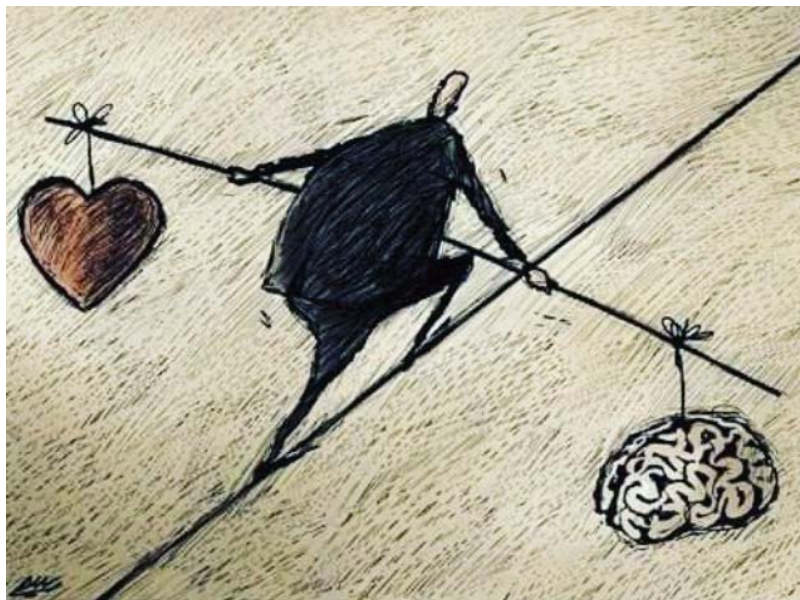


Rusmisbruk i videregående skole

En undersøkelse av læreres erfaringer med elevers
rusmisbruk i videregående opplæring



Odd Bjarne Vigre

Master Utdanningsvitenskap Spesialpedagogikk

Det humanistiske fakultetet

Universitetet i Stavanger

2017



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i utdanningsvitenskap -
spesialpedagogikk

1. semesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Odd Bjarne Vigre

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Klara Øverland

Tittel på masteroppgaven: Rusmisbruk i videregående skole: En undersøkelse av læreres erfaringer med elevers rusmisbruk i videregående opplæring

Engelsk tittel: Substance abuse in Upper Secondary school: A study of Upper Secondary school teachers' experiences with students' substance abuse

Emneord: Videregående opplæring, lærere,
elevers rusmisbruk, Q-metodikk, erfaring,
mestring,

Sideantall: 109
+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 08.12.2017

I. Forord

Tusen takk til min veileder, Klara Øverland, ved Nasjonalt læringsmiljøsentet. Jeg gikk alltid inspirert og engasjert fra ditt kontor. Tusen takk for utfordringer, støtte og veiledning gjennom hele arbeidet.

Tusen takk til alle informantene som tok seg tid til å delta i undersøkelsen. Dette studiet hadde ikke blitt gjennomført uten deres hjelp. Erfaringene og refleksjonene som dere delte med meg gjorde studiet umåtelig interessant. Jeg har stor respekt for arbeidet dere utfører, og gleder meg stort til selv å starte lærergjernen.

Tusen takk til Hildegunn Fandrem, Dag Husebø, Jan Tore Jakobsen, Jan Erik Lyngstad, A-team, Kjersti Juley Sandvold Nising og Kristina Kristinsdottir Bjerkan for støtte og hjelp underveis. Verdifullt!

Ellers vil jeg takke min HM, Back to Basic Stavanger, mine foreldre Gudrun og Arne Vigre, familie og venner som har heiet på meg. Kjærleiken fra dere er alltid av stor betydning.

Tusen takk til Mark Andre E. Vigre, for tålmodighet og raushet når studier ble prioritert, men også for nydelige og helt nødvendige studieavbrekk med fotball, mat og generell kvalitet.

En spesiell takk til min mentor og gode venn, Eirik Dahl, som gjennom så mange prosesser har bidratt med erfaringer og perspektiver.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til Silje Elise Nising Sandvold; dine erfaringer, klokskap og kjærlighet. Du gjør meg bedre!

Bare for i dag; Kom tilbake, det virker!

Stavanger 08.12.2017

Odd Bjarne Vigre

II. Sammendrag / Abstract

Lærere i videregående skole kan både forebygge, identifisere og rette tiltak mot rusmisbruk. Denne studien undersøker læreres opplevelser og erfaringer med elevers rusmisbruk. Q-metodikk ble anvendt for dette formålet, og 35 deltakere sorterte 40 subjektive påstander. Q-faktoranalysen resulterte i tre faktorer eller synspunkter: 1) de selvsikre og problemorienterte lærerne, 2) de fortvilte og emosjionsorienterte lærerne, og 3) de uerfarne og instinktive lærerne. De tre hovedfaktorene om videregående læreres opplevelser og erfaringer med elevens rusmisbruk ble analysert og drøftet, da resultatene viste både sammenheng og mangfold mellom lærernes synspunkter. Resultatene fra studien fortalte også at lærerne opplevde å ha et manglende kunnskapsgrunnlag i møte med elever som lider under rusmisbruk. Undersøkelsen viste at 9 av 10 lærere ikke hadde mottatt kurs eller kompetanseheving i utdannelsen, og at bare annen hver lærer hadde mottatt kompetanseheving på arbeidstedet. 2 av 3 lærere oppga at de opplevde behov for veiledning på området. Dette indikerte et manglende fokus på rusproblematikk, både i lærerutdanningen og på skolene. Dette på tross av opptrapping og prioritering av rusfeltet.

Nøkkelord: Lærere, Videregående skole, elevers rusmisbruk, Q-metodikk, erfaring, mestring

Upper secondary school teachers may prevent students' substance abuse. This study investigates Upper secondary school teachers' experiences with students' substance abuse. Q methodology was applied for this purpose, and 35 participants sorted 40 subjective statements. The Q factor analysis resulted in three factors or viewpoints: 1) the confident and problem-oriented teachers, 2) the despaired and emotion-oriented teachers, and 3) the inexperienced and instinctive teachers. The three main views regarding Upper secondary school teachers' experiences with students' substance abuse were analysed and discussed, as the results showed both coherence and diversity between the teachers' viewpoints. The results from the study also stated that the teachers experienced a lack of knowledge base in the context of pupils suffering from substance abuse. The survey showed that 9 out 10 teachers had not received courses or skills in education, and that only every other teacher had received competence raising at the workplace. 2 out of 3 teachers indicated that they needed guidance for the field. This indicated a lack of focus on substance abuse issues, both in teacher education and at schools. This despite the escalation and prioritization of the drug field.

Keywords: Upper secondary school teachers, students' substance abuse, Q methodology, experience, coping

«Har sett og opplevd forhold som har ført til stor bekymring»

Innholdsfortegnelse

Forord.....	ii
Sammendrag/Abstract	ii
1. Introduksjon	1
1.1 Rusmisbruk på skolen: det vanskelige problemområdet.....	3
1.2 Forekomst av rusmisbruk blant unge.....	4
1.3 Årsaker	12
1.3.1. Arv og miljø	12
1.3.2. Transaksjonsmodell og den utviklingsøkologiske modell.....	14
1.3.3. Beskyttelses- og risikofaktorer	16
1.3.4. Rus og psykiske vansker i skolen	21
1.3.5. Rusavhengighet hos elever.....	24
1.4 Konsekvenser av rusmisbruk i skolen	25
1.4.1. Konsekvenser av rusmisbruk: for eleven.....	26
1.4.2. Konsekvenser av rusmisbruk: for relasjoner i klasse- og skolemiljø	29
1.4.3. Konsekvenser av rusmisbruk: for læring og læringsmiljø.....	32
1.5 Lærernes mestring av arbeid med rusmisbruk i skolen	34
1.5.1. Emosjoner, stress og mestring.....	36
1.5.2. Mestring i møte med elever som misbruker rus.....	39
1.5.3. Mestring i møte med kollegiet og ledelse.....	41
1.6 Relasjoner og klasseledelse	42
1.7 Forebyggende og imøtekommende tiltak	46
1.8 Politiet	48
2. Områder som skal utforskes	50
2.1 Begrunnelse	50
2.2 Målet med studien	50
3. Metode	51
3.1 Begrunnelse for valg av metode	51
3.2 Introduksjon og historisk tilbakeblikk.....	53
3.1.	53
3.2.	53
3.3. Q-metodikk som forskningsmetode	53
3.4. Bruk av Q-metoden	55
3.4.1. Utvikling av kommunikasjonsunivers (concourse)	55
3.4.2. Utvikling av Q-utvalget.....	57

3.4.3.	Definering av personutvalget (P-settet).....	61
3.4.4.	Administrering av Q-sorteringen (Q-sort).....	62
3.4.5.	Analyse, tolkning og diskusjon av resultater	65
3.5.	Informantene.....	66
3.6	Etikk og samtykkeerklæring	67
3.7	Reliabilitet og validitet	67
3.8	Forskerrollen.....	70
3.9	Begrensninger og fordeler.....	71
4.	Resultater	72
5.	Diskusjon	91
6.	Konklusjon.....	107

Litteraturliste

Vedlegg 1. Kvittering NSD

Vedlegg 2. Informasjonsskriv

Vedlegg 3. Samtykke

Vedlegg 4. Spørre- og avkrysnings skjema

Figure 1	Modell over samspillet mellom gen og miljø	13
Figure 2	Transaksjonsmodell med kontinuitet i barn og miljø [min oversettelse]	14
Figure 3	Utviklingskonteks [min oversettelse].....	15
Figure 4	Mulige sammenhenger mellom psykiske vansker og debut av rusmidler og rusproblemer i ungdomstiden	22
Figure 5	Mestringsprosessen til lærere i møte med elevers rusproblematikk.....	38
Figure 6	Læreres oppdrager- og lederstiler.....	44
Figure 7	Balansert blokk design	58
Figure 8	Fordeling av de ulike utsagnene i ulike kategorier	59
Figure 9	Matrise benyttet til sortering av utsagnene	63
Figure 10	Faktor karakteristikker	68
Figure 11	Skjematisk framstilling av utfylte spørre- og avkrysningskjema	73
Figure 12	Faktor ladninger hvor X indikerer definerende flaggede Q-sorteringer	74
Figure 13	Tabellen er faktoroppstillinger (faktor arrays) med z-skårer som er omgjort til de opprinnelige rangeringsskårene.	76
Figure 14	Korrelasjon mellom faktorene.....	88
Figure 15	Sammenfallende syn mellom faktorene	88
Figure 16	Karakteristiske utsagn faktor1	89
Figure 17	Karakteristiske utsagn faktor 2.....	90
Figure 18	Karakteristiske utsagn faktor 3	91
Figure 19	Framstilling av lærergruppene	109

1. Introduksjon

Rus er et stort og komplekst problemfelt, og har konsekvenser på mange ulike områder. Det spenner fra samfunn til individ, fra misbrukere til pårørende, fra legale til illegale rusmidler og fra trening til fest. Det kan innebære utagerende og antisosial atferd med kriminalitet og vold, og samtidig gi sterke opplevelser av fellesskap og tilhørighet. Symptomene kan være synlige i noen få tilfeller, og totalt usynlige i andre. Misbruk av rusmidler inkluderer enorme samfunnsøkonomiske konsekvenser, og like store negative helsemessige konsekvenser. Livet med rusmisbruk kan være styrt av besettelser og tvang, umenneskelige nedverdigelser, og til slutt død (Karlsen, 2016, s. 40-41; Anonyme Narkomane, 2001, s. 3). Antallet forgiftningsulykker er spesielt høyt for 18–24-åringene, og er den nest vanligste dødsårsaken blant unge over 14 år. Rusmiddelrelaterte dødsfall inngår som en del av forgiftningsulykkene og er sannsynligvis årsak til en stor andel av disse dødsfallene (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017). Samtidig vet vi at det hvert år dør rundt 260 personer av overdose i Norge (Helsedirektoratet, 2017). Rusmisbruk hos ungdom øker samtidig selvmordsrisiko og risiko for ulykker med dødelig utgang med 11 prosent hos gutter, og 21 prosent hos jenter (Kvelling, 2007, s.248).

I skolen foregår det mye lærings- og helsefremmende arbeid, og når lærere lykkes, er skolen utvilsomt den viktigste arenaen i samfunnet. Aldri før har læreren vært viktigere for de unges fremtid enn i dag

1.1. Nordahl, 2014

På skolen kan rusmisbruk være synonymt med problematferd for en lærer, mens det kan oppleves som et meningsfullt handlingsalternativ for en elev. Innvirkningen rusmiddelet har på den som bruker det og sammenhengen bruken inngår i, er av stor betydning for rusmisbrukeren (Robertson, Strømsvold & Gustafsson, 2016, s. 197; Skjøtskift, 2012, s. 99). Rusmisbruk kan være synlig hos noen elever og usynlig hos andre. Noen rusmisbrukere kan være hjelpesøkende, mens andre er i benektelse for at det i det hele tatt finnes et problem. Det er gjort mye forskning på rusfeltet, og arbeidet gjenspeiler et sammensatt og komplekst samfunnsproblem. Det viser seg å være like komplekst og sammensatt på skolen.

Forskning i Norge og utlandet har fremhevet at skolen bør ha en sentral, aktiv og integrerende rolle i rusforebyggende arbeid (Schancke, Wilhelmsen, Henriksen & Gravrok, 2009, s. 52).

Skole er ikke bare fag, men også dannelse av mennesket. Den sosiale og personlig utviklingen handler ikke primært om omsorg, men heller om struktur, tydelige forventninger og læring av sosiale ferdigheter (Nordahl, 2014). Skolen kan både påvirke og motvirke ulike former for problematferd hos barn og unge som har nær sammenheng med senere rusmisbruk (Nesvåg, Backer-Grøndahl, Duckert, Enger, Huseby & Kraft, 2007). Det er svært sterke sammenhenger mellom mestring i skolen og fremtidig livskvalitet (Nordahl, 2014). Så i tillegg til å være en kjernekomponent i utdanningssystemet, som skal gi den voksende generasjon den kompetansen som trengs for å bære samfunnet videre, er lærerne også viktige personer i barn og unges liv. Barn og unge tilbringer store deler av oppveksten på skolen. Ved siden av nærmeste familie og venner er lærerne de mest sentrale personene for barn og unge (Bru, Cosmovici Idsøe & Øverland, 2016, s. 16).

I denne oppgaven vil jeg studere rusproblematikk i videregående skole, ved å ta utgangspunkt i problemstillingen: Hvilke erfaringer har lærere i videregående skole med elevers rusproblematikk? Undersøkelsen vil rette fokus mot lærernes 1) identifisering av rusproblematikk, 2) elevtiltak og 3) opplevelse av mestring. Fokuset vil bli konsentrert rundt informantenes egne forståelser og opplevelser av temaene. Da det ser ut for å være lite forskning som fokuserer på lærernes erfaringer vil jeg ikke måle ulike hypoteser mot hverandre. Jeg vil heller søke etter uforutsette funn og nye forklaringer rundt problemstillingen.

Jeg har valgt å bruke William Stephenson's Q-metode (1953) som arbeidsmetode. Q-metoden fokuserer på subjektivitet, men tar i bruk både kvalitative og kvantitative forskningstradisjoner og kan kategoriseres som metodetriangulering og mix-metode (Newman & Ramlo, 2016, s. 173; Størksen, 2010, s. 18). Q-metoden er et verktøy for å utforske og skape forståelse for perspektiver, oppfatninger og atferd.

Jeg vil innlede med å gi en introduserende bakgrunnsramme for studiets tema, ved å rette fokus på rusproblematikkens konsekvenser i skolen, både for elevene, lærerne, og for læringsmiljøet. Jeg vil også belyse risikofaktorer som «dropout» og gjengdannelse.

1.1 Rusmisbruk på skolen: det vanskelige problemområdet

Å oppdage, identifisere og iverksette effektive tiltak overfor personer som står i fare for eller er i ferd med å utvikle et rusproblem gjøres for sent i dag. Dette er godt dokumentert

Helse- og omsorgsdepartementet, 2015-2016, s. 6

Skolen er en primær forebyggingsarena i møte med ungdommers rusproblematikk, og inngår derfor i regjeringens stadige prioriteringer innen rusfeltet. «Se meg! — alkohol – narkotika – doping» fra 2012 (Helse- og omsorgsdepartementet, 2012, s. 8), framhevet blant annet forebygging og tidlig innsats, samt økt kompetanse og bedre kvalitet som satsningsområder. I forlengelsen av dette er opptrappingsplanen for 2016-2020 (Helse - og omsorgsdepartementet, 2015-2016), særs rettet mot personer som blant annet er i ferd med å utvikle et rusproblem. Dette gjør skolen til en sentral aktør i arbeidet, og bygger videre på opplæringsloven § 9a som sier at alle elever i grunnskolen og videregående opplæring har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette underbygges også i Læreplanverket for Kunnskapsløftet om å fremme god helse og bidra til positiv personlig og sosial utvikling hos elevene, samtidig som det i flere av fagplanene uttrykkes at elevene skal utvikle en helsefremmende livsstil og lære å ta vare på egen psykisk og fysisk helse. Det påpekes også at dette sosiale og sykdomsforebyggende arbeidet skal foregå i et nært samarbeid med hjemmet (Schancke et al., 2009, s. 53). Rusproblematikk skal også som et ledd i folkehelsearbeidet, ikke bare forebygges, men på et så tidlig tidspunkt som mulig identifiseres og håndteres slik at det forsvinner eller reduseres (Helsedirektoratet, 2010, s.10).

På tross av statlige prioriteringer og satsningsområder, og på tross av opplæringsloven og tydelige rammeverk, viser forskning i Norge at ansatte som kommer i kontakt med barn, unge og voksne i risiko, ofte unnlater å handle på bekymring (Helsedirektoratet, 2010, s. 10). Forskning og erfaringer oppsummert i rapporten «tidlig intervensjon på rusområdet» (Sosial- og helsedirektoratet, 2007, s. 21-22), forteller om et hjelpeapparat preget av at vi bruker for lang tid både på 1) å erkjenne problemer, 2) å ta bekymringene våre på alvor, og da dele bekymringen med den det gjelder og dens nærmeste familie, og 3) å kontakte instanser som har ansvaret for eller kompetanse til å hjelpe. Disse forskningsresultatene kan indikere noe av den komplekse årsaken til hvorfor «BrukerPlan 2015» (Nesvåg, Emmerhof Håland, Lie og Stevenson, 2015), som er Norges største pågående ruskartleggingsverktøy for kommuner som

ønsker å kartlegge omfang og karakter av rusmiddelmisbruk i kommunen, indikerer at den gruppen vi vet minst om er ungdommer under 20 år med alkohol- og rusproblematikk. Kartleggingsrapporten gjort i Sør-Trøndelag slår fast at nesten ingen klarer å få tak i unge tenåringer som utvikler rusproblemer – ikke før de er passert 20 år. Når de først kommer i kartleggingsstatistikken har de allerede et så stort problem at de ikke skiller seg fra de som er 20 år eldre (Fenstad & Sørbø, 2013).

18 og 19 år gamle rusavhengige er nærmest usynlige i kartleggingen, selv om de fleste som senere fanges opp, oppgir at de startet i 12-15-årsalderen

Fenstad & Sørbø, 2013

Det er behov for å utvikle flere metoder i tidlig intervensjonsarbeid for å hindre utvikling av risikofylte alkoholvaner og bruk av illegale rusmidler blant unge over 15 år (Nesvåg et al., 2007). Ifølge Helsedirektoratets veileder om tidlig intervensjon på rusområdet «Fra bekymring til handling» (2010, s. 10) er identifisering en nødvendig forutsetning for tidlig intervensjonsarbeid. Denne identifiseringen forutsetter kjennskap til tegn på rusrelaterte problemer på et tidlig stadium. Dette avhenger av at personer og fagfolk som er i kontakt med personer i ferd med å utvikle et rusrelatert problem har kunnskap om risikofaktorer og symptomer. De må også ha mot til å handle på bekymring; det betyr at de vet hva de skal gjøre, hvem de skal henvende seg til, og at den riktige instansen følger opp saken (Helsedirektoratets, 2010, s. 10). Med andre ord finnes det tre sentrale elementer for tidlig intervensjon i praksis: 1) kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer, signaler og kjennskap til kritiske faser i barn/unges utvikling og voksnes liv, 2) forståelse av egen rolle i arbeidet med å oppdage, gripe inn og handle på grunnlag av en bekymring, og 3) kjennskap til rutiner og prosedyrer på eget arbeidssted og i det øvrige tjenesteapparatet (Helsedirektoratets, 2010, s. 10).

1.2 Forekomst av rusmisbruk blant unge

En nasjonal Amerikansk studie gjort av «The national centre on addiction and substance abuse» (CASA, 2011) viste at rusmiddelbruk blant tenåringer er Amerikas folkehelseproblem nummer én, og at 90% av voksne rusavhengige begynte med rusmidler før fylte 18 år. Ifølge

Statens Institutt for Rusmiddelforskning (SIRUS) foreligger det ikke noen pålitelige tall over antall rusmiddelmisbrukere i Norge (Skretting, 2017). Årsaken er at det ikke finnes noe klart skille mellom bruk og misbruk av rusmidler, og at det ikke finnes noen instans som fører noen form for register (Pedersen, 1998, s. 74). Likevel anslår Folkehelseinstituttet at mellom 10 og 20 prosent av befolkningen får en ruslidelse i løpet av livet (Christophersen, Gjerde, Nesvåg, Ystrøm og Graff-Ivsersen, 2016). Det anslås også at mellom 160 000 til 230 000 norske barn og unge lever i en familiesituasjon preget av rusmiddelmisbruk (Kvelling, 2007, s. 247), samtidig som en rekke studier har vist at det finnes sammenheng mellom å vokse opp med rusmisbrukende foreldre og det å utvikle problemer selv, eksempelvis rusmisbruk (Waaktaar, 2011).

I forbindelse med forekomst av rusmisbruk blant unge og i skolen, er det nærliggende å nevne avgangselevne, som feirer seg selv det siste semesteret etter 12 års skolegang: *Russen*. Offisielt starter russetiden i slutten av april, men det er vanlig at russetiden starter langt tidligere, med russe-kroer, diverse fester og kåringer (Russesiden, 2014). Ifølge Sande (1999, s. 163) er russefeiringen «17 dager med sammenhengende arrangementer der det drikkes mye alkohol. Ifølge russestyret er russefeiringen en tradisjon der det viktigste er å drikke seg ‘drita full’».

Forbundet mot rusgift (2008) gjorde en spørreundersøkelse blant avgangselever på videregående skole som viste at de fleste mente at alkohol var en viktig del av feiringen. Tre av fire (76%) var enige i påstanden om at «Russefeiringen er fyll og fest døgnet rundt». 80% trodde at de ville drikke mer i russetiden enn ellers, og 70% svarte at foreldrene deres ville akseptere at de var fulle i russetiden.

I rapporten «RUSsefeiring» skriver Sande (1999, s. 163) at «ungdommene tror at alkoholen er det initierende og handlende subjekt som skaper ‘livet’ i russetiden», mens Fjær & Pedersen (2015, s. 449-58) fant at det å drikke seg beruset, ikke bare tillates og unnskyldes, men også forventes. De som ikke lever opp til disse forventningene, møter negative reaksjoner. Fjær, Pedersen & Sandberg fant også ut at russebussene fungerer som mobile partylokaler og er base for fyll i dagevis (2016, s. 328-47). Selv om russefeiringen har lange tradisjoner i Norge, og rus er et sentralt element i denne feiringen, er det lite forskning på området (Wigenstad, Rossow & Buvik, 2017). Få studier belyser omfanget av alkohol- og rusmiddelbruk under selve feiringen. Man kan bare spekulere i hvilke konsekvenser det har for den enkelte elev eller lærer, eller hvor mange eksamener som tas opp igjen årene etter for å forbedre karakterer.

Jeg vil trekke fram og synliggjøre forekomsten til noen av rusmidlene som Statens institutt for rusmiddelforskning (SIRUS) inkluderer i sin årlige rapport. Dette er rusmidler som misbrukes av skole-elever, og som det derfor er viktig for lærere å ha basiskunnskaper om.

Dopingmidler klassifiseres vanligvis ikke som rusmidler, men er tatt med da disse kan misbrukes for sine psykiske effekter (Skjøtskift, 2012, s. 100).

Alkohol

I sin årlige forskningsrapport, «Rusmidler i Norge», skriver SIRUS (2016, s. 37-40) at alkohol brukes *av og til* eller *regelmessig* av de aller fleste voksne, og at hele 1/3 av respondentene oppgir å ha drukket hver uke. Gjennomsnittlige forbruk blant menn er jevnt over mer enn dobbelt så høyt som blant kvinner, og det beregnede gjennomsnittlige alkoholforbruket størst i aldersgruppa 16-24 år. Nordmenn har et lavere alkoholforbruk sammenlignet med andre land, men har et drikkemønster som kjennetegnes av at det drikkes relativt store kvantum når det først drikkes. Dette gjelder også for ungdom på 15-16 år (SIRUS, 2015, s.34). Beruselse er vanligst i de yngste aldersgruppene. Eksempelvis oppga 26 prosent i alderen 16-24 år å ha vært tydelig beruset én dag i måneden eller oftere i løpet av siste 12 måneder (SIRUS, 2016, s.43).

SIRUS' forskningsrapporter forteller at debutalderen for alkohol er stabil på 14,5 år, og at alkoholkonsumet blant 15-16 åringer i likhet med nordmenn generelt er høyt. Men på tross av at alkoholforbruket i Norge har øket med 40 prosent på 20 år, viser tall fra både SIRUS (2015, s. 31) og Folkehelseinstituttet (Christophersen, et al., 2016) at alkoholrus blant unge har hatt en nedgang fra 2003. Et mindretall begynner å drikke alkohol tidlig i tenårene. Men antallet øker raskt etter hvert som årene går. Nasjonale tall fra Ungdata (Bakken, 2016, s. 82-83) forteller at det varierer mye hvor gamle ungdom er når de begynner å drikke så mye alkohol at de kjenner seg beruset. I begynnelsen av tenårene er det tre–fire prosent som har vært beruset, mens det blant avgangselevne i videregående er rundt 75 prosent. På tross av en nedgang i bruk av alkohol er det «likevel ... fremdeles mange unge som drikker alkohol, og da særlig i den siste delen av tenårene» (Bakken, 2016, s. 82-83). Alkohol er det mest brukte rusmiddelet foruten cannabis og amfetamin (Christophersen, et al., 2016).

Ifølge Norsk Helseinformatikk (2013) er hver tiende nordmann storforbruker av alkohol. Disse ti prosentene av befolkningen drikker halvparten av all alkohol som konsumeres i Norge, og drikker på en måte som medfører stor risiko for helseskade og avhengighet (alkoholisme).

Vanedannende legemidler

Vanedannende legemidler er legemidler som brukes i medisinsk behandling, men som også finnes på det illegale markedet. Årsaken er at deres virkning kan gi rusopplevelser (Nesvåg, 2012, s. 60). De aktuelle legemidlene omfatter først og fremst smertestillende midler, beroligende midler og sovemidler, men gjelder også visse muskelavslappende, hostestillende, anti-epileptiske og sentralstimulerende midler (SIRUS, 2016, s. 220). I tillegg til den terapeutiske nytten, er det fare for avhengighet og misbruksproblemer både for pasienter som i utgangspunktet får slike legemidler i medisinsk øyemed og blir avhengige, og for misbrukere av illegale rusmidler som bruker disse legemidlene som supplement til andre narkotiske stoffer. Rusmisbrukere bruker ofte kombinasjoner av ulike medikamenter, eller kombinasjoner av medikamenter og alkohol, eller illegale narkotiske stoffer. Slik kombinasjonsbruk øker faren for overdose (SIRUS, 2016, s. 220). Regjeringens handlingsplan mot rusmiddelproblemer 2003–2005 beskrev også at: «Legal bruk av legemidler kan også være misbruk, f.eks. ved at en ikke følger legens anvisning eller at forskrivningen ikke er i tråd med god legepraksis» (Sosialdepartementet, 2003, s. 10).

Tall fra den europeiske ungdomsundersøkelsen ESPAD viser at norske 15-16 åringer bruker noe mindre beroligende midler og sovepiller i 2015 enn de gjorde i 1999. Samtidig oppga flere, det vil si 3-6 prosent, at de hadde brukt vanedannende legemidler som ikke var forskrevet av lege (SIRUS, 2016, s. 231). Undersøkelsen spør kun om bruk av beroligende midler/sovepiller, ikke sentralstimulerende midler og heller ikke syntetiske opiat/LAR-medikamenter. Dette kan betraktes som en svakhet ved undersøkelsen siden det finnes klare indikasjoner på at både sentralstimulerende medikamenter som Ritalin, samt syntetiske opiat som Metadon og Subutex, misbrukes av unge (Otterlei, 2013; Hatleskog & Villalobos, 2010; Helland & Torvik, 2014; Kompetansesenter Rus – Region Vest Bergen Stiftelsen Bergensklinikkene, 2016).

Folkehelseinstituttet (2016) skriver om en økende bruk av psykofarmaka, særlig sovemidler og legemidler ved ADHD, blant barn og unge. Likevel har vi lite kunnskap om overforbruk og misbruk (Rossow, Bye & Bergsvik, 2017). I 2012 ble det utskrevet Ritalin til ca. 17 000 norske barn og unge under 18 år (Lillemoen, Kjosavik, Hunskår & Ruths, 2012, s. 1856 - 1860), og mengden øker for hvert år. Samtidig vet vi at også politiets beslag av ADHD-piller i rusmiljøer og på gata også øker. Fra 2005 til 2013 var den beslaglagte mengden femdoblet (Bye Skille & Lauritzen, 2013).

I 2014 ble det gjort en studie ved en av de prestisjetunge Ivy League-skolene i USA som viste at nesten en av fem studenter misbrukte sentralstimulerende stoffer for å prestere bedre ved studiene (Jacobson, 2014). I Norge ble det gjort en liknende studentundersøkelse samme året, utført av Universitas og Norsk studentorganisasjon (NSO) (Elnan, 2014), som oppga at tre prosent (mellom 5000 og 10 000 studenter) av studentene brukte reseptbelagte prestasjonsfremmende midler for å prestere bedre på studiet.

SERAF (Senter for Rus- og avhengighetsforskning) gjorde i 2014, som en del av det internasjonale SEWPROF-prosjektet, analyser av legemidler i kloakken. Det ble tatt prøver av avfallsvannet i Oslo gjennom en hel uke, noe som gjorde det mulig å se om nivået av ulike legemidler endret seg fra hverdager til helg. Analysene viste da et høyere nivå av legemiddelet Ritalin i helgen, som indikerer at legemiddelet ikke bare blir brukt til prestasjonsfremmende medikament på skolen, men også brukt som rusmiddel (Salvatore, Røislien, Baz-Lomba & Bramness, 2016, s. 1-6).

Benzodiazepiner, som er en samlebetegnelse på en mengde angstdempende midler og sovemidler (Kunckel, Stauning Flicker, & Toft, 2012, s. 22), misbrukes også i økende grad av tenåringer (Fotiou, Kanavou, Richardson & Kokkevi, 2014, s. 371; SIRUS, 2016, s. 238). Likeledes misbrukes også LAR-medikamenter (Legemiddelassistert Rehabilitering) som Subutex i stor grad (RELIS, 2013), og både politi (Hatleskog & Villalobos, 2010) og utekontakt varsler at tilgangen er stor og at ungdommer debuterer og blir avhengige av dette kjemisk fremstilte opiatet (Helland & Torvik, 2014). At Folkehelseinstituttet (2017) har mottatt et økende antall henvendelser om selvpåførte paracetamol-forgiftninger blant 15-19årige underbygger indikasjonen om at medisinske medikamenter i pilleform er et økende problem blant unge.

Cannabis

Cannabis er det vanligste brukte illegale rusmiddelet i verden. SIRUS' befolkningsundersøkelser forteller at andelen som oppgir å ha brukt cannabis én eller flere ganger hittil i livet har økt jevnlig siden 80-tallet, fra 8,5 prosent i 1985 til noe over 20 prosent i de siste årene noe som tilskrives kohorteffekt. Dette betyr at cannabisbruk som startet blant ungdom og unge voksne på 1960-tallet fremdeles telles da de fleste av disse ennå ikke passert 65 år. Etersom også stadig nye personer prøver cannabis, vil også andelen som har prøvd stoffet noen gang øke (SIRUS, 2016, s. 267).

Cannabis er også det mest brukte av illegale rusmidler blant ungdom i Norge. Ungdata (Bakken, 2016) rapporterer at det er rimelig å konkludere med en stabil utvikling. Tall indikerer at 3% av elevene på ungdomsskolen har brukt cannabis, og at disse tallene øker ved utgangen av videregående skole da betydelig flere har erfaringer med stoffet, og særlig blant gutter. På VG3 har 22 prosent av guttene og 14 prosent av jentene prøvd hasj eller marihuana (2016, s.87). På tross av indikasjoner på stabile tall, viser midlertid tall fra ESPAD, den europeiske skoleundersøkelsen at *de som hadde brukt cannabis noen gang* blant 15-16 åringer har økt til syv prosent (SIRIUS. 2016, s. 265).

Årsaken til økt bruk og flere brukere kan delvis rettes mot cannabisindustrien som i økende grad bruker samme markedsføringsmønster som vi finner hos både tobakks- og alkoholindustrien (Davenport & Caulkins, 2016; Actis, 2017).

Syntetiske rusmidler, NPS (New psychoactive substances)

Syntetiske rusmidler (NPS) har mange navn, og kalles blant annet syntetisk hasj, legal highs, designer drugs, psykoaktive stoffer, motedop, herbal highs, bath salts, research chemicals (RC), bokstav-droger og internett-dop (UNOCD, 2017; Pedersen, 2014). Dette er en stor gruppe, relativt nye rusmidler som så sent som 2009 ble omfattet av narkotikalovene i flere land i Europa. I Norge ble 8 ulike syntetiske cannabinoider oppført på narkotikalista i 2011, samtidig som det ble fastsatt ny narkotikaforskrift som innebærer at mange nyutviklede narkotiske stoff, som for eksempel syntetiske cannabinoider, er å regne som narkotika i Norge.

Syntetiske rusmidler er kjemisk framstilte og inneholder ikke cannabis-virkestoffet THC, men skal angivelig gi cannabisliknende rus. De fleste av disse stoffene har imidlertid både uforutsigbare og langt sterkere virkninger sammenlignet med naturlige cannabisprodukter, hvilket gir en betydelig økt risiko for negative konsekvenser ved bruk (SIRUS, 2016. s. 250). Folkehelseinstituttet (2015) ordlegger seg sterkere, og opplyser at bruk kan medføre alvorlige og potensielt livstruende tilstander som krever rask legehjelp. De opplyser også om «fleire rapportar om alvorlege forgiftingar og dødsfall i samband med bruk av syntetiske cannabinoidar, mellom anna hjerteinfarkt hos tenåringar» (Folkehelseinstituttet, 2015).

Det er gjort flere større beslag av syntetiske rusmidler i Norge, men det er en stor utfordring å oppdatere lovverket i takt med produsentenes stoffendringer. Produsentene endrer stadig sammensetningene for å omgå forbudene (Folkehelseinstituttet, 2015). Eksempelvis ble det rapportert hele 101 nye stoffer i 2014, og nesten like mange nye stoffer i 2015 (EMCDDA,

2016). På tross av nedgang i antall beslag, melder politiet (2016. s. 3) at det fortsatt grunn til å advare mot bruk av NPS. Stoffene er ofte veldig potente, det er lett å overdosere og virkningene kan være fatale. EUs narkotikaovervåkingsbyrås (EMCDDA) rapport (2016) forteller at raskt og effektivt respons på salg av NPS er en stor utfordring. Noen av stoffene viser seg å være svært giftige, og unge brukere kan, uten å vite det, fungere som prøvekaniner for stoffer vi ikke kjenner helserisikoen til.

Sentralstimulerende midler (eksempelvis MDMA og amfetamin)

EMCDDA viser i sin årlige narkotikarapport fra 2016, at det er økning i antall brukere av enkelte stoffer. Rapporten viser blant annet at MDMA (som ofte selges som ecstasy) er tilbake som et av de mest populære sentralstimulerende midlene blant Europas unge (EMCDDA, 2016). Om lag 2,1 millioner europeiske unge voksne (15–34 år), det vil si 1,7 prosent av denne aldersgruppen, rapporterer å ha brukt MDMA i løpet av det siste året. Samtidig rapporterer ni av tolv land om høyere estimer for bruk blant unge voksne enn i tidligere sammenlignbare undersøkelser. Det er også indikasjoner på at MDMA ikke lenger er et subkulturelt stoff begrenset til bestemte miljøer, men brukes av en mer sammensatt gruppe unge mennesker i helt vanlige miljøer. Rapporten bekrefter at MDMA øker i popularitet, ikke bare blant etablerte brukere av sentralstimulerende midler, men også blant en ny generasjon av unge brukere. EMCDDA understreker at det å iverksette tiltak mot denne økende trusselen er en kritisk utfordring for europeisk rusmiddelpolitikk i tiden fremover (EMCDDA, 2016):

Den fornyede interessen for MDMA gjør at vi må tenke helt nytt når det gjelder forebygging og skadereduksjon for å nå frem til og hjelpe en ny gruppe brukere som kanskje bruker høydoserte produkter uten helt å forstå hvilken risiko de tar. I denne nye rapporten setter vi fokus på forgiftninger og til og med dødsfall assosiert med dette stoffet. Dette er spesielt bekymringsfullt når vi ser at MDMA nå er på vei inn i ganske vanlige sosiale settinger og blir stadig lettere å få tak i på internett

EMCDDA, 2016, s. 2

Rapporten om trender og utvikling 2016 understreker at «potensialet for videre vekst i denne type handel ser ut til å være stor», og samsvarer med de årlige tallene fra

Kriminalpolitisenralen (Kripas), som forteller at MDMA (ecstasy) beslaglegges over hele landet og tar en stadig større del av narkotikamarkedet (Politiet, 2016, s. 3).

Som et supplement til EMCDDA-spørreundersøkelsene ble det i 2015 gjennomført analyser av avløpsvannet i flere byer. Jamfør undersøkelsene ble det funnet mer MDMA i det kommunale avløpsvannet i 2015 enn i 2011, i enkelte byer betydelig mer. Dette bekreftes av NIVA, som i 2014 fant en økning på så mye som ti ganger fra året før i Oslo-kloakken (EMCDDA, 2016). Jamfør MDMA-funnene, og tidligere nevnte funn av legemidler, ble det også gjort store funn av metamfetamin i avløpsvannet. Disse funnene indikerte at Oslos befolkning brukte 30 ganger mer metamfetamin enn man eksempelvis gjorde i Stockholm, totalt 3. mest i Europa. Denne kunnskapen føyer seg inn i en lang rekke interessante funn fra forskningssamarbeidet (EMCDDA, 2016).

Dopingmidler

Regjeringen beskrev i St.meld. nr. 30 i 2012 (s. 55-57) «Se meg! En helhetlig rusmiddelpolitikk alkohol – narkotika – doping» en mobilisering mot doping som samfunnsproblem ved å integrere doping i rusmiddelpolitikken. Dopingmidler knyttes ikke bare til toppidrett, men heller andre bruksformer. En omfattende undersøkelse fra 2001 (Wichstrøm & Pedersen, 2001, s. 5-13) viste at den viktigste tilknytning var sammenhengen til atferdsproblemer, særlig vold og aggresjon, ikke bare kroppsfokusering.

I en undersøkelse gjort på et utvalg studenter i alderen 18-25 (Sentio Research, 2016) fortalte 22 prosent at de kjente noen i sin omgangskrets som brukte, eller hadde brukt dopingmidler. Blant mennene oppga 13 prosent at det var greit å bruke doping så lenge du hadde kontroll og ikke ble avhengig. 4 prosent oppga at de selv bruker eller har brukt dopingmidler. Omtrent like mange kvinner som menn oppga at de hadde brukt eller bruker doping. Derimot synes 24 prosent at det var verre å innrømme dopingbruk enn bruk av andre rusmidler. Kun 2 prosent oppga at bruk av doping for å prestere bedre på idrettsbanen var greit. Denne type bruk viste lavest aksept. Undersøkelsen, samt store beslag av dopingmidler, indikerer et stort marked, som også indikerer økt utbredelse, aksept og normalisering av dopingbruk blant unge (Actis, 2016). Dopingbruk og syn på doping ser ut for å være i endring. Dopingmidlene har tatt steget fra de store idrettsarenaene til treningsstudioet på hjørnet. Fra skamfulle dopingtatte toppidrettsutøvere, via bodybuildere med enorme muskler, til kriminalitet og torpedovirksomhet, til ungdommene som bruker doping som snarveien til drømmekroppen.

SIRUS (Sandøy, 2013, s. 9-11) annonserte allerede i 2013 et stort gap mellom den tilgjengelige, generaliserbare statistikken og forestillingene om utbredelse av blant annet anabole androgene steroider (AAS) i spesifikke miljø. Fra å antyde AAS-bruk som et lavfrekvent fenomen, slo nøkkelinformanter i kartlegginger fast at så mye som 30-50 % av medlemmene på enkelte treningssentre brukte AAS. Denne diskrepansen beskriver vanskelighetsgraden ved dette arbeidet. Dette erkjennes også i Regjeringens handlingsplan mot rusmiddelproblemer 2003-2005 «Når det gjelder omsetning og bruk av dopingmidler utenfor idretten har det vært en bekymringsfull utvikling de senere årene» (Sosialdepartementet, 2003, s. 10). Norsk helseinformatikk (Kvam, 2016) og Helse- og omsorgsdepartementet (2012, s. 7) advarer om at det på tross av at listen over bivirkninger og farer ved bruk av dopingmidler er lang og skremmende, så er dopingbruk i ferd med å bli et samfunnsproblem. Antidoping Norges «Dopingtelefon» rapporterer at de yngste brukerne er barn i 13-års alderen (Kvam, 2016).

1.3 Årsaker

Rusproblemer i ungdomstiden kan forstås både som en konsekvens av psykiske vansker, en årsak til psykiske vansker eller som et uttrykk for en bakenforliggende sårbarhet (Robertson, Strømsvold & Gustafsson, 2016, s. 201). Dette er likevel ikke nødvendigvis synonymt med den subjektive opplevelsen ungdommen selv har. Muligheten er stor for at ungdommen opplever det annerledes. For eksempel kan ungdommen oppleve en positiv virkning av rusmidlene og dermed vurdere bruk av rusmidler til å være en meningsfull og adekvat handling. Innvirkningen rusmiddelet har på brukeren, og sammenhengen bruken inngår i, er av stor betydning både for konsekvensene og videre bruk av rusmidler (Bru, Cosmovici Idsøe & Øverland, 2016, s. 197).

Jeg vil i denne delen se nærmere på arv og miljø, transaksjons- og utviklingsøkologiske modellen, og beskyttelses- og risikofaktorer. Jeg vil også se nærmere på rus i kombinasjon med psykiske vansker og lidelser, også kalt dobbeltdiagnoser, komorbiditet og ROP-lidelser.

1.3.1. Arv og miljø

Det er et meget omdiskutert tema hvorvidt mennesker er «født slik, eller blitt slik». Er det eksempelvis mulig å bli født som rusavhengig? Finnes et «rusavhengig-gen»? Hvilken grad

av påvirkning har egentlig gener i forhold til miljøet? For 30-40 år siden mente forskere at det fantes et gen for hver egenskap og lidelse, og at atferden kunne spores direkte tilbake til biologien. I dag vet man at det er et *kontinuerlig gjensidig komplekst påvirknings- og avhengighetsforhold* mellom arv og miljø. Gener og miljø er på mange måter likestilt, og kan trekke i både samme og motsatt retning (Berg-Nielsen, 2010, s. 75-85; Vigre, 2015, s. 4). Berg-Nielsen forklarer epigenetikk som prosesser i menneskets «arvemolekyl» DNA (deoksyribonukleinsyre), nærmere bestemt i RNA (ribonukleinsyre). På veien fra DNA til egenskaper og atferd finnes en rekke mellomliggende prosesser der RNA, som overfører genetisk informasjon fra DNA til nye proteinceller, står sentralt. RNA må aktiveres og «skrus på» for at medfødte gener skal manifestere seg i egenskaper og atferd. Dette betyr at gener ikke nødvendigvis manifesterer seg i atferd, men kan forbli «avskrudd». Derfor arver mennesket disposisjoner og muligheter som enten kan forbli sovende eller vekkes til live, avhengig av påvirkningen fra miljøfaktorer som for eksempel foreldres oppdragelse eller rus.

Figure 1 Modell over samspillet mellom gen og miljø¹

Gener		Tidlige miljøfaktorer	
		Gode	Dårlige
	Robuste	Barnet utfolder seg, og ressurser finner sitt uttrykk	Mulige ressurser forblir «sovende»
	Sårbare	Barnets sårbarhet forblir «sovende»	Barnets sårbarhet blir åpenbar

Fig. 1

Figuren viser genuttrykk åpenbart i ulike kombinasjoner (ikke skraverte områder). Miljøfaktorene endrer *ikke* genene, men sørger for at latente og sovende genetiske disposisjoner enten forblir sovende eller «vekket til livet» og kommer til uttrykk (Vigre, 2015, s. 5).

Berg-Nielsen (2010, s. 75-85) skriver at det er usikkert hvor lenge formbarheten varer, men at den genetiske utrustningen og de epigenetiske prosessene starter ved unnfangelsen og at miljøfaktorene først og fremst har gjennomslag på genuttrykket tidlig i livet. Derfor har de

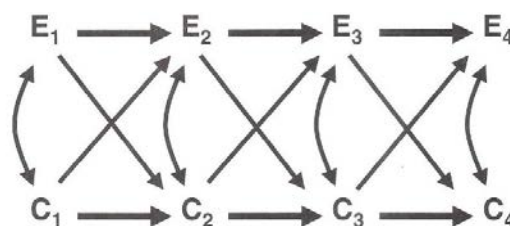
¹ Følsom, formbar og uferdig: Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet (s. 77), av Berg-Nielsen, T. 2010, Oslo Gyldendal

nære og direkte miljøfaktorene, som for eksempel foreldres atferd, større effekt på de epigenetiske prosessene enn indirekte og fjerne faktorer som for eksempel foreldres inntekt og utdanning. Derfor er både gravides helse og livstil, oppvekstvilkår, barnehage og skolemiljø viktig. Selv om man ikke kan endre genetikken, kan vi da bidra med gode miljømessige forhold. Eksempel på dette vil være å redusere høyt stressnivå tidlig i livet, slik at man reduserer faren for å skape varige endringer i hjernens biologiske reaksjoner og dermed står i fare for å ha lavere stresstoleranse som voksen. Trygge og gode oppvekstvilkår vil kunne kompensere for genetisk sårbarhet og kunne vekke og stimulere for eksempel et musikalsk eller intellektuelt potensial.

1.3.2. Transaksjonsmodell og den utviklingsøkologiske modell

Transaksjonsmodellen er utviklet av Sameroff (1975) og forklarer hvordan forskjellige systemer, både i (individuelle faktorer) og rundt elevene (kontekstuelle faktorer), henger sammen og virker inn i hverandre over tid (Sameroff & Fiese, 2000, s. 135-159; Vigre, 2015, s. 6), jamfør avhengighetsforholdet mellom arv og miljø. En transaksjon er dermed en utveksling som krever minst to parter for at den skal komme i stand, og indikerer at elever har en aktiv og sentral rolle i sin egen utviklingsprosess (Drugeli, 2008, s. 12; Vigre, 2015, s. 6).

Figure 2 Transaksjonsmodell med kontinuitet i barn og miljø [min oversettelse]²

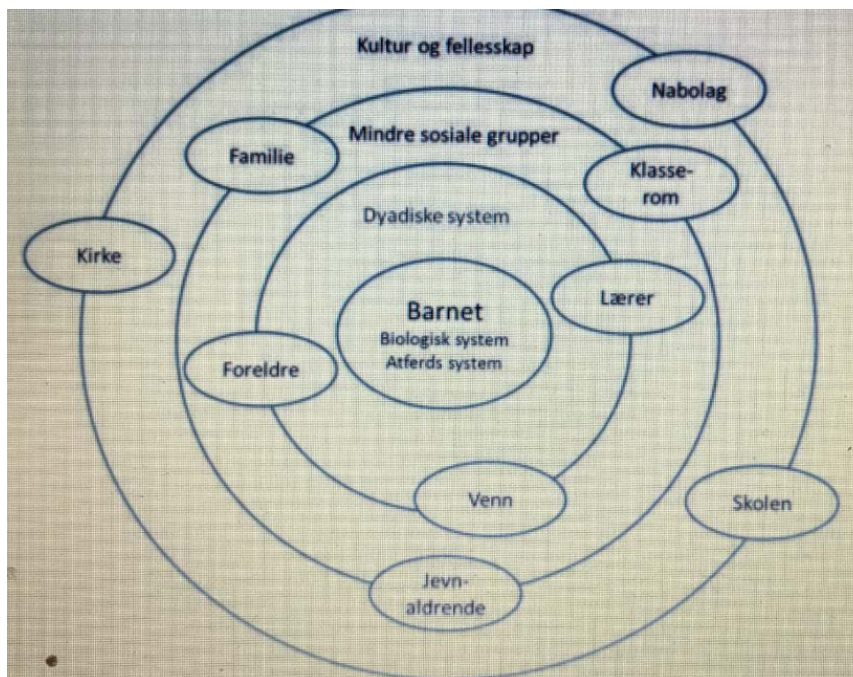


Ifølge modellen vil gjensidige samspill, årsak og effekt, som skjer på ett tidspunkt ha konsekvenser for de neste transaksjoner som blir mulige på et senere tidspunkt. På denne måten veves en elevs utviklingsprosess sammen (Drugeli, 2008, s. 12; Vigre, 2015, s. 6).

² The transactional model of development. How children and contexts shape each other (s. 13), av Sameroff, A. J. 2010, Washington. American Psychological Association

Den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1979) inkluderes i transaksjonsmodellen, og integrerer dermed en systemisk forståelse av elevers utvikling (Drugli, 2008, s. 12; Sameroff & Fiese, 2000; Vigre, 2015, s. 6). Dette gjelder både direkte og indirekte påvirkning. Dette betyr at en elev påvirker og påvirkes av systemer flere ledd utenfor seg selv, og at adferd ikke kan isoleres fra sin sammenheng.

Figure 3 Utviklingskonteks [min oversettelse]³



Pianta skriver at aktivitet er et kjennemerke for utviklingssystemer, og at forhold mellom barn og voksne, lærere og elever, er systemer som er en del av større systemer (Pianta, 1999, s. 43). Eksempelvis kan rusmisbruk i hjemmet påvirke en ungdom, som igjen påvirker relasjonen til læreren, som igjen påvirker samarbeidet i klasserommet og på skolen. I et annet eksempel kan mangelfull utdanning og opplæring påvirke lærerne, som igjen påvirker læringsmiljøet, som påvirker elevene, som igjen kan påvirke nettverket av jevnaldrende og skole miljø.

Smith påpeker at barn og unge i utfordringer, gjennom gen-miljø-interaksjoner, enkelt kan bli involvert og utvikle uheldige samhandlinger med omsorgspersoner. Han hevder at «det

³ Enhancing relationships between children and teachers (s.26), av Pianta, 1999, Washington, DC: American Psychological Association

fremgår altså at den genetiske innvirkningen på utviklingen av antisosial atferd skjer på en indirekte måte, ved at tidlig vanskelig temperament og kvaliteten på foreldres omsorgsutøvelse virker sammen» (Smith, 2004, s. 184; Vigre, 2015, s. 6). Pianta påpeker at et slikt perspektiv er nyttig for å forstå hvordan forhold mellom elever og lærere dannes, hvordan de opprettholdes og hvordan de er viktige for utvikling (Pianta, 1999, s. 43).

1.3.3. Beskyttelses- og risikofaktorer

For å kunne forstå transaksjonsmodellen er det viktig at lærere har kunnskap og forståelse om risiko- og beskyttelsesfaktorer, det vil si faktorer i og rundt elevene som enten øker eller minsker sjansen for positiv eller negativ utvikling. Jo flere negative faktorer, desto større er sjansen for en negativ utvikling. Likeledes er det at beskyttelsesfaktorer demmer opp og beskytter mot nevnte risikofaktorer. De bidrar til å motvirke negativ effekt og utvikling. Hvorvidt en elevs utvikling blir negativ eller positiv avhenger blant annet av balansen mellom disse faktorene (Drugeli, 2012, s. 18; Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes, 2006, s. 65-67). Samtidig er det slik at disse faktorene kun gir indikasjoner på forhøyet risiko for negativ utvikling (Drugeli, 2008, s. 13). Det er ikke slik at alle med et visst sett eller antall av risikofaktorer alltid utvikler rusproblematikk, og det er heller ikke slik at de som er omgitt med beskyttelsesfaktorer ikke kan utvikle et alvorlig rusproblem (Helsedirektoratet, 2010, s. 16). Sannsynligheten vurderes ut fra den samlede belastningen som omgir den enkelte elev, og hvilke beskyttelsesfaktorer som er tilstede.

Det ser ut for at elever som utvikler et rusproblem har færre beskyttelsesfaktorer og flere risikofaktorer enn andre elever. Det dreier seg om egenskaper knyttet til elevene og deres egen atferd, men også til risiko og manglende beskyttelse i familien, nettverk av jevnaldrende, skolen og lokalsamfunnet (Donovan, 2004; Zimmermann Helgesen & Lindbæk Kruse, 2014, s. 3). Helsedirektoratet (2010, s. 16) vektlegger at konsekvensene av risiko eskalerer i takt med antall risikofaktorer totalt, samtidigheten av risikofaktorene og varigheten av dem. Faren for å utvikle et rusproblem er dermed knyttet til den enkeltes samlede livssituasjon. Selv om oppdagelse av rusmisbruk hos elever oftest skjer gjennom tydelig påvirket rusatferd, finnes det muligheter for å oppdage tegn og signaler på begynnende rusproblemer. Det er de samme tegn og signaler som også knyttes til generell omsorgssvikt og atferdsproblemer (Helsedirektoratet, 2010, s. 12-17).

Risikofaktorer på individnivå er genetisk disposisjon, vanskelige temperamentstrekk (spesielt spenningssøking, impulsivitet og irritabilitet), reservert temperament, psykiske lidelser, atferdsvansker, antisosialitet og tilpasningsvansker, angst og depresjon, spiseforstyrrelser, ADHD, vansker knyttet til eksekutive funksjoner (planlegging, problemløsning og fullføring, samt impulshemming), tidlig pubertet, lav selvaksept, sårbarhet og høy-sensitivitet, svake ferdigheter i stresshåndtering, seksuelle overgrep og andre traumer (Kvello, 2014, s. 27; Tonmyr, Thornton, Draca & Wekerle, 2010, s. 223-234; Helsedirektoratet, 2010, s. 16-21). Positive holdninger til rusmidler og tidlig debut fremheves også som alvorlige risikofaktorer. Det er en tidlig indikasjon på utvikling av en rekke psykiske og sosiale vansker (Kvello, 2014, s. 21; Helsedirektoratet, 2010, s. 17). Endrings- og overgangsfaser, som for eksempel bytte av klassetrinn eller skoler, utgjør også en generell potensiell risiko for rusmiddelmissbruk (Helsedirektoratet, 2010, s. 20). Det samme gjør skoleopposisjon og høyt fravær grunnet skolevegring og «dropout», medlemskap i avvikergrupper, bekymringsfull rusmiddelbruk, selvskading, suicidalitet, omfattende nasking, kriminalitet, brannstifting, rømninger/vagabondering og promiskuøs livsstil (Kvello, 2014, s. 28). I motsetning vil beskyttelsesfaktorer som «medfødt robusthet og kapasitet, sosial kompetanse og tilknytningsevne, opplevelse av mening og sammenheng, kreativitet, hobbyer, fremtidsoptimisme og et godt selvbilde» (Helsedirektoratet, 2010, s. 17-21) kunne bidra til å motvirke negativ effekt og utvikling mot risikofaktorer på individnivå.

Risiko- og beskyttelsesfaktorer på gruppenivå er knyttet til familieforhold, nettverk av jevnaldrende, skole og lokalsamfunn. Innen familieforhold gir manglende tilsyn og interesse for ungdommen, ettergivende, autoritær eller forsømmende oppdragerstil, og høyt konfliktnivå en forhøyet grad av risiko. Det samme gjør rusmisbruk, vold/mishandling/overgrep, foreldre som har lav omsorgskompetanse, psykiske lidelser og tap av omsorgspersoner tidlig i livet (Helsedirektoratet, 2010, s. 21; Kvello, 2014, s. 27; Tonmyr et al., 2010, s. 223-234), som alle kan utgjøre traumatiske opplevelser (Dyregrov 1998; Raundalen & Schultz; 2006, s. 15). Andre eksempler på traumatiske hendelser kan være barn og unge i «ny familie» (barnevern, fosterfamilie eller adopsjon), av negativt medieeksponerte foreldre, med ulykker, dødsfall eller selvmord i familien, eller barn med overlevelser fra krig og flukt. Perry hevder at det ikke finnes noe som er mer biologisk enn erfaringer, og at man må forstå hukommelse for å kunne forstå traumer (Perry, 2005; Perry & Szalavitz, 2006).

Rusmisbruk hos foreldre er knyttet til en tydelig overføring av rusmiddelmissbruk på tvers av generasjoner (Rowe & Liddle, 2003, s. 97-98; Helsedirektoratet, 2010, s. 12-13; Arbeids- og

sosialdepartementet, 2006, s. 8-9). Elever som er i kontakt med barnevernstjenesten har også forhøyet risiko for vansker, både faglig og sosialt. En fortid med vanskelige oppvekstvilkår gjør dem overrepresenterte med atferdsvansker og tilknytningsvansker, som igjen kan medføre at de kan ha vanskeligere for å utvikle gode relasjoner til medelever og lærere (Zetlin, Weinberg & Kimm 2005, s. 812; Zima et al., 2000, s. 87). Ungdom som av ulike grunner marginaliseres har økt risiko for å utvikle rusmiddelproblemer. Årsaker kan være utfordringer knyttet til integrering, mangel på mestring av skolesituasjonen og problemer på arbeidsmarkedet (Arbeids- og sosialdepartementet, 2006, s. 8-9).

Beskyttelsesfaktorer som god kommunikasjon og samspill, autorativ oppdragelse, struktur og regler, høyere sosioøkonomisk status og god og stabil omsorgssituasjon kunne bidra til å motvirke negativ effekt og utvikling mot nevnte risikofaktorer (Helsedirektoratet, 2010, s. 21).

Vennegjengen og nettverket av jevnaldrende kan enten være en beskyttelsesfaktor eller en risikofaktor i forhold til utvikling av rusmiddelmisbruk. Ungdom ruser seg sammen med andre og har ofte like holdninger og likt forbruk av rusmidler (Kvelling, 2014, s. 16). Dette vil jeg komme nærmere innpå senere (se s. 35-38).

Skolen er en sentral arena for å få kjennskap til ungdommer i risiko for rus. Den er «i seg selv det viktigste forebyggende tiltaket for barn og unge. En trygg og god tid på skolen, både faglig og sosialt, er essensielt for å lykkes senere i livet» (NOU 2009:22, s. 28-30; Zimmermann Helgesen & Lindbæk Kruse, 2014, s. 4). Likevel er det også slik at det i skolen kan eksistere faktorer som både utvikler, opprettholder og forsterker atferdsproblematikk (Nordahl, 2005, s. 25-26; Helsedirektoratet, 2010, s. 21; Nordahl et al., 2006, s. 66), som for eksempel:

- Svak lærerkompetanse
- Lite struktur, engasjement og elevdeltakelse i undervisningen
- Et skolemiljø preget av mange elever med lav skolemotivasjon
- Lave gjennomsnittsprestasjoner
- Manglende plan for det forebyggende arbeidet, få felles holdninger og strategier
- Uklare regler og inkonsistent regelhåndhevelse
- Dårlige eller manglende relasjoner mellom elev og lærer, eller mellom elevene

- Manglende tilknytning til skolen, negativt syn på opplæringen, «anti skole»-holdninger
- Konfliktfylte og lite støttende klassemiljøer
- Mobbing
- Lese- og skrivevansker
- Skulk og «dropout»

Nordahl (2005, s. 26) skriver at:

Kunnskapen om risikofaktorer i skolen innebærer at problematferd bør forstås både i forhold til kontekstuelle forhold knyttet til undervisningen i skolen og i forhold til sosiale relasjoner mellom jevnaldrende i skolen. Elever som har et negativt forhold til skolen og lærerne og deltar lite i undervisningen viser mer problematferd enn andre elever. Videre er det også en tendens til at elever som har dårlige relasjoner til jevnaldrende viser mer problematferd enn de som har gode jevnalderrelasjoner.

Helsedirektoratets veileder «Fra bekymring til handling (2010, s. 11) nevner utvikling av kompetanse, positive aktiviteter og god tilhørighet som beskyttelsesfaktorer, og fremhever samtidig tidlig intervensjon som essensielt. I sammenheng med tidlig intervensjon listes det opp tre forutsetninger for å få dette til i praksis. Disse forutsetningene handler om at lærerne må ha «1) kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer, 2) forståelse av egen rolle i arbeidet med å oppdage, gripe inn og handle på grunnlag av en bekymring, og 3) kjennskap til rutiner og prosedyrer på eget arbeidssted og i det øvrige tjenesteapparatet».

I lokalsamfunnet vil beskyttelses- og risikofaktorer kunne være høy eller lav sosioøkonomisk status, rik eller fattig, arbeidstaker eller arbeidsløs, og trygt bomiljø eller et bomiljø preget av høy toleranse for rusmisbruk og kriminalitet (Helsedirektoratet, 2010, s. 17).

Denne kunnskapen og forståelsen er en forutsetning for tidlig identifikasjon av rusrelaterte problemer (Helsedirektoratet, 2010, s. 9), og for å kunne intervenere på et tidlig stadium. Helsedirektoratet skriver i sitt hefte «Fra bekymring til handling» (Helsedirektoratet, 2010, s. 9) at: «Med tidlig intervensjon mener vi arbeidet med å identifisere og håndtere et problem på et så tidlig tidspunkt at problemet forsvinner eller blir redusert med begrenset innsats». IRIS (International Research Institute of Stavanger) er mer konkret i rapporten «Tidlig intervensjon

på rusfeltet – en kunnskapsoppsummering» (Nesvåg et al., 2007) og definerer to hovedmål for tidlig intervensjon på rusfeltet: 1) å forhindre utvikling av avhengighet av alkohol eller narkotika og 2) å forhindre negative konsekvenser av alkohol- eller narkotikabruk. For å oppnå disse to hovedmålene for tidlig intervensjon er det nødvendig å bygge på beskyttelsesfaktorene, slik at de demmer opp i forhold til risikofaktorene. Det betyr å snu risikofaktorer til beskyttelsesfaktorer, ved for eksempel å øke handlingskompetansen (lærings-, fag-, metode- og sosialkompetansen) til lærerne (Fandrem & Fuglestad, 2013, s. 20-23), skape positive og stimulerende psykososiale læringsmiljøer, og løfte rusproblematikken inn i systemrettet arbeid (Nordal et al., 2006, s. 63-65; Pianta, 1999). Effekten av dette vil til sammen forstyrre eller overstyre sammenhengen mellom risikofaktorer og et negativt utviklingsløp. Et negativt utviklingsløp kan dermed snus til en positiv utvikling. Dette understreker igjen at kompetanse på feltet er essensielt for elever med atferdsvansker som rusmisbruk, og som kanskje har enda flere negative miljøfaktorer rundt seg. Samtidig er det viktig å ha bevissthet om:

at risikofaktorene ikke impliserer en lineær og nødvendig progresjon fra en bestemt risikoeksponering til et alvorlig rusproblem: Også ungdom som ikke er i en sårbarhetssituasjon eller i en definert risikogruppe kan utvikle rusproblemer. Altså, ikke bare ungdommer som tilhører risikogrupper utvikler rusproblemer. Sårbarhets- og beskyttelsesmodeller er relevante i forhold til å skissere intervensjoner der sannsynligheten for problemutvikling er større, men er ikke ment å forutsi enkeltindividers skjebne. Altså, ikke alle ungdommer som er i risikogrupper utvikler problemer.

EMCDDA, 2003, s. 12

Tematikken rundt beskyttelses- og risikofaktorer er kompleks. Det er viktig å opprettholde høy grad av bevissthet med kontinuerlige etiske og faglige refleksjoner rundt barrierer for identifisering og stigmatisering. Ikke alle som tilhører en risikogruppe vil utvikle rusproblemer. Rusmisbruk kan ramme eller ikke ramme, både på tross av, og på grunn av risiko- og beskyttelsesfaktorer. Hvis læreren retter selektive tiltak og intervensjoner mot enkelte risikogrupper kan dette faktisk ha motsatt effekt enn ønskelig. Risikoen for å stigmatisere øker, noe som igjen kan øke risikoen for den enkelte. Samtidig må ikke redselen for å stigmatisere være et hinder for å handle når tegn og bekymringer hos eleven er reelle

(Sosial- og helsedirektoratet, 2007, s. 23; Zimmermann Helgesen & Lindbæk Kruse, 2014, s. 2-3).

1.3.4. Rus og psykiske vansker i skolen

Psykiske vansker er en av våre største helseutfordringer, og viser seg ofte i løpet av barne- og ungdomstiden. Forskning indikerer at det er fem elever med psykiske plager i en vanlig norsk ungdomsskoleklasse, og at to av dem har en psykisk lidelse (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009, s. 43; Bru, Cosmovici Idsøe & Øverland, 2016, s. 16-17). Forskning fremhever angst og depresjon som de hyppigste lidelsene, og anslår at omlag 20 prosent av ungdom rammes av angst og omlag 15-20 prosent av ungdom rammes av depresjon. Det anslås også at 40 prosent av ungdommene med en depresjonsdiagnose også får en angstdiagnose, mens om lag 20 prosent av de med angstdiagnoser får en depresjonsdiagnose i tillegg (Helland & Mathiesen 2009, s. 29-40; Bru, Cosmovici Idsøe & Øverland, 2016, s. 16-17). På tross av dette viser forskning at bare hver femte ungdom med betydelige emosjonelle plager har vært i kontakt med fagpersonell for disse plagene (Helland & Mathiesen 2009, s. 55). Hør på meg (2014), ungdomsundersøkelsen i Stavanger, viste at få ungdommer gikk til helsesøster med psykiske problemer og de som hadde alvorlige problemer sjelden bad noen om hjelp selv (Hartberg & Hegna, 2014, s. 67).

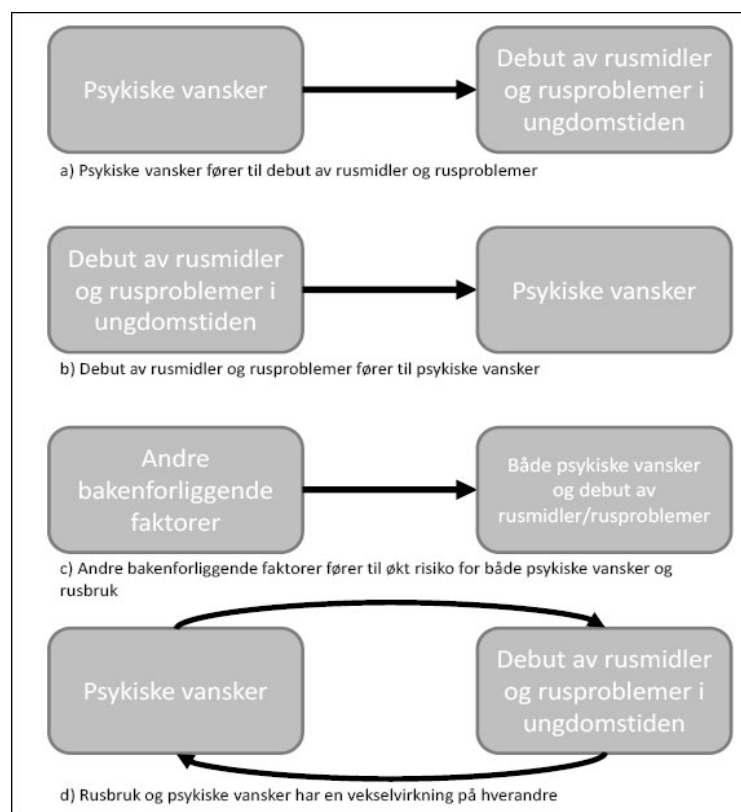
Helsedirektoratet (2012, s. 13) hevder at det i de siste 25 årene har vært en økende erkjennelse av at rusmiddelbruk ofte opptrer samtidig med psykiske lidelser. Erkjennelsen er av en slik art at en dobbeltdiagnose av rus og psykisk lidelse har fått kortnavnet ROP-lidelser (Helsedirektoratet, 2012, s. 3; Norsk Helseinformatikk, 2016). Erkjennelsen setter fokus på den betydelige risikofaktoren psykiske vansker utgjør i møte med utviklingen av rusmiddelmisbruk. Eksempelvis indikerer forskning at risikoen for rusmiddelmisbruk øker med 1,5 prosent ved angstlidelser, 3,7 prosent ved depresjoner, og 20,3 prosent i sammenheng med atferdsvansker (Kvelling, 2007, s. 247). Barn og unge med ADHD-diagnose (Attention Deficit-Hyperactivity Disorder) har fem ganger høyere risiko for bruk av rusmidler enn andre barn og unge på samme alder. 15-20% av de med ADHD har også rusproblemer (Kvelling, 2007, s. 347; Skutle, Bu, Jellestad & Glind, 2014, s. 287). Det er også funnet høy grad av rusproblematikk blant voksne med ADHD (Holmen, 2016, s. 181; Skutle et al., 2014).

På tross av at man ofte ser at ungdom med misbruksproblematikk også har psykiske vansker (Chan, Dennis, & Funk, 2008, s. 14-15; Deas, 2006), gjerne i en slik utstrekning at det dreier

som om ROP- lidelser (dobbeltdiagnoser/komorbiditet), er det usikkert hva som forårsaker hva, eller om både rus og psykiske vansker er uttrykk for bakenforliggende sårbarhet. Det som er sikkert er at ungdom som både har rusproblemer og psykiske vansker, utgjør en spesielt utsatt gruppe (Skogen, 2013, s. 5).

Skogen skriver i «Tidlig debut av rusbruk, rusproblemer og mental helse hos ungdom» (Skogen, 2013, s. 5-7) at sammenhengen mellom ungdoms rusmisbruk og mental helse kan forstås på flere måter, men at det likevel er uklart hvilken forståelsesramme som gjenspeiler virkeligheten best. De mulige sammenhengene er ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende:

Figure 4 Mulige sammenhenger mellom psykiske vansker og debut av rusmidler og rusproblemer i ungdomstiden⁴



Forskning viser tydelige sammenhenger mellom visse følelser og rusmiddelmisbruk, og kan gi indikasjon på at rusmiddelmisbruk kan starte som selvmedisinering (maladaptiv mestringsstrategi) for å lette de psykiske vanskene/lidelsene (a). Et lavt selvbylde er ofte sentralt i mange psykiske vansker og lidelser, og gir økt risiko for rusproblemer (Kvello,

⁴ Tidlig debut av rusbruk, rusproblemer og mental helse hos ungdom (s.26), Skogen, J. C. 2013,

2007, s. 249; Helsedirektoratet, 2010, s. 18). Ellers kan årsaken til misbruk i forbindelse med vanskelig temperamentstil være spenningssøking, bedøvelse av hissighet, bitterhet og nederlagsfølelser. De med angstlidelser misbruker gjerne rusmidler i forsøk på å få roe og trygge seg selv, eller for å bli kvitt hemninger, skyld- og skamfølelser. Årsaken til rusmisbruk hos deprimerte kan være forsøk på å døyve sorger, oppgitthet, eller for å kunne oppfatte sin situasjon mer positiv (Kvelling, 2007, s. 247). Dersom man har ADHD, vil rus påvirke symptomene. Rusmisbruk over tid vil også kunne gi ADHD-symptomer hos mennesker uten diagnosen (Sykehuset Østfold HF, 2006, s. 5).

Ungdomstiden er en særlig sårbar periode for hjernens utvikling. Rusmisbruk kan derfor hemme eller skade denne utviklingen, som igjen øker risikoen for psykiske problemer (b) (Tapert, Caldwell, & Burke, 2004; Skogen, 2013, s. 7). Norske forskere har sterke funn som tyder på at risikoen for psykose er mer enn tredoblet ved cannabismisbruk, og at det er cannabismisbruk som utløser psykose, ikke omvendt. Forskerne fant også at misbruk kan utløse psykose hos personer som ellers ikke ville fått det (Folkehelseinstituttet, 2016). Dette kan ha epigenetisk sammenheng som sørger for at sovende genetiske disposisjoner «vekkes til live» og kommer til uttrykk. Rusmisbruk fører også til sosiale vansker eller til at man havner utenfor samfunnet, noe som også bidrar til økt risiko for psykiske vansker (Skogen, 2010, s. 7).

Rusmisbruk og tidlig rusdebut kan også være et symptom på og uttrykk for andre problemer (c). Foruten psykiske lidelser, og generell atferdsproblematikk, er også traumatiske oppvekstforhold en sterk risikofaktor (Arbeids- og sosialdepartementet, 2006, s. 6). Årsaken til rusmisbruk kan da være at «den traumatiske hendelsen ryster individets tro og tanker om livet, tilliten til menneskene og omverdenen, troen på en selv og en god fremtid. Det vil si at hele personligheten blir utfordret» (Raundalen & Schultz, 2006, s. 17).

Det er rimelig å anta at det vil kunne være en negativ vekselvirkning mellom psykiske vansker og rusmisbruk (d), jamfør transaksjonsmodellen. Selv om ikke skulle være årsakssammenheng (kausalitet) mellom psykiske vansker eller økende rusmisbruk, så vil ungdom kunne komme inn i et mønster av økende psykiske vansker og økende rusmisbruk. En slik livssituasjon vil kunne bidra til å både opprettholde og utvikle nye risikofaktorer (Kvelling, 2014, s. 5). Disse faktorene kan ha en negativ vekselvirkning på hverandre og danne et kretsløp hvor de forsterker hverandre (Skogen, 2013, s. 7).

1.3.5. Rusavhengighet hos elever

Det kan være vanskelig å fastslå forskjellen på rusbruk, rusmisbruk og rusavhengighet, og det kan være en utfordring å avdekke begynnende problemutvikling. Årsakene til dette kan være at «grensegangen fra normal og relativt problemfri bruk av rusmidler til den skadelige og symptompregede bruken er glidende og gradvis» (Robertson, Strømsvold & Gustafsson, 2016, s. 196), samtidig som rusvirkninger i første omgang ofte kan være positive og lette å håndtere (Statens rettstoksikologiske institutt, 1999, s. 4-5). Symptomene kan veksle fra synlige til totalt usynlige, og enkelt forveksles med ungdomstidens generelle utfordringer og livsførsel (Robertson, Strømsvold & Gustafsson, 2016, s. 197). Hvis misbruk mistenkes, eller misbruket forårsaker vansker som ikke lenger kan holdes skjult, benektes gjerne dette av ungdommen selv (Ungdom og fritid, 2017). Årsaker til dette kan være forbundet med skyld og skam (Fekjær, 2006; Karlsen, 2016, s. 135-136), eller at ungdommen ikke ønsker innblanding i en livsførsel som fremdeles er oppløftende og positiv.

Regjeringens handlingsplan mot rusmiddelproblemer 2003-2005 beskrev grensene mellom rusmiddelbruk og rusmiddelmisbruk som «relativt flytende», og det finnes ingen definisjoner som inkludere alle typer rusmidler i misbrukerbegrepet (Sosialdepartementet, 2003, s. 10; Arbeids- og sosialdepartementet, 2006, s. 11). Meld. St. 30 2011–2012 «Se meg! - alkohol - narkotika - doping» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2012, s. 15-16) beskriver likevel to allment godtatte WHO-definisjoner for rusavhengighet i diagnosesystemene ICD-10 og DSM-IV. ICD-10 knytter rusdiagnosen dels til hvilke stoffer som brukes, og dels til bruksmønsteret. Det skilles også mellom skadelig bruk og avhengighet. DSM-IV bruker begrepet misbruk og legger mer vekt på sosiale konsekvenser og kriminalitet knyttet til rusmisbruket (Helse- og omsorgsdepartementet, 2012, s. 15-16; Helsedirektoratet, 2011). Verdens Helseorganisasjon (WHO) definerte allerede i 1950 at avhengighet til kjemiske substanser var en lidelse. 50 år etter dette hang Norge seg på, gjennom rusreformen, og gav pasientrettigheter for behandling til lidelsen. Dette speiler gjerne vårt samfunn og gir indikasjoner både på kompleksiteten og på holdningene rundt denne problematikken (Fekjær, 2006; Nesvåg, 2012, s. 55-77).

Rusavhengighet, og andre former for avhengighet, blir beskrevet som en kompleks biopsykososial lidelse som har flere karakteristiske kjennetegn (Karlsen, 2016, s. 24; Stallvik, 2011; Helse- og omsorgsdepartementet, 2012, s. 15-16; Nesvåg, 2012, s. 67-72). En psykologisk faktor ser ut for å være den mentale besettelsen. Etter hvert som besettelsen og tvangen for rusmidler fortsetter å øke vil den rusavhengige måtte overskride egne grenser for å opprettholde syklusen av å få tak i, og bruke mer, og de går dermed utover vanlig sosiale

normer for å få fatt i rusmidler de er avhengige av (Stallvik, 2011, s. 106-109). Noen opplever inntak av rusmidler som identitet- og tilhørighetsskapende (Helsedirektoratet, 2010, s. 17-19; Henriksen & Sande, 1995 s. 62-72; Karlsen, 2016, s. 52), men utvikler etter hvert mønstre av antisosial karakter og blir dermed fratatt muligheten til å ha nære og intime relasjoner til andre mennesker (Karlsen, 2016, s. 51-52).

Det økonomiske behovet for å finansiere rusmisbruk kan gjerne overgå misbrukerens egen moral og påtvinge kriminalitet som tyveri, ran, salg av rusmidler og prostitusjon. Slik rusatferd er over tid ikke forenelig med verken skole, jobb eller samfunn for øvrig.

Konsekvensene kan bli alvorlige, som ved at boligsituasjonen kan bli problematisk, samt at skuffelser, skyld, skam, sinne og sorg kan medføre vanskeligheter med å opprettholde sunn og kjærlig kontakt med familie og venner. Den rusavhengiges nettverk reduseres derfor ofte dramatisk, og består ofte bare av likesinnede (Karlsen, 2016, s. 51-52; Anonyme Narkomane, 2001, s. 6; Stallvik, 2011, s.109-110). I delrapport 3 «Antisosial atferd og risikofaktorer i familien» beskrives det hvordan ungdom gradvis kan utvikle antisosial atferd og misbruk av rusmidler. Hos noen er rusing og kriminalitet viktigere enn skole og venner og de dropper gradvis ut av skolen, mens hos andre, som ikke vokser opp med så mange risikofaktorer, deltar i skole og aktivitetstilbud og fungerer bedre i hverdagen (Øverland, 2001, s. 113-184).

Heftet «Kjentmann – å møte elever med rusproblemer» (2014, s. 10) forenkler og simplifiserer rusmisbruk hos elever til gitte definisjon: «Problematisk eller skadelig bruk kan forstås som bruk av legale og illegale rusmidler som på kort sikt forstyrrer elevens daglige gjøremål, og som påvirker elevens handlingsvalg på lengre sikt».

I neste kapittel vil jeg se nærmere på hvilke konsekvenser denne problematikken kan medføre i skolen, både for eleven, for relasjonene i klassen og på skolen, og for læringen og læringsmiljøet.

1.4 Konsekvenser av rusmisbruk i skolen

IRIS skriver i sin rapport «Tidlig intervensjon på rusfeltet - en kunnskapsoppsummering» (Nesvåg et al., 2007, s. 8) at bruk av rusmidler representerer risiko for skader, avvik og avhengighet. Som jeg i forrige del belyste rusavhengighet, vil jeg i denne delen belyse skader og avvik i form av konsekvenser knyttet til eleven, til relasjoner i klasse- og skolemiljø, og til læring og læringsmiljø. Jeg vil begrense ved ikke å gå inn på hvert enkelt rusmiddels skadepåvirkning. Eksempelvis kan alkohol alene være direkte årsak til cirka 60 sykdommer

og medvirkende årsak til mer enn 200. Samtidig er skadevirkningen for de fleste rusmidler avhengig av dosen som inntas, frekvensen av inntak og i hvilken situasjon. Misbrukers medfødte eller ervervede sårbarhet spiller også en viktig rolle (Skjøtskift, 2012, s. 99).

1.4.1. Konsekvenser av rusmisbruk: for eleven

Opplevelser og konsekvenser av rusmisbruk kan variere sterkt. Det er blant annet avhengig av type rusmiddel (egenskapene ved stoffet), personlige egenskaper og forventninger til rusopplevelsen (Robertson, Strømsvold & Gustafsson, 2016, s. 203; Skjøtskift, 2012, s. 99). Eksempelvis kan en ungdom oppleve følelser av velvære og eufori, eller demping av uro og ubehagelige følelser som angst og tristhet, mens en annen ungdom kan oppleve virkninger som forårsaker skader på sentralnervesystemet og bidrar til utvikling av psykiske lidelser (Robertson, Strømsvold & Gustafsson, 2016, s. 201). Virkningene kan veksle fra synlige til usynlige, samtidig som de kan forårsake vansker som kan kategoriseres som omfattende og alvorlige (Ogden, 2001, s. 32; Skjøtskift, 2012, s. 100). Følgende blir beskrevet som mulige, konkrete og synlige konsekvenser på ungdommers rusmisbruk (Helsedirektoratet, 2010, s. 27-30; Vestfold Fylkeskommune, 2016, s. 13):

- Likegyldighet til prestasjoner, forglemmelser, manglende innleveringer
- For sent ute, manglende oppmøte og høyt fravær
- Endringer i interesser, humør og temperament
- Irritabel og mer aggressiv atferd
- Påfallende trøtthet etter helg, over lengre tid
- Tristhet, angst, og følelsesmessig ustabilitet
- Konsentrasjonsproblemer og motorisk uro
- Problemer med venner og sosial tilhørighet, og tilbaketrekning
- Lukt av alkohol, eller at vedkommende virker ruset ved å for eksempel å snøvle, være «fjern», eller oppstemt og giret.
- Vekttap eller ekstrem endring av muskelmasse

Mange opplever et høyt stressnivå grunnet manglende eller dårlig søvn, eller en stadig jakt på den neste følelsen av å være «høy» eller «stein» (Sinneshelse.no, 2008). Dette kan føre med

seg ADHD-liknende symptomer som uro og konsentrasjonsproblemer (Holmen, 2016, s. 178). Kanskje opplever eleven at skole eller jobb kommer i veien for den livsførselen rusen medbringer, og at en ikke rekker ansvaret som følger med den delen av livet som inneholder skolearbeid eller oppmøte på skole (ROP, 2013; Helsedirektoratet, 2010, s. 27-29; Drugeli, 2008, s. 6). Det er ikke sikkert at rusmisbruket oppleves som et misbruk. Kanskje har denne livsførselen gitt en etterlengtet «oppsving» i livet, med følelser av identitet, tilhørighet med nye venner, fred og ro, eller fart og spenning (Robertson, Strømvold & Gustafsson, 2016, s. 197; Stallvik, 2011, s. 106-107; RUStelefonen, 2014; Helsedirektoratet, 2010, s. 17-19; Henriksen & Sande, 1995 s. 62-72; Karlsen, 2016, s. 52). I tillegg oppleves kanskje det sosiale miljøet på skolen så ulikt rusmiljøet at det kan kjennes ut som om det snakkes forskjellige språk (Anonyme Narkomane, 2001, s. 6). Eller kanskje er rus- og treningsgjengen, ikke bare samlet på fritiden, men også på skolen (Gerhardsen, 2016). Dette kan medføre atferdsvansker og sosiale problemer som tilbaketrekning og isolasjon, uheldige klikkdannelser, «dropout» eller kriminalitet som vold og salg av rusmidler (Drugli, 2008, s.6; Anonyme Narkomane, 2001, s. 6).

Rusmisbruk hos elever kan skape store konsekvenser. Jeg vil aktualisere dette ved å se nærmere på fenomenet «dropout».

«Dropout»

Sentrale myndigheter fokuserer på å få ungdommer til å gjennomføre videregående skole, da det er en klar sammenheng mellom «dropout» fra videregående skolegang og helseproblemer, ruslidelser og dårligere levekår senere i livet (ROP, 2013; Helsedirektoratet, 2010, s. 28). Det er en økende tendens i samfunnet at unge mennesker dropper ut av videregående opplæring (Gausel, 2013). Hver tredje elev oppnår ikke sluttkompetanse (studie- eller yrkeskompetanse) selv om de har vært i videregående opplæring i 5-6 år (Nordby, K., 2014, s. 2). Institutt for samfunnsforskning (ISF) i Oslo anslår at andelen som ikke fullfører allmennfag (studieforberedende) er 15 prosent og 40 prosent for yrkesfag, og at det er i denne gruppen vi finner de største problemene senere (Norsk Forskningsråd, 2016). 40 prosent oppgir at de dropper ut grunnet årsaker som ikke stammer fra skolen, deriblant rusmiddelmissbruk, og 20 prosent oppgir at de dropper ut grunnet psykiske vansker (ROP, 2013). 20 prosent av elevene som faller fra er tidlige «dropouts». De står i fare for de største konsekvensene siden de har enda svakere tilknytning til arbeidslivet, og også får dårligere jobber (Norsk Forskningsråd, 2016).

Forskning viser at et endelig frafall fra videregåendeopplæring antakeligvis bare er slutten på en lang prosess som eleven begynte på relativt tidlig i livet, og som kan vare over lengre tid gjennom store deler av oppveksten (Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2012, s. 9; Markussen 2010, s. 140-142). Utenlandske studier har fulgt barn fra førskolealder og helt til overgangen til arbeid eller høyere utdanning, og har funnet sammenheng mellom tidlige barndomserfaringer og fullføring av videregående skole (Audas og Willms, 2001, s. 31; Alexander et al., 2001). Her kan det trekkes paralleller med en rusmisbrukers prosesser som også begynner relativt tidlig i livet (Skogen, 2013; Zimmermann Helgesen & Lindbæk Kruse, 2014, s. 3). Felles for disse ungdommene er at de ser ut for å ha færre beskyttelsesfaktorer og flere risikofaktorer i livene sine enn andre ungdommer. (Helsedirektoratet, 2010).

Selv om dette er et komplekst problem der årsakene er mange og sammensatte (Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2012), vet man at «dropout» har sterk sammenheng med rusmisbruk blant unge voksne (Helsedirektoratet, 2010, s. 27-29; McCaffrey, Pacula, Han & Ellickson, 2008; Marie & Zölitz, 2015). Forskning fra Danmark fant at mellom fem og ti prosent av danske ungdommer røykte cannabis i den grad at det gav konsekvenser for utdannelsen. Cannabis viste å være både medvirkende og utslagsgivende i 50 prosent av «dropouts» fra videregående skole og høyere utdanning. Studien konkluderte også med at de politiske målene for utdanningsområdet ikke kunne oppnås uten å ta grep om cannabisproblematikken (Simonsen, 2014). Forskning fra Australia fant at «after covariate adjustment, compared with individuals who had never used cannabis, those who were daily users before age 17 years had clear reductions in the odds of high school completion» (Silins et al., 2014, s. 286). Dette representerer utfordringer for både elever og samfunnet som helhet, da det er en underliggende risiko og årsak til arbeidsledighet og sosiale problemer (Helsedirektoratet, 2010, s. 17). Andre utfordringer er betydningene dette har for den enkelte familie som påvirkes (Gausel, 2013), hjelpeapparatene i skoleverket (Helsedirektoratet, 2010, s. 17), og de samfunnsøkonomiske kostnadene (Nordahl, 2014).

De fleste i alderen 18–23 år har skolegang og studier som sin hovedaktivitet, men arbeidsledigheten er klart høyere i denne aldersgruppen enn for den øvrige delen befolkningen. Denne aldersgruppen har heller ikke opptjent retten til dagpenger og er derfor også sterkt representert blant sosialhjelpsmottakerne. Samfunnskostnadene ved at så mange dropper ut fra utdanningen og ikke kommer inn i arbeidslivet er store. Hjelpe- og stønadsordninger i NAV, samt mer bruk av helsetjenester for et årskull som dropper ut, vil utgjøre ca. 15 milliarder kroner over et livsløp. Samfunnet ville kunne spare 40 millioner

kroner pr år i 42 år om 100 ekstra ungdommer kom seg gjennom videregående skole og inn i arbeidslivet (Nordahl, 2014). I sammenheng med slike summer er utdanning en essensiell samfunnsinvestering heller enn en utgift.

Med en manglende eller svak tilknytning til skole oppstår en særlig utfordring ved tidlig intervensjon. Mulighetene for å oppdage sentrale risikofaktorer ved rusmisbruk, og andre forhold ved eleven, familien og nettverket av jevnaldrende som ofte synliggjøres i skolen, forsvinner eller svekkes. Det blir generelt sett færre potensielle oppdagere rundt denne gruppen (Helsedirektoratet, 2010, s. 28).

1.4.2. Konsekvenser av rusmisbruk: for relasjoner i klasse- og skolemiljø

Problematferd i skolen involverer ofte anstrengte relasjoner mellom elever og lærere (Ogden, 2009, s. 44). Dette er en typisk konsekvens av rusmisbruk i skolen, men på langt nær den eneste. De sosiale konsekvensene av rusmisbruk strekker seg lenger (Skjøtskift, 2012, s. 119). I tillegg til problematiske, konfliktfylte eller manglende lærer-elevrelasjoner, påvirkes gjerne forholdet mellom elevene også. Det kan resultere i konfliktfylte klasse- og skolemiljøer som kan være preget av utrygghet, uforutsigbarhet, aggressivitet og vold, mobbing, kjøp og salg av rusmidler og gjengdannelser (Nordahl, 2005, s. 25-26). Andre konsekvenser er manglende tilknytning til skolen i sin helhet og negativt syn på opplæringen. Disse konsekvensene, som også kan kalles symptomer, kjennetegn og signaler, er av alvorlig karakter og kan i ulik grad ha negative overlappende konsekvenser for elever og lærere, men også nære pårørende, venner og den generelle fungeringen i hverdagsliv og skole (Robertson, Strømsvold & Gustafsson, 2016, s. 203). Elevene påvirkes og påvirkes av systemer flere ledd utenfor seg selv, som resulterer i at konsekvenser av rusmisbruk virker på både klasse- og skolemiljøet.

Elever på videregående skole har bedre sosial og emosjonell tilpasning, og mindre sannsynlighet for å engasjere seg i høyrisiko-atferd når de går på skole med gode psykososiale forhold (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013, s. 369). Når klasse- og skolemiljøet påvirkes av rusmisbruk så trues skolens funksjon, ikke bare som arena for læring, men også for sosial utvikling og forebyggende og holdningsskapende arbeid. Årsaken er de biologiske, psykiske og sosiale konsekvensene av rusmisbruk som i ulik grad har negative følger for den generelle funksjonsevnen i både hverdagsliv og skole (Robertson, Strømsvold & Gustafsson, 2016, s. 202). Ungdom oppholder seg på skolen over flere år og påvirkes sterkt

fra jevnaldrende. Forskning indikerer at påvirkning fra jevnaldrende har høy grad av betydning knyttet både til utviklingen av holdninger til rusmidler og tidspunkt for alkoholdebut (Helsedirektoratet, 2012). Høy grad av rusmisbruk og opphopning av sosiale vansker i en klasse eller på skolen generelt vil påvirke de sosiale normene og aksepten for rusmisbruk, og medføre at beskyttelsesfaktorer utvikler seg til risikofaktorer (Thomas, Bierman & CPPRG, 2006; Drugeli, 2008, s. 83).

En elev med rusmisbruk kan ha vansker med å mestre biologisk og psykisk ubalanse samtidig som en skal fungere i et sosialt samspill. Eleven kan streve med å skjule sine anstrengelser og innta ulike forsvarsmekanismer som følge av dette. Eleven kan være mer kritisk, selvhevdende og vanskeligere å kontrollere. Det kan også være vanskeligere å samarbeide med dem, med mindre dette skjer på deres egne premisser (Ogden, 2009, s. 34). Rusmisbruk påvirker interesser, humør og temperamentet, og kan skape en likegyldighet til både prestasjoner og sosiale relasjoner (Anonyme Narkomane, 2001, s. 86). I forlengelsen av dette kan et generelt høyt aggresjonsnivå påvirke sosiale normer og aksept av aggressiv atferd. Med en aksept for aggressiv atferd reduseres de sosiale læringsmulighetene til å løse konflikter på annen måte enn gjennom aggresjon (Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge & Coie, 1999; Drugeli, 2008, s. 83). Ved økende antall konflikter og forsterking av hverandres aggressive atferd, vil dette over tid kunne bidra til ytterligere økning av elevers aggressive atferd. Det er kanskje nettopp derfor at psykiske vansker, mobbing og voldsproblematikk er nært knyttet til rusmisbruk (Tonmyr et al., 2010; Sosial- og helsedirektoratet, 2007).

På tross av opplæringsloven som forteller at «skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (opplæringsloven § 9a-3), peker flere studier på «tvingende samspill» eller «samspillfeller» mellom lærere og risikoutsatte elever som gjør at elevene ikke får den utviklingsstøtten behovene deres krever, og i motsetning heller bidrar til å øke deres atferdsproblemer (Hamre & Pianta, 2001, s. 625-638; Greer-Chase, Rhodes & Kellam, 2002, s. 242-245; Spaque & Horner, 2007; Arnesen, Ogden og Sørli, 2006; Ogden, 2009, s. 32; Drugeli, 2008, s. 15-16). Selv om det er de elevene med negative samspillserfaringer eller dårlige tilknytningsforhold som trenger positive voksenrelasjoner mest, er det nettopp disse som er mest utsatt for fortsatt dårlige og svake voksenrelasjoner. Disse elevene vil ofte, med sine forventninger og atferd, ofte selv bidra til å utløse negative relasjonsmønstre. I stedet for at den voksne blir en kilde til positive erfaringer, øker deres oppførsel risikoen for at nye

voksne også møter med avvisning, sinne og kritikk (Webster-Stratton, 2005, s. 53-54; Drugeli, 2008, s. 16).

Rusmisbruk har konsekvenser for relasjonene både i en klasse og på en skole. Jeg vil aktualisere dette ved å se nærmere på fenomenet gjengdannelse.

Gjengdannelse

Ungdom søker seg ofte til et miljø hvor man kan skape seg en identitet, føle samvær og trygghet. Elever har behov for å være en del av et fellesskap, og oppsøker derfor forsamlinger og anledninger som legger opp til og muliggjør dette. Dette har ofte positiv innvirkning, men kan også virke som risikofaktor (Helsedirektoratet, 2010, s. 17-19). Det er også her bruk av forskjellige rusmidler kan etableres (Henriksen & Sande, 1995 s. 62-72). Et klassisk eksempel på dette er russefeiringen. Her møtes ungdom, gjennom sammenkomster med høy stemning, musikk, dans og bruk av rusmidler, og skaper et sosialt fellesskap med en sterk opplevelse av tilhørighet. Slike samlinger og typer av miljø kan også oppstå og utvikles i mindre grad, og med ulike typer rusmidler. Rusmidlene, som også kan være identitetsskapende, kan virke som symbolske markører som skiller et miljø fra et annet, og kan regulere både enkeltindividets og fellesskapets rusvaner (Robertson et al., 2016, s. 198; Henriksen & Sande, 1995 s. 62-72).

For å kunne misbruke et rusmiddel, må man ha både tilgang til det og muligheten for å misbruke det. En gjeng elever som misbruker rusmidler er i seg selv en subgruppe, og vil i forlengelsen være utsatt for å knytte seg til liknende subgrupper. Elever som er i ferd med eller har utviklet et rusmisbruk, står i fare for å knytte seg til andre anti-sosiale og kriminelle grupper. Eksempelvis vil en som selger hasj også kunne selge eller oppdrive andre typer av rusmidler og dermed ha kontakt med andre kriminelle miljøer. Dermed vil en «dealer» kunne bli et knutepunkt som samler og knytter sammen ulike typer grupperinger, som ikke er i fri fra å komme i konflikter med hverandre. Prosjektrapporten «Vold - konflikt og gjengdannelse» (Haaland, 2000, s. 7) forteller om sterk sammenheng mellom gjengvirksomhet, voldserfaringer og illegal rusmidler.

Stallvik hevder i «Biopsykososial tilnærming til rusavhengighet» (2011, s. 109 -111) at det i gjenger med rusmisbruk ofte møtes flere med samme bakgrunn og sårbarhet, og at de her finner en felles plattform som gir den tilhørigheten og identiteten de så sårt søker. Forskning indikerer at gjengmedlemmer har betydelig lavere nivåer av selvtillit sammenlignet med ungdommer som ikke er gjengmedlemmer (Wang, 1994). Stallvik (2011, s. 109 -111) hevder også at ungdommene blir avhengige av gjengen og rusmiljøet parallelt med avhengighet til

ulike rusmidler, og at ungdommene da må opprettholde forbindelsene, uavhengig om de er gode eller dårlige, i tillegg til å måtte få tak i stoff. Ungdommene utvikler dermed en nedadgående spiral som både opprettholder og eskalerer rusatferd og rusavhengighet. I slike gjenger står ungdommer i fare for å utvikle en identitet som over tid ikke samsvarer med verken skolens eller samfunnets normer og regler. Den negative og selvutslettende spiralen vil kunne føre med seg stagnasjon i normal-utviklingen når det gjelder utdanning og jobb, noe som ytterligere kan øke mindreverdsfølelse i forhold til andre som klarer de utfordringene livet måtte bringe med seg (Thomas et al., 2006; Drugeli, 2008, s. 83).

Forbundet mot rusgift (2011) hevder at ungdom gjennom tilknytning til rusmiljøer unngår den vanlige sosialiseringprosessen, og at dette kan resultere i irreversible mangler og skader. Grunnlaget for voksentilværelsen kan bli betydelig redusert. Foruten om mulige svekkelser og skader på den biologiske, psykologiske og sosiale utviklingen, vil ungdom senere måtte stå overfor utfordringer som å lære seg å skape en meningsfylt tilværelse uten rus, og uten en gjeng, og kanskje også uten mulighet til å nytte seg av samfunns-goder som utdanning og jobb. Stallvik (2011, s. 110-111) hevder at det i rusfeltet er konsensus om at «det er den komplekse interaksjonen mellom biologiske, psykologiske og sosiale faktorer som bidrar til utvikling og opprettholdelse av rusavhengighet», der ytre omstendigheter, miljømessige- og tilfriskningsforhold har sentral betydning i møte med elevers rusmisbruk. Jamfør transaksjonsmodellen.

1.4.3. Konsekvenser av rusmisbruk: for læring og læringsmiljø

Opplæringsloven (1998, § 1-1) forteller at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong», og Kunnskapsløftets generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2006) påpeker at:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og vaksne til erkjenning og oppleving, til innleving, utfolding og deltaking.

Dette betyr at skolen har ansvar for å skape og opprettholde et psykososialt læringsmiljø (Opplæringsloven, 1998, § 9a-3) som tilfredsstillende de ulike elevenes læringsbehov. Det framhever skolens bidrag i skapelsen av trygghet, forutsigbarhet og stimulerende oppvekstvilkår som utvikler barn og unges evne til å håndtere livets utfordringer, gi beskyttelse for de som har biologisk sårbarhet, ruste dem til å bedre fokusere på læringsoppgaver og til å utnytte læringspotensialet som ligger i dem selv, og i samspillet med medelevene (Wang & Eccles, 2012; Bru, Cosmovici Idsøe & Øverland, s. 19).

«Skolefaglig læring er avhengig av elevens evne og mulighet til å kunne konsentrere seg om læringsoppgavene i øyeblikket og til å kunne opprettholde innsatsen over tid» (Bru, Cosmovici Idsøe & Øverland, 2016, s. 20). Denne evnen og muligheten svekkes betraktelig ved økt impulsivitet og urolighet, eller svekkelse av evnen til kritisk vurdering, svekkelse av konsentrasjon, korttids- og langtidshukommelse, kognitive ferdigheter og andre hjernefunksjoner (Robertson et al., 2016, s. 203-204; Marie & Zölitz, 2015; RUStelefonen, 2014; Skjøtskift, 2012, s. 101-117). Eksempelvis vil misbruk av cannabis, som er det vanligste rusmiddelet etter alkohol, medføre konsekvenser av betydelig art. Foruten om å utløse en ønskelig avslappende tilstand, kan også cannabis utløse kvalme, hallusinasjoner, psykisk ubehag, angst, nedstemthet, depresjon, uro, rastløshet, aggresjon og søvnforstyrrelse. Bruk kan også gi sanseforstyrrelser, svekket dømmekraft, hukommelsestap, svekket oppmerksomhet, nedsatt hukommelse og nøyaktighet (Robertson et al., 2016, s. 204; Skjøtskift, 2012 s. 110). Ved jevnlig inntak over tid kan cannabis også medføre kronisk svekkelse av kognisjon, kommunikasjonsevne og selvforståelse, og kronisk nedsatt innlæringsevne. Samtidig vil også evnen til å trekke korrekte slutninger og håndtere kompleks informasjon kunne bli påvirket og svekket. Ungdom risikerer nedsatt konsentrasjon, og evnene til å tolke skuffelser i kombinasjon med økt uvilje til å gi seg i kast med nye oppgaver kan få konsekvenser for læringsarbeidet i skolen (Robertson et al., 2016, s. 204; Skjøtskift, 2012, s. 110).

I en undersøkelse, gjort for Universitas og Norsk studentorganisasjon (NSO) i 2016, kom det fram at tolv prosent av de mannlige studentene mente at rusvanene deres gikk utover studiet, i motsetning til syv prosent av kvinnene. Undersøkelsen viste at syv prosent av studentene ruste seg til dårligere akademiske prestasjoner (Wammer, 2016). Rusmisbruk reduserer den intellektuelle kapasiteten og øker sannsynligheten for feilslutninger. Et høyt bruksmønster over en lengre periode kan også gi langvarig svikt i innlæringsevnen, også lenge etter at

rusmiddelet er inntatt. Undersøkelsen indikerer også mørketall da det kan være vanskelig å vurdere negative konsekvenser av eget rusbruk (Wammer, 2016).

Rusproblematikk vil, foruten å kunne øke skolefaglige læringsvansker, også kunne føre med seg store utfordringer med å utvikle egen evne til mestring og til å kunne ta hånd om seg selv og sitt liv på en god måte (Bru, Cosmovici Idsøe & Øverland, 2016, s. 16). Dette er konsekvenser som ikke nødvendigvis bare vil kunne bli gjeldende for rusmisbrukeren, men også kunne påvirke resten av skoleklassen. Faktisk kan hele læringsmiljøet på skolen berøres ved at det utvikles et dårlig psykososialt miljø preget av eksempelvis utrygghet, uforutsigbarhet, mobbing, aggressivitet, antiskole-holdninger og kriminalitet som kjøp og salg av rusmidler (Thomas et al., 2006; Drugeli, 2008, s. 83). På samme måte som skole og utdanning omhandler hele mennesket, ikke bare skolefaglig læring, omhandler også rusmisbruk hele mennesket. På samme måte som skole og utdanning kan ha innvirkning på alle områdene i en elevs liv, kan også konsekvensene av rusmisbruk strekke seg lenger enn rusmisbrukeren (Skjøtskift, 2012, s. 119). Det kan ha innvirkning på alle livsforholdene og alle relasjonene, jamfør transaksjonsmodellen og den utviklingsøkologiske modellen.

Klasser med det beste sosiale miljø har gjerne også det beste læringsmiljø, både for sterkere og svakere elever.

Kunnskapsløftets generelle del, s. 13

1.5 Lærernes mestring av arbeid med rusmisbruk i skolen

Skolen er en forebyggingsarena for ungdommer og har derfor et formidabelt ansvar i møte med elever med rusproblematikk. I enhver klasse kan det være elever som står i fare for skjevutvikling, og som er avhengig av at lærerne ser det og er villig til å gjøre noe med det. Selv om det ikke alltid finnes ønskelige ressurser å ta i bruk, må lærerne forholde seg til elevene uansett hvilke rammebetingelser de har tilgjengelige (Drugeli, 2008, s. 15).

Hvis en i utgangspunktet ikke er forberedt på å jobbe med barn som vekker bekymring, kan det føre til at en verken avdekker barnas behov, eller greier å gi dem den støtten de trenger

Drugeli, 2008, s. 15

I læreres møte med elever, foresatte, kollegaer og ledelse vil det kunne oppstå utfordrende situasjoner. Rusproblematikk vil naturligvis kunne være en sårbar og stressende situasjon for alle involverte. Uavhengig om rusmisbruket erkjennes eller benektes så vil eleven befinne seg i en kritisk fase. Eleven er årsaken til bekymringen. For foresatte kan det være svært vanskelig å motta en beskjed om at ens sønn eller datter misbruker rusmidler, uavhengig av om denne problematikken er kjent eller ikke. Utfordringer knyttet til kollegaer og ledelse på skolen kan være ulike meninger om hva som er bekymringsverdig. Det kan også oppstå utfordringer knyttet til skolens rusrelaterte prosedyrer og retningslinjer. Kanskje det ikke finnes slike prosedyrer og retningslinjer. Det er også mulig at ulike holdninger og grader av kunnskap og forståelse grobunn for problemer heller enn løsninger. Læreren kan oppleve ikke å bli møtt med sine bekymringer verken hos elevene, kollegaene eller ledelsen. Det kan hende at læreren føler seg utrygg, usikker og fortvilet i møte med ruspåvirkede elever som er aggressive og voldelige (Vedvik, 2017).

Forskning viser at lærere tilhører en av de yrkesgruppene som opplever sterkest jobbrelatert stress og utbrenthet (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, s. 496; Stoeber & Rennert, 2008, s. 37; Ellingsen, 2016, s. 4-5). Det er også en økende trend, både i Norge og internasjonalt, at lærere avslutter sine yrkesforhold (Ellingsen, 2016, s. 84; Tiplic, Brandmo, Elstad, 2015, s. 467; Ingersoll, 2001, s. 524). Dette gjelder både nyutdannede og mer erfarne lærere. Statistisk sentralbyrå har gjort beregninger som indikerer at Norge, innen år 2020, vil mangle mer enn 11000 allmennlærere i grunnskolen (Roksvaag & Texmon, 2012, s. 4; Ellingsen, 2016, s. 4). Det er derfor nærliggende å se nærmere på læreres mestring. Jeg har valgt å bruke R. S. Lazarus' mestringsteori (1991) for å belyse lærernes mestringserfaringer knyttet til både elever, kollegier og ledelse. Lazarus anser emosjoner for å være senter for menneskelig erfaring og tilpasning, og tilbyr en kognitiv relasjonell teori for å forklare og utforske disse.

1.5.1. Emosjoner, stress og mestring

Ifølge Lazarus og Folkman vil det oppstå forskjellige emosjoner, samtidig som ulike situasjoner skal mestres på ulike måter. Det er lærerens egne tanker om en gitt situasjon som utgjør grunnlaget for opplevelsen av stress og mestring. Et samspill mellom situasjonen og faktorer i læreren selv avgjør reaksjonen, og mestringen (Lazarus & Folkman, 1984, s. 21). Lazarus og Folkman (1984, oversatt til dansk i Lazarus 2006, s. 139) definerer mestring som «kognitive og adferdsmessige bestræbelser, som er under konstant forandring og søker at håndtere spesifikke ydre og/eller indre krav, der vurderes at være plagsomme eller at overskride personens ressurser».

Emosjoner vurderes som enten positive eller negative, avhengig av hvilken betydning den aktuelle situasjonen gis. Denne vurderingsprosessen er sentralt i mestringen, og deles i primær og sekundær. Den primære vurderingen omhandler situasjonens relevans i forhold til egen interesse og velvære, og den sekundære vurderingen omhandler tilgjengelige mestringsalternativer knyttet til hvorvidt en eventuell handling vil forhindre, lindre eller produsere ytterligere skade eller nytte (Lazarus, 1991, s. 133-134). Dette betyr at det er dynamiske vurderingsprosesser bestemmer lærerens oppfatninger av situasjoner, og at det er betydningen som tildeles den gitte situasjonen som er den sentrale faktoren i mestringen.

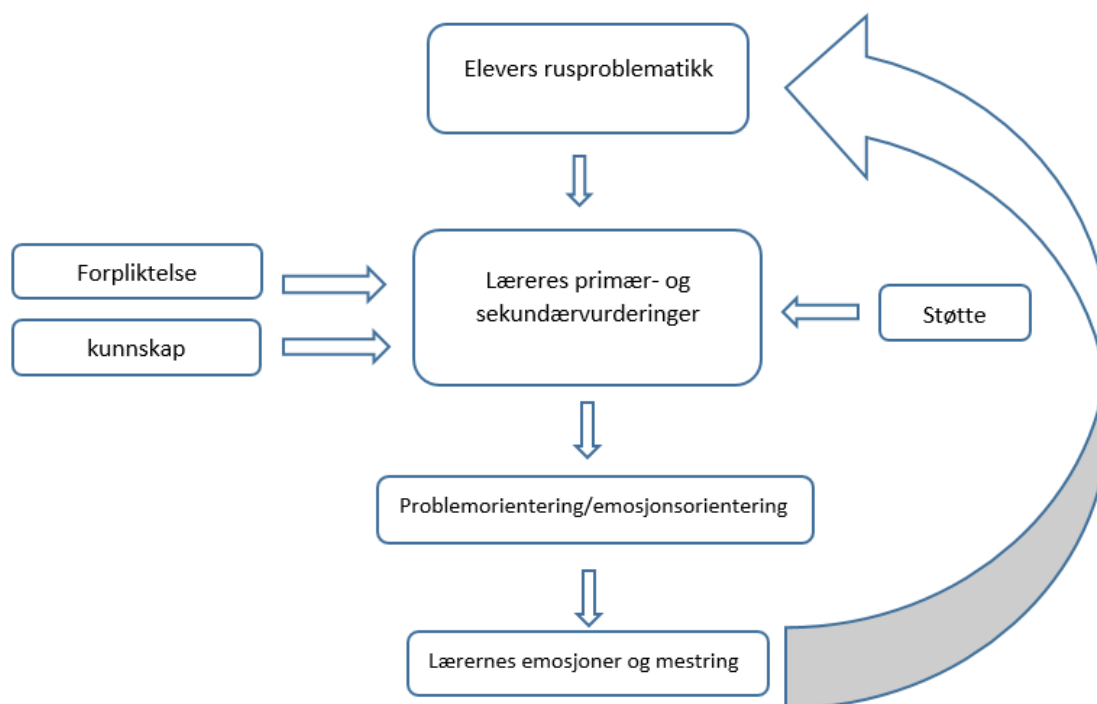
Ifølge Lazarus vil det i fortsettelsen oppstå *revurderinger* i naturlige og kontinuerlige transaksjoner knyttet til det komplekse miljøet. Med andre ord oppstår det nye vurderinger etter hvert som tilbakemeldingene fra miljø og egne handlinger reflekterer ny informasjon som må evalueres (Lazarus, 1991, s. 134). Disse evalueringene er *prosesser* som kan forbli relativt stabile, både som *beliefs*⁵ og motiver, men også være i stadig endring i samspillet med miljø, jamfør transaksjonsmodell. Hvis disse prosessene forblir relativt stabile, vil de kunne utarte seg til forskjellige vurderingsstiler og tendenser til å vurdere hendelser som enten positive eller negative, med eller uten stress. Ulike vurderingsstiler kan både gjenspeile perspektiver, men også tidligere erfaringer. Lazarus skriver også at generaliserte vurderinger påvirker situasjonell kunnskap og vurdering (Lazarus, 1991b, s. 138-139).

Lazarus fremhever blant annet forpliktelse, kunnskap og støtte som sentrale faktorer som påvirker lærernes vurderinger, og derfor også mestringsstrategiene (Lazarus, 1991b, s. 138-139). Lærerne kan oppleve å ha et ansvar overfor elevene med rusproblemer, eller ha en formening om at dette ikke er verken lærerens eller skolens oppgave å blande seg inn i. Det

⁵ Begrepet *beliefs* rommer tanker, følelser og handlinger (Thorsen, A. A., 2008, s. 27-40).

kan hende at det ikke finnes noen kultur for at lærerne og skolen skal ta tak i elevers rusproblematikk, men at dette heller er noe elevene ordner opp i selv. Lærerne opplever kanskje en forpliktelse til det skolefaglige fokus fremfor å måtte iverksette tiltak for ungdom i rusrelaterte utfordringer. Det er mulig at lærerne opplever en så høy grad av usikkerhet og utrygghet i møte med rusproblematikk, at det skygger over betydningen av å imøtekomme og tilrettelegge for elever i vansker. Usikkerheten og utryggheten bunner kanskje i en manglende forståelse av og kunnskap om rusmisbruk. Kanskje lærerne aldri har mottatt kompetanseheving på rusområdet, verken i utdannelsen eller fra arbeidsstedet. Det kan også hende at lærerne har mottatt kurs, og at skolen regelmessig prioriterer rusforebyggende tiltak. Lærerne arrangerer kanskje regelmessige møter for å luften mistanker og bekymringer. Skolen arrangerer kanskje tverrfaglige møter der både politiet, PUT og BUFETAT er involvert. Politiet er gjerne innom skolen jevnlig for å knytte samarbeid med både lærerne og elevene. Dette er sentrale faktorer som virker inn i Lazarus' kognitive relasjonelle teori, som medfører skiller mellom to ulike mestringsstrategier (atferd): problemorientering og emosjonsorientering. Målet med den problemorienterte strategien er å fjerne eller regulere kilden til stresset. Når en finner ut hva som må gjøres, og deretter handler, endres den stressende relasjonen mellom person og miljø (Lazarus, 2006, s. 145). Med andre ord, en planbasert problemløsning (Fadrem, 2011, s. 112). Målet med den emosjonsorienterte strategien er å regulere emosjonene som er knyttet til den stressende situasjonen. Det er en mer passiv og mental prosess der en, i motsetning til å handle, prøver å redusere den stressede situasjonen ved å unngå eller revurdere situasjonens meningsinnhold. En vil da kunne regulere de opprinnelige emosjonene ved å gi den stressende situasjonen en ny relasjonell mening (Lazarus, 2006, s. 145; Fadrem, 2011, s. 113).

Figure 5 Mestringsprosessen til lærere i møte med elevers rusproblematikk⁶



Likevel, vi opplever og reagerer på stresspåvirkning ulikt, og det finnes ingen universell effektiv eller ineffektiv mestringsstrategi. På mange måter omhandler mestring hva læreren tenker og gjør, uavhengig av hvor godt eller dårlig det fungerer. Det kan være mye eller lite handlingsrettet, eller omhandle unngåelse, toleranse eller aksept av den stressede situasjonen (Fandrem, 2011, s. 112). For noen er det være naturlig å bruke problemløsning, mens for andre er det naturlig med emosjonsregulering. Ofte brukes begge mestringsstrategiene (Norsk Helseinformatikk, 2014; Fandrem, 2011, s. 113). Det er emosjonene i en stressende situasjon som er avgjørende for mestringsprosessen, og som til slutt bestemmer om stressnivået er endret eller lavere, og som dermed bestemmer om mestringsprosessen er vellykket. Lazarus beskriver dermed at stress, emosjoner og mestring inngår som deler i en helhetlig prosess, og at det er en gjensidig avhengighet og påvirkning mellom dem (Lazarus, 2006, s. 52-55).

Forskning innenfor stressmestring viser at kronisk stress svekker immunforsvaret, og er forbundet med kroppslig og psykisk sykdom. Dette kan være diabetes, leddgikt, MS, infeksjoner, utbrenthet, hodepine, høyt blodtrykk, hjertesykdommer og psykiske lidelser som

⁶ Figuren er basert på Stress og følelser – en ny syntese (s.239-243), av Lazarus, R. S. 2006, København. Akademisk Forlag; Children of divorce in daycare. Exploring subjective experiences among daycarestaff and children using Q methodology (s.87), av Øverland, K. 2013, Faculty of Arts and Education. PhD Thesis, UiS no.181. Stavanger, Norway

depresjon (forskning.no, 2013; Strømsted, 2014; Norsk Helseinformatikk, 2016). Dette medfører høy risiko for både nedsatt livskvalitet og samfunnsøkonomisk belastning. Forskning viser også sterk sammenheng mellom press på skolen og psykiske helseplager (Eriksen, Sletten, Bakken & von Soest, 2017), og kan være en indikasjon på hvorfor mange lærere med master velger seg bort fra yrket etter få år (Tønnessen, 2017).

1.5.2. Mestring i møte med elever som misbruker rus

Lærere kan oppleve at det å jobbe med elever som vekker bekymring er en stressende oppgave. Kanskje spesielt med de elevene som er i kontakt med rusmidler siden konsekvensene kan være eller bli svært alvorlige (Vedvik, 2017). Elevene befinner seg antakeligvis i svært stressende prosesser selv, og kombinerer både problemfokuserende og emosjonsregulerende mestringsstrategier om hverandre, med vekslende resultater.

Foruten å ha kunnskap og forståelse om risiko- og beskyttelsesfaktorer, og hvordan rusmisbruk påvirker både elevene og skolen som helhet, må læreren alltid være observant, forberedt og villig til å handle i møte med elever som vekker bekymring. I dette ligger det en hovedvekt på problemorienterte mestringsstrategier, men også emosjonsorienterte mestringsstrategier. Dette innebærer at læreren må være observant på at rusmisbruk ofte blir forsøkt skjult, eller at det benektes at det i det hele tatt finnes et problem, og beredt og villig til å gjøre tiltak i møte med elever som kan være både truende og voldelige (Helsedirektoratet, 2010, s. 15; Stallvik, 2011, s. 110; Vedvik, 2017). Det vil kunne være en vanskelig oppgave å følge opp og skape en god elev-lærer relasjon om eleven har stort fravær, og er på vei til å droppe fullstendig ut av skolen, eller om det meste av elevens ressurser går med til å skjule eller opprettholde et rusmisbruk (Helsedirektoratet, 2010, s. 28; Helsedirektoratet, 2010, s. 15; Stallvik, 2011, s. 110).

Bringedal (2013, s. 4-5) fant at lærere hadde høy terskel for å melde bekymring til barnevernet. Informantene i undersøkelsen fremla at de måtte ha konkrete eksempler og bevis for å melde fra, samtidig som de også opplevde bekymringer knyttet til det å måtte melde sin bekymring til barnevernet. Lærerne fryktet ulike konsekvenser av å melde fra, samtidig som de var usikre på sin bedømmelse av situasjonene. Lærerne gav med dette uttrykk for ulike begrensninger og barrierer som forhindret dem i å gå fra bekymring til handling. Lærerne så heller ikke på seg selv som naturlige omsorgspersoner – nettopp på grunn av lærer-elev relasjonen. De mente at et annet apparat ved skolene, som kunne hatt ansvaret for de

vanskelige samtaler med elevene, ville være mer naturlig. Undersøkelsen viste også at omsorgen lærerne uttrykte for sine elever var personavhengig og at ikke alle møtte elevene der det var nødvendig i en «bekymring til handling» prosess. Dette kan indikere en emosjonsregulerende strategi der lærerne unngår handling grunnet usikkerhet og frykt, samtidig som emosjonene reguleres med å fraskrive og unnvike eget ansvar og heller legge det over på at en annen instans heller skulle vært der og tatt den jobben. I motsetning til Bringedals funn, opplevde lærerne i Gallefoss «bekymring i praksis» (2011, s. 5) at de hadde et stort ansvar for elevenes omsorgssituasjon. Her fremkommer det problematiske forhold da lærerne påtok seg dette i form av selv å være omsorgspersonene for elevene, uten å vektlegge at elevene kunne ha hjelpebehov fra andre instanser. Dette indikerer både problemløsende- og emosjonsregulerende mestringsstrategier da lærerne handlet i møte med eleven, men unngikk å handle mot andre instanser. Det er mulig at lærerne unngikk flere tiltak og regulerte emosjonene ved å rettferdiggjøre manglende tiltak ved at de allerede hadde gjort nok. Kanskje var de også i et tvunget samspill der rusmisbrukende elever overtalte eller overbeviste lærerne om at flere tiltak var unødvendige. Det kan hende at lærerne opplevde at de hadde verdifulle relasjoner med elevene, og var redd for å ødelegge disse om de iverksatte tiltak som inkluderte eksterne instanser.

Disse eksemplene av læreres bruk av mestringsstrategier sammenfaller med forskning som viser at lærere og pedagoger har tendenser til å havne i negativt samspill med elever som vekker bekymring. I mangel på forståelse, kunnskap og adekvate mestringsstrategier kan det negative samspillet mellom lærer og elev forsterke atferdsproblematikk som eksempelvis aggressiv atferd. Det kan også resultere i voldsepisoder med alvorlige konsekvenser for de involverte (Hamre & Pianta, 2001, s. 625-636; Ogden, 2009, s. 33; Vedvik, 2017). Dermed kan også rusmisbruk opprettholdes. Det bygger også opp under forskning og erfaringer om et hjelpeapparat som preges av at det ventes for lenge med 1) å erkjenne at et barn, en ungdom eller en voksen har problemer, 2) å ta opp bekymringen med den det gjelder og den nærmeste familien, og 3) før vi kontakter instanser som har ansvar for eller kompetanse til å hjelpe (Sosial- og helsedirektoratet, 2007).

Johansens (2013) «Rusforebyggende arbeid i skolen» peker på et paradoks i dagens skole der betydningen av lærere som gode fagformildere og medmennesker i det rusforebyggende arbeidet på den ene siden blir opphevet, samtidig som det på den andre siden tydelig indikeres at det rusforebyggende arbeidet i skolen fremstår som lite prioritert. Dette indikerer at

rusmisbruk er et nedprioritert felt i skolen som kan medføre usikkerhet i lærernes relasjon med elevene (Munthe, 2005).

1.5.3. Mestring i møte med kollegiet og ledelse

Den autonome læreren med individuelle ferdigheter har høy status i læreryrket, og blir ofte framstilt som et ideal. Eksempelvis er lærerens evne til å utøve god og tydelig klasseledelse ofte et tegn på en dyktig lærer (Raaen, 2010, s. 237). Dette utelukker ikke at samarbeidsklima har en sentral del av skolekulturen, og at de fleste lærere finner kollegastøtte svært viktig (Caspersen & Raaen, 2010, s. 324-325; Raaen, 2010, s. 235-241). Det utelukker heller ikke at tillit til kollegaer og rektor er selve ryggraden på skolen (Hargreaves, 1996, s. 261-265; Raaen, 2010, s. 249). Tillit på en skole kan defineres med to dimensjoner, lærer-lærer og lærer-rektor, som begge bedrer og styrker relasjonene mellom alle som jobber ved skolen ved at det utvikler tilfredshet og engasjement (Bryk & Schneider, 2002, s. 40-44; Ellingsen, 2016, s. 68). Hargreaves (1996, s. 255) sier blant annet at fellesskap blant lærere skaper trygghet som kan gjøre dem bedre rustet til å våge større mangfold i undervisningen, noe som er en viktig del av deres profesjonelle utvikling. Første rapport fra OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) viser at «... samarbeid mellom kollegaer skaper muligheter for sosial og emosjonell støtte, og utveksling av ideer og praktiske råd. Det kan dermed forbedre profesjonalitet og følelser rundt mestringsforventning⁷, samt forebygge stress og utbrenthet» [egen oversettelse] (OECD, 2009, s. 101)». Dette indikerer både problemløsende- og emosjonsregulerende strategier. Både handlende og mentale prosesser.

Hargreaves beskriver fire forskjellige lærerkulturer: individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering (1996, s.170-249). Ved en manglende kultur for samarbeid blant lærere bruker Hargreaves (1996, s. 170-194) begrepet «individualisme». Flere forskere indikerer en slik individorientering, og påpeker at det vanskeliggjør generering av samarbeid med deling og utvikling av kunnskap (Raaen, 2010, s. 242; Kwakman, 2003). Enten det er tvunget eller selvvalgt så kan det oppleves som ekstra belastende å oppleve ekskludering eller i det hele tatt ikke få tilgang til fordelene ved et kollegialt samarbeid (Raaen, 2010, s. 238). Spesielt i vanskelige saker som angår rusmisbruk og rusatferd. Dette kan medføre «balkanisering» (Hargreaves, 1996, s. 222-249), i hovedsak en problemorientert strategi som

⁷ Self-efficacy (Banduras, 1997): Mestringsforventninger er den enkeltes tro på i hvilken grad man kan mestre fremtidige situasjoner

innebærer at lærere søker sammen i mindre grupperinger. Caspersen og Raaen (2013, s. 206) fant eksempelvis at nyutdannede lærere ofte trekker seg fra samarbeid med mer erfarne kollegaer, og opplevde å få mindre hjelp fra sine overordnede enn sine mer erfarne kollegaer gjorde. Når også krevende elever og klasseledelse holdes fram som typiske utfordringer for nyutdannede lærere (Hollup & Holm, 2014, s. 3) så kan en av årsakene være vanskeligheter med å tilpasse seg mer erfarne læreres regjerende syn og praksis knyttet til elevers rusproblematikk (Caspersen & Raaen, 2010, s. 327-328). Et annet eksempel der balkanisering kan oppstå er om lærere opplever avstand til ledelsen på skolen. Skoleledelsens arbeid med å ivareta, støtte og følge opp er avgjørende, ikke bare for nyutdannede lærerne, men lærere generelt. Derimot indikerer forskning at hjelp og støtte fra kollegaer og skoleledelse ofte mangler, og at lærersamarbeid både er sjeldne og ikke-bindende (Caspersen og Raaen, 2013, s. 190; Hargreaves, 1996, s. 195; Raaen, 2010, s. 235). I Førstereisen fant Smith, Ulvik og Helleve (2013, s. 199-201) at fire av fem nyutdannede lærere opplevde å få lite støtte og oppfølging av skoleledelsen. Felles for informantene i undersøkelsen var opplevelsen av manglende kommunikasjon fra ledelsen. I forlengelsen av dette opplevde flere også manglende tillit til ledelsen. Dette kan ha medført emosjonsorienterte mestringsstrategier ved at lærerne har gitt denne kommunikasjonen og tilliten mindre verdi. Kanskje de har fortalt seg selv at det ikke er så viktig, og at de klarer seg selv (tvunget individualisme). De har kanskje også brukt problemorienterte mestringsstrategier og søkt denne kommunikasjonen og tilliten, først hos ledelsen, og så hos de andre lærerkollegiene – noe som også kan resultere i balkanisering. Ingersoll og Strong (2011, s. 202) fant at den viktigste forklaringen til at nyutdannede lærere sluttet var nettopp denne manglende støtten fra ledelsen på skolen. Hollup & Holm (2014, s. 52-53) fant også i sin undersøkelse en felles opplevelse av avstand mellom informantene selv og ledelsen. Foruten om at ledelsen verken var tilgjengelig eller engasjert i deres hverdag, så opplevde to av fem informanter også manglende emosjonell støtte når de trengte det.

1.6 Relasjoner og klasseledelse

Pianta hevder at barn og unges kompetanse er en egenskap av systemene gitt i en utviklingsøkologisk kontekst (utviklingskonteksten, figur 3), og at barn og unge bare er så kompetente som deres kontekst gir dem muligheten til å være. Noen av disse systemene er relasjoner – deriblant relasjoner til lærere (Pianta, 1999, s. 64).

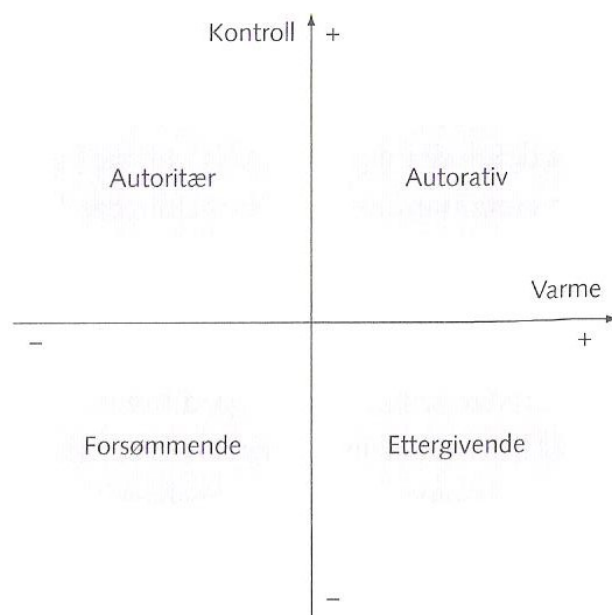
Perhaps the single biggest error that educators make when working with children is to assume that competence is a property of the child and to fail to make the necessary observations of the child in context.

Pianta, 1999, s. 64

Relasjoner mellom barn og voksne er en essensiell, dog ambivalent ressurs for utvikling. Eksempelvis kan barn og unges fattige eller konflikthfulle relasjoner til voksne være en kilde til risiko. Dette gjelder forholdet til lærere så vel som foreldre. Pianta beskriver relasjoner som en «hjørnestein i utviklingen» til barn og unge, og hevder at den er en stor grad av infrastrukturen i skolesuksess (Pianta, 1999, s. 63). Relasjoner med lærere er en viktig del av klasseromsopplevelsen for alle elever, og dermed en potensiell ressurs for å forbedre utviklingsresultatene, heller enn å forverre dem (Pianta 1999, s. 21). Nordahl et al. (2005, s. 211) skriver at «kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, og kunne kommunisere og samhandle med andre».

Lærere er sentrale voksenpersoner i møte med elever, og spesielt i møte med elever med atferdsproblemer som rusmisbruk. Lærere som klarer å skape en god relasjon ser ut for å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke klarer å skape denne relasjonen (Pianta, 1999, s. 21; Nordahl et al., 2005, s. 212). Så hvordan skal en lærer kommunisere og samhandle med elever som vekker bekymring? Hvordan kan en lærer kommunisere og samhandle med en elev som kanskje ikke er interessert i verken kommunikasjon eller samhandling? Kanskje virker eleven aggressiv eller truende? Nordahl et al., (2005, s. 213-215) fremhever proaktiv interesse for eleven, med pålitelighet, forutsigbarhet, troverdighet og rettferdighet, med anerkjennelse og respekt. Kanskje også humor kan være et godt verktøy. Med andre ord synes det som om varme og kontroll fremstår som to sentrale dimensjoner i oppdragelse og ledelse av barn og unge.

Figure 6 Læreres oppdrager- og lederstiler⁸



Aksesystemet stammer fra Baumrinds (1971) forskning på foreldres oppdragerstiler, men ble senere knyttet til pedagoger og lærere (Wentzel, 2002, s. 287). Aksesystemet resulterer i fire grunnleggende oppdrager- og lederstiler: autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende. Kontroll-aksen kan forstås som grenser og krav, og beskriver graden av tydelighet og forventninger læreren viser til eleven. Relasjon-aksen, kan forstås som varme og omsorg, og forteller om kvaliteten på dette. Ut fra dette kategoriseres oppdragelsesfaktorene inn i: *omsorg, kontroll, tilpassede forventninger og demokratisk kommunikasjonsstil*. (Nordahl et al., 2005, s. 217-219; Vigre, 2015, s. 15). Forskning viser at kombinasjonen av disse to dimensjonene har en fremmede effekt på prososial atferd, samtidig som negativ atferd reduseres (Roland, 2013, s. 89).

En *autoritativ lærer* har høy grad av både varme relasjoner og kontroll. Her balanseres den særdeles viktige oppgaven med å avgrense og tydeliggjøre elever med atferdsvansker sine deloppgaver og ansvar, samtidig som elevene ikke blir overlatt til seg selv, men fulgt tett og nøye i veiledningen av arbeidsprosessene (Nordahl et al., 2005, s. 122). Det ønskes en kommunikasjon preget av demokrati, romslighet og raushet på elevens premisser, samtidig

⁸ Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger (s.218), av Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. 2005, Bergen. Fagbokforlaget

som det settes tydelige og passende forventninger og grenser. Den autoritative læreren opptrer tydelig med forutsigbarhet og struktur slik at det skal være enkelt for eleven å forholde seg. Læreren vil, med tålmodighet og sensitivitet, søke å bygge relasjoner bygget på tillit, varme og støttende omsorg (Nordahl et al., 2005, s. 218; Roland, 2013, s. 90-93).

En *ettergivende lærer* har også høy grad av varme, men derimot liten grad av kontroll. Dette vil resultere i manglende oversikt og muligheter til å korrigere og veilede. I motsetning til den autoritative læreren vil den ettergivende mangle både den trygge forutsigbarheten og strukturen, og dermed også kunne skape grobunn for irritasjon og aggresjon når regler og normer forsøkes å etterfølges. En *autoritær lærer* har høy grad av kontroll, men derimot lav grad av varm relasjon. Det vil være vanskelig for en elev å oppleve interesse fra læreren og dermed også være vanskelig å ta opp problemer med denne læreren. Læreren vil kunne bruke sin makt og posisjon for å opprettholde den høye graden av kontroll. Stilen er en risikofaktor for problematferd, da elever kan oppleve undertrykkelse. Stilen vil også kunne øke risikoen for aggresjon og opposisjon. Muligens vil det være lite problematferd når læreren er tilstede, men desto mer utagerende når denne læreren ikke er tilstede. En *forsømmende lærerstil* har liten grad av både kontroll og varme relasjoner. Denne stilen vil kunne kategoriseres som omsorgssvikt, og over tid kunne bidra til svært uheldig utvikling (Nordahl et al., 2005, s. 218-219).

Forskning viser at den autoritative lederstilen er best egnet i forebygging av atferdsproblemer. I motsetning vil de autoritære-, ettergivende- og forsømmende lederstilene være risikofaktorer (Roland, 2013, s. 89; Nordahl et al., 2005, s. 217).

Det er essensielt at lærere kjenner til begrepet tilknytningstiler. Kunnskap om tilknytning kan hjelpe lærere til å bedre forstå og imøtekomme stressende atferd som er resultat av utrygg og desorientert tilknytning (Jacobsen, 2016, s. 132-133). Tilknytningstiler, som har utspring fra bekymring, frykt eller omsorgsbehov fra omsorgspersoner, utvikles gjennom de første leveårene, og kan følge en person gjennom et helt liv (Bowlby, 1994, s. 141). Tilknytning utvikles parallelt med, og ligger til grunn i utviklingen av indre arbeidsmodeller. Det betyr ikke at disse nødvendigvis er fastlåste resten av livet, men at disse sporene i hukommelsen, eller indre kartene, er avgjørende for relasjoner senere i livet. Spesielt kan tilknytningsatferden være synlig i kriser (Bowlby, 1994, s. 35). Tilknytning kan deles inn i fire former; en organisert trygg form, to organiserte og utrygge former; unnvikende og ambivalent, og en desorganisert form (Jacobsen, 2016, s. 133), der det er arbeidsmodellene fra utrygg og desorganisert tilknytning som vil utfordre samspill og relasjoner med lærere.

En lærer har også, på lik linje med elevene, utviklet sin egen tilknytning og sine egne indre arbeidsmodeller – med bakgrunn i egne tidligere erfaringer (Jacobsen, 2016, s. 133). Arbeidsmodellene er positive eller negative erfaringsbaserte forestillinger eller indre bilder om seg selv, andre mennesker og relasjonene dem imellom. De kan sammenliknes med forventningsspor i lærerens hukommelse som skaper framtidens signaler og atferd. Læreren vil dermed, på lik linje som elevene, kunne generalisere basert på sine egne tidligere erfaringer, og dermed «farge relasjonen til den enkelte elev i form av følelser og forventninger til samhandlingen» (Jacobsen, 2016, s. 133; Vigre, 2015, s. 16). Positive indre arbeidsmodeller vil fremme positive relasjoner og god samhandling, i motsetning til negative indre arbeidsmodeller. Derfor er essensielt at lærere er bevisst og jobber med sine egne arbeidsmodeller, slik at uhensiktsmessige og destruktive modeller blir tatt tak i slik at de ikke kompliserer arbeidet med elevene. En lærer som selv har utrygg tilknytning kan representere noe utrygt selv for elever med trygg tilknytning (Jacobsen, 2016, s. 133).

Autoritative lærere, med forståelse og kunnskap om tilknytning og indre arbeidsmodeller, samt målrettet og tålmodig innsats over tid, vil muligens kunne påvirke og endre elevens negative indre arbeidsmodeller. Nye mentale kart vil kunne bli etablert hos eleven, og en mer tilfreds skolesituasjon både for elev og lærer vil kunne skapes (Jacobsen, 2016, s. 140).

Likevel, på tross av en proaktiv autoritativ lærer med gode arbeidsmodeller, så er henvisningskompetanse essensiell da rusproblematikk strekker seg lenger enn lærerens rolle. Kunnskap i handling inkluderer iverksetting av riktige tiltak, men også forståelse og evne til å henvise slik at riktig fagpersonell blir inkludert i systemet rundt eleven. Eksempelvis BUP og PPT (Bru, Cosmovici Idsøe & Øverland, 2016, s. 18).

1.7 Forebyggende og imøtekommende tiltak

Siden skolen og lærerne, ved siden av foresatte, har den mest kontinuerlige relasjonen til barn og unge i vårt samfunn (Schancke et al., 2009, s. 52), og forskning både i Norge og utlandet fremhever at skolen bør ha en sentral, aktiv og integrerende rolle i det forebyggende arbeidet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 225-226; Ogden 2001, s. 5-6; Schancke et al., 2009, s. 52) er det utarbeidet en rekke rusforebyggende tiltak. Dessverre er effekten av de fleste rusforebyggende tiltak både usikre og fraværende (Strøm, 2015; Skogen, 2013, s. 10; Nordahl et al., 2006, s. 78-111; Schancke, 2012, s. 3-4). Eksempelvis fant Strøm (2015), at skolebaserte forebyggingsprogrammer har liten effekt på alkoholbruken blant norske

ungdommer, og at forebyggingen i skolen ikke utsetter alkoholdebut. Strøm undersøkte også risikofaktorene ved alkoholbruk, og fant at det ikke er tidlig alkoholdebut i seg selv, men å drikke seg beruset som gir økt risiko for både røyking, slåssing, bruk av cannabis, skader og dårlige skoleprestasjoner.

I tillegg til ulike skoleprogrammer er det i Norge tilgjengeliggjort flere tiltak rettet mot skolen, for eksempel støttemateriellet «Kjentmann» (Kompetansesenter Rus – Region Vest Bergen Stiftelsen Bergensklinikkene, 2014), «Fra bekymring til handling» (Helsedirektoratet, 2010), «Rusmiddelforebyggende arbeid i skolen - forslag til læringsaktiviteter» (Helsedirektoratet i samarbeid med Utdanningsdirektoratet, 2012) og «Ren Elev» (Antidoping Norges, 2017). Dette er støttemateriell som er laget med hensikt å styrke arbeidet med rusrelaterte problemstillinger, som eksempelvis å hjelpe til å øke kunnskap og bevissthet om doping blant elever i videregående skole, eller for tidlig å oppdage og identifisere rusbruk hos elever, samt gi lærere og andre konstruktive handlingsalternativer overfor elever som ruser seg.

Ettersom atferdsvansker ser ut til å være særlig tett knyttet til debut av rusbruk og rusmisbruk, er det sannsynlig at tiltak som er rettet mot atferdsvansker også vil kunne bidra til å redusere rusbruk og rusmisbruk. Det samme gjelder trolig tiltak som forhindrer «dropout» fra videregående skole, ettersom det trolig er høy grad av rusproblemer og psykiske vansker i denne gruppen (Skogen, 2013, s. 9-10). Forebyggingstiltak bør favne over flere av de unges livsarenaer (Nordahl m.fl. 2005), og samspillet mellom skole og hjem ser ut for å være særlig viktig (Ogden 2001, s. 88; Westergård, 2011, s. 34-35). Det synes sikkert er at tiltak som skal settes i gang må favne over både individnivå, familienivå, skolenivå og samfunnsnivå, og at samspillet mellom nivåene er viktig for å oppnå effekt av forebyggingstiltakene (Nordahl et al., 2006, s. 78; Skogen, 2013, s. 9-10; Kvello, 2007, s. 327). Jamfør transaksjonsmodellen.

Mange av de best dokumenterte programmene involverer familier og mediekampanjer i tillegg til skoletiltak, og disse ble holdt utenfor i denne⁹ sammenhengen fordi vi ønsket å se etter realistiske alternativer som kan brukes direkte i den norske skolen.

Nordahl et al., 2006, s. 78

Det finnes derimot intervensjonsprogrammer som ikke inngår direkte på skolen, men som har dokumentert positiv effekt, både fra innland og utland (Ogden, Hagen, Askeland & Christensen, 2009, s. 582-591; Mørkrid & Christensen, 2007, s. 15-23; Christensen & Mauseth, 2007, s. 1095-1106; Ogden, Christensen, Sheidow & Holth, 2008, s. 93-108; Ogden & Halliday-Boykins, 2004, s. 77). Eksempel på dette er MST (Multisystemisk Terapi), som er et intensivt hjemme- og samfunnsbasert intervensjonsprogram for ungdom med alvorlig antisosial adferd og andre alvorlige kliniske problemer. Kan en slik modell, med familie- og nærmiljøorientert tilnærming, knyttes opp mot skolen (Nordahl et al., 2005, s. 113)? Kan MST, som er blitt implementert i 30 stater i USA og i 8 ulike land (Ogden & Halliday-Boykins, 2004, s. 77), løfte intervensjonsarbeidet på norske skoler til et systematisk tverrfaglig arbeid?

1.8 Politiet

Rusproblematikk inneholder ofte høy grad av kriminelle forhold, eksempelvis bruk, besittelse, oppbevaring og salg av narkotika og dopingmidler. Dette gjør det naturlig å belyse politiets rolle knyttet til den videregående skole.

Politiets ansvar i arbeidet med barn og unge er regulert blant annet i Politiloven, 1995, § 13, som blant annet sier at «Politiet kan også ta hånd om barn¹⁰ som påtreffes under omstendigheter som klart innebærer en alvorlig risiko for barnas helse eller utvikling».

Dersom beruselse, kan politiet innbringe enhver som «forstyrrer den offentlige ro og orden eller den lovlige ferdsel, forulemper andre eller volder fare for seg selv eller andre» (Politiloven, 1995, § 9).

⁹ I denne vurderingen av ulike rusforebyggende programmer er det primært valgt ut programmer som har til hensikt å påvirke rusatferd (Nordahl et al., 2006, s. 78).

¹⁰ Politiloven § 13 omhandler barn og unge under 18 år.

Politiloven § 2, punkt 6 sier at «Politiet skal samarbeide med andre myndigheter og organisasjoner tillagt oppgaver som berører politiets virkefelt så langt regler gitt i eller i medhold av lov ikke er til hinder for dette.» Politiinstruks, 1990, § 15, sier at politiet plikter å «samarbeide med andre offentlige myndigheter og organisasjoner når deres oppgaver berører politiets virkefelt og lov eller forskrift ikke er til hinder for dette. Særlig påligger det politiet å innlede et nært samarbeid med skole- og sosialmyndighetene og snarest underrette disse om forhold av antatt interesse for deres virksomhet».

Skolen er en viktig arena for kriminalitetsforebyggende arbeid, og samarbeidet mellom skole og politi har derfor stor betydning. Skolens primære oppgave er faglig opplæring, og skal bidra til elevenes personlige utvikling av sosial og kulturell kompetanse.

Politidirektoratet, 2011, s. 22

I regjeringens handlingsplan for forebygging av kriminalitet (2013-2016) fremheves tidlig innsats overfor unge lovbyggere som en prioritert oppgave for politiet. «Tidlig og rask intervensjon er viktig for å snu en uheldig utvikling og forhindre videre kriminalitet i fremtiden» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013, s. 22). Det fremheves at politiet, sammen med skolen, er de instanser som først oppdager at barn og unge står i fare for å eksperimentere med rusmidler og på et senere tidspunkt står i fare for å utvikle et rusmiddelproblem. Derfor skal politiet, sammen med andre statlige- og kommunale myndigheter, og frivillige aktører, bidra til å oppdage barn og unge som eksperimenterer med rusmidler i tidlig alder eller i en begynnende fase. De skal «arbeide for å hindre nyrekruttering til rusmiljøer og at barn og unge utvikler en problematisk bruk av rusmidler og avhengighet med derpå følgende rusrelatert kriminalitet» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013, s. 25)

I motsetning til lærere er «politiet er godt trent i å oppdage symptomene på uønsket atferd og kriminalitet» (Politidirektoratet, 2011, s. 19). Dette er en forutsetning når rusproblematikk i det lengste blir forsøkt skjult, og det i tillegg kan medfølge både truende og voldelig atferd (Helsedirektoratet, 2010, s. 15; Stallvik, 2011, s. 110; Vedvik, 2017). Vedvik (2017) fant, etter å ha vært i kontakt med rektorer og ledelse ved flere videregående skoler i Oslo, et samlet ønske om mer tilstedeværelse av politi eller muligheten til i større grad å leie inn vektere. Rektorene ønsket at politiet jobbet mer forebyggende, ved eksempelvis å ta i bruk

bekymringssamtaler med elever som er involvert i rus. Dette sammenfaller også med Politidirektoratets ønske om at «politiet griper inn så tidlig som mulig i et nært samarbeid med instansene i hjelpeapparatet som har et hovedansvar for oppfølging av barn og unge» (Politidirektoratet, 2011, s. 5).

Bekymringssamtalen inngår i politiets forebyggende strategi for å lede ungdom bort fra et mulig kriminelt spor. Sentralt for å lykkes i dette sporskiftet er forsoning og omsorg. Derfor involveres også barnets foresatte i samtalen, slik at hele barnets livssituasjon kan kartlegges. (politidirektoratet, 2010, s. 17). Politiet hevder at bekymringssamtalen er blitt et viktig verktøy for å løse konflikter og for å skape forståelse og tillit. «Når barn og unge har kommet i, eller står i fare for å komme i konflikt med loven, er det viktig med forståelse for årsakssammenhengene. Det blir avgjørende å skape en arena hvor man kan snakke godt sammen for å kartlegge situasjonen, slik at man kommer frem til en felles forståelse for hva som er problemet» (Politidirektoratet, 2011, s. 5).

2. Områder som skal utforskes

2.1 Begrunnelse

Det er gjort og gjøres mye forskning på rusfeltet som viser at rusproblematikk påvirker mange ulike områder og utgjør store individuelle, samfunnsmessige, helsemessige og økonomiske problemer. Forskning i både Norge og utlandet fremhever at skolen bør ha en sentral, aktiv og integrerende rolle i dette forebyggende arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6; Schancke et al., 2009, s. 52). Skolen står dermed i en særstilling for å kunne utgjøre en forskjell, men da er det en nødvendighet at både skolens ledelse og hver enkelt lærer har tilstrekkelig kunnskap om oppdagelse og håndtering av rusproblematikk. Samtidig er det godt dokumentert at dette ikke er tilfellet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015-2016, s. 6). Dette avviket mellom forskning og praksis gjør dette til et interessant felt å studere nærmere.

2.2 Målet med studien

Formålet med studiet er å utforske læreres subjektive opplevelser rundt elevers rusproblematikk, nærmere bestemt deres erfaringer med identifisering av problematisk rusbruk, hvilke elevtiltak som iverksettes, og i hvilken grad lærerne opplever mestring.

Oppgaven vil rette seg mot lærernes opplevelse av seg selv, men også mot deres opplevelse av å være en del av skolen som en enhet.

Å studere lærernes erfaringer ved bruk av Q-metoden, med fokus på deres subjektive opplevelse, kan gi innblikk i lærernes metodikk og i hva som kan være best mulig måte å håndtere og hjelpe elever med rusproblematikk. I fortsettelsen kan dette gi ny kunnskap og nye muligheter. Det ser til at det er gjort lite forskning på læreres kompetanse og opplevelse av rusproblematikk, og dermed vil denne gruppens stemme kunne løfte fram en bevisstgjøring om hvordan lærerne opplever seg selv i denne problematikken. Jeg vil ikke måle ulike hypoteser opp mot hverandre, men heller søke etter uforutsette funn og nye forklaringer i dette området.

3. Metode

Q methodology is comprised of procedures and a conceptual framework that provide the basis for a science of subjectivity, and its phenomena consist of the ordinary conversation, commentary, and discourse of everyday life ...

Brown, 1993, s. 95

I følgende kapittel vil Q-metoden beskrives, både hva den er og hvordan den kan benyttes. Jeg vil også gi begrunnelse for valget, samt beskrive hvordan jeg har gått frem metodisk.

3.1 Begrunnelse for valg av metode

Skolen er en grunnleggende viktig forebyggende arena i møte med ungdom og rusproblematikk, men det ser ut til at lærere og skoler jobber ulikt i møte med disse sårbare elevene. Formålet med studien er å utforske lærere på videregående skoler sine subjektive opplevelser i møtet med elevers rusproblematikk. Q-metoden er godt egnet til denne type studier fordi metodens hovedformål er å studere tanker, meninger, holdninger, verdier, forståelse og erfaringer fra menneskers personlige ståsted slik at nyanser i preferanser kommer tydelig fram (Thorsen & Allgood, 2010, s. 200). Fokuset blir rettet både mot lærerne som individer (individnivå), og mot deres opplevelse av å være del av en større enhet, nemlig skolen (systemnivå).

Q-metodikk er basert på Stephensons (1978) syn på subjektivitet, og hans tro på at en objektiv redegjørelse for dette (subjektivitet) kunne oppnås gjennom en operant prosess (Corr, 2006, s. 390). Han ønsket å forstå hva som gjorde den enkelte person unik, snarere enn hvilke egenskaper som kunne bli funnet over store bestander av enkeltpersoner (Wigger & Mrtek, 1994, s. 9; Corr 2006, s. 390).

Bruken av bokstaven Q indikerte et tydelig skille fra den tradisjonelle kvantitative R-metodens faktoranalyse (korrelasjonsstudier) av «objektive» (person/karakter) trekk. Watts og Stenner (2012, s. 22) skriver at Stephensons anså bruk av Q-metodologi som en studie av korrelasjoner av personers (subjektive) meninger, holdninger og verdier (McKeown & Thomas 2013, s.xi).

Metoden baserer seg på at subjektivitet er en persons kommunikasjon rundt et tema eller fenomen som det søkes kunnskap om, og at denne subjektiviteten da er forankret i en persons indre referanserammer, og dermed kan karakteriseres som atferd (McKeown & Thomas, 1988, s.ix). Med andre ord tar Q-metoden utgangspunkt i «selvet» og at subjektivitet *er* atferd (Stephenson, 1953, s. 23; Watts og Stenner, 2012, s. 44; Wolf, 2010, s. 32). Dette betyr at subjektivitet kommuniseres og gjøres synlig, og dermed kan gjøres systematiske studier og analyser av. Q-metoden er dermed et forskningsverktøy som er nyttig i studien av subjektive aspekter av menneskelig atferd (Brown, 1980, s. 6). Essensielt for metoden er at individet er i sentrum, det vil si at det er personens egne meninger som vektlegges gjennom Q-sorteringen. Individet sorterer utsagn, ut ifra egne preferanser, som deretter analyseres gjennom Q faktor analyse program (Schmolck, 2014). Dermed måler individet seg selv, og faktorene oppstår statistisk basert på individets egen sortering.

Q-metoden har ikke til hensikt å generalisere, men vil heller fange opp ulike meningsmønstre som finnes om fenomenet, ved hjelp av flere individers opplevelser. Gjennom undersøkelsen vil en kunne åpne for nye oppdagelser som muligens ikke hadde blitt oppdaget på samme måte ved en annen forskningsmetode.

Metodikken blir omtalt som abduksjon, noe som skiller metoden fra andre metoder (Watts og Stenner, 2012, s. 40; Haig, 2008, s. 1013-1018). Stephenson betegnet dette som et særegent karakteristisk trekk i forskerens rolle (Stephenson, 1953, s. 246-247; Watts og Stenner, 2012, s. 39-40; Wolf, 2010, s. 34). Abduksjon er logisk tenkning som blir brukt under faktoranalysen, og som balanserer forholdet mellom teori og data dialektisk gjennom en dynamisk «fram og tilbake bevegelse» (Wikipedia, 2016). Abduksjon består i å studere fakta og generere teori for å forklare et fenomen. I motsetning til induksjon, jantes det på

forklaringer og nye innsikter, heller enn å generalisere (Watts og Stenner, 2012, s. 39). En må være åpen for overraskende empiriske fakta som kan dukke opp underveis i analysen, og da prøve å finne en hypotese eller en teori som kan forklare det. Ved abduksjon er det nettopp forklaringer på uforutsette fenomen og ny kunnskap som er målet, i motsetning til induksjon som blir brukt til å gi en generell forklaring av fenomenet som er blitt observert (Watts og Stenner, 2012, s. 39).

Med dette som plattform ønsker jeg å bruke metoden som et verktøy for å utforske og skape en forståelse av individers perspektiver og oppfatninger på en systematisk måte, og i fortsettelsen ha en mulighet for å oppdage noe nytt. Jeg ønsker å forstå individers tanker, følelser, handlinger og holdninger til en gitt situasjon eller hendelse (Wolf, 2010, s. 34), og gi rom for at det subjektive får mening i relasjon med den store helheten (Brown, 1993, s. 94).

3.2 Introduksjon og historisk tilbakeblikk

Psykolog og fysiker William Stephenson (1902-1989) introduserte Q-metoden for første gang i et brev til Nature i 1935. Det var her han postulerte anvendelsen av en alternativ forskningsmetode til datidens naturvitenskapelige tenkning, der menneskers følelser, tanker og atferd ble redusert til objektive målinger (Stephenson, 1935). Metoden kunne karakteriseres som en alternativ metode med sikte rettet mot å utforske subjektivitet blant individer. Stephensons' arbeid resulterte i utgivelsen av «The Study of Behaviour: Q-technique and Its Methodology» (1953). Ifølge McKeown & Thomas (1988, s.x) er metoden blant annet brukt i disipliner som psykologi, sosiologi, statsvitenskap, politikk vitenskap, estetikk, og diskursanalyse - og er stadig bibliografisk ekspanderende.

3.3. Q-metodikk som forskningsmetode

Subjektiviteten kommer frem ved at enkeltpersoner måler seg selv heller enn å bli målt av forskere (Corr, 2006, s. 390). Som tidligere nevnt, er individet i sentrum av forskningen, da det er individene som holder det subjektive synspunkt.

Ved å bruke begrepet «operant subjektivitet» fortalte Stephenson at subjektivitet ikke er et mentalt konsept som sinn eller bevissthet, men heller en atferd og aktivitet (Watts og Stenner, 2012, s.44). Ifølge Stephenson viste denne prosessen seg da deltaker(ne) sorterte utsagn, og

gjorde sin opplevelse synlig for forskeren. Med andre ord er den spontane atferden som oppstår idet deltakeren sorterer som gjør subjektiviteten operant¹¹ (Wolf, 2010, s. 33). Dermed kommuniseres subjektiviteten, og kan via denne kommunikasjonen analyseres systematisk.

Gjennom å studere enkeltindividers opplevelser rundt et gitt tema, vil en Q-metodisk analyse belyse de tanker, følelser, meninger, verdier, holdninger og forståelse individet besitter rundt et fenomen (Van Exel & de Graaf, 2005, s. 2). Samtidig vil en kunne fange opp et generelt perspektiv på de meningsmønstre som finnes om fenomenet, ved hjelp av flere individers opplevelser (Wolf, 2010, s. 36), som resulterer i en objektiv redegjørelse av subjektivitet.

Q-metodologi er både en vitenskapsfilosofisk retning, et begrepsmessig rammeverk og en forskningsmetode (Thorsen & Allgood, 2010, s. 200) som representerer et alternativ til mer tradisjonelle forsknings metoder. Metoden inneholder og anvender elementer fra både kvalitative og kvantitative forskningstekniker, og kan dermed kategoriseres som «mixed-method» eller metodetriangulering (Newman & Ramlo, 2016, s. 173; Størksen, 2010, s. 18). Forskjellene mellom kvalitative og kvantitative metoder er betydelige. Kvalitative metoder vektlegger omfattende og nære analyser av få enheter, mens kvantitative metoder er der større kvantum av data bearbeides gjennom statistiske analyser (Brown, 1993, s. 106-107; Ellingsen, 2010, s. 107). Distanse og antall er dermed nøkkelord som beskriver ulikhetene i forskningsmetodene. Corr (2006, s. 392) hevder at selv om Q-metodikk, som mange andre kvalitative tilnærminger, har som mål å utforske subjektive fenomener fra individets eget perspektiv, er det vesentlige forskjeller ved at 1) individene blir gitt spesifikke utsagn som de blir bedt om å sortere, og at 2) faktorene som dukker opp fra data er avledet statistisk. Denne prosessen av data er mer beslektet til kvantitative studier. Corr skriver også at elementer fra kvalitative tilnærminger kommer frem når analysert data fortolkes, og det er opp til forskeren å beskrive og tolke nye synspunkter. Så selv om Q-metodikk tillater den enkelte å reflektere over egne synspunkter gjennom hvordan utsagnene ble arrangert, så vil faktoranalysen prosessere og behandle svar for å avdekke oppfatninger selv innenfor små grupper. Dermed kan forskere beskrive typiske mønstre av oppfatninger, og navngi eller merke forskjellige synspunkter og tolke disse (2006, s. 392). Brown oppsummerer det hele ved at Q-metoden vektlegger kvalitet før kvantitet, samtidig som det ligger statistiske virkemidler i bakgrunnen

¹¹ «Q-sorteringer og faktorer er operante fordi de ikke er avhengige av påstander, begreper eller konstruksjoner i 'tester' som sortereren responderer på. Q-sorteringsutsagn fremkaller en respons hos den som sorterer som ikke kan forklares med tanke på forskjellene i testeffektene ... (Wolf, 2010, s.34).

(1993, s. 94). Forklart på en annen måte kan det kvalitative aspektet identifiseres når informanten måler seg selv, i motsetning til å bli målt av andre, og det kvantitative aspektet identifiseres da informantene sorterer utsagn i en matrise - for da å gi grunnlaget for en statistisk analyse. Da en ikke skal generalisere til en stor populasjon av mennesker, men heller se på forholdet mellom en mengde subjektive påstander, trengs ikke mange personer i en Q-studie. Eksempelvis er det som regel færre mennesker enn utsagn (Thorsen & Allgood, 2010, s. 20). I motsetning til dette studiet, kan det også gjøres «single-case» studier. Da kan en person sortere de samme utsagnene eller bilder en rekke ganger etter flere ulike instruksjonsbetingelse (Brown, 1993, s. 124; Størksen, 2010, s. 19).

3.4. Bruk av Q-metoden

Q-metoden er en forskningsmetode som er spesielt utviklet for å fange subjektiviteten hos individer på en systematisk måte. Dette samsvarer med oppgavens hovedformål som er å studere læreres subjektive opplevelse av elevers rusproblematikk, nærmere bestemt identifisering av rusproblematikk, elevtiltak og lærernes opplevelse av mestring i arbeidet. Oppgaven søker både lærernes subjektive individuelle opplevelser, men også opplevelsene av å være en del av et skolesystem.

Metoden beskrives relativt likt gjennom fem spesifikke steg/faser (Brown, 1993, s. 95-125; Van Exel & de Graaf, 2005, s. 4; Størksen, 2010, s. 18; Øverland, 2013, s. 47):

- Utvikling av kommunikasjonsunivers (concourse)
- Utvikling av Q-utvalget (Q-sample)
- Definerer personutvalget (P-settet)
- Administrering av Q-sorteringen (Q-sort)
- Analyse, fortolkning og diskusjon av resultater

Jeg vil i fortsettelsen beskrive og utdype de fem stegene/fasene.

3.4.1. Utvikling av kommunikasjonsunivers (concourse)

Stephenson beskriver «concourse» som;

... the very stuff of life, from the playful banter of lovers or chums to the discussions of philosophers and scientists to the thoughts found in dreams and diaries

Brown, 1993, s. 95

Med andre ord er *concourse* et kommunikasjonsunivers bestående av den totale flyten av kommunikasjon som eksisterer rundt et aktuelt tema (Brown, 1993, s. 95). Dette betyr at kommunikasjonsuniverset (*concourse*) er et uendelig univers som kan inneholde enhver form for stimuli, alt fra ord, musikk, fotografier og kunst – der individer uttrykker preferanser som holdninger, verdier, meninger, oppfattelser, «beliefs» osv., som uttrykk for subjektivitet (Brown, 1993, s. 95). Med dette for øye vil et fullstendig kartlagt kommunikasjonsunivers være umulig. Likevel vil et oversiktlig, godt utviklet og prosessert kommunikasjonsunivers, samlet gjennom eksempelvis personlige intervjuer med aktuelle representanter for respondentgruppen, utsagn fra media, forskning og litteratur på området (Størksen, 2010, s. 18) legge grunnlag for videre arbeid, og i fortsettelsen kunne gi grobunn for nye meninger, ideer og oppdagelser (Brown, 1993, s. 95).

Kommunikasjonsuniverset ble i denne oppgaven innhentet fra ulike kilder. Intervju, som er en typisk metode for utvikling og identifisering av kommunikasjonsunivers (Brown, 1993, s. 95), ble også i denne oppgaven sentral. En viktig del av kommunikasjonsuniverset ble utarbeidet ved hjelp av tre intervjuer. Informantene var mellom 35-45 år, ansatte i skolen enten som lærere eller spesialpedagoger. Deres erfaringer knyttet til elever med rusproblematikk bidro direkte i forbindelse av skapelsen av oppgavens kommunikasjonsunivers.

Selv har jeg vært opptatt av denne problematikken i over 15 år, og fulgt med i media som fjernsyn og aviser. Grunnen til min personlig interesse, som i senere år også har inkludert forskning, har familiære årsaker. Deler av kommunikasjonsuniverset stammer derfor naturlig fra egen erfaringsbase, både med etablerte, men også en åpen søkende måte å tenke rundt denne tematikken. Bevisstheten rundt egen forståelse var meget viktig, slik at jeg på best mulig måte åpnet for informantenes opplevelser uten å pålegge dem min forforståelse knyttet til mine erfaringer og meninger. Dette utdypes i underkategorien forskerrollen.

Foruten intervjuer og egen forforståelse, har kommunikasjonsuniverset blitt innhentet fra teori. Det er skrevet og forsket mye om tematikken rus, både direkte eller indirekte. Eksempler er narkotika, alkohol og dopingmidler, rusavhengighet, tidlig intervensjonsarbeid, risiko – og beskyttelsesfaktorer, ulike forebyggende programmer, behandling og

rehabilitering, atferdsvansker, diagnoser, kriminalitet, skader, sykdom, død, menneskeverd, ressursfordeling, ressursbruk, og samfunnsøkonomiske kostnader (Statens Institutt for Rusmiddelforskning, 2016; Melberg, 2010, s. 287-309). Men så lang jeg har undersøkt finnes det derimot lite norsk teori med lærernes perspektiv som utgangspunkt.

3.4.2. Utvikling av Q-utvalget

Q-utvalget, også kalt Q-settet eller Q-sample, bestod av et representativt utvalg av utsagn hentet fra kommunikasjonsuniverset. Utsagnene, eller påstandene, bestod kun av subjektive synspunkter, ikke fakta. Det var data, problemstillinger, erfaringer og påstander/utsagn, som var hentet ut fra intervjuene og relevant teori, som i fortsettelsen dannet utgangspunktet for den operante prosedyren der sortererne rangerte disse påstandene etter synspunkt. Derav operant subjektivitet (Corr, 2006, s. 390).

Brown skriver i «A Primer on Q-methodology» (1993, s. 99) at det er en utfordring at utvalget av utsagn blir balansert til å inneholde alle de ulike temaer fra kommunikasjonsuniverset (concourse). Dette betyr at settet med utsagn skulle inneholde et passelig antall utsagn fra hvert tema, uten at noe tema ble verken overrepresentert eller underrepresentert.

Hovedformålet var med andre ord å oppnå en komprimert fremstilling av den store helheten, og at det individuelle fikk mening i denne relasjonen.

Utsagnene burde altså strekke seg over hele bredden av antatt subjektive opplevelser deltakerne måtte ha i forbindelse med forskningstemaet (Corr, 2006, s. 391). Likeledes burde de være tydelige og lett forståelige, ikke repeterende eller overlappende, og heller ikke direkte motsatte av hverandre. De burde være plausible mot hverandre, slik at de alle kunne være relevante for deltakerne (Corr, 2006, s. 391).

For å oppnå et balansert Q-utvalg benyttet jeg meg av et «balansert blokk design» (Fisher, 1942; Stephenson, 1953, 102-103; Brown, 1993, s. 99). Dette er et verktøy fra kombinatorisk matematikk, som bistod i systematiseringen av utsagnene - med hensikt å ivareta representativiteten i kommunikasjonsuniverset (Stephenson, 1953, s. 102-103; Brown, 1993, s. 99).

Siden oppgaven omhandler lærere og deres selvrefleksjon ble forskningsområdene a) identifisering av rusproblematikk, b) elevtiltak og c) lærernes opplevelse av mestring i arbeidet, videre oppdelt i individ (jeg) – og systemperspektiv (vi) (Figure 7). Hensikten med

oppdelingen var å utforske lærernes opplevelser av temaene, både som individ, og som en del av en større enhet – nemlig skolen. Med dette som bakteppe ble det samlet inn i overkant av 200 utsagn. Noen falt naturlig inn under kategoriene, mens andre gjorde det ikke. Noen utsagn var relevante til oppgavens natur, mens andre ikke var det. Dermed ble antallet redusert til 40 utsagn, og en siste kategori ble innlemmet i matrisen - kalt diverse (Figure 7). Den bestod av utsagn som skilte seg fra hovedkategoriene, men som likevel representerte en del av den store helheten. Dette resulterte i et balansert utvalg der hver hovedkategori hadde 6 utsagn knyttet til seg, og kategorien «diverse» fikk 4 utsagn knyttet til seg. Til slutt i fasen ble utsagnene skrevet ut på separate kort, med tilfeldig nummer - klare til Q-sortering.

Figure 7 Balansert blokk design¹²

TEMA:		INDIVID D	SYSTEM E		
Identifisering av rusproblematikk A		A/D (6utsagn)	A/E (6utsagn)		Diverse utsagn F
Elevtiltak B		B/D (6utsagn)	B/E (6utsagn)		F (4utsagn)
Opplevelse av mestring i arbeidet med elevenes rusproblematikk C		C/D (6utsagn)	C/E (6utsagn)		

¹² Figuren er basert på The Design of Experiments, av Fisher, R. A. 1942, London: Oliver & Boyd

Figure 8 Fordeling av de ulike utsagnene i ulike kategorier

Nr:	Utsagn:	Kategori:
1	Jeg vet hvis en elev har et rusproblem. Det er enkelt å identifisere ved hjelp av elevens atferd	A/D
2	Identifisering av rusproblematikk kan handle om holdninger, klær, hvem som omgås med hvem, fravær, utseende, trening	A/D
3	Det er enklere å mistenke rusmisbruk hos «taperne/avvikerne» enn «vinnerne». De som trener, er sunne, friske og tar seg bra ut, er vanskeligere å identifisere	A/D
4	De aller fleste ruser seg på alkohol, og det er normalt i den alderen. Det er ikke mulig å skille generell rusbruk fra rusproblematikk	A/D
5	Selv om store treningsmengder er normalt, så er det enkelt å identifisere kroppsfiisert ungdom som bruker dopingmidler	A/D
6	Jeg vet hvordan narkotika og dopingmidler påvirker ungdommenes følelsesliv	A/D
7	En elevkonfrontasjon er nøye planlagt; hva som bør sies, hvordan dette skal sies og av hvem	B/D
8	Det viktigste er å komme i dialog og få avdekket et problem	B/D
9	Jeg har handlet på bekymring; snakket med eleven og informert både skolen og pårørende	B/D
10	Jeg snakker med elevene som jeg opplever er i faresonen, men jeg kobler ikke inn hele apparatet i første omgang. En må ikke overdramatisere dette	B/D
11	Jeg har tett samarbeid med foreldre og foresatte. De er sentrale aktører i tidlig intervensjonsarbeid hvor ungdom er i ferd med å utvikle problematisk rusbruk	B/D
12	For min del har det ikke vært nødvendig å gjøre elevtiltak	B/D
13	Jeg er trygg på hva jeg skal gjøre med ruspåvirkede elever. Vi har klare prosedyrer på min skole. Det er utarbeidet indikasjoner: «hva gjør jeg hvis ...»	C/D
14	Det er en utrolig god følelse å se at jeg bidrar til å hjelpe en elev som har rusproblemer	C/D
15	Jeg har opplevd å ha dårlig samvittighet overfor elever som jeg burde tatt tak i	C/D
16	Identifisering er tilnærmet umulig. De er så flinke å skjule dette. Det blir ren gjetning	C/D
17	Jeg ønsker alltid å bli kjent med elevene, slik at jeg kan bli kjent med deres risiko – og beskyttelsesfaktorer. Dessverre blir det sjeldent slik på grunn av den berømmelige tidsklemma	C/D
18	Jeg mangler kunnskap for å kunne hjelpe elever med rusproblemer	C/D
19	På vår skole kommunisere vi med hverandre om elevs humør – og/eller atferdsendringer	A/E
20	På vår skole er vi til enhver tid fokusert og oppdatert på legale, så vel som illegale rusmidler, inkludert dopingmidler. Derfor vet vi hvordan de fungerer og hva vi skal se etter får å identifisere	A/E
21	Narkotika og dopingmisbruk er ikke skolens ansvar	A/E
22	Vi kommuniserer på tvers av avdelingene på vår skole. Dette bidrar til å skape et helhetlig bilde av elevens beskyttelses – og risikofaktorer, og er nødvendig i forhold til identifisering av rusrelaterte symptomer	A/E
23	Vi opplever mye rusbruk og konsekvensene av dette på min skole	A/E
24	Vi opplever at det er et viktig og godt tegn at begge foreldre er i arbeid og at hjemmeforholdene er stabile. Dette utelukker denne type problematikk	A/E
25	Vi har aldri informert elevene om rusmidler. Verken legale, illegale eller dopingmidler	B/E
26	Vi kan ikke gjøre noe for elever som ikke selv oppsøker hjelp	B/E

27	Hos oss er det viktig med systematisk, langsiktig og overordnet planlegging. Derfor er alle på skolen involvert i et rusforebyggende program	B/E
28	Hos oss er det ikke nødvendigvis de(n) som identifiserer et problem som har hovedansvar for oppfølging og intervensjon	B/E
29	Hvis bekymringen vurderes som alvorlig grad er det helt nødvendig at instanser utenom foreldre kontaktes; evt. barnevern, sosialtjenesten i NAV, utekontakt, PP-tjeneste	B/E
30	Politiet har hatt kurs for lærerne på min skole. De viste oss de ulike rusmidlene	B/E
31	Ved mistanke eller bekreftet rusmisbruk har jeg forholdt meg til elven og fått god støtte av mine ledere	C/E
32	Verken jeg eller skolen mestrer å nå våre verdier på dette feltet. Vi vet hvilke konsekvenser som venter de det gjelder. Vi mangler rett og slett kunnskap	C/E
33	Det er skolens ansvar å se og følge opp hele eleven, men det faglige prioriteres foran arbeid med rus og emosjonelle problemer	C/E
34	På tross av implementerte rusforebyggende program er ikke elevene med denne type problematikk mottakelige for hjelp fra oss. Det er utrolig frustrerende	C/E
35	Det er vondt og frustrerende ikke å bli møtt av kollegaer og ledelse i forhold til denne problematikken	C/E
36	Savner at det er fokus på å følge opp elevinformasjon fra tidligere skoler, slik at vi kunne fulgt opp på best mulig måte – og fortsatt arbeidet som var påbegynt, i stedet for å begynne på ny	C/E
37	Denne type problematikk gjør lærerjobben interessant for meg	F
38	På min skole er det store kontraster; det er funnet hasjpipec, samtidig som det finnes lærere som tror at dette problemet ikke finnes i det hele tatt	F
39	Dette lærte jeg mye om på lærerstudiet, og føler derfor at det er lett for meg både å identifisere og iverksette elevtiltak	F
40	Det er tilsynelatende mer psykiatri enn rus på skolen, men jeg mistenker noen ganger om det går hånd i hånd	F

3.4.3. Definerings av personutvalget (P-settet)

The P set is not random. It is a structured sample of respondents who are theoretically relevant to the problem under consideration; for instance, persons who are expected to have a clear and distinct viewpoint regarding the problem and, in that quality, may define a factor.

Van Exel & de Graaf, 2005, s. 6

Definering av personutvalget (P-settet) handlet om å definere gruppen av informanter som skulle velges ut. Som tidligere skrevet er målet i Q-metoden verken å fastslå årsak eller utbredelse/prevalens av fenomener. Likevel kan Q-metoden også betegnes som en induktiv metode (Stephenson, 1980), da det lages teorier ut i fra empiri av et fenomen. Q-metodologi kan også benyttes for å undersøke om teoriene stemmer i praksis (Stephenson, 1953). Antall informanter i en Q-studie behøver ikke å være like høyt som i tradisjonelle kvantitative studier. Watts & Stenner (2012, s. 73) foreslår færre respondenter enn utsagn i personutvalget, mens både Størksen (2010, s. 19), McKeown & Thomas (2013, s. 33) og Brown (1980, s. 260) skriver at et noenlunde adekvat antall informanter i et Q-studie strekker seg fra 30 – 60. Men at det også kan være tilstrekkelig med et langt færre antall. Brown skriver i «Political Subjectivity» (1980, s. 192) at man trenger nok informanter til å få oversikt over ulike synspunkter som kan eksistere omkring det aktuelle temaet.

Metoden kan, som tidligere skrevet, også brukes ved «single case studier», dette betyr studium med en informant som sorterer utsagn. Da benyttes gjerne flere ulike instruksjoner til samme person og med de samme utsagnene (Brown, 1993, s. 124; Størksen, 2010, s. 19).

19 videregående skoler i Norge ble kontaktet på telefon og/eller epost. Flere rektorer og rådgivere utalte at dette verken var aktuelt eller av interesse. Kun et fåtall av rektorene opplyste at de videreformidlet forespørselen til lærerne på sine respektive skoler. Kun to rektorer maktet å få gjennomslag hos sine lærere. Bringedal møtte samme vanskeligheter med å få informanter til sin mastergrad i sosialfag som også omhandlet lærere og rusproblematikk (2013, s. 4-5). Hun skriver: «Det kan ses som et av hovedpoengene i oppgaven at det har vært en vanskelig prosess å få lærere som informanter. Man kan hevde at det sier noe om problematikken prosjektet prøver å belyse».

Dette resulterte i at jeg valgte å bruke alternative metoder for å finne informanter. Gjennom bekjente og sosiale medier kom jeg i kontakt med lærere fra ulike videregående skoler. De lærerne som deltok i undersøkelsen ga uttrykk for at tematikken var interessant og viktig, og videreformidlet dernest kontakt med nye lærere. Dette resulterte i at totalt 35 lærere signerte samtykkeskjema og deltok i undersøkelsen. Disse lærerne representerte 8 ulike videregående skoler fra ulike byer i Norge.

3.4.4. Administrering av Q-sorteringen (Q-sort)

Det fjerde steget var oppgavens datainnsamlingsfase, og involverte sorteringen av det nummererte Q-utvalget i en matrise (Q-sorting). Personutvalget fikk utdelt Q-utvalget sammen med skriftlig informasjon, veiledning, samtykkeerklæring og spørre/avkrysningskjema (Brown, 1980, s. 197). Dette ble gjennomgått og utfylt, før personutvalget ble introdusert for sorteringsmatrisen og forklart hvordan de skulle forholde seg til skaleringen.

The procedure of Q sorting is the technical means whereby data are obtained for factoring.

Brown, 1980, s.17

En matrise har en rangering fra (-N) til (+N), alt etter hvor mange utsagn det er i Q-utvalget. Mitt utvalg besto av 40 utsagn, som resulterer i en skala fra (-5) til (+5), der (-5) indikerer «mest ulik min erfaring» og (+5) indikerer «mest lik min erfaring» (Størksen, 2010, s. 19; Stephenson, 1953, s. 17; Brown, 1993, s. 101-102)

Figure 9 *Matrise benyttet til sortering av utsagnene*

MEST ULIK MIN ERFARING						MEST LIK MIN ERFARING				
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5

Jeg valgte å gi matrisen, eller sorteringsmønsteret (Figure 9), en tvungen kvasinormal fordeling, i motsetning til en flatere fordeling. Dette betydde færre felt på ytterpunktene og flere felt til rådighet i midtsonen med verdiene (- 1), (0) og (+ 1). Kvalsung og Allgood hevder at dette er et sorteringsmønster som «ofte anbefales fordi den er et instrument for å gjøre nyanserte og systematiske sammenligninger og vurderinger av utsagnsutvalg, der antagelsen er at det er noen setninger i utvalget som blir ekstremt viktige (+5 -5 +4 -4) for personen eller sorteren» (Kvalsund & Allgood, 2010, s. 56). Med andre ord betydde dette at de fleste utsagn representerte mindre viktighet, og ble mindre og mindre signifikante ettersom utsagnene blir rangert nærmere og nærmere skåren null, som indikerer nøytral og ikke-sentral erfaring, mening og informasjon. På tross av disse indikasjonene har Stephenson påpekt at skåren 0 fungerer som et meningsknutepunkt, et «valgets likevekt», og er derfor ikke uten betydning. Stephenson kaller derfor denne rangeringen for «distensive zero» (Stephenson, 1953, s. 195-196; Watts & Stenner, 2012, s. 79). Jeg har valgt å kalle rangeringen for den «utvidede null» [min oversettelse].

Typically, we are interested in the person's own point of view, and so we would instruct the Q sorter to rank the statements along a continuum from most agree at one end to most disagree at the other.

Brown, 1993, s. 101-102

Etter introduksjon, veiledning og signering av samtykkeerklæring ble informantene bedt om å lese de ulike kortene, og dele de inn i tre bunker av kategoriene «mest lik min erfaring», «mest ulik min erfaring» og «resterende/nøytrale» (Brown, 1993, s. 102; Corr, 2006, s. 392) - helt i henhold til egne subjektive opplevelser. Dette for at håndterbarheten og utvelgelsen i fortsettelsen skulle kunne gjøres så enkel som mulig. Deretter ble utsagnene i en gitt bunke rangert i forhold til hverandre, med utgangspunkt i den gitte matrisen. Dette kalles ofte «forced distribution», jamfør den tvungne kvasinormale fordelingen (Brown, 1980, s. 201; Watts & Stenner, 2012, s. 77; Van Exel & de Graaf, 2005, s. 6), og kan oppleves som en utfordring da det kan vært aktuelt og ønskelig å sortere flere kort enn det som er oppgitt i en gitt kolonne. På tross av mulige utfordringer vil en tvungen fordeling kunne være en fordel da den fremtvinger nyanser og preferanser i informantenes subjektivitet da de må ta standpunkt til om et gitt kort er viktigere enn et annet (Størksen, 2010, s. 19). Informantene ble anbefalt å

starte rangeringen i ytterkantene, for så å sortere ved å rangere innover mot midten og veksle mellom å sortere fra den ene til den andre siden (annenhver på pluss og minus).

Sannsynligheten er høy for at informantene er mer sikre på bedømmelse av ekstremiteter i motsetning til de mer utydelige midtfeltene (McKeown & Thomas, 2013, s. 28).

Matrisene ble laget i store oversiktlige utgaver, og kortene med hvert enkelt utsagn laminert. Undersøkellesmaterialet ble trykket opp i relativt store eksemplarer slik at materialet var tydelig og enkelt å manøvrere. Utsagnene ble beveget og byttet på inntil informantene var fornøyd med egne rangeringer og valg. Informantene ble i forkant forespeilet estimert tidsbruk på Q-undersøkelsen til å være 30-60 minutter. Med unntak av en informant ble dette overholdt.

Etter endt rangering ble informantene bedt om å kopiere numrene på den ferdigstilte Q-sortering til en modulert utgave av matrisen. Dette ble informantenes avgitte resultat, sammen med spørreskjemaet med korte forklaringer på hvorfor rangeringene i ytterkantene ble gjort som de ble gjort. Da tidsperspektivet og oppgavens omfang ekskluderte oppfølgingsintervjuer, ble dette oppfølgende spørreskjema viktig (Brown, 1980, s. 201; Thorsen & Allgood, 2010, s. 20). Her ble informantene gitt muligheter til å utdype rangeringene på sine unike måter, samtidig som det ga meg som forsker muligheter til å avklare og oppklare punkter som for eksempel framstod som tilsynelatende uoverensstemmelser. I fortsettelsen stod disse skjemaene sentralt i å utdype forskerens forståelse av hvordan individet tenkte, og ble også brukt videre i tolkningene av faktorene (Corr, 2006, s. 394).

Spørreskjemaet (vedlegg 4) ga også bakgrunnsinformasjon om alder, kjønn og omtrentlig antall rusrelaterte saker informanten hadde vært involvert i.

Flere informanter ytret at sorteringsprosessen opplevdes både bevisstgjørende, interessant og utfordrende.

3.4.5. Analyse, tolkning og diskusjon av resultater

Siste steget i Q-studiet var analyse og tolkning av resultater. PQMethod program (Schmolck, 2014; Øverland, Arstad Thorsen & Størksen 2012, s. 315) og by-person factor analysis (Watts & Stenner, 2005, s. 12-13; Øverland et al., 2012) er eksempler på analyseprogram brukt i forbindelse med Q-undersøkelser. Jeg valgte å benytte meg av PQMethod (Schmolck, 2014),

som er et digitalt analyseverktøy tilgjengelig på Q-metodologis offisielle hjemmeside (Qmethod.org).

De ulike Q-sorteringene ble lagt inn i dataprogrammet ved hjelp av at de enkelte utsagns kodede nummer. Dataprogrammet foretok så matematiske faktoranalyser som sammenlignet de individuelle sorteringene, slik at en statistisk sammenheng mellom de subjektive synspunktene kom frem. Med andre ord, korrelasjon mellom variablene.

Alle Q-sorteringene som ladet signifikant ved $P < .01$ på en faktor, ble klassifisert som en definerende Q-sortering (markert med X i figur 12), foruten om hvor Q-sorteringene var sammenfallende og ladet tilnærmet likt på faktorene. Disse Q-sorteringene ble «avflagget», og deltok ikke i defineringen av den endelige faktor (Figure 12).

Det ble gjennomført flere varimax rotasjoner for å finne de beste mulige faktorladninger, det vil si der hvor det enkelte individs Q-sortering ladet sterkest på hver faktor. Flere løsninger skulle vise seg å være tilgjengelige da egenverdien på faktorene var over 1, men avgjørelsen om tre-faktorløsning ble valgt da korrelasjonen mellom faktorene var tydeligst her.

Faktorløsningen på tre faktorer indikerer, på tross av enkelte overlappinger, tre hovedsyn med distinkte forskjeller (figure 13). Alle er vektete gjennomsnitt av alle sorteringene som ligger i faktorene (Thorsen & Allgood, 2010, s. 19; Øverland, 2013, s. 6).

Faktorene gjennomgikk i fortsettelsen en kvalitativ tolkning, hvor det hovedsakelig ble lagt vekt på «mest lik min erfaring» og «mest ulik min erfaring», det vil si rangeringene på ytterpunktene i gjennomsnittssorteringen til de ulike faktorene. Den «utvidede null» rangeringen ble også belyst.

Disse tre faktorene blir presentert nærmere i kapitlet kalt resultater, for så å bli diskutert i kapitlet kalt diskusjon.

3.5. Informantene

I utarbeidelsen av kommunikasjonsuniverset (concourse) gjorde jeg tre intervjuer. Disse tre informantene var alle ansatte i skolevesenet, enten som lærere eller spesialpedagoger. Deres erfaringer i forhold til elever med rusproblematikk bidro sterkt i utviklingen av oppgavens kommunikasjonsunivers (concourse).

Å bruke intervju som metode innebar at jeg benyttet meg av samtaleform for å innhente informasjon. Intervjuene ble utformet som semistrukturerte intervju (NESH, 2010), men med

åpne spørsmål, slik at informantene kunne komme med tilleggsopplysninger som ikke var med på skjemaet (Brown, 1993). Jeg gjorde ikke opptak av intervjuene, kun håndskrevne notater, og registrerte heller ikke navn på informantene.

Senere benyttet jeg meg av et personutvalg (P-sett.) Dette er samlebetegnelsen på Q-sortererne, eller informantene, som fikk utdelt Q-utvalget og gjorde rangeringene.

Personutvalget ble bestående av 35 lærere fra 8 ulike videregående skoler. 21 kvinner og 14 menn, med alder fra 32 til 63 år. Gjennomsnittsalderen var 52 år.

Alle informantene, både personutvalget og intervjuobjekter, ble informert om frivilligheten i prosjektet (vedlegg 2), og muligheten for å kunne trekke seg, uten å oppgi grunn. Dette ble også gjort i et tilfelle.

3.6 Etikk og samtykkeerklæring

Det ble ikke samlet inn sensitive og personlige opplysninger i dette prosjektet. Alle opplysninger ble registrert anonymt. Det vil si at datamateriale kun bestod av opplysninger som ikke kunne identifisere enkeltpersoner, verken direkte, indirekte, eller via koblingsnøkkel (NSD, 2016). All informasjon ble behandlet innenfor NSD (2016) og NESH (2010) sine retningslinjer angående anonymitet og oppbevaring.

Informantene ble informert om frivilligheten i prosjektet, og samtykkeerklæring (vedlegg 2 og 3) (NSD, 2016) ble undertegnet. Samtykkeerklæringene ble oppbevart i låst skap uavhengig fra all annen data.

Prosjektet ble søkt inn og godkjent hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, 2016) (vedlegg 1).

All sensitiv informasjon vil bli slettet ved prosjektets avslutning dato.

3.7 Reliabilitet og validitet

Kvalitet på studier knyttes til begreper som reliabilitet, validitet og generalisering - samt etiske betraktninger. Dette er viktige faktorer i all forskning, og omhandler studiets pålitelighet, troverdighet og gyldighet. Jeg vil gå noe nærmere inn på disse begrepene, men

det er verdt å merke seg at reliabilitet og validitet som anvendt i R-metodologi *ikke* er forenelig og anvendelig i Q-metodologi.

Reliabilitet omhandler måleinstrumentets pålitelighet og forskningens troverdighet; om datamaterialet er etterprøvbart. Vil gjentatte målinger med samme forutsetninger gi samme resultater? Med andre ord, ville gjentatte sorteringer av samme utsagn med lik instruksjon gitt samme resultat? Brown (1980, s. 289-293) viser til at erfaringer med første og andregangs sorteringer (test og retest), gjort av samme person, ble estimert til å ha en gjennomsnittskoeffisient på $r = 0,80$. Brown viser også at den sammensatte reliabiliteten av en faktor er større enn reliabiliteten til personene som utgjør den, og at den er en funksjon av det antallet som definerer variablene: Jo flere personer som lader på hver faktor, jo høyere er den sammensatte reliabilitet (1980, s. 244-245).

Faktor karakteristikken (Figure 10) for denne studien viser at 9 sorteringer lader på faktor 1 og faktor 3, mens 8 sorteringer lader på faktor 2. Denne sammensatte reliabilitet er i denne studien målt til 0,97, mens standard feil verdien er på 1,64 - 1,74.

Figure 10 Faktor karakteristik

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Antall Q-sorteringer som lader på faktoren	9	8	9
Gjennomsnittlig reliabilitetskoeffisient	0,800	0,800	0,800
Sammensatt reliabilitet	0,973	0,970	0,973
Standard feil av faktor z-scores	0,164	0,174	0,164

Faktor karakteristik fra faktor analysen inneholder reliabilitet og feil målinger for hver av faktor arrays (Watts & Stenner 2012, s. 212).

Validitet omhandler måleinstrumentets gyldighet. Det vil si «hvorvidt de valgte elementene er valgt tilfeldig representativt for universet av aktuelle spørsmål som kan settes opp rundt fenomenet» (Kobbernagel, 2010, s. 185-186). Med andre ord, blir det målt det som var ment å måles. Da hensikten med Q-metode er å måle subjektivitet, det vil si individuelle opplevelser, og det ikke finnes noen objektive kriterier for subjektivitet, kan ikke validitet brukes i sin

vanlige form (Watts & Stenner, 2012, s. 51). En kan si at Q-metodologi leverer det den hevder å skulle levere, nemlig deltakernes synspunkter - deres subjektivitet (Watts & Stenner, 2012, s. 66). Likevel kan validiteten bli vurdert ved å rette søkelyset mot kommunikasjonsuniverset (concourse), Q-utvalget (utsagnene) og selve sorteringsprosessen. Disse punktene i prosessen kan være mulige feilkilder (Brown, 1980), og samtidig ha henblikk på om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert.

Kommunikasjonsuniverset (concourse), ble dannet på grunnlag av relevant teori og tre intervjuer - samt egen forforståelse. Herfra utviklet Q-utvalget seg, både konstruerte, men også direkte sitater fra teori og informanter. Disse to fasene ble oppgavens mest tidkrevende da det var i konstruksjonen av Q-utvalget at grunnlaget for oppgaven ble lagt. Derfor har også dette spesielt stor betydning med tanke på studiets validitet (Watts & Stenner, 2012, s. 66).

I fortsettelsen ble validiteten sikret ved at personutvalget (informantene) ble grundig informert, både skriftlig og muntlig. Dette for at de skulle sortere Q-utvalget i henhold til instruksjonsbetingelsene, men også for å skape trygghet om hensikten med deltakelsen. Jeg var til stede ved alle sorteringsprosessene, slik at det også underveis kunne oppklares eventuelle uklarheter.

For å begrense bias ved utførelsen av Q-studiet fulgte jeg Barbosa, Willoughby, Rosenberg & Mrtek (1998, s. 1039) fremgangsmåte ved å prøve 1) å unngå kunstige begrensninger i instruksjonen som vil tvinge deltakerne til å gi data under et teoretisk rammeverk, 2) å gjøre Q-utvalget tilstrekkelig bredt for å muliggjøre en rettferdig og tilstrekkelig representasjon av alle de store ideene som observeres å eksistere i kommunikasjonsuniverset, 3) å skape en spesifikk instruksjon som kunne lede deltakerne ettersom de modellerer sine subjektive følelser inn i Q-sorten, og 4) velge signifikante deltakere for deres antatt mangfold i følelser, meninger og holdninger i et forsøk på å avdekke så mye som mulig av den underliggende strukturen av subjektivitet.

Forsker rollen ble sikret gjennom kontinuerlig kontakt med veileder på UiS. Jeg arrangerte også pilotsorteringer. Dette ga meg en trygghet knyttet både til min egen presentasjon, men også på at ordstillingen i utsagnene var forståelig og mulig å forholde seg til, samt at utsagnene totalt sett lot seg sortere ut og balansere i henhold til sorteringsmatrisen.

3.8 Forskerrollen

En forskers subjektivitet er involvert fra studiets spede begynnelse, da forskeren har det fulle og hele ansvar for prosessene og alle valg og betraktninger som dette fører med seg. Derfor er refleksivitet et perspektiv og en kompetanse som er nødvendig å ha med i studiets ulike prosesser (De nasjonale forskningsetiske komiteene). Dette innebærer at forskeren har bevissthet rundt betydningen av egen rolle, både i for forståelsen som bringes med inn i studiet, men også i behandlingen av empiri og samhandlingen med informantene.

I Q-metodologi vil forskerens historie og erfaringer ligge i utvalget og påvirke hele studiet (Allgood & Kvalsund, 2010, s. 42). Forskeren har dermed sin egen subjektivitet med inn i forskningen. Selv om involveringen ikke er synlig, så vil forskers subjektivitet ligge i utvalget av utsagnene. Forsker har dermed formet rammene for Q-sorteringen.

På den måten kan vi si at subjektivitet kommer både fra forskeren og Q-sorterereren og står i dynamisk forhold til hverandre, og begge ligger i faktorene med forskerens subjektivitet i bakgrunnen og Q-sortererens i forgrunnen

Allgood & Kvalsund, 2010, s. 42

På tross av at forskerens subjektivitet befinner seg i oppgavens bakgrunn, framhever likevel Barbosa at Q-metodikken er relativt fri fra forskerbaserte påvirkninger som ofte kan true andre former for subjektive forespørsler. Robustheten til Q-sorteringsprosessen stammer fra friheten hvert individ har til å omorganisere utsagn og tilordne personlig mening i den resulterende Q-sorteringen, slik at det tilstrekkelig representerer sortererens egne følelser om emnet (Barbosa et al., 1998, s. 1039). Det er altså en fordel at forskeren henter kategoriene og utsagnene fra et kommunikasjonsunivers, mens det er personutvalget som sorterer kortene (således er det de selv som plasserer meningene sine). Det er så personutvalgets egne sorteringer som analyseres gjennom analyseprogrammet PQMethod (Schmolck, 2014). Således påvirkes ikke resultatet av forskeren, og undersøkelsen beskyttes fra eksempelvis forskere som ikke ser problemet på samme måte som deltakerne (Barbosa et al., 1998 s. 1039).

Deler av kommunikasjonsuniverset stammer naturligvis fra egen erfaringsbase. Som tidligere skrevet har jeg vært opptatt av rusproblematikken i flere år på grunn av personlige og familiære årsaker. Nettopp av den grunn har bevisstheten rundt egen forståelse vært meget

viktig, slik at jeg på best mulig måte har kunnet være åpen for informantenes opplevelser, uten å pålegge dem min forforståelse knyttet til mine erfaringer og meninger.

3.9 Begrensninger og fordeler

Ved bruk av Q-metoden har jeg forsøkt å gjøre subjektive meninger operante gjennom Q-sorteringer, faktor analyse, forklaring av faktorene og beskrivelsene, og deretter diskusjon av deres opprinnelse. Etter hvert som jeg har jobbet med oppgaven, har også oppgaven jobbet med meg. Etter hvert som min kunnskap og forståelse har vokst har jeg flere ganger sett tilbake og undret meg over valg og vinklinger. Likevel, fokuset har blitt konsentrert rundt informantenes forståelse av egne opplevelser rundt oppgavens tema. Studiet har ingen hensikt å generalisere, ei heller har en Q-sortering verdi alene. Verdien har kommet fram når Q-sorteringene har blitt sett i forhold til hverandre. Personene ble variablene, og gjennom den gestaltete prosedyren ble analysen som et midlertidig fryst øyeblikk og et stillbilde, av en sammensatt serie av synspunkter. Med andre ord en «her og nå» virkelighet (Watts & Stenner, 2005, s. 72-75).

Studiet har ikke målt ulike hypoteser mot hverandre, men heller søkt etter uforutsette funn og nye forklaringer rundt fenomenet. Studiet skal heller ikke bevise hypoteser, men utforsker og «kan gi en følelse av sammenheng til problemstillinger som har mange, potensielt komplekse og sosialt omstridt svar» (Watts & Stenner, 2005, s. 72-75).

Det har tidvis vært en vanskelig prosess, spesielt da det var vanskelig å komme i kontakt med lærere gjennom skolens ledelse. Det kan kanskje tenkes at personutvalget som endelig deltok hadde større interesse og en høyere bevissthet om oppgavens tema enn gjennomsnittet?

Jeg har også blitt klar over at mitt Q-utvalg kunne vært både mer presist og mer dekkende for kommunikasjonsuniverset. Eksempelvis er noen utsagn doble i den forstand at erfaringen kan både være lik og ulik. I etterkant ser jeg også at utsagnene kunne vært strukturert i andre kategorier. De kunne også blitt nummerert mer vilkårlig.

Denne undersøkelsen endte opp med 38 informanter. 3 informanter ble intervjuet for å medvirke i avdekkingen av kommunikasjonsuniverset, og 35 informanter deltok i selve undersøkelsen. Hvis man knytter antallet til kvalitative metoder vil det være relativt mange, og hvis antallet knyttes til kvantitative metoder vil det være for få. Til gjengjeld var det ikke i

hensikt verken å generalisere eller gjøre dybdeintervjuer, men heller å ha fokus sentrert om lærernes subjektivitet rundt oppgavens tema.

Ifølge Lazarus er mestring prosesser som må studeres over tid. I dette studiet ble mestringen studert gjennom Q-sorteringene som kan anses som et stillbilde av en «her og nå» mestring (1999, s. 143).

Watts & Stener anbefaler at det blir gjort både varimax rotasjon og by-hand rotasjon (2012, s. 126). Men på grunn av oppgavens størrelse og tidsaspekt ble ikke dette prioritert. Varimax rotasjon ble valgt da det er den mest brukte metoden for ortogonal rotasjon (Norsk datakunnskap Network).

Brown skriver i «Political Subjectivity» (1980, s. 201) at oppfølgingsintervju er et viktig, men ofte et glemt element i Q-sorteringen. Her blir informanten gitt en siste mulighet til å utdype rangeringen på sin unike måte, samtidig som det kan gi forskeren muligheter til å avklare og oppklare punkter som for eksempel framstår som tilsynelatende uoverensstemmelser. Grunnet oppgavens størrelse og tidsaspekt ble også dette vurdert bort. Det ble heller brukt et spørreskjema der hver informant ble bedt om å avgi en kort forklaring på hvorfor rangeringene i ytterkantene ble gjort slik de ble gjort.

4. Resultater

Først kommer en presentasjon av resultatene fra spørre- og avkryssningsskjemaene, deretter en presentasjon og fortolkning av de tre faktorene som fremkom av varimax faktoranalysen.

Presentasjonen av faktorene blir utfylt av beskrivelser gjort av Q-sorteringene som ladet høyt på faktoren. Hver enkelt faktor, som også blir navngitt etter hva jeg mener er representativt for de ulike faktorenes meningsinnhold, reflekterer en egen opplevelse av fenomenet som studeres.

Spørre- og avkryssningsinformasjon fra P-settet

I forkant av Q-sorteringene ble hver enkelt informant i P-settet bedt om å fylle ut et spørre- og avkryssningsskjema (vedlegg 4).

Følgende resultater fremkom av skjemaene:

Figure 11 Skjematisk framstilling av utfylte spørre- og avkryssingsskjema

	Menn	Kvinner
Kjønn	14	21
Omtrent hvor mange elever med rusproblematikk har du jobbet med siste året?	16	10
Omtrent hvor mange elever med rusproblematikk har du jobbet med i din karriere?	61	155

	Menn			Kvinner		
	JA	NEI	USIKKER	JA	NEI	USIKKER
Kjenner du til skolens prosedyre og retningslinjer ift håndtering av rusrelaterte saker?	11	2	1	17	4	
Mottok du kurs/kompetanseheving innen rusfeltet i lærerutdannelsen din?	3	11			21	
Har du mottatt kurs/kompetanseheving på rusfeltet gjennom arbeidsplassen din?	9	5		7	11	3
Har du behov for veiledning ift denne type problematikk?	11	2	1	13	7	1

Foruten om resultatene over, fremkom det av spørreskjemaene at alderen på informantene strakk seg fra 32 år til 63 år. Gjennomsnittsalder var på 52 år. Dette ga en indikasjon på at informantene hadde vært yrkesaktive relativt lenge, og derfor også satt med relativt mange erfaringer på området.

Det varierte hvor mange elever med rusproblemer den enkelte lærer hadde erfaringer med. Noen få oppgav relativt mange erfaringer, mens de aller fleste oppga få. Til sammen oppga lærerne å ha jobbet med omtrent 216 elever med rusproblematikk hele sine karrierer, og omtrent 26 elever med rusmisbruk det siste året. Spørre- og avkryssingsskjema vil bli videre belyst i diskusjonskapitel.

Jeg vil nå belyse faktorene, som også har blitt navngitt etter hva jeg mener er representativt for de ulike faktorenes meningsinnhold. Hver enkelt faktor reflekterer en egen opplevelse av fenomenet som studeres.

Tre faktorer

Som tidligere skrevet, er faktoroppstillingene vektete gjennomsnitt av alle sorteringene som ligger i faktorene. Dersom faktorene hadde vært lærergrupper, er det slik gruppene hadde rangert utsagnene (Thorsen & Allgood, 2010, s. 19).

Det er hensiktsmessig å fremheve at de ulike Q-sorteringer, som speiler ulike subjekter, ikke er faktorene. De er bare deltakende i defineringene av faktorene. Hver enkelt faktor reflekterer en egen opplevelse av fenomenet som studeres, men innehar også noen fellestrekk. Dette betyr at de som definerer faktorene også har felles opplevelser på fenomenet (figur 15). 9 Q-sorteringer er med å definere faktor 1. 8 Q-sorteringer er med å definere faktor 2. Og 8 Q-sorteringer er med på å definere faktor 3 (Figure 12).

Faktorrangeringene blir presentert i sin helhet i figur 13.

Figure 12 Faktor ladninger hvor X indikerer definerende flaggede Q-sorteringer

Q-sort:	Faktor ladninger:		
	Fakt.1	Fakt.2	Fakt.3
1	0.7429X	0.1024	-0.0186
2	0.7920X	0.0396	0.0424
3	0.6561X	-0.0632	0.4001
4	0.3219	-0.4024	0.6343X
5	0.4003	0.4367	0.3305
6	0.2202	0.7463X	0.1605
7*	0.2328	0.1672	0.4067
8	0.3981	0.3087	0.5946X
9	-0.2844	0.6955X	0.1751
10	0.6310X	0.3338	0.2580
11	0.2381	0.3557	0.4305
12	0.3469	0.0735	0.7009X
13	0.3025	0.5275X	0.3784
14	0.6402X	0.3370	0.2694
15	0.6040	0.1655	0.6053
16	0.5452X	0.2041	0.1194
17*	0.2196	0.3721	0.2580
18	0.2688	0.3112	0.6851X
19	0.7118X	0.2022	0.2564
20	-0.0136	0.4302X	0.1622

21	-0.0048	-0.0930	0.7129X
22	0.1655	0.3228	0.6601X
23	0.0590	0.4645X	0.3308
24	0.6635X	0.0760	0.2725
25	0.1426	0.7887X	0.0224
26	0.1787	0.2888	0.2371
27	-0.0843	0.2272	0.8031X
28	0.3022	0.5806X	0.0918
29	0.3562	0.2451	0.4957X
30	0.4254	0.2752	0.4572
31**	0.5221	0.5626	-0.0161
32**	0.4127	0.3475	0.1616
33	0.2783	0.5918X	-0.1579
34	0.6432X	0.0542	0.3368
35**	0.2194	0.4004	0.4709
% expl. Var.	19%	15%	17%

Merk: Signifikans regnes ut med følgende likning (Watts & Stenner, 2005, s.87):

- $P < .01: 2.58(1/\sqrt{40}) \approx 0.41$

- $P < .05: 1.96(1/\sqrt{40}) \approx 0.31$

N* Avflagget pga ikke signifikant

N** Avflagget pga lik ladning (confunded)

Figure 13 Tabellen er faktoroppstillinger (faktor arrays) med z-skårer som er omgjort til de opprinnelige rangeringsskårene.

Nr:	Utsagn:	Fakt.1	Fakt.2	Fakt.3
1	Jeg vet hvis en elev har et rusproblem. Det er enkelt å identifisere ved hjelp av elevens atferd	-1	-2	-1
2	Identifisering av rusproblematikk kan handle om holdninger, klær, hvem som omgås med hvem, fravær, utseende, trening	0	1	1
3	Det er enklere å mistenke rusmisbruk hos «taperne/avvikerne» enn «vinnerne». De som trener, er sunne, friske og tar seg bra ut, er vanskeligere å identifisere	0	0	2*
4	De aller fleste ruser seg på alkohol, og det er normalt i den alderen. Det er ikke mulig å skille generell rusbruk fra rusproblematikk	-2	0*	-3
5	Selv om store treningsmengder er normalt, så er det enkelt å identifisere kroppsfiksert ungdom som bruker dopingmidler	0*	-3*	1*
6	Jeg vet hvordan narkotika og dopingmidler påvirker ungdommens følelsesliv	0	3	2
7	En elevkonfrontasjon er nøye planlagt; hva som bør sies, hvordan dette skal sies og av hvem	1*	-1*	4*
8	Det viktigste er å komme i dialog og få avdekket et problem	5	5	5
9	Jeg har handlet på bekymring; snakket med eleven og informert både skolen og pårørende	4	3	0*
10	Jeg snakker med elevene som jeg opplever er i faresonen, men jeg kobler ikke inn hele apparatet i første omgang. En må ikke overdramatisere dette	5*	0	-1
11	Jeg har tett samarbeid med foreldre og foresatte. De er sentrale aktører i tidlig intervensjonsarbeid hvor ungdom er i ferd med å utvikle problematisk rusbruk	2	2	2
12	For min del har det ikke vært nødvendig å gjøre elevtiltak	-5*	-2*	5*
13	Jeg er trygg på hva jeg skal gjøre med ruspåvirkede elever. Vi har klare prosedyrer på min skole. Det er utarbeidet indikasjoner: «hva gjør jeg hvis ...»	2*	-4	-1
14	Det er en utrolig god følelse å se at jeg bidrar til å hjelpe en elev som har rusproblemer	3	0*	3
15	Jeg har opplevd å ha dårlig samvittighet overfor elever som jeg burde tatt tak i	-1*	2	1
16	Identifisering er tilnærmet umulig. De er så flinke å skjule dette. Det blir ren gjetning	-1	1*	-1
17	Jeg ønsker alltid å bli kjent med elevene, slik at jeg kan bli kjent med deres risiko – og beskyttelsesfaktorer. Dessverre blir det sjeldent slik på grunn av den berømmelige tidsklemma	0	5*	0
18	Jeg mangler kunnskap for å kunne hjelpe elever med rusproblemer	-1	4*	0
19	På vår skole kommunisere vi med hverandre om elevers humør – og/eller atferdsendringer	3	3	4
20	På vår skole er vi til enhver tid fokusert og oppdatert på legale, så vel som illegale rusmidler, inkludert dopingmidler. Derfor vet vi hvordan de fungerer og hva vi skal se etter får å identifisere	-2	-4	0
21	Narkotika og dopingmisbruk er ikke skolens ansvar	-4	-3	-5*
22	Vi kommuniserer på tvers av avdelingene på vår skole. Dette bidrar til å skape et helhetlig bilde av elevens beskyttelses – og risikofaktorer, og er nødvendig i forhold til identifisering av rusrelaterte symptomer	1*	-4*	3*
23	Vi opplever mye rusbruk og konsekvensene av dette på min skole	-3	-3	-5

24	Vi opplever at det er et viktig og godt tegn at begge foreldre er i arbeid og at hjemmeforholdene er stabile. Dette utelukker denne type problematikk	-2	-2	0*
25	Vi har aldri informert elevene om rusmidler. Verken legale, illegale eller dopingmidler	-4	-1	-2
26	Vi kan ikke gjøre noe for elever som ikke selv oppsøker hjelp	-5	-2	-4
27	Hos oss er det viktig med systematisk, langsiktig og overordnet planlegging. Derfor er alle på skolen involvert i et rusforebyggende program	1*	-5*	-2*
28	Hos oss er det ikke nødvendigvis de(n) som identifiserer et problem som har hovedansvar for oppfølging og intervensjon	1	1	1
29	Hvis bekymringen vurderes som alvorlig grad er det helt nødvendig at instanser utenom foreldre kontaktes; evt. barnevern, sosialtjenesten i NAV, utekontakt, PP-tjeneste	4	4	3
30	Politiet har hatt kurs for lærerne på min skole. De viste oss de ulike rusmidlene	3*	-1*	-4*
31	Ved mistanke eller bekreftet rusmisbruk har jeg forholdt meg til elven og fått god støtte av mine ledere	4*	0*	1*
32	Verken jeg eller skolen mestrer å nå våre verdier på dette feltet. Vi vet hvilke konsekvenser som venter de det gjelder. Vi mangler rett og slett kunnskap	-2	4*	-2
33	Det er skolens ansvar å se og følge opp hele eleven, men det faglige prioriteres foran arbeid med rus og emosjonelle problemer	1	2	-3*
34	På tross av implementerte rusforebyggende program er ikke elevene med denne type problematikk mottakelige for hjelp fra oss. Det er utrolig frustrerende	-1	1	-1
35	Det er vondt og frustrerende ikke å bli møtt av kollegaer og ledelse i forhold til denne problematikken	-3	-1*	-2
36	Savner at det er fokus på å følge opp elevinformasjon fra tidligere skoler, slik at vi kunne fulgt opp på best mulig måte – og fortsatt arbeidet som var påbegynt, i stedet for å begynne på ny	0	-1	2
37	Denne type problematikk gjør lærerjobben interessant for meg	2*	0	0
38	På min skole er det store kontraster; det er funnet hasjpipe, samtidig som det finnes lærere som tror at dette problemet ikke finnes i det hele tatt	-3	2*	-3
39	Dette lærte jeg mye om på lærerstudiet, og føler derfor at det er lett for meg både å identifisere og iverksette elevtiltak	-4	-5*	-4
40	Det er tilsynelatende mer psykiatri enn rus på skolen, men jeg mistenker noen ganger om det går hånd i hånd	2*	1*	4*

Merk: * indikerer Signifikans ved $P < .01$

I all hovedsak vil de presenterte resultatene omhandle utsagnene som er rangert -5, -4, 5 og 4 på de ulike faktorene (Figure 13). Det er disse utsagnene som representerer de mest like og mest ulike erfaringene. Likevel vil også karakteristiske utsagn (figure 16, 17, 18), og rangeringer gjort på «utvidet null» kolonne, også bli presentert. Resultatene presenteres sammen med beskrivelser gitt av Q-sorterere som ladet høyt på faktoren.

Faktor 1

Utsagn rangert mest lik min erfaring:

På rangering pluss 5, ble utsagn 8 og 10 rangert.

8. Det viktigste er å komme i dialog og få avdekket et problem

«God dialog, tillit og respekt, tro på at det er hjelp å få, og ikke fordømmelse er en forutsetning» (om utsagn 8)

10. Jeg snakker med elevene som jeg opplever er i faresonen, men jeg kobler ikke inn hele apparatet i første omgang. En må ikke overdramatisere dette

«Kan ofte være greit å snakke med eleven før man kobler inn alle. Kan noen ganger hjelpe bare (med) en samtale» (om utsagn 10)

«Viktig å snakke med eleven, få avklart eller i alle fall få sagt at jeg er obs og bekymret» (om utsagn 10)

«Jeg identifiserer og avdekker. Men har taushetsplikt. Jeg følger elev tett. Ofte viktig med tillit» (om utsagn 10)

På pluss 4 ble utsagn 9, 29 og 31 rangert:

9. Jeg har handlet på bekymring; snakket med eleven og informert både skolen og pårørende

«Ved mistanke har jeg først beskrevet problemet med min leder, så har jeg sammen med skolens representant for rus hatt en samtale med foreldre – og informert foresatte» (om utsagn 9)

«Har sett og opplevd forhold som har ført til stor bekymring» (om utsagn 9)

29. Hvis bekymringen vurderes som alvorlig grad er det helt nødvendig at instanser utenom foreldre kontaktes; evt. barnevern, sosialtjenesten i NAV, utekontakt, PP-tjeneste

«Få alle aktører inn på banen, slik at faggruppen jobber på tvers. Jeg har hatt elever som «shopper» hos flere» (om utsagn 29)

«Viktig å trekke inn andre instanser som er eksperter på problematikken» (om utsagn 29)

31. Ved mistanke eller bekreftet rusmisbruk har jeg forholdt meg til elven og fått god støtte av mine ledere

«Jeg har alltid opplevd god støtte fra mine ledere, men elvens ve og vel har alltid vært hovedfokus» (om utsagn 31)

«Tar alltid samtale med eleven først. Får alltid god støtte av avd. leder» (om utsagn 31)

På pluss 3 er utsagn 30 rangert:

30. Politiet har hatt kurs for lærerne på min skole. De viste oss de ulike rusmidlene

På pluss 2 er utsagn 37 rangert:

37. Denne type problematikk gjør lærerjobben interessant for meg

Utsagn rangert mest ulik min erfaring:

På motsatt ytterkant, rangering minus 5, ble utsagn 12 og 26 rangert:

12. For min del har det ikke vært nødvendig å gjøre elevtiltak

«Jeg jobber kontinuerlig rusforebyggende. Følger med på fravær m.m. Informerer i klassen. Har kontakt med politi og ledelse» (om utsagn 12)

«For det stemmer ikke. Viktig at tiltak må gjøres» (om utsagn 12)

26. Vi kan ikke gjøre noe for elever som ikke selv oppsøker hjelp

«Elevene har ikke evne til å oppsøke hjelp. De har ikke fått den «ballasten» Mye må skjules» (om utsagn 26)

«Vi må hjelpe eleven å se på egen livsstil og bruk, samt vise at vi bryr oss og er profesjonelle» (om utsagn 26)

På minus 4 ble utsagn 21, 25 og 39 rangert:

21. Narkotika og dopingmisbruk er ikke skolens ansvar

«Selvfølgelig har skolen et ansvar! Vi skal se hele eleven. Eleven fungerer ikke i skolesammenheng dersom han/hun har et rusproblem» (om utsagn 21)

«Skolen har et ansvar – sammen med andre aktører» (om utsagn 21)

25. Vi har aldri informert elevene om rusmidler. Verken legale, illegale eller dopingmidler

«Elevene blir informert om rus og doping, og konsekvensene ved bruk» (om utsagn 25)

«Elevene mine (helse og oppvekst) har hatt mye undervisning da det står som mål i læreplanen. Fokuset er på ordet KONSEKVENNS. Alltid prøvd å lære elevene mine om at alt de gjør har en konsekvens. Jeg som lærer kan være den ene voksne som formidler noe som kanskje andre ikke har nevnt. Kanskje elevene har fått det med seg (ikke alltid de hører på foreldre). Konsekvens hvis du setter deg i en bil hvor sjåfør er ruset? Trafikkulykke? Du kan bli skadet? Lam? Aldri i stand til å arbeide? Smertehelvete? Omkomme? Konsekvensen av å si nei til å sette deg inn i bilen» (om utsagn 25)

39. Dette lærte jeg mye om på lærerstudiet, og føler derfor at det er lett for meg både å identifisere og iverksette elevtiltak

«Har ingen teori om dette på lærerstudiet» (om utsagn 39)

Utsagn rangert i den «utvidede null» kolonnen:

2. Identifisering av rusproblematikk kan handle om holdninger, klær, hvem som omgås hvem, fravær, utseende, trening

3. Det er enklere å mistenke rusbruk hos «taperne/avvikerne» enn vinnerne. De som trener, er sunne, friske og tar seg bra ut, er vanskeligere å identifisere

5. Selv om store treningsmengder er normalt, så er det enkelt å identifisere kroppsfiksert ungdom som bruker dopingmidler

6. Jeg vet hvordan narkotika og dopingmidler påvirker ungdommenes følelsesliv

17. Jeg ønsker alltid å bli kjent med elevene, slik at jeg kan bli kjent med deres risiko – og beskyttelsesfaktorer. Dessverre blir det sjeldent slik på grunn av den berømmelige tidsklemma

36. Savner at det er fokus på å følge opp elevinformasjon fra tidligere skoler, slik at vi kunne fulgt opp på best mulig måte – og fortsatt arbeidet som var påbegynt, i stedet for å begynne på ny

Faktor 1 har fått navnet «de selvsikre og problemorienterte lærerne». Faktoren kjennetegnes av selvsikkerhet og tiltak. På tross av indikasjon på manglende kompetanse og manglende fokus på identifisering av rusmisbruk hos elevene, viser utsagnene en autoritativ problemorientert lærergruppe som har lav terskel for iverksetting av tiltak. Det er mulig at elevtiltakene ikke tilhører skolens prosedyre- og retningslinjer på et systematisk nivå, men heller «generelle tiltaksplaner» og «alminnelig sunn-fornuft-holdning». Disse lærerne ser ut til å balansere mellom samarbeid og individualisme, samtidig som de opplever god støtte fra ledelsen på skolen. Dette synes å gi dem selvsikkerheten som de tar med seg når de skaper elevrelasjoner. De jobber i et arbeidsmiljø som tillater dem å være proaktive og modige, der de kommuniserer ærlig og omsorgsfullt, og møter elevene med grenser og forventninger. Denne lærergruppen har møtt elevs rusproblematikk i sin skolehverdag. Det ser ut til at de har tatt med seg selvsikkerheten og tryggheten, både når de har oppsøkt elevene som vekket bekymring og mistanke, og i vurderingene knyttet til hvilke tiltak som er nødvendige å iverksette. Dette har også resultert i tiltak som har inkludert ledelse, foresatte og «eksperter», men også i tillitsfulle samtaler der de ulike «systemene» ikke har blitt satt i beredskap.

Faktor 2

Utsagn rangert *mest lik min erfaring*:

På ytterkanten, rangeringen pluss 5, ble utsagn 8 og 17 plassert:

8. Det viktigste er å komme i dialog og få avdekket et problem

«Det er viktig at eleven vet at vi har sett problemet, og begynner å jobbe sammen»
(om utsagn 8)

«Å kunne avdekke/se på eleven kan være vanskelig» (om utsagn 8)

17. Jeg ønsker alltid å bli kjent med elevene, slik at jeg kan bli kjent med deres risiko – og beskyttelsesfaktorer. Dessverre blir det sjeldent slik på grunn av den berømmelige tidsklemma

«Ønsker en oversikt over elevens gjøremål. Fritid er viktig; hva gjør du? Hvem holder du deg med? Har du venner» (om utsagn 17)

På pluss 4 ble utsagn 18, 29 og 32 plassert:

18. Jeg mangler kunnskap for å kunne hjelpe elever med rusproblemer

«Har for lite informasjon, greier ikke å skille ut elever med rus» (om utsagn 18)

«Skulle hatt mer kurs + skulle vært en større del av utdannelsen» (om utsagn 18)

«Har kun «bondevett» til å mestre rus» (om utsagn 18)

29. Hvis bekymringen vurderes som alvorlig grad er det helt nødvendig at instanser utenom foreldre kontaktes; evt. barnevern, sosialtjenesten i NAV, utekontakt, PP-tjeneste

«Skolen alene kan ikke og skal ikke løse problemet» (om utsagn 29)

«NAV, PP-tjeneste, utekontakt er viktige instanser. De vet mer enn foreldrene» (om utsagn 29)

32. Verken jeg eller skolen mestrer å nå våre verdier på dette feltet. Vi vet hvilke konsekvenser som venter de det gjelder. Vi mangler rett og slett kunnskap

«Jeg mangler kunnskap om rus, er usikker i mistanke, og når jeg skal gripe inn» (om utsagn 32)

«Mangler opplæring/tidsklemme/prioritering» (om utsagn 32)

«Mangler kursing, lite kompetanse på skolen» (om utsagn 32)

Utsagn rangert *mest ulik min erfaring*:

På ytterkanten, rangeringen minus 5, ble utsagn 27 og 39 plassert:

27. Hos oss er det viktig med systematisk, langsiktig og overordnet planlegging. Derfor er alle på skolen involvert i et rusforebyggende program

«Har aldri deltatt eller fått tilbud om involvering i et rusforebyggende program» (om utsagn 27)

«Alle er langt fra involvert i rusforebyggende program. Dette er tatt opp 1-2 ganger hvert 5.år» (om utsagn 27)

39. Dette lærte jeg mye om på lærerstudiet, og føler derfor at det er lett for meg både å identifisere og iverksette elevtiltak

«Jeg hadde ingenting om dette på PPU» (om utsagn 39)

«Dette var et fullstendig fraværende tema da jeg tok min lærerutdanning» (om utsagn 39)

På minus 4 ble utsagn 13, 20 og 22 plassert:

13. Jeg er trygg på hva jeg skal gjøre med ruspåvirkede elever. Vi har klare prosedyrer på min skole. Det er utarbeidet indikasjoner: «hva gjør jeg hvis ...»

«Jeg er veldig usikker i disse situasjonene, og hvem jeg snakker med» (om utsagn 13)

«Trenger opplæring» (om utsagn 13)

20. På vår skole er vi til enhver tid fokusert og oppdatert på legale, så vel som illegale rusmidler, inkludert dopingmidler. Derfor vet vi hvordan de fungerer og hva vi skal se etter får å identifisere

«Blir så å si ikke omtalt» (om utsagn 20)

«Har ikke vært flinke til å fokusere på det» (om utsagn 20)

22. Vi kommuniserer på tvers av avdelingene på vår skole. Dette bidrar til å skape et helhetlig bilde av elevens beskyttelses – og risikofaktorer, og er nødvendig i forhold til identifisering av rusrelaterte symptomer

«Denne type kommunikasjon vet jeg ingenting om» (om utsagn 22)

«Lite kommunikasjon på tvers av avdelingene. Lærer står mye alene i situasjonen» (om utsagn 22)

Utsagn rangert i den «utvidede null» kolonnen:

3. Det er enklere å mistenke rusbruk hos «taperne/avvikerne» enn vinnerne. De som trener, er sunne, friske og tar seg bra ut, er vanskeligere å identifisere

4. De aller fleste ruser seg på alkohol, og det er normalt i den alderen. Det er ikke mulig å skille generell rusbruk fra rusproblematikk

10. Jeg snakker med elevene som jeg opplever er i faresonen, men jeg kobler ikke inn hele apparatet i første omgang. En må ikke overdramatisere dette

14. Det er en utrolig god følelse å se at jeg bidrar til å hjelpe en elev som har rusproblemer

31. Ved mistanke eller bekreftet rusmisbruk har jeg forholdt meg til elven og fått god støtte av mine ledere

37. Denne type problematikk gjør lærerjobben interessant for meg

Faktor 2 har fått navnet «de fortvilte og emosjonsorienterte lærerne». Faktoren kjennetegnes av manglende kompetanse og emosjonsorientering. Lærergruppen gir uttrykk for manglende samhandling og mangel på problemorienterte mestringsstrategier. De er usikre og opplever å stå alene i møte med rusproblematikken. Deres usikkerhet knyttet til skolens retningslinjer og prosedyrer forsterker fortvilelsen, og kan medføre en ettergivende lederstil der læreren kompenseres med omsorg og relasjon (Baumrind, 1971; Wentzel, 2002, s. 287; Nordahl et al., 2005, s. 218-219). Problematikken resulterer i individualisme, enten selvalgt eller tvungen (Hargreaves, 1996, s. 170-194), som ser ut til å minske alternative problemorienterte mestringsstrategier. Dette resulterer i lærernes emosjonsregulerende mestringsstrategier som ikke imøtekommer og hjelper elever som vekker bekymring og mistanke, men påvirker lærernes eget stressnivå, med mer eller mindre stressreducerende virkning (Lazarus, 2006, s. 145; Fandrem, 2011, s. 113). Denne lærergruppen har også møtt elevs rusproblematikk i sin skolehverdag, og uttrykker en fortvilelse over både manglende kompetanse og manglende støttende lærermiljø, jamfør Lazarus' mestringsteori (figur 5) (1999, s. 239-243). Deres erfaringer fremhever at dette arbeidet strekker seg lenger enn skolen. De strekker ikke til alene, og greier ikke å imøtekomme verken sine egne eller skolens verdier på området.

Faktor 3

Utsagn rangert mest lik min erfaring:

På ytterkant, rangering pluss 5, ble utsagn 8 og 12 plassert:

8. Det viktigste er å komme i dialog og få avdekket et problem

«Om jeg skulle støte på det, er jeg overbevist om at en tidlig dialog kan hjelpe» (om utsagn 8)

«Forholdet mellom lærer/elev synes å være viktig (for meg) når en skal finne ut om det er et problem. Opparbeiding av tillit er avgjørende» (om utsagn 8)

12. For min del har det ikke vært nødvendig å gjøre elevtiltak

«Det har jeg aldri opplevd» (om utsagn 12)

«Jeg har blitt bekymret, men klart å ordne opp på et lavt nivå. Alvorlighetsgraden har vært lav, og elevene har heldigvis ikke trengt annet enn en samtalepartner» (om utsagn 12)

På pluss 4 ble utsagn 7, 19 og 40 plassert:

7. En elevkonfrontasjon er nøye planlagt; hva som bør sies, hvordan dette skal sies og av hvem

«Har blitt kurset i «den gode samtalen». Det er viktig å være forberedt når den skal oppnå noe bestemt/konkret» (om utsagn 7)

19. På vår skole kommunisere vi med hverandre om elevers humør – og/eller atferdsendringer

«Teammøter og avd. møter der vi tar opp elevsaker» (om utsagn 19)

40. Det er tilsynelatende mer psykiatri enn rus på skolen, men jeg mistenker noen ganger om det går hånd i hånd

«Vet at elever med psykiatriproblemer ofte finner trøst i annen rus enn de medisinerne de får. Virkelighetsflukt o.l.» (om utsagn 40)

«Vi har på min avd store utfordringer ift psykiatri» (om utsagn 40)

«Ser mer psykiatri enn rus» (om utsagn 40)

Utsagn rangert mest ulik min erfaring:

På ytterkant, rangering minus 5, ble utsagn 21 og 23 plassert:

21. Narkotika og dopingmisbruk er ikke skolens ansvar

«Det er helt klart skolens ansvar, Skolen er en stor del av elevens liv, og vi vet at mye av distribusjonen skjer her. At vi er våkne er avgjørende for at vi får ned rusbruken» (om utsagn 21)

«All problematikk m/ elever er skolens ansvar. Når det er oppdaget kan vi trekke inn andre instanser. Lærer ser elevene ofte og snakker med dem hver dag» (om utsagn 21)

23. Vi opplever mye rusbruk og konsekvensene av dette på min skole

«Har aldri opplevd dette på denne skolen» (om utsagn 23)

«Jeg har hørt at det har vært tilfeller, men jeg har aldri erfart dette selv» (om utsagn 23)

«Har hørt mistanker om rusbruk, men aldri noe konkret» (om utsagn 23)

På minus 4 ble utsagn 26, 30 og 39 plassert:

26. Vi kan ikke gjøre noe for elever som ikke selv oppsøker hjelp

«Det kan vi. Det går ikke å gi opp eleven. Elevene vil stort sett ha hjelp så lenge de blir møtt av trygge og tillitsfulle voksne – og det er vårt ansvar å ta tak i elever som sliter» (om utsagn 26)

«Vanskelig å få kontakt med elever som stenger lærer ute. Men vi skal ikke godta det – igjen relasjon» (om utsagn 26)

30. Politiet har hatt kurs for lærerne på min skole. De viste oss de ulike rusmidlene

«Dette har aldri skjedd» (om utsagn 30)

39. Dette lærte jeg mye om på lærerstudiet, og føler derfor at det er lett for meg både å identifisere og iverksette elevtiltak

«Var ikke tema på lærerutdanningen» (om utsagn 39)

«Vi lærte ingenting!» (om utsagn 39)

Utsagn rangert i den «utvidede null» kolonnen:

20. På vår skole er vi til enhver tid fokusert og oppdatert på legale, så vel som illegale rusmidler, inkludert dopingmidler. Derfor vet vi hvordan de fungerer og hva vi skal se etter får å identifisere

24. Vi opplever at det er et viktig og godt tegn at begge foreldre er i arbeid og at hjemmeforholdene er stabile. Dette utelukker denne type problematikk

17. Jeg ønsker alltid å bli kjent med elevene, slik at jeg kan bli kjent med deres risiko – og beskyttelsesfaktorer. Dessverre blir det sjeldent slik på grunn av den berømmelige tidsklemma

18. Jeg mangler kunnskap for å kunne hjelpe elever med rusproblemer

37. Denne type problematikk gjør lærerjobben interessant for meg

9. Jeg har handlet på bekymring; snakket med eleven og informert både skolen og pårørende

Faktor 3 har fått navnet «de instinktive og uerfarne lærerne». Faktoren kjennetegnes av en lærergruppe med få eller ingen erfaringer knyttet til elevers rusproblematikk. Derfor har jeg valgt betegnelsen «uerfarne». De gangene elever har vekket lærernes bekymring, har alvorlighetsgraden instinktivt blitt vurdert lav. Vurderingen har medført at det ikke er funnet nødvendig å løfte elevtiltakene til et systematisk nivå, men tilstrekkelig å ordne opp på et «lavt nivå». Lærerne kommuniserer og samarbeider med hverandre, og har en felles oppfatning om at det er mer utbredt med psykiske vansker på skolene deres, enn rusproblematikk. Samtidig understreker de at det finnes eksempler der psykiske vansker og rusmisbruk er sammenknyttet. De har også kjennskap til enkelte tilfeller der elever har misbrukt rusmidler, samt tilfeller av mistanke. De kjenner også til at skolene deres kan være et knutepunkt for distribusjon av rusmidler. Dette gir lærergruppen, på tross av relativt få rusrelaterte erfaringer og relativt lav kompetanse, en bevissthet om sitt ansvar i møte med elevers rusproblematikk. De setter dialog og elevrelasjon sentralt. De har mottatt kurs, men ikke rettet mot rusproblematikk.

Korrelasjon mellom faktorene

Figure 14 Korrelasjon mellom faktorene

	1	2	3
1	1.0000	0.3784	0.4945
2	0.3784	1.0000	0.3850
3	0.4945	0.3850	1.0000

Tabellen forteller om graden av korrelasjon mellom faktorene.

Sammenfallende utsagn

De sammenfallende utsagn mellom faktorene (consensus statements), er de utsagnene som ikke er statistisk forskjellige mellom noen av de tre faktorene. De representerer utsagn som har høy grad av likhet (van Exel, 2005, s.10).

Figure 15 Sammenfallende syn mellom faktorene

Utsagn nr	Faktor 1	Rang	Faktor 2	Rang	Faktor 3	Rang
1.Jeg vet hvis en elev har et rusproblem. Det er enkelt å identifisere ved hjelp av elevens atferd	-0.39	-1	-0.87	-2	-0.36	-1
8.*Det viktigste er å komme i dialog og få avdekket et problem	1.77	5	1.77	5	1.92	5
11.*Jeg har tett samarbeid med foreldre og foresatte. De er sentrale aktører i tidlig intervensjonsarbeid hvor ungdom er i ferd med å utvikle problematisk rusbruk	0.85	2	0.81	2	0.82	2
19.På vår skole kommuniserer vi med hverandre om elevers humør – og/eller atferdsendringer	1.16	3	1.02	3	1.52	4
28.*Hos oss er det ikke nødvendigvis de(n) som identifiserer et problem som har hovedansvar for oppfølging og intervensjon	0.34	1	0.15	1	0.44	1
29.*Hvis bekymringen vurderes som alvorlig grad er det helt nødvendig at instanser utenom foreldre kontaktes; evt. barnevern, sosialtjenesten i NAV, utekontakt, PP-tjenesten	1.57	4	1.68	4	1.30	3

Alle utsagnene i tabellen er ikke-signifikante på $P > 0.01$ nivå, og de utsagn/nummer som er merket * er også ikke-signifikante på $P > 0.05$ nivå.

Ut fra tabellen kan vi lese at de som definerte faktorene var relativt enige i rangeringene av utsagn 8 og 29, som begge er rangert i høy, og relativ høy grad, med like erfaringene. Utsagn 19 ble også rangert i relativ høy grad i forhold til erfaringene.

Samtidig forteller tabellen at de som definerte faktorene også var relativt enige i rangeringene av utsagn 1, 11 og 28. Disse utsagnene havnet relativt nær den «utvidede null» rangeringen – altså «valgets likevekt» (Stephenson, 1953, s. 60).

Karakteristiske utsagn

Karakteristiske utsagn (distinguishing statements) blir oppdaget statistisk, og representerer distinkte forskjeller mellom de ulike utsagnene (van Exel, 2005, s. 9). De skiller seg fra hverandre på signifikant nivå.

Utsagn som signifikant skiller verdiene til faktor 1 fra verdiene til faktor 2 og 3:

Figure 16 Karakteristiske utsagn faktor1

10	Jeg snakker med elevene som jeg opplever er i faresonen, men jeg kobler ikke inn hele apparatet i første omgang. En må ikke overdramatisere dette	5*	0	-1
31	Ved mistanke eller bekreftet rusmisbruk har jeg forholdt meg til elven og fått god støtte av mine ledere	4*	0*	1*
30	Politiet har hatt kurs for lærerne på min skole. De viste oss de ulike rusmidlene	3*	-1*	-4*
13	Jeg er trygg på hva jeg skal gjøre med ruspåvirkede elever. Vi har klare prosedyrer på min skole. Det er utarbeidet indikasjoner: «hva gjør jeg hvis ...»	2*	-4	-1
40	Det er tilsynelatende mer psykiatri enn rus på skolen, men jeg mistenker noen ganger om det går hånd i hånd	2*	1*	4*
37	Denne type problematikk gjør lærerjobben interessant for meg	2*	0	0
7	En elevkonfrontasjon er nøye planlagt; hva som bør sies, hvordan dette skal sies og av hvem	1*	-1*	4*
27	Hos oss er det viktig med systematisk, langsiktig og overordnet planlegging. Derfor er alle på skolen involvert i et rusforebyggende program	1*	-5*	-2*
22	Vi kommuniserer på tvers av avdelingene på vår skole. Dette bidrar til å skape et helhetlig bilde av elevens beskyttelses – og risikofaktorer, og er nødvendig i forhold til identifisering av rusrelaterte symptomer	1*	-4*	3*
5	Selv om store treningsmengder er normalt, så er det enkelt å identifisere kroppsfixert ungdom som bruker dopingmidler	0*	-3*	1*
15	Jeg har opplevd å ha dårlig samvittighet overfor elever som jeg burde tatt tak i	-1*	2	1
12	For min del har det ikke vært nødvendig å gjøre elevtiltak	-5*	-2*	5*

Merk: * indikerer Signifikans ved $P < .01$

Utsagn som signifikant skiller verdiene til faktor 2 fra verdiene til faktor 1 og 3:

Figure 17 Karakteristiske utsagn faktor 2

17	Jeg ønsker alltid å bli kjent med elevene, slik at jeg kan bli kjent med deres risiko – og beskyttelsesfaktorer. Dessverre blir det sjeldent slik på grunn av den berømmelige tidsklemma	0	5*	0
32	Verken jeg eller skolen mestrer å nå våre verdier på dette feltet. Vi vet hvilke konsekvenser som venter de det gjelder. Vi mangler rett og slett kunnskap	-2	4*	-2
18	Jeg mangler kunnskap for å kunne hjelpe elever med rusproblemer	-1	4*	0
38	På min skole er det store kontraster; det er funnet hasjpiiper, samtidig som det finnes lærere som tror at dette problemet ikke finnes i det hele tatt	-3	2*	-3
16	Identifisering er tilnærmet umulig. De er så flinke å skjule dette. Det blir ren gjetning	-1	1*	-1
40	Det er tilsynelatende mer psykiatri enn rus på skolen, men jeg mistenker noen ganger om det går hånd i hånd	2*	1*	4*
14	Det er en utrolig god følelse å se at jeg bidrar til å hjelpe en elev som har rusproblemer	3	0*	3
4	De aller fleste ruser seg på alkohol, og det er normalt i den alderen. Det er ikke mulig å skille generell rusbruk fra rusproblematikk	-2	0*	-3
31	Ved mistanke eller bekreftet rusmisbruk har jeg forholdt meg til elven og fått god støtte av mine ledere	4*	0*	1*
35	Det er vondt og frustrerende ikke å bli møtt av kollegaer og ledelse i forhold til denne problematikken	-3	-1*	-2
7	En elevkonfrontasjon er nøye planlagt; hva som bør sies, hvordan dette skal sies og av hvem	1*	-1*	4*
30	Politiet har hatt kurs for lærerne på min skole. De viste oss de ulike rusmidlene	3*	-1*	-4*
12	For min del har det ikke vært nødvendig å gjøre elevtiltak	-5*	-2*	5*
5	Selv om store treningsmengder er normalt, så er det enkelt å identifisere kroppsfiksert ungdom som bruker dopingmidler	0*	-3*	1*
22	Vi kommuniserer på tvers av avdelingene på vår skole. Dette bidrar til å skape et helhetlig bilde av elevens beskyttelses – og risikofaktorer, og er nødvendig i forhold til identifisering av rusrelaterte symptomer	1*	-4*	3*
27	Hos oss er det viktig med systematisk, langsiktig og overordnet planlegging. Derfor er alle på skolen involvert i et rusforebyggende program	1*	-5*	-2*
39	Dette lærte jeg mye om på lærerstudiet, og føler derfor at det er lett for meg både å identifisere og iverksette elevtiltak	-4	-5*	-4

Merk: * indikerer Signifikans ved $P < .01$

Utsagn som signifikant skiller verdiene til faktor 3 fra verdiene til faktor 1 og 2:

Figure 18 Karakteristiske utsagn faktor 3

12	For min del har det ikke vært nødvendig å gjøre elevtiltak	-5*	-2*	5*
40	Det er tilsynelatende mer psykiatri enn rus på skolen, men jeg mistenker noen ganger om det går hånd i hånd	2*	1*	4*
7	En elevkonfrontasjon er nøye planlagt; hva som bør sies, hvordan dette skal sies og av hvem	1*	-1*	4*
22	Vi kommuniserer på tvers av avdelingene på vår skole. Dette bidrar til å skape et helhetlig bilde av elevens beskyttelses – og risikofaktorer, og er nødvendig i forhold til identifisering av rusrelaterte symptomer	1*	-4*	3*
3	Det er enklere å mistenke rusmisbruk hos «taperne/avvikerne» enn «vinnerne». De som trener, er sunne, friske og tar seg bra ut, er vanskeligere å identifisere	0	0	2*
31	Ved mistanke eller bekreftet rusmisbruk har jeg forholdt meg til eleven og fått god støtte av mine ledere	4*	0*	1*
5	Selv om store treningsmengder er normalt, så er det enkelt å identifisere kroppsfiksert ungdom som bruker dopingmidler	0*	-3*	1*
24	Vi opplever at det er et viktig og godt tegn at begge foreldre er i arbeid og at hjemmeforholdene er stabile. Dette utelukker denne type problematikk	-2	-2	0*
9	Jeg har handlet på bekymring; snakket med eleven og informert både skolen og pårørende	4	3	0*
27	Hos oss er det viktig med systematisk, langsiktig og overordnet planlegging. Derfor er alle på skolen involvert i et rusforebyggende program	1*	-5*	-2*
33	Det er skolens ansvar å se og følge opp hele eleven, men det faglige prioriteres foran arbeid med rus og emosjonelle problemer	1	2	-3*
30	Politiet har hatt kurs for lærerne på min skole. De viste oss de ulike rusmidlene	3*	-1*	-4*
21	Narkotika og dopingmisbruk er ikke skolens ansvar	-4	-3	-5*

Merk: * indikerer Signifikans ved $P < .01$

Disse resultatene, både fra spørre- og avkrysningsskjema, og faktoranalysen vil bli diskutert i neste kapittel. Både i sammenheng med teori og de avgitte forklaringene/beskrivelsene som informantene gav i spørreskjemaet.

5. Diskusjon

Det kommer frem av faktorene, at det er relativt store variasjoner knyttet til læreres erfaringer med elevers rusproblematikk. Lærerne har forskjellige opplevelser når det gjelder identifiseringen, om det blir iverksatt tiltak og eventuelt hvilke tiltak som blir iverksatt. I tillegg kan opplevelsen av mestring rundt dette arbeidet variere. Lærere ønsker det beste for elevene, men deres forskjellige forutsetninger, og forskjellig prioriteringsfokus fra skolene de arbeider på, fører til stor variasjon for tidlig intervensjon. Faktorene indikerer tre ulike

lærergrupper, som jeg i denne delen vil diskutere ved bruk av lærernes egne beskrivelser (vedlegg 4).

Læreres identifisering av rusproblematikk

Resultatene viser at det er uklart i hvilken grad lærerne klarer å identifisere rusmisbruk hos elevene. Det er også uklart i hvilken grad det er lærerne som oppdager misbruket, i motsetning til at det er elevene som synliggjør seg selv ved å få så store rusproblemer at de eksempelvis er i ferd med å droppe ut av skolen. Dette samsvarer med «BrukerPlan 2015» (Nesvåg et al., 2015; Fenstad & Sørbo, 2013). Det knyttes også usikkerhet til i hvilket omfang de ulike skolene faktisk er preget av rusproblematikk. Kanskje finnes det skoler som, på tross av identifiserte tilfeller og mistanker, ikke er nevneverdig preget av denne type problematikk. Som de uerfarne og instinktive lærerne (faktor 3) beskriver:

«Har aldri opplevd dette på denne skolen» (om utsagn 23)

«Jeg har hørt at det har vært tilfeller, men jeg har aldri erfart dette selv» (om utsagn 23)

«Har hørt mistanker om rusbruk, men aldri noe konkret» (om utsagn 23)

En annen mulighet er at rusproblematikken er en realitet på skolen, bare at den er lite synlig. De fortvilte og emosjonsorienterte lærerne (faktor 2) beskriver:

«Har for lite informasjon, greier ikke å skille ut elever med rus» (om utsagn 18),

«Jeg mangler kunnskap om rus, er usikker i mistanke, og når jeg skal gripe inn» (om utsagn 32).

«Å kunne avdekke/se på eleven kan være vanskelig» (om utsagn 8)

De selvsikre og problemorienterte lærerne (faktor 1) gir ingen direkte beskrivelser knyttet til identifisering, men beskriver:

«Har sett og opplevd forhold som har ført til stor bekymring» (om utsagn 9)

Det er usikkert om noen av lærergruppene avdekker flere tilfeller av rusmisbruk enn noen andre. Det virker som om oppdagelse av rusmisbruk er tilfeldig, og at lærerne først blir mistenksomme og bekymret når elevene, på en eller flere måter, tydelig melder seg ut av skolekonteksten. Alle tre lærergruppene gir tydelige uttrykk for at identifiseringen er utenfor

deres kompetanseområde. Alle tre lærergruppene fremhever at rusproblematikk ikke var et tema i utdannelsen. De selvsikre og problemorienterte lærerne beskriver:

«Har ingen teori om dette på lærerstudiet» (om utsagn 39)

De fortvilte og emosjonsorienterte lærerne forklarer at:

«Jeg hadde ingenting om dette på PPU» (om utsagn 39)

«Dette var et fullstendig fraværende tema da jeg tok min lærerutdanning» (om utsagn 39)

Og de uerfarne og instinktive lærerne forklarer at:

«Var ikke tema på lærerutdanningen» (om utsagn 39)

«Vi lærte ingenting!» (om utsagn 39)

Samtidig fremhever de fortvilte og emosjonsorienterte lærerne at de heller ikke gjennom arbeidserfaring i skolen har fått utviklet kompetanse på dette området. Skolen er verken fokusert eller oppdatert, noe som resulterer i at lærergruppen verken vet hvordan rusmidler virker eller hvordan de kan identifisere misbruk:

«Blir så å si ikke omtalt» (om utsagn 20)

«Har ikke vært flinke til å fokusere på det» (om utsagn 20)

Dette forsterker spørsmålet om skolen som institusjon i det hele tatt har forutsetninger for å kunne identifisere elevers rusmisbruk, hvilket er nødvendig for tidlig intervensjon. Lærerne forteller om manglende kompetanse fra utdannelsen, samtidig som skolens samlede systematiske arbeid for identifisering synes å være relativt lavt. De fortvilte og emosjonsorienterte lærerne gir uttrykk for at lærerne jobber som enkeltindivider og har for liten grad av samarbeid. Lærerne opplever å stå alene i arbeidet med å avdekke elevens beskyttelses- og risikofaktorer:

«Denne type kommunikasjon vet jeg ingenting om» (om utsagn 22)

«Lite kommunikasjon på tvers av avdelingene. Lærer står mye alene i situasjonen» (om utsagn 22)

Skoler som ikke systematisk organiserer arbeid for å avdekke rusproblemer, overlater til tilfeldighetene om eleven blir oppdaget eller ei. Lærere som jobber som individualister, eller finner sammen i små balkaniseringsgrupper, medvirker også til dette. I sammenheng med

opdagelse av rusmisbruk, vil disse lærerne ikke dra nytte av skolens styrke som et helhetlig system. Det er grunn til å tro at lærere som lufter vage mistanker for hverandre vil ha større muligheter for å avdekke elever med rusproblematikk.

Det kan tenkes at utsagnet «lærer står mye alene i denne situasjonen» ikke bare gjelder i sammenheng med kollegaer, men også i sammenheng med ledelsen. Denne beskrivelsen kan peke i retning av en påtvunget form for individualisme, der lærerne, etter utallige møter med ledelsen, opplever at de ikke blir sett og hørt, og derfor har gitt opp å gjøre noe med systemet de jobber i. Dersom lærerne føler seg fanget i skolens system gir dette grunnlag for emosjonsregulerende mestringsstrategier: «Jeg jobber i et system som ikke lar seg endre. Det er ikke optimalt, men jeg har likevel en positiv innvirkning på elevene. Jeg får ikke gjort alt jeg skal, men jeg gjør ganske mye likevel».

De selvsikre og problemorienterte lærerne gir inntrykk av at relevante kurs og opplæring har gitt høyere selvsikkerhet og kompetanse med tanke på identifisering. Et eksempel på dette er samarbeid med politiet:

«Jeg jobber kontinuerlig rusforebyggende. Følger med på fravær m.m. Informerer i klassen. Har kontakt med politi og ledelse» (om utsagn 12)

Det virker ikke som om de fortvilte og emosjonsorienterte lærerne, og de uanstrengte og uerfarne lærerne har dratt nytte av dette samarbeidet på samme måte. De uerfarne og instinktive lærerne fremhever at politiet aldri har hatt kurs på deres skoler:

«Dette har aldri skjedd» (om utsagn 30)

Det viktige kriminalitetsforebyggende samarbeidet mellom skole og politi kan være en medvirkende årsak til at én lærergruppe fremstår med både selvsikkerhet og problemorientert framtoning. Proporsjonalt kan fraværet av dette samarbeidet være en medvirkende årsak til at en annen lærergruppe er fortvilet og emosjonsorientert, og en tredje lærergruppe uanstrengt og uerfarne. Politiet kan, med sin ekspertise og kunnskap, ha en høy påvirkningskraft (Politidirektoratet, 2011, s. 19-22; Justis- og beredskapsdepartementet, 2013, s. 25). For eksempel er det kun politiet som konkret kan vise fram ulike rusmidler. Dette kan påvirke og heve lærernes forståelse og kunnskap for denne type problematikk. Politiet kan også bidra til å skape et realistisk bilde av både omfang og alvorlighetsgrad, og samtidig også løfte lærernes tro på egen mestring, påvirknings- og handlekraft. Dette kan medvirke til at lærerne kjenner seg motiverte, ansvarsfulle og forpliktet overfor sine elever, jamfør Lazarus' fremhevelse av

forpliktelse, kunnskap og støtte som sentrale faktorer som påvirker vurderinger og mestringsstrategier (Lazarus, 1991b, s. 138-139).

Lærernes iverksetting av elevtiltak

35 lærere, med en gjennomsnittsalder på 52 år, deltok i min undersøkelse. Disse lærerne oppga å ha jobbet med omtrent 216 elever med rusproblematikk gjennom sine karrierer, og et samlet omtrentlig antall på 26 elever med rusmisbruk det siste året. I forhold til gjennomsnittsalderen til lærerne er dette et relativt lavt antall elever pr lærer. Dette gir et gjennomsnitt på 6,2 elever med rusproblematikk i løpet av karrieren. Disse lave tallene minner om det godt dokumenterte faktumet at det identifiseres og iverksettes tiltak for sent mot personer som står i fare for, eller er i ferd med å utvikle rusproblemer (Sosial- og helsedirektoratet (2007, s. 21-22; Helse- og omsorgsdepartementet, 2015-2016, s. 6). Dette antallet underbygger derfor antakelsen om at ansatte i kontakt med unge og voksne i risiko ofte unnlater å handle på bekymring (Helsedirektoratet, 2010, s. 10).

Tallene indikerer at hver lærer har jobbet med i underkant av én elev med rusproblematikk det siste året. Dette tyder på at antallet oppdagede tilfeller har økt sterkt i løpet av det siste året. En årsak til dette kan være økt fokus hos lærere og skoler, eller en økning i antall elever med rusproblemer. En annen årsak kan være at ungdom rusdebuterer med sterkere og mer uforutsigbare stoffer, som gir sterkere symptomer på misbruk og derfor også er lettere å oppdage (SIRUS, 2016. s. 250; Folkehelseinstituttet, 2015; Otterlei, 2013; Hatleskog & Villalobos, 2010; Helland & Torvik, 2014; Kompetansesenter Rus – Region Vest Bergen Stiftelsen Bergensklinikkene, 2016). Kanskje elevene dermed i større grad synliggjør seg selv fordi konsekvensene fort blir så altomfattende at det virker inn på alle områdene i elevens liv. Lærergruppene er relativt samstemte om skolens ansvar hos elever som strever med rusproblematikk. De selvsikre og problemorienterte lærerne beskriver at:

«Selvfølgelig har skolen et ansvar! Vi skal se hele eleven. Eleven fungerer ikke i skolesammenheng dersom han/hun har et rusproblem» (om utsagn 21)

«Skolen har et ansvar – sammen med andre aktører» (om utsagn 21)

Og følger også opp med at:

«Vi må hjelpe eleven å se på egen livsstil og bruk, samt vise at vi bryr oss og er profesjonelle» (om utsagn 26)

«Elevene har ikke evne til å oppsøke hjelp. De har ikke fått den «ballasten» Mye må skjules» (om utsagn 26)

De selvsikre og problemorienterte lærerne poengterer at uoppdaget rusmisbruk vil kunne ødelegge elevens skolefaglige og sosiale evner. Samtidig uttrykker de ydmykhet knyttet til egen rolle, og fremhever at samarbeid med andre aktører er essensielt. Lærergruppen ser ut til å bygge dette på sine erfaringer med elevrelasjoner, og hevder at elevene kan trenge hjelp til å se seg selv og sin egen livsstil. Elever trenger å bli speilet for å innse alvorlighetsgraden av sin livstil og sitt misbruk, da de fort kan bli blendet av sterk identitets- og tilhørighetsfølelse. Tilsvarende er også beskrevet hos både Robertson et al., (2016, s. 197), Stallvik (2011, s. 106-107), RUStelefonen (2014), Helsedirektoratet (2010, s. 17-19), Henriksen & Sande (1995, s. 62-72) og Karlsen (2016, s. 52). Kanskje er eleven så lang inne i et misbruk at tilværelsen kun handler om å opprettholde misbruket (Stallvik, 2011, s. 106-109). Skamfølelsen knyttet til dette kan hindre eleven i å innrømme sin maktesløshet (Fekjær, 2006; Karlsen, 2016, s. 135-136). Eleven kan være fastlåst i sårbare miljømessige årsaker, som et dysfunksjonelt hjem og dysfunksjonelle oppvekstvekstvilkår (Rowe & Liddle, 2003, s. 97-98; Helsedirektoratet, 2010, s. 12-13; Arbeids- og sosialdepartementet, 2006, s. 8-9; Zetlin, Weinberg & Kimm 2005, s. 812; Zima et al., 2000, s. 87). Denne lærergruppen ser ut til å knytte elevens misbruk til en større kontekst, og har dermed et grunnlag for å kunne opptre problemorientert og autoritativt. Elevene har behov for både tydelige grenser og krav, samt varme relasjoner (Nordahl et al., 2005, s. 218; Roland, 2013, s. 90-93). Lærerne virker selvsikre i sin rolle. De er bevisste sitt ansvar, og har kunnskap om og forståelse for at eleven ikke nødvendigvis har forutsetning for å be om hjelp selv.

De uerfarne og instinktive lærernes erkjennelse av skolens ansvar beskrives slik:

«All problematikk m/ elever er skolens ansvar. Når det er oppdaget kan vi trekke inn andre instanser. Lærer ser elevene ofte og snakker med dem hver dag» (om utsagn 21)

«Det er helt klart skolens ansvar, Skolen er en stor del av elevens liv, og vi vet at mye av distribusjonen skjer her. At vi er våkne er avgjørende for at vi får ned rusbruken» (om utsagn 21)

Her fremheves lærernes og skolens særstilling imøte med elevens rusproblematikk ved at de treffer elevene jevnlig over tid. Dette beskrives også som sentralt hos Robertson, Strømvold & Gustafsson (2016, s. 205-206). Samtidig fremheves en sterk antydning om at skolen kan være et knutepunkt for distribusjon av rusmidler. Slik kriminalitet forsterker nødvendigheten av

skolens essensielle samarbeid med politiet. I fortsettelsen beskriver de uerfarne og instinktive lærerne de hjelpetrengende elevene, som ikke nødvendigvis verken ønsker hjelp, eller er mottakelige for hjelp:

«Det kan vi. Det går ikke å gi opp eleven. Elevene vil stort sett ha hjelp så lenge de blir møtt av trygge og tillitsfulle voksne – og det er vårt ansvar å ta tak i elever som sliter» (om utsagn 26)

«Vanskelig å få kontakt med elever som stenger lærer ute. Men vi skal ikke godta det – igjen relasjon» (om utsagn 26)

Slike erfaringer gir indikasjoner på at lærerens arbeid er knyttet til både opprettelse og opprettholdelse av varme relasjoner, grensesetting og krav, jamfør den autoritative lederstil (Baumrind, 1971; Wentzel, 2002, s. 287; Nordahl et al., 2005, s. 218; Roland, 2013, s. 90-93).

Lærergruppene sammenfaller (Figur 15) (van Exel, 2005, s.10) i deres rangering av at «det viktigste er å komme i dialog og få avdekket et problem». De selvsikre og problemorienterte lærerne beskriver at:

«God dialog, tillit og respekt, tro på at det er hjelp å få, og ikke fordømmelse er en forutsetning» (om utsagn 8)

De fortvilte og emosjonsorienterte lærerne beskriver at:

«Det er viktig at eleven vet at vi har sett problemet, og begynner å jobbe sammen» (om utsagn 8)

Mens de uerfarne og instinktive lærerne beskriver at:

«Forholdet mellom lærer/elev synes å være viktig (for meg) når en skal finne ut om det er et problem. Opparbeiding av tillit er avgjørende» (om utsagn 8)

«Om jeg skulle støte på det, er jeg overbevist om at en tidlig dialog kan hjelpe» (om utsagn 8)

Selv om det er nyanser i beskrivelsene, som kan indikere den enkelte lærergruppes erfaringer med rusproblematikk, fremheves gode prinsipper som åpenhet, ærlighet, respekt, tydelighet og fordomsfrihet for å gå i dialog og forsøke å opprette tillit. Fremheving av dialog kan utrykke at lærergruppene bestreber høyt nivå av både varme relasjoner og kontroll (Baumrind, 1971; Nordahl et al., 2005, s. 217-219; Roland, 2013, s. 90-93), og samtidig en sensitivitet

knyttet til indre arbeidsmodeller og tilknytning (Bowlby, 1994, s. 35; Jacobsen, 2016, s. 139-140).

De selvsikre og problemorienterte lærernes beskrivelser kan være et uttrykk for en lærergruppe som har møtt rusproblematikk og dermed har erfart at disse prinsippene er en forutsetning for dialog og avdekking. De fremhever den varme relasjonen i en større grad enn de fortvilte og emosjonsorienterte lærerne som fremhever kontroll, grenser og krav i en større grad. De fortvilte og emosjonsorienterte lærerne er opptatt av å vise at elevens vansker er sett, og derfra motivere eleven til et samarbeid for å løse eller møte problemene. Kanskje er det bestrebelsen etter å opprettholde et høyt nivå av både relasjon og kontroll som resulterer i denne lærergruppens fortvilelse. Dette krever en viktig balansegang mellom å avgrense og tydeliggjøre deloppgaver og ansvar, og samtidig ikke overlate elevene til seg selv, men følge dem tett og nøye i veiledningen av arbeidsprosessene (Nordahl et al., 2005, s. 122). Samtidig ønsker lærergruppen en demokratisk kommunikasjon preget av romslighet og raushet, og tydelige forventninger og grenser. Dette kan sammen med forutsigbarhet, struktur, tålmodighet, sensitivitet og forsøk på å bygge relasjoner på tillit, varme og støttende omsorg (Nordahl et al., 2005, s. 218; Roland, 2013, s. 90-93), bli i overkant for hva en lærer som opplever manglende tilstrekkelighet kan oppnå. Kanskje er den andre lærergruppen selvsikker og problemorientert nettopp på grunn av en mindre grad av kontroll, grenser og krav. En ettergivende lederstil kombinert med generelle tiltaksplaner og alminnelig sunn fornuft er lettere å gjennomføre enn den altomfattende tilnærmingen vi finner i en autoritativ lederstil. Dette kan gi disse lærerne en økt følelse av tilstrekkelighet og selvsikkerhet. Samtidig kan konsekvensene av utilstrekkelig oppfølging av eleven medføre at problemet blir større heller enn mindre.

De uerfarne og instinktive lærernes anser også den tillitsfulle dialogen med elevene som det sentrale startpunktet i møte med bekymring og mistanke. Lærerne, som i liten grad har oppdaget rusproblematikk på sine skoler, fremhever ingen eller liten grad av nødvendighet for å iverksette tiltak. De beskriver:

«Det har jeg aldri opplevd» (om utsagn 12)

«Jeg har blitt bekymret, men klart å ordne opp på et lavt nivå. Alvorlighetsgraden har vært lav, og elevene har heldigvis ikke trengt annet enn en samtalepartner» (om utsagn 12)

Deres beskrivelser kan, foruten å speile skoler med relativt lite rusproblematikk eller liten grad av synlighet, også reise spørsmål rundt lærernes vurderinger. En lærergruppe som ikke har hatt behov for å iverksette elevtiltak, eller funnet det tilfredsstillende å kun ordne opp på et «lavt» nivå, kan tyde på at lærergruppen har vanskelig for å identifisere problemer, og har høy terskel både for å 1) erkjenne problemer, 2) ta bekymringer på alvor, og dele bekymringen med elevens nærmeste familie, og 3) kontakte instanser som har ansvaret for eller kompetanse til å hjelpe (Sosial- og helsedirektoratet, 2007, s.21-22). Beskrivelsene kan dermed indikere en ettergivende lederstil, med høy grad av varm relasjon og lav grad av kontroll (Baumrind, 1971; Wentzel, 2002, s. 287; Nordahl et al., 2005, s. 218-219).

I motsetning til de uerfarne og instinktive lærernes fravær av iverksetting av elevtiltak, fremhever de selvsikre og problemorienterte lærerne at elevtiltak er nødvendighet. Forklaringene til denne lærergruppen tyder på at de har gjort, og stadig gjør, tiltak:

«For det stemmer ikke. Viktig at tiltak må gjøres» (om utsagn 12)

Samtidig er beskrivelser av å ordne opp på et «lavt nivå» noe vi også finner hos de selvsikre og problemorienterte lærerne som beskriver:

«Kan ofte være greit å snakke med eleven før man kobler inn alle. Kan noen ganger hjelpe bare (med) en samtale» (om utsagn 10)

Denne forklaringen viser at heller ikke de selvsikre og problemorienterte lærerne nødvendigvis opplever alvorlighetsgraden høy nok til å iverksette videre tiltak. Også her kan det stilles spørsmål knyttet til lærerkulturen på skolen, og hva lærernes vurderinger baseres på. Tyder disse vurderingene på et individualistisk lærersamfunn? Er lærerne ettergivende? Rusmisbruk hos elever blir ofte forsøkt holdt skjult, og det kan tenkes at lærerne blir manipulert til å tro at alvorlighetsgraden er liten. De selvsikre og problemorienterte lærerne belyste dette da de beskrev viktigheten av å jobbe i system med flere aktører:

«Få alle aktører inn på banen, slik at faggruppen jobber på tvers. Jeg har hatt elever som «shopper» hos flere» (om utsagn 29)

Lærergruppen har altså erfart at når elevenes rusproblematikk løftes til systemnivå så minsker sjansen for å bli ført bak lyset eller misforstå. Slike erfaringer vil kunne gi en ydmykhet knyttet til egen rolle, og forståelsen av et komplekst problem som strekker seg ut av skolen og inn i andre systemer. Det er helt sentralt at lærerne har systemforståelse for å kunne hjelpe elevene (Pianta, 1999, s. 64; Sameroff & Fiese, 2000, s. 135-159; Sameroff, 2010, s. 13; Bronfenbrenner, 1979). Ved kommunikasjon på tvers av grupper og fag er det større mulighet

for å hjelpe eleven, da det også minsker mulighet for tvingende samspill og at elevene «shopper» hos flere. «Shopping» tolkes i retningen av at elever både kan sette lærere og fagpersoner opp mot hverandre, men også holde dem atskilt. På denne måten kan eleven unngå at et helhetlig bilde av problematikken blir synlig. Alvorlighetsgraden blir antatt å være lav, eleven blir ikke fulgt opp og rusmisbruket opprettholdes.

Det ser ut til at samarbeid og kommunikasjon mellom lærerkollegiet og ledelse er avgjørende for lærergruppens vurderinger og tiltak som iverksettes. Det er mulig at en individualistisk lærerkultur kan forhindre tidlig intervensjon, i motsetning til en samarbeidende lærerkultur. Det er derfor mulig at det sjeldnere iverksettes elevtiltak når vurderingene gjøres alene. De selvsikre og problemorienterte lærerne fremhever utsagn 10; «snakker med elevene som oppleves og være i faresonen, uten å koble inn hele apparatet i første omgang. Dette må ikke overdramatiseres». Lærerne svarer følgende:

«Kan ofte være greit å snakke med eleven før man kobler inn alle. Kan noen ganger hjelpe bare (med) en samtale» (om utsagn 10)

«Viktig å snakke med eleven, få avklart eller i alle fall få sagt at jeg er obs og bekymret» (om utsagn 10)

«Jeg identifiserer og avdekker. Men har taushetsplikt. Jeg følger elev tett. Ofte viktig med tillit» (om utsagn 10)

Beskrivelsene viser at lærergruppen er selvsikker når den oppsøker elevene som vekker bekymring. De har også en selvsikker vurdering rundt bekymringene, der læreren ikke nødvendigvis opplever behovet og alvorlighetsgraden høy nok til å iverksette videre tiltak. Samtidig viser en av beskrivelsene at taushetsplikten kan forhindre lærerne i å formidle mistanke og bekymring videre. Dette reiser spørsmål om lærere løses fra taushetsplikten når den er knyttet til elever som misbruker rusmidler (Barneombudet). Det ser ut til at lærere er for dårlig orientert om hvilke elevsaker som dekkes av taushetsplikten, og i hvilken grad lærerne har meldeplikt.

De selvsikre og problemorienterte lærerne vurderer ofte alvorlighetsgraden til for lav til å involvere andre aktører. Likevel beskriver de henvendelser til riktige instanser i de tilfellene hvor de har vurdert alvorlighetsgraden til å være tilstrekkelig høy:

«Ved mistanke har jeg først beskrevet problemet med min leder, så har jeg sammen med skolens representant for rus hatt en samtale med foreldre - og informert foresatte» (om utsagn 9)

Her kommer det fram at lærergruppen har erfaringer med forhold som har vekket bekymring i en slik grad at det ble diskutert med ledelsen. Deretter ble det iverksatt tiltak utover det å snakke med eleven. Dette viser at lærergruppen også handler grensesettende, jamfør kontrollaksen (Nordahl et al., 2005, s. 217-219), og iverksetter tiltak på et systemnivå (Pianta, 1999, s. 64; Sameroff & Fiese, 2000, s. 135-159; Sameroff, 2010, s. 13; Bronfenbrenner, 1979). Beskrivelsen kommer på tross av at samtlige lærergrupper tilsynelatende har relativt få erfaringer med samarbeid med foresatte (figur 15).

Det ser ut til at foresatte er relativt fraværende i det tidlige intervensjonsarbeidet der ungdom er i ferd med å utvikle rusmisbruk (utsagn 11). Dette til tross for at Læreplanverket for Kunnskapsløftet påpeker at dette sosiale og sykdomsforebyggende arbeidet skal foregå i et nært samarbeid med hjemmet (Schancke et al., 2009, s. 53). Dette manglende samarbeidet er bekymringsverdig ettersom foresatte er i en relasjon med og et kontekstuel system rundt elevene, som i likhet med relasjonen med lærere henger sammen og virker inn i hverandre over tid i et gjensidig samspill (Sameroff, 1975; Sameroff & Fiese, 2000, s. 135-159; Bronfenbrenner, 1979). Elevene mister dermed en potensiell ressurs og en beskyttelsesfaktor, som beskrevet hos både Pianta (1999, s. 21), Helsedirektoratet (2010, s. 21) og Robertson et al., (2016, s. 207). På den annen side kan lite foreldresamarbeid også skyldes generelt lite rusproblematikk på skolen, liten grad av identifisering eller dysfunksjonelle hjemmeforhold. De uerfarne og instinktive lærerne beskriver en kultur for samarbeid på arbeidsplassen:

«Teammøter og avd. møter der vi tar opp elevsaker» (om utsagn 19)

Disse møtene gir grunnlag for deres bevissthet og opplevelse av elevers psykiske vansker. Lærerne forklarer:

«Vet at elever med psykiatriproblemer ofte finner trøst i annen rus enn de medisinene de får. Virkelighetsflukt o.l.» (om utsagn 40)

«Vi har på min avd. store utfordringer ift. Psykiatri» (om utsagn 40)

«Ser mer psykiatri enn rus» (om utsagn 40)

Lærergruppen fremhever en større grad av psykiske vansker sammenliknet med rusvansker. De beskriver utfordringene knyttet til psykiske vansker som relativt store, samtidig som psykiske vansker også knyttes direkte til rusvansker. Det sammenfaller med Helsedirektoratets (2012, s. 13) økende erkjennelse av at rusmiddelmisbruk ofte opptrer samtidig med psykiske lidelser.

Alle de tre lærergruppene er enige om nødvendigheten av å tilkalle hjelp utenfor skolen hvis bekymringene er av alvorlig karakter. Når flere instanser knyttes sammen øker sjansen for å kunne oppdage og jobbe med risikofaktorer i flere av elevens systemer, slik at en skal kunne minske eller endre dem, samtidig som en løfter og styrker beskyttelsesfaktorene (Drugeli, 2012, s. 18; Nordahl et al., 2006, s. 65-67). Det er dermed større muligheter for å hjelpe eleven, og for å minske uønskede tvingende samspill og elever som «shopper» hos flere. De selvsikre og problemorienterte lærerne beskriver:

«Viktig å trekke inn andre instanser som er eksperter på problematikken» (om utsagn 29)

De fortvilte og emosjonsorienterte lærerne beskriver at:

«Skolen alene kan ikke og skal ikke løse problemet» (om utsagn 29)

«NAV, PP-tjeneste, utekontakt er viktige instanser. De vet mer enn foreldrene» (om utsagn 29)

I disse utsagnene kommer det fram en erkjennelse av lærernes egne roller i arbeidet med elevers rusproblematikk. Erkjennelsen kan være et resultat av erfaringer med ruspåvirkede elever, der erfaringene tilsier at denne problematikken er for kompleks for læreren og skolen alene. Lærere har ikke bare behov for veiledning, kunnskap og forståelse, de trenger også å stå samlet i en større enhet. For at elevene skal få den hjelpen de har krav på, må hjelpen løftes til et systemisk nivå (Pianta, 1999, s. 64; Sameroff & Fiese, 2000, s. 135-159; Sameroff, 2010, s. 13; Bronfenbrenner, 1979).

De fortvilte og emosjonsorienterte lærerne beskriver og fremhever også manglende systematisk, langsiktig og overordnet planlegging, eksempelvis gjennom rusforebyggende program:

«Har aldri deltatt eller fått tilbud om involvering i et rusforebyggende program» (om utsagn 27)

«Alle er langt fra involvert i rusforebyggende program. Dette er tatt opp 1-2 ganger hvert 5.år» (om utsagn 27)

Lærergruppen tilhører skoler som verken har, eller i liten grad har hatt dette fokuset. Uten et felles fokus blir tidlig intervensjon prisgitt tilfeldighetene, og den autoritative lærerens muligheter til å skape nødvendige læringsforhold kan bli sterkt redusert eller forsvinne.

I motsetning til de fortvilte og emosjonsorienterte lærerne, beskriver de selvsikre og problemorienterte lærerne at det kommuniseres forebyggende med elevene:

«Elevene blir informert om rus og doping, og konsekvensene ved bruk» (om utsagn 25)

«Elevene mine har hatt mye undervisning da det står som mål i læreplanen. Fokuset på ordet KONSEKVENNS. Alltid prøvd å lære elevene mine om at alt de gjør har en konsekvens. Jeg som lærer kan være den ene voksne som formidler noe som kanskje andre ikke har nevnt. Kanskje elevene har fått det med seg (ikke alltid de hører på foreldre). Konsekvens hvis du setter deg i en bil hvor sjåfør er ruset? Trafikkulykke? Du kan bli skadet? Lam? Aldri i stand til å arbeide? Smertehelvete? Omkomme? Konsekvensen av å si nei til å sette deg inn i bilen» (om utsagn 25)

De uerfarne og instinktive lærerne beskriver at de har mottatt kurs, og er forberedt på eventuelle planlagte elevkonfrontasjoner:

«Har blitt kurset i «den gode samtalen». Det er viktig å være forberedt når den skal oppnå noe bestemt/konkret» (om utsagn 7)

Lærernes opplevelse av mestring

Lærergruppene gir uttrykk for at de mestrer rusproblematikk på ulike måter i sin skolehverdag. De bruker både problem- og emosjonsorienterte mestringsstrategier om hverandre, der det er emosjonene i den stressende situasjonen som er avgjørende for mestringen. Endret eller lavere stressnivå er avgjørende for opplevelsen av mestringen (Lazarus & Folkman, 1984, s. 21; Lazarus, 1991, s. 133-134).

Mestringen må også, som hos de uerfarne og instinktive lærerne, ses i sammenheng med om lærerne i det hele tatt har erfaringer med elevers rusproblematikk. De uerfarne og instinktive lærernes beskrivelser av mestring kommer fra den «utvidede null»-kolonnen, der de uttrykker at verken tidsressurser eller manglende informasjon om elevene er sentrale elementer. De indikerer svært få erfaringer, og derfor også at mestring ikke er et tema. Det som tilfeldigvis dukker opp ordnes raskt og instinktivt.

I likhet med Lazarus' mestringsteori, kommer det fram at forpliktelse, kunnskap og støtte er sentrale elementer i lærernes tiltaksvurderinger, og derfor også i mestringsstrategiene de benytter (Lazarus, 1991b, s. 138-139). I motsetning til de fortvilte og emosjonsorienterte

lærernes opplevelse av å «stå alene» i møte med rusproblematikk, fremhever de selvsikre og problemorienterte lærerne god støtte fra ledelsen da de beskriver:

«Jeg har alltid opplevd god støtte fra mine ledere, men elevens ve og vel har alltid vært hovedfokus» (om utsagn 31)

«Tar alltid samtale med eleven først. Får alltid god støtte av avd. leder» (om utsagn 31)

Her forklarer lærergruppen at de bruker problemorienterte mestringsstrategier. Læreren handler først problemløsende overfor eleven, ved å kommunisere og nære en varm relasjon til den. Eleven har hovedfokuset og kontaktes først, og at kommunikasjonen føres ikke nødvendigvis videre til lederne. Lærerne innehar en selvsikkerhet i egne vurderinger og erfaringer, og dermed også tillit til at ledelsen «alltid støtter godt». Dette sammenfaller med gruppens handlings- og tiltakskultur, og kan resultere i en positiv handlingsspiral der lærerne opplever at de gjør en viktig og god jobb, samtidig som de opplever ledelsens støtte. Dette kan igjen resultere i at selvsikkerheten og de problemorienterte mestringsstrategiene opprettholdes. Foruten om beskrivelsene om god støtte antydes det også fra den «utvidede null»-kolonnen at verken tid eller manglende informasjon om elevene er elementer som gjør mestringsen vanskelig. Dermed ser det ut til at denne gruppen av lærere opplever arbeidsmiljøet tilfredsstillende og muliggjørende. En fare ved elevrelasjonene som fremheves av denne lærergruppen er at den kompensere for manglende grenser og kontroll, jamfør en ettergivende lederstil (Baumrind, 1971; Wentzel, 2002, s. 287; Nordahl et al., 2005, s. 217-219).

De fortvilte og emosjonsorienterte lærerne gir, i motsetning til de andre to gruppene, tydelige indikasjoner rundt temaet mestring. De fremhever blant annet at ønskene om å bli kjent med elevenes risiko- og beskyttelsesfaktorer sjeldent blir tilfredsstillt på grunn av den «berømmelige tidsklemma»:

«Ønsker en oversikt over elevens gjøremål. Fritid er viktig; hva gjør du? Hvem holder du deg med? Har du venner?» (om utsagn 17)

Når tidsrammene gjør det umulig å danne seg et helhetlig bilde av de utsatte elevene vil det kunne skape en stressreaksjon hos lærerne. Graden vil variere i sammenheng med de emosjonsregulerende mestringsstrategiene. Når tidsrammene kveler mulighetene for tiltak må læreren dempe sitt eget stressnivå gjennom mentale reguleringsprosesser som for eksempel benektelse, bagatellisering, toleranse eller aksept av den stressede situasjonen (Fandrem,

2011, s. 112). Lærerne kan oppleve samvittighetskvaler fordi de ikke når verken sine egne, skolens eller samfunnets forventninger og krav knyttet til tidlig intervensjon. Kanskje har lærerne meddelt sin fortvilelse til ledelsen uten å få støtte eller hjelp. De beskriver:

«Skulle hatt mer kurs + skulle vært en større del av utdannelsen» (om utsagn 18)

«Har kun «bondevett» til å mestre rus» (om utsagn 18)

«Mangler opplæring/tidsklemme/prioritering» (om utsagn 32)

«Mangler kursing, lite kompetanse på skolen» (om utsagn 32)

Lærergruppen fremhever manglende opplæring og ressurser, som fører til at verken lærerne selv eller skolen når sine verdier på problemområdet. Denne erkjennelsen kan knyttes direkte til en emosjonsregulerende mestringsstrategi der ansvaret legges over på utdanningens og skolens manglende opplæring og kompetanseheving. Lærergruppen opplever usikkerhet og negativt stress i forbindelse med mistanke, identifisering og elevtiltak. Denne stressende situasjonen resulterer i «bondevett», som tolkes i retning «alminnelig sunn fornuft».

Manglende kompetansen kan medføre både manglende grenser, kontroll og relasjoner til de utsatte elevene. Når det i tillegg fremkommer usikkerhet til skolens prosedyrer og retningslinjer demonstrer dette manglende samhandling også på systemnivå:

«Jeg er veldig usikker i disse situasjonene, og hvem jeg snakker med» (om utsagn 13)

«Trenger opplæring» (om utsagn 13)

Her understreker lærergruppen at deres erfaringer med ruspåvirkede elever er stressende og uten høy grad av funksjonell mestring. Årsaken til usikkerheten kan være dårlig kjennskap de til skolens prosedyrer på slike situasjoner, at prosedyrene er vanskelige å følge og forholde seg til, eller at skolen ikke har slike prosedyrer. At informanten over ikke vet «hvem jeg snakker med i slike situasjoner» peker mot individualisme og manglende samhandling mellom lærere og ledelse (Lazarus, 1991b, s. 138-139; Hargreaves, 1996, s. 170-194). Dette kan medføre at fokuset hos lærerne flyttes innover heller enn utover, og at de er tilbøyelige til å vektlegge eget ansvar mindre når responsen fra ledelse og kollegiet uteblir. Denne stressende situasjonen kan føre til ubalanse i Baumrinds (1971) aksesystem, med både lav grad av grenser og kontroll og varm relasjon, og minsker dermed den fremmende effekten på prososial atferd, samtidig som negativ atferd reduseres (Roland, 2013, s. 89; Nordahl et al., 2005, s. 218-219).

32 av de totalt 35 lærere som deltok i undersøkelsen, oppga i spørre- og avkrysningskjemaet at de ikke hadde mottatt kurs eller kompetanseheving innen rusproblematikk i lærerutdannelsen. Dette kan være en direkte årsak til at ikke flere elever med rusproblemer oppdages tidligere, og at forståelses- og kunnskapsnivå knyttet til identifisering, elevtiltak, kompleksitet og alvorlighetsgrad er lavt. Uten et utdanningssystem som systematisk hever kunnskapsnivået til lærerne vil tidlig intervensjon være basert på den enkeltes tilfeldige erfaringer eller kunnskap. Dette vil kunne skape enorme forskjeller på ulike skoler. Hvem som blir identifisert, når det identifiseres, hvor tidlig intervensjonen blir iverksatt, og hvilke tiltak som blir iverksatt vil da kunne være avhengig av om noen på den aktuelle skolen tilfeldigvis har kompetanse. Forskjellene kan variere fra skole til skole, men også innad på en og samme skole. Dette kan resultere i at elever på noen skoler blir oppdaget og hjulpet tidlig i rusutviklingen, mens elever på andre skoler kan bli møtt sent og med svake tiltak.

På tross av relativt lange lærerkarrierer, oppga bare 16 av de totalt 35 lærerne, å ha mottatt kompetanseheving innen rusproblematikk på arbeidstedet sitt. Dette indikerer at skolenes fokus på denne problematikken er svært lavt. Med et rusfelt i endring, og med elever som gjør alt for å opprettholde og skjule sine misbruk, vil det være nødvendig å holde fokus relativt ferskt for å kunne være i stand til å rette bekymring på et tidlig stadium. Da grensegangen fra relativt problemfri bruk av rusmidler til den skadelige og symptompregede bruken er glidende og gradvis, og misbruket veksler fra synlig til totalt usynlig, kan det uten kontinuerlig fokus forveksles med ungdomstidens generelle utfordringer og livsførsel (Robertson et al, 2016, s. 196; Statens rettstoksikologiske institutt, 1999, s. 4-5). Det manglende og ufullstendige fokuset har en sentral påvirkning på de ulike faktorene.

24 av de totalt 35 lærerne opplevde at de hadde behov for veiledning knyttet til rusproblematikk. Det kan bety at så mange som 2 av 3 lærere har mestringsopplevelser som er mangelfulle eller fraværende. Dette kan medføre at lærerne faktisk ikke er forberedt på å jobbe med elever som vekker mistanke og bekymring, og som trenger at det iverksettes elevtiltak. Når også 20 prosent oppgir å ikke kjenne til skolens prosedyrer og retningslinjer knyttet til håndteringen av rusrelaterte saker, bør det stilles spørsmål ved hvorvidt retningslinjene og prosedyrene er tilfredsstillende, både for lærernes og elevenes behov.

Resultatene fra spørre- og avkrysningskjema sammenfaller med de dokumenterte forskningsresultatene om for sent identifiserte elever som står i fare for, eller er i ferd med å utvikle et rusproblem (Sosial- og helsedirektoratet (2007, s. 21-22; Helse- og

omsorgsdepartementet, 2015-2016, s. 6). Samtidig rapporterer lærerne et økende antall elever med rusproblematikk, noe som viser et generelt økende problem.

6. Konklusjon

Denne studien, som undersøker lærere på videregående skoler sine erfaringer med elevers rusproblematikk, baseres på 35 læreres subjektive opplevelser. Studiet har ikke hatt til hensikt å generalisere, ei heller har en Q-sortering gitt verdi alene. Verdien kom når Q-sorteringene ble sett i forhold til hverandre. Informantene ble da variablene, og gjennom den gestaltete prosedyren ble analysen som et stillbilde av en sammensatt serie av synspunkter i norsk skoleverk (Watts & Stenner, 2005, s. 72-75).

Faktorene indikerer tre ulike lærergrupper med forskjellige erfaringer med rusproblematikk. De selvsikre og problemorienterte lærerne (faktor 1) og de fortvilte og emosjonsorienterte lærerne (faktor 2) har flere konkrete erfaringer med elevers rusproblematikk, mens de uerfarne og instinktive lærerne (faktor 3) har få eller ingen. Det er mulig at de fortvilte og emosjonsorienterte lærerne kommer fra skoler som har høyere grad av rusproblematikk, men det er usikkert om noen av lærergruppene avdekker flere tilfeller av rusmisbruk enn andre. I studien som jeg har gjennomført kommer det fram at oppdagelse av rusmisbruk er tilfeldig, og at lærerne først blir mistenksomme og bekymret når elevene, på en eller flere måter, tydelig melder seg ut av skolekonteksten. Alle tre lærergruppene gir klare uttrykk for at identifisering av rusmisbruk er utenfor deres kompetanseområde.

Lærergruppene har både likheter og ulikheter knyttet til iverksetting av elevtiltak. Alle lærergruppene etterstreber en autoritativ lederstil, men uttrykker at det kan være vanskelig i møte med elevers rusproblematikk. Lærergruppene fremhever høy grad av varme relasjoner, noe som kan medføre at faren for en ettergivende lederstil også er høy. Høy terskel for foreldrekontakt og tverrfaglig systematisk oppfølging forsterker denne antakelsen.

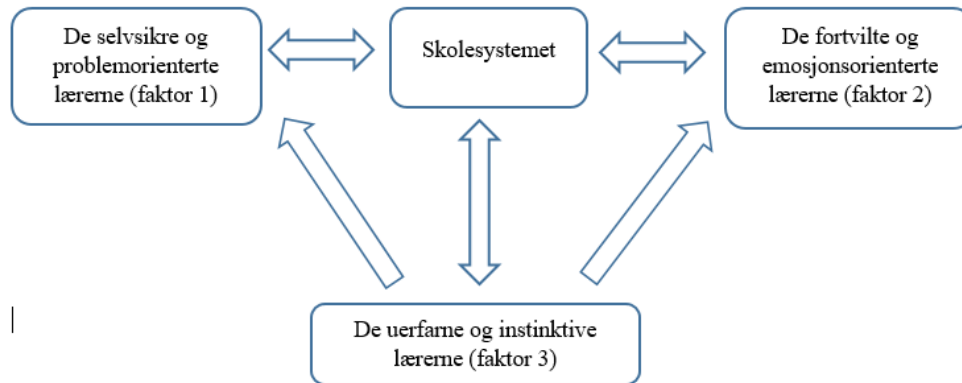
De selvsikre og problemorienterte lærerne uttrykker høy bevissthet rundt eget ansvar, og lav terskel for samhandling og planbasert problemløsning. De er raske med å opprette kontakt med elevene, men løfter sjeldent tiltakene til et høyere systematisk nivå. Denne lærergruppen har mottatt relevante kurs og opplever i tillegg støtte fra ledelsen. Dette ser ut til å kompensere for manglende kompetanse fra utdanningen, og resulterer i et selvsikkert problemorientert uttrykk som balanserer deres opplevelse av ansvar i forhold til ressursene de innehar.

De fortvilte og emosjonsorienterte lærerne uttrykker også høy bevissthet rundt eget ansvar, men usikkerhet knyttet til skolens prosedyrer og retningslinjer. De opplever å stå alene i disse utfordringene, noe som resulterer i ubalanse mellom indre og ytre krav, og egne ressurser. Fravær av kompetanseheving på jobben, samt fravær av samhandling og støtte forsterker den manglende kompetansen fra utdanningen, og medfører passive emosjonsregulerende tilnærminger. De uttrykker behov for både veiledning og kompetanse.

De uerfarne og instinktive lærerne mangler både kompetanse og rusrelaterte erfaringer. De gangene elever har vekket lærernes bekymring, har alvorlighetsgraden blitt vurdert lav. De uttrykker at det ikke har vært nødvendig å gjøre elevtiltak, og har derfor et uanstrengt og instinktivt forhold til denne problematikken. De fremhever en større grad av erfaringer med elevers psykiske vansker.

De tre lærergruppene representerer ulike grader av rusproblematiske erfaringer og ulike måter å mestre dette på. De uerfarne og instinktive lærerne (faktor 3) jobber på skoler som ikke er nevneverdig utsatt for rusproblematikk. Lærerne vet at det har forekommet et og annet tilfelle av mistanke og bekymring, men det har ikke vært nødvendig for verken skolene eller lærerne å ha fokus eller prioritet på dette problemområdet. Skolen rapporterer i større grad om elever med psykiske vansker. Dersom antallet rusrelaterte saker øker på disse skolene må både lærere og skoler forholde seg annerledes til dette. Det ser ut til at de selvsikre og problemorienterte lærerne (faktor 1) og de fortvilte og emosjonsorienterte lærerne (faktor 2) er resultatet av en slik økning i rusrelaterte saker. Elevers rusproblematikk er ikke et ukjent fenomen for disse lærerne. Det er uklart hvilken grad av rusproblematiske forhold som skiller dem, men det denne studien peker på som hovedforskjellen mellom dem er skolesystemet de arbeider i. Alle de tre lærergruppene mangler vesentlig kompetanse fra utdannelsen, men skiller seg ut i henhold til skolekonteksten og systemet de er en del av. Skolen er katalysatoren for hvilke mestringsstrategier som brukes og i hvilken grad lærerne opplever mestring. Likevel er ingen av disse situasjonene optimale, verken for lærere eller elever.

Figure 19 Framstilling av lærergruppene



Lærerne har arbeidet med et relativt lavt antall elever med rusproblematikk i sine karrierer, og det er fare for at det på alle skolene er mer rusproblematikk enn hva som er synlig. Dette indikerer sammenheng med studiet som viser at 9 av 10 lærere mangler kompetanse fra utdannelsen, og at kun annenhver lærer har mottatt kompetanseheving gjennom skolen de jobber på. 2 av 3 lærere uttrykker også behov for veiledning. Resultatene er bekymringsverdige og indikerer et gap mellom samfunnets forventninger til skolen, knyttet til hva skolen er lovpålagt, og hva som er en realitet for lærerne i videregående opplæring. Hvis samfunnet skal kunne ha forventninger om at lærere og skolen skal være en arena som ikke bare forebygger, men også driver tidlig intervensjon (Helsedirektoratets, 2010, s. 9), ser det ut til at lærernes forståelses- og kunnskapsnivå på dette feltet må systematiseres og heves. Hvordan kan vi forvente tidlig intervensjon, med andre ord tidlig identifisering og effektive og gode tiltak, om ikke lærerne har fått tilstrekkelig opplæring? Da lærerne ikke mottar kurs eller kompetanseheving i utdannelsen, og relativt lite og tilfeldig på arbeidstedet, synes det som om forventningene som er plassert hos lærerne verken er realistiske eller rettferdige.

Bruken av Q-metoden har vært en oppdagelsesprosess, og forhåpentligvis kan studien generere spørsmål til ny forskning, eller skape hypoteser. Kanskje kan denne oppgaven øke læreres fokus og bevissthet rundt elevers rusproblematikk, og gi dypere forståelse av egne tanker, følelser, reaksjoner og handlinger. Jeg håper i fortsettelsen at denne undersøkelsen kan stimulere til mer forskning knyttet til læreres behov angående elevers rusproblematikk. Målet er at læreres ruskompetanse systematiseres gjennom utdannelsen og at kompetansen heves og sikres, slik at elevene som lider under denne problematikken blir møtt med tidlig intervensjon.

Litteraturliste

Actis: Rusfeltets samarbeidsorgan. (2017). *Cannabis: bruk og utbredelse*. Hentet 18. januar 2017 fra <https://www.actis.no/kunnskap/cannabis-bruk-og-utbredelse>

Actis: Rusfeltets samarbeidsorgan. (2017). *Cannabisindustrien rekrutterer ungdom*. Hentet 12. juni 2017 fra <https://www.actis.no/kunnskap/cannabisindustrien-rekrutterer-ungdom>

Actis: Rusfeltets samarbeidsorgan. (2016) Mange unge bruker doping. Hentet 25. september 2017 fra <https://www.actis.no/nyhet/mange-unge-bruker-doping>

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822

Allgood, E. & Kvalsund (2010). Q-metodologi, rådgivningfeltet, delt subjektivitet og personer i relasjoner. I: A. A., Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi* (s. 39-46). Trondheim: Tapis Akademisk Forlag

Anonyme Narkomane. (2001). *The basic text* (1th ed. utg.). Chatsworth, Calif: Narcotics anonymous world service

Antidoping Norge. (2017). Hva er doping? Hentet 25. mars 2017 fra <http://www.antidoping.no/regler/hva-er-doping/>

Antidoping Norge. (2017). Setter antidoping på timeplanen – lanserer «ren elev». Hentet 28. november 2017 fra <https://antidoping.no/om-antidoping-norge/nyheter/setter-antidoping-pa-timeplanen-lanserer-ren-elev/>

Arbeids- og sosialdepartementet. (2006). *Regjeringens handlingsplan mot rusmiddelproblemer 2006–2008*. Hentet 23. oktober 2016 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/asd/pla/2005/0002/ddd/pdfv/254608-handlingsplan_rus_2006-2008.pdf

Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M.A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

ASAM (The American Society of Addiction Medicine). (2011). *Definition of Addiction*. Hentet 11. april 2016 fra <http://www.asam.org/quality-practice/definition-of-addiction>

Audas, R. & Willms, J. (2001). *Engagement and Dropping out of School: A Life Course Perspective*. Canada: Human Resources Development. Hentet 25. august 2016 fra <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15292281.pdf>

Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/16). Hentet 03. april 2017 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Ungdata-2016.-Nasjonale-resultater>

Banduras, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers

Barbosa, J., C., Willoughby, P., Rosenberg, C., A. & Mrtek, R., G. (1998). Academic Emergency Medicine. *Statistical Methodology: VII. Q-Methodology, a Structural Analytic Approach to Medical Subjectivity* (s.1032-1040). Hentet 25. juli 2016 fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1553-2712.1998.tb02786.x/pdf>

Barneombudet. *Taushetsplikt på skolen*. Hentet 28. september 2017 fra <http://barneombudet.no/for-voksne/voksne-hjelper-barn/skole/taushetsplikt-pa-skolen/>

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017). *Rusmidler og tobakk*. Hentet 17. april 2017 fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Helse/Rusmidler_og_tobakk/

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2017). *Atferdsvansker - ulike metoder*. Hentet 11. september 2017 fra (BUFETAT)

https://www.bufdir.no/barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Metoder/

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. Hentet 02. Januar 2017 <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>

Berg-Nielsen, T. (2010). *Følsom, formbar og uferdig: Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet*. Kap 5 i E. Befring, I. Frønes & M-A. Sørli: Sårbare unge. Oslo Gyldendal

Berner, K. (2007). *Vår historie – en case-studie av opplevelser og erfaringer med foreldres samlivsbrudd og endret boform. En undersøkelse ved bruk av Q-metode*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger).

Bowlby, J. (1994). *En sikker base*. Frederiksberg. DET lille FORLAG

Bramness, J. G. (2009). Nevrobiologisk forståelse av rusmiddelproblemer - kan gi også en medisinsk ramme for forståelsen av rusmiddelavhengighet. *Utposten 2009:4*, 22-26. Hentet 03. juli 2017 fra http://utposten.no/Portals/14/Utposten09/UP09_04/22_26_nevrobiologisk%20rus_Utp409w.pdf

Bringedal, N. (2013). *Fra bekymring til handling*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet 04. mars 2017 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185068/Bringedal_Nina.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*. New Haven, CT: Yale University Press

Brown, S. R. (1993). A primer on Q methodology. *Operant Subjectivity*, 16, 91-138

Brown, S. R. (1993). *A Primer on Q-methodology*. Hentet 12. September 2016 fra <https://qmethodblog.files.wordpress.com/2016/01/brown-1993.pdf>

Bru, E., Cosmovici Idsøe, E., og Øverland, K. (Red.). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, 2003, Vol.60(6), 40-44. Hentet 29. November 2017 fra <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/Trust-in-Schools@-A-Core-Resource-for-School-Reform.aspx>

Buckland, P. R. (2008). Will we ever find the genes for addiction? *Addiction*, Vol.103(11), 1768-1776. Hentet 21. Januar 2017 fra DOI: 10.1111/j.1360-0443.2008.02285.x

Bye-Skille, Ø. & Lauritzen, F. (2013). Aldri før har politiet beslaglagt så mye ADHD-medisin. *NRK.no*. Hentet 07. juni 2017 fra <https://www.nrk.no/norge/politiet-beslaglegger-mye-ritalin-1.10939023>

Bø, I. (Red.). (1985) *Barn i miljø*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS

Bøe, B. (2000). Kjentmann. Håndbok for skolefolk som møter elever med rusproblem. Stiftelsen Bergensklinikkene

Camí, J. & Farré, M. (2003). Drug Addiction. *The New England Journal of Medicine*, 2003, Vol.349(10), 975-986, 349:975-986. Hentet 07. Juni 2017 fra DOI: 10.1056/NEJMra023160

CASA (The National Center On Addiction and Substance Abuse). 29.06.2011. *National Study reveals: Teen Substance Use Americas's #1 Public Health Problem*. Hentet 26. Juli 2017 fra <https://www.centeronaddiction.org/newsroom/press-releases/national-study-reveals-teen-substance-use-america%E2%80%99s-1-public-health-problem>

Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2010). Læring i yrket – i m tet mellom erfarne og nyutdannede. Peder Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315-339). Oslo. Abstrakt forlag

Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2013). *Novice teachers and how they cope*. *Teachers and Teaching: theory and practice Volume 20(2)*, 189-211. Hentet 22. August 2017 fra <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>

Chan, Y. F., Dennis, M. L., & Funk, R. R. (2008). Prevalence and comorbidity of major internalizing and externalizing problems among adolescents and adults presenting to substance abuse treatment. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 34(1), 14-24. Hentet 03. September 2016 fra DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsat.2006.12.031>

Christensen, B. & Mauseth, T. (2007). Multisystemisk terapi: familie-og nærmiljøbasert behandling av ungdom med alvorlige atferdsvansker. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44, 1095-1106

Christophersen, A., Gjerde, H., Nesvåg, R., Ystrøm, E., & Graff-Ivsersen, S. (2016). *Alkohol og andre rusmiddel*. Hentet 11. mai 2016 fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/risiko--og-beskyttelsesfaktorer/alkohol-og-andre-rusmiddel--folkehe/>

Corr, S. (2006). Exploring perceptions about services using Q methodology. Gary Kielhofner (Red). *Research in occupational therapy. Methods of inquiry for enhancing practice*. Philadelphia: F.A. Davis

Davenport, S. S., & Caulkins, J. P. (2016). Evolution of the United States Marijuana Market in the Decade of Liberalization Before Full Legalization. *Sage Journals: Journal of Drug Issues*, 46, (4). Hentet 28.oktober 2016 fra <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022042616659759>

Wikipedia. (2016). *Dialektik*. Hentet 20. september 2016 fra <https://da.wikipedia.org/wiki/Dialektik>

De Nasjonale Forskningsetiske komiteene. *Forskerrollen*. Hentet 03. april 2017 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/5-Forskerrollen/>

Deas, D. (2006). Adolescent substance abuse and psychiatric comorbidities. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67(Supplement 7), 18-23. Hentet 20. desember 2016 fra <http://www.psychiatrist.com/JCP/article/Pages/2006/v67s07/v67s0704.aspx>

Donovan, J. E. (2004). Adolescent alcohol initiation: A review of psychosocial risk factors. *Journal of Adolescent Health*, 35(6), 529.e7–529.e18. Hentet 17. Oktober 2016 fra [http://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(04\)00066-7/fulltext](http://www.jahonline.org/article/S1054-139X(04)00066-7/fulltext)

Drugeli, M.B. (2008). *Atferdsvansker hos barn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

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

Dyregrov, A. (1998). *Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen. Fagbokforlag

Ellingsen, I. T. (2010). Erfaringer fra ungdommers deltakelse i Q-studie: Utarbeidelse av utsagn og gjennomføring av Q-sortering med ungdom under barnevernets omsorg. I: A. A., Thorsen & E. Allgood (Red.), Q-metodologi (s. 105-121). Trondheim: Tapis Akademisk Forlag

Ellingsen, P. (2016). Å overleve som lærer. En studie om hvorfor lærere opplever det utfordrende å overleve i lærerrollen. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Tromsø) Hentet 15. januar 2017 fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9870/thesis.pdf?sequence=2>

Elnan, T. S. (2014). På eksamenskjøret. Univeritas.no. Hentet 22. mars 2017 fra <http://universitas.no/kultur/59502/pa-eksamenskjoret>

EMCDDA (2016). European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction: Europeisk narkotikarapport: Hovedpunkter 2016. Hentet 03. februar 2017 fra http://www.emcdda.europa.eu/system/files/attachments/2625/Highlights_EDR2016_NO_Final.pdf

EMCDDA (2016). European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction: Europeisk narkotika rapport: Trender og utvikling 2016. Hentet 03. februar 2017 fra <http://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/2637/TDAT16001NON.pdf>

EMCDDA (2016). European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction: Perspectives on Drugs: Wastewater analysis and drugs: a European multi-city study. Hentet 03. Februar 2017 fra http://www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att_228234_EN_POD_Wastewater%20analysis_update2016.pdf

EMCDDA (2016). European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction: Wastewater analysis and drugs - a European multi-city study. Hentet 31. Januar 2017 fra <http://www.emcdda.europa.eu/topics/pods/waste-water-analysis>

EMCDDA (2003). European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction: Report on selective prevention in the European Union and Norway. Hentet fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.610.5068&rep=rep1&type=pdf>

Ensminger, M. E. & Slusarcick, A.L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95–113

Eriksen, M. I., Sletten, M. Aa., Bakken, A. & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA Rapport 6/17). Hentet 23. september 2017 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-press-blant-ungdom>

Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Fandrem, H. & Fuglestad, O.L. (2013). *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Fekjær, H.O. (1987). *Alkohol og narkotika – Myter og virkelighet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Fekjær, H.O. (2008). *Rus: bruk, motiver, skader, behandling, forebygging, historikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Fekjær, H. O. (2004). *Rus: Bruk, motiver, skader, behandling, forebygging, historie* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk

Fekjær, H. O. (2006). *Skam ved rus- og spilleproblemer*. Hentet 08. februar 2017 fra <http://www.fekjaer.org/Skam.pdf>

Fenstad, A. og Sørbo, K. (2013.14.06.). *Tar ti år før unge rusmisbrukere får hjelp*. NRK.no. Hentet, 11. Mars 2016 fra <http://www.nrk.no/trondelag/unge-far-hjelp-forst-etter-ti-ar-1.11080389>

Fisher, R. A. (1942). *The Design of Experiments*. London: Oliver & Boyd

Fjær, E. G. & Pedersen, W. (2015). Drinking and moral order: Drunken comportment revisited. *Addiction Research & Theory*. 23(6), 449-58. Doi: 10.3109/16066359.2015.1028922

Fjær E. G., Pedersen, W. & Sandberg, S. (2016). Party on wheels: mobile party spaces in the Norwegian high school graduation celebration. *The British Journal of Sociology*. 67(2), 328-47. Doi: 10.1111/1468-4446.12189

Folkehelseinstituttet. (2015). Fakta om cannabinoider - "spice" syntetiske cannabinoider. Hentet 15. Mai 2017 fra <https://www.fhi.no/historisk-arkiv/faktaark/fakta-om-cannabinoider--spice-synt/>

Folkehelseinstituttet. (2017). Forgiftninger med paracetamol øker blant unge jenter. Hentet 19. mai 2017 fra <https://www.fhi.no/nyheter/2017/roper-varsko-om-paracetamolforgiftning-bant-unge-jenter/>

Folkehelseinstituttet. (2016). *Cannabismisbruk tredobler risiko for psykose*. Hentet 02. desember 2016 fra <https://www.fhi.no/nyheter/2016/cannabismisbruk/>

Folkehelseinstituttet. (2016). Flere unge bruker antidepressiva. Hentet 16. mai 2017 fra <https://www.fhi.no/nyheter/2016/flere-unge-bruker-antidepressiva/>

Forbundet mot Rusgift. (2008). *Russen og rusgiftene*. Hentet 28. februar 2017 fra <http://www.fmr.no/russen-og-rusgiftene.4511588-111627.html>

Forbundet mot Rusgift. (2011). *Utvikling og opprettholdelse av rusmiddelavhengighet*. Hentet 28. februar 2017 fra <http://www.fmr.no/index.php?id=4905226&showtipform=1&cat=182881>

Forskning.no. (2013). *Stress og fysiske plager går hånd i hånd*. Hentet 03. Juni 2016 fra <http://forskning.no/content/stress-og-fysiske-plager-gar-hand-i-hand>

Fotiou, A., Kanavou, E., Richardson C., & Kokkevi, A. (2014). Trends in the Association Between Prescribed and Non-Prescribed Use of Tranquillisers or Sedatives Among Adolescents in 22 European Countries. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs: The Journal of Nordic Centre for Welfare and Social Issues*, 31(4), 371-387

Gallefoss, M. (2011). *Bekymring i praksis: En undersøkelse av hvordan læreres forståelse påvirker arbeidet med barn som vekker bekymring*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet 23.september 2016 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31388/Masteroppgaven-sisteutgave.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Gausel, N. (2013). It's not our fault! Explaining why families might blame the school for failure to complete a high-school education. *Social Psychology of Education*, 2014, Vol.17(4), pp.609-616. DOI 10.1007/s11218-014-9267-5

Gerhardsen, M. (2016). *Frykter sønnens sinne*. Actis.no. Hentet 11. juni 2017 fra <https://www.actis.no/blogg/frykter-sonnens-sinne>

Greer-Chase, M., Rhodes, W.A. & Kellam, S.G. (2002). Why the prevention of aggressive disruptive behaviours in the middle school must begin in the elementary school. *Clearing House*, 75 (5): 242-245

Haaland, T. (2000). *Vold – konflikt og gjengdannelse. En undersøkelse blant ungdom i fire byer*. (NIBR prosjektrapport 2000:14). Hentet 05. Oktober 2016 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/0aff7a76fcfa8c5298475f7d205cf9d0.nbdigital?lang=no#0>

Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638

Hakanen, J.J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, Volume 43(6), 495 – 513. Hentet 22. Juli 2016 fra <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hartberg, S. & Hegna, K. (2014). *Hør på meg. Ungdomsundersøkelsen i Stavanger 2013* (NOVA Rapport 2/14). Hentet 23. april 2017 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Hoer-paa-meg>

Hatleskog, C. & Villalobos, R.I. (2010). Debuterer på subutex i narkomiljøet. *NRK.no*. Hentet 22. oktober 2016 fra <https://www.nrk.no/rogaland/debuterer-pa-subutex-i-narkomiljoet-1.7381154>

Helland, M. J. & Mathiesen, K. S. (2009). *13 -15-åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse*. (2009:1). Hentet 04. juli 2016 fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/moba/pdf/13-15-aringer-rapport-2009-1-pdf>

Helland, A. Ø. & Torvik, Y. G. (2014). *Unge debuterer på LAR-medisiner*. Bergens Tidene. Hentet 07. november 2016 fra <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/--Unge-debuterer-pa-LAR-medisiner-279192b.html>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2012). *Se meg! — alkohol – narkotika – doping*. (Meld. St 30 2011-2012). Hentet 10. juli 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-30-20112012/id686014/>

Helse- og omsorgsdepartementet (2015-2016). *Opptrappingsplanen for rusfeltet (2016–2020)*. Prop. 15 S (2015–2016). Hentet 14. juli 2016 fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-15-s-20152016/id2460953/sec1_25.04.2017

Helsedirektoratet. (2011). *Helsebiblioteket: Definisjoner, metode og prosess: Rusdiagnoser i ICD-10 og DSM-IV*. Hentet 22. juli 2017 fra <http://www.helsebiblioteket.no/retningslinjer/rop/2-definisjoner-metode/2.3-rusdiagnoser-icd-og-dsm>

Helsedirektoratet i samarbeid med Utdanningsdirektoratet. (2012). Støttmateriell; Rusforebyggende arbeid I skolen – forslag til læringsaktiviteter. Narvik: Helsedirektoratet

Helsedirektoratet. (2014). Helsenorge.no. *Behandling av samtidige rusproblemer og psykiske lidelser*. Hentet 26. september 2017 fra <https://helsenorge.no/rus-og-avhengighet/behandling-av-samtidige-rusproblemer-og-psykiske-lidelser>

Helsedirektoratet. (2012). Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging av personer med samtidig rus – og psykisk lidelse – ROP lidelser. Publ.nr. IS-1948 ISBN-nr. 978-82-8081-246-9. Oslo. Helsedirektoratet

Helsedirektoratet. (2010). *Fra bekymring til handling; En veileder om tidlig intervensjon på rusområdet*. (Hefte). Oslo: Helsedirektoratet

Helsedirektoratet. (2017). Overdose. Hentet 23. september 2017 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/overdose>

Henriksen, Ø. & Sande, A. (1995). *Rus: fellesskap og regulering*. Kommuneforlaget AS

Hollup, K. & Holm, M., S. (2014). *Hvorfor slutter nyutdannede lærere? Fortellinger fra fem nyutdannede*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet 17. november 2016 fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/42095/Masteroppgave--Hollup-og-Holm.pdf?sequence=1>

Holmen, N. (2016). ADHD. E. Bru, E. Cosmovici Idsøe & K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (176-195). Oslo: Universitetsforlaget

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, Vol.38(3), 499-5344. Hentet 08. August 2016 fra <https://search-proquest-com.ezproxy.uis.no/docview/200409308?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=136945>

Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. doi: 10.3102/0034654311403323

Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker – hvordan kan læreren være en ressurs? I: E. Bru, E. Cosmovici Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125-142). Oslo: [Universitetsforlaget](#)

Jacobson, D. (2014). *Many Ivy League students don't view ADHD medication misuse as cheating*. EurekAlert! The Global Source of Science News. Hentet 11. Februar 2017 fra https://www.eurekalert.org/pub_releases/2014-05/aaop-mil042514.php

Johansens, H. (2013). *Rusforebyggende arbeid i skolen: En ekspertvurdering av kvalitetskriterier for og implikasjoner av rusforebyggende arbeid*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet 22. mars 2017 fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36586/Master_JohansenHenrik.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Justis- og beredskapsdepartementet. (2013). *Handlingsplan for forebygging av kriminalitet (2013–2016)*. Hentet 23. februar 2017 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/fda931710c8d4ce9a5dee626ad93d649/handlingsplan-kriminalitetsforebygging_2013.pdf

Karlsen, R. (2016). *Nykter – om avhengighet og recovery*. Kolofon AS

Kobbernagel, C. (2010). Q-metodologi i forberedelser af skalakonstruktion. I: A. A., Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi* (s.171-189). Trondheim: Tapis Akademisk Forlag

Kompetansesenter Rus – Region Vest Bergen Stiftelsen Bergensklinikkene (2016). *Føre Var – Rus trender i Bergen*. (Hefte). Bergen. Kompetansesenter rus - region vest Bergen. Hentet 01. mai 2016 fra <https://bergensklinikkene.files.wordpress.com/2016/12/fc3b8re-var-hc3b8st-2016-webfil-02-2016.pdf>

Kompetansesenter Rus – Region Vest Bergen Stiftelsen Bergensklinikkene (2014). *Kjentmann – Å møte elever med rusproblemer*. (Hefte). Bergen. Kompetansesenter rus - region vest Bergen. Hentet 01. mai 2016 fra <http://korus.azurewebsites.net/wp-content/uploads/2016/11/Kjentmannhefte.pdf>

Kvalsund & Allgood (2010). Kommunikasjon som subjektivitet i en skoleorganisasjon. I: A. A., Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi* (s.47-82). Trondheim: Tapis Akademisk Forlag

Kvam, M. (2016). Norsk Helseinformatikk (NHI.no). *Doping - skader kropp og sinn*. Hentet 26. oktober 2016 fra <https://nhi.no/trening/aktivitet-og-helse/doping/doping-og-skadevirkninger/>

Kvello, Ø. (2006). Risiko og beskyttelse ved ungdoms rusmiddelmissbruk. *Rus & avhengighet*, 2006(4), 25-28. Hentet 25. august 2016 fra https://www.idunn.no/file/ci/2913089/Risiko_og_beskyttelse_ved_ungdoms_rusmiddelmissbruk.pdf

Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget

Kvello, Ø. (2014). *Risikofaktorer for utvikling av rusmiddelmisbruk og oppvekst med rusmiddelmisbrukende forelder: «Te ka slags nøtte?»*. Hentet 16. april 2017 fra http://www.korusnord.no/Global/tkn/NarvikOkt2014_kvello.pdf

Kwakman, K. (2003). Factors Affecting Teachers' Participation in Professional Learning Activities. *Teaching and Teacher Education*, 2003, Vol.19(2), p.149-70. doi:10.1016/S0742-051X(02)00101-4

Kunckel, L., Stauning Flicker, A., & Toft, B.S. (2012). *Benzodiazepiner: Afhængighed på recept. Symptomer, behandling og information*. København: Hans Reitzels Forlag

Larsen, E. og Andreassen Hagir, L. (2015). *Ungdom får tak i de rusmidlene de ønsker. NRK.no*. Hentet 11. mars 2016 fra <http://www.nrk.no/rogaland/advarer-mot-rus-i-videregaende-skole-1.12520372>

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press

Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser – en ny syntese*. København. Akademisk Forlag

Lazarus, R., S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Co

Letnes, O. (2007). *Rusa på kroppens egne stoffer*. Forebygging.no. Hentet 22. februar 2016 fra <http://forskning.no/hjernen/2008/02/rusa-pa-kroppens-egne-stoffer>

Lillemoen, P.K., Kjosavik, S.R., Hunskår, S., Ruths, S. (2012). Føreskriving av legemiddel mot AD/HD 2004 – 08. *Tidsskriftet Norske Legeforening*, 16(132), s. 1856 – 1860

Loeber, R. & Farrington, D. P. (2000). *Child Delinquents: Development, Intervention, and Service Needs*. Thousand Oaks: SAGE Publications

Lund, I., Bretteville-Jensen, A.L., Skretting, A., Rise, J., Nordlund S., og Amundsen, E.J. (2010). *Hva er misbruk og avhengighet? Betegnelser, begreper og omfang*. (SIRUS-Rapport nr. 4/2010). Hentet 21. Mars 2016 fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/sirusrap.4.10.pdf>

Marie, O. & Zölitz, U. (2015). *'High' Achievers? Cannabis Access and Academic Performance*. IZA (The Institute for the Study of Labor) Discussion Paper (8900). Hentet 24. januar 2016 fra <https://poseidon01.ssrn.com/delivery.php?ID=356081026089002098110023122014024107034018062052016094106113026005022043058116009068029123006081043027005090095026116123018112002005104107023103086075089068098080079025008105118&EXT=pdf>

Markussen 2010 Frafall i utd 16-20 åringer i norden. København. Nordisk ministerråd

McCaffrey, D. F., Pacula, R. L., Han, B. & Ellickson, P. (2008). *Marijuana Use and High School Dropout: The Influence of Unobservables*. NBER Working Paper No. 14102. Hentet 04. Februar 2016 fra <http://www.nber.org/papers/w14102>

Melberg, H., O. (2010) Conceptual problems with studies of the social cost of alcohol and drug use; *NORDIC STUDIES ON ALCOHOL AND DRUGS V O L. 27. 2010. 4 287-309*

Munthe, E. (2005). *Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet*. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 2005* (89), 431-445. Hentet 27. Juli 2017 fra <https://www.idunn.no/?siteNodeId=1854623>

Mykletun, A., Knudsen, A. K., Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Rapport 2009:8. Hentet 16. mai 2016 fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/moba/pdf/rapport-20098-pdf-.pdf>

Mørkrid, D. & Christensen, B. (2007). Funksjonell familieterapi: En evidensbasert familierapeutisk behandling for ungdom og familier med alvorlige atferdsvansker. *Norges Barnevern* 2007(3), s. 15-23. Hentet 19. mai 2016 fra http://www.nubu.no/getfile.php/13183/Filer/Atferdssenteret.no/Internett/Programmer_Metode_r/FFT/FFT%20i%20%20Barnevern%203_07.pdf

Nesvåg, S. (2012). Ulike forståelser og perspektiver på problematisk rusmiddelbruk og avhengighet. I: S. Biong & S. Ytrehus (Red.), *Helsehjelp til personer med rusproblemer* (s. 55-77). Oslo. Akribe

Nesvåg, S., Backer-Grøndahl, A., Duckert, F., Enger, Ø., Huseby, G. & Kraft, P. (2007): *Tidlig intervensjon på rusfeltet – en kunnskapsoppsummering* (IRIS rapport 021/2007). Hentet 23. februar 2016 fra https://evalueringsportalen.no/evaluering/tidlig-intervensjon-paa-rusfeltet-en-kunnskapsoppsummering/Tidlig_intervensjon.pdf/@@inline

Nesvåg, S., Emmerhof Håland, M., Lie, T og Stevenson, B. (2015). *Brukere med rus- og psykiske helseproblem i norske kommuner BrukerPlan - statistikk 2015*. Hentet 24. januar 2017 fra <https://helse-stavanger.no/seksjon/KORFOR/Documents/Brukerplan/2015/BrukerPlan2015.pdf>

Nordby, K., 2013. *Er sosial kompetanse et nyttig begrep for forståelsen av drop-out i skolen og ungdomssarbeidsledighet? (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Vestfold)*. Hentet 25. oktober 2016 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/226668/Nordby_Kamilla-2014_Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nordahl, T. (2014). Skolens betydning for det videre livsløpet. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 134(22), 2224-2224. doi: 10.4045/tidsskr.14.1158

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. (NOVA rapport 19/05). Hentet 04. januar 2016 fra http://www.hioa.no/asset/858/1/858_1.pdf

Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forsker grupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helse direktoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Hentet 22. mars 2016 fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/275/Forebyggende-innsatser-i-skolen-IS-0193.pdf>

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen. Fagbokforlaget

Norsk Datakunnskap Network (Varimax). (11.05.17) Hentet 25. juli 2017 fra (http://www.datamaskin.biz/Software/spreadsheets/168344.html#.WRR3B_mGNPY)

Norsk Forskningsråd, (2016). *Dropper ut ulikt*. Hentet 27. november 2016 fra https://www.forskningsradet.no/prognett-finnut/Nyheter/Dropper_ut_ulikt/1253995639105&lang=no

Norsk Helseinformatikk (NHI). (2014). *Å dele en krise i livet – Mestring*. Hentet 03. juni 2016 fra <https://nhi.no/sykdommer/kreft/a-dele-en-krise-i-livet/mestring/>

Norsk Helseinformatikk (NHI). (2017). *Alkoholisme – hva er problemet?* Hentet 17. april 2017 fra <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/alkohol/alkoholisme-problemet/>

Norsk helseinformatikk (NHI). (2016). *Rus og psykiatri (ROP-lidelse)*. Hentet 14. desember 2016 <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/alkohol/rus-og-psykiatri-rop-lidelse/>

Norsk Helseinformatikk (NHI). (2016). *Psykologisk stress og sykdom*. Hentet 22. mars 2016 fra <https://nhi.no/psykisk-helse/psykiske-lidelser/stress-og-sykdom/?page=all>

NOU 2009: 22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning

OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. The first results from TALIS*. Hentet 23. januar 2016 fra <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2.utg)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Ogden, T., Christensen, B., Sheidow, A. J., & Holth, P. (2008). Bridging the gap between science and practice: The effective nation-wide transport of MST programs in Norway. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse, 17*,93-108

Ogden, T., Hagen, K. A., Askeland, E. og Christensen, B. (2009). Implementing and Evaluating Evidence-Based Treatments of Conduct Problems in Children and Youth in Norway. *Research on Social Work Practice, 19*(5), 582-591. Hentet 17. April 2016 fra: <http://rsw.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/5/582/>.

Ogden, T. & Halliday-Boykins, C. A. (2004). Multisystemic Treatment of Antisocial Adolescents in Norway: Replication of Clinical Outcomes Outside of the US. *Child and Adolescent Mental Health, 9*(2), 77–83. Hentet fra DOI: 10.1111/j.1475-3588.2004.00085.x

Opplæringslova. (1998). Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 23. november 2016 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#§9a-1

Opplæringslova. (1998). Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 23. november 2016 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Otterlei, Sundfjord, S. (2014). *Ruser seg illegalt på statens medisiner*. Nrk.no. Hentet 06. januar 2016 fra <https://www.nrk.no/hordaland/ruser-seg-pa-statens-medisiner-1.11744660>

Pedlex Norsk Skoleinformasjon. (2012). *Tiltak mot frafall i videregående opplæring*. [Hefte].

Pedersen, W. A-L. (2014). Forebygging.no. *Nye syntetiske rusmidler- hva gjør vi med dem?* Hentet 19. mars 2016 fra <http://www.forebygging.no/Global/Nye%20syntetiske%20rusmidler,%20artikkel%20fra%20Rusfag%201-2014.pdf>

Pedersen, W. (1998). *Bittersøtt: Ungdom/sosialisering/rusmidler*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Perry, B. D. (2005). *Maltreatment and the Developing Child: How Early Childhood Experience Shapes Child and Culture*. Canada: The Centre for Children & Families in the Justice System. The Margaret McCain Lecture Series. Hentet 28. Mars 2016 fra: <http://www.lfcc.on.ca/mccain/perry.pdf>

Perry, B. D. & Szalavitz, M. (2006). *The boy who was raised as a dog. And other stories from a child psychiatrist's notebook: what traumatized children can teach us about loss, love, and healing*. New York: Basic Books

Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association

Politiet.no, Narkotika- og dopingstatistikk 2016. Hentet 29. Oktober 2017 fra https://www.politi.no/globalassets/dokumenter/01-rapporter-statistikk-og-analyse/narkotika/narkotika-og-dopingstatistikk_2016.pdf

Politiinstruksen. (1990). Alminnelig tjenesteinstruks for politiet av 22. juni 1990. Hentet 25. September 2017 fra https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/1990-06-22-3963/KAPITTEL_4-6#§15-1

Politi-loven. (1995). Lov om politiet av 4. august 1995 nr. 16. Hentet 25. September 2017 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1995-08-04-53#KAPITTEL_2

Politi-loven. (1995). Lov om politiet av 4. august 1995 nr 16. Hentet 25. September 2017 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1995-08-04-53/KAPITTEL_2#§9

Politidirektoratet. (2011). *Veileder for Politiets bekymringssamtale. Dialog for ansvar og positiv endring*. Hentet 25. September fra <https://politiet.no/globalassets/dokumenter/01-rapporter-statistikk-og-analyse/barne--og-ungdomskriminalitet/veileder-for-politiets-bekymringssamtale.pdf>

Politidirektoratet. (2010). *Politiets bekjempelse av narkotikakriminalitet i perioden 2011 til 2015*. Hentet 25. september 2017 fra <http://docplayer.me/18905733-Politiets-bekjempelse-av-narkotikakriminalitet-i-perioden-2011-til-2015.html>

Politiet. 26.09.2013. *Definisjonen på rusmiddel/rusmisbrukar*. Hentet 25. september 2017 fra https://www.politi.no/rad_fra_politiet/narkotika/mistanke_om_misbruk/Tema_56.xml

Raaen, F. D. (2010). Læring i yrket – i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 235-249). Trondheim: Tapir akademisk forlag

Raaen, F. D. (2010). Styringsdialog og lærerqualifisering. Haug, P. (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 249-270). Oslo. Abstrakt forlag

Ramlo, S. & Newman, I. (2016). Q Methodology and Its Position in the Mixed- Methods Continuum. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 172-191. Hentet 25. Juli 2016 fra https://www.researchgate.net/publication/257942977_Q_Methodology_and_Its_Position_in_the_Mixed-Methods_Continuum

Raundalen, M & Schultz, J. H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo. Universitetsforlaget

Regionalt kompetansesenter for rusmiddelforskning (KORFOR). (2015). Hentet 24. juli 2017 <http://www.helse-stavanger.no/no/OmOss/Avdelinger/regionalt-kompetansesenter-for-rusmiddelforskning/Sider/default.aspx>

RELIS (Produsentuavhengig legemiddelinformasjon for helsepersonell) (2013). *Meld misbruk av legemidler som bivirkning!* Hentet 12. desember 2016 fra https://relis.no/Bivirkninger/Nytt_om_bivirkninger/2013/Meld_misbruk_av_legemidler_som_bivirkning/

Robertson, I. E., Strømsvold, I. R. & Gustafsson, S. (2016). Ungdom og rusmiddelbruk. I: E. Bru, E. Cosmovici Idsøe og K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 197-212). Oslo: Universitetsforlaget

Roksvaag, K. & Texmon, I. (2012). Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035. Dokumentasjon av beregninger med LÆRERMOD 2012. (Statistisk sentralbyrå, Rapport 18/2012). Hentet 14. august 2017 fra http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201218/rapp_201218.pdf

Roland, P. (2013). Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjoner i relasjon til barn og voksne? I: H. Fandrem & O.L. Fuglestad (Red.), *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 81-93). Bergen: Fagbokforlaget

ROP: Nasjonal kompetansetjeneste for samtidig rusmisbruk og psykisk lidelse. (2013). Frafall i skolen - et helseproblem. Hentet 09. mars 2016 fra <https://rop.no/aktuelt/frafall-i-skolen-et-helseproblem>

Rossow, I. M., Bye, E. K. & Bergsvik, D. (2017). Bruk og parametre for misbruk av vanedannende legemidler. Hentet 25. mai 2017 fra <https://www.fhi.no/prosjekter/bruk-og-parametre-for-misbruk-av-vanedannende-legemidler/>

Rowe & Liddle, (2003). Substance Abuse. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29(1), 97-120. DOI: 10.1111/j.1752-0606.2003.tb00386.x

Russesiden.no (2014). *Alt du vil vite om russetiden!* Hentet 01. Desember 2017 fra <http://www.russesiden.no/433/>

RUStelefonen. (2014). *Kva er rus?* Hentet fra 01. desember 2017 <http://www.rustelefonen.no/2014/12/kva-er-rus/>

RUStelefonen. (2014). *Rusmidler og hjernen.* Hentet 23. Juni 2016 <http://www.rustelefonen.no/fakta-om-rusmidler-og-hjernen/>

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behaviour. I O. P. John, R. W. Robbins & L. A. Pervin (red.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (s. 654-678). New York: The Guilford Press

Salvatore, Røislien, Baz-Lomba, Bramness, (2016). Assessing prescription drug abuse using functional principal component analysis (FPCA) of wastewater data. *Pharmacoepidemiology and drug safety* 2017 (26), 320–326.doi: 10.1002/pds.4127

Sameroff (2010). *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*. Washington. American Psychological Association

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. I J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed., s. 135-159)

Sande, A. (1999). *RUSSEFEIRING. Meningen med rusmiddelbruk og rus sett gjennom russefeiring som et ritual*. (HBO-rapport nr.3/1993). Hentet 22. november 2016 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/391251/Sande.pdf>

Sandmo, E. og Kolaas, S. (2013.11.09.). *Drikkekulturen bekymrer*. NRK.no. Hentet 11. mars 2016 fra <http://www.nrk.no/trondelag/drikkekulturen-bekymrer-1.11235493>

Sandøy, T. A. (2013). *Anabole steroider i Norge - En oversikt fra befolkningsundersøkelser*. (SIRUS RAPPORT 4/2013). Hentet 11. april 2016 fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/sirusrap.4.13.pdf>

Schancke, (2005). (Rusfag: artikkelsamling fra Regionale Kompetansesentre Rus nr 1 2009. Kompetansesentervirksomheten utføres på oppdrag fra Helsedirektoratet)

Schancke, V. A., Wilhelmsen, B. U., Henriksen, Ø., & Gravrok, Ø. (2009). Pedagogiske utfordringer for virksomme rusforebyggende innsatser i skolen. *Rusfag* (1), 51-64

Schmolck, P. (2014). *PQ method software*. Hentet 12. mars 2016 fra <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/downpqwin.htm>

Senter for rus- og avhengighetsforskning (SERAF). (2015). Hentet 21. juli 2016 fra <http://www.med.uio.no/klinmed/forskning/sentre/seraf/>

Sentio Research (2016). *Ungdomsundersøkelse doping*. Trondheim: Sentio Research. Hentet 22. januar 2017 fra <https://www.actis.no/nyhet/mange-unge-bruker-doping>

Shaygani, S. (2015). Psykisk helse og ruslidelse – en sammenvevd relasjon. *RusFag. Temamagasin fra Regionale Kompetansesentre Rus*. (2), 4-7. Hentet 11. januar 2017 fra <https://stolav.no/Documents/KoRus/rusfag2015-2.pdf>

Silins, E., Horwood, J. L., Patton, G. C., Fergusson, D. M., Olsson, C. A., Hutchinson, D. M.,... Mattick, R.P. (2014). Young adult sequelae of adolescent cannabis use: an integrative analysis. *Lancet Psychiatry*, 2014(1), 286–93. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70307-4](http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70307-4)

Simonsen, B. (2014). *Hash som pedagogisk problem - I ungdomsuddannelserne*. (Simonsen & Illeris) Forum 100 %. Erhvervsskolernes Forlag. Hentet 07. februar 2016 fra <http://www.forum100.dk/media/42982/Hash%20som%20p%C3%A6dagogisk%20problem.pdf>

Sinnetshelse.no. Lettleste intervjuer med spesialister. (2008). *Rusavhengighet - kroppslig og psykisk*. Hentet 24. juli 2017 fra <http://www.sinnetshelse.no/artikler/rusavhengighet.htm>

Skjøtskift, S. (2012). Rusmidlenes virkninger og skadevirkninger. I: S. Biong & S. Ytrehus (Red.), *Helsehjelp til personer med rusproblemer* (s. 99-120). Oslo. Akribe

Skogen, J. C. (2013). *Tidlig debut av rusbruk, rusproblemer og mental helse hos ungdom*. Hentet 01. mai 2016 fra <http://www.forebygging.no/Global/Jens%20C.Skogen%20endelig.utkast.pdf>

Skretting, A. (2017). *Hvor mange rusmisbrukere er det i Norge?* Hentet 25. november 2017 fra <http://www.forebygging.no/spm-og-svar/Nasjonalekommunale-emner/Hvor-mange-rusmisbrukere-er-det-i-Norge/>

Skutle, A., Bu, E. T. H., Jellestad, F. K. & van de Glind, G. (2014). «Se meg, i tide»: ADHD som tidlig risikofaktor for rusmiddelmisbruk – en sammenlignende studie. *Tidsskrift for norsk psykologforening* 2014(51), 287–292. Hentet 11. januar 2017 fra <http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2014/286-292.pdf>

Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Smith, K., Ulvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen. Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag

Sosialdepartementet. (2003). *Regjeringens handlingsplan mot rusmiddelproblemer 2003–2005*. Hentet 22. januar 2016 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/sos/pla/2002/0001/ddd/pdfv/161426-dar-rusplan.pdf>

Sosial- og helsedirektoratet (2007). *Tidlig intervensjon på rusområdet. Sentrale perspektiver – aktuelle målgrupper og arenaer (Rapport IS-1455)*. Hentet 23. Februar 2016 fra <http://tidliginnsats.forebygging.no/Global/bilder/Tidlig%20intervensjon%20p%C3%A5%20rusfeltet%202007.pdf>

Sprague, J. and R. Horner (2007). School wide positive behavioral support. *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. S. R. Jimerson and M. J. Furlong, Erlbaum Associates, Inc.

Stallvik, M. (2011). *Biopsykososial tilnærming til rusavhengighet* (s. 104 -112). Rusfag nr. 1–2011. KoRus-Midt- Norge. Hentet 25. september 2016 fra <http://kompetansesenterrus.no/file/rusfag-2011biopsykososial-tilnerming.pdf>

Statens Institutt for Rusmiddelforskning (SIRUS). (2016). *Tidlig ungdomsfyll øker risikoen for problematferd*. Hentet 29. mars 2017 fra <http://www.sirus.no/tidlig-ungdomsfyll-oker-risikoen-for-problematferd/>

Statens Institutt for Rusmiddelforskning (SIRUS). (2016). *Rusmidler i Norge 2016*. Hentet 23. juli 2017 fra

https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/rusmidler_i_norge_2016.pdf

Statens rettsstoksikologiske institutt. (1999). *Tegn og symptomer på rusmiddelbruk*. Hentet 27. september 2017 fra [http://www.retretten.no/wp-](http://www.retretten.no/wp-content/uploads/2015/06/tegn_symptomer_fhi.pdf)

[content/uploads/2015/06/tegn_symptomer_fhi.pdf](http://www.retretten.no/wp-content/uploads/2015/06/tegn_symptomer_fhi.pdf)

Stephenson, W. (1935). Technique of Factor Analysis. *Nature*, 1935, 24. Aug. s. 297. Hentet 24. Oktober 2017 fra <https://qmethod.org/2008/08/24/the-famous-letter-to-nature-71-years-ago/>

Stephenson, W. (1953). *The study of behavior: Q-technique and its methodology*. Chicago: University of Chicago Press

Stoeber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(1), 37-53. DOI: 10.1080/10615800701742461

Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, D., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1999). The Relation between Behavior Problems and Peer Preference in Different Classroom Contexts. *Child Development Volume 70* (1), 169–182. DOI: 10.1111/1467-8624.00013

Strøm, H. K. (2015). *Effectiveness of school-based alcohol preventive interventions for adolescents* (Doktorgradsavhandling). UiT – Norges arktiske universitet.

Strømsted, E., B. (2014). *Hvorfor kan stress gjøre oss syke?* Hentet 25. august 2016 fra <http://forskning.no/2014/11/hvorfor-kan-stress-gjore-oss-syke>

Størksen, I. (2010). Bruk av Q-metode i Bambi-prosjektet. *Psykologisk Tidsskrift*, 1, 16-21. Hentet 22. mars 2016 fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185244/Artikkel.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Sykehuset Østfold HF, Østfoldklinikken, Avdeling for Rusbehandling. *Voksne med ADHD og rusproblematikk: Tilstand – Diagnose – Tiltak*. (2006). [Hefte]. Hentet 23. oktober 2017 fra http://old.ahus.no/eqs/pasientforlop/docs/doc_22679/attachments/Voksen_med_ADHD%20og%20rusproblematikk.pdf

Tapert, S. F., Caldwell, L., & Burke, C. (2004). Alcohol and the adolescent brain: Human studies. *Alcohol Research & Health*, 28(4), 205-212. Hentet 05. Mars 2016 fra <https://pubs.niaaa.nih.gov/publications/arh284/205-212.htm>

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research* 2013, Vol. 83(3), 357–385. DOI: 10.3102/0034654313483907

Thorsen, A. A. (2006). A pathway to understanding Q-methodology. *Journal of Human Subjectivity*, 4(2), 33-53

Thorsen A, A & Allgood, E. (Red). (2010). *Q-metodologi*. Trondheim: Tapis Akademisk Forlag

Tiet, Q. Q., & Mausbach, B., *Treatments for Patients with Dual Diagnosis: A Review*. *Alcoholism-Clinical and Experimental Research*, 2007. 31 (4): s.513-536

Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, Volume 45(4), 451-474. DOI: 10.1080/0305764X.2014.987642

Thomas, Bierman & CPPRG. (2006). The impact of classroom aggression on the development of aggressive behaviour problems in children. *Development a psychology*, 18: 471-487

Tonmyr, L., Thornton, T., Draca, J. & Wekerle, C. (2010). *A review of childhood maltreatment and adolescent substance abuse relationship*. *Current Psychiatry Review*, 6, 223-234

Thorsen, A. A. (2008). *Teachers' Priorities and Beliefs. A Venture into Beliefs, Methodologies, and Insights*. Doktorgradsavhandling ved Senter for atferdsforskning, Stavanger. Hentet 22. februar 2016 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/185265>

Tryggestad Visjø, C. (2014). *Studenter doper seg før eksamen*. *VG Nett*. Hentet 12. juni 2016 fra <http://www.vg.no/forbruker/helse/studenter-doper-seg-foer-eksamen/a/10124492/>

Tønnessen, E. (2017). *Bekymret for frafall blant ferske lærere med master*. Hentet 27. juni 2017 fra <https://khrono.no/2017/04/skolen-og-deres-mottak-av-nye-laerere>

Ungdom og fritid. (2017). K46. *Tegn på rusmisbruk*. Hentet 23. November 2017 fra http://www.ungistavanger.no/:/uf/:/Tegn_Paa_Rusmisbruk.html

United Nations Office on Drug and Crime (UNODC). (2017). *UNODC Early Warning Advisory on New Psychoactive Substances*. Hentet 02. Juli 2017 fra <https://www.unodc.org/LSS/Page/NPS>

Utdanningsdirektoratet. (2006). LK06: Generell del. Hentet 07. Januar 2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleing/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Hentet 27. Januar 2016 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175666-rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf

van Exel, J., & de Graaf, G. (2005). Q methodology: A sneak preview. Erasmus MC, Institute for Medical Technology Assessment (iMTA), Department of Health Policy & Management (BMG). Hentet 23. Juli 2016 fra <http://www.qmethodology.net/PDF/Qmethodology%20-%20A%20sneak%20preview.pdf>

Vedvik, K., O. (2017). Utdanningsnytt.no. *Oslo-rektorer vil ha politi på skolen*. Hentet 12. oktober 2017 fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/oktober/rektorer-vil-ha-politi-pa-skolen/>

Vestfold Fylkeskommune. (2016). *Psykiske helse og læring* (Brosjyre). Vestfold kommune. Hentet 23. September 2017 fra https://vfk.no/Documents/vfk.no-dok/Utdanning/PPT%20-%20dokumenter/VeilederPsykiskhelse_1%C3%A6ring_digital.pdf

Vigre, O. B. (2015). *Utagerende og sosiale vansker i barnehage og skole*. Eksamensoppgave, Universitetet i Stavanger

Waaktaar, T. (2011). *Samme risiko - ulikt utfall. Barn av rusmisbrukende foreldre*. Hentet 11. mars 2017 fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2011-2008/Samme-risiko---ulikt-utfall-Barn-av-rusmisbrukende-foreldre-2011/>

Wammer, I. (2016). *Ruser seg til dårligere karakterer* (Univeritas.no). Hentet 15. April 2017 fra <http://universitas.no/nyheter/61475/ruser-seg-til-en-darligere-karakter>

Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x

Watts, S. & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 67-91

Wang, A. Y. (1994). Pride and prejudice in high school gang members. *Adolescence* 29(114), 279-91. Hentet 19. november 2016 fra <https://www.questia.com/library/journal/1G1-15622123/pride-and-prejudice-in-high-school-gang-members>

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo. Gyldendal akademisk

Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 2002, Volume 73(1), 287–301. Hentet 22. Oktober 2016 fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00406/abstract>

Westergård, E. (2011). Skolens møte med foreldrenes behov. I: U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 34-50). Oslo. Universitetsforlaget

Wichstrøm, L., & Pedersen, W. (2001). *Use of androgenic-anabolic steroids in adolescence: Winning, looking good or being bad?* *Journal of Studies on Alcohol*, 62(1): s. 5-13. Hentet 26. Februar 2017 fra [Use of anabolic-androgenic steroids in adolescence: winning, looking good or being bad?](#)

Wigenstad, S., Rossow, I. M. & Buvik, K. (2017). *Hva vet vi om russ og rus?* Hentet 14. juli 2017 fra <https://www.fhi.no/ml/alkohol/hva-vet-vi-om-russ-og-rus/>

Wolf, C. (2010). Subjektivitet i Q-metodologi. I: A. A., Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi* (s.23-38). Trondheim: Tapis Akademisk Forlag

Zetlin, A. G., Weinberg, L. A. & Kimm, C. (2005). Helping social workers address the educational needs of foster children. *Child Abuse & Neglect* 29(7), 811–823. Hentet 22. November 2016 fra <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.12.009>

Zima, B. T., Bussing, R., Freeman, S., Yang, X., Belin, T. R. & Forness, S., R. (2000). Behavior Problems, Academic Skill Delays and School Failure Among School-Aged Children in Foster Care: Their Relationship to Placement Characteristics. *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 9, No. 1, 2000, 87–103. Hentet 23. Oktober 2016 fra <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1009415800475>

Zimmermann Helgesen, T. & Lindbæk Kruse, E. (2014). *Hvordan tidligere oppdage ungdom som ruser seg?* Hentet 28 juli 2016 fra <http://www.forebygging.no/Global/Artikkel%20Ungdomskontaktene%20i%20Fredrikstad.pdf>

Øverland, K. (2001). *Antisosial atferd og risikofaktorer i familien. Delrapport 3, «Volden for øyet».* Unge, vold, medier og oppvekst. Oslo. Politihøgskolen

Øverland, Ø., Arstad Thorsen, A. & Størksen, I. (2012). The beliefs of teachers and daycare staff regarding children of divorce: A Q methodological study. *Teaching and Teacher Education* 28(3), 312- 323. Hentet 22. Oktober 2016 fra <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.010>

Øverland, K. (2013). Children of divorce in daycare. Exploring subjective experiences among daycarestaff and children using Q methodology. Faculty of Arts and Education. PhD Thesis, UiS no.181. Stavanger, Norway

Vedlegg 1 Kvittering NSD



Klara Øverland
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 23.09.2016
ref:

Vår ref: 49624 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49624	<i>Lærere på videregående skole sine erfaringer med rusproblematikk: identifisering, elevtiltak og mestring av dette arbeid</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Klara Øverland</i>
<i>Student</i>	<i>Odd Bjarne Vigre</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Odd Bjarne Vigre mr@oddbjarnevigre.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 49624

I følge meldeskjemaet skal lærere ved ulike videregående skoler intervjues om sine erfaringer med rusproblematikk. Det fremkommer av meldeskjemaet og informasjonsskrivet at det ikke skal registreres personopplysninger om noen av lærerne elektronisk, hverken direkte eller indirekte.

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Vedlegg 2 Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Som avsluttende del av min mastergrad studie i spesialpedagogikk, har jeg valgt å fordype meg i problemstillingen *lærere på videregående skole sine erfaringer med elevers rusproblematikk: identifisering, elevtiltak og mestring av dette arbeid*. I den forbindelse søker jeg frivillige deltakere, som er disponible til å delta i en undersøkelse vedrørende dette tema.

Jeg er svært takknemlig om flest mulig har mulighet til å delta på undersøkelsen. Den kan gjøres på en enkel deltaker, eller på en gruppe på opptil 10 deltakere. Undersøkelsen vil vare fra 40-60 min. Jeg benytter meg av W. Stephensons Q-metode for innhenting og analysering av data. Denne metoden er sammensatt av kvalitative og kvantitative metoder, og søker å sette fokus på det subjektive. Jeg har ved hjelp av intervjuer og relevant teori utviklet ulike utsagn. Og det er disse utsagnene deltakerne skal rangere, alt etter hva som passer mest (+5) og minst (-5) i forhold til egne subjektive erfaringer. Rangeringene blir deretter analysert, i forsøk å finne interessante likhetstrekk og forskjeller i deltakernes erfaringer og opplevelser.

Det blir ikke samlet inn sensitive og personlige opplysninger i dette prosjektet. Alle opplysninger registreres anonymt. Datamateriale vil ikke på noe vis kunne identifisere enkeltpersoner, verken direkte, indirekte, eller via koblingsnøkkel. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, samtidig som prosjektleder er underlagt taushetsplikt. Prosjektet er godkjent av Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Deltakelse er frivillig og samtykke kan trekkes tilbake på hvilket som helst tidspunkt, uten at grunn behøves oppgis.

Prosjektet vil bli avsluttet sommeren 2017.

Dersom du er villig til å bistå meg i denne prosessen, ber jeg deg skrive under vedlagte samtykkeerklæring

Vennlig hilsen

Odd Bjarne Vigre

Student: Odd Bjarne Vigre. mr@oddbjarnevigre.com

Veileder: Klara Øverland, Ph.d. og tilsatt som førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, og som klinisk psykolog ved Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling ved Stavanger universitetssykehus. Klara.overland@uis.no

Vedlegg 3 Samtykke

Jeg samtykker med dette at Odd Bjarne Vigre, student ved Universitetet i Stavanger, avdeling Humanistisk fakultet, kan bruke opplysningene jeg gir i sin utarbeidelse av mastergradsoppgaven i spesialpedagogikk. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt.

Jeg er deltaker i denne undersøkelsen av fri vilje, og står til enhver tid fri til å trekke meg fra dette samtykket.

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon, og er villig til å delta i studien.

Deltaker

Odd Bjarne Vigre
Student/prosjektansvarlig

Vedlegg 4 Spørre- og avkryssingsskjema

SPØRRE & AVKRYSSNINGSSKJEMA

1)

Kjønn		
Alder		
Hvor mange elever med rusproblematikk har du jobbet med? Siste året?		
	JA	NEI
Kjenner du til skolens prosedyre og retningslinjer ift håndtering av rusrelaterte saker?		
Mottok du kurs/kompetanseheving innen rusfeltet i lærerutdannelsen din?		
Har du mottatt kurs/kompetanseheving på rusfeltet gjennom arbeidsplassen din?		
Har du behov for veiledning ift denne type problematikk?		

**Sorter kortene inn i diagrammet utfra din egen erfaring med arbeid med rus i skolen.
Det finnes ikke noen riktige eller gale svar. Jeg er interessert i din mening**

2)

Vennligst beskriv/forklar kort hvorfor du sorterte nr ____ på +5

Vennligst beskriv/forklar kort hvorfor du sorterte nr ____ på +5

Vennligst beskriv/forklar kort hvorfor du sorterte nr ____ på -5

Vennligst beskriv/forklar kort hvorfor du sorterte nr ____ på -5

Vennligst beskriv/forklar kort hvorfor du sorterte nr ____ på +4

Vennligst beskriv/forklar kort hvorfor du sorterte nr ____ på +4

Vennligst beskriv/forklar kort hvorfor du sorterte nr ____ på +4

Vennligst beskriv/forklar kort hvorfor du sorterte nr ____ på -4

Vennligst beskriv/forklar kort hvorfor du sorterte nr ____ på -4

Vennligst beskriv/forklar kort hvorfor du sorterte nr ____ på -4