

Psykisk helse i videregående skole

*Videregående skolars ivaretagelse av elever med internaliserte
vansker og lidelser*

Ruth Bergsli Rogstad



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

01.06.17

Tittel

Psykisk helse i videregående skole.

Videregående skolars ivaretagelse av elever med internaliserte vansker og lidelser.

© Forfatter

År: 2017

Tittel: Psykisk helse i videregående skole

Forfatter: Ruth Bergsli Rogstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Det er mange ungdommer som sliter psykisk i perioder, og for noen blir dette varige lidelser (Bakken, 2016). Ungdata (2016) indikerer at omfanget av alle de psykiske plagene som måles gjennom Ungdata øker gjennom ungdomsårene (Bakken, 2016). Psykiske lidelser kan få store konsekvenser for ungdommenes livskvalitet og livsutfoldelse. Det kan få konsekvenser for utdanning, yrkesaktivitet, inntekt, produktivitet, for nære relasjoner og sosial deltakelse (Bakken, 2016). Psykiske helseplager hos ungdom kan deles inn i internaliserte vansker som er vendt innover og eksternaliserte vansker som er vendt utover. Denne oppgaven omhandler internaliserte vansker og lidelser. Angst og depresjon utgjør kjernen av internaliserte vansker (Wichstrøm, 2007).

Problemstillingen i denne masteroppgaven er: «Hvordan ivaretar videregående skole elever med internaliserte vansker og lidelser slik at de skal kunne mestre sin skolehverdag?»

Oppgaven søker å belyse tre kategorier. Det første er informantenes møte med elever med internaliserte vansker og lidelser, der det fokuseres på informantenes erfaringer med internaliserte vansker og lidelser og hvordan de fanger opp elever med internaliserte utfordringer. Dernest belyses hvordan det jobbes med relasjoner i skolen, relasjoner mellom voksne og elever og relasjoner mellom elever. Den siste kategorien er samarbeid i skolen og skolens samarbeid med eksterne instanser. Det teoretiske perspektivet i oppgaven er systemperspektivet. I dette perspektivet legges det vekt på den betydningen samarbeid, relasjoner og samspill har for elevens måte å fungere på (Damsgaard, 2013). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell blir brukt for å vise at mennesket blir direkte og indirekte påvirket av samspill og relasjoner i og mellom de ulike miljøene (Bronfenbrenner, 1979).

Teoretisk rameverk: Det teoretiske rammeverket for oppgaven er: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, psykisk helse begrepet, internaliserte vansker og lidelser, forklaringsmodeller på psykiske vansker blant ungdom, mestring og Banduras teori om forventning om mestring, skolens mandat og skolekultur, relasjoner i skolen og tverrfaglig samarbeid i skolen.

Metode: Det er benyttet kvalitativt semistrukturert intervju for å belyse problemstillingen. Det er gjennomført fem semistrukturerte intervjuer på 3 forskjellige videregående skoler. Jeg har intervjuet to lærere, to rådgivere og en informant som kombinerte lærer- og

rådgiverrollen. To av skolene var ordinære skole, mens den tredje var en spesialskole med elever med sosiale og emosjonelle utfordringer.

Oppgaven diskuterer lærere og rådgiveres erfaringer og utfordringer i arbeidet med elever med internaliserte vansker og lidelser. Fokus er på informantenes møte med elevene, relasjoner i skolen og samarbeid internt på skolen og med eksterne instanser. **Møte med elever med internaliserte vansker og lidelser:** For å kunne hjelpe elever med internaliserte vansker og lidelser slik at de skal kunne mestre sin skolehverdag, må de som jobber på skolen blant annet ha kunnskap om vanskenes atferdsuttrykk. Alle informantene virket å ha et blikk for elevene. Men de uttrykte at de samarbeidet med andre ansatte på skolen som ikke i like stor grad var involverte i arbeidet med elever med internaliserte vansker og lidelser. **Relasjon mellom voksen og elev:** Informantene brukte ulike måter å bygge relasjoner til elevene på. Flere av informantene brukte friminuttene, smalltalk og det å gjøre aktiviteter sammen med elevene i sin relasjonsbygging med elevene. Rådgiverne brukte samtaler til å løfte frem elevenes ressurser og mestring. Informantene opplevde ulike utfordringer i relasjonen med elevene som rolleavklaring, elevens avvisning og utfordring med å nå inn i tillegg til balansegangen mellom å være i møtekommende og stille krav. **Relasjoner mellom elevene:** Når det gjelder relasjoner mellom elever, ble det planlagt sammensetning av elever i klasserommet, medelever fikk ekstra ansvar med å inkludere elever, i tillegg ble det jobbet med det generelle fellesskapet i klassen og med elevenes forståelse og akseptering av medelevers utfordringer. En utfordring som ble trukket frem i dette arbeidet var at elever med internaliserte vansker og lidelser kan på grunn av sitt atferdsuttrykk bli misforstått av medelever. **Internt samarbeid:** I samarbeidet internt på skolen ble formelle møter trukket frem som viktig for å i større grad involvere alle lærerne som jobber med eleven. De uformelle møtene oppleves som særlig viktig av rådgivere og brukes til å dele arbeidsoppgaver og for å fange opp elever. Et annet viktig samarbeid er samarbeid mellom kontaktlærer og faglærer. Samarbeid internt på skolen oppleves som viktig blant annet for å dele ansvar, utfordringer og bekymringer med kollegaer. Utfordringer i samarbeidet er at det er ulik grad av involvering blant lærere i dette arbeidet. **Samarbeid med eksterne instanser:** Samarbeid med eksterne instanser oppleves som stort sett positivt. En åpenhet i samarbeidet trekkes frem som viktig i tillegg til at de andre instansene må ha en forståelse for skolens rolle i samarbeidet. Utfordringer som oppleves i samarbeidet er at andre instanser kan pålegge skolen oppgaver og måter å jobbe på. En annen utfordring som ble trukket frem var samarbeid med BUP om elever som hadde uklare vansker og som var lite motivert for behandling. Jeg

har trukket frem tre områder basert på datagrunnlaget hvor det kan være behov for forbedringer i arbeidet med elever med internaliserte vansker og lidelser. Disse er elevens egen kunnskap om utfordringer i ungdomstiden og om psykisk helse generelt, integrering av arbeidet med elever med internaliserte vansker og lidelser i skolekulturen og samarbeidet mellom skolen og BUP.

Forord

Prosesen med å skrive denne oppgaven har vært givende, spennende og ikke minst lærerik. Jeg har fått muligheten til å ut i feltet å intervju personer som har mye erfaring på området jeg ønsket å fordype meg i. Jeg har møtt informanter som veldig engasjert i det de jobber med, og disse møtene har vært inspirerende og en fin opplevelse.

Jeg ønsker å takke de positive informantene, lærere og rådgivere, som ønsket å stille opp på intervju midt i en travel skolehverdag. Deres erfaringer og innsikt har bidratt til at jeg har fått økt innsikt i arbeidet med elever med internaliserte vansker og lidelser i videregående skole.

En stor takk til veileder som har vært motiverende og positiv til mitt prosjekt og ikke minst inspirerende med sin lange erfaring innenfor blant annet skole og PPT.

Til slutt må jeg også takke familien for tålmod og støtte i denne prosessen.

Oslo, mai 2017

Ruth Bergsli Rogstad

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Oppgavens formål.....	2
1.3	Problemstilling og avgrensning	2
1.3.1	Begrepsavklaring.....	3
1.3.2	Avgrensninger	5
1.3.3	Metode.....	5
1.4	Oppgavens oppbygning	5
2	Teori	7
2.1	Systemperspektiv	7
2.1.1	Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	7
2.2	Psykisk helse og ungdom	9
2.2.1	Psykisk helse	9
2.2.2	Internaliserte vansker og lidelser.....	11
2.2.3	De utfordrende ungdomsårene	13
2.2.4	Forklaringsmodeller på psykiske vansker blant ungdom.....	15
2.3	Mestringsperspektivet.....	17
2.3.1	Banduras teori om forventning om mestring og aktør i eget liv	18
2.4	Skolens arbeid med psykisk helse	18
2.4.1	Skolens mandat og skolekultur	18
2.4.2	Relasjoner i skolen	22
2.4.3	Tverrfaglig samarbeid i skolen.....	26
3	Metode.....	29
3.1	Metodisk tilnærming.....	29
3.1.1	Kvalitativ forskning.....	29
3.1.2	Intervju som metode.....	29
3.1.3	Informanter.....	30
3.1.4	Utforming av intervjuguide	32
3.1.5	Prøveintervju	33
3.1.6	Intervjusituasjonen	33

3.2	Analyse av datamaterialet.....	34
3.2.1	Hermeneutisk tradisjon	34
3.2.2	Transkribering	35
3.2.3	Tematisk analyse	36
3.3	Etiske refleksjoner	36
3.4	Reliabilitet og validitet	38
3.4.1	Reliabilitet	38
3.4.2	Validitet.....	38
4	Skolens arbeid med elever med internaliserte vansker og lidelser.....	42
4.1	Møte med elever med internaliserte vansker og lidelser i skolen.....	42
4.1.1	Hvem er disse elevene?	42
4.1.2	Hvordan oppdages elever som sliter med internaliserte vansker og lidelse.....	43
4.1.3	Drøfting av funn: Møte med internaliserte vansker og lidelser i skolen.....	44
4.2	Relasjoner i skolen.....	49
4.2.1	Relasjoner mellom voksne og elever i skolen.....	49
4.2.2	Drøfting av funn: Relasjon mellom voksne og elever i skolen	53
4.2.3	Elev-elev relasjoner.....	57
4.2.4	Drøfting av funn: elev-elev relasjoner	59
4.3	Samarbeid	62
4.3.1	Internt samarbeid.....	62
4.3.2	Drøfting av funn: samarbeid internt på skolen.....	64
4.3.3	Samarbeid med eksterne instanser	67
4.3.4	Drøfting av funn: Samarbeid med eksterne.....	69
5	Oppsummering	73
5.1	Møte med elever med internaliserte vansker og lidelser	73
5.2	Relasjoner i skolen.....	74
5.3	Samarbeid	76
5.4	Etiske refleksjoner	78
5.5	Oppgavens reliabilitet og validitet og oppgavens begrensninger	78
5.6	Avslutning	79
	Litteraturliste	81
	Vedlegg	87

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mange unge sliter psykisk i perioder. For de fleste går det over, men for noen blir disse vanskene og lidelsene varige (Bakken, 2016, s.72). Ungdomsalderen er en sårbar periode på mange måter. I ungdomstiden skal det tas mange valg, som valg av fag, valg av videre utdanningsløp, valg av stil og valg av venner. De skal finne ut hvem de er, hva de står for og de møter nye krav og forventninger (Bakken, 2016). Studier viser at blant barn og unge i Norge er det omlag 8% som har en diagnostiserbar psykisk lidelse, mens i gjennomsnitt 15-20% barn og unge har psykiske vansker som er så alvorlig at det går utover trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre (Holen & Waagene, 2014, s.19). Spørreundersøkelsen Ungdata (2016), indikerer at omfanget av alle de psykiske plagene som måles gjennom Ungdata øker gjennom ungdomsårene. For eksempel har en av fire jenter høyt nivå på depressive symptomer (Bakken, 2016, s. 73).

Den økende individualiseringen i samfunnet og et sterkere press om å lykkes har skapt bekymringer for utviklingen av ungdommens psykiske helse (Bakken, 2016). Psykiske plager og lidelse kan få store konsekvenser for den enkeltes livskvalitet og livsutfoldelse. Langvarige plager kan få konsekvenser både for utdanning, yrkesaktivitet, inntekt, produktivitet, for nære relasjoner og sosial deltakelse. 1 av 5 av de som avslutter videregående skole uten å fullføre oppgir psykiske eller psykososiale problemer som årsak (Markussen & Seland, 2012, s. 42). Psykiske lidelser oppgis også som årsak til omlag en tredjedel av alle uførepensjoner, og psykiske lidelser er i dag en av de store helse- og samfunnsutfordringene i Norge (Brattvåg, Hildershavn Heier, Herheim, Oftedal, Poleszynski, Skattebo, Hagtvedt Vik, 2016, s. 14).

Psykiske helseplager hos ungdom kan deles inn i to hovedgrupper, internaliserte lidelser som er vendt innover og eksternaliserende som er vendt utover (Wichstrøm, 2007, s. 69).

Internaliserte vansker er vansker som depresjon, angst, spiseforstyrrelser, psykosomatiske plager og lidelser, der reaksjonene vendes innover (Wichstrøm, 2007, s. 69). Det er de vanskene som er vendt innover og har atferdsuttrykk som blant annet sosial tilbaketrekking, taushet og isolasjon som er tema for denne oppgaven. Elever med denne typen vansker og lidelser er ikke i læringsposisjon og klarer ofte ikke å gjennomføre forventede oppgaver på skolen på grunn av at vanskene påvirker både læreevne og læringskapasitet (Holen &

Waagene, 2014). Elever med internaliserte vansker og lidelser er lett å overse, og ofte blir de ikke sett før de blir borte fra skolen (Berg, 2012a, s. 77).

1.2 Oppgavens formål

Jeg ønsker med denne oppgaven å få en innsikt i hvordan lærere og rådgivere ivaretar elever med internaliserte vansker og lidelser i videregående skole. Jeg ønsker å få frem både erfaringer og utfordringer i dette arbeidet. I tillegg ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot en gruppe elever som ofte kan bli usynlige i videregående skoler, med sin tilbaketrukkne atferd. Jeg bruker systemperspektivet med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell i min tilnærming til tema. Dette perspektivet ser på menneskets utvikling som et resultat av gjensidige påvirkningsprosesser med omgivelsene (Bronfenbrenner, 1979). Systemperspektivet har fokus på den betydningen samspillet og relasjonene har for individets måte å fungere på (Damsgaard, 2013). Jeg ønsker å studere relasjoner, samspill og samarbeid mellom voksne og elever, mellom elever, mellom kollegaer på skolen og mellom skolen og eksterne samarbeidspartnere. Jeg fokuserer både på positive erfaringer og utfordringer knyttet til relasjoner og samarbeid i arbeidet med og rundt elevene. Jeg ønsker også å lære hvordan internaliserte vansker og lidelser kommer til uttrykk i ungdomsalderen og hvordan lærere og rådgivere fanger opp disse elevene i skolen. Dette ser jeg på som en viktig innsikt som jeg kan få nytte av i en eventuell fremtidig jobb enten på videregående skole eller som en ekstern samarbeidspartner.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Problemstillingen er:

Hvordan ivaretar videregående skoler elever med internaliserte vansker og lidelser slik at de skal kunne mestre sin skolehverdag?

Med begrepet «ivareta» menes «å trygge» og det omfatter all den tilretteleggingen skolen gjør for at eleven skal kunne mestre sin skolehverdag. Det å mestre sin skolehverdag innebærer både det å oppleve faglig og sosial mestring. Jeg har delt inn presentasjonen og drøfting av resultater i tre hovedkategorier for å konkretisere problemstillingen, basert på datamaterialet og teori. Disse er: Informantenes møte med elever med internaliserte vansker og lidelser, relasjoner i skolen og samarbeid i skolen og skolens samarbeid med eksterne instanser. Disse

har underkategorier som blir presentert nedenfor. Jeg har valgt å fokusere på erfaringer og utfordringer knyttet til følgende temaer:

- **Møte med elever med internaliserte vansker og lidelser i skolen**
 - Hvem er disse elevene?
 - Hvordan oppdages elevene?
- **Relasjoner i skolen**
 - Relasjonen mellom voksne og elever
 - Relasjoner mellom elever
- **Samarbeid**
 - Samarbeid internt på skolen
 - Samarbeidet med eksterne instanser

Jeg har valgt å benytte Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) i min tilnærming til problemstillingen. Denne modellen har jeg valgt på grunn av at den sier noe om hvordan individet utvikles og påvirkes i en gjensidig interaksjon med miljøet. I dette perspektivet blir det sentralt å se på relasjoner, samarbeid og samhandling i møte med ungdommer med psykiske utfordringer i skolen.

1.3.1 Begrepsavklaring

Psykisk helse defineres av verdens helseorganisasjon (WHO) som: «en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stressituasjoner, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre i samfunnet» (WHO referert i Nes & Clench-Aas, 2011, s. 11)

Internaliserte vansker eller plager har symptomer som i vesentlig grad påvirker trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre. Dette er psykisk ubehag med angst- og depresjonslignende symptomer (Nes & Clench-Aas, 2011). Personer med internaliserende vansker opplever mangler ved seg selv i forhold til egenverd, kropp, følelser og tanker (Wichstrøm, 2007, s. 69).

Ved **Internaliserte lidelser** er symptombelastningen blitt så stor at kriteriene for diagnose er oppfylt (Mathiesen, 2009, s. 43). Angst og depresjon er de vanligste diagnosene innenfor internaliserte lidelser (Wichstrøm, 2007, s. 69).

Jeg har altså med hele spekteret fra plager til lidelser i oppgaven. Dette på grunn av at det er vanskelig å skille de psykiske tilstandene fra hverandre og fordi det ikke er skolens oppgave å diagnostisere.

Mestring dreier seg ofte om opplevelse av å ha krefter til å møte utfordringer og følelse av å ha kontroll over eget liv (Brattvåg et al. 2016, s. 27). Det å **mestre utfordringer** handler både om de individuelle ressursene et menneske har og de betingelsene som ligger i samfunnet og i miljøet rundt oss. Det er samspillet mellom individuelle mestringsressurser og de miljømessige mestringsbetingelsene som får betydning for den enkeltes helse. Dette betyr at ungdommens personlighet og evner har betydning for skoleprestasjoner og sosial fungering, men det spiller også en rolle hvilken måte undervisningen og skolehverdagen er organisert på (Brattvåg et al. 2016, s. 31). I denne oppgaven forstås de miljømessige mestringsbetingelsene som; i hvilken grad lærere og rådgivere ser og fanger opp elever med internaliserte vansker og lidelser, i hvilken grad det blir arbeidet med relasjoner mellom voksen-elev og elev-elev og i hvilken grad man samarbeider internt og eksternt med hensyn til elever med internaliserte utfordringer.

Det brukes mange ulike begreper om internaliserte vansker og lidelser, som innagerende vansker (Lund, 2014), emosjonelle vansker (Damsgård, 2013) og relasjonelle vansker (Befring & Duesund, 2012). Dette er begreper som også blir brukt i oppgaven. For å variere språket bruker jeg også begrepene psykiske utfordringer, psykiske vansker og psykiske lidelser. Når jeg bruker disse begrepene i oppgaven, er det de internaliserte vanskene og lidelsene med atferdsuttrykk rettet innover mot seg selv og varierende grad av angst- og depresjonsproblematikk det er snakk om.

Når jeg i oppgaven bruker “ungdommer” og “elever” så menes elever med internaliserte vansker og lidelser.

1.3.2 Avgrensninger

På grunn av oppgavens omfang har jeg foretatt noen avgrensninger. Jeg har valgt bort foreldresamarbeid, tilrettelegging av undervisning, skolens planer og retningslinjer knyttet til psykisk helse og programmer i skolen som omhandler psykisk helsearbeid i skolen.

Foreldresamarbeid ble tatt opp i mange intervjuer som viktig også på videregående skole, men på grunn av oppgavens omfang og at jeg ønsket å fokusere på andre temaer valgte jeg dette temaet bort. Tilrettelegging i klasserommet og i undervisning ble det også snakket om i intervjuene. Det å være fleksibel når det gjelder tilrettelegging for disse elevene ble blant annet trukket frem av en informant som viktig. Skolens planer og retningslinjer og informantenes kjennskap til disse var også et tema som ble tatt opp i intervjuene, men på grunn av plassmangel og lite informasjon om dette temaet valgte jeg det bort. Jeg har heller ikke valgt å fokusere på frafall i videregående skole, selv om psykiske vansker og lidelser er en sentral årsak til at noen elever faller fra.

1.3.3 Metode

For å belyse problemstillingen har jeg benyttet kvalitativ metode og gjennomført fem semistrukturerte intervjuer på 3 forskjellige videregående skoler. Jeg har intervjuet to lærere, to rådgivere og en informant som kombinerte lærer- og rådgiverrollen. To av skolene var ordinære skoler mens den tredje var en spesialskole med elever med sosiale og emosjonelle utfordringer. På to av skolene intervjuet jeg en lærer og en rådgiver, mens på den tredje skolen kombinerte informanten lærer- og rådgiverstillingen.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne studien er delt inn i seks kapitler, inkludert innledningen. **Kapittel 2** presenterer teoretisk forankring. Denne delen er delt inn i fire deler. Del 1 gir en kort beskrivelse av *systemperspektivet og Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell*. Del 2 gir en beskrivelse av *Ungdom og psykisk helse*. Her gis det en nærmere forklaring på begrepene psykisk helse og internaliserte vansker og lidelser. I tillegg omfatter dette kapittelet en del om generelle utfordringer ungdom kan oppleve og det presenteres tre ulike forklaringsmodeller på psykiske vansker blant ungdom. Del 3 gir en beskrivelse av *mestring og Banduras teori om "self-efficacy"*. Del 4 omfatter *skolens arbeid med psykisk helse*, med fokus på skolens mandat i

dette arbeidet, skolekulturen, relasjoner i skolen og det psykososiale miljøet og internt og eksternt samarbeid rundt elevene med internaliserte vansker og lidelser.

Kapittel 3 innbefatter en beskrivelse av metoden som er benyttet i studien. Kapitlet er delt inn i fire deler. Den første delen er en presentasjon av metoden kvalitativt intervju som er benyttet i studien. Deretter beskrives analyseprosessen og tilslutt presenteres etiske refleksjoner og drøftninger rundt reliabilitet og validitet knyttet til undersøkelsen.

Kapittel 4 er presentasjon og drøftning av funn. Dette kapitlet er delt inn i tre deler. Den første delen er *møte med elever med internaliserte vansker og lidelser*. Denne delen er igjen delt inne i «hvem er disse elevene?» og «hvordan oppdages disse elevene?» Den andre delen handler om *relasjoner i skolen*. Denne delen er igjen delt inn i relasjoner mellom voksne og elever i skolen og relasjon mellom elever på skolen. Den tredje delen er *samarbeid i skolen* og er delt inn i internt og eksternt samarbeid. Det er lagt vekt på erfaringer og utfordringer knyttet til disse temaene. Etter hver del er det en egen drøftningsdel, der funnene fra intervjuene blir drøftet opp mot relevant teori, empiri og mine tolkninger av utsagnene.

Kapitel 5 er en oppsummering av det jeg har funnet i denne studien. Innledningsvis oppsummeres prosjektets funn og den metodiske tilnærmingen som er benyttet for å besvare problemstillingen. Deretter diskuteres etiske betrakninger, begrensninger ved prosjektet og oppgavens validitet og reliabilitet. Jeg sier også noe om veien videre, hva jeg har lært og behovet for videre forskning på området.

2 Teori

2.1 Systemperspektiv

Som teoretisk ramme for oppgaven har jeg valgt systemperspektivet, med vekt på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Dette perspektivet har jeg valgt for å vise at elevens utvikling, fungering og mestring blir påvirket av samarbeid, samspill og relasjoner i og mellom de ulike systemene. Systemteori er en teori som legger vekt på at ting henger sammen og at mennesket inngår i et system i andre systemer. Systemene holdes sammen av relasjoner og preges av det samspillet som foregår i og mellom systemene. Hvert av systemene påvirker og påvirkes av andre systemer. I møte med for eksempel internaliserte vansker og lidelser hos ungdom, er det i dette perspektivet helt nødvendig å fokusere på betydningene samspillet og relasjonene har for ungdommens måte å fungere på. Systemperspektivet krever at man ser på lærerrollen, relasjonene, kommunikasjonen, samarbeidsklima, undervisning og skolekulturen i arbeidet med sosiale og emosjonelle vansker (Damsgaard, 2013, s. 55). En modell innen systemperspektivet er Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som presenteres nedenfor.

2.1.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell fokuserer på hvordan et aktivt menneske utvikler seg i en gjensidig påvirkning mellom individet og omgivelsene (Bronfenbrenner, 1979, s. 8). Bronfenbrenner (1979, s.21) definerer utviklingsøkologi som en progressiv, gjensidig tilpasning mellom et aktivt menneske i utvikling og de foranderlige miljøene (settingene). Denne gjensidige tilpasningsprosessen påvirkes av samspill og relasjoner i og mellom miljøene (Bronfenbrenner, 1979, s. 21). Modellen er delt inn i fire nivåer, mikro-, meso-, ekso-, og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s.22). Det første er mikronivået, som er de omgivelsene ungdommen er i til daglig, og som ungdommen påvirker og blir påvirket av. Dette er for eksempel familien, skolen og idrettsarenaer. Dette nivået handler om de nære relasjonene som kjennetegnes av tre viktige aspekter som aktiviteter, roller og relasjoner mellom mennesker. Den subjektive opplevelsen ungdommen har av disse tre faktorene er sentralt (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). I denne oppgaven blir dette nivået forstått som elevens relasjon til lærer og rådgiver og relasjoner mellom elevene. Mesonivået er neste nivå som

omfatter samspill og samarbeid og relasjonene mellom ulike systemer som ungdommen er en del av og som påvirker ungdommen indirekte. For eksempel venners relasjon til andre venner og skolens samarbeid med hjemmet (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). I denne oppgaven blir dette nivået forstått som hvordan skolepersonalet med ulike roller samarbeider med hverandre og skolens samarbeid med eksterne instanser som ungdommen er i kontakt med. Er det et godt samspill og positive relasjoner mellom personer og systemer i ungdommens miljø på mesonivå, kan dette bidra til en positiv og helhetlig utvikling for ungdommens (Rønningen, 2003). Det tredje nivået er eksonivået, som har en indirekte påvirkning av eleven. Dette kan foreksempel være foreldrenes arbeidsplass, lærerens videreutdanning og media (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Dette er hendelser som ligger utenfor det miljøet individet inngår i, men som likevel påvirker individet. Dette handler for eksempel om politiske vedtak som påvirker skolen og skolemiljøet (Rønningen 2003). Dette vil igjen påvirke læreres muligheter for å styrke egen kompetanse, gi tilpasset opplæring og bygge læringsmiljøet rundt hver enkelte elev (Helsedirektoratet, 2015). I denne oppgaven blir dette forstått som lærere og rådgiveres kunnskap om internaliserte vansker og lidelser og om lærere og rådgivere får støtte og veiledning i dette arbeidet. Det fjerde nivået er Makronivået og handler om de kulturelle og subkulturelle mønstrene i et samfunn, som verdier og ideologer (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). I følge "Trivsel i skolen" har skolens rolle endret seg og fått nye forventninger og oppgaver som omhandler store deler av dagliglivet til elevene (Helsedirektoratet, 2015). I denne oppgaven blir dette nivået forstått som samfunnets syn på psykisk helse, for eksempel Verdens helseorganisasjons definisjon av psykisk helse.

Senere har Bronfenbrenner (2005) lagt til et nytt nivå, kronosystem, til denne modellen som omfatter hendelser i livshistorien til individet som kan påvirke individets utvikling på ett eller flere av de andre nivåene. Dette kan være hendelser som å gå fra barn til voksen, foreldrenes skilsmisse og ny skolereform (Helsedirektoratet, 2015, s. 14). I denne oppgaven blir dette nivået forstått som elevens utfordringer knyttet til internaliserte vansker og lidelser som er utløst av en eller flere livshendelser, for eksempel mobbing, manglende mestringsopplevelser og pubertet.

Denne modellen har jeg valgt å ta med på grunn av at den er med på å forklare viktigheten av å se på realasjoner, samarbeid og samhandling i arbeidet med ungdommer med psykiske utfordringer i skolen. Psykiske helse og trivsel er et resultat av et samspill mellom individ- og

miljøfaktorer. Begge er viktig for å forstå årsaker til helse og uhelse, og i arbeidet med forebygging og helsefremming (Brattvåg et al. 2016).

2.2 Psykisk helse og ungdom

2.2.1 Psykisk helse

Psykisk helse er et begrep som både er positivt og negativt ladet. Den positive delen av begrepet er at psykisk helse oppleves som en ressurs og er mer enn fravær av sykdom. Det forstås som fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære. Foreksempel er dette evnen til å motstå påkjenninger slik at en ikke blir syk. Når det gjelder den negative dimensjonen i begrepet omfatter det psykisk ubehag som er en opplevelse av angst- og depresjonslignende symptomer. Dette er plager som er forholdsvis vanlige og som ofte er forbigående. Psykiske lidelser kjennetegnes av symptomer og plager som påvirker tanker, følelser, atferd og væremåte, og der varighet, alvorlighetsgrad og konsekvenser for dagliglivet er mer omfattende (Nes & Clench-Aas, 2011, s. 11).

I innledningen er verdens helseorganisasjons (WHO) definisjonen av psykisk helse brukt. Denne definisjonen vektlegger at psykisk helse er en tilstand av velvære, det å kunne realisere sine muligheter, det å kunne takle stressituasjoner, i tillegg til å kunne arbeide og ha overskudd til å bidra overfor andre i samfunnet. Denne definisjonen kan signalisere at helse handler om minst mulig smerte og negative følelser. En konsekvens av dette synet på psykisk helse kan være en sykeliggjøring av naturlige reaksjoner og tilstander som tristhet, kjærlighetssorg, livssmerte og følelser som sjalusi, sinne og forakt. Dette er følelser som alle er født med og som er en del av livets ned- og oppturer. Kanskje er det å kjenne igjen, kjenne på og tåle disse følelsene et uttrykk for god psykisk helse (Brattvåg et al. 2016).

Når blir en følelse til en lidelse? Det er utfordrende å forholde seg til hvor grensen mellom friskt og sykt er. Det vil også være avhengig av den kulturelle og sosiale virkelighet man lever i (Skårderud, Haugsgjerd og Stanicke, 2013, s. 30). Når går man for eksempel fra å føle sorg til å få en depresjon? Det er en naturlig reaksjon å føle sorg og nedstemthet overfor tapssituasjoner. Det er når denne nedstemte følelsen blir frosset fast, og de negative tankene blir overveldende at det kan føre til en depresjon (Hofmann, 2008 referert i Skårderud et al. 2013, s. 30.). Det er også en glidende overgang mellom frykt og angst. Det å føle frykt er

viktig for at vi skal overleve, fordi den gjør at vi er forsiktige i farlige situasjoner. Men når man føler frykt uten at det har et realistisk grunnlag i en fare, kan det kalles fobier. Angst blir det når det blir for mye, og angstopplevelsen er løsrevet fra konkrete situasjoner som kan gi fryktopplevelse (Skårderud, et al. 2013, s. 32).

Den positive dimensjonen av psykisk helse er psykisk velvære. Berg (2012b, s. 24) fremhever at psykisk velvære handler om at man blir møtt med empati og forståelse av omgivelsene. Individuelle faktorer som er viktig for psykisk velvære er å mestre de utfordringene man står overfor, få bruke egne ressurser og realisere sine muligheter. Evne til å tåle motgang og kriser og opplevelse av trygghet og kontroll over eget liv er andre faktorer som er viktig for en god psykisk helse. I tillegg er evnen til å beholde troen på seg selv også når ting går dårlig viktig for en god psykisk helse. Det å ha gode sosiale ferdigheter som sikrer gode sosiale relasjoner og opplevelse av mening og sammenheng i eget liv er også viktige faktorer (Berg, 2012b, s.25). Når man har en god psykisk helse skjer det en utvikling både intellektuelt, emosjonelt, fysisk og sosialt. Man har da lettere for å lære, skille mellom rett og galt, ha et rikt følelsesregister som man klarer å håndtere, og man er i stand til å løse problemer som oppstår og opprettholde gode relasjoner til andre (Berg 2012b, s. 24).

Den negative dimensjonen av psykisk helse begrepet er psykiske plager og psykiske lidelser. Psykiske plager er symptomer som i betydelig grad går utover trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre, men uten at kriteriene for diagnoser er oppfylt (Mathiesen, 2009, s. 43). Psykiske plager kan være angst, fobier, fortvilelse, følelse av meningsløshet, søvnevansker, spisevansker, konsentrasjonssvansker, uro m.m. Disse symptomene kan være forstadier til mer alvorlige psykiske lidelser og derfor blir det så viktig å sette inn tiltak så tidlig som mulig (Berg, 2012b, s. 25).

Psykiske lidelser kjennetegnes med at symptombelastningene er blitt så store at det oppfyller kriteriene til diagnoser. Dette kan være diagnoser som generalisert angstlidelse, alvorlig depresjon og anoreksi (Mathiesen, 2009, s.43). Psykisk lidelse kan til dels forstås som mer av tanker og følelser vi alle kjenner. Men lidelse kan også forstås som noe man har eller ikke har. Et fellestrekk for de psykiske lidelsene er at dårlig tenkning og dysfunksjonelle reaksjoner blir dominerende og over tid vil dette skade evnen til å fungere. Psykiske lidelser hemmer evnen til å omgås andre og rammer relasjonsevnen og kan bidra til at man havner på siden av livet (Skårderud et al. 2013, s.33).

Blant barn og unge i Norge har 8 % en diagnostiserbar psykisk lidelse, mens i gjennomsnitt 15-20 % barn og unge har psykiske vansker som er så alvorlige at de går utover trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre. Psykiske vansker har en tendens til å øke i de sensitive periodene, som puberteten (Holen & Waagene, 2014, s. 19). Forekomst av psykiske lidelser blant ungdom (13-18 år) er høyere enn blant barn og ligger på rundt 15% i den vestlige verden (Mathiesen, 2009, s. 46). Før puberteten er det flere gutter enn jenter som har psykiske lidelser, og da som uttrykkes gjennom atferdsproblemer. Mens etter puberteten er det flest jenter og da øker de emosjonelle problemene. De emosjonelle problemene fordobles etter puberteten, mens atferdsforstyrrelser reduseres (Holen & Waagene, 2014, s. 19).

2.2.2 Internaliserte vansker og lidelser

Psykiske helseplager hos ungdom kan deles inn i to hovedgrupper, internaliserte vansker og lidelser som er vendt innover og eksternaliserende som er vendt utover (Wichstrøm, 2007, s. 69). Det er stor overlapping mellom eksternalisert og internaliserte vansker og atferd, ungdom kan både være deprimerte og voldelig. De internaliserte vanskene omtales også ofte som innagerende (Lund, 2014), som relasjonelle vansker (Befring & Duesund, 2012) og som emosjonelle vansker (Damsgård, 2013). Dette er vansker som retter seg innover mot personen selv, der angst og depresjon utgjør kjernen av de internaliserte vanskene (Wichstrøm, 2007, 12). Innagerende atferd defineres som: «en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykket som kommuniseres kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund 2014, s. 27). For de fleste elevene som er mindre sosialt deltakende er dette normalversjonen av den menneskelige væremåten (Paulsen & Bru, 2016, s. 41). Denne definisjonen handler om unge der sosial tilbaketrekking og taushet er et uttrykk for at de har det vanskelig, og der den innagerende atferden hindrer både læring og utvikling av stabile jevnalderrelasjoner (Lund, 2014).

Når det gjelder skolens møte med disse elevene er det viktig å vite noe om beskyttelsesfaktorer. Beskyttelsesfaktorer i skolen kan blant annet være sosial integrasjon, mulighet til å utfolde seg, bruk av egne evner og kontroll over egen livssituasjon (Major, Dalgard, Mathiesen, Nord, Ose, Rognerud, Aarø, 2011, s. 18). Dette vil kreve en oversiktlig struktur, mye støtte til mestring på relevante områder, positive fokusering og oppmuntring. Det vil være viktig å gi konkret trening i sosiale ferdigheter og bidra med støttepersoner og

gode gruppesammensetninger (Befring & Duesund, 2012). Denne oppgaven omhandler hele spekteret fra de sjenerte elevene til elever med internaliserte lidelser.

De stille ungdommene

Elever med internaliserte vansker og lidelser er lett å overse i skolen, fordi de ikke lager bråk, de forstyrrer ikke undervisningen og de maser ikke om å bli sett eller hørt. De blir ofte ikke sett eller bekreftet verken som elev eller menneske. Dette kan resultere til at de får liten selvtillit, dårlig selvbilde og at de går glipp av viktig sosial læring og mestringsopplevelser. Ofte blir de ikke sett før den dagen de blir borte fra skolen og da har ofte alvorlige psykiske vansker oppstått som resultat av usynlighetstilstanden. Lav selvtillit og dårlig selvbilde gir økt sårbarhet for psykiske vansker (Berg, 2012a, s. 77). Lund (2012) bruker begrepet sjenanse i sin tilnærming til elever med innagerende atferd. Hun forklarer sjenanse med en forsiktig tilbakeholdenhet i nye situasjoner eller som et problem som utvikler seg til isolasjon, ensomhet og selvforakt. Sjenansen styrer tankene, atferden og måten eleven forholder seg til verden på (Lund, 2014, s. 15). Barn som er sjenerte er ofte i utkanten av det sosiale miljøet, og har ofte en negativ oppfatning av sin egen sosiale kompetanse og sine relasjoner til andre (Findlay, Coplan og Bowker, 2009 referert i Lund, 2014, s. 15). Det vil være ulike årsaker til at de stille og tilbaketrukne elevene er mindre sosialt deltakende og kan ha utfordringer med å bli inkludert i fellesskapet. Et viktig tiltak på skolen er at lærere legger til rette for at elevene blir inkludert i fellesskapet (Paulsen & Bru, 2016, s. 38).

Depresjon

Depresjon hos barn er nok mye mer vanlig enn man har vært klar over tidligere, og en depresjon i barndommen kan for noen være første fasen i en lang utvikling fram mot en psykisk lidelse (Skårderud et al. 2013, s. 237). Depresjon hos barn kan komme til uttrykk på mange måter som magesmerter, hodepine, skolevegring, spisevegring, surhet, tilbaketrekking, uro, aggressivitet osv. Depresjon er mer eller mindre alvorlig og mer eller mindre langvarig, og er en ikke uvanlig tilstand for ungdom etter puberteten. En del ungdommer som viser depressive tilstander etter puberteten har før puberteten hatt tegn til angst, tilknytnings- eller atferdsforstyrrelser (Skårderud et al. 2013, s. 237). Forekomst av depresjon øker vesentlig i ungdomsalderen (Hankin 1998, Merikangas 2010 referert i Folkehelseinstituttet, 2015). Norske studier viser at 15-20% av ungdom har betydelige symptomer på depresjon, mens 5%

har en diagnostiserbar depressive lidelse. Etter puberteten er det to til tre ganger større sannsynlighet for å bli deprimert som jente enn for gutter (Mathiesen, 2009, s. 48).

Angst

Det er uklare grenser mellom angst og depresjon og det er en sterk samvariasjon mellom dem. Ca 40% av unge med depresjonslidelser har samtidig en angstlidelse og ca 20% av ungdom med angstlidelse har også en depresjonslidelse. Ca 20% vil få en angstlidelse i løpet av oppveksten, og om lag halvparten vil få en tydelig funksjonsnedsettelse på grunn av angstproblemene. Angstlidelse rammer dobbelt så mange jenter som gutter (Mathiesen, 2009, s. 46). Angst har en funksjon i å regulere mellommenneskelig kontakt og regulere våre følelser før den kommer til kommunikativt uttrykk. Angst kan overstyre andre følelser, tanker og handlinger slik at den lammer og kan gjøre at uttrykkene til personen blir forstenet. Angst og frykt brukes ofte om hverandre, og begge er en reaksjon på en opplevd trussel. Men mens frykt først og fremst er rettet mot et ytre objekt for eksempel en eksamen, mangler angst sitt objekt (Skårderud et al. 2013, s. 291). I ungdomsalderen er hovedkjennetegnene på angst unngåelsesatferd, isolering og at eleven er preget av bekymringstanker som er vanskelig å komme ut av. Bekymringstankene kan lede til fysiologiske symptomer som spente og vonde muskler, hodepine, svette i hendene (Øverland & Bru, 2016, s. 47). Angst kan føre til at personen tar i bruk mestringsstrategier som hjelper i øyeblikket, men som er lite adekvat i forhold til angstproblematikken og lite hensiktsmessig på sikt. Dette kan foreksempel være strategier som å isolere seg og unngå sosial kontakt (Øverland & Bru, 2016, s. 47). Denne unnvikelsen kan bidra til å forsterke angstsymptomene på grunn av at personen ikke lærer hva som faktisk skjer hvis han blir i situasjonen (Skårderud et al. 2013, s. 292).

2.2.3 De utfordrende ungdomsårene

Når man er ungdom står man overfor store forandringer på mange områder. De kroppslige forandringene er store og seksualitet får en viktig plass både sosialt og psykisk. Man står overfor mange viktig valg som valg av utdanning, yrke, valg av stil, valg av hvilken gruppe man skal tilhøre, i tillegg kan forholdet til foreldrene bli mer utfordrende. Foreldrene blir mindre viktige og jevnaldrende tar i større grad over plassen til foreldrene (Grøholt, 1998, s. 120). Ungdom kan være sårbare i forhold til belastninger i familien og i det sosiale nettverket. Utviklingen som skjer i ungdomstiden kan innebære små kriser og for noen større kriser, dette

kan føre til at funksjonsnivået til ungdommen kan svinge mye og raskt. For noen kan disse krisene utvikle seg til alvorlige problemer, dersom de ikke får den støtten og hjelpen de trenger i utviklingsprosessen (Mørch & Lorentsen, 2013, s. 18).

Identitet er sentralt for å få en forståelse av ungdommens situasjon og utvikling av psykisk helse eller psykiske vansker i ungdomsårene. Det å ha en trygg identitet vil si å kjenne seg selv og vite hva en står for, og at man er atskilt fra andre med tydelige grenser. En trygg identitet innebærer en trygg og stabil selvoppfatning (Berg 2012, s. 34). Selvoppfatning er personens oppfatning av seg selv og sin egen kompetanse. Den omfatter både den oppfatningen ungdommen har av seg selv, og hvilken oppfatning personen tror andre har av ham eller henne (Berg, 2012a, s. 35). Den oppfatningen en person har av seg selv påvirker personens tanker, følelser, motiver og handlinger. Erfaringer fra skolen vil etterhvert få stor betydning for elevens vurdering av seg selv, ved at prestasjoner og atferd blir vurdert av lærerne. Disse vurderingene blir viktige for elevens vurdering av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 79). Elevenes selvoppfatning vil påvirke både studieatferd og ungdommenes prestasjoner på skolen (Kornilova, Kornilov og Chumakova 2009 referert i Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 81). Prestasjoner på skolen har igjen betydning for elevens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 81). Problemer med selvbildet og identitet går igjen som viktige elementer i psykiske plager og lidelser. Når man så vet at personlighetsutviklingen skjer i samspill med andre mennesker, blir vi alle medansvarlig og medvirkende for vår egen og andres psykiske helse (Berg, 2012a, s. 35). Den psykiske helsen kan ha vært god gjennom hele oppveksten, men kan i ungdomsalderen få seg en knekk fordi de ennå ikke har utviklet evnen til å fordøye livets påkjenninger. Sårbarheten i pubertets- og ungdomsalderen skaper en risiko for at all tillit, selvstendighet, initiative og arbeidsevne som er blitt etablert i løpet av barndommen skal falle fra hverandre (Berg, 2012a, s. 35).

Ungdata (2016) er en undersøkelse der ungdom fra hele landet svarer på spørsmål om ulike sider ved deres liv og livssituasjon. Undersøkelsen er rettet mot ungdomsskolen og videregående opplæring (Bakken, 2016). I Ungdata (2016) fremstår ungdomsgenerasjonen som veltilpasset, aktiv og hjemmekjær. Samtidig opplever mange en del bekymringer og stress i hverdagen. Undersøkelsen dokumenterer også noen viktige utviklingstrekk, som at båndene mellom foreldre og ungdom er blitt forsterket de senere årene, og skikkeligheten blant ungdom fortsetter bare å øke (Bakken, 2016). De aller fleste sier de trives på skolen og de opplever at lærerne bryr seg om dem. De fleste føler at de passer inn blant elevene på

skolen, og det er bare et mindre tall som opplever å bli mobbet av jevnaldrende på skolen eller i fritida. Mye er positivt i rapporten, men likevel indikerer rapporten at det er en god del ungdommer som sliter med forskjellige helseplager i hverdagen. Mange sliter med fysiske symptomer som smerter i nakke og muskulatur, ledd og magevondt, mens andre sliter med symptomer på stress og tenker at “alt er et slit” eller de “bekymrer seg for mye om ting”. Undersøkelsen indikerer også mindre trivsel, vennskap og ensomhet særlig blant jenter. Det er noen flere enn før som er plaget med ensomhet og omfanget av psykiske helseplager har økt noe (Bakken, 2016).

Berg (2012a, s. 23) mener at for at ungdommen skal få hjelp til sine vansker, er det blant annet viktig å øke ungdommens kunnskap og kompetanse om psykisk helse og psykiske lidelser.

2.2.4 Forklaringsmodeller på psykiske vansker blant ungdom

Psykiske lidelser og psykiske vansker utvikles i et komplekst samspill mellom genetiske, biologiske og miljømessige faktorer hos den enkelte (Mathiesen, 2009, s. 51). Her presenteres tre forklaringsmodeller: Stress-sårbarhetsmodellen, det sosiologiske perspektivet og prestasjonsrelatert press i skole- og utdanningsammenheng.

Stress- sårbarhetsmodellen

Den sårbarheten vi er født med påvirker hvordan vi mestrer, når vi blir utsatt for miljømessige faktorer som ulike utfordringer eller stress. For ungdom er de miljømessige faktorene først og fremst konteksten ungdommen lever i, samhandling med andre mennesker, holdninger og normer (Sletten & Bakken 2016, s.18). Biologisk risiko er barn som er født med særlig biologisk risiko som har en økt sjanse til å utvikle psykiske vansker og lidelser. Når det gjelder risikofaktorer hos individet er blant annet individuelle kjennetegn som intelligens, temperamentstrekk som “negative emosjonalitet” og “manglende selvregulering” viktige faktorer. Negativ emosjonalitet er følelse av ubehag i møte med hindringer og i møte med nye mennesker og steder. Dette kan utløse reaksjoner som irritabilitet og sinne, skyhet og engstelse. Risikofaktorer i miljøet kan være at foreldrene har mange symptomer på psykiske lidelser, har et rusmisbruk eller er voldelig (Major et al. 2011, s. 20). I skolen er blant annet mobbing og manglende mestring de mest alvorlige risikofaktorene for ungdoms psykiske helse (Major et al. 2011, s. 46).

Det sosiologiske perspektiv

Det sosiologiske perspektivet er en motvekt til individualiserende forståelse av psykiske plager (Eldstad & Barstad, 2008). Dette perspektivet legger blant annet vekt på hvordan organiseringen av samfunnsinstitusjoner som familien, skolen og arbeidslivet kan være med på å “produsere” psykiske problemer, men også hvordan de kan beskytte mot psykiske plager og lidelser. Et tema innen det sosiologiske perspektivet er den store kulturelle variasjonen i hva slags atferd som oppfattes som sykdomsuttrykk (Eldstad & Barstad, 2008). Opplevelser i løpet av skoleløpet kan ha konsekvenser for ungdommens psykiske helse. Det sosiale samspillet som skjer der, arbeidsmiljøet elevene opplever og karaktergivningen gir muligheter for positive tilbakemeldinger som ros, personlig bekreftelse, selvtillit, selvfølelse og et styrket selvbilde. Men samtidig kan skolen gi elevene en følelse av nederlag, selvforakt, usikkerhet og uverdighet (Karvonen et al. 2005 referert i Eldstad & Barstad 2008).

Prestasjonsrelatert press i skole- og utdanningssammenheng

Sletten og Bakken (2016) har på oppdrag fra helsedirektoratet gjort en gjennomgang av nyere forskning om endringer i omfanget psykiske plager blant ungdom i løpet av de siste 10-30 årene. De har blant annet funnet flere studier som tyder på at skolestress fungerer som risikofaktor for psykiske vansker, samtidig som jenter ser ut til å oppleve mer prestasjonsrelatert stress i skolen enn gutter. En norsk studie indikerer en klar sammenheng mellom prestasjonspress og mental helse, indikert ved nedstemthet, lavere selvverd og høyere grad av utmattelse (Skaalvik & Federici, 2015). Murberg og Bru (2004) har satt opp fire hovedområder ved skolesituasjonen som kan ha konsekvenser for ungdoms psykiske helse. Disse er problemer med jevnaldrende med for eksempel mobbing, konflikter med foreldre eller lærere, bekymringer for prestasjoner og høyt arbeidspress. Studier den siste tiden har vist at særlig prestasjonskrav og arbeidspress i skolen har bidratt til stressrelaterte helseplager blant unge (Sletten & Bakken, 2016). Det er ikke lenger noen alternativ for skolen for ungdommer som lei skolen. Kommer man seg ikke gjennom skolegangen, får man ikke i like stor grad adgangen til framtidig yrkeskarriere (Falch, Borge, Lujala, Nyhus & Strøm, 2010 referert i Hegna, Ødegård, Strandbu, 2013). Dagens trykk på utdanning og fremtidsdisiplinering kan skape økt psykisk stress, og bidra til at det blir vanskeligere for de som får problemer med å mestre utdanningssamfunnet (Hegna et. al 2013).

2.3 Mestringsperspektivet

I dialogkonferansen «Læring, læringsmiljø og psykisk helse» arrangert av Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet (20-21. November 2013) virket både helsefeltet og utdanningsfeltet å være opptatt av at elevens opplevelse av mestring er sentralt for god psykisk helse og læring (Helsedirektoratet & utdanningsdirektoratet, 20-21. November, 2013). Mestringsbegrepet ble diskutert av faggrupper. Opplevd mestring i helsefeltet er knyttet til en forutsetning for en god identitetsutvikling og utvikling av et positivt selv bilde. Det å oppleve seg selv som kompetent og mestrende virker å være beskyttende for utvikling av psykiske helseplager som angst, depresjon og mange former for uro. I arbeidet med å hjelpe elever med ulike former for psykisk vansker, er opplevelsen av mestring i å kunne håndtere vanskelige følelser i møte med livsutfordringer viktig. I skolesammenheng er det å mestre en av grunnforutsetningene for et trygt læringsmiljø. I pedagogikken fokuseres det på betydningen av å finne nærmeste utviklingszone og gi utviklingsstøtte som sikrer mestring og ny læring. Mestring virker motiverende på læringsinnsats og gir selvtillit og mot til å gå på utfordrende oppgaver. Det å jobbe for å styrke barns og unges forutsetninger for å oppleve å lykkes ovære agent i eget liv er viktig både for gode læringsresultat og for god psykisk helse (Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 31).

Når man opplever manglende mestring kan dette føre til en følelse av avmakt, mindreverd og skyldfølelse og det oppstår et behov for å forsvare seg mot slike følelser. Hos ungdom kan dette være føre til at de tyr til lite hensiktsmessige mestringsstrategier for å gjenopprette følelsen av mestring og kontroll. Dette kan føre til atferdsuttrykk som blant annet likegyldighet, fornektning eller å undertrykke vanskelige følelser og tanker, tilbaketrekkning til en indre verden og at man mister kontakten med andre (Berg, 2012a, s.38). Dette er strategier som kan gi en følelse av å mestre situasjonen i øyeblikket, men gir ingen løsning på lengre sikt. Med disse strategiene kommer man inn i en ond sirkel som består av negative tilbakemeldinger og avvising av en selv, noe som virker negativt på selvbildet (Berg, 2012a, s. 38).

Mestring av skolehverdagen handler både om å mestre faglige og sosiale utfordringer, men også å kunne mestre sine psykiske utfordringer. Her blir det viktig at mestring ikke blir et nytt «krav» som man skal leve opp til, det er derfor viktig å ha fokus på hvilke betingelser for mestring som ligger i omgivelsene, i denne sammenheng i videregående skole, slik at man

unngår en forståelse av mestringsbudskapet som «mestrer du ikke, er det din egen feil» (Brattvåg et al, 2016, s. 37).

2.3.1 Banduras teori om forventning om mestring og aktør i eget liv

Bandura (1997) har gjennom sin sosial læringsteori satt fokus på menneskets behov for å ha kontroll på sin egen livssituasjon. Det er viktig å ha tro på at man kan ha innflytelse på sin egen situasjon og fremtid, det å være aktør i eget liv (Befring, 2014). I forrige kapittel ble det å være agent eller aktør i eget liv sammen med å oppleve mestring sett på som viktig forutsetning for godt læringsresultat og god psykisk helse. Å være aktør i eget liv betyr at man handler ut fra en intensjon, og at det ikke er tilfeldig hvordan man handler. Nøkkelen til det å være aktør i eget liv er forventning om mestring (Bandura, 1997, s. 3). «Self-efficacy belief» betyr å ha troen på egne forutsetninger til å gjennomføre det som er nødvendig for å realisere fremtidige mål (Bandura 1997, referert i Befring, 2014, s. 150), dette er et sentralt begrep i denne teorien. “Self-efficacy belief” påvirker blant annet valg av handlinger, grad av anstrengelse og utholdenhet når man møter hindringer eller gjør feil og robusthet i møte med motgang (Bandura, 1997, s. 3). Bandura (1977) peker på fire viktige kilder til “Self-efficacy belief”. Disse er en forventning om å prestere (Bandura, 1977, s. 195) Dette er og oppleve positive mestringsopplevelser (Befring, 2014). Videre er det Bandura kaller vikarierende erfaringer viktig (Bandura, 1977, s. 195). Befring (2014) beskriver dette som betydning av gode imitasjonsmodeller. Den tredje er verbal overtalelse (Bandura, 1977, s. 195). Dette er oppmuntring og motivering og det å hjelpe en person til å stole på egne ressurser (Befring, 2015). Den siste er følelsesmessig stress (Bandura, 1977, s. 195), som Befring (2014) utdyper med det å tenke positivt i forhold til trøtthet og stress knyttet til ulike oppgaver og utfordringer. Mestringserfaringer er en persons tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver. Mestringserfaringer øker forventninger om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring (Bandura 1977, s.193).

2.4 Skolens arbeid med psykisk helse

2.4.1 Skolens mandat og skolekultur

I opplæringsloven (1998, § 1-1) står formålet med opplæringa. Det står blant annet: “Elevane og lærlingene skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og

for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.”

Formålet med opplæringen er altså at elevene skal kunne mestre livene sine gjennom å utvikle kunnskap og holdninger. Dette er viktig for at elevene skal kunne delta i arbeid og fellesskapet i samfunnet. I følge opplæringsloven (1998, §1-3), skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev. Skolen skal ha rom for alle, og læreren må ha blikk for den enkelte og det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at lærerne kan møte de ulike elevenes evner og utviklingsrytme (Generell del av læreplanen, 2015, s. 10).

Skolen påvirker elevens skolefaglige, personlige og sosiale læring og dermed også deres psykiske helse. Sosiale, emosjonelle og atferdsproblemer er alvorlige hindringer for læring, samtidig som skolen har en unik mulighet fordi den har kontakt med de fleste barn og unge (Ogden, 2013). For at skolen skal fremme psykisk helse og hjelpe elevene med sine psykiske vansker, kreves det at skolen har kunnskap om symptomer på ulike psykiske problemer. I tillegg må skolen vite hvordan symptomene kommer til uttrykk i skolen og hva de skal gjøre videre når de oppdager en elev som sliter psykisk. Skolen må også ha kompetanse til å iverksette riktig tiltak og de må ta kontakt med andre hjelpetjenester når det er behov for det (Bru, Idsøe, Øverland, 2016 s. 18).

Skolens oppgave er blant annet å jobbe helsefremmende (Major et al, 2011). Å jobbe helsefremmende med mål om å bedre den psykiske helsen til elevene innebærer å øke graden av velvære, selvbilde, det å tro på seg selv, optimisme, positiv atferd, mestring og evne til å takle motgang og belastninger i livet. I tillegg er sosial samhandling og opplevelse av sosial gjensidighet viktige mål for helsefremmende arbeid i skolen (Befring & Duesund, 2012). I regjeringens “Strategiplan for barn og unges psykiske helse” (2003), understrekes det at den hjelpen den unge får må gis på en måte som styrker ungdommens egne ressurser og som hindrer sykeliggjøring.

Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse (2014) indikerer at skolelederne i stor grad er enig om at skolen bør ha en aktiv rolle for å støtte og hjelpe elever med psykisk vansker, i tillegg til at skolen også bør arbeide systematisk forebyggende (Holen & Waagene, 2014, s. 8). I følge spørreundersøkelsen er det lærernes holdninger som har størst betydning for i hvilken grad lærerne tilrettelegger for elevene, noe som kan tyde på at det er ildsjelene i skolen som bidrar mest. Dette kan føre til at det blir tilfeldig hvordan elever med psykiske

vansker blir møtt på skolen. Det er et ønske fra flere lærere om bedre støttefunksjoner på skolen enn det de opplever i dag. De ønsker mer tilgjengelig skolehelsetjeneste, tilgang til tverrfaglig team, tilrettelegging for samarbeid mellom lærere, i tillegg til kurs og opplæring. Det antydes også at et større fokus på psykiske vansker i skolen kan føre til at flere lærere blir oppmerksomme på elever som strever psykisk. En bedre tilrettelegging fra skoleleders og skoleeiers side, og ressurser og støtte til lærere, vil kunne påvirke hvorvidt skolen tilrettelegger for elever med psykiske vansker. Tilrettelegging for elever med psykiske utfordringer kan da i mindre grad bli avhengig av lærerens personlige synspunkter og initiativ (Holen og Waagene, 2014).

I arbeidet med å fremme psykisk helse i skolen er skolekulturen sentral. Skolekulturen er det sett av felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger i skolen når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på skolen (NOU 2015:2, 2015, s.115). Kulturen vokser altså frem gjennom interaksjonen mellom medlemmene og omgivelsene og kommer til uttrykk i skolepersonalets møte med elevene. For å opprettholde en god kultur på skolen, er det avgjørende at alle som er tilknyttet skolen er involvert. Involvering er også viktig for at medlemmene skal få et eieforhold til måten skolen jobber på. For å skape en felles forståelse av i hvilken retning skolen jobber er det viktig at skolen har en felles visjon og mål og i dette arbeidet er skoleledelsen sentral (NOU 2015:2, 2015, s. 117). Når læreren involverer seg i elevkulturen, kan han/hun få øye på ting de ellers ikke ville ha sett (NOU 2015:2, 2015). Den ansatte i skolen har undersøkelsesplikt. I følge § 9a-3 I opplæringsloven (1998, § 9a-3) står det at man skal kartlegge realiteten i det man har sett, hørt eller fått mistanke om. Den ansatte skal videre undersøke saken for å bekrefte eller avkrefte om det er grunnlag for å følge opp saken videre (Opplæringsloven, 1998, § 9a-3). Det å oppdage en sårbarhet hos en elev så tidlig som mulig er viktig. Da kan man øke muligheten for en god sosial, emosjonell og faglig utvikling gjennom å sette inn tiltak (Binnie og Allen, 2008; Severson, Walker, Hope-Doolittle, Kratochwill og Gresham, 2007 referert i Lund, 2014, s. 137). Skolen bør organiseres slik at dette blir ivaretatt gjennom faste rutiner på rapportering, oppfølging og evaluering. Dette innebærer blant annet at personalet ved skolen har fått den informasjonen de trenger (Lund, 2014, s. 137).

Lærerens plikter og oppgaver

I opplæringsloven (1998, § 8-2) står det at klassen eller basisgruppen skal ha en eller flere lærere som har et særlig ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene som gjelder klassen eller basisgruppen og de elevene som er der. Faglærer har i hovedsak ansvar for det som har med undervisning og faglig utvikling å gjøre, mens kontaktlærer i tillegg har et spesielt ansvar for sosialpedagogiske oppgaver rundt elever i sin klasse (Borg, Drange, Fossetøl, Jarning, 2014, s. 11). Når det gjelder lovteksten til de sosialpedagogiske oppgavene er de i mindre grad konkretisert og det er derfor muligheter for ulik tolkning av hva som er lærerens mandat i forhold til sosiale arbeidet i skolen (Borg et al. 2014, s. 11).

Læreren er en viktig person i en elevs liv som eleven treffer hver dag. Som lærer skal man ikke fungere som en forelder, terapeut eller behandler (Berg, 2012a, s. 102). Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for læring gjennom en godt planlagt undervisning (Berg, 2012a, s. 102), men læreren er viktige i det å skulle fange opp elever som sliter på skolen, og tilrettelegge og henvise de videre hvis nødvendig (Bru et al. 2016, s. 13). Læreren er blant annet en viktig informant for helsepersonell i utredning og behandling av eleven (Kreyberg, 2016, s. 287). I tillegg er det viktig at læreren kjenner til hvilke forhold som fremmer god psykisk helse hos elevene, hva som kan virke forebyggende og hva som kan skape risiko for at vansker kan oppstå (Berg 2012a.).

For at læreren skal kunne ivareta og følge opp elever med utfordringer innenfor internaliserte vansker og lidelser, er det viktig at læreren også tar vare på seg selv og har overskudd til dette arbeidet. Læreren må ha rom for å bearbeide emosjonelle reaksjoner og opplevelser gjennom å diskutere mulige løsninger med kollegaer og andre fagpersoner (Idsøe et al. 2016, s. 295) En tidligere norsk studie (Midthassel og Bru et al. 2001 referert i Idsøe et al. 2016, s.295) har vist at kollegabasert veiledning bidrar til å redusere stress blant lærere. I tillegg er det viktig at lærerne har den kompetansen de trenger for å best kunne forholde seg til elever med psykiske helseutfordringer (Idsøe et al. 2016, s. 295).

I Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse om psykisk helse i skolen, gjort blant 1989 lærere, 544 skoleledere fra 16 fylkeskommuner og 90 kommuner fra 2013 (Holen & Waagene, 2014, s. 3), ønsker et stort flertall av lærerne at skolen skal jobbe systematisk, både for å forebygge psykiske vansker og fremme god psykisk helse. Likevel er det bare et

mindretall av lærerne som oppgir at skolen faktisk gjør det. Undersøkelsen indikerer også at lærere gjør en aktiv innsats for å tilrettelegge både i og utenfor undervisningen for elever med psykiske vansker. Lærerne uttrykker at de har behov for, og ønsker mer kompetanse, ressurser og bedre tilrettelegging fra skoleledere og skoleeiere. De fleste lærerne mener at skolen spiller en viktig rolle når det gjelder å forebygge psykiske vansker hos barn og unge, i tillegg til å hjelpe de som sliter. De mener at dette vil ha en positiv effekt på læring. Men undersøkelsen indikerer også at det er en uro blant lærerne med hensyn til om dette arbeidet vil kunne ta fokuset bort fra skolefag (Holen & Waagene, 2014).

Rådgivers plikter og oppgaver

I § 9-2 i opplæringsloven (1998) står det at elevene har rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbud, yrkesvalg og sosiale spørsmål (Opplæringsloven, 1998). I forskriften til opplæringsloven kap. 22 (2006) "Retten til nødvendig rådgivning" utdypes denne retten. Den enkelte elev har rett til to ulike former for nødvendig rådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning, og disse skal sees i sammenheng for å gi et helhetlig tilbud til eleven. Retten til nødvendig rådgivning innebærer at eleven skal kunne få informasjon, veiledning, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og ta avgjørelser i forhold til framtidige yrkes- og utdanningsvalg (Forskrift til opplæringsloven, 2006).

Den sosialpedagogiske rådgivningen skal bidra til at den enkelte eleven finner seg til rette i opplæringen, og hjelpe eleven med personlige, sosiale og emosjonelle vansker som kan påvirke oppøringen og elevenes sosiale forhold på skolen. Gjennom rådgivningen skal eleven bli bevisst sine egne interesser, verdier og få kunnskap, selvinnsett og evne til selv å foreta yrkes- og utdanningsvalg. Ved behov kan eleven få hjelp til å kartlegge problem og omfanget av disse, kartlegge hva skolen kan medvirke til, og om det er behov for hjelpeinstanser utenom skolen og finne de rette hjelpeinstansene og formidle kontakt med disse. Sammenheng i tiltakene skal sikres gjennom skolepersonalets tette kontakt og samarbeid med hjelpeinstanser utenfor skole og hjemmet (Forskrift til opplæringsloven, 2006).

2.4.2 Relasjoner i skolen

Mennesket er alltid og uunngåelig relasjonelt. Hvem vi møter og hvordan vi møtes påvirker hvordan våre følelser og tanker utvikles. Gjennom at vi forholder oss til andre utvikler vi forholdet til oss selv. De som er tilbaketrukkne og forsøker å unngå å forholde seg til andre, har

også de andre i seg som en del av sin utvikling og sin personlighet. De aller første møtene man har med andre er med sine foreldre, etterhvert blir andre mer viktig. Man kan møte verden og andre på en trygg måte og med trygge tilknytninger som gjør at genetiske sårbarheter for psykisk sykdom ikke blir utløst, eller man kan møte livet og andre med en utrygg tilknytning, omsorgsvikt eller traumer, som gjør at disposisjoner hos individet kan utvikle seg til vansker og lidelser. Trygge bånd til andre er beskyttende i forhold til utvikling av psykiske vansker og lidelser, mens utrygge bånd til andre er knyttet til symptomer og lidelser. Dette er dokumentert i tilknytningstradisjonens forskning om psykisk helse (Smith 2002 referert i Skårderud et al. 2013, s. 27). En trygghet til livet og andre bidrar til å tåle psykisk smerte og til å regulere både våre gode og dårlige følelser (Skårderud og Karterud, 2007 referert i Skårderud et al. 2013, s. 28).

Det å ha gode relasjoner i skolen er en viktig forutsetning for å oppleve et trygt psykososialt skolemiljø. Et trygt psykososialt skolemiljø kjennetegnes av blant annet av at elevene trives på skole, at de har tro på sine egne ferdigheter, opplever faglig mestring og at de har et godt forhold til andre elever og lærere på skolen. Elevene skal være sikre på at skolen tar krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering på alvor (NOU 2015: 2, 2015). I § 9a.1 i opplæringsloven står det at “alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring”. Skolens ansvar er lovfestet i § 9a-3 der det står at skolen aktivt og systematisk skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev opplever trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringsloven, 1998).

Det å legge til rette for et trygt og forutsigbart miljø, er særlig viktig for at engstelige elever skal tørre å utfordre sine grenser både faglig og sosialt. Det vil da være viktig å ha en tillitsfull relasjon til læreren i tillegg til at lærerne legger til rette for gode relasjoner mellom elevene (Øverland & Bru, 2016, s. 54).

Relasjoner mellom voksne og elever i skolen

Kjernen i en god relasjon handler om å være mennesk samt å kunne kommunisere og samhandle med andre (NOU 2015:2, s. 122).

“Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevens læringsresultat og atferd. Lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling er viktig for å bygge en positiv relasjon” (Utdanningsdirektoratet 24. 06. 2016).

Her trekkes frem en vilje til å bry seg om eleven, det å vise interesse for den enkelte elev, det å være støttende og ha forventninger om utvikling som viktige aspekter ved det å skulle bygge relasjon til eleven.

Elever med internaliserte vansker og lidelser kan ha utfordringer i relasjoner med andre både i møte med jevnaldrende og i møte med voksne. Relasjonsvansker er et begrep som blir brukt om disse utfordringene. Atferd som trekkes frem knyttet til relasjonsvansker er å ikke involverer seg sosialt, trekke seg tilbake og usynliggjør seg selv. Dette er blant annet elever som sliter med angst og depresjon (Befring og Duesund 2012, s. 453). Det kan være utfordrende å være i relasjon med elever med internaliserte vansker, på grunn av deres tilbaketrukkethet, nedslåtte blikk og svar som “vet ikke” og “det er det samme” (Lund, 2012).

Lærerens relasjon til eleven handler om at læreren har evne til å se hele mennesket og ikke bare eleven som skal lære fag og ferdigheter. Det viktigste verktøyet i møte med elever med internaliserte vansker og lidelser er å være anerkjennende. Det å være anerkjennende består i å lytte, prøve å forstå, akseptere, tolerere og bekrefte (Schibbye, 2009 referert i Lund, 2014, s. 104). Lytting handler også om å lytte til det som ikke sies, men som kan observeres som for eksempel kroppsspråk. I tillegg til å lytte til det skjulte budskapet bak ordene. I møte med eleven med en tilbaketrukket atferd er det viktig å ha et genuint ønske om å forstå. Gjennom å møte eleven på en ikke-dømmende måte, viser man at man aksepterer og tolerere eleven. Å møte eleven på en anerkjennende måte er også å bekrefte følelsen som blir formidlet i tillegg til det som blir sagt (Lund, 2014, s. 112).

Læreren har en unik mulighet til å være den signifikante andre for eleven, gjennom å spille en positiv og betydningsfull rolle i elevens liv og personlighetsutvikling. Det kan læreren gjøre ved å se og bekrefte eleven positivt (Berg, 2012a, s. 75). En relasjon med minst en omsorgsfull voksen er kanskje den viktigste faktoren for å beskytte unge som har mange utfordringer i sitt liv (e.g., Gambone, Klem, Connell, 2002 referert i Sabol & Pianta 2012), og for mange av elevene er læreren denne ene viktige personen (Pianta, Hamre & Stuhlman 2003 referert i Sabol & Pianta 2012). En positiv lærer-elev relasjon kan kompensere for tidligere negative erfaringer med relasjoner. En nær relasjon med lærer er assosiert med å forbedre både faglig og sosioemosjonell fungering for barn i risiko (Sabol & Pianta 2012).

En god relasjon mellom lærer og elever smitter over på relasjoner mellom elevene og miljøet i klassen, ved at det blir mindre mobbing og krenkelser i klassen (Utdanningsdirektoratet 24.

06. 2016). En elev som læreren ser, oppmuntrer og viser interesse for, vil ha en tendens til også å bli verdsatt av medelever. Slik kan læreren gjennom sine tilbakemeldinger og sin oppmerksomhet, være med å gi elever sosiale roller og dermed vil lærerens reaksjon på elever være viktig for elevens sosiale posisjon i klassen (NOU 2015:2)

Elev-elev relasjonen

Vennskap er en av de viktigste relasjonene barn og unge har og skolen anses som viktig for barnas sosiale nettverk og for å lære. Elevene må sikres tilgang til fellesskapet og gode sosiale og faglige relasjoner og det må gis rom for tilhørighet. Det å ikke ha venner å støtte seg til og tilbringe tid sammen med er blant annet en risikofaktor for utvikling av psykiske plager hos ungdom. Skolen har ansvar for å legge tilrette for at alle elever får tilgang til fellesskapet (NOU 2015:2, 2015). Evne til å mestre det sosiale samspillet er av stor betydning og elevens sosiale situasjon i skolen er også viktig for identitetsutviklingen. Elever med psykiske vansker kan ha større risiko for ikke å bli inkludert i positive elev-elev-relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 24.06.2016). Det at elever med internaliserte vansker og lidelser blir oversett både av lærer og elever, kan føre til at disse elevene blir enda mer isolert og at de får enda mindre tilhørighet i klassen. Misforståelser kan oppstå i relasjonen mellom elevene, og det kan utløse sterke reaksjoner både hos den som prøver å tolke den andre og hos den som føler seg misforstått (Lund, 2014). Tiltak for å styrke fellesskapet kan være å gjøre hyggelige aktiviteter som ligger utenfor undervisningen (NOU 2015:2, 2015, s. 124). Dette er også noe Damsgaard (2013, s. 135) påpeker at det å være sammen om praktiske gjøremål og aktiviteter er en måte å etablere annerledes og nye relasjoner elevene i mellom på.

Støttende medelever er viktig for engstelige elever både for å få en tiltro til at de kan lykkes med læringsoppgaver i tillegg til å våge å ta sosiale utfordringer. Barn som er engstelige og som har angst kan være sårbare for mobbing, og det er særlig viktig å observere relasjonene mellom elevene (Øverland & Bru, 2016 s. 54). Det må være tydelige regler og forventninger til hvordan man skal være mot hverandre og snakke med hverandre i klassen og på skolen. Særlig er det viktig at læreren stopper atferd som fnising, latter og stønning i undervisningen, slik at elevene ikke opplever latterliggjøring og krenkelser (Lund, 2012). Gode relasjoner gir muligheter for følelsesmessig og sosialt velvære, noe som øker mulighetene til å oppleve mestring, utvikle kompetanse og et godt selvbilde. Dette er grunnlaget for en god psykisk helseutvikling (Berg 2012, s. 60).

2.4.3 Tverrfaglig samarbeid i skolen

Det å etablere gode relasjoner er også viktig når man skal etablere et godt samarbeid mellom kollegaer i skolen og mellom skolen og ulike instanser. Det er et kollektivt ansvar for skolen og støttesystemet å gi et godt tilbud til elever med psykiske vansker og lidelser. Et godt samspill mellom de ulike instansene kan sikre at det er et lag rundt eleven som har psykiske utfordringer (Meld. St. 19 2009-2010, 2010). Når man skal jobbe sammen om en elev, må dette laget og samarbeidet være preget av gjensidig respekt, likeverdighet, åpenhet for og verdsetting av andres synspunkter (Nilsen & Vogt, 2008, s. 273). Det er et økt fokus på omsorg og psykisk og fysisk helse i vid forstand i skolen (Holen & Vaagene 2014), noe som vil innebære krav om kunnskap fra flere fagfelt. Tverrfaglig samarbeid er særlig aktuelt i forhold til elever med internaliserte vansker og lidelser, da tilretteleggingen for elever med disse utfordringene er preget av kompleksitet og krav til koordinering (Idsøe et al. 2016, s. 294). For at elever med internaliserte vansker og lidelser skal kunne få en godt tilrettelagt skolehverdag, er det avgjørende at fagfeltene samarbeider godt (Bru et al. s. 14). Meld. St. nr. 18 (2010-2011) uttrykker at det må bygges et lag rundt læreren med spesialisert og målrettet kompetanse, for at skolen skal kunne imøtekomme elevenes utfordringer. I Meld. St. nr. 19 (2009-2010) fremmes verdien av å inkludere andre yrkesgrupper enn lærere i skolen, slik at læreren i større grad kan få mer tid til sine kjerneoppgaver.

Tverrfaglig samarbeid kan brukes om samarbeid som skjer mellom ulike yrkesgrupper innenfor skolen, men også samarbeid som skjer mellom ulike yrkesgrupper på tvers av etater. Hvis tverrfaglig samarbeid fungerer vil de ulike hjelpeinstansene sammen yte god og helhetlig hjelp. Utfordringer knyttet til tverrfaglig samarbeid og som kan hemme samarbeid er blant annet det at medlemmene har ulik yrkesutdanning, ulike verdier, normer og problemoppfatning (NOU 2009:22, s. 63). Norges offentlige utredninger, nr 22 (2009), belyser hvordan man kan få til en bedre samordning mellom tjenestene for utsatte barn. Det påpekes som avgjørende for et godt samarbeid at der er klare og realistiske mål, definerte roller, tydelig ledelse og styring på tvers av tjenester og systemer for deling av informasjon.

Eksterne samarbeidspartnere som kan støtte skolen i å hjelpe elever til å takle faglige og psykososiale vansker kan være tjenester som Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), skolehelsetjenesten og barnevernstjenesten i førstelinjetjenesten og barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), distriktpsikiatrisk senter (DPS) i andrelinjetjenesten. Tjenestene i andre linjetjenesten skal bistå med nødvendig hjelp og ekspertise (Nilsen, 2008). Det vil

varierte hvor mange fagpersoner som skal involveres og på hvilken måte samarbeidet skal organiseres på, alt etter hvilke instanser som er rundt ungdommen. I dette samarbeidet er det viktig at ungdommen og foreldrenes opplever å bli tatt på alvor og regnet med (Lund, 2014, s. 138).

I dette samarbeidet møtes forskjellige fagfelt, forskjellige lovverk, tjenester med ulike samfunnsoppdrag og forpliktelser om en felles sak. Utdanningsfeltet skal først og fremst formidle kunnskap, innsikt og jobbe for å sette i gang vekst og utvikling hos eleven, mens helsevesenet skal gi behandling, lindre smerte og iverksette forebyggende tiltak. Disse to feltene skal kunne utfylle hverandre og har overlappende forpliktelser for å skape så gode utviklingsbetingelser som mulig for eleven (Kreyberg, 2016, s. 283).

Professor Terje Ogden ved Atferdssenteret sier i dialogkonferansen mellom Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet at det er viktig at det blir tatt hensyn til skolens verdier, rammer, organisering og kontekst i det psykiske helsearbeidet. Det kan lett oppstå spenninger i samarbeidet mellom lærere som har fokus på undervisning og andre instanser som ønsker å prioritere psykisk helsearbeid. I skolen er det mange konkurrerende krav og forventninger og det er ikke alltid de ansatte i skolen får den opplæringen og støtten de trenger i møtet med psykiske helseproblemer (Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet, 20-21.11.13).

Taushetsplikten regulerer informasjonsutvekslingen mellom fagfeltene og også innad i fagfeltet (Bru et al. 2016). Helsevesentes taushetsplikt blir regulert i kap. 5 i helsepersonelloven (2001). Denne loven innebærer at taushetsbelagte opplysninger bare kan videreformidles når den det gjelder har gitt samtykke. Foreldre skal samtykke for barn under 16 år (Helsepersonelloven, 2001). Som lærer har man ikke krav på informasjon hvis ikke eleven (16 år) eller foreldre (under 16 år) har gitt sitt samtykke til at læreren skal informeres (Kreyberg, 2016 s. 285). Forvaltningsloven (1970) § 13 om taushetsplikt sier at taushetsplikten ikke er til hinder for samarbeid. Den sier at hvis den det gjelder samtykker kan opplysninger gjøres kjent for dem som de direkte gjelder eller for andre. Hvilke opplysninger andre kan ha nytte av og hvorfor må spesifiseres (Nilsen & Vogt, 2008). En måte å samarbeide på er gjennom bruk av ansvarsgrupper, der alle fagpersoner, foreldre og ungdommen sitter sammen. Gjennom bruk av ansvarsgrupper, formaliseres og samarbeidet og i tillegg synliggjøres forpliktelser i større grad (Overland, 2007 referert i Nilsen & Vogt, 2008).

Skolens samarbeidspartnere

For at et samarbeid skal kunne fungere er det viktig at alle holder fast på sin kompetanse og sitt ansvarsområde, men samtidig lytter og er åpen for ny kunnskap og nye perspektiver. Et samarbeid mellom to ulike fagfelt kan gi ny kunnskap til et fellesområde. I et slikt samarbeid bør både usikkerhet og vurderinger deles av alle, med alle (Kreyberg, 2016, s. 288).

De ulike instansene har ulike mandat og oppgaver i dette samarbeidet. Pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste er hjemlet i opplæringsloven § 5-6. PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen, og legge til rette opplæringen for elever med særlige behov (Opplæringsloven, 1998). Et vanlig fagområde for PPT er blant annet psykososiale vansker (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Når det gjelder barn med psykiske vansker er PPT sentrale i arbeidet med å utrede barnas evnenivå og lærevansker. Ved at de samarbeider med skolen og ved å gjøre egne observasjoner, får de et helehetlig bilde av elevens utfordringer. PPT har også en viktig rolle når det gjelder å henvise elever til barne- og ungdomspsykiatrien (Grøholt, Sommerschild, Garløv, 2011, s. 465).

Skolehelsetjenesten er regulert av kommunehelsetjenesteloven og skal jobbe for å fremme psykisk og fysisk helse, gode sosiale og miljømessige forhold og forebygge sykdommer og skader. De skal særlig ha en oppmerksomhet på barn og unge som er sårbare og utsatte (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Tjenesten skal også henvise videre ved behov (Borg et al. 2014).

Barne og ungdomspsykiatrien (BUP) er regulert av spesialisthelsetjenesten, pasientrettighetsloven og psykisk helsevernloven (Grøholt et al. 2011, s. 469). BUP er et tilbud til barn og ungdom under 18 år og familiene deres. BUP kobles inn når eleven får psykiske problemer. De gir individuell behandling, men også veiledning om tilrettelegging for eleven i skolesituasjonen. BUP både utreder og behandler eleven (Berg, 2012a, s. 98).

Barnevernets arbeid reguleres gjennom barnevernloven. I § 1-1 står det at denne tjenesten skal bidra til trygge oppvekstforhold for barn og unge, og gi barn som lever under skadelige forhold nødvendig hjelp og omsorg til rett tid (Barnevernloven, 2006)

Skolen skal først og fremst bidra med et godt læringsmiljø og et trygt skolemiljø. Skolen er en viktig arena i å representere normalitet og hverdagsrutiner, gjennom å ha fokus på skolefag, struktur og forutsigbarhet i et godt læringsmiljø. Hvis dette fungerer optimalt vil dette representere trygghet og "normalitet" for eleven (Kreyberg, 2016, s. 286).

3 Metode

3.1 Metodisk tilnærming

Problemstillingen er: Hvordan ivaretar videregående skoler elever med internaliserte vansker og lidelser slik at skal kunne mestre sin skolehverdag? For å belyse problemstillingen har jeg valgt kvalitativt semistrukturert intervju som metode.

3.1.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning har som mål å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Ved å bruke kvalitativ forskning i sin tilnærming til et fenomen har man muligheten til å gå i dybden i de sosiale fenomenene man studerer. Fortolkning av dataene man samler inn vil i kvalitativ forskning ha en spesiell stor betydning (Thagaard 2016, s. 11). Kvalitativ forskning er et fleksibelt design, der man beveger seg fram og tilbake mellom de ulike fasene i prosessen. Man stiller seg åpen for nye spørsmål etterhvert som forståelsen av fenomenet man studerer utvikler seg (Vedeler, 2000, s. 71). For å oppnå forståelse for informantens situasjon er forskerens innlevelse viktig. Innlevelsen er viktig både for å utvikle en god kontakt i feltet og for å gi ideer til refleksjon omkring meningen i dataene (Thagaard, 2016, s. 15). For å styrke troverdigheten og overførbarheten av resultatene, er det i kvalitativ forskning viktig å tydeliggjøre de prosessene som fører til resultat. Man er avhengig av en beskrivelse av fremgangsmåter som er benyttet under datainnsamlingen, opplegget for analyse og hvordan resultatene tolkes. Her er systematisk tilnærming viktig, at man som forsker begrunner og har et reflektert forhold til de beslutninger som blir gjort i løpet av prosessen. I tillegg vil også denne prosessen være preget av spontanitet, ved at forståelsen man som forsker oppnår i løpet av arbeidet kommer spontant og uventet (Thagaard, 2016, s. 15).

3.1.2 Intervju som metode

Forskningsintervjuet kan beskrives som en samtale mellom to personer om et emne som både intervjuer og informanten er interessert i (Kvale & Brinkmann, 2015). I de intervjuene jeg foretok var temaet internaliserte vansker og lidelser blant ungdom. Ved å bruke intervju som metode, ønsket jeg å få læreres og rådgiveres opplevelse av erfaringer og utfordringer i arbeidet med elever med internaliserte vansker og lidelser. Med tanke på min problemstilling

valgte jeg å gjennomføre et semistrukturert kvalitativt intervju, slik at jeg kunne gå mer i dybden av de temaene jeg ønsket å belyse. Formålet med et kvalitativt intervju er å skaffe informasjon som er fyldig og beskrivende om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Denne metoden er godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2013 s. 13). Jeg gjennomførte et semistrukturert intervju, som er et intervju der temaer og forslag til spørsmål er utarbeidet på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Jeg utarbeidet en intervjuguide på forhånd basert på litteratur og de temaene jeg var interessert i å utforske nærmere med tanke på problemstillingen (se vedlegg). Jeg stilte oppfølgingsspørsmål når jeg ønsket mer informasjon om et tema som kom opp i intervjuet, i tillegg kom jeg med kommentarer til det som ble sagt, slik at intervjuet ble samtalepreget. Dette gjorde også at det ble noe forskjell mellom intervjuene i forhold til hvilke temaer som ble vektlagt. I tillegg dukket det opp temaer underveis i intervjuet som jeg ikke hadde spørsmål om, men som vi brukte tid på å utforske nærmere. Det semistrukturerte intervjuet er et intervju som i tillegg til å ha fastsatte temaer og spørsmål også er preget av en åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølge og formuleringen av spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Jeg erfarte under intervjuprosessen at informanten svarte på spørsmål som kom seinere i intervjuguiden. Da lot jeg informantene fortelle ferdig, og når jeg så kom til det spørsmålet de hadde svart på tidligere, spurte jeg om de hadde noe å tilføye og det hadde de nesten alltid. Denne åpenheten i intervjuet gjør at man kan følge opp det informanten sier med oppfølgingsspørsmål som ikke er fastsatt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Det at jeg stilte oppfølgingsspørsmål under intervjuet, førte til at det enkelte intervju fremhever ulike temaer ut fra hvilke tema informantene var engasjerte i og brakte opp. En slik intervjustil gjør stemningen under intervjuet mer avslappet og naturlig, ved at man ikke er så opptatt av rekkefølgen på spørsmålene. Et intervju med denne stilen vil kanskje også i større grad frambringe temaer, dilemmaer og problemstillinger som jeg som intervjuer ikke har tenkt på når jeg utarbeidet intervjuguiden. Dette er noe jeg erfarte under intervjuene.

3.1.3 Informanter

Utvalget av informanter til denne studien, er et tilgjengelighetsutvalg. Et tilgjengelighetsutvalg er å rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor man kan finne potensielle deltakere (Thagaard, 2016, s. 61). For å få tak i informanter kontaktet jeg først rektor ved flere skoler per mail. Utvalget av skolene ble de skolene som svarte på min

henvendelse, og som ønsket å stille opp som informanter. Mine kriterier for valg av informanter var informanter som var lærere eller rådgivere og som hadde erfaring med elever med internaliserte vansker og lidelser og som jobbet på videregående skoler. Utvalget ble derfor de lærerne og rådgiverene som rektorene valgte ut. Rektorenes kriterier og grunner for hvem de valgte for mitt prosjekt er med på å påvirke mine resultater av denne studien. I tillegg hjalp veilederen meg med kontakt med to skoler hvor hun kjente rektorene. Hennes kriterier og grunner for valg av skoler er også med på å påvirke mine resultater av denne studien. Skolene er fra et storbyområde. I oppgaven omtaler jeg informantene med forkortelser. Der den første bokstaven sier om det er lærer (L) eller rådgiver (R), eller kombinert rolle (L/R), og den siste bokstaven refererer til skolen og er kalt A, B eller C. Dette er mine informanter i denne studien:

Skole A: En videregående skole med ca 850-900 elever og med et høyt snitt (over fem) for å komme inn.

- **Lærer/rådgiver A (L/R-A):** Var 70% lærer og 30% rådgiver. Tar videreutdanning innen karriereveiledning. Har jobbet 5,5 år på skolen.

Skole B: En videregående skole med ca 400 elever, et snitt på ca 2 for å komme inn.

- **Lærer B (L-B):** 100% lærerstilling, har jobbet 1,5 år på skolen. Har tidligere jobbet som lærer i fengsel.
- **Rådgiver B (R-B):** 100% rådgiverstilling. Har jobbet 7 år som rådgiver og 3 år før det som lærer. Har jobbet på skolen i 10 år.

Skole C: En spesialskole med elever med psykiske vansker og lidelser, med under 100 elever i grunnskole og videregående skole.

- **Lærer C (L-C):** 100% lærerstilling, har videreutdanning i karriereveiledning. Har jobbet 15 år ved skolen. Har tidligere jobbet ved ordinære skoler.
- **Rådgiver C (R-C):** 50% rådgiverstilling, har jobbet ved skolen i 6 år. Har tidligere jobbet ved PPT.

Skolene var forskjellig i størrelse, elevmasse og snitt for å komme inn, to skoler er ordinære, mens en skole er spesialskole. Informantene er fem damer og det varierte hvor lenge de hadde jobbet ved skolen, det varierte fra 1,5 til 15 år. Jeg har altså i mitt utvalg lærere og rådgivere fra tre veldig forskjellige skoler. I følge Vedeler (2000, s. 135) bør man ha et utvalg som er hensiktsmessig og strategisk og gir en rik og god informasjon med utgangspunkt i fokuset for

studien. I utgangspunktet ønsket jeg fem informanter fra fem forskjellige videregående skoler, men det viste seg å være utfordrende å få tak i. Jeg fikk informanter med ulik grad av erfaring med elever med disse utfordringene. Alle informantene fortalte gjerne om sine erfaringer, og jeg fikk rikelig med informasjon fra alle informantene. Jeg intervjuet også en sjette person tilknyttet Oppfølgingstjenesten for ungdommer som slutter på videregående skole. Ettersom at jeg ikke har frafall som tema for denne oppgaven, og på grunn av at denne informanten ikke hadde lærerstilling eller rådgiverstilling valgte jeg å ikke ta med dette intervjuet som datagrunnlag for denne oppgaven.

3.1.4 Utforming av intervjuguide

Jeg har valgt å benytte et semistrukturert intervju, der jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål og forfølge interessante temaer som kom opp under intervjuet. Jeg utarbeidet en intervjuguide som i følge Dalen (2013, s. 26) skal omfatter sentrale temaer og spørsmål som sammen skal dekke de viktigste områdene som studien skal belyse. Intervjuguiden var basert på litteratur og forskning rundt de temaene jeg har valgt i underproblemstillingene. Temaene er: relasjon til eleven, det psykososiale miljøet, samarbeid med kollegaer, skolens planer og retningslinjer og samarbeid med eksterne samarbeidspartnere. Jeg startet med innledende spørsmål som gikk på arbeidssituasjonen til informanten. De innledende spørsmålene bør føre til at informanten føler seg vel og avslappet (Dalen, 2013, s. 27). Deretter nærmet jeg meg hovedtemaet gjennom å stille spørsmål som omhandlet å oppdage elever med utfordringer med internaliserte plager og lidelser, og hvilke typer plager og lidelser informanten hadde erfaring med. Fokuset innenfor hvert av hovedtemaene var erfaringer med hva som virker i tillegg til utfordringer. De avsluttende spørsmålene var mer generelle og oppsummerende. Dette kan beskrives som et traktprinsipp der man åpner med spørsmål som fører til at informanten føler seg vel og avslappet, før man går inn på de mer sentrale spørsmålene for så å avslutte med mer generelle spørsmål (Dalen, 2013, s. 27).

Informantene fikk tilsendt intervjuguiden med en presisering av hva jeg mener med internaliserte lidelser noen dager før intervjuet, slik at de kunne tenke gjennom temaene på forhånd. Det at jeg beskrev hva jeg mente med internaliserte vansker og lidelser, kan være med å sikre at vi snakker om de samme elevene. Det at man ikke har lik forståelse av vanskene man snakker om kan bli en feilkilde i oppgaven. Jeg prøvde da å kontrollere denne

potensielle feilkilden ved å definere begrepet for informatene. Det at intervjuguiden skulle bli tilsendt på forhånd ble diskutert med veileder, da jeg i utgangspunktet vurderte å ikke gjøre det, på grunn av at svarene da ville i for stor grad bli gjennomtenkt og at jeg i mindre grad fikk informasjon om hvordan det faktisk er. Men ved at de fikk intervjuguiden på forhånd kunne informantene forberede seg, noe som kan ha ført til at jeg fikk mer informasjon og mer utfyllende svar. I tillegg kan det å få intervjuguiden på forhånd kanskje føre til at det blir enklere for informantene å si ja til å delta, ved at de har muligheter til å forberede seg. Kanskje sikrer man i større grad også at man får informanter som har erfaring og kunnskap som passer til studien. Flere av informantene hadde gjort seg notater på intervjuguiden og var tydelig forberedt. I ettertid ser jeg at noen av mine oppfølgingsspørsmål kunne være noe uklare og jeg har også stilt noen ledende spørsmål. I tillegg opplevde jeg at jeg ofte ikke trengte å fullføre spørsmålene, men et ord eller to kunne utløse mer informasjon fra informanten.

3.1.5 Prøveintervju

I forkant av de ordinære intervjuene ble det foretatt et prøveintervju. Dette prøveintervjuet ble foretatt over telefon med en informant som kombinerer lærer og rådgiverrollen ved en videregående skole. Her fikk jeg mulighet til å justere spørsmål som var uklare og jeg fikk tatt tiden på intervjuet. Jeg justerte noen spørsmål i etterkant og beholdt alle spørsmålene jeg hadde skrevet ned i forkant, da intervjuet tok i underkant av en time, uten oppfølgingsspørsmål. I og med at prøveintervjuet ble tatt over telefon fikk jeg ikke mulighet til å gjøre opptak. Jeg fikk dermed ikke mulighet til å høre intervjuet i etterkant, blant annet med tanke på hvordan jeg som intervjuer hørtes ut. Men jeg spurte informanten om tilbakemeldinger på spørsmål og meg som intervjuer i etterkant av prøveintervjuet. Jeg fikk dermed ikke testet ut opptaksutstyret på forhånd.

3.1.6 Intervjusituasjonen

Alle intervjuene foregikk på skolen, og informantene kom med forslag til tidspunkt. Tre av intervjuene foregikk på kontorene til informantene, mens to foregikk på møterom. Intervjusituasjonen var ganske like for alle intervjuene. Under intervjuet benyttet jeg opptaksutstyr på telefon og pc, jeg gjorde altså to opptak for å sikre at hele intervjuet ble tatt opp. I informasjonsbrevet hadde jeg informert om at jeg kom til å bruke opptaksutstyr og

dette fikk de tilsendt på forhånd. Før intervjuet ble informantene spurt om å skrive under på informasjonsbrevet. Jeg spurte alle informantene i forkant av intervjuet om det var greit at jeg gjorde opptak og jeg gjentok det som sto i informasjonsbrevet om at de kan trekke seg når som helst i løpet av prosessen. Ved at jeg benyttet opptaksutstyr kunne jeg konsentrere meg helt og fullt om hva informanten sa og vise interesse og lytte aktivt (Thagaard, 2016, s. 112). Det var kun en avbrytelse i løpet av intervjuene og alle intervjuene varte i 1 time. De fleste informantene hadde skrevet ned noen stikkord på intervjuguiden og alle virket forberedt og engasjert i temaet vi skulle snakke om. Det er viktig å vise genuine interesse og lytte aktivt når man intervjuer og gjennom det vise anerkjennelse overfor den personen som intervjues (Dalen, 2013) Jeg brukte mye “mm” i løpet av intervjuene og kom med kommentarer og oppfølgings spørsmål. Under transkripsjonsprosessen opplevde jeg i overkant mye “mm” og avbrytelser fra min side for å komme med oppfølgings spørsmål, noe som kanskje er lite hensiktsmessig i en intervjusituasjon. I tillegg var noen av oppfølgings spørsmålene ledende. Jeg kunne med fordel lagt inn noen pauser slik at informanten kunne tenke litt mer før jeg gikk videre med neste spørsmål. I følge Dalen (2013, s. 33) er det helt nødvendig å gi informanten tid til å fortelle under intervjuet. Etter intervjuet ble det hos noen informanter tid til litt småprat i etterkant av intervjuet, mens noen skulle rette videre til neste avtale.

3.2 Analyse av datamaterialet

3.2.1 Hermeneutisk tradisjon

Jeg har hatt en hermeneutisk tilnærming i tolkningsprosessen av datamaterialet.

Hermeneutikk er gunstig å bruke i analytisk tilnærming i kvalitativ forskning, dette på grunn av teoriens vektlegging av tolkning og forståelse (Dalen, 2013, s. 17). Hermeneutikk som metode omfatter prinsipper for analyse og tolkning av tekster (Befring, 2015, s. 20). En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Mening kan i følge hermeneutikken bare forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (Thagaard, 2013, s. 41). Gadamer (1900-2002), som regnes som grunnleggeren av den filosofiske hermeneutikken (Schaanningm 1993 referert i Befring, 2015, s. 21), beskrev analyse av tekster som en sirkulær prosess, kalt den hermeneutiske sirkel. Denne prosessen starter med en forforståelse som videreutvikles ved at det innhentes nye erfaringer som tolkes og fører til en utvidet forståelse. Denne prosessen kan

gå videre og føre frem til en helhetsforståelse. Forforståelsen som er et viktig begrep i denne prosessen kan omfatte både faglig innsikt og forskerens fordommer. Denne forforståelsen vil danne grunnlaget for interaksjonen (Befring, 2015, s. 21). Retningen anerkjenner forskerens forforståelse i møte med for eksempel intervjumaterialet eller en tekst. Gadamer påstår at man aldri kommer uten fordommer eller forforståelse i møte med en tekst eller andre kilder. Han ser på forforståelse som noe positivt og noe som kan endres i møte med andre eller med tekst. Hermeneutikken viser med dette at det ikke finnes nøytrale data (Fugleseth og Skogen, 2012, s. 267). I en intervjusituasjon møter man en person ansikt til ansikt og man har med seg en forforståelse inn i den situasjonen som vil påvirke spørsmålene som stilles, responser og settingen. I dette møtet fortolker forskeren informantens utsagn og fortellinger, og fortolkningen videreutvikles i møte mellom forskeren og datamaterialet (Dalen, 2013, s. 27). Min forforståelse er beskrevet senere i metoddelen og denne sammen med mitt teoretiske perspektiv har påvirket min tolkning og drøfting av datamaterialet.

3.2.2 Transkribering

Det ble foretatt lydopptak av intervjuene og intervjuene ble så transkribert. Transkripsjon innebærer at man skriver ut en samlet tekst av alle lydopptak. Det kan være en komplett overføring av rådata, eller en nedkortet versjon (Befring, 2015). Jeg skrev ned alt som ble sagt og brukte (...) ved ufullstendige setninger eller når de tenkte seg om. Ellers bare tegn som punktum og komma. For meg var det innholdet i det som ble sagt som var viktig og ikke så mye måten det ble sagt på. Etter at alt var transkribert, gikk jeg gjennom intervjuet på nytt, for å se om det var noe jeg ikke hadde fått med meg eller skrevet feil. En slik repetert gjennomgang er viktig for å reliabiliteten. Kvalifisert parallellgjennomgang er også en viktig faktor for å styrke reliabiliteten (Befring, 2015). Parallellgjennomgang er ikke blitt utført i denne studien. Gjennom at jeg selv foretok transkriberingen kan en slik transkriberingsprosess styrke den senere analyseprosessen, ved at man i større grad blir kjent med sine data. I tillegg får man en større nærhet til intervjuutskriftene (Dalen, 2013, s. 55). Transkriberingen ble gjort i NVIVO, som er et dataprogram hvor man kan bearbeide intervjumaterialet. Jeg både transkriberte og kodet i NVIVO. Det å bruke et dataprogram for å bearbeide intervjumaterialet kan bidra til å styrke validiteten, ved at man som forsker har mulighet til å sjekke eget datamaterialet (Dalen, 2013, s. 97).

3.2.3 Tematisk analyse

Etter transkriberingen foretok jeg en tematisk analyse. Gjennom en tematisk analyse forenkler man og sammenstiller det transkriberte materialet. Noe som gjør det enklere å fange opp de sentrale temaene i materialet (Befring, 2015). Jeg hadde på forhånd bestemt meg for hvilke temaer jeg ønsket å spørre informantene om. Disse temaene var: erfaringer med internasliserte vansker og lidelser, relasjon til elevene, det psykososiale miljøet, skolens retningslinjer, internt samarbeid og eksternt samarbeid. Alle informantene sa noe om alle disse temaene. Det at alle informantene sier noe om alle temaene er et viktig premiss for temasentrerte analyser (Thagaard 2016). Disse temaene ble også brukt til å kode materialet, og beskrivende sitater ble trukket ut (Befring, 2015). Disse temaene ble til tre kategorier i oppgaven: Møte med elever med internaliserte vansker og lidelser, relasjoner i skolen og tverrfaglig samarbeid. Jeg benyttet NVIVO til å kode dataene. Jeg kodet ved hjelp av temaene som jeg benyttet under intervjuet. Etter at dataene var kategorisert i NVIVO, tok jeg utskrifter av kategoriene, leste over de og tok ut de sitatene som kunne være interessante for studien og som belyste kategorien på en god måte. Jeg brukte fargekoder for å skille de ulike informantene fra hverandre under hver kategori. Jeg satte så alt i en perm fordelt på temaer. Deretter gjorde jeg et utvalg av sitater som jeg har benyttet i oppgaven. Dette var en prosess der jeg startet med mange sitater og etter hvert satt igjen med noen få under hver kategori. Normalt blir det satt fokus på det mest typiske i dataene, men det kan også være interessant å se på det spesielle (Befring, 2015, s. 115). Jeg har med både det mest typiske og det spesielle i min studie.

3.3 Ethiske refleksjoner

All vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Prosjektet er meldepliktig til NSD- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, på grunn av at det er benyttet opptaksutstyr under intervjuene. Søknaden ble innvilget og prosjektet kunne gjennomføres (NSD).

Det er et krav om informert og fritt samtykke i følge NESH (2016, s. 14). Samtykke skal gis fritt, uten press utenfra. Det skal informeres om hva det innebærer å delta i prosjektet og informantene skal gi uttrykk for at de forstår hva det innebærer å delta i prosjektet (NESH, 2016, s. 14). Et informert samtykke betyr at informantene på forhånd skal orienteres om alt som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet (Dalen, 2013, s. 100). I forkant

av intervjuene, fikk informantene tilsendt et informasjonsbrev der det var beskrevet hva prosjektet gikk ut på, hvilke tema studien omhandle og hva det innebærer å delta på prosjektet. Gjennom informasjonsbrevet ble informantene informert om at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst under prosessen. Dette ble også gjentatt i forkant av intervjuet. Informanten ble bedt om å skrive under på informasjonsbrevet hvis hun ønsket å delta, noe alle gjorde.

Anonymiteten til de som deltar må garanteres og all informasjon og dataer må behandles konfidensielt (NESH, 2016, s. 16). Informantene skal forsikres om at dataene blir behandlet konfidensielt og anonymt (NESH, 2016, s. 16). I informasjonsbrevet ble det informert om kravet om konfidensialitet og at opptaket vil bli slettet når oppgaven er levert 1. Juni, 2017. Krav om konfidensialitet innebærer at forskeren skal hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade informantene, forskningsmaterialet skal anonymiseres og lister med navn og intervjumaterialet skal oppbevares atskilt fra hverandre (NESH, 2016, s. 18). Det er viktig at informantene føler seg trygg på at opplysningene som kommer frem i løpet av intervjuet blir behandlet fortrolig (Dalen, 2013, s. 102). Ved transkribering anonymiserte jeg skolene, informantene og navn på personer som kom opp i intervjuene. Jeg oppbevarte navn på skoler og dataene atskilt, slik at det ikke er mulig å koble dataene til bestemte skoler og klasser.

Å delta i forskning skal ikke være forbundet med risiko for å bli fremstilt på en måte som gir et stigmatiserende bilde av en gruppe (Befring, 2015). Når det gjelder ungdommer med internaliserte vansker og lidelser, er det viktig å være seg bevisst hvordan man fremstiller denne gruppen ungdommer i oppgaven. Man må unngå å gi et stigmatiserende bilde av gruppen, i dette tilfellet ungdommer med internaliserte plager og lidelser. I tillegg til å skrive om utfordringene disse ungdommene har, er det også viktig å få frem at dette er en sammensatt gruppe, med ulike individuelle utfordringer som er et resultat av kombinasjonen individuell sårbarhet og miljøbelastninger rundt eleven, og at dette er elever med ressurser, interesser og muligheter og framtidsdrømmer.

3.4 Reliabilitet og validitet

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet gir et uttrykk for nøyaktighet og stabilitet av data. Reliabilitet omhandler presisjon i registreringer og målinger, og dermed graden av målefeil (Befring, 2015, s. 53). I kvalitativ metode kan ikke jeg som forsker opptre på samme måte og få de samme resultatene flere ganger. Man reagerer forskjellig i relasjon til ulike informanter, og i relasjon og informasjon vil gå tapt hvis forsker opptre mekanisk og forholder seg så likt som mulig (Thagaard, 2016, s. 203). Selv om dataer i kvalitativ forskning ikke kan reproduseres er reliabilitet likevel et grunnleggende krav. I kvalitativ forskning viser reliabiliteten seg i den nøyaktige beskrivelsen av fremgangsmåten som er benyttet gjennom hele prosessen. Den faglige reliabiliteten i prosjektet styrkes ved troverdig forskningsmetodisk dokumentasjon (Creswell 2014: 201-203 ref i Befring, 2015, s. 56). Forskningsprosessen bør derfor beskrives så grundig at andre kan følge prosedyrene i studien (Befring, 2015, s. 56) I denne rapporten har jeg forsøkt å beskrive min fremgangsmåte så detaljert som mulig, jeg har beskrevet forberedelser til intervjuene, intervjusituasjonen og analyseprosessen. Når jeg har transkribert har jeg gått gjennom intervjuet to ganger for å sikre at det jeg har skrevet er riktig. Den transkriberte tekstens presisjon kan påvirke nøyaktigheten av det skriftlige materialet. Hvis presisjonen i teksten er svak, kan det innebære en større grad av unøyaktighet og inkonsistens (Befring, 2015, s. 53). Jeg har derfor forsøkt å skrive ned ordrett hva som blir sagt av informantene. Et reliabilitetsproblem tilknyttet denne oppgaven er at ingen har foretatt en uavhengig kvalitetskontroll av denne transkriberingsprosessen. En reliabilitetskontroll kan gjennomføres både ved gjentatt transkribering, ved kvalifisert parallellgjennomgang eller ved datateknisk kontroll (Befring, 2015, s. 56). En annen reliabilitetsutfordring tilknyttet denne forskningen er min uerfarenhet som forsker i forhold til forskningsarbeid, noe som kan føre til en større grad av feil og unøyaktighet.

3.4.2 Validitet

Validitet kan defineres som som gyldighet, sannhet, riktighet. Validitet kan brukes om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg ønsket å få lærere og rådgiveres erfaringer og utfordringer i arbeidet med elever med internaliserte vansker og lidelser, basert på temaer som var bestemt på forhånd på

bakgrunn av teori og forskning. Jeg mener at et semistrukturert kvalitativt intervju er en hensiktsmessig metode å benytte for å få frem erfaringer og utfordringer. Ved at intervjuet er semistrukturert har man en frihet til å forfølge temaer som dukker opp i intervjuet som informantene er opptatt av og som jeg som forsker ikke har kunnskap om eller som jeg ikke tenkte på i utarbeidelsen av intervjuguiden. Jeg har også muligheten til å gå i dybden av temaer og få informantenes subjektive erfaringer og opplevelser med utfordringer. I kvalitative intervjuer er forskeren selv hovedinstrumentet og derfor vil validitetsspørsmålet i stor grad handle om forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan forstyrre og redusere validiteten av data (Befring, 2015, s. 54).

Forskerrollen og forforståelse

For- forståelsen kan påvirke objektiviteten til forskeren. Ved analyse av datamateriell er det viktig å skille klart på hva som er forskerens egne tolkninger og hva som er informantens tolkninger av sine handlinger og videre hva som er informantens utsagn og hva som er forskerens tolkninger av disse (Fangen 2013, referert i Befring 2015, s. 55). Min forforståelse var preget av at jeg har lite erfaring med videregående skoler. Jeg har aldri jobbet på videregående skoler eller samarbeidet med videregående skoler. Dette var også litt av grunnen til at jeg ønsket å skrive om nettopp videregående skole. Videregående skole er en arena der man som ungdom er på en mellomstasjon, man kommer dit med ulike skoleerfaringer fra barne- og ungdomsskolen. I tillegg er man i en periode i livet der store forandringer skjer med en selv som person, mange har ulike utfordringer blant annet internaliserte plager og lidelser og man skal prestere for å kunne komme seg videre i livet med skolegang eller arbeid. Derfor vil det være særdeles viktig for veien videre, hvordan elevene i videregående skole blir møtt, ivaretatt og tilrettelagt for ut fra ulike behov. Jeg hadde i liten grad oversikt over hvordan videregående skoler jobber med elever med internaliserte plager og lidelser. Jeg hadde nok en forventning om at det i videregående skole er mye fokus på fag og resultater, og at dette går på bekostning av arbeid med ungdommenes psykiske helse. Det var derfor interessant å finne mer ut av hvordan noen videregående skoler klarer å ivareta disse elevene i balansegangen mellom krav og tilrettelegging. Min forforståelse er også i stor grad preget av rapporten fra utdanningsdirektoratet «Psykisk helse i skolen» fra 2014, som jeg har referert til tidligere. Der konkluderes det med at et stort flertall av lærerne ønsker at skolen skal arbeide systematisk forebyggende og fremme god psykisk helse hos elevene, men at et mindretall av lærerne rapporterer at skolen faktisk gjør det. De fleste av lærerne ser elever som strever psykisk,

mens et mindre tall ikke er oppmerksomme på disse elevene. Lærere tilrettelegger i stor grad, men opplever at de mangler kompetanse. Læreres holdninger har størst betydning for i hvilken grad de tilrettelegger for elevene, noe som kan tyde på at ildsjelene bidrar mest. Det kan derfor bli tilfeldig hvordan elever med psykiske vansker blir møtt og ivaretatt på videregående skoler. Flere lærere ønsker seg bedre støttefunksjoner på skolen enn det de opplever i dag. Undersøkelsen indikerer at lærere og skoleledere har behov for mer kompetanse, ressurser og bedre tilrettelegging (Holen & Waagene, 2014). Dette var mitt utgangspunkt når jeg startet med dette prosjektet, og mitt utgangspunkt kan ha påvirket min vektlegging av temaer, min tolkning og resultater i denne studien.

Fem kategorier av validitet

Det er fem kategorier av validitet (Maxwell, 1992, referert i Befring, 2015). Det første er **deskriptiv validitet** som omhandler entydigheten og nøyaktigheten i beskrivelsene av intervjudata (Befring, 2015). Jeg har valgt å ha sitater og kommentarer uten tolkning i egen del, for så å komme med drøftning av datene i en atskilt del. Da kommer det tydeligere frem hva som er informantens sitater og meninger og hva som er mine tolkninger og drøftninger. En feilkilde knyttet til deskriptiv validitet er knyttet til bruken av begrepet internaliserte vansker og lidelser. Dette er et begrep som favner vidt og som omhandler mange vansker og lidelser. Det kan tenkes at informantene ikke hadde samme oppfatning om begrepet og derfor ikke snakket om samme vansker. For å prøve å hindre at dette ble en feilkilde forklarte jeg begrepet skriftlig i intervjuguiden. **Tolkningvaliditet** handler om å gå bak det informantene sier og beskrive temaet ut fra informantens perspektiv (Befring, 2015). Dette har jeg forsøkt å tilstrebe gjennom å få frem læreres og rådgiveres roller og mandat i skolen og basere studien på deres erfaringer og utfordringer i arbeidet med elevene. Det at jeg ikke har jobbet i videregående skole selv med elever med internaliserte vansker og lidelser kan gjøre at jeg mistolker enkelte utsagn og ikke har den innsikten som trengs for å forstå informantens perspektiv. Dette kan derfor være en feilkilde i oppgaven. Den **teoretiske validiteten** har jeg forsøkt å ivareta gjennom den teoretiske forankringen i oppgaven. Jeg har i drøftningsdelene knyttet de erfaringene og utfordringene informantene har kommet med opp mot teori og empiri jeg har presentert i kapittel 2. Jeg har benyttet Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som ramme for oppgaven, for å få en økt forståelse av betydningen av samspill og relasjoner i møte med elevenes vansker. Mestringsperspektivet er også et sentralt tema i oppgaven og her har jeg blant annet brukt Banduras teori om forventning om mestring for å

oppnå en økt forståelse. Studien er i liten grad **generaliseringsvalid**. Informantene kommer fra ulike skoler, med ulik elevmasse. Noe av det som presenteres under funn er det flere av informantene som opplever, men mye av det er også særtrekk som jeg synes er interessante og viktig å trekke frem. Det kan tenkes at andre lærere og rådgivere kjenner seg igjen i noe av det som bringes frem, men jeg kan ikke generalisere mine funn til å gjelde for andre skoler. I tillegg satte jeg som kriteriet for valg av informanter at de skulle ha erfaring med elever med internaliserte vansker og lidelser, noe som sikkert har ført til at informantene er spesielt interessert i psykisk helse i skolen og kanskje er «ildsjelene» som det refereres til i spørreundersøkelsen fra UDIR (Holen & Waagene, 2014). Hvis jeg ikke hadde stilt dette kriteriet i forhold til valg av informanter, kunne jeg fått helt andre svar og funn. Når det gjelder **evalueringsvaliditet**, betyr det er å stille evaluerende spørsmål til det informanten sier (Befring, 2015). Dette er gjort i noen grad, blant annet ved å stille spørsmål om hvordan de ulike erfaringene og utfordringene kan påvirke elevens mestring av skolehverdagen. Min bakgrunn som helsepersonell og min forforståelse kan ha påvirket hva i funnene jeg har ønsket å fokusere på, hvordan jeg har tolket og evaluert. I tillegg er jeg en uerfaren forsker som ikke har gjennomført en slik studie tidligere og dette kan også ha påvirket funnene i denne studien.

4 Skolens arbeid med elever med internaliserte vansker og lidelser

I denne oppgaven skal jeg belyse problemstillingen: «Hvordan ivaretar videregående skole elever med internaliserte vansker og lidelser slik at de skal kunne mestre sin skolehverdag?». Jeg har valgt å dele presentasjonen av funn og drøfting inn i tre hovedkategorier; møte med elever med internaliserte vansker og lidelser, relasjoner i skolen og samarbeid internt på skolen og samarbeid med eksterne instanser. 1) **Informantenes møte med** elever med internaliserte vansker og lidelser er delt inn i a) hvem er disse elevene og b) hvordan oppdages elever med disse utfordringene i skolen. Den andre hovedkategorien er **relasjoner**. Underkategorier er a) relasjonen mellom voksne og elev og b) relasjoner mellom elever. Den siste hovedkategorien er **samarbeid**. Denne kategorien har jeg delt inn i a) internt samarbeid og b) samarbeid med eksterne instanser. Jeg har også med egne deler om utfordringer knyttet til relasjonsarbeid og samarbeid. Etter hver kategori er det et eget drøftningskapittel. Jeg har med funn fra intervjuene som både viser fellestrekk og som viser særtrekk. Det er valgt ut sitater som kan være representative for flere informanter og sitater som bare representerer en informant. Dette kommer frem i presentasjonen. Sitatene blir presentert i anførselstegn, innrykket og skrevet i kursiv. I drøftningsdelen blir funnene drøftet opp mot teori og forskning.

4.1 Møte med elever med internaliserte vansker og lidelser i skolen

4.1.1 Hvem er disse elevene?

Alle informantene hadde erfaringer med ulike internaliserte plager og lidelser, og alle informantene nevnte angst som hyppigst forekommende. De nevnte ulike typer av angst, som sosial angst, prestasjonsangst og indre angst. Depresjon ble også nevnt som en vanlig lidelse av de fleste informantene. Melankoli, tungsinn og introverte elever ble også trukket frem. L-B tror at mange ungdommer fra denne generasjonen sliter med å forstå hvilke følelser som er normale og dermed sykeliggjør normale følelser. Hun sier:

“...jeg tror det er veldig mange av denne generasjonen som sliter med å takle eller å forstå hvilke følelser som er normale, og hvilke følelser som ikke er normale, og jeg tror vi er preget av et samfunn som slenger angst og depresjon rundt oss. At noen faktisk sliter med å forstå at det er vanlig å være lei seg av og til. At det er vanlig å være redd og ikke ha lyst på skolen av og til. At de veldig fort bruker de ordene som angst og depresjon da (...) det er nesten sånn at de ikke har lov til å kjenne på disse normale og tunge følelsene som vi alle har i oss”

4.1.2 Hvordan oppdages elever som sliter med internaliserte vansker og lidelse

Alle informantene sier de oppdager disse elevene ved å observere atferden deres. L/R -A kan se det på kroppsspråk i for eksempel en samtale. Atferd hun trekker frem er tilbaketrekking og at de ser triste ut, og unndrar seg situasjoner de synes er ubehagelig og at de sitter alene. L-B fremhever personlighetsendring hos eleven som en indikator. R-B bruker det at eleven ikke møter på skolen som en indikator på at en elev kan slite. R-B sier hun observerer også hvordan eleven er i kontakten under en samtale. Hun sier:

“(...)men også måten de er på, hvordan de er i kontakten, dette med relasjonen, tilliten og også hvordan de ser på verden og seg selv.”

Informanten observerer her hvordan hennes relasjon til eleven er i samtalen, om eleven har tillit til henne og elevens syn på verden og seg selv. 3 av informantene fremhever det å observere elevene i friminuttene som viktig for å følge med på elevenes atferd, for lettere å kunne oppdage disse elevene. L-B sier:

“Det er ikke alltid så lett å oppdage det i timene, men at du ser det i friminuttene, i fem minutters pasusene...når du står og observerer der at det er gjerne der du oppdager det.”

Informanten sier at det kan være vanskelig å observere atferd i timene, men at det er i friminuttene man kan oppdage elever som har internaliserte utfordringer. L/R-A og R-B opplever at en del elever kommer og sier i fra når noe er vanskelig. L-B derimot påpeker at hun ikke opplever dette i like stor grad. Det er først når hun som lærer tar initiativ til samtale at elevene snakker om sine vansker og hun tror det er på grunn av at elevene ikke vet helt hva som skjer med seg selv. Hun sier:

...jeg tror det har noe med elevmassen å gjøre, det er ikke ...de er ikke sånn type elever som ser ikke og tar tak i ting nødvendigvis... ofte er det sånn at jeg opplever at: "jeg vet ikke helt hva som skjer, jeg bare vet at jeg sliter" og at de holder kortene litt tett inn til brystet ofte".

Informanten opplever elever som ikke selv tar tak i ting og som holder sine utfordringer for seg selv. L/R-A påpeker at det er når atferden har vart over tid, at hun tar tak i situasjonen. L-B er opptatt av å være tidlig ute med å oppdage elevene. Videre påpeker L-B fordelene med erfaring og med elever med internaliserte utfordringer, når det gjelder å oppdage elever med disse vanskene:

"For meg skjer det nok ganske intuitivt, jeg plukker det opp ganske fort, elever...i allefall nå som man har en del erfaring med det. Man ser hvem som later som, ofte dem som...der smilet sitter lengre inn, litt tvungent, ikke bare det, men at de gjerne blir stille, inntrukket, og det skjer ofte personlighetsendring, trenger ikke å være stor men...og oppdagelsen kan ofte være gjort på 45 minutter, at nå ser jeg at her skjer det noe og da må man bare ta tak i det så fort man kan...".

Informanten opplever at oppdagelsen av elever med internaliserte utfordringer skjer intuitivt. Informanten observerer atferd som at eleven er stille, har et påtvungent smil, er tilbaketrasket og at det har skjedd en personlighetsendring.

4.1.3 Drøfting av funn: Møte med internaliserte vansker og lidelser i skolen

Det å oppdage elever med psykiske utfordringer er avhengig av at skolepersonalet har den kunnskapen som må til for å se dem i skolemiljøet. I forhold til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell på eksonivå, vil politiske vedtak påvirke læreres mulighet til å styrke egen kompetanse ha en indirekte påvirkning på elevens utvikling (Helsedirektoratet, 2015). Har lærere og rådgivere kompetanse om internaliserte vansker og lidelser er det kanskje større sjanse for at de kan bli sett og oppdaget de på skolen.

Internaliserte vansker og lidelser i skolen

Alle 5 informantene har erfaringer innenfor hele spekteret med internaliserte vansker og lidelser. Fra de stille elevene med utfordringer som melankoli og tungsinn og andre

internaliserte vansker til elever med psykiske lidelser som for eksempel schizofreni og spiseforstyrrelser. I følge Folkehelseinstituttet (2015) er angstlidelser den vanligste psykiske vansken blant barn og unge, så mange som opp mot 20% opplever en angstlidelse i løpet av oppveksten (Mathiesen, 2009). Det er også denne vansken som informantene ser mest av på sine skoler. I og med at det er så sterk samvariasjon mellom angst og depresjon (Mathiesen, 2009), kan man forvente at mange av elevene på skolen som har symptomer på en angstlidelse også har en depresjonslidelse og visa verca (Mathiesen, 2009). Depresjon ble også trukket frem som en vanlig psykisk vanske i videregående skole, dette samsvarer med at forekomsten av depresjon øker vesentlig i ungdomsalderen og at 15-20% av ungdom har betydelige symptomer på depresjon (Mathiesen, 2009). Det vil derfor være stor sannsynlighet for at lærere og rådgivere i videregående skoler møter elever med disse utfordringene i sine klasser. Derfor blir det viktig at lærerne har kunnskap om hvilke symptomer og atferd man skal se etter hos eleven for å kunne oppdage disse elevene.

Elevenes kunnskap om psykisk helse

En informant opplevde at ungdommer i dagens samfunn sliter med å takle eller å forstå hvilke følelser som er normale og hvilke følelser som ikke er normale. Informanten setter dette i sammenheng med at det i dagens samfunn snakkes mye om diagnoser, som angst og depresjon. Kanskje går bruken av disse diagnosene på bekostning av informasjon og oppmerksomhet på de vanlige og normale vanskelige følelsene alle ungdommer kan oppleve. Informanten opplever at diagnosene blir brukt av elevene selv, på vanskelige følelser som hun mener er vanlige å kjenne på for alle i ungdomstiden. Informanten etterspør slik jeg ser det en alminneliggjøring og ufarliggjøring av vanskelige og normale utfordringer hos ungdom. Ungdomsalderen er en sårbar periode, det skjer store forandringer med og rundt ungdommen, og små og store kriser kan oppstå og føre til at ungdommens fungering kan svinge mye og raskt (Mørch og Lorentsen, 2013). Det å for eksempel være tilbaketrukket som er et symptom på internaliserte vansker, kan også være normalversjonen av det å være menneske (Paulsen & Bru, 2016). Berg (2012a) mener at man må utvikle økt kunnskap og kompetanse om psykisk helse og psykiske lidelser hos ungdommen selv. Det at ungdommene får økt kunnskap også om psykisk helse generelt kan kanskje føre til en ufarliggjøring av følelser og utfordringer som oppleves som vanskelige, men som er vanlige å kjenne på for alle. Verdens helseorganisasjons definisjon av psykisk helse signaliserer at helse handler om minst mulig smerte og negative følelser, noe som kan føre til en sykliggjøring av følelser som alle er født

med og som er en del av livets opp og ned turer (Brattvåg et al. 2016). Ser vi det i forhold til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, så kan en slik definisjon av psykiske helse på makronivå indirekte påvirke individets syn på sin egen psykiske helse (Bronfenbrenner, 1979). Det kan tenkes at det naturlige følelseslivet og vanlige utfordringer hos ungdom sykkeliggjøres både av dem selv og de rundt. Kanskje trengs det mer informasjon og undervisning om temaet psykisk helse i skolen, slik at ungdommene i større grad selv får kompetanse om sin egen psykiske helse? Hvor grensen mellom frisk og syk går er utfordrende å vite, det kan være glidende overganger mellom det å være frisk og syk (Skårderud et al. 2013). Hva som er friskt og sykt vil også være avhengig av den kulturelle og sosiale virkelighet man lever i (Skårderud et al. 2013). Det blir utfordrende både for eleven selv, men også for de som skal fange opp disse elevene å avgjøre hva som er normalvariasjonen, og når vanskene er blitt så utfordrende at eleven må henvises videre i systemet. Elevens opplevelse av sin egen psykiske tilstand og sine følelser og hvordan det påvirker deres tanker, atferd og fungering i hverdagen blir her viktig å ta hensyn til, uten at man sykkeliggjør normale følelser. Denne opplevelsen av ungdommens vansker og utfordringer kan påvirke måten man møter elevenes utfordringer på, ved at man kanskje tenker at dette er noe som går over. Det blir viktig å unngå en «vent og se holdning» og ta tak i ungdommens utfordringer så tidlig som mulig, da disse små krisene i ungdomsperioden kan utvikle seg til alvorlige problemer hvis de ikke får tilpasset hjelp og støtte (Mørch og Lorentsen, 2012).

Observasjon av atferd

Det er ikke skolepersonalets oppgave å sette diagnose eller å være terapeut (Berg, 2012), men skolepersonalet har en særlig viktig rolle i det å kunne fange opp disse elevene, og ha et blikk for den enkelte (Generell del av læreplanen, 2015). Alle informantene bruker atferden til eleven som en indikator på elevens psykiske helse. Her nevner de atferd som tilbaketrekking, tristhet og at de unndrar seg ubehagelige situasjoner. I definisjonen av innagerende atferd (Lund, 2012) nevnes det nettopp atferdsuttrykk som avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet. Unnvikelse, er et symptom på angstlidelse (Skårderud, 2013), i tillegg til isolering og bekymringer (Øverland & Bru et al. 2016). Tilbaketrekking er et viktig symptom på depresjon (Skårderud et al. 2013). En informant påpeker fordelene med erfaring med elever med internaliserte vansker og lidelser for å kunne oppdage elever som sliter med internaliserte vansker og lidelser på skolen. Har man erfaring med slike typer vansker og lidelse, vet man i større grad hvilke atferdsuttrykk man skal være observant i forhold til, og er kanskje tryggere

på hvordan man skal gå frem videre i forhold til ungdommens utfordringer. Informanten sier hun kan se hvem som later som og at hun kan merke små atferdsendringer hos eleven. For å kunne oppdage elever som sliter og for å se de små atferdsendringene eller personlighetsendringene må man kjenne elevene godt og ha et blikk for den enkelte, noe som påpekes i den Generelle del av læringsplanen (2015).

Den ene informanten bruker elevens fravær som en indiaktor på at eleven sliter med internaliserte vansker eller lidelser. Når ungdommen blir borte fra skolen, er ofte symptomene blitt veldig alvorlig. Disse elevene blir ofte ikke oppdaget før de blir borte fra skolen og da har det ofte gått over til å bli alvorlig psykisk vanske (Berg, 2012a). Mye tyder på at eleven har vist atferdsuttrykk tidligere og kunne dermed vært sett og fanget opp på et tidligere tidspunkt. Den ene informanten handler i forhold til en elev når atferden har vart over tid. Når et internalisert atferdsuttrykk har vart over tid kan det føre til at lettere vansker går over til å bli mer alvorlige hvis ikke hjelpen blir satt inn på et tidlig tidspunkt. Symptomer på psykiske vansker kan være forstadier til mer alvorlige psykiske lidelser (Berg, 2012b). Det blir derfor viktig å ta tak i elevens utfordring så tidlig som mulig og unngå en “vent og se holdning”.

To av informantene sier at de bruker friminuttene til å observere elever. Der kan de observere elevens relasjon til medelever og om de er alene. Den ene informanten sier at det kan være vanskelig å oppdage elever med disse utfordringene i timene. Det vil derfor være hensiktsmessig og også bruke friminuttene til å observere elevene. Eleven blir da avhengig av å ha lærere som velger å bruke friminuttene til nettopp å observere elevens atferd i friminuttene. Eleven blir på denne måten prisgitt den læreren han/hun har. Dette er noe spørreundersøkelsen fra UDIR også indikere at det blir ildsjelene i skolen som bidrar mest i forhold til tilrettelegging for elever med utfordringer innenfor sin psykiske helse og at det dermed blir tilfeldig hvordan elever med psykiske vansker blir møtt på skolen (Holen & Waagene, 2014). Lærerne har som oppgave og først og fremst gi opplæring til elevene, men de er også viktige i det å skulle fange opp elever som sliter på skolen, og tilrettelegge og henvise de videre hvis nødvendig (Bru et al. 2016). I følge spørreundersøkelsen gjort av UDIR mener de fleste lærerne at at skolen spiller en viktig rolle i forebygging av psykiske vansker hos barn og unge og hjelpe de som sliter. Samtidig er lærerne urolig for at arbeidet med psykisk helse vil ta fokuset bort fra skolefag (Holen & Waagene, 2014).

Observasjon i samtale

Rådgiver som møter elevene i samtalsituasjoner bruker hvordan eleven er i kontakten under samtalen som en indikator på hvordan elevens psykiske helse er. Hun er i samtalen observant i forhold til hvordan relasjonen til eleven er, blant annet om hun opplever at eleven har tillit til henne. I tillegg er hun observant i forhold til elevens syn på seg selv og verden. Psykiske lidelser påvirker i stor grad tanker, følelser og atferd og væremåte (Nes & Clench-Aas, 2011), og kunnskap om dette vil være viktig for å kunne oppdage disse elevene. Som tidligere nevnt er det ikke alltid eleven vet hva som skjer med seg selv og kanskje da heller ikke har ord for det som skjer. Det vil da være viktig at en rådgiver har den kunnskapen som skal til for likevel å kunne fange opp elevene.

Elevens initiativ til å oppsøke hjelp

Informantene opplevde det litt ulikt i hvor stor grad elevene selv tok initiativ til å ta opp sine vansker med lærer eller rådgiver. En lærer opplever ikke at elever selv tar initiativ til å ta opp sine vansker og utfordringer med henne. Hun mener at det har å gjøre med den elevmassen som er på skolen, og at elevene ikke forstår hva som skjer med seg selv. Det kan tenkes at ungdommen har mangelfull kunnskap om følelser og sin psykiske helse og at de mangler ord for hva som skjer med seg. Men det kan også være på grunn av at elevene ikke opplever det som naturlig å ta dette opp med sin lærer. Rådgiver på sammen skole opplever i større grad at elevene selv tar initiativ til å ta kontakt og ønsker hjelp. Dette kan være på grunn av at elevene skiller på de ulike rollene i skolen.

Fysiologiske symptomer

Internaliserte vansker og lidelser kommer også ofte til uttrykk som fysiologiske symptomer. Dette kan være symptomer både ved angst og depresjon. Dette var det ingen av informantene som tok opp i intervjuet. Ved angstlidelser er fysiologiske symptomer som spente og vonde muskler, hodepine og svette vanlige (Øverland & Bru, 2016). Depresjon kan gi symptomer som magesmerte og hodepine i følge Skårderud et al. (2013). De somatiske symptomer trekkes også frem i Ungdata (2016). Her påpekes det at mange ungdommer sliter med fysiske symptomer som smerter i nakke og muskulatur, ledd og magevondt. Dette kan tenkes å ha sammenheng med ulike psykiske tilstander (Bakken, 2016). Det å se denne sammenhengen mellom fysiske symptomer og psykiske problemer blir sentralt for å kunne fange opp disse

elevene, da dette er et viktig symptom på internaliserte vansker og lidelser. Det kan være at informantene har kunnskap om dette selv om dette ikke kom frem i intervjuene.

Det at de som står nærmest eleven i hverdagen ser eleven med sine utfordringer og tar tak i de utfordringer eleven har, kan være det første steget på veien til at eleven med utfordringer med internaliserte vansker og lidelser skal kunne mestre sin skolehverdag. Dette innebærer blant annet at lærer og rådgiver stiller seg spørsmål om, og er interessert i hva som skjuler seg bak elevens atferdsuttrykk. I følge Berg (2012) er disse elevene lett å overse fordi de ikke forstyrrer undervisningen og ikke gjør så mye ut av seg. Det kan få store konsekvenser for eleven hvis eleven får være i fred med sine utfordringer og vansker. De psykiske vanskene kan bli så forsterket at de går over til å bli en psykisk lidelse, og dette kan føre til at elevene blir borte fra skolen (Berg, 2012a).

4.2 Relasjoner i skolen

Denne kategorien er delt inn i relasjoner mellom voksne og elever i skolen og relasjoner mellom elever. Psykisk helse i skolen fremmes blant annet gjennom å gi elevene muligheter til å utvikle evne til sosial samhandling og opplevelse av sosial gjensidighet (Befring og Duesund, 2012). Relasjoner mellom voksen-elev og elev-elev i skolen foregår på mikronivå i følge Bronfenbrenner økologiske modell. Dette er relasjoner som påvirker ungdommen gjennom direkte kontakt med andre. Ungdommens subjektive opplevelse av relasjonene og den rollen ungdommen har i samspill med andre er her sentralt (Bronfenbrenner, 1979).

4.2.1 Relasjoner mellom voksne og elever i skolen

L-B sier at det å etablere en god relasjon er noe av det viktigste hun gjør i skolen. Videre utdyper hun hvorfor relasjon er viktig:

“jeg er helt avhengig av det for å være en god lærer for å være en person de kan komme til og være trygg på. Det handler veldig mye om tillit. Uten relasjon finnes det heller ikke tillit. Jeg tror at både elevene og jeg har et enormt stort utbytte av at de vet hvem og at jeg vet hvem de er. Det betyr at jeg også må være personlig og dele ting (...)

Her trekker hun frem at en god relasjon er viktig for elevens tillit og trygghet. På spørsmål om hvordan de bygger relasjon med disse elevene trekker L-B frem viktigheten av å gi eleven tid, trå forsiktig og opplevelsen av å plutselig nå inn til en elev:

“Jeg må lære meg å gi tid. Og det kan være vanskelig å gi eleven tid. Og så må jeg lære meg å trå forsiktig og det kan være vanskelig. Og det er veldig mange som trenger å bygge opp tillit gradvis. Og så oppdager jeg at plutselig er man der. Og det er ikke nødvendigvis logisk, men nå, nå er vi der. Nå har det skjedd noe her og det er ikke alltid at jeg forstår helt hvorfor det har skjedd.”

L-C som er lærer på spesialskolen legger blant annet vekt på det å anerkjenne eleven og vise at du forstår for å bygge relasjoner til elevene. I tillegg vektlegger hun det å ikke sykliggjøre eleven, men holde fast på en normalitet i situasjonen til eleven i sin relasjonsbygging. Hun sier:

“(…) Så det å bygge relasjoner betyr i allefall for meg, det å snakke med eleven, godta og vis at du forstår, men likevel normalisere det, den problematikken de har, den er der, men alt skal være normalt, hvis du skjønner hva jeg mener, vi opptrere etter normale normer. Men med forståelse og tilrettelegging, vi har på en måte dratt det inn i en slags normalitet da, og det betyr mye for eleven også, ikke sykliggjøres på en måte”

L-B sier noe om hvordan hun går frem for å få eleven til å åpne seg, ved at hun ser eleven for den den er og begynner å snakke om ufarlige ting som en inngang til å få eleven til å åpne seg.

«Men det handler som sagt ofte om å gi tid og at det er greit at du er sånn som du er. Så føler ikke du at du vil dele det som skjer hjemme og personlig med meg greit, men da begynner vi med fag da, hva synes du er kjekt i norsk, hva synes du er kjekt i engelsk, så kommer det etterhvert. Mer og mer, at de åpner seg mer og mer (...) Så det handler om å se de for den de er, være en god menneskekjenner, veldig ofte.”

L/R-A og R-B sier begge at man i relasjon til disse elevene både må være imøtekommende og omsorgsfull i tillegg til å være litt tøff, stille krav og ha rammer. L/R-A sier:

“Det handler vel om å vise at du vil vel, og være imøtekommende, noen ganger er det å ville vel og være litt tøff og stille krav også. «

R-B og C er opptatt av å være ute i miljøet og være oppsøkende for å bygge relasjon til elevene. R-B ser seg selv som veldig elevoppsøkende og er ute i korridorene, i skoleområdet og i klasserommene. I tillegg ser hun fordelene med å også være litt lærer i tillegg til sin rådgiverstilling, for å bygge relasjoner til elevene. R-C som er rådgiver på spesialskolen bruker smalltalk og gjør aktiviteter sammen med elevene for å bygge relasjoner. Hun sier:

“Vi er jo en liten skole vi da, det er veldig oversiktlig her. Og det er veldig kort vei ut til gangen her, til bibliotek, fellesareal og sånne ting. Så på en måte å mingle litt i gangene, det er viktig. Sette deg ned, hvis det er noen som sitter i sofaen eller bare ha litt smalltalk. Sitt litt sammen i lunsjen (...) Biblioteket er jo et veldig fint sted som er et samlingspunkt i allefall i lunsjen og for såvidt i friminuttene også, hvor elevene kan spille og sitte og skravle litt og... Nå har vi fått biljardbord og fotballspill der og det er jo veldig populært, og det på en måte å spørre skal vi ta en match eller... ja sitte å snakke i sofaen det er viktig, det er jo relasjonsbygging. Det å fange dem og si hei og ... Fint å se deg i dag... altså sånn type ting, at man er tett på da.”

R-B bruker blant annet sms i sin kontakt med elevene og tar også kontakt med elever i helgene per telefon.

Alle rådgiverne hadde samtaler med elever med internaliserte vansker og lidelser. L/R-A sier:

«Litt det å ikke bli fanga i det veldig negative, men at man kan være et alternativ og at man kan si ja dette høres vanskelig ut. For eksempel i forbindelse med å ta valg da, fagvalg, noen ganger så er de veldig mørkt sted, alt er veldig negativt, at man utfordrer de tankene litt også, fordi da tror jeg kanskje man viser at man har litt tro, at man tror på de ressursene og ferdighetene de har og at man utfordrer verdensbildet litt da, uten at man sier at det de sier stemmer ikke... litt sånn ser det fra en annen side.»

Informanten utfordrer i samtale med eleven, elevens tanker, og retter fokuset over på eleven ressurser og ferdigheter. R-B sier at det er viktig for motivasjonen og se veien videre, hun sier at hennes jobb er å få frem det de kan og det de mestrer og så spille på det. R-B sier:

“Ofte man går her uten mål og mening, man blir bare værende inni der (...) men for mange er det litt det igjen da, fokusere på det de er flink til, jobbe videre med det, samtidig fortelle at skolen er en viktig helhet også for de skal jo videre, men at man tar vekk fokus fra deres

indre, så er det lettere for de, for du har fokus på en framtid der fremme det er lettere å kanskje snakke om”

R-C påpeker at for mange kan det også være vanskelig å snakke om veien videre. Hun sier:

«(...) men likevel er det tøft for noen, spesielt for disse jentene i forhold til det å skulle ha et framtidsperspektiv, det kan være en vanskelig og tøff periode, det kan være litt sånn at...det kan være begeret som flyter over altså.»

Det å skulle snakke om fremtiden, kan være tøft for noen elever. Hun sier at da må de tilpasse seg eleven og gå forsiktig frem.

Utfordringer i relasjonen med elever med internaliserte vansker og lidelser

Informanter fra alle skolene opplever det som utfordrende å få elever med internaliserte plager og lidelser til å åpne seg. L/R- A er redd for at elevene holder ting tilbake på grunn av hennes kombinerte rolle som lærer og rådgiver. L-B opplever det som utfordrende å nå frem til elevene med disse utfordringene. R-C synes det er utfordrende å få elevene i tale og til å åpne seg. Hun sier:

«Det er jo den største utfordringen rett og slett og få dem i tale, det er jo den ene siden ikke sant? Dem som synes det er fryktelig vanskelig å snakke om det og så har du dem som overhodet ikke vet...som bare sier vet ikke, vet ikke, vet ikke... og bare sitter og mumler og som tilsynelatende ikke har noen tanker, men som nok har tanker men som ikke er interessert i å åpne seg i forhold til det.»

Informanten påpeker her at hun opplever det å få disse elevene i tale som den største utfordringen med å være i relasjon med disse elevene, og gir et eksempel på elever som bare svarer “vet ikke” og som tilsynelatende ikke er interessert i åpne seg. Informanter fra alle de tre skolene opplever utfordringer knyttet til rolleavklaring. L/R- A er redd for å gå inn i en behandlerrolle og gå over grensen for hva som er hennes rolle. R-B prøver å være tydelig overfor eleven med hva hun kan hjelpe de med. L-C sier:

«Ja...det er en balansegang, det kan jeg si...Elever som har den type innadvent problematikken og når du har relasjon, og gode realsjoner til dem så er det en hårfin balanse mellom det å skulle være kontaktlærer og faglærer og en slags terapeut da.»

Her trekker informanten frem utfordringen med at når man har fått en god relasjon til eleven så er det en fin balansegang mellom det å være lærer og terapeut. L/R-A og R-B opplever en utfordring med det å skulle henvise elever videre i behandlingsapparatet, når eleven selv ikke ønsker det. Begge informantene opplever det de kaller en trussel mot relasjonen i denne sammenhengen. L/R-A har erfaringer med elever som ikke ønsker at hun skal si ting videre når det er atferd som bekymrer henne. Hun sier:

“(…) Og så har jeg hatt elever som har hatt veldig...atferd som bekymrer meg veldig da, som ikke vil at man skal si til noen og ikke vil møte noen og som ikke vil ingenting annet enn å være i fred. (...) Og da er det om og gjøre og liksom...for det å presse de videre som jeg føler jeg må, det innebærer en veldig risiko for at jeg på en måte ødelegger relasjonen litt og at de på en måte slutter å komme på skolen, men da handler det egentlig om å få de henvist et sted før de slutter på skolen. Jeg gambler på en måte med skolegangen da...”

L/R- A er redd for at hvis relasjonen til eleven blir ødelagt, så slutter eleven å komme på skolen. Informanten R-B sier at elevene kan oppleve det som at de blir *“dolket litt i ryggen”* når hun må *“presse de i et annet system”* og at det kan føre til en relasjonskonflikt mellom dem. L-C sier noe om sine utfordringer med å stå i utfordrende relasjoner til elevene. Hun sier:

“...at man må være litt tøff for å stå i det, elever med psykiske problemer...må du tåle fryktelig mye avvising, du må stå i det, og lære deg til å beherske dine egne reaksjoner, jeg vil si at det er det tøffeste egentlig å gjøre det.”

Informanten trekker her frem at man må tåle mye avvisinger og at man må beherske sine egne følelser i relasjonen med eleven.

4.2.2 Drøfting av funn: Relasjon mellom voksne og elever i skolen

Trygghet og tillit i relasjonen

En informant forteller at hun er helt avhengig av å ha en god relasjon til eleven for å være en god lærer og understreker at tillit i relasjonen er viktig. Tillit oppstår når trygghet er etablert i relasjonen, og dette er noe som kan ta tid. En informant trekker frem viktigheten av å gi eleven tid og trå forsiktig frem for å bygge relasjon og nå inn til eleven. Hun opplever at tilliten må bygges opp gradvis. For disse elevene som er sårbare utfordres tilliten på grunn av opplevde krenkelser og negative relasjonserfaringer (Lund, 2014). Elever med internaliserte

vansker og lidelser kan ha opplevd negative erfaringer med å være i relasjon med andre, og ha erfaringer med negative tilknytning til andre (Smith 2002, referert i Skårderud, 2013). De kan ha erfaringer som mobbing, krenkelser og avvísninger som er opplevelser som kan gi eleven vanskeligheter med å stole på andre. Dette kan gjøre det utfordrende å være i relasjon med disse elevene, men desto mer viktig å stå i relasjonen med de, slik at de har mulighet til å erfare og mestre gode relasjoner til andre.

Å bygge relasjoner

Rådgiverne og en lærer bruker friminuttene til å bygge relasjoner med elevene. Særlig for rådgiverne som ikke ser elevene i klasserommet og ikke får den naturlige kontakten med elevene gjennom undervisningen blir det viktig å mingle i miljøet. En rådgiver bruker det å gjøre aktiviteter sammen med elevene som en innfallsport for å nå inn til elevene. Dette gjør kanskje den sosiale situasjonen mindre truende for eleven, da fokuset blir på aktiviteten fremfor på eleven. Hun trekker også frem det å se eleven i gangene, si hei etc. Det må understrekes at dette er en spesialskole og en liten skole, der man i større grad har oversikt over elevene og der alle elever har sine utfordringer. I en større skole kan nok kanskje disse elevene forsvinne litt i mengden, da de stille elevene er lette å overse (Berg, 2012b). En av informantene trekker frem det å bruke telefonen og sende sms som en fin måte å ha kontakt med elevene på. Kanskje kan det være lettere for noen elever å kommunisere skriftlig via sms, e-post. Dette kan være kommunikasjonskanaler som er mindre skremmende for eleven og samtidig er det en arena som de føler at de behersker.

Samtaler med fokus på ressurser, ferdigheter og mestring

Flere av informantene trekker frem samtalen som en arena der man kan synliggjøre ressurser og det eleven mestrer. Oppmuntring og motivering er en av fire viktige faktorer som kan påvirke mestringstroen (Bandura, 1977). Den ene informanten bekrefter elevens utfordringer samtidig som hun utfordrer elevens verdensbilde og tanker og viser at hun som rådgiver har tro på de ressursene eleven har. Den sosialpedagogiske rådgivningen skal hjelpe eleven med personlige, sosiale og emosjonelle vansker som kan påvirke opplæringen og elevens sosiale forhold på skolen (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Regjeringens strategiplan (2003) understreker at den hjelpen som gis skal gis på en måte som styrker ungdommens egne ressurser og som hindrer sykeliggjøring. Dette er noe slike samtaler kan bidra til gjennom å

hjelp eleven med å se sine egne ressurser, noe som kanskje kan øke elevens tro på at han/hun har de nødvendige ressursene som skal til for å mestre situasjonen faglig og sosialt.

Oppmuntring og motivering er viktige faktorer for å oppleve seg selv som aktør i eget liv (Bandura, 1977). Det å oppleve å lykkes og være agent i eget liv er viktig både for gode læringsresultat og for den psykiske helsen (Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet, 20-21.2013). En slik samtale kan kanskje være med på å utfordre negative tanker eleven kan ha om seg selv og sin framtid, og styrke elevens selvbilde og tro på seg selv. Dette er viktige komponenter i det å skulle jobbe helsefremmende i skolen. Å oppleve seg selv som mestrende virker å være beskyttende for utvikling av psykiske helseplager (Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet 20-21.11.13). Informanten som jobber på en spesialskole der elevene kan ha store utfordringer, sier hun må trå forsiktig frem. Det å skulle planlegge fremtiden kan bli overveldende for elevene og det å snakke om fremtiden kan sette igang en prosess hos eleven som kan gjøre at eleven blir dårligere. Det blir derfor viktig å tilpasse samtalen til hver enkelt elev og å bruke tid.

Utfordringer rundt rolleavklaringer

Tre av informantene opplever utfordringer knyttet til sin rolle i møte med elever. De er bekymret for å gå inn i en behandlerrolle, og gå over grensen for hva som er mandatet til lærer eller rådgiver. Dette er særlig en utfordring hvis de har en god relasjon til eleven og eleven begynner å åpne seg og fortelle om sine utfordringer. Det kan komme frem ting som er utenfor lærerens eller rådgivers mandat å gå inn på. Den ene informanten beskriver det jeg opplever som elevens opplevelse av et tillitsbrudd, når hun som rådgiver henviser eleven videre i systemet fordi hun ser at han har behov for mer hjelp utover det hun har mandat eller mulighet til å hjelpe med. Hun er bekymret for at de da forsvinner og unnlater å komme på skolen, for å unngå å bli henvist videre. En annen informant trekker også frem at dette kan bli en relasjonskonflikt der eleven føler seg forbigått og at han /hun blir presset inn i et annet system. Kanskje kan disse utfordringene rundt rolleavklaring og bekymringer for tillitsbrudd og relasjonskonflikt bli et hinder for at eleven får den hjelpen han trenger fra andre faggrupper eller instanser? En lærer skal ikke fungere som en terapeut eller diagnostisere, men være en informant i forhold til helsepersonells utredning og behandling av eleven (Berg 2012). En rådgiver kan hjelpe eleven til å kartlegge problem, hva skolen kan hjelpe med og finne de rette hjelpeinstansene (Forskrift til opplæringsloven, 2006). En informant var påpasselig med

å avklare sin rolle overfor elevene på forhånd, slik at eleven visste hva hun kunne hjelpe de med og hva hun ikke hadde mandate eller kunnskap til å hjelpe eleven med.

Avvisning

Læreren på spesialskolen opplever mye avvisning i sin relasjon med elevene. Avvisning kan forstås som er en mestringsstrategi eleven benytter for å beskytte seg selv, men som er strategier som er lite adekvat i forhold til angstproblematikken. (Øverland og Bru, 2016). Avvisning kan være et uttrykk for elevenes forventninger til det å være i relasjon med andre. Ved å ha opplevd mange negative erfaringer med å være i relasjoner med andre, er kanskje det å være i forkant ved å være avvisende en mestringsmekanisme for disse elevene. De tar selv kontroll over relasjonen og velger å være avvisende for å slippe å oppleve flere krenkelser og nye relasjonelle nederlag. De har en forventning om å mislykkes med å være i relasjon med andre, basert på tidligere relasjonelle erfaringer j. f Bandura (1977). For disse elevene blir det viktig å oppleve å mestre det å være i relasjon med andre. Her kan læreren og rådgiveren som har mulighet til å se eleven daglig være personer som kan gi eleven positiv opplevelse av å være i relasjon med andre. Det å mestre å være i relasjon til andre og få positive erfaring med det, kan øke forventninger om å oppleve positive relasjoner til andre seinere (Bandura 1977). Lærere og rådgivere må ikke la seg avvise, men stå i det, tåle avvisningen og ikke gi opp å ta kontakt med eleven. Dette forutsetter blant annet at lærere og rådgivere har kunnskap om vanskene og hva denne atferden kan være et uttrykk for. De har en unik mulighet til å være den signifikante andre for eleven, som ser og bekrefter eleven positivt (Berg, 2012a). En positive lærer-elev relasjon kan kompensere for tidligere negative erfaringer med relasjoner (Sabol & Pianta, 2012).

Utfordringer med å nå inn til eleven

Det å nå inn til eleven og få eleven til å åpne seg trekkes frem av flere informanter som en utfordring med det å være i relasjon med elever med internaliserte vansker og lidelser. En informant sier noe om hva hun mener er viktig i relasjonen for å få elevene til å åpne seg. Det første er å anerkjenne eleven og vise at du forstår. Det å anerkjenne eleven blir beskrevet som det viktigste verktøyet i møte med elever med internaliserte utfordringer (Lund, 2014). Det å anerkjenne eleven vil si å sette seg inn i elevens perspektiv, og forsøke å forstå ut fra den andres subjektivitet. Gjennom å bli anerkjent kan eleven føle seg forstått, hørt, akseptert og

bekreftet (Lund 2014). Når lærer eller rådgiver kommuniserer dette, kan eleven føle seg godtatt med de utfordringene han/hun har. Det kan ta tid å bygge opp tillit til en elev. En annen informant starter med å snakke om “ufarlige” temaer, som fag og så kan hun plutselig oppleve å nå inn til eleven. Plutselig så skjer det, plutselig når hun inn til eleven og hun forstår ikke nødvendigvis hva som har skjedd.

Balansegang mellom å være imøtekommende og stille krav

Flere informanter trekker frem balansegangen mellom å være imøtekommende og vise at du vil vel, men samtidig stille krav og ha rammer. Gjennom at man stiller krav til eleven viser man at man har tro på at eleven kan mestre de oppgaver han får. Det blir da viktig å gi oppgaver som er tilpasset eleven og som kan gi mestring (Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet, 20-21.11.13). Utdanningsdirektoratet (24.06.2016) påpeker at for å bygge en god relasjon til eleven er det viktig å bry seg om eleven, vise interesse, være støttende, men i tillegg ha forventninger om utvikling. Den ene informanten som jobber på spesialskolen trekker frem det å vise forståelse og anerkjenne eleven med sine utfordringer, men opptre etter normale normer og ikke sykeliggjøre eleven. Dette handler kanskje om noe av det samme. Vis at du vil eleven vel, men samtidig ha forventninger og klare rammer for eleven som eleven kan takle. Gjennom lærerens interesse for elevens faglige mestring opprettholdes elevens motivasjon for å lære (Utdanningsdirektoratet 24.06.2016). Gjennom dette formidler læreren at hun har tro på eleven noe som kan påvirke elevens motivasjon, selvtillit og det å ta fatt på utfordrende oppgaver. Dette er viktig blant annet for den psykiske helsen (Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet, 20-21.11.13).

Lærer og rådgivers samspill og relasjon med elevene er en viktig faktor for å kunne tilrettelegge og hjelpe eleven med sine utfordringer. En god relasjon mellom lærer og elev smitter over på relasjoner mellom eleven og miljøet i klassen (Utdanningsdirektoratet, 24.06.2016).

4.2.3 Elev-elev relasjoner

L/R-A jobber med miljøet i klassen gjennom å planlegge for gruppearbeid i timene. Hun sier:

“(...) Vi vet jo at det sosiale er veldig viktig for den type lidelser. Så da prøver jeg ...noen ganger å ha litt forskjellige gruppeopplegg, det har man jo uansett, men prøver å legge opp

pedagogikken litt til at elevene skal snakke litt sammen uten at de skal prestere sånn voldsomt faglig, for da blir de litt engstelig”

Informanten planlegger gruppearbeid der elevene kan snakke sammen uten å prestere. L-B lager klassekart etter hvem som hun tenker fungerer godt sammen. De samme informantene fra skole A og B gir også medelever det L-A kaller “*hemmelig oppdrag*”, der hun bruker medelever til å inkludere elever som er mer tilbaketrukne i klassemiljøet. Hun sier:

“(…) jeg gir de noen ganger hemmelige oppdrag, da sier jeg ikke at den og den sliter eller noe sånn. Det er noen i klassen som trenger å bli inkludert i større grad. Hva tenker du om det? Da sier de ofte at -” jeg har sett det samme”- ja er det noe du kan hjelpe meg med?»

L-A gir noe av ansvaret med å inkludere elever med internaliserte utfordringer til medelever som er veldig sosiale, og som hun vet kan ta det ansvaret. Hun er opptatt av at dette ikke skal være noe tilleggsbelastning for eleven. L-B påpeker at hun gir dette oppdraget til elever som hun beskriver som rolige og milde. L-B er også aktivt med i friminuttene og da spesielt i starten av året. L-B jobber med klasserelasjoner generelt i klassen. Hun sier:

“(…) veldig mange av mine elever som sliter med å forstå, for at fellesskapet skal kunne fungere må jeg gi litt til fellesskapet. At jeg må gi av meg selv og at jeg må være villig til å ofre noe for fellesskapet, så det prøver jeg å jobbe litt med.”

Her påpeker hun at mange elever ikke forstår at de må gi litt selv til fellesskapet hvis det skal fungere. Hun bruker klassens time til “*teambuilding*” og bruker leker og spiller kahoot. I tillegg har hun to elever som er sosialt ansvarlig i klassen. Rådgiver på samme skole går inn i klassene og jobber med gruppedynamikk og klassemiljøet etter behov. Lærer ved spesialskolen legger vekt på en åpenhet rundt det at alle i klassen har ulike behov og de har laget et fag som de kaller “*sosial kompetanse*” hvor de blant annet jobber med det å akseptere hverandre. Der er det fokus på samarbeid, samhandling og det å bygge relasjoner mellom elevene. Videre understreker hun viktigheten av at elevene får oppleve positive relasjoner til medelever. Hun sier:

“For mange opplever en slags normal relasjon til hverandre, det å kunne samarbeide om ting, og få venner, det er kanskje noe mange av dem ikke har opplevd i livet før, så derfor så blir vår lille skole en utviklingsarena for dem.”

Informanten sier at spesialskolen blir en arena der elever kan oppleve å ha normale relasjoner til hverandre, og påpeker at mange ikke har erfaringer med det fra tidligere.

Utfordringer knyttet til elev-elev relasjoner

L/R-A sier at hun er redd for at hun skal markere en elev. Hun sier:

“(…)At du tuller det mer til enn man hjelper med å være den kleine læreren som helt sånn åpenlyst markerer den eleven som... og da blir det nok en bekreftelse på at jeg funker ikke til dette her, jeg må ha hjelp av læreren min.”

Informanten er bekymret for at eleven skal merke det selv og da få en bekreftelse på at dette er noe han/hun ikke klarer selv. L-B trekker frem det at elevene med internaliserte plager og lidelser ofte kan bli glemt både av lærer og klassen. L-B opplever utfordring med at tilbaketrukne elever ofte kan bli misforstått av andre elever. Hun sier:

«(...) de blir satt i bås av andre elever: “Hun er sur eller han er jo bare streng eller han virker så...det gidder jeg ikke”. Det kan være en utfordring at man må jobbe litt med klassen for å få klassen til å forstå ofte..”

Informanten påpeker her at hun må jobbe med klassen for å få elevene til å forstå elevens atferdsuttrykk. L-C påpeker også at elevene kan ha utfordringer i sin kommunikasjon med andre, med blant annet dårlig begrepsforståelse. Dette setter hun i sammenheng med bakgrunnen deres, der de har vært innadvendt og brukt språket sitt lite.

4.2.4 Drøfting av funn: elev-elev relasjoner

Tilgang til fellesskapet

To av lærerne sier at de planlegger hvordan de setter sammen elevene i klasserommet ut fra hvem som kan passe sammen og samarbeide godt. Dette for å inkludere elever med internaliserte vansker og lidelser i klassemiljøet. Dette er spesielt viktig overfor denne elevgruppen, da elever med psykiske vansker har større risiko for ikke å bli inkludert i elevrelasjoner (Utdanningsdirektoratet, 24.06.2016). Den ene informanten fremhever det at elever skal samarbeide uten at de skal behøve å prestere som viktig for disse elevene. Skolen skal systematisk planlegge og arbeide for at elevene med disse utfordringene skal kunne

oppleve trygghet og sosial tilhørighet i følge opplæringsloven §9a-3 (1998). Norges offentlige utredninger nr. 2 påpeker også at det er viktig at skolepersonalet legger til rette for at elevene får tilgang til fellesskapet og gode sosiale og faglige relasjoner. Gjennom dette kan elevene oppleve en større tilhørighet til klassen og skolemiljøet. Ved at lærerne planlegger hvem som skal sitte sammen med hvem kan de være med på å legge forholdene til rette for at relasjoner mellom elever kan utvikles. Dette kan føre til at eleven i større grad opplever trygghet i klasserommet, ved at han/hun får sitte sammen med noen som kan bidra til at han/hun opplever seg sosialt inkludert og føle en tilhørighet i klassen. Kanskje kan denne trygghetsfølelsen bidra til at eleven i større grad tørr å utfordre sine grenser både faglig og sosialt (Major, et al 2011). I følge Øverland & Bru (2016) er det særlig viktig å legge tilrette for et trygt og forusigbart læringsmiljø for de engstelige elevene. Denne tilpasningen forutsetter lærere som kjenner hver enkelt elev godt og som har observert hvordan relasjonen mellom de enkelte elevene er. En informant opplever at elever med internaliserte utfordringer kan bli glemt av både lærere og klassen. Dette er elever som ikke gjør så mye ut av seg med sin tilbaketrukkne atferd og som kanskje har et avvisende kroppsspråk og som uttrykker at han/hun ønsker å være i fred. I store videregående skoler, hvor man også går i mange forskjellige klasser er det kanskje mulig å bli usynlig.

Hemmelig oppdrag

To av informantene bruker andre elever for å inkludere elevene i det sosiale miljøet i klassen eller skolen. De gir medelever som de mener passer til dette oppdraget om å ta et ekstra ansvar for å inkludere elever som sliter. I følge Norges offentlige utredninger, nr. 2 har skolen et ansvar for å legge til rette for at alle elever får tilgang til fellesskapet. Vennskap er også viktig for å lære (NOU 2015:2, 2015). Disse lærerne hadde gode erfaringer med å legge til rette for å inkludere elevene i fellesskapet. Men den ene informanten opplevde også utfordringer med dette. Hun var redd for å markere og stigmatisere en elev og at denne eleven skulle oppdage at han fikk hjelp av læreren til å bli inkludert i klassen. Hun mente at dette ville bli nok en bekreftelse på at dette var noe han ikke fikk til og måtte ha hjelp av læreren. Dette kan kanskje oppleves som å gå bak ryggen til eleven det gjelder, og det kan muligens få store konsekvenser i forhold til tillit og selvtillit hvis eleven finner ut av det. Men hvis alternativet er å ikke føle seg inkludert og avvist av de andre elevene er dette et tiltak som er viktig overfor noen av elevene med internaliserte vansker og lidelser.

Fellesskapet i klassen

Noen av informantene sier også at de jobber med det generelle fellesskapet i klassen. Den ene læreren sier at det er mange av elevene som ikke forstår at de må gi noe av seg selv til fellesskapet. På spesialskolen opplever de at elevene etterhvert får en forståelse for andres utfordringer, der har alle psykiske utfordringer. I følge Norges offentlige utredninger nr. 2 er det nettopp viktig å legge tilrette for at elevene får tilgang til fellesskapet og at det må utvikles en tilhørighet til klassevirksomheten. En lærer sier hun bruker blant annet leker i arbeidet med å styrke fellesskapet i klassen. Det å gjøre hyggelige aktiviteter som ikke har noe med undervisning å gjøre, er viktig for å styrke fellesskapet (NOU 2015:2, 2015. Daamsgaard (2013) fremhever at det å gjøre hyggelige ting sammen som ikke er skolepregede kan gi nye relasjoner mellom elevene. Læreren på spesialskolen var opptatt av en åpenhet rundt det at alle elever har ulike behov og de hadde på denne skolen startet opp et fag der de jobbet med det å akseptere hverandre, samarbeid og samhandling og bygge relasjoner mellom elevene. Denne læreren trekker frem viktigheten av at elevene får oppleve “normale relasjoner”, som jeg tolker som gjensidig, god relasjon med medelever. Elever som har internaliserte plager og lidelser kan ha større sannsynlighet for å bli utsatt for mobbing og krenkelser (Falck 2010 referert i Lund, 2012) og da blir det å oppleve positive relasjoner så viktig. Dette er tema som kanskje kunne vært tatt opp i større grad i den ordinære skolen også, for i større grad jobbe med at å akseptere at man er forskjellig, med forskjellige behov. Det å jobbe med relasjoner mellom elever generelt og jobbe med fellesskapet i klassen er i mindre grad stigmatiserende og det er noe om gjelder alle elevene. Men det kan i tillegg gi elever som sliter med internaliserte vansker og lidelser en større trygghet i det å kunne utfolde seg og mestre faglig og sosialt i klassen.

Misforståtte elever

En informant opplever at elever med internaliserte vansker og lidelser kan bli misforstått som sur eller streng eller i liten grad være interessert i å være sammen med andre. I følge Lund (2014) kan slike misforståelser utløse sterke reaksjoner både hos den som prøver å tolke og den som føler seg misforstått. En avvisende holdning overfor andre kan være en måte å takle det sosiale på, basert på erfaringer eleven selv har med for eksempel krenkelser, mobbing og avvisninger. I tillegg opplever en informant at noen av elevene på spesialskolen opplever å ha utfordringer med sin kommunikasjon med andre, noe hun begrunner med at de kan ha liten

begrepsforståelse fordi de på grunn av at de har vært så tilbaketrukket har brukt språket sitt lite. Det kan tenkes at dette også kan føre til misforståelse mellom elevene.

4.3 Samarbeid

Denne delen er delt inn i internt samarbeid på skolen, og skolens samarbeid med eksterne instanser. Dette er i følge Brofenbrenners utviklingsøkologiske modell på mesonivå, hvor samspill og samarbeid mellom ulike systemer som ungdommen er en del av påvirker ungdommen indirekte. Et godt samspill på dette nivået kan føre til en positiv og helhetlig utvikling for eleven (Rønningen, 2003).

4.3.1 Internt samarbeid

R-B påpeker at elever med internaliserte vansker og lidelser krever mye samarbeid og koordinering slik at man unngår at man “*sitter på hver sin tue*” som hun sier. Alle informanter har faste møter der de sitter sammen med andre lærere, rådgivere, helsesøstre, miljøarbeidere, rektor, avdelingsledere. L/R-A sier at de har fast møtetid der de etter behov kan drøfte enkelt elever, komme med tiltak og dele erfaringer. Det er forskjellig hvordan disse møtene er organisert på skolene i forhold til hvor ofte og med hvem. L/R-A og R-C opplever de uformelle møtene og samtalene med kollegaer som viktige i hverdagen. L/R-A har for eksempel uformelle samtaler med helsesøster etter en samtale. R-C trekker frem den daglige smalltalken på kontorene til den andre rådgiveren og avdelingslederen som viktig for å kunne fordele arbeidsoppgaver og fange opp ting, og unngå at man jobber på de samme sakene. R-C sier:

“(...) Å klare å fange opp og sånne ting, så er det det med at man fordeler arbeidoppgaver, så man ikke rører i hverandres gryte på en måte, det er viktig. At det er definert og at vi ikke sitter og jobber med akkurat det samme.”

L-C påpeker viktigheten av å snakke med kollegaer på personalrommet for å dele erfaringer og utfordringer. Hun sier om samarbeidet med kollegaer:

“Jeg er helt avhengig av det i min arbeidssituasjon, iallefall avdelingsmøte og jevnlig kontakt og nært samarbeid med de som jobber i teamet, og ellers synes jeg det er greit å dele annen informasjon med kollegaer også...innimellom har vi hatt kollegaveiledning, der vi deler

erfaringer som vi synes er vanskelig og jeg synes også det er viktig...og på personalrommet at vi også kan dele når vi har tunge saker, for vi har det fra tid til annen også..”

L-B vektlegger det å henvise eleven videre når hun ser at det er en elev som sliter. Da er det først og fremst skolepsykologen hun sender elevene til. De har egen skolepsykolog som er ansatt i PPT, men som sitter på skolen to dager i uka. Hun fremhever også samarbeidet med rådgiverne. Hun sier:

“Ja de jobber jeg veldig godt med (...). Vi har to i 100%. De er kjempeflinke og veldig hyggelig å prate med og jeg opplever som sagt at jeg er helt avhengig av å ha et godt samarbeid med rådgiver. Og når du har en så utfordrende klasse som jeg har, som tredje klassen min, må jeg delegere litt av ansvaret for min egen del også, for hvis jeg skulle gått med alt ansvaret for alt det i den klassen, alt, alle foreldre med problemer, alle psykiske problem, da hadde jeg også gått adundas.”

Hun sier hun er helt avhengig av samarbeidet med rådgiverne i sin skolehverdag, både for å hjelpe eleven men også for å få avlastning med arbeidet med denne elevgruppen. L/R-A opplever helsesøster med terapeututdanning som viktig i samarbeidet både for å få opplæring, men også for å kunne drøfte forhold rundt eleven:

“Og så har vi helsetjenesten hvor vi har tre helsesøstre, hvor den ene har terapeututdanning, hun drøfter jeg veldig mye med, hun driver også opplæring, altså om traumer og angst, for hele personalet generelt og kanskje meg spesielt siden jeg er ny i dette (...)”

Et samarbeid L-B og L-C trekker frem som viktig er samarbeidet mellom kontaktlærere og faglærere. L-B sier:

“Så er det sånn at som faglærer og kontaktlærer er vi helt avhengig av et godt samarbeid. Og da trenger jeg ikke nødvendigvis å gå inn på det spesifikke, men jeg kan si det at: du kan du følge litt mer nøye med den eleven akkurat nå, for eksempel.”

For å lette samarbeidet har de opprettet et datasystem, der kontaktlærere skriver inn informasjon om elever som trenger spesiell oppfølging, og der faglærerne kan oppdatere seg.

Utfordringer vedrørende internt samarbeid

Flere informanter sier at samarbeid er tidkrevende. L/R-A sier:

“Det er jo veldig lærerikt, men også tidkrevende å drive samarbeid...”

L-B opplever også samarbeid som tidkrevende samtidig som hun kunne ønsket seg mer samarbeid. R-B opplever også at tidsbruken kan være en utfordring i samarbeidet. På skolen jobber de med å systematisere samarbeidet for blant annet å hindre at informasjon glipper. R-B og R-C opplever at noen elever “shopper rundt” og snakker med mange personer på skolen om sine utfordringer. R-C sier:

«(...) Og at vi må være bevisst det da. Vi klarer som regel tror jeg å fange opp det ganske tidlig og at vi snakker sammen. Ok nå har han vært til deg og til meg også, har brukt ganske mye tid av dagen og gått rundt fra kontor til kontor...at vi må snakke om de elevene og bli enig oss i mellom om hvem som gjør hva. Det er viktig.»

En annen utfordring som alle informantene opplever i en aller annen form er det å samarbeide med forskjellige personer med forskjellige meninger om ting. L-B opplever et generasjonsskille i forhold til hvordan de forskjellige lærerene ser på utfordringene til elevene. L/R-A opplever kollegaer med ulik motivasjon til å tilpasse for elever med disse utfordringene. R- B opplever utfordringer med å samarbeide med kollegaer som ikke er like engasjerte og at samarbeidet kan være litt av og på. L-C opplever utfordringer med at de som jobber sammen og skal samarbeide ser individuelt på ting. L-B sier:

“ (...)at det er forskjellig hvordan man ser på elevenes problemer, og i hvilken grad man blir involvert og i hvilken grad man skal bli involvert og alt det der.”

L-B opplever utfordringer med at informasjon kontaktklærer sitter med ikke når ut til faglærerene.

4.3.2 Drøfting av funn: samarbeid internt på skolen

Formelle møter

Alle informantene har faste møter, men det varierer hvor mange møter de har, hvem som deltar og hva møtene brukes til. Den ene informanten påpeker at samarbeid og koordinering er viktig i arbeidet med elever med internaliserte vansker og lidelser, blant annet for å hindre at man “sitter på hver sin tue”. På formelle møter der alle partene deltar, kan det tenkes at det er en større mulighet for at alle blir involvert i arbeidet rundt eleven. Er alle involvert er det

større sjanse for at alle får en felles forståelse og et eierforhold til måten å møte eleven på. I tillegg vil det være større sannsynlighet for at tilretteleggingen for eleven drar i samme retning (NOU:2015:2, 2015). To av informantene som jobber på sammen skole opplever samarbeid som tidkrevende og rådgiver påpeker at skolen jobber med å systematisere samarbeidet blant annet for å hindre at informasjon glipper.

Uformelle møter

To av rådgiverne har stor nytte av de mer uformelle møtene som skjer i gangene og på kontorene til hverandre. Den ene informanten trekker frem informasjonsutvekslingen med helsesøster om elever og det å få veiledning av henne som viktig i hverdagen. Den andre rådgiveren synes disse uformelle samtalene er nyttig for å avtale hvem som gjør hva slik at man sikrer at man ikke jobber på de samme sakene. I tillegg oppleves disse møtene som viktige for å fange opp enkeltelevers utfordringer. Dette oppleves som spesielt viktig i forhold til å fange opp de elevene som “shopper rundt” og snakker med mange voksne om sine utfordringer i løpet av en dag. Disse uformelle møtene kan kanskje føles ekskluderende overfor andre, særlig hvis det tas avgjørelser som involverer andre. Samtidig er disse møtene viktige og kanskje helt nødvendig i hverdagen for en effektiv informasjonsutveksling. Kan behovet for uformelle møter, det å oppleve samarbeid som tidkrevende og det at elever har mulighet til å “shoppe rundt” ha sammenheng med på hvilken måte samarbeidet er organisert og hvordan rollene er avklart og fordelt? I følge spørreundersøkelsen gjort av UDIR sier blant annet flere lærere at de ønsker mer tilrettelegging for samarbeid (Holen & Waagene 2015).

Samarbeid mellom kontaktlærer og faglærer

På videregående skole blir det spesielt viktig med samarbeid og informasjonsflyt mellom kontaktlærer og faglærere, da det ofte er mange forskjellige faglærere i klasserommet i løpet av en dag. En utfordring som trekkes frem er at samarbeid er tidkrevende og har man mange lærere man skal gi informasjon til, kan det bli en utfordring i forhold til tidsklemma. På den ene skolen har de et datasystem der kontaktlærer kan legge inn informasjon om tilrettelegging for enkelt elever. Da kan faglærer gå inn og oppdatere seg på elever som trenger tilrettelegging eller oppfølging. Faglærer og kontaktlærer har også ulikt ansvar i forhold til sosialpedagogiske oppgaver. Faglærer har i hovedsak ansvar for det som har med undervisning og faglig utvikling å gjøre, mens kontaktlærer i tillegg til fagansvar har ansvar

for sosialpedagogiske oppgaver rundt eleven i sin klasse (Borg et al. 2014). Dette kan føre til at det blir ulik grad av involvering i utfordringer utover det faglige mellom disse lærerne. For å opprettholde en forutsigbarhet og trygghet som er så viktig for elever med internaliserte vansker og lidelser, er det viktig at lærerne i størst mulig grad prøver å møte elevene på samme måte.

Ulik grad av involvering

Informantene opplever det som utfordrende å samarbeide med kollegaer som ser ulikt på utfordringene til elevene, og som ikke har samme motivasjon til å tilrettelegge eller som i liten grad blir involvert i elevenes utfordringer. De sosialpedagogiske oppgavene i skolen er i liten grad konkretisert i lovteksten, og dermed kan det være rom for ulik tolkning av hva som er lærerens mandat i forhold til sosialt arbeid i skolen (Borg et al. 2014). Dette kan videre føre til at det er lærernes holdninger som er avgjørende for hvordan elevene blir møtt og tilrettelagt for. Dette kan føre til at det er “ildsjelene” som tar tak i disse utfordringene j.f spørreundersøkelse “Psykisk helse i skolen” (Holen & Waagene, 2014). Dette kan føre til at det blir tilfeldig hvordan elever med psykiske vansker og lidelser blir møtt på skolen. Å jobbe med en felles skolekultur med felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger blir viktig for å skape en felles forståelse av i hvilken retning skolen jobber. Ledelsen er sentral i arbeidet med skolekulturen. Gjennom å ha klare og felles mål og visjon påvirkes handlinger og holdninger på skolen (NOU 2015:2, 2015). Et større fokus på psykiske vansker i skolen vil også kunne føre til at enda flere lærere blir oppmerksomme på elever som strever psykisk (Holen & Waagene, 2014).

Deling av ansvar, erfaringer og utfordringer

De tre lærerne påpeker viktigheten av å dele ansvaret for elevens utfordringer med andre på skolen, to av informantene setter dette i sammenheng med det å holde ut i jobben sin. Den ene læreren er opptatt av muligheten til å kunne delegerer eller dele ansvaret for elever med andre som har mer kompetanse på området. Hun trekker frem et nært samarbeid med rådgiverne og med psykologen. Informanten som er både lærer og rådgiver trekker også frem det å kunne spørre noen til råds og kunne drøfte ting med andre som viktig i sin skolehverdag. Disse informantene fremhever det å kunne snakke med fagfolk som har mer kunnskap på dette feltet. Lærer på spesialskolen opplever det å dele erfaringer og det å kunne snakke med

kollegaer på personalrommet som viktig. Både for å kunne dele erfaringer og for å dele det som er utfordrende. Det å dele utfordringer er også viktig for å bearbeide emosjonelle reaksjoner og for å redusere stress hos lærerne (Idsøe et al. 2016). Det å dele utfordringer og bekymringer med andre som har mer kompetanse om psykisk helse, kan kanskje føre til at lærere og rådgivere ikke føler at de står alene med ansvaret for elever med komplekse utfordringer. Dette må innebære at det er lav terskel for å banke på hos hverandres kontor og at det er en kultur på skolen der man ser på elevene som felles ansvar. Det blir viktig at skolen ser på dette arbeidet som en felles oppgave, og at alle involverer seg i arbeidet. Skolelederne er sentrale i arbeidet med å skape en felles forståelse for hvordan skolen skal jobbe med psykisk helse og hvordan elever med internaliserte vansker og lidelser skal bli møtt (NOU 2015:2, 2015).

4.3.3 Samarbeid med eksterne instanser

Informantene samarbeider med BUP, DPS, barnevern, institusjoner, helsesøstre, PPT. R-B sier de også samarbeider med et avklaringsteam fra et sykehus som er på skolen en dag i uka og dette er en støtte for dem. Hun sier:

“Så da er de inne og har en del samtaler, det er veldig fint i forhold til det... de hjelper oss til å sjekke ut eleven, er alt som det skal være...og samtidig motivere eleven, eller det er ikke nødvendigvis at de trenger noen behandling. Det er en støtte for oss og egentlig alle på skolen, samtidig er det en veldig fin bidragsyter til å... for da henviser vi de direkte til...de gjør alt arbeidet.”

L-C påpeker at elevene hun har lyktes med, så er det et godt samarbeid mellom de ulike instansene som er preget av åpenhet, hun sier:

“(...) at man tørr å bruke taushetsplikten på en riktig måte og se muligheter i stedet for begrensninger. De elevene har jeg sett, det har skjedd under med de altså.”

R-B er positiv til samarbeid og synes det er fruktbart og at man må samarbeide for å få elevene igjennom skoleløpet. R-C opplever samarbeidet med eksterne stort sett som positivt. L/R-A føler at de har mye hjelp tilgjengelig. Hun trekker blant annet frem den psykiske helseuken de har vært år på skolen, der mange hjelpeinstanser står på stand på skolen. Hun sier:

«(...)på den psykisk helseuken er det mange som står på stand her, uteseksjonen og barnevernet og sånne ting, jeg føler liksom at de også er veldig interressert i kontakt da, uformell kontakt.»

BUP er en instans alle informanter samarbeider mye med. Det er litt varierende hvordan samarbeidet oppleves. L-B har et nært samarbeid og opplever god kommunikasjon med BUP. Men hun påpeker at det kan være avhengig av hvem som er kontaktperson på BUP. R-B trekker frem samarbeidet med BUP og PPT i forkant av skolestart i forhold til elever som trenger ekstra oppfølging. Hun skulle gjerne hatt BUP fast på skolen, og hun har god erfaring med at BUP kommer på samtaler med eleven på skolen. L-C opplever samarbeidet med BUP noe varierende etter hvem som er på saken og utfordringene kan være kommunikasjon og informasjon. L-C sier:

“Noen samarbeider veldig godt med oss, mens andre driver behandling med eleven utenom ikke sant og så får ikke vi noe informasjon, den BUP behandlingen kan være tøff. De går jo i terapi og sånn og hvis ikke vi har mye informasjon om det så kan det hende man lurer på...man jobber liksom utfra ulike retninger noen ganger og det er ikke så bra. Mens andre er veldig på og kommer hit og informerer oss og snakker om diagnose (...)”

L-B synes det er en fordel at alle parter kan treffes i et felles møte. Også L-C opplever ansvarsmøter som viktige i samarbeidet rundt eleven. L-B sier:

“(...) og da var det veldig fint at alle instansene kom sammen om eleven, for ofte tror jeg at elever som sliter med angst har veldig mange å forholde seg til. De har BUP, de har skolen, de har skolepsykologen, de har rådgiver, for de er det ofte veldig greit å si at nå møtes vi alle sammen, på et tidspunkt...at det blir mindre å forholde seg til. Og det tenker jeg at der har vi en jobb å gjøre, der kan alle bli flinkere. På den måten å tenke på hvordan skal vi gjøre det enklere for de elevene som faktisk sliter.”

Utfordringer med samarbeid med eksterne

L/R-A opplever det som utfordrende når BUP kommer med lange lister med tilpasninger som bør gjøres på skolen. Dette er også noe som rådgiver C opplever som en utfordring. Det at for eksempel institusjoner vil at skole skal videreføre noe av det de gjør. Hun sier:

«Hvor kanskje skolen har sitt perspektiv og vi kan ikke drive med de samme metodene og...som en institusjon kan gjøre ikke sant? Og det at vi er skole, at vi må være veldig tydelig på det, og vi driver med det, vi driver ikke behandling og det er også sånn mange fine hårfine balanse ganger i forhold til enkeltelever som vi bare...er ikke denne eleven for syk til å være her?»

L/R-A opplever det som utfordrende å skulle henvise eleven videre til BUP, når symptomene til eleven er uklare. Rådgiver B opplever utfordringer med at elever skrives ut fra BUP med begrunnelse om at de er umotivert for behandling. Hun sier:

«Jeg har veldig sansen for de BUPene som kommer på skolen, ut av bygget og møter eleven på en annen arena, enn at eleven skal komme. For jeg har mer tro på...og der har vi hatt en veldig god erfaring med at når de har hatt behandling her på skolen, for det er noe med å holde eleven på skolen ofte har vært en utfordring, det at de får hullete...og det er veldig vanskelig for disse elevene. Så forsvinner de ofte i systemet, så forsvinner de etter noen timer, og dermed sier BUP at de ikke er motivert, så skriver BUP de ut sant?»

L-C og L/R-A nevner også taushetsplikten som en utfordring i forhold til eksternt samarbeid, blant annet utfordringer med å finne ut hvor grensen for taushetsplikten går.

4.3.4 Drøfting av funn: Samarbeid med eksterne

Kollektivt ansvar

For at elever med internaliserte vansker og lidelser skal kunne få en godt tilrettelagt skolehverdag, er det avgjørende at fagfeltene samarbeider godt (Bru et al, 2016). En informant sier hun er helt avhengig av samarbeid for å kunne legge til rette for elever med internaliserte vansker og lidelser. Disse vanskene og lidelsene kan kreve stor grad av koordinering og utfordringene til eleven kan være komplekse (Idsøe et al. 2016). De fleste informantene opplever samarbeidet med eksterne som positivt og den ene informanten påpeker at hun har mye hjelp tilgjengelig. Når de påpeker at samarbeidet er positivt kan det tyde på at det er gode relasjoner og godt samspill mellom de ulike instansene. Informantene sier de samarbeider med mange eksterne instanser og trekker særlig frem BUP, PPT og DPS som viktige samarbeidspartnere. Den ene skolen har et avklaringsteam fra et sykehus på skolen en gang i uka som hjelper de med å “sjekke ut” elever og de kan hjelpe elevene videre

i behandlingssystemet. Dette er ekspertise fra andre linjetjenesten som kommer inn på skolen og hjelper skolepersonalet i sitt arbeid med elever med psykiske utfordringer. Informanten sier at dette er en støtte for alle på skolen. En informant trekker frem psykologen på skolen som viktig i arbeidet med disse elevene. Når informanten sier støtte så kan det være det at de får både spesialisert og målrettet kompetanse som påpekes som viktig i det å bygge et lag rundt læreren (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). I tillegg får de tid til å konsentrere seg om undervisningen, ved at en annen instans kommer inn i skolen og avlaster læreren.

Måter å samarbeide på og åpenhet i samarbeidet

Den ene informanten sier at for de elevene hun har lyktes med har det samarbeidet mellom de ulike instansene vært preget av åpenhet rundt eleven. To av informantene opplever samarbeidsmøter/ansvarsgruppemøter som viktig for å gjøre hverdagen for eleven lettere. I slike møter kommer alle involverte parter sammen og snakker og alle for lik informasjon (NOU 2009:22, 2009). Gjennom å bruke slike møter i samarbeidet, formaliseres samarbeidet i tillegg til at forpliktelsene til de involverte partene synliggjøres for alle og kan bli fulgt opp (Overland, 2007 referert i Nilsen & Vogt, 2008). Dette kan i større grad sikre at eleven får god og helhetlig hjelp (NOU 2009: 22, 2009). Den ene informanten påpeker at dette er et område de kan bli flinkere på. For å få til et godt samarbeid, mener den ene informanten fra spesialskolen at det er viktig å tørre å bruke taushetsplikten på en riktig måte og se den som en mulighet i stedet for begrensning. I § 13 i Forvaltningsloven (1970) står det at taushetsplikten ikke skal være til hinder for samarbeidet. På spesialskolen hvor de har elever som kan være veldig syke og som går jevnlig til behandling, er det kanskje i større grad behov for en åpenhet rundt behandling av eleven. Informanten hadde erfaring med at behandlingen kan ha stor innvirkning på elevens atferd på skolen. To andre informanter opplever taushetsplikten som en utfordring. Utfordringen med taushetsplikten er både i forhold til å vite hvor mye man som skolepersonal kan videreføre av informasjon, i tillegg til utfordring knyttet til mangel på informasjon og kommunikasjon fra BUP og den behandlingen eleven får der. Lærer på spesialskolen opplever at mangelfulle informasjonen fra behandling kan føre til at de jobber i ulike retninger, og at dette ikke oppleves som bra. Hun understreker at hvor mye informasjon de får varierer, og at noen behandlere på BUP kommer på skolen og informerer og snakker om diagnose. Helsevesenet er pålagt streng taushetsplikt gjennom helsepersonelloven. Denne loven innebærer at helsepersonell som omfatter både BUP og skolehelsetjenesten ikke har lov til å dele opplysninger med andre uten pasientens samtykke.

Som lærer har man ikke krav på informasjon hvis ikke eleven eller foreldre har gitt sitt samtykke til at læreren skole informeres (Helsepersonelloven, 2001).

Forståelse for skolens rolle

To informanter opplever utfordringer knyttet til at eksterne instanser for eksempel BUP og institusjon som ungdommen bor på kommer med lange lister med hvordan skolen skal tilrettelegge for eleven. Her påpeker den ene informanten at det er viktig å være tydelig på hva som er skolens rolle. Hvis samspillet mellom de forskjellige instansene skal kunne fungere må de eksterne tjenestene ha en forståelse for skolens og lærerens situasjon (Ogden, 2013). De andre instansene må ta hensyn til skolens verdier, rammer, organisering og kontekst i arbeidet med elever med psykiske utfordringer. I skolen er det også mange andre krav og forventninger, og det kan lett oppstå spenninger i samarbeid mellom lærere som har fokus på undervisning og andre som vil prioritere psykisk helsearbeid (Ogden, 2013). I følge Kreyberg. (2016) skal skolen først og fremst bidra med et godt læringsmiljø, og et trygt skolemiljø, i tillegg er skolen en viktig arena som kan representere normalitet og hverdagsrutiner gjennom å ha fokus på skolefag, struktur og forutsigbarhet i et godt læringsmiljø. Hvis dette fungerer optimalt kan dette representere trygghet og en normalitet for eleven (Kreyberg, 2016, s. 286).

Samarbeide mellom skole og BUP

To av informantene trekker frem noen utfordringer når det gjelder samarbeid med BUP . Den ene opplever at det kan være vanskelig å henvise elever når symptomene er litt uklare. Dette kan kanskje kalles gråsoner elever som kanskje er for syke til å gjennomføre en skoledag uten støtte og tilrettelegging, men for frisk for behandling eller lite motivert for behandling. En annen informant opplever utfordring knyttet til det at elever skrives ut fra behandling med begrunnelse om at eleven ikke er motivert for behandling. Dette kan blant annet være på grunn av at eleven ikke møter opp til behandling. En rådgiver på en skole har god erfaring med at behandler fra BUP kommer på skolen for å samtale med eleven og at man med dette også slipper at eleven må være borte fra skolen for å gå til behandler. Med dette kan det kanskje være lettere å holde eleven i behandlingen i tillegg til at man får holdt eleven på skolen. Er det sånn at det er lettere å komme innenfor behandlingsapparatet når vanskene har blitt så alvorlig at de må ha akutt hjelp og en diagnose kan stilles? Blir det sånn at det er skolen som sitter med ansvaret for de elevene som har de lettere vanskene? Og har skolen den

kompetansen og støtten som skal til for å få elevene til å mestre sin skolehverdag når man ser hvor mange som faller ut? For at eleven skal kunne få en godt tilrettelagt skolehverdag kreves kunnskap fra flere fagfelt og det er avgjørende at de forskjellige fagfeltene samarbeider godt (Bru et al. 2016). Dette har indirekte påvirkning på ungdommens fungering og utvikling (Rønningen, 2003).

5 Oppsummering

I denne oppgaven er følgende problemstilling blitt belyst: «Hvordan ivaretar videregående skole elever med internaliserte vansker og lidelser slik at de skal kunne mestre sin skolehverdag?» Problemstillingene er blitt konkretisert ved hjelp av følgende kategorier: møte med elever med internaliserte vansker og lidelser, relasjoner i skolen og internt og eksternt samarbeid. Ved å bruke Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som ramme for oppgaven er det blitt satt fokus på samspillene og relasjonene i og mellom de ulike miljøene, og hvordan dette direkte og indirekte påvirker elevens fungering, utvikling og mestring (Bronfenbrenner, 1979).

I denne studien har jeg benyttet kvalitativt intervju som metode. Jeg har intervjuet 2 lærere, 2 rådgivere og en informant som kombinerte lærer og rådgiver rollen, for å få en innsikt i Videregående skolars ivaretagelse av elever med internaliserte vansker og lidelser. Jeg ønsket å snakke med de som står elevene nærmest for å få et innblikk i deres erfaringer og utfordringer i dette arbeidet, med tanke på at dette vil påvirke elevens utvikling og mestring av skolehverdagen.

5.1 Møte med elever med internaliserte vansker og lidelser

For at skolepersonalet skal kunne legge til rette for elever med psykiske vansker og lidelser forutsettes det blant annet at skolepersonalet har kunnskap om symptomer på psykiske vansker og hvordan symptomene kommer til uttrykk på skolen (Bru et al. 2016). Dette er viktig kunnskap for å kunne fange opp elevene med internaliserte vansker og lidelser men også for å kunne møte de på en hensiktsmessig måte. I Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) forstås eksonivået som lærere og rådgiveres muligheter til styrke egen kompetanse (Helsedirektoratet, 2015). Dermed får de mer kunnskap om internaliserte vansker og lidelser. I tillegg vil den støtten og hjelpen lærere og rådgivere får i dette arbeidet påvirke elevens utvikling og fungering indirekte på dette nivået. Dette kan påvirke i hvilken grad disse elevene blir fanget opp og hvordan de blir møtt og forstått og tilrettelagt for. Dette er elever som lett blir oversett i skolen, på grunn av at de ikke gjør krav på oppmerksomhet (Berg, 2012a). Mitt inntrykk er at de informantene jeg snakket med hadde et blikk for disse elevene. Informantene trakk frem angst og depresjon som de vanligste internaliserte vanskene

og lidelsene i videregående skole. Dette samsvarer med teorien som sier at angst og depresjon er de vanligste internaliserte vanskene blant ungdom (Wichstrøm, 2009, Mathiesen, 2009). En informant opplevde at ungdommen hadde vanskeligheter med å takle eller forstå hvilke følelser som er normale og hva som ikke er normalt. Hun opplevde at ungdommer sykeliggjør vanlige følelser og vansker som alle kan kjenne på. Det at informanten opplever elevenes vansker på den måten, kan være med på å påvirke hvordan elevene blir møtt og fanget opp.

Alle informantene brukte elevens atferd som indikator på at en elev har utfordringer med sin psykiske helse. De nevnte atferd som tilbaketrukkethet, tristhet, at de unndrar seg det de opplever som ubehagelige situasjoner og personlighetsforandringer som indikator på at eleven kan ha psykiske utfordringer. Dette er atferduttrykk som er symptomer på angst, depresjon og psykiske vansker (Lund, 2012, Skårderud et al. 2013, Bru et al. 2016). Dette indikerer at informantene har kunnskap om hvordan disse vanskene gjør seg gjeldende på skolen. To av informantene oppga fravær og at atferden har vart over tid som et tegn på at en elev sliter og at man må sette i gang tiltak. Dette kan indikere en “vent og se holdning”. Informantene opplevde i varierende grad at elever selv tok kontakt for å snakke om sine utfordringer. Rådgiverne opplevde dette i større grad og dette har kanskje sammenheng med de ulike rollene en lærer og rådgiver har i skolen. Ingen av informantene nevnte fysiologiske symptomer som en indikator på at en elev sliter med internaliserte vansker og lidelser, selv om dette er viktige symptomer på nettopp slike vansker (Bru et al. 2016, Skårderud et al, 2013, Bakken, 2016). Læreren skal i følge generell opplæringsplan (2015) ha et blikk for eleven og det virket som disse informantene var observante og i stor grad fanget opp elever med disse utfordringer. Dette indikerer at informantene har kunnskap og erfaringer om internaliserte vansker og lidelser. Det at ingen nevnte de fysiologiske symptomene disse elevene kan ha, kan tyde på mindre kunnskap om sammenhengen mellom psykiske vansker og fysiologiske symptomer.

5.2 Relasjoner i skolen

På grunn av at psykiske vansker og lidelser hemmer relasjonsevnen (Skårderud et al. 2013), er det å jobbe med relasjoner sentralt for at eleven skal kunne mestre skolehverdagen. Det å ha gode relasjoner er viktig forutsetning for å oppleve et trygt psykososialt miljø (NOU 2015:2, 2015), dette er særlig viktig for elever som er engstelig slik at elevene i større grad utfordrer sine grenser faglig og sosialt (Øverland & Bru, 2016). Med utgangspunkt i Bronfenbrenners

utviklingøkologiske modell er relasjoner mellom elev og voksne og mellom elev og elev i skolen på mikronivå og påvirker elevens utvikling og fungering direkte. Det å oppleve sosial samhandling og sosial gjensidighet er faktorer som er med på å fremme psykisk helse (Befring og Duesund, 2012). Ved å oppleve følelsesmessig og sosialt velvære øker muligheten for å oppleve mestring, utvikle kompetanse og et godt selvbilde. Dette er grunnlaget for en god psykisk helseutvikling (Berg, 2012a). Informantene virket å være opptatt av å bygge relasjoner med elevene, men opplevde også en del utfordringer knyttet til relasjonsbygging. Noen informanter brukte friminuttene til relasjonsbygging, de snakket med de i gangen og gjorde aktiviteter sammen med de. Rådgiverne brukte samtaler for å synliggjøre elevenes ressurser og mestring. Dette samsvarer med regjeringens strategiplan for psykisk helse (2003), som uttrykker at hjelpen til ungdommen skal gis på en måte som styrker ungdommens egne ressurser og som hindrer sykeligging. Flere av informantene opplevde utfordringer med å bygge og være i relasjon med elever med internaliserte vansker og lidelser. De opplevde utfordringer med blant annet avvising, og utfordringer med å nå inn til eleven og få eleven til å åpne seg. Mange av disse elevene har kanskje med seg negative relasjonelle erfaringer fra tidligere, og som en informant påpekte så tar det tid å bygge opp tillit og trygghet i relasjonen med disse elevene. Det blir derfor viktig at lærere og rådgivere har kunnskap om hva som ligger bak avvissende atferdsuttrykk. En informant påpekte viktigheten av å anerkjenne eleven og forsøke å forstå eleven ut fra elevens subjektivitet (Lund, 2014). Lærere og rådgivere har en unik mulighet til å kunne bygge opp tillit og en god relasjon til eleven, og en positive lærer-elev relasjon kan kompensere for tidligere negative erfaringer med relasjoner (Sabol & Pianta, 2012). Tre av informantene påpeker balansegangen med å være i møtekommende og samtidig stille krav til eleven i relasjonsbyggingen. I arbeidet med å bygge en god relasjon er det viktig og bry seg, men i tillegg ha forventninger om utvikling (Utdanningsdirektoratet (24.06.2016). Dette kan virke positivt inn på elevens motivasjon, selvtillit og det å ta fatt på utfordrende oppgaver, noe som igjen er viktig for den psykiske helsen (Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet, 20-21.2013). Når man har en god relasjon med eleven og eleven åpner seg og forteller om sine vansker opplever tre av informantene utfordring knyttet til sin rolle og sitt mandat. De er bekymret for å gå inn i en behandlerrolle. Samtidig kan det oppleves som tillitsbrudd og en relasjonskonflikt fra elevens side når rådgiver eller lærere må henvise eleven videre uten at eleven selv vil. Noe av viktigheten av en god relasjon til eleven understrekes av et utsagn av en informant, som sier at

hun er redd eleven vil forsvinne fra skolen hvis hun opplever en relasjonskonflikt og tillitsbrudd med eleven.

Når det gjelder relasjoner mellom elevene sier to av lærerne at de planlegger hvordan elever plasseres sammen i klasserommet, med tanke på å inkludere elevene i fellesskapet. Dette er i samsvar med opplæringsloven § 9a-3 (1998). To av informantene gir også medelever “hemmelige oppdrag” for å inkludere elever i fellesskapet. I følge Norges offentlige utredninger, nr 2 har skolen et ansvar for å legge til rette for at elever får tilgang til fellesskapet. En informant jobber med fellesskapet i klassen generelt, noe som i mindre grad kan oppleves som stigmatiserende. En informant opplever at elever med atferd som tilbaketrekning kan misforstås av de andre elevene, noe som kan hindre inkludering av elevene. Informanten jobbet med forståelsen til de andre elevene i klassen for å hindre dette.

5.3 Samarbeid

Skolepersonalet må også ha kompetanse til å iverksette tiltak og ta kontakt med andre hjelpetjenester ved behov (Bru et al. 2016). Ofte er det komplekse utfordringer knyttet til disse elevene og for å imøtekomme behovene må det være et lag rundt læreren som består av spesialisert og målrettet kompetanse (Meld. St. nr. 18 (2010-2011), 2011), dette vil innebære tverrfaglig samarbeid. Samarbeidet må være tuftet på gode relasjoner og godt samspill for å kunne gi helhetlig og god hjelp til eleven (NOU 2009: 22, 2009). Samarbeid innad på skolen og med eksterne instanser er på mesonivå, og vil i følge Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell påvirke elevens utvikling og fungering indirekte. For at samarbeidet skal kunne ha en positiv og helhetlig påvirkning på elevens utvikling og fungering er det viktig at samarbeidet er preget av gode relasjoner og godt samspill (Rønningen, 2003). Når det gjelder det interne samarbeidet på skolen, påpekes det av en informant at dette er elever som krever mye samarbeid. To av informantene opplever de formelle møtene som viktige for å hindre at at ikke alle “sitter på hver sin tue”. Dette er viktige møter også for å få alle parter involvert i forståelsen av disse elevene, og hvordan disse elevene skal møtes og tilrettelegges for (NOU.2015:2, 2015). To av rådgiverne trakk frem de uformelle møtene på kontorene til hverandre som viktig i arbeidet med disse elevene. Dette var møter som var viktig både for å fange opp elever og for å hindre at man jobber med samme saker, og for å hindre at det er elever som bruker skoletiden sin på å snakke med mange voksne, å “shoppe rundt”. I arbeidet med denne elev gruppen kom det også opp

viktigheten av å dele på ansvaret, dele erfaringer og utfordringer med kollegaer. En informant påpekte at dette var viktig blant annet for å kunne holde ut i jobben sin. Dette er også sentralt for å kunne bearbeide emosjonelle reaksjoner for blant annet å redusere stress (Idsøe et al. 2016). Samarbeidet mellom kontaktlærer og faglærere er et sentralt samarbeid når det skal tilrettelegges for elever med psykiske vansker og lidelser. Dette ble påpekt av to av lærerne. Utfordringer knyttet til dette samarbeidet er at det tar mye tid. Flere av informantene opplevde det som utfordrende å samarbeide med kollegaer som ikke var involvert i elevens internaliserte vansker og lidelser i like stor grad. Her blir det å jobbe med en felles skolekultur viktig, gjennom å jobbe med klare, felles mål og visjoner som kan påvirke handlinger og holdninger på skolen (NOU 2015:2, 2015).

Når det gjelder samarbeid med eksterne instanser sa en informant at hun er helt avhengig av samarbeid for å kunne hjelpe elever med psykiske utfordringer. Samarbeid med eksterne oppleves stor sett som positivt. Den ene informanten vektlegger viktigheten av åpenhet i samarbeidet, i denne sammenheng er ansvarsgruppemøter og samarbeidsmøter viktig. Den ene informanten mener de kan bli flinkere til å ha slike møter. Gjennom å ha slike møter er sannsynligheten større for å kunne gi god og helhetlig hjelp (NOU 2009: 22, 2009). Å se på taushetsplikten som en mulighet i stedet for en begrensning er viktig i samarbeidet påpekte den ene informanten som jobbet på spesialskole. Dette oppleves som sentralt blant annet for å hindre at man jobber i ulike retninger. Som lærer har man ikke krav på informasjon hvis ikke elev eller foreldre har gitt samtykke til dette. Men taushetsplikten skal ikke være et hinder for samarbeid i følge Forvaltningsloven § 13 (1970). To av informantene opplever utfordringer knyttet til det å bli pålagt oppgaver fra eksterne instanser. Det er viktig at det blir tatt hensyn til skolens verdier, rammer, organisering og kontekst i det psykiske helsearbeidet (Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet, 20-21.2013). Hvem som har oppfølgingsansvar for elever som har internaliserte vansker og lidelser, er en utfordring som ble trukket frem. En rådgiver opplever utfordring knyttet til å henvise eleven til behandling når symptomene er uklare. En annen rådgiver opplever utfordring knyttet til at ungdommen skrives ut fra BUP på grunn av at han/hun er umotivert for behandling. En rådgiver har opplevd det som positivt at behandler fra BUP kommer på skolen og har samtaler. Da sikrer man at eleven går i behandlingen og samtidig kommer på skolen. I arbeidet rundt disse elevene trengs kunnskap fra flere fagfelt og det er avgjørende at fagfeltene samarbeider godt. Både helsefeltet og utdanningsfeltet synes å være opptatt av elevens mestring som sentralt for god psykisk helse og læring (Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet, 20-21. 2013).

5.4 Etiske refleksjoner

Jeg har i denne studien fulgt de etiske retningslinjene til NSD. Jeg fikk godkjenning fra NSD til å gjennomføre studien, informantene fikk tilsendt informasjonsbrev i forkant av intervjuene og de har samtykket skriftlig. Dataene er blitt behandlet konfidensielt og informanter og skoler ble anonymisert ved transkribering. Jeg har benyttet koder for de ulike informantene og skolene i arbeidet med datamaterialet. Jeg har gjort meg noen tanker underveis i forhold til stigmatisering av en gruppe elever. Gjennom en slik studie blir en gruppe elever beskrevet i henhold til teori og empiri, ved at de har bestemte atferdsuttrykk, væremåter, og utfordringer og at det er bestemte måter å møte de på. Gjennom å delta i forskning er det en risiko for at man fremstiller en gruppe på en stigmatiserende måte (Befring, 2015). Men samtidig er dette viktig kunnskap med tanke på å skulle oppdage disse elevene, prøve å forstå dem og tilrettelegge for dem og hjelpe dem videre. Det er også viktig å være bevisst på at dette er en sammensatt gruppe med elever med ulike ressurser, interesser, muligheter og fremtidsdrømmer og måter de ønsker å bli møtt på. Derfor blir det så viktig å fokusere på det å bli kjent med hver enkelt elev og bygge relasjoner til de for å kunne tilrettelegge på en måte som de selv ønsker.

5.5 Oppgavens reliabilitet og validitet og oppgavens begrensninger

Jeg har i metodedelen tilstrebet å skrive om forskningsprosessen så detaljert som mulig for å i størst mulig grad oppfylle kravet om reliabilitet i forskningsprosessen. Reliabilitetsproblem knyttet til denne studien er blant annet min uerfarenhet som forsker og at ingen har foretatt en kvalitetskontroll av transkriberingen. Jeg har benyttet et kvalitativt intervju for å belyse min problemstilling. Ved bruk av kvalitativ metode har jeg kunnet fordype meg i et område og man fått subjektive erfaringer. Når det gjelder validiteten i oppgaven er denne drøftet i forhold til fem validitetskriterier: For å etterstrebe deskriptiv validitet, har jeg holdt dataene og tolkningen adskilt og jeg definerte hva jeg mente med «Internaliserte vansker og lidelser». Informantene kan likevel ha forstått begrepet på ulik måte. Når det gjelder tolkningsvaliditet er informantenes erfaringer og utfordringer vært utgangspunktet for tolkning. Deres erfaringer og utfordringer er drøftet opp mot teori og forskning. Min manglende erfaring fra arbeid i videregående skole kan ha påvirket tolkningen i tillegg til min forforståelse. Den teorien jeg har valgt og det perspektivet jeg har valgt for oppgaven har også påvirket hvordan

datagrunnlaget er blitt tolket. Funnene er ikke generaliseringsvalide, da datagrunnlaget er lite. Jeg har både sett på særtrekk og på trekk som er felles for flere informanter. Kanskje kan funnene ha en gjenkjenningsverdi for noen.

5.6 Avslutning

Problemstillingen er: Hvordan ivaretar videregående skole elever med internaliserte vansker og lidelser slik at skal kunne mestre sin skolehverdag? Jeg har i løpet av denne studien fordypet meg i temaet ungdom og psykisk helse, konkretisert til internaliserte vansker og lidelser. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tre kategorier, noe som snevret inn problemstillingen ytterligere. Disse har vært: møte med elever med internaliserte vansker og lidelser, relasjoner i skolen og tverrfaglig samarbeid. Målet er at eleven skal kunne mestre sin skolehverdag og gjennomføre et skoleløp. Jeg valgte å intervjuere lærere og rådgivere, de som står elevene nært i hverdagen for å få et innblikk i deres erfaringer og utfordringer i arbeidet med elever med internaliserte vansker og lidelser. Ved å ha et utviklingsøkonomisk perspektiv på arbeidet løfter man frem hvordan relasjoner, samarbeid og samspill også på nivåer der eleven ikke er direkte berørt får konsekvenser for elevens utvikling, fungering og mestring. Det å mestre utfordringer handler nettopp om samspillet mellom individuelle mestringsressurser og miljømessige mestringsressurser (Brattvåg, et al. 2016).

Denne studien har spesialpedagogisk relevans for det første fordi psykiske helseplager i stor grad påvirker muligheten for å lære og for å bygge relasjoner til andre. I tillegg er dette elever man møter i skolesammenheng og da må man vite hva man skal se etter av atferdsuttrykk for å kunne oppdage de. I tillegg er det viktig når man jobber med tilrettelegging å være bevisst hvordan skolens miljøbetingelser og miljøfaktorer er med på å påvirke elevens utvikling og mestring. Dette er faktorer som skolen faktisk kan gjøre noe med.

Med utgangspunkt i mitt datamateriale er det tre områder jeg ønsker å løfte frem, hvor det kan være behov for forbedringer og en større innsats i fremtiden. Dette er tre faktorer som kan påvirke elevens mestring av skolehverdagen direkte eller indirekte.

Det første er ungdommenes kunnskap om egen psykisk helse. En informant opplevde at ungdommene i liten grad hadde kunnskap om psykisk helse. Hun mente det var et for stort fokus på diagnoser og at vanlige vanskelige følelser og utfordringer som alle kan kjenne på i

ungdomsalderen blir overskygget og sykelliggjort. Kanskje trenger ungdom mer kunnskap om psykisk helse generelt og om utfordringer i ungdomsalderen spesielt?

Flere informanter opplevde å ha kollegaer som ikke var like involvert i tilretteleggingen for elever med internaliserte vansker og lidelser. Dette kan tyde på at arbeidet med elever med internaliserte vansker og lidelser i liten grad er integrert i skolekulturen eller satt i system. Kan det tenkes at det bør være et større fokus på hvordan man arbeider med elever med internaliserte vansker og lidelser på ledelsesnivå, særlig med tanke på at dette er elever som lett blir oversett på skolen?

Det tredje jeg vil trekke frem er samarbeidet mellom skolen og BUP. To av informantene opplevde dette samarbeidet som utfordrende. Den ene informanten opplevde utfordringer knyttet til å henvise elever med uklare vansker til BUP. Den andre informanten hadde erfaringer med at BUP skriver ut elever som er lite motivert for behandling. Dette kan føre til at det blir skolene som sitter med ansvaret for elever med store psykiske utfordringer. Kan det tenkes at dette er et samarbeid som det i større grad kan jobbes med, med mål om at eleven skal få best mulig hjelp?

Dette er tre områder som det kan jobbes videre med og forskes videre på. Dette er områder som vil ha stor innvirkning på elevens mestring av skolehverdagen på videregående skole.

Jeg har i oppgaven referert til en spørreundersøkelse fra UDIR (Holen og Waagene, 2014), som indikerer at arbeidet med elever med psykiske utfordringer blant annet kan bli tilfeldig og at det er «ildsjeler» i skolene som i størst grad tilrettelegger for elevene. Kanskje er det fem av disse «ildsjelene» jeg har møtt i denne studien. Deres forståelse av elevenes utfordringer, deres bevissthet om og arbeid med relasjonsbygging og samarbeid er noe å lære av og bli inspirert av. De utfordringene informantene opplever i møte med elevene, i relasjonsbygging og samarbeid kan være hindringer i arbeidet med å tilrettelegge for elevene. Men har man synliggjort hindringene er det lettere å gjøre noe med dem.

Litteraturliste

- Bakken (2016). *Ungdata. Nasjonale resultater 2016*, (NOVA Rapport 8/16). Oslo: NOVA
- Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying Theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and Company
- Barnevernloven. Lov om barneverntjenester. 1. januar 1993
- Brattvåg, H., Hildershavn Heier, S., Herheim, Å., Oftedal, J., Poleszynski, K., Skattebo, S., Hagtvedt Vik, M. (2016). *Psykisk helse i et folkehelseperspektiv*. Oslo: Helsedirektoratet
- Befring, R & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 448-469). Latvia: Cappelen Damm Akademisk
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken*. Oslo: Gyldendal
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk
- Berg, N.B. J. (2012a). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Berg, N.B.J. (2012b). *Føre var. Forebyggende helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K., Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. (AFI Rapport 8/14). Oslo: Arbeiderforskningsinstituttet.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology og human development*. Havard University Press
- Bru, E., Idsøe, C. E., Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I K. Øverland (Red.) *Psykisk helse i skolen*. (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Damsgaard, H. L. (2013). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolen arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Elstad, J.I. & Barstad, A. (2008). Sosiologiske perspektiver på psykiske plager. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. 5 (03), 204-212.

Folkehelseinstituttet (2015). *Psykisk helse hos barn og unge*. (Folkehelse rapporten 4/15). Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/helse-og-sykdom/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>

Forskrift til opplæringsloven. 1. august 2006

Forvaltningsloven, Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker, 1. januar, 1970

Fuglestad, K & Skogen, K (2012). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Generell del av læreplanen (25.08.2015). Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Grøholt, B. (1998). Ungdomstiden og mestringsperspektivet. I B. Gjørum., B. Grøholt., H. Sommerschild (Red.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (s. 117-129). Aurskog: Tano Aschehoug

Grøholt, B., Sommerschild, H., Garløv, I. (2011). *Lærebok i barnepsykiatrien*. Oslo: Universitetsforlaget

Hauge og Mittelmark (2003). *Helsefremmende arbeid i en brytningstid fra monolog til dialog*. Polen: Fagbokforlaget

Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. (06/2015). Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20I-S-2345.pdf>

Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratets (20-21/2013). *Læring, læringsmiljø og psykisk helse*. (Dialogkonferanse) Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse/L%C3%A6ring,%20%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20og%20psykisk%20helse.pdf>

Helsepersonelloven. Lov om helsepersonell. Lov 1. januar 2001

Hegna, K., Ødegård, G., Strandbu, Å. (2013). En «sykt seriøs» ungdomsgenerasjon? *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50 (4), 374-377.

Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærer, skoleledere og skoleeiere*. (Rapport 9/2014). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Idsøe, E. C., Bru, E., Øverland, K. (2016). Psykisk helse krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I E. Bru., E. C. Idsøe., K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen*. (s. 15-25). Oslo: Universitetsforlaget

Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru., E. C. Idsøe., Øverland, K. (Red.). *Psykisk helse i skolen*. (s. 271-290). Oslo: Universitetsforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Lund, I. (2012). Klasseledelse i møtet med det stille atferdproblemet. *Bedre skole*, (1/12), 49-52.

Lund, I (2014). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget

Major, E. F., Dalgard, O.S., Mathiesen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M., Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var...Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (Rapport 1/11). Oslo: Folkehelseinstituttet

Markussen, E. & Seland, E. (2012). *Å redusere bortvalg- bare skolens ansvar?* (NIFU-rapport 6/12). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Mathiesen, K. S. (2009). Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge. I A. Mykletun., A. K. Knudsen., K. S. Mathiesen. *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (Rapport 8/09). (s. 41-56). Oslo: Folkehelseinstituttet.

- Meld. St. 19 (2009-2010). (2010). *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn og unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2003). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*. 2 (387-403)
- Mørch, W-T & Lorentsen, H, B. (2013). Mestringsfremmende tiltak. I Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet. *Læring, læringsmiljø og psykisk helse*. (s. 19-21). Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse/L%C3%A6ring,%20%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20og%20psykisk%20helse.pdf>
- Nes, R.B & Clench-Aas, J. (2011). *Psykisk helse i Norge: Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger*. (Rapport 2/2011). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- NESH: Forsknings etiske retningslinjer for samfunnsvitere, jus, humaniora (2016). Elektronisk publisert. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilsen, V. (2008). Tiltaksmodeller med utgangspunkt i førstelinjetjenesten og andrelinjetjenesten. I R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø*. (s.189-227). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Nilsen, V. & Vogt, A. (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø*.(271- 415). Kristiansand: Høyskoleforlag
- NOU 2009:22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt*. Oslo: Barne og likestillingsdepartementet
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til- Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon informasjonsforvaltning.
- NSD. Hentet 22.05.17: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeskjema

- Ogden, T. (2013). Psykisk helsearbeid som er skoleomfattende, ferdighetsbasert, differensiert og integrert med skolen kjerneoppgaver. I Helsedirektoratet og utdanningsdirektoratet. *Læring, læringsmiljø og psykisk helse*. (s. 12-13). Hentet fra:
<https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse/L%C3%A6ring,%20%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20og%20psykisk%20helse.pdf>
- Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Lov 27. november 1998
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru., E. C. Idsøe, K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 28-44). Oslo: Universitetsforlaget
- Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse (2003). ...*sammen for psykisk helse*... Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/HOD/Vedlegg/strategiplan_for_barn_og_unge_psykiske_helse.pdf
- Rønningen, G. E. (2003). Nærmiljø: nostalgi - eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid? I: H.A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.) *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?* s. 52-73. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sabol, T. J. & Pianta R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human development*, nr.14, 213-231
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E.M. & Federici. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, nr. 3, 11-15.
- Skårderud, F., Haugsgjerd, S., Stanicke. (2013). *Psykiatriboken. Sinn-kropp-samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom-tidstrender og samfunnsmessige forklaringer*. (NOVA notat 4/16)Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)

Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (24.06.2016). *Lærer-elev-relasjonen og elev-elev relasjon*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet (07.06.2011). *Retten til nødvendig rådgivning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Skoleeiers-ansvar/Udir-2-2009-Retten-til-nodvendig-radgiving/>

Vedeler, L (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Wichstrøm, L. (2007). Internaliserende vansker. I I.L. Kvalem & L. Wichstrøm (Red.). *Ung i Norge*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Øverland, K & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru., E. C. Idsøe., K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen*. (s. 45-69). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2 Inforamsjonsbrev til informantene

Vedlegg 3 Intervjuguide

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 19.01.2017

Vår ref: 51576 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51576	<i>Hvordan tilrettelegger noen videregående skoler for at elever med internaliserte plager og lidelser skal kunne mestre skolehverdagen?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Ruth Bergsli Rogstad</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51576

UTVALG

Utvalget består av lærere og rådgivere ved videregående skoler.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør innledningsvis i intervjuet drøfte hvordan dette skal håndteres. Informantene må være svært forsiktige med å gi eksempler, da de ikke kan gi eksempler som indirekte kan identifisere enkeltelever. Du bør stille spørsmål til informantene på en måte som hjelper dem til å uttale seg på generelt grunnlag og overholde sin taushetsplikt.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, forutsatt at du inkluderer kontaktopplysninger til daglig ansvarlig (Peer Møller Sørensen). Vi anbefaler at du skriver at datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt, heller enn slettet, slik at du kan ta vare på anonymt datamateriale.

DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Elisabeth Kolbjørnsen er databehandler for prosjektet. Universitetet i Oslo skal inngå skriftlig avtale med Elisabeth Kolbjørnsen om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (veileder Elisabeth Kolbjørnsen) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer.

Vedlegg 2: Inforamsjonsbrev til informantene

Forespørsel om deltakelse i masteroppgave

«*Psykisk helse i videregående skole*»

-Informasjon til lærere/rådgivere

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Universitetet i Oslo, og tar master i spesialpedagogikk, med fordypning i psykososiale vansker og rådgivning. I forbindelse med masteroppgaven ønsker jeg å intervjuere lærere og rådgivere i videregående skoler om erfaringer og utfordringer knyttet til elever med internaliserte psykiske plager og lidelser.

Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere eller rådgivere som har erfaring med å jobbe med de stille og tilbaketrukne elevene. Jeg ønsker å intervjuere lærere og rådgivere som har mestret å hjelpe disse elevene, men som også har kjent på utfordringer knyttet til å hjelpe elevene til å mestre skolehverdagen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå som intervju på skolen, og intervjuet vil vare ca. 1 time. Det vil bli benyttet opptaksutstyr under intervjuet. Spørsmålene vil omhandle lærernes og rådgivers erfaringer og utfordringer knyttet til relasjonen med elevene, det psykososiale miljøet i klassen/skolen, samarbeid med kollegaer, rutiner på skolen og samarbeid med eksterne samarbeidspartnere som PPT.

Hva skjer med informasjon om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuene vil bli anonymisert og kontaktinformasjon og intervjuene oppbevares adskilt. Det vil kun være jeg og veileder som har tilgang på dataene. Når resultatene fra studien skal publiseres, vil deltagerne anonymiseres, gjenkjenning av deltakerne vil dermed ikke være mulig. Masteroppgaven skal leveres 1. juni, 2017 og da vil alle data være slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Ruth Bergsli Rogstad, tlf. 41211731, mail: ruthbergsli@hotmail.com.

Veileder: Elisabeth Kolbjørnsen, mail: elikol@me.com

Mvh

Ruth Bergsli Rogstad

Vedlegg 3: Intervjuguide

Internaliserte vansker

Psykiske vansker kan deles inn i internaliserende (vendt innover) og eksternaliserende (vendt utover). Jeg har fokus på de internaliserende vanskene. Jeg er interessert i de elevene som er stille og tilbaketrukket, engstelige, har tydelige psykiske plager eller som har en psykisk lidelse. Internaliserte vansker omtales ofte som emosjonelle vansker, der angst og depresjon utgjør kjernen (Wichstrøm, 2006).

Intervjuguide

Relasjon til elevene

- Hvordan jobber du for å skape en relasjon til disse elevene?
- Hvilke erfaringer har du gjort deg i forhold til å bygge relasjon med elevene?
- Hvilke utfordringer møter du i relasjonen med elevene?

Det psykososiale miljøet i klassen

- Hvordan opplever du disse elevene som en del av klassen?
- Hvordan jobber du for å inkludere elevene?
- Hvilke utfordringer møter du i dette arbeidet?

Samarbeid med kollegaer

- Samarbeider du med kollegaer i arbeidet med disse elevene?
- På hvilken måte samarbeider dere?
- Hvordan opplever du dette samarbeidet?
- Hvilke utfordringer møter du på i dette samarbeidet?

Skolens rutiner vedrørende oppfølging av elever med psykiske plager og lidelser.

- Har dere på skolen retningslinjer eller planer for oppfølging av disse elevene?
- Er psykiske plager og lidelser blant elevene noe du opplever denne skolen fokuserer på?
- Har dere hatt kurs som omhandler denne tematikken?
- Har dere hatt veiledning i forhold til disse elevene?

Samarbeid med eksterne, som PPT, BUP etc?

- Har du noen gang samarbeidet med BUP, PPT eller andre vedrørende elever med disse utfordringene?
- Hvordan har du opplevd dette samarbeidet?
- Hvilke utfordringer opplever du i forhold til dette samarbeidet?
- Opplever du at du får den hjelpen du trenger?
- Har du hatt nytte av dette samarbeidet i møte med elevene?

Avsluttende spørsmål

- Hva tenker du må til for at elevene med disse utfordringene skal kunne mestre sin skolehverdag?
- Hva synes du fungerer bra på denne skolen i forhold til å møte elevene med internaliserte vansker?
- Hva opplever du som skolens utfordringer i dette arbeidet?
- Føler du at du har den støtten og hjelpen du trenger til å kunne møte disse elevene på en hensiktsmessig måte?
- Hva skulle du ønske kunne vært gjort annerledes i forhold til disse elevene?
- Vet du noe om hvordan veien videre, etter videregående skole, er for disse elevene?
- Har du noe du ønsker å få frem som jeg ikke har spurt om?