

Master i sosialt arbeid og sosialpedagogikk
MSOMAS Masteroppgave i sosialfag

**Hvordan kan ungdomsskolen fremme elevens psykiske helse,
sett gjennom et mestringsperspektiv?**

av Karen Marie Vikshåland



Universitetet
i Stavanger

DET SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Institutt for sosialfag

JUNI 2017

Veileder: Leif Arne Helgesen

MASTERSTUDIUM I SOSIALFAG MASTERGRADSOPPGAVE

SEMESTER:

VÅR - 2017

FORFATTER/MASTERKANDIDAT:

Karen Marie Vikshåland

VEILEDER:

Leif Arne Helgesen

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Norsk tittel: Hvordan kan ungdomsskolen fremme elevens psykiske helse, sett gjennom et mestringsperspektiv?

EVT. Engelsk tittel:

EMNEORD/STIKKORD:

Ungdomsskolen, ungdom, psykisk helse, mestringsperspektiv, sekundærforebygging

ANTALL SIDER: 87

STAVANGER 01.06.2017

Karen Marie Vikshåland

DATO/ÅR

Kandidatens navn

I forbindelse med elektronisk innlevering, kommer jeg til å reservere meg mot å offentliggjøre mastergradsoppgaven på universitetets nettsider.

FORORD

Denne oppgaven markerer slutten på master i sosialt arbeid og sosialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Det har vært to spennende og lærerike år med mye arbeid.

Jeg vil først og fremst takke informantene som ville dele sine tanker, erfaringer og meninger med meg. Uten deres hjelp ville ikke denne oppgaven vært mulig å fullføre. Dere har gitt meg mye god hjelp til oppgaven. Samtidig har dere gitt meg ny og interessant innsikt i hvordan ungdomsskoler arbeider med et så spennende tema som psykisk helse.

Tusen takk til min veileder Leif Arne Helgesen. Du har vært en god støttespiller gjennom hele prosessen. Takk for alle gode innspill, forslag og konstruktive tilbakemeldinger. Denne oppgaven hadde ikke vært i nærheten av det den er i dag uten din hjelp!

Takk til min samboer Kjetil, som har måttet takle stress og frustrasjon når presset har vært stort. Takk til familie og venner for støtten gjennom hele studietiden. Jeg vil også rette en stor takk til min bror Svein Even og min gode venninne Karina for tiden dere har lagt ned i korrekturlesing av oppgaven.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min mor Eva. Du har alltid gitt meg støttende ord og oppmuntring når jeg har trengt det som mest, gjennom alle mine studieår.

Tusen takk til alle!

Stavanger, juni 2017

Karen Marie Vikshåland

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	6
KAPITTEL 1: INTRODUKSJON	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	7
1.2 Presentasjon av problemstilling	8
1.2.1 Forskningsspørsmål	8
1.3 Avgrensning, sentrale begreper og definisjoner	9
1.3.1 Ungdomsskolen.....	9
1.3.2 Psykisk helse.....	9
1.3.3 Mestringsperspektivet	10
1.4 Sekundærforebyggende arbeid.....	10
1.5 Tidligere forskning på området	11
1.6 Studiens hensikt/formål	12
1.7 Oppgavens struktur	13
KAPITTEL 2: TEORETISK PERSPEKTIV	14
2.1 Mestringsperspektivet	14
2.1.1 Selvbestemmelsesteorien.....	16
2.2 Albert Bandura og begrepet 'self-efficacy'	20
2.2.1 Forutsetninger for mestringsstillit	20
2.3 Beskyttelses- og risikofaktorer for forebygging av psykiske lidelser	22
2.3.1 Jevnaldrenes betydning for ungdommen: beskyttelses- eller risikofaktor?	23
2.3.2 Identitetsdannelsens betydning for den psykiske helsen	25
2.4 "Flow" - flytbegrepet.....	27
2.5 Resiliens som oppnådd resultat	28
KAPITTEL 3: METODE OG METODISKE OVERVEIELSER	30
3.1 Hva er metode?	30
3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv: Hermeneutikken	31
3.2.1 Forforståelse	32
3.3 Bakgrunn for valg av metode	33
3.4 Etske retningslinjer for kvalitativ undersøkelse	34
3.4.1 Informert samtykke.....	35
3.4.2 Konfidensialitet	35
3.4.3 Konsekvenser for informantene	36
3.5 Metodekritikk.....	36
3.6 Reliabilitet, validitet og generalisering.....	38
3.6.1 Reliabilitet	38
3.6.2 Validitet.....	38
3.6.3 Generalisering	39
3.7 Utvalget.....	39
3.7.1 Hvem er informantene?	40
3.7.2 Inklusjons- og eksklusjonskriterier	41
3.8 Innsamling av data	42
3.8.1 Rekruttering	42
3.8.2 Intervju og intervjuguide.....	43
3.8.3 Transkribering av intervjuer.....	44
3.9 Analyse av data: Temasentrert analyse.....	45
KAPITTEL 4: ANALYSEPROSESSEN.....	47
4.1 Første analyse: Oversikt over transkriberingene	47

4.2 Andre analyse: Hoved- og underkategorier	47
KAPITTEL 5: FUNN, FORTOLKNING OG DRØFTING	50
5.1 Kategori 1: Generelt om psykisk helse blant ungdom	50
5.1.1 Press og forventninger	50
5.1.2 Sosiale medier	54
5.2 Kategori 2: Psykisk helse i skolen	57
5.2.1 Kjønn og alder	57
5.2.2 Hjemmesituasjonen	60
5.3 Kategori 3: Miljøterapeutens og lærerens rolle i skolen	63
5.3.1 Samarbeid med foreldre	63
5.3.2 Samtaler	65
5.3.3 Oppfølging	67
5.3.4 Skolens ressurser	69
5.4 Kategori 4: Mestring i skolen	71
5.4.1 Tilbakemeldinger og forventninger	71
5.4.2 Klassemiljø og venner	73
5.4.3 Relasjoner og tillit	76
5.5. Kategori 5: Tiltak i skolen	79
5.5.1 Helsesøster	79
5.5.2 Andre instanser	81
5.5.3 Ta eleven ut av skolen	84
5.5.4 Tiltak for psykisk helse	86
KAPITTEL 6: KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	89
6.1 Konklusjon av drøftkapittel og svar på forskningsspørsmål	89
6.1.1 Generelt om psykisk helse blant ungdom	89
6.1.2 Psykisk helse i skolen	90
6.1.3 Miljøterapeutens og lærerens rolle i skolen	90
6.1.4 Mestring i skolen	91
6.1.5 Tiltak i skolen	92
6.2. Avsluttende refleksjoner	93
REFERANSER	95
VEDLEGG	99

SAMMENDRAG

Nyere forskning viser at det er en økning i depressive symptomer blant elever i ungdomsskolen. Jeg ønsket å se nærmere på hvordan skolen kan fokusere på mestring for å fremme utsatte elevers psykiske helse, og hvilke tilbud det finnes til disse elevene. Oppgavens problemstilling er: Hvordan kan ungdomsskolen fremme elevens psykiske helse, sett gjennom et mestringsperspektiv?

Det hoved teoretiske perspektivet i oppgaven er mestringsperspektivet. Det er supplert med selvbestemmelsesteorien, Banduras begrep 'self-efficacy' og forutsetninger for å oppnå mestringstillit. Jeg hadde fokus på hvilke beskyttelses- og risikofaktorer som spiller inn på ungdoms psykiske helse. Resiliens som oppnådd resultat hos ungdommen, og hvilken betydning resiliens kan ha for deres psykiske helse ble også tatt opp.

En kvalitativ metode er blitt foretatt for å finne svar på problemstillingen. Informantene er tre lærere og tre miljøterapeuter i ungdomsskolen. Den innhentede dataen ble transkribert og analysert før den ble delt opp i hoved- og underkategorier. Gjennom temasentrert analytisk tilnærming presenterte jeg funnene fra informantene, og drøftet funnene opp mot hverandre, samt opp mot relevant teori.

Det kom fram at skolen må ha forventninger som de utsatte elevene klarer å fylle. Gode relasjoner og tillit ligger til grunn for samtaler, og å arbeide for et godt klassemiljø for følelse av tilhørighet. Gode relasjoner er også nødvendig i oppfølgingen av elever som sliter psykisk. Det er viktig å ha et godt samarbeid med hjemmet og få nødvendig informasjon om den utsatte elevens hjemmesituasjon. Skolene har ulike tiltak i skoletiden. Dette kan være ulike grupper, som jente- og guttegrupper, eller grupper for elever med delt bosted. Skolene har aktiviteter for alle elevene i friminuttene som kan skape tilhørighet. Helsesøster og andre instanser blir ofte henvist til for å hjelpe elever med psykiske vansker.

KAPITTEL 1: INTRODUKSJON

Psykisk helse er et stort og tabubelagt tema. Likevel er det et tema som i dag kommer mer og mer fram. Hva karakteriserer en god psykisk helse? Hvordan vet man at man er inne i en ond sirkel og trenger hjelp? Psykisk helse har kommet mer og mer fram de siste årene. Statsminister Erna Solberg holdt tale på et nordisk toppmøte om psykisk helse i februar 2017 (Regjeringen, 2017):

”Kilden til god selvtillit og god psykisk helse handler ikke alltid om fravær av sykdom. Det handler like mye om å mestre. Og ta tilbake styringen over eget liv.”

Sitatet sier noe om hvilken påvirkning mestring og mestringsfølelse kan ha på den psykiske helsen. Det handler ikke alltid om å ha fravær av symptomer på sykdom eller bare å føle seg fysisk frisk. Det ligger mye mer bak.

Jeg vil i det første kapitlet ta for meg bakgrunnen for valg av tema og problemstilling, før jeg presenterer problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter vil jeg definere sentrale begreper og avgrensninger. Til slutt vil jeg ta for meg oppbygningen av oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven min, tenkte jeg tilbake på hva jeg hadde erfaring fra. Hvilken type jobberfaring hadde jeg? Hva kunne gjøre oppgaven interessant og mer spennende å skrive? Var det noe jeg kunne bygge videre på fra bacheloroppgaven min?

Det var lett å komme fram til hvilken målgruppe jeg ønsket å fokusere på i oppgaven. Målgruppen skulle være ungdommer. Ungdommer er en spennende målgruppe å fokusere på. Jeg har arbeidet med ungdommer i alderen 13-18 år gjennom fritidsklubb, fritidstilbud i idrettshall og ulike arrangementer gjennom ungdomsklubb.

Ungdomsarbeid er noe jeg synes er spesielt viktig og ikke minst morsomt og lærerikt. Der får jeg inntrykk av at skolen er en arena hvor de unge tilbringer mye av tiden sin. Dessuten er skole ofte et tema som kommer opp i samtale med de unge. Da falt det naturlig å ha ungdomsskolen som et hovedfokus i oppgaven.

Når målgruppen var klar, reflekterte jeg rundt hvilke temaer ungdommer er opptatt av i dag. I vårt samfunn er prestasjon viktig, det å være blant de beste, å være på topp. Etter å ha sett flere ungdomsprogrammer som blant annet "Sykt perfekt" fra TV2, "Jeg mot meg" og dokumentaren "Ung og psykisk sjuk" fra NRK, var jeg ikke lenger i tvil og ble inspirert. Ungdom og psykisk helse skulle bli fokuset i min masteroppgave.

I tillegg til tv-programmene ble jeg informert om Ungdata-undersøkelsene som var blitt gjort, blant annet i Rogaland. Jeg undersøkte og fant ut at det ville bli publisert nye resultater fra undersøkelser som var blitt gjort i 2015. Disse ble publisert nærmere høsten 2016. Da hadde jeg en begynnelse på teoretisk grunnlag, hvor kvantitativ forskning kunne bidra til å formulere en problemstilling. Undersøkelsen vil jeg komme tilbake til under punkt om tidligere forskning.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Problemstillingen min er følgende:

Hvordan kan ungdomsskolen fremme elevens psykiske helse, sett gjennom et mestringsperspektiv?

1.2.1 Forskningsspørsmål

Oppgaven fokuserer på to ting. Den ene er hva miljøterapeuter og lærere i ungdomsskoler tenker om psykisk helse. Den andre er hvordan de tenker at fokus på mestring kan være med på å fremme psykisk helse. Disse vil jeg komme tilbake til i konklusjonen av oppgaven. Da vil jeg se hva som har kommet fram gjennom funn fra datainnhenting og drøftkapitlet.

Forskingsspørsmålene som er med på å presisere problemstillingen min er:

1. Hvordan kan skolen fokusere på mestring hos elevene med formål å fremme deres psykiske helse?
2. Hvilke tiltak har skolene overfor elever som allerede har begynt å slite med psykiske vansker?

1.3 Avgrensning, sentrale begreper og definisjoner

Jeg vil vise hvilke avgrensninger som er satt. Deretter vil jeg definere sentrale begrep og hvilken betydning begrepene har i min problemstilling og oppgave.

1.3.1 Ungdomsskolen

Ungdomsskolen har trinn fra 8.-10. klasse. Jeg velger kun å fokusere på ungdomsskoletrinnene. Derfor er det kun rene ungdomsskoler som er med i studien. For det første fordi ungdommene kommer i puberteten og deres identitet og gruppedannelser spiller en stor rolle i ungdomsskolen (Hart, 2011). For det andre fokuserer Ungdata-undersøkelsens funn på ungdomsskolen. Den viser at elever på ungdomsskoletrinn opplever høyere grad av psykiske vansker (Bakken, 2016). Jeg ønsker dermed å fokusere på hvordan ungdomsskolen kan fremme elevers psykiske helse, sett gjennom et mestringsperspektiv. Videre i teksten vil ungdomsskolen bli vist til som skolen.

Målgruppen er elever som går på ungdomsskoletrinnet. Det vil si ungdom i alderen 13-16 år. Ungdommer det refereres til i teksten vil gjelde denne alderen. Denne målgruppen jobber jeg også med utenfor studiene og kan derfor lettere relatere mine erfaringer til oppgaven og problemstillingen min. De unge er vår framtid, og i arbeid med mennesker er disse en viktig målgruppe, hvor fokuset er på deres utvikling og framtidssyn.

1.3.2 Psykisk helse

Psykisk helse er et bredt begrep og tema. Innenfor psykisk helse finnes det flere psykiske lidelser. Det var ikke enkelt å finne en konkret og tydelig definisjon på begrepet 'psykisk helse'. For å belyse begrepet på best mulig måte vil jeg trekke fram flere definisjoner på hva psykisk helse innebærer.

Psykisk helse blir ofte satt sammen med ordene "god" eller "dårlig", men egentlig kan psykisk helse ses på som et nøytralt begrep (Helsedirektoratet, 2014). Bang Nes (2017) skriver at psykisk helse blir definert av Verdens helseorganisasjon (WHO) som:

”en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressituasjoner i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og ha mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet.” (ibid., avsnitt 3).

Helgesen (2011) viser til avvik og normalitet for å forklare hva psykisk helse er. Han henviser til Nolen-Hoeksema for å vise hva som innebærer å leve et sunt og velfungerende liv. Nolen-Hoeksema (i ibid.) påpeker flere faktorer som evne til å kontrollere egen atferd, evne til å knytte gode relasjoner til andre, evne til å utøve produktiv virksomhet, og god selvfølelse og selvaksept. Fravær av slike normale egenskaper kan ses på som psykologiske avvik. Et individs personlige smerte er også et psykisk avvik. Det innebærer at individet føler seg bekymret og mindreverdige, fortvilet og sliter med søvnvansker og dårlig appetitt, for å nevne noe (ibid.).

I oppgaven er det fokus på elever som sliter med psykiske vansker, dermed vil psykisk helse være et negativt ladet begrep.

1.3.3 Mestringsperspektivet

Jeg vil ikke definere mestringsperspektivet her, da det vil bli nøye redegjort i teorikapitlet.

1.4 Sekundærforebyggende arbeid

Gerald Caplan utviklet en modell for forebyggende tiltak (Grøholt, Garløv, Weidle og Sommerschild, 2015). Modellen er delt inn i tre stadier. Den første er primærforebygging som har fokus på før problemer oppstår. Den andre er sekundærforebygging og dreier seg om forebygging når problemer allerede har oppstått. Den tredje og siste er tertiærforebygging. Da er fokuset på å forebygge etter at problemene er behandlet (ibid.).

Oppgavens problemstilling tar for seg sekundærforebygging av psykisk helse. Jeg var interessert i hvilke tiltak ungdomsskolene har i dag for elever som har utviklet psykiske vansker. I tillegg var jeg interessert i hvilke tiltak de har for elever som er i risikozonen for å utvikle psykiske problemer. Dette kommer fram i det andre forskningsspørsmålet. Jeg var klar over at under intervjuene ville også informasjon om skolenes primærforebyggende tiltak komme fram.

1.5 Tidligere forskning på området

Det finnes tidligere forskning på temaet. De jeg har valgt å trekke fram tar for seg psykisk helse hos ungdom. I noen rapporter blir også skolen nevnt.

Ungdata har siden 2010 drevet med lokale ungdomsundersøkelser som skal dekke ulike aspekter av livene til ungdommene, blant annet deres psykiske helse (Ungdata, s.a.). Resultatene blir brukt til forebyggende ungdomsarbeid (ibid.). Fra 2011 til 2015 har depressive symptomer blant ungdommer økt fra 9,7% til 11,5% (ibid.). Ungdata-undersøkelsen viser på punkt om psykisk helse at det er spesielt en økning i depressive symptomer blant jentene (Bakken, 2016). Guttene rapporterer derimot færre plager.

Nova-rapporten ”Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer” (Sletten og Bakken, 2016) har fokus på endringer i omfanget av psykiske plager blant ungdom, de siste 10-30 årene. Rapporten ser på primært miljømessige faktorer som er tilstede eller inntreffer i ungdomstiden. Noen av risikofaktorene som kommer fram i rapporten er endringer i relasjonen til utdanning og skole, økning i rusmiddelbruk, og endringer i ungdommens forhold til utseende og kropp. Også her kommer det fram at det er en økning i depressive symptomer hos jenter (ibid.).

Helsedirektoratet (2014) har en rapport om ”Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet”. Rapporten har fokus på mestringsbetingelser, hvor mestring, autonomi og tilhørighet er noen av betingelsene som blir nevnt. Det kommer fram at det er lagt for lite vekt på miljøfaktorer og forhold som påvirker trivsel og den psykiske helsen. Skolen blir trukket fram som arena for mestringsmuligheter, fellesskap og utvikling av sosiale nettverk (ibid.).

Regjeringens strategiplan for ungdommers helse fra 2016 til 2021 heter ”#Ungdomshelse” (Helse- og omsorgsdepartementet, s.a.). Strategiplanen tar for seg hvilke områder helse- og sosialtjenesten bør satse på. En av planens overordnede mål er at ungdommenes og de voksnes stemmer skal høres i utformingen av tjenester som berører dem. Et annet mål var at det skal legges til rette for bedre kunnskapsgrunnlag om levekår, helse og helsetjenestetilbud til ungdom og voksne. Dessuten skal alle

samfunnssektorer bidra til god fysisk og psykisk helse, gode oppvekstvilkår og redusere sosiale helseforskjeller (ibid.).

Rapportene ga meg inspirasjon og motivasjon til å skrive om psykisk helse hos ungdom i skolen. Til tross for at det finnes en del forskning på temaet, var det spennende å gjøre min egen undersøkelse. I tillegg finnes det faglitteratur på mestring, psykisk helse, resiliens i skolen og mestringsperspektivet.

Det finnes masteroppgaver som er innenfor det samme tema. Oppgavene har tilnærmet lik problemstilling. Disse oppgavene derimot har andre metoder enn den metoden jeg ønsket å gjøre i min oppgave. Til tross for at masteroppgavene er like i tema, gir de mulighet til å vise om det har skjedd en utvikling i skolen etter oppgavene ble publisert. Uansett var disse oppgavene gode inspirasjonskilder til min oppgave:

- Psykiske vansker i ungdomsalderen: Mestringsperspektiver og hvordan de kan brukes for å forebygge psykiske lidelser hos ungdom (Hedløv Mørch, 2009)
- Barn og unges psykiske helse: ”Hvilke faktorer fremmer psykisk helse hos barn og unge, og i hvilken grad ivaretar opplæringsprogrammene i «Psykisk helse i skolen» disse faktorene sett i lys av resilienceforskningen?” (Smeby, 2008)
- Ungdom og psykisk helse – deltakelse i samfunnsliv (Røsvik, 2013)

1.6 Studiens hensikt/formål

Hensikten med studien er å kaste lys over tankene til miljøterapeuter og lærere i skolen om hvordan ungdomsskolen kan fremme psykisk helse. Da med et spesifikt fokus på mestring og mestringsperspektiv. Særlig ønsket jeg få frem hvilke tanker de har om tiltak overfor elever som allerede befinner seg i risikozonen for å utvikle psykiske vansker. Tidlig intervensjon er viktig for å få ungdommen tilbake til det normale (Karlsen, 2015). Derfor er det nødvendig at skolene får økt kunnskap om psykisk helse og hvordan de kan være med å hjelpe (ibid.).

1.7 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler:

- Kapittel 1 innebærer introduksjon som jeg allerede har tatt for meg.
 - Kapittel 2 omhandler det teoretiske perspektivet i oppgaven og inneholder ulike teorier.
 - Kapittel 3 tar for seg kvalitativ metode og metodiske overveielser.
 - Kapittel 4 forklarer hvordan analyseprosessen av dataene foregikk.
 - Kapittel 5 handler om funn, fortolkning og drøfting. Her vil de innhentede dataene bli drøftet opp mot teori, og sett i lys av problemstillingen.
 - Kapittel 6 inneholder en konklusjon av problemstilling og forskningsspørsmål.
- Avslutningsvis kommer avsluttende refleksjoner fram.

KAPITTEL 2: TEORETISK PERSPEKTIV

Først av alt vil jeg ta for meg hva mestringsperspektivet handler om. I neste punkt vil selvbestemmelsesteorien av Ryan og Deci bli presentert. Deretter vil jeg supplere de første teoriene med relevante begrep og teorier som kan være med å utfylle de to teoriene. Noe av dette vil være Banduras begrep ”self-efficacy” og forutsetninger for å oppnå mestringstillit og mestringssevne. Jeg vil også ha fokus på hvilke beskyttelses- og risikofaktorer som spiller inn på ungdoms psykiske helse. Faktorene vil ses i sammenheng med mestringsperspektivet. Til slutt vil jeg se på resiliens som et resultat av oppnådd mestringstillit hos ungdommen, og hvilken betydning resiliens kan ha for deres psykiske helse.

2.1 Mestringsperspektivet

Mestringsperspektivet er en sentral del av problemstillingen. Hva innebærer dette perspektivet? Mestringsperspektivet ble utviklet gjennom en tilnærming mellom to forskningsverdener: psykopatologi og utviklingspsykologi (Grøholt et al., 2015). Det felles målet for disse to forskningsverdenene var: ”studier av den prosessen som fører til mestrende barn.” (ibid., s. 30). Mestringsperspektivet har blitt et av de viktigste forskningsperspektivene innenfor barnepsykiatrien (ibid.).

Før fokuserte forskningen primært på risikofaktorene ved barns utvikling. Etterhvert valgte man imidlertid å rette mer fokus på beskyttelsesfaktorene. Interessen ble større for hvilke forhold som fremmet mestringssevnen hos barn (ibid.). Felles faktorer for mestrende barn var familier som hadde felles verdier, klare regler og disiplin, og ikke minst et sterkt samhold. Familiene til de mestrende barna hadde også stor respekt for barnas individualitet (ibid.). Videre skriver Grøholt et al. (ibid.) at et utvalg av disse barna i voksen alder fikk psykiske vansker, men at de til tross for motgang greide seg bra.

Grøholt et al. (ibid.) har konstruert en modell innenfor mestringsperspektivet. Denne modellen skal være til hjelp for å kartlegge og gi et bilde av barnas mestringssevne. Modellen er basert på to grunnleggende behov: behov for ferdigheter/kompetanse og tilhørighet. Disse to behovsområdene handler om barnets medvirkning og utvikling i hverdagen, samt utviklingen av barnets indre liv. Både barnets behov for kompetanse og

tilhørighet må være oppfylt for at barnet skal oppleve egenverd, som videre fører til motstandsdyktighet – også kalt resiliens – overfor store utfordringer i livet (ibid.).

Innenfor hvert behovsområde er det flere faktorer som spiller inn. På kompetanseområdet spiller erfaring en stor rolle, det å kunne gi barnet oppgaver som er i samsvar med dets muligheter. Her skriver Grøholt et al. (ibid.) at flere mestringsstudier har hatt fokus på skolene, hvor barna med sine ressurser og skolen må samarbeide om å styrke barnas mestringsevne. Videre kommer tre punkter som kjennetegner motstandsdyktige barn. De tre kjennetegnene er å utfolde nestekjærlighet, å være til nytte, å få og ta ansvar. Når barna mestrer disse tre oppgavene, øker deres følelse av egenverd. Samtidig må barna oppleve og mestre motgang. Barn får erfaring gjennom positive og negative erfaringer, som igjen gir dem trening og øvelse i å takle vanskelige livshendelser.

Innenfor tilhørighet er det også tre punkter: dyade, familie og nettverk. Med begrepet dyade handler det om samspillet mellom to individer. Barn må ha minst én signifikant annen, en nær person slik at de utvikler tilknytning til andre. Ved å ha en fortrolig person å forholde seg til, spesielt i de første leveårene, vil barnet kunne utvikle et gjensidig emosjonelt samspill til denne personen (ibid.). Når denne relasjonen er tilfredsstillende, har barnet kapasitet til å utvikle trygge relasjoner til andre mennesker.

Det neste punktet omhandler familien. Gjennom trygg tilhørighet til familien vil barnet få bekreftelse og øke sitt egenverd, for så å oppnå mestring. I familien opplever også barna forutsigbarhet i hverdagen, noe som gir barnet større innflytelse på sitt eget liv (ibid.). Grøholt et al. (ibid.) skriver også at familien ikke behøver å være biologiske familiemedlemmer eller kjernefamilien til barnet. Det avgjørende er at barnet deler mesteparten av sin hverdag med en stabil gruppe som inneholder forutsigbarhet og bekreftelse (ibid.).

Nettverk er det tredje og siste punktet under området tilhørighet. Gjennom å møte felles verdier og normer fra voksne gir det barnet styrke, men det gir også barnets liv en overordnet mening. Dette er en viktig faktor for å mestre livet (ibid.). Verdiene og normene henger sammen med den etniske og kulturelle tilhørigheten til barnet. Nettverket har også som funksjon å gi barnet sosial støtte. Den sosiale støtten innebærer

å hjelpe barnet når han eller hun opplever å bli utsatt for mobbing, eller å interessere seg i barnets hverdag som skole og hobbyer. Når disse vilkårene er tilstede, styrker det barnets egenverd (ibid.).

Punktene i modellen jeg nå har gjennomgått samsvarer godt med selvbestemmelsesteorien og Banduras betingelser for mestringstillit. Disse vil jeg gå nærmere inn på i de neste to avsnittene. Jeg har valgt å nevne Banduras betingelser da de kan kaste enda mer lys over mestringperspektivet. Sammenhengen mellom de ulike teoriene gir en mer helhetlig oversikt over hva som kreves for å hjelpe barn å oppnå bedre mestringstillit og psykisk helse.

2.1.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien samsvarer godt med mestringperspektivet, da den ser på hvilke krav som må være oppfylt for å oppleve mestring. Richard Ryan og Edward Deci (2000) har lansert teorien. Selvbestemmelsesteorien omhandler menneskets motivasjon, og er basert på tradisjonelle empiriske metoder. Samtidig trekker teorien fram betydningen av menneskers utvikling av indre ressurser for sine handlingsvalg og personlige utvikling (ibid.).

Mennesker har flere medfødte psykologiske behov. Tre av dem er behov for tilhørighet, autonomi (selvstyre) og kompetanse. Når disse behovene er tilfredsstillt vil det gi barnet forbedret selvtillit til motivasjon og mestring, og dermed også en forbedret psykisk helse. Mangelfull tilfredstillelse av disse behovene fører til en følelse av mistriivsel og redusert motivasjon. De tre behovene er også nødvendige for integrasjon og vekst, for personlig velvære og den sosiale utviklingen (ibid.).

Ryan og Deci (ibid.) påpeker samtidig hvilken betydning motivasjon har for menneskets helse. Jeg har valgt å trekke fram en setning som Ryan og Deci (ibid., s. 69) skriver: *"... motivation is highly valued because of its consequences: Motivation produces."* Motivasjon er viktig fordi det resulterer i produktivitet hos mennesket. Personer som har en indre motivasjon som de selv anerkjenner, opplever at de har mer interesse for de oppgavene de skal utføre. Den indre motivasjonen medfører dermed økt selvfølelse og generell trivsel samtidig som personen opplever forbedret ytelse, kreativitet og utholdenhet (ibid.). For å opprettholde indre motivasjon, kreves det ytre motiverende

bekreftelser som støtte og oppmuntring. Derfor er indre motivasjon avhengig av ytre motivasjon selv om disse to er ulike motivasjonstyper.

Indre motivasjon er en iboende egenskap hvor mennesket oppsøker nye utfordringer for å utforske og lære, og for å videreutvikle evnene man allerede har. Når det er sagt viser det seg at mennesket har behov for støttende miljø og forhold for å opprettholde og forbedre den indre motivasjonen. Mangel på gode, støttende forhold gjør at den indre motivasjonen lett blir forstyrret og ikke lenger vedlikeholdt (ibid.).

Den kognitive evalueringsteorien av Ryan og Deci (ibid.) er opptatt av å se på sosiale og miljømessige faktorer. Disse forklarer hvorfor det er variasjoner i vår indre motivasjon. I sosiale kontekster er det viktig med tilbakemeldinger og belønning for at personen skal få følelse av kompetanse når han utfører oppgaven. Dette fører dermed til bedre indre motivasjon når samme oppgave skal utføres igjen senere. Følelse av kompetanse vil derimot ikke styrke den indre motivasjonen hvis den ikke blir fulgt med en følelse av autonomi (ibid.).

Når det kommer til miljømessige faktorerens påvirkning på indre motivasjon, handler det mer om kontroll versus autonomi enn om kompetanse. Forskningen viser gjentatte ganger at ytre, materielle belønninger påvirker utførelsene på oppgavene. Dermed blir den indre motivasjonen svekket. Den samme effekten gir pressede evalueringer, tidsfrister, trusler og pålagte mål. Slike faktorer kan føre til en oppfatning om at ytre faktorer som tilfeldigheter eller flaks har bidratt gjennomføringen av oppgaven. Faktorene som forbedrer den indre motivasjonen er når personene kan ta sine egne valg, får anerkjenne sine egne følelser og muligheter for selvstyre (ibid.).

Ryan og Deci (ibid.) forteller videre at lærere som støtter selvstendighet hos sine studenter i stedet for å kontrollere dem, øker deres indre motivasjon. I tillegg forsterker en slik støtte studentenes nysgjerrighet og ønske om å ta utfordringer. Lærere som er mer kontrollerende overfor sine studenter, svekker studentenes lærelyst, og minsker deres effektivitet. Det samme gjelder for foreldre som gir barna større selvstendighet. Disse barna har en større indre motivasjon enn barn med kontrollerende foreldre.

Det tredje medfødte behovet, tilhørighet, kommer til uttrykk allerede i barndommen. Flere studier viser at barnet er avhengig av å få støtte til selvstendighet og trygghet fra foreldrene for å tørre å utforske mer. Selvbestemmelsesteorien viser at dette også gjelder senere i livet. Støtte fra andre viktige personer er avgjørende for den indre motivasjonen. Den har større sjanse for å øke i sammenhenger som karakteriseres av tilhørighet og trygghet. Så lenge disse faktorene er tilstede, kan indre motivert atferd gjerne foregå i isolasjon, uten at de støttende personene er tilstede. Det avgjørende er betydningen av å ha en trygg relasjon og tilhørighet til noen (ibid.).

Den neste faktoren Ryan og Deci (2000) tar for seg, er graden av selvregulering ved ytre motivasjon. Ytre motivasjon handler om når utførelsen av en oppgave er å oppnå et bestemt utfall, for eksempel en form for belønning. Ytre motivasjon står derfor i kontrast til indre motivasjon hvor utførelsen av oppgaven er tilfredsstillende i seg selv. Ifølge selvbestemmelsesteorien vil en persons autonomi variere sterkt i ytre motivasjon (ibid.). Deci og Ryan (1985, i ibid.) presenterte en teori kalt organismisk integrasjonsteori. Teorien viser forskjellige former for ytre motivasjon. Deriblant hvilke kontekster som hemmer eller fremmer internalisering og integrering av selvregulering. Innenfor selvbestemmelsesteorien ligger *amotivasjon* helt til venstre i klassifiseringen av typer motivasjon. Amotivasjon er en tilstand hvor en person totalt mangler motivasjon til å utføre en oppgave eller å delta i aktiviteter. Da handler personen uten hensikt eller lar være å gjøre noe. Denne typen motivasjon resulterer i at personen ikke føler seg kompetent til å utføre oppgaven. Heller ikke forventer han et ønsket resultat (ibid.).

På motsatt side av teoriens klassifiseringen ligger indre motivasjon. Her er personens autonomi sterk. I mellom de to punktene ligger varierende typer av ytre motivasjon, avhengig av i hvilken grad autonomien er regulert. Den ytre motivasjonen som har minst autonomi er kalt *ekstern regulasjon*. Denne atferden er utført kun for å gi mulighet for belønning eller tilfredsstillende ytre behov. En annen type ytre motivasjon er *introjisert regulering*. Da aksepterer man ikke fullt ut reguleringen som sin egen. Atferden er en relativt kontrollert regulering for å unngå angst eller skyldfølelse (ibid.). *Identifisert regulering* er den tredje typen og er mer selvbestemmende. Her vil motivasjonen være bevisst verdsetting av atferden hvor handlingen er eid eller akseptert, og er viktig for personen.

Den fjerde og siste typen av ytre motivasjon kalles for *integrert regulering*. Denne typen bygger på identifisert regulering. Integreringen av regulering skjer når det er samsvar med personens behov og verdier. Integrert regulering kan sammenlignes med indre motivasjon. Den er fortsatt karakterisert som ytre motivasjon da atferden likevel utfører aktiviteter for bestemte individuelle utfall. Når mennesker internaliserer reguleringer til seg selv, opplever de en større autonomi (ibid.).

Forskning viser ulike utfall ved hver type av ytre motivasjon. Studenter som er ekstern regulerte viser mindre verdi, innsats og interesse i oppnåelse. De tar heller ikke ansvar for negative utfall. Studenter som er introjisert regulert yter mer innsats, men mestrer dårlig å håndtere feil og føler seg mer engstelige. De som har en identifisert regulering, har mer trivsel og interesse i skolen og bedre mestringsevne (ibid.).

Mennesker utfører handlinger påvirket av ytre motivasjon når atferden er forventet og verdsatt av signifikante andre som man føler tilhørighet til. Å føle tilhørighet er viktig for internalisering. Mennesker vil også mest sannsynlig engasjere seg i aktiviteter som er akseptert innenfor en respektert sosial gruppe. Hvilke kontekster man er i har mye å si for hvilken ytre motivasjon man får. Dermed påvirker også kontekstene hvilken selvregulering man oppnår. Selvbestemmende kontekster kan kun gi autonomi ved å være støttende og la personen føle tilhørighet, selvbestemmelse og kompetanse (ibid.). Det er viktig å påpeke at innenfor selvbestemmelsesteorien vil ikke autonomi si at man er selvstendig eller egosentrisk. Autonomi gir heller en person vilje til å utføre oppgaver, enten sammen med andre eller individuelt (ibid.).

Ryan og Deci (ibid.) skriver at teorien anerkjenner at ytre motiverte handlinger kan bli selvbestemmende, så lenge hvert individ assimilerer og identifiserer seg med reguleringene. Det er gjennom integrering og internalisering at mennesker kan bli ytre motivert og fortsatt være autentisk og forpliktet. Teorien anbefaler å begynne å se på et individs sosiale miljø for så å se i hvilken grad utviklingen av individets autonomi, tilhørighet og kompetanse er blitt forhindret. Mangler innenfor disse tre grunnleggende behovene kan føre til dårlig velvære og fremmedgjøring av motivasjon (ibid.).

2.2 Albert Bandura og begrepet 'self-efficacy'

Albert Bandura er en kjent amerikansk psykolog innenfor sosialpsykologi, mer spesifikt sosialkognitiv teori. Han er blant annet kjent for modellering, også kalt observasjonslæring (Helgesen, 2011). Modellering vil jeg komme tilbake til under betingelsene for mestringstillit. Han er opptatt av at menneskelig atferd er en gjensidig og kontinuerlig interaksjon mellom ytre og indre kontrollfaktorer. Dette kaller Bandura for resiprok (ibid.).

Bandura er mest kjent for begrepet *self-efficacy*, som er et sentralt begrep innenfor mestringsperspektivet og personlighetspsykologien (ibid.). Begrepet blir oversatt til *mestringstillit* som defineres av Helgesen (ibid., s. 140) slik: ”Begrepet betegner evnen som et individ har til å sette seg klare handlingsmål kombinert med en sterk forventning til seg selv om å mestre disse målene.”.

Videre sier Bandura at mestringstillit er en svært verdifull personlighetsmessig egenskap (ibid.). *Self-efficacy* blir også brukt av Gjørum, Grøholt og Sommerschild (1998) som mener det står nært det norske ordet for ”selvbilde” innenfor mestringsperspektivet. Å ha tillit til egen mestring vil gi et godt selvbilde. Å ha et godt selvbilde kan knyttes opp mot å ha en god psykisk helse.

Hvorfor er mestringstillit så viktig? Hvis man ikke har tillit til egen mestring, vil det å sette seg mål og utføre oppgaver for å oppnå målene bli vanskelig. Mestringstillit er viktig nettopp fordi et menneske er avhengig av å nå sine mål gjennom hele livet. Å sette seg mål og være ambisiøs er en av flere viktige faktorer som gir livet mening. Når livet har mening, er sannsynligheten for at et menneske står opp om morgenen og gjøre noe aktivt større. På sikt vil dette styrke menneskets psykiske helse.

2.2.1 Forutsetninger for mestringstillit

Bandura har satt opp fire forutsetninger for at en hjelper skal lykkes med å styrke mestringstilliten til den personen som skal hjelpes. Jeg har valgt å bruke ord som ungdommen og eleven videre i teksten. Hjelperen kan være en ansatt ved skolen, men også signifikante andre som familiemedlemmer eller andre voksne som har betydning for ungdommen. Jeg vil likevel ta utgangspunkt i ansatte på skolen, for eksempel en miljøterapeut, da det gjør det lettere å koble teorien opp mot problemstillingen. Da blir

ikke Banduras teori om mestringstillit generell, men mer rettet opp mot den spesifikke oppgaven og mestringsperspektivet.

En av de fire forutsetningene er at man må gripe fatt i relevante, positive erfaringer hos eleven, slik at utgangspunktet for å oppnå mestring øker (Helgesen, 2011). Slike erfaringene kan for eksempel være oppnådde gode karakterer i ulike fag. Det kan også være overgangen fra å begynne på ny skole, som overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen.

Den andre forutsetningen er forsterkning; som kan være å gi verbal oppmuntring for å motivere eleven til å ta utfordringer (ibid.). Dette kan være både positive tilbakemeldinger underveis, men også å forklare hva som kan bli gjort annerledes. Jeg tenker at verbal oppmuntring også kan innebære å få veiledning dersom eleven ikke fullfører sitt eget mål. Da er det viktig å fokusere på at neste gang kan man ta et steg nærmere å fullføre, og bygge videre steg for steg. Her vil jeg også trekke inn et annet begrep som kan være like relevant for forsterkning: *scaffolding*. *Scaffolding* er kjent på norsk som begrepet ”stillasbygging”. Evenshaug og Hallen (2000, s.126) definerer stillasbygging slik:

”... oppbyggingen av hjelp og støtte til barnet som er tilpasset det behovet barnet til enhver tid har for veiledning og hjelp, slik at barnet gradvis kan øke sin forståelse og mestring av et problem.”

Den voksne som hjelper eleven skal ”bygge et stillas” rundt ham når han skal utføre nye oppgaver. Dette kan gjøres ved å veilede underveis, vise hvordan man kan begynne på oppgaven, og redusere valgmulighetene. Selv om stillasbygging ofte refereres til i forholdet mellom foreldre og barn, er den like relevant for andre trygge relasjoner barna har. Alle signifikante andre som fungerer som hjelpere er med på å gi en uformell støtte og regulering i forbindelse med utførelse av vanskelige oppgaver (ibid.).

Den tredje forutsetningen er at hjelperen er en modell for eleven. Det krever at hjelperen blir tillagt kompetanse og status (Helgesen, 2011). Dette er modellering, som er et sentralt begrep hos Bandura. Modellene er personer som barn og ungdommer ser opp til og tillegger dem status (ibid.). Det kan være lærere, miljøterapeuter, eller andre voksne

som ungdommene møter i sin hverdag. Jeg tenker at ungdommenes venner og jevnaldrende også kan være hverandres modeller. Det vil jeg komme nærmere inn på under punkt om jevnaldrenes betydning for ungdommen.

Emosjonell beredskap er Banduras fjerde forutsetning for mestringstillit. Det vil si at eleven må ha interesse for å nå sine mål og oppleve en følelsesmessig aktivering. Det stilles derfor krav til at hjelperen har evne til å motivere og skape engasjement rundt målene eleven skal nå (ibid.).

2.3 Beskyttelses- og risikofaktorer for forebygging av psykiske lidelser

Beskyttelses- og risikofaktorer står sentralt i mestringsperspektivet. Jeg vil derfor definere disse to begrepene. Grøholt et al. (2015) skriver at de første artiklene om mestring brukte begrepet beskyttelsesfaktorer. Videre forteller Grøholt et al. (ibid., s. 31) at beskyttelsesfaktorer omhandler "... *de forholdene som skjermet barnets sårbarhet og derigjennom styrket mestringsevnen.*". Risikofaktorer handler om hvor stor sannsynlighet negative livshendelser kan gi en sterk påvirkning på ungdommen (Helmen Borge, 2007). Et eksempel kan være alvorlig sykdom eller dødsfall i nærmeste familie. Beskyttelses- og risikofaktorer kan være flere forhold som påvirker ungdommen. Disse faktorene er i samspill med hverandre (ibid.). Det er viktig å påpeke at beskyttelses- og risikofaktorer ikke bare er utvendige påvirkningsfaktorer fra miljøet, men de er også hos individet selv (Forebygging.no, s.a.).

Psykiske lidelser og vansker rammer svært mange og ofte i ung alder (Raknes, 2013). Dessuten vedvarer mange psykiske lidelser over tid og kan føre til en sterk funksjonsnedsettelse (ibid.). Angst og depresjon har høyest hyppighet blant ungdom, og konsekvenser av psykiske lidelser kan føre til økt arbeidsuførhet og økt dødelighet (ibid.). Psykiske vansker er risikofaktorer som hindrer mestring. Derfor ville jeg trekke inn beskyttelses- og risikofaktorer som er viktige for å kunne oppnå mestringstillit og fremme psykisk helse i ungdomsskolen.

Hva er viktige beskyttelsesfaktorer? Jeg vil først trekke fram miljøfaktorer som jevnaldrende og nære venner. Det er disse personene som ungdommene tilbringer mest tid med på ungdomsskolen. Utenom skolen kan selvsagt familien og deres sosiale nettverk ses på som en viktig beskyttelsesfaktor.

Mestring og mestringstillit er en viktig beskyttelsesfaktor for å forebygge psykiske lidelser. Mestringsperspektivet omhandler den prosessen som fører til mestring. Her er det viktig å se på beskyttelsesfaktorer som finnes hos ungdommen og situasjonen rundt (Grøholt et al., 2015). Disse faktorene er tilhørighet, familien, nettverk og kompetanse (ibid.). Dersom disse faktorene blir oppfylt vil det gi den unge en følelse av egenverd, som igjen styrker hans/hennes mestringsevne og motstandskraft mot risikofylte situasjoner (ibid.). Jeg vil bruke mestringsperspektivet for å se hvordan skolen kan være en beskyttelsesfaktor som kan hjelpe ungdommer gjennom psykiske vansker.

Som jeg har sett på tidligere er indre motivasjon, autonomi, tilhørighet og kompetanse viktige beskyttelsesfaktorer for ungdommer. Uten disse vil de unge føle at de ikke strekker til og mistrives. Disse faktorene er mulig å få dekket på de aller fleste sosialiseringarenaer hvor ungdommene befinner seg. Det kan være på skolen, hjemme med familien, sammen med venner, eller ute på fritidsaktiviteter som ungdomsklubber eller innenfor idrett.

2.3.1 Jevnaldrenes betydning for ungdommen: beskyttelses- eller risikofaktor?

Jeg har valgt å ha et eget punkt om jevnaldrende som en viktig faktor for ungdommene. Jevnaldrenes betydning kan spille en avgjørende rolle når ungdommer skal mestre vanskelige situasjoner. På ungdomsskolen vil de jevnaldrende, både venner og bekjente, være blant de viktigste påvirkningsfaktorene. De unge er opptatt av hva vennene gjør, og ikke minst hva andre har og kan. De sammenligner seg selv med andre hele tiden. Jeg tenker nok at sammenligningen ungdommene imellom er blitt enda større nå enn før på grunn av sosiale medier. Sosiale medier er tilgjengelige hele tiden gjennom smarttelefon, nettbrett og data, noe som gjør det lettere for ungdommene å holde seg oppdatert på hverandre.

Evenshaug og Hallen (2000) skriver at fellesskap og samvær utgjør en stor del av barne- og ungdomsalderen. Når ungdomsalderen og puberteten inntreffer, får venner og jevnaldrende stor betydning. Barn og voksne har en viss oppfatning om deres gruppetilhørighet, men dette blir vanskelig for ungdommene. Ungdommenes posisjon i gruppen blir uklar. Det påvirker også deres følelse av tilhørighet. Ungdomstiden består av ulike krav, forventninger og normer som de ikke har internalisert enda.

Dette medfører at de unge står i en uklar situasjon og kan få problemer med å fortolke sin egen rolle og status. Ungdommene befinner seg i en tid hvor de fortsatt blir sett på som barn, men til tider får forventninger som krever voksen atferd (ibid.). Det er her jevnaldergruppen får en viktig betydning.

Jevnaldningsgruppen tilfredsstiller behovet for både anerkjennelse og tilhørighet. Videre forteller Evenshaug og Hallen (ibid.) at gruppen gir rom for den manglende voksenstatusen. I tillegg søker gruppen å hevde seg overfor det voksne samfunnet. Frigjøringsprosessen fra voksne skjer innenfor jevnaldningsgruppen gjennom en resatellisering. Da er det vennene som overtar en del av autoriteten fra foreldrene, samt at de får en statusgivende funksjon. En annen viktig og positiv funksjon gruppen har er at de gir sosial trening. Den sosiale treningen kan hjelpe den unge til å utvikle en sosial livsform. Da kan det føre til at ungdommen vil finne seg til rette i det voksne samfunnet. Gruppen blir også en plass hvor ungdommen kan utprøve ideer og atferd. Den unge vil få tilbakemelding fra gruppen og kunne endre atferden eller tankemåten i samsvar med gruppens tanker og holdninger (ibid.).

På en annen side kan jevnaldningsgruppen utgjøre en risiko på grunn av konformitetspresset. Konformitet blir av Evenshaug og Hallen (ibid., s. 433) definert slik: *"Tendensen til å tenke, handle og mene i samsvar med forventninger og press fra andre"*. Konformitetspresset i vennegjengen er ofte sterkt. Det påvirker ungdommens relasjon til sine foreldre. Grupper er avhengige av å stille krav om lojalitet og lydighet for å opprettholdes. I en ungdomsgjeng er normene og reglene til for å få dem til å skille seg ut, spesielt fra de voksnes samfunn. Det er grunnlaget for å danne status og identitet. Derfor er det viktig for jevnaldningsgruppen at alle ungdommene har de samme holdningene og tankene som resten av gruppen. Konformitet er også viktig for å opprettholde gruppesolidaritet mot den voksnes autoritet (ibid.).

Konformitetspresset kan være en risikofaktor fordi ungdommene lett gir etter for gruppepresset. Behovet for aksept og tilhørighet er stor hos ungdommen. Presset er størst i begynnelsen av ungdomstiden. Når ungdommene blir eldre vil presset avta, fordi de da har funnet tilhørighet og fått aksept. Konformitet er forskjellig fra gruppe til gruppe. Forskning viser at ungdommer som har sterk kompetansefølelse og høy selvvurdering er stort sett mindre konforme. Ungdommer som derimot har lav status i

vennegjengen vil være mer konforme enn de andre. Videre viser undersøkelser at ungdommer som er positivt innstilt til foreldre og voksne, ikke gir så lett etter for gruppepress. De unge som har negative holdninger til voksne er mer tilbøyelige til å gi etter for gruppepress (ibid.).

Evenshaug og Hallen (ibid.) viser også til positive sider ved konformitetspress. Det gir blant annet ungdommen en tilpasning til prososiale normer og regler. Det bidrar også til krav om å distansere seg fra antisosiale handlinger. Jevnaldringsgruppens konformitet og tilhørigheten til gruppen er et viktig steg for ungdommens selvstendighet og frigjøring fra foreldrene (ibid.).

Jeg tenker at jevnaldringsgruppen kan ses som en beskyttelsesfaktor i den grad at de gir tilhørighet, et nettverk og kompetanse. Da kan denne gruppen ses i sammenheng med det tidligere nevnte mestringsperspektiv. I tillegg kan de også oppfylle de nødvendige behovene som gir motivasjon og mestring. Den unges venner kan også betraktes som modeller. De observerer hverandre konstant gjennom hele ungdomstiden. Dermed kan jevnaldrende sees på som modeller for hverandre, ut i fra hvilken atferd de har, hvordan de kler seg og hvilke materielle ting de eier.

2.3.2 Identitetsdannelsens betydning for den psykiske helsen

Identitetsdannelsen begynner på ungdomsskolen. Her skal ungdommene finne seg selv. Å finne seg selv og finne ut hva man vil er vanskelig for en 15-åring. Spesielt i 10.klasse hvor ungdommene ofte må ta et valg om videre utdanning og hva de ønsker å bli. Slike valg er ofte tøffe og tar tid, noen har allerede klart for seg hva de ønsker videre, mens andre ikke har en anelse. Da kan det gjerne oppleves som press og gi en følelse av at man er annerledes enn de som har klare valg. Slik kan identitetsdannelsen være med på å påvirke den psykiske helsen til ungdommen.

Identitetsdannelsen kommer fra Erik H. Erikson sin teori om den psykososiale utviklingen. Erikson beskriver åtte stadier som mennesket går igjennom livet, også kjent som ”menneskets åtte aldre” (Evenshaug og Hallen, 2000). Eriksons stadieteori blir ofte sett som en videreføring og utvikling av Freuds psykoseksuelle stadier. Han påpeker at det sosiale miljøet har stor betydning for en persons utvikling av personlighet.

Samtidig framhever han også at individet har muligheter til å delta aktivt for å skape sin egen framtid og identitet (ibid.).

I hvert stadium i den psykososiale utviklingen vil hvert menneske møte på et framtreddende problem. Løsningen på problemet vil være grunnleggende for den videre utviklingen. Erikson setter opp motpoler i hvert stadium når han betegner de ulike stadiene (ibid.). Jeg vil kort nevne de andre stadiene, men jeg vil gå nærmere inn på stadiet kalt identitet vs. identitetsforvirring. De første fire stadiene begynner med spedbarnsalderen hvor grunnleggende tillit vs. grunnleggende mistillit er i fokus, for så å fortsette med smårollingsstadiet som omhandler barnets autonomi vs. følelsen av skam og tvil. Det neste stadiet er småbarnsstadiet som innebærer initiativ vs. skyldfølelse. Det fjerde stadiet er barneskolealderen med fokus på arbeidsevne vs. mindreverdfølelse. Dette stadiet fortsetter fram til puberteten (ibid.).

Det femte stadiet, som varer gjennom pubertetsårene, er mest relevant for denne studien. Identitet vs. identitetsforvirring er motpolene her. I dette stadiet skal den unge finne seg selv og sin egen identitet. Puberteten inneholder mange endringer som ungdommene står overfor. De skal bytte fra barneskole til ungdomsskole, og det stilles økte forventninger og krav til dem. Evenshaug og Hallen (ibid., s. 388) skriver: *"De mange forandringene bidrar til at selve identiteten, dvs. stabiliteten og kontinuiteten i selvoppfatningen, er truet."* Med flere forventninger fra miljøet ungdommene befinner seg i, må de integrere barndommens identifikasjoner med de nye og indre forandringene (ibid.). Dermed får ungdommene nye identiteter og roller å utprøve. Dette kan medføre at de står i fare for å oppleve en identitets- eller rolleforvirring (ibid.). Også her er sosiale medier relevante å trekke inn, da disse gir ungdommene en plattform til å vise flere identiteter, som øker faren for identitetsforvirring. Identitetsforvirring kan være en faktor som fører til psykiske vansker blant ungdom.

2.4 "Flow" - flytbegrepet

Når vi snakker om motivasjon og mestring, er det naturlig å trekke inn "flyt"-begrepet til Csikszentmihalyi. Å være i en flyt-tilstand vil si at man er totalt fokusert på en konkret aktivitet, er helt fri fra forstyrrende tanker, og mestrer aktiviteten 100% (Helgesen, 2011). Videre hevder Csikszentmihalyi at slike flytopplevelser er en av våre sterkeste motivasjonskilder, som bidrar til økt livskvalitet og fremmer psykisk helse (ibid.). Flyt-begrepet kan ses i sammenheng med indre motivasjon.

Hvordan havner man i en flyt-tilstand? Det gjør man gjennom å drive på med oppgaver man virkelig trives med å gjøre, som for eksempel hobbyer som å spille fotball eller drive på med tegning og fargelegging. Et relevant spørsmål her er hvordan man kan få inn flere flytopplevelser i skolen? Steinberg (1999) skriver om hvordan man kan øke lærelysten hos elever i skolen. Dette gjør man ved å fokusere mer på motivasjon, og ikke kun på tradisjonell faglig læring. Steinberg (ibid., s.34) påpeker at *"det er lettere å oppleve flyt når man selv er engasjert og aktiv."* Eleven kan ikke oppleve flyt dersom han er en passiv mottaker av informasjon. Det er også andre måter å oppleve flyt på. Det kan være å handle i virkelige situasjoner, som å spille eller opptre, når man skaper ting eller løser problemer. Ikke minst opplever man flyt når man selv velger hva man vil gjøre (ibid.).

Steinberg (ibid.) henviser til Eric Jensen som har satt opp fire punkter for hvordan man lærer. Disse fire er ordnet etter vanskelighetsgrad. Den første måten å lære noe på er ubevisst læring. Da holder man på med noe uten å tenke at man lærer det. For eksempel når barn lærer å snakke og å gå. Det samme gjelder for læring av sosial atferd. Det neste punktet omhandler det vi lærer for å overleve. Da lærer vi det vi har sterkt behov for å lære. Punkt tre er litt vanskeligere. Det handler om det man frivillig velger å lære, som å lære å danse, spille et instrument, eller lære et nytt språk. Det fjerde og siste punktet er det vi lærer ufrivillig. Da skal vi lære det som andre har bestemt at vi skal lære, som for eksempel på skolen (ibid.).

Ved å fokusere på de tre første punktene om læring, kan man også skape flyt hos elevene. Engasjement rundt noe elevene er lidenskapelig interessert i er en start. Her kan Banduras forutsetning om emosjonell beredskap trekkes inn. Hjelperen, her lærer og miljøterapeut, må skape interesse og engasjement rundt det eleven skal lære. Da

oppnår eleven flyt og øker mestringstilliten. Steinberg (ibid.) skriver at man ikke bare skal engasjere elevene til det de har lyst til, men det er en begynnelse. Å gripe fatt i elevenes talenter er også en vei til flyt-tilstand. Det er også lettere for eleven å arbeide med noe han har talent for og som han synes er morsomt. Ved å la elevene fokusere på interessene sine, lærer man dem konsentrasjon. Konsentrasjon kommer naturlig når elevene får holde på med det de liker. De får også fullført arbeidet. Dermed lærer de å se sammenhengen mellom mye øving, hardt arbeid og resultat. Det fører til større selvtillit hos eleven, både til mestring og mer selvrespekt (ibid.).

2.5 Resiliens som oppnådd resultat

Jeg vil trekke inn begrepet resiliens, som kan være et mulig utfall når ungdommen bygger tillit til sin egen mestringsevne. Resiliens blir definert på forskjellige måter. Helmen Borge (2003, s.15) henviser til Rutters definisjon av resiliens: *”Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik.”*

Helgesen (2011, s. 150) beskriver resiliens som *”sunn utvikling til tross for risiko.”* Olsen og Traavik (2010) skriver om betydningen av å ha en stabil og positiv relasjon til en voksen og viktige mestringserfaringer for barns selvoppfatning. Det har også stor betydning for risikoutsatte barnets resiliente utvikling. Dermed blir resiliens et viktig punkt sett i sammenheng med mestringsperspektivet.

Kjennskap til beskyttelsesfaktorene hos resiliente barn gir kunnskap som kan brukes for å utvikle intervensjoner og forebyggende tiltak mot den aktuelle risikoen som disse barna er utsatt for (Helgesen, 2011). Her kommer forebyggingens forskningssyklus inn. Den handler om hvordan kunnskapen om risiko- og beskyttelsesfaktorer danner grunnlag for utformingen av forebyggende intervensjoner (ibid.).

Arbeid for å forebygge psykiske helseproblemer blir av Thuen og Aarø (2001, i Olsen, Traavik, 2010) delt inn i tre hovedtyper. Hovedtypene er delt ut ifra om og på hvilken måte forskjellige risikofaktorer er tilstede. Den første typen er universelle tiltak. Den er uavhengig av risikofaktorer og retter seg mot alle individer i et utvalg eller i en sosial kategori. Selektive tiltak er den andre typen. Den retter seg mot grupper hvor det

erfaringsmessig er økt risiko for et aktuelt problem. Gruppene innenfor selektive tiltak er definerte risikogrupper. Den tredje og siste typen tiltak kalles for indikative tiltak. Denne form for tiltak er mest relevant for denne studien. Her er målgruppen individer som har utviklet indikatorer eller individuelle tegn på et problem. Det er en definert problemgruppe, men det foreligger ingen diagnose. Indikative tiltak er programmer som retter seg inn mot elever som har utviklet problemer. Tiltakene er derfor ikke bare for elever som er i risiko for å utvikle problemer (ibid.).

Tidlig intervensjon er viktig selv om problemer allerede har oppstått eller blitt avdekket. *"... jo tidligere man får hjelp, jo desto lettere er det å løse problemet."* skriver Olsen og Traavik (ibid., s. 112). Det som hindrer skolene fra å tidlig intervenere i dag er en "vente og se"-holdning. En slik holdning gjør at lærerne på skolen venter med å se hvordan elevene har det, i stedet for "å gå og se"-holdning. Hvis man er nødt til å vente til problemet er "stort nok", vil det gi større ressursbruk og problemet bli vanskeligere å reversere, enn ved tidlig intervensjon. Problemer som lærevansker og atferdsvansker kan resultere i alvorlige psykiske helseproblemer dersom de ikke får tidlig nok hjelp. Sen intervensjon vil dermed kunne motvirke elevens resiliente utvikling (ibid.).

KAPITTEL 3: METODE OG METODISKE OVERVEIELSER

I metodekapitlet vil jeg først gå inn på hva metode er. Så vil jeg se på hvilken metode jeg har valgt og bakgrunnen for valget av metode. Deretter vil jeg ta for meg det vitenskapsteoretiske perspektivet oppgaven vil ha i analysen av funnene. Videre vil jeg se på etiske retningslinjer, metodekritikk, og validitet, reliabilitet og generalisering. Jeg vil så ta for meg utvalget, hvor jeg også presenterer informantene mine, før jeg fortsetter med hvordan innsamling av data foregikk. Til slutt vil jeg redegjør for hvilken type analyse som ble brukt i analysen av funnene.

3.1 Hva er metode?

Olav Dalland (2014, s. 111) forteller om metode slik: *”Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap”*. Videre viser Dalland (ibid.) til sosiologen Vilhelm Aubert og hvordan Aubert definerer metode. Aubert forklarer metode som en fremgangsmåte, et middel som er til for å løse problemer. Metode blir også brukt for å komme fram til ny kunnskap. Vi velger metode ut i fra hva vi ønsker å undersøke. Metoden skal hjelpe oss til å samle inn data eller informasjon som vi har bruk for, for å gå nærmere inn på problemstillingen. I tillegg til å være et verktøy er metode også en framgangsmåte for å nå et konkret mål, eller for hvordan man kan få svar på en problemstilling (ibid.).

Det finnes to hovedtyper metoder som blir brukt i forskning: kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode gir oss målbare enheter som data (Dalland, 2014). Denne metoden fungerer godt når en forsker ønsker å gå i bredden og innhente data med lite opplysninger om mange undersøkelsesenheter (ibid.). I kvantitativ metode innhentes dataene vanligst ved spørreskjemaer med faste svaralternativer og uten direkte kontakt med feltet som forskes på. Innhenting kan også skje gjennom strukturert observasjon, for eksempel frekvenstelling av problematferd. (ibid.).

Kvalitativ metode derimot blir brukt når en forsker ønsker å fange opp personers opplevelser og meninger som ikke lar seg måle (ibid.). I motsetning til kvantitativ metode, går kvalitativ metode mer i dybden enn i bredden. Dermed får forskeren mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. Innhenting av data skjer i form av fleksible intervju. Innsamlingen skjer i direkte kontakt med forskningsfeltet (ibid.).

Jeg valgte å foreta en kvalitativ metode i oppgaven. Derfor vil jeg redegjøre mer for den kvalitative metoden. Målet med kvalitativ forskning er å få en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Det er to framgangsmåter som er mest brukt for å innhente kvalitative data: intervju og deltakende observasjon (ibid.). Ved disse metodene deltar forskeren aktivt i innhenting, men det nevnes også andre framgangsmåter hvor forskeren ikke deltar. Disse framgangsmåtene er analyse av audio- og videoopptak, og analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer. Thagaard (ibid., s.14) skriver at *"et fellestrekk for de fleste kvalitative tilnærminger er at de data forskeren analyserer, uttrykkes i form av tekst."* Dette kan komme til uttrykk ved at forskeren analyserer utskrift av opptak fra gjennomførte intervjuer (ibid.).

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv: Hermeneutikken

I kvalitativ metode er fortolkende teoretiske retninger et viktig grunnlag (Thagaard, 2013). Innhentet data gir et grunnlag for forståelsen forskeren utvikler i løpet av undersøkelsen. Jeg valgte en hermeneutisk tilnærming i min kvalitative metode. Thagaard (ibid.) forteller at hermeneutikken legger vekt på å fortolke menneskers handlinger ved å utforske et dypere meningsinnhold enn det som først kommer frem. Det finnes ikke en absolutt sannhet, fenomener kan tolkes på ulike måter og nivåer. Videre skriver Thagaard (ibid.) at hermeneutikken bygger på prinsippet om at vi forstår meninger i sammenheng av det vi er opptatt av. Vi tolker altså deler av et intervju sett ut fra helheten og i sammenheng med temaet.

Hvorfor er hermeneutikken relevant for denne undersøkelsen? Gilje og Grimen (1993) skriver at hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapene, så vel som sosialfagene, fordi vi undersøker meningsfulle fenomener og søker å forstå disse. De meningsfulle fenomenene som henvises til her er blant annet menneskers handlinger, tekster og personers muntlige ytringer som meninger og tanker (ibid.).

Når vi skal tolke meninger eller handlinger møter vi ikke disse helt uten å ha noen tanker på forhånd. Gilje og Grimen (1993, s.148) skriver at *"En grunntanke innen hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger."* Forskeren må være klar over sin forforståelse for å vite hva hun skal se etter i en intervjutekst. Forforståelse er et viktig og nødvendig vilkår for forståelse av et fenomen, ellers hadde ikke forskeren hatt ideer om hva hun skulle sett etter (ibid.). Videre for

forståelsen er som nevnt hvilken kontekst eller sammenheng fenomenene forekommer i. Her kommer et annet viktig punkt innen hermeneutikken: Den hermeneutiske sirkel.

Den hermeneutiske sirkelen innebærer at man ser på forbindelsene mellom forforståelsen, det forskeren skal fortolke, og den konteksten eller sammenhengen det må fortolkes i (ibid.). Sirkelen ser altså på fortolkning mellom deler og av hele teksten. Det er nødvendig å vise til fortolkningen av hele teksten om man kun fortolker deler av den. Det samme gjelder fortolkning av hele teksten, da må man vise til fortolkningen av tekstens deler (ibid.). Gilje og Grimen (ibid.) viser til at man alltid begrunner fortolkninger ved å vise til andre fortolkninger man har.

3.2.1 Forforståelse

I hermeneutikken er det viktig å gjøre rede for sin forforståelse av temaet, derfor måtte jeg være klar over hvilken forforståelse jeg hadde om temaet før mitt møte med informantene. Å skrive om forforståelsen av et tema er vanskelig. Det krever at jeg for det første må gå tilbake til hvorfor jeg valgte å undersøke problemstillingen jeg har valgt. Hvorfor var nettopp denne problemstillingen så interessant?

En av tingene som gjorde at jeg synes problemstillingen var interessant var at jeg føler det er stor variasjon mellom ungdomsskoler og fokus på psykisk helse. Jeg tenker også at skolene fokuserer mer på å fremme mestring hos elevene gjennom oppgaver, som lekser og prøver. Det å mestre fagene er en viktig del av skolegangen. På en annen side føler jeg ikke at skolene har like mye fokus på mestring i forhold til å gjennomføre oppgaver når stress begynner å få overtaket. Derfor tenker jeg at mestring burde være en sentral del av skolen, like mye som det faglige perspektivet. Hvordan kan fokus på mestring foregå i skolehverdagen? Hvordan kan mestring få like mye fokus som det faglige i ungdomsskolen? Å bygge opp ungdommene i sosialt samvær og mestring er like viktig, da disse er grunnleggende egenskaper som ungdommene bør ha med seg videre til både videre utdanning og arbeidslivet.

Når skolen er en viktig arena i barn og unges oppvekst, burde det også kaste mer lys over det sosiale, som miljø og relasjoner til andre. Ungdomstiden er ofte en turbulent tid, hvor ungdommene er ekstra sårbare i jakten etter sin egen identitet. Jeg synes derfor det er interessant å studere ungdomsskolen, og hvordan skolen ivaretar de elevene som

er i risikozonen for psykiske vansker. Blir disse elevene sendt videre til andre institusjoner? Tar skolen en del av ansvaret for å fremme deres psykiske helse? Hvordan styrker skolen elevenes mestringstillit utenom de faglige oppgavene? Jeg var også uvisst om hvilke tiltak skoler hadde innenfor temaet psykisk helse og om de hadde noen fokusområder ellers. Da jeg gikk på ungdomsskolen hadde vi fokus på mobbing, klasse miljø og trivsel. Jeg kan derimot ikke huske at vi hadde fokus på psykisk helse. Psykiske vansker var sjeldent et tema, og ble derfor ikke fokusert på heller. Når det skal sies så er dette er lenge siden og psykiske vansker blant ungdom kan ha økt siden jeg fullførte ungdomsskolen i 2009.

3.3 Bakgrunn for valg av metode

Først av alt er metodevalget avhengig av hvilken type problemstilling man har.

Problemstillinger kan deles inn i tre typer; utforskende, beskrivende av type omfang og hyppighet, og forklarende (Jacobsen, 2010). En utforskende problemstilling søker en forståelse om et tema det finnes begrenset kunnskap om (ibid.). Slike problemstillinger krever en åpen og fleksibel metode i undersøkelsen, og undersøker kun noen få enheter (ibid.).

En beskrivende problemstilling innebærer at man vet presist hva man ønsker å undersøke (ibid.). Med denne typen problemstilling ønsker forskeren å finne ut mer om omfang og hyppighet. For å undersøke dette er det nødvendig å ha mange enheter, og samle inn informasjon på en effektiv måte. Derfor kan beskrivende problemstillinger trekke mer i retning av kvantifiserte data (ibid.).

Den tredje typen problemstilling er forklarende (kausale), da er forskeren opptatt av årsakene til at noe skjer (ibid.). Her er det ofte to tilnærminger til forklaringer: statisk, som er årsaksrelasjoner mellom stabile forhold, og dynamiske, hvor årsaksrelasjoner ligger mellom hendelser over tid som prosesser (ibid.).

Min problemstilling er av typen ”utforskende”, da jeg ønsker å få en forståelse av et begrenset tema. Jeg har et lite utvalg enheter, som i min oppgave er informanter som gjennomførte åpne og fleksible intervju. Når problemstillingen fikk en åpen formulering, ble det raskt bestemt at kvalitativ metode kunne være den beste metoden.

Jeg har erfaring med kvalitativ metode fra tidligere bacheloroppgave. Jeg satt med kunnskap om hvordan metoden kan fungere i forskning og oppgaveskriving. Jeg ville ha en kvalitativ undersøkelse fordi jeg ville belyse problemstillingen med fagpersoners perspektiv og refleksjoner. Deres tanker skulle bidra til å fremstille hvordan ungdomsskoler kan hjelpe elever som allerede sliter med psykiske vansker. Dessuten var det viktig å få fram hvordan ungdomsskolene arbeider for å fremme utsatte elevers psykiske helse. I tillegg deres refleksjoner rundt hvordan mestring kan være med på å fremme elevenes psykiske helse.

Thagaard (2013) skriver at formålet med intervju er å få omfattende informasjon om hvilke perspektiv og synspunkter informantene har om temaene som blir tatt opp. Gjennom intervju får forskeren en mulighet til å få innsikt i personers følelser, erfaringer og tanker (ibid.).

3.4 Etiske retningslinjer for kvalitativ undersøkelse

Når en forsker velger å bruke kvalitativ undersøkelse som metode, må hun tenke på hvilke etiske retningslinjer som følger med. Kvale og Brinkmann (2015) forteller om etiske retningslinjer som må bli vurdert og utført når en kvalitativ undersøkelse skal bli gjort. De etiske retningslinjene innebærer informert samtykke, fortrolighet, og om det kan oppstå negative konsekvenser av intervjuundersøkelsen (ibid.). Forskeren må også være klar over sin rolle i studiet (ibid.).

Når man skriver en oppgave som innebærer empiri fra informanter er det viktig at informantene blir ivaretatt. Informantene blir ivaretatt ved at de får nok informasjon om studiet, får vite hva deres intervjuer vil bli brukt til, og at de blir beskyttet av taushetsplikt. Jeg vil derfor ta for meg disse tre punktene og hvordan jeg har fulgt retningslinjene under undersøkelsen.

3.4.1 Informert samtykke

Informert samtykke vil si at informantene får tilstrekkelig informasjon om prosjektet og at de har samtykket til å delta uten noen form for ytre press (Thagaard, 2013).

Informantene skal kunne trekke seg fra prosjektet når som helst hvis de føler for det, uten at det skal medføre negative konsekvenser for dem (ibid.). Denne informasjonen vil informanten bli gjort kjent med under rekrutteringsrunden.

Under rekrutteringen av informanter ble det delt ut informasjonsark og intervjuguide. Informasjonsskrivet og intervjuguiden ble sendt på e-post i god tid før intervjuet. Slik fikk informantene informasjon om hva prosjektet handlet om, og hva de vil få spørsmål om i intervjuet. Ved å gi informantene intervjuguiden på forhånd, kunne de forberede seg på intervjuet og gi meg fyldig informasjon om deres erfaringer. Jo mer forberedt informantene var på intervjuet, jo mer validitet og reliabilitet fikk intervjuene og datainnsamlingen som skulle brukes i oppgaven.

3.4.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet i prosjektet innebærer at all informasjon informantene gir, vil behandles konfidensielt av meg som forsker gjennom hele prosessen. Konfidensialiteten gjelder også etter at prosjektet er ferdig og funnene er blitt presentert i oppgaven (Thagaard, 2013). Jeg ønsket ikke å fokusere på, samle inn eller motta personlig informasjon om informantene mine. Deres yrkesrolle i forbindelse med psykisk helse i ungdomsskolen og mestring var det som var viktig. Jeg krevde derfor ikke å vite hverken alder eller bosted.

I oppgaven er alle informantene anonymiserte og er ikke gjenkjennbare i oppgaven. Det samme gjelder for skolene og kommunene informantene er ansatt i. Informantene fikk informasjon om dette før de besluttet om de ville delta i prosjektet. Informantene blir kun referert til som *Miljøterapeut 1* eller *Lærer 1* i presentasjonen av funn. For å sikre anonymiteten enda mer vil jeg referere til informantene som *hen* i stedet for han og/eller hun.

3.4.3 Konsekvenser for informantene

Det kan oppstå konsekvenser for informantene i etterkant av en kvalitativ undersøkelse hvis intervjuene omhandler personlige og sårbare temaer (Kvale og Brinkmann, 2015). Undersøkelsen skal heller ikke utsette informantene for skade eller alvorlige belastninger, hverken under intervjuet, i etterkant av intervjuet eller når studien er ferdig (Thagaard, 2013).

Et etisk problem som Kvale og Brinkmann (2015) nevner er blant annet det å utforske privatlivet til andre mennesker, for så å offentlige gjøre disse i en tekst. I min kvalitative undersøkelse vil jeg ta for meg hvordan ungdomsskolene arbeider med styrking av mestringstillit. Miljøterapeutenes og lærernes faglige refleksjoner om mestring og psykisk helse hos ungdommer vil stå i sentrum. Jeg anser dermed ikke temaet eller intervjusituasjonen som konfliktfylt, skadende eller alvorlig belastende for informantene. Det er deres fagområde som skal belyses, ikke deres personlige og private liv. Jeg håper heller at intervjuene kan bidra til mer faglig refleksjon rundt temaet.

3.5 Metodekritikk

Når man som forsker skal velge metode som verktøy til å belyse en problemstilling, er det lurt å vite hvordan metoden fungerer. Kunne en annen metode ha vært bedre for å belyse akkurat denne problemstillingen? Jeg vil først ta for meg positive sider med kvalitativ metode, og begrunne hvorfor den passer til min oppgave. Deretter vil jeg se på negative sider ved metoden. Til slutt vil jeg trekke fram hva jeg kunne ha gjort annerledes.

Kvalitativ metode er en god måte å få andres synspunkter og meninger omkring det valgte tema og problemstillingen. Gjennom intervjuer kommer man også mer i dybden og får informasjon fra informanter som man ikke ville fått gjennom spørreskjemaer. Gjennom intervju får man også mulighet til å utdype det som blir sagt. Da behøver ikke forskeren å ha en strukturert intervjuguide å forholde seg til, men kan bygge videre på det som kommer fram under intervjuet. På den måten kan forsker avdekke flere fenomener og åpne for flere spørsmål eller problemstillinger innenfor temaet. Ved å ha kvalitativ metode får man også et ”innenfra”-perspektiv, hvor man kommer tettere på temaet gjennom informantens personlige tanker og meninger. Dessuten er kvalitativ

metode en spennende måte å arbeide på og innhente informasjon på. Forskeren kommer tettere innpå feltet og deltar mer i innhenting av informasjon gjennom rekruttering og gjennomføring av intervju.

Kvalitativ metode var positivt for min oppgave på grunn av måten problemstillingen er formulert på. Den tillater meg som forsker å intervju fagpersoner for å få perspektiver fra den virkelige verden. Deres erfaringer og faglige bakgrunn kan gi informasjon som kan brukes opp imot min problemstilling. Jeg valgte også kvalitativ metode på bakgrunn av at jeg har erfaring med metoden fra tidligere oppgaveskriving. Da jeg hadde en positiv erfaring med metoden før masteroppgaven, var det ikke like lett å finne negative punkter. Likevel dukket det opp faktorer som innvirket negativt.

Det finnes flere ting som gjør at den kvalitative metoden har negative sider. For det første er forskeren avhengig av andre for å få informasjonen en trenger. For det andre er det ikke sikkert at det er mulig for forsker å gjennomføre det som er planlagt på grunn av hindringer. Hindringene kan være å få tak i de informantene som man har behov for. Hvis man ikke får tak i nettopp de informantene man ønsker, må man "ta til takke med" de som er tilgjengelige. Vil de gi meg det jeg trenger i intervjuene? Da er det ikke sikkert at man får like mye informasjon som man ville gjort med andre informanter. Man må også være forberedt på at noen av informantene kan trekke seg. Da er det nødvendig å ha flere kontakter som forskeren kan bruke i nødstilfeller.

For det andre er du avhengig av å ha en god intervjuguide for å kunne få til gode samtaler. Hvis intervjuguiden ikke fungerer under intervjuet, kan forskeren få vansker med å stille gode spørsmål som skal få informasjonen som skal belyse problemstillingen. For det tredje krever kvalitativ metode lang tid for både planlegging og gjennomførelse. Spesielt er det viktig med god tid når man er avhengig av andre. Knapp tid krever også at man begrenser oppgaven og får ikke utforsket så mye som man gjerne skulle ønsket. Det gir heller ikke rom for å generalisere, da det som regel er få informanter innenfor kvalitativ studie. Et annet punkt som også gjorde metoden vanskelig var om informasjonen jeg fikk var troverdig nok. Kunne alle få tak i den informasjonen som jeg satt med etter intervjuene? Det er heller ikke sikkert at de informantene fortalte meg var sant.

Hva kunne jeg ha gjort annerledes? Jeg kunne gjerne hatt fokus på andre yrkesgrupper, en yrkesgruppe som var mer utbredt enn miljøterapeuter på ungdomsskoler.

Rekruttering av informanter skjedde på våren. Ungdomsskolelærere var heller ikke lett å få tak i, da disse har det travelt nok fra før av. Ved slike begrensninger ble det vanskelig å få kontakt med de få som er innenfor disse gruppene. Rekrutteringen tok også lengre tid enn planlagt. Her skulle jeg nok gått hardere fram og vært mer direkte ved rekrutteringen. I stedet for å sende e-post, kunne jeg ha ringt eller møtt opp på arbeidsplassene til de potensielle informantene og snakket med dem ansikt til ansikt.

3.6 Reliabilitet, validitet og generalisering

I enhver empirisk undersøkelse er det viktig å vise om undersøkelsen er gjort på en troverdig og gyldig måte. Det er derfor nødvendig å redegjøre for reliabilitet og validitet, og hvordan disse har blitt ivaretatt i oppgaven. Jeg vil derfor ta for meg disse punktene, samt et punkt om generalisering.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdighet og om den kvalitative undersøkelsen er gjort på en pålitelig måte (Thagaard, 2013). I tillegg vil reliabilitet si om den kvalitative undersøkelsen vil kunne gi de samme svarene om en annen forsker foretok de samme metodene (ibid.). Gjennom rekrutteringen fikk alle relevante skoler og ansatte utlevert informasjonsskriv og intervjuguide. Ved å få disse på forhånd visste informantene hva vi skulle ha samtale om og kunne derfor forberede seg litt i forkant. Siden jeg har brukt kvalitativ metode med intervju i oppgaveskriving før, har jeg måtte vurdere og tatt etiske avgjørelser før.

3.6.2 Validitet

Validitet betyr gyldighet, og kommer fram i forhold til de tolkninger av data som forskeren har kommet fram til (Thagaard, 2013). Det kan gjøres ved å se på resultatene av undersøkelsen og hvordan de representerer virkeligheten (ibid.). Dessuten må resultatene være overførbare, slik at de kan utvikles og være gyldige i andre sammenhenger enn kun i den enkelte studien (ibid.). Derfor er det viktig at jeg begrunner hvorfor jeg har valgt å fokusere mer på enkelte utsagn enn andre. I tillegg burde utsagnene styrkes med faglitteratur. Jeg har også fortalt om min forforståelse

tidligere i metodekapitlet. Når jeg fortolker utsagnene, må jeg være oppmerksom på at jeg ikke endrer på noe informantene har fortalt meg i intervjuene.

3.6.3 Generalisering

Generalisering, eller generaliserbarhet, blir forklart av Kvale og Brinkmann (2015) at hvis resultater av undersøkelser som er gyldige og pålitelige, kan resultatene gjelde for andre kontekster, situasjoner eller personer. Når vi opplever situasjoner som gir oss erfaringer, vil vi senere forutse og forvente hva som vil eller kan skje i enkelte situasjoner.

Når det kommer til forskning hvor man intervjuer få undersøkelsesenheter er det ikke mulig å generalisere (ibid.). Det informantene har fortalt er generelt nok om temaet og hva de tenker kan fungere. På en annen side er det ikke et representativt utvalg for majoriteten og er derfor heller ikke mulig å si at det er ”svaret” for alle ungdomsskoler. Jeg velger heller å trekke fram informantenes tanker rundt temaer som forslag til hvordan skolene kan fremme elevenes psykiske helse gjennom fokus på mestring. Det er også mulig at refleksjonene kan brukes av andre arenaer til å forebygge psykiske vansker.

3.7 Utvalget

Thagaard (2013) skriver om tre utvalg: strategiske utvalg, tilgjengelighetsutvalg og kategoribasert utvalg. I strategiske utvalg velger forskeren informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen, og studiens teoretiske perspektiv. Tilgjengelighetsutvalg baseres på at forskeren benytter seg av en seleksjonsmåte som sikrer et bredere utvalg av personer som vil være med i studien. Kategoribasert utvalg betegnes som et utvalg hvor man velger ut sine informanter basert på kategorier (ibid.).

Da jeg begynte å tenke på hvem som var relevante og ikke minst interessante å intervju, måtte jeg ta utgangspunkt i hvem som blir nevnt i problemstillingen. Problemstilling handler om hvordan *ungdomsskolen* kan fremme *elevenes* psykiske helse. Ungdomsskolen er et begrenset område, og etter samtale med veileder ble vi enige om at miljøterapeuter og lærere var gode informanter innenfor temaet.

Jeg vil si at jeg har en blanding av strategiske og tilgjengelighetsutvalg. Dette er fordi jeg har valgt informanter ut fra hvilke kvalifikasjoner og egenskaper de har. Her kommer inklusjons- og eksklusjonskriteriene inn også. En av kvalifikasjonene er at informantene er fagpersoner; miljøterapeuter med utdanningsbakgrunn som enten barnevernspedagoger, sosionomer eller vernepleiere. Lærerne har selvsagt lærerutdanning. Jeg har også valgt informanter i forhold til hvor tilgjengelige de er for meg som forsker.

Begge yrkesgruppene jeg har valgt arbeider med ungdomsgruppen 13-15 år og i ungdomsskolen. Miljøterapeutene fokuserer på forebygging og helsefremmende tiltak, samtidig som de skal hjelpe risikoutsatte mennesker. Lærernes rolle er å undervise barn og unge. Jeg har ingen interesse av å sammenligne de to yrkesgruppene, men kun interessert i å få deres tanker og meninger om temaet. Ved å ha disse to yrkesgruppene ville jeg få to perspektiv sett innenfra ungdomsskolene. Det er heller på ingen måte gitt at miljøterapeutene og lærerne kommer fra samme skole eller kommune.

3.7.1 Hvem er informantene?

Jeg intervjuet tre miljøterapeuter og tre lærere ansatt ved ungdomsskoler. Jeg vil definere og redegjøre for de to yrkesgruppene jeg har valgt som informanter. På denne måten vil jeg få fram hvorfor akkurat disse fagpersonene var aktuelle til min studie.

Først vil jeg kort redegjøre for miljøterapeuter. Utdanning.no (s.a., avsnitt 1) definerer en miljøterapeut som en som *"... planlegger og tilrettelegger hverdagen for mennesker som har behov for behandling, oppfølging eller tilsyn."* I tillegg innebærer dette å gjennomføre forebyggende og helsefremmende tiltak (ibid.). Arbeidsoppgavene avhenger av hvor miljøterapeuten er ansatt. Miljøterapeuter arbeider innenfor den faglige retningen som kalles for miljøterapi (Lillevik og Øien, 2015). I dag representerer miljøterapi en samhandlingsform som blir preget av planlegging, tilrettelegging og systematisk bruk av det som skjer i interaksjon mellom brukeren og miljøterapeuten (ibid.). Miljøterapi blir dermed tatt ut fra en "her og nå"-situasjon i det miljøet hvor miljøterapeuten og brukeren befinner seg (ibid.).

Så noen definisjoner på lærer i ungdomsskolen. Det er flere yrkesnavn på lærerne. De har yrkesnavn ut i fra hvilken utdanning de har. De lærerne som kan arbeide i ungdomsskolen er blant annet grunnskolelærere og adjunkter (Utdanning.no, s.a.). Det vanligste yrket i ungdomsskolen er grunnskolelærere. De arbeider i grunnskolen, og spesialiserer seg i å arbeide med 1-7. trinn, eller 5-10. trinn (Utdanning.no, s.a.). *”Som grunnskolelærer skal du tilrettelegge for læring, utvikling og gode holdninger hos barn og unge.”* (ibid., avsnitt 1). Grunnskolelæreren skal også engasjere seg i elevenes skolehverdag, både det sosiale og det faglige. Dessuten skal grunnskolelæreren følge med på elevenes personlige utvikling. En grunnskolelærer kan også vær en adjunkt. En adjunkt har samme utdanning som grunnskolelæreren, eller en bachelorgrad fra høyskole eller universitet. Da med praktisk-pedagogisk utdanning i tillegg (Utdanning.no, s.a.). Begge yrkene har et godt og tett samarbeid med foreldrene.

3.7.2 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Når man skal velge ut informanter som skal være aktuelle å intervjuer, må forskeren ha et sett med kriterier. Inklusjons- og eksklusjonskriterier er derfor nødvendig å tenke på når man skal rekruttere informanter. Kriteriene er også for, til en viss grad, å sikre at forskeren kan få informasjonsfylte intervjuer. I tillegg er kriteriene en god måte å sikre reliabilitet og validitet i undersøkelsen.

Inklusjonskriteriene er at de ansatte i skolen har en åpen arbeidsinstruks, og at de dermed fokuserer på flere grupper med elever. Dessuten må det være miljøterapeuter og lærere som arbeider på ungdomsskoler som kun inneholder 8.-10. trinn. Det var også positivt om skolene hadde tiltak for psykisk helse. I tillegg burde informantene ha kunnskap om mestring og psykisk helse. Lærerne måtte undervise hele klasser.

Eksklusjonskriteriene er at miljøterapeutene ikke har et én-til-én-forhold til en elev på skolen. Skoler som har 1.trinn til 10.trinn ble også ekskludert, da de gjerne har andre metoder og fokus i forhold til flere mål- og aldersgrupper. Lærerne kunne ikke kun ha spesialundervisning for bare enkeltelever, da de gjerne var øremerket til det.

3.8 Innsamling av data

Før jeg startet innsamling av dataen, valgte jeg å kontakte Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg var klar over at innhenting av personopplysninger krevde godkjenning fra NSD før innsamlingen av data kunne starte. Personopplysninger var derimot ikke relevant for min studie, og jeg valgte derfor heller å ta kontakt med NSD via telefon, enn å sende inn søknad. Her fikk jeg vite at jeg kunne innhente data så lenge personopplysninger ikke ble registrert elektronisk gjennom hele prosessen. Det var fullt mulig å innhente data uten å sende søknad. Derfor måtte jeg være veldig varsom når jeg skulle møte med mine informanter. Jeg hadde på forhånd av hvert intervju en liten samtale med informanten om å unngå å fortelle detaljer som kunne være gjenkjennende.

3.8.1 Rekruttering

Da jeg skulle rekruttere informanter valgte jeg først å søke rundt på flere kommuners nettsider for å finne skoler som kunne ha aktuelle informanter. Jeg sjekket personalet på de utvalgte skolene for å finne ut om skolen hadde miljøterapeuter som jeg kunne intervju. Miljøterapeuter er en bred yrkesgruppe som har flere, ulike arbeidsplasser. Jeg oppdaget under rekrutteringen at det ikke er mange miljøterapeuter som arbeider i ungdomsskolen. Det er ofte bare 1-2 miljøterapeuter på én skole. Dermed ble det vanskeligere å finne informanter. De skolene som hadde flere miljøterapeuter hadde en spesialavdeling og er derfor ofte øremerket enkeltelever. Dermed ble disse miljøterapeutene ekskludert fra rekrutteringen.

I forhold til å rekruttere lærere var de lettere å finne, men allikevel vanskelig å få kontakt med. Jeg valgte fortsatt lærere fra skoler som kun har 8.-10. trinn. Det var mange skoler som ikke hadde en klar oversikt over lærerne på sin hjemmeside. Det gjorde det litt mer avansert å få kontakt med flere av dem. Etterhvert som jeg søkte kunne jeg filtrere ut de skolene som hadde miljøterapeuter og lærere med kontaktinformasjon som jeg til slutt fant på kommunesidene.

Jeg bestemte meg for å sende ut e-post til hver enkel miljøterapeut og lærer. Disse hadde direkte kontaktinformasjon. Hvis jeg ikke fikk svar på e-postene, ville jeg til slutt ringe til hver relevante informant og spørre direkte, samt å henvise til tidligere sendt e-post. Det var veldig få som svarte på e-post. De som svarte ville som regel delta i

studien. Utenom det fikk jeg et par tilbakemeldinger om at det ikke var anledning til å utføre intervju. Jeg klarte likevel til slutt å få tak i alle informantene jeg trengte.

3.8.2 Intervju og intervjuguide

Når jeg skulle utforme intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i teorikapittelet. Slik kunne jeg lettere sette sammen informantenes tanker opp mot de valgte teoriene. Jeg ønsket å ha åpne spørsmål, men også konkrete spørsmål slik at informanten ikke kunne snakke seg vekk fra temaet.

Intervjuguiden ble delt opp i fem tema:

- Generelt om psykisk helse blant ungdom
- Miljøterapeutens/lærerens rolle i ungdomsskolen
- Psykisk helse i ungdomsskolen
- Mestring i ungdomsskolen
- Ungdomsskolens tiltak i dag

Jeg ville begynne intervjuene med et tema hvor informantene kunne fortelle om deres generelle synspunkter om den psykiske helsen blant ungdom i dag. Slik kunne jeg finne ut om informantene hadde kunnskaper og tanker om psykisk helse blant ungdom. Deretter valgte jeg å utdype informantenes rolle i skolen. Slik kunne jeg også få en endelig bekreftelse på at mine kriterier til dem som informanter var oppfylt.

I det neste temaet ville jeg fokusere på hvilke tanker informantene hadde om den psykiske helsen blant elevene de traff på skolen. Her antok jeg at miljøterapeutene ville ha mer varierte tanker enn lærerne. Lærerne har ofte nok med det faglige i skolen. Jeg var opptatt av å finne ut om informantene hadde observert noen forskjell blant elevenes psykiske helse på skolen sin. I tillegg var det interessant å se om ”psykisk helse” var et tema som ble tatt opp blant kollegaer eller om dette også var et tabu emne blant personalet.

Det fjerde temaet omhandlet mestring i ungdomsskolen og hvilken påvirkning mestring kunne ha på den psykiske helsen til elevene. Dette var et viktig tema å ha med for å finne ut hvilke tanker informantene hadde om mestring og dens betydning for psykisk helse. I det siste temaet kom skolens tiltak fram, med fokus på framtiden og hva som

kunne bli gjort annerledes. Dessuten var det også viktig å få fram hvilke tiltak skolene hadde å tilby de elevene som allerede hadde begynt å slite med psykiske vansker.

3.8.3 Transkribering av intervjuer

Kvale og Brinkmann (2015) definerer transkribering slik: *"Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen."* (ibid., s. 205). Videre skriver Kvale og Brinkmann (ibid.) at *"Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk."* (ibid., s. 205). Når man transkriberer opptak av intervjusamtaler til tekst, mister man både stemmeleie og bruk av ironi. Heller ikke kroppsspråk og bruk av gester vil være mulig å få med i transkripsjonen. Det sosiale samspillet som oppstår under et intervju forsvinner når samtalen blir skrevet over på papir (ibid.).

Intervjuene ble tatt opp med diktafon. I og med at rekrutteringen og utføring av intervjuene tok lang tid, gikk det en stund før jeg transkriberte de to første intervjuene. Under det første intervjuet valgte jeg å ikke ta notater for å se hvordan det gikk og ga min fulle oppmerksomhet til informantene. Jeg fant ut at jeg foretrakk å notere under intervjuet. Da fikk jeg også skrevet ned viktige stikkord som kunne komme godt med til analysen. Derfor valgte jeg å ta notater under de andre intervjuene. Ved å ha stikkord fra hvert intervju var det også lettere å notere meg under transkriberingen hva som var viktige punkter i hvert intervju.

Når jeg transkriberte valgte jeg å dele opp hvert intervju inn i en tabell med to kolonner. I den ene kolonnen plasserte jeg spørsmålene, og i den andre kolonnen var svarene til informantene. De plassene hvor jeg enten måtte forklare eller ba om å utdype, plasserte jeg i kolonnen til informantens svar. Da med uthevet skrift, slik at jeg skulle skille mellom meg og informantene senere. Så vel som transkripsjonene, kunne jeg se tilbake på notatene fra intervjuene og markere de setningene som var spesielt viktige å få med i oppgaven.

3.9 Analyse av data: Temasentrert analyse

Det finnes flere måter å analysere data på. Jeg valgte en temasentrert analyse. Thagaard (2013) forklarer at i temasentrert tilnærming retter man oppmerksomhet mot de temaene som vil bli representert i oppgaven. Et hovedpoeng i temasentrert analyse er å gå i dybden på hvert enkelt tema. Gjennom å sammenligne informasjonen fra alle informantene kan gi en dyptgående forklaring av hvert tema (ibid.). Videre skriver Thagaard (ibid.) at temasentrerte analyser kritiseres fordi analysene ikke ivaretar intervjuenes helhetlige perspektiv. Når forskeren skal sammenligne intervjuetekstene, tar hun utsnitt fra intervjuene ut fra sin kontekst. ”*Vi vurderer beskrivelser fra enkelte samhandlingssituasjoner i relasjon til det miljøet samhandling foregår i.*” (ibid., s. 181). Dermed må informasjon fra hver informant settes inn i den sammenheng den opprinnelig kommer fra for å sikre det helhetlige perspektivet (ibid.).

En grunnleggende forutsetning for temasentrert analyse er at forskeren har informasjon om de samme temaene fra alle informantene. Den systematiske kodingen som ligger til grunn for temasentrert analyse, forutsetter at intervjuetekstene vi skal analysere har en ordentlig struktur (ibid.). Derfor valgte jeg å dele spørsmålene opp i temaer i intervjuguiden på forhånd. Slik ble det oversiktlig og lettere å samle trådene innenfor temaene etterpå. Det gjør det også lettere å presentere funnene på en strukturert og lesbar måte i oppgaven. Etter at jeg hadde transkribert intervjuene måtte jeg finne nøkkelord i intervjueteksten som framhevet meningsinnholdet (ibid.). Deretter utvikles kategorier basert på de felles nøkkelordene som omhandler det samme temaet.

Hovedpoenget med analysen er å sammenligne dataen fra alle informantene om de samme temaene (ibid.). Når jeg skulle finne kategorier var det viktig å finne et passende antall kategorier. For mange kategorier kan gjøre at teksten blir uoversiktlig, mens for få kategorier kan gjøre teksten lite mangfoldig (ibid.). Videre i analysen ville relevante begreper og teorier kobles opp mot og sammen med den innhentede dataen. Dette kalles en deduktiv prosess, hvor andre teorier preger teksten forskeren analyserer (ibid.). Analysen ville også bli preget av induktiv prosesser, hvor forskeren arbeider med dataen og utvikler den til teorier og begrep. Begrepene informantene selv bruker under intervjuene er nyttig for forskeren for å få en forståelse av meningsinnholdet i dataene (ibid.).

Jeg ville ha temasentrert analyse fordi man kan fokusere på flere temaer innenfor hovedtemaet. Jo flere undertemaer jeg kunne ha i intervjuguiden, jo lettere var det å få flere tanker og underpunkter som kunne knyttes opp mot problemstillingen. Samtidig var det viktig at jeg ikke hadde for mange undertemaer, da det kunne bli for mye for informantene og lite oversiktlig. Ulempen med å ha en temasentrert analyse er at tekstene som blir presentert i oppgaven ofte er utsnitt fra hele tekster (ibid.). Fordelen derimot er at utsnittene gir leseren informasjon om de ulike temaene enn om hver informant (ibid.). Jeg vil gå mer inn på hvordan analyseprosessen foregikk i neste kapittel.

KAPITTEL 4: ANALYSEPROSESSEN

Dalland (2014, s. 178) skriver at ”*analyse skal hjelpe oss til å finne ut av hva intervjuet har å fortelle.*”. Forskeren må få fram innholdet fra intervjuene på en saklig måte. Når forskeren skal analysere dataene fra intervjuene, er det en fordel å ha valgt hvilken type analyse som skal utføres (ibid.). Valget om temasentrert analyse var tatt før intervjuguiden ble utformet. I denne delen vil oppgaven se nærmere på hvordan analyseprosessen foregikk. Jeg vil vise hvordan datamaterialet ble analysert for å komme fram til hoved- og underkategoriene. Kategoriene vil bli drøftet i neste kapittel.

4.1 Første analyse: Oversikt over transkriberingene

Analyseprosessen tok lang tid og ble hovedsakelig gjort gjennom to konkrete analyser. Jeg måtte først få en oversikt over den innsamlede dataen. Å dele opp datamaterialet i mindre deler hjelper forskeren å få tak i bestemte perspektiv ut fra det informantene har fortalt (ibid.). I den første analysen noterte jeg ned viktige stikkord og kommentarer som kom frem i transkriberingene av intervjuene. Deretter valgte jeg å lage tabeller ut fra temaene jeg hadde i intervjuguiden. I tabellene kommer svarene til informantene fram.

Jeg har trukket fram det viktigste i alle svarene i intervjuene, og fylt ut tabellene med korte kommentarer eller stikkord. Slik ble det en mer oversiktlig måte å se hva alle informantene hadde svart på de samme spørsmålene. Jeg måtte passe på at stikkordene eller kommentarene jeg tok ut fra transkriberingene ikke mistet sin mening når de ble tatt ut av konteksten. Tabellene med sammendrag av intervjuene gjorde at det ble en tydelig måte å lete etter kategorier på. Tabellene utgjorde hele 14 sider med datamateriale. Disse skulle så brytes ned til kategorier.

4.2 Andre analyse: Hoved- og underkategorier

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at den vanligste formen for analyse er å kategorisere kommentarer fra intervjuene. Kategorisering betyr at meningen i intervjuuttalelser reduseres til noen få kategorier (ibid.). Dermed gikk den andre analysen ut på å trekke fram hvilke temaer som gikk igjen hos informantene. Her fikk jeg tips fra veileder om å ”fargelegge” hvert tema som gikk igjen i datamaterialet. Da ble det lettere og mer oversiktlig å finne hoved- og underkategorier til drøftkapitlet. Kvale og Brinkmann (ibid.) forteller videre at kategorier kan utvikles før analysen, eller

vokse fram i løpet av prosessen. Jeg hadde allerede utformet hovedkategorier på forhånd. Som Dalland (2014, s. 178) skriver: ”*Grunnlaget for analysen legges allerede i intervjuguiden.*”. Siden spørsmålene i intervjuene var stilt innenfor spesifikke tema, falt det naturlig å bruke disse temaene videre i drøftekapitlet. Underkategoriene ble derimot tatt direkte ut fra informantenes egne ord i intervjuene. Dette underbygger Kvale og Brinkmann (2015, s. 228): ”... *de kan hentes fra teorien eller fra lokalspråket, eller de kan hentes fra intervjupersonenes eget ordforråd.*”. Samtidig skulle kategoriene dekke all dataen fra intervjuene, samt knyttes opp mot problemstillingen.

Temaer som ofte gikk igjen i informantenes svar ble valgt til å være passende underkategorier. Sammendragene av intervjuene ble lest gjennom flere ganger for å fange opp gjentatte tema. Til slutt hadde jeg funnet 15 underkategorier som ville gjøre drøftekapitlet mer oversiktlig. Deretter måtte jeg plassere kategoriene under hovedkategorier. Noen falt naturlig inn, mens andre kategorier var vanskelige å plassere. Her måtte jeg vurdere hvordan enkelte kategorier kunne knyttes opp mot en av hovedkategoriene. Da valgte jeg å se på teoriene jeg har presentert i kapittel 2 som jeg skulle trekke inn i drøftingen, sett i forhold til hovedkategorien. Antall underkategorier under hver hovedkategori varierer. Det var ikke alltid mulig å få flere temaer under enkelte hovedkategorier.

I tillegg kom det fram noen få, men viktige utsagn fra informantene som var nødvendige å ta med. Dette gjaldt blant annet å ta eleven ut av skolen når han eller hun slet. Til tross for at det var et fåtall av informantene som hadde nevnt å ta eleven ut av undervisningen, var dette viktig å få med i drøftingen sett i lys av problemstillingen. Da ble også dette satt opp som en egen underkategori.

Jeg har valgt å ikke presentere funnene ord for ord fra intervjuene i oppgaven. På den måten kan jeg sikre identitetene til informantene. Jeg vil derimot presentere funn under hver underkategori. Dette er uansett kun relevant informasjon. I tillegg er kategoritabellen fra analyseprosessen lagt til som vedlegg 2. Da får leseren se hvordan jeg analyserte stoffet for å finne fram til underkategoriene. Her vil meningsinnholdet fra alle intervjuene komme fram fra hver informant. Jeg tenker at det er en bedre måte å vise hva informantene har svart i undersøkelsen.

Før hoved- og underkategoriene kommer fram i drøftkapitlet, vil jeg presentere dem i tabellen under:

Tabell 4.2.1. Kategoriene

HOVEDKATEGORIER	UNDERKATEGORIER
1. Generelt om psykisk helse blant ungdom	<ul style="list-style-type: none"> • Press og forventninger • Sosiale medier
2. Psykisk helse i skolen	<ul style="list-style-type: none"> • Kjønn og alder • Hjemmesituasjonen
3. Miljøterapeutens og lærerens rolle i skolen	<ul style="list-style-type: none"> • Samarbeid med foreldre • Samtaler • Oppfølging • Skolens ressurser
4. Mestring i skolen	<ul style="list-style-type: none"> • Tilbakemeldinger og forventninger • Klassemiljø og venner • Relasjoner og tillit
5. Tiltak i skolen	<ul style="list-style-type: none"> • Helsesøster • Andre instanser • Ta eleven ut av skolen • Tiltak for psykisk helse

KAPITTEL 5: FUNN, FORTOLKNING OG DRØFTING

I dette kapitlet drøfter jeg dataene innhentet fra informantene opp mot teori. Jeg vil først trekke fram utsagn som informantene har kommet med, og vil framvise der hvor innholdet er likt eller ulikt. For å opprettholde informantenes anonymitet vil jeg bruke ”hen” i stedet for han og/eller hun i teksten, jf. punkt 3.4.2. Samtidig vil mine fortolkninger av dataene komme fram gjennom drøftingen. Drøftingen er delt opp i hoved- og underkategoriene som kom fram under analyseprosessen, jf. Tabell 4.2.1. Temaene er også tema som forsker synes er interessant og spennende å drøfte opp mot hvordan ungdomsskolen kan fremme elevens psykiske helse, sett gjennom et mestringsperspektiv.

5.1 Kategori 1: Generelt om psykisk helse blant ungdom

Den første kategorien er generelt om psykisk helse. Underkategoriene i dette temaet dreier seg om hva informantene mener påvirker den psykiske helsen til ungdommene. Informantenes uttalelser er plassert i to underkategorier. Den ene handler om press og forventninger hos ungdommen. Den andre kategorien fokuserer på påvirkningen fra sosiale medier.

5.1.1 Press og forventninger

Alle informantene nevner ved flere anledninger press og forventninger i intervjuene. I tillegg kommer det fram at elevene sammenligner hverandre.

Lærer 1 sier at man hører mye om press og forventninger, men hen tror ikke alt kommer fra skolen. Hen merker ikke så mye til presset, fordi flertallet i klassen sliter ikke. Mestring blir ofte knyttet til vurdering i timene.

Lærer 2 nevner at det er økt press på mange arenaer. Hen sier også at elevene stiller veldig høye krav til seg selv. Dessuten er det veldig viktig for mange å ha gode karakterer og mye i skolen som måles hele tiden. Hen forteller at elevene sammenligner seg med hverandre hele veien.

Lærer 3 sier at elevene er preget av stresset med karakterer. Videre nevner hen at testregimet på skolen er negativt for ungdommene. Det samme gjelder for nasjonale prøver.

Miljøterapeut 1 forteller at det handler mye om mangel på tid, press, prestasjonspress, men også press på det ytre som utseendet, så vel som sosialt og skolefaglig.

Miljøterapeut 2 forteller at vi i dag har en presterende generasjon som skal prestere på alle arenaer. Hen merker at det er forskjell i press ut i fra hvor man går på skole. Det er forskjellig fra kroppspress, merke- og motepress. I tillegg sier hen at lærerne har læringskrav, kompetansemål og rammeplaner de må igjennom. Det legger press på elevene. ”...vi synes jo synd på dem ofte, men samtidig så vet vi at lærerne vet de må gå igjennom det, så vi er jo bekymret mange ganger og tar jo opp både det generelle systemet som vi er nødt til å forholde oss til... men også med enkelte elever som vi ser ikke takler det, og hva vi kan gjøre i forhold til det.”

Hen nevner at sosiale timer er tatt vekk, som fører til tidspress blant lærerne for de må prioritere hvilke timer de kan ta opp ulike problemstillinger. Elevene har også et karakterpress. Videre forteller *Miljøterapeut 2* at elevene har mye prøver og lekser i løpet av uken. ”...vi får jo tilbakemeldinger fra elever at de jobber seg i hel og at leksene og prøvene, de samsvarer mange ganger ikke med den tidsbruken de skal ha...”

Miljøterapeut 3 sier at det er mye måling og perfektgjøring av hverandre. Hen nevner også at dårlig psykisk helse kan være å måle seg opp mot noe som ikke finnes. Å prestere er høyt oppe i elevenes bevissthet. I tillegg er det tidspress på å gå gjennom pensum, noe som stresser både lærerne og elevene.

Jeg tolker ut i fra intervjuene at elevene måler seg mye etter venner og jevnaldrende. Dette blir som oftest nevnt på spørsmålet om hva som bidrar til økningen av depressive symptomer hos ungdommene. Jeg vil se på press og forventninger på to arenaer: på skolen og på fritiden.

På den ene siden kan man tenke seg at forventninger og press hovedsakelig kommer til syne på skolen. Informantene påpeker imidlertid også at forventninger og press ikke bare gjelder skolen, men alle arenaene hvor elevene befinner seg. Jeg oppfatter at begrepet ”forventning” i denne sammenheng får en negativ betydning. En av lærerne forteller at elevene opplever konflikter mellom alle arenaene de skal prestere på.

Jeg tolker det som at presset fra skolen er sterkest. Elevene i dag kalles for den presterende generasjon av informantene.

Jeg tolker det også som om skolen er klar over hvor mye press de gir elevene sine. Det kan virke som at det er kompetansemål, rammeplan og ensidig faglig læring som står i fokus. Dessuten ser det ut som at tidspresset lærerne har, også går utover elevene. Lærerne skal gjennom rammeplaner og læringsmål som igjen påvirker og legger mye press på elevene. Det kan se ut som at skolen tar veldig mye av fritiden til ungdommene.

På en annen side var det en lærer som ikke la merke til presset som de andre. Som regel hadde flertallet i en klasse det bra, og mange hadde det bra på skolen. Samtidig har alle informantene vært borti enkeltelever som slet.

Når det er sagt, er det også press på ungdommene utenfor skolen. Noen av informantene sier at ungdommene har et press på seg etter å prestere på flere arenaer. De opplever press på hvordan de kler seg, at de skal trene, samt hvilke dyre merker de omgir seg med. De blir stadig påminnet om hvor perfekte de skal være. De unge oppfatter seg selv ut i fra hvordan de sammenligner seg med andre. Å hele tiden måtte prestere på alle arenaer er slitsomt for de unge, spesielt i en turbulent tid hvor pubertetens kroppslige utvikling er i gang. Resultatet kan lett bli sterke reaksjoner og følelser (Evenshaug og Hallen, 2000). Dessuten fører puberteten lett til forstyrrelser i ungdommenes psykiske balanse, som igjen kan lede til angst og depresjoner (ibid.).

Sett i lys av mestringsperspektivet kan press og forventninger ses som mulige beskyttelsesfaktorer, så vel som risikofaktorer for elevenes utvikling. På en side kan press og forventninger være en måte å gi elevene nyttige erfaringer på. Forventninger kan ses på som de klare reglene og normene de behøver fra både lærerne og familien (Grøholt et al., 2015). Da er imidlertid elevene avhengig av at forventningene er på deres nivå, samtidig som det ikke fører til for mye press. På en annen side kan press og forventninger forsterke motgangen til elever som opplever mangel på tilhørighet eller ferdigheter/kompetanse (ibid.). Da risikerer man at elevene ikke lenger mestrer, men heller mister motivasjonen. Det gir risiko for dårligere psykisk helse.

I tillegg vil press og forventninger fra andre mennesker lett påvirke elevenes autonomi. En elev har et konstant press på seg gjennom forventninger fra lærere om å gjennomføre prøver og få gode karakterer. Dette kan påvirke deres indre motivasjon for å utføre skolearbeid. Her faller det naturlig å trekke inn selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000). De viser til at pressede evalueringer som prøver og lekser i skolen, har en reduserende effekt på elevenes indre motivasjon. Det er de ytre påvirkningene som styrer motivasjonen. Det kan tenkes at noen av elevene har en integrert regulering. De arbeider for bestemte utfall som gode karakterer, og lykkes de med det, opplever de kanskje en større autonomi. Likevel vil de lett føle seg engstelige hvis de ikke mestrer oppgavene (ibid.). Steinberg (1999) formidler at ungdommene har annerledes motivasjonsproblemer i dag. Derfor burde det stilles helt andre krav både til læreren, samt undervisningsmetodene som blir brukt i dag (ibid.).

En annen faktor som gjør at elevene kjenner på økt press, er at de måler seg etter hverandre. Her vil jeg trekke inn jevnaldrenes betydning. Helgesen (2011) påpeker at ungdommene har en forsterket egosentrisme. De er opptatt av hvordan andre ser på dem og ser for seg andres positive, så vel som negative reaksjoner på det de gjør (ibid.). På en side tenker jeg at det kan være positivt å strebe etter å være like god som andre på skolen. Samtidig vil dette være ødeleggende for eleven hvis han eller hun alltid må være like god som de andre og ikke mestrer det. Da er det ikke den indre motivasjonen som bestemmer, men de ytre påvirkningene. Ryan og Deci (2000) underbygger dette. Man kan tenke seg at elevene har introjisert regulering som type motivasjon. Da er atferden til elevene kontrollert ved at de gjør lekser og går på skolen for å unngå å få skyldfølelse og opplevelse av nederlag (ibid.).

Så hvordan kan press og forventninger ses i lys av problemstillingen? På en side kan det være en mulighet at skolen kutter ned på mengden lekser og prøver. En av lærerne ga ikke lekser til sine elever, men heller en enkel oppgave til hver time som han visste at alle kunne klare. Dermed økte han sjansen til at elevene oppnådde mestring. Samtidig la han forventningene på elevenes nivå. På en annen side skal skolen være en læringsarena, hvor kompetansemål skal nås. Lærerne nevner tilrettelagt undervisning i intervjuene sine. Da gir de den utsatte eleven mulighet til å fortsette undervisningen på et nivå som han eller hun kan mestre. Her kan man trekke inn stillasbygging som verktøy for å

fremme mestring, som nevnt i teorikapitlet. Lærerne kan bruke stillasbygging rundt eleven ved å gi mindre oppgaver i et fag og legge til rette for mestring på den måten.

Miljøterapeut 1 snakker også om viktigheten av å ikke slutte å ha forventninger til ungdommene. Da må man heller stille forventninger som de klarer å oppfylle. Jeg tenker at da skaper man også lettere mestring, samt at elevenes autonomi blir sterkere. Jeg vil komme tilbake til forventninger i punkt 5.4.1.

5.1.2 Sosiale medier

Sosiale medier er tydelige i ungdommenes hverdag. Informantene nevner sosiale medier som noe som er med å tydeliggjør hva ungdommene har og ikke har. *Lærer 1* sier at hen tror at mye av presset kommer fra mediene. Hen viser til mange undersøkelser som viser at mange ungdommer og voksne bruker mye tid på sosiale medier. Det tror hen kan føre til at elevene sliter med å skille mellom virkelighet og uvirkelighet.

Lærer 2 synes det er økt press på sosiale medier, samt at de synliggjør om elevene mestrer eller ikke. Hen forteller at de samler inn telefoner hver dag for å unngå nettmobbing. *Lærer 3* mener at elevene er mer på sosiale medier og blir mindre sosiale i virkeligheten. Hen sier: ”Derfor så er det jo vanlig på en del skoler at en samler inn mobiltelefonen for å unngå det i skoletiden, sånn at de må leke og være med hverandre.”

Miljøterapeut 1 nevner at det skjer mye på internett. Hen forklarer: ”... det er helt klart mye misbruk av det, og det påfører mange ungdommer mye stress. ...og som vi ikke har sjanse til å fange opp, for vi vet ikke hva den eller den skrev på internett i går kveld.”. Hen nevner at det er mye nettmobbing. *Miljøterapeut 2* forteller at mediene bidrar til økning i depressive symptomer: ”... alt det med det sosiale medier og det digitale bruket ... man blir påminnet på hvor perfekt alle andre har det og du vil være der å få dette med deg.”. *Miljøterapeut 3* sier at sosiale medier bidrar til jaget etter å være perfekt. Videre forteller hen at moderne teknologi gjør at elevene får nye, oppsugende interesser som gjør dem mindre sosiale.

Sosiale medier er et negativt fenomen ut fra informantenes utsagn. Å være tilgjengelig på internett vil gi en påminnelse om hva ungdommene går glipp av. I tillegg virker det som om noen ungdommer har problemer med å skille mellom hva som er virkelig og uvirkelig.

Når det er sagt nevner *Miljøterapeut 1* at sosiale medier også har sine positive sider, men at de blir misbrukt og dermed påfører ungdommene mye stress. Jeg vil anta at sosiale medier skaper en følelse av tilhørighet blant ungdommen. De fleste unge holder kontakt med venner via sosiale medier, samt at de holder seg oppdatert på livene til hverandre.

Kan sosiale medier være en risikofaktor for elevens mestring? For det første kan de, i motsetning til å skape tilhørighet, gjøre det lettere for de unge å drive med nettmobbing. Mobbing på nettet påvirker ungdommenes psykiske helse. Grøholt et al. (2015) skriver om mobbing når det gjelder forhold som påvirker psykisk helse hos barn og unge. Der blir det blant annet tatt opp at ”*sosiale medier, der nedsettende kommentarer eller bilder fra ydmykende situasjoner effektivt kan formidles via Internett, har skapt nye utfordringer.*” (ibid., s. 263).

Sett i sammenheng med mestringsperspektivet, må elevene ha et stabilt nettverk som kan gi sosial støtte når mobbing oppstår. Det som gjør det vanskelig med sosiale medier er at mobbingen ikke blir like synlig som ved mobbing på skolen. Dermed blir det vanskelig for lærere og miljøterapeuter å fange opp mobbing blant elevene.

Miljøterapeut 1 var også innom dette når hen snakket om internett i intervjuet.

En annen ting som en av miljøterapeutene nevnte var at bruken av sosiale medier kan påvirke søvnen til elevene. Dette underbygger Raknes (2013) og skriver at ungdom ofte får påvirket leggetiden sin. En aktiv elektronisk verden, som sosiale medier, og mobiltelefoner, men også skolearbeid er noe av det hun nevner som påvirker søvnen deres (ibid.). Mangel på søvn i en hektisk skolehverdag kan lett påvirke elevens motivasjon til å gå på skolen.

I og med at sosiale medier også er så tilgjengelige via mobil og nettbrett, påvirker de hverdagen til ungdommene i den grad at de får mindre direkte sosial kontakt med hverandre. To av lærerne fortalte at noen skoler samler inn mobiltelefonene i skoletiden. Slik må elevene være sosiale med sine klassekamerater.

Jeg tolker denne formen for tiltak som en måte å ”tvinge” elevene ut av den asosiale tilstanden som sosiale medier lett kan føre dem inn i. På den andre siden, kan det å ta elevenes mobiltelefoner ses på som å stjele deres tilgang til deres nettverk? Jeg tenker at å frata elevene mobiltelefonen er å gi dem en sjanse til å bygge nettverk på en annen måte. I tillegg vil de bygge relasjoner med sine medelever utenfor de sosiale mediene. Det kan tenkes at relasjoner som bygges på skolen kan stå sterkere enn de relasjonene de unge har med andre via sosiale medier. Som jeg har nevnt i teorikapitlet, kan nære venner på skolen være beskyttelsesfaktorer for ungdommen. Dermed kan nettverket deres bli bedre og i større grad fremme deres psykiske helse.

Man kan stille spørsmål ved hvordan man kan hjelpe elever som ikke har venner på skolen? De bruker gjerne mobilen for å ”gjemme” seg i friminuttene. Hvordan vil det påvirke deres psykiske helse? Her har flere av informantene fortalt at de har satt opp ulike aktiviteter og egne trivselsledere i friminuttene. Dette vil jeg komme tilbake til senere i drøftingen.

5.2 Kategori 2: Psykisk helse i skolen

Kategori 2 omhandler hva informantene tenker om den psykiske helsen til elevene på skolene deres. Her vil jeg trekke fram kjønn og alder, samt hjemmesituasjonen. Det blir ofte trukket fram forskjell på kjønn, mens noen informanter også nevner enkelte alderstrinn hvor de merker forskjell. Hvordan elevene har det hjemme er også et tema som blir tatt opp.

5.2.1 Kjønn og alder

Flere av informantene synes det varierer blant elevene når det kommer til hvordan de sliter psykisk, sett i forhold til kjønn og alder. Etersom Ungdata-undersøkelsen (Bakken, 2016) viser en økning blant jenter og depressive symptomer, ønsker jeg å se om informantene synes det er annerledes.

Lærer 1 svarer at det er vanskeligere å fange opp guttene. Jentene er mer åpne og lettere å lese. Hen har allikevel eksempler på gutter som er blitt videreført til andre systemer. *Lærer 2* forteller at jenter sliter og stresser mer på veldig mange områder. Det er flest jenter som er skolevegrere, går til psykolog og trenger samtaler. Hen opplever at det er en tydelig forskjell mellom jenter og gutter. *"Men de guttene som har det, de har det kanskje enda verre, altså når guttene først gir uttrykk for å ha problemer så har det gått ganske langt."* Gutter skjuler psykiske problemer lengre enn det jenter gjør. Hen ser en merkbar forverring i 10.klasse. Det kan ha med alder og modning å gjøre. De unge begynner å se konsekvenser av tidligere valg. Hen tror at de begynner å forstå litt mer av sin egen hjemmesituasjon, som problemer hjemme.

Lærer 3 sier at generelt sett er den psykiske helsen blant elevene god. Det finnes derimot kjønnsbaserte unntak. Hen forteller at jentene snakker seg selv ned mer enn gutter, til tross for at de får gode karakterer. Hen forteller også at jenter sliter mer enn gutter. *"Jenter er veldig opptatt av å være "flinkis", de er mer opptatt av hvordan de ser ut og det gjør livet deres mye mer krevende enn for gutter, som gjerne tar litt lett på det."* Jenter tør ikke gjøre feil og frykter å dumme seg ut. Hen har derimot ikke vært opptatt av aldersforskjeller.

Miljøterapeut 1 synes det er variabelt blant elevene. Det er en del ungdommer som strever og en del som virker å ha det bra. Generelt sett tror hen at det er svært mange

som strever på 9.trinn. ”... *det kan hende det handler om hormonelle ting og pubertet og sånn, men der ser vi endringer i vennskap ofte, det er da de kanskje begynner å teste ut litt mere, rus, festing og sånne type ting.*”.

Spesielt rundt konfirmasjon på 9.trinn er det mange som strever. Da dreier det seg om skilte foreldre. I tillegg forteller hen at det begynner å bli likere mellom kjønnene. Før drev jentene med utestengning, men nå er det også blant guttene. Guttene driver med fysisk knuffing. Det er ifølge *Miljøterapeut 1* mer utbredt blant gutter enn jenter. Hen fortsetter med at det er mye tilrettelagt for jentene i skolen. Guttene hadde trengt litt action for å få ut litt i stedet for den fysiske knuffingen. Hen nevner at det er mange gutter som dropper ut av skolen. Videre forteller hen at norsk skole generelt har en jobb å gjøre når det kommer til guttene. Det gjelder jentene også, men de er en del framme i media.

Miljøterapeut 2 merker ingen kjønnsforskjeller. Hen sier at ”flink pike” ikke bare gjelder for jenter, men at det også er gutter som sliter med det. De har derimot vanskeligere å fortelle om det. I tillegg har de jente- og guttegrupper for å styrke det sosiale. *Miljøterapeut 3* opplever at det er flest jenter som oppsøker dem. Hen ser en endring i elevene de tre årene de går på ungdomsskolen. Hen nevner også at de driver med jente- og guttegrupper i skoletiden. Her tar de opp ulike tema som følelser, selvtillit, pubertet eller andre ting de lurer på.

Ut i fra informantenes svar, tolker jeg det som at det er en variasjon mellom kjønnene i forhold til den psykiske helsen. Allikevel er det mye som tyder på at de opplever det samme som kom fram i Ungdata-undersøkelsen. Det virker som om det er jenter som sliter mest. I forhold til alder er det ikke kommet noe mer fram enn spesifikt merkbare endringer på 9. og 10.trinn.

Lærer 2 merker en forverring i 10.klasse. Identitetsdannelsen kan spille en sentral rolle her. Som jeg nevnte i teorikapitlet, må ungdommene i 10.klasse søke videregående og velge framtidig yrkesretning. Da har man press på seg til å ta valg og finne ut hvem man er. For utsatte og sårbare elever kan en tenke seg at et slikt press vil påvirke deres psykiske helse negativt.

I tillegg kan det være press på å komme inn på et studie der alle vennene skal gå. Her er konformitetspresset relevant å trekke inn. For å opprettholde gruppetilhørigheten, vil de unge stille krav om lojalitet og lydighet overfor normer og regler (Evenshaug og Hallen, 2000). Å gå imot gruppens regler og normer kan føre til utestengelser fra gruppen. Dette kan en tenke seg at er sårbart for utsatte elever, hvor vennene har en viktig betydning i hverdagen. Dessuten kan en utsatt elev ha en svak kompetansefølelse og lav selvvurdering som gjør at de er mer utsatt for konformitetspresset (ibid.).

På en annen side kan det hende at forverringen i 10.klasse kommer av at de skal gjennom en ny overgang fra ungdomsskolen til videregående. Dermed må de unge skape nye relasjoner igjen. For en utsatt elev kan det oppleves som en tøff overgang. En av miljøterapeutene nevner at de må være flinke til å sluse videre til videregående slik at elevene kan bli ivaretatt der også.

Hvordan kan skolen øke mestring hos begge kjønn? Hvordan kan skolen hjelpe de utsatte guttene? Det kan være positivt å ha ulike grupper hvor de kan få ha en dialog med egne kjønn. Da kan de som sliter snakke med andre som gjerne har noen av de samme erfaringene. Dessuten kan det hjelpe at noen har kjent på noen av de samme problemene. Da føler de seg gjerne mindre alene. På den måten kan utsatte elever være modeller for hverandre og muligens hjelpe hverandre til å oppnå mestring. Det kan i tillegg være andre mestrende ungdommer som kan være modeller for de utsatte elevene. Når det samme kjønn tar del i erfaringene, kan en tenke seg at det er lettere å sammenligne seg med hverandre. I tillegg kan slike grupper gi anerkjennelse og tilhørighet, uavhengig av alder. Samtalers betydning kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Når det er sagt er det viktig å huske på at alle må behandles individuelt, sett ut i fra hvilke behov de har. Det er heller ikke gitt at jente- og guttegrupper passer for alle elever. Jeg tenker at mestringsperspektivet baserer seg ikke på kjønn eller alder. Det viktigste å huske på er at forventninger og utfordringer må tilpasses den utsatte elev ut i fra deres tillit til eget mestringsnivå, samt tillit til hjelperen.

5.2.2 Hjemmesituasjonen

Hjemmesituasjonen til elevene nevnes av alle informantene. Familien er en viktig faktor sett i forbindelse med mestringsperspektivet. Derfor var det spesielt viktig å gripe fatt i hjemmesituasjonen som tema. Hvordan vil hjemmesituasjonen påvirke de utsatte elevenes psykiske helse? Hva kan skolen gjøre for dem som har problemer hjemme?

Lærer 1 forteller at det er mange aspekter som er knyttet opp mot mestring, som familie, økonomi og det sosiale. *Lærer 2* nevner at hen som kontaktlærer kommer tett opp i hjemmesituasjonene hos sine elever. Hen sier: ”*Da kommer du ganske tett innpå mange av de. Så, alt i fra dødsfall og sykdom, og skilsmisser og mye ulikt, problemer hjemme, mye som påvirker de i forhold til det vi ser på skolen.*”. Som tidligere nevnt, tror også hen at ungdommen forstår mer av sin egen hjemmesituasjon enn hva de gjorde før. I tillegg forteller *Lærer 2* om variasjoner i hjemmene til de unge, alt fra økonomi til etnisitet som også kan ses i forbindelse med hjemmesituasjonen.

Lærer 2 merker også at økonomi, helse og skilte foreldre påvirker mestring. ”*Det er mange som sliter med mye hjemme. Av erfaring så har jeg sett at sykdom hos foreldre eller søsken, har jeg sett flere anledninger sliter veldig på ungdommene.*”. Videre forteller hen at det avdekkes vold i hjemmet og overgrep. Det er tingene utenfor skolen som har med fritiden og familien å gjøre, som preger elevene slik at de mister fokus. Det samme gjelder skilsmisse mellom foreldrene.

Lærer 3 sier at de arbeider med ulike tema i hjemmet. På spørsmål om hvilke faktorer som kan spille inn på elevenes mestring, nevner *Lærer 3* at det kan være alt i fra hjemmet til ting som foregår på fritiden. Hen sier: ”*Så det må en på en måte ha oppi hodet hver eneste dag, hva har elevene holdt på med, hva har de oppi hodet sitt når de kommer?*”. Læreren må jobbe for å få vekk noe av det elevene tenker på hvis det er mulig.

Miljøterapeut 1 forteller om gruppetilbud til elever med skilte foreldre som strever med det. Hen nevner det er spesielt i forbindelse med konfirmasjon, da det lettere kommer fram i den perioden. Gruppens formål er å snakke med og treffe andre som står oppi noe lignende. *Miljøterapeut 2* sier at bakgrunnen og oppveksten til eleven legger listen ut fra hvordan de går inn i ungdomstilværelsen. Hen nevner også tilbud til elever med skilte

foreldre. *Miljøterapeut 3* forteller at hen ofte møter elever som har en mer utfordrende hjemmesituasjon enn det en gjennomsnittlig ungdom har. Hen nevner også kort gruppetiltak for de som har delt bosted.

Jeg tolker først og fremst at mye av det som skjer hjemme og på fritiden til de unge, i høyeste grad påvirker deres skolehverdag. I tillegg tolker jeg det som at de som sliter har opplevd en forandring i hjemmet. Spesielt gjelder det elever som sliter med samlivsbrudd mellom foreldrene. I forhold til slike situasjoner snakker de fleste informantene om tiltak for elever som har skilte foreldre og delt bosted. Spesielt på 9.trinn når konfirmasjoner er i gang, blir det lagt merke til hvor vanskelig elevene har det. Ved å ha egne grupper for elever med skilte foreldre, kan det være en hjelp å se at man ikke er alene i en slik situasjon. Da kan det bli lettere å snakke med andre i samme situasjon. Slik kan man fremme deres psykiske helse. Dessuten kan den type grupper føre til en følelse av tilhørighet.

Som nevnt i teorikapitlet, vil hjemmet som regel være hvor ungdommen føler tilhørighet og har sosiale støtte i livet. Olsen og Traavik (2010) skriver at den aller viktigste resiliensfaktoren hos den unge, er en varm og støttende relasjon til en signifikant person. Dette kan være én av foreldrene. Hva skjer dersom den signifikante andre ikke er i stand til å gi sosial støtte lengre? Sett i lys av mestringsperspektivet, vil risikofaktorer som sykdom og dødsfall lett påvirke den unges trygghet. Dermed kan det hindre en positiv utvikling. Familiens samhold og forutsigbarhet vil ikke være slik som det var før sykdom eller dødsfall. Dette kan også ses i sammenheng med hvis foreldrene blir arbeidsledige. Når forutsigbarheten til de unge forsvinner vil det påvirke deres innflytelse på eget liv.

Dessuten skriver Olsen og Traavik (ibid.) at skolen er avhengig av å få viktig og nødvendig informasjon om elevens hjemmesituasjon. Videre formidler de at: *"Dette kan være viktige endringer i livssituasjonen – og dermed risikofaktorer – som skilsmisse, arbeidsledighet, dødsfall blant nære personer, alvorlig sykdom hos foreldre m.m."* (ibid., s. 194). Her ser man betydningen av å ha et godt samarbeid mellom hjem og skole, som jeg vil komme til i neste kategori. Uten denne informasjonen vil ikke skolen fange opp de utsatte elevene som har behov for å få hjelp til å takle problemene de har hjemme. En kan tenke seg at problemer i hjemmet vil påvirke deres psykiske

helse. Sannsynligheten er stor for at disse elevenes muligheter for å oppnå mestring reduseres.

I tillegg vil mangel på viktig informasjon føre til at læreren ikke får tilpasset undervisning til den utsatte eleven. Dermed mister eleven også lysten til å mestre, fordi presset og forventningene, samt problemene hjemme samler seg opp. I verste fall kan en tenke seg at eleven utsettes for en tøff hverdag som kan føre til en forverring av hans eller hennes psykiske vansker.

5.3 Kategori 3: Miljøterapeutens og lærerens rolle i skolen

Kategori 3 baserer seg på miljøterapeutenes og lærernes roller i skolen.

Underkategoriene beskriver hva informantenes arbeidsoppgaver går ut på, men også om skolens ressurser som flere av informantene synes mangler.

5.3.1 Samarbeid med foreldre

På spørsmål om hvilke tiltak skolene har for elever som allerede har begynt å slite psykisk, er samarbeidet med foreldrene veldig viktig. Dette gjelder både for lærerne og miljøterapeutene.

Lærer 1 forteller at når hen har elever i risikozonen tar hen rask kontakt med hjemmet for å ytre bekymring og få til et samarbeid med foreldrene. Hen framhever at det er avhengig av foreldrene om elevene kommer seg til lege eller andre instanser. Til slutt forklarer hen at et nært samarbeid med foreldrene og åpen dialog om elevens helse gjør det lett for hen å gjøre sitt beste for eleven. *Lærer 2* tar kontakt med foreldrene og har møter med dem. *Lærer 3* har i sin rolle samarbeid med foreldre.

Miljøterapeut 1 er med på møter med foreldre, samt at hen driver forebygging mot rus og nettmobbing på foreldremøter. Hen nevner ellers at de har tett dialog med hjemmet i de fleste tilfeller. *Miljøterapeut 2* nevner at foreldrene spiller en stor rolle når ungdommen sliter psykisk. Hen forklarer at: "... mange foreldre tror jo at de kan slappe av nå, for nå har de liksom oppdratt ungen, men det er jo nå de faktisk må brette opp armene for fullt, for den rollen de spiller i ungdommen sitt liv er veldig avgjørende...". Hen forteller at de har et samarbeid med foreldre, rådgiver og lærer, samt avdelingsleder på skolen for å bli enige om hvem som gjør hva i saken. For øvrig forklarer hen videre at: "... samarbeidet med hjem og skole er avgjørende. Vi ser jo at vi kan gjøre hva vi vil her på skolen, men hvis foreldrene ikke følger det opp hjemme så går det ikke...".

Allerede fra det er mistanke om psykisk syke elever, til å få henvist dem videre, er samarbeid og dialog med foreldrene et viktig punkt. Olsen og Traavik (2010) skriver at et dårlig samarbeid mellom skolen og hjemmet vil føre til et dårligere klima for utviklingen og læringen generelt. Dette er spesielt dårlig for de utsatte elevene som allerede har begynt å slite psykisk. Disse vil verken bli fanget opp på skolen eller få den hjelpen de trenger.

Videre skriver Olsen og Traavik (ibid.) at skolen og hjemmet har et felles mål om å fremme elevenes kunnskap og holdninger for å kunne mestre sine egne liv. De skal også arbeide for at elevene kan delta i fellesskapet i samfunnet og i arbeidslivet (ibid.). *”For at dette skal gjelde også de risikoutsatte elevene, må skole og hjem sammen arbeide for å forebygge psykiske helseproblemer og bidra til en resilient utvikling hos dem.”* (ibid., s. 188). Hvis samarbeidet derimot ikke er godt, vil ikke hjelpen fra skolen eller hjemmet fungere. Dette nevner også *Miljøterapeut 2*.

Hvis jeg skal se intervjuene i sin helhet, tolker jeg det som om det ikke har vært noe problem å samarbeide med foreldrene. En av miljøterapeutene hadde noen ganger opplevd at foreldrene følte at de kunne gi mer slipp når ungdommene begynte på ungdomsskolen. Da påpeker hen spesielt at det er på ungdomsskolen foreldrene virkelig må ta grep.

På ene siden faller samarbeid med foreldrene mer naturlig for lærerne enn miljøterapeutene. Alle lærerne er kontaktlærere og har utviklingssamtaler og foreldremøter med sine elever. Miljøterapeutene er mer inne når det dreier seg om forebygging på foreldremøter. De spiller en mer sentral rolle når elevene har begynt å utvikle problemer. Når det er sagt vil miljøterapeutene ofte måtte samarbeide med kontaktlæreren og foreldrene, hvis en elev har utviklet problemer på skolen. Jeg tolker dette slik at det er litt avhengig av hvem som griper inn og oppdager eleven først.

Jeg vil anta at et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet kan bidra til at eleven får de samme klare reglene, normene og verdiene begge steder. Disse faktorene, som nevnt i teorikapitlet, er forhold som fremmer mestringssevnen til eleven. Det er uansett helt klart at et godt samarbeid med foreldrene er avgjørende for skolen med tanke på hvordan de kan fremme elevenes psykiske helse. Samarbeidet vil naturligvis være avhengig av foreldrenes livssituasjon.

5.3.2 Samtaler

Samtaler er den mest benyttede måten for å oppdage elever som sliter. *Lærer 1* har utviklingssamtaler og tar gjerne eleven til side for å høre hvordan det går. *Lærer 2* forteller at flere jenter enn gutter trenger samtaler. De har samtaler både med eleven og foreldrene, hvor de prøver å legge til rette undervisningen. Videre forteller hen at det er viktig å tørre å stille de vanskelige spørsmålene og tåle å høre de svarene man får. Ellers viser hen til miljøarbeiderne på skolen som også har mange samtaler med enkeltelever.

Lærer 3 forteller at mange av elevene har et ønske om å bli sett, både av andre elever og voksne. Hen har også utviklingssamtaler med elevene. Hen forteller at når de skal ha samtaler med elever som sliter, virker det bedre for eleven om samtalen er med en voksen av samme kjønn. Hen nevner at det selvsagt kan variere.

Miljøterapeut 1 forteller at det er ungdommer som gir uttrykk for at mange voksne på arenaer hvor de unge befinner seg, har for dårlig tid til å ha en samtale med dem. *”For det er mulig det er voksne som gjerne vil snakke med dem, men da er det der det passer for de, og da er det ikke sikkert det passer for ungdommen.”*

Hen forteller at man må tørre å diskutere med ungdommen og hjelpe dem på vei. Hens rolle som miljøterapeut innebærer mye samtaler med elever. Samtalene kan være om seksualitet eller identitet. Samtalene kan også innebære at de henviser videre til helsesøster eller andre instanser. Det går mye i samtaler på skolen, hvor miljøterapeutene fungerer som et tilbud med tilstedeværende voksne som kan lytte. Hen, i likhet med *Lærer 2*, nevner at man må tørre å spørre, samt å være direkte og ærlig. Man må også kommentere endringer hvis man ser dette, men gjøre det på en god måte. Et annet framtrepende svar hen har er at den største feilen de voksne i skolen gjør er å overse elevene.

Miljøterapeut 2 har også som arbeidsoppgave å ha samtaler med enkeltelever og grupper. Hen har ofte gruppesamtaler om å ha en annen legning. Hen påpeker at det er godt å ha en voksen som kan forstå dem og akseptere valget de har tatt. Videre nevner hen at det noen ganger er tabubelagt blant elevene å snakke med en miljøterapeut. Ellers går det hovedsakelig ut på at elevene får tilbud om samtaler. Elever som sliter psykisk

kan ofte få hjelp til å ha kognitive samtaler for å finne ut hvordan hen kan hjelpe dem. For andre elever hjelper det bare å ha en plass å snakke med noen.

Miljøterapeut 3 forteller at samtaler kan brukes til å opplyse om hjelp og om andre som kan hjelpe. Det er lav terskel for å kalle inn til samtale. Da kan hen gjerne ta samtalen via et annet tema, og heller gå inn på andre ting i løpet av samtalen. Hen nevner at de har flere former for samtalegrupper, avhengig av hvilket tema det gjelder. For eksempel kan dette være jente- eller guttegrupper.

Ut i fra intervjuene tolker jeg samtaler som én av de viktigste måtene å få kontakt med elever som sliter. På denne måten får også de ansatte i skolen mulighet til å henvise videre, enten til helsesøster eller andre instanser. De får også kartlegge og imøtekomme elevens behov og ønske om å bli sett. Olsen og Traavik (2010) skriver også at man som voksne mennesker i skolen må ”gå for å se” og ikke ”vente og se”, som nevnt i teorikapitlet. *”Det å ”gå og se” innebærer at vi som lærere tar initiativ til å få eleven i tale, for slik å få bekreftet eller avkreftet våre mistanker om at han har det vanskelig.”* (ibid., s. 160-161).

Samtaler er en god måte å bygge på elevenes kompetanse, samt å gi forsterkning til dem. Gjennom utviklingssamtaler kan de få tilbakemelding på hvordan de gjør det faglig. Samtidig er det også en god måte å bygge en god relasjon mellom elev og lærer eller miljøterapeut. Sett i sammenheng med mestringsperspektivet vil samtaler gi elever med psykiske vansker kompetanse til å medvirke til sin egen utvikling. På den måten kan eleven få ansvar som passer til sin mestringsevne, samtidig som det får støtte fra en signifikant annen (Grøholt et al., 2015).

Mangel på tid fra de voksnes side er en negativ faktor. Tidspress blant lærerne vil lett påvirke samtalerne de har med elevene, som nevnt tidligere i dette kapitlet. Har de tid til å lytte til eleven? Hvis de ikke har tid til å stille de vanskelige spørsmålene, kan man tenke seg at kartlegging av blant annet elevens trivsel og sosiale utvikling blir vanskelig. Det samme vil gjelde for det faglige.

Så hva kan samtaler bidra til for de utsatte elevene? Det er klart at samtaler er den beste måten å finne ut hvordan elevene har det psykisk. For de elevene som allerede sliter kan en samtale være nyttig, fordi de får mulighet til å lufte problemene sine. I tillegg vil en samtale øke muligheten for at elevene føler seg nyttig og sett. Det antar jeg kan bidra til å fremme deres psykiske helse. Når det er sagt er det ikke sikkert at eleven ønsker å snakke med noen om sine problemer, fordi psykisk helse gjerne er et vanskelig tema. En annen ting som kan være utfordrende for lærere og miljøterapeuter, er å se alle elevene i skolen på grunn av mengden elever. Dette blir bekreftet av informantene selv.

I tillegg vil det være komplisert å få en god samtale med en elev som ikke har noen særlig relasjon eller tillit til deg som voksen. Dette vil drøftes i et senere punkt. Det er heller ikke gitt at elevene er klar over at de har et tilbud om å snakke med miljøterapeuter eller helsesøster. Hvis det i tillegg er tabubelagt å snakke med de voksne blant elevene, kan det minske muligheten for å få en samtale med elever som sliter psykisk. Da blir det også vanskeligere for skolen å henvise eleven videre til annen nødvendig hjelp.

5.3.3 Oppfølging

Nesten alle informantene nevner oppfølging av elever uten at de går noe mer detaljert inn på temaet. Allikevel synes jeg det er viktig å ta med. Oppfølging må kunne sies å være et nødvendig behov for elever som sliter psykisk i skolen. *Lærer 1* har tett oppfølging med noen elever som ikke har gått videre til psykolog eller andre instanser. Ellers kan hen følge opp elevene gjennom utviklingssamtaler. De som sliter vil ha tett oppfølging sammen med andre helsesystemer rundt. Dette skjer gjennom samarbeidsmøter.

Lærer 2 nevner at det er miljøarbeiderne i skolen som følger opp enkeltelever.

Lærer 3 svarer at det er mangel på ressurser som går utover oppfølgingen av elever som er ute i praksis. Disse har mer behov for å være ute og arbeide, framfor å sitte på skolen. *Miljøterapeut 2* forteller at hen har oppfølging i forhold til grupper og enkeltelever. Hen kan også tilby ungdommer oppfølging og verktøy slik at de kan ha det bedre med seg selv. *Miljøterapeut 3* svarer at hen har mulighet til å følge opp de elevene hvor læreren ikke har tid. "...primært er den som er tilstede og har tid til å følge opp der læreren ikke

har tid til å følge opp. Og også gå inn i saker som kanskje til dels er litt utenfor lærerens felt da.”.

Oppfølging av elever som sliter som fortsatt er i skolen burde være sentralt. Gjennom oppfølging får, enten en lærer eller en miljøterapeut, en god mulighet til å gi oppmuntring og støtte til eleven. Oppfølging av enkeltelever kan derfor ses i sammenheng med noen av Banduras forutsetninger for å styrke elevens mestringstillit. For det første kan en lærer eller en miljøterapeut bygge på positive erfaringer hos eleven. Da har elevens mestringstillit mulighet for å øke (Helgesen, 2011).

For det andre kan nevnte stillasbygging være et verktøy i oppfølgingen. Da kan hjelperen legge til rette for eleven ved å styrke de evnene han eller hun allerede har. I tillegg er forsterkninger som verbal oppmuntring viktig, spesielt når den utsatte eleven mestrer en oppgave (ibid.). Når det er sagt, er det også viktig å gi ros og oppmuntring selv når eleven ikke mestrer å fullføre en oppgave. Jeg tenker at ved å styrke motivasjonen gjennom ros kan man øke elevens lyst til å prøve igjen. På en annen side vil ikke Banduras forutsetninger ha noen virkning på eleven hvis det ikke er en god relasjon eller tillit mellom hjelper og elev. Dermed reduseres elevens sjanse for å bli resilient. En forutsetning for å oppnå resilient utvikling, krever at eleven har en positiv og stabil voksen (Olsen og Traavik, 2010).

Samtidig som oppfølging kan være avgjørende, vil skolens ressurser være et nødvendig behov for hvordan skolen skal få til oppfølging. Hvem er det som skal følge opp? Er det kontaktlæreren, som eleven mest sannsynlig allerede har en relasjon til, eller noen andre? *Miljøterapeut 3* forteller at det er hen som kan følge opp der læreren ikke kan. Som jeg har sett på tidligere vil også tidspresset blant de voksne spille en stor rolle på oppfølgingen av enkeltelever med psykiske vansker. Hva skjer dersom en elev ikke får den oppfølgingen han eller hun bør ha? Som sagt før vil psykiske vansker hemme mestringen til eleven. Man kan tenke seg at mangel på oppfølging kan bli kritisk hvis eleven skal oppnå resiliens. I tillegg kan det føre til at eleven føler seg oversett og ikke ivaretatt av de voksne på skolen.

5.3.4 Skolens ressurser

I løpet av intervjuene kommer det fram at skolens ressurser spiller en stor rolle. Blant annet blir ledelsen og mangel på flere fagpersoner nevnt. *Lærer 1* svarer på spørsmålet om hvilke måter de kan styrke elevenes mestring på i skolehverdagen, at det er ledelsen som bestemmer satsingen på skolen. I tillegg har gjerne ledelsen mer informasjon angående enkeltelevers saker.

Lærer 3 nevner ved flere anledninger at det er mangel på ressurser i skolen. Da nevner hen spesifikt at det er få lærere. En konsekvens av det er at lærerne ikke får sett alle elevene. Det er behov for å få inn flere lærere i skolen, for hvis vi har større ressurser så får vi bedre resultater. Hen sier at: *"Det dreier seg om...at eleven skal bli sett. Hvis du har 30 elever og 1 lærer, klarer du ikke å se alle."*

Miljøterapeut 1 sier også at de dessverre ikke klarer å se alle elevene. Hen forteller også at skolen må etterstrebe å få inn kompetanse, i stedet for å bare sette assistenter inn i klasserommene. Hen ønsker å komme mer på forebyggingssiden enn brannslukkingssiden. *"Men når man har noen som sliter må det være et apparat."*

Miljøterapeut 2 nevner at ledelsen må sette psykisk helse på agendaen. Det kan ikke bare være skolens rykte og resultater som skal fram. *Miljøterapeut 3* ønsker at det er mer flerfaglige fagpersoner i skolen. Hen forteller at deres profesjon er viktig å ha inne i skolen, og hen ønsker at skolen skal tørre å tenke tverrfaglig. De har en større ro over arbeidsdagen og et annet faglig ståsted. Dermed har de mulighet til å se elevene med andre briller.

Skolens mangel på ressurser som lærere og miljøterapeuter er blitt nevnt en del allerede i kapitlet. Jeg tolker ut fra informantene at de savner å ha flere å spille på i skolen. I tillegg vil jeg anta at for få voksne i skolen får konsekvenser for elevene. Det kan tenkes at dette påvirker de utsatte elevene enda mer hvis de ikke blir fanget opp. Dette underbygger Steinberg (1999). Han skriver at skolen har framhevet enkelteleven stadig mer, men at på grunn av skolens mangel på ressurser får vi stadig større klasser. I tillegg forteller han at det er færre kvalifiserte ansatte med sosial- og spesialpedagogisk bakgrunn. Videre skriver Steinberg (ibid., s. 61) at *"Det gjør det enda vanskeligere å gi*

støtte til den enkelte elev som trenger det.” Som vist er det enighet blant en del av informantene. De får ikke sett alle elevene.

Kan mangel på ressurser i skolen hindre tidlig intervensjon hos elever som sliter? Som jeg nevnte i teorikapitlet, er det vist at det er en ”vente-og-se” holdning i skolen. Denne holdningen hindrer tidlig intervensjon hos elevene. Mangel på ressurser i tillegg til en vente-og-se holdning, kan resultere i at noen elever ikke blir sett eller fanget opp. Det kan få alvorlige konsekvenser. Sen intervensjon vil kunne motvirke elevens resiliente utvikling og dermed øke ressursbruken for å hjelpe eleven (Olsen og Traavik, 2010).

5.4 Kategori 4: Mestring i skolen

I denne kategorien vil jeg ta for meg tre tema som vil ses i sammenheng med å fremme mestringen hos utsatte elever i skolen. Dette er tema som informantene tar opp og som jeg tolker som nødvendige faktorer for å fremme elevenes psykiske helse gjennom mestring av og i skolen.

5.4.1 Tilbakemeldinger og forventninger

Noen av informantene nevner på et eller flere tidspunkt at gode, positive tilbakemeldinger kan hjelpe elevene til å oppnå mestring. *Lærer 1* svarer at mestring hører med konkrete tilbakemeldinger, ”feedback” og ros. ”*Men de må jobbe hardt og, både for å få det, man kan ikke bare servere det bare for at de skal oppleve mestringen da, det er underestimering.*”. Videre forteller hen at det er viktig å være konkret i språket og i tilbakemeldingene. Hvis noe ikke er bra, kan man ikke si det. Da må en fortelle hva som var bra og hva eleven må jobbe mer med. Noe av det viktigste er å ha forventninger og gi feedback til elevene.

Miljøterapeut 1 forteller at for noen elever handler det om å få bekreftelser, å bli sett når de klarer noe. De må også gi motivasjon. Hen sier at de gjør ungdommene en bjørnetjeneste hvis de slutter å forvente noe av dem. Positive forventninger og å prøve å støtte de unge er viktig. Samtidig må de finne en balansegang mellom å gi elevene en pause og å presse dem litt. I tillegg må de som miljøterapeuter kartlegge hvor elevene ligger hen og hva de kan forvente av dem. Da er de nødt til å bekrefte positivt for å vise elevene at de blir sett for å gi dem motivasjon til å gå videre. Hen forteller i forbindelse med tilrettelagt undervisning at læreren må være en bevisst motivator. ”...*hvis du må ta eleven ut så er det greit, men da skal den læreren være utrolig bevisst på å være positiv og en motivator, sånn at ikke eleven føler seg dum...*”. Videre gjentar hen at man må ha positive forventninger til elevene. Det handler om at man må bekrefte dem, samtidig som man ser eleven for den han eller hun er. Hen nevner videre at den største feilen man gjør er å slutte å forvente noe av elevene, ”*eller tenke at, åh, de gidder ikke likevel...*”. Derfor må de lage forventninger som elevene klarer å oppnå.

Miljøterapeut 2 forteller at elevene får tilbakemelding på prøver individuelt. Da har elevene mulighet til å se hva de må bli bedre på slik at det blir en utvikling.

Miljøterapeut 3 sier at de må finne noe som er mulig for ungdommene å mestre.

”...mange må ha litt hjelp til å skjønne at de får til ting på et vis.”. Hen sier videre at det er viktig å fortelle elevene om det de gjør riktig. Hvis elevene ikke gjør det riktig, kan miljøterapeutene heller gi beskjed om at de kan prøve på en litt annen måte neste gang. De må hele tiden oppmuntre elevene og ta tak i det som fungerer.

Det virker som informantene er opptatt av å gi positive tilbakemeldinger og ikke fokusere på det negative. I denne kategorien er ”forventninger” et positivt ladet begrep. Jeg tenker at tilbakemeldinger er gode muligheter for lærerne og miljøterapeuter til å ta utgangspunkt i elevens tidligere erfaringer. For det første kan forventningene gjennom kartlegging legges til elevens nivå. Dermed kan oppgavene utarbeides etter elevens muligheter (Grøholt et al., 2015).

For det andre kan oppgavene også bygge på elevens ferdigheter for å styrke motivasjonen deres. Ryan og Deci (2000) skriver at det er viktig med tilbakemeldinger for at eleven skal føle seg kompetent når han utfører oppgaver. Da vil eleven få positive tilbakemeldinger på det han utfører, samtidig som det vil styrke elevens følelse av autonomi og indre motivasjon (ibid.). Den indre motivasjonen fører til en økt trivsel og selvfølelse som vil påvirke den psykiske helsen positivt. Når det er sagt må eleven også oppleve motgang for å kunne mestre negative erfaringer senere i livet (ibid.).

Jeg vil trekke fram forsterkning som en av Banduras forutsetninger for mestringstillit. Her skriver Helgesen (2011) at forsterkning fungerer som verbal oppmuntring. Det kan være positive tilbakemeldinger underveis, samt å forklare hva som kan bli gjort annerledes til eleven. Dette nevner også noen av informantene. De har fokus på å fortelle elevene hva de kan gjøre annerledes når de ikke mestrer en oppgave, i stedet for å påpeke feilene de har gjort. Samtidig vil tilbakemeldingene ha mer betydning når det kommer fra noen eleven har en relasjon og tillit til. Da gjelder det selvsagt at hjelperen har en god relasjon til eleven.

Olsen og Traavik (2010, s. 48) forteller at *"...lærernes forventninger til elevens mestring har en sentral betydning for elevens trivsel og utvikling og er følgende viktige resiliensfaktorer."* Å ha positive forventninger som den utsatte eleven klarer å oppfylle, hjelper på elevens interesser for målene som skal oppnås. Dermed kan eleven oppleve en følelsesmessig aktivering som igjen vil påvirke motivasjonen (ibid.). Jeg tenker at det uansett er viktig med forventninger for å kunne motivere eleven til å ta imot utfordringer og fullføre oppgaver. Det nevner også *Miljøterapeut 1*; man må ikke slutte å ha forventninger til ungdommene, så lenge forventningene er oppnåelige.

5.4.2 Klassemiljø og venner

I denne underkategorien vil betydning av klassemiljøet og venner komme fram. Flere av informantene har forbedring av klassemiljøet som en av sine arbeidsoppgaver.

Lærer 2 forteller om viktigheten av å ha medelever som hjelper dem med å fange opp elever som sliter. Hen oppfordrer medelever til å si ifra dersom det er noe lærerne ikke oppfatter. *"Men vi har jo ofte også medelever som kommer og tipser oss.så vi får faktisk en del hjelp fra venner og venninner som kommer og gir oss beskjed, om selvsikring, og ting som de ser som vi ikke oppfatter."* Videre forteller hen at dette er elevene veldig flinke til. *"...vi sier at det er ikke å sladre på noen, men det er å bry seg."*

Lærer 3 arbeider for å få til et klassemiljø hvor det er ufarlig å gjøre feil. Hen forteller at en del jenter er redde for å gjøre feil, til tross for at hen prøver å lære dem at lærere gjør feil også. Elevene sliter med frykten for å dumme seg ut. *"Og det å prøve å arbeide fram et klassemiljø der det er ufarlig, det ser jeg på som en av de viktigste delene av å jobbe med psykisk helse."* Hen nevner blant annet hva som foregår blant venner som en mulig faktor på hva som kan spille inn på elevenes følelse av mestring.

Miljøterapeut 1 arbeider mye med klassemiljø og er involvert i blant annet mobbesaker. Hen arbeider med blant annet identitet og tilhørighet, og er med på å sette inn tiltak i ulike klasser. Hen er opptatt av hvordan de kan få alle inkludert.

Miljøterapeut 2 forteller at elevene er avhengig av klassemiljøet de har på trinnet og hvordan de blir påvirket av hverandre. Hen arbeider med klassemiljø og med at elevene trives og har det bra. På spørsmålet om hvordan ungdomsskolen kan styrke mestringen til elevene i skolehverdagen, svarer hen at det har med hvordan kulturen og bevisstheten om åpenhet i klassen er. *”...en støtte fra de du går i klasse med, fordi vi ser jo at uansett læreren har en stor påvirkning, men elevene seg i mellom er jo den største påvirkningskraften, og de kan jo gjør den største jobben...”*. Videre forteller hen at de bevisstgjør elevene på å være gode klassekamerater.

Klassemiljø og hvordan elevene har det med sine medelever, nevner også *Miljøterapeut 2* som en faktor som spiller inn på elevenes mestring. I tillegg sier hen at gode, støttende venner er viktig for trivselen, noe elevene også gir uttrykk for. Trivsel er avgjørende for følelsen av mestring. De driver også med teambuilding for å forebygge i klassemiljøet. Hvis det er enkeltelever som kommer innom og forteller at de sliter med forskjellig, vil hen også arbeide med klassen. Det er litt avhengig av hva vansken til den utsatte eleven er, forklarer hen.

Det virker som det er miljøterapeutene som har mest tid til å arbeide med klassemiljø. Min tolkning er at det er miljøterapeutene som iverksetter tiltakene og ikke lærerne. Når det er sagt er det godt mulig det er samarbeid mellom lærerne og miljøterapeutene. Ved å fokusere på og arbeide med klassemiljø, vil man kunne skape rom for gode relasjoner og bedre samtaler mellom elevene. Som Olsen og Traavik (2010, s. 169) skriver: *”Ved å skape klima for gode relasjoner i skolen legger vi til rette for at vanskelige samtaler kan bli gode samtaler, der det gis rom for å sette ord på vanskelige følelser og traumatiske opplevelser”*. Dette kan være en god mulighet til å sette psykisk helse på agendaen.

Arbeidet med klassemiljøet er viktig for mange av informantene. Skoleklassen bidrar til tilhørighet, så sant klassemiljøet er godt. Olsen og Traavik (ibid.) skriver at gode relasjoner i skolen som jevnaldrende og i nærmiljøet, er beskyttelsesfaktorer. Å ha tilhørighet i en gruppe med jevnaldrende som har en positiv funksjon, kan ha en beskyttende effekt på de utsatte elevene (ibid.). En kan da tenke seg at et negativt klassemiljø vil ha en motsatt effekt på de elevene som allerede sliter. Sett i sammenheng med mestringsperspektivet kan en tenke seg at et godt klassemiljø

fremmer klare regler og felles verdier, så vel som et sterkt samhold (Grøholt et al., 2015). Samtidig vil et positivt klassemiljø gjerne bidra til en mer resilient utvikling for den utsatte ungdommen.

Som jeg forklarte i teorikapitlet, er venner også en beskyttelsesfaktor for utsatt ungdom. Tilhørighet er sentralt i mestringsperspektivet. Når en ungdom som sliter har gode venner og opplever tilhørighet i en positiv gruppe, vil dette kunne virke positivt på den psykiske helsen (ibid.). Dette bekrefter informantene ved at de arbeider for å ha gode klassemiljø, både for trivsel, men også for mestring.

Når det er sagt, nevnte jeg at konformitetspresset i gruppen kan være en risikofaktor for de unge. Hvordan vil det påvirke en allerede utsatt ungdom? Hvis konformitetspresset innebærer at gruppen skal oppnå ulike krav og forventninger, vil dette lett påvirke følelsen av tilhørighet hos ungdommen. Dessuten kan det hende at press og for store forventninger er stress for den allerede utsatte eleven. Da kan en tenke seg at den utsatte eleven vil miste sin sosiale støtte og følelsen av tilhørighet fordi hun ikke klarer å oppfylle presset i gruppen.

En annen innflytelse venner har er at de kan være modeller for hverandre. Modellering fra Bandura innebærer at de observerer hverandre. Dette kan være positivt så sant modellen er en mestrende ungdom. Både nære venner, men også andre jevnaldrende i klassen, kan være gode modeller for utsatte elever. Ved å bevisstgjøre elevene på å være gode klassekamerater kan de ubevisst være gode modeller for hverandre.

På en side kan venner gi forsterkning og fungere som hjelpere i skolen. Da tenker jeg mest på det sosiale. Venner gir tilbakemeldinger og ros som forsterkninger, og kan være gode støttespillere for utsatte elever. På en annen side, hva med de utsatte elevene som ikke har venner i skolen? Disse elevene har ikke et nettverk som sosial støtte. Dermed har de ikke noen som hjelper når de blir utsatt for mobbing, eller noen å dele positive opplevelser med. Det samme kan ses i sammenheng med et dårlig klassemiljø, hvor de utsatte elevene opplever press fra andre om å prestere godt. Da er man innom det som *Lærer 3* nevner om at frykten for å dumme seg ut i klassen blir stor. Dermed påvirker de utsatte elevenes psykiske helse enda mer i en negativ retning.

5.4.3 Relasjoner og tillit

Gode relasjoner og tillit er et nødvendig behov for alle mennesker. Spesielt viktig er det hvis relasjonen skal innebære hjelp til mestring og å fremme utsatte elevers psykiske helse. *Lærer 1* nevner relasjoner og tillit i forbindelse med hvilke faktorer som kan spille inn på elevenes følelse av mestring. Tillit er det viktigste når man snakker om relasjoner. *”Jo høyere grad av tillit det er, jo mer utbytte av læringen vil skje da, og derav selvfølgelig naturlig mestring...”*.

Lærer 2 nevner relasjon i forhold til å fange opp elever som sliter psykisk. Gjennom relasjonen til elevene kan hen observere dem og se hvordan de oppfører seg. Det er sårbart for ungdommene å snakke om et slikt tema. I tillegg nevner hen at de må prøve å snakke mye med elevene, og ha gode relasjoner til dem. Hen bruker også mye humor for å få en god relasjon til elevene.

Lærer 3 forteller at hen kan være en som lærer eleven å se positivt på seg selv. Hen forteller elevene at hen har tillit til dem. *”Og så sier jeg til de, jeg stoler på deg. Jeg tror du gjør det som er rett. Hele veien ha den innstillingen til elevene. Det tror jeg er en forutsetning.”*. Hen er opptatt av at lærerne må få fram hva elevene klarer. Videre forteller hen at: *”...du må tenke at du skal få fram de ressursene elevene har. Og hjelpe dem med det.”*. *Lærer 3* er opptatt av at man som lærer må ha i hodet at de skal skape mestrende situasjoner for enkeltelever. De skal hele veien tenke på at elevene skal føle mestring og dermed forbedre selvtilliten deres. Elevene skal oppleve at de er ønsket. Hen avslutter med å forklare hva lærere bør ha og gjøre, ikke minst for å avverge psykiske problemer. *”...det er å stole på ungdommen, satse på eleven, ha tillit til eleven, det er den eneste måten du gir mestring på, og det er mestring og bli sett som er det viktigste for oss lærere.”*.

Miljøterapeut 1 forteller at de er tilstedeværende voksne som lytter til elevene. I tillegg må de stole på elevene hvis de sier nei og må tåle å bli avvist. De kan ta feil i sine antakelser om noen sliter. Hen vil bli kjent med elevene og skape relasjoner for å gjøre det lettere for elevene å ta kontakt. Hen nevner også at kontaktlærerne følger veldig godt med og jobber for å få og ha gode relasjoner til elevene sine.

Miljøterapeut 2 forteller at hen må opparbeide tillit og relasjon til eleven før hen tar kontakt med eleven om sine bekymringer. *"Det er når du skal for eksempel imøtekomme en elev med dine bekymringer eller noe sånn, så må du trø forsiktig der før du har opparbeidet tillit og en relasjon er min erfaring."* Hen sier også at det er krevende og utfordrende fordi hen vet at den første introduksjonen er avgjørende for et videre samarbeid med elever som sliter.

Miljøterapeut 3 nevner også at de skal være en voksen som er tilstede og tilgjengelig. Hen nevner videre at en er nødt til å kjenne elevene hvis man skal kunne styrke mestringen deres i skolehverdagen. *"... for å knekke disse kodene så må man jo altså kjenne elevene, man må jo på en måte finne litt ut hva er det som kan være ok her..."*.

Min tolkning av informantenes utsagn i denne delen er at det er nødvendig å ha en relasjon til elevene for å kunne få fram deres ressurser. Relasjon og tillit kommer indirekte i noe av det informantene forteller. Selv om det ikke er alle informantene som nevner hvor viktig det er å ha gode relasjoner, vil jeg allikevel trekke det fram. Luthar (i Olsen og Traavik, 2010), hevder at gode relasjoner er en grunnleggende faktor for å utvikle en resilient tilpasning.

I forhold til mestringsperspektivet kan en tenke seg at en god relasjon er nødvendig for å kunne hjelpe et annet menneske. Det er lærerens oppgave å ha en god relasjon til sine elever, slik at relasjonen kan være resiliensfremmende (ibid.). Jeg antar at man ikke kan fungere som en hjelper uten en god relasjon og tillit til den utsatte eleven.

Hvordan kan relasjoner og tillit hjelpe å fremme utsatte elevers psykiske helse? For det første vil tillit til den utsatte eleven styrke elevens følelse av autonomi. Dermed kan man også hjelpe hun til å styrke sin indre motivasjon. Ryan og Deci (2000) har som nevnt vist at lærere som gir elevene sine mer kontroll over egne oppgaver, øker sin egen autonomi. Dersom lærerne kontrollerer elevene vil det svekke deres lærelyst og effektivitet. Det vil igjen påvirke elevenes indre motivasjon (ibid.). Dette virker det som *Lærer 3* er opptatt av. Hen viser ofte sine elever at hen stoler på dem og har troen på at elevene gjør det rette.

For det andre nevner også *Lærer 3* at lærerne må gripe fatt i hva elevene kan og deres ressurser. Da vil jeg trekke fram mestringsperspektivet. Ved å ta utgangspunkt i elevenes ressurser og fremme disse, vil man også ta fatt i elevenes kompetanse og tidligere erfaringer. Grøholt et al. (2015) formidler at elever som får og tar ansvar og opplever at de er til nytte, vil greie seg til tross for utfordringer.

Jeg antar at det vil være nødvendig å ha tillit og en god relasjon for å komme i posisjon til å gi forsterkninger. Positive tilbakemeldinger skal ha en hjelpende og troverdig funksjon. Da kan man tenke seg at en god relasjon må ligge til grunn. Det samme gjelder også ved stillasbygging. Den utsatte eleven kan ha behov for å ha tillit til hjelperen under stillasbygging for å fullføre oppgavene. I tillegg skal hjelperen gi en uformell støtte i utførelsen av utfordrende oppgaver (Evenshaug og Hallen, 2000).

Hvis modellering skal få betydning for den utsatte eleven, vil de være nødt til å ha en god relasjon til modellen. Det er den utsatte eleven som skal tillegge hjelperen status og kompetanse (Helgesen, 2011). En kan tenke seg at eleven ikke vil finne modeller dersom hun ikke har et godt forhold til noen. For at eleven skal se opp til en modell, bør eleven ha en gunstig relasjon til modellen, og ikke minst tillit. En annen utfordring er hvordan man skal bygge relasjoner med elever som allerede sliter psykisk.

I tillegg må hjelperen ha evne til å skape engasjement og motivere eleven. Hjelperen skal aktivere den emosjonelle beredskapen hos eleven. For å motivere må eleven ha en tillit og relasjon til hjelperen. Engasjement rundt elevens oppgaver kan føre til at eleven havner i en flyttilstand. Å havne i en flytsone er bra for livskvalitet, den indre motivasjonen, samt at det fremmer den psykiske helsen. Dessuten vil engasjement rundt interessene til eleven øke lærelysten (Steinberg, 1999).

Jeg tenker at hvis man i hjelperrollen ikke har tillit hos eller god relasjon til en utsatt elev, vil man som hjelper ikke kunne gi god nok hjelp. Flere av aspektene i mestringsperspektivet og Banduras forutsetninger krever at det ligger en relasjon til grunn. Hvis man da har god relasjon og tillit fra den utsatte eleven, vil man sannsynlig nå lengre i å fremme den psykiske helsen.

5.5. Kategori 5: Tiltak i skolen

I den siste kategorien vil jeg trekke fram ulike tiltak som går igjen hos alle informantene på deres skoler.

5.5.1 Helsesøster

Alle informantene har på et eller annet tidspunkt henvist videre til helsesøster dersom de har oppdaget at noen av elevene sliter. *Lærer 1* forteller at hen går gjennom helsesøster på skolen når hen tilbyr hjelp til elever som sliter. Helsesøster er på skolen to dager i uken og har et godt tilbud når helsesøster er der. Helsesøster setter i gang hjelpesystemet rundt eleven og vet hvor eleven eventuelt skal henvises. Hen nevner også at det er helsesøster som ”pusher på” blant annet for oppfølging hos lege. *Lærer 1* nevner også helsesøster som tiltak i forebyggende arbeid med psykisk helse.

Lærer 2 henviser til helsesøster som første instans. Hen forklarer også at helsesøster er tilbudet til elever som sliter psykisk. Her også kommer det fram at helsesøster kun er på skolen to dager i uken. *Lærer 3* sier at helsesøster er involvert under psykisk helse uke på skolen.

Miljøterapeut 1 forteller at hen tilbyr elevene å gå til helsesøster. ”*Har jeg også forsøkt å snakke med eleven eller elevene om de ønsker å snakke med helsesøster for eksempel, for da kan jeg si at jeg vet litt om dette, men kanskje helsesøster kan bidra til å hjelpe mer.*”. Hen henviser også til helsesøster dersom det gjelder depresjoner, tilhørighet eller identitet. Helsesøster henviser videre til andre instanser. I tillegg er helsesøster med i tiltakene for elever med skilte foreldre. Videre forteller hen at helsesøster og miljøterapeutene er tilgjengelig under opplegg med psykisk helse-dag. Det er viktig å bli fanget opp av helsesøster, så vel som miljøterapeutene, slik at elevene kommer inn og får rett hjelp i tide. Helsesøster er tilgjengelig og kan gi råd og veiledning til elever som sliter psykisk.

Miljøterapeut 2 formidler at helsesøster er på 8.trinn og driver kartlegging av trivsel. For øvrig blir helsesøster henvist til slik at elevene kan få snakke med en annen person. *Miljøterapeut 3* samarbeider med helsesøster for å hjelpe elever som sliter. Hen forteller at helsesøster har flere kanaler ut.

Dessuten er samspillet med helsesøster en styrke, fordi hen får råd om hvor de skal gå. Hen nevner videre helsesøster som et tilbud til elever som allerede sliter med psykiske vansker.

Helsesøster har en sentral rolle for utsatte elever i skolen. Til tross for en sentral hjelperrolle, er ikke helsesøster på skolen like ofte som miljøterapeutene. Helsesøster er tilgjengelig to ganger i uken, mens miljøterapeutene er der på heltid. Likevel henviser miljøterapeutene, og lærerne, videre til helsesøster dersom de fanger opp elever som sliter. Dermed tolker jeg helsesøster som en del av ungdomsskolen, selv om hen ikke er der like ofte som informantene.

Hvordan kan helsesøster være en støtte til elever som sliter dersom hun ikke er mer tilstede? Her kan vi igjen se hvordan mangel på ressurser i skolen påvirker elevene. Olsen og Traavik (2010) formidler at mange kommuner ikke har mulighet til å la helsesøster være på skolene mer enn noen timer hver uke. Helsesøstrene har av den grunn ventelister med elever som strever og dette kan lett påvirke elevenes resiliente utvikling (ibid.).

Den ene miljøterapeuten nevner at det er en styrke å samarbeide og få råd fra helsesøster. Man kan tenke seg at det er positivt å ha et flerfaglig samarbeid, fordi de da kan se etter ulike forhold hos elevene. En annen positiv ting med det er at eleven blir henvist til en fagperson som kan mer om psykisk helse. I tillegg kan helsesøster hjelpe eleven videre ved å henvise til andre hjelpeinstanser, noe jeg vil komme tilbake til i neste underkategori.

Når det er sagt, hvordan skal elevene bygge en relasjon til helsesøster som de ser for lite? Som nevnt forrige kategori vil en relasjon være en grunnleggende del i det å kunne hjelpe utsatte elever. På den ene siden virker det som om helsesøster også driver en del av tiltakene i skolene. Da vil helsesøster kunne bygge relasjoner med elevene gjennom tiltakene. På den andre siden kommer det ikke fram hvor ofte helsesøster arbeider med elevene. Det er mulig det er mer enn det som kommer fra informantene.

Hvordan kan man bruke helsesøster når hun muligens ikke er like tilgjengelig som lærerne eller miljøterapeutene? En kan tenke seg at helsesøster kan være en god modell når hen er tilstede og hjelper eleven. Likevel er det ukjent hvor mye helsesøster er inne når det kommer til tilpasset undervisning og oppgavene som skal mestres.

Når det er sagt virker det som om helsesøster arbeider en del med tilhørighet og identitet. Tilhørighet er en grunnleggende faktor i mestringperspektivet. Her kan arbeidet med å skape tilhørighet sammen med helsesøster innebære å bygge nettverk. Gjennom dette arbeidet kan helsesøster møte de utsatte elevene med felles normer og verdier (Grøholt et al., 2015). Disse faktorene kan gi elevene større mulighet til å mestre livet. Utsatte elever kan dermed oppleve at verdiene og normene henger sammen med deres kulturelle og etniske tilhørighet (ibid.). Dessuten kan helsesøster gi en sosial støtte til de utsatte elevene.

Å finne sin identitet er en del av ungdomstiden. Det kan derimot bli en risikofaktor for allerede utsatte ungdommer dersom de ikke finner sin identitet. Her vil jeg trekke fram Eriksons stadieteori. Stadieteorien dreier seg om stadiet ungdommene befinner seg i i puberteten. Her skal elevene finne sin identitet versus å oppleve en identitetsforvirring. Helsesøster kan ses på som en hjelper som kan få samlet de utsatte elevenes tanker og roller. Dermed kan hen muligens redusere sjansen for identitetsforvirring ved å ha samtaler om identitet.

5.5.2 Andre instanser

Skoler samarbeider mye med andre instanser innenfor kommunen(e). Det kan være oppsøkende virksomhet som uteseksjon, skolepsykolog, barnevernstjeneste og politi. *Lærer 1* nevner at hen er opptatt av å få overblikk og kontroll, slik at hen kan gripe inn og få satt i gang systemet fort. Videre sier hen at de har samarbeidsmøter med de andre helsesystemene rundt, som blant annet PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste, min anmerkning).

Lærer 2 har henvist mange av sine elever videre til psykolog. Hen nevner også at det er meldt inn barnevernssaker. Hen forteller videre at skolen får mye informasjon fra en uteseksjon som gir dem informasjon om hva som skjer på fritiden. *Lærer 3* nevner bare at en uteseksjon er involvert når de har psykisk helse-uke.

Miljøterapeut 1 er ofte involvert i bekymringsmeldinger og deltar på samarbeidsmøter. Hen forteller også at de hjelper eleven med å kontakte andre instanser som barnevernstjenesten og oppsøkende team. Hen presiserer at skolen ikke er en behandlende enhet. ”... og så er vi en voksen som kan lytte og være tilstede, men så er det noe med det at vi er også skole, ...vi er ikke den behandlende enheten, så da blir det jo å sluse videre i systemet da.”

Miljøterapeut 2 forteller at de leier inn eksterne instanser som holder foredrag for elevene ut i fra hva som er aktuelt i klassen. ”Der vi også leier inn ekstern samarbeidspartnere som politi, uteseksjon, barnevern, og alternativ til vold som kommer og snakker om hva de gjør...”. Videre sier hen at de sender bekymringsmeldinger til barneverntjenesten hvis de er bekymret for eleven og eleven ikke innser at han sliter. De bruker ellers andre instanser, som uteseksjon eller skolepsykologer. Hen sier at det er godt å bruke eksterne instanser ”...for eleven synes det er for sårbart eller vanskelig å snakke med oss som henger her på skolen og er redd det skal spre seg...”.

Miljøterapeut 3 kan tilby hjelp til elever som sliter ved å opplyse om hva som kan hjelpe, samt få eleven videre til noen som kan hjelpe han eller hun. Hen har derfor kontakt med andre etater. De får i tillegg besøk av andre organisasjoner som er inne og snakker om forskjellige tema. Ellers henviser hen elever som sliter videre til andre etater.

I motsetning til helsesøster, er ikke andre instanser en del av ungdomsskolen. Andre, eksterne instanser kommer utenfra og er gode opplysningskanaler for ungdommene. Dessuten blir fagpersonene i de andre instansene hjelpere utenfor skolen. I saker hvor elever sliter psykisk vil de bli henvist videre til andre instanser for å få hjelp. Det virker ikke som miljøterapeutene eller lærerne kan gjøre mer da enn å fortsette med oppfølging når elevene er tilbake på skolen.

Andre instanser blir også brukt fordi det er mangel på ressurser i skolen. Det at de ikke er nok lærere eller miljøterapeuter på skolen, øker behovet deres for å henvise til andre instanser. Dermed kan de heller fokusere på de andre elevene i skolen.

Miljøterapeut 1 påpeker også at skolen ikke er en behandlende enhet. Samtidig kan det være negativt for de utsatte elevene som blir henvist videre, hvis det resulterer i at skolen ikke kan ivareta dem når de kommer tilbake. Igjen kan dette lett påvirke de utsatte elevene. De blir sendt til andre personer som de ikke har en relasjon til enda og som allikevel skal være deres hjelper. I tillegg kan en tenke seg at eksterne instanser ikke hjelper eleven på skolen, men utenfor.

Når det er sagt kan nok også hjelpere fra andre instanser bidra med like mye stillasbygging, forsterkning og tilhørighet som ansatte på ungdomsskolen kan. Dessuten kan hjelp fra andre instanser være positivt slik at den utsatte eleven kan skille mellom å få hjelp og å gå på skolen. Dette påpeker også *Miljøterapeut 1*. Da kan elevene bruke andre instanser til å fortelle om sine problemer uten å bekymre seg for at medelever på skolen finner ut av det. Samtidig burde det ikke være like mye press og forventinger fra skolen hvis eleven har så store vansker at skolen blir for mye. En kan tenke seg at så lenge eleven er på skolen og får tilpasset opplæring ut i fra sitt behov, så kan ungdomsskolen styrke elevens mestringstillit. Det er likevel mulig at eleven ikke kan være på skolen og trenger annen type hjelp.

Å henvise til andre instanser kan ses på som et induktiv tiltak, da dette retter seg mer mot de elevene som sliter psykisk. Når det er sagt er det flere av disse instansene inne på skolen og informerer om sitt arbeid. På den måten kan en også se på dem som universelle tiltak fordi alle elevene får informasjon om hvor de kan søke hjelp hvis de skulle trenge det. Dessuten kan det å henvise videre være en god idé slik at skolen ikke får flere roller samtidig. Dermed klarer man å markere at skolen primært er en utdanningsinstitusjon og ikke en helse- og omsorgsinstitusjon. Samtidig er skolen en arena hvor de unge bruker mesteparten av sin hverdag. Her bør de også få oppleve å få hjelp dersom de sliter. Da er det klart at tilpasset undervisning og samtaler med lærer og miljøterapeut vil være det beste tilbudet.

Hva kan skje dersom eleven ikke ønsker å bli henvist til andre instanser? Da kan det hende at det likevel er skolen som må følge opp og ivareta eleven. Her vil - for å nevne noe - samarbeid med foreldre, oppfølging, oppbygging av relasjoner og tillit, og ikke minst samtaler være nødvendige behov. Mangel på ressurser i skolen kan igjen være et problem. Spesielt hvis helsesøster, som vist i forrige kategori, ikke er der så ofte til å ta i

mot unge med psykiske vansker. Samtidig vil likevel de andre instansene være en god mulighet til å opplyse om hvilken hjelp som finnes og hvor de som sliter kan få hjelp.

Å henvise elever som sliter med psykiske vansker til andre instanser, kan gjøre at de får komme seg vekk fra skolen. Tar de imidlertid eleven ut av skolen da? Hvordan kan skolen hjelpe eleven med dette? Uten noe mer tilstrekkelig informasjon er dette utenfor problemstillingen i oppgaven. Jeg som forsker har heller ikke nok kunnskaper om dette. Når det er sagt nevner noen av informantene at de tar elevene ut av skolen, noe jeg vil komme tilbake til i neste underkategori.

5.5.3 Ta eleven ut av skolen

Kun to av informantene sier at de vil ta elever som sliter psykisk ut av skolen. Da har de opplegg for elevene hvor de kan gjøre andre ting enn skolefagligarbeid. Jeg vil likevel ta det med som en egen underkategori.

Lærer 3 forteller hvorfor hen mener elevene bør ut av skolen. Hen sender elevene sine ut i arbeidslivet. Dette er elever som ikke forstår noen ting i timene og som bare sitter i sin egen verden. Det hen ser er at elevene føler de blir satt pris på når de kommer ut i arbeid. Hen sier: ”Få de ut av skolen. Ta de vekk i fra skolen. Skolen er blitt en tapsarena for dem. ... Få de ut av skolen, i situasjoner der de finner mestring.”.

Miljøterapeut 1 sier at de tar elever ut av undervisningen en halv eller hel dag for å gjøre litt kjekke ting. Da kan de få leke litt og finne ut hvordan elevene vil ha det og hvordan alle kan føle seg inkludert. Hen forteller: ”...og så har vi også noen tiltak som går på, som ikke nødvendigvis er her på skolen, hvis det er noen som trenger å ha en pause fra den vanlige skolen, så går det an å få i gang noe på et annet sted, noen timer i uka eller noe sånn.”.

Det er overraskende at det ikke er flere skoler som velger å ta ut elevene for å fokusere på andre ting når de sliter med psykiske vansker. Jeg tolker at det ikke er lett for alle skolene på grunn av mangel på ressurser. Det kan være mulig at flere skoler kunne hatt opplegg utenfor skolen dersom de hadde hatt nok miljøterapeuter eller lærere til å følge eleven opp. Dessuten kan en tenke seg at det også ville krevd ekstra ressurser for å følge opp eleven faglig, så vel som med aktiviteter utenfor skolen.

Det som kan være positivt med å ta den utsatte eleven ut fra skolen, er for det første at man kan ta tak i elevens tidligere erfaringer utenfor skolen. Kompetanse står sentralt i mestringsperspektivet. Å ha aktiviteter utenfor skolen kan bygge på elevens følelse av å være til nytte. I tillegg kan eleven bli sett på en annen måte, samt å få oppleve å ta og få ansvar. En kan tenke seg at slike erfaringer kan elevene ta med seg når de kommer tilbake på skolen. Dessuten kan eleven lære pensum gjennom å drive med engasjerte aktiviteter som eleven selv har lidenskap for.

Ved å finne aktiviteter eleven har engasjement for, vil man lettere kunne skape en flyt-tilstand hos eleven. Da kan eleven fokusere mer på motivasjon enn på den faglige læringen på skolen. I tillegg lærer eleven å konsentrere seg om noe han synes er gøy. Konsentrasjon vil komme godt med i skolesammenheng senere. Flyt skaper bedre psykisk helse hos den unge. Gjennom arbeid eller andre gøyale aktiviteter utenfor skolen som skaper flyt, kan resiliens bli et mulig utfall for eleven.

Når det er sagt må vanskelighetsgraden på oppgaven være på et visst nivå (Helgesen, 2011). Hvis oppgaven er for enkel vil det resultere i at det blir for lite spenning og eleven kan synes det er kjedelig. Blir derimot oppgaven for krevende vil eleven få en for høy aktivering, som vil resultere i sterk frustrasjon og angst (ibid.). I forhold til utsatte elever bør man unngå det siste. Her kan man igjen ta utgangspunkt i elevens tidligere erfaringer og bygge videre på disse. Slik vet man hvilken vanskelighetsgrad man kan legge oppgavene på.

Aktiviteter utenfor skolen kan ses i sammenheng med selvbestemmelsesteorien. Ved å ta elevene vekk fra skolen, som har ytre påvirkninger som karakterer og press fra lærere, kan de fokusere på sin indre motivasjon (Ryan og Deci, 2000). En kan tenke seg at når en fjerner eleven fra materielle belønninger, reduserer man risikoen for å svekke elevens indre motivasjon. Dessuten kan elevens autonomi forsterkes, men han er fortsatt påvirket av ytre motivasjon, fordi aktivitetene har bestemte utfall. Det kalles for integrert regulering (ibid.). Aktivitetene utenfor skolen er gjerne tilrettelagt for eleven og samsvarer med elevens verdier og behov. Samtidig er det gjerne forventet at eleven gjennomfører aktivitetene.

I motsetning til disse to informantene, nevner de andre mer om opplegg som blir gjort i skoletiden. Hva kan skolen gjøre dersom elevene ikke orker å gå på skolen? Disse elevene får ikke bli med på oppleggene. Da kan de få elevene ut til andre ting via skolen, slik at elevene får gå på skole samtidig som de føler seg nyttig andre plasser. Når det er sagt kan det hende at en tilpasset skolehverdag med redusert press kan være et alternativ hvis skolen ikke kan ta ut elevene.

5.5.4 Tiltak for psykisk helse

I den siste underkategorien vil jeg se på hvilke tiltak skolene har som innebærer fokus på psykisk helse. *Lærer 1* sier at de har psykisk helse-dager fast hvert år.

Lærer 2 forteller at de har en temauke hvert år hvor de fokuserer på psykisk helse. ”*Vi har forskjellige temaer, forskjellige vinklinger alt etter trinn, hvor vi snakker om hva som er vanlig, hva som er god psykisk helse, hva de kan gjøre for å hjelpe hverandre, hvilke hjelpeapparat som finnes, for å bli kjent med begrepet psykisk helse i det hele tatt.*”. Dette er det eneste som er spesifikt satt av til psykisk helse, ellers snakker de om temaet underveis. Videre sier hen at de skal begynne med aktiviteter i friminuttene, samt at de åpner opp kantinen og gymsalen for de ulike trinnene.

Lærer 3 forteller at skolen har psykisk helse-uke. Da forsøker de å hjelpe elevene til å jobbe med sitt eget selvbilde og hvordan de kan unngå psykiske problemer. De tar også opp temaer i hjemmet som rus. Det faller naturlig å jobbe med identitet i noen av fagene. I tillegg fokuserer de på å ha positive tanker om andre elever.

Miljøterapeut 1 sier at de skal ha to dager med psykisk helse i eksamenstiden. De pleier også å markere verdensdagen for psykisk helse hvor de har opplegg i klassene etterpå. De har et trivselslederprogram hvor de har aktiviteter i friminuttene for elever som strever sosialt.

Miljøterapeut 2 nevner at også de har trivselslederprogram i friminuttene. Da kan elevene være i gymsalen eller på biblioteket. ”... sånn at vi prøver å forebygge at de ikke står å knuffer eller kjeder seg...”. De har stressmestringskurs i eksamenstiden. Videre forteller hen at de har quiz med spørsmål om psykisk helse. I tillegg har de psykisk helse-forelesninger i klasser hvor det er aktuelt. Til slutt nevner hen at ledelsen må sette psykisk helse på agendaen.

Miljøterapeut 3 forteller at de markerer verdensdagen for psykisk helse, hvor de i forkant har litt foredrag knyttet til det. Hen nevner at det er opp til hver enkelt skole om hvor mye de vil fokusere på psykisk helse. Hen sier videre at etterarbeidet er med på å ha psykisk helse i bevisstheten. De har også elevorganisert aktiviteter i skolens område, hvor de har stor variasjon i det de tilbyr for å få elevene med.

Noen av tiltakene skolene har er universelle tiltak, men de har også indikative tiltak. Markeringen av psykisk helse dagen, med forskjellig opplegg tolker jeg som et universelt tiltak, da dette er opplegg for alle elevene. Samtidig er det også en god måte å informere elevene om hva de skal se etter. Da kan det gjerne bli lettere for skolen å fange opp de utsatte elevene, dersom de får hjelp av medelever. Tidligere i kapitlet viste *Lærer 2* at hen oppfordrer elevene sine til å ta kontakt dersom de ser noen som sliter.

Å ha universelle tiltak hvor skolen informerer om psykisk helse og hvor man kan søke hjelp, kan på en måte ses som tidlig intervensjon. Hvordan kan universelle tiltak hjelpe de utsatte elevene? En kan tenke seg at tiltak som gjelder for alle kan gi de utsatte elevene en følelse av samhold på skolen. Det er ingen som blir silt ut til å få ekstra hjelp. Når det er sagt vil de utsatte elevene ha behov for annen hjelp og informasjon enn de andre elevene. De kan derfor trenge indikative tiltak som er rettet mot elevene som har utviklet psykiske vansker (Olsen og Traavik, 2010).

Å ha fokus på psykisk helse som et normalt tema, kan virke fremmede for utsatte elevers psykiske helse. Da kan en tenke seg at de ikke føler seg utenfor og heller får tryggere relasjoner til medelevene. Dessuten kan det gi elevene en større mulighet for å oppsøke hjelp hos de voksne på skolen. På samme måte kan det gi utsatte elever sosial støtte fra de andre i klassen, fordi psykisk helse blir tatt opp som et ufarlig tema.

Det er ikke bare tiltak som handler direkte om psykisk helse. Skolene har forskjellig opplegg som jeg tenker kan være indirekte rettet mot elevenes psykiske helse. I tillegg er det fokus på å klare noe uten at det må vurderes, som å spille fotball eller annen idrett. Slike aktiviteter på skolen kan tenkes å gi elevene en mulighet til å oppleve flyt på. På samme måte vil flyt øke elevens indre motivasjon (Helgesen, 2011).

Aktiviteter og tilbud til elevene i skoletiden kan skape tilhørighet blant elevene og hjelpe dem å bygge nettverk. Disse aktivitetene kan være mulige indikative tiltak fordi de også retter seg mot elever som har begynt å slite psykisk. *Miljøterapeut 1* nevner blant annet at de har disse aktivitetene for elever som strever sosialt.

Når det er sagt virker det som dette er aktiviteter som settes til friminuttene. Hva kan skolen gjøre for å skape flyt i timene? Kan noen av de samme aktivitetene bli brukt i sammenheng med faglig læring? Som jeg var innom i forrige underkategori, er det en av miljøterapeutene som tar elevene ut for å gjøre kjekke ting i skoletiden. Aktiviteter i friminuttene kan også øke sjansen for et bedre klassemiljø og samholdet blant elevene på skolen. Samhold er kjennetegn på mestrende barn (Grøholt et al., 2015). Sett ut i fra mestringsperspektivet, kan følelsen av tilhørighet i klassen bli bedre for de unge som sliter psykisk (ibid.).

Noen av informantene nevner også at de arbeider med identitet i fagene. Her vil Eriksons stadieteori om identitetsdannelsen komme inn. Ved å snakke om identitet kan de utsatte elevene få luftet sine tanker og finne ut hvem de er, uten press fra andre. Dessuten kan identitet på denne måten ikke bli et tabubelagt tema. Dermed kan det redusere sjansen for at de utsatte elevene risikerer identitetsforvirring.

KAPITTEL 6: KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

I det siste kapitlet vil jeg komme med konklusjoner som vil bli delt opp i kategoriene fra drøftetekapitlet. Her vil også mulige svar på forskningsspørsmålene komme fram.

Avslutningsvis vil jeg komme med avsluttende refleksjoner.

6.1 Konklusjon av drøftetekapittel og svar på forskningsspørsmål

Problemstillingen i oppgaven var: Hvordan kan ungdomsskolen fremme elevenes psykiske helse, sett gjennom et mestringsperspektiv? Drøftetekapitlet ble delt opp i kategorier som informantene var opptatt av og som framkom gjennom analyseprosessen. Det er flere punkter i drøftetekapitlet som svarer på både problemstilling og forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene var:

1. Hvordan kan skolen fokusere på mestring hos elevene med formål å fremme deres psykiske helse?
2. Hvilke tiltak har skolene overfor elever som allerede har begynt å slite med psykiske vansker?

Jeg er blitt positivt overrasket over hvor mye temaet ”psykisk helse” er oppe i skolen. Sett ut i fra min forforståelse, jf. punkt 3.2.1, viser det seg at skolen har mer fokus på psykisk helse enn det jeg trodde. Funnene fra drøftingen kan være til hjelp å forstå hvordan ungdomsskolen kan fremme elevenes psykiske helse, sett gjennom et mestringsperspektiv.

6.1.1 Generelt om psykisk helse blant ungdom

Den første hovedkategorien var generelt om psykisk helse blant ungdom.

Negative forventninger og press kommer fram både på skolen og i fritiden. I forhold til skolen kan det virke som at presset kommer av tidspress for å komme gjennom pensum blant lærerne og karakterpress blant elevene. De utsatte elevene er avhengig av at forventningene knyttet til dem er på deres nivå og ikke fører til for mye press. Skolen kan fremme elevenes psykiske helse ved å redusere lekser og prøver gjennom tilrettelagt undervisning. Det kan gi den utsatte eleven et utgangspunkt til å mestre undervisningen på sitt eget nivå. Det er viktig at skolen ikke slutter å ha forventninger til ungdommene, men heller stiller forventninger som de klarer å oppfylle. Sett i forhold

til det første forskningsspørsmålet vil forventninger lagt til elevenes nivå gi fokus på mestring for å fremme deres psykiske helse.

Sosiale medier gjør det lettere for de unge å drive med nettmobbing. Det gjør det vanskeligere for skolene å fange opp mobbingen. På noen skoler samler de inn mobiltelefonene for å gjøre elevene mer sosiale med hverandre. På den måten legger skolen opp til at elevene må bygge nettverk mer direkte med andre medelever. Bedre nettverk kan i større grad fremme deres psykiske helse.

6.1.2 Psykisk helse i skolen

Den andre hovedkategorien omhandler den psykiske helsen i skolen. Det er variasjon mellom kjønnene. Likevel er det tydelig at jenter sliter mest. I forhold til alder var det ingen merkbare endringer i den psykiske helsen enn på 9. og 10. trinn. Mange skoler har tilbud om jente- og guttegrupper. Dette gir utsatte elever mulighet til å ha samtaler med egne kjønn. Det gjør det lettere å sammenligne seg med hverandre når de deler erfaringer og innser at de ikke er alene. Slike grupper gir anerkjennelse og tilhørighet, som er viktig i mestringsperspektivet. Når det er sagt er det viktig å huske på at alle må behandles individuelt, sett ut i fra hvilke behov de har. Forventninger og utfordringer fra skolen må tilpasses til den utsatte elevs tillit til eget mestringsnivå.

Skolen kan fremme elevenes psykiske helse hvis de har informasjon om elevens hjemmesituasjon. Elever som har opplevd skilsmisser og sliter med det har egne grupper. I likhet med jente- og guttegruppene, vil en slik gruppe føre til en følelse av tilhørighet. I tillegg gir det en mulighet til å snakke med andre i samme situasjon.

6.1.3 Miljøterapeutens og lærerens rolle i skolen

I hovedkategori tre står miljøterapeutens og lærerens rolle i skolen sentralt.

Samarbeidet og dialogen med foreldrene er avgjørende for hvordan skolen kan fremme elevenes psykiske helse. Et dårlig samarbeid mellom skolen og hjemmet kan føre til at de utsatte elevene ikke blir fanget opp. Et godt samarbeid kan bidra til at eleven får de samme klare reglene, normene og verdiene fra både skole og hjem, som fremmer mestringsevnen til eleven.

Samtaler er én av de viktigste metodene for å få kontakt med elever som sliter. For å få til en god samtale med en utsatt elev, må eleven ha en relasjon og tillit til den voksne den har samtalen med. Da kan skolen kartlegge og imøtekomme elevens behov og ønske om å bli sett. De voksne i skolen må ha en ”gå for å se”-holdning, i stedet for en ”vente og se”-holdning. En passiv holdning kan forverre de utsatte elevenes situasjon. Gjennom samtaler kan også skolen fokusere på mestring for å fremme elevenes psykiske helse.

Skolen kan gjennom oppfølging gi oppmuntring og støtte til eleven som igjen kan fremme hennes psykiske helse. Da kan man bygge på positive erfaringer hos eleven og øke elevens mestringstillit. I tillegg til tilrettelegging, vil forsterkninger som verbal oppmuntring være viktig. Dette gjelder både når den utsatte eleven mestrer en oppgave, men også når eleven ikke mestrer en oppgave.

Skolens mangel på ressurser vil få konsekvenser for de utsatte elevene. En kombinasjon av mangel av ressurser og en ”vente og se”-holdning i skolen, kan resultere i at noen elever ikke blir sett eller fanget opp. Det kan hindre tidlig intervensjon hos elever som sliter.

6.1.4 Mestring i skolen

I denne hovedkategorien vil flere mulige svar på det første forskningsspørsmålet komme fram. Forskningsspørsmålet var: Hvordan kan skolen fokusere på mestring hos elevene med formål å fremme deres psykiske helse?

Det er viktig at skolen gir positive tilbakemeldinger og forventninger. Da kan eleven føle seg kompetent når hun utfører oppgaver. Ikke minst vil positive tilbakemeldinger styrke elevenes følelse av autonomi og indre motivasjon. Det kan være med på å fremme deres psykiske helse. Når eleven ikke mestrer en oppgave, kan hjelperen forklare hva som kan bli gjort annerledes, i stedet for å påpeke feil. Igjen er det viktig å vise til at man har oppnåelige forventninger til den utsatte eleven for å fokusere på mestring, samt å fremme den psykiske helsen.

Et godt klassemiljø vil bedre legge til rette for gode relasjoner mellom elevene. Klassen bidrar til en følelse av tilhørighet, så sant klassemiljøet er godt. Et positivt klassemiljø kan fremme et sterkt samhold, samt bidra til en mer resilient utvikling hos de utsatte unge. Klassekamerater kan gi ros som tilbakemeldinger og forsterkninger, samt være gode støttespillere for utsatte elever. Skolen bør derfor arbeide for et godt klassemiljø. Dette er også et mulig svar på hvordan skolen kan fokusere på mestring.

Gode relasjoner og tillit er grunnleggende i ungdomsskolen for å kunne fremme utsatte elevers psykiske helse gjennom mestring. En god relasjon er nødvendig for å hjelpe et annet menneske. Ved å ha en god relasjon til eleven kan en ta tak i elevens ressurser og fremme disse. Positive tilbakemeldinger og stillasbygging krever at det ligger en god relasjon i bunn for at disse skal ha en hjelpende og troverdig funksjon. Det samme gjelder for modelløring og evnen til å skape engasjement og motivasjon hos eleven.

6.1.5 Tiltak i skolen

Denne hovedkategorien er rettet mot det andre forskningsspørsmålet: Hvilke tiltak har skolene overfor elever som allerede har begynt å slite med psykiske vansker?

Helsesøster har en sentral rolle i skolen. Dessverre er ikke helsesøster tilgjengelig hver dag på skolen. Skolene kan bruke helsesøster fordi hen har mye kunnskap om psykisk helse og er den som henviser de utsatte elevene videre til andre instanser. På samme måte er helsesøster et tiltak overfor elever som har begynt å slite med psykiske vansker.

Andre instanser kan bli brukt fordi det er mangel på ressursene i skolen. Dette gjør at skolen kan fokusere på de andre elevene, men de er nødt til å kunne ivareta elevene med psykiske vansker når de kommer tilbake til skolen. Andre instanser kan ses på som et induktivt tiltak fordi de retter seg spesifikt mot de elevene som har begynt å slite psykisk. I tillegg er disse instansene gode informasjonskanaler som skolen kan bruke for å fremme elevenes psykiske helse ved å gjøre dem bevisst på hva psykisk helse innebærer.

Det kan være positivt å ta eleven ut av skolen, så sant skolen har ressurser til dette. Å ha aktiviteter utenfor skolen kan fremme elevenes psykiske helse, samt sette fokus på mestring. En tilpasset skolehverdag med redusert press kan være et alternativ hvis skolen ikke har mulighet til å ta eleven ut.

Tiltakene for psykisk helse gjelder for alle. Å ha fokus på psykisk helse som et normalt tema, kan gjøre at de utsatte elevene får tryggere relasjoner til medelevene og ikke føler seg utenfor. Aktiviteter i friminuttene kan fremme elevenes psykiske helse ved at de kan få utfolde seg på andre områder, enn bare i fagene. Dessuten kan dette skape en følelse av tilhørighet og samhold, noe som igjen vil påvirke klassemiljø og relasjonene til medelever. Hvis skolen legger opp til identitet som tema i fagene vil det hjelpe elevene med å finne ut hvem de er. Identitet vil heller ikke bli et tabubelagt tema, men heller redusere sjansene for identitetsforvirring.

6.2. Avsluttende refleksjoner

Jeg ønsket med dette arbeidet å kaste lys over hvordan skolene kan fokusere på mestring. Da med et spesielt fokus på hvordan elever med psykiske vansker blir fulgt opp og ivaretatt i skolen. I ettertid har jeg tenkt at det kunne vært interessant å intervju ungdommer om psykisk helse. Da hadde jeg muligens fått fram deres oppfatning av temaet og hvordan de synes oppleggene på skolene er. Slik ville oppgaven fått en annen interessant vinkling. Det kunne også ha vært spennende å hatt helsesøstre som informanter i studien. Siden helsesøster viser seg å være en sentral person når det gjelder elever med psykiske vansker, kunne jeg fått et annet perspektiv på temaet.

Andre problemstillinger som dukket opp i oppgaven var: hva skjer med eleven i skolen når han eller hun får hjelp fra andre instanser? Dette hadde vært en spennende problemstilling å få svar på. På samme måte kunne det vært spennende å se hvilken påvirkning sosiale medier kan ha på den psykiske helsen til ungdommene. Det finnes flere problemstillinger som kan bygge videre på oppgaven. For eksempel hva mer kan skolen gjøre for å øke mestring i skolehverdagen? Hvordan kan skolen bli mer motiverende for flere elever? På grunn av oppgavens omfang og begrenset tid var det ikke mulig å gå nærmere inn på disse problemstillingene. Kanskje noen av disse kan være framtidige forskningsprosjekt for andre.

Å skrive oppgaven har vært en krevende, men lærerik prosess. Jeg sitter med ny innsikt i forhold til hvordan en kan arbeide med psykisk helse sett i et mestringsperspektiv. Den kvalitative undersøkelsen har lært meg mye om psykisk helse i skolen, samt hvilke tilbud det finnes for elever som har psykiske vansker.

Oppgavens problemstilling og funn kan være til inspirasjon for ungdomsskoler, samt videre forskning på temaet. Mye av oppgavens funn kan gjerne brukes andre steder hvor man arbeider med ungdom som sliter psykisk også.

REFERANSER

- Aaboen Sletten, M., Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. Norsk institutt for forskning om oppvekst velferd og aldring (NOVA, Notat 4/2016). Lokalisert 30. mai 2017 på: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2016/Psykiske-helseplager-blant-ungdom-tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer>
- Bakken A. (red.) *Ungdata. Nasjonale resultater 2016*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA, Rapport 8, 2016). Lokalisert 30. mai 2017 på: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Ungdata-2016.-Nasjonale-resultater>
- Bang Nes, R. (2017). *Livskvalitet og trivsel i Norge*. Fakta-ark fra Folkehelseinstituttet. Lokalisert 30. mai 2017 på: <https://fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel-i-norge/>
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Evenshaug, O. og Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi*. (4.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forebygging. (s.a.) *Beskyttelsesfaktorer*. Lokalisert 30. mai 2017 på: <http://www.forebygging.no/Ordbok/A-E/Beskyttelsesfaktorer/>
- Gilje, N., Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjærum, B., Grøholt, B., og Sommerschild, H. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøholt, B., Garløv, I., Sommerschild, H. og Weidle, B. (2015). *Lærebok i barnepsykiatri*. (5.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen: hjernens utvikling gjennom tilknytning og samhørighetsbånd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hedløv Mørch, C. (2009). *Psykiske vansker i ungdomsalderen: Mestringsperspektiver og hvordan de kan brukes for å forebygge psykiske lidelser hos ungdom*. (Masteroppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt) Oslo: Universitetet i Oslo.

Helgesen, L. A. (2011). *Menneskets dimensjoner – lærebok i psykologi*. (2.utg.) Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Helmen Borge, A. I. (2003). *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Helmen Borge, A. I. (Red.) (2007). *Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet*. (Helsedirektoratet. Avdeling levekår og helse.) Lokalisert 30. mai 2017 på:
<https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). *#Ungdomshelse – regjeringens strategi for ungdomshelse 2016-2021*. Lokalisert 30. mai 2017 på:
https://www.regjeringen.no/contentassets/838b18a31b0e4b31bbfa61336560f269/ungdomshelsestrategi_2016.pdf

Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Karlsen, K. (2015). *Alvorlige psykiske lidelser hos barn og ungdom: psykoser og psykoselignende tilstander*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lillevik, O. G., Øien, L. (2015). *Hva er miljøterapi?*. Lokalisert 30. mai 17, på: <https://psykologisk.no/2015/02/hva-er-miljoterapi/>

Olsen, M. I., & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Raknes, S., Haugland, B. M. H. (2013). *Psykologisk førstehjelp. Veiledning for bruk i førstelinjen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Regjeringen. (2017). *Ungdom og psykisk helse: ambisjoner for arbeid, mestring og livskvalitet. Tale på nordisk toppmøte om psykisk helse*. Lokalisert 30. mai 2017 på: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ungdom-og-psykisk-helse-ambisjoner-for-arbeid-mestring-og-livskvalitet/id2540368/>

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78, doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68

Røsvik, M. H. (2013). *Ungdom og psykisk helse – deltakelse i samfunnsliv*. (Masteroppgave i psykisk helsearbeid (MMHC), Høgskolen i Hedmark, avdeling for folkehelse) Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Smeby, C. M. J. (2008). *Barn og unges psykiske helse: Hvilke faktorer fremmer psykisk helse hos barn og unge, og i hvilken grad ivaretar opplæringsprogrammene i "Psykisk helse i skolen" disse faktorene sett i lys av resilienceforskningen?* (Masteroppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt) Oslo: Universitetet i Oslo.

Steinberg, J. M. (1999). *La skolen dø – lenge leve lærelysten!* Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Ungdata. (s.a.). *Hva er Ungdata*. Lokalisert 30. mai 2017 på: <http://ungdata.no/Om-undersokelsen/Hva-er-Ungdata>

Ungdata. (s.a.). *Psykiske helseplager*. Lokalisert 30. mai 2017 på: <http://ungdata.no/Helse-og-trivsel/Psykiske-helseplager>

Utdanning. (s.a.). *Adjunkt*. Lokalisert 30. mai 2017 på: <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/adjunkt>

Utdanning. (s.a.). *Grunnskolelærer*. Lokalisert 30. mai 2017 på: <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/grunnskolelaerer>

Utdanning. (s.a.). *Miljøterapeut*. Lokalisert 30. mai 2017 på: <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/miljoterapeut>

VEDLEGG

Vedlegg 1

INFORMASJONSSKRIV TIL MILJØTERAPEUTER OG LÆRERE INTERVJU AV MILJØTERAPEUTER OG LÆRERE ANGÅENDE SKOLENS TILTAK OM PSYKISK HELSE.

Mitt navn er Karen Marie Vikshåland, jeg er 23 år og studerer master i sosialt arbeid og sosialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Våren 2017 skal jeg levere masteroppgaven. Jeg har valgt temaet ”psykisk helse og ungdom” og ønsker å undersøke hvordan ungdomsskolene kan fremme elevenes psykiske helse, sett gjennom et mestringsperspektiv. Jeg har valgt å ha hovedfokus på elever som allerede sliter med psykiske vansker. Jeg ønsker derfor å intervju miljøterapeuter (barnevernspedagog, sosionom etc.) og lærere som er ansatt ved skoler.

Målet med intervjuet er a) å få deres tanker rundt nevnte tema ”psykisk helse og ungdom”, og b) få deres tanker om hvordan ungdomsskolen kan fremme psykisk helse gjennom å styrke elevenes/ungdommenes mestringsstilling. Særlig ønsker jeg få frem hvilke tanker dere har om tiltak overfor elever/ungdommer som allerede befinner seg i risikozonen for å utvikle psykiske vansker. Skolene jeg tar kontakt med jobber kun med 8. til 10. trinn, da de kun har fokus på ungdom.

Jeg kommer ikke til å samle inn personopplysninger om dere som intervjues. Intervjuene kan bli gjort i arbeidstiden, dersom dette er ønskelig. Det vil bli satt av ca. én time for å ha god tid. Intervjuene vil bli tatt opp med en lydopptaker, og vil bli slettet etter at oppgaven er levert.

Dere som stiller til intervju kan trekke dere når som helst uten å oppgi grunn. Hvis det er spørsmål dere ikke ønsker å svare på, går vi videre til neste spørsmål. Husk at ingen svar er feil! Jeg tar gjerne notater under intervjuet, men dette vil kun være stikkord som jeg selv skal huske. I oppgaven vil dere bli anonymisert. Jeg har selvsagt taushetsplikt, slik at jeg ikke kan fortelle andre hvem jeg har snakket med. Det er bra om dere unngår å bruke navn på andre dere kan komme til å fortelle om.

Hvis dere har noen ytterligere spørsmål om intervjuet kan dere bare ta kontakt med meg på:

Tlf.: 47807274

E-post: kmvikshaaland@gmail.com

Ønsker dere å stille på intervju, ta direkte kontakt med meg.
På forhånd, takk!

Med vennlig hilsen
Karen Marie Vikshåland

INTERVJUGUIDE – MILJØTERAPEUT OG LÆRER I SKOLEN**Tema 1: Generelt om psykisk helse blant ungdom**

Hva legger du i å ha en god og dårlig psykisk helse?

Hvordan tenker du om den psykiske helsen blant ungdom? (generelt dagens ungdom)

Ungdata-undersøkelsen viser en økning i blant annet depressive symptomer blant ungdom i ungdomsskolen. Hva tenker du kan være med å bidra til denne økningen?

Tema 2: Miljøterapeutens/lærerens rolle i ungdomsskolen

Hvilken rolle har du i ungdomsskolen?

Har du erfaring med ungdommer som har vært i risikozonen for psykiske vansker?

Hvis JA: Hvilken hjelp kunne du tilby disse ungdommene?

Hvis NEI: Hvordan ville det vært naturlig for deg å gå frem for å tilby hjelp til ungdommene?

Tema 3: Psykisk helse i ungdomsskolen

Hvordan mener du den psykiske helsen er blant elevene som du møter i din hverdag?
Noen kjønns- og/eller aldersforskjeller?

Er de ungdommene du omgås et representativt utvalg for det du tenker generelt om ungdom og psykisk helse?

I så fall, kan du utdype dette?

Er psykisk helse et tema som blir tatt opp og diskutert mellom kollegaer?
Eventuelt i hvilket omfang blir det tatt opp?

I din yrkesrolle, hvordan synes du det er å fange opp elever som du har en anelse om sliter psykisk?

Tema 4: Mestring i ungdomsskolen

Hva legger du i begrepet mestring?

Hvordan tenker du at fokus på mestring kan bidra til å fremme risikoutsatte elevers psykiske helse?

På hvilke måter tenker du at ungdomsskolen kan styrke mestringen til elevene i skolehverdagen?

Hvilke faktorer tenker du at kan spille inn på elevenes følelse av mestring?

Tema 5: Ungdomsskolens tiltak i dag

Hvilke tiltak har skolen i dag for å fremme psykisk helse gjennom forebyggende arbeid?

Kan du beskrive tiltakene? (Hvis skolen ikke har tiltak: hvorfor ikke?)

Hvilke tilbud/tiltak har skolen til ungdommer som allerede sliter med psykiske vansker?

Hvilke andre tiltak tenker du at skolene kan ha overfor elever som allerede har begynt å slite med psykiske vansker?

VEDLEGG 2

ANALYSEPROSESSEN: KATEGORIER.

Tabell 4.1.1. Tema 1: Generelt om psykisk helse blant ungdom.

	Hva legger du i å ha en god og dårlig psykisk helse?	Hvordan tenker du at den psykiske helsen er blant ungdom?	Ungdataundersøkelsen viser en økning i blant annet depressive symptomer blant ungdom i ungdomsskolen. Hva tenker du kan være med å bidra til denne økningen?
<i>Lærer 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> - God psykisk helse: Mestre hverdagen greit - Dårlig psykisk helse: <ul style="list-style-type: none"> - forstyrrelser i hverdagen - dårlig energi - stopp i utviklingen 	<ul style="list-style-type: none"> - Mer fokus på strategier - Mye tanker og følelser - Kognitiv terapi - Kontrollere tankene selv 	<ul style="list-style-type: none"> - Mye press og forventninger - Ikke bare skolen - Medier <ul style="list-style-type: none"> - Sosiale medier - Vanskelig å skille mellom virkelighet og uvirkelighet
<i>Lærer 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> - God psykisk helse: Mestre hverdagen - Dårlig psykisk helse: går utover daglige gjøremål - Konsentrasjonen - Det man vil og må gjøre 	<ul style="list-style-type: none"> - Jenter sliter mer - Jenter går til psykolog - Trenger samtaler - Gutter skjuler psykiske problemer 	<ul style="list-style-type: none"> - Økt press på mange arenaer - Skole - Sosiale medier - Trening - Konflikt mellom arenaene - Tydelig på sosiale medier om man mestrer eller ikke - Stiller høye krav til seg selv
<i>Lærer 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> - God psykisk helse: mestringsfølelse - Kjenne at de kan - Dårlig psykisk helse: psyker seg ned. - Gjøre elevene bevisst på hva de kan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sosiale medier - Sliter med dagen - Tenker dårlige tanker - Asosiale 	<ul style="list-style-type: none"> - Mindre utagering - Sosiale medier - Mindre sosiale - Vanlig å samle inn telefoner - Annerledes samfunn - Stress pga. Karakterer - Skolen har for få ressurser

			<ul style="list-style-type: none"> - Se eleven på en positiv måte - Elevene har et ønske om å bli sett - Jenter tenker seg selv ned - Flinke elever har også psykiske problemer
Miljøterapeut 1	<ul style="list-style-type: none"> - Dårlig psykisk helse: vonde følelser - utfordringer, tanker, depresjon, spiseforstyrrelser - Styrer hverdagen - Fratar muligheter - God psykisk helse: fungerer ok, har det godt med seg selv - Greit selvbilde - Litt utfordringer - Identitet, henger litt sammen med puberteten 	<ul style="list-style-type: none"> - Kontakt med ungdom som opplever utfordringer - Mange har det bra - Mange sliter - Taushetsplikt fører til at man ikke vet hvordan en sak har endt. - Lavere terskel for å snakke om ting nå - Mange voksne som har dårlig tid til samtaler - Utfordringer, flere ting å forholde seg til 	<ul style="list-style-type: none"> - Mangel på voksne og gode rollemodeller - Mangel på tid - Overgang til voksenlivet - Behov for å bli tatt vare på - Tid og press - Prestasjonspress – både skolefaglig og sosialt - Internett - Misbruk på nett - Mye tanker - Mangel på søvn - Seksualitet - Voksne som tror alt er greit med ungdommen - Tørre å diskutere med ungdommen - Mobbing/nettmobbing
Miljøterapeut 2	<ul style="list-style-type: none"> - God psykisk helse: fremmede for trivselen - Dårlig psykisk helse: hemmer hverdagen og ungdommen 	<ul style="list-style-type: none"> - I en krevende tid - Under utvikling - Finne seg selv - Forverring i psykisk helse 	<ul style="list-style-type: none"> - Press - Presterende generasjon - Prestere på alle arenaer - Sosiale medier - Å være perfekt - Sammenligning
Miljøterapeut 3	<ul style="list-style-type: none"> - God psykisk helse: trivsel, med seg selv og andre, det man gjør. - Dårlig psykisk helse: usikkerhet, å måle seg opp mot noe som ikke finnes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Flere sliter - Måling av hverandre - Perfektgjøring - Sosiale medier - De som vil være best - Mange har det bra/trives 	<ul style="list-style-type: none"> - Moderne teknologi - Nyere interesser som gjør dem mindre sosiale - Asosiale aktiviteter fører til følelse av å være alene

		- Ungdommen har flere muligheter - Vanskeligere tid nå enn før	
--	--	---	--

Tabell 4.1.2. Tema 2: Miljøterapeutens/lærerens rolle i ungdomsskolen.

	Hvilken rolle har du i ungdomsskolen?	Har du erfaring med ungdommer som har vært i risikozonen for psykiske vansker? Hvis JA: Hvilken hjelp kunne du tilby disse ungdommene? Hvis NEI: Hvordan ville det vært naturlig for deg å gå frem for å tilby hjelp til ungdommene?
<i>Lærer 1</i>	- Kontaktlærer.	- Har erfaring. - Få oversikt over systematiske observasjoner - Raskt kontakt med hjemmet - Samarbeid med foreldrene - Henvise til helsesøster - Helsesøster setter i gang systemet rundt - Ingen mer informasjon om prosessen etterpå - Få prosessen raskt i gang - Ikke vente å se hva som skjer
<i>Lærer 2</i>	- Kontaktlærer - Tett på hjemmesituasjoner	- Ja, hele veien. - Henvise videre til psykolog - Barnevernssaker - Har henvist til psykolog - Henvise til helsesøster som første instans - Kontakt og møter med foreldre - Samtaler - Tilrettelegge skolearbeidet - Informere andre lærere
<i>Lærer 3</i>	- Kontaktlærer - Samarbeid med foreldre	- Mange erfaringer.

	<ul style="list-style-type: none"> - Har utviklingssamtaler 	<ul style="list-style-type: none"> - Lære eleven å se seg selv positivt - Vise tillit til eleven
<i>Miljøterapeut 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Miljøterapeut - Del av et sosialpedagogisk team - Mye samtaler - Arbeid med klassemiljø - Mobbesaker - Møte med foreldre - Involvert i bekymringsmeldinger - Samarbeidsmøter 	<ul style="list-style-type: none"> - Ja - Samtaler om identitet/ seksualitet - Henvist til helsesøster - Kontakte andre instanser - Oppsøkende team - Barneverntjenesten - Forebygging på foreldremøter - Samtaler på skolen - Tilstedeværende voksen som lytter - Men ikke behandlende enhet - Sluse videre i systemet - Arbeider med tilhørighet og identitet - Flerkulturelle - Henvise til helsesøster - Identitet, tilhørighet - Helsesøster når det gjelder depresjon - Helsesøster kontakter videre - Aktiviteter i friminuttene med trivselsleder - Arbeide med klassemiljø - Ta ut av undervisningen for å gjøre kjekke ting - Å få inkludert alle - Tid til medvirkning fra ungdommen
<i>Miljøterapeut 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Miljøterapeut i system - Trinn, grupper og enkeltelever - Samtaler og oppfølging - Trivsel i friminutt - Klassemiljø 	<ul style="list-style-type: none"> - Ja - Trygg plass - Samtale med en voksen - Kontakt med elever som dropper ut / fravær - Familie/foreldre spiller stor rolle - Samtaler og oppfølging - Verktøy for hvordan å ha det bedre med seg selv
<i>Miljøterapeut 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Miljøterapeut - Den som er tilstede - Har tid til å følge opp der læreren ikke er 	<ul style="list-style-type: none"> - Ja - Få oversikt - Samtale - Kontakt med andre etater

	<ul style="list-style-type: none"> - Har etatenes fag på innsiden av skolen - Naturlig tilstedeværelse - Bidra til sosiale aktiviteter 	<ul style="list-style-type: none"> - Opplyse om hjelp og andre som kan hjelpe - Samarbeid med helsesøster - Kartlegge - Være tilstede - Være tilgjengelig - Samtidig kjenne sin begrensning - Styrke med flerfaglig i skolen - Samspill med helsesøster
--	---	---

Tabell 4.1.3. Tema 3: Psykisk helse i ungdomsskolen.

	Hvordan mener du den psykiske helsen er blant elevene du møter i din hverdag? Kjønn- eller aldersforskjell er?	Er de ungdommene du omgås med et representativt utvalg for det du tenker generelt om ungdom og psykisk helse? Kan du utdype dette?	Er psykisk helse et tema som blir tatt opp og diskutert mellom kollegaer? I hvilket omfang?	I din yrkesrolle, hvordan synes du det er å fange opp elever som du har en anelse om sliter psykisk?
<i>Lærer 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Merker ikke presset - Tett oppfølging med noen - Samvittighet til å rekke alle elevene - Utviklingssamtaler og oppfølging - Vanskeligere med gutter - Lettere å lese jenter - Ønsker flere inn i systemet - Avhengig av foreldrene - Helsesøster bidrar 	<ul style="list-style-type: none"> - Ja - Mangfold i bydelen - Ulike yrkesretninger på foreldrene - Aksepterer ulikheter - Mer forskjeller blant ungdommene 	<ul style="list-style-type: none"> - Ja, men ikke systematisk - Mer inn i faglige samtaler - Sjekke observasjoner med kollegaer - Psykisk helse dager. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tidlig intervensjon - Overblikk og kontroll - Få i gang systemet

Lærer 2	<ul style="list-style-type: none"> - Forverring i 10.klasse - Begynner å se at tidligere valg får konsekvenser - Forstår mer sin egen hjemmesituasjon 	<ul style="list-style-type: none"> - Ja - Sammensatt bydel - Etnisitet - Økonomi 	<ul style="list-style-type: none"> - Ja, mellom kollegaene - Temauke om psykisk helse - Informasjon om psykisk helse 	<ul style="list-style-type: none"> - Observasjon - Relasjon - Tørre å stille de vanskelige spørsmålene - Observant - Se etter små endringer - Hjelp fra medelever - Oppfordre til å hjelpe
Lærer 3	<ul style="list-style-type: none"> - Generelt veldig god - Jenter sliter mer - Tør ikke gjøre feil - Jobbe frem et klassemiljø hvor å gjøre feil er ufarlig - Ikke opptatt av alder - Elevene snakker seg selv ned 	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke stor forskjell - Gjerne bydelsforskjeller - Ung eller gammel befolkning - Elevene lærer også lærerne 	<ul style="list-style-type: none"> - Ja, veldig ofte. - Hver uke - Psykisk helse uke - Helsesøster involvert - Uteseksjon - Jobbe med eget selvbylde - Hvordan unngå psykiske problemer - Temaer hjemmet - Jobbe med identitet i fagene - Være bevisst på å lære elevene å ha tro på seg selv 	<ul style="list-style-type: none"> - For få lærere inne i skolen - Får ikke sett alle elevene
Miljøterapeut 1	<ul style="list-style-type: none"> - Variabelt - En del som strever - En del som har det bra - God blanding - Får ikke sett alle elevene - Kommentere endringer på en god måte – både negative og positive - Tør være direkte 	<ul style="list-style-type: none"> - Kjenner igjen mye fra seriene på NRK, som "Skam" - Vanskelig å vite - Varierer fra skole til skole 	<ul style="list-style-type: none"> - Ja, i teamet - To dager med psykisk helse i eksamenstiden - Verdens dagen for psykisk helse - Opplegg i klassene i etterkant - Helsesøster er tilgjengelig - Ikke tatt opp voldsomt blant kollegaer - Trivselsundersøke 	<ul style="list-style-type: none"> - Tørre å spørre - Være direkte og ærlig - Vurdere om det skal ligge, evt. få noen andre til å nå inn - Ta kontakt igjen senere - Ikke sikkert ungdommen

	<ul style="list-style-type: none"> - Klarer dessverre ikke å se alle - 9. Trinn: mye endring i vennskap, pubertet, testet ut ting - Tilbud til elever med skilte foreldre - Samarbeid med helsesøster - Ofte på 9.trinn pga. Konfirmasjon - Likere mellom kjønnene - Litt utestengning blant gutter som jenter - Fysisk knuffing mellom guttene - Mye tilrettelagt for jentene - Guttene hadde trengt litt mer action, få ut litt - Mange gutter dropper ut - Press på prestasjoner - Press på utseende 		<ul style="list-style-type: none"> lser for forebygging - Ikke tatt opp som tema - Kan alltid bli mer 	<ul style="list-style-type: none"> er klare for å snakke - Kommer fram på videregående – da er de klare - Største feilen i skolen er å overse - Være direkte - Må være trygg i din yrkesrolle - Tåle å bli avvist - Stole på ungdommen - Finne balansen mellom å presse dem litt til å si, eller bare takle et nei
Miljøterapi ut 2	<ul style="list-style-type: none"> - Betinget i forhold til bydeler - Ulik bakgrunn og oppvekst - Foreldrene tror de kan slappe av - Forskjellige holdninger - "Flink pike" gjelder også for gutter 	<ul style="list-style-type: none"> - Ja og nei - Avhengig av bydel - Forskjell i kroppspress, merkepress og motepress 	<ul style="list-style-type: none"> - Ja, ofte - Psykisk helse på agendaen - Læringskrav, kompetansemål og rammeplan - Legger press på elevene - Prøver påvirker elevene - Elever som ikke takler det generelle systemet 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuell behandling - Tabubelagt å snakke med miljøterapi ut - Tillit og relasjon er viktig - Taushetspli

	<ul style="list-style-type: none"> - Tabu å ikke mestre hverdagen - Ingen kjønnsforskjeller - Kultur og miljø - Påvirkning fra andre - Veldig variasjon 			<ul style="list-style-type: none"> kt overfor lærerne - Ta individuelle hensyn - Krevende - Utfordrende - Første introduksjon avgjørende
<i>Miljøterapi ut 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Flest jenter som oppsøker - Ser endring i løpet av årene på ungdomsskolen - 	<ul style="list-style-type: none"> - Ja - Mistrivsel - Hjemmesituasjonen mer utfordrende 	<ul style="list-style-type: none"> - Ja og nei, litt for lite - Mye oppe i sosialavdeling - Verdens dag for psykisk helse - Kunne vært mer tilstede i ordinære skolefag - Gjøre det til et ufarlig tema 	<ul style="list-style-type: none"> - Gjøre det litt naturlig - Lav terskel - Synlige og kjente på skolen - Elevorganisert aktiviteter - Stor variasjon i ting å tilby - Samarbeid med lærere - Samtale - Fanger opp fravær - Mye ute i feltet

Tabell 4.1.4. Tema 4: Mestring i ungdomsskolen.

	Hva legger du i begrepet mestring?	Hvordan tenker du at fokus på mestring kan bidra til å fremme risikoutsatte elevers psykiske helse?	På hvilke måter tenker du at ungdomsskolen kan styrke mestringen til elevene i skolehverdagen?	Hvilke faktorer tenker du at kan spille inn på elevens følelse av mestring?
<i>Lærer 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Positiv følelse - Konkret tilbakemeldinger - Å klare noe - Må jobbe for mestring 	<ul style="list-style-type: none"> - Knyttet til flere aspekter i livet som sosialt, familie, økonomi - Høyere selvtillit - Balanse mellom å jobbe hardt og sy puter under armene - Gi konkrete tilbakemeldinger 	<ul style="list-style-type: none"> - Ledelsen bestemmer satsingen - Strategier/mål som fører til mestring i skolen - Mestring knyttet til vurdering - - Forbedringspotensiale i skolen - Omgivelsene rundt er viktige 	<ul style="list-style-type: none"> - Forventninger og feedback - Relasjoner og tillit til læreren - Mestring kommer fra læring
<i>Lærer 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Mestre skolen - Mestre hverdagen og livet - Måling i skolen - Sammenligning - - Mestre mange arenaer 	<ul style="list-style-type: none"> - Å ikke mestre alt - Skal mestre på mange arenaer - Hinder: Økonomi, helse og skilte foreldre - Sosiale medier synliggjør når man ikke mestrer - Fokuserer på hva som er godt nok 	(ikke svart på, da spørsmålet ble glemt i intervjuet)	<ul style="list-style-type: none"> - Hjemmesituasjoner - Sykdom - Sykdom og dødsfall - Vold i hjemmet - Overgrep - Fritid og familie - Skilsmisse - Enten asosiale eller ikke hjemme
<i>Lærer 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Finne ut hva den enkelte elev føler han mestrer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke gi lekser - Finne nyheter 	(ikke svart på, da spørsmålet ble glemt i intervjuet)	<ul style="list-style-type: none"> - Hjemmesituasjon - Fritiden

	<ul style="list-style-type: none"> - Lærerne må få fram hva elevene klarer - Ikke sette elevene på prøve - Få fram elevenes ressurser - Testregime, nasjonale prøver er negativt for elevene 	<ul style="list-style-type: none"> - Enkel måte å mestre på 		<ul style="list-style-type: none"> - Klubben - Venner - Få eleven til å tenke at dette kan jeg
<i>Miljøterape ut 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> - God følelse - Alle har behov for å mestre - Å klare noe, greie noe - Å stå opp og gå på skolen - Opplive at du klarer noe og få bekreftelse - Bli sett - Gi motivasjon - Ikke slutte å forvente - Positive forventninger er viktig - Balansegang for å motivere dem til å mestre - Mestre hverdagen - Klare seg 	<ul style="list-style-type: none"> - Avgjørende - Kartlegge, hva kan vi forvente - Bekrefte positivt for motivasjon - Faglig tilpasning - Tilrettelagt undervisning - Læreren være bevisst, en positiv motivator 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha positive forventninger - Legge opp arenaer ungdommen kan bidra på - Har en jobb å gjøre når det gjelder gutter - Jenter en del i media - Positive forventninger - Variert innhold - Ha ulike arenaer de kan prestere på 	<ul style="list-style-type: none"> - Å bli bekreftet - Sett for den du er - Selvfølelse, selvtillit - Ulike arenaer å oppleve mestring på - Forventninger - Største tabben, å slutte å ha forventninger - Lete etter hva eleven gidder - Være nysgjerrig - Finne ut årsaker til mangel på motivasjon - Viktig å bli fanget opp av helsesøster, miljøterapeuter - Få rett hjelp i tide - Avdekke ting som forklaringer - Lage forventninger som elevene klarer å fylle
<i>Miljøterape ut 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Håndtere livet ut fra dine ressurser 	<ul style="list-style-type: none"> - Veldig avgjørende - Stor betydning 	<ul style="list-style-type: none"> - Kultur i klassen - Åpenhet i klassen 	<ul style="list-style-type: none"> - Klassemiljø - Trivsel - Går bra å ikke mestre alt

	og begrensninger	<ul style="list-style-type: none"> - En jobb vi aldri blir ferdig med - Tatt vekk sosiale timer - Tidspress - Plakater med komplimenter - Fokus på psykisk helse uten ”brannslukking” 	<ul style="list-style-type: none"> - Bevissthet rundt mestring - Ikke krise om man ikke får noe til - Støtte fra klassen - Elevene har størst påvirkningskraft seg i mellom - Karakterpress - Individuell tilbakemelding på prøver - Å se utviklingen - Mening med det en gjør - Mye lekser og prøver - Plikt til å lære - Ivareta hver enkelt elev 	<ul style="list-style-type: none"> - Støttende venner - Trivsel: avgjørende for følelse av mestring
<i>Miljøterapi ut 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Mestring av fag - Fokus på måling og sammenligning - Mestring av det sosiale - Prestasjon veldig høyt oppe i bevisstheten - Skape arenaer hvor de kan senke skuldrene - Motvekt til det faglige - Mange måter å arbeide med fag på 	<ul style="list-style-type: none"> - Finne noe som er mulig å mestre - Mange må ha litt hjelp til å skjønne at de får ting til på et vis - Lete etter noe som de får til - Tenke kreativt for å oppleve mestring - Mestring bygger selvtillit - Legge tilrette fra de voksnes side 	<ul style="list-style-type: none"> - Relasjoner til elevene - Tørre å feile på egenhånd - Tenke kreativt i skolen - Tidspress, stress for både elever og lærere - Stadig tidspress 	<ul style="list-style-type: none"> - Gi tilbakemeldinger, både positivt og negativt - Oppmuntre - Ta tak i det som fungerer - Tenke kreativt og alternativt

Tabell 4.1.5. Tema 5: Ungdomsskolens tiltak i dag.

	Hvilke tiltak har skolen i dag for å fremme psykisk helse gjennom forebyggende arbeid? Beskriv tiltakene.	Hvilke tilbud/tiltak har skolen til ungdommer som allerede sliter med psykiske vansker?	Hvilke andre tiltak tenker du at skoler kan ha over elever som allerede har begynt å slite med psykiske vansker?
<i>Lærer 1</i>	- Helsesøster	- Tett oppfølging - Samarbeid med andre systemer rundt - Ledelsen har mer informasjon	- Må få lov å være lærer - Ta raskt tak - Se mønster og atferd - Iverksette raskt - Vil ha informasjon om elever som sliter for å tilrettelegge - Samarbeid med foreldre - Åpen dialog med foreldre
<i>Lærer 2</i>	- Psykisk helse uke - Internasjonal dag - Fokus vekk fra mestring - Gode relasjoner til elevene	- Miljøarbeidere - Helsesøster - Samtaler med miljøarbeiderne - Oppfølging av enkeltelever	- Miljøarbeidere - Informasjon fra uteseksjon - Informasjon om fritiden - Frokost på skolen - Varm mat i kantinen - Observant på elever som er alene - Aktiviteter i friminuttene - Samle inn mobiltelefoner
<i>Lærer 3</i>	- Uke med psykisk helse - Tema om identitet, positive tanker om andre - Selvtillit - Hovedtema å skape mestrende situasjoner for elevene - Forbedre selvtillit - Elevene ut i arbeidslivet	- Møter én gang i uken - Fokus på elever som er i en negativ bølgedal - Samtaler med samme kjønn	- Få eleven ut av skolen - Ut i situasjoner hvor de finner mestring - Stole på eleven - Satse på eleven - Ha tillit til eleven - Se ungdommen - Gi måter å mestre på

	<ul style="list-style-type: none"> - Elevene hele tiden bevisst på egen mestring - Mangel på ressurser til oppfølging - Elevene opplever at de er ønsket 		
<i>Miljøterapeut 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> - De som forholder seg til to hjem, gruppetiltak med helsesøster og miljøterapeut - Trening av sosialkompetanse - Flerkulturelle bakgrunn - Verdensdagen for psykisk helse - Tilbud om å ta kontakt med både miljøterapeut og helsesøster - Inne i klassene i starten på ungdomsskolen - Arbeid med klassemiljø - Frokostklubb - Aktiviteter i friminutt - Skape relasjoner for lettere kontakt - Gjennomarbeidet opplegg - I skoletiden - Legges til ulike timer og fag - Samtale - Rollespill - Filmklipp - Quiz - Dialoger - Caser - Høy grad av medvirkning 	<ul style="list-style-type: none"> - Helsesøster - Tid utenfor skolen - Tilrettelagt undervisning - Tett dialog med hjemmet - Kontaktlærerne følger godt med, har gode relasjoner til elevene - Prøve å motivere 	<ul style="list-style-type: none"> - Inn i flere fag - Holdninger og verdier - Mindre tabu, men likevel liten tabu - Ikke alle skjønner at man ikke kan fikse tankene sine - Få fram at det er normalt - Vise filmklipp - NRK har hatt mye bra fokus, bruke det aktivt i skolen - Øke forståelsen - Trenger mer info - Få til dialog, løfte temaene - De fleste kommer til å møte på det i løpet av livet - Skolene må etterstrebe å få inn kompetanse - Ikke bare assistenter i klasserommet - Mer forebyggingssiden enn brannslukkingssiden - Når man har noen som sliter må det være et apparat.
<i>Miljøterapeut 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Helsesøster - Trivselskartlegging - Logg - Samtaler 	<ul style="list-style-type: none"> - Avhengig av hvordan det fanges opp - Individuelt 	<ul style="list-style-type: none"> - Jobbe forebyggende - Ta tak i bekymringer tidlig

	<ul style="list-style-type: none"> - Teambuilding - Grupper for sårbare elever - Jenter- og guttegrupper Trivselslederprogram i friminuttene - Grupper for elever med skilte foreldre - Frokostklubb - Stressmestringskurs - Quiz om psykisk helse - Psykisk helseforelesning - Besøk av eksterne instanser - Oppstartstime på 8.trinn 	<ul style="list-style-type: none"> - Samarbeid med foreldre, lærere, rådgiver og avdelingsleder - Fravær - Kontrollorgan - Hjelpeorgan - Kognitiv samtale - Samtaler - Individuelt - Klassen - Fravær Bekymringsmelding til barneverntj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Samarbeid med hjemmet - Overgang fra barneskolen - Informasjon fra barneskolen for tidlig tiltak - Sluse videre på videregående skole - Bruke andre instanser - Uteseksjon - Eksterne instanser - Helsesøster - Skolepsykologer - Ledelsen sette psykisk helse på agendaen - Ikke bare resultater og ryktet til skolen
<i>Miljøterapeut 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Verdens psykisk helse dag - Ledelsen må se viktigheten av det for å gi tid - Etterarbeid med store markeringer - Besøk av organisasjoner - Grupper i skoletiden, jente- og guttegrupper - Flerkultur - Delt bosted - Varierende grad av tiltak som settes i gang. 	<ul style="list-style-type: none"> - Henvise til andre etater - Helsesøster - Samtalegrupper - Daglige aktiviteter for alle - Få alle inkludert i et fellesskap - Gjøre noe med daglig trivsel - Være sosial og få brukt seg selv fysisk 	<ul style="list-style-type: none"> - Psykisk helsedag - Tverrfaglige profesjoner inn i skolen - Samtalegrupper