kroppslige aspektene er grunnlaget som (...) gir seg til kjenne i våre opplevelser, vår adferd og vår læring» (Illeris, 2012, s. 24). Han påstår altså at den kroppslige siden av læring er en *forutsetning* for læring. Når Illeris først refererer til læring som en «psykologisk sak», ligger i dette at læring er en ren mental funksjon. Men settes dette i sammenheng med det biologiske aspektet, er det slik at det Illeris omtaler som «psykiske spenninger» kan sette seg i kroppen og fungerer som en barriere mot læring. Biologiske tilstander i form av «psykiske spenninger» kan ifølge Illeris dreie seg om kroppslig betingede utfordringer, som konsentrasjonsproblemer eller manglende evner til kommunikasjon og

samhandling. Jeg vil da referere til forrige kapittel om aktuelle psykososiale tilstander, og nevne at både angst, depresjon, ADHD eller rusproblematikk er eksempler på tilstander som i denne sammenheng kan fungere som barrierer mot læring.

Illeris sier videre at det biologiske eller kroppslige «må være så mye i balanse at det er «overskudd» til å engasjere seg i læring som ikke dreier seg om å imøtegå en ubalanse» (Illeris, 2012, s. 25). Eksempler han bruker her er at eleven er trøtt, i dårlig humør, nervøs, bekymret eller det kan være andre mentale utfordringer som viser seg kroppslig - som uro eller spenning, slik at læring blir vanskelig. Ifølge Illeris er de kroppslige tilstandene (for eksempel tretthet eller uro) i samspill med motivasjonen (en psykisk dimensjon ved læring), på den måten at høy motivasjon for innholdet i læringsarbeidet kan skyve de kroppslige plagene i bakgrunnen. Eller motsatt, lav motivasjon kan føre til at de kroppslige «plagene» kan oppleves mer påtrengende. Dette innebærer at det for lærer kan være relevant å kartlegge hvorvidt utfordringer rundt læringsarbeidet kommer av at lav motivasjon gir uforholdsmessig stor plass for de kroppslige plagene (symptomer på psykososiale vansker), eller om disse kroppslige utfordringene er av så alvorlig grad at motivasjonen blir satt på prøve og læring blir vanskelig.

Illeris påpeker at på samme måte som mestring i læresituasjoner vil kunne oppleves som velvære, vil problemer med å mestre en læresituasjon i motsatt fall kunne manifestere seg kroppslig i form av ubehag. I sin tur vil dette kunne påvirke evnen til innlæring, altså læringstilbøyeligheten. Dette betyr at det å legge til rette for at elever med psykososiale vansker skal oppleve mestring i læringsarbeidet, er av stor betydning for videre læringsarbeid. Det er også en viktig grunn til at jeg ønsker økt fokus på tilrettelegging for elever med psykososiale vansker.

I læringssituasjoner der en elev viser adferd som kan betegnes som upassende, for eksempel ved å være urolig, ukonsentrert eller uinteressert, kan det være årsaker til dette (for eksempel ADHD eller rusproblemer) som er viktig å fange opp og ta tak i. Nettopp for å hjelpe eleven til å komme i balanse, legge til rette for læring, samt bidra til at elevene skal lære å lære. Jeg er enig med Illeris i at disse forholdene er elementære, men likevel svært vesentlige. Illeris begrunner dette blant annet med at samfunnsutviklingen nå innebærer at læring er et uunnværlig livsvilkår. Det er derfor viktig at yrkesfaglærerne har kunnskaper om disse forholdene rundt læring. Ref. kapittelet om styringsdokumenter i forhold til elever som sliter

med slike psykiske og sosiale vansker, er det et krav om at lærer skal kjenne igjen slike signaler, tilrettelegge undervisningen og henvise til rette instans for hjelp og oppfølging.

Fra det tradisjonelle synet på læring som en psykologisk prosess, til at læringsbegrepet fikk en biologisk og kroppslig dimensjon, har læring ifølge Illeris de seneste tiårene blitt tatt opp innenfor det samfunnsvitenskapelige området. «Mens læringsteori tidligere nesten utelukkende dreide seg om den individuelle siden av læring, er det gjennom de siste 15-20 årene i stigende grad blitt lagt vekt på læringens sosiale og samfunnsmessige sammenhenger» (Illeris, 2012, s. 36). Denne utviklingen setter Illeris i sammenheng med utviklingen av kunnskapssamfunnet eller informasjonssamfunnet, som har medført at læring har fått en helt annen posisjon og betydning i samfunnet. Det foreligger nå krav fra samfunnets side om delaktighet og bidrag til samfunnsøkonomien. Lønnsarbeid krever i større og større grad kvalifikasjoner - både kunnskaper og ferdigheter, som i sin tur stiller høyere krav til skole og utdanning. «Læring er trukket inn som en sentral faktor i det nasjonale og det internasjonale økonomiske kretsløpet» (Illeris, 2012, s. 38). Skolen har blitt betydelig mer effektiv og må leve opp til ulike internasjonale standarder, noe som ifølge Illeris har ført til at læring har fått en samfunnsmessig dimensjon som både gir impulser til og setter rammer for hva som skal læres og hvordan. Dette innebærer at læring nå foregår utover det individuelle nivå, og i stor grad er forankret på et sosialt og samfunnsmessig nivå.

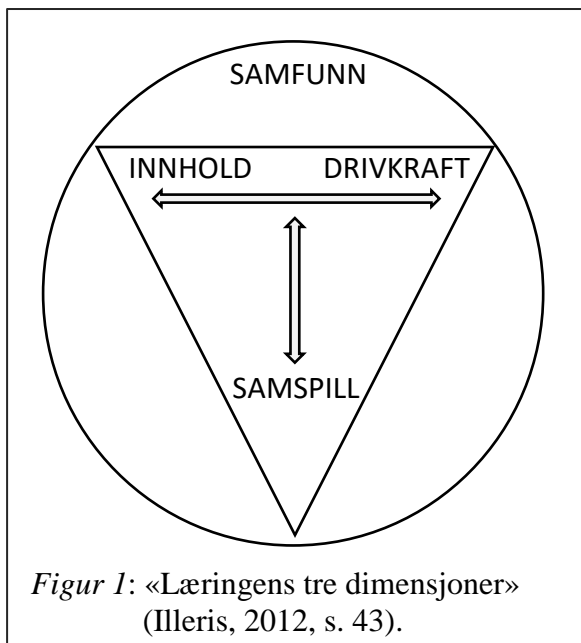
Læring sett i lys av dette, får meg til å undre meg over hvordan elever med psykososiale utfordringer skal eller kan forholde seg til læring, eller motsatt hva slags påvirkning opplæringen har på elever med psykososiale utfordringer. Forventningene fra samfunnet sin side om å bli gode samfunnsborgere og bidra til nasjonaløkonomien i seg selv er en ting. Så har vi de grunnleggende behovene hos mennesker om selvrealisering og anerkjennelse, som sannsynligvis vil påvirkes av forventninger fra samfunnet sin side. Og ikke minst, hvis vi skal forholde oss til definisjonen av god psykisk helse (ref. kap. 3.1), må elevene få mulighet til å realisere sitt eget potensiale, takle dagliglivets stress og være produktive for å bidra i samfunnet. Når elevene i tillegg opplever å ha psykiske eller sosiale utfordringer, er det ikke vanskelig å forstå at motivasjon, mestring og læring kan være utfordrende å oppnå. Ei heller vanskelig å forstå at det er utfordrende for en lærer å imøtekomme og tilrettelegge opplæringen for disse elevene.

Samtidig som læring ifølge Illeris er en psykisk prosess i den enkelte elev, som videre påvirker og lar seg påvirke av kroppslige tilstander, foregår dette altså i samspill med omgivelsene. Illeris omtaler dette som «samspillsprosessene mellom individet og dets materielle og sosiale omgivelser som direkte eller indirekte er forutsetninger for de indre læreprosessene» (Illeris, 2012, s. 15). Illeris påpeker altså at læring ikke er noe som kun foregår i det enkelte individ, men at dette er noe som foregår i en sosial og samfunnsmessig sammenheng. Dette innebærer at læring er komplekst. Det er så mange dimensjoner i mennesket og samfunnet, som alle påvirker hverandre. Forventninger og krav fra samfunnet, samt organiseringen av opplæringen for å imøtekomme disse kravene, kan være faktorer som spiller en avgjørende rolle for elever som sliter med psykososiale vansker. Læreres kunnskaper om hvordan elever forholder seg eller kan forholde seg til muligheter og begrensninger – både fra individet selv, men også fra omgivelsene og samfunnet, er dermed av stor betydning for opplæringen.

4.1.1 Dimensjoner ved læring

Jeg opplever at Illeris i sin teori understreker hvor komplisert og sammensatt læringsbegrepet er. Lærere må forholde seg til flere dimensjoner i læringsarbeidet, hver for seg og parallelt. Når de i tillegg skal forholde seg til elever med psykiske eller sosiale utfordringer, blir det ikke mindre komplisert.

For å illustrere sammenhengen mellom læringens prosesser, snakker Illeris om «Læringens tre dimensjoner». Når læreren skal gjennomføre yrkesopplæring av elever med psykososiale vansker, kan det å være klar over disse dimensjonene muligens bidra til å forstå hvordan elevenes forutsetninger kan påvirke læresituasjonen. Ifølge Illeris må to ulike prosesser være aktive for å oppnå læring. Den ene dreier seg om samspillet mellom eleven og omgivelsene, det andre dreier seg om elevens individuelle tilegnelse av det som kommer ut av dette samspillet. Denne individuelle, indre psykiske tilegnelsesprosessen består igjen av to elementer; innhold og drivkraft. Dette innebærer at læring består av tre dimensjoner: Den innholdsmessige, den drivkraftsmessige og den samspillmessige. Dette betyr at læring alltid utspiller seg både på et individuelt og på et sosialt plan, og ifølge Illeris må alle dimensjonene tas med i betraktning hvis lærer fullt ut skal forstå læringsforløpet (Illeris, 2012). Illeris illustrerer dette slik:



Den innholdsmessige dimensjonen handler om det som skal læres. Tradisjonelt sett har dette dreid seg om kunnskaper, ferdigheter og forståelse. Men i forbindelse med yrkesrettet utdanning, har ifølge Illeris begrepet kompetanse kommet på banen. Dette innebærer at eleven oppnår en bred forståelse av et faglig område, og dekker de krav som foreligger på området. «Kompetanse er dermed et helhetsbegrep som integrerer alt det som må til for at man skal mestre en gitt situasjon eller sammenheng» (Illeris, 2012, s. 165). Vi snakker om å utdanne elevene til kompetente yrkesutøvere, og det ligger da i dette at det innebærer en rekke aspekter, som for eksempel egnethet. Kunnskapssamfunnet og det samfunnsøkonomiske aspektet stiller krav til både utdanning og personlighet, og alt dette kan for elevene oppleves som lite konkret - for ikke å si utfordrende, når psykiske eller sosiale vasker kan oppleves som meget krevende i seg selv. «Det ligger i menneskets hjernekapasitet og dermed også i vår natur at vi prøver å skape mening i det vi lærer, og nettopp denne siden av læringen får stigende betydning i takt med at samfunnet blir mer og mer komplisert» (Illeris, 2012, s. 101). Som nevnt i forrige avsnitt, sammenholder Illeris kroppslige plager med motivasjon. Dersom elevens motivasjon vil øke med opplevelsen av mening, og dette kan bidra til å sette de kroppslige plagene (for eksempel uro eller konsentrasjonsvansker) til side, er det i aller høyeste grad vesentlig å legge til rette for dette. Det å skape mening er ifølge Bru m.fl. et av målene for tilretteleggingen av opplæringen for elever som sliter med for eksempel ADHD. Opplevelsen av mening kan påvirke både viljen, interessen og motivasjonen for læring.

Den andre dimensjonen ved læring – læringens drivkraft, handler om nettopp dette. For å «ta til seg» innholdet i opplæringen, må en psykodynamisk indre prosess iverksettes hos eleven. Dette kan beskrives som energi i læringssituasjonen, og dreier seg om interesse, lyst eller nødvendighet, og oppleves som vilje eller motivasjon. Når det gjelder motivasjon, påpeker Illeris noen utfordringer her. I takt med samfunnsutviklingen og kompetansekravene i yrkeslivet, øker presset på læring og personlig utvikling. «Det er mer press, både generelt og for den enkelte. Ikke bare skal man lære mer, man skal også lære det riktige og på den riktige måten for å kunne inngå friksjonsfritt og konstruktivt i samfunnet og på arbeidsplassene» (Illeris, 2012, s. 121).

Elevenes motivasjon er altså under press. For elever med psykososiale vansker, vil dette kunne medføre at deres problemer tar større plass og i enda større grad vil prege læresituasjonen og dermed fungere som barriere mot læring. Illeris snakker om «dobbel press» på elevenes motivasjon. En form for press kommer innenfra, og oppleves som usikkerhet rundt hva og hvordan man skal lære, og ikke minst om man er god nok. Når vi vet at 20% av elevene har depressive symptomer og at tankesettet til ungdom med psykososiale vansker kan være preget av selvdestruktive tanker (ref. kap. om angst og depresjon), er det lett å forstå at motivasjonen fort kan vike for de psykososiale plagene og at læring blir vanskelig.

En annen form for press kommer utenfra i form av forventninger, krav, regler og kontroll. Som Illeris sier kan dette for noen oppleves som positivt stress og gjøre at de yter mer, men for mange virker det motsatt og setter motivasjonen på prøve; «Jeg har erfaringer for at de som fra før er svakest, har vanskelig for å håndtere det, de blir ytterligere usikre, og deres motivasjon blir svært dobbeltbunnet» (Illeris, 2012, s. 121). Dette er noe jeg kjenner godt igjen fra egen praksis. Elever med psykososiale vansker kan oppleve at dette setter motivasjonen på prøve. Når de blir utsatt for ytre press i tillegg, er det forståelig at det vil gå utover motivasjonen. Disse forholdene gjør at jeg blir nysgjerrig på hvordan yrkesfaglærere motiverer elever med psykiske og sosiale utfordringer til å utføre læringsaktiviteter.

Den siste dimensjonen i Illeris modell er samspillsdimensjonen. Illeris snakker altså om elevens samspill med omverdenen for å oppnå læring. Dette samspillet deles i to nivåer; det nære sosiale nivået som kan være klasserommet, og det overordnede samfunnsmessige nivået som setter premissene for opplæringen. Premissene for opplæringen vil legge føringer for

innholds dimensjonen, og – som omtalt i forrige avsnitt, kan krav og forventninger påvirke elevenes motivasjon.

Det nære sosiale samspillet forutsetter en viss aktivitet. For å få noe ut av samspillet, altså lære noe, kan eleven ifølge Illeris ikke bare være mottager, men må selv være aktiv og delaktig for å få noe ut av samspillet. «Jo mer aktiv man er, og jo mer man engasjerer seg, desto større er sjansen for at man lærer noe vesentlig» (Illeris, 2012, s. 130). Samspill med andre er altså en viktig faktor for å oppnå læring. Ifølge Bru m.fl. er det slik at elever som er stille får et problem når graden av dette blir så stor at de hindres i en slik delaktighet. De havner utenfor fellesskapet og mister de læringsmulighetene som ligger i et slikt fellesskap. Som nevnt tidligere er det ifølge Bru m.fl. slik at elever som er mindre delaktige oppnår dårligere læringsutbytte og kan få dårligere karakterer enn andre elever.

Illeris setter søkelyset på forbindelsen mellom det individuelle og det samspillmessige planet. Samspill med omgivelsene finner sted hele tiden, og oppmerksomheten rundt dette er viktig for at læring skal foregå. Så er det den individuelle bearbeidelsen av de impulsene som samspillet innebærer. Ifølge Illeris må begge disse prosessene og forholdet mellom dem trekkes inn for forståelsen av læring. Dette virker helt logisk, da elevenes forutsetninger på det individuelle plan naturlig nok vil påvirke evnene til samspill og ikke minst evnene til å utnytte læringsmulighetene som ligger i dette samspillet. Når vi vet at en del psykososiale vansker vil kunne påvirke elevenes evne til å omgås andre slik at de ekskluderes fra de læringsmulighetene som ligger i dette samspillet, betyr det at lærer må tilrettelegge forholdene i undervisningen, slik at elever som opplever samhandling som vanskelig til en viss grad vil kunne mestre dette.

Med tanke på WHO sine kriterier for god psykisk helse - der både delaktighet og evne til å omgås andre er et av kriteriene, vil lærer ved å legge til rette for et læringsmiljø som bidrar til at elever med psykososiale vansker kan mestre samspill, ikke bare bidra til økt læring men også til å bedre den psykiske helsen for eleven.

Jeg har nå gjort rede for læringsbegrepet ved å benytte Illeris sin teori om de ulike dimensjonene og samspillet mellom disse, og på den måten vist kompleksiteten ved det å lære - og ikke minst lære bort. Ved å undersøke hvordan yrkesfaglærere håndterer utfordringer rundt læring når elevene har psykososiale vansker, og få deres beskrivelser av hvordan de

tilrettelegger undervisningen for å fremme samhandling, motivasjon og mestring, håper jeg å bidra til utvikling på dette området.

4.2 Didaktiske perspektiver og psykososiale vansker

Når yrkesfaglæreren skal gjennomføre opplæring av elever med psykiske eller sosiale vansker, kan det være nyttig å sette de didaktiske forholdene i et system for å få oversikt over hvordan elevenes utfordringer - eller forutsetninger, spiller inn på det didaktiske arbeidet. Derfor vil dette delkapittelet ta utgangspunkt i Hilde Hiim og Else Hippe sin teori om yrkesdidaktisk relasjonstenkning.

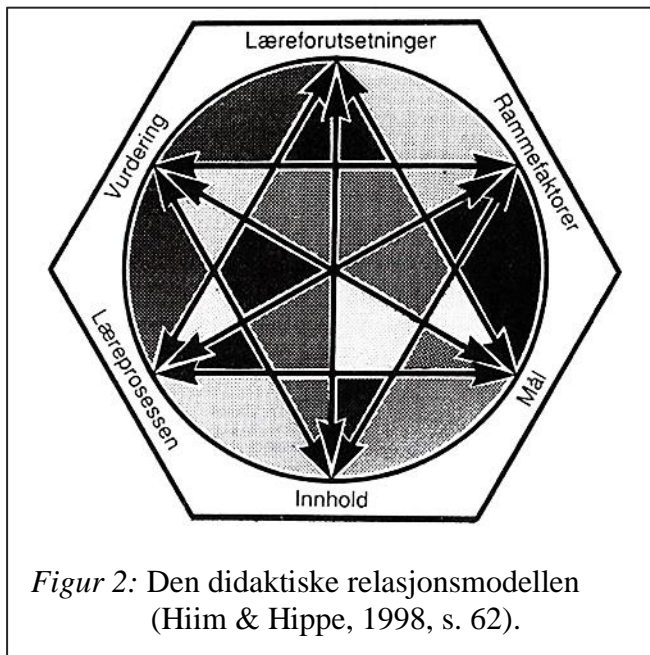
Elevers psykososiale vansker kan altså fungere som barrierer mot læring (Illeris) og føre til at de ikke er i læringsposisjon (Holen & Waagene). På den måten vil psykososiale vansker prege elevenes læreforutsetninger. Når lærer skal planlegge og gjennomføre undervisning må det tas utgangspunkt i disse forutsetningene, og for å få en bedre forståelse av hvordan yrkesfaglærere opplever dette vil jeg altså ta utgangspunkt i relasjonsmodellen til Hiim og Hippe.

4.2.1 Pragmatisk og kritisk syn på læring

Læring er som sagt en komplisert prosess som påvirkes av en rekke faktorer. Denne kompleksiteten mener jeg også tydeliggjøres i Hiim og Hippe sin relasjonsmodell, som illustrerer at alle faktorene ved læring henger sammen og påvirker hverandre.

Denne modellen illustrerer godt at alle komponenter som inngår i undervisning er «levende». Med det mener jeg at alt endrer seg; elevenes forutsetninger endrer seg gjennom skoleåret, etter hvilke fag de har, hvem som underviser, etter dagsform, opplevelser osv. Dette vil påvirke lærers gjennomføring av undervisningen; for eksempel valg av oppgaver, arbeidsmåte, vurderingsform, veiledningsform osv. Poenget mitt er at all samhandling med elever er avhengig av en rekke faktorer som hele tiden er i endring. Det betyr at lærer kontinuerlig – og i samarbeid med eleven, må gjøre opp status og vurdere hvordan læring kan skje på best mulige måte. Det er en vanskelig jobb. Da kan relasjonsmodellen være til hjelp, da den visualiserer både sammenhengen og helheten. «For at undervisningsopplegg skal kunne gjennomføres på best mulig måte, må læreren analysere og ta beslutninger i forhold til alle faktorene og sammenhengen mellom faktorene. Pilene og linjene i figuren prøver nettopp

å vise at alle faktorene er innbyrdes avhengige. Forandringer i en kategori får konsekvenser for de andre kategoriene» (Hiim & Hippe, 1998, s. 49).



Den didaktiske relasjonsmodellen angir et kritisk perspektiv i forhold til det tradisjonelle filosofiske utgangspunktet når det gjelder didaktikk og læring. Når det gjelder synet på hva kunnskap er, hva som er verdifull kunnskap og pedagogiske valg basert på dette, er det store variabler avhengig av om utgangspunktet har et naturvitenskapelig, åndsvitenskapelig eller et eksistensialistisk syn. Av hensyn til rammene for denne rapporten, vil jeg ikke gå i dybden når det gjelder de ulike retningene, men kort nevne at i et naturvitenskapelig grunnsyn er det essensielle at kunnskap og læring kan observeres, kontrolleres og forutses. I den sammenheng vil gjerne realfagene kunne få høyere status, da disse er mer faktabasert og lettere lar seg måle. Innen det åndsvitenskapelige synet vektlegges dannende og kulturelle aspekter. Målet er at elevene skal bli i stand til å ivareta og videreutvikle kulturarven. Kunnskapsinnholdet vektlegges mer enn selve læringen. Når det gjelder det eksistensialistiske kunnskapssynet, er det elevens møte med kunnskapen som er essensielt. I dette ligger at kunnskap som ikke har eller gir mening for eleven, ikke har noen verdi. Det essensielle er at lærers oppgave er å tilrettelegge for meningsfylt læring for den enkelte elev, kjernepunktet er det subjektive møtet mellom lærer og elev. Når det gjelder den didaktiske relasjonsmodellen, er den inspirert av pragmatisk og kritisk kunnskapsteori. Denne teorien utelukker ikke elementer fra de tradisjonelle retningene, men understreker at et *ensidig* teknisk og instrumentelt syn på

kunnskap og læring, med ensidig mål- og resultatstyring, ikke omfatter den kompleksiteten og helheten som læring og utvikling faktisk består av. Den pragmatiske og kritiske teorien som helhetsmodellen representerer, legger blant annet vekt på viktigheten av erfaringslæring, elevenes opplevelse av mening, betydningen av medvirkning og demokrati, i tillegg til at samfunnets mål og behov for sortering ikke nødvendigvis er sammenfallende med elevens mål og behov. Altså, er det ifølge Hiim og Hippe fruktbart med stor spennvidde i kunnskapsbegrepet og i synet på læring. Dette mener jeg er en helt grunnleggende innstilling å ha, dersom yrkesfaglærer skal kunne tilrettelegge undervisningen med utgangspunkt i at elevene har psykiske eller sosiale vansker.

Når jeg nå vil belyse den didaktiske siden av opplæringen når elevene har psykososiale vansker - og favne omfanget av dette, vil jeg altså ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. Forhåpentligvis vil det være til hjelp i forsøket på å få en forståelse av hvordan yrkesfaglærere opplever det å planlegge og gjennomføre opplæringen av elever med psykososiale vansker. I neste omgang vil dette muligens bidra til økt forståelse for og fokus på tilrettelegging for disse elevene. I det følgende vil jeg derfor ta for meg de ulike komponentene i relasjonsmodellen, sett i lys av at elevene har psykososiale vansker.

4.2.2 Læreforutsetninger

I kapittel tre ble det gjort rede for en rekke tilstander som kan klassifiseres som psykiske eller sosiale vansker. Utgangspunktet her og nå er at dette betegner elevenes læreforutsetninger. Når det er sagt, er det viktig å understreke at alle elevene selvsagt har andre sider ved seg, som også beskriver deres læreforutsetninger. Også innad i en gruppe elever med psykososiale vansker vil det være store ulikheter, med tanke på deres evner, interesser, motivasjon osv. Det betyr at lærer ikke bare må kjenne til elevens psykiske eller sosiale vansker som påvirker deres læreforutsetninger, men også andre faktorer som spiller inn. «Elevenes læreforutsetninger vil si følelser og holdninger, ferdigheter og forståelse som eleven til enhver tid møter undervisningen med. Hva er eleven interessert i? Hva kan hun fra før? Hva er elevens ressurser eller problemer i forhold til undervisningen? Hva med elevens sosiokulturelle bakgrunn?» (Hiim & Hippe, 1998, s. 66). Det at undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn, poengterer det kritiske kunnskapssynet når det gjelder elevenes forutsetninger. Et slikt utgangspunkt innebærer at skolen ikke kan forvente at det er elevene som skal tilpasse seg skolen og dens tradisjonelle kunnskapssyn. Derimot må skolen tilegne seg den nødvendige kunnskap som er relevant for

den enkelte elev. Alle elever kan (eller skal) kanskje ikke lære nøyaktig det samme? Men alle skal kunne fungere sammen i samfunnet. I den sammenheng kan man spørre seg om målet med tilretteleggingen. Er målet at alle skal få likere forutsetninger, eller er målet at de elevene som har «spesielle» læreforutsetninger skal oppleve at de er en av mange ulike individer og at deres utgangspunkt også er funksjonelt.

Dette innebærer at lærer må være klar over alle sidene ved elevenes læreforutsetninger. Det at en elev kan ha gode forutsetninger for å mestre en form for undervisning og dårlige for en annen, innebærer at lærer må ha god oversikt og kjenne eleven godt, for til enhver tid å kunne tilrettelegge undervisningen med tanke på best mulig læringsutbytte. Er det for eksempel slik at en elev med angst, depresjon eller konsentrasjonsvansker – som i utgangspunktet har dårligere forutsetninger for læring - mestrer enkelte undervisningsformer uten nevneverdige problemer? I yrkesfaglige utdanningsprogram har gjerne elevene undervisning både i klasserom, på verksted og ute i praksisfeltet. Dette innebærer svært ulike rammer – og muligens også innhold for undervisningen, noe som sannsynligvis vil påvirke elevens forutsetninger. Som Hiim og Hippe uttrykker det, «en elev kan f.eks. ha gode forutsetninger for noen typer undervisning og dårligere forutsetninger i forhold til noe annet» (Hiim & Hippe, 1998, s. 66).

Elevenes forutsetninger er altså ikke gitt en gang for alle, de kan være situasjonsbetinget. Dette innebærer i sin tur at lærer må ha god relasjonskompetanse. Jeg mener det er av uvurderlig betydning at lærere har gode kunnskaper om og evne til relasjonsbasert klasseledelse. At relasjonen mellom lærer og elev, og elevene imellom er preget av tillit og trygget, er selve grunnlaget for at elevene uavhengig av sine vansker skal få et best mulig utgangspunkt. «Hvis undervisningen skal stå i rimelig forhold til de ulike elevenes læreforutsetninger, må læreren være kjent med, forstå og respektere elevens utgangspunkt og bakgrunn. Dette krever innlevelsessevne og menneskelighet i tillegg til psykologisk, sosial og didaktisk innsikt fra læreren side» (Hiim & Hippe, 1998, s. 66). Det fremgår her at lærer både må ha kunnskaper om psykososiale vansker (for å oppdage og forstå), samt kunnskap om viktigheten av og evne til god relasjon til elever. Lærer må også ha tilstrekkelige didaktiske kunnskaper for å tilrettelegge opplæringen på en hensiktsmessig måte for disse elevene, i tillegg til egenskaper og kunnskaper som må til for å vise innlevelse og innsikt.

Dette understreker bare kompleksiteten ved å drive med undervisning. Men hvis lærer blir så godt kjent med elevens læreforutsetninger at god tilrettelegging blir mulig, kan disse forutsetningene endre seg. Tilrettelegging på noen arenaer som krever det, kan bidra til at eleven opplever mestring. Og dersom elevens læreforutsetninger endrer seg, vil også utgangspunktet i undervisningssammenheng endre seg. At lærer er bevisst dette er helt avgjørende for elevens læringsutbytte og utvikling.

Det jeg har snakket om i dette avsnittet – altså elevenes læreforutsetninger, henger nøye sammen med og påvirkes gjensidig av rammefaktorene.

4.2.3 Rammefaktorer

Rammefaktorer er forhold som begrenser eller gjør læring mulig. Faktorene kan begrense læringen ved manglende utstyr, lokaler eller hjelpemidler, eller gi muligheter for eksempel gjennom praksis i bedrift. Rammefaktorene kan også ifølge Hiim og Hippe dreie seg om økonomi, tid, lover eller regler for skolens virksomhet, miljø, læreren selv og fagplanen. På samme måte som med læreforutsetninger, er heller ikke rammefaktorene absolutte. Disse står også i forhold til undervisningen og ikke minst elevenes forutsetninger. «Hvilke rammefaktorer som er mest aktuelle i en bestemt situasjon, henger sammen med elevens forutsetninger, målene, arbeidsmåtene osv. Hvis eleven er skoletrøtt og umotivert for teoretisk lærestoff, kan utplassering i arbeidslivet være en god mulighet» (Hiim & Hippe, 1998, s. 66). Dette innebærer at gode rammefaktorer kan bedre elevens forutsetninger. Hiim og Hippe sier at «dersom de aktuelle rammefaktorene er gode, kan en i en viss forstand si at elevens funksjonshemming blir mindre og læreforutsetningene bedre» (Hiim & Hippe, 1998, s. 67).

Tradisjonelt sett har rammene i didaktisk sammenheng blitt gitt av samfunnet og skolen som organisasjon. Et kritisk aspekt i den sammenheng handler om de begrensninger som ligger i læreplanen, fag- og timefordeling osv. Muligens opplever en del lærere en begrenset frihet når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning? Et kreativt forhold til rammefaktorene kan derimot ifølge Hiim og Hippe gi nye læringsmuligheter. Det å utnytte rammefaktorene - for eksempel gjennom samarbeidsprosjekter med arbeidslivet, endring av timeplan eller benytte seg av andre ressurser, kan åpne for andre undervisningsformer og nye læringsmuligheter.

Det ble nevnt at læreren selv er en rammefaktor som kan begrense eller fremme elevens læring. Det handler da om lærerens evner, kunnskaper og ikke minst vilje, som utgjør rammer for elevens læringsarbeid. Kunnskaper om psykososiale vansker, didaktiske kunnskaper om tilrettelegging, kunnskaper om muligheter og begrensninger i regler og rutiner, kunnskaper om samarbeidspartnere, evne til å formidle hjelp, evne til å skape god relasjon og viljen til å bistå. Alt dette er faktorer som i aller høyeste grad påvirker elevens forutsetninger. En elev som for eksempel plages av depresjon, vil kunne oppleve at dette ikke er et så stort problem i læringsarbeidet dersom lærer har de nødvendige kunnskapene og viljen til å bistå. «Læreren selv kan betraktes som en rammefaktor av særlig betydning for elevenes læring.

Bevisstgjøring i forhold til sine egne forutsetninger som lærer spiller en stor rolle for lærerens egen utvikling» (Hiim & Hippe, 1998, s. 67). Dette illustrerer behovet for både kompetanse, kravet om egnethet og understreker ikke minst det ansvaret som pålegges lærere når det gjelder opplæring av elever med psykososiale vansker. Av den grunn er dette noe av det jeg ønsker å få vite mer om i denne undersøkelsen. Altså hvordan rammefaktorene påvirker lærernes muligheter for tilrettelegging, samt hvordan de opplever dette ansvaret.

Fagplanen ble nevnt som en rammefaktor. Det er klart at dersom en elev for eksempel opplever å være på feil programområde, og har helt andre interesser og mål enn det fagplanen tilsier, vil det være en faktor som begrenser eleven og fungere som barriere for læring. På den måten påvirkes elevens læreforutsetninger ved at motivasjonen blir satt på prøve. En som er «plassert» på feil programområde og ikke ser for seg en fremtid innen de aktuelle yrkene, vil naturlig nok ha problemer med å engasjere seg i læringsarbeidet og føle seg utenfor fellesskapet. Det å skulle være til stede – daglig, i et miljø der det forventes engasjement, aktiv deltakelse og ambisjoner, kan sette både motivasjon og selvhverdelse på prøve. Det skal noe til for en 16-åring å håndtere det. Hvordan dette kan tilrettelegges på beste måte er det vel ikke noe fasitsvar på, annet enn at skolen bør prøve å gjøre det som er mulig for å få eleven inn i et programområde som eleven kan tenke seg. Men hvorvidt dette innebærer å omgå regelverket (apropos rammer) skal jeg la være usagt. Jeg er svært interessert i å vite mer om hvordan yrkesfaglærere håndterer slike utfordringer.

Dette henger sammen med og har en del likhetstrekk med både innhold og mål for opplæringen. Jeg velger å ta for meg disse faktorene i relasjonsmodellen under samme avsnitt.

4.2.4 Mål og innhold

Dette er faktorer ved opplæringen som dreier seg om hensikten med undervisningen (målet) og det undervisningen handler om (innholdet). Innholdet i undervisningen foreligger gjerne på bakgrunn av målet. Videre handler det i didaktisk sammenheng om hvordan innholdet velges og kan tilrettelegges – både ut ifra målet og ikke minst ut ifra elevens læreforutsetninger.

Jf. kapittelet om læring, snakket Illeris om krav og forventning fra samfunn og næringsliv, og hvordan dette påvirker og styrer opplæringen for å tilfredsstille kompetansekravet i dagens samfunn. Illeris påpekte videre at dette er noe som eskalerer i takt med samfunnsutviklingen og som i stor grad vil kunne sette elevenes motivasjon på prøve, og fungere som en barriere mot læring. For lærer kan det være utfordrende å skulle fange opp at det er slike krav fra samfunn og næringsliv som påvirker elevens forutsetninger i negativ forstand. Dersom en elev opplever stress og negative følelser i forhold til innholdet i undervisningen, kan det være nærliggende å tenke at dette handler om arbeidsmengde, tidspres, manglende interesse el.l. Kanskje særlig hvis eleven har psykososiale vansker som påvirker adferd og samhandling med andre. Jf. kapittel tre og psykososiale vansker, er det spesielt utfordrende å oppfatte utgangspunktet til de stille elevene, da de gjerne er lite meddelsomme og åpne. På generelt grunnlag er det derfor viktig at lærere er klar over hvordan forventninger og krav fra samfunnet kan påvirke elever på ulike måter.

Forventninger og press kan altså påvirke elevens læreforutsetninger ved at de blir stresset og føler at de ikke strekker til. For elever som i tillegg har utfordringer med psykososiale vansker, vil slike faktorer – altså samfunnets krav til utdanning, som gjenspeiles i opplæringens mål, og i fagplanen (og dermed er en rammefaktor), i stor grad kunne påvirke deres læreforutsetninger. Jf. kapittel tre, sier Bru m.fl. at elever som er engstelige og deprimerte, ofte har lav mestringsfølelse og selvdestruktive tanker. Hvis elevene tenker at dette får jeg aldri til, alle andre klarer det bortsett fra meg, jeg har ikke kontroll osv., betyr det at mål og innhold i aller høyeste grad kan fungere som barriere for læring. I den sammenheng vil elevens læreforutsetninger være dårligere, enn om de opplevde at målet og innholdet i undervisningen bidro til mestringsfølelse.

Dette betyr at målet for undervisningen må klargjøres – da med utgangspunkt i læreforutsetningene, slik at eleven forstår og opplever relevans. For å få til dette må lærer ha så god relasjon til eleven at det er mulig å fange opp elevens utgangspunkt og oppfatte

elevens forståelse. Ved at eleven oppfatter hensikten med undervisningen, blir det lettere å motivere seg for å arbeide mot målet. En slik innsikt fra elevens side kan dessuten bidra til bevisstgjøring av egne forutsetninger, noe som kan gi følelse av økt kontroll. Min erfaring er riktignok at det å skulle konkretisere slike mål kan være en utfordring i seg selv.

For å bidra til at elevenes psykososiale vansker ikke skal overskygge motivasjonen for læring, er det av betydning å tilpasse innholdet i undervisningen. Selv om innholdet springer ut fra målet for opplæringen, og gjerne er styrt av kravene om kompetanse fra de ulike yrkene, handler didaktikken her om hvordan dette kan velges og tilrettelegges. Innholdet må oppleves som relevant for eleven og tilpasses elevens læreforutsetninger. Det kan ifølge Hiim og Hippe være snakk om en «balanse mellom innhold som passer for elevene og innhold som representerer samfunnets verdier» (Hiim & Hippe, 1998, s. 68). Ut ifra et pragmatisk og kritisk syn på kunnskap og læring, er nettopp dette med relevans essensielt. Hvilken type kunnskap er verdifull? Dette må etter min mening springe ut ifra eleven selv og vedkommendes sosiale og kulturelle bakgrunn. Hvis innholdet i undervisningen tilpasses elevens bakgrunn, interesser og forutsetninger, blir elevens utgangspunkt et grunnlaget for utvikling – og, ikke minst vil det være et godt bidrag i læringsfellesskapet. «Elevene skal ikke bare ta del i fellesskapet, de skal også ut fra sin sosiale bakgrunn og tilhørighet prege dette fellesskapet» (Hiim & Hippe, 1998, s. 189). Hvis målet er at mennesker med ulik bakgrunn skal kunne fungere sammen i samfunnet, mener jeg dette er helt essensielt.

Igjen må jeg understreke viktigheten av at lærer har en så god relasjon til elevene at det er mulig å oppfatte elevens ståsted og utgangspunkt. Dette kan være utfordrende for lærer å få til, da min erfaring er at mange av elevene ikke er spesielt beviste, hverken når det gjelder yrkesvalg, meninger om samfunn, verdier eller ønsker. Noen elever er riktignok klare og tydelige på hva de ønsker. I den sammenheng er det lett å forstå at for en elev som ønsker å bli rørlegger er det ikke spesielt motiverende dersom innholdet i undervisningen har fokus på maleryrket. Nå opplever jeg for så vidt til stadighet at selv innenfor yrkesopplæring som elevene er motiverte for, er det innholdsmessige aspekter mange har vansker med å motivere seg for og se nytten av. Det å legge til rette for opplevelse av mening er – som Illeris også påpekte, da viktig for motivasjonen. Og dersom elevens motivasjon stiger i takt med opplevelsen av mening, er det også større sannsynlighet for at plager som for eksempel angst eller depresjon tar mindre plass. Dette betyr altså at det å tilrettelegge innholdet i undervisningen, slik at den oppleves som relevant, kan bidra til at elevenes forutsetninger blir

bedre. Dette er også en av grunnene til at jeg mener det er viktig med økt fokus på hvordan yrkesfaglærere tilpasser innholdet i undervisningen til elever med psykososiale vansker.

4.2.5 Læreprosess

Her er det snakk om hvordan læringen skal foregå, altså arbeidsmåtene. Hiim og Hippe retter oppmerksomheten mot hvem som skal bestemme dette. Lærer, elevene, lærer og elever sammen – og hvem som skal gjøre hva. I den forbindelse refererer Hiim og Hippe til prinsipper om medbestemmelse, opplevelsesorientering og sammenheng mellom teori og praksis. For en kompetent yrkesutøver foreligger krav om gode samarbeidsevner. Da må arbeidsmåtene i opplæringen også bære preg av dette. «Medbestemmelse, samarbeid og aktiv deltakelse har sammenheng med demokratiske verdier. Hvis elevene skal utvikle seg til aktive og selvstendige deltakere i samfunnet, må de få trening i dette på skolen» (Hiim & Hippe, 1998, s. 68). Den kritiske didaktikken fokuserer nettopp på dette med aktiv medvirkning. Slik jeg ser det innebærer dette to sider. Det ene handler om samhandlingen mellom elev og lærer eller elevene imellom, for å komme fram til egnede arbeidsmåter. Medvirkning er sentralt, og elevene får trening i deltagelse i demokratiske prosesser. Lærers veiledningsrolle blir viktig for å sikre at både prosessen og arbeidsmåten er hensiktsmessig, da noen arbeidsmåter ikke vil egne seg i forhold til målet. Det at elevene har ulike forutsetninger for å delta aktivt, kan riktignok føre til at den demokratiske prosessen blir satt på prøve. Lærer må da legge til rette for å få fram stemmene til de stille elevene, de som føler seg utenfor fellesskapet eller de som opplever å være på feil programområde og kanskje mangler både interesse og motivasjon. Elevenes forutsetninger kan altså sette den demokratiske prosessen på prøve.

Den andre siden ved prinsippene i læreprosessen handler om læring gjennom samarbeid. Eksempler på arbeidsformer som gir muligheter for samarbeid og medbestemmelse, kan være gruppearbeid og prosjektarbeid. Elevene lærer å samarbeide – som gjerne er et mål i seg selv, men de får også økt læringsutbytte gjennom aktiv deltakelse og samhandling med andre elever. Illeris snakker om det nære sosiale samspillet, som forutsetter en viss aktivitet og som øker sjansene for å lære noe vesentlig. Ifølge Hiim og Hippe innebærer prinsippene om medbestemmelse, deltakelse og samarbeid at læreprosessen i stor grad tar utgangspunkt i elevenes læreforutsetninger. Dette underbygges også av Bru m.fl., som sier at flere psykiske vansker medfører at elevene kan ha problemer med både deltagelse og samarbeid. Min erfaring er at elever med angst, depresjon eller de stille elevene, ofte foretrekker arbeidsformer der de får jobbe individuelt. Det er når samarbeid står på planen, at de trenger

tilrettelegging. Når vi da vet hva som kreves og forventes av den kompetente yrkesutøver og samfunnsborger, kan dette gi en liten «bismak» på tilpasningen.

Elevenes egne interesser er også en faktor som vil spille inn i læreprosessen. Forholdet mellom praksis og teori er sentralt, og på den måten påvirkes også mål og innhold i undervisningen. Ved å ta utgangspunkt i elevenes praktiske virkelighet vil dessuten opplevelsen av mening i læringsarbeidet styrkes. Dette krever av elevene at de har en interesse for yrkesfaget, at de kan formidle sine interesser, ønsker og behov og at lærer viser interesse for dette. Dersom eleven er uinteressert, umotivert, eller så urolig og ukonsentrert at interesse, lyst eller nytteverdi – alt det Illeris omtaler som «drivkraftdimensjonen» mangler, må dette kartlegges og håndteres for at eleven skal få et best mulig læringstrykk og utbytte. Videre vil elevenes medbestemmelse angående mål, innhold og arbeidsmåte også styres av rammefaktorene. Arbeid med både praktisk og teoretisk kunnskap vil preges av de eksisterende rammefaktorene og de muligheter eller begrensninger disse gir. Min erfaring er at disse er veldig variable, både mellom de ulike programområdene, fra skole til skole, i tillegg til at det er geografiske forskjeller når det gjelder samarbeid med næringsliv og bedrifter. Muligens er det også forskjeller fra lærer til lærer (apropos læreren som en rammefaktor). Dersom lærer vektlegger det de selv føler seg trygge på, har erfaring med eller har hatt suksess med, er det ikke sikkert at dette føles relevant eller meningsfullt for eleven selv. Det er altså elevens bakgrunn og forutsetninger som må danne utgangspunkt for valg av læringsaktiviteter. «Arbeidsmåtene må velges ut fra en grunnleggende vurdering både av hensynet til elevenes forutsetninger, rammebetingelsene, målene og innholdet. Uten en slik didaktisk helhetsvurdering kan metodene og metodikken lett bli et mål i seg selv, noe som ikke uten videre tjener elevenes læreprosess» (Hiim & Hippe, 1998, s. 225). For elevenes utvikling er det altså av stor betydning å fokusere på forholdet mellom undervisning og læring. For som Hiim og Hippe sier kan det foregå mye læring uten undervisning, mens undervisning uten læring blir meningsløst.

4.2.6 Vurdering

Vurdering foregår underveis i læringsarbeidet (underveisvurdering) og etter endt arbeid (sluttvurdering). Dermed er vurdering en faktor som må forstås i sammenheng med læreprosessen. Det essensielle i vurderingen er å tenke gjennom hva som skal vurderes, hvordan det skal vurderes og hvorfor det skal vurderes. *Formålet* med vurdering er ifølge opplæringsloven å fremme læring og uttrykke elevens kompetanse i faget. Videre er

grunnlaget for denne vurderingen kompetansemålene i læreplanene for fag (Kunnskapsdepartementet, 2006), og dermed knyttet til mål og innhold. Det at vurdering skal fremme læring og uttrykke elevens kompetanse, innebærer at elevenes læreforutsetninger i stor grad må være et utgangspunkt.

For mange elever kan vurdering - i hvert fall sluttvurdering, oppleves som en stressfaktor. De må prestere der og da, uansett om vurderingen er i form av samtale, skriftlig eller praktisk. Denne formen for vurdering – altså en resultatorientert vurdering (i motsetning til selve læringsprosessen), har sin bakgrunn i samfunnets behov for «sortering». Behovet for yrkesutøvere med bestemte kvalifikasjoner, fører til et system der elevene blir klassifisert etter kompetanse og prestasjoner. Ut ifra et pragmatisk og kritisk kunnskapssyn er det behov for en vid didaktikkoppfatning. Dette gjenspeiler seg også i oppfatningen av vurderingsbegrepet, som da vil romme både elevenes bakgrunn og forutsetninger, rammebetingelsene, innhold, mål og læringsprosessen. I et kritisk perspektiv legges det vekt på betydningen av medvirkning og demokrati, og på at samfunnets mål og behov for sortering ikke nødvendigvis er sammenfallende med elevens mål.

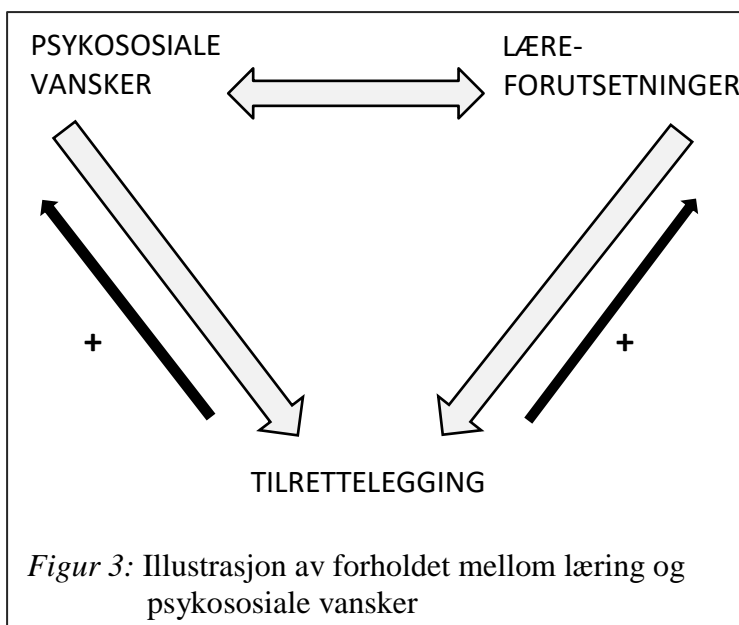
For lærer kan vurderingen være en god måte å analysere og evaluere arbeidsmåter og arbeidsprosess, både i forhold til mål og i forhold til elevens læreforutsetninger. En vurdering kan bidra til å fange opp elevens nivå, for å legge til rette for videre utvikling, og finne ut om noe bør endres i læreprosessen. Dersom eleven får ta aktivt del i denne vurderingen, vil det dessuten stimulere til både personlig og faglig bevisstgjøring, noe som i sin tur vil bidra til økt opplevelse av mening.

Det er mange måter å gjennomføre vurderinger på. Noen elever presterer best på skriftlige prøver, andre får uttrykt seg bedre i samtale. I noen programfag er det ikke så mange praktiske mål, mens det i andre er en overvekt av praktiske mål. På noen programområder foregår vurderinger på for eksempel verksteder, der forholdet mellom teori og praksis til sammen kan utgjøre grunnlag for vurdering av både prosess og produkt. Hvordan vurdering under slike forhold fungerer når elevene har psykiske eller sosiale vansker, vil sannsynligvis være like forskjellig som elevene ellers. Men at lærer legger til rette for at eleven på en eller annen måte får vist sine kunnskaper og ferdigheter, er viktig for elevens videre utvikling. Hvordan yrkesfaglærerne opplever det å undervise elever med psykososiale vansker, vil

sannsynligvis omhandle aspekter rundt vurdering, og hvordan de opplever mulighetene for tilrettelegging her.

4.3 Oppsummering

Gjennom kap. 3 om ulike psykiske vansker og kap. 4 om læring og didaktiske perspektiver, har jeg forsøkt å vise hvor kompleks og sammensatt undervisning, læring og lærerfunksjonen er. Lærer må kjenne til og ha kunnskaper om elevenes læreforutsetninger, altså om ulike psykososiale vansker. Lærer må vite hvordan disse forutsetningene påvirker læring og påvirkes av undervisningen, for å kunne tilrettelegge yrkesopplæringen på best mulig måte. Målet med tilretteleggingen må være å gjøre elevenes forutsetninger så gode som mulig (ikke nødvendigvis så like som mulig), i enhver undervisningssituasjon. Dette kan framstilles slik:



I likhet med relasjonsmodellen er disse elementene i kontinuerlig interaksjon med hverandre. Elevenes psykososiale vansker kan i ulik grad påvirke deres læreforutsetninger. På samme måte kan elevenes læreforutsetninger påvirke deres psykiske tilstand, for eksempel i forhold til opplevelse av mestring eller tilhørighet. Elevenes psykososiale vansker og læreforutsetninger gir utgangspunkt for den tilrettelegging lærer gjør. En hensiktsmessig tilrettelegging vil i sin tur kunne bedre læreforutsetningene og utgangspunktet for videre læring. På samme måte vil en god tilrettelegging kunne bidra til at de psykososiale vanskene tar mindre plass og opplevelsen av mestring og mening oppleves som mer framtrødende. En

vellykket tilrettelegging vil altså kunne bidra til at de psykososiale vanskene i mindre grad preger læreforutsetningene negativt.

Dette betegner omfanget av det yrkesfaglærerne står i, når de skal gjennomfør opplæring av elever med psykososiale vansker. Jeg er nå interessert i å finne ut av hvordan yrkesfaglærere opplever det å skulle gjennomføre opplæring av elever, når elevene har disse forutsetningene, og det foreligger krav om tilrettelegging fra lærers side. Er det innenfor hva som er håndterlig, opplever de å ha den kompetansen som skal til og hvordan gjør de det. Dette er spørsmål som danner grunnlaget for undersøkelsen, og neste kapittel vil ta for seg hvordan undersøkelsen er gjennomført.

5.0 FORSKNINGSDESIGN

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for metoden som er brukt i undersøkelsen. Denne redegjørelsen vil ta utgangspunkt i intervjuundersøkelsens syv stadier, av Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer at det også vil bli gjort rede for reliabilitet og validitet, før jeg til slutt reflekterer over etiske aspekter ved undersøkelsen. Intervjuundersøkelsens syv stadier fungerer som en overordnet design av en intervjuundersøkelse, og består av følgende faser:

1. Tematisering
2. Planlegging
3. Intervjuing
4. Transkibering
5. Analysering
6. Verifisering
7. Rapportering

(Kvale & Brinkmann, 2015)

5.1 Kvalitativt forskningsintervju

Formålet med undersøkelsen er å få et innblikk i hvordan yrkesfaglærere håndterer elever med psykososiale vansker – altså hvordan de opplever det å tilrettelegge undervisningen med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Et overordnet mål er å sette søkelys på fenomenet, for å bidra til økt oppmerksomhet rundt tilrettelegging for elever med psykososiale vansker.

For ordens skyld vil jeg gjenta undersøkelsens problemstilling;

Hvordan opplever yrkesfaglærere det å gjennomføre opplæring av elever med psykiske og sosiale vansker?

Det er viktig å understreke at det er sammenheng mellom undersøkelsens problemstilling, teorigrunnlag og metode for datainnsamling. Målet med undersøkelsen er å få innsikt i lærernes erfaringer med psykiske og sosiale vansker, og deres opplevelser av å håndtere dette i undervisningen. Fokuset på lærernes opplevelsesaspekt innebærer at en kvantitativ

tilnærming ikke var hensiktsmessig. Det var ikke nødvendig med statistiske tall for å besvare denne problemstillingen. Jeg ønsker derimot å innhente kvalitative kunnskaper, som kan bidra til å forstå og avdekke behov for utvikling, når det gjelder å gjennomføre yrkesfaglig opplæring av elever med psykososiale vansker.

Jeg har derfor valgt en kvalitativ undersøkelse basert på intervju. Ved å intervjuere lærere på yrkesfaglige utdanningsprogram, har jeg fått innblikk i deres erfaringer og synspunkter når det gjelder å gjennomføre undervisning med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. For å kartlegge hvordan lærerne opplever dette, var det essensielt å belyse lærernes beskrivelser av sine opplevelser. Ifølge Kvale og Brinkmann søker et kvalitativt forskningsintervju å fremme betydningen av intervjupersonens erfaringer, samt avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det essensielle er yrkesfaglæreres egne opplevelser, perspektiver og deres beskrivelser av dette. Ifølge Kvale og Brinkmann kan forskningsintervjuets struktur minne om en dagligdags samtale, men som et profesjonelt intervju har det et formål – som her handler om å bidra til økt innsikt og kunnskap om håndtering av elever med psykososiale vansker. Det kreves en viss struktur for å oppnå formålet med intervjuundersøkelsen, dermed involverer intervjuet en bestemt metode og spørreteknikk. Det er da snakk om et semistrukturert intervju, som kjennetegnes av at «det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Jeg er ute etter innsikt i og forståelse for det Kvale og Brinkmann kaller intervjupersonenes «livsverden». Det er lærernes beskrivelser av egne opplevelser jeg vil innhente. Jeg vil da presisere at det ikke er beskrivelsene i seg selv eller hvordan lærerne uttrykker seg jeg er mest interessert i, men *innholdet* i beskrivelsene. Ifølge Kvale og Brinkmann er dette typisk for en fenomenologisk tilnærming, der målet er å få en best mulig beskrivelse av *hva* mennesker har opplevd, i motsetning til andre tilnærminger som fokuserer på *hvordan* mennesker uttrykker seg gjennom intervjuet.

5.1.1 Fenomenologi

Undersøkelsen bærer preg av fenomenologisk metode, der oppmerksomheten er rettet mot verden slik den oppleves og erfares fra yrkesfaglærernes eget perspektiv. Hvis skolen skal rette utviklingsarbeidet mot tilrettelegging for elever med psykososiale vansker, vil det være

et godt utgangspunkt å kartlegge hva lærerne selv mener, tenker og erfarer rundt dette. Med yrkesfaglærernes erfaringer og refleksjoner følger mye kunnskap, som er verdifulle data når det gjelder å kartlegge forhold rundt opplæring av elever med psykososiale vansker. Informantenes beskrivelser er viktige for videre utvikling.

Fenomenologien handler om å studere erfaringer, og tar utgangspunkt i den enkeltes opplevelser. Ifølge Thagaard er refleksjoner over egne opplevelser og handlinger et godt utgangspunkt for en fenomenologisk tilnærming. Lærerne – eller informantene som de vil bli kalt, sitter på særegne erfaringer og kunnskaper som kan brukes som grunnlag for utviklingsarbeid. Målet for undersøkelsen er å innhente data som kan bidra til kompetanseutvikling når det gjelder didaktiske aspekter rundt opplæring av elever med psykososiale vansker. Når det gjelder spørsmål om hvorvidt dette kan legitimeres som et vitenskapelig bidrag, er Kvale og Brinkmann klare; «Fenomenologien har vært ytterst betydningsfull for utviklingen av kvalitativ forskning, ikke minst når det gjelder å etablere trinn og prosedyrer i analysen og dermed bidra til å gjøre kvalitativ forskning til en legitim vitenskapelig aktivitet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). I denne undersøkelsen er altså intervju situasjonen tenkt som en kontekst for produksjon av kunnskap.

5.2 Datainnsamlingen

Intervjuene i denne undersøkelsen finner sted på Rud videregående skole i Akershus. Datainnsamlingen er utført ved å intervju seks yrkesfaglærere på ulike yrkesfaglige utdanningsprogram.

5.2.1 Utvalget

Lærerne som intervjues deler informasjon som eksperter på sitt område og vil omtales som «informanter». Informantene består av seks lærere på ulike utdanningsprogram, henholdsvis en lærer fra elektrofag, bygg- og anleggsteknikk, teknikk og industriell produksjon, design og håndverk, samt to lærere fra helse- og oppvekstfag. Informantene er kontaktlærere for sine respektive klasser på VG1.

Grunnen til at utvalget er sentrert på VG1, er basert på egne erfaringer som tilsier at elevenes forutsetninger ofte ikke er kartlagt. Det er gjerne slik at elevens forutsetninger blir oppdaget og kartlagt i løpet av det første året på videregående. Mange elever kommer inn med papirer

som beskriver deres læreforutsetninger og utgangspunkt, men på langt nær alle. Skolen får ikke automatisk overføringsinformasjon fra ungdomsskolen eleven kommer fra. Det er opp til foresatte om mottaksskolen får denne informasjonen. Erfaringsmessig er det ikke mange elever vi mottar informasjon på, som kan hjelpe med å kartlegge deres forutsetninger og utgangspunkt. Min erfaring er også at dette med feilvalg er mer uttalt på VG1.

Videre er alle informantene kontaktlærere. Dette er fordi det i stor utstrekning er kontaktlærer som har ansvaret for oppfølging, informasjonsflyt i lærerkollegiet, samarbeid med foresatte, elevtjeneste og andre hjelpeinstanser. Min erfaring er også at de fleste kontaktlærere på yrkesfaglige utdanningsprogram har hovedvekten av timene i den klassen de har kontaktlæreransvar for. Dermed tilbringer de mange timer med «sine» elever og har anledning til å bli godt kjent med disse. Ifølge Kvale og Brinkmann velges informantene nettopp fordi de innehar særegne kunnskaper om for eksempel en praksis, og derfor får de rollen som eksperter. Utvalget i denne undersøkelsen er altså ikke tilfeldig. Informantene innehar spesifikke egenskaper og kvalifikasjoner i kraft av sine roller, som er strategiske i forhold til problemstillingen og datainnsamlingen.

I forhold til at det er to informanter fra helse- og oppvekstfag og en fra de andre programområdene, beror på antall klasser på hvert trinn. Helse- og oppvekstfag har flere vg1- klasser i motsetning til de andre.

Antall informanter er basert på ulike hensyn. Ifølge Kvale og Brinkmann må det tas hensyn til undersøkelsens rammer, som for eksempel tid. Ifølge Thagaard må ikke omfanget av et kvalitativt utvalg være større enn at det er mulig å gjennomføre en omfattende analyse. Selv om tid er en faktor som spiller inn, er det mer vesentlig for undersøkelsen hva som faktisk er hensiktsmessig. Utvalgets størrelse må vurderes i forhold til undersøkelsens mål, og utvalget må være stort nok til å gi en forståelse av fenomenet som undersøkes. «Intervju så mange personer som trengs for å finne ut det du trenger å vite» sier Kvale og Brinkmann. I denne undersøkelsen falt valget ganske enkelt på å intervjuer en kontaktlærer fra hver av de seks vg1- klassene på de programområdene skolen tilbyr.

5.2.2 Planlegging av det kvalitative forskningsintervju

Kvale og Brinkmanns første av syv stadier handler om tematisering. På dette stadiet er det viktig å stadfeste formålet med og avklare emnet for undersøkelsen, samt å ta hensyn til

helheten ved undersøkelsen. Altså hva jeg ville finne ut, hvorfor og hvordan jeg ville gjøre dette. I denne prosessen krevdes det skissering av ulike problemstillinger og presisering av formålet med undersøkelsen. Jeg la en plan for hvilken kunnskap jeg ønsket å innhente. Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet, må metoden for innhenting av data være hensiktsmessig i forhold til målet for undersøkelsen. Dette innebærer at tematiske spørsmål som «hva» og «hvorfor» må besvares før man kan stille spørsmålet «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann skisserer altså noen sentrale spørsmål som dreier seg om intervjuets hvorfor, hva og hvordan;

- *hvorfor*: klargjøre formålet med studien
- *hva*: innhente forhåndskunnskap om emnet som skal undersøkes
- *hvordan*: innhente kunnskap om ulike teorier og intervju- og analyseringsteknikker, og bestemme hvilken man skal benytte for å innhente den kunnskapen man ønsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140).

Dette innebar at jeg først – ved hjelp av hva- og hvorfor-spørsmål, måtte finne ut hvilke data jeg ville ha mest nytte av for å belyse temaet. På bakgrunn av denne prosessen og utfallet av den, kunne metodisk tilnærming og informanter velges. Det er ikke tilfeldig at jeg kaller dette for en «prosess». Utgangspunktet dreier seg om en interesse innen det didaktiske arbeidet, som danner grunnlaget for å kunne besvare hvorfor-spørsmålet. Men i utdypelsen av dette – i arbeidet med undersøkelsens hva- spørsmål, tilføres ny kunnskap og nye spørsmål. Derfor tar det tid og det er en prosess, å lande på en endelig problemstilling som faktisk rommer undersøkelsens hvorfor og hva.

Undersøkelsens problemstilling danner altså utgangspunktet for hvilke data som er aktuelle å innhente, hvordan datainnsamlingen gjennomføres og ikke minst hvem som vil representere et hensiktsmessig utvalg. Jeg er nå over i fase to i Kvale og Brinkmanns syv stadier, der intervjuarbeidet begynner. Tematiseringen henviser til formuleringen av forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene er overordnede og direkte relatert til problemstillingen, og hensikten er å få en forklaring på spesielle fenomener.

I denne undersøkelsen benytter jeg to forskningsspørsmål;

- *Hvordan tilrettelegger lærere på yrkesfag undervisningen i forhold til elever med psykososiale vansker?*
- *Hvordan opplever lærere på yrkesfag ansvaret for elever med psykososiale vansker?*

Dette er overordnede tematiske spørsmål som skal gi svar på problemstillingen. Tematisk sett er det riktignok behov for å presisere spørsmålene. Jeg ønsker informasjon om eventuelle psykiske og sosiale vansker lærerne møter i sin relasjon til elevene, jeg ønsker å vite hvordan læring kan foregå når elevene har slike vansker og jeg ønsker å vite hvordan de tilrettelegger undervisningen. Jeg trenger altså informasjon om hvordan lærerne forholder seg til de didaktiske aspektene i opplæringen når elevene har psykososiale utfordringer. Dette innebærer at tematiseringen av undersøkelsen bør presiseres gjennom intervju spørsmål, for å sikre tilgang på den informasjonen jeg trenger for å besvare problemstillingen.

Videre må ifølge Kvale og Brinkmann slike forskningsspørsmål oversettes til et mer avslappet dagligdags språk, for å generere de nyanserte beskrivelsene jeg er ute etter. For å få lærernes egne beskrivelser var det altså hensiktsmessig å utføre datainnsamlingen gjennom et løst strukturert intervju. Og for å få relevante data ut av samtalene, er det av uvurderlig betydning å ha en intervjuguide som dekker informasjonsbehovet.

5.2.3 Intervjuguiden

For et godt bilde av informantens livsverden, er det behov for et løst strukturert intervju for å fremme en nyansert beskrivelse av informantens virkelighet. Men, ikke et intervju som er løst i formen enn at det gir faktiske svar på problemstillingen. For å bidra til dette benytter jeg meg av en intervjuguide, som består av forskningsspørsmål og konkretiserende intervju spørsmål.

Intervjuguiden rommer både forskningsspørsmål og intervju spørsmål. Tematisk sett inneholder intervjuguiden spørsmål for å sirkle inn det som er interessant i forhold til lærernes opplevelse av å undervise elever med psykososiale vansker. Derfor inneholder intervjuguiden spørsmål som har utgangspunkt i de teoretiske perspektivene i undersøkelsen. Det ble da naturlig å ta utgangspunkt i relasjonsmodellen til Hiim og Hippe i utarbeidelsen av intervjuguiden (vedlegg 1), og denne vil fungere som «mal» for intervjuet. I intervjuguiden

vil hver kategori i modellen inneholde flere spørsmål, som skal bidra til å gi en helhetlig forståelse av informantenes virkelighet, og videre bidra til å gi svar på problemstillingen.

Dynamisk sett skal intervjuguiden bidra til at samtalen holdes i gang og fremme en positiv interaksjon med struktur og et formål. For min del bidrar en god intervjuguide til å ha oversikt og kontroll, slik at det blir lettere å «delta» i samtalen. Jeg ønsker å være aktivt til stede, altså ha overskudd til å lytte aktivt, for å kunne bringe samtalen til neste nivå. Gjennom tidligere prosjekter har jeg fått erfare hvor godt hjelpemiddel en god intervjuguide kan være, og det å jobbe godt med denne gir god uttelling når selve intervjuet gjennomføres.

For å oppmuntre informantene til å fortelle fritt om sine opplevelser, men likevel sikre at sentrale temaer blir besvart, er det brukt åpne spørsmål i et semistrukturert intervju.

5.2.4 Gjennomføring av intervjuene

I det intervjuene gjennomføres, er intervjuundersøkelsen kommet til fase nummer tre (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt å strukturere fasene i intervjuet slik det er vanlig å gjøre i veiledningsprosesser. Jeg ser en del likhetstrekk mellom intervju og strukturert veiledning, på den måten at det handler om å legge til rette for en god dialog der samtalen er dynamisk og har et bestemt formål. Det er også en del fellestrekk når det gjelder de kvalifikasjoner intervjueren trenger, for å fremme dynamikken i samtalen. Tveiten strukturerer fasene i veiledning ved å dele forløpet i tre faser: oppstart-/kontraktfasen, arbeidsfasen og avslutningsfasen (Tveiten, 2011). I dette intervjuet innebærer det en innledende fase (kontraktfase), der jeg vil klargjøre rammene for intervjuet og mitt ståsted. Så kommer arbeidsfasen der intervjuet gjennomføres, og til slutt avslutningsfasen der jeg vil markere avslutningen på intervjuet.

På bakgrunn av dette startet samtalen med informasjon om undersøkelsens formål og struktur. Informantene skal føle seg trygge på rammene rundt intervjuet, og bli kjent med formålet. Jeg mener det var viktig at informantene fikk en innføring i mitt «ståsted», altså at undervisning av elever med psykososiale vansker er noe jeg er interessert i. At informantene fikk denne informasjonen opplevdes som positivt, da de viste engasjement og lyst til å bidra med sine betraktninger.

Informantene ble altså godt informert om formålet med intervjuet, og om strukturen for gjennomføringen. Et viktig element i denne informasjonen var hvordan innsamlet data ville bli benyttet. Da det ble benyttet lydopptak under intervjuene, ble det informert om at disse ville bli oppbevart sikkert og at all informasjon ville anonymiseres. Det ble gjentatt at deltakelsen var frivillig. Som nevnt var det viktig å avklare formalitetene rundt intervjuet, slik at informantene kunne føle seg komfortable med sin deltagelse.

Under gjennomføringen av intervjuene fungerte intervjuguiden som ramme for samtalen, der kategoriene i relasjonsmodellen dannet utgangspunktet for spørsmålene. Men underveis i samtalen ble intervju spørsmålene omformulert og tilpasset samtalen.

Intervjuet startet med et åpent spørsmål; «Har du noen elever med psykiske eller sosiale vansker?». Dette spørsmålet skulle bidra til at informanten ville beskrive en situasjon som innebar psykiske eller sosiale vansker hos elever. I utgangspunktet er dette et ja/nei-spørsmål, men fungerte fint som innledning til å snakke om erfaringer rundt temaet. Ifølge Kvale og Brinkmann er det en fordel at det første spørsmålet introduserer temaet for intervjuet. Mine forkunnskaper gjorde at jeg var trygg på at et slikt spørsmål ville fungere som en åpning for samtalen. Dette viste seg å stemme, da informantene med egne ord kom med ulike eksempler og beskrivelser. Påfølgende spørsmål tok utgangspunkt i informantens utsagn, og handlet om konkretisering av de erfaringene de hadde rundt psykiske og sosiale vansker.

Samspeillet mellom meg som intervjuer og informanten legger til grunn at jeg er bevisst og har evner når det gjelder å lytte, ta tak i det informanten sier og bruke dette til å drive samtalen videre. Min erfaring er at det å få til en fruktbar dialog er noe som blir bedre med øvelse, og min veiledningspraksis har kommet godt med i den sammenheng. Det handler om å være aktiv i forhold til det man hører, slik at man kan forholde seg til det og stille utdypende spørsmål. Dette krever at jeg som intervjuer evner å være mentalt til stede. For å få til det har det vært til stor hjelp å ha god kjennskap til undersøkelsens tema, både når det gjelder de teoretiske aspektene som omhandler psykososiale vansker og ikke minst læringsaspektet og den didaktiske tilnærmingen i undersøkelsen. Videre har det vært nyttig å bruke tid på intervjuguiden, både i forhold til tematikken og i forhold til spørsmålsformuleringen. Dette arbeidet bidro til en opplevelse av forholdsvis god kontroll under gjennomføringen av intervjuene.

Videre er evnen til å stille gode spørsmål relevant. Jeg ønsker å stille spørsmål som bidrar til refleksjon, ikke spørsmål som får informanten til å bli usikker på seg selv og egne kvaliteter. «*Hva, hvordan, hvis og når* som spørreord kan stimulere til refleksjon og bevisstgjøring. *Hvorfor*-spørsmål kan være vanskelige å svare på, og kan kanskje få fokuspersonen til å kjenne på skyld» (Tveiten, 2011, s. 112). Det å være bevisst disse aspektene er nyttig når formålet med intervjuet er å få informanten til å dele av sine opplevelser.

Et sentralt poeng i denne intervjuundersøkelsen er at intervju spørsmålene springer ut fra kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Vi vet at komponentene i relasjonsmodellen henger sammen og påvirker hverandre. Dette gjenspeiler seg også i gjennomføringen av intervjusamtalene. Det at komponentene i relasjonsmodellen faktisk er relasjonelle, kompliserte strukturen i intervjuene noe. Årsaken er at uttalelser innen en kategori like godt kan passe i en annen, eller at ulike uttalelser vanskelig kan separeres eller kategoriseres fordi de henger nøye sammen. Avhengig av hvordan dette tolkes, kan intervjuet oppleves som lite strukturert. Eller - det kan faktisk bidra til å gi et helhetlig bilde av tematikken i undersøkelsen. Det jeg skal fram til er at det ikke var mulig å følge intervjuguiden slavisk. Ifølge Kvale og Brinkmann er det typisk for det semistrukturerte intervjuet at det er en åpenhet i forhold til endringer i rekkefølge og formulering av spørsmål. Den erfaringen jeg sitter igjen med i forhold til dette, er at disse faktorene bidro til en levende og dynamisk dialog. Det er i analyseringen den største utfordringen i forhold til dette vil vise seg.

Når den stipulerte tiden var brukt opp og jeg anså alle temaer som belyst, var intervjuet kommet over i avslutningsfasen. For å markere den avsluttende fasen fikk informantene spørsmål om det var noe de ønsket å legge til og om de hadde kommentarer til det vi hadde snakket om. I noen av tilfellene gav dette ytterligere informasjon som jeg anså som nyttige bidrag til undersøkelsen. Min opplevelse av de seks intervjuene var at ingen av dem hadde en tydelig stopp. Årsaken kan være at det oppleves positivt for informantene å få snakke om noe som blir møtt med stor interesse. Det at informantene ikke hadde hastverk med å avslutte, men tvert imot signaliserte iver etter å fortsette samtalen, tolker jeg som at intervjuet opplevdes som berikende og positivt for informantene.

5.3 Transkribering av datamateriale

Lydfilene fra intervjuene danner grunnlag for transkribering, som ifølge Kvale og Brinkmann vil si å oversette lydopptakene – altså den muntlige framstillingen, til skriftlig form. I Kvale og Brinkmanns syvtrinns-modell er dette fase nummer fire.

Lydfilene i denne undersøkelsen tilsvarer til sammen ca. 7 timer med opptak. Dette ble overført til skriftlig form, noe som skal bidra til å lette analysearbeidet. Etter transkriberingen satt jeg igjen med ca. 26 sider transkribert tekst. Dette var et viktig og nyttig ledd i analysearbeidet. Ifølge Kvale og Brinkmann krever oversettelsen fra tale- til skriftspråk en del vurderinger og beslutninger. Spørsmålet er om informantenes uttalelser skal transkriberes ordrett – med alle gjentakelser, pauser, lyder som «eh...» osv., eller om jeg skulle omforme intervjuet til en mer formell skriftlig stil. Ifølge Kvale og Brinkmann vil transkripsjonens form avhenge av formålet med undersøkelsen. I denne undersøkelsen er det som tidligere nevnt ikke spesielt *hvordan* informantene uttaler seg, men *hva* de sier jeg er mest interessert i. Derfor har jeg valgt å transkribere lydfilene på en mer språklig korrekt måte, ikke ordrett som i talespråk. Når informanten siteres derimot, har teksten opprinnelig ordlyd.

Arbeidet med tematiseringen av undersøkelsen bidro til at kategoriene ble forhåndskonstruert. Gjennom transkripsjonen ble det klarere hvordan analysen kunne struktureres og hvordan utsagnene skulle kategoriseres, og etter gjennomgangen av det transkriberte materialet ble det helt klart hvilke analysekategorier som ville være hensiktsmessig for å skape et helhetlig bilde med tydelig struktur. Med dette som utgangspunkt, ble det utarbeidet et skjema med analysekategorier (vedlegg 2), som et hjelpemiddel i analysearbeidet.

5.4 Analyse og tolkning av data

I tråd med undersøkelsens didaktiske teorigrunnlag, har jeg kommet fram til den metoden som egner seg best for å analysere og tolke datamaterialet. Dette arbeidet representerer fase fem i Kvale og Brinkmanns modell. Jeg har valgt å benytte meg av kategoriseringer av informantenes uttalelser som metode for analyseringen.

På bakgrunn av transkripsjonene ble ulike uttalelser samlet i temakolonner, basert på den didaktiske relasjonsmodellen til Hiim og Hippe. Som sagt anså jeg de didaktiske kategoriene i

relasjonsmodellen som aktuelle analysekategorier allerede i fase en (tematiseringen), deretter under utarbeidelsen av intervjuguiden, og til slutt helt klart etter transkripsjonene. Dette innebar at ved å ta utgangspunkt i intervjuguiden, kunne jeg utarbeide et analyseskjema med de samme kolonnene (Jf. den didaktiske relasjonsmodellen), med plass til informantenes uttalelser i hver kategori.

Jeg har så vidt nevnt utfordringen med å bruke relasjonsmodellen som struktur for analysen. Det å plassere informantenes uttalelser i «riktig» kategori, kunne være utfordrende i den forstand at uttalelsen kunne passe flere steder. I noen tilfeller har jeg tatt et valg på hvor uttalelsen passer best, på bakgrunn av sammenhengen uttalelsen ble uttrykt. Jeg har også «kodet» uttalelser med farger, i de tilfellene det er ønskelig å se uttalelser i en kategori i forhold til en annen.

5.5 Verifisering

I Kvale og Brinkmanns sjette fase, omtales verifisering som en viktig del av undersøkelsen. Her er det intervjufunnenes validitet, reliabilitet og generaliserbarhet som undersøkes.

5.5.1 Validitet

Validitet innebærer å vurdere i hvilken grad intervjuene undersøker det de er ment å skulle undersøke. Ifølge Kvale og Brinkmann kan validitet defineres som sannhet, riktighet eller styrke. Undersøkelsen i denne rapporten er fenomenologisk inspirert, og tar utgangspunkt i lærernes subjektive opplevelser. Jeg er ikke ute etter å finne en absolutt sannhet, men ønsker å oppnå en forståelse av yrkesfaglærernes *opplevelser* rundt det å undervise elever med psykososiale vansker. Den metodiske tilnærmingen innebærer at fenomenet kan tolkes på ulike nivåer, og Kvale og Brinkmann omtaler dette perspektivet som at «den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Sagt på en annen måte; Det kan godt være at lærerne ikke «forteller sannheten» om det fenomenet jeg undersøker. Men deres uttalelser uttrykker likevel sannheten slik *de* oppfatter den.

Denne «friheten» rundt de fortolkningene jeg gjør av datamaterialet forutsetter – for gyldigheten sin skyld, at jeg har et kritisk syn på mine fortolkninger. Mitt ståsted, min forståelse og mitt perspektiv må tydeliggjøres. Dermed er validitet knyttet til fortolkningen av data, og styrken til denne fortolkningen er avhengig av hvor grundig jeg redegjør for dette.

Med tanke på fenomenologien og fokuset på informantenes subjektive opplevelse av det å undervise elever med psykososiale vansker, er det en viss fare for at undersøkelsens validitet settes på prøve. Graden av sannhet, riktighet og styrke kan være utfordrende å påvise. Men, Kvale og Brinkmann påpeker også at validitet vel så mye dreier seg om hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det den skal undersøke. I den sammenheng sier de at undersøkelsens innhold og formål må gå forut for metoden, altså at «hva» og «hvorfor» må gå foran «hvordan». Undersøkelsens hva og hvorfor har det blitt gjort rede for allerede innledningsvis i denne rapporten, noe som danner grunnlaget for undersøkelsens hvordan (ref. avsnitt 5.1).

Kvale og Brinkmann påpeker at validitet er noe som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen – det dreier seg om en kontinuerlig prosessvalidering, ikke bare en endelig produktvalidering (Kvale & Brinkmann, 2015). Valideringsarbeidet har vært med gjennom alle fasene i undersøkelsen. Men for å styrke validiteten ytterligere, vil jeg under drøftingen av funn se disse med et kritisk blikk opp mot alle fasene i undersøkelsen. Nettopp for å klargjøre potensielle «skjevheter» som kan sette gyldigheten på prøve.

Det at verifikasjonen er bygget inn i selve forskningsprosessen, altså gjennom alle de syv fasene av intervjuundersøkelsen, mener jeg styrker validiteten i denne undersøkelsen.

5.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet vil si å undersøke hvor pålitelige resultatene av undersøkelsen er. Da er det aktuelt å vurdere i hvilken grad resultatene av undersøkelsen kan reproduseres, uavhengig av tidspunkt, sted og med andre forskere. Men i kvalitative undersøkelser kan det å reprodusere funn være vanskelig. Sentralt for det semistrukturerte intervjuet, er den interaksjon som foregår mellom meg som intervjuer og informanten. Et slikt løst strukturert intervju vil utvikle seg ulikt avhengig av hvem som deltar. Selv med en konkret og spesifikk rapportering av alle fasene i undersøkelsen, slik jeg beskrev i avsnittet om validitet, vil repliserbarheten være vanskelig. Typisk for et semistrukturert forskningsintervju, er at spørsmålsformulering, tolkning av svar og oppfølgingen av dette vil variere ut ifra hvem som spør, hvem som tolker og samhandlingen mellom intervjuer og intervjuobjekt. Den intervjuede vil også forme sine svar og beskrivelser på bakgrunn av dette. Som sagt ble alle de seks intervjuene i denne undersøkelsen forskjellige, fordi samtalen og dynamikken ble til i intervjuprosessen. I tillegg er det jo nettopp mitt erfaringsgrunnlag og engasjement som er grunnlaget for undersøkelsens tematikk, noe som naturlig nok vil prege både samtalen og tolkningene av datamaterialet. Jeg

som forsker er altså ikke nøytral. På grunn av disse forholdene er det ifølge Grønmo ikke mulig å teste reliabiliteten i en kvalitativ undersøkelse. «Reliabilitet er ikke relevant eller fruktbart for kvalitetsvurderinger av kvalitative data» (Grønmo, 2016, s. 249). På bakgrunn av dette hevder Grønmo at *troverdighet* er et mer egnet begrep.

For å belyse undersøkelsens troverdighet, er det viktig å påpeke noen moralske aspekter. Jeg tenker da særlig på spørsmålsformulering og min fortolkning av informantenes beskrivelser. For eksempel kan det å stille ledende spørsmål påvirke informantens svar. Og en stram spørsmålsformulering, vil kunne svekke informantens frie utfoldelse og føre til få variasjoner i svarene. For å styrke reliabiliteten ved å gjøre informantenes svar etterprøvbare, kunne det vært fristende å bruke ordvalg som bidro til en enklere kategorisering av svarene. Men dette ville virke mot sin hensikt, når formålet med intervjuene var å stimulere til nyanserte beskrivelser av lærernes opplevelser. Hvis jeg ikke var ute etter dette, hadde en annen metode sannsynligvis egnet seg bedre i denne undersøkelsen.

Når det gjelder tolkning av informantenes beskrivelser, mener jeg det er avgjørende at jeg er bevisst og ærlig i formidlingen. Altså at jeg yter informantene rettferdighet ved å være kritisk til egne fortolkninger. Videre er det viktig å stille spørsmål ved hvorvidt informantene er reflekterte og pålitelige i sine svar. Hvor erfarne og trygge informantene er i sin lærerrolle, vil sannsynligvis spille inn på deres evne til å gi reelle, nyanserte og ærlige beskrivelser av det fenomenet som undersøkes. I tillegg mener jeg at påliteligheten i informantenes svar vil avhenge av at de får god kjennskap til mitt ståsted og formålet med undersøkelsen, og at de er komfortable med rammene for intervjuet.

For å oppnå høy troverdighet, mener jeg at rapportens redegjørelse for hvordan data har blitt utviklet er helt sentralt. I tråd med dette sier Halvorsen at «troverdigheten er knyttet til tilnæringsmåten, innsamling, analyse, tolkning og rapportering» (Halvorsen, 2014, s. 72). Dette innebærer at med høy grad av validitet slik at rapporten blir «transparent», vil det i sin tur bidra til å styrke undersøkelsens reliabilitet. Da det i en fenomenologisk tilnærming er forskerens refleksjoner som danner utgangspunktet for forskningen (Thagaard, 2013), og det er redegjort for forhold rundt dette gjennom hele prosessen, mener jeg altså å kunne hevde at de funn som foreligger i denne undersøkelsen er troverdige.

5.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen. Ifølge Thagaard kan en enkelt kvalitativ undersøkelse bidra til en mer generell forståelse, der sosiale fenomener og ikke enkeltstående situasjoner er i fokus (Thagaard, 2013). En undersøkelse som kommer fram til sentrale trekk ved et fenomen, kan derfor antas å ha gyldighet også i andre sammenhenger. Dette innebærer at personer som har kjennskap til det fenomenet som har blitt undersøkt, kan kjenne seg igjen i de fortolkingene som er gjort.

I denne undersøkelsen har jeg et forholdsvis begrenset antall informanter, som befinner seg i et begrenset område – altså på samme skole. Selv om dette ikke er så uvanlig for en kvalitativ undersøkelse, taler det imot å kunne påstå at funnene har en overføringsverdi. I den sammenheng stiller Kvale og Brinkmann spørsmål ved poenget med å generalisere. De er kritiske til at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være universell og gyldig for alle, og antyder at studier kan ha verdi i seg selv ved bedre forståelse av et fenomen. Men på bakgrunn av Thagaard sin redegjørelse av overførbarhet, vil jeg kunne argumentere for at funn i denne undersøkelsen har overføringsverdi for andre yrkesfaglærere og skoler. Dersom andre yrkesfaglærere har interesse av, og erfaringer med opplæring av elever med psykososiale vansker, mener jeg altså at resultatene fra denne undersøkelsen vil ha en viss overføringsverdi.

5.6 Etske aspekter ved undersøkelsen

Jeg syns det var viktig at deltakerne ikke skulle føle press på å delta i undersøkelsen. Dersom lærerne hadde signalisert at et intervju var vanskelig å forholde seg til i en allerede travel skolehverdag, ville jeg ikke presset på for å få i stand en avtale. Riktignok stilte alle som fikk forespørsel seg ubetinget positive og velvillige til å delta. Disse lærerne ble godt informert om formålet med intervjuet, og om strukturen for gjennomføringen. Da det ville bli benyttet lydopptak under intervjuene, var det viktig å informere om at disse ville bli oppbevart sikkert og at all informasjon ville anonymiseres. Videre ble det delt ut samtykkeerklæring til informantene (vedlegg 3). Her ble det gjort rede for formålet med undersøkelsen, samt presisert at deltakelsen var frivillig og anonym. Disse ble delt ut da informantene hadde sagt ja til å delta, og samlet inn da intervjuet skulle finne sted. Informantene fikk dermed god tid til å lese igjennom og bestemme seg for om de fremdeles ville delta.

Det ble sendt meldeskjema til NSD, som fant at prosjektet var meldepliktig. Deres vurdering var at informasjonsskrivet til utvalget var godt utformet. I utgangspunktet er tanken at rapporten skal kunne publiseres. NSD påpeker i den sammenheng at det bør innhentes samtykke fra den enkelte informant, og anbefaler videre at hver enkelt informant får anledning til å lese og godkjenne rapporten før publisering. Informantene vil få dette tilbudet.

Ifølge Kversøy (2005) er dette – altså hvorvidt informantene blir involvert, et viktig ledd i å vurdere kvaliteten på rapporteringen. Som nevnt i avsnitt 5.3 om transkibering, er jeg ikke så opptatt av *hvordan* informantene uttrykker seg, men *hva* de uttrykker. Å analysere innebærer å ta noen valg. Disse valgene baserer seg blant annet på tolkning av informantenes utsagn. Da blir spørsmålet ifølge Kversøy om det jeg skriver er gjenkjennelig for de saken gjelder, altså informantene. Informantene er spesialister på sin egen virkelighet. Jeg forsøker å fange den, og bruke den i utviklingen av kunnskap. Utfordringen handler da om å bevare en nøytral rolle som intervjuer. Det å avbalansere dette i forhold til samtaleaspektet ved det semistrukturerte intervjuet, der jeg som fagperson er delaktig i samtalen, fordrer en bevissthet og ettertenksomhet i analysearbeidet. Jeg er klar over at jeg som intervjuer i et semistrukturert forskningsintervju er en del av «situasjonen», også i mine fortolkninger.

6.0 YRKESFAGLÆRERNE S YN PÅ OPPLÆRING NÅR ELEVENE HAR PSYKOSOSIALE VANSKER

Gjennom transkriberingen har intervjuene blitt klargjort for analyse. I Kvale og Brinkmanns (2015) 7. fase, presiseres det blant annet at undersøkelsens funn skal formidles i en form som tar hensyn til både vitenskapelige og etiske aspekter. På bakgrunn av undersøkelsens innhold og formål, er det mest relevant å ta for seg betydningen av det informantene sier. Som nevnt i kapittel fem vil det altså ikke bli lagt spesiell vekt på hvordan informantene har uttrykt seg, fokuset er på meningsinnholdet i teksten. Jeg vil da ha i mente at jeg som forfatter av denne rapporten snakker på informantenes vegne, og være bevisst den moralske forpliktelsen dette innebærer. Riktignok er det ifølge Kvale og Brinkmann i fenomenologiske undersøkelser svært viktig at informantenes nyanserte beskrivelser gjengis i deres dagligspråk. Når informantenes egen forståelse skal hentes fram ved hjelp av sitater, vil disse derfor ha opprinnelig ordlyd.

6.1 Analyse av data og kategorisering av funn

Analysen av datamaterialet går ut på å sortere informantenes uttalelser i kategorier. Dette innebærer at jeg bryter materialet opp i mindre deler for å få tak i de enkelte sidene ved det informantene har sagt. Tanken bak det å klassifisere teksten i kategorier, er å bidra til at informantenes uttalelser lettere kan identifiseres og tendenser framheves. Dette skal i sin tur lede fram til en helhetlig forståelse av datamaterialets meningsinnhold.

I tråd med undersøkelsens teorigrunnlag og intervjuguide, vil kategoriseringen ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen til Hiim og Hippe, altså seks kategorier;

- Læreforutsetninger
- Rammefaktorer
- Mål
- Innhold
- Læreprosessen
- Vurdering

(Hiim & Hippe, 1998)

Dette innebærer at alle informantenes svar er sortert inn under den aktuelle kategori. Som nevnt er det slik at ett svar kan passe under flere kategorier. Da vil jeg – ut ifra intervjuguiden og sammenhengen, avgjøre hvilken kategori som passer best. Etter hver kategori vil det bli foretatt en liten oppsummering.

6.1.2 Funn i forhold til læreforutsetninger

På det første innledende spørsmålet, som handler om hvorvidt informantene har elever med psykiske eller sosiale vansker, svarer samtlige at de har det. Informanten fra på DH (design og håndverk) forteller at hele klassen bortsett fra en elev har psykiske eller sosiale vansker. Videre presiserer informantene dette ved å fortelle om hva slags vansker det er snakk om. Alle informantene sier de har elever med angst. En forteller at mange elever sliter så mye med angst at de ikke sover om natta. Ofte kommer de ikke på skolen, eller hvis de kommer er de helt nedkjørte. Noen sovner også på skolen. Angst og depresjon er to psykiske plager som ofte henger sammen, og flere av informantene nevner depresjon som en vanlig utfordring blant elevene. «Noen – eller ganske mange egentlig, sliter med depresjoner. En jeg har nå sliter veldig med det. Hun forsvinner liksom inn i seg selv – i sin egen verden. Litt vanskelig å forholde seg til i et klasserom...».

Samtlige informantene forteller at flere elever har konsentrasjonsvansker. De nevner ulike årsaker til dette, både ADHD, ugreie hjemmeforhold, traumatiske opplevelser osv. Informantene på TIP (teknikk og industriell produksjon) og BAT (bygg- og anleggsteknikk) sier i den sammenheng at bråk og uro i timene ofte er en utfordring; «Noen er jo utagerende og har litt problemer med å kontrollere hva dem sier og sånn. De kan være litt ufine - og bråker i timen - de skaper mye støy og skaper dårlig læringsmiljø». I forbindelse med konsentrasjonsvansker og årsaker til dette, kommer det fram at mange elever sliter med konsekvenser av traumatiske opplevelser. Disse elevene takler dette svært ulikt. Noen gjemmer seg bak hette og hår, andre kan vandre mye inn og ut av klasserommet. Bakgrunnen til disse elevene – altså årsaken til de traumatiske opplevelsene, kan føre til at de har problemer med å forholde seg til spesielle situasjoner og hendelser. Eller de kan ha store problemer med å ha kontroll og oversikt, samtidig som det er nettopp det de har behov for. En av informantene fra HO (helse- og oppvekstfag) forteller at en hverdagslig kommentar fra en medelev, eller at temaet for undervisningen forbindes med dårlige opplevelser, kan føre til at den traumatiserte eleven får en sterk reaksjon. «Da kan de plutselig forsvinne fra

klasserommet eller skolen. Jeg har brukt mye tid på å lete etter elever som har gått og gjemt seg på grunn av vanskelige følelser».

To av informantene, henholdsvis fra elektro og BAT, nevner også dette med rusproblematikk som en utfordring. Ingen av disse snakker om rus som en problematisk «aktivitet» på skolen eller i skoletiden. Men den livsstilen som gjerne hører til rusmisbruk får konsekvenser i undervisningssammenheng. Disse elevene kan ha problemer med å komme seg på skolen, de kan ha forholdsvis store konsentrasjonsvansker eller de kan slite med å finne motivasjon for skolearbeid. Typisk for avhengighetsproblematikk er å finne motivasjon for andre aktiviteter enn å dekke rusbehovet. En annen side av dette er selvsagt årsaken til at eleven har fått et slikt problem, noe som i seg selv kan prege elevenes forutsetninger. «En av gutta mine har problemer hjemme. Han sliter med rus og sånn. Blir mye krangling da. Han ser ikke poenget med noe...». I dette tilfellet kan det virke som at eleven har flere utfordringer. Han har et rusproblem, i tillegg til utfordringer hjemme. At elever har vanskelige hjemmeforhold er noe flere informanter nevner. Det kan være snakk om omsorgssvikt, syke foreldre, foreldre med alkoholproblemer, situasjoner rundt barnevern og fosterhjem. Slike forhold vil naturligvis virke inn på elevene ved at de blir uopplagte, ukonsentrerte, trøtte, eller at de utvikler symptomer på angst og depresjon. En av informantene forteller om en elev som har vært innsluttet og vanskelig å komme inn på. Han «menger» ikke med de andre elevene i klassen, selv om de prøver å få han med. Han gjør til en viss grad det han må på skolen, men deltar ikke særlig aktivt når elevene skal samarbeide. Læreren hadde prøvd i lang tid å finne ut om det var noe galt og hvordan han kunne hjelpe denne gutten. Men så en dag da alle de andre elevene hadde gått, hang han litt igjen. «Så knakk han bare sammen og begynte å gråte. Han hadde det jo ikke bra hjemme fant jeg ut. Far er visst alkoholiker...»

De vanligste formene for psykiske og sosiale vansker blir altså nevnt. Men også mer alvorlige tilstander viser seg å representere elevenes forutsetninger. En informant kan fortelle om elever som har behandlingskrevende diagnoser; «Jeg har noen med psykiske sykdommer – også tunge diagnoser som jeg ikke har kontroll på. Psykoser og sånt, som går til behandling». Denne informanten fra TIP forteller at noen av disse elevene har en utagerende adferd, og at de må ha kontinuerlig tilsyn når de skal håndtere verktøy o.l. Dette er elever som krever en person store deler av tiden. Ikke bare fordi de mister fokus og ikke klarer å utføre arbeidsoppgavene sine, men fordi de forstyrrer andre elever, ødelegger materialer og kan skade både seg selv og andre.

En kategori elever som informantene nevner (alle bortsett fra de på HO), er de minoritetsspråklige elevene med kort botid i Norge. Disse elevene kan selvsagt ha psykososiale vansker på lik linje med de elevene som er født, oppvokst eller har vært lenge i landet. Men det informantene refererer til er sammenhengen mellom disse elevene sine utfordringer og språkvansker. Det at en minoritetsspråklig elev er stille eller viser liten grad av delaktighet i læringsaktiviteter, vil naturlig nok kunne forklares med språkvansker. Dersom eleven for eksempel sliter med traumatiske opplevelser eller angst – slik informanten fra DH har erfaring med, vil det være ytterligere utfordrende for lærer å oppdage og håndtere dette. Det refereres også til elever som ikke vet om de får være i landet. Det å vente i uvisse på om de får bli eller må forlate landet, kan påvirke elevene på mange måter. Og som en informant sier det; «En stor utfordring er den kombinasjonen at de snakker dårlig norsk og samtidig sliter med ting». Dette er en elevgruppe som kan trenge tilrettelegging ut ifra psykososiale vansker, i tillegg til språkutfordringer.

En siste ting som er med på å prege elevenes forutsetninger, er hvorvidt de er på «riktig» programområde. På dette spørsmålet svarer alle informantene at de har flere elever. Det kan virke som dette arter seg på svært ulike måter. En lærer på TIP, forteller at han har flere elever som bare venter på å komme inn på det de ønsker neste skoleår. Men denne læreren opplever ikke at det er noe stort problem når det gjelder motivasjon for læringsarbeidet hos elevene, fordi de gjør alt de kan for å klare å komme inn der de ønsker. I dette tilfellet hadde elevene ønske om å komme inn på elektrofag. Lærer opplever at han har «kontroll» på disse elevene – i motsetning til de elevene som sliter med andre psykososiale vansker. En annen informant har også flere elever som ikke har kommet inn der de ønsker. På spørsmål om hvordan dette arter seg, er svaret at det går veldig greit. «Det er jo så mange retninger innafor dette faget at det går fint. Det gjelder bare å finne noen oppgaver som interesserer dem». Her var det snakk om elever på bygg- og anleggsteknikk, men det kom ikke fram hva slags programområder disse elevene egentlig ønsket seg.

De andre tilfellene arter seg annerledes. Informanten fra elektrofag har en elev som rett og slett er plassert på dette programområdet; «Jeg har jo en gutt da. Han er ikke norsk. Han er plassert her. Så skjønner du etter hvert da – at det er noe galt. Men når han er så dårlig språklig, så tar det alt for lang tid å komme innpå og bli kjent ikke sant? Så når jeg oppdaga hva som var galt, var det jo alt for seint sånn faglig. Han stryker jo i flere fag». En informant fra HO kan fortelle at flere av elevene har problemer med motivasjon, fordi de vet at de ikke

skal bli noe som har med dette yrket å gjøre. Mange av disse elevene har søkt på andre skoler, og på studieforbereende løp. Lærerne uttrykker at det kan være vanskelig å finne gode motivasjonsfaktorer, og at flere elever ikke ser poenget med det de lærer. Den andre informanten fra HO påpeker at det er mange elever med psykososiale vansker som blir rådet til å søke på helse- og oppvekstfag. «Vet ikke hva det er. Hvorfor er det så mange som råder de som sliter til å begynne her? Så mye teori. Kan fort bli tungt». Informantene forteller at mange av disse elevene er ukonsentrerte og har mye fravær. «Det er den nye 10%-regelen som gjør at det ikke skli helt ut». Informantene påpeker at det ikke er så mange av disse elevene som tar fagbrev. De fleste legger opp til påbygg og studiekompetanse. Informanten fra DH har også erfaring med at mange elever er på feil programområde fordi foreldre og rådgivere har anbefalt elever som sliter med psykiske eller sosiale vansker å starte her. «Det er jo veldig praktisk. Så de tror at alle vil få det til. Men jeg ser jo at de ikke er interessert og at mange stikker av når de får sjansen». En konsekvens av dette ser altså ut til å være skolevegring, skulking og atferdsproblematikk, noe informanten bekrefter.

En annen side ved «feil» programområde, gjelder de elevene som oppdager dette i løpet av skoleåret. «Jeg hadde faktisk møte med en elev og foresatte i dag. Motivasjonen hans har dabbet veldig av i det siste. Han er skikkelig umotivert og begynner å få en del fravær. Etter hvert kom det fram at han hadde oppdaget at han ikke hadde interesse for fagene og drømte om noe helt annet. Heldigvis kan han krysse over til det han ønsker på vg2, så må bare legge opp så han får fullført det som er igjen av skoleåret». Lærer hadde en formening om at han ikke passet inn på det aktuelle programområdet, og var bekymret for elevens framtidssikter. Det kom fram at eleven selv kjente på dette, og at hans interesse for IT og programmering var sterk. Da IKT servicefag er et «kryssfag» på vg2 kan han søke over, men da må vg1 fullføres. Lærer mente dette gav eleven ny motivasjon til å fullføre skoleåret, men at løsningen var aktuell nettopp fordi det ikke var lang tid igjen. Hadde eleven erkjent dette for eksempel i slutten av første termin, ville det by på større utfordringer å håndtere situasjonen.

Oppsummering: Samtlige informanter har elever med psykiske eller sosiale vansker. Dette handler om både angst, depresjon, atferdsvansker, konsentrasjonsvansker, rusproblematikk og vanskelige hjemmeforhold, motivasjon- og atferdsvansker i forbindelse med feilvalg, i tillegg til språkvansker og utfordringer relatert til kort botid i Norge.

Når det gjelder feilvalg, kom det fram at dette gjelder forholdsvis mange elever. Dette arter seg ved lav motivasjon og liten delaktighet i læringsarbeidet og skulking, eller noen holder motet oppe ved målsettingen om å komme inn der de ønsker neste skoleår. Så er det de elevene som har startet der de ønsker, men som oppdager at de er på feil programområde. Konsekvensen av dette avhenger av når på skoleåret eleven erkjenner dette feilvalget.

Lærerne refererer til utfordringer knyttet til både uro, atferdsvansker, lav motivasjon, manglede evne til å delta i læringsaktiviteter og konsentrasjonsvansker. Elevene kan på grunn av sine psykososiale vansker være innesluttet og stille, ikke mestre det å samhandle med andre, ha et uforutsigbart reaksjonsmønster eller ha problemer med å møte opp på skolen. Noen elever sliter med å holde en hel skoledag, andre med å ha oversikt over arbeidsoppgavene.

6.1.3 Funn i forhold til rammefaktorer

For å komme inn på relevante rammefaktorer, får informantene spørsmål om det er noen faktorer som begrenser deres muligheter for å ivareta elevene på en ønsket måte. Her nevnes ulike forhold, blant annet tid. Flere av informantene sier at de har for lite tid til å følge opp elever som sliter med psykiske eller sosiale vansker. De skal planlegge og gjennomføre undervisning, følge opp elevene i bedrifter, samt følge opp de bedriftene som tar imot elevene. Men til tross for dette prioriterer samtlige av informantene å bruke tid på den enkelte elev. «Mye tid blir brukt til alt annet enn undervisning. Jeg MÅ jo bruke tid på å følge opp elevsaker – samtaler og sånt. Undervisningen blir liksom litt underordnet». Dette bekrefter flere av informantene. De savner mer tid til kontaktlæreroppavene - altså oppfølging av elevsaker, slik at planlegging og gjennomføring av undervisning ikke må nedprioriteres. «Som kontaktlærer må du ha mer tid til hver enkelt elev! Mye mer nå enn noen gang før».

Når det gjelder ressurser, nevnes også behovet for ekstra lærerressurser i undervisningen. Særlig i forbindelse med elever som har utfordringer som arter seg ved utagering, uro og bråk. Det er i hovedsak informantene på programområder som har undervisning på verksteder som påpeker dette. «Du veit at når jeg snur ryggen til, så er det noen som finner olje. Så åpner de skapet og tenner på. Så må jeg slukke brannen da. Og mens jeg holder på med det finner noen andre fram verktøy og tuller med det. Og de som sliter med angst og depresjon og sånt, de er ofte stille. De hadde trengt mer oppmerksomhet fra meg. Men det er jo helt umulig når jeg har andre som klatrer oppover veggene her. Skulle ønske at vi kunne vært to helt fra starten jeg.

Men innen det blir satt inn ressurser er det jo for seint. Da er jo klassemiljøet ødelagt allerede». Dette eksemplet er i en klasse for seg, sammenlignet med de andre informantenes opplevelser. Men de er alle opptatt av ressursfordeling, men tanke på at antall elever med psykososiale vansker øker. Informanten fra DH påpeker det samme; «De flyr jo ut bare du snur deg. Her er jo det lett – hvis jeg er opptatt med en annen elev».

En av informantene forteller at han har en klasse der forholdsvis mange er rastløse og urolige, men at noen elever sliter med ting som gjør at de har behov for å ta det litt rolig. På spørsmål om hvordan han håndterer to så ulike elevgrupper, forteller han at det egentlig ikke er noe stort problem. Årsaken til det er at antallet elever er håndterbart, og at lokalene gjør det mulig å drive ulike undervisningsformer samtidig. «Jeg klarer det. Og det er fordi jeg ikke har flere enn 15 elever. Så er det jo bra at vi kan dele oss mellom klasserom og verksted på grunn av de vinduene vi har imellom. For da kan jeg ta meg av noen som trenger det».

Flere av informantene påpeker fordelene ved at det ikke er mer enn 15 elever i klassen. Det ser ut til at det er en viktig årsak til at de klarer å bygge opp en relasjon til de fleste elevene, og at de til tross for både tidspress og mangel på lærerressurser klarer å følge opp elevene. «Av mine 15 elever er det bare tre som ikke har papirer på at de har spesielle tilretteleggingsbehov. Tenk om klassen hadde vært dobbelt så stor! Da vet jeg ikke hvordan jeg skulle tatt vare på dem...». Men noen programområder – som helse- og oppvekstfag, har fått utvidet antall elever til 18. Det er noe informantene sier de merker godt. Det at elevtallet øker, innebærer flere elever med behov for tilrettelegging. Men økt elevtall innebærer ikke at ressursene økes på hverken lærere eller elevtjenesten. «Det er litt vanskelig. Når en elev får angstanfall for eksempel, og må gå ut av klasserommet. Så har jeg 17 elever igjen da, som jeg må overlate til seg selv. Da blir det ofte litt kaos».

Informantene får spørsmål om hvordan oppfølgingen fra skolens ledelse og elevtjenesten er. Her er alle enige om at ja – de stiller opp og gjør så godt de kan når det er behov for det. Men når det gjelder hvorvidt tiltakene er virksomme, er de noe tvetydige. Det blir gjennomført møter og tiltak utformes, for eksempel VG1 over to år. «Så skriver eleven under på dette. Så kommer vi til våren, så skjønner jeg at eleven ikke har forstått hva han har skrevet under på. Det hadde jo vært bedre da om vi fikk noen ekstra ressurser, sånn at de elevene som trenger noe ekstra kunne få det i de timene de er her!».

En av informantene er tilfreds med oppfølgingen fra elevtjenesten – altså rådgiver. Men når det gjelder ledelsen antydes det at oppfølgingen kunne vært bedre; «jeg opplever ikke akkurat et kjempeengasjement for denne elevgruppen. Men de sier aldri nei hvis jeg foreslår noen tiltak da...».

En annen informant påpeker at de elevene som trenger ekstra ressurser, gjerne ikke får dette før på slutten av skoleåret. Det tar lang tid å fange opp og formidle til rette instans at elevene har behov for tilrettelegging. I den forbindelse nevner et par av informantene at de savner å få opplysninger om elever som sliter ved skolestart, slik at de kan være litt i forkant. «Noen elever har papirer på utfordringer. For eksempel ADHD. Men så har ikke vi fått de papirene fordi eleven eller foreldrene ikke vil at vi skal vite det. Det er jo håpløst...». Når lærer omsider har kartlagt eleven og funnet ut om tilretteleggingsbehov, tar det altså lang tid å få denne hjelpen. Det kan se ut som det tar uforholdsmessig lang tid fra kontaktlærer melder fra om et behov, til dette blir vurdert og fulgt opp. «Førstehjelp på slutten. Så da er det jo jeg da - som står alene med disse elevene hele året...».

Det at lærer står alene med oppfølgingen, er noe som opptar alle informantene. Samtlige påpeker at det er de selv som må gjennomføre tiltakene overfor de elevene som sliter. «Jeg har en med flere plager. Tvangstanker og sånn. Han er på tredje året på vg1 nå. Han har fått til noen fag av gangen. Nå må jeg gjøre noe så han bare står da». Når lærernes bekymringer for en elev er nådd frem til ledelse og elevtjeneste, og tiltak er utformet, virker det som de fleste av lærerne opplever at de er alene om ansvaret for å få det til, og at de føler et press på at tiltakene skal virke. Flere av informantene påpeker at det er de som kjenner elevene best. Ofte viser det seg at de tiltak som bestemmes ikke er særlig virksomme. «Det som er, er at rådgiver for eksempel, ikke har noe med eleven å gjøre før det er trøbbel. Og da stiller de jo bare sånne generelle spørsmål. Og så stiller de sånne generelle krav om oppmøte og sånt. Det som er et tankekors syns jeg, er at læreren har masse ansvar. Men det er jo HER skolearbeidet skjer – i klasserommet med læreren! Alle lærere vil jo at eleven skal klare seg! Det er jo derfor man er lærer! Og da MÅ du jo kjenne dem ikke sant».

Informanten på elektrofag undrer seg over at det på 1100 elever er én helsesøster tilgjengelig. «Der har du det med store skoler. De som ikke blir sett fra før, de blir jo bare mindre sett». Denne informanten er opptatt av de elevene som har vansker som gjør at de trenger voksne rundt seg. Det er ikke nok voksne – hverken lærere eller andre, til å dekke dette behovet,

hverken når det gjelder veiledning i opplæringen eller når det gjelder oppfølging av deres psykososiale vansker. En annen informant er inne på de samme; «Jeg tenker at jeg er mer omsorgsperson enn lærer. Det går på å ta vare på de liksom...». Det påpekes at mangel på ressurser fører til en skjevfordeling av muligheter for elevene. Altså at de som roper høyest får, mens de som ikke er fullt så synlige – for eksempel de stille elevene som trenger vel så mye hjelp, ikke får dette. I den forbindelse får informanten spørsmål om hvordan det går med disse elevene. Svaret på det, er at mange av de slutter. «Og det som er, er at hvis du hadde spurt de som slutta om grunnen, ville de ikke si at det er grunnen. Saken er at jeg greier ikke å følge de opp...». Det kan altså virke som at lærerne opplever at de står alene med ansvaret for oppfølgingen av elevene.

Videre påpeker de aller fleste informantene at de skulle lært mer om det eleven sliter med. Informanten fra bygg og anlegg har fått et kurs om traumer hos mindreårige innvandrere. Han sier at dette har vært til stor hjelp i relasjonsbygging og i samhandlingen med disse elevene. Det viste seg å være små enkle tiltak som skulle til, for å få til en dialog og kunne bistå disse elevene. Han påpeker at dersom alle lærere hadde fått det samme kurset, ville mange elever fått bedre utbytte av skolegangen sin. Andre informanter sier at alle lærere burde få opplæring om psykisk helse. «Vi kan jo alt for lite om psykiske plager. Men jobbe med det – det gjør vi jo. Det er jo sånn – du kommer ut av lærerutdanninga da. Kanskje med A`er og B`er. Men du kan ingenting om psykisk helse!». Dette går igjen hos alle informantene. Noen etterlyser fokus på dette i lærerutdanningen, andre etterlyser opplæring fra arbeidsgiver sin side; «Skolen skulle hatt mye mer trøkk på den biten!».

Oppsummering: Lærerne opplever at det går mye tid til elevsaker, på bekostning av undervisningsarbeid. De ser et behov for mer tid til kontaktlærerarbeid, slik at oppfølgingen av elever med psykososiale vansker ikke går ut over undervisningen og andre elever. Samtidig gir de inntrykk av at elevtallet, som på de fleste yrkesfaglige utdanningsprogram er på 15 elever, gjør det håndterbart. Muligheten for å dele elevene inn etter behov eller foretrukket undervisningsform eller klasserom/verksted/bedrift, bidrar også til at det blir enklere å følge opp den enkelte elev. Videre formidler informantene at elevtjenesten gjør så godt de kan ut ifra de rammene de har for å bistå. Men de opplever ofte at tiltak ikke passer elevene - at de ikke er virksomme, og at de selv blir pålagt et uforholdsmessig stort ansvar for å følge opp de tiltakene som har blitt vedtatt. Til slutt savner lærerne tilbud om

kompetanseheving i forhold til psykososiale vansker. De opplever at de jobber med noe de ikke kan noe om.

6.1.4 Funn i forhold til mål og innhold

Med tanke på de utfordringene elevene har, er det relevant å spørre informantene om noen av elevene ikke oppnår kompetansemålene som beskrives i læreplanen. Overraskende nok, kan alle informantene fortelle at de aller fleste elevene klarer det. Riktignok innebærer dette for mange elever en lav grad av måloppnåelse; «De fleste klarer seg på et vis. Når målet er å få de igjennom, klarer vi det». Det kan altså virke som at det for de elevene som er mest plaget av sine vansker, likevel er mulig å gjennomføre og bestå opplæringen. Informanten på elektro forklarer det slik; «Jeg må jo legge til rette for at de elevene som ønsker å bestå kan få til det da. Lage oppgaver og sånt så de får vist nok til å stå. Men de må ville det, og de må gjennomføre nok til at det er forsvarlig å gi de ståkarakter». Dette er noe som går igjen hos informantene på alle programområder. Til tross for ulikhetene mellom de forskjellige programområdenes læreplanmål, opplever altså yrkesfaglærerne at det er mulig å legge til rette med tanke på ståkarakter. Forskjellene ligger i måtene dette blir gjort på. Et par av informantene påpekte riktignok at ikke alle elever synes dette er tilfredsstillende. For noen elever som sliter med psykososiale vansker, er ikke målet nødvendigvis bare å bestå. Flere elever har høyere målsettinger. Noen av disse elevene er med tanke på forholdene fornøyde med å komme seg igjennom, selv om de under andre omstendigheter sannsynligvis ville prestert på et høyere nivå. Men det er også noen som opplever det som ugreit at de på grunn av sine vansker ikke kommer opp på det nivået de mener de er gode for. «En av elevene mine slutta. Hun ble bare frustrert av at alle skrøt av at hun klarte å gå på skolen, når hun egentlig kunne fått fem i alle fag». Denne eleven som informanten fra HO refererte til, hadde klare mål og drømmer. Men på grunn av traumatiske opplevelser og en forholdsvis tøff traumebehandling, hadde hun søvnevansker og fikk mye fravær. Derfor valgte hun altså å vente med utdanningen til hun fikk orden på sine vansker, slik at hun kunne nå målene sine. Gjennom god tilrettelegging oppnår de fleste elevene en grad av måloppnåelse. Men da elevene har ulike mål og ambisjoner, er det svært ulikt i hvor stor grad elevene er tilfredse med dette.

Når det gjelder målsetting i faget YFF (yrkesfaglig fordypning), foregår det også til en viss grad tilpasning. Informantene forteller at her varierer det om elevene er inne på skolen, eller om de er ute i bedrifter. På de programområdene hvor YFF-faget gjennomføres inne på skolen

(alle unntatt HO), sier lærerne at det er forholdsvis enkelt å tilpasse målsettingen. De forteller at kompetansemålene er romslige i sin utforming, og dekker store områder innen de ulike yrkesfagene. Dermed finner de alltid noe som er relevant for elevene å jobbe med, som fører til måloppnåelse. På programområde hvor det er lagt opp til at elevene skal være ute i praksis i YFF (altså HO), er en måte å tilrettelegge på at elevene får være inne på skolen og jobbe teoretisk med de målene som egner seg for dette. «Noen elever kan ikke sendes ut. De egner seg rett og slett ikke. Så da må jeg plukke ut noen mål som de kan jobbe med inne på skolen». Når det gjelder de programområdene som har elevene ute i bedrifter, foregår tilpasningen ved at de har gode avtaler med bedriftene, slik at elevene får tilrettelagt for eksempel oppmøtetid og type arbeidsoppgaver til deres forutsetninger. «Jeg har kontakt med noen bedrifter som tar imot sånne elever. Det gjelder å holde de bedriftene varme så vi har et sted hvor de elevene kan være».

På design og håndverk forteller informanten at elevene har svært ulike forutsetninger, og at det kan være litt vanskelig å legge opp undervisningen med utgangspunkt i kompetansemålene. Tiltaket er da å la elevene selv lage periodeplan med individuelle mål. Da bestemmer de selv hva som skal produseres, og hvilke kompetansemål de jobber med. «Da får alle gjort noe de selv vil, og får jobbe med egne mål. Da slipper vi at de sammenligner seg. For alle gjør forskjellig». For å si det litt enkelt, innebærer dette at noen elever lager en plan som gir de lav måloppnåelse hvis de gjennomfører, andre har en plan som kan gi de høy måloppnåelse hvis de gjennomfører. Felles er at elevene får jobbe med et innhold som oppleves relevant, og som dekkes av ett eller flere kompetansemål.

Hva elevene faktisk jobber med for å oppnå en grad av måloppnåelse, handler i stor grad om innhold. På spørsmål om innholdet i undervisningen påvirkes av at eleven har psykososiale vansker, er svarene ganske like. Alle informantene sier at innholdet påvirkes, men på noe ulike måter. Noen «plukker» temaer for undervisningen, slik at det passer til elevenes interesser og nivå. I den sammenheng refereres det særlig til praktisk undervisning på verksteder og lignende. Dette gjelder altså de praktisk rettede programområdene.

Informantene her sier at innholdet påvirkes fordi det sjelden går som planlagt. Lærerne lager årsplaner med både tema og mål, noe som er et «krav» fra skolen sin side. Men på grunn av forhold hos den enkelte elev eller i klassen som helhet, må de ofte endre på det planlagte innholdet for undervisningen. «Man har jo en plan for året. Noe har jeg planlagt å bruke en uke på – fra tidligere erfaringer. Men så tar det plutselig tre uker å komme gjennom. Så da må

jeg bare ta bort noe. Og håpe at jeg får tid til det seinere». Her handler det om å ta bort ett eller flere temaer fra planen, fordi elevene har behov for lengre tid. De andre informantene, altså fra HO, forteller at det hender de må kutte ned på omfanget av et tema, enten fordi elevene ikke er interessert, eller fordi det er for vanskelig. Informantene sier at innholdet påvirkes på den måten at de må forenkle nivået på en del temaer. «Når elevene har problemer med å følge med fordi de er uinteresserte eller har mye annet å tenke på, da må jeg gjøre det litt enkelt så de orker å følge med litt og prøve i hvert fall».

Flere av informantene er inne på dette med «spennet» innen læreforutsetningene, og at det er vanskelig å tilpasse undervisningen slik at den fanger elevenes ulike nivåer. «Jeg har jo veldig stor pedagogisk frihet. Så det er ikke noe krise. Men det går jo veldig sakte for de elevene som er flinke. Og jeg må jo gi de muligheten til å utvikle seg. Så da blir det som å undervise flere klasser. Jeg får jo ikke fulgt et opplegg». Det kan altså se ut til at når undervisningens innhold fordrer at elevene jobber sammen eller deltar i felles undervisning, innebærer dette utfordringer for lærer med tanke på individuell tilrettelegging. Når elevene derimot jobber individuelt og gjerne praktisk, er det enklere å tilpasse innholdet.

Til tross for flere eksempler på tilrettelegging av mål og innhold i YFF, forteller informantene uavhengig av programområde, at elever som sliter med psykososiale vansker ofte klarer seg fint i YFF. «Det går egentlig veldig bra. Syns at de elevene som sliter klarer seg bra jeg. Når de får jobbe litt praktisk og holde på».

Oppsummering: Det ser ut til at informantene tilpasser både mål og innhold til elevenes forutsetninger. På de praktisk rettede programområdene virker det som at kompetansemålenes romslige formuleringer og innhold, og opplevelsen av pedagogisk frihet, gjør at informantene ikke synes det er spesielt utfordrende å tilrettelegge. Det de derimot synes er vanskelig, er å tilpasse mål og innhold på en måte som passer fellesskapet og elevenes interaksjon med hverandre i læringsarbeidet. Dette nevnes spesielt på helse- og oppvekstfag.

6.1.5 Funn i forhold til læreprosessen

Når det gjelder tilpassing av arbeidsmåter, varierer det mellom de ulike programområdene hva som kommer fram. Men en ting de har til felles, er at alle forsøker å legge opp til mest mulig praktisk arbeid. «En som sliter med å konsentrere seg kan jo slite med teori. Så da kan det være greit å gi litt praktiske oppgaver. Jeg synes ofte at de som ikke har det så bra eller

sliter med ting trives godt med å få gjøre ting praktisk. Så vi har jo ofte teori inne på verkstedet da». Det å gjennomføre teoriundervisning på verksted eller gjennom praktisk arbeid ser ut til å være felles for de aller fleste informantene.

Noen programområder har riktignok en overvekt av teoretiske kunnskapsmål. Informantene på helse- og oppvekstfag forteller at også de forsøker å legge opp til en så praktisk tilnærming som mulig, men at rammene vanskeliggjør dette. «Det er begrenset hva som kan gjøres praktisk, men vi prøver å legge opp til aktiviteter som elevene liker. For eksempel lage plakater, filme eller utføre spørreundersøkelser osv.» Den samme informanten kan fortelle om elever som ikke fungerer ute i bedrift i YFF-faget. I de tilfellene legges det opp til læringsaktiviteter inne på skolen. «Noen elever egner seg ikke til å være ute i praksis. De må være inne på skolen og jobbe med forskjellige oppgaver her».

Alle informantene opplever at elever ikke er spesielt motiverte. Derfor legger de opp til – i den grad det er mulig, at de kan gjøre aktiviteter de har lyst til. Noen velger selv, i tråd med egne planer for mål og innhold. Informantene på de praktisk rettede programområdene gir inntrykk av at det er forholdsvis uproblematisk å legge til rette for arbeidsmetoder elevene liker. Men det kan også være utfordrende, avhengig av elevens kapasitet, evner og adferd. «Det er ganske snevert hva som motiverer noen til å gjøre noe. Det dekker kanskje bare en liten del av et fag. For eksempel har jeg en som *bare* vil skru på bil. Hvis han ikke får gjøre det går han bare. Så da må jeg gi han bil-oppgaver så ofte som mulig da». Her ser vi at informanten ikke bare legger til rette for arbeidsmetoden, men også i forhold til innhold.

Når vi er inne på det å motivere elevene, forteller informantene at det handler mye om interesse og praktisk arbeid. En tilrettelegging som går ut på å la elevene arbeide praktisk og være i aktivitet, der de får holde på med noe de er interessert i. De fleste informantene gjennomfører undervisningen på den måten. Men de synes ikke det er problemfritt. Det handler da om bredden i fagene som kan forsvinne, og at elevens kompetanse til slutt dekker et forholdsvis smalt felt i yrket. En annen utfordring er i de programområdene der kompetansemålene er nesten utelukkende teoretiske. Her gis det lite eller ingen mulighet for praktisk arbeid. Informantene kan da fortelle at tilretteleggingen kommer an på elevens utfordringer, men at det ofte er behov for å jobbe individuelt når det legges opp til gruppearbeid. Det kan også handle om at eleven får jobbe sammen med bestemte personer i klassen, til tross for at en del av målsettingen er samarbeid. Dette med variasjon ser ut til å

være en løsning når elevmassen representerer mange ulike behov. «Det er umulig å møte alle. De har så forskjellige behov. Jeg må bare være fleksibel og variere arbeidsmåtene ofte». Videre forteller denne læreren at dersom en elev har angst og har en dårlig dag, kan en løsning være å la eleven sitte på biblioteket å jobbe alene. Da må lærer bruke friminuttene for å se til eleven og følge opp læringsarbeidet.

To av informantene – på henholdsvis design og helse, kan fortelle om elever som er så plaget av angst og depresjon, at de for øyeblikket ikke er i stand til å delta i læringsaktiviteter på skolen. Det er ikke snakk om mangel på motivasjon – tvert imot. Derfor har tilretteleggingen her gått ut på at disse elevene får utføre læringsaktiviteter hjemme. I tilfellet fra design og håndverk sender eleven bilder av produkter og skriftlig rapport, i tilfellet fra helse- og oppvekstfag jobber eleven med teoretiske arbeidsoppgaver som sendes til lærer for veiledning og vurdering. Kommunikasjon og veiledning foregår på It`s Learning. Informantene synes ikke dette er problemfritt. Det innebærer mye ekstraarbeid for lærerne å følge opp, elevene går glipp av det som foregår i undervisningen – som ikke kan erstattes av en lærebok, og de mister den delen av opplæringen som involverer samhandling med andre. Men, de ser samtidig at elevene presterer og utvikler seg.

Å tilrettelegge læringsaktivitetene handler både om at elevene skal oppleve mestring og om å motivere til læringsarbeid. De fleste informantene nevner at det å kjenne elevene godt, er en forutsetning for å få til dette. Det å bli kjent med elevens interesser er grunnlaget for å tilby læringsaktiviteter som eleven er motivert for å drive med. Videre handler det også om å vite hvordan du skal møte eleven. Hva skal du akseptere, når og i hvilken grad kan du presse eleven osv. «Jeg må kjenne eleven sånn at jeg vet hva som er problemet. Hvis jeg finner ut at han har det helt for jævlig hjemme – da vet jeg hvorfor han er som han er. Da kan jeg møte han på en helt annen måte. Da møter jeg ikke en idiot av en bråkmaker. Nei da møter jeg en gutt som sliter på grunn av at han det trøblete der hjemme. DA kan jeg motivere eleven...».

Oppsummering: Arbeidsmåtene tilpasses i stor grad ved at lærerne legger opp til praktisk arbeid. Mye av den teoretiske undervisningen legges til verksteder, slik at den kan eksemplifiseres og gjøres praktisk. Elevenes interesser og egne mål angir i den grad det er mulig hva dette praktiske arbeidet går ut på. Utfordringene rundt dette er at store deler av kompetansemålene ikke dekkes, noe som kan forringe elevenes sluttkompetanse. I de programområdene hvor målene i stor grad er teoretiske, går tilretteleggingen ut på å variere

undervisningsformene, samt å ta individuelle hensyn når det gjelder gruppe- eller individuelt arbeid. Når det gjelder elvenes kompetanse opplever informantene her at det går mer ut over nivået enn bredden i faget. Det gjøres også tilrettelegging ved at elever får jobbe hjemme, ved å kommunisere og sende materiale til lærer via nettet. Kreativiteten ser ut til å være stor når det gjelder tilrettelegging av arbeidsmåter. Lærerne antyder at det kreves mye av dem i oppfølgingen av den enkelte elev.

6.1.6 Funn i forhold til vurdering

Når informantene snakket om tilrettelegging av arbeidsmåter, kom mange samtidig inn på dette med vurdering. På spørsmål om det er en utfordring å vurdere elever med psykososiale vansker, er lærernes opplevelser noe delt. Informantene på programområder med overvekt av praktiske mål, svarer utelukkende at det ikke er noe problem. «Nei det er ikke så vanskelig egentlig. For det er jo veldig praktiske fag. Så jeg må bare få dem til å lage noe, så kan jeg vurdere det». Samtidig som disse informantene sier at det ikke er så vanskelig med vurdering, forteller de at utfordringen er å få elevene til å gjøre nok til at det danner grunnlag for vurdering. Informanten på elektro har funnet ut at absolutt alt elevene gjør i løpet av skoleåret skal gi en karakter. Altså ikke bare utvalgte vurderingsoppgaver. På den måten får han et godt grunnlag, og har kunnet kutte ut skriftlige prøver. Dette forutsetter imidlertid at elevene klarer å gjøre alle disse oppgavene. Noe som kan være utfordrende for en elev med ADHD, er det å fullføre påbegynte oppgaver. Da kan det naturlig nok by på problemer å skaffe vurderingsgrunnlag. «Jeg hadde en elev som var så ukonsentrert at han aldri ble ferdig med noe. Til slutt måtte jeg bare gi han en oppgave for å se om han kunne få bestått». Utfordringen i de praktiske fagene ser altså ut til å være å få de til å gjøre nok – eller noe.

På de programområdene hvor målene er mer teoretiske, ser det ut til at utfordringene handler om hvorvidt elevene faktisk er i stand til å gjennomføre en vurderingssituasjon. «Jeg har en elev som får angstanfall når hun har prøve. Hun begynner å gråte og skjelve, så må hun bare gå ut av klasserommet. Det som er det verste er at hun sliter med selvskading. Og sånne episoder kan ofte trigge dette». På spørsmål om det legges til rette i vurderingssituasjoner for denne eleven, forteller lærer at det egentlig ikke er noe problem. Utfordringen handler for det meste om å ha kontroll på hvor eleven er og trygge skoledagen. Tilretteleggingen går ut på at eleven får sitte på enerom og jobbe med prøven. Denne informanten bruker ulike arbeidsoppgaver som vurderingsgrunnlag.

Uten å få direkte spørsmål om etiske utfordringer rundt vurdering, kommer de fleste informantene inn på aspekter rundt dette. For det første handler det om en opplevelse av press på at eleven må få ståkarakter. Det er litt uklart hvor dette presset kommer fra, men flere nevner at de opplever at det forventes at de må få elevene igjennom. Flere av informantene nevner at for de elevene som ikke har vurderingsgrunnlag, må de lage noe til slutt – med helt enkle kriterier, bare for å kunne gi en ståkarakter. Noen nevner at de synes det er vanskelig i forhold til andre elever som ikke har behov for tilrettelegging. «Det må jo være rettferdig. Elevene følger jo med på hverandre ikke sant». Samtidig mener informantene at de elevene som sliter med psykososiale vansker ofte er flinke. Det er omstendighetene som gjør det vanskelig. «Det må jo være mulig å få en ståkarakter for de som ikke klarer å gjøre så mye. Ofte er de flinke, men de får ikke til å gjøre noe på grunn av ting de har i hodet og sånt».

Det foreligger en liten variasjon i informantenes svar, som ser ut til å ha sammenheng med programområde. To av informantene – henholdsvis elektrofag og helse- og oppvekstfag, er tydelige på hva som kreves av kompetanse, og hvorfor det er viktig å vurdere på «riktig» grunnlag. «Jeg kan godt tilpasse skriftlige prøver slik at eleven kan gjøre det muntlig. Men praktiske vurderinger kan jeg ikke tilpasse. Strøm er farlig. Så hvis eleven ikke er på nivå til å stå, er det sånn». Den andre informanten forteller også at det å tilrettelegge formen på vurderinger lar seg gjøre. For eksempel kan eleven gjennomføre en presentasjon bare for lærer og ikke hele klassen, eller jobbe individuelt i stedet for i gruppe. Men når det gjelder YFF, opplever denne læreren at det er vanskelig å tilrettelegge. Informanten forteller at det går greit å tilrettelegge rundt arbeidsoppgaver, ansvar osv. «Men når eleven skal ta seg av små barn eller syke, kreves det som kreves. Vi kan ikke fire på kravene der». Samtidig sier informanten at mange av elevene som sliter med psykososiale vansker, klarer seg fint ute i praksisfeltet. «Mange av de som sliter synes det er godt å holde på med noe. Jobbe med hendene og kroppen. Heldigvis! For da glemmer de problemene sine en liten stund».

Oppsummering: Særlig elever med angst og depresjon, samt ADHD og atferdsproblematikk, har behov for tilrettelegging i vurderingssituasjoner. Hovedvekten av utfordringene når det gjelder å tilrettelegge for vurdering, handler om å få elevene til å gjøre nok av praktiske oppgaver slik at de får vurderingsgrunnlag. Utfordringene handler også om hvorvidt elevene er i stand til å gjennomføre vurderingssituasjoner når målene er teoretiske. Alle informantene påpeker at mange elever som sliter med psykososiale vansker har bedre forutsetninger når vurderingene foregår på skolens verksted eller ute i praksis, og er praktisk rettet.

6.2 Oppsummering av funn

Samtlige informanter tilrettelegger opplæringen i forhold alle de didaktiske kategoriene. Dette gjøres på ulike måter, avhengig av elevenes forutsetninger, elevsammensetningen, om programområdet er overveiende praktisk eller teoretisk rettet, hvordan undervisningsarealene er utformet med tanke på klasserom, verksted osv., samt ut ifra hvilke tiltak som er vedtatt i samråd med elevtjenesten. Informantene gir inntrykk av at det er forholdsvis ukomplisert å gjennomføre denne tilretteleggingen. Det ser ikke ut til at det er vedtak og konkrete planer som danner grunnlag for tilretteleggingen, derimot gjennomfører de tilretteleggingen «naturlig», basert på en kreativ og «fri» tilnærming, der relasjonen til eleven spiller en viktig rolle. Når det er sagt, føler de på både ansvar og press rundt oppfølgingen av elever med psykososiale vansker. De savner bedre forhold når det gjelder tid til oppfølging av elever, slik at dette arbeidet ikke går på bekostning av undervisningsarbeid. Videre savner de tettere oppfølging og raskere responstid fra ledelse og elevtjeneste. Til slutt opplever de at det skorter på kompetanse når det gjelder psykososiale vansker som flere og flere elever har, og ønsker at både lærerutdanningen og skolen har et mer aktivt og pågående tilbud om kompetanseheving på området. Det forventes av lærerne at de skal håndtere elevene, men de opplever selv at de mangler nødvendig kompetanse for å få det til.

7.0 DRØFTING AV FUNN

Jeg har til nå sett på hva psykososiale vansker innebærer og hvordan dette arter seg for elever i yrkesfaglig opplæring. Videre er sammenhengen mellom dette og det yrkesfaglærere må forholde seg til av regelverk og styringsdokumenter synliggjort, i tillegg til faktorer rundt elevs læring og didaktiske forhold ved opplæringsarbeidet. Jeg har også sett på hva tidligere forskning viser, når det gjelder yrkesfaglæreres håndtering av elever med psykososiale vansker. På bakgrunn av dette har jeg undersøkt hvordan yrkesfaglærere håndterer og opplever dette arbeidet. I det følgende vil jeg foreta en drøfting av de funn som ble presentert i forrige kapittel, på bakgrunn av problemstillingen;

Hvordan opplever yrkesfaglærere det å gjennomføre opplæring av elever med psykiske eller sosiale vansker?

Utgangspunktet for drøftingen av undersøkelsens funn, er elevenes læreforutsetninger og lærernes erfaringer med dette. Derfor vil informantenes forhold til og erfaringer med psykososiale vansker drøftes i neste avsnitt. Deretter vil drøftingen struktureres med utgangspunkt i undersøkelsens forskningsspørsmål, før selve problemstillingen besvares gjennom en oppsummerende drøfting.

7.1 Yrkesfaglærernes erfaringer med psykososiale vansker

Analysen av datamaterialet viser at alle yrkesfaglærerne har elever med ulike typer av psykiske og sosiale vansker som preger deres læreforutsetninger. Med tanke på tidligere forskning som viser at 80 prosent av lærere opplever å ha elever med psykiske vansker, er ikke dette overraskende.

Alle de eksemplene informantene kommer med klassifiseres som en psykososial vanske. Det å oppgi at elever har psykososiale vansker, fordrer at lærer kan identifisere dette. Da psykososiale vansker kan arte seg på ulikt vis, for eksempel ved at eleven fremstår som tilbaketrukket og stille, eller som uinteressert eller lat, kan mangel på kompetanse føre til at lærer misforstår symptomene. Med tanke på at tidligere forskning har avdekket et behov blant lærere om kompetanse på området, vil det innebære at kjennetegn på psykososiale vansker kan passere, og omfanget kan være vanskelig å få rede på. Det kommer dessuten fram at

foreldre kan holde tilbake informasjon ved oppstart, noe som gjør identifiseringen vanskeligere.

Hadde informantene fått spørsmål om de har elever med konkrete kjennetegn på psykososiale vansker, ville muligens omfanget vært mye større. Ved å spørre informantene om hvor mange elever de har som for eksempel har problemer med oppmøte, å fullføre arbeidsoppgaver, eller atferd osv., ville det være mulig å stadfeste at langt flere elever har vansker av en psykisk eller sosial karakter. Det er mulig at en mer strukturert intervjuform ville gi en større bredde i omfanget av informantenes erfaringer, ved at de ville gjenkjenne symptomene uten at de i utgangspunktet klassifiserer disse som psykososiale vansker. Når det er sagt, er ikke målet med denne undersøkelsen å avklare omfanget av psykososiale vansker. Derimot ønsker jeg å finne ut av hvordan yrkesfaglærerne håndterer dette fenomenet. Til sammen har alle informantene oppgitt de vanligste psykososiale vanskene blant ungdom. I tillegg har de fått direkte spørsmål om elever som er på «feil» programområde, og de har selv nevnt minoritetsspråklige elever. Informantene som nevner denne elevgruppen erfarer at disse har kjennetegn på både psykiske og sosiale vansker. Det som er av interesse, er i hvor stor grad psykososiale vansker preger elevene og hvordan det arter seg i undervisningssammenheng. Her varierer informantenes beskrivelser både etter type psykososial vanske og i forhold til det aktuelle programområde.

Alle informantene kan fortelle om elever med angst, depresjon og ADHD, samt om elever som er på «feil» programområde. Med tanke på at angst og depresjon er den vanligste plagen blant barn og unge, og at ca. 20 prosent rammes av dette, er det statistisk sett stor sannsynlighet for at alle lærere må forholde seg til elever med slike plager. At dette er blant de vanligste psykiske plagene innebærer også en sannsynlighet for at det er noe de fleste kjenner til, og det er naturlig at mange informanter nevner dette.

Informantene forteller om elever som ikke sover om natten, som er trøtte og uopplagte på skolen, som har problemer med samhandling med andre og som er stille og innesluttet. Det at informantene kobler slike symptomer opp mot angst og depresjon betyr at de har kunnskap om slike plager, og/eller at de har så god relasjon til sine elever at de kjenner årsaksforholdene. Det samme gjelder elever med ADHD. Ifølge Bru m.fl. (2016) vil symptomene på dette variere fra elev til elev, i tillegg til at symptomene lett kan forveksles med generelle atferdsvansker, eller manglende interesse og motivasjon. Informantene forteller

om konsentrasjonsvansker som en vanlig utfordring blant elevene. Konsentrasjonsvansker er et symptom, og har en årsak. Det kan virke som om informantene kjenner til årsaksforholdene hos sine elever, da de nevner både ADHD, hjemmeforhold og at noen elever sliter med traumatiske opplevelser. En av informantene påpeker dessuten at ved kjennskap til årsaksforhold, er det lettere å vise forståelse og møte eleven på en konstruktiv måte. Likevel er det i stor grad symptomene informantene forholder seg til i undervisningssammenheng. Det er altså hvordan de ulike psykososiale vanskene arter seg i undervisningen, som tilsier hvordan lærer forholder seg til dette.

Det er likevel viktig å ha kjennskap til ulike psykososiale utfordringer og hvordan disse *kan* arte seg, nettopp for å fange dette opp og formidle hjelp til rette instans – slik det uttrykkes i opplæringsloven. Læreren må altså kunne identifisere elever med psykososiale vansker, og som det påpekes i Norges offentlige utredninger er det nødvendig at lærer har kunnskap om kjennetegn ved psykiske lidelser. Hvorvidt informantene har denne kunnskapen er vanskelig å kartlegge uten at de får direkte spørsmål om det. Som sagt kan det være flere elever med psykososiale vansker, uten at læreren har fanget det opp. Når det er sagt, viser det seg at informantene er godt orientert om årsaken til elevenes symptomer.

En av informantene referer også til rusproblematikk. Ikke rus som et direkte problem, men som en konsekvens av andre forhold. I undervisningssammenheng er det konsentrasjonsvansker, humørsvingninger og manglende motivasjon som er problemet, og årsaken er i dette tilfellet familiære og sosiale vansker. Igjen er informanten kjent med årsaken, og det virker sånn sett som om relasjonen er bra mellom lærer og elev. Selv om det foreligger et krav om at lærere skal ha kunnskap om hvordan kjennetegn kommer til uttrykk, kan det være at informantene har flere elever med rusproblemer uten at dette er fanget opp. Enten på grunn av relasjonen mellom lærer/elev, eller på grunn av manglende kompetanse.

Det er kun en av informantene som forteller om elever med alvorligere diagnoser og om utagerende atferd. Til tross for kjennskap til årsaksforholdene, gir informanten inntrykk av at det er meget utfordrende å forholde seg til dette. Særlig med tanke på de andre elevene som det blir vanskelig å gi oppmerksomhet og følge opp. Det at elever har en lovmessig rett på et godt læringsmiljø, pålegger lærer et ekstra ansvar her. Det kan virke som at hensynet til sikkerhet må prioriteres foran læringsarbeid, noe som i seg selv sier en del om disse elevenes forutsetninger.

Minoritetsspråklige elever blir nevnt selv om språkutfordringer i utgangspunktet ikke er klassifisert som psykososial vanske. Men – som Bru m.fl. påpeker, kan utfordringer på ett område føre til problemer på et annet. Det å ikke mestre språk kan bidra til at eleven blir mindre delaktig i samhandlingen med andre elever, føler seg utenfor, og dermed mister læringsbidrag av sosial karakter.

Riktignok er det sammenhengen mellom språkvansker og psykososiale vansker informantene refererer til. Flere av disse elevene har en bakgrunn som kan prege deres psykiske helse. Å ta tak i dette når elevene har språkutfordringer oppleves vanskelig. Det er altså aspekter rundt det å oppdage og handle ut ifra de minoritetsspråklige elevenes kjennetegn på psykososiale vansker, informantene opplever som utfordrende.

Når det gjelder elevene som ikke er på riktig programområde, er det usikkert om informantene ville nevnt denne elevgruppen dersom de ikke hadde fått spørsmål om det. Med mindre de viste tydelige tegn atferdsmessig, som lærer ville fanget opp og kartlagt. For det er en viss sannsynlighet for at disse elevene kan oppleve utfordringer både i forbindelse med tilhørighet, interesse, motivasjon og mestring. Dette er forhold som kan påvirke deres følelsesliv og prege dem på flere måter, og som kan vise seg som både psykiske og sosiale vansker. Når informantene først ble spurt om disse elevene, ble det bekreftet at dette er noe som påvirker deres læreforutsetninger. Riktignok oppfattet ikke alle informantene dette som et problem, da det tvert imot viste seg å gi elevene ekstra pågangsmot til å jobbe for å komme inn der de ønsket neste skoleår. For disse elevene arter dette seg som det Illeris (2012) omtalte som «energi i læringssituasjonen», noe som her dreier seg om lyst eller nødvendighet. Drivkraften er motivasjonen for å komme inn på rett programområde. Det er fristende å tro at disse elevene er heldige med omstendighetene. Å bruke et skoleår på noe de i utgangspunktet ikke har interesse for eller ser nytten av, veies sannsynligvis opp av andre forhold som i større grad er positive. I den forbindelse blir det nevnt både sosiale forhold, og ikke minst omfanget av programområdet, som gjør at eleven likevel får anledning til å jobbe innenfor et interessefelt. Dette krever riktignok av lærer at elevens ståsted kartlegges, og at lærer evner å ta hensyn til og utformer en opplæring som er relevant for eleven. Ut ifra det som kom fram i disse intervjuene, ser det imidlertid ut til at de fleste elever som går på «feil» programområde, enten det er fra skolestart eller at eleven finner det ut i løpet av skoleåret, får satt motivasjonen på prøve. Sosialt sett vil det kunne føre til utenforskap, og ved manglende interesse for læringsarbeidet kan læringens drivkraft trues. Hvis disse elevene ikke opplever mening kan

det vise seg som en atferdsvanske, uten at lærer nødvendigvis forstår hva som er problemet. I dette tilfellet kjenner lærer til årsaksforholdene, noe som er vesentlig for en hensiktsmessig tilrettelegging.

7.1.1 Oppsummering

Det viser seg at informantene i stor grad forholder seg til «symptomer» på psykososiale vansker. For eksempel at elever forsvinner fra klasserommet, de får ikke fullført arbeidsoppgaver, de klarer ikke å konsentrere seg, sovner, klarer ikke å samarbeide, klarer ikke å være på skolen, er ikke interessert eller motivert for læringsarbeid, har utagerende atferd, eller har språkvansker i tillegg til å «slite med ting». Didaktisk sett er det disse symptomene – som kan fungere som barriere for læring, informantene forholder seg til og tilrettelegger ut ifra. Riktignok kan det å kjenne til *årsaken* til disse symptomene bidra til økt forståelse og aksept. Hiim og Hippe (1998) refererer til innlevelsessevne og menneskelighet, noen informantene viser i høy grad. Hadde de ikke kjent til årsaken til elevenes symptomer/atferd, er det sannsynlig at det hadde vært vanskeligere å vise forståelse.

Ifølge styringsdokumentene lærere forholder seg til, kreves at de både kan kjenne igjen tegn på psykiske eller sosiale vansker, i tillegg til at det forventes kompetanse i å tilrettelegge ut ifra elevenes forutsetninger. I neste avsnitt blir det gjort rede for hvordan yrkesfaglærerne gjennomfører denne tilretteleggingen, ut i fra de symptomene og den atferden elever med psykososiale vansker har.

7.2 Tilrettelegging av opplæringen når elevene har psykososiale vansker

For å få innsikt i lærernes opplevelser rundt opplæring av elever med psykososiale vansker, er det relevant å vite mer om hvordan de tilrettelegger undervisningen. For å svare på dette vil jeg ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger slik yrkesfaglærerne opplever disse, og se på de mulighetene og begrensningene informantene opplever i forhold til tilrettelegging.

Generelt sett synes informantene at det er forholdsvis uproblematisk å tilrettelegge undervisningen, sett ut ifra de didaktiske forholdene. Det kan se ut til at elever flest foretrekker praktisk tilnærming til kunnskap, og at flere mål kan dekkes gjennom en slik arbeidsform. Opplevelsen av pedagogisk frihet gjør det da mulig å ta hensyn til elevenes interesser og kapasitet når det gjelder innhold og arbeidsmengde. Dette er dog ikke like reelt

på programområdene for helse- og oppvekstfag, som i hovedsak har teoretiske kunnskapsmål. Informantene her uttrykker at en teoretisk fagplan som ikke rommer praktiske ferdigheter, ikke har de samme mulighetene for å ta hensyn til interesser i læringsarbeidet. I teoretiske kunnskapsmål elimineres automatisk en del muligheter, det er ikke så mange måter å arbeide opp mot målene i læreplanen. For eksempel fortalte en av informantene at et teoretisk tema som fargelære innen design og håndverk kan utføres praktisk, ved at elevene tester ut og selv finner fram til hvordan det henger sammen. Altså en praktisk tilnærming til teoretisk kunnskap. I helse og oppvekstfag derimot, er de teoretiske målene ikke egnet for praktisk gjennomføring. Da blir det i så fall en «kunstig» tilnærming gjennom for eksempel rollespill, eller utforming av spørreundersøkelser, lage plakater osv. Informantene sier at for å tilrettelegge undervisning i teoretisk rettede kunnskapsmål, dreier det seg mer om å variere arbeidsmåtene ut ifra hva som passer til undervisningens innhold.

Det å spille på elevenes interesse og opplevelse av relevans, ser altså ut til å la seg gjennomføre ved praktiske arbeidsoppgaver der fagplanen er praktisk. I en teoretisk fagplan må relevansen skje ved å relatere innholdet til arbeidsliv og livet generelt, altså eksemplifisere innholdet slik at elevene ser nytteverdien av dette. Dersom elevene har høy motivasjon for å oppnå en viss kompetanse og har klare mål om et fremtidig yrke, kan dette i seg selv fungere som en drivkraft. Men dersom eleven ikke har klare ambisjoner – eller til og med opplever å være på feil programområde, er det utfordrende for lærere å tilrettelegge undervisningen for å oppnå engasjement og arbeidslyst. Informantene forteller at det de kan gjøre når temaet ikke interesserer eleven, eller de har problemer med å konsentrere seg på grunn av følelsesmessige plager, er å tilpasse omfanget av tid og eventuelt nivået, for at eleven skal ha kapasitet til å engasjere seg. Dette gjelder også i de praktisk rettede programområdene.

Utfordringen her blir å ivareta bredden i faget, da elevenes interesser kan omhandle et forholdsvis snevert område innen yrket. To av informantene dveler ved akkurat det - nemlig at de tilrettelegger slik at elevene fullfører og består, men sitter igjen med en amputert sluttkompetanse. I den sammenheng påpeker Illeris (2012) at det i forbindelse med dagens yrkesrettede utdanning handler om kompetanse i form av en bred forståelse innen fagområdet. Dette underbygger yrkesfaglærernes ambivalens i forhold til en tilrettelegging som gir en redusert kompetanse. Hiim og Hippe (1998) derimot, understreker at det er fruktbart med en stor spennvidde i kunnskapsbegrepet, og stiller spørsmålstegn ved om alle kan eller må lære akkurat det samme. Både Hiim, Hippe og Illeris sier at det å tilpasse mål og innhold i

opplæringen vil påvirke evnen til innlæring, noe som innebærer at det å tilrettelegge ut ifra elevenes interesser kan forsvares selv om det går på bekostning av bredden i faget.

Her ser det likevel ut til å være noen ulikheter avhengig av programområde. På elektrofag for eksempel, der det påpekes at strøm er farlig, vurderer lærer at det ikke er mulig å fire på kravene. Det samme på helse- og oppvekstfag, der kompetansen skal kvalifisere til å ta hånd om liv og helse. Dette handler om kvaliteten på sluttkompetansen. Det kommer tydelig fram at mange av informantene tilrettelegger for at elevene skal bestå og gjennomføre vg1. Flere påpeker riktignok at dersom eleven står, er det reelt. I den forbindelse må det stilles spørsmål ved om intervjuformen egentlig får fram ærlige og reelle svar. Det er sannsynlig at informantene i en intervjusamtale også ønsker å gi et godt inntrykk, og det er forståelig at de - dersom det var aktuelt, ikke ville fortalt at de lar elever bestå uten at det er riktig nivåmessig. Det viser seg altså at informantene opplever et press på at elevene skal klare å gjennomføre og fullføre skoleåret. En slik reell opplevelse har sannsynligvis noen konsekvenser. Det kan føre til frustrasjon over arbeidet det medfører, det kan være frustrasjon over pålagt ansvar uten videre oppfølging eller kompetanse, eller det kan være frustrasjon på grunn av at noen elever faktisk går videre uten at de egentlig har kompetanse til det.

Med tanke på at så mange informanter uttrykker en opplevelse av press på at elevene skal bestå, kunne det vært et interessant og viktig område å utforske. I denne omgang er konklusjonen at yrkesfaglæreren tilrettelegger slik at de aller fleste elevene får ståkarakter og fullfører vg1.

Fire av informantene påpeker at det er forholdsvis enkelt å legge til rette for læringsaktiviteter og oppgaver med mål om at eleven skal få en ståkarakter. Informantene fra de praktisk rettede programområdene forteller at de fleste oppnår kompetansemålene i planene, fordi det handler om å få elevene til å gjøre noe som kan vurderes. Praktisk arbeid gir altså rom for flere vurderingssituasjoner. Da det ser ut til at de fleste elevene med psykososiale vansker mestrer praktisk arbeid på ett eller annet nivå, betyr det at de også får vurderingsgrunnlag. Dette i seg selv betyr at det krever mindre tilrettelegging for vurdering. Det kan riktignok være utfordrende å få de til å gjøre noe eller nok, og i noen tilfeller må det legges opp til en oppgave helt på slutten av skoleåret bare for å få satt karakter på eleven. Med tanke på formålet med vurdering, som ifølge opplæringsloven blant annet er å fremme læring, bidrar

ikke en slik vurdering til dette. Men når det kommer til et stykke må også lærer dokumentere elevenes kompetanse, og det ser det ut til at informantene lykkes med.

I programområder med teoretiske mål derimot, handler tilrettelegging rundt vurdering om å tilpasse selve vurderingssituasjonen ut ifra elevenes forutsetninger. For eksempel at eleven kan sitte på enerom eller jobbe med en hjemmeoppgave. Her er lærers innstilling og syn på vurdering avgjørende for hvorvidt det er lett eller vanskelig å tilrettelegge i vurderingssituasjoner. For eksempel om en prøve gjennomføres på tradisjonelt vis sammen med hele klassen under oppsyn av en lærer, eller om det er rom for andre måter. Da Hiim og Hippe (1998) mener at et kreativt forhold til rammefaktorer kan bidra til nye læringsmuligheter, og vurdering er ment som et bidrag til elevens utvikling, må det kunne konkluderes med at en slik tilnærming til vurdering kan fremme elevenes opplevelse av mestring og videre innlæring.

De aller fleste av informantene forteller at mange elever med psykososiale vansker er «flinke», og at de klarer seg fint i for eksempel faget YFF som innebærer praktisk yrkesutøvelse. Noe som riktignok ikke blir belyst, er det å tilrettelegge for høyere måloppnåelse. En av informantene kan fortelle om en elev som avsluttet opplæringen, nettopp fordi læreforutsetningene på det tidspunktet ikke gjorde det mulig å oppnå en reell måloppnåelse. Når eleven krever en annen form for tilrettelegging enn det som skal til for å stå – kommer da lærerne til kort? Hva skal til for å tilrettelegg for høyere måloppnåelse når elevene har psykososiale vansker? I følge rammene i opplæringsloven har elevene rett til en opplæring som er tilpasset deres potensiale. I det ligger en forventning om at lærere har kompetanse til å gjøre nettopp det. Det viser seg altså at ikke alle elever med psykososiale vansker er fornøyde med lav måloppnåelse. Undersøkelsen belyser ikke hvordan det håndteres, det bare poengteres. Hvis dette settes i sammenheng med at lærerne opplever mangel på kompetanse (at de jobber med noe de ikke kan) og at det er for lite ressurser – både i form av tid og lærerkapasitet, kan det muligens fungere som en foreløpig forklaring.

Det kommer fram at det er stort spenn i elevenes læreforutsetninger. Noen opplever dette som å undervise flere klasser samtidig, det er ikke mulig å følge et opplegg og det går sakte for de som er flinke. En av informantene forteller om en undervisningsform som kan være hensiktsmessig i forhold til dette. Det dreier seg om at elevene selv lager periodeplaner med mål og innhold. Dette er en funksjonell arbeidsform dersom undervisningen tillater at lærer

kan følge opp den enkelte elev. En av fordelene med at elevene lage sin egen plan med mål, og læringsaktiviteter for å nå disse målene, er at det kan være mulig å oppnå høyere måloppnåelse for de som har forutsetninger og ønske om det. I dette tilfellet jobber elevene selvstendig med egne prosjekter, med individuell veiledning av lærer. Noen elever produserer på et høyt faglig nivå, mens andre produserer kanskje bare nok til å bestå. Her er det individuelle muligheter, uten at elevene sammenlignes for øvrig. Alle jobber med ulike prosjekter, ut ifra eget ståsted og basert på egne interesser og ambisjoner. Dette innebærer tett oppfølging av lærer, men samtidig slipper lærer frustrasjonen over å skulle undervise flere elever med ulike forutsetninger på samme tid. Tilretteleggingen her dreier seg muligens om igangsetting av elever som har problemer med det, eller prosessen med å fullføre for de som har sliter med det. Noe som ikke belyses, er om elever har behov for tilrettelegging til tross for denne arbeidsformen. Ut ifra det som kommer fram her, har ikke denne informantene elever som «klatrer oppover veggene», og trenger heller ikke tilrettelegge i forhold til den type atferd. Arbeidsformen foregår dessuten på et praktisk rettet programområde.

Om en slik arbeidsform kunne la seg gjennomføre på mer teoretiske programområder belyses ikke. Det som riktignok blir påpekt, er at det i teoretiske kunnskapsmål er utfordrende å tilpasse mål og innhold til fellesskapet, og at det er vanskelig med individuell tilpasning når læreplanmålene er teoretiske og/eller krever samhandling mellom elevene.

7.2.1 Oppsummering

Det er forskjell på lærernes opplevelse av tilretteleggingsmuligheter avhengig av om programområdet er overveiende praktisk eller teoretisk rettet. På de mer praktisk rettede programområdene synes informantene generelt sett at det er forholdsvis uproblematisk å tilrettelegge undervisningen, da de opplever pedagogisk frihet til å kunne ta hensyn til elevenes interesser og arbeidskapasitet i læringsarbeidet. Tilretteleggingen handler i stor grad om å gi elevene arbeidsoppgaver som interesserer dem, slik at de får gjort nok til at de kan få vurdering og bestå skoleåret. Det kommer tydelig fram at mange informanter tilrettelegger for at elevene skal bestå.

Lærere på teoretiske programområder opplever ikke de samme mulighetene til å ta hensyn til elevenes interesser i læringsarbeidet. Det blir da utfordrende å tilrettelegge undervisningen for å oppnå engasjement og arbeidslyst hos eleven. Tilretteleggingen går ut på å tilpasse omfanget av tema og nivået i undervisningen, for at eleven skal ha kapasitet til å engasjere

seg. Det er mulig å variere mellom noen arbeidsformer. Når det gjelder vurdering, handler tilretteleggingen om selve gjennomføringen. For noen elever innebærer det å gjøre vurdering på enerom, eller som arbeidsoppgave hjemme. To informanter har erfaring med tilrettelegging som går ut på at elevene jobber hjemmefra, og følges opp av lærer digitalt.

7.3 Yrkesfaglæreres opplevelse av ansvaret for elever med psykososiale vansker

En del av det helhetlige bildet i forhold til yrkesfaglæreres håndtering av elever med psykososiale vansker, handler om deres opplevelser rundt dette ansvaret. Noe som går igjen er at ansvaret for den enkelte elev går foran planlegging og gjennomføring av undervisning. Dette kommer fram i forbindelse med behovet for mer kontaktlærertid, da det er kontaktlærer som har ansvaret for elevsaker. Lærerne er åpenbart ikke tilfredse med å måtte nedprioritere generelt undervisningsarbeid, men ansvaret for den enkelte elev går altså foran. Flere av lærerne ser at det går ut over de stille elevene, når de bruker mye tid på elever med en atferd som krever deres oppmerksomhet. En informant mener dette kan føre til at noen slutter, og at årsaken er manglende oppfølging. En annen informant påpeker utfordringen med at for eksempel en elev med angstanfall forsvinner ut fra klasserommet. Ansvaret for eleven som går ut gjør at de andre elevene blir overlatt til seg selv. Lærerne opplever at de står alene med ansvaret for elevene, uansett om de er urolige og utagerende, eller om de er stille, tilbaketrunkne eller forsvinner ut av klasserommet på grunn av vanskelige følelser. Det blir rett og slett feil uansett hva lærerne velger å gjøre, og lærers frustrasjon handler om ansvaret for den enkelte elev som er vanskelig å forene med ansvaret for resten av elevgruppen og et godt læringsmiljø.

Hvordan lærerne imøtekommer elevenes rett på et godt læringsmiljø, samt retten til en opplæring tilpasset deres potensial - når enkelte elever krever all oppmerksomhet, kommer ikke fram. Det bør nevnes at de heller ikke får direkte spørsmål om dette. Informantenes fokus i denne undersøkelsen var hvordan de opplevde ansvaret for den enkelte elev med psykososiale vansker, og dette viser seg altså å henge uløselig sammen med det totale ansvaret for en hel gruppe elever og deres læringsmiljø.

En annen side ved lærernes ansvar for elever med psykososiale vansker, er aspekter rundt vurdering og nivået på elevenes endelige kompetanse i yrkesfagene. Det er ingen tvil om at lærerne opplever ansvaret for at elevene skal bestå som stort. Store deler av tilretteleggingen

handler om å få elevene til å oppnå ståkarakter. Selv om både ledelsen og elevtjenesten bistår når elevene er kartlagt og henvist, opplever lærerne at de er alene om ansvaret for å gjennomføre tilretteleggingen og opplæringen. På den ene siden opplever læreren et ansvar for at elevene skal komme seg igjennom skoleåret med ståkarakterer. Men på den andre siden opplever de et ansvar for at elevene skal sitte igjen med en viss kompetanse og bredde i yrkesfagene. Hva som er en forsvarlig ståkarakter, og omfanget av den kompetansen elevene går ut med ser ut til å være noe variabelt, avhengig av læreren eller programområde. Vi ser at på elektrofag er sikkerhet et viktig kriterie. Dersom eleven ikke mestrer praktiske oppgaver i forhold til sikkerhet, mener informanten at en ståkarakter heller ikke kan forsvares. Derimot har ikke læreren noen problemer med å tilrettelegge skriftlige prøver dersom eleven har behov for det. Også når det gjelder helse- og oppvekstfag, antyder informantene at kriteriene er klare – i hvert fall i YFF, der elevene skal omgås barn, syke eller vanskeligstilte. Felles for begge disse områdene er at teoretiske mål som vurderes skriftlig, gir rom for tilpasninger. Men i praktisk gjennomføring - som kan få en direkte sikkerhetsmessig konsekvens for eleven selv eller kunder/brukere, opplever lærerne et ansvar for at elevens kompetanse må stå i forhold til de krav som foreligger. Det må altså være forsvarlig å gi en ståkarakter. Hva som gjøres av tilrettelegging når elever er i fare for å ikke mestre disse kravene, kommer ikke fram. Dette avhenger muligens av om eleven kan oppfylle slike sikkerhetskrav med en lav måloppnåelse, eller om dette innebærer høy måloppnåelse. Uansett opplever informantene et stort ansvar for og press på at elevene skal bestå. Samtidig kjenner de på ansvaret for at elevens sluttkompetanse er på et forsvarlig nivå.

Dette gjenspeiler det Illeris (2012) snakker om når det gjelder samfunnsutvikling og kompetansekrav i yrkeslivet, samt presset på hva som skal læres og hvordan. Dette presset på den enkelte elev, kan sannsynligvis overføres til læreres opplevelse av ansvar for at opplæringen skal imøtekomme disse kravene. Hvorvidt yrkesfaglæreren er trygg i sin rolle som ekspert på fagfeltet vil muligens også virke inn på vurderingen av elevens kunnskapsnivå. Dette innebærer at graden av yrkesfaglæreren sin kompetanse både når det gjelder psykiske vansker, didaktikk og rent yrkesfaglig, vil kunne påvirke lærerens opplevelse av ansvar for elevens oppfølging og endelige sluttkompetanse.

Når det gjelder lærernes opplevelse av press på og ansvar for at elevene skal få ståkarakter, kommer det ikke fram hvor dette presset kommer fra. Det eneste som blir sagt i den sammenheng, er at de vil at elevene skal få det til, og at det er derfor man er lærer. Betyr det

at lærerne pålegger seg dette ansvaret selv? Og er det da fordi de vil elevene vel, eller har det med opplevelsen av å mestre jobben å gjøre? Hvert skoleår blir det presentert statistikker og snakket om målsettinger om fullført og bestått. Skoler og programområder blir sammenlignet. Innebærer dette at lærerne deltar i en «usynlig/usagt» konkurranse? Disse spørsmålene forblir foreløpig ubesvarte, men er absolutt verd å ha i mente når det gjelder veien videre i arbeidet for en best mulig tilrettelegging. Dog – i denne sammenheng gir informantene klart uttrykk for deres velvilje og engasjement på elevenes vegne.

I tillegg til dette med tid og ekstra lærerressurser, er kompetansebehovet et område som påvirker lærernes opplevelse av ansvar. En av informantene hadde fått et kurs i håndtering av mindreårige minoritetsspråklige elever, noe som var meget fruktbart i samhandlingen med disse elevene. Han fikk økt kontroll og oversikt, elevene fikk bedre oppfølging som gav positivt utslag i læringsarbeidet. Dette understreker behovet for og nytten av kompetanseheving. Små endringer i tilnærmingen til elever med utfordringer kan gjøre store utslag. Lærerne på helse – og oppvekstfag har en grunnkompetanse innen psykisk helse, noe som sannsynligvis er en fordel i den sammenheng. Men når det gjelder kunnskap om spesielle psykososiale vansker eller kunnskap om konkrete måter å tilpasse undervisningen på, ser det ut til at alle informantene opplever at ansvaret er større enn de har kompetanse til. Som en av informantene uttrykte det, jobber de med noe de ikke kan.

Når det gjelder hvorvidt ledelsen og elevtjenesten bidrar til å lette lærernes ansvarsfølelse i tilretteleggingsarbeidet, kan det se ut til at lærerne savner nettopp det. Samtlige informanter sier at elevtjenesten bistår, men det ser ikke ut til at dette oppleves som en ansvarsfordeling. Tvert imot, informantene opplever et desto større ansvar for at tiltak skal iverksettes og fungere – og at de er alene om dette.

7.3.1 Oppsummering

Generelt sett opplever yrkesfaglærerne at ansvaret for elever med psykososiale vansker er for stort i forhold til de rammene som foreligger. De utfordringer elevmassen representerer, medfører at ansvaret for den enkelte elev kan gå på bekostning av andre elever, elevgruppen og læringsmiljøet. Undersøkelsen avdekker at yrkesfaglærerne opplever et forholdsvis stort ansvar for å få elevene igjennom med ståkarakterer, samtidig som de bekymrer seg for nivå og bredden i elevenes sluttkompetanse.

Opplevelsen av at de ikke greier å følge opp når elever har spesielt store atferdsvansker, opplevelsen av at de *må* få elevene til å fullføre og bestå, opplevelsen av at det bare er de som virkelig kjenner elevene og vet hva som fungerer og ikke – summen av dette gir en følelse av uforholdsmessig stort ansvar både for den enkelte elev og elevgruppen, og at dette ikke står i forhold til ressurser og kompetanse på området.

7.4 Oppsummering og avsluttende refleksjon

Forskning viser altså at omtrent 20 prosent av barn og unge har psykiske vansker som er av en slik grad at det går ut over trivsel og samvær med andre. Elever som sliter med slike utfordringer kan få påvirket sin skolehverdag i forhold til sosial fungering og læring. Det viser seg at yrkesfaglærerne viser forståelse og velvilje for disse elevene, og at de følger opp og tilrettelegger undervisningen og skolearbeidet spesielt for den enkelte elev. Ingen antyder at dette ligger utenfor deres ansvarsområde. Yrkesfaglærerne håndterer det bra når det gjelder å få elevene igjennom. De har en relasjon til elevene som gjør at de kjenner til bakenforliggende årsak til deres vansker, og de forholder seg til elevenes forutsetninger når de planlegger og gjennomfører undervisningen.

Samtidig som alle informantene kan fortelle hvordan de tar hensyn til den enkelte elev med utfordringer og om hvordan de tilrettelegger opplæringen, uttrykker de frustrasjon over at de ikke har den tiden og de ressursene som skal til. De opplever utfordringer rundt det å ivareta de stille og tilbaketrukne elevene når andre elever har en krevende atferd, i tillegg til utfordringer med å ivareta et godt læringsmiljø. De ønsker mer tid til oppfølging av den enkelte elev, uavhengig av deres forutsetninger.

Majoriteten uttrykker dessuten at de mangler kunnskap om hvordan de kan gjøre dette best mulig. Det er altså ikke negative holdninger eller en oppfatning av at dette arbeidet ligger utenfor deres ansvarsområde som er utfordringen når det gjelder oppfølging av elever med psykososiale vansker. Tvert imot gjør lærerne det de kan for disse elevene. Utfordringen ligger i lærernes opplevelse av manglende ressurser og kompetanse. Økt kunnskap om psykososiale vansker kunne gitt næring til andre former for tilrettelegging og til at elevenes forutsetninger kunne håndteres på andre måter. Muligens ville det være mulig å ikke bare tilrettelegge for bestått, men for økt læringsutbytte og for at elever med ambisjoner om det kunne oppnå høyere måloppnåelse. Med økt kompetanse ville dessuten følelsen av stort

ansvar avta noe. Folk flest er mer komfortabel med å jobbe med noe de kan og opplever at de behersker. Kunnskap – og vissheten om at man har kompetanse innen et område bringer trygghet og selvtillit inn i situasjonen.

Hvorvidt velvillighet – eller innlevelsessevne og menneskelighet som Hiim og Hippe sier, er utgangspunktet for den tilretteleggingen som gjøres, er vanskelig å si. Men det går igjen at informantene vil sine elever vel, og at de legger til rette for at den enkelte skal lykkes. Om informantene i denne undersøkelsen tilfeldigvis er ildsjeler - som har de egenskapene som skal til når det gjelder å ivareta elever med psykososiale vansker, vites ikke. Riktignok har ingen av informantene antydning at de utfører arbeidet sitt på en annen måte enn sine kolleger. Når det er sagt viser tidligere forskning at lærere oppfatter føringene for dette tilretteleggingsarbeidet som noe uklart, og det viser seg at det er store variasjoner i hvordan de forholder seg til og gjennomfører dette. Om det foreligger ulikheter avhengig av om læreren er kontaktlærer eller faglærer blir ikke belyst i denne undersøkelsen. Utvalget er kontaktlærere nettopp på grunn av deres ansvar for oppfølging av elevsaker og at de tilbringer mye tid med sine elever. Dette kan ha en avgjørende betydning når det gjelder den enkelte lærers tilnærming og opplevelser rundt oppfølging. Et utvalg bestående av faglærere kunne gitt andre funn.

Det viser seg at informantene opplever å stå alene om ansvaret for elevene. I den forbindelse ble det nevnt mangel på tilgjengelig skolehelsetjeneste, i tillegg til en elevtjeneste med lite kunnskap om de elevene det skal tilrettelegges for. Yrkesfaglærerne savner bistand fra elevtjenesten slik at tilretteleggingen blir mer tilpasset den enkelte elev. Det er kontaktlæreren selv som kjenner elevene, og de gjennomfører opplæringen ut ifra det de vet og opplever at fungerer. Dermed føler de også et stort ansvar for at det skal gå bra og at elevene fullfører.

For å summere dette, savnes altså kvalifisert støtte til lærerne. Informantene nevnte ikke tiltak fra skolens side som gikk ut på å tilrettelegge for elever med psykososiale vansker, heller ikke tiltak for å styrke lærerne i dette arbeidet. Dette stemmer med egne erfaringer, og ut ifra lærernes beskrivelser er det grunn til å tro at bedre tilrettelegging fra skoleleders og skoleeiers side ville være hensiktsmessig. Dersom skolen la til rette for økt fokus og utvikling i forhold til opplæring av elever med psykososiale vansker, ville flere lærere blir oppmerksomme på disse elevene, samt tryggere i gjennomføringen av opplæringen. Fra elevene sin side vil det bli mindre tilfeldig og avhengig av den enkelte lærer hva slags oppfølging og tilrettelegging

som tilbys. Et slikt tiltak fra skolen sin side ville dessuten bidra til å oppfylle opplæringslovens krav om tilrettelegging ut fra elevenes forutsetninger. Videre er det sannsynlig at det ville gitt positivt utslag på fullført- og bestått-statistikken.

Undersøkelsen viser tydelig at det er forskjeller mellom praktiske og teoretiske programområder, når det gjelder yrkesfaglærernes opplevelse av muligheter og begrensninger i opplæringen. Disse ulikhetene gjenspeiler seg faktisk i alle de didaktiske kategoriene. Dette er for så vidt ikke overraskende, men likevel var det ikke forventet å finne så store ulikheter innen tilrettelegging for elever med psykososiale vansker. Med tanke på det som kommer frem i litteraturen når det gjelder elevers opplevelse av relevans og mening i yrkesopplæringen - og sammenhengen her til særlig innhold og læreprosess, er det naturlig at det vil være forskjeller mellom ulike programområder. Den kunnskapen som finnes om forholdet mellom teori og praksis, kunne vært en indikator for struktureringen av denne undersøkelsen. Muligens burde utvalget vært jevnere fordelt på henholdsvis praktiske og mer teoretiske programområder. Når det er sagt, er det strengt tatt bare programområde for helse- og oppvekstfag som har denne overvekten av teoretiske kunnskapsmål. I så måte er utvalget representativt for den faktiske fordelingen mellom praktiske og teoretiske fag.

7.4.1 Et kritisk blikk på undersøkelsen

Det er slått fast at en overvekt av lærerne tilrettelegger for at elevene skal oppnå ståkarakter. I undersøkelsen nevnes andre elever, enten som er tilbaketrukne og stille, eller som har ambisjoner om høyere måloppnåelse. Men det kommer ikke fram hvordan opplæringen tilrettelegges for disse elevene. Hvordan tilrettelegge opplæringen for at elever med psykososiale vansker skal kunne oppleve utvikling, økt læringsutbytte eller høyere måloppnåelse?

Til informantenes forsvar, må det sies at denne undersøkelsen spesifikt rettet seg mot elever med psykososiale vansker. Det i seg selv kan ha påvirket informantene til å trekke frem de elevene med størst utfordringer som eksempler. Undersøkelsen gav ikke rom for å gå i dybden på disse spørsmålene. Informantene fikk ikke spørsmål om hvordan de tilrettelegger når spennet i læreforutsetningene er stort, eller hvordan de tilrettelegger for elever med psykososiale vansker som har potensiale for høyere måloppnåelse.

I forhold til lærernes opplevelse av at tiltak utformet i samarbeid med elevtjenesten ikke er spesielt virksomme, og at de føler seg alene om ansvaret for tilretteleggingen og oppfølgingen av elevene, kan bero på omstendigheter som burde vært kartlagt. Dersom elevtjenesten også hadde blitt intervjuet, kunne det komme fram momenter som kunne forklare dette. For eksempel kunne det tenkes at elevtjenesten opplever at lærere er sene med å si ifra, at det tar for lang tid før elevtjenesten får informasjon om at elever har behov for ekstra oppfølging. Eller det kan tenkes at de opplever at den informasjonen de trenger for å bistå elevene uteblir. Hvordan de opplever samarbeidet med kontaktlærerne er også vesentlig i den sammenheng. Grunnen til at kontaktlærere er med i møter med elevtjenesten, er ikke bare fordi de skal følge opp undervisningen, men også fordi de kjenner elevene best. Spørsmålet er om det er et utviklingspotensial i samhandlingen mellom lærere og elevtjenesten. Eller i forhold til hvordan elevtjenesten jobber for å kartlegge disse elevene. Disse spørsmålene lar seg ikke besvare i denne undersøkelsen, det var heller ikke meningen. Men det gir en pekepinn på hva som er viktig å ta med videre i arbeidet for at elever med psykososiale vansker – og andre elever med spesielle behov, skal få en så god yrkesopplæring som mulig.

Arbeidet med denne rapporten har bidratt til at jeg har oppdaget flere aspekter ved problemstillingen, som det ville vært relevant å utforske nærmere.

8.0 KONKLUSJON

Forskning viser at de aller fleste lærere har opplevd å ha elever med psykososiale vansker. Med riktig tilrettelegging i opplæringen, gir skolen et sentralt bidrag til at disse elevene kan oppleve velvære, realisere sitt potensiale og bli nyttige bidragsytere i samfunnet. For å få til en tilfredsstillende tilrettelegging er det viktig med kunnskaper om de ulike vanskene elevene kan ha og elevenes læringsposisjon – altså hva som kan hemme og fremme læring. Opplæringen er organisert for å imøtekomme forventninger og krav fra samfunnet. Når yrkesfaglæreren skal gjennomføre en opplæring som bidrar til at elevene blir kompetente yrkesutøvere, er det elevenes forutsetninger som avgjør den didaktiske tilnærmingen.

Denne undersøkelsen er ment som et bidrag til økt oppmerksomhet rundt den yrkesfaglige opplæringen av elever med psykososiale vansker. Problemstillingen for denne kvalitative forskningen er:

Hvordan opplever yrkesfaglærere det å gjennomføre opplæring av elever med psykiske og sosiale vansker?

På bakgrunn av analyse og drøfting har jeg konkludert med følgende hovedfunn av undersøkelsen:

Yrkesfaglærere viser høy grad av velvilje og menneskelighet når de forholder seg til elever med psykososiale vansker. De har god relasjon til elevene og kjenner godt til deres sosiale og kulturelle bakgrunn og forholder seg til elevenes læreforutsetninger. Yrkesfaglærerne legger ned stor innsats og viser kreativitet i å tilrettelegge undervisningen ut ifra de symptomer elevene har på sine vansker, for at de skal klare å fullføre sitt første år i den yrkesfaglige opplæringen.

Til tross for dette viser det seg at elever med psykososiale vansker representerer en utfordring yrkesfaglærerne opplever de ikke har ressurser eller kompetanse til å håndtere optimalt. Spennet i elevenes læreforutsetninger er utfordrende å håndtere. I tillegg har de behov for opplæring om psykososiale vansker for å kunne organisere en opplæring som bidrar til læring og utvikling for disse elevene.

Lærerne hevder ikke at deres pedagogiske arbeidsoppgaver ligger utenfor deres ansvarsområde, men de opplever at både kompetanse, tid og ressurser ikke står i forhold til det ansvaret de har. De opplever å være alene om ansvaret for tilrettelegging av undervisningen og savner tettere oppfølging av elevtjenesten.

Yrkesfaglærerne opplever at de håndterer opplæringen av elever med psykososiale vansker på en god måte ut ifra de rammene som foreligger. Men dersom skolen hadde satt inn mer ressurser og satset på kompetanseheving i forhold til psykososiale vansker, ville den yrkesfaglige opplæringen blitt bedre for *alle* elever. Dette angir veien videre.

Ut ifra det som har kommet fram gjennom denne undersøkelsen, og ut ifra tidligere forskning, må det satses på kompetanseheving i skolen slik at lærere opplever å være kompetente til den jobben de skal gjøre. Det vil også ruste dem til å forsvare egne yrkesdidaktiske valg, de vil kunne stå opp mot uhensiktsmessig press fra samfunn og næringsliv, og ikke minst vil de kunne gå i bresjen for en oppdatert og nyskapende yrkesutdanning som omfavner *alle* elever. Tilretteleggingsbehovet for elever med psykososiale vansker er nødvendigvis ikke så ulikt det elever flest trenger for en optimal yrkesfaglig opplæring, men spennet i elevenes forutsetninger krever gode didaktiske kunnskaper i tillegg til kunnskaper om de utfordringer elevene har.

I arbeidet med og for elever som sliter med ulike former for psykososiale vansker, må det ytes en innsats fra skolen og skoleeier for å heve kompetansenivået til yrkesfaglærerne. Lærerne viser tydelig vilje og engasjement i sin samhandling med elever, og det er ingen tvil om at de ønsker å utdanne dyktige, kompetente yrkesutøvere. Når de sier - når all forskning som er gjort på feltet sier – at det er et stort behov for økt kompetanse, må det tas på alvor. I kampen om å få flest mulig elever til å fullføre og bestå videregående opplæring, er det dette utvilsomt et godt satsingsområde.

Alle lærere har vel sine kjepphester i forhold til hva de mener er viktig og nyttig i den yrkesfaglige opplæringen. Skoler og skoleeiere har sine satsingsområder. Jeg er ikke i tvil om hva mitt bidrag i skoleutviklingen må dreie seg om, og vil gjøre mitt ytterste for å bidra til læring og utvikling på dette området. Mitt mål var å sette søkelys på og bidra til økt fokus og oppmerksomhet rundt opplæring av elever med psykososiale vansker av ulik grad. Gjennom undersøkelsen har jeg fått bekreftet en del av mine egne erfaringer i opplæring av elever med

psykososiale vansker. Men i kjølevannet av undersøkelsen har det dukket opp nye spørsmål. Nye innfallsvinkler til en yrkesdidaktisk utvikling som kan utforskes på andre arenaer. Det jeg har lært gjennom arbeidet med denne rapporten vil komme direkte til nytte i det didaktiske arbeidet med elever og gjennom faglig engasjement på egen arbeidsplass.

LITTERATURLISTE

- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B., & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse, et komplekst fenomen - Oppdragsrapport*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2001). *Om utdanning - klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ekornes, S. M. (2016). *School Mental Health - Teacher Views. An Exploratory Study of Teachers' Perceived Role, Competence and Responsibility in Student Mental Health Promotion*. Oslo: University of Oslo. Faculty of Educational Sciences. Department of Teacher Education and School Research .
- Folkehelseinstituttet. (2015, April 09). *Psykisk helse hos barn og unge - Folkehelse rapporten 2014*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Folkehelse rapporten - Helsetilstanden i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Folkehelseinstituttet. (2018, November 26). *Folkhelseinstituttet*. Hentet fra ADHD studien - prosjektbeskrivelse : <https://www.fhi.no/cristin-prosjekter/aktiv/adhd-studien/>
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet, område for psykisk og fysisk helse.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Halvorsen, K. (2014). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen; Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Oslo: Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kunnskapsdepartementet. (1998, Juli 17). *Lovdata.no*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2006, Juni 23). *Lovdata.no*. Hentet fra Forskrift til opplæringslova: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*
- Kunnskapsdepartementet. (2013, Mars 18). *Lovdata.no*. Hentet fra Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-291>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, Mars 18). *NOU 2015:2 Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Hentet fra Regjeringen.no: Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kversøy, K. (2005). *Etikk - en praktisk vinkling. En verktøykasse med ni perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolens ansvar? En undersøkelse ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*. Oslo: NIFU - Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Nordahl, T., E, F., & Drugli, M. (2013). *Utdanningsdirektoratet*.
- NOU; Norges offentlige utredninger. (2015). *Å høre til; Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse; En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Tveiten, S. (2011). *veiledning - mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, August 25). *Læreplanverket*. Hentet fra Generell del av læreplanen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08 25). *Læreplanverket, generell del*. Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

WHO; World health Organization. (2013, Hentet 1. oktober 2018). *Mental health Action plan 2013-2020*. Hentet fra <https://www.who.int/>:
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89966/9789241506021_eng.pdf;jsessionid=D518415765EAC59A46EBD5B4952F7C62?sequence=1

VEDLEGG

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

FORSKNINGS-SPØRSMÅL	DIDAKTISK OMRÅDE	INTERVJUSPØRSMÅL
<p>Hvordan tilrettelegger lærere på yrkesfag undervisningen i forhold til elever med psykososiale vansker?</p>	LÆRE-FORUT-SETNINGER	<ul style="list-style-type: none"> • Har du noen elever med psykiske eller sosiale vansker? • Hvordan arter dette seg helt konkret? Gi eksempler. • Har du elever som ikke har kommet inn på førstevalget sitt eller som tenker at de går på «feil» programfag? • Hvordan kommer dette til uttrykk hos eleven helt konkret? Gi eksempler.
	RAMME-FAKTORER	<ul style="list-style-type: none"> • Er det noen faktorer som begrenser din mulighet for å ivareta disse elevene på en ønsket måte? <ul style="list-style-type: none"> - Kan du beskrive dette helt konkret? Gi eksempler. • Opplever du støtte fra skolens ledelse i arbeidet med å ivareta elever med psykiske og sosiale utfordringer? <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan? - Hvorfor ikke? • Opplever du støtte fra skolens hjelpetjeneste i arbeidet med å ivareta elever med psykiske og sosiale utfordringer? <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan? - Hvorfor ikke? • Det som tilbys av hjelp og støtte i ditt arbeid med disse elevene; opplever du at det faktisk er til hjelp?
<p>Hvordan opplever lærere på yrkesfag ansvaret for elever med psykososiale vansker?</p>	MÅL	<ul style="list-style-type: none"> • Er det slik at noen av disse elevene ikke oppnår de kompetansemålene som beskrives i læreplanen? • Har du eksempler på at målsettingen i YFF tilpasses elever med psykososiale utfordringer? • Hender det at noen elever ikke fullfører videregående opplæring på grunn av psykiske eller sosiale utfordringer?
	INNHold	<ul style="list-style-type: none"> • Påvirkes innholdet i undervisningen din av at eleven har psykososiale problemer? Gi eksempler.
	LÆRE-PROSESSEN	<ul style="list-style-type: none"> • Har du et eksempel på hvordan arbeidsmåtene i undervisningen kan tilpasses hvis en elev sliter med psykososiale utfordringer? • Hvordan fungerer dette i YFF? • Hvordan motiverer du elever med psykiske og sosiale utfordringer til å utføre læringsaktiviteter?
	VURDERING	<ul style="list-style-type: none"> • Er vurdering en utfordring i forhold til elever som sliter med psykiske eller sosiale vansker? • Kan du gi et eksempel på hvordan elevens utfordringer kan påvirke vurderingssituasjoner? • Har du et eksempel på hvordan en vurderingssituasjon kan tilpasses elever med psykiske eller sosiale utfordringer? • Hvordan fungerer dette i YFF? • Opplever du at det er noen etiske utfordringer knyttet til dette? Hvilke? Gi eksempler.

VEDLEGG 2: ANALYSE-SKJEMA

	LÆREFORUT- SETNINGER	RAMME- FAKTORER	MÅL	INNHold	LÆRE- PROSESS	VURDERING
INFORMANT 1 (Elektro)						
INFORMANT 2 (TIP)						
INFORMANT 3 (BAT)						
INFORMANT 4 (DH)						
INFORMANT 5 (HO)						
INFORMANT 6 (HO)						
OPP- SUMMERING						

VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

” Hvordan håndterer lærere på yrkesfag det å gjennomføre opplæring av elever som sliter med psykososiale vansker?”

Bakgrunn og formål

Dette er et forskningsprosjekt med bakgrunn i masterstudium i yrkespedagogikk ved OsloMet, avdeling Kjeller.

Målet er å finne ut av hvordan lærere på yrkesfaglige studieprogram opplever det å gjennomføre opplæringen av elever som sliter med psykiske og/eller vansker.

Jeg ønsker å intervju lærere som arbeider innenfor yrkesfaglig opplæring, og jeg ser det som nyttig å få et bredt perspektiv på dette studiet. Jeg ønsker derfor å intervju lærere fra HO, EL, BA, TIP og DH.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i prosjektet innebærer deltakelse i et intervju som varer i ca. 60 minutter. Data som brukes i prosjektet er basert på dine svar. Dersom det gis samtykke til det, vil det bli benyttet båndopptaker under intervjuet.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Det er kun jeg som skriver oppgaven som vil ha tilgang til dine svar. Svarene vil bli transkribert slik at de ikke vil bli gjenkjent.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen mai 2019, og opptak/notater med dine svar vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Wenche Heggveit Løvø på telefon 9321 1490.

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

Kjeller 27.04.2018

Wenche Heggveit Løvø

VEDLEGG 4: KVITTERING FRA NSD

Hilde Hiim
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO



Vår dato: 15.05.2018
utf:

Vår ref: 60589 / 8 / H.H.P

Deres dato:

Deres

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 01.05.2018 for prosjektet:

60589	Yrkesfaglig opplæring av elever med psykososiale utfordringer
Behandlingsansvarlig	OsloMet - Storbyuniversitetet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hilde Hiim
Student	Wenche Løvø Heggetveit

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke **endringer** du må melde, samt endringskjema.

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

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

Dokumenter er elektronisk produsert og godkjent i samsvar med NSDs måter for elektronisk godkjenning.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt
Ved prosjektslutt 31.05.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

Marianne H øgetveit Myhren

Hanne Johansen-Pekovic

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18 / hanne.johansen-pekovic@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Wenche Løvø Heggveit, wenche.lovo@gmail.com