



UNIVERSITETET I AGDER

Utenfor og innenfor

En kvalitativ studie av skolen som sosial arena
– og dens betydning for ungdoms psykiske helse

LISBETH ÅSEMOEN KARLSEN

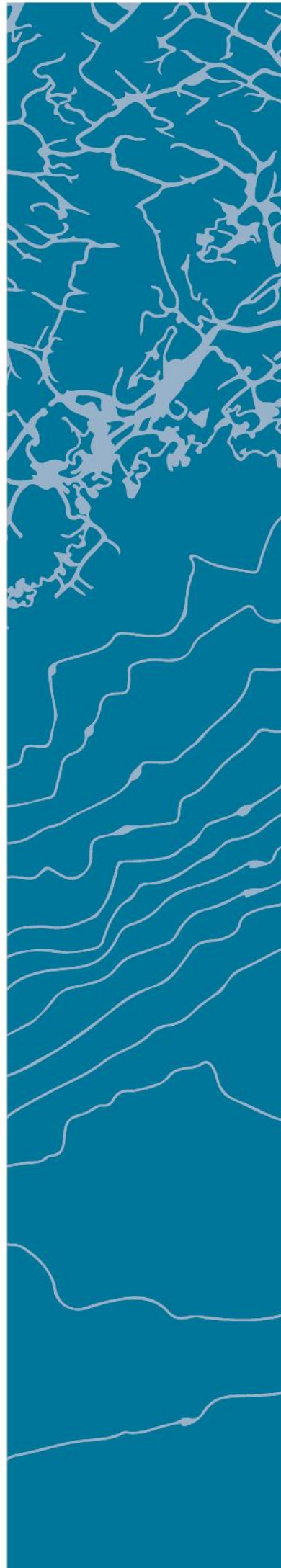
VEILEDER

Tore Dag Bøe

Universitetet i Agder, 2017

Fakultet for Helse og idrettsfag

Institutt for psykososial helse



Sammendrag

Bakgrunn

Utenforskap har ennå i dag gode vilkår i skolen. I denne studien ses psykisk helse og livskvalitet i forhold til skolen som sosial arena og fra den unges perspektiv.

Hensikt og problemstilling

Jeg ønsker å bidra til at det skapes muligheter for ny praksis i skolen i måten det jobbes med psykisk helse og livskvalitet. Problemstilling: Hvilken betydning har skolen som sosial arena, når ungdom som har søkt psykisk helsehjelp og personene i nettverket beskriver vanskene - og endring til det bedre?

Metode

Studien har hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Hovedmetoden for datainnsamlingen er kvalitative forskningsintervju. Empirien tilhører doktoravhandlingen "*They say yes; they don't say no. Experiences of change in Dialogical Approaches to Mental Health – A Qualitative Exploration*" (Bøe 2016). Empirien er analysert ved bruk av systematisk tekstkondensering.

Resultater

Funnene handler om det vanskelige i å finne sin plass i skolelandskapet. De forteller om smertefulle erfaringer i møte med medelever og skolen som sosial arena. De fleste ungdommene i empirien erfarer motstand fra andre på skolen, motstanden uttrykkes i synlig og usynlig utestenging. De opplever å ikke være regnet med, ikke passe inn, og bli avvist. Men også positive opplevelser, som å holde fast i det håpefulle.

Konklusjon

Økt fokus på psykisk helse innen skolen bidrar til større åpenhet om temaet blant elevene. "Utenfor" og "innenfor" er sentrale begrep for hvordan ungdommene opplever skolen. Dialogisk praksis som tilnærming kan være en måte for tilfrisking og økt fokus på psykisk helse i skolen.

Nøkkelord

Blokking, psykisk helse, dialog, utenforskap, relasjon, gester, status.

Abstract

Background

Exclusion still have good conditions in school today. In this study, mental health and quality of life are seen in relation to school as a social arena and from the youth's perspective.

Aim and research question

I want to contribute to creating opportunities for new practices in school, in the way they work with mental health and quality of life. Research question: What importance has school as a social arena, when youth who have sought mental health care and the people in the network describe the difficulties - and change for the better?

Method

The study has a hermeneutical phenomenological approach. The main method of data collection has been qualitative research interviews. The data I have used belongs to a doctoral dissertation "*They say yes; they don't say no. Experiences of Change in Dialogical Approaches to Mental Health - A Qualitative Exploration*" (Bøe 2016). The empirical data is analyzed using systematic text condensation.

Results

Findings in the interviews shows youth's having difficulties in finding their place at school. The findings tell about painful experiences in face of fellow students and school as a social arena. The youth in this study experience exclusion from others at school. It is expressed in both visible and invisible ways. They experience loneliness, not being included, and lack of friends at school.

Conclusion

Increased focus on mental health within school contributes to greater openness about the topic among students. Exclusion and inclusion are central expressions of how youths experience school. Dialogical practice as an approach can be a way for both recovery and increased focus on mental health in school.

Keywords

Blocking, Mental Health, Dialogue, Exclusion, Relationship, Gestures, Status.

Forord

Making the way in the world today, takes everything you got...

(Åpningsstrofe til komiserien Cheers)

Fire år med fagbøker, lesing og eksamener kulminerer med denne oppgaven. Til dels en reise med kladder under skiene eller bakglatt, så to steg fram med ett steg tilbake. Men som Børge Ousland sa det etter sin lange strabasjose ferd alene mot Nordpolen: «Du kommer fram til slutt. Det gjelder bare å sette ene foten framfor den andre, ene staven framfor den andre». Og slik har disse fire årene forløpt. Ferden har brakt meg kunnskap, nye ideer og nye venner. Ydmyk og takknemlig sitter jeg her på siste dag og tenker tilbake på alle vennlige ord, smil, heiarop.

Min veileder Tore Dag Bøe har invitert meg likeverdig inn i sitt rikholdige magasin av kunnskap og delt villig av sine erfaringer. Takk for imøtekommenhet, og gode konstruktive veiledningstimer og mailvekslinger.

Takk for it-hjelp fra min svoger i innspurten. Uvurderlig.

En spesiell og fyndig takk til min mann og mine barn. Dere har gitt meg albuerom, tatt vare på meg i oppturer og nedturer. Fra dere har jeg fått energi til å ha stayerevne nok til å kunne fullføre denne masterstudien. For en støtte og hjelp. Uten dere, ingen oppgave.

Kristiansand, mai 2017

Lisbeth Åsemoen Karlsen

Innholdsfortegnelse

1.0	INNLEDNING	1
1.1	Oppgavens oppbygging	2
1.2	Satsing på psykiske helse	2
1.2.1	Helsefremmende faktorer i skolen	5
1.3	Forskning som omhandler psykisk helse blant unge	6
1.4	Hvordan forstår vi psykisk helse	6
1.5	Studiens kontekst.....	7
2.0	TEORI	8
2.1	Sosialkonstruksjonisme	8
2.2	Kommunikasjon.....	9
2.2.1	Hermeneutisk språknivå.....	10
2.2.2	Etisk språknivå	11
2.3	Dialogisk praksis	12
3.0	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	14
4.0	METODISK TILNÆRMING	15
4.1	Forskningsdesign og metode	15
4.2	Utvalg	17
4.3	Datainnsamling.....	17
4.4	Analyse og tolkning.....	18
4.5	Metodiske overveielser.....	24
4.6	Min rolle som forsker i studien.....	25
4.7	Forskningsetiske overveielser.....	26
5.0	PRESENTASJON AV STUDIENS FUNN	28
5.1	Å ikke være regnet med.....	29
5.1.1	Utenfor fellesskapet.....	29
5.1.2	Det smertefulle ved å være alene	30

5.1.3	Venner som ikke er venner og vennskap som uteblir	31
5.2	Å ikke passe inn.....	32
5.2.1	Forstå kommunikasjonen blant jevnaldrende på skolen	32
5.2.2	Tør ikke snakke med noen	33
5.2.3	Egne forventninger til å fikse skolen.....	34
5.3	Å bli avvist.....	35
5.3.1	Den synlige utestenginga	35
5.3.2	Den usynlige utestenginga	36
5.3.3	Å la seg utestenge.....	37
5.4	Å holde fast i det håpefulle.....	38
5.4.1	De små gestene som bygger broer og gir støtte	38
5.4.2	Opplive at man betyr noe for andre	39
5.5	Oppsummering av funnene.....	40
6.0	DISKUSJON.....	42
6.1	Utenfor - ikke være regnet med eller passe inn	42
6.1.1	Manglende gjensidighet i vennskap	42
6.1.2	Status	44
6.2	Utenfor - bli avvist.....	46
6.2.1	Blokkering og akseptering	46
6.3	Innenfor - hvordan kan skolen gjøre en forskjell	48
6.3.1	Læreren som trygghetsanker	49
6.3.2	Dialogisk praksis	50
6.4	Oppsummering av diskusjonen	51
7.0	NYE FORSKNINGSSPØRSMÅL – VEIEN VIDERE.....	53
	Litteraturliste.....	54
	Vedlegg	59

1.0 INNLEDNING

Skolen holder ungdommers liv i sine hender. En møtearena for venner, samhandling og dialog med hverandre. Viktige faktorer for lysten og motivasjonen for å gå på skolen. Gode relasjoner, og det å bety noe gir trygghet i klasserommet og i det sosiale skolelandskapet. Det å bli sett av andre, regnet med og akseptert i et fellesskap fremmer god helse, psykisk balanse og status. Denne unike posisjonen som ungdomsforvalter, må ikke skusles bort med ensidig fokus på faglige prestasjoner. Mennesker er helhetlige, også på skolen. Ungdomstiden er en sårbar periode som byr på store omveltninger – både kroppslig og mentalt. De unge skal finne ut hvem de er og hva de står for. Høye krav og forventninger i en svært turbulent tid, kan gjøre at mange unge sliter psykisk i perioder.

Gjennom min studie har jeg ønsket å få jobbe teoretisk med relasjon og kommunikasjon knyttet til skolen, for å begrepssette det jeg har erfart som lærer. Kanskje kan min teoretiske og erfaringsbaserte kompetanse fra skolefeltet være en nyttig innfallsvinkel til studien. Jeg er ikke ute etter endelige svar, men tenker at vi hele tiden er i prosesser, hvor endringer skjer kontinuerlig på bakgrunn av blant annet relasjoner, erfaring og kunnskapserving. Å kunne bidra til at det skapes nye muligheter for praksis i skolen i forhold til arbeid med psykisk helse er et mål. I tillegg til et ønske om å synliggjøre muligheten for å jobbe «dialogisk» med fokus på et innenfra perspektiv på elevenes muligheter også i skolen.

I denne studiet sees psykisk helse og livskvalitet i forhold til skolen som sosial arena og fra den unges perspektiv. Å møte en empiri der informanter gjennom samtaler beskriver opplevelsen av å bevege seg innen skolens sosiale gårdsplass, og det livet som utspiller seg der, har gitt meg ny innsikt, erkjennelse og tanker. Jeg støtter meg på Steinar Kvale og Svend Brinkmann sine ord: Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18). Informantene har gjort denne studien mulig. Et håp fra min side med studien er at disse ungdommenes ofte tause stemme skal høres, og helt inn i den enkelte lærers studiekammer.

Utenforskap¹ er gjennomgangsstikkordet i oppgaven. Det jeg legger i dette begrepet er: Det å oppleve seg alene, ensom, bli satt utenfor fellesskapet. Å være utenfor kan både være på det psykiske og fysiske planet. Man kan være i en relasjon med andre, og likevel føle seg som –

¹ **Utenforskap** betegner mennesker eller grupper som står på utsiden av fellesskapet (KS: <http://www.ks.no/arrangementer/kommunalpolitisk-toppmote-2016/hva-er-utenforskap/#/fakta>).

ikke en av de andre. Min forståelse favner også utenforskap som å sette seg selv utenfor en sosial kontekst.

1.1 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven består av syv kapitler. I kapittel en, som er innledning, skriver jeg om bakgrunnen for valg av tema. Herunder litt om psykisk helse blant unge, hvordan vi kan forstå psykisk helse, og studiens kontekst.

I kapittel to redegjøres det for valgt teori som bygger på et sosialkonstruksjonistisk perspektiv. Det er i hovedtrekk teori om kommunikasjon og samhandling, dialog og relasjoner. Jeg sier noe om det hermeneutiske og etiske språknivå.

I kapittel tre presenteres problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel fire inneholder metodisk tilnærming, forskningsdesign, utvalg og gjennomføring av analyse og tolkning av empirien. De etiske overveielser og min egen rolle som forsker blir også presentert her.

I kapittel fem presenteres studiens funn. Resultatene av analysen blir fremstilt i kategorier som gir et bilde av informantenes opplevelser og erfaringer fra skolen.

Kapittel seks inneholder diskusjonen, hvor jeg diskuterer funn i datamaterialet i sammenheng med problemstilling og mitt teoretiske perspektiv.

I siste kapittel kommer jeg med en oppsummering og kommentar, med refleksjon og forslag til videre forskning.

Framgangsmåten for litteratursøk har vært å benytte meg av Universitetets biblioteksystem for fagbøker og forskningsartikler, og nyttige innspill fra min veileder.

1.2 Satsing på psykiske helse

Det psykiske helsefeltet i Norge har vært gjennom store omveltninger, organisatorisk, økonomisk og ikke minst innholdsmessig de siste 10-årene. Nye former for psykisk helsearbeid har vært og er under utforming.

Opptrappingsplanen for psykisk helse som var en omfattende helsepolitisk reform, (Sosial- og helsedirektoratet, 1998 - 2008) har vært et sentralt grunnlag for denne utviklingen.

Regjeringens Strategiplan for barn og unges psykiske helse ...sammen om psykisk helse (2003), vektlegger at alt arbeid med og for barn og unge skal bygge opp under deres opplevelse av og mulighet for mestring. I rapporten framheves prinsippet om brukermedvirkning. Barn og unge skal føle at de opplever å bli sett og bekreftet, og at de opplevet at de har noe å bidra med.

I 2009 iverksatte Udir den nasjonale satsingen *Bedre Læringsmiljø*. Det overordna målet for *Bedre Læringsmiljø* (2009), er at alle elever skal oppleve et inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Divisjon for psykisk helse ved Folkehelseinstituttet har på oppdrag fra Helse- og omsorgsdepartementet skrevet rapporten *Bedre føre var – Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (Folkehelseinstituttet, 2011:1). Rapporten oppsummerer kunnskapen vi har om forebygging av psykiske lidelser, og viser hva som er gode og effektive tiltak på en rekke arenaer: i kommunen, i familien og oppvekstmiljøet, i barnehage, skole og på arbeidsplassen.

I *Folkehelsemeldingen Mestring og Muligheter* (Meld. St.19 2014-15) påpekes det at regjeringen vil styrke det forebyggende arbeidet, og at psykisk helse skal inkluderes og få større plass som en likeverdig del av folkehelsearbeidet.

Rapporten *Helsetilstanden i Norge 2014:4* (Folkehelseinstituttet, 2014), anslår at ca 15 – 20 prosent av barn og unge mellom 3 og 18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker som går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre. Denne rapporten slår fast at skolen er en viktig arena for faglig og sosial utvikling. Samt at mobbing, faglige vansker, dårlig forhold til lærerne, sosial isolasjon og liten støtte fra de voksne på skolen gir økt risiko for å utvikle psykiske helseplager.

Ludvigsen utvalget sin NOU rapport *Framtidens skole* (NOU 2015:8, 2015) har fire punkter som er gjennomgående; den peker på nødvendigheten av at barn utvikler kompetanse i å kommunisere, utforske og skape, samhandle og delta. Ludvigsen utvalget har også vurdert i hvilken grad skolens innhold dekker den kompetansen som elevene vil trenge i framtidens samfunn og arbeidsliv.

I følge Læreplanverket i Kunnskapsløftet (2006), er inkludering, mangfold, kulturforståelse og tydelig verdigrunnlag stikkord for det læringsmiljøet som fremmer at ungdom utvikler seg selvstendig og vurderer konsekvensene av og tar ansvar for egne handlinger. I et slikt idealisert læringsmiljø er det rom for samarbeid, dialog og meningsbryting.

Jeg siterer fra Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998):

§ 9a–1 Generelle krav

Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

§9a–3 første ledd

Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.

Da Djupedalutredningen sin rapport *Å høre til* NOU 2015:2 (NOU, 2015) kom, var noe av intensjonen å styrke de voksnes kompetanse til å forebygge og håndtere mobbesaker. Samt å formidle virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø, for å motvirke og håndtere mobbing, krenkelser og andre uønskede hendelser i skolen.

Regjeringen lanserte 14.06.2016 #*Ungdomshelse-regjeringens strategi for ungdomshelse 2016-2021*. Syv departementer står bak denne *ungdomshelse-strategien* som omhandler viktige temaer som psykisk helse, ensomhet, mobbing, frafall fra skolen, samfunnets press og utenforskap. Den dekker aldersgruppen 13 – 25 år.

Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) kom i 2016 ut med en ny *Ung data rapport*, som er en oppdatering av de nasjonale Ungdatarapportene som er utgitt årlig siden 2013. Rapporten fra 2016 bekrefter i hovedsak det bildet av norsk ungdom som har kommet ut i rapportene de foregående år. Og det er at dagens tenåringer framstår som en veltilpasset, aktiv og hjemmekjær ungdomsgenerasjon, men at mange også opplever bekymringer og stress i hverdagen. En del av de negative utviklingstrekkene er knyttet til mindre trivsel, vennskap og ensomhet spesielt blant jentene. Det som er verd å merke seg i 2016 rapporten er at de aller fleste trives på skolen, de føler at de passer inn blant andre elever, og de opplever at læreren bryr seg om dem. De utfordringene og negative utviklingstrekk som kommer fram er at flere ungdommer oppgir at de sliter med stress, «alt er

et slit» og at de «bekymrer seg over ting». Rapporten viser også at omfanget av psykiske helseplager har økt, det er en klar sammenheng mellom det å være utsatt for mobbing og trivsel på skolen, ungdom som blir mobbet har langt dårligere livssituasjon med flere fysiske og psykiske plager enn andre (Bakken, 2016).

Hvert år kommer Kristiansand kommune ut med en *Trendrapport* som omhandler kriminalitet blant ungdom under 18 år i Kristiansand. Årets *Trendrapport 2016* bekrefter det bildet vi nok har med oss fra media og Ung data rapportene, at unge sliter med sin psykiske helse. I forhold til skolen forteller *Trendrapporten*, at ungdom blant annet opplever at de ikke er gode nok på skolen, og dette vises gjennom angst, søvnproblemer, selvskading og skolevegring. Rapporten sier også at mange unge strever sosialt, de har et høyt stressnivå og dette oppleves å gjøre ungdommene mer sårbare psykisk. (Kriminalitetsforebyggende team, Kristiansand kommune, 2017).

1.2.1 Helsefremmende faktorer i skolen

Fokus på helsefremmende faktorer i skolen vil være med å bidra til å forebygge mulige psykiske lidelser senere i livet. Barn og unge tilbringer mye tid på skolen, og skolen anses derfor av mange som en viktig forebyggende arena (Holen & Waagene, 2014, s.11).

Jeg støtter meg til Bøe (2010) som i sitt masterprosjekt *Samtale gir samhold – Der følelser settes i sving*, påpekte at det i begrepet psykisk helsefremmende arbeid ligger noe annet og mer enn «bare» det å forebygge lidelser og problemer. Det handler om å gi mennesker betingelser som kan gi grobunn for et følelsesmessig, tankemessig og sosialt sett best mulig liv (Bøe, 2010, s.9).

Rapporten *Psykisk helse i skolen* (Holen og Waagene, 2014) nevner følgende psykiske helsefremmede faktorer som ei ramme rundt det å tenke forebyggende:

1. Identitet og selvrespekt; Følelsen av å være noe.
2. Ha mening i livet. Følelsen av å være del av noe større enn en selv og at det er noen som trenger en.
3. Mestring. En følelse av at man duger til noe.
4. Tilhørighet. En følelse av å høre til noen og høre hjemme et sted.
5. Trygghet. Kunne føle, tenke og utfolde seg uten å være redd.

6. Sosial støtte. Noen som kjenner en, bryr seg om en og vil passe på en om det trengs.
7. Sosialt nettverk. Det å ha noen å dele tanker og følelser med samt være en del av et fellesskap.

1.3 Forskning som omhandler psykisk helse blant unge

Tore Dag Bøe (2016) har i sin doktorgradsavhandling *“They say yes; they don’t say no. Experiences of change in Dialogical Approaches to Mental Health – A Qualitative Exploration”*, gjort en kvalitativ studie og belyst endringsprosesser i psykisk helsearbeid. Endringsprosessene ble utforsket med blikket til den unge som selv mottok helsehjelp, og personer i nettverket til ungdommen. I sin avhandling har Bøe (2016) forsket på ungdom som trekker seg tilbake fra andre fordi de sliter psykisk og at ungdom trenger mer enn verbal støtte for å søke ut av isolasjonen. Når andre inviterer til kontakt formidles tilbudet også med kroppsspråk – som kan være kontaktskapende eller reservert, uavhengig av ordene som sies.

Bøe (2016) viser oss også med doktorgradsarbeidet en ny tilnærming for å jobbe med psykiske utfordringer gjennom det han kaller for dialogisk praksis. I dialogisk praksis, blir venner og familie invitert til samtale sammen med den som sliter med å finne seg hjemme blant folk. Med sin forskning viser Bøe at psykisk helse dreier seg om samspillet mellom folk.

1.4 Hvordan forstår vi psykisk helse

Verdens helseorganisasjon (World Health Organization (WHO)) definerer psykisk helse slik:

... a state of well-being in which the individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community (WHO, 2005, s. 2)

I følge WHO (2005) inneholder denne definisjonen pasuser som det å være tilfreds med livet, ha en mulighet til å realisere sine evner og mestre små og store utfordringer i hverdagen. Det relevante for min oppgave knyttet til WHO sin definisjon er det som sies om å realisere sine evner og mestre små og store utfordringer i hverdagen.

En måte å forstå psykisk helse på er ifølge Bøe (2010) noe mer enn at det er fravær av psykiske lidelser, og som noe mer enn et individuelt fenomen. Psykisk helse har med forhold og samspill med andre og samfunnet å gjøre (Bøe, 2010, s. 3).

I denne oppgaven er skolen og de som befinner seg i skolens landskap konteksten. Samfunnet som Bøe (2010) nevnte, likestiller jeg her med skolen - *skolesamfunnet*. Barn og unge skal ha muligheten til å oppleve at de fikser skolen sosialt og faglig, bli anerkjent og oppleve seg som en naturlig del av fellesskapet. Hver og en er unik og uerstattelig. Som Biesta (Biesta G. , 2015) sier «uniqueness as irreplaceable». Bøe (2010) sin måte å forstå psykisk helse ligger som et premiss for denne oppgaven.

1.5 Studiens kontekst

Førsteamanuensis Tore Dag Bøe la fram en mulighet for masterstudenter til å forske videre med utgangspunkt i hans empiri tilhørende doktoravhandling *They say yes; they don't say no. Experiences of change in Dialogical Approaches to Mental Health – A Qualitative Exploration*. (Bøe, 2016). Jeg meldte min interesse.

Studien er gjennomført innenfor forskergruppen Dialogisk praksis ved Universitetet i Agder. Denne forskningsgruppen er drevet av Institutt for psykososial helse ved Universitetet i Agder i et samarbeid med Klinikk for psykisk helse, Sørlandet sykehus, kommuner på Agder og brukerorganisasjoner. Dette samarbeidet er en del av et universitetsklinisk samarbeid kalt UNIK (Ulland, D., Andersen, A., Larsen, I., & Seikkula, J., 2014, Ulland, D., Ulland, E., & Hillesund, O. K., 2014). Forskergruppen ledes av førsteamanuensis Tore Dag Bøe. Fokuset er utvikling av praksiser innen psykisk helse feltet som kan karakteriseres som dialogiske og forskning knyttet til dette.

2.0 TEORI

Min studie bygger på kommunikasjon og relasjon som teoretiske perspektiv. De forfatterne jeg knytter an mot kommunikasjon og relasjon hører hjemme i en sosialkonstruktivistisk tradisjon. For en oversikt og innblikk nevner jeg hovedtrekkene i den sosialkonstruktivistiske tradisjonen for å ramme inn mine teoretiske perspektiv (kommunikasjon og relasjon).

Kommunikasjon greies ut i to konsepter. Det første konseptet sier noe om den tradisjonelle måten å forstå kommunikasjon på. Det å skape mening for en mottaker, den hermeneutiske dimensjon av kommunikasjon. Den andre dimensjonen i den klassiske kommunikasjonsforståelse er det ekspressive som finner sin form gjennom gester, tegn og ord i språket. Det andre konseptet er dialog knyttet mot den etiske dimensjon. Dialogens vesen sett gjennom etiske briller blir mer enn samtalen. Det blir et møte mellom mennesker, men også et ansvar for den andre (Bøe 2016, s. 171). I dialogen ligger dermed relasjonen.

Relasjonen får derfor ingen egen utlegning i teorikapitlet, men inkorporeres i dialogen.

Hvordan jeg i denne studien forstår kommunikasjon oppdelt i ulike nivåer, samsvarer med hvordan Bøe i sine arbeider (Bøe 2016, Bøe og Thomassen 2017) bruker det *hermeneutiske*, *ekspressive* og det *etiske* språknivå. Jeg velger å fokusere på det hermeneutiske og det etiske språknivå, og baker det ekspressive inn i det hermeneutiske. I tillegg berører jeg kort dialogisk praksis som en tilnæringsmåte for det psykiske tilfriskningsarbeidet. Dette fordi tilnæringsmåten blir brukt i diskusjonen.

2.1 Sosialkonstruksjonisme

Sosialkonstruksjonisme handler om hvordan vi samskaper virkeligheten. Vår forståelse i den mening vi gir, har sine røtter i sosialkonstruksjonismen, og det å samskape virkeligheten er en av hovedanskuelsene. Som Kenneth J. Gergen (2005, s. 278) hevder består ikke viten i en nøyaktig representasjon av verden, men går fra den mentale verden til det sosiale domene. Konstruksjon av verden finner ikke sted i iakttagernes bevissthet, men i relasjonen mellom mennesker. Andy Lock og Tom Strong (2014, s.31) sier at sosialkonstruksjonisme ikke er noen ensartet skoleretning, men heller et vidtfavnende «kirkesamfunn» preget av mangfold. Lock og Strong (2014) påpeker videre at det er noen felles grunnforståelser som virker samlende. Man er opptatt av hvordan mening og forståelser er de sentrale aspektene ved

menneskers aktiviteter. Mennesker betraktes som handlende og ansvarlige, og at kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Det vil for eksempel si å skape mening gjennom alle språklige aktiviteter som skjer i samtalen. Med mening, fokuserer man på hvordan et symbolbasert språk kan gjøre det det gjør, nemlig å gi to personer som snakker samme språk, sosiale opplevelser med helt andre egenskaper enn to personer som snakker forskjellig språk. Gergen (2006, s. 170) hevder at uansett hvordan man ser det, er det det sosialt konstruerte individet som setter sitt preg på folks handlingsmønstre.

Terje Manger og Bjørn Wormnes (2015, s. 160) refererer til Shotter, og sier at de såkalte sosialkonstruksjonistiske teoretikere mener at psykologiske fenomener som «tanker», «emosjoner», «minne» og «selvet» ikke er naturgitte, men er skapt gjennom kontakt og kommunikasjon mennesker imellom. Et sosialkonstruksjonistisk perspektiv innebærer at tro og forventninger skaper sosiale realiteter (Manger og Wormnes, 2015, s. 160). De underbygger dette med blant annet å vise til eksempel om hvordan det i en skoleklasse etter hvert vil utvikle seg bestemte mellommenneskelige handlingsmønstre, også kalt en gruppes uformelle rollestruktur. I skoleklasser kan man oppleve at barna går inn i bestemte roller og beholder dem i lang tid – eksempelvis sosialt tilbaketrukne (ibid). Ut fra sosialkonstruksjonistisk teori bidrar de sosiale forventningene over tid til å forme oss til å ta rollen som flinke eller mindre flinke, greie eller mindre greie (ibid, s. 162).

2.2 Kommunikasjon

Kommunisere kommer av det latinske ordet *communicare*, som betyr «å gjøre felles» (Svennevig 2005). Når vi kommuniserer utfører vi en handling mot andre der vi søker å oppnå kontakt, og kommunikasjonen gir oss et verktøy til å uttrykke og videreføre våre interesser og anliggender. I slik handling mot andre forutsettes det at vi har et felles forståelsesgrunnlag som gir mening.

Bøe (2016, s. 10) viser til lingvisten Per Linell som deler dialog i tre forståelser der den første forståelsen gjelder den konkrete dialogen som eksempel skjer i møtet ansikt til ansikt, interaksjon på sosiale media og her og nå- møte. Dette er i hovedsak slik dialog blir oppfattet og brukt i dagligtale. Den andre måten å forstå dialog på er normativ. Dialogen brukes som

mål på kvalitetstid, med høy grad av symmetri og kooperasjon. Dialogen åpner for likeverdig muligheter og forstås som den ideelle gjensidige dialog. Den tredje måten Linell beskriver dialog på er i en mer abstrakt forståelse. Dialog på dette trinnet indikerer visse dialogiske måter av å forstå hvordan mening dannes. For eksempel i handlinger, interaksjon, tanker og kommunikasjon. Denne dialogformen utforsker språklig aktivitet, menneskelig eksistens, og til og med hele verden.

2.2.1 Hermeneutisk språknivå

I den hermeneutiske forståelsen av kommunikasjon søker man å uttrykke mening forståelse og forestilling. Mening skapes på mange nivåer, et ord eller en setning har en viss språklig betydning, men den har også en rekke andre «lag» av meninger. Kontekst, dialekt og bruk av tonefall og slang og hvordan man fører seg rent kroppslig, alt dette bidrar til å skape mening med det som sies (Berkaak og Frønes 2007, s. 24). Dette er eksempel som tilhører det ekspressive språknivå, På dette nivået er det hvordan man uttrykker seg for å skape mening.

Kommunikasjonen må være felles forstått slik at samhandling er meningsfull. Ulike grupper i et samfunn har ulike måter å kode sin kommunikasjon på. Eksempelvis ungdom har andre koder enn voksne. En viktig del av å kunne kommunisere – den kommunikative kompetanse - ligger i å kunne skifte koder, og å vite hvilke koder som gjelder i hvilke situasjoner (ibid). Bøe (2010, s. 65 og 66) skiller mellom en moderne og en postmoderne forståelse av kommunikasjon. Det moderne synet dreier seg om en forestilling om at tanker og ideer finnes fra før hos individet, og overføres fra det ene individet til det andre gjennom kommunikasjon. Den moderne kommunikasjon blir således en *til – fra - prosess*. Her henviser Bøe (2010, s. 65) til Askeland og hennes skille mellom moderne og postmoderne kommunikasjon. Den moderne forståelsen ser kommunikasjon som en prosess der man sender og mottar et budskap og at kommunikasjonen er fullført så snart senderen har gitt uttrykk for et budskap, og mottakeren har forstått budskapet, slik senderen ville at den skulle forstås. Dette til forskjell fra en *mellom – prosess* der deltakerne bygger opp en felles kunnskap gjennom prosess. Altså en felles kommunikasjon av mening. Som mennesker er vi alltid i kommunikasjon og dialog. Kommunikasjonen kommer først og føder ideene.

Den postmoderne forståelsen av kommunikasjon er en felles konstruksjon av mening. Det kan også innen den postmoderne forståelsen knytte Bateson sine tanker om metakommunikasjon. Eksempelvis der stemme og ansikt uttrykker forskjellige ting, kan det ene oppfattes som

«meta» Ulleberg (2014). Meta her i forståelsen av at kommunikasjon kan tolkes på ulike nivåer samtidig. Et annet eksempel på metakommunikasjon er den kommunikasjonen som er før kommunikasjonen eller det som ikke blir kommunisert. I følge Ulleberg (2014) hevder Bateson at vi forholder oss til en kommunikatív verden der informasjonen i en kontekst, også er det som *ikke* skjer. Et eksempel som Bateson bruker for å underbygge dette er den unnskyldningen som man ikke gir, den maten man ikke setter ut til katten, det brevet man ikke skriver – alt dette kan være tilstrekkelige og effektive budskap fordi null *i en kontekst* kan være meningsbærende; og det er mottakeren av budskapet som skaper konteksten (ibid, s. 51). Denne postmoderne forståelse av kommunikasjon, der man ser på felles meningsdannelsen i en mellom - prosess, tar jeg ikke videre. Isteden vil jeg videre greie ut teori om dialog, og da ut ifra en etisk dimensjon.

2.2.2 Etisk språknivå

Olga Dysthe (2001, s. 95) referer til Bakhtin sin filosofi der dialogen er mer enn en samtale mellom mennesker. Bakhtin er opptatt av at dialogisitet finnes i alle former for språklig ytring, som er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss. Dette understreker at dialog er så mye mer enn spørsmål om mening og forståelse (det hermeneutiske). Vel så viktig er den etiske dimensjonen. Den etiske dimensjon framstår fundamentalt som en av betydningene i dialog (Bøe 2016). Biesta støtter seg på Arendt sin tanke om at vi ikke eksisterer som subjekter i isolasjon, og vi er alltid avhengig av andre for å bli subjekt (Biesta 2011). Dette illustrerer han med utsagnet «å komme inn i verden, kan bare skje i andres nærvær». Bøe et al. (2013) refererer til Levinas og hans utsagn om at vi er ansvarlig for den andre, og dette er kjernen av vår eksistens. Ansvar for den andre går forut for frihet og subjektivitet. Levinas poengterer her at vi ikke kan eksistere i isolasjon, vi har et ansvar for den andre. I dette ansvaret ligger det etiske.. I følge Bøe (2017, s. 32) kan vårt liv og eksistens bedre forstås som 1) En *vedvarende tilblivelse* gjennom 2) *dialog, relasjon og samspill*, der 3) *etiske* aspekter er fundamentale. Bøe (2016, s. 172) bruker Bakhtin sin eksistensfilosofi når han kobler relasjon og det etiske. «This path goes through a dialogical agitated and tension-filled environment of alien words, value judgements and accents, weaves in and out of complex interrelationships». Her ser vi koblingen mellom det etiske, samhandling og dialog. Dialogisitet er en væremåte overfor andre mennesker, kjernen i dette er aksept for den Andres annerledeshet og anledning til virkelig å bli hørt som den respekterte andre. Hvert møte mellom mennesker utgjør en ny

mulighet til å skape rom for dialog i øyeblikket, på en betingelse. Den andre må aksepteres der og da, uten forbehold, for den han eller hun er (Seikkula og Arnkil, 2013, s. 106). Der mennesker samhandler, er med andre ord det etiske aspekt sentralt. Den Andres ansikt føder etikken. Dersom ansiktet med den sårbarhet og nakenhet det vitner om ikke kommer til syne, blir krenkelsen og volden mulig (Bøe 2017, s. 53). Som Løgstrup (1991) sier, i møtet og kommunikasjonen legger vi noe av vårt liv i den andres hånd. *På hvor mangfoldig vis kommunikationen mellom os end kan arte sig, den består altid i at vove sig frem for at blive imødekommet. Det er nerven i den, og det er det etiske livs grundfænomen* (Løgstrup 1991, s. 27).

Det hermeneutiske, ekspressive og det etiske språknivå virker ofte sammen. I dialog er vi i et felleskap, et møte med den andre. I et slik møte vil det være viktig hvordan man skaper meningsdanninger, uttrykker seg og hvilke holdning man legger inn i møtet. Uten gjensidighet og tillit som ligger som en forutsetning i all relasjon, også som nevnt i dialogen, vil ikke møtet fungere. Gjennom dette teorikapitlet søker jeg å vise hvordan dialogen og kommunikasjonen er vesentlig for hvordan vi har det som mennesker, og den betydning det har for skolehverdagen som jeg utforsker.

2.3 Dialogisk praksis

Psykologen Jaakko Seikkula har utviklet en arbeidsform i Lappland i Finland som kalles Åpne samtaler i nettverk, eller Åpen dialog. Denne praksis ved å bruke åpen dialog som tilnærming av behandling av psykiske lidelser og i forståelsen av psykiske kriser, har gitt nye muligheter for å møte klienten som et helt og fullt menneske i sosiale sammenhenger. Derfor inviteres personer fra nettverket til den det gjelder med fra første stund. Det etableres en gruppe av berørte av mulige ressurspersoner som sammen skaper mulig forståelse av den vanskelige situasjonen. Og gjennom denne dialogen vil den vanskelige situasjonen kunne endre seg, og løsninger finnes. Den Åpne dialogen – praksis - er basert på gjensidighet og likhet. Dette vil si at fagpersoner styrer ikke det som skjer, eller bestemmer hva det skal snakkes om møtene. Viktig i åpen dialog er at man respekterer hvordan andre tenker og føler og følger klientens innspill (Seikkula og Arnkil, 2013). Jaakko Seikkula og Tom Erik Arnkil har søkt å finne praktiske løsninger i psykiske behandling. Nettverksdialog har vært utviklet i nært samarbeid med praktikere som arbeider på grasrotnivå (ibid, s. 19). Ved behandling av psykiske lidelser setter Seikkula dialogen som det primære utgangspunkt. En dialog som

springen ut av den verden og de relasjonene som enkelte lever i, og språket gis stor betydning i denne dialogen.

Seikkula sine Åpne samtaler i nettverk, har inspirert det psykiske helsevesenet i Norge (Bøe og Thomasen 2017). Åpne samtaler i nettverk ble først utviklet som en måte å behandle mennesker som ble psykotiske for første gang. Dette har vært fulgt gjennom omfattende forskning og det viser seg at behandlingsformen har gode resultater for denne gruppen. Etter hvert har arbeidsformen vært brukt for en rekke psykisk kriser, ikke bare mennesker som opplever psykose (Jaakko Seikkula et al. 2006; J Seikkula, Alakare, & Aaltonen, 2011). Bøe og Thomasen sier at tankene og arbeidsformen til Seikkula har med seg noe vesentlig som kan åpne for endring om hva psykisk helsearbeid er, og bli en sentral arbeidsform i praksis i psykisk helsevern (Bøe og Thomasen 2017 s. 155).

3.0 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Studien min fokuserer på ungdommer med psykiske vansker og deres opplevelse av skolehverdagen. Dette fokuset har ført til ei to-sidig problemstilling. Den ene delen tar for seg betydningen skolen har for dem og personer i nettverket rundt dem, mens den andre delen retter blikket mot mulig rom for endring.

Problemstilling:

Hvilken betydning har skolen som sosial arena, når ungdom som har søkt psykisk helsehjelp og personene i nettverket beskriver vanskene - og endring til det bedre?

Forskningsspørsmålene som studien ønsker å belyse er:

1. *Hvilken betydning har elev – elev relasjonen?*
2. *Hvilken betydning har elev – lærer relasjonen?*

Min studie belyses fra et innenfraperspektiv, der mitt ønske er å hente fram ny kunnskap og forståelse for hva som ligger i utenforskap. Mine informanters erfaringer og opplevelser til temaet, hentes fram som en ressurs for å få en dypere forståelse for praksisfeltet – som i dette studiet er skolen. I neste omgang kan det som informantene forteller, bli en stemme for videreutvikling av praksis. I følge Bøe (2017, s. 101) kan man innen psykisk helsearbeid snakke om et *innenfraperspektiv* og et *utenfraperspektiv*. Ved å ha fokus på et *innenfraperspektiv*, er ønske å få frem brukeres erfaringer og opplevelser for å belyse eller forsøke å forstå fenomenene fra ståstedet til den som har psykiske problemer. Et *utenfraperspektiv* vil da være å se fenomenene fra et ståsted utenfra – fra en fagpersons ståsted.

4.0 METODISK TILNÆRMING

4.1 Forskningsdesign og metode

Datamaterialet som jeg har en utdypende forskning på har en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, og det har dannet utgangspunktet for analysearbeidet mitt. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s.73) er formålet med hermeneutisk fortolkning å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. Fenomenologi er i kvalitativ forskning et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informanten, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Dette er utgangspunktet for hvordan jeg har søkt informasjon om forskningstemaet, og betydning for hvordan jeg har tolket den informasjonen jeg har fått tilgang til fra datamaterialet.

Mitt ønske var å utforske det som ungdommene fortalte i intervjuene, samt formidle deres virkelighetsoppfatning så nær opp til deres egen forståelse som mulig. Utgangspunktet har hele tiden vært ungdommenes og personene i nettverkets perspektiv. I følge Kirsti Malterud (2011) består analyse av data i å stille spørsmål til materialet, lese og organisere data i lys av dette. Videre å gjenfortelle svarene på en systematisk, forståelig og relevant måte (ibid, s. 91). Dette bekreftes også av Kvale og Brinkmann (2015) som formidler at man analyserer data for at den skal bli lettere tilgjengelig for tolkning, og at analysen er en prosess der man prøver å strukturere materialet.

Problemstillingen er utgangspunktet for analysen, og gjengivelsene av informantenes utsagn er så autentiske som mulig. Malterud (2011, s. 91) påpeker også at analysen skal bygge bro mellom rådata og resultater ved at materialet blir organisert, fortolket og sammenfattet.

Jeg har valgt å bruke analysemetoden *systematisk tekstkondensering* i analyseprosessen, som den er framstilt av Malterud.

Systematisk tekstkondensering er en empiridrevet analyse og er en metode i fire trinn, der man først må; 1) lese for å få helhetsinntrykk, 2) identifisere meningsbærende enheter, 3) abstrahere innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene for å få fram visse temaer, 4) sammenfatte betydningen av dette. Metoden er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse og modifisert av Malterud (Malterud, 2011, s.99).

Problemstillingen min skal søke kunnskap om ungdommenes opplevelser og erfaringer om *utenforskap* i skolen. Jeg løfter fram ungdommenes stemmer i analysearbeidet, og sitatene fra ungdommene er det bærende i analyseprosessen.

I følge Malterud (2011) er det å analysere kvalitative data ikke en lineær prosess der forskeren går fra A til B og så er i mål. Som Malterud påpeker er analyseprosessen et dynamisk forløp der vi gang på gang sikter inn blikket mot våre empiriske data, og vurderer hvilke av de alternative mønstrene vi kan se som gir de mest relevante svarene på spørsmålene som problemstillingen reiser (ibid, s.53).

Med mitt studie der ønsket var å få fram dybdekunnskap i forhold til ungdommenes livsverden og mening, ble kvalitativ forskning valgt.

Intervjuene i data-materialet som jeg har hatt tilgang til ble gjennomført som semi-strukturerte intervju basert på en intervju/temaguide. I følge Kvale og Brinkmann (2015) brukes semi-strukturert livsverden intervju når temaer fra dagliglivet skal forstås ut ifra en intervjupersons eget perspektiv. Måten det gjøres på er man har en rekke temaer som skal dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål. Det er samtidig preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, så man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene som intervjupersonene forteller (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156 og 157). I et livsverden intervju ønsker man å fokusere på den opplevde hverdagen til den som intervjues, og derav er intervjuet av utforskende karakter. Intervjuet blir som regel transkribert, og den skrevne teksten og lydopptakene som utgjør datamaterialet danner utgangspunktet for den etterfølgende meningsanalysen (ibid).

Kvale og Brinkmann (2015) hevder videre at det kvalitative forskningsintervjuet ikke er et *medium* der samtalepartnere kan møte hverandre fritt og være upåvirket av konteksten. Den er snarere en *formidler* som muliggjør visse måter å forholde seg til hverandre på og vanskeliggjør andre (Kvale & Brinkmann, 2015, s.117).

Det er ungdommen som sitter på kunnskapen om det som er tema for mitt studie. Denne ekspertisen som de innehar ønsker jeg å løfte fram.

Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelpe meg med å forstå? (Spradley, 1979, sitert i Kvale og Brinkmann, 2015, s.157).

4.2 Utvalg

Utvalget i studiet er deltakere i alderen 16 – 18 år, som er inne i en psykososial krise og som har søkt hjelp fra psykisk helsetjeneste for barn og unge, i spesialisttjenesten og nettverksorientert hjelp.

Informantene er rekruttert blant ungdommer som er henvist til psykisk helsetjeneste for barn og unge i spesialisthelsetjenesten. Tenåringene som valgte å bli med i studien fikk også invitere med seg inn en eller to respondenter fra sin familie eller fra sitt sosiale nettverk. Praktikerne var med i det siste intervjuet. Totalt ble det intervjuet åtte ungdommer, i tillegg til fire mødre, en far, to venner, en søster og seks praktikere. Det vil si 22 respondenter totalt.

Et kriterie i studien var at det skulle være første gang brukeren var henvist til psykisk helsetjeneste på spesialisthelsetjenestenivå. I tillegg var et kriterie at det skulle være gjennomført minst et nettverksmøte, definert som en samtale der minst én i tillegg til psykisk helsetjeneste terapeut, og den unge selv deltok (Bøe, 2016).

4.3 Datainnsamling

Datamaterialet mitt er transkriberte intervju som er basert på empirien til doktorgradsavhandlingen *They say yes; they don't say no. Experiences of change in Dialogical Approaches to Mental Health – A Qualitative Exploration*. (Bøe, 2016).

Dataene i empirien ble til ved individuelle intervju med hver enkelt informant, og fra den unges nettverk. Intervjuene i data-materialet som jeg har hatt tilgang til ble gjennomført som semi-strukturerte intervju, og er basert på en intervju/temaguide. Intervjuene foregikk over en periode på 7 – 12 måneder.

Det ble gjennomført 28 intervju, som varte fra 1 til 1 ½ time. Ungdommen ble intervjuet alene, eller ungdommen sammen med en person fra nettverket. Studien hadde med to medforskere som på grunnlag av sin egenerfaring med psykiske vansker og hjelpeapparat ble involvert i forskningsprosessen. Disse personene var også med under intervjuene av ungdommene og personer i nettverket. Det at personer med brukererfaring ble involvert i gjennomføring av intervjuene, har vært et viktig bidrag inn i denne forskningen – doktorgradsavhandlingen. Med «erfaringsblikk», har medforskerne kunne tilføre et fokus på elementer i intervjusamtalen som man kanskje umiddelbart ikke ville ha fokusert på hvis ikke

personer på grunnlag av egne erfaringer med psykiske vansker deltok. Det å engasjere personer med egne erfaringer innen psykiske vansker, brukes i økende grad i mental helseforskning som et middel for å oppnå resultater som er så relevant, gyldig og nyttig som mulig (Bøe et al. 2014).

Jeg bestemte meg tidlig for ikke å bruke dataprogram i analysen, da jeg vurderte at en manuell kategorisering av informantene var en overkommelig oppgave. Jeg startet analyseprosessen med et åpent sinn, brukte forskerloggen min til å notere refleksjoner og uttalelser fra mine informanter som jeg måtte huske å sjekke mer nøye. Forskerloggen min skulle vise seg å bli spesielt viktig i analyseprosessen, og gjennom hele forskningen min. I følge Vivi Nilsen (2014) er forskerlogg og memoskriving bidrag inn i analysen for å bearbeide og rapportere egen subjektivitet.

Jeg gikk noen runder med meg selv for bestemme om jeg skulle velge ut noen intervju, analysere disse og bare konsentrere meg om dem, eller om jeg skulle ta alle intervjuene. Jeg havnet til slutt på å analysere alle intervjuene, både ungdommene og personene i nettverket rundt dem, med begrunnelse å få med mangfoldet. Dette er også i tråd med Malterud (2011) som sier at med et mangfoldig utvalg, vil man kunne levere mer stoff til utvikling av nye hypoteser. Variasjonsbredde vil også gi mulighet for å beskrive flere nyanser av ett og samme fenomen (Malterud, 2011, s. 57).

Jeg hadde flere runder med datamaterialet, noe som ble viktig for å få analysen og prosessen fram til mine funn transparent. Noe som også samsvarer med Malterud som hevder at analysen skal foregå slik at andre senere kan følge den veien vi har gått, anerkjenne vår systematikk underveis, og forstå våre konklusjoner (Malterud, 2011, s. 91).

4.4 Analyse og tolkning

Trinn 1: Lese for å få helhetsinntrykk.

Det første trinnet i analysen var å bli kjent med datamaterialet. Jeg leste alle intervjuene med ungdommene og personene i nettverket for å få et helhetsbilde. På dette trinnet skal vi (Malterud, 2011, s. 98) i samsvar med det fenomenologiske perspektivet – arbeide aktivt for å sette vår forforståelse og teoretiske referanseramme midlertidig i parentes. Jeg markerte ord, begreper og setninger som var opplevd og erfaringsbasert i forhold til skole. Jeg var på utkikk etter temaer som gikk igjen i de ulike intervjuene. Videre leitet jeg etter om det ble nevnt noe

om lærere eller andre voksne på skolen; var det gøy å gå på skolen, snakket informantene mye om skolen i intervjuene i det hele. Dette er noen eksempler på hvordan jeg tenkte, på dette stadiet var jeg interessert i alt.

Samtidig som jeg markerte ord og begreper i selve intervjuteksten, gjorde jeg meg også notater og merknader i margen på hvert intervju, og skrev inn refleksjoner som jeg fikk underveis i forskerloggen min. Materialet som jeg fikk tilgang til har vært stort, og forskerloggen og de refleksjonene som jeg gjorde underveis ble viktig for meg underveis i analyseprosessen for å holde en god oversikt og være tro mot empirien.

Etter første gangs gjennomlesing begynte jeg å ane en *grunntone* av tematikk i datamaterialet, som jeg anså vesentlig for problemstillingen. Jeg satt med så mange som 13 interessante tema etter første gangs lesing. Temaene var mine første inntrykk på hva datamaterialet sa meg fra mine informanter. De foreløpige temaene i denne første gjennomlesing ble; *relasjon, inkludering, ikke bli møtt, utestengt fra fellesskapet, forsiktig med å snakke, ensomhet, angst, forholdet til fag og lærere, trygghet, sosiale koder, tillit og støtte, deprimert og sosial dimensjon*. I denne første fasen ser vi at temaene var «rause» og ikke spisset. Dette er i tråd med Malterud som kaller denne første gjennomlesingen å se datamaterialet fra for *et fugleperspektiv* (Malterud, 2011, s. 99).

Jeg innså at jeg før jeg gikk videre til neste analysetrinn nå måtte spisse meg inn mot hva problemstillingen min og studiens hensikt var, og jobbe videre med ei mindre gruppe temaer.

Jeg tilstrebet meg på å være åpen for hva materialet kunne formidle og lytte til informantenes stemme. Jeg studerte mine foreløpige tema, konfererte med forskerloggen min hvilke inntrykk jeg hadde etter gjennomlesingen og de refleksjoner jeg hadde gjort underveis. Og fant at *relasjon, inkludering, sosiale koder, utestengt fra fellesskapet, forholdet lærere og fag, tillit og støtte* var sentrale foreløpige tema å gå videre på.

Trinn 2: Identifisere meningsbærende enheter.

Jeg hadde med meg 6 temaer som ble utledet i første analysetrinn.

Jeg startet med å lese gjennom empirien en gang til, helhetlig lesing av de transkriberte tekstene, samt utstyrte meg med post-it lapper i forskjellige farger. Mine verktøy for å

identifisere de meningsbærende enhetene, lete etter tekst som hadde kunnskap om de temaene som jeg hadde valgt ut. I følge Malterud (2011) kan tekstbitene – de meningsbærende enhetene – være både korte og lange.

Jeg hadde samtidig laget meg en oversikt i form av tabell på papir, som jeg dekorerte veggen med. På tabellen skrev jeg opp mine 6 temaer – som fikk fargekode som skulle samsvare med fargen på post-it lappen, (tema og post-it lapp samme farge). Sitatet/tekstelementet ble notert på post-it lapp og plassert under riktig «fargetema» i tabellen. Hvem som sa sitatet ble notert på post-it lappen - men anonymisert. Det ble nå enkelt å se om alle ungdommene ble representert med sitater i funnkapitlet (troverdighet/transparens). Samt en mulighet for å kunne gå tilbake å sjekke. Jeg oppbevarte datamaterialet på en trygg plass – innelåst- der bare jeg hadde tilgang, sammen med anonymiseringa.

Denne måten å systematisere sitater eller tekstelementer under tema kalles *koding*. I følge Malterud (2011, s. 101) tar kodearbeidet sikte på å identifisere og klassifisere alle meningsbærende enheter i teksten, som har sammenheng med de foreløpige temaene vi samler oss om i første analysetrinn. Samt at kodene utvikles og justeres med utgangspunkt i de foreløpige temaene fra første analysetrinn. Malterud (ibid) påpeker også at temaene er veiviser for å finne tekstbiter.

Jeg følte mye gikk over i hverandre, det var mange sitater/tekstelementer, og av og til vanskelig å skille det ene fra det andre. Noen av temaene som jeg hadde med meg fra første analysetrinn, var lå nær i tematikk. Jeg brukte tid for å jobbe med å skille dem. Et og annet sitat/tekstelement dukket opp som jeg nå så ikke passet inn med det jeg jaktet på i forhold til problemstillingen. Jeg viser her til Malterud (2011, s. 101) som sier at på dette stadiet av analysen skal vi også begynne å overveie hvorvidt kodene representerer fenomener av noenlunde samme klasse, eller om temaet er et fremmedelement som skiller seg fra de andre og må frasorteres. Med andre ord om det er noe som gir mening i forhold til problemstillingen.

Det å skrive for hånd det hver enkelt av informantene hadde sagt, ble viktig i min analyseprosess. Jeg kom nær materialet - det livsnære.

Da jeg var ferdig med denne «jeg gjør det for hånd» prosessen, hadde alle mine 6 foreløpige temaer fått sitater. Alle post-it lappene med sine sitater fra ungdommene og personene i

nettverket rundt ungdommene, hadde nå fått «et hjem». Sitatene og tekstelementer fra tekstene hadde nå blitt systematisert under hovedtemaene ved hjelp av en enkel tabell.

Før jeg gikk videre under dette analysetrinnet skrev og overførte jeg alle sitatene/tekstelementene fra post-it lappene på data. I tillegg systematiserte jeg tema inn i en matrise² sammen med sitatene, for å lette arbeidet utover i analyseprosessen.

I følge Malterud (2011, s.111) skal jeg på dette trinnet i analysen synliggjøre ulike fasetter av innholdet i kodegruppen som virkemiddel for kondensering. Ved å skrive sitater under hvert tema hadde jeg nå et godt grunnlag for kondensering - neste trinn i analysen.

Jeg så at ikke alle mine foreløpige 6 tema hadde like mange sitater fra empirien – og jeg oppdaget at noen av sitatene passet innunder mer enn et tema. Jeg gikk tilbake til prosjektloggen for å se hva jeg hadde notert der, om det kunne hjelpe meg til å spisse mine tema enda mer. Dette er også i tråd med Malterud (2011), som sier at det er nødvendig å arbeide fleksibelt, særlig til å begynne med, og når det er lett for forskeren å gå tre skritt fram og to tilbake, vil det være mulig å dra nytte av den økende innsikten som følger av nærhet til data.

Jeg oppdaget at jeg kunne slå sammen 2 av temaene, og satt da med 4 tema som jeg kunne sortere de meningsbærende enhetene under. Å systematisere de meningsbærende enhetene kalles ifølge Malterud (2011, s. 101) *koding* - tekstbitene som har noe til felles når det gjelder innhold - merkes med en kode – en merkelapp som samler tekstbitene

Jeg satt igjen med 4 tema som representerte fellestrekket som ungdommene og personene i nettverket hadde sagt om skolen, og fant at disse fire temaene gav en forståelse av informantenes opplevelser og erfaringer. Hvert tema representerte mye av innholdet som kom fram i sitatene.

Oppsummert under dette trinnet kan man si at mine 4 tema er utsprunget fra datamaterialet. Under hvert tema er det meningsbærende enheter – tekstbiter/sitater som gir mening til temaene. Denne prosessen kalles koding. I følge Malterud (2011, s. 104) er kodene bare et middel og organiseringsprinsipp, ikke et mål, da vi organiserer og sorterer våre data i

² Se vedlegg 1

kodegrupper etter en tematisk og kodelystet gruppering av de meningsbærende enhetene i materialet.

Trinn 3: Abstrahere innholdet i de meningsbærende enhetene for å få fram visse tema.

I følge Malterud (2011, s. 104) skal vi i det tredje trinnet i analysen abstrahere kunnskapen som vi har etablert i andre analysetrinn ved å identifisere og kode de meningsbærende enhetene. Datamaterialet er nå på dette stadiet redusert til et *dekonstektualisert* utvalg av sorterte meningsbærende enheter (ibid).

Jeg la nå tilside den delen av materialet der jeg ikke hadde funnet meningsbærende enheter.

Datamaterialet ble sortert i undertemaer (min benevnelse). Malterud kaller denne sorteringen subgrupper (Malterud, 2011, s. 105) og sier videre at hvilken subgruppe vi fester oss ved vil være forskjellig og basert på hvilket faglig perspektiv og ståsted vi har. Jeg har i min analyse (matrise) kalt subgruppene for undertema. Jeg konstruerte undertema ved å lese sitatene/tekstbitene fra mine informanter (jamfør analysetrinn 2), lette i sitatene etter det som var rikt og uttrykksfullt sagt. I følge Malterud (2011, s. 105) vil hvilke subgrupper vi fester oss ved, preges av det perspektivet som vi leser materiale ut fra.

Heretter er det subgruppen som ifølge Malterud (2011) er analyseenheten. På dette trinnet lager vi et kondensat – et kunstig sitat. Dette skal være arbeidsnotat for analysens fjerde trinn (ibid). Subgruppene vil på denne måten bidra til en dypere forståelse av kategoriene.

Sitatene/tekstelementene fra mine informantene, ble gjort om til jeg-form, slik at det ble enklere i denne fasen å holde seg til det som var kjernen i studien. Dette er også i tråd med Malterud (2011, s. 106), som sier at kondensatet skal gjenfortelle og sammenfatte det som befinner seg i den aktuelle subgruppen. Som Malterud (ibid) påpeker; vi gjennomgår på en systematisk måte det empiriske materialet i sin helhet, samtidig som vi spør oss selv hva disse tekstene kan fortelle oss om problemstillingen.

Mine undertema i min studie, bidrar derfor til en dybdeforståelse av kategoriene. I presentasjonen av funn vil det enkelte plasser komme et sammendrag, som en overgang mellom sitatene. Sitatene igjen, underbygger sammendraget. Sitatene er de som gir et mest treffende bilde av kjernen i undertemaene i min studie.

Trinn 4: Sammenfatte betydningen

I analysens fjerde trinn skal vi sammenfatte betydningen av det vi har gjort før i analyseprosessen. Malterud (2011) kaller det å *rekontekstualisere*.

I analyseprosessen fra trinn 1 – 3 har jeg plukket ut sitater og tekstbiter fra sin sammenheng. Det er nå i trinn 4, vi skal sammenfatte betydningen av det som vi har funnet av gjenfortellinger, og som kan være med å legge grunnlaget for nye beskrivelser og kunnskap som man ønsker å dele med andre. I følge Malterud (2011) skal denne sammenfatningen formidles på en sån måte at den som leser får innsikt og tillit, og at man har vist at man har vært lojal mot informantens stemme. Malterud (ibid) sier også at i denne gjenskapelsen fra flere historier som vi har sammenfattet gjennom analyse, skal formidle at vi ikke bare serverer en kjede med enkeltstående historier, men at vi formidler essensen fra flere historier. På trinn tre i analyseprosessen ble kunnskapen fra hver kodegruppe delt inn i subgrupper (ibid, s. 111) for å synliggjøre de ulike sider av innholdet i kodegruppen som virkemiddel for kondensering. På dette trinnet - trinn 4, slutfører vi begrepsutviklingen og utvikler kategorier ved sammenfatning av essensen i hver av de kondenserte kodegruppene (ibid).

I kvalitativ studie sier Malterud (2011, s. 86), at målet ikke er å presentere det hele, men å løfte fram og gi prioritet til funn som kan fortelle oss noe vi ikke visste fra før, noe som kan bidra til nye refleksjoner Det samme bekreftes av Nilssen (2012) som fremhever at vi hele tiden må lytte til og være i dialog med datamaterialet, og være åpen for hva det forteller oss.

Sitatene og tekstelementene er i analyseprosessen blitt revet ut av sin sammenheng - fra helhet til del og tilbake. Etter å ha vært gjennom alle trinnene i analyseprosessen, gikk jeg tilbake til empirien for å vurdere om mine funn ble presentert med en troverdig beskrivelse av den sammenheng som de opprinnelig var hentet ut fra.

Jeg gav mine kategorier navn: *ikke være regnet med, ikke passe inn, bli avvist, holde fast i*.

De tre første kategoriene fanger inn det smertefulle- en slags gjensidig avhengighet til hverandre. De høres like ut, men tematikken i dem viser at det er nyanseforskjell. Denne nyanseforskjellen er viktig å løfte fram og vil vises i undertemaene under hver kategori. Den siste kategorien skal fange inn det håpefulle som er i skolen.

4.5 Metodiske overveielser

I følge Kvale og Brinkmann (2015) har *reliabilitet* med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Sagt på en annen måte er det om undersøkelsen kan gi det samme resultat ved reproduksjon av andre forskere, på andre tidspunkt, om dataene er til å stole på med tanke på å produsere ny kunnskap.

Malterud (2011) sier at *validitet* er å stille spørsmål om gyldigheten – hva er dette gyldig om og under hvilke betingelser. Hun følger dette opp med at man med validitet skal stille spørsmål til formuleringen av problemstillingen, utvalget man har, datainnsamling, analysestrategi, og presentasjonsform –om våre funn gir relevante svar på problemstillingens spørsmål (ibid). Dette bekreftes også av Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) med følgende utsagn: Validiteten bestemmes ofte ved at man stiller spørsmålet: Måler du det du tror du måler?»

I studien som jeg har gjort kan det bli vanskelig å trekke konklusjoner om hva som er sant, og det har ikke vært hensikten heller. Det relevante er om jeg har undersøkt det som jeg mente å undersøke, og om mine tolkninger er holdbare (Kvale og Brinkmann, 2015).

For å sikre studien og dens resultater troverdighet, har jeg vært bevisst på å framstille alle ledd så transparent som mulig, for at den som leser kan følge prosessen. Metodedelen inneholder grep som har vært retningsgivende i studien. Jeg har jobbet for å styrke troverdigheten i analysen med å gjennomgå datamaterialet i flere runder. Målet har vært å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Ved å forklare hvordan jeg har jobbet er ønsket å styrke troverdigheten i forhold til det deskriptive, i tolkningen, i det teoretiske, og i hvordan dette kan ha betydning for eventuelle vurderinger.

Jeg ble invitert inn, og fikk legge fram mine funn, for ressursgruppa i Dialogisk praksis ved Universitetet i Agder. Dette er også et ledd i valideringen.

Jeg har forsøkt å ivareta den teoretiske troverdigheten ved å benytte meg av teori som jeg mener korresponderer med problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Jeg har fokusert på hovedaspekter fra relevante kilder som jeg så har forsøkt å systematisere på en ryddig måte, slik at det utgjør en helhet som teorigrunnlag. De forskjellige teorigrunnlagene mener jeg støtter opp om hverandre, slik teorien fremstår troverdig.

Når jeg har arbeidet for å bevare informantenes egne ord og begreper er det med hensikt om at deres livsverden og forståelse skal være i fokus. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) er det kvalitative forskningsintervjuet en metode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen. Jeg har derfor forsøkt å få fram informantenes perspektiv, og ikke la mine egne perspektiver og kategorier i for stor grad bli styrende. I takt med datamaterialet har studiens teorigrunnlag fått utvikle seg. Det har ikke vært statisk fra start til slutt.

Jeg mener at jeg med mine data har fått svar på problemstillingen. Informantene har fått dele sine opplevelser og erfaringer, og disse fortellingene som de har kommet med har bidratt til å belyse problemstillingen min. Dette kommer fram i funnkapitlet og diskusjon av studiens funn. Jeg hadde mange runder med datamaterialet for å bli godt kjent med informantene, og for å sikre kvalitet i analyseprosessen.

En styrke som jeg ser det er mangfoldet studiet mitt har. Ved å ta med hele mangfoldet både ungdommene og personene i nettverket, har jeg fått belyst temaet mitt – med et helhetsbilde, der erfaringer og opplevelser fra flere personer har kommet fram.

En svakhet ved denne måten å analysere på – systematisk tekstkondensering – er at man splitter opp det som informantene sier, og tar sitatene ut av sin egentlige sammenheng. På denne måten kan man miste informantens helhetlige forståelse av det som er i samtalen. Jeg tenker da på selve opplevelsen og det som er rundt selve den meningsbærende enheten som man velger ut.

(Malterud, 2011, s. 58) påpeker at et materiale som representerer ulike resultatalternativer, utfordrer forskeren til å ta stilling til hvilke svar som best svarer til de spørsmålene som er reist i problemstillingen, og ikke akseptere det første og beste svaret

Det har ikke vært analysert med tanke på forskjeller angående kjønn. Hadde man gjort det kunne det ha kanskje ha gitt andre interessante perspektiver.

4.6 Min rolle som forsker i studien

Denne studien er en del av min mastergrad i psykisk helsearbeid Institutt for psykososial helse ved Universitetet i Agder (Uia).

Min erfaringsbakgrunn er fra barn og unge fra barnehagealder til voksenopplæring. Jeg har undervist på alle trinn i skoleforløpet, og jeg underviser fortsatt som lærer i skolen. Pr. nå underviser jeg i voksenopplæringen.

Jeg er utdannet førskolelærer og lærer med spesialpedagogikk som fordypning, og har møtt mange barn og unge som ikke alltid har funnet sin plass blant venner og/eller blant skolekamerater. Det har gjort at jeg har fått en ekstra varhet for «de sårbare», og et ønske om å ha fokus på relasjon og kommunikasjon blant de unge i skolen. Det å koble et helseperspektiv på min allerede ervervede erfaringsbakgrunn øker min kunnskap og forståelse rundt elever og kommunikasjon. Min utdanning og erfaring fra arbeidslivet bærer preg av et helhetlig syn på menneske. Jeg har et pedagogisk ståsted i form av at jeg er lærer. I møte med elevene på skolen bringer jeg også inn et helsefremmende perspektiv. På grunn av min interesse og hva jeg har lært i form av hvor viktig den psykiske helse er for mange elever.

Vi har alle en forforståelse som vi bringer med oss inn i forskningen. Malterud (2015, s.42) sier at forforståelse er den ryggsekken vi bringer med oss inn i forskningsprosjektet. Jeg tenker at min forforståelse er de erfaringer jeg har fra mitt liv - møter med mennesker som jeg har møtt, men også min egen familiebakgrunn og oppvekst. Dette underbygges av Vivi Nilsen (2014, s.68) som sier at forforståelse, er mer eller mindre skjult bagasje i form av erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til feltet eller området som vi skal studere. Min forforståelse er også de elever som jeg har møtt i min yrkeskarriere, og som har gitt meg en interesse for feltet som jeg nå forsker på. En forsker vil også lene seg på teorier fra tidligere forskning. Teorien og forskerens forforståelse skaper grunnlaget og retningen for forskningen.

4.7 Forskningsetiske overveielser

I den kvalitative forskningen kan det være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015, s.96).

Etikk innen forskning handler om ivaretagelse av deltakerne og innsamling og bruk av data.

Det ble søkte Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK), om endringsmelding for å bruke dette materialet til min masteroppgave, og fikk det godkjent.

Prosjektet er en utdypende forskning innenfor et allerede etablert prosjekt.³ Etske retningslinjer er en bruksanvisning for de etiske hensyn som jeg som forsker må ta. Heri ligger det en respekt og et ønske om å ikke utsette noen for fysisk eller psykisk skade.

For meg er informanten en person som har ønsket å delta i min forskning, og det blir da mitt ansvar å ta vare på informantens konfidensialitet og anonymitet. Informantenes sitater er anonymisert i teksten. All informasjon som jeg har fått tilgang til skal behandles konfidensielt, og informasjon som jeg har fått om informanten kan ikke videreformidles til andre med mindre det gis tillatelse til det.

I følge Kvale og Brinkmann (2015) må etiske problemstillinger reflekteres løpende over gjennom alle faser i et forskningsprosjekt. For meg har det vært viktig å ta hensyn til alle mulige etiske problemstillinger gjennom hele denne forskningsprosessen. Fra første dag jeg fikk tilgang til datamaterialet, gjennom lesing og tematisering av studien og til den endelige rapporten foreligger.

Datamaterialet som jeg har fått tilgang til gjennom denne studien har vært oppbevart konfidensielt og forsvarlig på et sted der bare jeg har hatt tilgang. Når studien min er over vil alt av datamateriale bli slettet.

³ Se vedlegg 2

5.0 PRESENTASJON AV STUDIENS FUNN

Denne studien peker blant annet på det vanskelig møte med skolen for noen elever. Gjennom erfaringer og opplevelser formidler ungdommene hvordan deres skolehverdag er til dels smertefull, men og at det finnes lyspunkt. Empirien er intervju med ungdommer og nettverk rundt ungdommene. Det er et mangfold av informanter og intervjuer. Funnene er hentet fra hele dette mangfoldet. Det er laget pseudonymer for hver ungdom, som samsvarer med pseudonymene som til empirien til doktoravhandlingen til Bøe (2016).

Sitatene fra intervjuene er det bærende for mine kategorier. Sitatene syner en nerve og framstår tydelige og klare og illustrerer det livsnære livet på skolen for ungdommen. Ensomhet og smerten med å ikke mestre skolen ligger som en grunntone i det meste av det ungdommene forteller. Gjennom sitatene kommer det fram hvordan ungdommene kjenner seg utstøtt, baksnakket og ikke som en del av klassens sosiale væren. De er utenfor, og gjennom funnene uttrykkes dette utenforskapet tydelig.

I analysen ble det identifisert fire kategorier med tilhørende undertemaer, som illustrerer ungdommens erfaringer og opplevelser. Disse gjenspeiles i de fire overskriftene, og underbygges med sitater. Mine fire kategorier er:

- 1) Å ikke være regnet med
- 2) Å ikke passe inn
- 3) Å bli avvist
- 4) Å holde fast i det håpefulle

I sitatet under beskriver en ungdom det sterke behovet for ikke å miste taket i sin egen trygghet i klasserommet. Energien går med til å stramme inn, holde fast, ha kontroll, Sitatet står som en port inn mot funnene som framkommer i analysen. Metaforen fanger mange av utfordringene og skoleopplevelsene til flere av informantene.

[...] hvis jeg har sånn at jeg skal gå på skole ... så er det sånn at jeg har en svær båt som jeg må binde til ei brygge, mens..., og hvis jeg glepper...hvis båten glepper fra brygga så begynner jeg å grine. Så jeg må hele tiden jobbe for å stramme båten sånn at den ikke glipper fra... Mens en annen i klasserommet som ikke har det problemet han tenger bare, liksom...han kan bare slippe båten. For han gjør det ikke noe, så han sitter egentlig og bruker null energi i timen (John, 17).

5.1 Å ikke være regnet med

«Å ikke være regnet med» belyser det vonde og såre som oppstår i ungdommen når denne står utenfor fellesskapet på skolen. Å være ønsket som medelev og venn gjør skolearenaen til både et sted å være og et sted å lære. Ikke inkludert, ikke venn, ikke medelev og mange ubesvarte spørsmål, skaper et minusunivers mellom elev og skolen. Funnene I denne kategorien bekrefter *distansen* i relasjon.

5.1.1 Utenfor fellesskapet

Både i intervjuene med ungdommene og personer i nettverket kom det tydelig fram at å ha venner på skolen betydde mye for trivselen. Flere ungdommer sammenlikner å ikke ha en positiv relasjon med «å gå på skolen med en vond følelse». De ønsker å være med i et fellesskap, men klarer ikke å få det til. Enten fordi de hindrer seg selv fra fellesskapet, eller andre blokkerer muligheten for et fellesskap. En del sier at de «sliter» med å være seg selv på skolen. En ungdom sa at «de vil ikke være med meg», mens en annen hevdet at det ikke var viktig hvordan «jeg ser ut», fordi «jeg blir ikke populær uansett. De populære vil ikke gå med meg». En tredje ungdom beskriver det på denne måten:

Jeg har lyst til å bli venner med de i klassen. Men, jeg er veldig sånn. Jeg har faktisk ikke noe tro på at jeg faktisk noen gang kommer til å greie å bli venner med de (Katherine, 17).

Til spørsmålet om hvordan det er å være på skolen svarer en ungdom:

På skolen pleier jeg ikke gå så mye med vennene mine. Siden når vi har friminutt, så går de liksom bare rundt og sprer seg. Så jeg vet ikke jeg, jeg finner de ikke så da sitter jeg bare alene, eller går rundt i skolen (Phillip, 16).

En ungdom sliter med å «forstå hvorfor folk orker meg», som hun sier, når hun ikke en gang «orker seg selv»:

[...] andre ganger kan jeg føle at det jeg tenker om meg selv, det tror jeg alle andre tenker også. Når jeg tenker mye negativt om meg selv så tenker jeg at «åhh, nei» de orker sikker ikke være med meg og sånn (Isabel, 17).

Flere av ungdommene bruker begreper som «krenkelse» og «vond følelse» når de skal fortelle om hvordan de har det på skolen i forhold til det å være utenfor fellesskapet. Som en sier:

[...] du føler det er så vondt at det nesten ikke går an. De går liksom ikke hen og sier «vil du komme med oss» (Phillip, 16).

I intervjuene kommer det fram fra noen av ungdommene at de føler det sosiale livet er blitt ødelagt som følge av det å være utenfor fellesskapet. Det brukes ord som «ikke stole på noen» og «usikkerhet». Betydningen av det å være utestengt fra fellesskapet uttrykker en ungdom sterkt med følgende metafor:

Når jeg skulle på skolen og ikke hadde noen, så følte det som å gå naken på skolen. Når jeg har noen så føles det som å gå på skolen som et vanlig menneske (John, 17).

5.1.2 Det smertefulle ved å være alene

Det snakkes mye om følelser når flere av ungdommene skal fortelle om det å være alene. Ordet «alene» nevnes flere ganger av både ungdommene og personer i nettverket som et uttrykk for det smertefulle ved å være uten venner på skolen. En ungdom forteller om da han satt og gråt på skolen, og ikke ville si det til noen. Han satt «alene» i skolen og gråt. Han opplever dette som vondt. Han beskriver den «vonde» følelsen som:

Det er som å bli slått i hjel [...] det har jo ødelagt litt av det sosiale livet mitt (Phillip, 16).

Noen ungdommer beskriver det å være alene på skolen som en «ensomhetsfølelse», at dette var «smertefullt» og gjorde de «sårbar». Flere av ungdommene beskriver følelsen av å være alene som trist og at de ble deprimert. Som en ungdom uttrykte det:

Jeg kjenner så tristhet, jeg er trist. [...] jeg ble sånn der deprimert av å være på skolen i hele tatt, for det at jeg var så mye alene. [...] jeg sleit med å komme inn i den klassen (Katherine, 17).

Det kom fram i materialet at det kunne være vanskelig å forklare hvorfor ting var blitt som det var blitt på skolen, eller hvordan man egentlig har det. En ungdom forteller:

Nei, det var jo bare sånn, jeg vet ikke helt. Det er vanskelig å forklare. Jeg var alltid den som satt på ganga aleine, for jeg kjente ingen. Jeg var alene og sårbar, ble sittende utenfor skolen, og fikk ingen venner der (Anne, 16).

En annen ungdom sier:

Det er ganske vanskelig å forklare, men selv om ting er bra, selv om jeg liksom har venner, selv om jeg har et greit forhold til de rundt meg og klarer ting og har alt jeg trenger, så er det på en måte noe med meg, en anspenhet hele tida. Jeg føler jeg ikke passer inn i mitt eget liv, liksom (Isabel, 17).

5.1.3 Venner som ikke er venner og vennskap som uteblir

Alle ungdommene gav uttrykk for at det å ha venner på skolen betydde mye. Enkelte av ungdommene påpekte at når du har blitt mobbet så skaper det usikkerhet som «kan jeg stole på dette», og tør ikke slippe noen «nært innpå». Usikkerheten og det å «stole på» bekreftes også gjennom uttalelser fra personer i nettverket rundt ungdommene. Noen personer i nettverket sier at en grunn til at ungdommen ikke klarer å få venner, kan være at de ikke «stoler nok på medelevene». En person i nettverket uttrykker denne utryggheten i spørsmål som «ungdommen vet ikke hva den personen er, hvor den kommer fra, hva den kommer til å gjøre?». En annen person i nettverket sa:

[...] uten at hun er trygg på at de vil være med henne. Hvis ikke ho er trygg på andre så blir ho veldig anonym (Maria, 17).

En av ungdommene fortalte at han følte han var den eneste som «ikke fikset» livet sitt siden han ikke klarte å få vennerelasjon med noen. En annen ungdom uttrykte slik å være på skolen uten venner:

Alt med skolen ble kjedelig når jeg ikke hadde noen venner (Maria, 17).

Flere av ungdommene hadde dårlig erfaringer med vennskap. Som en ungdom sa:

[...] hvis jeg gikk hen til noen venner, så gikk de vekk. Jeg fikk liksom ikke vært med de. Og så plutselig begynte de å baksnakke meg. Ja, det var ikke gøy. [...] baksnakka meg og gikk vekk når jeg skulle hen til de. Så jeg følte at det var noe galt de gjorde mot meg (Phillip, 16).

5.2 Å ikke passe inn

«Å ikke passe inn» skal blant annet ta for seg det sosiale livet som er fullt av spilleregler og koder. Elevene på skolen vil påvirke hverandre i det sosiale landskapet. Noen situasjoner vil være lett å forstå, mens noen situasjoner vil fortone seg mer uklare. I undertemaene legges her vekt på kommunikasjon og forventninger til å passe inn.

5.2.1 Forstå kommunikasjonen blant jevnaldrende på skolen

I intervjuene kom det fram fra flere ungdommer at det opplevdes vanskelig å finne sin plass blant andre ungdommer. Det opplevdes vanskelig å forstå «hva de holder på med». De vet ikke hvordan de skal ta kontakt, og får seg ikke til å si «hvordan har du det», og «hva gjør du på»? En person i nettverket rundt en ungdom beskriver dette med «å ikke passe inn» med følgende sitat:

[...] når du ikke forstår kommunikasjonen til de på din egen alder, da forstår du jo at du føler deg litt. ikke fått med seg kodene på disse jentene, og ikke skjønt hva [...] sier at hun ikke forstår de, hun vet aldri når hun snakker med folk hva de vil si, eller hva som kommer tilbake, hun oppfatter ikke hva de sier, hun forstår ikke hva de sier, og forstår ikke hvorfor de gjør [...] hun sier at hun ikke forstår ungdommer. Hun finner ikke sin plass hos de. Hun skjønner ikke hva de holder på med. Skjønner ikke hva de snakker om, skjønner ikke hvorfor de kler seg make, hun skjønner ikke hvorfor, hun takler ikke det. Den store massen. Hun vet ikke hvordan hun skal forholde seg til alle de. Det er ungdommen som er problem for henne (Katherine, 17).

En ungdom uttrykker at det kan være vanskelig i sosiale situasjoner å forstå «koder» og hvordan det fungerer blant jevnaldrende. Hva som forventes av deg. En ungdom uttrykker å «føle seg som en gamling i forhold til de andre». En annen ungdom uttrykker følgende:

Det blir liksom så vanskelig å få kontakt at det er nesten så jeg ikke vil. Fordi jeg er redd det blir vanskelig (Katherine, 17).

Sosiale problemer kan oppstå med utgangspunkt i situasjoner der en ungdom har en annen måte «å være sosial på». En ungdom opplevde at han ikke ble en del av vennegjengen fordi den sosiale interaksjonen ikke var samstemt.

Jeg er veldig vant til å snakke med folk og tulle med de. Men kanskje de ikke synes det er så gøy. Så kanskje ikke de liker den måten jeg er på. Kanskje de synes jeg er rar. Men ... Ja, så tenker jeg, «jeg skjønner jo ingenting» (Phillip, 16).

5.2.2 Tør ikke snakke med noen

Det kom fram blant enkelte av ungdommene at det var vanskelig å dele tanker og snakke om personlige ting for dem. De hadde en følelse av at de andre ikke helt forstod. Ungdommene holdt heller problemene og tankene for seg selv. Funn i materialet viser at det å eksponere seg på skolen i sosiale settinger oppleves som vanskelig. Det brukes uttrykk som «tør ikke å snakke med noen» og «klarte ikke å snakke i klassen foran alle». På spørsmålet «kan du si litt mer om hvordan det er på skolen», svarer en ungdom:

Jeg vil beskrive det som å være en zombie. Jeg snakker ikke til noen, jeg rekker ikke opp hånda. Jeg bare sitter liksom og prøver å gjøre det jeg skal og så går jeg. Helt liksom uten å få kontakt. Jeg tør ikke i hele tatt å snakke med noen (Katherine, 17).

Det å snakke oppleves tydelig som problematisk for ungdommene. Ikke bare å snakke i settinger med mange elever, men også der smalltalk kreves. I funnene kommer det fram behovet for ikke å avsløre seg. Som en ungdom selv sier det, «jeg tør ikke snakke for da finner jeg kanskje ut at de faktisk ikke liker meg». En annen uttrykker det som krevende å følge opp innledende «chitchat» - fraser:

[...] hvis de sier noe til meg så smiler jeg jo tilbake, og sier tilbake hva jeg burde si tilbake, men så slutter det egentlig der (Katherine, 17).

5.2.3 Egne forventninger til å fikse skolen

Det kommer fram i materialet at ungdommene har lyst å være som de andre, de vil ikke være den personen som ikke får det til. Ungdommene ønsker ikke å skille seg ut fra mengden, og flere var opptatt av et ønske om å passe inn.

[...] blir jeg godtatt? Liker de meg? Ser jeg bra ut? Hva synes de om håret mitt?
(Phillip, 16).

En ungdom syntes det var mye enklere å holde seg hjemme, for ungdommen opplevde fagene som «kjedelige» og at det var «ubehagelig» å sitte i klasserommet. En mente «at det som å sitte i timen det var som å løpe tusenmeter». En annen ungdom sier «jeg har slitt litt på skolen med konsentrasjon og sånn, og motivasjon til å gjøre ting, ikke hatt lyst til å gå på skolen og sånn». Utsagnene over kan favne om mange elever i den norske skolen. Forventningene fra omgivelsen og egne forventninger om å fikse skolen gjelder alle elever. Det spesielle med ungdommene som er intervjuet, er at de fikser ikke skolesituasjonen. Likevel har de forventninger om å fikse skolen, bli likt, trives og prestere på lik linje med de andre elevene. De har høye krav til seg selv angående skole:

[...] jeg står opp og ordner meg, og så prøver jeg å gå på skolen og sånn [...] hva forventer lærerne av meg? De forventer sikkert at jeg jobber bra, og sånn, og [...] Hvis ikke jeg klarer det så skjer det og det og det, og det beste for meg er at å ikke fokusere for mye på karakterer og sånn. Mer på det å være der. Og, eh, prøve å like det, på en måte. Jeg vil greie ting på skolen veldig bra og blir det ikke bra nok, så blir jeg veldig skuffa over meg sjøl noen ganger (Isabel, 17).

En ungdom uttrykker at «det har vært mye press og mye mas om ting som jeg må gjøre oppgaver og sånn, og skolen er slitsom». Ungdommen sin løsning på dette presset uttryktes med at han «orket ikke gå på skolen». En løsning som kanskje kan forstås som lettvindt og unnvikende. Heri ligger spennet i forventningene. Egne forventningene og den faktiske skoleopplevelsen for enkelte fortøner seg som to motsatte ytterpunkt.

[...] skolen funka ikke, jeg skal ha perfekte karakterer, jeg skal ha venner. Jeg skal ikke gjøre noe som er for ille og jeg skal ikke gjøre dumme ting. Jeg skal være perfekt [...] skolen var en ille plass (Monica, 16).

5.3 Å bli avvist

«Å bli avvist» dreier seg om utfrysing og utestenging som både synlig og usynlig. Den synlige utestenginga vises for alle andre, og kan lett pekes på. Den usynlige utfrysninga oppleves for den enkelt ungdom hard og like brutalt som den synlige. Ungdommene benevner denne formen for utestenging som en diskret måte å bli fryst ut på. Blikket som sendes, de små stikkende ord som hviskes, rygger som blir snudd akkurat i rette øyeblikk, antydninger og hint som bare oppfattes av den enkelte er eksempel på slik usynlig utestenging.

5.3.1 Den synlige utestenginga

Det kom også fram at eksempler på at noen ungdommer opplever at de sitter «alene utenfor skolen» eller de «sitter i ganga alene», og får ingen venner. Flere nevner dette med at det er «ingen som vil være venner med deg» som en utestenging som gir en «vond følelse hele tiden».

Siden de gjorde det på en måte som var veldig diskret kan du si. Så jeg kunne ikke løpe og sladre til noen for egentlig gjorde de ikke noe galt. Det er bare måten - bare de kan bare navnet ditt på en måte, og du skjønner at de liksom erter deg på en måte. Så du blir liksom bare fryst ut. Det var det alt gikk på ... med jevne mellomrom og sånne ting. Det med den utfrysinga og det der ... det har vært helt siden jeg begynte på ungdomskolen (Katherine, 17).

De fleste av ungdommene som ble intervjuet har opplevd utestenging og avvising. De betegner det som «tøft» å oppleve. Tøft som i psykisk vanskelig. Å bli oppmerksom på at de andre elevene faktisk ikke vil «være med deg», medførte at enkelte ungdommer følte seg dum. Til spørsmål om hvordan utestengingen artet seg, svarer ungdommen:

Det var sånn at jeg spurte om jeg kunne gå med de hjem. Men så, istedenfor å si nei, så da er det jo sånn at man nesten kan si at de er litt frekke, så sa de kanskje, så sier de «kanskje» hele dagen helt før de går hjem (Katherine, 17).

En ungdom nevner at han er blitt «baksnakket». Det gjaldt å være forsiktig med det som ungdommen gjorde mot de, ellers kunne de ta igjen med «å baksnakke», «ikke være sammen» eller «utestenge». Når han får spørsmål om hvordan han skjønnte det, svarer han:

Jeg vet ikke. Jeg bare så på de. Så baksnakket de. Så hvisket de i øret. Men, jeg har aldri fått vite hva de har sagt så [...] Har hatt en veldig vond følelse hele tida. Så jeg har hele tida tenkt: Hvorfor gjør de sånn? (Phillip, 16).

En annen ungdom forteller:

Men nå på skolen hvis det er noen som sitter ved et bord, så blir de ferdig med maten, så kommer jeg hen og sitter og så går de vekk (Phillip, 16).

I skolen er det mange roller som skal samhandle. Elev i forhold til elev, elev – lærer, lærer - elev. Ei utestenging kan være mellom de ulike rollene. Sitatet under illustrerer den mangel på tålmodighet og toleranse som må være til stede i en skolehverdag for å åpne muligheter. Det som for noen kanskje framstår som strenghet, oppleves for en ungdom med psykiske vansker som avvisning:

Jeg følte dårlig med meg selv. På skolen, på kjøkkenet. Jeg kom for seint, jeg hadde ikke vært med på orienteringen. Og jeg har ikke vært borti maskiner før. En stressende situasjon. Læreren var ikke særlig hjelpsom. Så spør han meg hvordan. Jeg visste ikke hva det var. De pekte på oppskriften, og jeg er ikke flink til å spør om hjelp [...] jeg spurte ei jente i klassen, ho hadde ikke tid. Spurte læreren og han ble irritert [...] (Monica, 16).

5.3.2 Den usynlige utestenginga

Betydning av usynlig utestenging er at det er vanskelig å oppdage eller sette ord på. En ungdom forteller:

Det er mest vondt å bli mobba på en usynlig måte [...] at de liksom gjør noe med deg og du kan ikke si det til læreren siden du kan jo ikke si hva de har gjort mot deg, de gjør det på en måte sånn som du føler er [...] (Phillip, 16).

Han får et oppfølgingsspørsmål som går på om han da blir usikker på om de egentlig har gjort noe galt. Ungdommen svare da videre «Ja. Det ser ut som de gjør det med vilje». Selv om den usynlige utestenginga i hovedsak oppleves individuelt, og er skjult for de andre, bekrefter en annen ungdom utsagnet med at de gjør det med vilje, og beskriver i tillegg følgende:

[...] følte at uansett hvor jeg gikk så stod det noen der, ikke sant. Bare sånn at jeg kunne føle at de så på meg hele tida (Katherine, 17).

5.3.3 Å la seg utestenge

Det å «la seg utestenge» er en strategi som enkelte bruker for å beskytte seg selv. De melder seg ut, og det blir en ond sirkel for den det gjelder. Det blir sagt at «redselen» for å bli avvist er så stor at det ikke blir tatt kontakt med andre elever. En person i nettverket forteller hvordan en ungdom reagerte på stadig å erfare utestenging:

[...] hun ble oppmerksom på at de andre faktisk ikke ville være med henne. Hun møtte stadig avvisning. Og så til slutt fant hun ut at hun bare stengte av. Hun henvender seg ikke til folk. Hun er så redd for å bli avvist (Nettverk, Katherine, 17).

Nettverk forteller hvordan ungdommene bevisst «unngår og gå inn i flokker», «gjemmer seg på biblioteket» og «stod bak en søyle og gjemte seg». En ungdom forteller hvordan han kobler av og stenger verden ute når det er vanskelig

[...] for det at av og til så er det sånn at jeg bare må være hjemme fra skolen et par dager og bare, liksom på en måte lade meg opp igjen og så er jeg klar for resten av uka (Mia, 17).

En annen ungdom orker ikke møte alle utfordringer og dermed stenger seg selv ute:

[...] jeg orker ikke å ... liksom, møte alle utfordringene som kommer den dagen, det er slitsomt og, ehm ... jeg har, på en måte, en sånn urolig følelse i meg hele tida hvis jeg ... det er noe stort som er .., det trenger ikke alltid være noe stort, det kan liksom bare være en skoletime som jeg gruer meg til (Isabel, 17).

5.4 Å holde fast i det håpefulle

«Å holde fast i» skal fortelle at selv om det kommer fram mye smerte i ungdommenes skolebeskrivelse, er det likevel noe som gir håp og skinner som lyspunkt. I undertemaene kommer det fram glimt som beskriver gode opplevelser for ungdommene. De små gestene gir håp. Det er et hei, smilet, det vanlige og alminnelige som er de små gestene. De små gestene er det håpefulle som bygger broer ikke murer og barrierer.

5.4.1 De små gestene som bygger broer og gir støtte

Ungdommene i empirien opplever generelt skolen som trøblete både faglig og sosialt, men det finnes utsagn som viser noen lysglimt. Det å ha trygghet i skolen fremheves av flere ungdommer. En person i nettverket fremhevet at lærer hadde «øye for elever, og han så ungdommen hele tiden». En ungdom sier følgende om læreren sin:

Jeg kaller det en back-up. [...] det er jo det at visst jeg hadde begynt å grine da så hadde han visst og så hadde han tatt meg med ut og så hadde jeg ikke gått inn igjen før..., eller før han hadde visst at jeg var klar for det (John, 17).

Samme ungdom sier videre:

Jeg har hatt en lærer som har hjulpet meg veldig mye. Og så har jeg en, da, nå som hjelper meg veldig mye. Så jeg har jo de to lærerne der (John, 17).

De små gestene som brobygger vises i korte situasjonsøyeblikk:

I begynnelsen var det en av jentene i klassen som spurte om jeg ville bli med ut. Og det er jo sånne spørsmål jeg leter etter. At de skal ta initiativet sånn at jeg tør å bli med de. Men, helt automatisk, bare helt automatisk, helt uten å tenke, så sa jeg nei [...] (Katherine, 17).

I sitatet ser vi at ungdommen ønsker sterkt å bli spurt, at noen ser henne og gjør en henvendelse til nettopp henne. Den lille oppmerksomheten som har stor betydning. En annen ungdom reflekterer:

[...] snakka med helsesøster litt. Ei koselig dame på ungdomskolen, og på videregående. Begge veldig koselige. Noen få samtaler, men det har ofte hjulpet (Mia, 17).

Flere ungdommer trekker fram viktigheten av å vite at det er «noen som bryr seg» eller det er «noen som man kan snakke med» når man har det vanskelig. Det betyr mye for ungdommene at det er noen som er på «din side», og de voksne på skolen er der om ungdommene «trenger dem». Det å ha noen som kan «støtte deg», når du har det vanskelig er betydningsfullt:

Jeg hadde ganske mye folkeskrekk. [...] da hadde jeg personer som kunne støtte meg. Så da ble det jo bedre da (Katherine, 17).

En ungdom forteller at da han skulle begynne på en ny skole var han engstelig og redd. Så fikk han komme på besøk til skolen i forkant, hilse på læreren, få klasseliste og vandre rundt på skolen. Denne enkle gesten av tillit og åpenheten fra skolen sin side, gjorde at ungdommen uttrykte følgende:

Da var det jo en dans på roser å begynne (John, 17).

5.4.2 **Opplive at man betyr noe for andre**

Ungdommene trekker fram samspillet mellom det å få og det å gi. De ønsker å betyr noe, ikke bare kreve noe. Som noen ungdommer sier, «det å vite at man betyr noe for andre» og «få være med å gi av seg selv», er en viktig faktor i det håpefulle.

En ungdom sa:

Det hjelper ganske mye på selvfølelsen og sånn, å vite at man kan hjelpe andre og klarer å gjøre en forskjell for noen andre da (Isabel, 17).

En annen ungdom fra empirien forteller om en gang på skolen i pausen, da hun bestemte seg for å ta kontakt med en annen elev som også satt alene. Hun bestemte seg for å være den som *tok kontakt*. Ungdommen forteller det slik:

Og vi satt helt alene sånn at jeg satt på et bord og ho satt på et annet, og vi bare snakke ikke med hverandre i det hele tatt. [...] Så neste gang jeg så at hun satt alene så satt jeg

meg ved siden av ho og..., begynte å snakke litt. Og det er en ting som jeg aldri, aldri, aldri en gang hadde *tenkt* å gjøre på å gjøre. Det hadde aldri slått meg at det faktisk går an å snakke med en person (Katherine, 17).

Samme ungdom forteller videre om en annen positiv episode som skjedde da ei jente på skolen spurte om hun ville bli med. Hun forteller videre om hendelsen som utspant seg:

Og da, liksom, fikk jeg ..., skulle til å svare nei ... det kjente jeg på, men jeg greide, liksom, å *ikke* gjøre det, faktisk og si ja. Det høres kanskje kjedelig ut, men det er faktisk en veldig stor forandring fra min side (Katherine, 17).

5.5 Oppsummering av funnene

Trekk som går igjen i intervjuene, den røde tråden, handler om det vanskelige i å finne sin plass i skolelandskapet. En plass der mestring og anerkjennelse er byggesteiner for læring og sosialisering. Vi lever livene våre i et mangfold av relasjoner, og relasjoner forutsetter tillit og gjensidighet. Funnene forteller om til dels smertefulle erfaringer i møte med medelever og skolen som sosial arena. Skolehverdagen blir så krevende at den for enkelte av ungdommene fremtvinger unnvikelsesstrategier for å overleve. De fleste ungdommene i empirien erfarer motstand fra de andre på skolen, og motstanden kommer til uttrykk i både synlig og usynlig utestenging. De opplever å ikke være regnet med og kjenner seg mye alene og uten venner. Til tross for det smertefulle ved skolen gir ungdommene uttrykk for forventninger om å få gode karakterer og fikse skolen. Noe som funnene viser at ungdommene ikke gjør. De har ikke tilhørighet til fag, de har antipati til fagene og mange føler at skolen er et miljø som de ikke finner sin plass i. Det viser seg at mange ungdommer faller utenfor, og opplever utenforskap, på en arena der inkludering og optimal tilpassing etter evner og anlegg er lovfestet.

Funnene peker også på at noen voksne og elever bryr seg, tar kontakt og ordner opp. En lærer fremheves som å se eleven, og dette gir trygghet for ungdommer. Læreren eller en annen voksen har mulighet i kraft av sin stilling og gjennom de små gestene å finne bryteren som låser opp den enkeltes barrierer slik at også disse opplever å utvikle seg. Som en person i nettverket uttrykte det: «Det å være lærer er en gedigen jobb ..»

Det kommer også fram at det å være sammen med andre i det hele tatt, det er både det beste av alt, men også det som føles som det vanskeligste av alt. Et gjennomgående trekk i funnene, er det at ungdommene føler seg utenfor, annerledes - en opplevelse av utenforskap. Dette drar jeg videre inn i diskusjonen. Funnene gir grunnlag for mange interessante vinklinger mot en diskusjon, men for å dekke problemstillingen, samt av hensyn til oppgavenes omfang, har jeg valgt å trekke med meg følgende 3 tema inn i diskusjonskapitlet:

- 1. Utenfor - ikke være regnet med eller passe inn*
- 2. Utenfor - bli avvist*
- 3. Innenfor - hvordan kan skolen gjøre en forskjell*

6.0 DISKUSJON

Med utgangspunkt i kategoriene har jeg valgt å diskutere 3 tema. Kategoriene i funnkapitlet er knyttet til hverandre, og nyanseforskjellene i tematikken kan synes tett opp mot hverandre. Ved å bringe noen kategorier sammen, for så å diskutere elementer som kommer fram i undertemaene, mener jeg kjernen i datamaterialet kommer godt fram.

I diskusjonskapitlet er den røde tråden *utenforskap*. I dette ligger det at ungdommene ikke blir inkludert, avvist, krenket og får ikke innpass i den sosiale ungdomskulturen. I utenforskap ligger det også at ungdommene blokkerer seg selv fra et felleskap, som en unnvikelsesstrategi, eller rett og slett for å overleve. Informantene opplever utenforskapet i friminuttene, i klasserommet, kantine, egentlig gjennom hele skoledagen og på hele skolen.

I 6.1 diskuterer jeg hva det betyr å stå utenfor fellesskapet ved å se nærmere på vennskap og status i skolen. Vennskap, som i venner som uteblir, og status som posisjon og popularitet. I punkt 6.2 ser jeg på hvordan blokkering og akseptering kan føre til utenforskap eller inkludering. I diskusjonskapitlet 6.3 ser jeg på det som ligger som lyspunkt mellom elev - lærer, og elev – elev. Diskusjonskapitlet 6.4 avsluttes med å se hvordan skolen kan gjøre en forskjell for elever som opplever utenforskap.

6.1 Utenfor - ikke være regnet med eller passe inn

Gjennom sitatene kommer det fram den smerte de fleste av ungdommene opplever ved å stå utenfor skolefellesskapet. De beskriver sin posisjon i skolen som et utenforskap og de finner det vanskelig å avkode det sosiale samspillet som gir grunnlag for vennskap og status. Som Edvin Bru, Ella Cosmovici Idsøe & Øverland, (2016, s. 47) hevder, vil enkelte elever isolere seg fra jevnaldrende og trekker seg bort fra det sosiale fellesskapet eller situasjoner som de opplever som vanskelige.

6.1.1 Manglende gjensidighet i vennskap

I følge Thomas Nordahl, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit (2012), ligger forholdet til jevnaldrende høyt oppe i barns verdihierarki. Videre hevder Nordahl et al. (2012) at de som ikke lykkes særlig godt sosialt i skolen, også har behov for jevnalderrelasjoner. Informantene i empirien vektlegger det å ha venner, eller ønske om å ha venner. Venner

framstår avgjørende for informantenes trivsel i - og mestring av skolen. Manglende deltakelse i sosialt felleskap kan framstå uten mening og livløst. Dersom vi trekker oss tilbake fra verden, vil vi eksistere bare med og for oss selv, som er et ganske dårlig og selvcentrert liv, om vi i det hele tatt kan kalle det et liv (Biesta, 2014). Med dette uttrykker Gert Biesta at det er ufruktbart med manglende interaksjon og samhandling med andre i skolesamfunnet.

Som en ungdom i empirien sier (jfr. 5.1.1) «*På skolen pleier jeg ikke gå så mye med vennene mine*». Ungdommen sier videre at i friminuttene sitter han bare der, eller går rundt skolen alene. Han har venner som går på skolen, men de kontakter han ikke eller omvendt. Likevel kaller han dem «venner»? En annen ungdom sier (jfr. 4.2.3) at hvis han gikk bort til noen venner, så gikk de vekk. Og likevel blir de referert til som «venner»? I det siste eksemplet kommer det fram at ungdommen fysisk går bort til sine venner. Tilbudet som han gir med å gå bort til vennene, forventes å bli besvart likeverdige. Ungdommen sin posisjon forstås trygg for han. Denne trygge posisjon baserer seg på forestillingen om gjensidig opplevelse av vennskap. Det ligger tillit bak skrittene mot vennene. I etterkant, erfarte han at vennene gikk vekk. Tillit er noe som må bygges, ikke noe som kan forhandles fram eller vedtas. I denne forståelsen burde tilliten mellom ungdommen og vennene bli brutt. K.E. Løgstrup (1991) sier at mistillit er der tilliten brukes imot den som har vist tillit. Det verste, sier Løgstrup, er ikke at tilliten misbrukes, men at tilbudet om tilliten som vises, ikke blir tatt imot av den andre. Tilliten som forutsattes av ungdommen, blir her ikke tatt imot. Ungdommen erfarer med dette at «vennene» er likegyldige til hans tilbud, den verste formen for mistillit ifølge Løgstrup. Ungdommen sitter igjen som en tapende part - utenfor, Men likevel kaller han dem i retrospektiv tale «venner!». Dette kan kanskje forklares gjennom Kvello (2006), der han mener vennskap er en subjektiv framfor objektiv oppfatning. Personer kan anse noen som venner uten at den oppfatningen gjengjeldes. Øyvind Kvello mener at den andre kan se på relasjonen som eksempel en bekjent, å høre til i samme miljø, vite om hverandre, men ikke som venn. Gjensidigheten trenger m.a.o. ikke være til stede for å betrakte en annen som venn. Frønes (2006) på sin side hevder at det trengs gjensidighet for å kalle det vennskap. Vennskap representerer en helt særegen, selvvalgt nærhet. Og nettopp det selvvalgte elementet er av betydning. Videre sier Frønes at vennskap må vedlikeholdes og det er det gjensidige i forholdet som skaper og opprettholder vennskap. Problemet ligger kanskje ikke i selve vennskapet, men i forventningen om gjensidighet knyttet til et vennskap. Venner inkluderer. Det at de som skal per norm inkludere, ekskluderer, gir opplevelsen av utenforskap og ensomhet dobbel virkning. Utenfor skolens landskap gjelder kanskje gjensidigheten og

vennskapet for ungdommene i empirien. Men, på skolen blir de vendt ryggen til. Normer som troskap, ærlighet og selvvalgte forpliktelser knyttes til former for vennskap (Frønes 2006).

Det er verken ærlig eller forpliktende å vende ryggen til en venn.

Et vennskap er et personlig forhold, og Løgstrup (1992) hevder at i et personlig forhold er vi sikker på hverandre, og at den ene kan regne med den andre. Hver av partene er således bundet til normer og at normene er forstått. Når verken vennskapets gjensidig forpliktelse, ærlighet eller troskap synes for disse ungdommene i skolen, blir «vennskapet» som et uheldig samspill. Både vår forståelse av oss selv, og vår forståelse av verden blir bygd opp i møte med andre, og i møte med andre kan endring skje (Ulleberg 2014). Som det kommer fram fra sitatene forventer ungdommene at venner er venner også på skolen, at vennskapet er symmetrisk og gjensidig. I forhold til ungdommenes beskrivelse fremstår vennskapet som asymmetrisk, og bryter dermed med vennskapskoden eller vennskapets basislæring (Frønes, 2006). Det møte ungdommen forutsatte gjennom å gå bort til sine «venner» skjer ikke. Det skjer ingen endring, fordi møte ikke finner sted. I følge Ulleberg (2014) hevder Bateson at vi forholder oss til en kommunikativ verden der informasjonen i en kontekst, også er det som *ikke* skjer. Et eksempel den unnskyldningen man ikke gir, den maten man ikke setter ut til katten. De signalene som sendes ut fra «vennene» som gikk vekk, sender et budskap, og i dette tilfelle: «Du er ikke velkommen».

6.1.2 Status

Som Keith Johnstone (1999, s. 35) påpeker vil ethvert tonefall og enhver bevegelse forutsette en status, og at ingen handlinger bygger på tilfeldigheter eller er uten motivering. Man må ikke forstå status som statisk, eller noe som er etablert en gang for alltid. Status er noe som forandrer seg, dynamisk - bevegelse. Bevegelse er endring. Å forstå status forutsetter å forstå bevegelsene - endringene mellom elevene både på det psykiske og det sosial plan. Det psykiske og det sosiale (kroppens måte å være i verden på, og i samspill med andre på) er uløselig bundet sammen (Bøe og Thomassen, 2017). Utenforskap som informantene opplever, kan indikere lav status og dermed utenfor på det sosiale eller psykiske plan. Informantene fra empirien har psykiske vansker, og betegner slike psykiske vansker som en tilstand uten bevegelse. Det kan beskrives som følelsen av å være utenfor, eller ekskludert fra relasjoner. Bedringen kan etter det (ibid) hevder å være, å komme seg i bevegelse i livet, «komme seg

inn» fra et sted «utenfor». Våre bevegelser, vår ekspressivitet henter sitt liv fra dialogene. Gjennom dialogene kan endringer skapes (ibid).

Mellom barn og ungdom foregår det et sosialt spill, eller et statusspill (Johnstone 1999) der det er viktig «å være en av dem» og framstå populær. Å være «en av dem», tilsier å være innenfor. Man kan «være innenfor» på det sosiale plan, og likevel «utenfor» på det psykiske plan. Oppleve seg populær, men likevel føle seg utenfor. Som en ungdom fra empirien sier, alt er bra, venner, forhold rund ungdommen, har alt som trengs. Til tross for høy sosial status sier ungdommen likevel: *Jeg føler jeg ikke passer inn i mitt eget liv, liksom» (jfr. 5.1.2)*. Det sosiale- og det psykiske plan kan virke uavhengig av hverandre, men sitatet peker på den uløselige bindingen mellom dem. Status blir mer enn et spill, en strategi, status med utgangspunktet i sitatet, kan leses som et spørsmål om eksistens i sitt eget liv, vel så mye som posisjon i en sosial sammenheng.

Status handler også om makt. Makt til å påvirke, makt til å skaffe seg allianser, makt til å iverksette tanker og ideer. I en doktoravhandling gjort i Sverige av Kristina Lanås (2015), finner hun ut at: «The pupils have to find their own ways, which is achieved through different strategies, as positioning in groups or individually. One of the most central results of the study is that the pupils' informal relations with the classmates are of great importance to succeed in their positioning». Det kom også fram i avhandlingen at elever med gode forhold til klassekameratene har mest makt i klasserommet og påvirker undervisningen i størst grad. I fra empirien ser man at informantene er mye alene, de ønsker venner, men har det ikke og føler seg ensomme. Avhandlingen til Lanås peker på en sterk posisjon når det er gode klassekameratelasjoner, noe de fleste av informantene i denne studien ikke har. Og dermed blir deres påvirkningsposisjon svak.

Informantene i empirien opplever skolen til dels svært utfordrende, så i utgangspunktet kan man ut ifra dette forutsette lav status og dermed svak maktposisjon. I følge Ingeborg Marie Helgeland (1994) er utagerende, vanskelige elever tøffere og mer urolige og finner gjerne sammen. Felles opplever slike elever et langt mer negativt miljø, og samhandlingsvanskene som oppstår mellom eleven og miljøet kan beskrives som en turbulent spiralbevegelse som etter hvert får karakter av en selvforsterkende prosess. For noen gutter kan det være slik at utagering kun er et symptom på sosial isolasjon. Den sosial isolasjon vil i utgangspunktet innebære en atferd som ikke plager medelever eller lærere særlig mye (Nordahl 2010, 174). Selv om informantene fra empirien har problem med skolen og på skolen, er deres atferd

tilbaketrukket og introvert. De trekker seg bort fra samspillet og fellesskapet, isolerer seg, mer enn å danne klynger. Som isolerte øyer. Ingrid Lund (Torvik, 2009) setter likhetstegn mellom introverte og innadvendte med innagerende elever. Innagerende atferd kan være like alvorlig som utagerende atferd. Denne atferden er lite synlig for omgivelsene og dermed mest slitsom for eleven selv, sier Lund videre. I motsetning til utagerende atferdselever, som blir lagt merke til og gjerne finner sammen, blir innagerende elever ikke sett (Bru et al. 2016), og ifølge Lund hindrer den innagerende atferden læring og sosial kontakt. Innagerende elevers posisjon og dermed påvirkningsmulighet i klasserommet og på skolen, framstår singulær og taus. Ingen sterk posisjon, og ingen sterk påvirkning (Lanås, 2015). Oversett som individ og elev plasseres eleven i lavstatussjiktet, og å alltid befinne seg i en mindre attraktiv lavstatusposisjon kan øke isoleringen og utenforskapet.

6.2 Utenfor - bli avvist

Jeg vil rette fokus mot to for meg viktige begreper. Begrepene *blokkering* og *akseptering*. Begrepene henter jeg fra impro – teaterkunst. Johnstone (1999) bruker blokkering og akseptering som øvelser for å illustrere hvordan handlinger effektivt kan stanses eller utvikles. Jeg bruker samme to begreper for å vise hvordan vi gjennom kommunikasjon med hverandre, bevisst og ubevisst kan avvise og stenge hverandre ute, eller inkludere.

6.2.1 Blokkering og akseptering

Følgende eksempel fra empirien illustrerer blokkering: *...en av jentene i klassen som spurte om jeg ville bli med ut (jfra 5.4.1)*. Her kommer en elev med et konkret spørsmål om ungdommen vil bli med ut. Dette benevnes som et *tilbud* gitt fra en til en annen. Slike tilbud og andre tilbud møter oss hver dag. Tilbudene er mange, og vi som individer må forholde oss til de mange tilbudene som strømmer på. Utfordringen blir hvordan vi forvalter de tilbudene som kommer. Johnstone (1999) sier også at ingen normale folk vil akseptere alle de tilbudene som kommer. Når det gis et tilbud som i eksemplet over, består tilbudet både av «å være med ut», samt et ønske om «kontakt med den andre». Tilbud av denne karakter må tolkes inneholdende en dobbel funksjon. Løgstrup (1992) sier nettopp dette når han hevder at det saklige forhold mellom menneske og menneske bæres ikke av saken alene, men det er også alltid et personlig forhold, selv det sakligste. Det saklige og personlige er flettet sammen til én formidling. Den saklige forespørselen inneholder også et personlig forhold, og vi evner ikke å

skille mellom det personlige og det å være med ut i tilbudet. Det er en formidling. Vi byr på oss selv, og legger en bit av oss selv inn i tilbudet.

«...*helt uten å tenke, så sa jeg nei ...*». Det å svare nei på tilbudet legger tilbudet dødt, og *nei* blir en avvisning av *den* som gir tilbudet. Man oppnår å si nei til det saklige spørsmålet om å være med ut, og samtidig *blokkerer* man for ønske om kontakt med den som kommer med tilbudet. Kommunikasjonen avspises, og videre samhandling vanskeliggjøres. Erkjennelsen og læringen som ligger i poenget med at man sier *nei* til ikke bare å være med ut, men også til kontakt, øker forståelsen av hva som kan skje i kommunikasjonen med hverandre. Bevisstheten på at det personlige og saklige er en formidling kan brukes til å utvikle eller stenge videre relasjon.

Det motsatte scenariet vil være å svare *ja* på tilbudet, og et ja leder til at samhandling og kommunikasjonen kan fortsette. Tilbudet *aksepteres*. Å akseptere alle de tilbudene som kommer er umulig og ikke ønskelig. Et nei setter grenser og beskytte mennesker.

Ungdommene i empirien har det vanskelig på skolen, og et nei på tilbud kan være for å beskytte og verne seg selv. I følge Johnstone (1999) får de som sier nei på tilbud belønning gjennom den tryggheten som de ønsker. Men, hvis *nei* læres å være den første reaksjonen uansett tilbud som kommer, har det blitt en automatisk og ureflektert reaksjon. Denne reaksjonen kan observeres videre i samme sitat fra pkt. 5.4.1:*Og det er jo sånne spørsmål jeg leter etter. At de skal ta initiativet sånn at jeg tør å bli med de. Men, helt automatisk, bare helt automatisk, helt uten å tenke, så sa jeg nei ...*». Blokkeringen er automatisert m.a.o. *automatblokkering*. Automatblokkering er ødeleggende for mange av de mulighetene av personlige kontakt som kan ligge i tilbudene, og avvisningene opptrer i såpass omfang at reparasjon ikke får plass.

Men, et enkelt tilbud som blokkeres kan, og bør repareres. Reparasjon skjer feks. ved å komme med et mottilbud. Hvis vi holder oss til sitatet over, og tenker oss at ungdommen svarer nei, ikke nå, *men kanskje i neste friminutt?*» Mottilbudet åpner muligheten for videre dialog og samhandling, samtidig som det uttrykkes et ønske om å ha relasjon til den som kommer med tilbudet. Blokkeringen repareres med et mottilbud. Tilbud og mottilbud kan sendes fram og tilbake mellom personene til det oppnås konsensus, og partene har vist at de ønsker kontakt med hverandre.

I følge Jostein Alberti- Espenes (2012, s. 51) vil krenkelse frata oss tryggheten og gjøre oss sårbare og alene. Eller som Bateson sier: «Den konteksten som vi forstår mennesker og fenomener i, kan gjøre at vi holder oss selv og hverandre fast i uheldige samspill.» (Ulleberg, 2014, s. 54). Krenkelse eller «uheldig samspill» kan ha mange ansikter. Synlige ansikter som trakassering, utestengelse, sjikanering, eller liknende. Men, også mer usynlige former som blikking, baksnakking, ignorering.

I elevundersøkelsen 2016 (Bakken, 2016) sier ca. halvparten av elevene som blir mobbet at de blir holdt utenfor og baksnakket. Et glimt fra et friminutt på en hvilken som helst skole viser ofte en florerende aktivitet blant elevene, men ikke for alle. Spørsmål som eksempel: «Kan jeg få være med å spille?» Med svar: «Kan du ikke gå til noen andre å spørre, vi er allerede i gang!». Avvisningen her er plausibel og forklaringen framstår mer subtil. Slike typer svar må til tross for sin tilsynelatende sannhet, leses som en blokkering. Avkodet sier eksempelet: «Vi vil ikke ha deg sammen med oss». Dette samsvarer med et funn jeg gjorde i empirien (jfr. 5.4.1). Der ei jente gjerne vil delta i et fellesskap med de andre, men blir avvist indirekte med at de hun spør hele dagen svarer *kanskje* på hennes spørsmål om hun får ta følge med dem hjem. For så å gå hjem uten henne da skolen var omme. Denne blokkering kan regnes som en krenkelse, og bryter muligheten til å etablere gode relasjoner, nettopp fordi denne type negativ atferd vil frata tryggheten, skape sårbarhet og ensomhet.

Blokkering og akseptering, nei-et og ja-et leder mot at noe eksistensielt står på spill. Fra empirien møter vi de ungdommene der skolen har utviklet seg til å bli en arena der fremtiden er lukket - for - bevegelse, framfor en arena som løfter og gir positiv framdrift. Samspillet har stoppet opp, og dialogen forstummet. Reaksjonene fra de andre er enten negative eller de har uteblitt. Bøe (2016) viser at endringa mot psykisk tilfrisking kan skje når det blir lagt til rette for åpen dialog der man diskuterer vanlige ting. Dialogen åpner fremtiden igjen - for bevegelse.

6.3 Innenfor - hvordan kan skolen gjøre en forskjell

Elevene har *rett* til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (jfr § 9a-1 i opplæringsloven). Den enkelte elev må oppleve å bli sett og hørt på dennes premisser. Selv med klart uttrykte elevrettigheter, og gode intensjoner om en skole som fremmer helse, trivsel og læring, ser vi gjennom hele empirien det motsatte. I diskusjonen

som følger ser jeg på betydningen læreren i skolen har i møte med eleven, og dialogisk praksis som tilnæringsmetode til psykisk helse. Faktorer som kan gjøre en forskjell i skolen.

6.3.1 Læreren som trygghetsanker

Alle elever burde oppleve og erfare den gode lærer. Læreren som bryr seg, som engasjerer og har nærhet til elevene. De lærerne som har øye for den enkelte elev. Flere av informantene i empirien fremhever læreren som den trygge på skolen. Læreren blir det ene festet som gjør at ungdommene ikke blir helt borte. En ungdom kalte læreren «back up». Ble han usikker, hadde han en som så han, og var til hjelp. Når noen *ser* en annen dreier dette seg ikke bare om å gi respons på ei handling, men å gjøre ei handling. Læreren kan gjennom en første kontakt skape miniøyeblikk som forteller eleven at han blir *sett*. Biesta bruker Arendt sine tanker om nye begynnelse når det handler om å komme til syne – inn i verden. Vi bringer kontinuerlig nye begynnelse inn i verden gjennom våre ord og handlinger (Biesta 2011, s. 95). Hver liten kontakt med eleven, blir en ny begynnelse. Som vi ser i Bøe (2017) er det vanlige, det alminnelige som skaper forandring. Bøe henviser til forskning til Astrid Skartvedt der hun fant ut at små møter som var alminnelige og hverdagslige, så alminnelige og hverdagslige at man ikke tenker over dem, kunne se ut til å være av stor betydning (Bøe 2017, s 147). Videre kommer det fram fra Skartvedt at snakk og gester i slike hverdagshendelser, som kanskje framstår som *tomme* uten innhold og betydning, kan kanskje samtidig være de rikeste hendelser (ibid s. 148). Små gester som et hei, et klapp på skuldra, øyekontakt, et nikk, har ut ifra Skartvedt sterk betydning. De små gestene har forandringens kraft. Andres ja er livgivende, andres nei er livsforvitrende. Som Bøe sier videre beveger vi oss i spennet mellom ja- et og nei-et (Bøe 2017, 124). Lærerens oppmerksomhet gjennom et hei, kan knytte bånd til eleven, og med dette gjøre at eleven kommer til syne.

Det er framtrepende og påfallende i empirien hvordan de små gestene i elev - elevrelasjonene mangler. I et såpass stort materiale, var dette et overraskende funn. Et funn som kan spore til tanken om at det mangler forståelse innen hele skolen for betydningen av de små gestene. Det gjøres kanskje ikke, fordi de tenker at de små gestene ikke gjør noen forskjell. Flere av informantene nevner lærer, eller en annen voksen som den som har den gode kontakten og ser eleven. I empirien fant jeg kun én situasjon som kan knyttes mot de små gestene, det vanlige og alminnelige. En ungdom uttrykte følgende: «*I begynnelsen var det en av jentene i klassen som spurte om jeg ville bli med ut*». En av de andre jentene henvendte seg til ungdommen

med et konkret spørsmål. En gest, et kort øyeblikk av kontakt. Som ungdommen sa videre: «...det er jo sånne spørsmål jeg leter etter». Her understreker ungdommen det som både Bøe og Skartvedt hevder, det er i de små gestene, det hverdagslige de rikeste hendelsene kan finnes. Ikke i de store sjelsettende samtale, inkluderingsplanene, og det organiserte møtet, men i et enkelt spørsmål. Ungdommen leter etter den anerkjennelsen og tilliten spørsmålet bærer. Så enkelt, så vanskelig.

6.3.2 Dialogisk praksis

Empirien viser at behovet for å jobbe med psykisk tilfriskningsarbeid og forebygging av psykisk helse innen skolen bør gis større plass. Tore Dag Bøe og Dagfinn Ulland (2012) har konstatert at økt fokus på psykisk helse innen skolen bidrar til større åpenhet om temaet blant elevene. Elevene får kunnskap om psykisk helse, hjelpeapparatet og om vennskap. Fokus på psykisk helse gir med andre ord resultater. Dialogisk praksis som tilnærming for tilfriskning av psykisk helse, bør derfor kunne inviteres inn i skolen. Tyngden Bøe (2016) tilskriver dialogisk praksis som tilnærming i tilfriskningsarbeidet for psykisk helse, gjør at denne tilnærmingen kan ha en berettiget plass i skolens hverdag. Dialogisk praksis handler om nye mellommenneskelige møter og erfaringer. Kvaliteten på møtene, og de etiske aspektene i møtene er sentrale i dialogisk praksis. I dialogene kan vårt liv endres (Bøe 2017, s. 13).

Dialogisk praksis kunne kanskje introduseres for alle funksjoner der elevene har kontakt. Helsesøster der elevene møter samtale om kropp og psykisk helse, sosiallærer der de snakker om venner og det vanskelige møte med andre, rådgivere/ karriereveiledere der eleven møter arbeidslivet og muligheter, lærere der eleven møter fag og samarbeidsutfordringer. Og spesielt klassekontakt der elevene og foreldrene møter skolen som helhet. I alle disse treffpunktene bør det være en dialogarena der elevene får snakke om vanlige og nære saker som opptar dem. Dialogen må ikke bli et pedagogisk prinsipp, form uten innhold (Pettersson & Postholm, 2003). Dialogen er en måte å være sammen på, der dialogen er åpen, alle er likeverdige, og får komme til ordet, altså både form og innhold. En dialogisk møtearena kan gi en stemme til de stemmeløse og tause.

For å kunne få til en dialogisk praksis i skolen, er det grunnleggende at dialogen får plass og anerkjennelse, slik at det kan etableres en dialogisk praksiskultur. Fagspissing,

kompetansemål og nasjonale målinger (jfr PISA –undersøkelser)⁴ råder som pedagogiske rettesnorer i dagens skole. Biesta (2014, s. 23) sier at dette er hva politikere, tabloidpressen, offentligheten og organisasjoner som blant annet OECD i stadig større grad forventer og krever. Biesta sier videre at de forannevnte vil ha en utdanning som er sterk, sikker og forutsigbar. Skolens oppgave dreier seg mer og mer om effektiv produksjon av forhåndsdefinerte læringsresultater i noe få fag og for noen identiteter. Den dialogiske tilnærmingen, må dermed konkurrere mot effektiv produksjon der mye skal måles og benchmarkes⁵. Dialogen, både som metodisk tilnærming og tenkning, vil måtte kreve sin plass på bekostning av læringsresultatfokuset. Men, siden skolen skal legge til rette for den enkelte elev og optimalisere dennes skolehverdag, bør kanskje psykisk tilfriskningsarbeid få sin plass.

6.4 Oppsummering av diskusjonen

I diskusjonskapitlet har den røde tråden vært utenforskap. Utenforskap ved ikke å ha venner, ha lav status i klassen og på skolen, bli blokkert gjennom både synlig og usynlig utestenging. I utenforskap ligger det også at ungdommene blokkerer seg selv fra å være i et felleskap på skolen.

Informantene i empirien vektlegger det å ha venner, eller ønske om å ha venner. Men flere av informantene opplever at de såkalte vennene vender dem ryggen og unngår kontakt. Likevel omtales de som venner av informantene. Gjensidighet og tillit blir dermed satt på spill. Det at venner ekskluderer, gir opplevelsen av utenforskap og ensomhet dobbel virkning.

Å forstå status forutsetter å forstå bevegelsene - endringene mellom elevene både på det psykiske og det sosiale plan. Utenforskap som informantene opplever, kan indikere lav status og dermed utenfor på det sosiale eller psykiske plan. Informantene fra empirien har psykiske vansker, og dette kan leses som en tilstand uten bevegelse, eller beskrives som følelsen av å være utenfor, eller ekskludert fra relasjoner. Bedringen finnes i det som igjen kan skape bevegelse i livet, endringer gjør at elevene kan «komme seg inn» fra et sted «utenfor».

⁴ PISA – Internasjonal skoletest i regi av OECD <http://www.oecd.org/pisa/>

⁵ Benchmarking, sammenligning av produkter, arbeidsmåter e.l. ut fra gitte kriterier eller standardverdier, særlig for å oppnå forbedringer (Store Norske Leksikon).

Vi byr på oss selv, og legger en bit av oss selv inn i tilbudet. Ved å svare nei på et tilbud legges tilbudet dødt, og *nei-et* blir en avvisning av *den* som gir tilbudet. Man *blokkerer* ikke bare det konkrete tilbudet, men også ønske om kontakt med den som kommer med tilbudet. Blokkering og akseptering, *nei-et* og *ja-et* leder mot at noe eksistensielt står på spill. Fra empirien møter vi de ungdommene der skolen har utviklet seg til å bli en arena der fremtiden er lukket - for – bevegelse. Samspillet har stoppet opp, og dialogen forstummet. Dialogen kan åpne fremtiden igjen - for bevegelse.

Skolen kan gjøre en forskjell for elever med psykiske vansker. Flere av informantene i empirien fremhever læreren som det trygge ankeret på skolen. Lærerens oppmerksomhet gjennom et hei, kan knytte bånd til eleven, og med dette gjøre at eleven kommer til syne. Disse små gestene har forandringens kraft. Læreren blir det ene festet som gjør at ungdommene ikke blir helt borte. Økt fokus på psykisk helse innen skolen bidrar til større åpenhet om temaet blant elevene. Elevene får kunnskap om psykisk helse, hjelpeapparatet og om vennskap. Dialogisk praksis som tilnærming kan være en måte for både tilfriskning og økt fokus på psykisk helse i skolen.

7.0 NYE FORSKNINGSSPØRSMÅL – VEIEN VIDERE

Arbeidet med denne studien og empirien har generert tanker om andre og nye forskningsprosjekter som kan knyttes til samme empiri. I hovedsak har jeg fokusert på utenforskap som et gjennomgangstema, mens det også i empirien ligger til rette for en renere mobbetilnærming. I mange år har mobbing i skolen fått stor oppmerksomhet, likevel avtar ikke problemet (Alberti-Espenes, 2012). Empirien gir også grunnlag for å se nærmere på begrepet krenkelse. Krenkelse handler dypest sett om å gjøre mennesker til en øy gjennom å isolere det, gjøre det utrygg og sårbart. Krenkelse er opplevelsen av at egne grenser trækkes over og brytes. Tema som krenkelse kan understøttes av mange sitater fra empirien, og kan være en interessant tilnærming og tilvekst til et mobbetema.

Skolen framstår gjerne som et speilbilde av samfunnet. Ikke direkte og i nu-et, til dette henger skolen gjerne litt etter, siden det må etableres nye rutiner og planer. Trender som etableres i samfunnet opptas i skolen som oftest, og da sterkest og med mest gjennomslagskraft i innføring av nye læreplaner. Men nye trender som eksempelvis forventninger til å være vellykket, kroppsfixering og press på det ytre, har fått hurtig og gjennomtrengende innpass i skolen. I empirien finnes det belegg som kan underbygge et tema om høye forventninger og press i skolen.

Et tema som ikke belyses i denne oppgaven, men som har funnregistrering, er viktigheten av å bety noe for andre. Et tema som kan favne dypt og har slagkraftig virkning på de som opplever nettopp å få anledning til å bety noe inn i en samspillskontekst. Selv de som befinner seg isolert og utenfor et fellesskap i skolen, og som opplever anerkjennelse kan gjennom dette være i bevegelse mot tilfriskning.

Biesta (2011) presenterer tre områder eller domener han mener skolen skal dreie seg om. Kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Som et nytt forskningsområde ville det vært spennende å bruke empirien opp mot disse tre domenene, for å se om en slik tenkning ville gjøre en forskjell i forhold til dagens pedagogiske grunntenkning.

Litteraturliste

- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Berkaak, O., & Frønes, I. (2007). *Tegn, tekst og samfunn*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Biesta, G. (2011). *God utdannelse i målingens tidsalder. Etik, politik, demokrati*. Århus: Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal, & H. Sæverot, *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. (ss. 194-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, T. (2010). *Samtaler gir samhold. Der tanker og følelser settes i sving. En kvalitativ studie av et psykisk helsefremmende tiltak i videregående skole. (Masteroppgave)*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Bøe, T. (2016). *"They say yes; They don't say no". Experiences of change in dialogical approaches to mental health - Aqualitative exploration. (Doctoral dissertation)*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Bøe, T., & Thomassen, A. (2000). *Mot en mer menneskelig psykiatri. Fra autoritet og kontroll til dialog og deltakelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, T., & Thomassen, A. (2017). *Psykisk helsearbeid. Å skape rom for hverandre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, T., & Ulland, D. (2012, Edition 02). Klassesamtaler som eksistensielt drama – der psykisk helse oppstår mellom oss. *Nordic Studies in Education*, ss. 142-157.

- Bøe, T., Kristoffersen, K., Lidbom, P., Lindvig, G., Seikkula, J., Ulland, D., & Zachariassen, K. (2013, 34). Change is an Ongoing Ethical Event: Levinas, Bakhtin and the Dialogical Dynamics of Becoming. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, ss. 18-31.
- Bøe, T., Kristoffersen, K., Lidbom, P., Lindvig, G., Seikkula, J., Ulland, D., & Zachariassen, K. (2014, December). "She Offered Me a Place and a Future": Change is an Event of Becoming Through Movement in Ethical Time and Space. *Contemporary Family Therapy*, ss. 474-484.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Folkehelseinstituttet. (2011). *Bedre føre var - Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014: Helsetilstanden i Norge. Rapport*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gergen, K. (2005). *Virkeligheter og relationer*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Gergen, K. (2006). *Det møttede selv. Identitetsdilemmaer i nutiden*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Helgeland, I. (1994). *Utfordrende ungdom i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). # *Ungdomshelse – regjeringens strategi for ungdomshelse 2016–2021*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Helsedepartementet. (2003). *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse ...sammen om psykisk helse...* Oslo: Helsedepartementet.
- Holen, S., & Waagene, E. (2014:9). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Johnstone, K. (1999). *Impro for Storytellers*. London: Faber and Faber Ltd.

- Kriminalitetsforebyggende team. (2017). *Trendrapport 2016: Ungdom og kriminalitet i Kristiansand*. Kristiansand: Kristiansand kommune.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra Lovdata 07.04.2017:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2017). *www.udir.no*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet 15.04.2017:
https://www.udir.no/upload/MMM/Kvello_vennskap.pdf
- Lanås, K. (2015). *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörsskap och positioneringar i undervisningen*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lock, A., & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme. Teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2017). Er du sikker på at det er så ille da? Litt erting må en jo tåle. *Aftenposten, Meninger*, 15.04.2017.
- Løgstrup, K. (1991). *Den etiske fordring*. København: Nordisk forlag.
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon - Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8. (2015). *Framtidens skole*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon - Informasjonsforvaltning.
- Pettersson, T., & Postholm, M. B. (2003). *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seikkula, J., & Aaltonen, J. (2011, 39(3)). The Comprehensive Open-Dialogue Approach in Western Lapland: II. Long-term stability of acute psychosis outcomes in. *Psychosis*, 192-204.
- Seikkula, J., & Arnkil, T. (2013). *Nettverksdialoger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seikkula, J., & Arnkil, T. (2013). *Åpen dialog i relasjonell praksis. Respekt for annerledeshet i øyeblikket*. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo.
- Seikkula, J., Aaltonen, J., Alakare, B., Haarakangas, K., Keränen, J., & Lehtinen, K. (2006, 16(2)). Five-year experience of first-episode nonaffective psychosis in open-dialogue approach: Treatment principles, follow-up outcomes, and two case studies. *Psychotherapy Research*.
- Sosial- og helsedepartementet. (1998). *Opptrappingsplan for psykisk helse 1999-2006*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- St.meld. nr. 19 (2014-2015). (2015). *Folkehelsemeldingen - Mestring og muligheter*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Svennevig, J. (2005). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Torvik, L. (2009). "Stille barn kan lokkes fram" - intervju. *Teft - Forskningsmagasinet*.
- Ulland, D., Andersen, A., Larsen, I., & Seikkula, J. (2014, 41:3). Generating Dialogical Practices in Mental Health: Experiences from Southern Norway, 1998–2008. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 410-419.

- Ulland, D., Ulland, E., & Hillesund, O. (2014, 2:4). Samhandling om utdanning av psykisk helsearbeidere. *Nordisk sygeplejeforskning*, 129-141.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Bedre læringsmiljø*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- WHO. (2005). *Promoting Mental Health. Concepts, emerging evidence, practice*. Geneva: World Health Organisation.

Vedlegg

Vedlegg 1: Matrise kategorier og undertema

Vedlegg 2: Endringsmelding fra Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk. Godkjenning for bruk av materiale til masteroppgave.

Region:	Saksbehandler:	Telefon:	Vår dato:	Vår referanse:
REK sør-øst	Leena Heinonen	22845529	25.08.2016	2010/2973 REK sør-øst D
			Deres dato:	Deres referanse:
			12.08.2016	

Vår referanse må oppgis ved alle henvendelser

Tore Dag Bøe
Universitet i Agder

2010/2973 Livsverden og dialog i psykisk helsearbeid. En studie av endringsprosesser i nettverksorientert hjelp til unge i krise.

Forskningsansvarlig: Sørlandet sykehus HF
Prosjektleder: Tore Dag Bøe

Vi viser til søknad om prosjektendring datert 12.08.2016 for ovennevnte forskningsprosjekt. Søknaden er behandlet av leder for REK sør-øst D på fullmakt, med hjemmel i helseforskningsloven § 11.

Vurdering

Endringene innebærer:

- en ny prosjektmedarbeider, masterstudent Lisbeth Åsemoen Karlsen
- nye analyser av innsamlede prosjektdata

Vurdering

Forskningsformålet i masterstudentens protokoll ansees å være innenfor prosjektets originale formål.

REK har vurdert de omsøkte endringene, og har ingen forskningsetiske innvendinger til endringene slik de er beskrevet i skjema for prosjektendring.

Vedtak

REK godkjenner prosjektet slik det nå foreligger, jfr. helseforskningsloven § 11, annet ledd.

Godkjenningen er gitt under forutsetning av at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i søknad, endringssøknad, oppdatert protokoll og de bestemmelser som følger av helseforskningsloven med forskrifter.

Klageadgang

REKs vedtak kan påklages, jf. forvaltningslovens § 28 flg. Eventuell klage sendes til REK sør-øst D. Klagefristen er tre uker fra du mottar dette brevet. Dersom vedtaket opprettholdes av REK sør-øst D, sendes klagen videre til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag for endelig vurdering.

Vi ber om at alle henvendelser sendes inn på korrekt skjema via vår saksportal: <http://helseforskning.etikkom.no>. Dersom det ikke finnes passende skjema kan henvendelsen rettes på e-post til: post@helseforskning.etikkom.no.

Vennligst oppgi vårt referansenummer i korrespondansen.

Med vennlig hilsen

Finn Wisløff
Professor em. dr. med.
Leder

Leena Heinonen
rådgiver

Kopi til: *dagfinn.ulland@uia.no*
Sørlandet sykehus HF ved øverste administrative ledelse:
postmottak@sshf.no

