



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Spesialpedagogikk; MSPMAS	Vårsemesteret, 2013 Åpen
Forfatter: Christina H. Alveskjær (signatur forfatter)
Veileder: Edvin Bru	
Tittel på masteroppgaven: <i>I hvilken grad kan læringsmiljøet på skolen forebygge eller dempe angst og depresjon hos grunnskoleelever? En systematisk oversikt over nyere forskningslitteratur.</i>	
Engelsk tittel: <i>To what degree can the learning environment in schools prevent and reduce students' symptoms of anxiety and depression? A systematic review of recent research literature.</i>	
Emneord: Grunnskoleelever, angst, depresjon, emosjonelle vansker, læringsmiljø, skolebaserte programmer, tilrettelegging, tiltak.	Sidetall: 78 + vedlegg/annet: 88 Stavanger, 12.05 2013

FORORD

Et barn sitter for seg selv i et hjørne i skolegården og kikker ned i asfalten. En voksen setter seg ned med barnet og snakker om hverdagslige ting, men får ikke mange innspill. Dette gjentar seg over flere dager, men etter hvert får den voksne mer respons fra barnet. Den voksne spør om barnet vil være med bort til en liten gruppe barn som leker med ball. Barnet nøler litt, men nikker forsiktig. Den voksne er med på leken en stund, men trekker seg etter hvert tilbake når barnet har blitt godt inkludert i leken.

Slike skildringer av skolebarn finnes det mange av, og litt støtte på veien kan ha stor betydning for elevenes velvære og utvikling. Dette er en problemstilling som har vakt min interesse. Derfor ønsket jeg å fordype meg i temaet *barns emosjonelle vansker* da jeg skulle i gang med masteroppgaven. Det dukket opp mange aktuelle problemstillinger etter lesing av faglitteratur og forskningsartikler. Jeg ønsket å ta tak i en problemstilling som var aktuell, og som ikke hadde blitt grundig undersøkt tidligere. Det ble derfor naturlig å gjøre en systematisk oversikt for å oppsummere tidligere forskning. Litteratursøk, lesing av artikler og teoretisk fordypning preget de første månedene av arbeidet. Videre måtte de inkluderte studiene sorteres og granskes nøye, en prosess som tok en del tid og krefter, men som også gav mye ny kunnskap. Da jeg først satte i gang med å skrive om resultatene følte jeg at jeg hadde mye på hjertet, og at dette var et tema jeg nå kunne en del om. Det å få muligheten til å fordype seg i et valgfritt tema ved å skrive en oppgave om dette, var et givende arbeid. Det var likevel krevende, og det oppstod mye prøving og feiling underveis som lærte meg en del om skrive- og forskningsprosessen. Alt det faglige jeg har lært vil være med meg i fremtidig arbeid. Etter dette halvåret føler jeg meg ekstra utrustet og motivert til å komme skikkelig i gang med arbeidslivet.

Gjennom arbeidsprosessen fikk jeg inspirasjon, pågangsvilje og mye ny kunnskap gjennom veiledningen av professor Edvin Bru. Tusen takk for det. Tips og ideer fra en erfaren forsker var akkurat det jeg trengte for å komme i gang med arbeidet. Gode tilbakemeldinger har også gitt oppgaven en ekstra løft.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer som har stelt ekstra godt med meg dette travle halvåret, til tross for at det har vært en tålmodighetsprøve for oss begge.

Christina Hemnes Alveskjær

SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven har hovedfokuset vært å systematisk oppsummere i hvilken grad ulike aspekter ved læringsmiljøet kan forebygge eller dempe grunnskoleelevers angst og depresjon i skolesammenheng. Dette er et tema som har fått økt fokus i nyere forskningslitteratur, men som det fremdeles foreligger en del spørsmål og usikkerhet rundt. På dette grunnlaget har nyere forskning blitt samlet inn, oppsummert, vurdert og drøftet for å kunne gi et mulig svar på denne problemstillingen. Til sammen ble det funnet 30 nyere studier som omhandlet forholdet mellom læringsmiljøet og angst og depresjon. Et hovedfunn fra disse studiene var at tilrettelegging for gode relasjoner mellom elevene skilte seg ut som et betydningsfullt forhold for elevenes angst og depresjon. Også andre aspekter ved læringsmiljøet kunne ha positiv innvirkning, deriblant opplevelsen av en mestringsorientert målstruktur, økt tilhørighet og deltakelse i klassefelleskapet, redusert mobbing, og gode lærer-elev relasjoner. Styrken på funnene i de inkluderte studiene var imidlertid svake til moderate, og forskningsdesignet i de fleste studiene begrenset muligheten til å bedømme kausale sammenhenger. I tillegg var funnene var til dels tvetydige.

I internasjonal forskning har det i senere tid blitt undersøkt hvordan skolebaserte programmer med terapeutiske tilnærminger kan virke effektive på elevenes emosjonelle vansker. Det var derfor av interesse å vurdere effekten av slike programmer, sammenlignet med betydningen av læringsmiljøet for elevenes angst og depresjon. Slike programmer ble kort omtalt i denne oppgaven, og det viste seg at noen av programmene kunne virke moderat effektive. Det var særlig elementer fra kognitiv atferdsterapi som til en viss grad kunne virke effektivt på elever som viste symptomer på angst, og delvis på elevenes depressive symptomer. Det ble imidlertid ikke funnet entydige og sterke tendenser til at de skolebaserte programmene virket særlig effektive sammenlignet med betydningen av læringsmiljøet.

Det er behov for mer forskning om hvilke forhold i skolesammenheng som har størst effekt på elevenes emosjonelle vansker. Dette gjelder særlig læringsmiljøets innvirkning på angst, med fokus på de yngste elevene i grunnskolen. Når det gjelder aspekter ved læringsmiljøet, foreligger det mest forskning på relasjoner og støtte, sammenlignet med blant annet opplevde skolefaglige krav og klasseledelse. Det er derfor ønskelig med et større fokus på disse emnene. Forskning som tar i bruk ulike intervensjoner og tiltak foretrekkes, i motsetning til korrelasjonsstudier. Dette er fordi iverksatte tiltak tydeligere kan vise prediksjoner på hvordan endringer i læringsmiljøet påvirker elevenes angst og depresjon.

INNHold

FORORD.....	2
SAMMENDRAG.....	3
1 INNLEDNING.....	6
1.1 Problematisering og relevans.....	6
1.2 Fokus og struktur.....	7
2 TEORI.....	9
2.1 Om angst og depresjon.....	9
2.1.1 Kjennetegn på angst hos barn.....	10
2.1.2 Kjennetegn på depresjon hos barn.....	11
2.1.3 Uttrykk for angst og depresjon i skolesammenheng.....	12
2.1.4 Stress og mestring.....	13
2.2 Ulike individorienterte tiltak i skolen for å redusere angst og depresjon.....	14
2.2.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til individet.....	15
2.2.2 Skolebaserte programmer brukt i den norske skolen for å bedre psykisk helse.....	16
2.3 Internasjonale skolebaserte programmer med fokus på KAT og SEL.....	17
2.3.1 Kognitiv atferdsterapi (KAT).....	18
2.3.2 Sosial og emosjonell læring (SEL).....	18
2.3.3 Eksponering.....	19
2.3.4 Forskning på effekten av KAT- og SEL-programmer.....	20
2.4 Læringsmiljøet som forebyggende og symptomdempende.....	23
2.4.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til læringsmiljøet på skolen.....	23
2.4.2 Støtte fra lærer og lærer-elev relasjonen.....	24
2.4.3 Støtte fra medelever og elev-elev relasjoner.....	25
2.4.4 Struktur og autonomi i klasserommet.....	26
2.4.5 Et mestringsorientert klasseromsklima og økt mestringstro.....	27
2.4.6 Mestring av opplevde skolefaglige krav.....	28

2.5 Tidligere oppsummering av skolens innvirkning på elevenes emosjonelle vansker	29
3 METODE	30
3.1 Søkestrategier	30
3.2 Metodiske inklusjonskriterier	31
3.3 Kategoriske inklusjonskriterier	34
3.4 Kvalitetsmessige inklusjonskriterier	35
3.5 Statistiske analyser og empiriske resultater.....	37
4 RESULTATER	39
4.1 Kategorisering av funn	39
4.2 Kvalitetskriterier for inkluderte studier	41
4.3 Oppsummeringstabell av inkluderte studier	42
4.4 Kort presentasjon av inkluderte studier.....	47
4.4.1 Lærer-elev relasjonen og medelev-relasjoner	47
4.4.2 Øvrige forhold ved læringsmiljøet	55
5 DRØFTING.....	63
5.1 Tidligere oppsummering av skolens innvirkning på elevenes emosjonelle vansker	63
5.2 Drøfting av inkluderte studier	65
5.2.1 Metodiske og kvalitetsmessige forhold ved inkluderte studier	65
5.2.2 Drøfting av hovedfunn	68
5.2.3 Generelle funn	76
5.3 Betydningen av læringsmiljøet sett i relasjon til skolebaserte programmer med fokus på KAT og SEL.....	78
5.4 Behov for videre forskning	81
5.5 Begrensninger ved oppgaven	82
5.6 Samlet konklusjon	82
6 REFERANSER	84

1 INNLEDNING

1.1 Problematisering og relevans

Angst og depresjon er de vanligste emosjonelle vanskene i befolkningen, og slike symptomer og lidelser forekommer hos opptil 20 % av norske barn (Mykletun, Knudsen, & Mathiesen, 2009). En studie fra 2007 viser at hver fjerde ungdom opplever symptomer som lav selvfølelse, uro, tretthet, ensomhet og tristhet (Mathiesen et al., 2007). Når det gjelder behandling, mottar kun 3-5 % av barn dette, mens det antas at omtrent halvparten av de som viser symptomer på angst og depresjon, opptil 10 %, har behov for omfattende behandling (Merrell, 2008). Dersom en ikke tar tak i disse emosjonelle vanskene, kan de forverres og bli kroniske, og senere føre til tilpasningsvansker (Keller et.al 1992, ref. i Essau, Conradt, Sasagawa, & Ollendick, 2012).

Når det gjelder barn med angst og depresjon i skolesammenheng, vil slike vansker kunne påvirke elevenes utvikling og læring i negativ retning. Siden barn tilbringer store deler av dagen på skolen, bør dette være en arena som kan gi ekstra støtte og hjelp for å forsøke å redusere elevenes angst og depresjon. Dette er særlig sentralt i de tilfeller elevene ikke mottar annen behandling. Det er også skolens mandat å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø som fremmer elevenes utvikling. Det viser seg imidlertid at elever med emosjonelle vansker ofte blir oversett på skolen fordi deres vansker ikke kommer særlig til syne, og ikke er til bry for andre elever og lærere (I. Lund, 2004). Lærerne fokuserer gjerne mer på elever som forstyrrer undervisningen, og vil i første rekke konsentrere seg om disse elevenes individuelle opplæringsbehov. Det kan imidlertid være svært avgjørende for elever med emosjonelle vansker å få tilrettelagt for sine behov, siden slike vansker har innvirkning på deres nåværende og senere livskvalitet. For at også disse elevene skal få den støtten de trenger, kan det være hensiktsmessig med et fokus på ekstra støtte i læringsmiljøet. Lærer og annet skolepersonale kan da tilrettelegge skolehverdagen, slik at elevenes utvikling og læring fremmes. Det settes visse standarder i klasserommet, og tas i bruk bestemte metoder som antas å fungere tilfredsstillende for å motvirke og dempe engstelige og depressive symptomer. En annen type tiltak som kan ha betydning for elevenes angst og depresjon er skolebaserte programmer med terapeutiske komponenter, som er ment å styrke elevenes individuelle egenskaper. Slike programmer antas å kunne styrke elevenes mestringsferdigheter, men det er flere problemstillinger knyttet til implementeringen av slike programmer som kan gjøre det vanskelig å ta dem i bruk. Når det gjelder hjelpetjenester som er knyttet til skolen, som PPT

og BUP, vil ikke disse omtales i denne oppgaven. Disse tjenestene kan imidlertid være nødvendige for å bistå elever som viser vedvarende og mer alvorlige vansker.

1.2 Fokus og struktur

I senere tid har det vært et økt fokus innen forskning på hvordan skolen kan forebygge og dempe angst og depresjon hos elevene. Det finnes et bredt spekter med ulike tiltak som antas å kunne virke tilfredsstillende. Det er likevel usikkerhet knyttet til hvor stor betydning disse tiltakene kan ha, der det fremdeles foreligger lite evidens i forskning, særlig når det gjelder tilrettelegging i læringsmiljøet. Flere skolebaserte programmer med en terapeutisk tilnærming har imidlertid blitt vurdert det siste tiåret, men forskningen viser ikke til entydige resultater på effekten av slike programmer. Foruten problematisering rundt effektivitet, må det også tas hensyn til visse praktiske implikasjoner rundt implementering i skolen. Det bør blant annet vurderes om det er balanse mellom tid og ressurser som går til ved bruk av slike programmer, og effekten programmene har. Slike tiltak er ofte knyttet mot elevenes individuelle forutsetninger, og antas å virke både forebyggende og reduserende på elevenes angst og depresjon. Arbeid med læringsmiljøet kan derimot sies å være en mer naturlig del av skolehverdagen, der læreren kan tilrettelegge for elevene ut fra deres behov. En slik tilnærming for å fremme elevens emosjonelle tilpasning vil gjerne være mindre ressurskrevende enn bruk av programmer. For å komme nærmere et svar på slike problemstillinger, er det av interesse å oppsummere nyere forskning. Hvilke aspekter ved læringsmiljøet kan ha betydning for elevenes angst og depresjon? Kan en si noe om hvilke tiltak som viser seg å ha størst effekt? Er det hensiktsmessig å ta i bruk skolebaserte programmer for å fremme elevenes emosjonelle tilpasning?

Det er tilrettelegging gjennom arbeid med læringsmiljøet som er hovedfokuset i denne oppgaven. Det finnes relativt lite forskning som har oppsummert slike tiltak, derfor vil de studiene som har undersøkt læringsmiljøet samles inn, presenteres og vurderes i denne oppgaven. Det vil imidlertid også vurderes om skolebaserte programmer som hovedsakelig baserer seg på kognitiv atferdsterapi (KAT) eller sosial og emosjonell læring (SEL) er hensiktsmessige å ta i bruk. I nyere internasjonal forskning ser det altså ut som at det største fokuset ligger på skolebaserte programmer, og effekten disse tiltakene kan ha. I den norske skolekonteksten er disse tiltakene imidlertid lite anvendt, og det er en større tradisjon for å

arbeide med læringsmiljøet. Det foregår også en strid mellom ulike fagfelt angående hvilke tiltak som er mest effektive og derfor bør brukes i den norske skolen. Det kan virke som den skolefaglige tradisjonen ønsker å tilrettelegge gjennom læringsmiljøet, og at den helsefaglige tradisjonen er mer opptatt av å øke bruken av programmer som er mer direkte knyttet til individets egenskaper.

I teoridelen i denne oppgaven vil symptomer på angst og depresjon beskrives, siden slik kunnskap er sentral for å kunne gjenkjenne, og videre tilrettelegge for elever med slike vansker. Også bruk av forebyggende og symptomdempende skolebaserte programmer vil tas opp, før det presenteres resultater fra nyere oppsummeringsartikler som undersøker effekten av slike programmer. Siden det er forsket mye på dette, vil funn fra slike studier ikke bli ytterligere belyst. I hoveddelen i det første kapitlet vil det redegjøres for hvordan arbeid med læringsmiljøet antas å virke støttende for elever med angst og depresjon, et felt det ikke foreligger like mye kunnskap om. Denne delen av kapitlet legger føringer for drøftingsdelen. Metodiske forhold for gjennomføringen av en systematisk oversikt vil tas opp i metodekapitlet. I tillegg vil det settes ulike inklusjonskriterier for inkludering av studier angående læringsmiljøet, og kvalitetsmessige forhold ved forskningen vil tas opp. Videre vil resultater fra forskning knyttet til læringsmiljøets innvirkning på angst og depresjon kort presenteres og vurderes med tanke på kvalitet. I drøftingsdelen vil disse studiene utdypes nærmere, der øvrige kvalitetsmessige forhold vil drøftes. Arbeid med læringsmiljøet vil sammenlignes med bruk av skolebaserte programmer med terapeutiske tilnærminger. Det vil dermed legges føringer for hvilke tiltak som kan ha størst betydning for elevenes vansker, og det vil gis praktiske implikasjoner for gjennomføringen av tiltakene. Til slutt vil forhold ved læringsmiljøet oppsummeres. Dette er hovedformålet med oppgaven;

I hvilken grad kan læringsmiljøet på skolen forebygge eller dempe angst og depresjon hos grunnskoleelever? En systematisk oversikt over nyere forskningslitteratur.

2 TEORI

2.1 Om angst og depresjon

Engstelige og deprimerte barn, eller barn med symptomer på disse lidelsene, har flere felles kjennetegn. En kan likevel ikke anta at alle barn med visse symptomer har samme behov og forutsetninger. For å imøtekomme disse behovene kan det derfor være hensiktsmessig å skille depresjon fra angst, og videre dele opp vanskene i ulike undergrupper. I faglitteraturen deles angst ofte inn i separasjonsangst, sosial angst, fobi, generalisert angst og panikkangst (Atkinson & Hornby, 2002). Også posttraumatisk stresslidelse (PTSD) og tvangslidelse kommer inn under kategorien angst, men disse er såpass forskjellige fra de andre angstformene at de krever en litt annen tilnærming og tilrettelegging i skolesammenheng. Depresjon kan forekomme i alt fra milde til alvorlige tilfeller, der det er variasjon i varighet og utvikling av symptomer. Årsakene til at angst og depresjon utvikles er som regel preget av mange sammensatte og komplekse faktorer, som blant annet innebærer individuelle karakteristika, hjernestruktur, kognitive ferdigheter, oppvekstmiljø og negative livshendelser (Atkinson & Hornby, 2002).

Når lærere og annet skolepersonell har kunnskap om hva som virker som risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer knyttet til symptomer på angst og depresjon, vet de mer om når og hvordan de kan sette inn ulike tiltak i skolesammenheng for å forebygge og dempe vanskene. Det å kunne gjenkjenne symptomer som har utviklet seg på grunn av overvekt av risikofaktorer, er også sentralt for å kunne vite når det er behov for å iverksette de ulike tiltakene. Lærerens rolle i denne sammenheng vil ikke være å diagnostisere elever som viser angst- og depresjonssymptomer, men å lære seg å gjenkjenne symptomer og risiko- og beskyttelsesfaktorer for å kunne tilrettelegge for en best mulig skolehverdag for disse elevene. Læreren bør også vite når det er behov for å viderehenvise til hjelpeinstanser ved mer alvorlige tilfeller. På dette grunnlaget vil en relativt kort gjennomgang av kjennetegn på angst og depresjon presenteres. Det må påpekes at det er viktig å skille mellom symptomer på angst og depresjon, og *lidelsene* disse symptomene kan medføre (Merrell, 2008). Flere symptomer kan være starten på utviklingen av en lidelse, og i flere tilfeller er det snakk om flytende grenser mellom symptomer og lidelser. Voksne som arbeider med barn bør ikke anta at symptomer på angst og depresjon går over av seg selv, siden dette kan få alvorlige følger for elevenes psykiske helse. Tidlige emosjonelle vansker kan forårsake alvorlige hemninger for

elevens videre utvikling og velvære. Jo tidligere tiltak iverksettes, dess større sjanse er det for å forebygge mot senere vansker.

2.1.1 Kjennetegn på angst hos barn

For barn i skolealder er det normalt å være engstelige i visse situasjoner. De yngste barna kan synes det er skremmende å forlate foreldrene en hel dag for å gå på skolen, mens de eldre barna oftere kan slite med redsel for fremføringer og testsituasjoner. Når barnas angst blir mer omfattende en normalt for deres alder og utviklingsnivå, kan en snakke om symptomer på angstlidelser (Flaten, 2010). Da vil barna føle seg truet og bli overdrevet stresset av urealistiske negative tanker. Dette oppstår fordi barna overtolker fysiske signaler (Merrell, 2008) i situasjoner som i utgangspunktet ikke er farlige. De kan bli bekymret fordi de føler mangel på kontroll over fremtiden, eller redde fordi de føler seg truet, og videre få panikk og vise fysiske reaksjoner. Disse reaksjonene forekommer spesielt ved panikkanfall og innebærer blant annet økt puls, klamme hender, kvalme eller svimmelhet (Atkinson & Hornby, 2002). Barn som opplever slike sterke følelser vil ofte gjøre det de kan for å unngå liknende situasjoner i fremtiden (Merrell, 2008). Unngåelse kan dermed bli et mønster. De fleste formene for angst utvikles vanligvis når barnet er mellom 10 og 15 år (Atkinson & Hornby, 2002), med visse forbehold.

Separasjonsangst er den vanligste formen for angst hos barn, som vanligvis vokser frem i 7-8-årsalderen (Atkinson & Hornby, 2002). Kjennetegn er først og fremst redsel for å skilles fra foreldrene, og bekymring for at noe farlig skal skje med dem. Det kan også forekomme skolenekt, der barna er engstelige for å gå på skolen, og i stedet holder seg hjemme i trygge omgivelser (Atkinson & Hornby, 2002; Flaten, 2010). Separasjonsangst opptrer ofte sammen med fysiske reaksjoner, blant annet de som er nevnt i forrige avsnitt. Separasjonsangst skilles fra sosial angst ved at barnet ikke blir engstelig i sosiale situasjoner sammen med foreldrene, i motsetning til i møte med fremmede uten foreldrene som støtte (Flaten, 2010).

Sosial angst kommer ofte til uttrykk hos de yngste ved at barnet gråter, stivner til eller klamrer seg til trygge personer i møte med ukjente sosiale situasjoner eller personer (Atkinson & Hornby, 2002; Flaten, 2010). Det defineres også som en sterk og vedvarende frykt for én eller flere situasjoner som er av enten sosial eller prestasjonsmessig karakter (Svirsky & Thulin, 2006, ref. i Flaten, 2010).

Generalisert angst er en mer vedvarende og kontinuerlig uro eller bekymring, som fremtrer i flere situasjoner. Dette forekommer ofte sammen med utmattelse, konsentrasjonsvansker,

irritabilitet og muskelspenninger (Atkinson & Hornby, 2002). Barnet kan uttrykke bekymringer for fremtidige hendelser, eller vise usikkerhet i forbindelse med uforutsette endringer. Store forventninger til seg selv og selvkritikk er også kjennetegn.

Panikkangst er en sjelden diagnose som oftest omfatter eldre skolebarn. Panikken innebærer episoder av intens redsel eller ubehag (Atkinson & Hornby, 2002). Et resultat av dette kan være panikkanfall med sterke fysiske reaksjoner, som nevnt tidligere.

Fobier forbindes med sterke reaksjoner knyttet til en spesifikk situasjon eller et objekt (Atkinson & Hornby, 2002). Noen vanlige fobier er frykt for hunder, sykdommer, eller en særskilt type mat.

PTSD er en lidelse som kan oppstå i etterkant av traumatiske hendelser som barnet ikke har fått bearbeidet. Hendelsen(e) er preget av lite kontroll over det som skjer (R. Haugen, 2006; Raundalen & Schultz, 2006). Barnet kan oppleve vonde tilbakeblikk, økt kroppslig aktivering og unngåelse av fryktede stimuli i etterkant (Raundalen & Schultz, 2006).

Tvangslidelse kan omfatte tanker og handlinger som barnet ikke klarer å unngå, og som stadig må gjentas (R. Haugen, 2006). Dette forekommer ofte sammen med fobier, men er gjerne av mer alvorlig art.

2.1.2 Kjennetegn på depresjon hos barn

Det er i dag en utbredt oppfatning at barn kan oppleve depresjoner, noe som tidligere ble forstått som en lidelse forbeholdt voksne (Merrell, 2008). Det er imidlertid vanlig at depressive symptomer kan komme til uttrykk på en annen måte hos barn, blant annet ved irritabilitet, og humørsvingninger hos ungdom (Atkinson & Hornby, 2002), og generelt ved klager på psykosomatiske plager som hode- og mageverk (Merrell, 2008). De to mest sentrale kjennetegnene på depresjon er nedstemthet og mangel på interesse for aktiviteter barnet tidligere likte. Andre kjennetegn er psykomotorisk treghet, mangel på energi, lav selvfølelse, konsentrasjonsvansker, skyldfølelse og vansker med å ta beslutninger (Merrell, 2008). Særlig kan små barn oppleve søvnevansker og endret appetitt, mens ungdommer oftere har tanker om døden og opplever håpløshet og selvklandring (Atkinson & Hornby, 2002). Når det gjelder kjønnsforskjeller viser jenter ofte tilbaketrukkethet ved depresjon, mens gutter oftere kan reagere med aggresjon og hyperaktivitet. Det finnes også ulike typer depresjon med hensyn til forløp og alvorlighetsgrad. Det kan innebære mindre symptomer over lengre tid, kraftige humørsvingninger, episoder forårsaket av negative livshendelser og alvorlige symptomer over kortere eller lengre tid (Atkinson & Hornby, 2002). Barn kan vise plutselige endringer i humør, eller mer gradvise. I tenårene er det imidlertid relativt vanlig med humørsvingninger,

og disse er som regel forbigående. En kan i stedet se etter emosjonell likegyldighet som et faretegn på depresjon hos denne aldersgruppen (Atkinson & Hornby, 2002). Depresjon er ofte komorbid med angst, der opptil 75 % av barn med depresjon, også opplever angstsymptomer (Atkinson & Hornby, 2002). Flere av symptomene på depresjon, som irritabilitet og konsentrasjonsvansker, er også symptomer på ulike angstlidelser. De vanligste angstformene depresjon forekommer sammen med er generalisert angst, panikkangst og sosial angst (R. Haugen, 2006). På grunn av denne komorbiditeten er det flere tiltak som kan fungere forebyggende og symptomdempende på angst og depresjon samtidig.

2.1.3 Uttrykk for angst og depresjon i skolesammenheng

Angst og depresjon kan forårsake mindre eller større sosiale og skolefaglige vansker for elever, i tillegg til å ha innvirkning på elevenes velvære. På dette grunnlaget er det sentralt at skolepersonell har tilstrekkelig kunnskap om dette emnet. Vanskene elevene sliter med kan prege deres atferd, tenkning, fysiske tilstand, sosiale relasjoner og skolefaglige utførelse, og senere føre til mer alvorlige mentale lidelser (Atkinson & Hornby, 2002; Merrell, 2008). Ofte er tankene elever med angst og depresjon har om seg selv negative og urealistiske (Merrell, 2008). De har lite tro på egne ressurser, og frykter at de ikke vil mestre oppgaver og aktiviteter på skolen. De vil ofte kvie seg for å ta en sjanse, og våger ikke å satse på at deres evner strekker til i møte med utfordringer. Elevene kan også være selvkritiske, og sette høye og urealistiske krav til seg selv (Atkinson & Hornby, 2002). De mener at de aldri blir gode nok, og utvikler perfektjonistiske trekk. Dette vil også speile seg i selvfølelsen, der én feil eller ett dårlig resultat oppleves som katastrofale nederlag. Når det gjelder angst, vil ofte elevene søke godkjenning fra voksne for sine handlinger (Atkinson & Hornby, 2002). I tillegg kan elevene ha vansker med å ta beslutninger, spesielt når de har stor valgfrihet (Bru, 2011). Elevene kan derfor trekke ut tiden, og ha vansker med å sette i gang med skolearbeidet. Dersom læreren gir en krass beskjed om at disse elevene må ta seg sammen, kan dette forverre situasjonen ytterligere. Det viser seg nemlig at elever med angst og depresjon kan være mer vare for kritikk enn sine medelever, og at de overtolker signaler fra omverden (Atkinson & Hornby, 2002). Dersom eleven blir rasket ned på eller blir sett på som lite kompetent, vil dette kunne forsterke symptomene.

Mangel på motivasjon er et sentralt stikkord for elever med depresjon (Atkinson & Hornby, 2002). De kan mangle lærelyst og tiltakskraft, og ser ikke poenget i skolefaglige aktiviteter. Som en konsekvens av dette blir de gjerne sett på som late av læreren, siden det ikke ser ut

som at de har interesse av å være på skolen, eller ønsker å delta i klasseromsaktiviteter. Lite motivasjon sammen med dårlig selvfølelse, perfektjonisme og konsentrasjonsvansker kan gå ut over utførelsen på skolen. Når elevene i tillegg opplever mye stress i forbindelse med forventninger fra læreren, vil skolearbeidet føles uoverkommelig. Elevene kan da få økte bekymringer for at de ikke vil lykkes i livet (Atkinson & Hornby, 2002). Elevene kan også ha bekymringer for at noe fryktelig vil skje, og være redde for at de vil miste kontrollen ved uforutsette hendelser. De kan dermed mangle fokus på skolearbeidet, og få færre mestringsopplevelser enn sine medelever grunnet konsentrasjonsvanskene. Også dette kan påvirke selvbildet negativt, og føre til ytterligere mistro til egne evner. En følge av konsentrasjonsvanskene kan være lavere energi, noe som er vanlig ved depresjon. Også anspenhet på grunn av angst vil kunne føre til mindre energi til skolearbeid. Et annet kjennetegn ved angst og depresjon er at flere elever ofte forsøker å unngå sosial samhandling, spesielt i forbindelse med ustrukturerte aktiviteter. Elever med angst og depresjon kan være redde for å møte på visse medelever, eller forsøker å isolere seg fra klassefelleskapet. De kan føle seg mindreverdige, og være redde for å dumme seg ut eller å bli latterliggjort. Dette gjelder spesielt for elever med sosial angst. Foruten at symptomene er plagsomme i seg selv, kan alle disse faktorene få konsekvenser i form av dårlige akademiske vurderinger fra lærer og ekskludering fra klassefelleskapet.

2.1.4 Stress og mestring

Å takle utfordrende situasjoner kan være spesielt vanskelig for elever med angst og depresjon. De har lav tro på seg selv og mangler tiltakslust. Det er ulike måter elevene kan mestre disse stressede situasjonene på (Lazarus, 2006). De ulike mestringsstrategiene som brukes kan være emosjonsfokuserte eller problemfokuserte (Lazarus, 2006). De emosjonsfokuserte dreier seg om å regulere følelsene knyttet til stresset, for å forsøke å oppnå mer positive følelser. Problemfokuseret mestring er mer handlingsorientert og konstruktiv, ved at individet direkte endrer kilden til stress. Bruk av en effektiv mestringsstrategi gir et lavere stressnivå, med mindre eleven presser seg selv for hardt, mens ineffektiv mestring gir høyere stressnivå. Det antas at mestringsstrategiene ikke vil befinne seg i et av disse ytterpunktene, men at effektiviteten er avhengig av situasjon og individ (Lazarus, 2006). Til tross for dette viser det seg at det er flere lite hensiktsmessige mestringsstrategier som går igjen hos elever med engstelige og depressive symptomer. Det kan være å reagere med aggresjon, eller å legge all skyld på seg selv for vanskelighetene (Murberg & Bru, 2005; Thuen & Bru, 2004; Thuen, Bru, & Ogden, 2007). En mulig årsak til bruken av disse mestringsstrategiene kan være at

deprimerte elever har en tendens til å være overdrevent pessimistiske og oppleve håpløshet (Seligman, 1991). Deprimerte elever vil også tvile på sine egenskaper, og ikke vurdere seg selv som kompetent til å mestre stresset (Lazarus, 2006). Grunnen til at disse ineffektive strategiene tas i bruk kan være at stresset virker uoverkommelig, og at eleven derfor tyr til emosjonsfokuserte strategier. Elevene vil likevel reagere med ulik grad av stress i møte med utfordringer. For at situasjonen skal oppleves som stressende i utgangspunktet, må situasjonen være truende for elevens mål. Dette kalles primær tolkning, der eleven i møte med en slik situasjon vil vurdere om det er personlige konsekvenser på spill. For elever med emosjonelle vansker vil ofte denne tolkningen dreie seg om å se på situasjonen som håpløs, og å vurdere seg selv som utilstrekkelig og udugelig. Videre vil elevene vurdere hvilken strategi som kan brukes for å mestre stresset, noe som kalles sekundær tolkning. Her viser det seg også at elever med emosjonelle vansker kan bruke lite hensiktsmessige strategier (Lazarus, 2006), som nevnt ovenfor. I motsetning til disse negative tolkningene finnes det flere strategier som viser seg å være spesielt fruktbare for å motvirke emosjonelle vansker. Dette er blant annet å søke sosial støtte, og å legge en plan for hvordan en skal takle utfordringen (Murberg & Bru, 2005; Thuen et al., 2007).

2.2 Ulike individorienterte tiltak i skolen for å redusere angst og depresjon

Videre i dette kapitlet vil det være fokus på skolebaserte programmer med en terapeutisk tilnærming, noe som skiller seg fra arbeid med læringsmiljøet. Dette dreier seg om tiltak som skal endre elevenes individuelle egenskaper, blant annet deres emosjoner og atferd. Når skolen eller læreren skal implementere slike programmer for å forbedre elevenes emosjonelle tilpasning, finnes det tre måter gjøre dette på. Den første kalles *universell*, og omfatter tiltak for alle elevene i en klasse eller skole, der læreren eksponerer hele gruppen for de spesifikke metodene. Dette kan være fellesøkter der det tilrettelegges for diskusjon rundt emosjoner eller stressmestring. Videre har en *selektive tiltak*, som dreier seg om ekstra tiltak for elever i risiko for å utvikle vansker. Det kan for eksempel innebære en gruppe elever som viser engstelige symptomer, og som får ekstra oppfølging i form av avslapningsøvelser for å beherske angsten. Til slutt har en *indikerte tiltak* som er individrettede. En elev mottar da en spesifikk “behandling” siden han eller hun allerede har utviklet en mild form for emosjonelle vansker. Det kan gjerne dreie seg om å endre negative tankemønstre. Anvendte tiltak for elever med angst og depresjon omfatter alle disse tiltaksnivåene. De mest vanlige i skolesammenheng er likevel universelle og delvis selektive tiltak, siden disse er minst ressurskrevende og mer

generelle enn indikerte tiltak. Når indikerte tiltak anvendes, tas elevene oftest ut av ordinær undervisning, og på dette grunnlaget er slike tiltak mer stigmatiserende. I tillegg til å bruke tiltak i form av programmer, kan også tiltak i læringsmiljøet iverksettes i ulik form, og på forskjellige nivåer. Arbeid med læringsmiljøet er imidlertid oftest universelt, siden det er naturlig for læreren å tilrettelegge for et godt læringsmiljø for alle elevene i en klasse. Det kan likevel være tilfellet at læreren gir ekstra støtte til de elevene som har emosjonelle vansker, og derfor gjennomfører selektive tiltak. Når læreren skal iverksette tiltak, bør det tas hensyn til at de ulike tiltakene har forskjellige målsettinger. Noen tiltak kan være effektive mot én type vansker, mens andre tiltak fungerer mer tilfredsstillende på andre typer vansker (R. Haugen, 2006).

2.2.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til individet

Det vil kort redegjøres for noen individuelle faktorer ved individet som kan utgjøre en risiko for å utvikle angst og depresjon, og noen faktorer som kan virke beskyttende mot slike vansker. Dette er det viktig å ha kunnskap om for å kunne ta i bruk de mest hensiktsmessige tiltakene i ulike situasjoner. Generelt sett betegnes risikofaktorer som variabler som kan påvirke forekomsten eller utviklingen av ulike vansker, og alvorlighetsgraden og varigheten på disse vanskene (Donovan & Spence, 2000). Det finnes en del forskning om hvilke faktorer som kan virke utløsende på utviklingen av angst, depresjon og andre emosjonelle vansker. Disse faktorene kan knyttes til individet, og miljøet individet er en del av. De faktorene som er knyttet til miljøet vil kommenteres i et senere avsnitt, siden slike faktorer har større sammenheng med tilrettelegging av læringsmiljøet på skolen.

Det er ofte fokus på å redusere risikofaktorer som opptrer i individet når en mottar psykologisk eller terapeutisk behandling. Dette kan innebære arbeid med å endre lite hensiktsmessige mestringsferdigheter, og å endre lav akademisk, emosjonell eller fysisk selvoppfatning (R. Haugen, 2006), noe som viser seg å være risikofaktorer for å utvikle angst og depresjon. Også genetisk sårbarhet sammen med stress, lærevansker, sjenertethet og emosjonell tilbakeholdenhet viser seg å øke risikoen for slike vansker (Berg, 2005; Donovan & Spence, 2000). Det som kan motvirke disse faktorene kalles beskyttelsesfaktorer, og innebærer ofte det motsatte av de nevnte risikofaktorene (Donovan & Spence, 2000). Disse faktorene kan utjevne risikofaktorene, eller virke beskyttende mot fremtidige risikoer. Andre beskyttelsesfaktorer er å ha et positivt fremtidsbilde, oppleve følelsen av kontroll, ha god emosjonell regulering (Gallegos, Beretvas, Benavides, & Linan-Thompson, 2012), god

problemløsning, proaktive sosiale ferdigheter og resiliente tankemønstre (Sawyer et al., 2010).

2.2.2 Skolebaserte programmer brukt i den norske skolen for å bedre psykisk helse

I dag er det flere programmer med ulike terapeutiske tiltak som anbefales til bruk i den norske skolen for å forebygge mentale lidelser som angst og depresjon. Den nasjonale skolesatsingen *Psykisk helse i skolen* har en nettside der det er lagt ut informasjon om programmer som har blitt brukt i enkelte kommuner, og som viser seg å ha best effekt på det psykososiale miljøet på skolene. Et av disse programmene er Zippys venner, som ble utviklet i England og senere ble tilpasset den norske skolekonteksten. Her arbeides det med å forbedre elevenes mestringsferdigheter, rettet mot alle elever i 1. og 2. klasse (Reinertsen, 2011). Dette har mye til felles med Lazarus' teorier om stressmestring. Elevene får kunnskap om hvordan de kan snakke om, identifisere og meste ulike følelser gjennom 24 økter i 6 ulike seksjoner med lærer. Programmet viser empirisk effekt på ulike sosiale ferdigheter som økt selvhevdelse og empati, og styrking av motstandskraft og mestring. Organisasjonen *Voksne for barn* har lisens på programmet, og lærere deltar på et lite kurs i forkant av implementeringen. I 2012 brukte hele 578 skoler programmet. For elever i ungdomsskolen kan programmet *DrømmeSkolen* brukes (Voksne for barn, 2011). Dette er videreutviklet fra et internasjonalt program som heter STEP, og har en litt annen tilnærming enn Zippys venner. *DrømmeSkolen* har særlig fokus på trygge og stabile relasjoner mellom alle aktørene i skolen. Her ønskes det å forbedre tilhørighet, deltakelse, motivasjon og kommunikasjon. Elevene skal være delaktige i arbeidet med å utvikle klassen, og sammen sette seg mål for å skape et bedre psykososialt læringsmiljø (Voksne for barn, 2011). I perioden 2004-2008 fikk alle norske skoler tilbud om å ta i bruk slike programmer som ble anbefalt av *Psykisk helse i skolen*. Denne satsingen var igangsatt av ulike departementer og organisasjoner med fokus på psykisk helse. Fylkesmannen ble bedt om å bistå implementeringen av de ulike programmene. Fokus på et mobbefritt skolemiljø ved bruk av programmer mot mobbing, som Olweus, ZERO og Respekt, har også blitt anbefalt for å motvirke angst og depresjon (Major et al., 2011). Sammenhengen mellom mobbing og emosjonelle vansker vil omtales senere.

De to omtalte programmene *DrømmeSkolen* og Zippys venner har visse fellestrekk, men er også ganske forskjellige. *DrømmeSkolen* har et større fokus på sosiale relasjoner, der et trygt fellesskap fremheves, mens Zippys venner er mer fokusert rundt positive sosiale ferdigheter og mestringsferdigheter. Slike tiltak vil utdypes i et senere avsnitt. Zippys venner,

DrømmeSkolen og andre anbefalte programmer henter både elementer fra skoletradisjonen og helsefag som antas å kunne styrke motstandskraft og virke helsefremmede for elevene. Det ble imidlertid lagt frem resultater etter satsingen *Psykisk helse i skolen* som ikke gav sterke indikasjoner på at programmene hadde positiv virkning. Målinger ble foretatt før og etter prosjektet, og disse viste ingen sterke og konsistente endringer i elevenes psykisk helse. Det var likevel en del positive resultater som indikerte at elevene i noen tilfeller fikk reduserte vansker (Major et al., 2011). Det ble også påpekt i etterkant av prosjektet at skolebaserte programmer, som elevkurs i depresjonsmestring, skal kunne ha en større effekt på depresjon. Disse tiltakene er mer direkte knyttet til hvordan elevene kan håndtere depresjon, sammenlignet med de andre programmer som blant annet fokuserer på å forbedre sosiale ferdigheter. Folkehelseinstituttet (2011) mener at programmer som skal styrke elevenes mestringsferdigheter bør være tilgjengelige i alle kommuner, men at det er behov for å videreutvikle og teste programmene.

2.3 Internasjonale skolebaserte programmer med fokus på KAT og SEL

Som nevnt tidligere finns det en del forskning som har undersøkt effekten ulike kognitive og atferdsmessige tiltak kan ha mot angst og depresjon i skolen. I den norske skolesammenhengen er det imidlertid ikke en stor tradisjon for å ta i bruk slike programmer. Dette er mer vanlig i andre vestlige land som Australia og USA. I Norge ligger fokuset ofte på en bredere tilnærming gjennom arbeid med tiltak i læringsmiljøet. Derfor er det grunn til å tro at programmer med fokus på blant annet kognitiv atferdsterapi (KAT) og sosial og emosjonell læring (SEL) i flere tilfeller trenger en modifisering for å kunne fungere tilfredsstillende i norske skoler. Flere forskere har oppsummert og vurdert de mest anvendte skolebaserte programmene med fokus på KAT og SEL, og laget systematiske oversikter over disse. Senere i dette kapitlet vil det legges frem resultater fra noen av disse oppsummeringene. I diskusjonskapitlet vil disse skolebaserte programmene sammenlignes med arbeid med læringsmiljøet, i forhold til hvilke tiltak som er mest hensiktsmessige for elever med angst og depresjon. For å kunne drøfte og sammenligne disse tiltakene, vil først tiltak som har bakgrunn i KAT og SEL presenteres. Disse er de mest brukte tiltakene med bakgrunn i terapi i internasjonal sammenheng, som har som hovedformål, eller delmål å redusere angst og depresjon.

2.3.1 Kognitiv atferdsterapi (KAT)

En av de mest anvendte behandlingene mot angst og depresjon er kognitiv atferdsterapi (KAT). Dette dreier seg blant annet om å identifisere, og videre å endre tanker og forestillinger som forsterker depressive og engstelige symptomer (R. Haugen, 2006; Merrell, 2008). I skolesammenheng blir programmene brukt på en slik måte at elevene skal bli mer bevisst sine emosjonelle tilstander, og at de skal lære seg å gjenkjenne automatiske tanker. Videre lærer elevene om holdninger som påvirker følelser, og de vurderer om de automatiske tankene er realistiske. Til slutt er det et mål å endre de automatiske tanker som er lite hensiktsmessige (Merrell, 2008). Metodene som benyttes gjennom slike programmer er ofte individrettede, og befinner seg gjerne på det indikerte tiltaksnivået. Disse programmene kan derfor være krevende for skolepersonell å gjennomføre. For lærere kan dette innebære å arbeide med et felt som de ikke er særlig kjent med. I internasjonal forskning er det likevel en del fokus på KAT-tilnærmingen, og flere skolebaserte programmer har blitt utviklet på bakgrunn av de nevnte teknikkene og målsettingene. Disse programmene skal kunne gjennomføres av både lærere, spesialpedagoger og terapeuter i skolen.

Et av programmene som har fått mye oppmerksomhet er FRIENDS. Dette er et australsk program utviklet av Paula Barrett som senere har blitt tilpasset til bruk over hele verden. Flere forskere har undersøkt programmets effekt, der det er tendenser til at programmet kan virke effektivt (Barrett et al. 2001, ref. i Essau et al., 2012; R. Haugen, 2006). I Norge har programmet blant annet blitt brukt i BUP i Helse Vest, og i skoler i Fjell kommune (Haugland, 2009). Ofte vil FRIENDS bli gjennomført av terapeuter som arbeider i skolen. I noen tilfeller er imidlertid også lærere blitt kurset i programmet, og studier med en slik tilnærming har vist at en slik organisering også kan være effektiv (Barrett & Turner, 2001). FRIENDS blir ofte brukt universelt, og skiller seg dermed fra mange andre KAT-programmer som er mer individrettede. Elevene lærer å gjenkjenne følelser, utvikle spesifikke strategier for å gjenkjenne somatiske plager på angst og depresjon, og å utfordre negative tanker ved bruk av mestringsferdigheter sammen med avslapningsteknikker (R. Haugen, 2006).

2.3.2 Sosial og emosjonell læring (SEL)

Også fokus på læring av sosiale og emosjonelle ferdigheter kan være en metode for å forebygge og dempe engstelige og depressive symptomer. Det finnes flere programmer som omfatter slike teknikker. Det antas at SEL-programmer blant annet kan gi reduserte emosjonelle vansker og mer positiv sosial atferd, samtidig som de skolefaglige ferdighetene

strykes (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Zins et.al 2004, ref. i Merrell, 2008). Disse programmene skal gi elevene økt selvbevissthet og relasjonelle ferdigheter, gjennom arbeid med det sosiale og følelsesmessige (Durlak et al., 2011). Elevene skal lære å håndtere konflikter og mellommenneskelige samhandlinger på en tilfredsstillende måte. Da blir elevene mer oppmerksomme på egne valg, og på deres egen innflytelse på miljøet (Durlak et al., 2011). Et program som brukes universelt med utgangspunkt i SEL er Strong kids og Strong teens, der det blant annet fokuseres på uttrykk av emosjoner, empati og stressmestring (Merrell, 2008).

2.3.3 Eksponering

For mennesker med engstelige symptomer, er det en utbredt forståelse at det å gradvis eksponeres for sine redsler er den beste terapi. Dette gjelder også elever i grunnskolen (Atkinson & Hornby, 2002; Merrell, 2008). Elevene må møte sin angst og overkomme denne for å kunne bli fri fra bekymringene og frykten. Elevene bør ikke overbeskyttes mot alle eventuelle trusler. For noen elever er disse truslene fremtredende mange ganger i løpet av skoledagen, både i faglige og sosiale sammenhenger. En kan ikke forvente at elever med angst skal kunne mestre alle disse utfordringene på kort tid, siden en slik tillært frykt ofte har bygd seg opp over tid. Elevene bør derfor få kjennskap til at de har større sjanse til å bli symptomfri dersom de gradvis eksponeres for stressende stimuli, og at dette gjøres med støtte fra skolepersonell.

Flere forskere fremhever en metode kalt systematisk desensivering som en effektiv eksponeringsteknikk (R. Haugen, 2006; Merrell, 2008). Metoden kan tilrettelegges for bruk i skolesammenheng, der eksponeringen er fiktiv eller «in vitro», slik at store angstanfall ikke trigges (Merrell, 2008). Ved desensivering hjelpes elevene til å identifisere fryktede situasjoner og objekter i stigende rekkefølge. Videre får de innføring i ulike avslapningsteknikker. Etter hvert som de mestrer avslapningen vil den voksne be elevene se for seg de fryktede situasjonene. Når elevene blir stresset og anspent av dette, skal de videre fokusere på avslapningsteknikken, eller se for seg en rolig og trygg situasjon. Øktene trenger ikke vare mer enn ca. 15 minutter, og gjentas en gang i uken til elevene viser forbedring (Merrell, 2008). Det anbefales også å lære elevene å styrke sin selvkontroll, der tankene deres aktivt brukes til å mestre de fryktede situasjonene. Når elevene til slutt våger å ta et skritt utenfor sin komfortsone i det virkelige liv, vil positiv forsterkning være fruktbart, der læreren roser elevene eller gir en belønning (Merrell, 2008). Dette tiltaket er i utgangspunktet indikert,

der én elev gjennomfører øktene med en lærer, men kan også brukes selektivt i noen økter, der for eksempel en gruppe elever lærer avslapningsteknikker. Systematisk desensivering er derfor mest hensiktsmessig for elever som allerede viser symptomer på angst. Flere programmer tar i bruk elementer fra denne metoden, blant annet et program kalt Coping cat, som handler om mestring av angstfølelser.

2.3.4 Forskning på effekten av KAT- og SEL-programmer

Det finnes flere nyere meta-analyser og systematiske oversikter som oppsummerer bruken av programmer som anvendes mot angst og depresjon i skolen. Disse oppsummeringene har forskjellige utgangspunkter, der noen ser på måten intervensjonen er gjennomført på, og andre fokuserer mer på effekten av programmene. De oppsummeringene og enkeltstudiene det vises til her er tilfeldig utvalgt gjennom søk i internasjonale databaser, uten tanke på intervensjonsnivå, type program eller hvilket land studien ble gjennomført i.

En nyere oversikt som oppsummerer effekten av ulike programmer mot angst, viser til flere positive funn (Neil & Christensen, 2009). Resultatene var at 78 % av de inkluderte studiene gav signifikant effekt mot angst, med effektstørrelser fra 0,11-1,37. 0,20 i effektstørrelse ble vurdert som liten, mens 0,80 ble ansett som stor. Dette ble målt ved før-test og etter-test, altså rett før og etter at tiltaket ble implementert, og gjerne også ved oppfølgingstest, som er flere uker etter intervensjonens slutt. Hele 20 ulike programmer ble vurdert, der de fleste brukte KAT-baserte tiltak, og andre tok i bruk ulike avslapningsteknikker, modellering og psykososiale tilnærminger, eller en kombinasjon av disse. Det viste seg at KAT-programmene var mest effektive (71 % viste signifikant forbedring av angstsymptomer), samtidig som de universelle programmene så mest lovende ut (69 % gav positive resultater, mot halvparten av de indikerte, og få av de selektive). Et av programmene som virket særlig effektivt var FRIENDS, som ble nevnt tidligere. Samtidig var 88 % av intervensjonene som ble ledet av lærere effektive, mot 75 % av tiltakene som ble ledet av forskerne selv eller terapeuter. De fleste studiene var eksperimentelle og hadde dermed en kontrollgruppe de kunne sammenligne resultatene med. Dette forskningsdesignet øker troverdigheten til studiens funn, et forhold som vil omtales ytterligere i metodekapitlet. Tiltakene ble gjennomført i gjennomsnittlig 10 skoleøkter med 129 deltakere i hver studie. Halvparten av studiene brukte randomiserte eksperimenter, og halvparten foretok oppfølgingstester. Kvaliteten på studiene var imidlertid generelt lav grunnet mislykket randomisering og mangel på oppfølgingsmålinger (Neil & Christensen, 2009). En annen studie med samme formål fikk

liknende resultater, med unntak av at selektive tiltak virket mest tilfredsstillende på forebygging mot angst, ikke universelle programmer (Gallegos et al., 2012). De individuelle faktorene som ble mest forbedret i den sistnevnte oppsummeringen var et positivt fremtidsbilde og økt selvtillit.

Når det gjelder bruken av programmer mot depresjon, viser en systematisk oversikt at kun litt over halvparten av studiene rapporterte om positive effekter (Nehmy, 2010). Her ble 19 studier vurdert, der de fleste var basert på KAT, og der flere i tillegg hadde fokus på problemløsningsferdigheter og sosiale ferdigheter. To av de 19 studiene viste signifikant forebyggende effekt, mens 8 av 19 viste symptomreducerende effekt. Mange av studiene viste først effekt ved oppfølgingsmåling. Det vises ikke til effektstørrelser. Denne oppsummeringen undersøkte også påvirkningen programmene hadde på elevenes angst, der 2 av 9 studier viste forebyggende effekt, og 6 av 9 viste symptomdempende effekt. Flere av studiene i denne oversikten målte effekt på både angst og depresjon i samme intervensjon. 47 % av programmene mot depresjon viste ingen signifikant effekt, mens kun 11 % av angstprogrammene var effektløse. Flere programmer, deriblant FRIENDS, viste best effekt som angstforebyggende, i motsetning til depresjonsforebyggende (Nehmy, 2010). De fleste studiene som ble inkludert i denne oppsummeringen tok i bruk universelle programmer (14 av 19 mot depresjon, og 6 av 9 mot angst). Oppsummert viser det seg altså at programmene fungerer best som *behandling* mot angst og depresjon, og ikke er like lovende som forebyggende tiltak. I tillegg viser det seg at programmer mot angst er mest effektive.

En enkeltstudie med formål å undersøke effekten av universelle og indikerte programmer mot depresjon fant ingen signifikante forbedringer på vanskene til elevene etter eksperimentet (Sheffield et al., 2006). Her var tiltakene basert på KAT som forebygging for elever i risiko for å utvikle depresjon. Det tas opp i artikkelen om KAT-behandling mot depresjon ikke er effektiv uten fokus på risiko- og beskyttelsesfaktorer i elevens miljø, og at et ensidig fokus på elevens individuelle trekk ikke vil føre til god nok behandlende effekt (Sheffield et al., 2006). Noen av de samme funnene kom frem i en stor studie som undersøkte effekten av KAT-behandling mot depresjon (Stallard et al., 2012). Ingen signifikante forskjeller mellom gruppene som mottok intervensjon, og elevene i kontrollgruppen ble funnet. En tolkning av resultatene var at elevene fikk større selvbevissthet knyttet til depresjon, noe som kunne føre til økt rapportering av symptomer (Sheffield et al., 2006). Ved bruk av en tredje gruppe kunne forskerne vurdere om fokus på depresjon ville føre til økt forekomst, noe som viste seg å

delvis stemme. En tysk studie som undersøkte om FRIENDS-programmet kunne redusere angst, fant moderate positive effekter ved seks måneders oppfølgingstest, og fant samtidig at programmet var forebyggende mot depresjon (Essau et al., 2012).

Folkehelseinstituttet (2011) skriver i en ny rapport at skolebaserte programmer *kan* ha positiv innvirkning på angst og depresjon, og at virkningene ser mest lovende ut ved reduksjon av plager og symptomer, sammenlignet med bruk av forebyggende tiltak. De viser til flere empiriske resultater med tvetydige resultater. Blant disse var det en islandsk studie som viste til vellykkede resultater etter arbeid med å styrke mestringsferdigheter og selvoppfatning mot depresjon (Arnarson & Craighead, 2009). Resultater i denne studien var at 13,3 % av deltakerne i kontrollgruppen fikk depressive tendenser i løpet av 6 måneder, mot 1,6 % av elevene i intervensjonsgruppen. Generelt sett var resultatene Folkehelseinstituttet la frem relativt tvetydige, både internasjonalt og nasjonalt. Det fantes både lyspunkter som viste til moderate forbedringer, og andre studier som ikke gav noe utbytte. Dette gjorde konklusjonen todelt.

Det finnes også en meta-analyse som tar for seg effekten av SEL-programmer brukt i barnehage og grunnskole (Durlak et al., 2011). Hele 213 studier ble vurdert, der lærer skulle ta i bruk tiltak med fokus på sosiale og emosjonelle ferdigheter. Her var det et delmål å redusere angst og depresjon blant elevene. Resultatene viste at elevene etter intervensjonen opplevde en signifikant, moderat reduksjon i emosjonelle vansker, økt forståelse for emosjoner, bedre prososial atferd og akademiske resultater (Durlak et al., 2011). Barna ble mer oppmerksomme på egne valg, og på deres innflytelse på nærmiljøet. I intervensjonsgruppen viste barna gjennomsnittlig 11 % bedre effekter enn i kontrollgruppene. Virkningene var for det meste også signifikante ved oppfølgingstester etter seks måneder (Durlak et al., 2011).

2.4 Læringsmiljøet som forebyggende og symptomdempende

Som tidligere nevnt har det i den norske skolen vært en tradisjon for at arbeid med læringsmiljøet kan virke helsefremmende for elevene. I denne oppgaven vil begrepet læringsmiljø begrenses til å omfatte læreren og annet skolepersonale sin tilrettelegging for å fremme elevenes tilpasning, utvikling og læreforutsetninger. Det er ikke relevant å inkludere faktorer som er knyttet til familie og venner utenfor skolen. Når det gjelder tilrettelegging i læringsmiljøet, vil lærerens tilnærming og kommunikasjonsstil være avgjørende. Flere aspekter ved læringsmiljøet vil kunne fungere helsefremmende for flere elever samtidig, men det finnes likevel en del tiltak som antas å kunne være spesielt tilfredsstillende for engstelige og deprimerte elever. For å forebygge og redusere angst og depresjon kan læreren blant annet gi god støtte, og legge føringer for en tydelig struktur, legge til rette for positive relasjoner mellom alle aktørene på skolen, og ha fokus på et mestringsorientert klima, i tillegg til å øke elevenes autonomi og motivasjon. Arbeid med læringsmiljøet vil som regel beskrives som forebyggende tiltak siden slike tilnærminger fungerer som en generell standard i klasserommet, ofte uavhengig av om elevene har særskilte vansker. I tillegg er disse tiltakene oftest universelle, ved at hele elevgruppen blir eksponert samtidig. I flere tilfeller vil likevel lærer og annet skolepersonell sette inn ekstra tiltak for elever som viser engstelige og depressive tendenser, for eksempel ved å gi disse elevene ekstra støtte, noe som diskuteres senere. Til sammenligning med flere skolebaserte programmer vil ofte tiltak i læringsmiljøet være ganske generelle, der det arbeides mer indirekte med å redusere angst og depresjon hos elevene. Arbeid med læringsmiljøet vil også i større grad fungere som en naturlig del av skolens virksomhet, i motsetning til bruk av blant annet avslapningsteknikker og lignende.

Det er ikke alltid heldig med et fokus på barnets feil og mangler, men på systemet rundt barnet, noe skolens læringsmiljø er en stor del av. Elevene bør ses på som del av en større enhet, et klassemiljø, og bør forstås ut i fra dette systemet (Doll, Zucker, & Brehm, 2004). Flere forskere mener at strategier og tiltak i læringsmiljøet vil være mer suksessfulle enn forsøk på å endre eleven, siden tiltakene blir integrert i elevens naturlige eksisterende miljø (Doll et al., 2004). Det er imidlertid behov for mer kunnskap om i hvilken grad disse tiltakene er tilfredsstillende.

2.4.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til læringsmiljøet på skolen

For å forstå hvordan læringsmiljøet kan ha innvirkning på elevenes emosjonelle vansker, vil det i forkant være aktuelt å legge frem noen av de mest sentrale risikofaktorene knyttet til

dette miljøet. I litteraturen fokuseres det mye på at lav sosial støtte fra lærere og medelever, dårlige relasjoner, negative livshendelser som mobbing, overbeskyttelse og overstyring kan øke forekomsten av angst og depresjon (Donovan & Spence, 2000; R. Haugen, 2006). I tillegg vil sannsynligvis stor grad av stress, autoritær ledelse, uklare regler og konkurranse i klasserommet fungere som risikoer (R. Haugen, 2006). I motsetning antas det at forbedringer av klasseromsklima, økt omsorg (Sawyer et al., 2010), større grad av elevmedvirkning og tilpasset opplæring (Berg, 2005) vil kunne virke motsatt.

2.4.2 Støtte fra lærer og lærer-elev relasjonen

Å oppleve god støtte og en omsorgsfull holdning fra lærer viser seg å være fordelaktig for elevenes velvære og utvikling. Særlig vil elever som er utsatt for ulike vansker dra fordeler av positive voksenmodeller og omsorgspersoner, og som et utfall vil de ha mindre risiko for å utvikle mentale helsevansker (Doll et al., 2004). Dersom elevene opplever støtte fra lærer, er de også mindre utsatt for å utvikle vansker i etterkant av negative livshendelser og i møte med hverdagslige stressorer. Det som kjennetegner en støttende og omsorgsfull lærer er blant annet å anerkjenne elevene gjennom å vise forståelse og respekt (Bru, 2011). Dette forutsetter at det er et likeverdig forhold mellom lærer og elev, noe som ofte er en utfordring siden læreren har større makt og ansvar i relasjonen (Drugli, 2012). Likevel kan en lærer som lytter, aksepterer og bekrefter øke anerkjennende kommunikasjon og skape likeverdighet (Drugli, 2012). Særlig tre faktorer som kan knyttes til anerkjennende kommunikasjon pekes ut som essensielle ved god støtte for å fremme en fremgangsrik utvikling hos eleven. Det er at læreren skal vise kongruens eller ektehet, akseptere eleven, og å se eleven som et helt menneske (R. Haugen, 2006). Støtten fra lærer kan hovedsakelig gis på to måter. Den ene er instrumentelt, som er knyttet til det faglige, og den andre er emosjonelt, der læreren er omtenkstom og genuint interessert i eleven (Lazarus & Folkman, 1984). Instrumentell støtte kan blant annet knyttes til å tilpasse elevenes forventninger om suksess, betrygge dem når de mislykkes, og fremme aktiv deltakelse i møte med ny kunnskap (Doll et al., 2004). Læreren støtte bør også innebære trygghet, med klare forventninger og grensesetting, sammen med tydelig struktur, som er mer knyttet til den emosjonelle støtten (Doll et al., 2004; Drugli, 2012).

Foruten emosjonell støtte antas det at gode relasjoner til voksne, deriblant læreren, både kan fungere forebyggende mot ulike vansker, og samtidig virke symptomdempende for elever som allerede har vansker (Pianta, 1999b). Det er blant annet grunn til å tro at en god relasjon

til lærer er viktig for elevenes forståelse for, og regulering av emosjoner (Pianta, 1999a), noe flere elever med emosjonelle vansker sliter med. Elevene får da oppmuntring når de er engstelige, de lærer å sette ord på følelser, og får tilbakemelding på hvordan de kan endre de negative følelsene (Pianta, 1999a). I tillegg vil mestringsopplevelsen øke ved en slik tilnærming fra lærer, siden positive relasjoner ofte gir større tro på egne ressurser (Davidson & Demaray, 2007). I tillegg er lærerens holdning sentral for læreprosessen, der forståelse, omsorg og empati er viktig for at elevenes læring skal fremmes. Elevens tro på seg selv vil trolig økes ved at lærerne viser at de ser eleven, og legger til rette for mestring av passe store faglige utfordringer. Dette kan være spesielt viktig i møte med deprimerte elever. Disse elevene kan finne arbeidet på skolen meningsløst, og slite med negative tanker som gjør det vanskelig å konsentrere seg (Bru, 2011). Det blir dermed sentralt for læreren å vise entusiasme for aktivitetene og forklare meningen med det skolefaglige arbeidet for å øke motivasjonen (Bru, 2011). Studier har imidlertid vist at lærer-elev relasjonen ofte blir negativ og konfliktfull for elever med angst og depresjon (Drugli, Klökner, & Larsson, 2011). Dette kan ha bakgrunn i at disse elevene kan være vanskelig å bli kjent med, og at læreren derfor bli frustrert av denne atferden. Noen elever med internaliserte vansker kan også komme til å oppleve for stor grad av avhengighet til lærer, særlig de yngste elevene (Drugli, 2012). Dette kan føre til dårlig fungering sammen med andre elever, siden disse elevene kan være mer opptatt av å søke trygghet hos læreren. Dette kan igjen føre til ytterligere emosjonelle vansker. Dette er noe lærerne bør være klar over, der det i stedet kan arbeides mot økt sosial samhandling med medelever.

2.4.3 Støtte fra medelever og elev-elev relasjoner

Også støtte fra, og positive relasjoner til medelever kan ha innvirkning på elevenes emosjonelle tilpasning. Å ha noen å betro seg til kan også være viktig for den psykiske helsen. Har elevene ingen å søke støtte hos, er sannsynligheten dobbelt så høy for at de utvikler psykiske vansker (Rådet for psykisk helse, 2009). Opplevelsen av tilhørighet, og det å være en del av fellesskapet kan dermed være essensielt for elevenes velvære (Anderman, 2002; Drugli, 2012; Major et al., 2011). Klasseromskonteksten kan tilpasses slik at elevene opplever mer positiv samhandling, noe som videre øker inkluderingen (Doll et al., 2004). Et inkluderende klasseromsklima vil kunne fremme elevenes tilhørighet gjennom arbeid med å øke deltakelsen i et fellesskap der alle kan gi og ta ut ifra sine forutsetninger (P. Haugen, 2003). Dette er et trygt, aksepterende, samarbeidende og stimulerende fellesskap der alle blir akseptert for den de er, og får utnytte sine ressurser (Booth, Ainscow, Nes, & Strømstad,

2001). Dette vil kunne øke motivasjonen og interessen for læring siden elevene føler seg komfortable og anerkjente i dette fellesskapet (Drugli, 2012). I læringsmiljøet vil et fokus på tilhørighet, god støtte og positive relasjoner sannsynligvis være en god investering ved at en slik tilnærming kan ha innvirkning på elevenes emosjonelle tilpasning og tilfredshet med klassen.

Et annet aspekt ved relasjoner mellom elevene er de negative relasjonene som er preget av vedvarende plaging, utskjelling og utfrysning. Dette karakteriseres som mobbing. For elever som blir mobbet kan dette føre til problemer med konsentrasjonen, gi økt engstelse og gjøre at elevene føler seg mindreverdige (Rigby, 2002). I følge en undersøkelse foretatt i 2009 oppgir ungdommer at de mener mobbing er den viktigste årsaken til at psykiske vansker oppstår hos barn og unge (Major et al., 2011). Et miljø som bygger på de motsatte verdiene som omhandler inkludering og prososiale holdninger, vil kunne redusere uheldige samhandlingssituasjoner og engstelse blant elevene. En helsefremmende skole er kjennetegnet av et miljø der elevene ikke blir mobbet, der de er del av et fellesskap og opplever mestring (Major et al., 2011).

2.4.4 Struktur og autonomi i klasserommet

Trygge rammer i skolehverdagen er noe som kommer de aller fleste elever til gode. Elever med angst og depresjon kan imidlertid ha ekstra utbytte av å ha klare rutiner og regler, i tillegg til tydelig klasseledelse fra lærer (R. Haugen, 2006). Dette er med på å gi struktur i hverdagen, og trygghet rundt aktivitetene som foregår på skolen. Det stilles da ikke like store krav til elevenes planlegging, noe som kan gjøre skolearbeidet mer overkommelig for elever som bekymrer seg. Når elevene på forhånd vet hvordan skoledagen skal organiseres, og har kjennskap til hva som forventes av dem, vil dette kunne virke angstreduserende og øke konsentrasjonen. Det vil samtidig kunne styrke relasjonen til lærer, gjennom at tydelighet fører til økt trygghet i samvær med læreren (Drugli, 2012). Et annet forhold ved læringsmiljøet som kan virke angstreduserende og øke konsentrasjonen, er at det settes tydelige grenser for hvilken atferd som er akseptabel, der elevene opplever at forstyrrelser og utagerende atferd fra medelever blir fulgt opp av lærer (Knudsmoen et al., 2006).

Samtidig som elevene har behov for trygghet og struktur, vil de også kunne tjene på selvbestemmelse og medvirkning. Denne tilnærmingen skal øke elevenes mulighet til å påvirke sin hverdag, ved å engasjere dem i ulike valg som må tas. Dette vil kunne gi elevene

økt motivasjon og arbeidslyst (Thuen et al., 2007), siden deres interesser og ideer ivaretas. Dette er særlig vesentlig for elever som sliter med depresjon, og ofte finner ulike aktiviteter meningsløse. Økt selvbestemmelse vil kunne føre til sterkere mestringstro, forbedrede prestasjoner og økt selvtillit (Bandura, 1997). Elevene opplever da psykologisk kontroll og selvstendighet (Bandura, 1997). For å imøtekomme denne tilnærmingen kan læreren tilrettelegge for elevenes interesser ved å spørre hva den enkelte ønsker, og anerkjenne elevenes perspektiver og ståsted (Thuen, 2011). For at elevene fremdeles skal oppleve hverdagen som trygg og forutsigbar, bør imidlertid læreren være oppmerksom på at for mye autonomi kan virke mot sin hensikt. Engstelse og lite motivasjon kan være resultater, fordi elevene får for mye ansvar og valgfrihet. Deprimert og engstelige elever trenger gjerne mer veiledning og støtte i prosessen med å uttrykke sine meninger og sette krav til omgivelsene, ettersom de kan slite med å ta beslutninger og fremstå som lite engasjerte (Bru, 2011).

2.4.5 Et mestringsorientert klasseromsklima og økt mestringstro

Når klasserommet preges av et mestringsorientert miljø, der innsats og arbeidsprosess teller mer enn karakterer og resultater, vil dette fremme elevenes arbeidslyst og innsatsvilje. Elevene vet da at læreren setter pris på deres prestasjoner selv om de ikke får toppkarakterer. Det er fokus på individuell fremgang og på den enkeltes ressurser (Bru, 2011). Kompetanse og motivasjon vil øke med en slik tilnærming, og nederlag vil takles bedre (Migdley 2002, ref. i Holte, 2008). Et slikt klima er særlig gunstig for å motvirke og dempe emosjonelle vansker hos elevene (R. Haugen, 2006; Migdley 2002 ref. i Holte, 2008). Dersom det derimot fokuseres på konkurranse og karakterpress, vil elevene oppleve mer stress i skolehverdagen. Da vil kun de beste prestasjonene bli verdsatt, og sammenlikning blant medelever vil minske deres selvfølelse og tro på egne ressurser. Elevene vil kunne bli engstelige og lett gi opp i møte med utfordringer (R. Haugen, 2006). Det kan dermed oppstå et fokus på elevenes svake sider.

Både engstelige og deprimerte elever kan ha liten tro på seg selv og sine ferdigheter. Elevene kan bli overdrevent nervøse eller bekymret, noe som kan hemme troen på deres evne til å lykkes. På grunn av dette kan det å fremme elevenes mestringstro være avgjørende. Dette begrepet kalles på originalspråket "self-efficacy", og handler om elevenes forventninger om å kunne lykkes med å håndtere en utfordring (Bandura, 1997). En god mestringstro løfter motivasjonen, gir økt interesse for det faglige, bedrer den akademiske utførelsen, i tillegg til å forbedre de prososiale ferdighetene (Bandura, 1997). Også tro på egne akademiske ressurser

vil føre til mindre sårbare elever i møte med feiling og stress, og redusere angst og depresjon (Bandura, 1993). Disse truende situasjonene vil dermed ikke være like angstfremkallende ved god mestringstro. Også i denne sammenheng handler det om at klasserom som ikke er preget av konkurranse, men fokuserer på godt samarbeid og verdsetting av alles ressurser, vil fremme mestringstroen. Når det gjelder samarbeid, er det enkelte forhold det bør tas hensyn til. Elevene bør ikke arbeide gruppert etter evner, men settes sammen i grupper med tanke på at ulike ferdigheter representeres (Bandura, 1997). Dette er blant annet en sentral tanke ved samarbeidslæring, en læringsmetode som viser seg å fremheve elevenes ressurser, og som samtidig kan øke inkluderingen i klassefelleskapet. Dette er en form for gruppearbeid der elevene bruker hverandre som ressurser for å gjennomføre lystbetonte, faglige oppgaver (Doveston & Keenaghan, 2006). Elevene vurderer sammen med lærer hvor godt samarbeidet fungerer, med fokus på både det faglig og sosiale i klasserommet. Elevene diskuterer også sosiale ferdigheter det er ønskelig å beherske ved samarbeid, med fokus på vennlighet og problemløsning. Denne arbeidsmåten antas på disse premissene å kunne styrke elevenes mestringstro, og samtidig forebygge emosjonelle vansker (Doveston & Keenaghan, 2006).

2.4.6 Mestring av opplevde skolefaglige krav

Skolerelatert stress kan være en risikofaktor for å utvikle depresjon og andre emosjonelle vansker (Lazarus, 2006; Major et al., 2011). Elevene kan bli nedstemte og fortvilte dersom de ikke finner en passende måte å mestre dette belastende stresset på (Major et al., 2011). De kan bli preget av følelsen av å ikke strekke til i skolesammenheng, og oppleve at det å håndtere hverdagen er utfordrende. Som beskrevet tidligere, har elever med angst og depresjon tendenser til å ta i bruk lite effektive mestringsstrategier, slik at dette stresset gjerne vedvarer. Det er derfor sentralt at elevene lærer å ta i bruk andre strategier som dreier mer i retning av å søke støtte, og å planlegge videre målsettinger (Murberg & Bru, 2005; Thuen et al., 2007). En mestringsstrategi er imidlertid ofte vedvarende og vanemessig, og knyttes dermed til individets personlighet i møte med ulike miljøpåvirkninger (Lazarus, 2006). På dette grunnlaget kan det være krevende for en elev med negative mestringsferdigheter å endre disse i mer positiv retning. Flere elever har også relativt dårlig kompetanse i hvordan de skal mestre stressende situasjoner (Kraag, Zeegers, Kok, Hosman, & Abu-Saad, 2006). Dersom elevene lærer om stressmestring i samarbeid med lærer og medelever, og får innspill til hvordan de kan ta i bruk effektive mestringsstrategier, vil nok likevel mestringen kunne endres gradvis. De nye ferdighetene vil kunne styrke elevenes personlige ressurser, og redusere stressende stimuli. Det må imidlertid påpekes at dette er et krevende og langsiktig arbeid.

2.5 Tidligere oppsummering av skolens innvirkning på elevenes emosjonelle vansker

Det må nevnes at det tidligere er gjort en systematisk oversikt som hadde som hensikt å oppsummere effekten intervensjoner i læringsmiljøet hadde på elevenes emosjonelle tilpasning (Kidger, Araya, Donovan, & Gunnell, 2012). Denne oversikten inkluderte kun eksperimentelle- og longitudinelle studier. Forskerne inkluderte studier som omhandlet elever mellom 11-18 år, og undersøkte både skolebaserte programmer og tiltak i læringsmiljøet. Kidger et al. (2012) sin oppsummering hadde andre inklusjonskriterier for sine studier sammenlignet med denne oppgaven. Det var derfor hensiktsmessig å gjennomføre en systematisk oversikt med et annet fokus, der studier med andre forskningsdesign ble inkludert, og det var et større fokus på forhold ved læringsmiljøet.

Kort oppsummert ble det ikke funnet klare og konsistente resultater i Kidger et al. (2012) sin oppsummeringsartikkel. Forskerne fant 9 eksperimentelle studier, der disse tok i bruk programmer med fokus på SEL, mestringsferdigheter og et støttende læringsmiljø. Resultatene viste at kun 2 av de eksperimentelle studiene fant svak positiv effekt for emosjonell tilpasning. Disse tok i bruk SEL-programmer. Det ble funnet 30 longitudinelle studier. Kun 6 av disse undersøkte læringsmiljøet på skolenivå, der ingen av de 6 fant signifikante prediksjoner. Tjueseks longitudinelle studier undersøkte læringsmiljøet på individnivå, men kun 9 av disse ble utdypet grunnet for dårlig kvalitet på de resterende 17 studiene. Det viste seg at flere av de 9 studiene hadde todelte resultater, der signifikante funn i noen tilfeller kun var gjeldende for enkelte elevgrupper, og at det var svake tendenser til at et støttende læringsmiljø fungerte reduserende på elevenes emosjonelle vansker. Nærmere bestemt viste disse 9 studiene at de forholdene som gjaldt tilknytning til skolen og lærerstøtte førte til flest signifikante resultater, og at autonomistøtte og gode medelevrelasjoner i noen tilfeller viste seg å predikere bedre emosjonell tilpasning. En mer detaljert fremstilling av denne oppsummeringen blir gjort i drøftingsdelen senere i oppgaven.

3 METODE

Hovedformålet med oppgaven er å presentere en systematisk oversikt over forskning som viser til hvilken betydning læringsmiljøet kan ha for angst og depresjon hos grunnskoleelever. Som nevnt i forrige avsnitt finnes det kun én oppsummeringsartikkel som har undersøkt disse forholdene, og denne har i tillegg inkludert skolebaserte programmer (Kidger et al., 2012). For det pedagogiske fagfeltet vil det være nyttig med oversiktlig litteratur som vurderer hvilke tiltak som kan være mest tilfredsstillende mot angst og depresjon. På dette grunnlaget vil denne systematiske oversikten legges frem, der fokuset vil være annerledes enn i oppsummeringsartikkelen som allerede eksisterer. For å finne frem til aktuelle forskningsartikler, vil det foretas søk i databaser, der søkeord som er relevante for temaet blir brukt. I denne delen av oppgaven vil først søkestrategier gjennomgå, og kriterier for utvalg av studier bli beskrevet. Dette inkluderer ønskelig forskningsdesign, kategoriske kriterier, og videre kvalitetsmessige forhold som gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet. Det sistnevnte kriteriet er nødvendig for å sikre at kun studier med god eller akseptabel kvalitet blir inkludert i oversikten. Til slutt vil det legges frem en forklaring på hvordan det kan dras slutninger fra studienes funn, ut i fra bruk av de mest anvendte statistiske analysene. Flere avsnitt vil oppsummeres i tabellform for å gjøre innholdet oversiktlig og tydelig. Den gitte fremgangsmåten har flere felles kjennetegn med en metode kalt narrativ syntese. Forløpet er da å legge frem en teoretisk base, og videre organisere ulike funn av studier knyttet til problemstillingen. Videre vil resultater fra studiene sammenlignes, og en vurdering av studiens robusthet vil foreligge (Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2013). I denne oppgaven vil den teoretiske basen fungere som bakgrunn for drøfting av læringsmiljøet i et senere kapittel.

3.1 Søkestrategier

Databasene som ble brukt til å søke etter forskningsartikler var de mest sentrale med innhold fra pedagogiske og helsefaglige tidsskrifter. Disse var knyttet til universitetsbiblioteket i Stavanger sine nettsider. Dette gjaldt Academic Search Premiere, ERIC, Google Scholar, PsychArticles og PsychInfo. Dette er internasjonale databaser med tilknytning til mange forskjellige tidsskrifter. Academic Search Premiere er en av de største med innhold fra 4.600 tidsskrifter. Fagområdene omfatter blant annet pedagogikk, realfag, humaniora, medisin og samfunnsvitenskap. ERIC den største pedagogiske databasen med over 300.000 artikler. I Google Scholar er alt fra bøker, artikler og avhandlinger registrert. Denne databasen ble opprettet i 2004, og inneholder derfor mye ny litteratur. PsychArticles gir tilgang til 57

psykologiske tidsskrift, mens PsychInfo inneholder artikler fra over 2.400 tidsskrift. Søkene i disse databasene ble begrenset fra år 2000 frem til 2013. Dette var å finne frem til oppdatert og tidsriktig forskning, og for å begrense antall treff. Det ble foretatt søk i de ulike databasene med flere kombinasjoner av nøkkelord knyttet til temaet. Selve søkeprosedyren ble foretatt fra prosjektets begynnelse i slutten av november 2012, til ferdigstilling av resultatdelen i mars 2013. Det var nødvendig med god tid på denne prosedyren siden det var såpass mange søkeord og stort antall treff på søkene. I tabell 1 vises det til begrensninger av søkeord knyttet til tema, for å avklare hvilke forskningsartikler som kunne være aktuelle. De søkeordene som listes opp i tabellen var knyttet til variabler for emosjonelle vansker, og var nødvendige for å sikre at forskningsartiklene undersøkte grunnskoleelevers angst og depresjon. Et eller flere av disse søkeordene ble bruk i alle søkene. Det ble undersøkt om disse variablene endret seg over tid, eller om det var sammenheng mellom disse variablene og de uavhengige variablene som omhandlet læringsmiljøet. Grunnen til at andre ord enn angst og depresjon ble inkludert, var fordi flere forskere brukte en samlet betegnelse på angst og depresjon, gjerne kalt internaliserte eller emosjonelle vansker. Det var likevel ønskelig at studiene viste til adskilte nivåer av angst og depresjon. Dersom studien samtidig inneholdt en eller flere av variablene knyttet til læringsmiljø, var studien aktuell til å inkluderes i denne systematiske oversikten.

SØKEORD/VARIABLER	
<i>Emosjonelle vansker/ avhengige variabler:</i>	<i>Læringsmiljøet/ uavhengige variabler:</i>
-Anxiety/depression -Social/emotional/internalizing AND difficulties/problems/ deficits/trajectories -Emotional well-being/self-esteem/self-efficacy -Shyness/withdrawal -Psychological/emotional AND outcome/adjustment/adaption -Mental health	-School based/psychosocial/classroom/teacher AND intervention/prevention/protective factors -School/learning/social/caring/safe/motivational AND environment/climate/culture -Classroom/teacher AND management -Autonomy support/self-determination -Teacher/peer AND support/relationship -School related stress/bullying/victimization/inclusion/belonging
<i>Andre inkluderte søkeord: Student/school-aged/adolescent/child</i>	

Tabell 1: *søkeord*

3.2 Metodiske inklusjonskriterier

Ulike forskningsdesign er å foretrekke med hensyn til problemstilling og formål med studien. Likevel er det satt opp ulike evidenshierarkier for å vise hvilke design som har mest autoritet

innen forskning, og dermed best forskningsmessig kvalitet. Et av de vanligste evidenshierarkiene vil ha meta-analyser og systematiske oversikter på topp (Melnik & Fineout-Overholt, 2011). En systematisk oversikt, som denne oppgaven er, innebærer å fremvise en oversiktlig oppsummering av funn fra tidligere forskning, der resultater fra ulike undersøkelser med samme formål presenteres og sammenlignes. Summen av disse funnene vil ofte være mer pålitelige enn det hver enkeltstudie er alene, og dermed gi den sikreste vitenskapelige kunnskapen. Dette skyldes blant annet et stort mangfold knyttet til utvalg og dermed større generaliserbarhet knyttet til resultatene. En systematisk oversikt kjennetegnes også ved at det redegjøres for metoden som brukes for å komme frem til resultatene. Det oppgis søkestrategier, vises til studienes inklusjonskriterier og gis en kvalitetsvurdering av de inkluderte studiene. I en systematisk oversikt er det vanlig å presentere styrken på funnene i studiene, i de tilfellene slike tall foreligger. Videre vil en kunne dra slutninger av de ulike studienes funn. En meta-analyse har strengere krav enn en systematisk oversikt, der det skal gjennomføres statistiske analyser på tvers av studiene som inkluderes. Dette er et mer omfattende arbeid der forskeren trenger studier av god kvalitet for å komme frem til en konklusjon. De mest anvendte forskningsdesignene nedover i evidenshierarkiet er i den gitte rekkefølgen; randomiserte eksperimenter, kvasi-eksperimenter, longitudinelle undersøkelser og andre ikke-eksperimentelle studier som tverrsnittsundersøkelser (Melnik & Fineout-Overholt, 2011). I denne systematiske oversikten vil evidenshierarkiet være likt det beskrevet ovenfor, men det forventes hovedsakelig å finne resultater fra longitudinelle- og tverrsnittsundersøkelser siden dette er de vanligst forskningsdesignene brukt i pedagogisk forskning.

Når det gjelder eksperimentelle design, er det flere årsaker til at slike studier foretrekkes. Disse har blant annet strenge standardiserte krav til hvordan studien skal gjennomføres, slik at en enkelt kan vurdere den forskningsmessige kvaliteten. Eksperimenter kjennetegnes ved at forskeren analyserer forskjeller i ulike grupper, der én gruppe får en bestemt intervensjon, mens en annen ikke får det (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Det foretas målinger før og etter intervensjon for å se om tiltaket er effektivt. Da kommer spørsmålet om kausalitet frem; kommer årsaken, (f.eks. godt læringsmiljø) før virkningen i tid (som kan være mindre grad av angst)? Er det samvariasjon mellom variablene som undersøkes, der det finnes en statistisk sammenheng? Oppnår en endringer ved manipulasjon av den uavhengige variabelen, der det ikke finnes alternative forklaringer eller spuriøse effekter til samvariasjonen? Dersom svaret på disse spørsmålene er ja, vil en kunne se en årsak-virkning effekt ved studien

(Johannessen et al., 2010). I tillegg gir dette studien god indre validitet, et kvalitetsforhold som vil tas opp i et senere avsnitt. Ofte er det ikke god nok kontroll i studiene til å kunne konkludere med at årsakene til eventuelle endringer kommer etter intervensjonen, spesielt i tilfeller der andre enn forskerne selv har gjennomført intervensjonen. I disse tilfellene kan en ikke garantere at spuriøse, eller alternative forhold ikke har påvirket resultatene. I tilfeller der en skal undersøke forhold i skolesammenheng, er det nødvendig å bringe eksperimentet til skolen. Det blir dermed ikke en kunstig setting, der en kan manipulere variabler uten å ta forbehold om eventuelle innvirkningskilder. Av og til vil for eksempel familiens engasjement i eksperimentet ha innvirkning på resultatet, noe som ikke er ønskelig dersom en kun vil se på endringer forårsaket av lærer. Et annet forhold ved eksperimenter er at de sjeldent kan bli randomiserte, altså tilfeldige i forhold til utvalg. I stedet brukes ofte kvasi-eksperimenter som ikke har like strenge krav til utvalgsstrategi eller kontroll for uavhengige variabler (Johannessen et al., 2010). Da vil gjerne en skoleklasse virke som eksperimentgruppe, mens en annen virker som kontrollgruppe. For å sikre at de to gruppene er sammenlignbare, gjennomføres før-testen som viser om gruppene er like hverandre i utgangspunktet.

Flere forskningsspørsmål er ikke mulige å besvare ved bruk av eksperimenter, og i slike tilfeller vil andre design være fordelaktige. Dersom det er ressurskrevende eller lite hensiktsmessig å gjennomføre et eksperiment, kan en longitudinell studie gjennomføres. En slik studie viser til endringer over tid, der to eller flere målinger foretas. Her settes det vanligvis ikke inn en intervensjon, men forskerne ser på deltakernes utvikling, og undersøker faktorer som kan påvirke utviklingen (T. Lund, 2002). Deltakerne bør være så like som mulig i utgangspunktet. Longitudinelle studier kan ikke vurdere om alternative forklaringer påvirker samvariasjon uten å inkludere kontrollvariabler, og vil ha begrensede muligheter til å undersøke kausale sammenhenger. Forskningsdesignet som kommer til slutt i evidenshierarkiet er tverrsnittsundersøkelser. En slik studie gir et øyeblikksbilde, der én variabel kun måles én gang (Johannessen et al., 2010). Forholdene knyttet til kausalitet blir da svakere, der en slik studie ikke kan gi svar på om årsak kommer før effekt i tid, og der det ofte ikke kontrolleres om alternative forklaringer påvirker samvariasjonen. Likevel kan en tverrsnittstudie som inkluderer kontrollvariabler kunne utelukke eller bekrefte om andre variabler påvirker forholdet som studeres. I denne systematiske oversikten kan de ulike designene gi svar på forskjellige problemstillinger. En kan se om det er en sammenheng mellom læringsmiljøet og angst og depresjon gjennom en tverrsnittstudie, undersøkte om et godt læringsmiljø har påvirkning gjennom en longitudinell studie, og vurdere om det er

alternative forklaringer til samvariasjonen ved et randomisert eksperiment. Kvalitative design blir ikke inkludert i denne systematiske oversikten siden disse har et mer drøftende preg av sine resultater, og dermed ikke direkte kan sammenlignes med kvantitative studier.

3.3 Kategoriske inklusjonskriterier

Når det gjelder søkeprosessen var det flere kriterier knyttet til studienes emne og problemstilling som måtte oppfylles før studien kunne inkluderes i denne systematiske oversikten. Dersom studiene i søkeresultatene omhandlet skolebaserte programmer med bruk av KAT og SEL i skolesammenheng, var ikke disse relevante for empiridelen i denne oppgaven. Disse artiklene ble ekskludert siden de ikke omfattet arbeid med læringsmiljøet, men var mer rettet mot enkeltindividets egenskaper. Det var artikler som viste til påvirkningen skolens læringsmiljø hadde på angst og depresjon hos elevene som var relevante. Også variabler som emosjonelle eller internaliserte vansker ble inkludert, siden det var flere artikler som brukte disse betegnelse i sine studier. Når det gjelder studier som undersøkte elever med påviste vansker av ulik art (for eksempel læreversker), ble disse ekskludert siden slike vansker ikke var knyttet til problemstillingen. Betydningen læringsmiljøet hadde for elever som allerede hadde påvist emosjonelle vansker ble derimot relevant å inkludere. Et annet kriterie var at deltakerne skulle være grunnskoleelever. Studier som kun omhandlet barnehagebarn eller elever på videregående skole var ikke relevante, men store studier som omfattet både grunnskoleelever og andre aldersgrupper ble inkludert. Studier som tok utgangspunkt i barnas familieforhold var heller ikke relevant for problemstillingen, men slike forhold var av interesse for å vurdere om det fantes alternative forklaringer på samvariasjonen. Det var også et krav at studiene var publisert på engelsk, norsk, dansk eller svensk, uavhengig av geografisk tilhørighet. Likevel var studier fra vestlige land mest betydningsfulle fordi skolesystemet i disse landene er mest likt det norske. Studiene skulle være publisert mellom år 2000 og 2013. Når det gjelder datasettet som ble brukt i studiene, var det ikke et krav at dette var nyere enn år 2000.

Det kan hende at noen publiserte artikler ikke ble mulige å oppdrive grunnet språk. Det finnes heller ingen garanti for at søkestrategiene som ble brukt var relevante nok til å fange opp alle artikler og studier som kunne være aktuelle. Noen forskere kan ha brukt andre emneord i sine titler og sammenfatninger, og kan dermed ha blitt oversett i søkeprosessen. Når det gjelder læringsmiljø, vil det gjerne være flere faktorer enn de som er beskrevet i denne oppgaven som

kan ha innvirkning på angst og depresjon. Det var imidlertid ikke et mål å inkludere alle studier om hvordan skolen kan redusere og dempe angst og depresjon, på andre måter enn det som er beskrevet i teoridelen. Kriterier for kategorisering av inkluderte studier presenteres i tabell 3 i slutten av kapitlet.

3.4 Kvalitetsmessige inklusjonskriterier

I denne systematiske oversikten er kvalitetsvurdering en viktig del av prosessen for å vise at resultatene fra studiene er troverdige, pålitelige og overførbare. Alle studiene som oppfyller de tidligere nevnte inklusjonskravene vil bli vurdert etter visse kriterier knyttet til kvalitet. Det må imidlertid påpekes at denne kvalitetsvurderingen ikke er basert på omfattende analyser av studiene, men er gjort mer generell for å kunne ekskludere studier av dårlig kvalitet. For at resultatene av en undersøkelse skal vurderes som pålitelige, må leseren kunne stole på at dataene som fremlegges er nøyaktige (Johannessen et al., 2010). Dette betegnes som reliabilitet innen forskning, og omfatter målesikkerhet. Dersom det er stor korrelasjon, eller samsvar, og en får det samme resultatet ved repeterte målinger (test-retest) under samme premisser, økes reliabiliteten (T. Lund, 2002). Dette gjelder også dersom en deler opp testen (split-half), og det er stor korrelasjon mellom de ulike delene. Andre forhold som kan styrke reliabiliteten er å øke størrelsen på utvalget, nyansere spørsmålene, og ha en god standardisering på målingene (T. Lund, 2002). Dersom studiene ikke opplyser om Cronbach's alpha, som er et mål på reliabilitet i måleinstrumentene, gis studien mindre pålitelighet.

Det er også ønskelig at studiene har god validitet, eller troverdighet når resultatene skal vurderes. Det finnes mange former for validitet, men en generell pekepinn vil være i hvor stor grad studiene er gyldige. Dette finner en blant annet ut av dersom en vet om forskerne måler det de har til hensikt å måle, noe som ofte kalles begrepsvaliditet (T. Lund, 2002). Denne typen validitet har flere likhetstrekk med reliabilitet. For å styrke begrepsvaliditeten må studien være uten store tilfeldige målefeil, noe som utjevnes ved mange nok målinger. En annen form for å vurdere troverdigheten er indre validitet. Dette forholdet viser til studiens årsak-virkning effekt, eller kausalitet, der det ikke skal finnes spuriøse effekter som påvirker resultatene. En må altså vite at det er X (for eksempel autonomistøtte) som har ført til Y (for eksempel mindre depresjon), og ikke en utenforliggende variabel Z (for eksempel medikamenter). Det finnes flere forhold som kan påvirke den indre validiteten negativt, og dermed svekke kausaliteten i funnene. Dette innebærer blant annet tidsdimensjonen, der andre

hendelser kan inntreffe i løpet av undersøkelsen og dermed påvirke resultatene, og et forhold kalt modning, som betyr at utvalget utvikler eller endrer seg. Det antas også at deltakerne kan bli påvirket av det å delta i eksperimentet, og dermed får endret oppfatning av fenomenet som undersøkes. Instrumentet som blir brukt til å måle effekten kan også være lite hensiktsmessig, i tillegg til stort frafall, der flere av deltakerne ikke kan eller vil delta på alle målingene. Også skjevhet i seleksjon av utvalg vurderes som en trussel, ved at deltakerne er avvikende.

En annen sentral validitetsform er ytre validitet, der det vurderes om resultatene kan generaliseres og dermed overføres til andre liknende situasjoner. Utvalget av deltakere har mye å si for den ytre validiteten, der det foretrekkes at deltakerne representerer populasjonen. En har også statistisk validitet der det undersøkes om det er nok statistisk grunnlag til å trekke riktige konklusjoner (T. Lund, 2002). Denne validitetsformen styrkes først og fremst ved bruk av riktig analyseredskap, men også ved økt antall deltakere eller repeterte målinger. En tverrsnittsundersøkelse har ofte god ytre validitet dersom utvalget er representativt og stort. Alle disse validitetsformene, med flere, er med på å gi leseren en indikator på kvaliteten av studiene. Noen av disse formene vil også overlape siden det finnes flere likhetstrekk, blant annet reliabilitet og begrepsvaliditet.

Kvalitetskriterier:	
<i>Pålitelig måling</i>	Indikeres av gode reliabilitetskårer og standardiserte målinger uten tilfeldige og systematiske målefeil.
<i>Kausalitet</i>	Krever at årsak kommer før virkning i tid, og at endringer i årsaksvariabel (uavhengig variabel) henger sammen med forventede endringer i effektvariabel (avhengig variabel). Eksperimentelle studier er best til å bedømme kausalitet. Longitudinelle studier er bedre enn tverrsnittstudier, fordi en da kan registrere den antatte årsaksvariabelen før effektvariabelen. Tverrsnittstudier har generelt begrensede muligheter til å bedømme kausalitet, men kontroll for alternative hypoteser/ antatte årsaksvariabler kan bedre dette noe.
<i>Generalisering</i>	Forekommer når utvalget er representativt, uten skjevheter, og helst stort, slik at forskningsresultatene er overførbare til andre situasjoner. Konteksten for undersøkelsen må også kunne representere virkeligheten.
<i>Troverdig konklusjon</i>	Økes ved bruk av analysemetoder som er anvendelige i forhold til tilgjengelige data og det aktuelle formålet med studien, og replikasjon av studier.

Tabell 2: kvalitetskriterier

Det er også andre forhold som kan være avgjørende for om en studie har god eller dårlig forskningsmessig kvalitet. Det kan innebære i hvilken grad det klargjøres for målsettinger og gis svar på disse i etterkant, om forskernes beskriver konteksten i undersøkelsen, om det oppgis hvor originalt datasett finnes, om det rapporteres for alle variablene som er inkludert i problemstillingen, og om etikk redegjøres for. Det kan også nevnes at det regnes som en styrke dersom forskerne vurderer kvaliteten på sin studie, der studiens svakheter legges frem angående metoden som er brukt. De fleste publiserte studier blir også fagfellevurdert, altså kvalitetssikret av andre forskere innen samme fagfelt. Dette var et inklusjonskrav til studiene i denne systematiske oversikten. I resultatdelen i neste kapittel vil ikke hver enkelt form for validitet og reliabilitet beskrives ved alle de inkluderte studiene. Enkelte sider, særlig de forholdene som avviker, vil imidlertid tas opp.

Inklusjonskriterier:	Eksklusjonskriterier:
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tidsperiode:</i> artikler skrevet mellom 2000-2013 - <i>Utvalg:</i> grunnskoleelever - <i>Kontekst:</i> grunnskolen - <i>Variabler:</i> angst, depresjon, internaliserte og emosjonelle vansker, sammen med faktorer ved læringsmiljøet - <i>Kvalitetssikring:</i> fagfellevurdering, validitet- og reliabilitetskrav - <i>Design:</i> 1. (randomisert) eksperiment, 2. longitudinelt design eller 3. tverrsnittsundersøkelse - <i>Språk:</i> engelsk, norsk, dansk og svensk 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tidsperiode:</i> artikler skrevet tidligere enn år 2000 - <i>Utvalg:</i> kun barnehagebarn og vgs. elever - <i>Kontekst:</i> kun familie/hjem/fritid - <i>Variabler:</i> elever med vansker som ikke er knyttet til angst eller depresjon - <i>Kvalitetssikring:</i> dårlig validitet og reliabilitet - <i>Design:</i> kvalitative studier

Tabell 3: *inklusionskriterier*

3.5 Statistiske analyser og empiriske resultater

Forskere må gjennomføre statistiske analyser av sine kvantitative data for å kunne undersøke sammenhenger, prediksjoner og effekter i studiene. Valg av analyse avhenger først og fremst av forskningsspørsmål og -design. En av de minst avanserte og mest anvendte analysene er korrelasjonsanalyse. Denne gjennomføres for å finne sammenhenger mellom to variabler, men den kan ikke uten videre vurdere kausale sammenhenger. Multiple regresjonsanalyser kan videre brukes for å undersøke sammenhenger mellom flere uavhengige variabler og én avhengig variabel. Dette er en fordel dersom forskerne vil undersøke kontrollvariabler (T. Lund, 2002). Strukturell modellering (SEM) er en avansert form for multippel

regresjonsanalyser. SEM omfatter også vekstkurveanalyser som kan avdekke om de uavhengige variablene predikerer den avhengige variabelen, eller om disse forholdene endrer seg parallelt over tid. Forskerne kan også gjennomføre clusteranalyser for å gruppere deltakerne i de tilfeller det er mulig, og når det er av interesse å søke etter mønstre i utvalget. Ofte blir generelle lineære modeller (GLM) brukt i studiene. Dette er en felles betegnelse for flere statistiske analyser, deriblant multiple regresjonsanalyser og visse korrelasjonsanalyser. Det finnes flere statistiske analyser enn de som er nevnt her, som gir unike muligheter for å avdekke hvordan ulike variabler henger sammen. De få analysene som er beskrevet her, kan likevel gi en viss forståelse for hvordan forskerne kan behandle sine data.

For å kunne forstå dokumenteringen av funn i en kvantitativ studie, bør det foreligge en forståelse av hva effektstørrelser og koeffisienter er. En effektstørrelse er oftest et mål på hvor mye deltakerne i studien har endret seg i løpet av prosjektet, gjerne testet med spørreskjema. Det kan også defineres som i hvilken grad et fenomen eksisterer (Cohen, 1988), der det dokumenteres om endring eller sammenhenger har oppstått. Disse funnene oppgis oftest som Cohen's d, og gjør det enkelt for leseren å vurdere hvor stor betydning variablene har for hverandre. Styrken på effektstørrelsen er avhengig av det en måler, og kan dermed ikke fastslås som svak eller sterk uten kjennskap til utvalg, metode og hva som ble målt. En generell pekepinn viser imidlertid at en svak effektstørrelse ligger på 0,3- 0,5, mens en sterk er over 0,75-, målt i Cohen's d. En korrelasjons- eller regresjonskoeffisient er også mål på effekter (T. Lund, 2002). Disse funnene presenteres ofte i longitudinelle og tverrsnittstudier der 0,10 er liten effekt, og 0,50 er stor. I denne systematiske oversikten vil styrken på funn legges frem der det foreligger nok informasjon til å gjengi slike tall. Det må imidlertid tas hensyn til at det sjeldent blir funnet sterke funn i pedagogiske forskning. En av grunnene til dette er at det er mange faktorer som spiller inn på samme fenomen, og at det derfor er vanskelig å konkludere med at én enkeltfaktor alene har stor innvirkning på det som undersøkes.

4 RESULTATER

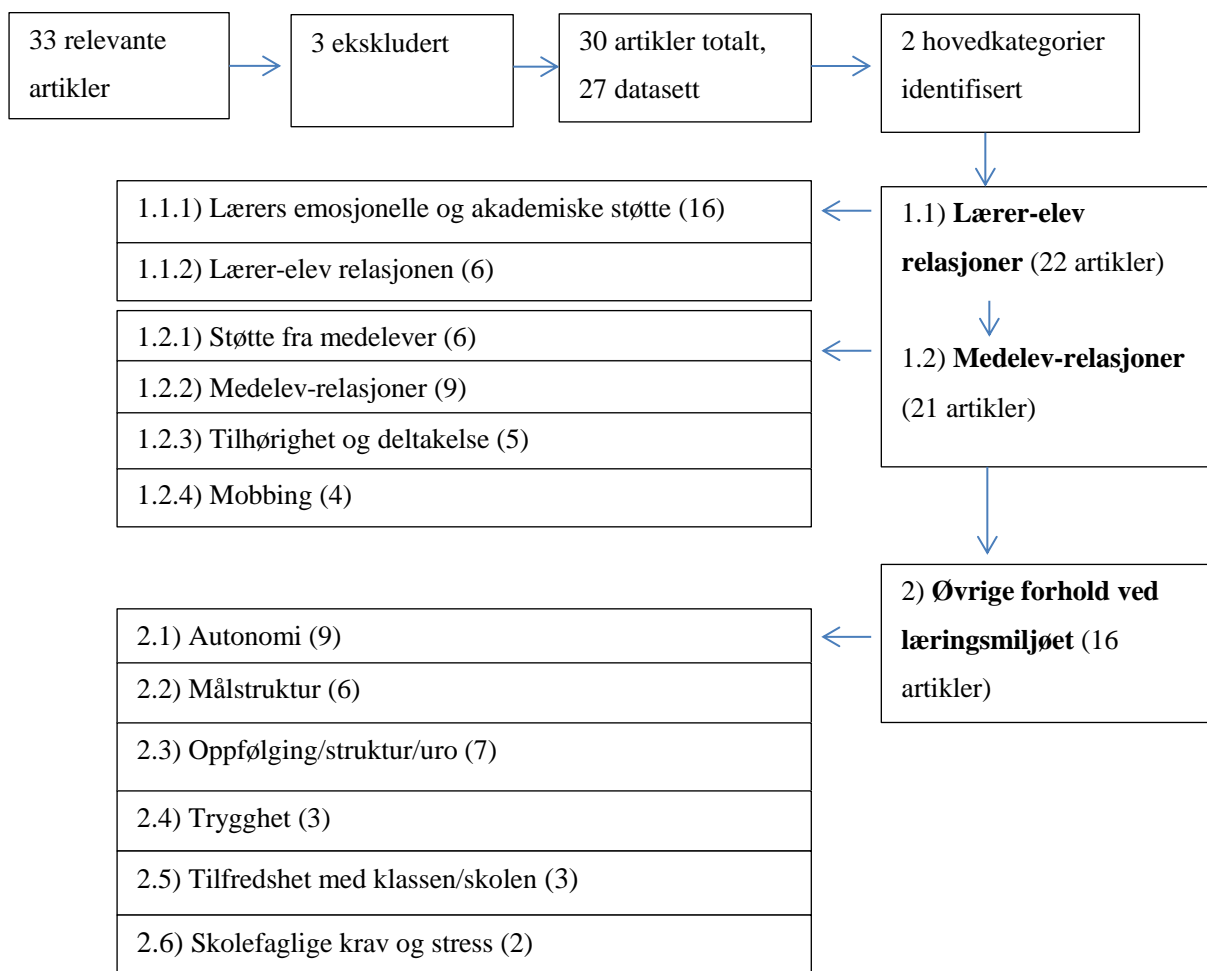
Den databasen som gav flest søketreff var Academic Search Premiere. Det var også her det fantes flest relevante artikler, i tillegg til i databasen ERIC. Det ble foretatt mange søk i hver enkelt database, der ulike kombinasjoner av søkeord gav ulik mengde treff. Hvert søk resulterte i få relevante artikler, og ofte mange treff. Det var heller ikke alle søkene som gav relevante treff, deriblant ble det funnet få aktuelle studier som undersøkte om skolefaglige krav hadde innvirkning på elevenes angst og depresjon. Det ble også funnet færre studier som undersøkte angst, enn de som undersøkte depresjon. Flere av artiklene skilte heller ikke klart mellom angst og depresjon, noe som gjorde det vanskelig å vurdere forskjeller mellom de to variablene.

Gjennom søkeprosessen dukket det opp 33 relevante forskningsartikler som tok for seg sammenhengen mellom læringsmiljøet på skolen og elevenes angst og depresjon. Dette var relativt få relevante artikler i forhold til antall treff på søkene. En av artiklene (Murberg & Bru, 2008) viste seg etter nærmere analyse å omhandle elever på videregående skole, og ble derfor ekskludert. En annen artikkel hadde ikke et eget avsnitt for metoden brukt i forskningen (Rowan, 2007), og kunne dermed ikke vurderes godt nok med hensyn til kvalitet. En tredje artikkel (Milkie & Warner, 2011) omhandlet materielle ressurser og rammefaktorer i læringsmiljøet, og ble ekskludert grunnet tema. Det samlede antall inkluderte studier ble da 30. En av disse var eksperimentell, 20 hadde et longitudinelt design, der 2 av disse var kvasiekperimentelle og 3 var prospektive, og 9 studier hadde et tverrsnittdesign. I dette kapitlet vil først kategorisering av studiene kommenteres, før det gis en kort beskrivelse av hvordan kvaliteten på forskningen har blitt vurdert. Videre blir studiene oppsummeres i tabellform, og ytterligere informasjon for hver enkelt studie vil presenteres.

4.1 Kategorisering av funn

Flere av artiklene tok for seg mer enn ett forhold knyttet til læringsmiljøet samtidig, for eksempel både emosjonell støtte fra lærer, autonomistøtte og regulering. Det var derfor nødvendig å lage en oversikt for å vise til alle de ulike faktorene eller variablene ved læringsmiljøet som ble undersøkt i hver enkelt studie. Figur 1 viser til denne kategoriseringen. Det ble identifisert to hovedkategorier, og resultatene fra studiene vil derfor presenteres kategorisk, der det mest fremtredende temaet i studien er bestemmende for plassering i oppsummeringen. Det var mange studier som omhandlet sosiale forhold ved læringsmiljøet,

der både støtte og relasjoner til lærer og medelever var i fokus. Siden dette var tilfellet, ble kategori 1 knyttet til disse variablene. Kategori 2 omfatter studier med øvrige tema knyttet til læringsmiljøet. En del av studiene i kategori 2 omhandlet autonomistøtte, noe som også kunne blitt knyttet til støtte fra lærer. Siden flere studier likevel skilte mellom sosial støtte og autonomistøtte, ble forhold som omhandlet autonomi i stedet plassert i kategori 2. Når det gjelder mobbing og tilhørighet knyttet forskerne ofte disse temaene sammen med medelevrelasjoner. Disse faktorene kunne imidlertid også ha blitt plassert under kategorien lærer-elev relasjoner. Flere av studiene undersøkte også andre forhold enn angst og depresjon, blant annet utagerende atferd. Det er kun funnene knyttet til angst og depresjon som var relevant for denne systematiske oversikten.



Figur 1: *prosess og kategorisering*. Tallene i parentes står for antall studier som omhandlet det gitte temaet

I tillegg til å kategorisere studiene var det også betydningsfullt å vite noe om hvilke land forskningen ble gjennomført i. Dette kan ha noe å si for generaliseringen av studiene, og vil også gi et bilde av hvilke land som har vist interesse for forskning på læringsmiljø og mental

helse. Det viste seg at de fleste studiene var amerikanske, og at en del var norske. Ytterligere informasjon om geografisk tilhørighet finnes i tabell 4 nedenfor. Også designet som ble brukt i studiene var av interesse for å kunne vurdere kvaliteten på forskningen, denne informasjonen finnes i tabell 5 nedenfor.

Geografisk tilhørighet	
USA	N=18
Norge	N= 6
Canada	N= 2
Australia	N= 2
Finland	N= 1
Kina	N= 1*
Sverige	N= 1
SUM studier	N= 30

Tabell 4: geografisk tilhørighet.

*Studien ble gjennomført med utvalg fra både Kina og USA

Forskningsdesign	
Longitudinell	N=20
Tverrsnitt	N=9
Eksperimentell	N=1
SUM studier	N=30

Tabell 5: forskningsdesign

4.2 Kvalitetskriterier for inkluderte studier

Kvaliteten på studiene var sentral å vurdere for å finne ut om riktige slutninger kunne dras av resultatene. Hovedsakelig ble fire kvalitetsmessige forhold vurdert, med utgangspunkt i tabell 2 i metodekapitlet. Det *første* forholdet gjaldt pålitelige målinger som har med måleinstrumentets reliabilitet og begrepsvaliditet å gjøre. Det ble da blant annet undersøkt om forskerne tok i bruk riktig måleinstrumenter for sin hensikt med studien, om den indre konsistensen ble vurdert gjennom en test-retest, og om de ulike delene ved måleinstrumentet var hensiktsmessige i forhold til variablene forskerne hadde inkludert, og ble vurdert gjennom split-half metoden. Et standardisert måleinstrument var ønskelig med et nivå på indre konsistens over 0,7 målt med Cronbach's α . Troverdige konklusjoner var det *andre* forholdet, som er forbundet med statistisk validitet. Riktig bruk av analyseredskap ble da vurdert, i tillegg til om det ble foretatt gjentatte målinger som kunne bekrefte eller styrke resultatene. Det *tredje* kriteriet gjaldt muligheten for å bedømme kausalitet. Kun én av studiene var rene eksperimenter, og det var derfor begrensede muligheter til å bedømme om læringsmiljøet faktisk påvirket angst og depresjon i de andre studiene. Flere longitudinelle studier som ble inkludert hadde imidlertid god kvalitet, og kunne dermed gi indikasjoner på hvordan læringsmiljøet kunne predikere elevenes emosjonelle vansker. Muligheten til å bedømme kausalitet ble også styrket i de tilfeller forskerne kontrollerte for alternative hypoteser, der det

ble lagt inn kontrollvariabler for å se om disse påvirket sammenhengene mellom uavhengige og avhengige variabler. Også de andre forholdene knyttet til tid, modning og frafall ble det tatt hensyn til. Det *fjerde* kvalitetskriteriet gjaldt generalisering eller ytre validitet. Det ville da være en fordel at studiene kunne overføres fra utvalg til populasjon, noe som primært bestemmes av i hvilken grad utvalget representerer den aktuelle populasjonen.

Det ble tatt hensyn til de fire kvalitetskriteriene; pålitelige målinger, mulighet for å bedømme kausalitet, troverdige slutninger og mulighet for generalisering. Studier som kun innfridde 1 av disse kravene, ble ekskludert i utgangspunktet, og er derfor ikke nevnt i denne oversiktsartikkelen. Dersom 2 av 4 kriterier ble møtt, ble kvaliteten betegnet som «middels god». Videre ble 3 av 4 betegnet som «god», og 4 av 4 «meget god». Dersom nesten alle kriteriene ble møtt, men det fremdeles var visse kvalitetsmangler, ble studien betegnet som «(meget) god». Disse forholdene redegjøres det for i oppsummeringstabellen i neste avsnitt, og visse forhold angående kvalitet blir kommentert i oppsummeringen av hver enkelt studie. Dersom forskerne ikke har redegjort for, eller vist til noen av kvalitetsforholdene, blir disse regnet som fraværende.

4.3 Oppsummeringstabell av inkluderte studier

Det var hensiktsmessig å lage en tabell for å oppsummere de viktigste faktorene ved hver studie, slik at det ble enkelt å finne frem til nødvendige opplysninger. Kategorisering og hovedtema i studien ble bestemmende for plassering i tabellen. Flere av studiene undersøkte andre variabler i tillegg til de det vises til i oppsummeringstabellen, blant annet elevenes selvtillit og foreldrestøtte. Det var imidlertid kun de variablene som var aktuelle for problemstillingen til denne systematiske oversikten som ble fremhevet og vurdert. Alle variablene skulle derfor omfatte faktorer ved læringsmiljøet, og nivåer av angst og depresjon eller tilsvarende definisjoner på emosjonelle vansker. Tabellen viser også hvilke forskningsdesign som ble anvendt, da dette i stor grad er bestemmende for kausaliteten. Dette forholdet er av særlig betydning siden problemstillingen på denne oppgaven dreier seg om i hvor stor grad læringsmiljøet kan påvirke elevens angst og depresjon. Når det gjelder styrken på resultatene var disse for det meste svake til moderate, derfor blir det kun kommentert dersom forskerne fant sterke sammenhenger eller prediksjoner i sin forskning. Det må imidlertid påpekes at det sjeldent blir funnet sterke effekter i pedagogisk forskning.

Oppsummeringstabell, kategori 1) lærer-elev relasjoner og medelev-relasjoner (N=15)

Variabler		Forfatter(e)	Land	Deltakere (totalt)	Design	Kvalitet	Resultater
Læringsmiljø	Emosjonelle vansker						
Lærer støtte	Depresjon	<i>Reddy, Rhodes & Mulhall (2003)</i>	USA	2585 elever fulgt fra 6.-8. trinn	Longitudinell, 3 år	(Meget) God	Bedring i opplevd lærer støtte viste sterk sammenheng med positive endringer for depresjon. Utgangsnivået for lærer støtte predikerte likevel ikke endringer i depresjon, men lærer støtte kunne fungere som beskyttelsesfaktor mot senere depressive symptomer.
Lærer støtte	Emosjonelle vansker (angst og depresjon)	<i>Murberg & Bru (2004)</i>	Norge	1053 elever på 8.trinn	Tverrsnitt	God	Svak multivariat sammenheng mellom lærer støtte og emosjonelle vansker, spesielt for gutter. Opplevd lærer støtte modererte sammenhengen mellom negative livshendelser og emosjonelle vansker.
Lærer- og medelev støtte	Sosial angst og depresjon	<i>Wit et al. (2011)</i>	Canada	2616 elever fulgt fra 9.-10. trinn	Longitudinell, 1 år	God	Redusert støtte fra lærer og medelever predikerte økt depresjon, men kun redusert støtte fra medelever predikerte økt sosial angst (stor effekt).
Lærer støtte	Depresjon	<i>Nilsen et al. (2013)</i>	Norge	375 elever fulgt fra 12,5 år til 16,5 år	Longitudinell, 5 år	Middels god	God lærer støtte predikerte ikke mindre depressive symptomer over tid.
Lærer- og medelev støtte	Angst og depresjon	<i>Demaray et al. (2005)</i>	USA	82 elever fulgt fra 6.-7. og 7.-8. trinn	Longitudinell, 1 år	Middels god	Kun god medelev støtte predikerte mindre angst og depresjon.
Lærer- og medelev støtte	Angst og depresjon	<i>Rueger, Maleckie & Denmaray (2010)</i>	USA	636 elever på 6. eller 7. trinn	Longitudinell, 1 skoleår	God	Kun god medelev støtte predikerte mindre depresjon hos gutter over tid. Ingen signifikante prediksjoner ble funnet hos jenter over tid. Det var likevel multivariate sammenhenger mellom lærer- og medelev støtte og jenters depresjon og angst ved andre måling. For gutter var det kun multivariate sammenhenger mellom medelev støtte og depresjon ved andre måling.
Lærer-elev relasjon	Angst og depresjon	<i>O'Connor, Dearing & Collins (2011)</i>	USA	1364 elever fulgt fra 1.-5. trinn	Longitudinell, 5 år	God	Ingen signifikant prediksjon på at relasjon til lærer predikerte mindre angst og depresjon, men det ble funnet sammenhenger, der lærer-relasjonen kunne fungere som buffer for elever som allerede hadde emosjonelle vansker mot senere angst og depresjon.

Lærer-elev relasjon	Emosjonell tilpasning hos sjenerte elever	<i>Arbeau Copland & Weeks (2010)</i>	Canada	169 elever på 1. trinn	Longitudinell (prospektiv), 1 år	Middels god	God relasjon til lærer predikerte bedre emosjonell tilpasning for sjenerte elever. Et avhengig og negativt forhold til læreren predikerte dårligere emosjonell tilpasning.
Lærer-elev relasjon, tilhørighet og trygghet	Angst og depresjon	<i>Murray & Greenberg (2000)</i>	USA	289 elever på 5. og 6. trinn	Tverrsnitt	Middels god	Dårlig lærer-elev relasjon, lite tilhørighet og lite trygghet hadde multivariat sammenheng med angst og depresjon
Tilhørighet	Depresjon	<i>Anderman (2002)</i>	USA	20,745 elever på 7.-12. trinn	Longitudinell, 3 år	(Meget) god	God tilhørighet hos enkeltelever predikerte mindre depresjon på individnivå. Dette gjaldt ikke på skolenivå.
Tilknytning til skolen; lærer- og medelevrelasjoner, tilhørighet og deltakelse	Angst og depresjon	<i>Bond et al. (2007)</i>	Australia	2678 elever fulgt fra 8.-10. trinn	Longitudinell, 3 år	God	Dårlig tilknytning til skolen kjennetegnet av lite tilhørighet, dårlige relasjoner og lite deltakelse gav prediksjoner på økt angst og depresjon. Motsatt gav god tilknytning prediksjoner på god mental helse.
Lærer- og medelevstøtte hos mobbeofre	Angst og depresjon	<i>Davidson & Demaray (2007)</i>	USA	355 elever på 6., 7. eller 8. trinn	Tverrsnitt	God	Lærer- og medelevstøtte viste multivariat sammenheng med angst og depresjon hos mannlige mobbeofre, ikke hos kvinnelige.
Mobbing	Angst og depresjon	<i>Valois, Kerr & Huebner (2012)</i>	USA	1165 elever på 6., 7. eller 8. trinn	Tverrsnitt	God	Multivariat sammenheng mellom det å bli mobbet og økt angst og depresjon. Elever som ble oppfattet som annerledes var ekstra utsatt for mobbing, og dermed mer utsatt for dårligere livskvalitet.
Mobbing (medelevrelasjoner)	Angst og depresjon	<i>Williford et al. (2012)</i>	Finland	7741 elever på 4.-6. trinn, en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe	Longitudinell (kvasi-eksperimentell), 2 skoleår	(Meget) God	Bruk av antimobbeprogram hadde positiv effekt på medelevrelasjoner og redusert angst. Den første målingen viste at intervensjonsgruppen og kontrollgruppen hadde omtrent samme utgangspunkt for skårene på mobbing, angst og depresjon. Ved siste måling var funnene signifikant forskjellige, der intervensjonsgruppen opplevde mindre mobbing og angst og bedre relasjoner til medelever.
Mobbing (medelevrelasjoner)	Depresjon	<i>Kochel, Ladd & Rudolph (2012)</i>	USA	380 elever fulgt fra 4.-6. trinn	Longitudinell, 3 skoleår	God	Høy skår på depressive symptomer ved første måling var prediksjon på å bli mobbet året etter, som igjen predikerte lite aksept fra medelever ved siste måling. Mobbing predikerte derimot ikke depresjon.

Oppsummeringstabell, kategori 2) øvrige forhold ved læringsmiljøet (N=15)

Lærer støtte, tilfredshet i klassen og skolefaglige krav/stress	Depresjon	<i>Undheim & Sund (2005)</i>	Norge	2465 elever, 12-15 år	Longitudinell, 1 år	God	God lærer støtte og passe skolefaglige krav predikerte mindre depresjon for jenter. Funnene var ikke signifikante for gutter, og gjaldt ikke tilfredshet i klassen.
Lærer støtte, medelev-relasjoner, autonomi, konkurranse og oppfølging	Emosjonelle vansker (angst og depresjon)	<i>Thuen, Bru & Ogden (2007)</i>	Norge	2006 elever på 9.trinn	Tverrsnitt	God	Lærer støtte, medelev-relasjoner, oppfølging og konkurranse hadde en multivariat sammenheng med emosjonelle vansker. Dette gjaldt ikke for autonomi.
Lærer støtte og veiledning, autonomi og oppfølging	Emosjonelle vansker (angst og depresjon)	<i>Thuen & Bru (2009)</i>	Norge	119 elever på 8. eller 9. trinn	Longitudinell (kvasi-eksperimentell med 1 gruppe), 1 år	God	Etter intervensjonen opplevde elevene økt autonomi og svak forbedring i emosjonell støtte og oppfølging fra lærer. Også en svak forbedring i emosjonelle vansker ble registrert, og denne endringer var relatert til endringene i læringsmiljøet. Lærer støtte, autonomistøtte og oppfølging predikerte forbedringer i emosjonelle vansker. Lærers veiledning gav ingen prediksjoner.
Lærer støtte, medelevstøtte og autonomi	Depresjon	<i>Jia et al. (2009)</i>	Kina/ USA	706 kinesiske elever og 709 amerikanske elever på 7. trinn	Tverrsnitt, to utvalg	Middels god	Multivariat sammenheng mellom lærer støtte og medelevstøtte og depresjon i begge land. Autonomi samvarierte ikke med depresjon.
Lærer støtte, medelev-relasjoner, autonomi, struktur/ disiplin, trygghet, variert undervisning, skolefaglig engasjement, og støtte i kulturell pluralisme	Depresjon (og angst)	<i>Brand et al. (2003)</i>	USA	105.000 elever fulgt fra 6.-8. trinn	Longitudinell (prospektiv), 3 år	God	Lærer støtte, struktur, variert undervisning, engasjement, medelevrelasjoner og trygghet hadde multivariat sammenheng med depresjon. Autonomi og støtte i kulturell pluralisme gav ikke signifikante funn. Når det gjaldt angst ble det ikke funnet konsistente resultater for denne variabelen.
Lærer-elev relasjon, medelevstøtte og uro	Depresjon (og angst)	<i>Brand et al. (2008)</i>	USA	105.000 elever fulgt fra 6.-8. trinn*	Longitudinell (prospektiv), 3 år	God	Kun multivariat sammenheng mellom lite uro og mindre depresjon. Det ble ikke funnet signifikante funn for lærer-elev interaksjon og medelevstøtte i sammenheng med depresjon. Samvariasjonene mellom angst og læringsmiljø blir ikke kommentert.
Lærer støtte, tilhørighet og autonomi	Depresjon	<i>LaRusso, Romer & Selman (2008)</i>	USA	476 mellom 14-18 år	Tverrsnitt	God	Det ble funnet multivariate sammenhenger. God lærer støtte og autonomistøtte førte til et respektfullt skoleklima og økte elevenes følelse av tilhørighet. Dette førte videre til redusert depresjon.
Lærer støtte, medelevstøtte, autonomi og struktur	Depresjon	<i>Way, Reddy & Rhodes (2007)</i>	USA	1451 elever fulgt fra 6.-8. trinn**	Longitudinell, 3 år	(Meget) God	Lærer støtte, medelevstøtte, autonomi og struktur predikerte mindre depresjon.

Lærer støtte, tilhørighet og deltakelse, uro og trygghet	Depresjon	<i>Sawyer et al. (2010)</i>	Australia	5634 elever fulgt fra 8.-10. trinn	Eksperimentel 1, 3 år	Meget god	Ingen signifikant effekt på intervensjonen.
Lærer støtte, autonomi og målstruktur	Depresjon	<i>Wang (2009)</i>	USA	1042 elever fulgt fra 7.-8. trinn	Longitudinell, 1 år	(Meget) god	God lærer støtte, autonomistøtte og en mestringsorientert målstruktur predikerte reduksjon i depressive symptomer.
Relasjoner til medelever/ mobbing, autonomi/ kontroll, uro og skolefaglige krav/ stress	Psykologiske symptomer (angst og depresjon)	<i>Gådin & Hammarström (2003)</i>	Sverige	533 elever fulgt fra 3.-6. eller 6.-9. trinn	Longitudinell, 3 år	God	Gode relasjoner til medelever, passe skolefaglige krav og autonomistøtte predikerte mindre angst og depresjon, særlig for jenter og kun for det eldste utvalget. Uro gav ingen signifikante prediksjoner.
Lærer-elev relasjon, medelev-relasjoner, autonomi, konkurranse	Emosjonell tilpasning	<i>Roeser, Eccles & Samerof (2000)</i>	USA	1480 elever ble fulgt fra 7.-8. trinn	Longitudinell, 2 år	God	Gode lærer-elev relasjonen, medelev-relasjoner, autonomi og lite konkurranse predikerte bedre emosjonell tilpasning.
Samhold/ gode medelev-relasjoner, motstand/ dårlige medelev-relasjoner, konkurranse i klassen og tilfredshet med klassen	Depresjon	<i>Loukas & Robinson (2004)</i>	USA	868 elever, 10-14 år	Tverrsnitt	Middels god	Et godt læringsmiljø hadde delvis multivariat sammenheng med depresjon, med forskjeller mellom kjønn. For jenter hadde tilfredshet med klassen og motstand sammenheng med depresjon. For gutter hadde motstand, samhold og konkurranse i klassen sammenheng med depresjon.
Samhold og motstand mellom medelever, konkurranse og tilfredshet med klassen	Depresjon	<i>Loukas & Murphy (2007)</i>	USA	488 elever på 6.-7. og 7.-8. trinn fulgt i 1 år***	Longitudinell, 1 år	God	Kun prediksjon på at lite motstand/ få dårlige medelevrelasjoner førte til reduksjon i depresjon. Ingen signifikante funn for samhold, konkurranse eller tilfredshet med klassen ble funnet.
Konkurranse- og mestringsorientert målstruktur	Emosjonelle vansker (depresjon)	<i>Stornes & Bru (2011)</i>	Norge	1171 elever på 8. trinn	Tverrsnitt	God	Multivariat sammenheng mellom en konkurranse- og mestringsorientert målstruktur og depresjon på individnivå.

Tabell 6: oppsummeringstabell

*samme datasett som Brand et al. (2003). **samme datasett som Reddy, Rhodes & Mulhall (2003), ***samme datasett ved T1 om Loukas & Robinson (2004)

4.4 Kort presentasjon av inkluderte studier

Det vil kort legges frem en oppsummering av de inkluderte studiene for å supplere med nødvendig informasjon utover oppsummeringstabellen. For å gjøre rede for studiene på en oversiktlig måte, var det mest hensiktsmessig å presentere studiene hver for seg, i samme rekkefølge som i oppsummeringstabellen uten hensyn til alfabetisk rekkefølge. Særskilte forhold ved studiene vil kommenteres i denne oppsummeringen. Det betyr blant annet at når forskerne har brukt en annen metode for datainnsamling enn spørreskjema for elevene, vil dette kommenteres. Når det gjelder reliabilitet knyttet til måleinstrumentene, vil også slike forhold tas opp siden dette er avgjørende for å kunne vurdere studiens pålitelighet. I presentasjonen vil det være mest fokus på studienes funn og resultater, og der det er mulig vil styrken på resultatene kommenteres. De oppgitte koeffisientene for sammenhenger og prediksjoner er signifikante på $p < 0,05$ – nivå.

4.4.1 Lærer-elev relasjonen og medelev-relasjoner

Reddy, Rhodes, & Mulhall (2003) var interesserte i innvirkningen lærerstøtte hadde på elevenes depresjon og selvtillit. Studien deres hadde et longitudinelt design med tre målinger i løpet av 3 år, der 2585 elever ble fulgt fra 6.-8. trinn. Alle måletidspunkt inkluderte målinger av opplevd lærerstøtte og symptomer på depresjon og selvtillit ved bruk av spørreskjema. I tillegg ble kjønn inkludert som kontrollvariabel, uten store utslag. Måleinstrumentene som ble brukt var standardiserte og hadde moderat til høy indre konsistens mellom 0,74-0,85 målt med Cronbach's α . Vekstkurveanalyse ble brukt for å analysere data. Resultatene viste at opplevd lærerstøtte og selvtillit var synkende over tid, mens nivået av depresjon økte. Det ble funnet en sterk tendens til at positiv endring i opplevd lærerstøtte samvarierte med reduksjon i symptomer på depresjon, særlig for gutter (standardisert koeffisient; $\gamma = -0,63$, mot $\gamma = -0,42$ for jenter), i tillegg til økning i selvtillit. Resultatene viste også at utgangsnivået for lærerstøtte samvarierte signifikant med utgangsnivåene for depresjon ($\gamma = 0,33$) og selvtillit. Utgangsnivået for lærerstøtte predikerte likevel ikke endring i selvtillit eller symptomer på depresjon. Funnene tolkes imidlertid som at god lærerstøtte fremmer mental helse og selvtillit.

Murberg & Bru (2004) så på sammenhengen mellom læringsmiljøfaktoren sosial støtte fra lærer, og emosjonelle vansker. Dette er en tverrsnittstudie som inkluderte 1053 elever på 8. klassetrinn. Mål på opplevd støtte fra venner og foreldre, samt negative livshendelser ble inkludert som uavhengige variabler, mens emosjonelle vansker med enhet for både angst og

depresjon var avhengig variabel. Cronbach's α lå mellom 0,74-0,80 og indikerte god reliabilitet for måleinstrumentene. I tillegg ble interaksjoner mellom negative livshendelser og opplevd støtte studert. Multiple regresjonsanalyser ble gjennomført, og disse viste en signifikant, men relativt svak tendens til at god lærerstøtte var relatert til mindre emosjonelle vansker. Denne tendensen var litt sterkere for gutter ($\beta = -0,20$) enn for jenter ($\beta = -0,14$). Det var en signifikant tendens til at god støtte fra lærer var relatert til en svakere sammenheng mellom negative livshendelser og emosjonelle vansker.

Hypotesen til **Wit, Karioja, Rye, & Shain (2011)** var at redusert støtte fra medelever og lærer førte til økende grad av mentale plager som sosial angst, depresjon og lav selvtillit. Datainnsamlinger ble gjennomført på tre tidspunkter i løpet av 1 år. Metoden som ble tatt i bruk var et longitudinelt kohortdesign der samme utvalg ($N = 2616$) ble fulgt over tid. Kontrollvariabler som ble inkludert var blant annet kjønn, familiestruktur, støtte fra familien og skolens målstruktur. Måleinstrumentene hadde en bra indre konsistens mellom 0,71 og 0,90. Vekstkurveanalyser viste endringer over tid etter de tre målingene av avhengige variabler. Resultatene gav forskerne støtte for sin hypotese, der det etter justering av kontrollvariablene ble funnet sterke prediksjoner på at redusert støtte førte til økende grad av depresjon ($y = -0,32$ for lærerstøtte og $y = -0,73$ for medelevstøtte). Lignende resultater ble funnet for selvtillit. Når det gjaldt sosial angst, var det kun redusert støtte fra medelever ($y = -0,60$), ikke fra lærer, som predikerte økning over tid. Et overraskende funn var at elever som ved første måling opplevde god medelevstøtte, senere hadde brattest økning i sosial angst. Elevene viste nedadgående mental helse gjennom studien.

Nilsen, Karevold, Røysamb, Gustavson, & Mathiesen (2013) hentet sine data fra TOPP-studien, en stor longitudinell studie gjennomført i Norge. Forskerne brukte data fra tre målepunkter over 4 år, der depresjon ble målt når ungdommene var 12,5 og 16,5 år, og lærerstøtte ble målt når de var 14,5 år. I tillegg ble sosiale ferdigheter målt når ungdommene var 12,5 år, og støtte fra foreldre og venner målt da de var 14,5 år. Cronbach's α mellom 0,84 - 0,89 indikerte god indre konsistens på måleinstrumentene. Unntaket var målingen av vennestøtte som hadde α på 0,48. Antall deltakere på de ulike tidspunktene var 566, 456 og 375. Strukturell modellering ble gjennomført for å undersøke sammenhengene mellom variablene. Modellen spesifiserte depresjon og sosiale ferdigheter målt da ungdommene var 12,5 år som uavhengige variabler, støtte målt ved 14,5 års alder som mellomliggende variabel og depresjon målt ved 16,5 års alder som avhengig variabel. Av støtte-variablene var det kun

vennestøtte som predikerte depresjon. Opplevd lærerstøtte var ikke signifikant relatert til depresjon to år senere når det var kontrollert for vennestøtte og foreldrestøtte, samt sosiale ferdigheter og depresjon målt to år tidligere ($\beta = -0,23$ for vennestøtte mot $\beta = -0,08$ for lærerstøtte).

Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson, & Rebus (2005) undersøkte om sosial støtte fra lærer, skole (øvrige ansatte) og medelever ville ha innvirkning på elevenes emosjonelle tilpasning, deriblant angst og depresjon. Støtte fra foreldre og nære venner ble også undersøkt. Denne longitudinelle studien brukte data fra en evaluering av et akademisk program i skolen. Dataene var basert på et lite og relativt homogent utvalg med overvekt av jenter med latinamerikansk bakgrunn og lav sosioøkonomisk status ($N = 82$). Cronbach's α befant seg mellom 0,71 og 0,99, noe som gav god indre konsistens. Forskerne gjennomførte også en split-half analyse for å sikre at de ulike delene av måleinstrumentet var pålitelige. Multiple regresjonsanalyser ble utført. Det var ingen signifikant endring i opplevd støtte og emosjonelle vansker over tid. Likevel var det 29 % som opplevde endring (1 SD + -) i løpet av de tre målingene over 1 år. Særlig viste det seg at støtte fra medelever predikerte signifikant mindre rapportering av emosjonelle vansker. Jenter opplevde større grad av medelevstøtte enn gutter, likevel var den emosjonelle tilpasningen lik hos begge kjønn. Også støtte fra foreldre viste seg å ha innvirkning på slike vansker. Lærerstøtte og støtte fra skolen predikerte ikke signifikant reduksjon i emosjonelle vansker.

Rueger, Malecki, & Demaray (2010) undersøkte i sin longitudinelle studie om sosial støtte kunne påvirke elevenes emosjonelle tilpasning. Det ble kontrollert for eventuelle kjønnsforskjeller, og skolefaglige ferdigheter ble undersøkt. Opplevd støtte fra lærer, medelever og skole ble målt, blant annet i sammenheng med depresjon, angst og selvtillit. Andre former for støtte som var i fokus var fra foreldre og venner. I utgangspunktet var dataene tatt fra en studie angående mobbing, der to målinger over 1 år ble gjennomført. 74 % av det originale utvalget deltok i begge målingene, noe som gjaldt 636 elever. Måleinstrumentene som ble brukt var standardiserte og hadde delvis god reliabilitet. Den indre konsistensen lå mellom 0,67-0,93. Det ble også foretatt test-retest med en mindre del av utvalget i etterkant av innsamlingene, der den indre konsistensen var litt lavere. Hovedfunnene viste at det var en svak til moderat multivariat sammenheng mellom god støtte fra alle kilder og mindre depresjon og økt selvtillit, og delvis for angst. Hver enkelt form for støtte ble imidlertid svakere over tid og hver for seg. I skolesammenheng var det medelever

som viste sterkest multivariat sammenheng med emosjonell tilpasning, med sterkest påvirkning hos gutter. Både gutter og jenter opplevde imidlertid minst støtte fra medelever, i tillegg til skolepersonell for jenter. Nesten samtlige sammenhenger ble svakere over tid, spesielt for gutter. Mer konkret viste multiple regresjonsanalyser at støtten jenter opplevde fra alle kilder fremdeles hadde sammenheng med psykologisk tilpasning ved andre måling. For gutter var det få signifikante sammenhenger i forhold til lærerstøtte, men fremdeles viste medelevstøtten seg å være viktig for guttenes depresjon og selvtillit. Hovedfunnene fra regresjonsanalysene av hver enkelt form for støtte viste på den annen side at kun medelevstøtte ($\beta = -0,20$) gav svak prediksjon på mindre depresjon for gutter. Ingen av de ulike kildene for støtte på skolen predikerte bedre emosjonell tilpasning for jenter.

I **O'Connor, Dearing, & Collins (2011)** sin studie ble sammenhengen mellom lærer-elev relasjonen og angst og depresjon undersøkt. Det ble ikke foretatt elevmålinger, men både foreldre og lærere ble bedt om å svare på spørreskjema. I tillegg ble strukturerte observasjoner gjennomført i klasserommet. Dette er data fra en unik studie som følger et stort utvalg barn ($N = 1364$) fra fødselen til ungdomsalder. Det var de tre datainnsamlinger da elevene gikk på 1., 3. og 5. trinn som ble brukt i studien. Standardiserte måleinstrumenter resulterte i god reliabilitet. Resultatene viste at det ikke var noen direkte sammenheng mellom relasjon til lærer og angst og depresjon. Det kunne imidlertid se ut som at gode lærer-elevrelasjoner fungerte som en beskyttelsesfaktor for elever med internaliserte vansker mot å utvikle mer alvorlige vansker senere. Ved hjelp av clusteranalyser ble elevene gruppert. Det ble funnet at plassering i gruppen kjennetegnet av tidlige internaliserte vansker hadde sammenheng med senere negative lærer-elevrelasjoner, og videre en økning av internaliserte vansker. Det var en motsatt trend for elever med gode lærer-relasjoner ved første måling. Dette kom forskerne frem til etter regresjonsanalyser av ikke-kontinuerlige avhengige variabler. Det var ikke mulig å tolke styrken på resultatene grunnet mangelfulle opplysninger om standardiserte koeffisienter. Familieforhold, individuelle egenskaper og andre skoleforhold fungerte som kontrollvariabler. Det ble da funnet etter denne kontrollen at kun relasjon til lærer hadde innvirkning på elevenes internaliserte vansker, i motsetning til de andre kontrollvariablene angående skoleforhold. Den gode relasjonen til lærer så ut til å virke støttende for elever i utsatte grupper når det gjaldt andre kontrollvariabler som depresjon hos mor.

Arbeau, Coplan, & Weeks (2010) antok at sjenerte elevs sosioemosjonelle vansker hadde en sammenheng med relasjonen elevene hadde til læreren. Sjenerte elever ble antatt å ha en

avhengig relasjon til læreren, i tillegg til å oppleve mer angst og eksklusjon fra jevnaldregruppa. Studien kan betegnes som prospektiv siden det ble gjennomført tre ulike målinger i løpet av 1 skoleår. Datainnsamlingene dannet grunnlaget for regresjonsanalyser. Dataene ble hentet fra både lærere, foreldre og elever (N=169), noe som var hensiktsmessig siden elevene gikk i 1. klasse. Elevmålingene dreide seg om sosiale forhold, og ble gjennomført som strukturerte intervjuer. De forholdene som gjaldt relasjoner ble målt i midten av skoleåret, slik at læreren fikk tid til å bli kjent med elevene. Kjønn og foreldres bakgrunn var kontrollvariabler, og viste seg å ha en viss sammenheng med elevenes relasjon til lærer, sjenertethet og internaliserte vansker. Cronbach's α lå mellom 0,82-0,94, og viser til god indre reliabilitet. Denne studien brukte ikke angst og depresjon som egne avhengige variabler, men så på angst som en del av sjenertethet, og undersøkte om sjenertethet igjen kunne påvirkes av lærer-relasjonen. Resultatene viste at de sjenerte elever oftere hadde en avhengig relasjon til lærer, og at de opplevde mer angst og eksklusjon enn sine medelever. Det var guttenes sjenertethet som samvarierte sterkest med dårlig tilpasning. Det viste seg at gode lærer-elev relasjoner hadde en multivariat sammenheng med positiv sosioemosjonell utvikling for denne elevgruppen uavhengig av kjønn, og at det motsatte var tilfellet for negative og avhengige lærer-relasjoner. Den gode relasjonen fungerte modererende på sjenertethet og sosioemosjonelle vansker. Også her blir lærer-relasjonen foreslått å fungere som en buffer mot senere vansker hos elevene.

I **Murray & Greenberg (2000)** sin studie ble elevene (N= 289) spurt om å evaluere kvaliteten på sin relasjon til læreren, i tillegg til sine oppfatninger om læringsmiljøet med fokus på tilhørighet og trygghet. Deltakerne i studien var del av en longitudinell studie, men dataene som ble brukt til denne studien ble først og fremst analysert i multivariate korrelasjonsanalyser. Både elevene og lærerne svarte på spørreskjema. Det var kun skoler i urbane strøk som ble inkludert, og elever med ulike vansker var overrepresentert i utvalget. Reliabiliteten på måleinstrumentene lå mellom 0,60 og 0,94. Flere av måleinstrumentene ble delvis endret og tilpasset, og det var derfor en fordel at forskerne gjennomførte split-half tester, der den indre konsistensen samsvarte godt med de opprinnelige målene. Ingen kontrollvariabler ble inkludert. Elevene ble gruppert med bakgrunn i sine egne svar, der det viste seg å være fire hovedgrupper med ulike nivåer for emosjonelle vansker. Dette ble gjort ved bruk av clusteranalyser. Resultatene viste at elevene plassert i den dysfunksjonelle gruppen (25 %) og den engstelige gruppen (9 %) kjennetegnet av større emosjonelle vansker, skilte seg fra elevene som ble plassert i de andre to gruppene. Disse elevene hadde dårligere

relasjoner til lærer, opplevde mindre emosjonell støtte fra lærer, og var mer utsatt for ekskludering og mobbing enn sine medelever. Det ble funnet svakere og til dels ikke signifikante sammenhengene mellom angst og læringsmiljøvariablene, til sammenligning med depresjon, der alle variablene ved læringsmiljøet var signifikante. Det viste seg at angst ikke var signifikant knyttet til elevens relasjon til læreren, i motsetning til de andre læringsmiljøvariablene. Resultatene for elevenes svar samsvarte for det meste med funnene fra lærermålingene, men det ble funnet svakere sammenhenger i lærermålingene mellom emosjonelle vansker og læringsmiljø.

Temaet for **Anderman (2002)** sin studie var elevenes tilhørighet i skolen. I tillegg til å se på hva som kjennetegnet en skole der elevene opplevde god tilhørighet, så forskeren på hvilke psykologiske utfall god og dårlig tilhørighet kunne gi for elevene. Dataene ble hentet fra en stor longitudinell studie (N= 20,745). Gjennomføringen av den relevante delen av studien ble gjort i elevenes hjem, med utgangspunkt i strukturerte intervjuer av elevene. Korrelasjonsanalyser viste at enkeltelevers opplevelse av dårlig tilhørighet var knyttet til depresjon (-0,28), i tillegg til andre skolerelaterte vansker. Samlet for skoleklasser var ikke tilhørighet knyttet til depresjon. Regresjonsanalysene viste lignende resultater der høyere grad av tilhørighet predikerte en svak reduksjon i depresjon ($\beta = -0,12$), og mindre skolerelaterte vansker. Heller ikke denne analysen viste at den samlede opplevelsen av tilhørighet var knyttet til depresjon. Dette indikerer at den individuelle elevs opplevelse av tilhørighet betyr mindre for depresjonen på skoler der elevene samlet har god tilhørighet. Klassesertrinn og foreldres utdanning var kontrollvariabler i denne studien uten signifikant innvirkning. Det var kun kjønn og etnisitet som slo ut, der jenter og afro-amerikanske elever rapporterte mer depressive symptomer. Når det gjelder skolerelaterte kontrollvariabler var det ikke store utslag, men det var en tendens til at det var mer depresjon på middels store (amerikanske) skoler. Det viste seg at de individuelle kontrollvariablene hadde mindre betydning da de skolerelaterte variablene ble inkludert i analysene.

I **Bond et al. (2007)** sin studie ble blant annet tilknytning til skolen undersøkt. Dette innebar relasjoner til medelever og lærere, deltakelse og engasjement i klasserommet og tilhørighet i klassefelleskapet. Også andre uavhengige variabler ble inkludert i studien; mobbing/uvenskap, venne- og familierelasjoner, bruk av rusmidler og skolefaglige ferdigheter. Mental helse var den avhengige variabelen med underkategoriene angst og depresjon. Forskerne undersøkte også en eventuell innvirkning et skolebasert program

implementert på noen av skolene kunne ha på elevenes mentale helse. En hoveddel av programmet dreide seg om trygghet, det å kunne stole på hverandre, og sosial tilhørighet. I tillegg var det en individfokusert tilnærming med fokus på kognitive og mellommenneskelige ferdigheter. Datainnsamlingen fungerte slik at de elevene som ikke var på skolen den dagen spørreundersøkelsen ble gjennomført, fikk svare på spørsmålene ved en senere anledning eller via telefon. Andre måling ble gjennomført via telefon. Det var signifikant sammenheng mellom elevene som ikke deltok på den siste målingen og lav tilknytning til skolen og bruk av rusmidler. 1902 av 2678 elever deltok i den siste målingen. Det var flere elementer ved målingen av vennerelasjoner som overlappet med variabelen tilknytning til skolen. Avanserte regresjonsanalyser ble foretatt. De relevante funnene i studien viste generelt sett for alle skolene at alle variablene for dårlig tilknytning til skolen predikerte økt angst og depresjon. Dette var også tilfellet for noen av kontrollvariablene, blant annet det at mobbeofre var mer utsatt for depresjon og angst. Når det gjaldt gode vennerelasjoner, gav dette sammen med lav tilknytning til skolen også prediksjoner på økt depresjon og angst. Motsatt gav opplevelsen av god tilknytning til skolen de beste utfallene over tid knyttet til angst og depresjon. Det skolebaserte programmet hadde ingen direkte effekt på angst og depresjon.

Davidson & Demaray (2007) så på innvirkningen sosial støtte fra lærer, medelever, skole, venner og foreldre hadde på mobbeofres nivåer av internaliserte og eksternaliserte vansker. Kjønn- og aldersforskjeller ble undersøkt. Datainnsamlingen var en del av en evaluering av mobbing på skolene, der 355 elever på 6., 7. eller 8. trinn svarte på spørreskjema. Tre standardiserte måleinstrumenter ble brukt, med en akseptabel indre konsistens etter test-retest på 0,70-0,85. Forskerne gir en grundig beskrivelse av måleinstrumentene, og viser at disse er godt egnet til å fange opp variablene som ble studert. Det er imidlertid ikke spesifisert hva målingen av skolestøtte dreide seg om. Måleinstrumentet på internaliserte vansker var basert på elevenes vansker i etterkant av mobbing, og var dermed ikke knyttet til andre årsaker til depresjon. Det var inkludert få minoriteter i det tilfeldige utvalget, og skolene befant seg i landlige strøk. Multiple regresjonsanalyser ble gjennomført. Støtte fra skole, medelever og lærer viste seg å være de eneste prediksjonene på mindre angst og depresjon hos gutter som ble mobbet, med en signifikant negativ sammenheng. Hos jenter var det kun støtte fra foreldre som hadde innvirkning på nivået av depresjon, selv om jenter opplevde mer støtte på skolen enn gutter. Elevene på det laveste klassetrinnet opplevde mest lærerstøtte, mens de eldste elevene opplevde mest medelevstøtte. Når det gjaldt depresjon var det få forskjeller mellom klassetrinnene.

Valois, Kerr, & Huebner (2012) gjennomførte en relativt stor tverrsnittstudie der de undersøkte livskvaliteten til mobbeofre, og så på om enkelte elevgrupper var mer utsatt for å bli mobbet enn andre. De ville se om det var sammenheng mellom det å bli mobbet av ulike årsaker og økt grad av angst, depresjon, og andre emosjonelle vansker. Utvalget omfattet 1165 elever på 6., 7. eller 8. trinn, der litt over halvparten var afro-amerikanske. Forskerne hadde en rekke avhengige variabler som skulle gi et klarere bilde av årsaken til mobbing; kjønn, etnisitet, religion, legning og funksjonshemming. Elevene svarte da på om de ble mobbet på grunn av rasisme, kjønn og så videre, og om dette gikk ut over livskvaliteten deres. Regresjonsanalyser av ikke-kontinuerlige avhengige variabler ble foretatt. Forskerne fikk støtte for sine antakelser om at livskvalitet hadde signifikant sammenheng med flere former for mobbing. Det var imidlertid uvisst om det var dårlig livskvalitet som førte til at disse elevene ble mer mobbet, eller motsatt. Elevene som opplevde mest mobbing var oftere jenter, europeisk-amerikanske og elever på de yngste klassetrinnene. Generelt sett var elever som ble oppfattet som annerledes ekstra utsatt for å bli mobbet. Disse elevgruppene viste derfor signifikant mer angst og depresjon enn medelevene som ikke ble mobbet. Det oppgis ikke utdypende detaljer om disse resultatene.

Williford et al. (2012) tok også opp mobbeproblematikken, og så på om et antimobbeprogram kunne redusere sosial angst og depresjon, og forbedre relasjonene mellom elevene. Elevene ble tilfeldig gruppert i intervensjonsgruppe (N= 4056) og kontrollgruppe (N= 3685) for at effekten av programmet skulle komme tydelig frem. Dette var likevel ikke en eksperimentell studie. Intervensjonen dreide seg om gruppearbeid, rollespill, klassesdiskusjoner og lignende, med fokus på et mobbefritt skolemiljø. SEM-analyser ble gjennomført for å kunne avdekke forskjeller mellom gruppene. Resultatene viste at det var sterke sammenhenger mellom mobbing i de ulike målingene, og at depresjon og angst varierte over tid. Ut i fra effektstørrelser viste det seg at programmet var effektivt i å redusere mobbing ($d = -2,19$), i motsetning til kontrollgruppen som viste relativt stabile funn over tid. Videre ble angst redusert i begge gruppene, men intervensjonsgruppen hadde signifikant større forbedring enn kontrollgruppen ($d = -0,13$). Relasjoner til medelever ble overraskende nok forverret i begge grupper, men intervensjonsgruppen hadde en signifikant langsommere utvikling, med mer positive medelevrelasjoner enn kontrollgruppen. Dette gjaldt også for depresjon, men disse funnene var ikke signifikante. Konklusjonen ble at når elevene opplevde mindre mobbing etter implementering av programmet, gav dette prediksjoner på mindre angst, og bedre forhold til medelevene. Det ble kontrollert for kjønn, språk (finsk/svensk),

alder og immigrantstatus. Det var kun kjønn som ble kommentert, der det viste seg at gutter opplevde mindre angst enn jenter ved de første målingene, uavhengig av mobbing, og at det var kjønnsforskjeller på hvordan de ulike formene for mobbing påvirket elevenes emosjonelle tilpasning.

Longitudinelle sammenhenger mellom depresjon og vansker med medelever var fokuset i **Kochel, Ladd, & Rudolph (2012)** sin studie. Foreldre og lærere rapporterte om depresjon, medelever målte akseptering av hverandre, og lærere, elever og medelever målte mobbing. Utvalget bestod av 380 elever fulgt fra 4. til 6. trinn, der tre målinger ble foretatt. Forskerne ville også undersøke kjønnsforskjeller, men mislyktes med analysene grunnet et lite utvalg. Standardiserte og relativt godt reliable måleinstrumenter ble brukt, med indre konsistens over 0,70. SEM-analyser ble gjennomført der klare prediksjoner kom til syne. Det viste seg at elever med høy skår på depressive symptomer ved første måling var utsatt for å bli mobbet året etter (0,61), noe som igjen var en prediksjon på lav akseptering fra medelever året etter (0,25). Offerrollen gav derimot ikke prediksjoner på depresjon. Det var heller ingen gjensidig sammenheng mellom dårlige medelev-relasjoner og depresjon over tid.

4.4.2 Øvrige forhold ved læringsmiljøet

Undheim & Sund (2005) ville vite noe om mulige læringsmiljømessige prediksjoner på endring i depressive symptomer hos ungdom mellom 12-15 år. De undersøkte flere forhold over 1 år; trivsel i klassen, lærerstøtte og skolefaglige krav/stress, i tillegg til karakterer. Mulige påvirkningsfaktorer var alder, sosioøkonomisk status, skilsmisse hos foreldre og etnisitet. Det var lite geografisk spredning blant skolene, men dette oppveides av et stort og representativt utvalg (N= 2465). Den indre konsistensen på måleinstrumentene for læringsmiljøet var relativt lav ($\alpha = 0,62-0,70$). I motsetning til dette ble målingen av depresjon gjennomført med et standardisert og godt reliabelt instrument ($\alpha = 0,91$). Multivariate regresjonsanalyser ble gjennomført både med tverrsnitts- og longitudinelle data. Alle de fire skolevariablene hadde svak til moderat multivariat sammenheng med depresjon for begge kjønn. Kontrollvariablene viste seg å ha en viss innvirkning, der skilte foreldre og immigrantbakgrunn var sterkere knyttet til depresjon. De longitudinelle multivariate analysene viste også svake tendenser til at et godt læringsmiljø predikerte mindre depressive symptomer, men kun for jenter. Faktorene ved læringsmiljøet som hadde innvirkning på nivået at depresjon for jenter ved andre måling var opplevd lærerstøtte og skolefaglige krav, i

tillegg til karakterer. Det oppgis ikke ytterligere informasjon for å vurdere styrken på prediksjonene.

Thuen et al. (2007) sitt hovedformål var å se på hvilken måte mestringsstrategier kunne påvirke mulige sammenhenger mellom læringsmiljøet og elevenes emosjonelle og atferdsmessige vansker. Måleinstrumentet for emosjonelle vansker var imidlertid ikke knyttet direkte til skolen, men omfattet emosjonelle vansker generelt. Betegnelsen av emosjonelle vansker ble ikke forklart, men ved å se nærmere på måleinstrumentet viste det seg at dette målte nivåer av angst og depresjon. Måleinstrumentene var en kombinasjon av forskernes egne utforminger og standardiserte instrumenter som delvis ble modifisert, med indre konsistens over 0,70. Dataene som ble brukt, ble tatt ut fra en større database. GLM-analyser ble foretatt. De relevante funnene viste at de fleste læringsmiljøfaktorene forskerne undersøkte var svakt signifikant knyttet til emosjonelle vansker både før og etter kontroll av mestringsstrategier. Dette gjaldt i gjeldende rekkefølge uten kontroll for mestringsstrategier; relasjon til medelever (-0,16), konkurranse om karakterer (0,11), emosjonell (-0,10) og instrumentell (-0,10) støtte fra lærer, og oppfølging (i.e. «monitoring»; -0,05), i tillegg til betydningsfullt skolearbeid (-0,10). Autonomistøtte var ikke signifikant knyttet til emosjonelle vansker. Den samlede effekten læringsmiljøet ble estimert å ha på emosjonelle vansker var kun 4 %. Når det gjelder mestringsstrategier kunne dette til en viss grad påvirke oppfatningen elevene hadde av læringsmiljøet, eller påvirke læringsmiljøet i seg selv. Det kommer også frem at det ikke bare er individuelle forhold som mestringsstrategier som har innvirkning på emosjonelle vansker, men også til en viss grad læringsmiljøet.

Thuen & Bru (2009) ville undersøke hvordan endringer i læringsmiljøet kunne påvirke emosjonelle og atferdsmessige vansker. Flere tiltak ble derfor iverksatt over en 1-års periode der det var fokus på elevenes autonomi og støtte fra lærer, med lite helklasseundervisning. Læringsmiljøfaktorene som ble målt angikk emosjonell og instrumentell støtte fra lærer, veiledning, autonomi og oppfølging. I tillegg svarte elevene på hvor meningsfullt skolearbeidet var for dem, og i hvilken grad de fikk tilpasset opplæring. Måleinstrumentene var omtrent de samme som ble brukt i Thuen et al. (2007), med små justeringer tilpasset problemstillingen. Utvalget var relativt lite (N=119), og frafallet i studien lå på 25 %. GLM var utgangspunktet for analysene. Det var enkelte signifikante forbedringer i læringsmiljøet etter intervensjonen, spesielt i autonomi, og svak signifikant forbedring i emosjonell støtte og oppfølging. En svak signifikant forbedring i emosjonelle vansker, deriblant angst og

depresjon, ble også funnet. Resultatene viste at de fleste endringer i læringsmiljøet var signifikant knyttet til endringer i emosjonelle vansker. Reduksjon i emosjonelle vansker var signifikant knyttet til økning i autonomi (-0,23), videre instrumentell- (-0,21) og emosjonell (-0,19) støtte, oppfølging (-0,19), og at skolearbeidet var meningsfullt for elevene (-0,21).

Jia et al. (2009) hadde ett utvalg i USA (N= 709) og ett i Kina (N= 706), og ville undersøke om det var forskjeller i sammenhengen mellom læringsmiljøet og sosioemosjonell- og akademisk tilpasning mellom de to landene. Dette ble undersøkt gjennom et tverrsnittdesign, med et utvalg som ble trukket ut fra storbyer. Det ble foretatt analyser for å sikre at målingene i de to landene var like, men måleinstrumentene var i utgangspunktet utarbeidet for amerikanske elever. SEM-analyser ble gjennomført. Elevenes opplevelse av lærerstøtte og medelevstøtte var positivt knyttet til selvfølelse, og negativt knyttet til depresjon i begge land. Dette gjaldt ikke for autonomi. Når det gjaldt sammenhenger med depresjon, var medelevstøtte viktigere enn lærerstøtte, selv etter kontroll for foreldrestøtte. Det var ikke store kjønnsforskjeller, men amerikanske jenter viste seg å oppleve mest medelevstøtte. Det viste seg også at elevene i Kina generelt sett opplevde et bedre læringsmiljø enn de amerikanske elevene.

Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas (2003) så blant annet på sammenhengen mellom læringsmiljøet og angst og depresjon over tid i en prospektiv studie. Målingene ble foretatt en gang i året over 3 år, og omfattet et stort utvalg med 105.000 elever. Kun 10 % frafall ble registrert. Forskerne utviklet og testet et eget måleinstrument for elevenes oppfattelser av læringsmiljøet, som gjennom omfattende analyser viste seg å ha akseptabel indre konsistens mellom 0,63-0,81. Det vises ikke til indre konsistens på de standardiserte instrumentene for angst og depresjon. Regresjonsanalyser ble foretatt. Også i denne studien hadde flere forhold ved læringsmiljøet moderat sammenheng med depresjon på klassetrinn-nivå. Dette gjaldt trygghet (30,0 %), god struktur (16,5 %), positive medelev-relasjoner (15,6 %) og lærerstøtte (11,1 %). Årsaken til at disse sammenhengene var såpass store, var at forskerne ikke kunne undersøke målefeil siden dataene var på klassetrinn-nivå. Andre faktorer som dreide seg om variert undervisning, og at elevene var opptatt av å lykkes, gav også signifikante sammenhenger. Når det gjaldt autonomi og støtte i kulturell pluralisme var ikke disse forholdene signifikant knyttet til depresjon. Det ble ikke funnet konsistente resultater når det gjaldt angst, i motsetning til selvtillit. Stabiliteten på læringsmiljøet i de enkelte klassene viste seg å være relativt høy over tid, men det var moderat variasjon mellom flere av klassene.

Læringsmiljøet og sosioøkonomisk status var signifikant relatert til variasjonen mellom klassene i målingene av depresjon.

Brand, Felner, Seitsinger, Burns, & Bolton (2008) gjennomførte en stor tredelt studie med samme utvalg, design og statistiske analyser som ble brukt Brand et al. (2003) sin studie. Det spesielle ved denne studien var at forskerne utviklet et eget måleinstrument for læringsmiljø bruk av lærere. Dette instrumentet hadde moderat til høy indre konsistens ($\alpha = 0,89$). Emosjonell tilpasning omfattet målinger av angst, depresjon og selvtillit, der angst ikke blir kommentert i resultatene. I denne studien ble det gjennomført lærermålinger på læringsmiljøet, og selvrapporing av emosjonelle vansker, der sistnevnte måleinstrumenter ikke blir utdypet i studien. Forskerne utdypet heller ikke metodiske utfordringer ved studien. Forskerne fant ut at klasser med mye uro gav indikasjoner på økt depresjon, uttrykt med henholdsvis liten effekt mellom 1,9 - 5,2 % ved de tre målingene som ble gjennomført. I tillegg var lav mestringstro hos elevene svakt assosiert med økt depresjon. De to andre faktorene ved læringsmiljøet, lærer-elev interaksjon og medelevstøtte, gav ikke signifikante resultater. Sosioøkonomisk status var kontrollvariabel, uten særlig innvirkning. Når det gjelder etnisitet, hadde elever med sensitive lærere angående kulturell pluralisme mindre depresjon enn elever som ikke opplevde lærerne som sensitive på dette området. Påvirkningen læringsmiljøet kunne ha på angst blir ikke kommentert.

LaRusso, Romer, & Selman (2008) ville se om respektfulle skoler kjennetegnet av god lærerstøtte og autonomistøtte hadde sammenheng med elevenes tilhørighet, og videre deres mentale helse. Et representativt utvalg (N= 476) ble tilfeldig rekruttert og intervjuet gjennom telefon. Responsraten lå på 50 %. Ungdommene var mellom 14-18 år og de fleste var fremdeles elever. Deltakerne ble spurt om sin oppfatning av læringsmiljøet på sin nåværende, eller siste fullførte skole. Måleinstrumentene hadde for det meste god indre konsistens, foruten en del av målingen på autonomi som lå på 0,49 α . Det kommer ikke frem hvordan den indre konsistensen var på instrumentet for depresjon, og kun to spørsmål ble brukt for å måle nivået av depresjon hos ungdommene. Forskerne tok i bruk SEM-analyser etter innsamling av tverrsnittsdata. Det viste seg at det var svake til moderate sammenhenger mellom de avhengige og uavhengige variablene. Dersom lærerne gav god støtte og la til rette for selvbestemmelse hos elevene, og tok hensyn til elevenes individuelle behov, førte dette til et mer respektfullt skoleklima og større følelse av tilhørighet. Dette førte videre til redusert depresjon. Den sterkeste samvariasjonen til depresjon var et respektfullt læringsmiljø (-0,31),

altså et resultat av god lærer- og autonomistøtte. Kjønn var en av mange kontrollvariabler, men dette var den eneste som hadde innvirkning på elevenes depresjon, der jenter rapporterte om mest symptomer. De andre kontrollvariablene gjaldt andre skoleforhold og bakgrunnsopplysninger.

Way, Reddy, & Rhodes (2007) hadde fokus på eventuelle endringer av elevenes oppfatning av læringsmiljøet og deres sosioemosjonelle tilpasning. Forskerne gjennomførte longitudinelle analyser kalt «cross-domain modeling» for å avdekke om endringer i et forhold førte til endringer i et annet forhold. Dataene som ble brukt var en del av en pågående longitudinell studie (N= 1451), og var et resultat av tre innsamlinger over 3 år. Det var 70 % responsrate, god geografisk spredning og heterogenitet i utvalget. Likevel var det mangel på minoriteter og overvekt av elever med lav sosioøkonomisk status i utvalget. Reliabiliteten på måleinstrumentene var akseptabel, og lå mellom 0,65-0,89. Alle faktorene ved læringsmiljøet; opplevd lærer- og medelevstøtte, struktur i form av regelkonsistens, og autonomi var synkende over tid. Disse negative endringene gav prediksjoner på negative endringer i sosioemosjonell tilpasning, deriblant depresjon. Faktorene ved læringsmiljøet hadde ulik effekt på depresjon i løpet av de tre målingene, der prediksjonene var moderate. God struktur (-0,49) gav sterkest prediksjon på redusert depresjon. Videre kom lærerstøtte (-0,39), medelevstøtte (-0,34) og til slutt autonomi (-0,28). Retningen på prediksjonene var enveis, ikke toveis, og forskerne fikk dermed ikke støtte for sin alternative hypotese. Kjønn og sosioøkonomisk status var kontrollvariabler, der disse hadde liten til moderat innvirkning på depresjon.

Sawyer et al. (2010) gjennomførte den eneste eksperimentelle studien, med randomisert, eller tilfeldig utvalg og to grupper (N= 5634). Årsaken til at denne studien ble inkludert var at det ble implementert en intervensjon med fokus på et støttende læringsmiljø og økt kommunikasjon om emosjonelle vansker. Dette forgikk over 3 år. Nærmere bestemt var det fokus på å tilrettelegge for et støttende sosialt klima blant alle aktørene på skolen, og mer tilgjengelige hjelpetjenester og samtaleforum. I tillegg ble det arbeidet med individuelle faktorer som mestringsstrategier og sosiale ferdigheter, noe som ikke er like relevant for denne systematiske oversikten. Foruten elevmålinger ble også lærerne bedt om å svare på spørreskjema angående depresjon, læringsmiljø og risiko- og beskyttelsesfaktorer både før, under og etter intervensjonen. Læringsmiljøfaktorene bestod av lærerstøtte, tilhørighet og deltakelse. Hierarkiske regresjonsanalyser ble utført, der dataene ble analysert både på

individnivå og skolenivå. Intervensjonen hadde ingen signifikant effekt på depresjon i intervensjonsgruppen etter 3 år. Dette gjaldt både elever uten depresjon i utgangspunktet, og elever som hadde symptomer ved første måling. Lærermålingene viste imidlertid signifikant forbedring av læringsmiljøfaktorene etter intervensjonen.

Wang (2009) har undersøkt sammenhengen mellom læringsmiljø, sosiale ferdigheter og psykologisk tilpasning. Eventuelle endringer i disse forholdene ble målt to ganger i løpet av 1 år. Dataene ble hentet fra en longitudinell undersøkelse, der skolene befant seg i varierte geografiske områder. Deltakerne kunne relateres til populasjonen (N= 1042), men det viste seg at elevene som svarte på begge målingene skilte seg ut ved å oftere være jenter med god sosioøkonomisk status og lite atferdsvansker. Ved de to målingene ble det gjennomført strukturerte intervjuer hjemme hos elevene i tillegg til en selvrapportering. Foreldrene svarte på sosioøkonomisk status. Måleinstrumentene lå over 0,70 målt i Cronbach's α . SEM-analyser ble utført for å undersøke sosiale ferdigheter som en påvirkningsvariabel, og for å unngå systematiske målefeil. Resultatene viste at emosjonell støtte fra lærer (-0,32), autonomistøtte (-0,17) og en mestringsorientert målstruktur (-0,09) ved første måling var negativt assosiert med depresjon ved andre måling. Både læringsmiljøet og nivået av depresjon ble forverret i løpet av året. Kjønn som kontrollvariabel hadde ikke innvirkning på de andre variablene. Sosioøkonomisk status, depresjon ved første måling og etnisitet forklarte en del av variansen på opptil 30 %. Et positivt læringsmiljø ved første måling viste seg å kunne støtte elevenes sosial kompetanse, som igjen førte til mindre depresjon ved siste måling.

Gillander Gadin & Hammarström (2003) ville undersøke om endringer i det psykososiale miljøet på skolen kunne påvirke elevenes emosjonelle tilpasning og selvfølelse. Forskerne hadde to utvalg, ett som ble fulgt fra 3.-6. trinn (N= 254) og ett fra 6.-9. trinn (N= 279). Måleinstrumentene hadde god indre konsistens (0,72-0,84) og ble test-retestet. En kvalitativ del av studien tok for seg begrepsvaliditeten på måleinstrumentene ved å gjennomføre intervjuer med elevene ved en etter-test. Selv de yngste elevene så ut til å forstå spørsmålene som ble brukt i spørreskjemaet. Multiple regresjonsanalyser ble gjennomført. Funnene fra studien viste at læringsmiljøet til de eldste elevene, samt jentenes angst og depresjon i det eldste utvalget ble verre over tid. De negative endringene i læringsmiljøet predikerte svake negative endringer i emosjonell tilpasning, men kun for det eldste utvalget, og særlig for jenter. For de eldste jentene gav 2 av læringsmiljøvariablene svake til moderate prediksjoner

på økt depresjon og angst; vansker med medelever/mobbing ($\beta = -0,22$) og lite autonomistøtte/kontroll ($\beta = -0,24$). For gutter viste deg seg at vansker med medelever ($\beta = -0,32$) og økte skolefaglige krav ($\beta = 0,25$) hadde sammenheng med deres emosjonelle tilpasning, men guttene opplevde ikke at læringsmiljøet og den emosjonelle tilpasningen ble forverret over tid. Uro i klasserommet hadde ingen signifikante sammenhenger med depresjon i det eldste utvalget. Det ble kontrollert for støtte fra foreldre og venner, og sosial bakgrunn, som viste seg å ikke ha signifikant sammenheng med depresjon og angst.

Roeser, Eccles, & Sameroff (2000) hadde fokus på hvordan lærerens tilrettelegging for elevenes behov for kompetanse, autonomi og gode relasjoner, påvirket elevenes sosio-emosjonelle utvikling. Studien tok utgangspunkt i data fra en longitudinell undersøkelse som omhandlet elevenes oppfatning av skole, familie og venneforhold. Det ble foretatt strukturerte intervjuer og spørreundersøkelser i elevenes hjem, der også foreldrene var delaktige. Elevene svarte selv på spørsmål angående hvilke verdier de la i skolen, og emosjonelle forhold som blant annet gjaldt håpløshet, tristhet og sinne. Det kommer ikke klart frem hvilke variabler foreldrene ble spurt om. Analyser ble foretatt på individnivå og klassenivå. Funnene viste at de fleste elevene opplevde lite konkurranse i klasserommet, og at det var fokus på mestring, autonomi, omsorgsfulle lærer-elevrelasjoner, og at skolearbeidet var viktig for dem. Det ble også registrert en gruppe elever (31 %) med sammensatte vansker som opplevde det motsatte, at læreren ikke tok godt nok hensyn til deres behov. Læringsmiljøfaktorene viste seg å være viktige for elevenes emosjonelle helse. De sterkeste resultatene viste at negative lærer-elev relasjoner, og lite kompetansestøtte førte til redusert mental helse. Dersom det var god match mellom elevenes ønsker og behov, og lærers tilrettelegging, gav dette det beste utfallet på emosjonell tilpasning. Det oppgis ikke hvor sterke prediksjonene var.

Loukas & Robinson (2004) gjennomførte en tverrsnittundersøkelse der de så på depresjon knyttet til fire læringsmiljøfaktorer; samhold/gode medelev-relasjoner, motstand/dårlige medelev-relasjoner, konkurranse og tilfredshet med skolen. 868 elevene mellom 10-14 år deltok. Reliabiliteten på måleinstrumentet for tilfredshet med skolen var lav ($\alpha = 0,56$), resten lå mellom 0,66-0,90 α , og var på grensen til lav på flere læringsmiljøvariabler. Hierarkiske regresjonsanalyser ble gjennomført. Det viste seg at elever som opplevde de fire læringsmiljøvariablene som positive, generelt sett hadde mindre depressive symptomer, med visse kjønnsforskjeller. De samvariasjonene som var signifikante, gjaldt tilfredshet med klassen for jenter (-0,10), motstand for jenter og gutter (0,18/0,17), samhold for gutter (-0,09)

og konkurranse for gutter (0,09). De unike sammenhengene mellom læringsmiljøvariablene og depresjon med kontroll for selvregulering ble også undersøkt. Etter kontroll for selvregulering ble sammenhengene mellom læringsmiljøet og depresjon svakere, og funnene for jenter var ikke lenger signifikante. Læringsmiljøet forklarte 7 % av variansen i depresjon. Etnisitet var kontrollvariabel uten effekt.

Loukas & Murphy (2007) utvidet studien til Loukas & Robinson (2004), og brukte de samme variablene, og tok utgangspunkt i samme utvalg som dem. Til forskjell fra den andre studien ville forskerne nå se på endringer i depresjon over 1 år, knyttet til læringsmiljøet og selvregulering som eventuell påvirkningsvariabel. Det var 30 % frafall i utvalget, og de som falt av hadde større sosioemosjonelle vansker. Sammenlignet med resultatene fra Loukas & Robinson (2004), viser denne studien en klarere retning på sammenhengene, siden depresjon ble målt over tid. Etter omfattende regresjonsanalyser fant forskerne en svak prediksjon på at motstand/ dårlige medelev-relasjoner ($\beta = 0,11$) predikerte økt depresjon. Det var ingen andre signifikante funn angående hypotesen om at læringsmiljøfaktorene ville fungere beskyttende mot depresjon etter kontroll for selvregulering. Det var stor stabilitet i depresjon over tid. Kjønn var kontrollvariabel, uten stor innvirkning på depresjon.

Stornes & Bru (2011) var interessert i sammenhengen mellom målstruktur i klasserommet og sosiale og emosjonelle vansker, deriblant depresjon. Dette skulle de undersøke gjennom en tverrsnittstudie med 1711 elever. Standardiserte måleinstrumenter ble brukt, der Cronbach's α viste tilfredsstillende indre konsistens over 0,70. Multiple regresjonsanalyser viste samvariasjon, der elever som opplevde mye konkurranse i klasserommet ($\beta = 0,21$) hadde signifikant mer depresjon enn elever som opplevde klimaet i klasserommet som mer positivt. Et mestringsorientert klima ($\beta = -0,07$) hadde en svak signifikant sammenheng med mindre depresjon. Dette gjaldt kun på individnivå, ikke på skole- eller klassenivå. Personlige mål og kjønn var kontrollvariabler, der kun kjønn hadde en viss innvirkning. Disse forholdene utdypes ikke i studien.

5 DRØFTING

I denne systematiske oversikten har hovedhensikten vært å samle inn, oppsummere, og videre vurdere nyere forskning som har undersøkt i hvilken grad læringsmiljøet på skolen kan ha betydning for forekomsten av angst og depresjon hos grunnskoleelever. Så langt har 30 studier blitt inkludert i denne oppsummeringen. Disse har blitt presentert og vurdert med tanke på kvalitet. Samlet viser det seg at funnene fra disse studiene er relativt diffuse, og de fleste forskerne har ikke kunnet konkludert med sterke funn. Derfor er det behov for å se nærmere på hvilke årsaker som eventuelt kan ha påvirket dette, ved å vurdere ulike forhold som kan ha hatt betydning for forskningens kvalitet og funn. I dette kapitlet vil først en tidligere oppsummering om skolens innvirkning på elevers emosjonelle vansker drøftes. En slik drøfting er sentral for å se hvordan denne oppgaven skiller seg fra tidligere forskning, og hvordan den dermed legger føringer for ny kunnskap. Videre vil metodiske og kvalitetsmessige forhold ved de inkluderte studiene tas opp, noe som er viktig med tanke på studienes troverdighet, gyldighet og overførbarhet. Funnen fra disse studiene vil også diskuteres. Aspekter ved læringsmiljøet vil også sammenlignes med bruk av skolebaserte programmer med fokus på KAT og SEL, som tidligere ble omtalt i teorikapitlet. Det vil tas opp hvordan de ulike tiltakene kan implementeres i skolehverdagen. En beskrivelse av behov for videre forskning, samt begrensninger ved egen oppgave vil deretter gis.

5.1 Tidligere oppsummering av skolens innvirkning på elevenes emosjonelle vansker

Det er som tidligere nevnt kun funnet én systematisk oversikt som oppsummerer betydningen av intervensjoner i læringsmiljøet knyttet til elevenes emosjonelle vansker (Kidger et al., 2012). Denne oppsummeringen konkluderte med at få av de eksperimentelle studiene viste til positiv effekt på elevenes emosjonelle vansker. Disse eksperimentene undersøkte skolebaserte programmer med fokus på SEL, mestringsferdigheter og et støttende læringsmiljø. Dette funnet diskuteres, der det antas at en mulig årsak kan være at det er omfattende å implementere store og komplekse programmer, og at det derfor er større sjanse for å lykkes med programmer som inneholder få komponenter. Resultatene viste også at noen av de longitudinelle studiene som undersøkte læringsmiljøet på individnivå fant svake prediksjoner på redusert angst og depresjon. Det viste seg særlig at lærerstøtte og god tilknytning til skolen kunne redusere emosjonelle vansker. De fleste longitudinelle studiene hadde imidlertid tvetydige funn. Det kommenteres at det er uklart hvilke aspekter ved læringsmiljøet som er

mest tilfredsstillende, og at læringsmiljøet gjerne har mindre betydning for elevenes emosjonelle tilpasning enn først antatt. Det kommer også frem at det er sannsynlig at et kombinert fokus på miljø og individuell endring hos elevene vil være den mest effektive metoden. Det viste seg at ingen av de 6 studiene som undersøkte læringsmiljøet på skolenivå fant prediksjoner på emosjonell tilpasning, og at det er behov for mer forskning på skolenivå, til sammenligning med individnivå. Det må kommenteres at 7 av studiene som ble omtalt i Kidger et al. (2012) sin oppsummering, også ble inkludert i denne oppgaven etter søk i databaser.

Det er flere forhold ved oppsummeringen til Kidger et al. (2012) som skiller seg fra denne oppgaven. Et av disse er at Kidger et al. ikke inkluderte studier med elever under 11 år, noe som gir et inntrykk av at de yngste elevenes emosjonelle velvære ikke er like viktig som de eldre elevenes. Det ble heller ikke inkludert tverrsnittstudier grunnet dårlig kontroll for kausalitet. Dette kan ha vært uheldig, siden flere tverrsnittstudier med stort utvalg og flere kontrollvariabler kan være i stand til å gi viktig informasjon om forholdet mellom læringsmiljø og emosjonell tilpasning. Forskerne undersøkte også emosjonelle vansker som en egen kategori, uten å skille tydelig mellom angst og depresjon. I tillegg ble både skolebaserte programmer med fokus på SEL, og arbeid med læringsmiljøet undersøkt samtidig. I denne oppgaven har læringsmiljøet blitt nærmere utdypet, og det har blitt tydeligere skilt mellom de ulike aspektene ved læringsmiljøet. SEL-programmer er ikke inkludert i denne oppgaven siden dette ofte forbindes med elevenes individuelle egenskaper, og dermed skiller seg fra læringsmiljøet. Det er også funnet et større antall studier i denne oppgaven, mye grunnet inkludering av flere former for longitudinelle studier og tverrsnittstudier, og inkludering av studier som hadde andre formål enn kun å undersøke angst og depresjon. I tillegg er mobbing blitt undersøkt, noe det ikke ble i Kidger et al. (2012) sin oppsummering. Dette begrunner forskerne med at det allerede foreligger et solid forskningsgrunnlag på hvilken effekt ulike mobbeprogrammer kan ha. Disse forskerne har også bakgrunn i det medisinske fagfeltet, og det var derfor interessant å undersøke læringsmiljøet ut fra et spesialpedagogisk ståsted. Det er altså flere forhold som skiller denne oppgaven fra Kidger et al. (2012) sin oppsummering. På dette grunnlaget tilfører denne oppgaven supplerende informasjon til fagfeltet om hvilken betydning læringsmiljøet kan ha for elevenes angst og depresjon. Det må likevel nevnes at siden Kidger et al. (2012) sin oppsummering inkluderte en del eksperimentelle studier, vil oppsummeringen av deres funn ha større grunnlag for å bedømme kausale sammenhenger. Generelt sett hadde studiene som

ble inkludert i denne oppgaven lavere kvalitet enn studiene i Kidger et al. (2012) sin oppsummering.

5.2 Drøfting av inkluderte studier

5.2.1 Metodiske og kvalitetsmessige forhold ved inkluderte studier

Det er visse metodiske forhold ved de inkluderte studiene i denne oppgaven det er nødvendig å utdype siden disse har betydning for forskningens kvalitet. Slike forhold ble kort kommentert i presentasjonen av studiene i resultatdelen. Et av disse forholdene var at et stort frafall av deltakere utgjorde en trussel for studienes generalisering. To av studiene med relativt stort frafall var Arbeau et al. (2010) og Nilsen et al. (2013). Generaliseringen ble også begrenset i de studiene som hadde et lite utvalg i utgangspunktet (Demaray et al., 2005; Murray & Greenberg, 2000; Thuen & Bru, 2009). I noen av studiene ble elevene som droppet ut av studien karakterisert med visse kjennetegn, blant annet at de hadde lavere tilknytning til skolen sammenlignet med elevene som deltok på alle målingene (Bond et al., 2007). Andre studier hadde en skjevfordeling i utvalget i utgangspunktet (Murray & Greenberg, 2000), der enkelte elevgrupper var under- eller overrepresentert. Begge disse forholdene kan ha påvirket generaliseringen i negativ retning, siden utvalgets representativitet ble redusert. Noen av studiene hadde også kun utvalg fra skoler i urbane eller rurale strøk, noe som gjør at studiens funn ikke nødvendigvis kan generaliseres til andre områder. Også lite spredning i utvalg er negativt for dette forholdet. Et annet forhold som kunne påvirke generaliseringen var om studiene var oppdaterte og hadde hentet inn data fra nyere tid. De fleste studiene som omtalte dette, skrev at dataene ble innhentet et par år før artikkelen ble publisert. Dette indikerer at disse studiene kan generaliseres til i dag. For å kompensere for et lite utvalg kunne de studiene dette gjaldt ha foretatt målinger av foreldre og lærere i tillegg til elever. Dette kunne gjort datasettet mer robust, siden forskerne da kunne ha sammenlignet svarene. Det antas også at elever kan ha en tendens til å overvurdere sine ressurser (Wang, 2009), og dermed gi svar som er i uoverensstemmelse med virkeligheten. Derfor kan det være en fordel å sammenligne med foreldre og læreres svar. I de studiene som undersøkte de yngste elevene, ville det også være en styrke å inkludere foreldre og lærers svar. Særlig siden forskerne ikke kunne garantere at de yngste elevene hadde god forståelse for alle begrepene i spørreskjemaene. Arbeau et al. (2010) valgte denne fremgangsmåten. Også studier som valgte strukturerte intervjuer som supplerende innsamlingsmetode fikk økt reliabilitet siden forskerne da hadde større kontroll, og kunne ordne opp i eventuelle misforståelser rundt spørsmålene. Dette

gjorde blant annet Anderman (2002). I forhold til geografisk spredning er det norske studier som er mest overførbare, derfor var det en fordel at 6 av studiene var norske. Dette viser også litt om hva forskere verden over er opptatt av, der det er tydelig at vestlige land, spesielt USA, er opptatt av mental helse i skolen.

Et annet forhold ved studiene var at de fikk større mulighet til å bedømme kausalitet i de tilfeller forskerne hadde inkludert flere kontrollvariabler. Dette omfattet blant annet ulike karakteristika som kjennetegnet elevene og deres familier, som kjønn, etnisitet, sosioøkonomisk status og støtte fra foreldre. En slik kontroll førte til økt forståelse for hvilke forhold som kunne påvirke elevenes angst og depresjon. Det var også større kontroll av uavhengige variabler i de studiene der flere aspekter ved læringsmiljøet ble undersøkt samtidig. Dette gjorde at en kunne se hvilke forhold ved læringsmiljøet som hadde størst innvirkning på angst og depresjon, og det gjorde det lettere å se om noen av begrepene i måleinstrumentene overlappet med hverandre. Forskerne kunne også ha undersøkt variablene på skolenivå og klassenivå i tillegg til individnivå. De aller fleste studiene undersøkte kun læringsmiljøet på individnivå. Det viser seg at det kan være store forskjeller i resultatene i studier som skiller mellom skolenivå og individnivå (Anderman, 2002; Kidger et al., 2012). De få studiene som inkluderte begge nivåene, viste for det meste at studiene på skolenivå ikke fant signifikante funn, i motsetning til studiene på individnivå.

Når det gjelder tverrsnittstudier, var det flere av disse som kun brukte korrelasjonsanalyser. Dette indikerer at forskerne ikke hadde undersøkt en alternativ hypotese, og at resultatene derfor kun viste til samvariasjoner mellom variablene. De tverrsnittstudiene som kun undersøkte korrelasjoner og gjennomsnitt gav et øyeblikksbilde, og fanget ikke opp endringer over tid. De hadde også begrensede muligheter til å bedømme kausale forhold mellom variablene. Ved bruk av tverrsnittdesign er det derfor en fordel at forskerne hadde inkludert flere kontrollvariabler. Blant de longitudinelle studiene var det kun 3 som implementerte ulike tiltak i skolen for å se om dette vil gi utslag på elevenes emosjonelle tilpasning (Bond et al., 2007; Thuen & Bru, 2009; Williford et al., 2012). Dette gav forskerne større mulighet til å avdekke om endringer i læringsmiljøet påvirket angst og depresjon, og økte dermed kausaliteten. Flere av forskerne som brukte et longitudinelt design ville undersøke endringer over tid, men dette ble ikke mulig i de tilfeller der målingene av angst, depresjon og læringsmiljøet forble stabile og uendret over tid. Dette forholdet gjorde kausaliteten svakere. Det var ikke mange studier som la vekt på at endringer i læringsmiljøet ville være fordelaktig

for de longitudinelle resultatene. Tre av de longitudinelle studiene var også prospektive, og undersøkte derfor ikke endringer over tid. Når det gjelder retningen på prediksjonene i de longitudinelle studiene, var det flere forskere som ikke kunne stadfeste om det var et enveis eller toveis kausalitetsforhold. Dette gjaldt spesielt i de tilfeller der forskerne hadde inkludert mellomliggende variabler, og ville undersøke en flerveis interaksjon mellom disse. Dette ble gjort i noen av studiene (Arbeau et al., 2010; Kochel et al., 2012).

Med bakgrunn i evidenshierarkiet som ble nevnt i metodekapitlet, kan det være interessant å undersøke forskjeller mellom funn på studiene. Siden eksperimenter har størst mulighet til å avdekke kausale sammenhenger, vil slike studier vektlegges tyngst. Longitudinelle studier kan til en viss grad bedømme kausale sammenhenger, og vektlegges derfor tyngre enn tverrsnittstudier, særlig de tverrsnittstudiene som ikke har kontrollvariabler. Sannsynligheten for å finne sammenhenger er likevel størst i tverrsnittstudier. Det viste seg at samtlige av tverrsnittstudiene fant én eller flere multivariate sammenhenger mellom ulike aspekter ved læringsmiljø og emosjonelle vansker. Flere av tverrsnittstudiene fant imidlertid kun samvariasjoner mellom noen av variablene. Av de longitudinelle studiene fant 14 av 20 signifikante prediksjoner, der 9 av de 14 studiene kun fant prediksjoner for noen av de inkluderte variablene. Tre av disse studiene var prospektive. Det viser seg altså at flere av de longitudinelle studiene mislykkes i å finne klare prediksjoner, men at de fleste studiene fant visse samvariasjoner. Dette indikerer at det finnes svake til moderate multivariate sammenhenger mellom læringsmiljøet og angst og depresjon, men at disse forholdene blir svakere når de måles over tid. Dette funnet kan ha sammenheng med at det er for langt tidsspenn mellom de ulike målingene av samme variabel i de longitudinelle studiene, og at det derfor kan ha oppstått uforutsette endringer i løpet av denne perioden. Det kan for eksempel hende at elevene har fått en ny lærer i løpet av undersøkelsen, og at de to lærerne hadde forskjellige relasjoner til elevene. Dette kan da ha gitt utslag på elevenes målinger av lærerrelasjonen, der uforutsette endringer ikke ble tatt hensyn til.

I de tilfeller der den indre konsistensen på måleinstrumentene var lav (α under 0,7), kan dette ha vært en feilkilde, siden begrepsvaliditeten ble svekket. Noen av studiene opplevde også at måleinstrumentene for de ulike variablene i enkelte tilfeller overlappet med hverandre. Blant annet var dette til tilfellet i Bond et al. (2007) sin studie. Dette kan ha redusert reliabiliteten på måleinstrumentene. Når det gjelder forskernes egne kommentarer på begrensninger ved forskningen, var det var kun én av studiene som ikke hadde en slik oppsummering (Brand et

al., 2008). Dette svekker tilliten til at forskerne var kritiske til sin egen forskningsprosess og metode.

Det siste metodiske forholdet som bør tas opp er at flere studier valgte å gruppere elevene for å finne undergrupper med visse kjennetegn. Grunnen til en slik gruppering er sannsynligvis for å kunne gi en tydeligere oversiktlig over hvordan elevene skilte seg fra hverandre, og for å vise hvilke elever som har størst utbytte av tilrettelegging gjennom læringsmiljøet. I flere tilfeller er det imidlertid ikke tatt hensyn til kjønn eller alder, der elevene kun har blitt gruppert etter hvilke vansker de har, og hvordan de oppfatter læringsmiljøet. Dette kan ha gitt et ensidig bilde av elevene, siden elevene i slike grupper kan ha avveket mye fra hverandre, til tross for noen fellestrekk. Det kan også være uheldig å gruppere elevene på en slik måte siden det da antas at elever i samme gruppe har like behov og forutsetninger.

5.2.2 Drøfting av hovedfunn

Lærerstøtte og lærer-elev relasjoner

Det at såpass mange studier som omhandlet sosiale forhold ved læringsmiljøet ble funnet, var forventet med tanke på et utbredt sosiokulturelt læringssyn som har utviklet seg i de vestlige landene. Det er dermed naturlig at dette synet har ført til et økt fokus på sosiale relasjoner i skolen. Det var 6 studier som tok for seg innvirkningen en positiv lærer-elev relasjon kunne ha på elevenes angst og depresjon, og 16 studier som omhandlet lærerstøtte. Samlet var det 15 longitudinelle studier, 6 tverrsnittstudier og 1 eksperimentell studie. Kvaliteten på disse studiene var for det meste god, men 5 av studiene hadde middels god kvalitet. Femten av 22 studier konkluderte med positive resultater med visse forbehold, der funnene var relativt svake (for det meste mellom -0,10 og -0,30). Når det gjaldt forskningsdesign, viste det seg at alle de 6 tverrsnittstudiene fant samvariasjoner. Også 4 av de longitudinelle studiene som ikke fant prediksjoner, lyktes i å finne sammenhenger. Svake og moderate prediksjoner ble funnet i 8 av de longitudinelle studiene, og sterke prediksjoner i 1 av studiene. De resterende 6 studiene fant ikke signifikante prediksjoner, og heller ikke den eksperimentelle studien fant positive resultater. I 3 av de longitudinelle studiene som ikke fant prediksjoner, antas lærer-elev relasjonen å fungere som en beskyttelsesfaktor mot senere emosjonelle vansker. Ikke alle de 15 studiene som fant positive resultater hadde en klar konklusjon. I en av studiene ble det kun funnet en prediksjon for depresjon, ikke for sosial angst (Wit et al., 2011), og en annen studie viste kun til sammenhenger for gutter, ikke for jenter (Davidson & Demaray, 2007).

Tre av studiene som undersøkte lærerstøtte hadde ikke inkludert andre uavhengige variabler, og dermed er sjansen større for at spuriøse effekter kan ha påvirket resultatene i disse studiene.

En mulig årsak til ikke-signifikante funn i blant annet Nilsen et al. (2013) sin studie, kan være at elever i ungdomsalderen gradvis søker mindre støtte fra lærer, og i stedet er mer opptatt av samhold med venner. Det må også påpekes at studien til Nilsen et al. (2013) hadde lav indre konsistens på målingen av vennestøtte, og at dette kan ha hatt betydning for at kun disse funnene ble signifikante. I tillegg kan det lange tidsspennet mellom målingen av lærerstøtte og siste måling av depresjon ha ført til redusert indre validitet, grunnet eventuelle endringer som kan ha oppstått i løpet av de to årene mellom målingene. Når det gjelder de studiene som fant positive funn, konkluderes disse funnene med en viss usikkerhet, særlig i de studiene som hadde få kontrollvariabler og ikke målte læringsmiljøet over tid. I de studiene der forskerne undersøkte støtte fra mange kilder, var dette med på å styrke validiteten. Rueger et al. (2010) gjennomførte studien på en slik måte, og fant ikke signifikante prediksjoner. Disse forskerne brukte kun ett instrument for å måle støtte, og undersøkte støtte både samlet og individuelt. Begrepsvaliditeten og reliabiliteten ble dermed styrket. Det ble funnet sammenhenger mellom lærerstøtte og depresjon, men det viste seg at disse forholdene ble svakere over tid når hver enkelt form for støtte ble målt hver for seg. Når det gjelder forskjeller mellom instrumentell og emosjonell støtte fra lærer, var det kun et fåtall av studiene skilte mellom dette, noe som gjør det vanskelig å avdekke eventuelle forskjeller mellom innvirkningene disse to formene for støtte kan ha. I to av studiene kommer det likevel frem at det var emosjonell støtte, ikke instrumentell, som hadde sammenheng med, og predikerte mindre emosjonelle vansker (Thuen & Bru, 2009; Wang, 2009). Flere forskere brukte også betegnelsen sosial støtte, og i de fleste tilfeller innebar dette i følge forskernes definisjoner både emosjonell og instrumentell støtte.

Det viser seg altså at støtte fra, og gode relasjoner til lærer i flere tilfeller kan ha en viss betydning for elevenes depresjon og angst. Dette er også i overensstemmelse med funn i oppsummeringen til Kidger et al. (2012), der 4 av 4 studier fant positive resultater. Også tidligere forskning på dette området har funnet lignende tendenser (Donovan & Spence, 2000; Johnson, Eva, Johnson, & Walker, 2011). Selv om dette er tilfellet, fant en del av studiene som best kan vurdere kausale sammenhenger ikke signifikante funn, og styrken på funnene i

de resterende studiene var relativt lav. Dette fører til økt usikkerhet for å konkludere med positiv innvirkning på elevenes angst og depresjon.

Medelevstøtte og medelev-relasjoner

Det var 6 studier som omhandlet medelevstøtte, og 8 som dreide seg om relasjoner mellom elevene. Fire av disse hadde tverrsnittdesign, og 10 brukte et longitudinelt design. Kun 3 av de 14 studiene hadde middels god kvalitet, resten hadde god kvalitet. De aller fleste studiene hadde inkludert flere uavhengige variabler. Alle studiene som undersøkte medelevstøtte viste signifikante sammenhenger eller prediksjoner med angst og/eller depresjon. En av studiene fant sterke prediksjoner (opp mot 0,70), og de andre tverrsnitts- og longitudinelle studiene fant svake og moderate funn. Blant studiene som tok for seg medelev-relasjoner var det kun 1 studie som ikke fant signifikante funn. Dette var en longitudinell prospektiv studie med god kvalitet. Samlet viser funnene at 13 av 14 studier konkluderte med positive resultater. Styrken på disse funnene var generelt høyere enn de andre forholdene ved læringsmiljøet, der de fleste studiene lå mellom -0,15 og -0,70. Visse forbehold må likevel tas. I Davidson og Demaray (2007) sin studie var det kun depresjon hos gutter, ikke angst, som hadde sammenheng med medelevstøtte. Andre forskere fant kun signifikante funn for det eldste utvalget, der to utvalg var inkludert, og særlig for jenter (Gillander Gadin & Hammarström, 2003).

I flere av studiene som omhandlet sosial støtte fra flere kilder, ble det fremhevet at støtte fra medelever viste seg å ha størst innvirkning på angst og depresjon. Når kun én av studiene ikke fant signifikante sammenhenger, tyder dette på at medelever kan ha stor betydning for elevenes emosjonelle vansker. Det må også her påpekes at styrken på funnene og forskningsdesignet begrenser muligheten til å konkludere med stor sikkerhet. Når det gjelder oppsummeringen til Kidger et al. (2012), undersøkte denne kun 2 studier som omhandlet medelevrelasjoner, der 1 av disse hadde positive resultater.

Det at medelevrelasjoner viser seg å ha større innvirkning enn lærerstøtte er et delvis uventet funn, siden det ofte fremheves at det er læreren som har størst påvirkningskraft på elevenes emosjonelle vansker (Reddy et al., 2003). Siden de fleste studiene angående støtte hadde et utvalg basert på elever mellom 12 og 16 år, kan funnene ha sammenheng med at vennskap til medelever blir mer viktigere når elevene blir eldre. I tenårene vil elevene gradvis ønske mindre støtte fra lærer og andre voksne, og dermed bli mer selvstendige. De er samtidig mer vare for sosial sammenlikning og streber etter å bli akseptert av sine medelever (Wit et al.,

2011). På dette grunnlaget kan relasjoner til medelever være særlig avgjørende for elevenes mentale helse.

Tilhørighet og deltakelse

Blant studiene som ble inkludert i denne systematiske oversikten, var det 5 studier som undersøkte tilhørighet, der 2 av disse også så på deltakelse. To av studiene var longitudinelle, 2 var tversnittstudier og 1 var eksperimentell. En av studiene hadde middels god kvalitet, og resten hadde god eller bedre kvalitet. Det var kun den eksperimentelle studien som etter intervensjonen ikke fant signifikante funn (Sawyer et al., 2010). Forskeren kommenterer dette og skriver at det kan være tidskrevende å implementere en slik omfattende intervensjon, og at resultatene kunne ha blitt annerledes dersom prosjektet hadde blitt forlenget. I Anderman (2002) sin studie var det kun tilhørighet på individnivå (-0,28), ikke klassenivå, som predikerte redusert depresjon. Studien hadde fått større robusthet dersom forskeren hadde undersøkt variablene på skolenivå i tillegg til individ- og klassenivå. I oppsummeringen til Kidger et al. (2012) ble det funnet at 3 av 3 studier som omhandlet tilhørighet fant positive resultater, der tilhørighet predikerte reduserte emosjonelle vansker.

I alle studiene var tilhørighet for det meste knyttet til relasjoner mellom elevene, ikke relasjonen mellom lærer-elev. Dette fokuset kan ha bakgrunn i antakelser om at elever som ikke har noen nære medelever de føler tilknytning til, er ekstra utsatt for å utvikle emosjonelle vansker. Det antas likevel at lærere har en del å si for elevenes følelse av tilhørighet (Drugli, 2012), men gjerne på en mer indirekte måte enn det medelevene har. Blant annet viser forskning at elever som opplever læreren som støttende og sensitive for deres behov, opplever økt tilhørighet (LaRusso et al., 2008).

Det å føle seg velkommen i klasserommet, og oppleve å bli sett og verdsatt på denne arenaen, viser seg altså å kunne bety en del for elevenes angst og depresjon. Det vil være betryggende og stressreducerende å kunne se på seg selv som en deltaker i klassefellesskapet, i stedet for å strebe etter de andre aktørenes oppmerksomhet, anerkjennelse og aksept. En slik grunnholdning i klasserommet kan bli påvirket av lærerens væremåte og kommunikasjonsstil. Elever som opplever læreren som imøtekommende, fleksibel og anerkjennende, vil tolke dette som at klasserommet er et sted der alle skal bli sett og hørt uten hensyn til bakgrunn, ferdigheter eller særskilte problemer.

Mobbing

Det var 4 studier som tok for seg mobbing i sammenheng med angst og depresjon. Av disse studiene var 3 longitudinelle, 1 brukte tverrsnittdesign, og alle hadde god kvalitet. To av de longitudinelle studiene kunne konkludere med at det var en svak til moderat tendens til at redusert mobbing predikerte redusert angst og depresjon. Den 3. longitudinelle studien konkluderte med motsatte prediksjoner, der depresjon økte risikoen for å bli mobbet, ikke motsatt (Kochel et al., 2012). Tverrsnittstudien fant en moderat samvariasjon mellom mobbing og angst og depresjon. Gillander Gadin & Hammarström (2003) sin studie viste at det kun var det eldste utvalget, og særlig jenter, som opplevde signifikant forbedring i angst og depresjon som følge av redusert mobbing og bedre medelevrelasjoner. Det viste seg likevel at begge utvalgene og begge kjønn hadde økt risiko for å utvikle emosjonelle vansker som følge av mobbing og dårlige medelevrelasjoner. I oppsummeringen til Kidger et al. (2012) var det ikke ønskelig å inkludere studier som tok for seg effekten av mobbeprogrammer, siden det allerede finnes evidens for effekten av slike programmer.

Valois et al. (2012) undersøkte om det var sammenheng mellom visse karakteristika og det å bli mobbet. Det viste seg at det å skille seg fra normalen, og å bli oppfattet som annerledes økte sjansen for å bli mobbet, og videre for å utvikle emosjonelle vansker. Dette er et viktig fokus som kan gi svar på om enkelte elevgrupper kan være særlig utsatte for å utvikle vansker som følge av mobbing. Det vil også være en styrke om fremtidig forskning ser på forskjeller mellom ulike typer mobbing, for eksempel om utfrysning, digital mobbing og fysisk mobbing har ulik innvirkning på elevenes angst og depresjon. De inkluderte studiene som undersøkte mobbing hadde et relativt snevert syn på denne problematikken. De fleste studiene konkluderte med at elever som har blitt mobbet, har økt sjanse for å utvikle angst og depresjon. Siden det også er funnet at det motsatte kan være tilfellet, trengs det mer forskning for å undersøke slike forhold. En toveis kausalitet vil derfor være nyttig å undersøke. Et annet forhold det var lite fokus på, var om læreren kan utsette elever for mobbing. Ingen av studiene inkludert i denne oversikten problematiserte dette, der de for det meste undersøkte medelevrelasjoner i tilknytning til mobbing.

Autonomi

En god del av de inkluderte studiene (9 av 30) hadde inkludert elevenes autonomi eller medbestemmelse som en faktor ved læringsmiljøet. Ingen av disse studiene så på autonomi som den eneste uavhengige variabelen, men kombinerte ofte dette med å undersøke

lærer støtte i tillegg. Seks av studiene hadde et longitudinelt design, og 3 hadde et tverrsnittdesign. Kun 1 av studiene hadde middels god kvalitet, resten hadde god kvalitet. Tre av de 9 studiene fant ingen samvariasjon eller prediksjon knyttet til angst og depresjon. To av disse var tverrsnittstudier, der den ene hadde middels god kvalitet, og 1 var longitudinell prospektiv med god kvalitet. De resterende 6 studiene fant svake og moderate funn (for det meste over $-0,20$). Når det gjelder oppsummeringen til Kidger et al. (2012), ble det funnet at 2 av 2 studier kunne konkludere med positive resultater.

Det er foreslått at elevenes autonomi har betydning for deres motivasjon, men at denne muligheten for å påvirke skolehverdagen oppfattes som begrenset i mange tilfeller (Brand et al., 2003; Thuen et al., 2007). I følge opplæringsloven har elevene rett på å kunne påvirke skolerelaterte aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2012). I tilknytning til angst og depresjon, viste det seg i flere av de inkluderte studiene at autonomi hadde den svakeste sammenheng med angst og depresjon, til sammenligning med blant annet medelevstøtte. Dette kan tyde på at autonomi i skolen for det meste har en svak innvirkning på elevenes angst og depresjon, men at det likevel kan ha en viss betydning.

Målstruktur

En mestringsorientert eller konkurranseorientert målstruktur ble undersøkt i 6 av studiene. Halvparten var longitudinelle studier, og 5 av 6 hadde god kvalitet. Det var bare 1 av studiene som ikke fant at en konkurranseorientert målstruktur predikerte økt depresjon (Loukas & Murphy, 2007). Dette var en longitudinell studie med god kvalitet. Styrken på funnene var lav, og lå for det meste under $-0,20/0,20$. En av studiene hadde ikke inkludert andre variabler enn målstruktur (Stornes & Bru, 2011). Øvrige forhold som bør kommenteres er at en av studiene kun fant signifikante funn for gutter, ikke for jenter (Loukas & Robinson, 2004). En annen studie fant kun signifikante funn på individnivå, ikke på klassenivå (Stornes & Bru, 2011). Det sistnevnte forholdet betyr at det var elevenes egen opplevelse av målstrukturen som viste sammenheng med emosjonelle vansker, mens det ikke var noen systematisk tendens til at det var mer emosjonelle vansker blant elever i klasser med konkurranseorientert målstruktur. En tolkning kan være at det er et konkurranseklima i kombinasjon med individuell sårbarhet som gir utslag, eller at kausalretningen går fra at elever med emosjonelle vansker opplever klimaet som overdrevent konkurranseorientert. I en av studiene ble det tatt opp at målingen av elevenes mestringsorienterte målstruktur overlappet en del med målingen av autonomi, og at dette kan ha påvirket resultatene (Wang, 2009).

De fleste studiene undersøkte kun konkurranse som en eventuell påvirkningsvariabel, og inkluderte ikke en mestringsorientert målstruktur som en egen variabel. De studiene som inkluderte begge variablene (Stornes & Bru, 2011; Wang, 2009), fikk større mangfold i sine resultater. Det manglende fokuset på en mestringsorientert målstruktur kan tyde på at forskerne er mer opptatt av innvirkningen en negativ målstruktur kan ha. Det viste seg imidlertid at begge målstrukturene hadde innvirkning på elevenes angst og depresjon i de studiene som undersøkte begge variablene. I Stornes & Bru (2011) sin studie kom det imidlertid frem at sammenhengen var sterkere når det gjaldt et mestringsorientert klima, sammenlignet med et konkurranseklima.

En mestringsorientert målstruktur har tidligere blitt tilknyttet bedre tilpasning på skolen, og bedre tilhørighet (Roeser & Eccles 1998, ref. i Wang, 2009). Skolene har i noen studier imidlertid vist seg å være preget av konkurranse (Midgley, Anderman & Hicks 1995, ref. i Loukas & Robinson, 2004). Likevel skiller dette seg fra funn i norske studier, der klasseromklimaet i mange tilfeller oppleves som mestringsorientert (Stornes, Bru, & Idsoe, 2008). Det blir antatt at konkurranse i klasserommet kan virke inn på elevene på to måter (Deci & Ryan 1992, ref. i Thuen et al., 2007). Det kan virke motiverende for elevenes innsats blant de elevene som forventer å lykkes, men samtidig virke negativt for elevenes selvfølelse dersom elevene forventes å mislykkes. På dette grunnlaget bør det derfor være en balanse mellom konkurranse og mestring i klasserommet.

Oppfølging/struktur/uro

De tre variablene oppfølging, struktur og uro har flere fellestrekk og ble derfor satt sammen i én gruppe i denne systematiske oversikten. Det har blitt antatt at lærers oppfølging, der regler og struktur blir tydelig, og uønsket atferd blir tatt tak i, kan øke tryggheten til elevene i klasserommet (Kohn 1996, Barber & Olsen 2004, ref. i Thuen & Bru, 2009). Det er også mulig at økt trygghet vil føre til redusert engstelse og økt konsentrasjon. Det er 7 studier som har sett på disse forholdene ved læringsmiljøet. Fire av disse var longitudinelle, 2 var tverrsnittstudier og 1 var eksperimentell. To av studiene undersøkte oppfølging, 2 undersøkte struktur og 3 undersøkte uro. Alle studiene hadde god eller bedre kvalitet, og hadde inkludert andre uavhengige variabler. Det var 2 studier som ikke fant signifikante prediksjoner. Dette var den eksperimentelle studien til Sawyer et al. (2010), og den longitudinelle studien til Gillander Gadin & Hammarström (2003). De resterende 5 studiene fant altså signifikante

sammenhenger og prediksjoner. En av disse studiene (Brand et al., 2008) fant kun sammenhenger mellom uro og depresjon, ikke mellom ulike former for støtte og depresjon.

Antakelsene om at ro og orden i klasserommet er hensiktsmessig for elevenes angst og depresjon har delvis blitt bekreftet gjennom funn i de 5 studiene, men kun 1 av studiene fant sterke prediksjoner. I oppsummeringen til Kidger et al. (2012) ble det også funnet 1 studie som undersøkte struktur. Denne studien konkluderte med at regelkonsistens predikerte reduksjon i emosjonelle vansker. Også økt trygghet, tilfredshet med skolen og redusert skolerelatert stress var faktorer som predikerte redusert depresjon i Kidger et al. (2012) sin oppsummering. Disse forholdene vil bli omtalt i de neste avsnittene.

Trygghet

Økt trygghet kan forekomme på grunn av flere forhold, blant annet god struktur i klasserommet, og redusert mobbing. Det kan også ha sammenheng med at elevene ikke føler seg truet av medelever eller lærere, og at de kan stole på at de ikke vil bli fysisk eller psykisk skadet. I en av studiene var trygghet en del av det å føle stor tilknytning til skolen (Murray & Greenberg, 2000). I de to andre studiene var trygghet knyttet til tilhørighet. Det er altså visse overlapp mellom disse kategoriene. Et annet vesentlig forhold er at elever på ungdomsskolen oftere føler seg mer utrygge enn elever på barneskolen (Felner et al. 2003, ref. i Brand et al., 2003). De eldste elevene antas dermed å ha økt sjanse for å utvikle angst og depresjon som følge av større utrygghet.

Tre studier var interessert i å se om trygghet på skolen og i klassen ville redusere elevenes angst og/eller depresjon. En av disse hadde tverrsnittdesign, 1 var longitudinell og den siste hadde et eksperimentelt design. Tverrsnittstudien hadde middels god kvalitet, og de to andre hadde god og meget god kvalitet. Alle studiene undersøkte flere uavhengige variabler. Også i denne kategorien var det kun den eksperimentelle studien som ikke fant signifikante effekter.

Tilfredshet i klassen

Kun 3 studier hadde tilfredshet i klassen eller på skolen som en egen uavhengig variabel, der elevene ble spurt om de følte seg vel i klassen av ulike årsaker. Det var elevenes opplevelse av å føle seg bekvem i klassen og på skolen sin som var i fokus. To av studiene var longitudinelle, og begge disse hadde god kvalitet. Den siste brukte tverrsnittdesign, og hadde middels god kvalitet. Denne studien fant kun signifikante funn for jenter (Loukas &

Robinson, 2004). Alle studiene hadde kontroll for andre uavhengige variabler. To av de 3 studiene fant ikke signifikante funn (Loukas & Robinson, 2004; Undheim & Sund, 2005). Begge disse hadde et longitudinelt design. Den resterende studien fant svake sammenhenger (for det meste rundt -0,10). Disse funnene kan tyde på at dette forholdet ved læringsmiljøet ikke har særlig innvirkning på elevenes angst og depresjon. Likevel kan ikke 3 studier alene bekrefte slike antakelser.

Skolefaglige krav/stress

Begge studiene som omhandlet skolefaglige krav omtalte denne variabelen som stress i skolesammenheng. Longitudinelle design ble brukt, og god kvalitet ble funnet i begge studiene. Også her undersøkte forskerne flere uavhengige variabler. Begge studiene viste til positive funn, der opplevelsen av store skolefaglige krav predikerte økt depresjon.

Skolefaglige krav kan i noen tilfeller være i fokus i skolebaserte tiltak med en psykologisk tilnærming, der stressmestring blir en sentral faktor. Likevel vil det skolefaglige presset læreren og skolen legger på elevene, kunne beregnes som en del av læringsmiljøet. Et slikt press kan ha direkte innvirkning på hvor stresset elevene blir, og videre påvirke deres engstelse og depressive tendenser dersom de ikke takler dette stresset. Det ble funnet få aktuelle studier som undersøkte om skolefaglige krav hadde innvirkning på elevenes angst og depresjon. Dette var et overraskende funn siden det var antatt at slike forhold vil ha betydning på elevenes emosjonelle velvære, og at det derfor ville være et interessant tema for forskere å studere.

5.2.3 Generelle funn

Mange av elevmålingene i de inkluderte studiene viste at læringsmiljøet i flere tilfeller ikke ble oppfattet som optimalt og tilfredsstillende. Dette er oppsiktsvekkende, der opptil 1/3 av elevene i flere studier svarer at de ikke følte seg vel i sitt klasserom, eller på sin skole (Brand et al., 2008). Dette gjelder særlig ungdomsskoleelevene. Dette må tas på alvor, siden det er skolens mandat å tilrettelegge for et godt psykososialt læringsmiljø på skolen. Ansvaret skolen har for å støtte elevene i deres emosjonelle utvikling, kan ha betydning for elevenes velvære, helse, læring og utvikling. Foruten læringsmiljøet, er det imidlertid utallige forhold som kan påvirke elevenes angst og depresjon, deriblant de nevnte risiko- og beskyttelsesfaktorene som omfatter både individuelle karakteristika, biologiske forhold og miljøforhold. Det viste seg også at læringsmiljøet i de fleste inkluderte studiene ikke hadde

veldig stor betydning for elevenes emosjonelle velvære. I en studie ble det funnet at kun 4 % av elevenes emosjonelle vansker ble forklart av læringsmiljøet (Thuen et al., 2007), noe som tilsvarer en korrelasjon på 0,20. Liknende variansforklaringer ble funnet i andre studier. Denne lave korrelasjonen kan ha sammenheng med at lærere ikke er oppmerksomme nok på å gi elever med emosjonelle vansker nok støtte. Det kan også hende at den svake til moderate styrken på funnene har sammenheng med at det må tilrettelegges for et mer optimalt læringsmiljø for at disse forholdene skal kunne ha direkte innvirkning på angst og depresjon hos elevene. Større endringer som følge av tiltaksstudier vil kunne avdekke dette forholdet ytterligere. Det bør imidlertid være større kontroll for at tiltakene blir riktig implementert, slik at endringene er store nok til å kunne bidra til forbedring. Store forskjeller kan oppstå mellom ulike klasser dersom eksperimentelle studier gjennomfører intervensjoner i en klasse, og sammenligner dette med en kontrollgruppe.

Et forhold som sjeldent ble tatt opp i de inkluderte studiene var tidlig innsats. Det er velkjent at tidlig forebygging og demping av elevenes vansker, deriblant angst og depresjon, vil virke proaktivt i forhold til elevenes utvikling og deres emosjonelle velvære (Kunnskapsdepartementet, 2007). Dersom de yngste elevene mottar gode tiltak for å fremme det psykososiale miljøet på skolen og i klassen, er det større sjanse for å lykkes siden problemene enda kan være relativt små. Universelt arbeid med læringsmiljøet i tidlige skoleår, og oppfølging av at alle elever har rett på tilpasset opplæring, vil derfor kunne bidra til å forebygge senere vansker.

Noen av studiene la frem spesifikke tolkninger av resultatene sine. Blant annet viste det seg i Stornes & Bru (2011), og Thuen et al. (2007) sine studier at opplevelsen av læringsmiljøet varierte mer i hver enkelt klasse, enn mellom de ulike klassene. Dette tolkes som at elevene har ulike oppfatninger av hva som er et bra læringsmiljø, og at læreren gjerne er mer opptatt av å tilfredsstille visse behov elevene har, og dermed behandler elevene forskjellig.

5.3 Betydningen av læringsmiljøet sett i relasjon til skolebaserte programmer med fokus på KAT og SEL

Det kan være interessant å undersøke hvilke typer tiltak som har størst betydning for elevenes emosjonelle vansker. Oppsummert ser det ut som at effekten av skolebaserte programmer med fokus på KAT og SEL er todelt. Det viser seg at det er moderat effekt på visse områder, der elevenes angst i større grad har blitt redusert enn deres depressive symptomer, og at programmer som arbeider med å redusere symptomer er mer suksessfulle enn de som vil forebygge angst og depresjon. Dette er også i samsvar med folkehelseinstituttets vurdering av slike programmer (2011). To av de systematiske oversiktene som ble presentert i teoridelen viste at mellom 78-89 % av de skolebaserte intervensjonene med fokus på KAT og SEL reduserte angstsymptomer på moderat signifikant nivå. En av de andre oppsummeringsartiklene viste at kun 53 % av studiene som tok i bruk intervensjoner mot depresjon gav signifikant forbedring hos elevene. Flere enkeltstudier ble også presentert, der heller ikke disse viste entydige resultater, men også her så det ut som at angst ble mest effektivt behandlet. I tillegg var det programmer som inneholdt komponenter for KAT som viste seg å være mest effektive, sammenlignet med SEL-programmer. Når det gjelder styrken på slike funn er disse for det meste moderate.

Det kan være tids- og ressurskrevende å implementere omfattende skolebaserte programmer, og læreren trenger en del kunnskap for å kunne gjennomføre disse tiltakene på en tilfredsstillende måte. Et annet hinder for implementeringen av programmene er at lærere gjerne har et større fokus på konkurransedyktige læringsresultater, og at det derfor ikke prioriteres å bruke tid på slike intervensjoner. I tillegg viser det seg at elever med utagerende vansker tar mye av lærerens tid og oppmerksomhet, og at det derfor kan virke mer problemløsende å arbeide med disse elevenes vansker, sammenlignet med elevenes emosjonelle vansker. Det er imidlertid slik at programmer med fokus på KAT og SEL også kan fungere symptomdempende for elever med utagerende vansker. For at programmene skal fungere tilfredsstillende i norske skoler, er det også behov for en tilpasning, særlig siden flere av programmene er utenlandske og er basert på en lengre skoledag. Det kan likevel være hensiktsmessig å gjennomføre disse programmene på skolen siden de fleste barn og unge kan nås her, og særlig når elevene ikke får annen behandling. I tillegg antas det at slike programmer fungerer mer effektivt i et klasserom med sosial interaksjon, sammenlignet med samtaler med terapeut. Et annet forhold er at det er muligheter for at programmene

ville fungert bedre dersom de blir implementert i små doser om gangen. Denne organiseringen kan være tidsbesparende, der komponenter av programmene blir implementert i den ordinære undervisningen. Det trengs imidlertid mer forskning om organiseringen av slike omfattende programmer. Siden det viser seg at selektive og induserte programmer er mest effektive, vil det også være mest hensiktsmessig å bruke et slikt program (Major et al., 2011). Da blir det imidlertid vanskelig for læreren å implementere programmet i den ordinære undervisningen. Det er også fare for å stemple elevene, der en gruppering av elevene kan fungere ekskluderende. Programmer med større fokus på forbedring av læringsmiljøet er sannsynligvis mer lettvinne å bruke siden elevene ikke trenger å tas ut av ordinær undervisning. Dette gjelder blant annet DrømmeSkolen, der fokuset ligger på forbedring av relasjoner, tilhørighet og deltakelse. Alle disse faktorene viser seg å kunne være sentrale for elevenes emosjonelle tilpasning.

En prosentvis sammenlignet med tilrettelegging i læringsmiljøet blir ikke hensiktsmessig i alle tilfeller. Årsaken til dette er først og fremst at de fleste studiene på KAT og SEL er eksperimentelle, og dermed gir større evidens enn læringsmiljøstudiene, men også siden visse forhold ved læringsmiljøet ble undersøkt i få studier. Når det gjelder sosiale forhold som relasjon til lærer, og relasjon til medelever, kan det likevel være oversiktlig å sammenligne prosentvis siden det var såpass mange studier som undersøkte slike forhold. Her viste det seg at 15 av 22 studier (68 %) konkluderte med at lærer-elev relasjonen hadde signifikant innvirkning på angst og depresjon hos elevene. Når det gjaldt elev-elev relasjoner var det hele 14 av 15 studier (93 %) som gav positive resultater. De andre forholdene ved læringsmiljøet viste også flere positive funn. De 2 studiene som undersøkte skolefaglige krav, gav begge positive resultater. Det gjorde også 5 av 6 studier med fokus på målstruktur, 4 av 5 med fokus på tilhørighet, 3 av 4 med fokus på mobbing, 2 av 3 med fokus på trygghet, og 5 av 7 med fokus på oppfølging/struktur/uro. De forholdene ved læringsmiljøet som skilte seg ut som minst betydningsfulle var autonomistøtte og tilfredshet med klassen, der henholdsvis 6 av 9, og 1 av 3 studier viste positive resultater.

Arbeid med læringsmiljøet for å fremme elevens emosjonelle tilpasning kan fungere som en generell del av lærers arbeid i klasserommet, og handler til dels om lærerens væremåte, kommunikasjonsstil, og syn på barn. Det at slikt arbeid er mer naturlig å gjennomføre i et klasserom sammenlignet med skolebaserte programmer, kan føre økt effektivitet. Læreren vil gjerne føle seg kompetent til å forbedre læringsmiljøet, siden støtte og tilrettelegging er en

naturlig del av lærerarbeidet. Lærerens fokus og oppmerksomhet er imidlertid avgjørende, siden elever med emosjonelle vansker ofte blir oversett (I. Lund, 2004). Arbeid med læringsmiljøet kan også være en mer indirekte form for tiltak, der det ikke jobbes direkte med å forbedre elevenes emosjonelle tilpasning. Det kan være slik at gode relasjoner fører til økte sosiale og emosjonelle ferdigheter, som igjen fører til redusert angst og depresjon. Til tross for flere signifikante funn om at faktorer ved læringsmiljøet hadde positiv innvirkning på elevene, var disse funnene for det meste svake og moderate. Det var også en kvalitetsmessig forskjell på læringsmiljøstudiene og studiene angående KAT og SEL, grunnet ulike forskningsdesign. Forskningen på KAT og SEL var for det meste eksperimentell, og gir dermed høyere kvalitet og evidens. Læringsmiljøstudiene hadde for det meste longitudinelt- og tverrsnittdesign, der det ble funnet flere sammenhenger enn prediksjoner. Disse studiene kan dermed ikke gi like gode kausale slutninger som de eksperimentelle, og gir begrensede muligheter til å avgjøre i hvilken grad læringsmiljøet har betydning for elevenes angst og depresjon.

Oppsummert kan en si at begge typer tiltak har sine fordeler og ulemper, og at begge i flere tilfeller kan være hensiktsmessige for å redusere og dempe angst og depresjon hos elevene. Det forholdet ved læringsmiljøet som viste seg å ha størst betydning, var relasjoner til medelever og støtte fra medelever. Det var også flere av de inkluderte studiene som viste til større positiv sammenheng og prediksjon på depresjon, sammenlignet med angst. Oversiktsartiklene som presenterte skolebaserte tiltak med fokus på KAT og SEL viste at godt over halvparten av studiene hadde positiv effekt. Det tiltaket i programbasert form som var mest effektivt var KAT-baserte symptomdempende tiltak mot angst. Disse funnene gir visse indikasjoner på hvilke typer tiltak som er mest hensiktsmessige i ulike situasjoner. Lærere bør derfor være bevisst sine valg dersom de ønsker å iverksette tiltak, og være oppmerksomme på at enkelte forhold ved læringsmiljøet, og enkelte programmer, kan være mer effektive enn andre. Det bør derfor tas hensyn til hvilke vansker elevene sliter med, og om det er ønskelig å forebygge eller redusere vanskene.

5.4 Behov for videre forskning

Når det gjelder forskjeller mellom angst og depresjon, var det hele 17 studier som hadde egne variabler for både angst og depresjon, eller som hadde en samlet variabel og kalte denne «emosjonelle vansker». Resultatene viste at 16 av disse studiene fant en eller flere sammenhenger eller prediksjoner. Blant disse studiene fant 2 av studiene kun positiv samvariasjon eller prediksjon på depresjon, ikke angst, og 2 fant kun samvariasjon eller prediksjon på angst, ikke depresjon. Tretten studier undersøkte kun depresjon, der 9 av disse fant samvariasjoner og prediksjoner, med visse forbehold. Ingen av studiene undersøkte kun angst. Det var flere studier som fant sammenhenger enn prediksjoner. Dette gir indikasjoner på at både angst og depresjon har sammenheng med arbeid med læringsmiljøet. I flere studier har ikke forskerne kommentert angst, men kun hatt fokus på depresjon. Dette kan være uheldig, siden det da blir vanskelig å undersøke om det er forskjeller mellom hvilke tiltak som er effektive for henholdsvis angst og depresjon. På dette grunnlaget er det behov for mer forskning på hvilke tiltak som er mest angstreduserende.

Det var også en skjevfordeling i hva forskerne undersøkte i læringsmiljøet, der sosiale forhold som relasjoner var mest i fokus. Det kan hende at det fokuseres mest på disse forholdene fordi det antas at sosiale forhold har størst innvirkning på elevenes emosjonelle tilpasning. Det er likevel behov for mer forskning angående de øvrige forholdene ved læringsmiljøet, blant annet tilknytning til skolen, følelsen av trygghet og skolefaglige krav, spesielt siden det er funnet lite konsekvente resultater i slike studier. Også i hvilken grad ulike læringsmetoder og undervisningsopplegg som samarbeidslæring kan virke inn på elevenes angst og depresjon er uvisst. Når det gjelder elevenes alder, undersøkte flertallet av de inkluderte studiene elever på mellomtrinnet og ungdomsskolen, og relativt få tok utgangspunkt i de yngste elevene. Dette kan bety at det av ulike praktiske årsaker er enklere å gjennomføre forskning med de eldste elevene, siden deres svar på spørreskjemaer gjerne blir beregnet som mer pålitelige. Det gir likevel indikasjoner om at det er behov for mer forskning blant de yngste elevene. Samlet er det flere studier som undersøker effekten av skolebaserte programmer med fokus på KAT og SEL, sammenlignet med læringsmiljøets betydning for elevenes angst og depresjon. Dette gjelder spesielt i vestlige land som USA og Australia. Det er derfor behov for mer forskning av høy kvalitet, gjerne eksperimentell, om hvilke aspekter ved læringsmiljøet som har størst effekt på elevenes angst og depresjon. Det er også behov for å undersøke hvordan implementeringen av skolebaserte programmer kan fungere i den norske skolen. Det må understrekes at de forholdene ved læringsmiljøet det forelå lite forskning om ikke kunne

oppsummeres med stor sikkerhet. Det var derfor mest hensiktsmessig å legge størst vekt på de aspektene ved læringsmiljøet som oftest ble undersøkt.

5.5 Begrensninger ved oppgaven

Når det gjelder denne systematiske oversikten er det flere begrensninger som må kommenteres. For det første ble det ressurskrevende å gjennomføre standardiserte søk, siden såpass mange søkeord ble inkludert. Søkeprosessen ble derfor beskrevet generelt. I selve søkene kan mangler i søkeord ha ført til at noen aktuelle studier ikke har blitt oppdaget. Når det gjelder analyse av de inkluderte studiene, kan visse kvalitetsmessige og metodiske forhold ved studiene ha blitt oversett siden flere studier var vanskelige å tolke. Det må derfor tas forbehold om eventuelle mangler i disse omtalene. Av flere årsaker er det derfor mulig at denne oppgaven ikke oppfyller alle krav som settes for gjennomføringen av en systematisk oversikt.

5.6 Samlet konklusjon

Hovedfokuset i denne oppgaven har vært å undersøke i hvilken grad læringsmiljøet kan forebygge eller dempe grunnskoleelevers angst og depresjon. Det foreligger relativt lite kunnskap om dette, selv om det de siste årene har vært et økt fokus på denne problemstillingen i forskningslitteraturen. På dette grunnlaget var det behov for å oppsummere denne forskningen. Særlig viste det seg at gode relasjoner og støtte fra medelever hadde svak til moderat sammenheng med elevenes angst og depresjon, eller predikerte redusert angst og depresjon. Også en mestringsorientert målstruktur i klasserommet, tilhørighet og deltakelse i klassefelleskapet, og redusert mobbing hadde betydning. Støtte fra lærer og en god lærer-elevrelasjon hadde en viss betydning. Et arbeid med å fremme et læringsmiljø preget av slike verdier og målsettinger vil dermed kunne virke helsefremmende. Ut i fra disse funnene antas det at et proaktivt arbeid med læringsmiljøet vil kunne fungere som en beskyttelsesfaktor for elevene, samtidig som det kan bidra til å redusere de emosjonelle vansker elevene allerede har utviklet. Dette gjelder særlig arbeid med å forbedre sosiale relasjoner i klassefelleskapet. Forbedringer av læringsmiljøet, som for eksempel økt sosial støtte, kan føre til at elevene opplever mer trygghet og tilhørighet, og vil dermed kunne ha en viss innvirkning på elevenes angst og depresjon. Det er imidlertid viktig å konkretisere at forskningen som var grunnlaget for denne systematiske oversikten hadde begrensede muligheter til å bedømme kausalitet grunnet bruk av ikke-eksperimentelle

forskningsdesign. På dette grunnlaget var det vanskelig å kunne bedømme i hvilken grad læringsmiljøet hadde effekt på elevenes angst og depresjon, noe som var ønskelig med tanke på oppgavens problemstilling. Studiene fant også kun svake til moderate sammenhenger og prediksjoner, og funnene var relativt tvetydige på tvers av studiene. Forskningsfundamentet for å kunne hevde at læringsmiljøet kan påvirke omfanget av elevenes angst og depresjon er fremdeles relativt begrenset, og det trengs derfor mer eksperimentell og longitudinell forskning av høy kvalitet på dette.

En diskusjon om hvilke forhold i skolen som kan være med på å redusere angst og depresjon hos elevene er viktig av flere årsaker. Måten det tilrettelegges på i skolen kan både ha betydning for elevenes emosjonelle, sosiale og akademiske utvikling, i tillegg til å kunne virke inn på elevenes voksne liv. Forbedringer i læringsmiljøet baserer seg på en oppfatning om at miljøet rundt eleven kan fremme elevens emosjonelle tilpasning. Det er dermed ikke elevens individuelle trekk som skal endres. Det viser seg at flere forhold ved læringsmiljøet kan ha svak til moderat betydning for elevens angst, og litt større betydning for elevens depressive symptomer. Dersom det tilrettelegges på best mulig måte, kan et slikt arbeid være mindre ressurskrevende, og mer naturlig sammenlignet med omfattende skolebaserte programmer med fokus på KAT og SEL. Dette bør det tas hensyn til i det daglige arbeidet på skolen. Tiltak i programform med fokus på KAT og SEL er mer individorienterte sammenlignet med læringsmiljøtiltak, og handler i større grad om å endre elevens emosjoner og atferd, og er samtidig mer ressurskrevende. Det viser seg at slike programmer ikke nødvendigvis er mer effektive enn arbeid med læringsmiljøet, men at disse tiltakene i noen tilfeller kan virke angstreduserende, og delvis depresjonsdempende. Spørsmålet blir da om slike programmer er nødvendige for å redusere elevenes angst og depresjon, eller om det er like tilfredsstillende å arbeide med å forbedre læringsmiljøet. Dette er en problematikk det bør forskes mer på, der eksperimentelle studier i større grad kan gjøre det enklere å sammenligne tiltakene. Arbeid med læringsmiljøet og tiltak i programform kan også tenkes å kunne utfylle hverandre dersom læreren tar i bruk en kombinasjon av miljømessige tiltak, og individrettede tiltak. Det tas da hensyn til sammensatte faktorer som viser seg å ha innvirkning på elevenes angst og depresjon, der det tas i betraktning at tiltakene kan ha ulike effekter, og gjerne fungere forskjellig i ulike situasjoner.

6 REFERANSER

- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 795-809. doi: 10.1037/0022-0663.94.4.795
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development, 34*(3), 259-269. doi: 10.1177/0165025409350959
- Arnarson, E. Ö., & Craighead, W. E. (2009). Prevention of depression among Icelandic adolescents. *Behaviour Research & Therapy, 47*(7), 577-585. doi: 10.1016/j.brat.2009.03.011
- Atkinson, M., & Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. London: RoutledgeFarmer.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148. doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barrett, P., & Turner, C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology, 40*(4), 399.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske : psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health, and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health, 40*(4), 357.e359-357.e318. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Booth, T., Ainscow, M., Nes, K., & Strømstad, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 570-588. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.570
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology, 46*(5), 507-535. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.12.001>
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker* (pp. s. 17-36). Oslo: Universitetsforl.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*: Lawrence Erlbaum.
- Davidson, L. M., & Demaray, M. K. (2007). Social Support as a Moderator Between Victimization and Internalizing--Externalizing Distress From Bullying. *School Psychology Review, 36*(3), 383-405.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools, 42*(7), 691-706. doi: 10.1002/pits.20120
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms : creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Donovan, C. L., & Spence, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Psychology Review, 20*(4), 509-531. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00040-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00040-9)

- Doveston, M., & Keenaghan, M. (2006). Improving classroom dynamics to support students' learning and social inclusion: a collaborative approach. *Support for Learning, 21*(1), 5-11. doi: 10.1111/j.1467-9604.2006.00393.x
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. [Oslo]: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student–teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education, 24*(4), 243-254. doi: 10.1080/09500790.2011.626033
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Essau, C. A., Conradt, J., Sasagawa, S., & Ollendick, T. H. (2012). Prevention of Anxiety Symptoms in Children: Results from a Universal School-Based Trial. *Behavior Therapy, 43*(2), 450-464.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforl.
- Gallegos, J., Beretvas, T., Benavides, R., & Linan-Thompson, S. (2012). Psychosocial Interventions to Prevent Anxiety Disorders in School Settings from 1985-2007: A Meta-Analysis. *Intervenciones Psicosociales para Prevenir Desordenes de Ansiedad en Configuraciones de la Escuela a partir de 1985- 2007: Un Meta-Análisis., 18*(1), 41-51. doi: 10.5093/ed2012a1
- Gillander Gadin, K., & Hammarström, A. (2003). Do changes in the psychosocial school environment influence pupils' health development? Results from a three-year follow-up study. *Scandinavian Journal of Public Health, 31*(3), 169-177. doi: 10.1080/14034940210134121
- Haugen, P. (2003). Har spesialundervisning ein plass i skulen for alle? *Norsk pedagogisk tidsskrift, 81:2*, 86-89.
- Haugen, R. (2006). *Barn og unges læringsmiljø*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Haugland. (2009). FRIENDS som universelt og indikert forebyggingstiltak for barn og ungdom med angst – og depresjonssymptomer Retrieved 18.02, 2013, from <http://helse.uni.no/Projects.aspx?site=1&project=2612>
- Holte, K. (2008). *Skolens rolle i forhold til elever med emosjonelle vansker, med vekt på angst og depresjon*. (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger: K. Holte.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Lu, Z. (2009). The Influence of Student Perceptions of School Climate on Socioemotional and Academic Adjustment: A Comparison of Chinese and American Adolescents. *Child Development, 80*(5), 1514-1530. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johnson, C., Eva, A. L., Johnson, L., & Walker, B. (2011). Don't Turn Away: Empowering Teachers to Support Students' Mental Health. *Clearing House, 84*(1), 9-14. doi: 10.1080/00098655.2010.484441
- Kidger, J., Araya, R., Donovan, J., & Gunnell, D. (2012). The Effect of the School Environment on the Emotional Health of Adolescents: A Systematic Review. *Pediatrics, 129*(5), 925-949. doi: 10.1542/peds.2011-2248
- Knudsmoen, H., Holth, P., Nissen, P., Schultz, J., H., Tveit, A., & Torsheim, T. (2006). Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse *Forebyggende innsatser*.

- http://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_vurdering_programmer_laringsmiljo.pdf?epslanguage=no
Utdanningsdirektoratet.
- Kochel, K. P., Ladd, G. W., & Rudolph, K. D. (2012). Longitudinal Associations among Youth Depressive Symptoms, Peer Victimization, and Low Peer Acceptance: An Interpersonal Process Perspective. *Child Development, 83*(2), 637-650.
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology, 44*(6), 449-472. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.07.001>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000D/DDPDFS.pdf> Oslo.
- LaRusso, M., Romer, D., & Selman, R. (2008). Teachers as Builders of Respectful School Climates: Implications for Adolescent Drug Use Norms and Depressive Symptoms in High School. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(4), 386-398. doi: 10.1007/s10964-007-9212-4
- 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.
- Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology, 45*(3), 293-309. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.10.001>
- Loukas, A., & Robinson, S. (2004). Examining the Moderating Role of Perceived School Climate in Early Adolescent Adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 14*(2), 209-233. doi: 10.1111/j.1532-7795.2004.01402004.x
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! : om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M., & Aarø, L. E. (2011). Bedre føre var- Psykisk helse: helsefremmede og forebyggende tiltak og anbefalinger (Vol. 2011: 1). www.folkehelseinstituttet.no: Folkehelseinstituttet.
- Mathiesen, K. S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L., & Helgeland, H. (2007). Trivsel og oppvekst, barndom og ungdomstid. In Folkehelseinstituttet (Ed.), (Vol. 2007:5). www.folkehelseinstituttet.no: Folkehelseinstituttet.
- Melnyk, B. M., & Fineout-Overholt, E. (2011). *Evidence-based Practice in Nursing and Healthcare*: Lippincott Williams & Wilkins.
- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety : a practical guide*. New York: Guilford Press.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). Social Support, Negative Life Events and Emotional Problems Among Norwegian Adolescents. *School Psychology International, 25*(4), 387-403.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2005). The role of coping styles as predictors of depressive symptoms among adolescents: A prospective study. *Scandinavian Journal of Psychology, 46*(4), 385-393. doi: 10.1111/j.1467-9450.2005.00469.x
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5), 423-445. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Mykletun, A., Knudsen, A., K., & Mathiesen, K. S. (2009). Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv (Vol. 2009:8). <http://www.fhi.no/dokumenter/68675aa178.pdf> Folkehelseinstituttet.

- Nasjonalt.kunnskapssenter.for.helsetjenesten. (2013). Slik oppsummerer vi forskning Retrieved 17.04, 2013, from <http://www.kunnskapssenteret.no/Verkt%C3%B8y/Slik+oppsummerer+vi+forskning.2139.cms>
- Nehmy, T. J. (2010). School-based prevention of depression and anxiety in Australia: Current state and future directions. *Clinical Psychologist, 14*(3), 74-83. doi: 10.1080/13284207.2010.524884
- Neil, A. L., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review, 29*(3), 208-215. doi: 10.1016/j.cpr.2009.01.002
- Nilsen, W., Karevold, E., Røysamb, E., Gustavson, K., & Mathiesen, K. S. (2013). Social skills and depressive symptoms across adolescence: Social support as a mediator in girls versus boys. *Journal of Adolescence, 36*(1), 11-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.08.005>
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal, 48*(1), 120-162. doi: 10.3102/0002831210365008
- Pianta, R. C. (1999a). Assessing child-teacher relationships *Enhancing relationships between children and teachers* (pp. 85-104). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (1999b). The emotional bond between children and adults *Enhancing relationships between children and teachers* (pp. 65-83). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk : hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforl.
- Reddy, R., Rhodes, J., E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*(01), 119-138. doi: doi:10.1017.S0954579403000075
- Reinertsen, M. E. (2011). *Et språk for følelser? : en kvalitativ studie av skoleprogrammet Zippys venner*. Grimstad: M.E. Reinertsen.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: J. Kingsley.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a Context of Early Adolescents' Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings. *Elementary School Journal, 100*(5), 443-471.
- Rueger, S., Malecki, C., & Demaray, M. (2010). Relationship Between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence: Comparisons Across Gender. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(1), 47-61. doi: 10.1007/s10964-008-9368-6
- Rådet.for.psykisk.helse. (2009). Psykisk helse i Norge Retrieved 20.02, 2013, from <http://www.psykiskhelse.no/index.asp?id=29617>
- Sawyer, M. G., Pfeiffer, S., Spence, S. H., Bond, L., Graetz, B., Kay, D., Sheffield, J. (2010). School-based prevention of depression: a randomised controlled study of the beyondblue schools research initiative. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(2), 199-209. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02136.x
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. N.Y: Alfred A. Knopf.
- Sheffield, J. K., Kowalenko, N., Davis, A., Spence, S. H., Rapee, R. M., Wignall, A., & McLoone, J. (2006). Evaluation of Universal, Indicated, and Combined Cognitive-Behavioral Approaches to the Prevention of Depression Among Adolescents. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 74*(1), 80-88. doi: 10.1037/00122-006x.74.1.66

- Stallard, P., Sayal, K., Phillips, R., Taylor, J. A., Spears, M., Anderson, R., Montgomery, A. A. (2012). Classroom based cognitive behavioural therapy in reducing symptoms of depression in high risk adolescents: pragmatic cluster randomised controlled trial. *BMJ*, *345*. doi: 10.1136/bmj.e6058
- Stornes, T., & Bru, E. (2011). Perceived motivational climates and self-reported emotional and behavioural problems among Norwegian secondary school students. *School Psychology International*, *32*(4), 425-438. doi: 10.1177/0143034310397280
- Stornes, T., Bru, E., & Idsoe, T. (2008). Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *52*(3), 315-329. doi: 10.1080/00313830802025124
- Thuen, E. (2011). Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse (pp. s. 163-181). Oslo: Universitetsforl.
- Thuen, E., & Bru, E. (2004). Coping styles and emotional and behavioural problems among Norwegian grade 9 students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *48*(5), 493-510. doi: 10.1080/003138042000272140
- Thuen, E., & Bru, E. (2009). Are Changes in Students' Perceptions of the Learning Environment Related to Changes in Emotional and Behavioural Problems? *School Psychology International*, *30*(2), 115-136. doi: 10.1177/0143034309104153
- Thuen, E., Bru, E., & Ogden, T. (2007). Coping Styles, Learning Environment and Emotional and Behavioural Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *51*(4), 347-368. doi: 10.1080/00313830701485460
- Undheim, A., & Sund, A. (2005). School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *14*(8), 446-453. doi: 10.1007/s00787-005-0496-1
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Elevmedvirkning Retrieved 23.02, 2013, from <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevmedvirkning/>
- Valois, R. F., Kerr, J. C., & Huebner, S. E. (2012). Peer Victimization and Perceived Life Satisfaction Among Early Adolescents in the United States. *American Journal of Health Education*, *43*(5), 258-268. doi: 10.1080/19325037.2012.10599244
- Voksne.for.barn. (2011). DrømmeSkolen Retrieved 13.01, 2013, from [http://www.psykiskhelseiskolen.no/postmann/dbase/bilder/Print1_FlyerDr%C3%B8mmeSkolen_okt10%20\(4\).pdf](http://www.psykiskhelseiskolen.no/postmann/dbase/bilder/Print1_FlyerDr%C3%B8mmeSkolen_okt10%20(4).pdf)
- Wang, M.-T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, *24*(4), 240-251. doi: 10.1037/a0017999
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal of Community Psychology*, *40*(3-4), 194-213. doi: 10.1007/s10464-007-9143-y
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa Anti-bullying Program on Adolescents' Depression, Anxiety, and Perception of Peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*(2), 289-300. doi: 10.1007/s10802-011-9551-1
- Wit, D. J. D., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, *48*(6), 556-572. doi: 10.1002/pits.20576