

Tone Sofie Hestmo

«En kan ikke være best i alt»

En kvalitativ fokusgruppestudie med ungdommer og fagpersoner sine tanker om hva som bidrar til gode psykososiale miljøer for ungdom

Masteroppgave i pedagogikk
- studieretning spesialpedagogikk
Trondheim, høsten 2015

Norges teknisk- naturvitenskaplige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt
Veileder: Audhild Løhre

FORORD

Det var en gang... - Ja, akkurat slik føles det nå. Jeg hadde et spør, som plutselig tok en ny vending. Vendingen ga meg anledning til å rette fokuset mot ungdoms »livsverden«. Takket være dere i X kommune som stilte med deltakere til denne studien. Den største takken går til ungdommene og dere tverrfaglige som stilte på fokusgruppeintervju! Uten deres «stemmer» har ikke denne studien vært realitet. Jeg har fått ny kunnskap, og «nye briller» til å forstå ungdom annerledes enn det jeg gjorde før.

Tusen takk til min arbeidsplass, Lade BehandlingsSenter, som ga meg muligheten til å kombinere jobb og studie. En særlig takk til min avdelingsleder Einar Hajum og resten av gjengen ved AGS! Dere kollegaer og familiene vi jobber med er store inspirasjonskilder, - og helter jeg ser opp til i hverdagen.

En stor takk til min enestående og dyktige veileder, Audhild Løhre. Det har vært inspirerende og effektive veiledningstimer, samt hyggelige mailutvekslinger. En mer fantastisk veileder finnes ikke!

Stor takk til Heidi Midtgaard, min gode kollega og sekretær under intervjuene. Du har lyttet, lest korrektur og kommet med oppmuntrende ord hele veien. Din hjelp har vært veldig betydningsfull! Takk til Ada og Eirik, for teknisk hjelp før ferdigstilling!

Takk til alle gode venner som har lyttet, invitert på middag, gitt oppmuntringer på veien og ventet tålmodig!

Takk til mine kjære voksne barn, svigerbarn og barnebarn for at dere finns. Dere er de viktigste inspiratorene av alle, - jeg er bare så utrolig heldig som har dere!

Kjære Tella Nikoline, snart 3 år i disse dager. Nå skal vi to leke. Jeg gleder meg, for nå er det snipp, snapp ute!

Håper at noen finner det interessant å lese oppgaven!

Trondheim, oktober 2015

Tone Sofie Hestmo

Innhold

INNLEDNING	1
Bakgrunn og problemstilling	1
Begrepsavklaringer og avgrensninger	2
Oppgavens oppbygging	3
TEORI.....	5
Psykososialt miljø i et system.....	5
Psykisk helse vedrører alle mennesker	6
«Helse i alt vi gjør»	7
Psykososialt skolemiljø	8
Psykiske plager og lidelser hos barn og unge i Norge.....	8
En salutogen innstilling	9
Opplevelse av sammenheng (OAS)	10
Motstandsressurser.....	11
Forholdet mellom risiko- og beskyttelses faktorer	12
METODE	15
Kvalitativ metode	15
Rekruttering og valg av gruppedeltakere.....	16
Gruppesammensetning.....	16
Presentasjon av de to fokusgruppene	17
Fokusgruppeintervju	18
Intervjuguide	18
Organisering av intervjuene	19
Analyse av datamaterialet.....	19
Kvalitet i kvalitativ forskning	20
Etiske betraktninger	21
FORVENTNING OG IDENTITET	23

Teoribakgrunn	23
Identitet	23
Forholdet mellom forventninger og forutsetninger	24
Frafall og forebygging	24
Analyse og empiri	25
Opplevelse av forventning	25
Forventningspress og identitet	26
«De som faller utenfor»	27
Drøfting av empiri	28
SIKKERHETSNETT	35
Teoribakgrunn	35
Et støttende stillas	35
Ungdom i samspill med andre	36
Kvaliteter i en god relasjon	36
Analyse av empiri	38
Forståelse og kommunikasjon	38
Relasjonell støtte	39
Støtte til foreldre	41
Drøfting av empiri	42
MESTRING OG FELLESSKAP	47
Teoribakgrunn	47
Familiestruktur og ungdom i tiden	47
Stress	47
Tilknytning og stress	48
Mentalisering og identitet	49
Analyse av empiri	49
Å mestre stress	49

Å lykkes i livet	50
Påvirkningsmuligheter	51
Drøfting av empiri	52
AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	55
Valget av metode	55
Resultatet i forhold til problemstilling.....	56
Kritiske kommentarer til studien	59
Helt til slutt	59
Referanseliste	I
Vedlegg 1	IX
Vedlegg 2	XII
Vedlegg 3	XIV
Vedlegg 4	XVI

INNLEDNING

Ungdomstiden er en fase hvor det skjer mye i løpet av kort tid. Ungdom opplever kroppslige endringer, de skal takle overgangen fra grunnskole til videregående, eller finne andre veier om skole ikke er alternativet. Det er mye ungdom skal forholde seg til, både i ungdomsgruppa, på skolen, i familien og samfunnet for øvrig, og erfaringene de får i møte med omgivelsene kan innvirke på deres identitet og helse. I løpet av de siste årene har det blitt økt fokus på folkehelse, samt betydningen av tverrfaglighet og samarbeid på tvers av etater når det gjelder forebyggende tiltak blant barn og unge (Meld. st.nr.34, 2012-2013). Med utgangspunkt i Ungdata-undersøkelser er det mulig både på nasjonalt og kommunalt plan å implementere tiltak som fremmer barn og unges psykiske helse (NOVA, 2014). Ungdata skal primært gi oversikt over den lokale oppvekstsituasjonen, og den beskriver endringer over tid. Siste rapporten viste et bilde av en veltilpasset og hjemmekjær ungdomsgenerasjon, men som kanskje også er litt stressa. Å rette fokuset mot barn og unges psykiske helse anses som viktig og nødvendig med tanke på at de psykiske problemene har økt i løpet av noen få år (Skogen et al., 2014). Denne studien har satt fokus på ungdoms psykososiale miljø.

Bakgrunn og problemstilling

Interessen for barn og unges livssituasjon har vært ett av mine hovedfokus gjennom hele mitt virke fra barnehage og videre til spesialisthelsetjenesten. Jeg har arbeidet med barn i alle aldersgrupper, ungdom og deres familier i mange år. I mai 2015 fikk jeg kjennskap til at en kommune i Midt- Norge var i gang med et prosjekt på bakgrunn av data fremkommet i Ungdata-undersøkelsen fra 2014. Kommunestyret hadde vedtatt en strategiplan (også en følge av samhandlingsreformen) for å sette i gang et prosjekt med tanke på implementering av tiltak for barn og unges psykiske helse. Prosjektgruppa hadde gjennomført noen verksteder med ungdom og tverrfaglige, og seks tiltaksområder stod nedfelt da jeg fikk innsyn i prosjektet. Arbeidet i X kommune har blitt ledet av helsekoordinator. Jeg kontaktet henne, og forskning ble ønsket velkommen. Slik ble deres prosjekt en inspirasjon til denne studien. Fire av tiltakene som kommune X hadde satt i gang, ble utgangspunkt for min problemstilling, utforming av intervjuguider og valg av deltakere til studien.

Formålet med studien er å få innsikt i hva som kan forebygge psykiske helseplager, i tillegg til å få kjennskap til hva som bidrar til gode psykososiale miljø for ungdom. Det er også ønskelig

å gi noe tilbake til kommunen som ønsket mer forskning på barn og unges psykiske helse. Større innsikt i ungdoms psykososiale miljø kan være nyttig for alle som jobber med ungdom, foreldre, politikere, - og ikke minst for ungdommene selv.

Studiens problemstilling er: *Hva bidrar til gode psykososiale miljø for ungdom?*

Begrepsavklaringer og avgrensninger

I denne studien regnes ungdom å være i alderen 13-18 år når begrepet ungdom brukes i forbindelse med teori og tidligere empiri. Ungdommene som har vært deltakere i studien er i alderen 16-17 år, og alle går i videregående skole. I tillegg til ungdommene er det deltakere fra en tverrfaglig sammensatt gruppe med bred erfaring i arbeid med hele populasjonen av ungdom. Det var fire deltakere i hver fokusgruppe, dvs. åtte deltakere som denne kvalitative studien bygger det empiriske grunnlaget på. Psykososiale miljø belyses i en transaksjonell forståelse, hvor individ og miljø påvirkes både direkte og indirekte gjennom en gjensidig relasjon over tid (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff & Chandler, 1975). Jeg har tatt utgangspunkt i en definisjon fra Store norske leksikon, og gjort noen omskrivninger for at definisjonen skulle bli mer i tråd min tolkning av psykososialt miljø;

Psykososial er en fellesbetegnelse på forhold som angår sosiale forhold av psykologisk betydning. Psykologisk i den forstand at atferd påvirkes av reaksjoner på miljø og mentale prosesser som bestemmes av menneskers oppfatning av seg selv og omgivelsene, i tillegg til emosjonelle- og motiverende prosesser. Det kan handle om ungdoms oppvekst, hjemmeforhold, forhold på skolen, blant venner osv. Mange ytre faktorer er av betydning for det psykososiale miljøet. Slike forhold vil gjerne inngå i vekselvirkning med personens forutsetninger, dvs. at det psykososiale miljø i en gitt sammenheng- for en bestemt person, vil være resultat av et samspill mellom sosiale og individuelle faktorer (egen tilpasning til definisjon fra Store norske leksikon, 2014).

Aaron Antonovskys teori om *salutogenese* brukes gjennom studien som en overbyggende teori for å forstå helse på et individ- og samfunnsplan. Begrepet *salutogenese* stammer fra ordene *salus* (av latin «helse») og *genesis* (av gresk «opprinnelse»), og betyr «helsens opprinnelse» (Lindström & Eriksson, 2015:27). Alle ungdommer vil i løpet av livet oppleve både positive og negative erfaringer i møte med omgivelsene. Det kan innvirke på deres psykiske helse i ulike grader og intensitet, og alle vil befinne seg langs et kontinuum mellom helse og uhelse (Antonovsky, 1979).

Ordet *stressor* brukes i oppgaven; og en *stressor* kan defineres som; «...en hendelse eller opplevelse som vanligvis fremkaller emosjonell uro» (Smith & Ulvund, 2004:20).

Jeg har valgt noen avgrensninger i forhold til diagnoser. I siste rapporten fra Folkehelseinstituttet er det hovedsakelig fokus på depresjon, angst og atferdsproblemer (Skogen et al., 2014), noe denne studien også begrenser det mest til. Det beskrives noen symptomer som kan relateres til ulike diagnoser i drøftingsdelen, men jeg har bevisst unnlatt å bruke flere diagnostiske termer enn det som allerede nevnt. Det kunne tatt fokuset bort fra psykososiale forhold, som er det primære fokuset i denne oppgaven.

Oppgavens oppbygging

Etter dette kapitlet følger det teoretiske grunnlaget for studien i kapittel 2. Her beskrives teori om psykososialt miljø både som et system og i skolen, psykisk helse hos barn og unge, offentlige meldinger med fokus på helse, samt salutogen innstilling og forholdet mellom risiko- og beskyttende faktorer.

Kapittel 3 beskriver kvalitativ metode med bruk av fokusgruppeintervju. Hele prosessen fra prosjektets start til slutt blir åpent og ærlig presentert gjennom valg og vurderinger som er gjort underveis. De etiske retningslinjer har vært førende gjennom hele prosessen.

Kapittel 4 er den første kategorien i empirien, og kalles; *Forventning og identitet*.

Kapittel 5 er den andre kategorien i empirien, og har fått navnet; *Sikkerhetsnett*.

Kapittel 6 er den siste og minste kategorien i empirien, og handler om; *Mestring og fellesskap*.

Alle de tre empirikapitlene har lik oppbygging; først presenteres kategorien, så den teoretiske bakgrunnen for kategorien, dernest analyse av empiri med sitater fra deltakerne og egen tolkning, og til sist drøfting av empirien. Alle drøftinger tar utgangspunkt i analysen, og empirien sees i lys av teorien. Drøftingsdelen følger noenlunde samme kronologiske rekkefølge som analysen, og er fremstilt uten overskrifter.

Kapittel 7 kommer med noen avsluttende betraktninger om studien i sin helhet. Resultatet av empirien blir også sett i sammenheng med problemstillingen.

TEORI

Kapitlet tar for seg teori og empiri som omhandler ulike psykososiale miljø for ungdom og transaksjonene mellom dem, samt offentlige meldinger som har satt helse i fokus og rapporter som viser den psykiske helsetilstanden hos barn og unge i Norge. Teorien har hovedfokus på Aaron Antonovsky (1979) sin salutogene forståelse av helse. Kapitlet tar også opp teori som belyser forholdet mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer.

Psykososialt miljø i et system

Ungdom oppholder seg på mange arenaer (skole, fritidsaktiviteter, med familien), og de inngår i ulike sosiale og kulturelle kontekster som de påvirker og som de selv blir påvirket av, enten direkte eller indirekte. Det psykososiale miljø er en del av et større system, og Urie Bronfenbrenner (1979) sin økologiske modell kan brukes for å belyse de relaterte systemene som gjensidig påvirker hverandre og har betydning for ungdoms psykososiale miljø (Bronfenbrenner, 1979). Denne modellen tar utgangspunkt i fire systemer.

Mikrosystemet er ungdoms primære miljø. I dette miljøet er menneskene i direkte samhandling med hverandre. Det omhandler ungdoms kontakt med foreldre, søsken, venner, lærere eller andre. De nære relasjoner etableres og utvikles i dette systemet, og utvikling av egen identitet, selvfølelse, rolle og sosialisering foregår kontinuerlig. Ungdom vil ha ulike forventninger på hjemmearenaen, blant venner og på skolen, og rollene de inntar kan være forskjellig avhengig av de aktiviteter de gjør. Bronfenbrenner (1979) beskrev dette slik; “A role is a set of activities and relations expected of a person occupying a particular position in society, and of others in relation to that person “ (Bronfenbrenner, 1979:85).

Mesosystemet består av ungdoms sosiale nettverk og samarbeid/forbindelser mellom to eller flere mikrosystemer. Dette systemet blir større med årene, ettersom ungdommen selv har et mer selvstendig liv og kan velge sine arenaer på et annet grunnlag enn når de var yngre. I mindre kommuner vil det for noen ungdommer bli en stor overgang til videregående skole om de samtidig må flytte hjemmefra, de kommer i nye miljø og skal etablere nye kontakter. Et godt samarbeid mellom skole og fritidsarenaer vil kunne fange opp trivsel versus mistriivsel hos elever. Gode forbindelser på mesosystemet er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene med tanke på å fange opp symptomer på psykiske plager.

Eksosystemet har indirekte påvirkning på ungdoms psykososiale miljø. Det kan handle om tilbudet av fritidsaktiviteter, fadder-/mentorordning på skolen, helsesøstertjenesten eller skolens systemer for å legge til rette for ungdoms læring og trivsel.

Makrosystemet inkluderer samfunn, kultur, lover og verdisystemer. Det som skjer i dette systemet har indirekte betydning for hva som skjer i de andre systemene. For eksempel er Ungdata-undersøkelser en nasjonal satsning som vil gi kommunene en oversikt over den psykiske helsetilstanden hos ungdom (NOVA, 2014). Slike undersøkelser vil gi en tilstandsrapport for barn og unges psykiske helse både for den enkelte kommune og for staten, noe som gir muligheter for å øke innsatsen overfor ungdom.

Psykisk helse vedrører alle mennesker

Alle mennesker har en psykisk helse, og selv om det angår oss alle, er det fortsatt mange som lider med sine psykiske plager i stillhet. I den nye *folkehelsemeldingen – mestring og muligheter*, går veien til bedre helse gjennom åpenhet. Ved å inkludere psykisk helse som en del av folkehelsearbeidet, for eksempel at det å ha influensa eller depresjon kan snakkes like åpent om, kan være et viktig skritt mot mindre stigmatisering og tabu (Meld.st.19, 2014-2015).

Begrepet helse har blitt definert på mange ulike måter. World Health Organization (WHO) definerte helse allerede i 1948 slik: «Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity» (WHO, 1948). Denne definisjonen har fått en del kritikk for sin ensidige fremstilling. Helse i denne definisjonen handler ikke bare om fravær av sykdom eller svakhet, men man må være i en tilstand av både fysisk-, mentalt- og sosialt velvære. Den tar ikke høyde for, for eksempel at mennesker kan ha fysiske skader, men fungere godt både sosialt og mentalt. Ifølge definisjonen er man enten frisk eller syk hvis man ikke fungerer optimalt på alle områder. Definisjonen kan av den grunn tolkes i den patogene forståelsen av helse, mens salutogenese definerer helse som et kontinuum (ulike grader av helse) (Antonovsky, 1979).

Alle mennesker vil ha perioder gjennom livet hvor den psykiske helsetilstanden varierer. Symptomer som minner om depresjon vil være en normal reaksjon på sorg og motgang som de fleste møter gjennom livet. Dette er reaksjoner som går over av seg selv etter en kort periode, og de fleste blir i stand til å fungere normalt igjen. Vurderingen av om en tilstand er en psykisk lidelse bygger på en kartlegging av symptomenes intensitet, varighet og i hvilken

grad de påvirker personens daglige fungering. Dette er faktorer som alle befinner seg langs et kontinuum (Antonovsky, 1979; Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009).

Det er vanlig å skille mellom psykiske *plager* og psykiske *lidelser*. Psykiske plager oppleves som en belastende tilstand, men ikke i den grad av at den karakteriseres som en diagnose. Felles for alle psykiske plager og lidelser er at de påvirker våre tanker, følelser, atferd, væremåte og omgang med andre (Mykletun et al., 2009). Psykiske lidelser eller sykdommer er definert ved medisinske diagnoser fra internasjonale klassifikasjonssystemer, som for eksempel det internasjonale klassifikasjonsverktøyet (ICD) fra WHO/Statens helsetilsyn eller Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) som er utarbeidet av den amerikanske psykiatriforeningen (Mykletun et al., 2009).

«Helse i alt vi gjør»

De siste årene har det blitt økt fokus på folkehelse, samt betydningen av samarbeid på tvers av etater og tverrfaglighet når det gjelder forebyggende tiltak blant barn og unge (Meld. st.nr.34, 2012-2013). Samhandlingsreformen kom som en del av Stoltenbergs andre regjerings satsning på folkehelse gjennom; *rett behandling- på rett sted- til rett tid*, og den trådte i kraft 1. januar 2012 (Meld.st. nr.47, 2008-2009). Reformen har et tydelig fokus på at arbeidet skal forankres i kommunale planer, noe som stiller krav til den kommunale ledelse. Tilnærmingen skal være tverrfaglig/tverrsektoriell, og det skal bygges opp systemer som gir oversikt over helsetilstanden hos befolkningen i kommunen. Samhandlingsreformen definerer samhandling som; «Samhandling er uttrykk for helse- og omsorgstjenestenes evne til oppgavefordeling seg imellom for å nå et felles, omforent mål, samt evnen til å gjennomføre oppgavene på en koordinert og rasjonell måte.» (Meld. st. nr.47, 2008-2009:13).

Meld. st. nr. 34 (2012-2013) kom som en del av oppfølgingen av Samhandlingsreformen, og prinsippet var; «helse i alt vi gjør». Det ble lagt vekt på at folkehelsearbeidet skulle ivaretas på tvers av sektorer, dvs. at arbeidet ikke er et offentlig ansvar alene, men at hele samfunnet må bidra (Meld. st.nr.34, 2012-2013). Resultater fra undersøkelser som gjennomføres i kommunene skal ikke bare legges fram for fagfolk eller politikere, men også for befolkningen selv. Dette vil kunne bidra til å øke folks forståelse av sammenhenger mellom ulike risikofaktorer og psykisk helse (Meld. st.. nr. 47, 2008-2009). Begrepet *empowerment* benyttes ofte i slike sammenhenger (Lindström & Eriksson, 2015). Empowerment oversettes

med bemyndigelse, myndiggjøring, styrking eller mobilisering av egne krefter, og er det motsatte av maktesløshet og undertrykking (Meld. st.nr. 34, 2012-2013).

Psykososialt skolemiljø

Det finnes barn og unge som opplever skolehverdagen som trygg og god, mens andre kjenner seg utrygg, de utsettes for krenkelser av ulike slag, inkludert digital mobbing, og de gruer seg til å gå på skolen (NOU 2015:2). I opplæringslova § 9a-1 rettes fokuset mot elevenes skolemiljø. Det generelle kravet er: «Alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). § 9a-3 handler om elevenes psykososiale miljø, og legger vekt på at skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø slik at den enkelte eleven opplever trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Dersom elever utsettes for hendelser som er med på å svekke trygghet og sosial tilhørighet, skal skoleledelsen varsles, og man kan iverksette tiltak dersom det er nødvendig (Opplæringslova, 1998).

Norges offentlige utredninger (NOU) har gjort en utredning om virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø (NOU, 2015:2). Utvalget definerer at psykososialt skolemiljø handler om psykiske forhold hos eleven, mellommenneskelige forhold på skolen, i det sosiale miljøet og hvordan dette oppleves av elever og personalet. I tillegg omfatter det psykososiale skolemiljøet det som skjer på skolens område i skoletiden, på skoleveien, samt turer og arrangementer i skolens regi i og utenfor skoletiden (NOU 2015:2). En spørreundersøkelse gjort av Utdanningsdirektoratet i 2014 blant lærere, skoleledere og skoleeiere viste at lærernes holdninger, kompetanse og tid har størst betydning for lærernes tilrettelegging og støtte til unge med psykiske vansker. Det gjelder både i undervisningen og utenfor klassen i videregående skole og grunnskolen (Holen & Waagene, 2014). Dette samsvarer med utvalgets utredning av at det psykososiale skolemiljøet påvirkes av skolens holdninger, verdier og normer, og at det er et komplekst samspill mellom skole, individ, grupper, familie og samfunn (NOU 2015:2).

Psykiske plager og lidelser hos barn og unge i Norge

Utbredelsen av psykiske plager og lidelser er utbredt blant barn og unge i Norge ifølge rapport fra Folkehelseinstituttet (Skogen et al., 2014). Det regnes at 15-20 prosent av barn og

unge mellom 13 og 18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som depresjon, angst og atferdsproblemer. I tillegg har rundt åtte prosent av barn og unge har så alvorlige problemer at det tilfredsstillende kriteriene til en psykisk lidelse (Skogen et al., 2014). De mest vanlige psykiske lidelsene hos barn og unge er angst og depresjon, i tillegg til atferdsforstyrrelser. Barn og unge kan uttrykke depresjon som irritabelt humør i stedet for at de viser tristhet, og cirka 10-15 prosent vil få en atferdsforstyrrelse i løpet av barndommen, og omtrent halvparten av disse vil få en alvorlig forstyrrelse (Skogen et al., 2014).

Det er ikke sjelden at flere psykiske lidelser opptrer samtidig. En stor undersøkelse gjennomført med intervju av over 10 000 ungdommer i alderen 13-18 år i USA, viste at 40 prosent av ungdommene lider av ulike psykiske lidelser (Merikangas et al., 2010). Dette kan tenkes å være representativt også i norsk sammenheng.

Ungdata skal primært gi en oversikt over den lokale oppvekstsituasjonen, og er en viktig kilde til kunnskap om barn og ungdom på nasjonalt nivå og til å beskrive endringer over tid (NOVA, 2014). Siste rapporten hadde en svarprosent på 82 prosent, og viser et bilde av en veltilpasset og hjemmekjær ungdomsgenerasjon, men som kanskje også er litt stressa. Skoletrivselen er høy, de aller fleste har gode venner og er svært fornøyde med foreldrene sine. Omfanget av ungdomskriminalitet, rus og vold blir stadig mindre, færre unge skulker skolen, men på ett område er det likevel særlig grunn til bekymring. Det er et økende antall ungdommer, først og fremst jenter som rapporterer om psykiske helseplager i hverdagen. I størst grad gjelder dette typiske symptomer på stress, som det «å tenke at alt er et slit» eller «å bekymre seg for mye om ting» (NOVA, 2014).

En salutogen innstilling

Begrepet *salutogenese* ble introdusert av Aaron Antonovsky i siste del av 1970 årene; som en annen måte å forstå helse på (Lindström & Eriksson, 2015). Salutogenese er et begrep som forklarer utviklingen av god helse som et kontinuum, altså grader av helse, i motsetning til patogenese som forklarer sykdom (Antonovsky, 1979). I den salutogene forståelsen har helse med holdningen til livet å gjøre, ikke bare en holdning hos enkeltindividet, men hele populasjonen og samfunnet. Det viser seg gjennom forskning at populasjoner og individer lever lenger og er mer tilbøyelig til å velge en atferd som fremmer helse om det utvikles systemer der folk lever etter den salutogene forståelsen (Lindström & Eriksson, 2015).

Antonovsky brukte ofte metaforer for å illustrere forskjellen mellom den patogene tankegangen i motsetning til den salutogene, blant annet i fortellingen om en ung mann som blir blind, og hvordan synet på samme mann endrer seg til å bli «den blinde mannen» med mange begrensninger i stedet for å se på de ressurser og funksjoner som fortsatt var intakt (Lindström & Eriksson, 2015: 17). De samme tendensene har preget det individuelle perspektivet i synet på barn og unge i pedagogikken, blant annet ved og tillegge ungdom bestemte egenskaper, dysfunksjoner, avvik, vansker eller skader og knytte det til diagnoser (Nordahl et al., 2012). Antonovsky snudde hele spørsmålet om helse på hode; «..vi må se på hva det er som skaper helse, og ikke bare hva som er sykdommens begrensninger og årsaker» (Lindström & Eriksson, 2015:17). Han illustrerte helsekontinuumet som en horisontal linje med en minusside hvor den subjektive opplevelsen av uhelse befinner seg, og på motsatt ende den subjektive opplevelsen av god helse (Antonovsky, 1987).

Alle mennesker utsettes for ulike stressorer, for eksempel uforutsette hendelser, noe som kan utløse en indre spenning, og utfallet kan være å bryte sammen eller bevege seg i retning mot god helse. Hvis denne situasjonen løses på en positiv måte, vil det utgjøre en helseressurs om det på et senere tidspunkt oppstår noe lignende (Lindström & Eriksson, 2015). Livet kan sammenlignes med en elv som følger en hovedstrøm. Alle ungdommer kan møte risiko, sykdom og død, men for noen vil det være enklere å flyte med strømmen enn andre. Barn og unge fødes og vokser opp under forskjellige livsbetingelser, for eksempel å vokse opp i et hjem hvor begge foreldrene jobber og de har god økonomi, vil by på flere ressurser enn for de som bor sammen med en forelder med lavere inntekt. Håndteringen av påkjenninger kan avhenge av ungdommers innstilling og læring av tidligere erfaringer, og utfallet for den enkelte har med innstilling og evnen til å identifisere og bruke de nødvendige ressursene de har for å bedre sin egen situasjon for å få god helse. Dette må læres gjennom å stille spørsmål og reflektere rundt hva som bidrar til god helse for ungdom, hvilke muligheter de har i livet og hvilke type aktiviteter som kan øke deres livskvalitet (Lindström & Eriksson, 2015).

Opplevelse av sammenheng (OAS)

Ungdom takler ulike stressorer forskjellig, og Antonovsky (1987) har pekt på noen nøkkelbegreper i den salutogene teorien. Det første handler om opplevelse av sammenheng (OAS), og det defineres slik;

En generell innstilling som sier noe om i hvilken grad man har en gjennomgående, bestandig, men også dynamisk tillit til at (1) stimuli i ens indre og ytre miljø er strukturerte, forutsigbare og forståelige (2) man har ressurser nok til å kunne håndtere kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er vel verd å engasjere seg i (Lindström & Eriksson, 2015:28).

Det innebærer at ungdom som har en opplevelse av sammenheng gjennom tre dimensjoner som; *begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet*, vil ha en større trygghet til egne ressurser og ressurser i miljøet, samt ha evne til å benytte seg av disse ressursene for å fremme egen helse. OAS er altså en livsinnstilling som handler om en måte å tenke på, være eller handle på som menneske, og samspillet mellom disse tre dimensjonene vil kunne skape mål og mening i livet (Antonovsky, 1987). Ungdom står overfor mange situasjoner i livet hvor de skal ta stilling til egne ressurser i relasjon til tilbud de har i miljøet, blant annet når de skal velge studieretning i videregående skole eller forholde seg til bruken av mobil og data.

Den viktigste drivkraften er motivasjonsfaktoren som henger sammen med det som er meningsfullt, altså ungdom må oppleve at de selv er deltakende i det som skjer (Lindström & Eriksson, 2015). Ungdommer som er passive, umotiverte og motløse i forhold til skolehverdagen, vil ha vanskeligere for å forstå situasjonen, og dermed vil de også ha større vansker med å komme seg videre. Det kan være en risiko for at disse ungdommene dropper ut av skolen. Det er samspillet mellom begripelighet, meningsfullhet og håndterbarhet som kan motivere til en sterk OAS, samt bidra til å mestre stress (Lindström & Eriksson, 2015).

En oppfølgingsstudie av ungdom over en 15 årsperiode viser sammenheng mellom kjennetegn allerede i tidlig barndom og svak OAS ved attenårsalder. Signaler på destruktiv atferd ved treårsalder var blant annet relatert til tegn på oppmerksomhetsproblemer- internalisert og eksternalisert atferd, kriminell og aggressiv atferd i tolvårsalderen og ved femtenårsalder angst/ depresjon og somatiske plager og en senere svak OAS (Honkinen, Aromaa et al., 2009). Denne studien viser at det er mulig å identifisere faktorer som påvirker helseatferden allerede i tidlig barndom. Det er sammenheng mellom sterke negative livshendelser og svak OAS, mens en sterk OAS predikerer god helse og livskvalitet (Lindström & Eriksson, 2015).

Motstandsressurser

Det andre nøkkelbegrepet i Antonovksy teori er *motstandsressurser*. De generelle motstandsressursene for å hindre at spenning omdannes til stress er; fysisk, biokjemisk,

menneskeskapt- materielt, kognitivt, emosjonelt, verdi- og holdningsrelatert, mellommenneskelig- relasjonelt og makrososiokulturelt. Et individ, en primærgruppe, en subkultur eller et samfunn kan bidra med (1) å forebygge eller (2) å bekjempe et bredt spekter av stressorer (Antonovsky, 1979). Motstandsressursene kan for eksempel være en del av ungdoms kognitive kapasitet, sunne holdninger, det kan være nære og støttende foreldre, inkluderende venner, et rikt fritidstilbud, en god elev- lærer relasjon, størrelse på stipend under utdanning, overbevisninger og tro på en fremtid. Det er minst fire av disse motstandsressursene som utvikler en sterk OAS, og det innebærer meningsfylte aktiviteter, eksistensielle tanker, kontakt med indre følelser og sosiale relasjoner (Lindström & Eriksson, 2015). Det handler ikke bare om å ha disse ressursene tilgjengelig, men de må også brukes. Det fordrer at hele samfunnet må organiseres, også politisk, på en slik måte at det fokuseres mer på helsefremmende aktiviteter enn på sykdom.

Det innebærer at ungdom må bli kjent med egne helseressurser de har til rådighet, og de må ha et mål i livet som oppleves meningsfylt, samt evne til å bruke disse helseressursene. Det vil i sum gi en bedre livskvalitet, og livskvalitet i denne sammenhengen handler om hele forløpet med helsefremmende arbeid i kombinasjon med et salutogent perspektiv (Lindström & Eriksson, 2015). En slik tankegang kommer ikke av seg selv, men må læres gjennom et livslangt forløp, noe som utfordrer det fremtidige folkehelsearbeidet til å snu fokuset mer mot ungdoms strategier til å påvirke egen situasjon, fremfor fokus på risikoreduksjon, forebygging eller beskyttelse, altså finne det som bidrar til gode vekstmuligheter og god psykisk helse (Lindström & Eriksson, 2015). Antonovsky la vekt på at: «Hvis vi aldri stiller spørsmål, får vi heller aldri noe svar» (Lindström & Eriksson, 2015: 63). I forskning må det tas hensyn både til risiko og ressurser parallelt. Det innebærer å fokusere på helse knyttet til livskvalitet hos individer og systemer, i tillegg til å utforske risikoer og beskyttende faktorer (Lindström & Eriksson, 2015: 63).

Forholdet mellom risiko- og beskyttelses faktorer

Ungdom møter stadig utfordringer som krever mestring i nye og ukjente situasjoner. Alle mennesker lever med faktorer som kan være risiko- og beskyttende faktorer (Antonovsky, 1979). En risikofaktor kan defineres som «en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden» (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes,

2006:66). I vurderingen av risiko må en se på samvirke mellom biologiske, miljømessige og kulturelle faktorer, noe som er i tråd med en transaksjonell forståelse av risiko (Smith, 2010). En beskyttelsesfaktor er «en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling» (Nordahl et al.2006:65). For eksempel kan god relasjon til medelever være en beskyttende faktor (Ogden, 2002).

Transaksjonsmodellen ble opprinnelig utviklet av Sameroff og Chandler (1975), og den legger vekt på at individuelle- eller miljømessige faktorer alene ikke kan forklare menneskers utvikling (Sameroff & Chandler, 1975). Det er samvirkende faktorer som danner mønster i måter å samhandle på over tid, og det er de vedvarende tilpasningene eller feiltilpasningene som kan bidra til positive eller uheldige utfall på et senere tidspunkt (Smith, 2010). Modellen bygger på en systematisk forståelse av utviklingsmessige forandringer, og den anvendes for å forstå gjensidigheten mellom individ og miljø i likhet med Bronfenbrenners økologiske modell (Bronfenbrenner, 1979; Smith, 2010).

I neste kapittel presenteres det metodiske grunnlaget i studien.

METODE

Kapitlet beskriver kvalitativ metode med bruk av fokusgruppeintervju. Jeg kommer inn på ulike valg jeg har gjort underveis, bla. rekruttering og valg av informanter, størrelse på gruppe, antall gruppemøter, gjennomføring og analyse, fokus på forskerrollen for å sikre kvalitet i forskningen, samt at gjennomføringen av studien har være i tråd med etiske retningslinjer.

Kvalitativ metode

Det skilles mellom to overordnede metodiske tilnærminger innen forskningsmetoder; kvalitativ og kvantitativ metode (Lund & Haugen, 2006; Ringdal, 2013). Jeg ønsket en åpen tilnærming i forskningen, og det var med tanke på å få tak i ungdommenes egne stemmer, i tillegg til erfaringer og synspunkter til de som jobber med ungdom. Formålet har vært å få innsikt i hva som bidrar til gode psykososiale miljø for ungdom. En åpen tilnærming kjennetegner kvalitativ metode, da det handler om subjektivitet, basert på deltakernes opplevelser av fenomener (Postholm, 2010; Thagaard, 2013; Tjora, 2012).

Fokusgruppeintervju ble valgt som metode for å få svar på problemstillingen. Valg av metode ble også gjort av pragmatiske hensyn, da jeg tenkte at det var lettere å få tilgang til informanter ved å samle dem i en gruppe, samt at det var mindre ressurs- eller kostnadskrevende å gjennomføre to gruppeintervjuer enn om jeg hadde valgt flere enkeltintervjuer (Malterud, 2012; Tjora 2012).

Denne studien har hatt en sosial- fenomenologisk tilnærming ved at jeg har undersøkt en gruppe individer, og hvordan de i en sosial interaksjon fikk anledning til å utvikle en mening om felles fenomener som alle kjente til (Postholm, 2010; Tjora, 2012). Fenomenologien ble i begynnelsen definert av Edmund Husserl som bevissthet og opplevelse. Den ble senere utvidet av Husserl og Heidegger til også å omfatte menneskets «livsverden» (Kvale og Brinkmann 2009). Begrepet «livsverden» brukes ofte innenfor det kvalitative forskningsfeltet, og det handler om å få tak i opplevelsedimensjonen til informantene (Kvale og Brinkmann 2009; Postholm, 2010; Tjora, 2012). I denne studien har jeg forsøkt å forstå og løfte fram sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiv gjennom eksakte beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009). I analysen brukte jeg informantenes perspektiver som rådata for koding og kategorisering for å finne fellesnevnerne i undersøkelsen, og videre har jeg brukt

hovedtemaene jeg har funnet som utgangspunkt for å drøfte dette i lys av tidligere empiri og teori (Postholm, 2010; Ringdal, 2013; Tjora, 2012). Denne studien har studert fenomener som omhandler psykososialt miljø blant ungdom.

Rekruttering og valg av gruppedeltakere

Utvalget skulle ha relevans for det jeg skulle forske på (Malterud, 2012). Min første tanke i valg av informanter var at ungdom selv hadde de beste forutsetninger for å uttale seg om psykososiale miljø for ungdom, i tillegg var det interessant å ha med en tverrfaglig gruppe som jobber med å finne tiltak for å bedre psykososiale miljø for ungdom. Jeg undret meg på forhånd om gruppene ville ha sammenfallende meninger om temaet eller om det ble store variasjoner. Utvalget ble valgt både av strategiske og hensiktsmessige hensyn (Malterud, 2012; Tjora, 2012). Gruppene ble rekruttert pr. mail gjennom en kontaktperson i X kommune. Jeg kjente ingen av deltakerne før intervjuene fant sted. De som ble rekruttert kunne også ta kontakt med meg direkte om de hadde noen spørsmål vedrørende studien eller organiseringen av intervjuene, noe ingen av dem gjorde.

Gruppesammensetning

Det var planlagt to grupper bestående av ungdommer av samme kjønn og som gikk i videregående skole og var over 16 år, og en gruppe tverrfaglig sammensatt av de som jobbet nært med ungdom i kommunen. Jeg ønsket kjønnsdelte grupper ettersom fenomener knyttet til psykososiale miljø kan oppleves forskjellig for jenter og gutter, samt at kjønnsaspektet alene kunne gjøre at deltakerne oppførte seg forskjellig i gruppe (Stewart & Shamdasani, 2015). Det lot seg ikke gjøre å få to ungdomsgrupper, og det ble en gruppe med gutter, og en gruppe med damer i den tverrfaglige gruppa. Utvalget av ungdommer over 16 år var et strategisk valg ettersom de kunne samtykke til å delta i fokusgruppeintervju på egen hånd uten foreldrenes samtykke (NESH, 2014). Det var mindre ressurskrevende å rekruttere ungdommene direkte uten å gå veien om foreldrene. Min tanke var også at ungdommene kunne ha større motivasjon til å delta om de fikk forespørsel om deltakelse direkte rettet til dem. Jeg ønsket en bredde i den tverrfaglige gruppesammensetningen, og at det kunne bidra til fruktbare diskusjoner og interessante data, noe jeg opplevde det ble. Det må nevnes at det kan være uklokt å ha venner i samme gruppe, eller at «gamle kjente» kan følge gamle spor og fylle sine roller i gruppesammenhengen (Malterud, 2012; Stewart & Shamdasani, 2015). Jeg hadde ikke satt noen eksklusjonskriterier i forhold til vennskap eller «gamle kjente», og opplevde heller ikke at det var noe som preget deltakerne under intervjuene.

Jeg hadde på forhånd tenkt en gruppestørrelse på 4-8 personer i hver gruppe. Det ble 4 deltakere både i den tverrfaglige gruppen og i ungdomsgruppen. Jeg hadde ikke erfaring med fokusgruppeintervju tidligere, men derimot lang erfaring fra å lede andre typer av samtalegrupper både med barn og voksne, noe det var viktig å skille på (Tjora, 2012). I små forskningsprosjekt som i dette tilfellet, holder det med to til tre gruppemøter, da deltakerne som person er mindre viktig enn teksten som produseres (Stewart & Shamdasani, 2015; Tjora, 2012).

Presentasjon av de to fokusgruppene

Tverrfaglig gruppe bestod av; *Ane, Bjørg, Cora og Dordi*. Gruppen fremsto for meg disiplinert og jevnbyrdig med hensyn til kunnskaper. Jeg trengte ikke å stille så detaljerte spørsmål, da samtalen fløt av seg selv. Det var fire damer med bred kompetanse og lang erfaring fra arbeid med ungdom, enten i videregående skole eller i kommunale/ fylkeskommunale/ statlige virksomheter, samt at to av dem var aktive politikere representert i kommunestyre og formannskap. Tre av deltakerne har vært med i kommunens prosjekt vedørende implementering av tiltak for å bedre barn og unges psykiske helse.

Ungdomsgruppen bestod av; *Even, Frank, Geir og Hans*. Gruppen fremsto meget disiplinert. En av deltakerne var noe mer aktiv enn de andre, mens de andre måtte dras mer med i diskusjonen på noen av temaene. Samtalene fløt ikke like naturlig av seg selv, men jeg opplevde at de stod for egne meninger når de først utalte seg. Gruppen bestod av fire gutter i alderen 16- 17 år. To av dem gikk andre året på studiespesialisering, mens de to andre gikk 1. og 2. året på idrett. To av ungdommene var leder og nestleder i elev- og ungdomsråd. Tre av ungdommene bodde hjemme hos forelder/ familien, mens en bodde på hybel. De fikk spørsmål om de trodde de var representativ for ungdommen i kommunen, noe de samstemming mente de var. I analysen benevnes både ungdom og de tverrfaglige som deltakerne når det refereres til noe som alle har vært opptatt av. Ellers brukes de tverrfaglige eller ungdommene som betegnelse for å skille gruppene fra hverandre, i tillegg til de fiktive navnene på hver enkelt deltaker.

Fokusgruppeintervju

Fokusgruppe har blitt benyttet helt tilbake på 1920-tallet for å kvalitetssikre surveyundersøkelser/ spørreundersøkelser som måler frekvens og prosentandeler, altså en kvantitativ tilnærming (Tjora, 2012). Først på 1980-tallet begynte fokusgruppe å få anerkjennelse som samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Fokusgruppe regnes å være en egnet metode når en skal utforske fenomener som gjelder felles erfaringer, holdninger eller synspunkter i miljø der mange samhandler (Malterud, 2012; Tjora, 2012). Jeg forsøkte å skape en situasjon for den frie samtalen hvor deltakerne ble stimulert til å diskutere og reflektere, samtidig måtte jeg holde en viss struktur slik at deltakerne også skulle kjenne seg ivaretatt (Tjora, 2012). Begge intervjuene ble gjennomført i lokaler knyttet til deres nærmiljø. Deltakerne var kjent med bakgrunn for intervjuet, at det ville bli stilt spørsmål og at intervjuet skulle bli tatt opp på lydopptaker. Jeg var ordstyrer, kalt moderator i fokusgruppeintervju, i tillegg til at jeg hadde med en sekretær som skulle holde oversikten på hvem som sa hva under intervjuet (Tjora, 2012).

Jeg erfarte at mye av forskningskreativiteten kom under selve intervjuet, ettersom opplevelsen av å lytte til andre virket som en kilde til nye tanker og refleksjoner (Malterud, 2012; Stewart & Shamdasani, 2015; Tjora, 2012). Dette var særlig fremtredende i den tverrfaglige gruppen. Fordelen med denne intervjuformen var at alle hadde ansikt til ansikt interaksjon og at flere satt sammen, noe jeg opplevde ga trygghet til deltakerne. Svakheten med gruppeintervju kan også være at noen kjente seg usikker på å snakke i gruppe og unnlot å komme med egne synspunkter (Tjora, 2012).

Intervjuguide

Jeg hadde utarbeidet to forskjellige intervjuguider (vedlegg 4 og 5). Det er ikke anbefalt å ha for mange spørsmål i løpet av intervjuet, heller ikke for detaljert intervjuguide, men holde seg til noen hovedtemaer (Malterud, 2012; Thagaard, 2013). Noen spørsmål var felles, mens noen var mer relevant for ungdommene, og andre mer relevant for den tverrfaglige gruppen. Intervjuguidene tok utgangspunkt i fire av tiltakene som kommune X ønsket å implementere for å bedre barn og unges psykiske helse, og jeg hadde tilpasset det til mitt fokus på psykososialt miljø.

Organisering av intervjuene

Både sekretær (en som jeg kjenner godt) og jeg presenterte oss og fortalte om våre roller under intervjuene. Alle deltakerne fikk presentere seg før intervjuene startet, samt at de sa litt om bakgrunnen. Sekretær hadde fått i oppgave å skrive ned de første to-tre ordene i hver påbegynte setning, noe som viste seg å være veldig lurt ettersom det ikke var lett å skille stemmene fra hverandre på lydopptaket. Jeg ville også sikre at jeg kunne slette rette person om noen trakk seg etter at intervjuet hadde funnet sted. Jeg erfarte at det var en stor fordel å ha sekretær tilstede slik at jeg kunne konsentrere meg om å lytte til deltakerne og stille oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i stikkordene i intervjuguiden. Sekretæren var også med å fange opp noe av interaksjonen i gruppene, noe som var nyttig i forhold til analysen (Tjora, 2012). Jeg forsøkte å følge med på når gruppediskusjonene nådde et metningspunkt, dvs. når nye data ikke lenger tilførte ny kunnskap (Malterud, 2012), samt sørget for å avslutte intervjuene til rett tid (Tjora, 2012). I ungdomsgruppa merket jeg at det ville bli for lenge med en og halv times intervju, da de ble noe ukonsentrert etter en stund, og jeg avsluttet etter en time.

Intervjuet med tverrfaglig gruppe ble gjennomført i slutten av august, og ungdommene fire uker senere. Det meste av innholdet var analysert fra den tverrfaglige gruppen før intervjuet med ungdommene fant sted. Jeg måtte være bevisst min egen forforståelse før intervjuet med ungdommene, ettersom jeg hadde en del koder klar fra det første intervjuet. Det gikk greit ettersom jeg undret meg mest over hvilke andre dimensjoner ungdommene ville bringe inn (Postholm, 2010; Tjora, 2012).

Analyse av datamaterialet

Grounded theory er en analysemetode som kan brukes for å forstå fenomenologiske studier av fenomener (Postholm, 2010). En rendyrket Grounded theory er induktiv, dvs at jeg ikke hadde noen kategorier klar på forhånd, men prøver å oppnå en dypere mening i enkeltpersonenes opplevelser (Postholm, 2010; Thagaard, 2013; Tjora, 2012). Å analysere betyr å ta noe fra hverandre gjennom å stille spørsmål og foreta sammenligninger mellom ulike deler av datamaterialet (Postholm, 2010). Gjennom analyse av teksten ble meningen av undersøkelsen skapt, også kalt den hermeneutiske sirkel, og det innebar at jeg først prøvde å få en dypere forståelse av de enkelte delene (detaljnivå av fenomener) som grunnlag for å forstå helheten av det som undersøktes (Postholm, 2010; Thagaard, 2013; Tjora, 2012).

Å analysere den transkriberte teksten var mer tidkrevende enn jeg hadde forestilt meg, da jeg opplevde at alt deltakerne hadde sagt var like viktig. Jeg måtte både lytte til lydopptaket og lese den transkriberte teksten flere ganger før jeg begynte å forstå at det var noe som var viktigere enn annet for deltakerne. Etter hvert som jeg begynte å dele inn teksten med fargekoder, fant jeg noen fenomener som kunne samles i ulike kategorier, og i starten ble det veldig mange. Det kalles temasentrert tilnærming i analysen (Thagaard, 2013). Jeg stilte meg selv mange spørsmål underveis; hva er det egentlig deltakerne har sagt, har flere sagt noe av det samme osv. Målet var å utvikle kategorier som ga en dekkende beskrivelse av de opplevelsene og handlingene som deltakerne formidlet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg foretok en komprimering av utsagnene ved å ta bort pauser, gjentakelser og ufullstendigheter, korte ned helhetlige setninger, dvs. en meningsfortetting av materiale (Kvale & Brinkmann, 2009). Den sammenfattede teksten i analysen har beskrivelser deltakerne har kommet med (Thagaard, 2013). Jeg har skilt mellom deltakernes stemme og min egen tolkning i analysen, og jeg valgte å oversette den transkriberte teksten til bokmål for å ivareta deltakernes anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013).

Kvalitet i kvalitativ forskning

Kvaliteten i kvalitativ forskning er avhengig av hvor *pålitelig*, *gyldig* eller *overførbar* den er. Dette kan avhenge av metoden som ble brukt, spørsmålene som ble stilt, nærhet og distanse mellom meg og deltakerne, og om resultatet kan ha relevans for lignende grupper (Postholm, 2010). Hvor pålitelig forskningen er, kan ha sammenheng med om jeg har klart å skape en nær og trygg intervjusituasjon for deltakerne (Thagaard, 2013; Tjora, 2012). Påliteligheten kunne blitt styrket gjennom «member checking», dvs. at en går tilbake til informantene for å sjekke om det sa på intervjuet er tolket riktig (Guðmundsdóttir, 2011), noe jeg ikke har benyttet meg av.

Forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning, og det handlet om egen væremåte i intervjusituasjonen, forventninger som ble skapt der og da i situasjonen og min forståelse av egen rolle gjennom hele forskningsprosessen (Guðmundsdóttir, 2011; Postholm, 2010, Stewart & Shamdasani, 2015; Thagaard, 2013; Tjora 2012). Jeg har forsøkt å styrke påliteligheten gjennom å være transparent eller gjennomsiktig, dvs. åpen og ærlig på alle valg og hva jeg har gjort underveis, eventuelle problemer som har oppstått og hvordan det har virket gjennom forskningsprosessen (Tjora, 2012). Gyldighet handler blant annet om

utforming av intervjuguider, og om spørsmålene var utformet på en slik måte at vi (både deltakere og jeg) fikk en felles forståelse av fenomenet jeg forsker på (Tjora, 2012).

Overførbarhet handler om hvor vidt forskningen kan brukes av andre til å forstå egen praksis, dvs. at forskningen har en overføringsverdi til andre som opplever samme fenomen i lignende kultur (Postholm, 2010). Det kan også være at leseren får ny innsikt ved å lese resultatet og konklusjonene som er gjort i denne studien, samt at tolkningen som er gjort i denne undersøkelsen, også kan gjelde i andre sammenhenger (Malterud, 2012; Thagaard, 2013).

Etiske betraktninger

Etisk sans bør ligge implisitt i all forskning (Tjora, 2012), og jeg tolker det slik at en er sensitiv overfor deltakernes intensjoner og behov under intervjuet, viser respekt for data som deltakerne har produsert under tolkning og analyse, sikrer konfidensialitet i alle ledd og viser deltakerne både gjensidighet og tillit. Jeg skulle bruke lydopptaker under intervjuene, noe som innebar at deltakerne ikke ble anonyme når datamaterialet skulle analyseres, og prosjektet var av den grunn meldepliktig i henhold til personopplysningsloven §31. Prosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) (vedlegg 1).

All kvalitativ forskning skal baseres på informert samtykke og frivillighet, og at anonymiteten til informantene ivaretas når den ferdige rapporten skal presenteres. Prosjektet har fulgt de etiske reglene som Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har satt for forskningsarbeid (NESH, 2014). De har vært gjeldende gjennom alle ledd i forskningsprosessen, for eksempel under intervjusituasjonen var det viktig å bruke ord som alle deltakerne forsto, ikke sette noen i dårlig lys eller komme med pinlige spørsmål som kunne føre til skyldfølelse (Stewart & Shamdasani, 2015). Det har jeg vært bevisst på også under bearbeiding av datamaterialet.

Som forsker har jeg et etisk ansvar for ikke å presentere data som kan bidra til at informantene blir gjenkjent (Thagaard, 2013). Alle navn ble anonymisert ved at deltakerne fikk tildelt hver sin bokstav i alfabetisk rekkefølge etter hvor de satt under intervjuene, og bokstavene ble senere omgjort til fiktive navn i analysen. Jeg tenkte at navn ble mer «virkelighetsnær» enn bare en bokstav. I kvalitative studier skal informantene fremstå mer «virkelighetsnær». Ingen navn har vært lagret elektronisk, kun på papir, og lydopptakene oppbevares i låsbart skap inntil alt makuleres/ slettes ved prosjektets slutt.

I de tre neste kapitlene fremstilles det empiriske grunnlaget i studien.

FORVENTNING OG IDENTITET

Denne kategorien handler om forventninger ungdom opplever på ulike arenaer, deres posisjon blant venner, familien og i skolen. Forventning og identitet beskriver forholdet mellom ungdoms egne forventninger og individuelle forutsetninger i kombinasjon med forventninger i miljøet.

Teoribakgrunn

Identitet

Ungdomstiden innebærer kroppslige endringer, samt forandringer i status og rolle, og en viss identitetsforvirring eller kriser hører naturlig med i en sunn utvikling. Utfordringen er å utvikle en sammenhengende identitet ifølge psykologen Erik H. Erikson (1968). Den fasen han kaller "identitet versus rollekonflikt", varer fra ca. 13-årsalderen til ung voksen alder. Identitet handler ifølge Erikson (1968) om en følelse av at *jeg* er en og samme person, og at det skal være et visst samsvar mellom hvordan en oppfattes av andre og den oppfatning en har av seg selv. En identitet er ikke noe ungdom har bestemt seg for, men de er avhengig av anerkjennelse fra andre i forhold til egen identitet, noe han kaller dialogisk. Det kan ses som et samspill mellom ungdoms egne tanker om seg selv og det de tror andre tenker om dem. Ungdom konfronteres på et vis med «verden» i møte med omgivelsene, og de utvikler sine holdninger og tankemåter innenfor den kulturen de lever i, noe som også blir en del av deres identitet (Frønes, 2011; Vygotsky, 1978). Erikson trekker også frem at identiteten og rollene endrer seg i takt med alder, og identiteten må av den grunn ses i et historisk perspektiv: "Enhver historisk epoke vil bare by på et begrenset antall meningsfylte modeller" (Erikson 1968: 211). Ungdom får nye roller i videregående enn det de hadde på ungdomsskolen, noe som innebærer en valgsituasjon i forhold til hvilken posisjon de ønsker å innta. For eksempel skal jeg bli en del av gjengen eller være med familien i helga. Identitet innebærer både en individuell og sosial komponent, og det er både refleksivt og ikke-refleksivt (Erikson, 1968). Det kan forstås for eksempel gjennom at noen valg tas mer ubevisst, mens andre er mer gjennomtenkt.

Forholdet mellom forventninger og forutsetninger

Å møte ungdom der de er handler blant annet om å finne rette nivået av forventninger til dem. Det innebærer at de som møter ungdom på sin livsvei må bli kjent med deres forutsetninger for å mestre skolehverdagen, fritiden, være med venner og skape motivasjon for vekst og utvikling på alle områder av livet. Psykologen Csikszentmihalyi (2002) har gjennom mange år forsket på hva som bidrar til en indre motivasjon hos mennesker med ulik bakgrunn eller erfaring. Han hevdet at den indre motivasjonen er så givende i seg selv, at ytre belønning får en klart underordnet betydning. Han fant en sammenheng mellom personlige forutsetninger og utfordringer som en person blir stilt overfor, for eksempel opplever mennesker kjedsomhet når utfordringer ligger på et lavere nivå enn ferdighetene, og uro eller angst når utfordringene blir på et høyere nivå enn det en har ferdigheter for (Csikszentmihalyi, 2002). Han kalte området mellom disse nivåene for *flyt-sonen*, og de som opplevde at de var litt i øvre sjikt av sonen, altså presset sine grenser i forhold til de ferdighetene de hadde, opplevde optimal motivasjon, ble mer konsentrert og lærte mer (Csikszentmihalyi, 2002). Teorien kan ses i relasjon til Vygotskys (1978) teori om nærmeste utviklingssone, slik som den er beskrevet i kategorien sikkerhetsnett.

Frafall og forebygging

Det er en stor andel ungdommer som ikke mestrer skolehverdagen av ulike årsaker. En av tre ungdommer har ikke bestått videregående opplæring etter fem år (NOU, 2015:2; NOVA, 2014). Ifølge en forskningsrapport gjennomført av Sintef viser brukere av NAV i alderen 16-29 år i Sør- Trøndelag at 60 prosent av de unge brukerne har helseproblemer, samt at hver tredje unge bruker har sammensatte behov og sliter med psykiske problem (Ose, Mandal & Mordal, 2014). Mange har behov for å få opparbeidet en mestringsfølelse, få selvtillit og selvfølelse, før de kjenner seg klar for arbeidslivet. Å ha fullført videregående opplæring blir ofte vurdert som et minstekrav av utdanning, og antas å ha stor betydning for aktiv deltakelse i samfunnslivet generelt. Frafall i videregående skole vil kunne føre til store konsekvenser for det enkelte individ senere i livet, både økonomisk, helsemessig og i forhold til arbeidsmarkedstilknytningen. Det fremheves at samarbeid med hjemmet kan være et viktig tiltak for å motvirke frafall. Rapporten viser at skolene er i gang med å samarbeide med foresatte, men at de har et forbedringspotensiale, ettersom det finnes foresatte som ikke ønsker eller har anledning til et samarbeid med skolen (Drugli & Onsøien, 2013). Det viser at skolen står overfor store utfordringer i forhold til å hindre frafall, og at det er et stort behov

for bedre samarbeid mellom NAV, videregående skoler og grunnskoler. Det kan styrkes ved at NAV deltar i planleggingen av forebyggende tiltak på ungdomstrinnet (Ose et al., 2014).

Analyse av empiri

Opplevelse av forventning

De tverrfaglige reflekterte rundt det å møte ungdommen der de står i forhold til forventninger til den enkelte, og at det kan være en utfordring å finne rette nivået i forhold til krav når en ikke kjenner deres forutsetninger. Flere nevnte at det kan slå feil ut om en krever noe de ikke klarer å tilfredsstillere;

Å møte ungdommen, alle er jo forskjellig, å møte de der de står. Å møte de med noen krav de ikke har muligheter til å tilfredsstillere eller møte de på feil måte, kan slå feil ut (Dordi).

Jeg tror mange kjenner utrolig sterkt på de her forventningene og føler kanskje nederlag om dem ikke klarer å oppfylle kravene som de føler er der (Bjørng).

Jeg forstår deres utsagn som at det er viktig å kjenne til ungdoms ressurser i forhold til forventninger en skal stille, slik at ungdom opplever at det er samsvar mellom krav og forutsetninger de har, da de ellers kan føle nederlag. Jeg opplevde Cora som meget engasjert i forhold til elever som velger studieforbereende fremfor yrkesfag. Det gjaldt særlig de elevene som kunne få vansker med å mestre et studieforbereende løp, og som heller ikke skulle inn på høyere utdanning;

(..) det er mange på X (kommune) som søker studieforbereende utdannings områder (..) men det er jo smittomt det man skal gjøre så i elevgruppa og elevmiljøet er det ikke in å gå yrkesfag (..) det vil bety at det er flere som ikke vil mestre det å være på studieforbereende (..)Vi ser utfordringer i rådgivertjenesten til å realitetsvurdere eller prøve å finne veier for dem (..)Men de som først havner på yrkesfag, der er det mye lettere å tilpasse et praktisk opplæringsløp, så der lykkes vi godt synes jeg. (Cora).

Jeg tolker det slik at det er mer 'in' i tiden å gå studieforbereende fremfor yrkesfag, og at ungdom velger ofte det samme som vennene. Det er også lettere å tilpasse et praktisk opplæringsløp, samt at rådgivertjenesten har noen utfordringer i forhold til å realitetsorientere ungdom med hensyn til studievalg. Dordi prøvde å finne en sammenheng mellom ønsker for voksenlivet og studievalg; «Jeg trur at det har sammenheng med (..) god økonomi, fine biler, fine klær, dyre vaner « (Dordi). Jeg tolker det slik at Dordi opplever at valget om å gå

studieforberedende fremfor yrkesfag handler både om ønsker for voksenlivet, samt at valgene kan være påvirket av foreldrenes status og økonomi.

Også ungdommene tok opp betydningen av at det er samsvar mellom det de forventer av seg selv og de forventningene som foreldrene stiller;

Jeg gjør det jo egentlig ganske bra på skolen og hvis det en dag skulle være at jeg kommer hjem med en prøve som ikke gikk så bra, så går det bra. Så lenge du gjør ditt beste, så skal jo det være bra nok (Even).

Det er litt sånn til meg også at dem vet hvor jeg ligger hen og hva jeg forventer av meg selv da. Dem forventer ikke mer enn det dem vet at jeg forventer av meg selv. Om jeg skulle ha gjort det dårlig, blir dem ikke sur for det liksom (Geir).

Jeg fikk en forståelse av at de opplevde det som positivt at det var samsvar mellom egne forventninger og foreldrenes i forhold til å gjøre sitt beste. Ungdommene ga uttrykk for å være fornøyd med at de ble forstått på den måten.

En av de tverrfaglige var inne på det her med at skolen må ha systemer for å etterspørre elever som ikke kommer, legge opp undervisningen etter elevens forutsetninger og at det må forventes at de gjør en innsats;

Vi prøver jo å tilpasse undervisningen (...) håper dem føler på som noe positivt å bli etterspurt om dem ikke kjem, og vi forventer jo at dem følger opp skolearbeidet sånn at det arbeides med det, arbeidsoppgaver og stille opp på prøver og levere arbeid og slike ting (Cora).

Dette tolker jeg handler om at skolen må forsøke å finne rette tilpasningen til hver enkelt elev, etterspørre elever som ikke kommer, samt at skolen forventer at elevene følger opp skolearbeidet, gjør en innsats og at det kan oppleves positivt for elevene.

Forventningspress og identitet

Ane belyser et komplekst samspill mellom mange faktorer som skaper ungdoms identitet og tanker om fremtiden;

(..)det med venner er utrolig viktig i forhold til identitetsskaping og tanker om framtid (...) men så blir det her i forhold til forventinger fra familie hvilke rammer som er mulig, hva som forventes på hjemmebane og sånn og hvilke muligheter du har til å påvirke og hvilket forhold du har til venner og, hvilken posisjon du har i forhold til miljøet og hvilken posisjon du har på skolen og på fritiden (Ane).

Jeg tolker det slik at venner har stor betydning i forhold til identitetsskaping og tanker om fremtiden, men at også rammebetingelsene ungdom har er med å innvirke på den enkeltes

posisjon både blant venner, på skolen, i fritiden og miljøet. En av ungdommene tok opp et eksempel på at det kan være vanskelig å forholde seg til forventninger om en føler selv at en ikke passer inn i en gruppe;

(..) men akkurat der er du inne på et sånt følsomt tema som varierer fra person til person. Det er kanskje forskjellig hvordan en person føler selv at en passer inn i en gruppe (Even).

At noen føler de ikke passer inn i en gruppe, kan handle om ulike forventninger, roller, interesser eller subkulturer som ikke alle passer inn i, og at det kan oppleves vanskelig for den som opplever det, slik jeg tolker Even. En av ungdommene og en av de tverrfaglige tok opp forventningspress som noen også kan oppleve på hjemmefronten;

Det er nok en del ungdommer som føler på en del press hjemmefra. (..) jeg vet om en del som kjenner på press fra foreldrene, og det kan være vanskelig for dem å være seg selv. Dem må alltid leve med presset på at dem må gjøre det bra (Frank).

Vi opplever at mange foreldre stiller en del krav og forventninger i forhold til å fullføre skolen og det kan være positivt, men kan også oppleves som et press (..) Så de skal ha de rette fagene og de skal gjøre det bra i fagene (..) Å, det kan være vanskelig å si nei og gjøre det de egentlig har lyst til (Cora).

Jeg tolker det slik at foreldre kan stille en del krav til ungdommer ved at noen kjenner seg presset til å velge de riktige fagene, samt gjøre det bra på skolen. Jeg forstår det slik at noen ungdommer tar valg ut fra hva de tror foreldrene forventer av dem, og at de dermed ikke får anledning til å tenke eller velge fritt ut fra seg selv. Dette kan oppleves som et press for de som står i det.

«De som faller utenfor»

Den tverrfaglige gruppen reflekterte rundt behovet for å fange opp elever som faller utenfor eller mangler tilhørighet enten til ungdomsgruppen eller skolesystemet, samt at det er behov for at lærere må vite hva de skal se etter;

Vi har sett på det med atferd som skaper bekymring og det er jo de fraværende, de vil jo ikke eksponere sårbarheten sin, de blir jo bare borte. Det å ha bevisste øye på det da, hva må vi se etter? (Dordi)

Så tror jeg det er viktig at når dem er på skolen at dem føler tilhørighet, føler at det her er deres arena, og at dem ønsker å være på skolen selv om dem ikke mestrer fagene så godt, kanskje mestrer dem den sosiale biten (Björg).

Jeg forstår det slik at det er størst bekymring i forhold til ungdom som blir fraværende og ikke møter på skolen. Dordi gir uttrykk for at det er enklere å fange opp de elevene som viser en bekymringsfull atferd, mens det mangler kompetanse på de som ikke eksponerer sårbarheten

sin i skolen. De blir heller fraværende, og Bjørg tenker spesielt at de ungdommene trenger denne tilhørigheten, og at skolen må støtte opp om elever som ikke mestrer fagene så godt, men kanskje mestrer den sosiale biten. Jeg tolker det slik at skolen må finne styrkene til elevene, slik at de kan kjenne at det er deres arena. Ungdommene hadde en del tanker om hvordan foreldrene kan være med å finne løsninger sammen med ungdom som dropper ut;

Jeg vet om en som har droppet ut. Han var ikke skolemotivert(..) hvis foreldrene er åpen for en løsning ungdommen sin (..) at han kan få ta et jobbår nå, så blir det skole senere, når han er mer skolemotivert (..) ha dialog med foreldrene sine (Frank).

Det kan være noe personlig eller noe hjemme, da kan det være vanskelig hvis du skal snakke med foreldrene dine om det hvis det er der problemene ligger. Må finne en voksen person som en kan snakke med dem om dette da (Hans).

Jeg tolker at de ser betydningen av å løse problemer i fellesskap, blant annet at foreldrene kan komme med forslag, være i dialog og sette noen premisser som kan innfris på sikt. Hans var inne på at det er spesielt vanskelig for de ungdommene hvor problemene er hjemme, og at de trenger en voksen å snakke med. Både Dordi og Hans tok opp at det trengs et apparat for ungdom som dropper ut;

Det er en gruppe der (...) som sikkert har mangelfullt vitnemål (..) en ny utfordring rett og slett Det er samordning av et stort apparat som må på plass (Dordi).

(..)om dem da ikke driver med det (trening) eller ikke bryr seg om kropp og helse og det blir noen utskryvninger der da. Dem må skaffe seg et apparat om dem ikke er en del av det. Fortsatt så er jo det helt frivillig (Hans).

Jeg tolker at de tenker at det må et eget støtteapparat for ungdommer som enten dropper ut av skolen eller ikke deltar på aktiviteter med andre ungdommer.

Drøfting av empiri

Alle deltakerne reflekterte rundt ulike forventningene ungdom opplever fra lærere, foreldre og venner, og at de har mange valg og roller som de må håndtere (Bronfenbrenner, 1979). Det kan skape forvirring i forhold til egen identitet om det blir forventninger fra ulike hold som ungdom skal prøve å innfri på samme tid (Erikson, 1968). Forventningene kan oppleves overveldende for en del ungdommer, de kjenner at det blir et slit med mye krav og det kan innvirke på deres psykiske helse (NOVA, 2014). Samsvar i forventinger kan styrke deres identitet ved at det hver enkelt ungdom tenker om seg selv harmonerer med andres forventinger av dem (Erikson, 1968). De som opplever det motsatte, kan kjenne på mer

usikkerhet i forhold til hva andre tenker om dem. Det kan også tenkes at ungdommene har potensiale til å prestere enda mer (Csikzentmihalyi 2002; Vygotsky, 1978), da de kan ha flere ressurser enn det de selv er klar over. Hvis både foreldre og lærere stiller spørsmål om hva hver enkelt legger i «å gjøre sitt beste», så vil det gi en bedre innsikt i ungdoms tanker om eget ambisjonsnivå for å prestere i skolen (Vygotsky, 1978). Det kan også være noen som har for høye krav til seg selv i forhold til hva de klarer å prestere, og de vil oppleve de dårlige resultatene som et nederlag. Det kan føre til at de får lav selvtillit, liten tro på egen mestring og får problemer med motivasjonen (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013). De ungdommene trenger anerkjennelse og bekreftelse på at de har noen andre styrker (Schibbye, 2002), for eksempel at de bidrar positivt til klassemiljøet, slik at det ikke bare blir de faglige resultatene som gjelder for å være en bra elev.

Cora nevnte at skolen må ha forventninger til elevene, men at det må samsvare med elevenes forutsetninger. Lærere må finne lærestoff og oppgaver som gir passe utfordringer, slik at de får tilpasset undervisningen til eget nivå (Ames, 1992; Opplæringslova, 1998). Ungdom kan også ha tro på egen mestring uavhengig av andres tilbakemeldinger, og for lite eller mye krav kan gjøre noe med deres motivasjon for å være i skolen (Bandura, 1997; Lazarus & Folkman, 1984). Mangel på tilpassing fra skolens side kan over tid kan føre til at en del elever mister troen på egen læring, og om de klarer å gjennomføre en utdanning. Denne usikkerheten kan innvirke på utdanningsvalgene elevene gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ungdom som ender opp med manglende vitnemål, vil også få problemer med arbeidsmarkedstilknytningen. Samarbeid i overgangen mellom ungdomsskole, videregående og NAV vil kunne gi ungdom mer innsikt i hvilke alternativer de har om de er usikker på hva de skal gjøre når de er ferdig med grunnskolen (Ose et al., 2014). Det kan føre til at ungdom som kjenner seg usikker på framtiden, får økt motivasjon om systemet rundt dem støtter dem i vanskelige valg (Bronfenbrenner, 1979). Både foreldre, lærere og rådgivningstjenesten bør lytte til ungdommenes bakgrunn for valg, blant annet om deres egenmotivasjon, eller er valget tatt for å gjøre det samme som vennene. Å drøfte ulike fordeler og ulemper kan være hensiktsmessig, slik at ungdom har større forutsetninger for å vurdere alternativer de har med tanke på fremtiden. Kan hende rådgivningstjenesten også opplever press fra foreldre om at deres ungdom skal inn på studieløp de ikke mestrer. Å være i dialog med elevene vil kunne skape en større bevissthet om hva de opplever av forventninger av andre og hvilke ressurser de selv besitter til å oppnå de forventningene som stilles. Det kan gi ungdom en opplevelse av å få større kontroll over eget liv om det er noe som blir snakket åpent om (Lindström & Eriksson,

2015). På den måten kan elevene forstå sammenhengen mellom egne valg, hva valgene fører til og hvordan de skal håndtere situasjonen (Antonovsky, 1979). Det motsatte kan føre til at elevene ikke forstår meningen med å være på skolen, de kjenner på lite mestring, og de velger kanskje ikke å møte på skolen (Ose et al.2014).

Både ungdommene og de tverrfaglige snakket om ulike typer forventningspress, og at noe kan oppleves som kryssforventninger. Forventningene familien stiller kan innvirke på den enkelte ungdoms opplevelse av seg selv og sin egen posisjon i ungdomsmiljøet (Erikson, 1968). Ungdom kan oppleve at det blir forskjeller på hva de kan delta på og ikke. Frønes (2011) trekker frem at moderne sosial ulikhet oppleves og framtrer som individuelle ulikheter, men at de individuelle variasjonene er forankret i sosial bakgrunn (Frønes, 2011:52). Dette kan forstås i den grad at rammebetingelser og forventningspress henger sammen med sosial status, og at kulturen som ungdom vokser opp i kan påvirke ungdoms identitet. Ungdom trenger å møte andre ungdommer for å finne ut av det å være ungdom, det vil utvikle deres identitet og øke livskvaliteten, i motsetning til ensomhet og isolasjon (Frønes, 2011; Nordahl et al., 2012). For den som opplever og ikke passe inn i en gruppe, vil det være sårbart om det ikke finnes alternativer å velge mellom. Ulike grupper eller type aktiviteter kan ha sine klesstiler eller samværsform, noe som enkelte finner det vanskelig å passe inn i. Sosial og kulturell kapital handler om at enkelte grupper utvikler koder for oppførsel og status, noe som kan være særlig gjeldende innenfor ungdomskulturen (Frønes, 2011). Ungdoms posisjon i ungdomsgruppa kan også være farget av familiens posisjon i lokalsamfunnet, og noen får en høyere posisjon på grunn av det. Noen kan oppleve det som vanskelig å oppfylle slike forventninger. Særlig om de selv ikke har de samme forutsetningene eller interessene til å fylle disse rollene. Det kan bidra til lav mestringsfølelse, samt skape forvirring i forhold til egen identitet (Erikson, 1968). Særlig for ungdom med annen etnisk bakgrunn kan det være vanskelig å finne ut av hva som er gangbar kapital innenfor ungdomskulturen når de kommer til et nytt land med annen kultur. Ungdommene som opplever aksept og tilhørighet vil kunne få det bedre med seg selv og presterer bedre på skolen, enn de som blir stående utenfor fellesskapet (Nordahl et al., 2012; Ogden, 2002).

Frank og Cora nevnte at noen ungdommer opplever at foreldre stiller veldig store krav til at de skal prestere godt på skolen. Dette minner om foreldre som har en autoritær foreldrestil (Baumrind, 1967), noe som vil føre til at ungdommene opplever mer kontroll enn støtte fra foreldrene. Det høye forventningspresset over tid kan skape store indre spenninger av konflikt

mellom ungdoms egne tanker og de ytre kravene som foreldrene stiller. Ungdoms reaksjoner på kryssforventinger kan komme til uttrykk gjennom negativ atferd (Nordahl et al., 2012). Det kan også utgjøre en risiko for at de får en lav opplevelse av sammenheng (OAS) mellom det de kjenner seg presset til å velge og den innsatsen de skal legge ned, noe som kan føre til stress og psykiske plager (Antonovsky, 1979; Nordahl et al., 2006). Ungdom som derimot får anledning til å tenke og vurdere hvilke fag de ønsker å ta i videregående, sette seg egne mål og kjenner at de er delaktig i egne valg, vil ha større forutsetninger for å ta i bruk egne motstandsressurser (Antonovsky, 1979).

Både de tverrfaglige og ungdommene snakket om ungdom som ikke mestrer hverdagen, enten i skolen eller at de ikke deltar på aktiviteter sammen med andre ungdommer. Ungdom som opplever at de mislykkes, vil få svekkede forventninger om å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Miljøets reaksjoner på at ungdom dropper ut av skolen kan utgjøre både en risiko- og beskyttende faktor i forhold til ungdoms psykiske helse (Nordahl et al., 2006; NOVA, 2014). Noen ungdommer vil klare seg godt på tross av om de dropper ut av skolen (Borge, 2014; Waaktaar & Christie, 2000). De tverrfaglige uttrykte bekymring for ungdommer som ikke er på skolen. De etterspurte alternative arenaer for de som forblir hjemme hos foreldrene på «gutterommet» og ikke kommer seg videre i livet. Foreldre kan også være med å skjule at deres ungdom ikke kommer seg til skolen, da det kan ligge både skuffelse og tabu knyttet til at deres barn ikke lykkes med skolen (Rye, 2009). Hans nevnte at det kan være vanskelig å få hjelp av foreldrene sine om årsakene er i hjemmesituasjonen. De ungdommene vil ha behov for å snakke med noen som kan hjelpe dem. Det kan også være at situasjonen påvirker samspillet mellom ungdom og foreldre (Brandt & Grenvik, 2010; Rye, 2009). Det fordrer et støtteapparat som har kjennskap til beskyttende faktorer, og som kan bidra til at ungdommene kjenner de får resurser til å håndtere en vanskelig livssituasjon (Lindström & Eriksson, 2015; Nordahl et al., 2006), da det motsatte vil opprettholde fokuset omkring risikoen de lever i. Medelever kunne også hatt en større rolle med å etterspørre ungdommer som ikke kommer på skolen, da kontakten med jevnaldrende kan bety så mye mer enn det skolefaglige i ungdomsårene (Ogden, 2002).

Ungdommene var opptatt av at foreldre må være med å finne løsninger sammen med ungdommene som dropper ut av skolen. Dette forutsetter at forholdet mellom ungdom og foreldre er trygt (Bowlby, 1969/1982), samt at foreldrene forstår ungdommenes intensjoner og behov (Fonagy, Gergely, Jurist & Traget 2007/2002). Et godt forhold mellom foreldre og

ungdom kan være en styrke ved at de kan ha dialog om hva som skal til for å finne andre løsninger for en periode. Foreldres ønsker for at ungdom skal lykkes i livet, kan også komme i konflikt med ungdommenes behov for å orientere seg på egen hånd og bli selvstendig (Øiestad, 2011). I familier hvor relasjonen mellom foreldre og ungdom er dårlig, eller det er hjemmesituasjonen som er så belastende for ungdom at de ikke mestrer skolen, vil det være behov for at andre snakker med ungdommene. Skolen bør involvere både foreldre og andre instanser om elever uteblir, samt at instansene forpliktes til å samarbeide for den gruppen av ungdommer (Bronfenbrenner, 1979; Drugli & Onsøien, 2013; Meld. st.nr.34, 2012-2013; Meld. st.nr. 47, 2008-2009). Styrking av helsesøstertilbudet i skolen og NAV sin rolle med å komme i kontakt med ungdommene før problemene utvikler seg, kan være med å motvirke frafall (Ose et al., 2014).

En av deltakerne var inne på at det kan være lettere å fange opp elever som viser problematisk atferd enn de som ikke eksponerer sårbarheten sin i skolen, men heller uteblir. Ungdoms sårbarhet kan ha bakgrunn i ulike årsaker (Smith, 2010). Det har tradisjonelt vært lettere å oppdage elever som viser eksternalisert atferd i skolen, ettersom de gjør mer utav seg og trekker oppmerksom både fra lærere og medelever (Nordahl et al, 2012). Ungdom som ikke tør å vise sårbarheten sin på skolen, kan oppleve seg lite akseptert og forstått av lærere og medelever, og de trekker seg heller tilbake for å gjøre seg mer usynlig (Lund, 2010). Elevers sårbarhet kan også handle om symptomer på depresjon og angst. Det må nevnes at det finns elever som er deprimert som også viser utagerende atferd (Nordahl et al., 2012). Elever med depresjon og angst trenger ikke å være så enkelt å fange opp for lærere som ikke har så mye kunnskaper om psykiske vansker. Lærere med noe kompetanse om psykiske vansker eller lidelser vil være bedre rustet til å fange opp disse elevene, ettersom de vet mer hva de skal se etter, hvordan de kan støtte eleven og hjelpe til med videre henvisning ((Holen & Waagene, 2014; NOU, 2015:2). Lærere må særlig være oppmerksom på endret atferd i forhold til det som er vanlig for eleven, om eleven trekker seg tilbake fra sosialt samvær og om eleven har mye fravær. Alle disse forholdene kan være faresignaler, som lærere er i posisjon til å ha god oversikt over (Holen & Waagene, 2014). På den andre siden står lærere ganske alene med ansvaret for å skape trygge og gode psykososiale miljø (NOU 2015:2; Opplæringslova, 1998). Om de i tillegg opplever at det ikke legges til rette fra ledelsen sin side ved at det settes inn ressurser, kan det bli ekstra belastende for de lærerne som har elever som sliter med å mestre skolehverdagen (Holen & Waagene, 2014). Tilliten til lærer kan være av ekstra betydning for disse elevene i forhold til om de vil åpne seg og betro seg til lærer om problemene de

opplever, i tillegg vil god kontakt med medelever kunne gi dem tilhørighet og ønske om å være på skolen (Derdikman-Eiron, Hjemdal, Lydersen, Bratberg & Indredavik, 2013; Pianta, 2000; Spurkeland, 2005).

I neste kapittel presenteres kategorien sikkerhetsnett.

SIKKERHETSNETT

Sikkerhetsnett var et ord som ble brukt av en av de voksne deltakerne under intervjuet, og jeg har valgt å kalle denne kategorien for sikkerhetsnett. Sikkerhetsnett har fellestrekk med et *stillas* av intersubjektive og relasjonelle støttesystemer. Kategorien rommer alt det som deltakerne har trukket frem som viktig aspekter i forhold til betydningen av å se hver enkelt ungdom med sine forutsetninger og behov. Betydningen av å gi ungdom muligheter for å snakke om det som er vanskelig, viktigheten av gode relasjoner både mellom elever, elev og lærer og mellom ungdom og foreldre. I tillegg til at foreldre, lærere og andre kan være gode rollemodeller. Foreldre ble vurdert å være i behov for å få støtte når de lever med ungdom generelt, og særlig om ungdom har det vanskelig.

Teoribakgrunn

Et støttende stillas

Sikkerhetsnett eller stillas/ «scaffolding» på engelsk ble første gang brukt av Wood med flere i 1976. Scaffolding kan for eksempel handle om instruksjoner som lærer gir til eleven for at eleven skal oppnå et bestemt mål eller det kan handle om et samarbeidsprosjekt mellom elever hvor noen elever kan lære bort ferdigheter som andre ikke mestrer (Wood, Bruner & Ross, 1976). Betydningen av stillasbygging kan ses i relasjon til den russiske psykologen Vygotsky (1978) og hans sosiokulturelle forståelse av læring. Læring foregår i samhandling med andre mennesker, det kan farges av kulturen en vokser opp i, og språket er sentralt for å kommunisere og tilegne seg kunnskaper i fellesskap med andre (Vygotsky, 1978). I møte med andre vil ungdom lære seg selv bedre å kjenne, samt bli mer klar over egne forutsetninger eller utviklingsmuligheter, slik som i Vygotsky (1978) sin teori om *Zone of proximal development* (ZPD). ZPD er definert som;

“distance between the child's actual developmental level as determined by independent problem solving and the higher level of potential development as determined through problem solving under adult guidance and in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978: 86).

Det innebærer at ungdom får anledning til å utnytte eget utviklingspotensiale, gjennom veiledning og støtte av andre voksne eller mer kompetente jevnaldrende (Vygotsky, 1978). Det dreier seg både om mellommenneskelige forhold, så vel som språk og kulturelle verdier som et samfunn er bygd på. Å oppleve andre som gode rollemodeller for støtte og veiledning fordrer en god relasjon mellom partene som skal samhandle.

Ungdom i samspill med andre

Ungdom har et ønske om å bli sett, elsket og forstått ut fra sine intensjoner, ønsker og behov, samt få anerkjennelse for det de gjør og den de er (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2012; Drugli, 2012; Fonagy et al.2007/2002; Schibbye, 2002). Elever har ikke bare et ønske om at de selv skal bli likt, men også at andre elever skal bli godt behandlet (Drugli, 2012).

Ungdoms store prosjekt er selvstendighet eller autonomi, samtidig som de trenger foreldrenes tillit og anerkjennelse mens de beveger seg mot voksenlivet (Øiestad, 2011:184-185).

Ungdoms arbeid med «å finne seg selv» kan kalles *tilknyttet individuering*, altså tilknytningen består mens ungdommen finner ut av sin individualitet (Øiestad, 2011:186).

Gode relasjoner vil styrke ungdoms tro på seg selv som en samhandlingspartner, samt øke trivselen i og utenfor skoletiden (Drugli, 2012; Nordahl et al., 2012). Å ha god relasjonskompetanse innbefatter de ferdighetene og evnene som et menneske trenger for å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere kontakt med andre mennesker (Spurkeland, 2004). På skolen lærer elevene om hva som er egnet atferd i ulike situasjoner, om vennskap, sin posisjon og rolle blant andre elever, om konkurranse og samarbeid, og de elever som viser god sosial kompetanse har det bedre med seg selv og den mentale helsen (Ogden, 2002). Det å være med venner og å oppleve tilhørighet og trivsel er en av faktorene som predikerer god psykososial fungering i voksen alder: Ungdom som ikke møter venner skal en være oppmerksomme på, særlig hos ungdommer som sier de «sliter» (Derdikman-Eiron et al., 2013). I lys av dette kan man ikke se på skolelivet som noe atskilt fra voksenlivet. Relasjoner mellom jevnaldrende henger nært sammen med identitet, og positive erfaringer og samhandling med medelever har vist seg å være positive betingelser for senere livskvalitet (Derdikman-Eiron et al.,2013; Nordahl et al., 2012).

Kvaliteter i en god relasjon

Tillit er helt grunnleggende i en god relasjon. Spurkeland (2005) hevder at tillit er bærebjelken i alle relasjoner. Den gir grunnlag for forutsigbarhet, og for en grunnleggende tro på at andre vil en vel. Tillit utvikles over tid gjennom ulike erfaringer i relasjon med andre, og tillit må oppleves begge veier før den oppleves gjensidig (Spurkeland 2005). Hvis eleven føler at læreren er til å stole på, vil eleven også lettere kunne ta opp egne problemer, og det sier noe om lærerens posisjon i forhold til eleven (Nordahl, 2002: 121). Lærers posisjon som en tillitsvekkende person, vil ha betydning for elevens faglige og sosiale fremgang.

Det innebærer at lærer må klare å skille mellom det eleven gjør og det eleven er, altså anerkjenne eleven på tross av sine handlinger (Nordahl, 2002; Schibbye, 2002).

Sosiologen Diana Baumrind (1991) har i flere år forsket på oppdragelse og familierelasjoner, blant annet har hun sett på forholdet mellom sosial utvikling og foreldres oppdragerstil (Baumrind, 1991). Hun fant ut at foreldrenes atferdsmønster når det gjaldt krav og forståelse kunne kategoriseres i fire grupper: autoritative, autoritære, ettergivende og avvisende/forsømmende. Den positive foreldrestilen er den autoritative som kjennetegnes ved at foreldre har en kombinasjon av kontroll og varme, for eksempel viser en balanse mellom forventninger/ krav og varme på den ene siden, og på den andre siden er grensesettende uten å være straffende (Baumrind, 1991). Hennes teori om foreldrestil har kommet inn i norsk skole i forbindelse med å se på lærernes stil i forhold til klasseledelse, også i den sammenhengen er den autoritative lærer blitt brukt som beste eksemplet på god klasseromsledelse, noe som vil styrke relasjonen også mellom lærer og elev (Nordahl et al. 2012).

Forholdet mellom lærer og elev representerer en ulik maktfordeling mellom dem i forhold til deres posisjoner. Det tilsier at lærer er den som har ansvaret for at relasjonen skal bli god (Pianta, 2000). Videre fremhever Pianta (2000) at det ofte er de ungdommene som har vanskeligst for å etablere en nær relasjon som sannsynligvis trenger slike relasjoner mest. For disse elevene vil tanken om at voksne kan være trygge, anerkjennende, til å stole på, tilgjengelige og konsekvente være en avgjørende betydning for hvordan de opplever sin skolehverdag. Elever som har erfart gode og trygge relasjoner har mindre sannsynlighet for å slutte på skolen, dvs. at det øker også mulighetene for at det vil gå bra med dem, både skolefaglig og sosialt (Pianta, 2000). Lærere som møter elever på en respektfull, høflig og vennlig måte, i tillegg viser interesse for elevens liv i og utenfor skolen, vil styrke kvaliteten på relasjonen. Dette vil være særdeles viktig overfor elever som viser destruktiv atferd i skolemiljøet, slik som i sitatet til Drugli (2012); "Det er læreren selv som aktivt må jobbe frem en positiv relasjon til denne gruppen elever, fordi de i utgangspunktet selv vil bidra lite" (Drugli 2012:80). Dette innebærer slik som Røkenes og Hansen (2012) er inne på at mennesker må ha en fleksibel innstilling i møte med andre mennesker, dvs. være i stand til å endre oppfatning av den andre (Røkenes & Hanssen, 2012). De definerer relasjonskompetanse i betydningen av å kjenne seg selv, forstå den andres opplevelse og forstå hva som skjer i samspillet mellom dem, og ut fra dette perspektivet kan det innebære at

relasjonskompetente lærere vil inngå i positive relasjoner med de aller fleste av sine elever (Røkenes & Hansen, 2012).

Analyse av empiri

Forståelse og kommunikasjon

Bjørng og Dordi vurderte at ungdom har behov for å snakke om vanskelige ting;

(..) om vi ikke prater om det, så blir det kanskje at det ligger som et teppe over dem (Bjørng).

De trenger å få muligheten til å snakke om ting som er vanskelig da (Dordi).

Jeg forstår det slik at ungdom trenger forståelse når de opplever vanskelige ting. Om de ikke får muligheter til å snakke med noen blir det en belastning for dem. Even tok opp betydningen av åpne seg for foreldrene når en har det vanskelig;

Det første som må skje er at begge parter åpner seg og at begge parter vil forbedre forholdet. I tilfeller der det skulle være vanskelig, ville det vært bra med en annen part, en person som kommer utenfra da (...) (Even).

Her tolker jeg det slik at ansvaret for å snakke sammen må være gjensidig, og at begge parter må åpne seg for at forholdet skal bli bedre. Det er særlig hvis kommunikasjonen mellom ungdom og foreldre låser seg ved at den ene parten lukker seg. Even vurderer at det er behov for en tredjepart som kan være med å belyse forholdet på et objektivt plan om de ikke klarer å snakke sammen.

Cora tok opp at ungdom sammenligner seg med andre, og at sosiale media må ikke undervurderes;

De sammenligner seg med hverandre, og hva de andre holder på med og hva de andre har prestert og det som er synlig i sosiale medier er en faktor som ikke kan undervurderes (Cora).

Jeg forstår det slik at ungdom er opptatt av hva andre ungdommer får til og at sosiale media også har innflytelse på ungdommenes liv. De tverrfaglige snakket om at det må noen holdningsendringer til blant foreldre i forhold til å bry seg mer om andres barn, for eksempel ved at foreldre viser at de bryr seg om andres barn, ikke bare sine egne, samt etterspør hva deres barn gjør for andre;

Så tenker jeg sånn for øvrig i samfunnet at det å bry seg om ligger mye viktig holdningsskapende arbeid (...) Hvor viktig det er å ha et åpent hus og la ungdom få være hjemme (Ane).

(..) det med foreldrerolle, det med støtte og litt mer sånn; Hvordan har du hatt det i dag, hvordan har andre hatt det, hva har du gjort for andre? (..) at alle skal være inkludert (..) vi må skjønne at det er et varmere samfunn. Det er det som må til (Dordi).

Jeg forstår det slik at det ligger mye læring i forståelse og kommunikasjon om hvordan andre har det, samt at foreldre kan være gode rollemodeller for å skape et varmere samfunn. Even beskrev hva positiv innstilling fra andre gjør med ham;

Det med positiv innstilling. Jeg ser veldig mange eldre som vil være positivt innstilt til mange ungdommer og mot oss, da er vi positiv tilbake mot dem (Even).

Jeg tolker det slik at det å bli møtt på en god måte, gjør at en ønsker å være positiv tilbake.

Relasjonell støtte

Alle deltakerne snakket om ulike former av relasjonell støtte. To av ungdommene trakk frem betydningen av å kunne betro seg til en lærer, men at det var avhengig av om de følte at læreren var en venn og var til å stole på;

Det å ha en lærer en kan betro seg til. Det kan hjelpe veldig mye det. Føle at læreren er en venn som virkelig vil hjelpe deg, og det er lærerens rolle. Du kan bruke han som en rådgiver. Det trur jeg nok hjelper ganske mange (Even).

(..) handler om at lærerne gjør seg åpen for eleven sine også. De må virkelig vise at dem vil, jeg vil gjøre det beste for deg. Dem må vise både venner, lærere og foreldre at en har tilliten og at dem er til å stole på (Frank).

Jeg tolker det slik at relasjonen til lærer er basert på subjektive opplevelser av om lærer bryr seg eller ikke. Jeg forstår Even i den forstand at det er lærerens rolle å hjelpe, og at lærer kan være en rådgiver om relasjonen er god. Jeg tolker Frank dit hen at lærer må vise en genuin interesse og forståelse for å gjøre det beste for eleven, og at de er til å stole på. Bjørg og Dordi var inne på det her med betydningen av gode relasjoner både mellom ungdom og foreldre og elev og lærer;

(..)de aller fleste har et godt forhold til foreldrene sine, og det tenker jeg er et godt utgangspunkt da, det er en styrke (Bjørg).

Må jo være fleksible og sosialt kompetente da som foreldre og lærer og som voksen person. Avvisning kan være av så ulik art, og en avvisning kan være nok til at de mister motivasjonen og forsvinner (Dordi).

Jeg tolker det slik at gode relasjoner kan være en styrke og oppleves som positivt, mens det motsatte kan slå negativt ut. Særlig å bli avvist, kan føre til at motivasjonen forsvinner. Geir var inne på det her med klassemiljøets betydning i forhold til forventinger en har til seg selv i forhold til å gjøre det bra eller ikke på skolen;

Jeg har hele tiden tenkt at klassemiljøet har vært veldig viktig. Hvis du har gjort det bra på skolen da, det er ikke tøft å gjøre det dårlig liksom. Det er bra å gjøre det godt, og det er bra da (Geir).

Jeg forstår det slik at miljøet i klassen kan være med å skape både positive og negative forventninger, og at elever kan oppleve det som en motivasjon til å gjøre det bra når holdningene i klassen er å gjøre det bra. Geir var inne på det her med at i hans klassemiljø var det ikke tøft å gjøre det dårlig, og at det betydde mye for hans innstilling om å gjøre det bra. Deltakerne fikk spørsmål om foreldre kunne være en god støtte. Alle ungdommene nevnte at foreldre var viktige støttespillere, slik som sitert;

Det å ha et godt forhold til foreldrene sine da (..)å tørre å være åpen mot dem da, så dem vet hva som foregår (Hans).

Det kan være vanskelig for foreldre å vise at dem virkelig bryr seg hvis en ikke er åpen for det. Det er lettere å slippe dem til da om er åpen for det, at dem bryr seg med hvordan det går og sånn (Geir).

Jeg oppfatter at de legger vekt på åpenhet og gjensidighet i relasjonen til foreldrene for at forholdet skal være godt. De legger vekt på at ungdommene selv også har et ansvar gjennom å åpne seg for foreldrene, slik at foreldrene får innblikk i hvordan de har det.

De tverrfaglige snakket om at ungdoms opposisjon ikke er så fremtredende i dag, og de etterspurte grenser som ungdom trenger for å være trygg;

Ungdoms jobb er å være i opposisjon for å greie å posisjonere seg i samfunnet, finne ut hvordan verden fungerer for barn og unge, og voksnes og foreldres jobb er å sette grensene, være tydelig og (..) å sette disse grensene er en del av det sikkerhetsnett ungdom har i forhold til å være trygg da (..) Vi snakket jo om det at ungdom som var utrygg trengte tydelige grenser, men dem er jo visket ut i dag (Ane).

(..) det er manglende struktur rundt barn og unge i dag. Og ungdom i dag dem er snill og grei, ja, men dem har ikke samme autoritetsrespekten som før. Egentlig gjør dem litt som dem vil, ikke sant! (Cora).

Jeg forstår Ane dit hen at ungdom trenger grenser uavhengig av om de er i opposisjon eller ikke. Hun trekker frem at grensene er viktig i forhold til at ungdom skal kjenne seg trygg, og at det vil fungere som et sikkerhetsnett. Cora opplever at ungdom har mindre autoritetsrespekt nå enn ungdom hadde før. Flere av de tverrfaglige har opplevd en endring i

foreldregenerasjonen ved at ungdom og foreldre har blitt mer dus og likesinnet, samt at rollene på hvem som setter grenser for hvem har endret seg;

(..) den balansegangen i forhold til å ha et godt forhold til foreldre (..) er det fordi at foreldregenerasjonen har blitt veldig kompiser eller veldig venninner og kamerater kontra det og være voksne som er grensesettende og veivisere (..) (Ane).

Det er ikke vi som sier vær forsiktig. Jeg tenker det må spille inn at vi bytter litt roller og at det er så komplekse roller (..) (Dordi).

Altså i gamle dager så var det mye enklere, for du kunne jo ta en tatovering eller piercing eller sånn ting, men når du kommer hjem så sitter jo mor med en tatovering selv (Björg).

Endringer i foreldregenerasjonen kan gå på bekostning av at foreldre setter mindre grenser eller veileder ungdom i mindre grad enn før slik, som jeg tolker det. Det hender også at ungdom må sette grenser for foreldrene, da foreldre også prøver ut nye ting og presser sine grenser. Jeg tolker det også slik at det er færre måter for ungdom å skille seg ut fra foreldregenerasjonen på nå enn før, ettersom foreldre kan ha den samme tatoveringen som ungdommene.

En av de tverrfaglige deltakerne opplever ytterpunkter av foreldrenes involvering når ungdom begynner på videregående, dvs. både de som stiller krav og de som ikke er der;

(..) det er foreldre som ikke er så tydelig og ikke er på banen, så vi har ytterpunktene, og dem som ikke forventer noen ting, vi vet det ikke, vi ser dem ikke. Det er dem som er på skolen, stiller veldig krav til skolen (..). så alt i mellom da(..) Det er en del som opplever det at familien bare, nei videregående fortsetter du alene (Cora).

Jeg forstår det slik at det er foreldre som stiller krav til skolen, og det finnes foreldre som ikke viser seg på skolen. En del ungdommer opplever at de må klare seg alene når de begynner på videregående, slik jeg tolker det.

Støtte til foreldre

Det ble snakket om de ungdommene som har det vanskelig og ikke mestrer skolen. De tverrfaglige vurderte at det tærer på foreldrene over tid når ungdom blir sittende for seg selv i mørket og ikke kommer seg ut blant andre ungdommer eller på skolen;

(..) nettverksgruppe for foreldre. For det handler om hvordan du som voksen skal takle og leve sammen med ungdom som sitter i mørket, som er utfordrende å håndtere (..) mye tabu rundt det, så det synes jeg var en god ide' (Ane)

(..) klart dem trenger noen som bryr seg, som tar tak i situasjonen. Det er jo da det skjer at dem klarer ikke det (..) og dem har ikke noe støtteapparat. Støtteapparatet er utslitt (..) det er kanskje en av årsakene til at dem har havnet der (..) tenker jo at når du har unger på ungdomsskolen og videregående, det er jo da de virkelige store problemene kan dukke opp. Det mangler kanskje en sånn arena for å få luften ting (..) Jeg tror rett og slett at foreldreveiledning treng dem hele tiden, hele løpet altså (Björg).

Ane og Björg var opptatt av at foreldre ville ha behov for å få luften ting med andre, men at terskelen for å gjøre det kan være vanskelig ettersom det fortsatt kan være tabu knyttet til å snakke om at sin egen ungdom har det vanskelig, slik jeg tolker det. De beskrev at disse vanskelighetene over tid fører til at støtteapparatet svikter ved at foreldrene kan bli utslitt. Samfunnet har en utfordring med å etablere et støtteapparat eller et nettverk som kan være til støtte både for ungdommene selv, men også for foreldrene, da det er særlig viktig at noen bryr seg i slike situasjoner. De var inne på det her med nettverksgruppe for foreldre, og jeg oppfattet det slik at de tenkte det ville hjelpe foreldre å snakke med andre foreldre som har lignende erfaringer. Even tok opp at foreldre trengte kurs for å snakke med ungdom som har det vanskelig;

(...) det er jo vanlig med foreldremøter (...) veldig mange ungdommer sliter psykisk og med stress, og da er det naturlig å ha et lite kurs for foreldrene også om hvordan en kan snakke med ungdommene sine om dette her. Da kan det bli naturlig at dem prater om det og at det ikke blir lukket (Even).

Jeg tolker at Even tenker at foreldre vil trenge kurs for å lære å snakke med ungdom som har det vanskelig. Han var inne på at skolen har foreldremøter, og at et slikt kurs kan være like naturlig å arrangere som foreldremøter.

Drøfting av empiri

Både de tverrfaglige og ungdommene trakk frem at ungdom vil ha behov for å få forståelse og snakke om ting når de har det vanskelig. Når ungdom får anledning til å snakke med noen andre om det de opplever vanskelig, kan det gi dem bedre innsikt og forståelse av det som skjer og det blir dermed mer begripelig for dem. Det kan ses i sammenheng med de tre dimensjonene (begripelighet, meningsfullhet og håndterbarhet), noe som er viktig i forhold til å få en opplevelse av sammenheng (OAS) (Lindström & Eriksson, 2015). Ungdom trenger å begripe hva som skjer når de opplever flere forventninger på samme tid eller de sliter med å etablere vennsrelasjoner. De kan finne en mening om de får hjelp til å sortere tanker og følelser. Om de opplever både begripelighet og mening, og i tillegg klarer å håndtere situasjonen, vil det gi ungdommene gode erfaringer som de kan bruke når de står i lignende

situasjoner på et senere tidspunkt (Lindström & Eriksson, 2015). Ungdom som derimot trekker seg tilbake for seg selv og legger lokk på tankene sine, vil erfare hendelser som uforklarlig og tankene kan forbli kaotiske. Dette fordrer at miljøet rundt ungdommene er åpen for at en kan snakke om det som er vanskelig, slik som Even trakk frem. Han nevnte at det må en gjensidig åpenhet for at for at det skal oppleves som nyttig, hvis ikke trenger ungdom og foreldre hjelp av utenforstående til å snakke sammen.

Flere av deltakerne var inne på at å bli møtt på en god måte, gjør at en blir positivt innstilt og blir mer positiv tilbake. Anerkjennende kommunikasjon kan styrke ungdoms tro på seg selv i møte med andre, de vil erfare at de er verdt å lytte til, bli forstått, akseptert og tolerert (Nordahl, 2002; Schibbye, 2002). De ungdommene som opplever at andre ikke vil være sammen med dem eller at ingen har tid til å lytte, vil være i risiko for å få psykiske helseplager i voksen alder (Derdikman-Eiron et al., 2013). Et positivt samfunnssyn på ungdom vil kunne skape en holdning i samfunnet om at ungdom er gode mennesker, mens det motsatte kan endre synet på ungdom i negativ retning. Også massemedia har stor innflytelse i den sammenheng, og er med og former ungdoms verdisyn, holdninger, grenser og atferd (NOU 2015:2). Ungdommer vil være tjent med at holdninger til andre blir diskutert både hjemme og på skolen. Samfunnet har generelt blitt mer individualisert (Frønes, 2011), og en holdning om at det er viktig å bry seg om andre kan motvirke at ungdom blir for selvcentrert. Foreldre kan også være rollemodeller ved å vise at de bryr seg om andres barn, ikke bare sine egne. Blant annet ved å invitere andre ungdommer hjem til seg, også ungdom som står utenfor fellesskapet, noe som kan bidra til at foreldre får større kjennskap til hva som rører seg innenfor ungdomsmiljøet. Foreldre er generelt opptatt av å skape «gode miljø» for sine barn og unge (Frønes, 2011).

Foreldres holdninger ved å inkludere andres barn kan utvide ungdoms toleranse og forståelse for andre ungdommers situasjon, og at ungdom blir mindre fordømmende overfor grupper i samfunnet som ikke klarer seg like bra som dem (Wallroth, 2011). Det motsatte vil kunne forsterke folks holdninger om at noen ungdommer må holdes utenfor fellesskapet slik at ens egen ungdom ikke blir «smittet» av dårlige holdninger. Det vil øke sjansene for psykiske helseplager for de som blir stående utenfor fellesskapet. Åpenhet og inkludering vil kunne bidra til å redusere stigmatiseringen rundt synet på grupper av ungdom som ikke håndterer hverdagen med skole, venner eller egen helse i samme grad som de som mestrer hverdagen (Meld. st.19. 2014-2015; Wallroth, 2011).

Det finnes ulike kulturer i familier og ungdomsmiljøer i forhold til hva som er sosialt akseptert å snakke om. Lukkede miljøer vil utgjøre en risiko, og vil ha negativ innvirkning på ungdoms psykiske helse (Nordahl et al., 2006). Økt aksept og åpenhet i samfunnet vil være beskyttende faktor for ungdommer som ikke har et miljø de kan snakke ut om ting. Det vil også innvirke på ungdoms livskvalitet (Lindström & Eriksson, 2015).

Behovet for at ungdom skal oppleve relasjonell støtte ble nevnt som viktig i mange sammenhenger. Ungdom tilbringer mye tid i skolen, og relasjonen mellom lærer og elev blir dermed veldig viktig, og fra ungdoms perspektiv er skolen like mye en sosial arena som undervisningsarena (Nordahl, 2002). Det å ha en lærer å betro seg til når man har det vanskelig, vil utgjøre en motstandsressurs om ungdom opplever belastninger eller motgang (Lindström & Eriksson, 2015). Det innebærer at elevene må oppleve at læreren er til å stole på, ellers vil det være vanskelig for elevene å ta opp problemer (Nordahl, 2002; Spurkeland, 2005). Even nevnte at han måtte føle at lærer var en venn for å kunne bruke lærer som rådgiver. Det kan hende ungdommen tenker annerledes når det gjelder vennskap med lærer enn jevnaldrende, og at det handler mer om at lærer må være vennlig innstilt. I så fall harmonerer det godt med en autoritativ lærerstil, som kjennetegnes ved at hun/han balanserer godt mellom å holde kontrollen og struktur på den ene siden, og gir mye varme og positiv oppmerksomhet til elevene på samme tid. Den type lærerstil vil kunne klare å få etablert en god relasjon til de fleste ungdommer (Nordahl et al., 2012; Pianta, 2000; Røkenes & Hansen, 2012). Klassemiljøet kan preges av holdningene blant elevene, dvs. om stemningen er god og innstillingen er å gjøre det bra, vil det kunne ha smitteeffekt, slik som Geir var inne på. Det samme gjelder om elevene legger merke til at lærer ikke kommer overens med enkeltelever, vil de kunne utvikle en negativ relasjon til samme elever (Drugli, 2012).

Cora nevnte at ungdom i dag ikke har samme autoritetsrespekten som før. Det kan være at de ungdommene som ikke viser respekt i møte med voksne har lite tiltro til at lærer bryr seg om dem. Også tilknytningserfaringene ungdommene har med seg fra tidlig i livet, og om de har vært negative, kan ha ført til at de stoler mest på seg selv (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969/1982). Ungdommer kan vise normbrytende atferd av ulike årsaker, blant annet at de har vansker med å regulere oppmerksomheten, impulser og atferd (Nordahl et al., 2012). En utagerende og vanskelig ungdomsatferd kan være vanskelig for omgivelsene å håndtere, og mange blir utslitt, noe som kan føre til at det over tid utvikler seg til negative

transaksjoner i relasjonene (Sameroff, & Chandler,1975; Smith, 2010). Ungdommer som viser dårlige prososiale ferdigheter, vil ha vanskelig for å etablere vennskap med andre, noe som kan utgjøre en risiko for senere problemer (Nordahl et al., 2006; Ogden, 2002). Om miljøet ungdom har vokst opp i har vært preget av vold og kriminalitet, vil det innvirke på ungdoms respekt for andre (Nordahl et al., 2012). Depresjon kan også vises som irritabelt humør i stedet for tristhet, noe lærerne må være oppmerksom på om respekten oppleves dårlig (Skogen et al., 2014). Det er i så fall elevene som allerede er nevnt som trenger en støttende lærer mest, og som har behov for å snu negative transaksjoner til positive erfaringer (Smith, 2010). Dette ansvaret ligger ikke hos ungdommene selv, men er et ansvar lærer må ta (Drugli, 2012). Det er mest sårbart for de ungdommene som opplever ikke å få god kontakt med læreren sin, i tillegg ikke får sosial aksept fra jevnaldrende eller opplever mobbing (Derdikman-Eiron,R et al.,2013; NOU 2015:2). Lærere må være sosialt kompetente for å fange opp ulike sider av det psykososiale miljø som elevene er i, noe som kan være komplekst og vanskelig å stå i for de lærerne som kjenner de ikke har den nødvendige kompetansen til å håndtere det (NOU, 2015:2; Røkenes & Hansen, 2012). Det kreves også at skoleledelsen har fokus på lærernes opplevelse av forholdet mellom egen kompetanse og utfordringer som de skal takle i elevgruppa (NOU 2015:2).

Deltakerne var også inne på foreldres rolle som viktige støttespillere. Ungdommene beskrev at de selv måtte ta ansvar gjennom å åpne seg for foreldrene sine, slik at foreldrene får innblikk i hvordan de har det. De fleste ungdommer er fornøyd med foreldrene sine, noe som skulle tilsi at de også ønsker å snakke med foreldrene (NOVA, 2014). Det finns også ungdommer som er stille og mindre meddelsom enn andre av ulike årsaker, for eksempel de som er innagerende, dvs. de som vender tanker og følelser innover, og opplever det som angstfylt å kommunisere og uttrykke sitt indre til andre (Lund, 2010). De ungdommene kan erfare at også omgivelsene kommer til kort når de skal forsøke å få til en samtale med dem, da det er enklere å kommunisere når begge parter ønsker å fortelle. Ungdom som sliter med kommunikasjonen med andre, vil også ha vanskeligere for å etablere vennsksapsrelasjoner, og de vil være generelt mer sårbar for psykiske helseproblemer (Derdikman- Eiron et al., 2013; Ogden, 2002).

Ane ga uttrykk for at foreldre i dag setter for lite grenser på tross av at ungdommene er så plikttoppfyllende og mindre i opposisjon enn før. Manglende sosial støtte fra foreldre kan være en risikofaktor for utvikling av depresjon i ungdomsårene (Derdikman-Eiron et.al.2013).

Ungdommer som opplever at foreldre setter grenser for dem vil oppleve dette som en trygghet. Ettergivende foreldre kan oppleves mer som venn og kan utøve for liten grad av grensesetting (Baumrind, 1991). De autoritære foreldrene derimot kan være for streng og stiller for høye krav slik at ungdommene selv opplever at de har lite autonomi (Øiestad, 2011), noe som kan skape en enda større avstand mellom ungdom og foreldre. En av deltakerne beskrev en del ytterpunkter når det gjelder foreldres involvering i skolen. Det var de foreldrene som krevde veldig mye, og det fantes de som ikke var synlig i det heletatt. Foreldre med en forsømmende foreldrestil vil vise svært liten grad av engasjement i ungdommens liv og setter minimalt med grenser, noe som kan føre til at ungdommene slutter å bry seg når de opplever lite relasjonell støtte (Baumrind, 1991). Det kan virke inn på ungdommenes psykiske helse om de opplever å være overlatt til seg selv når de begynner i videregående skole. Trygghet er et grunnleggende behov alle har, også ungdommer trenger å vite at de kan ringe hjem eller komme hjem til foreldrene om de trenger beskyttelse (Bowlby, 1969/1982). Ungdom som opplever tilgjengelige personer som representerer trygghet i deres liv, vil generelt være bedre rustet til å takle stress og motgang i livet (Antonovsky, 1979).

Foreldre som har ungdommer som er vanskelig å håndtere, ble vurdert å ha ekstra behov for støtte og få muligheter til å lufte ting med andre foreldre (Webster-Stratton, 2005).

Ungdommene ga uttrykk for at foreldre er viktige støttespillere, og de trengs særlig når ungdom har det vanskelig. Nettverksgruppe kunne vært med å bryte tabu (Meld.st.nr.19, 2014-2015). Både foreldreveiledning eller foreldrekurs som deltakerne foreslo som tiltak, ville hatt indirekte betydning for ungdommene. Dette kunne gitt ungdom et bedre sikkerhetsnett, særlig om det hadde vært samarbeid mellom systemene (Bronfenbrenner, 1979). Ikke minst kan et støttende relasjonelt sikkerhetsnett forhindre at økningen av psykiske vansker blant barn og unge blir enda større.

Neste kapittel handler om den siste kategorien; mestring og fellesskap.

MESTRING OG FELLESSKAP

Kategorien tar opp samvirkende faktorer mellom mestring og fellesskap, og som har betydning for å mestre stress og kunne lykkes i livet. I tillegg tar kategorien opp opplevelser ungdom har av påvirkningsmuligheter for å få innflytelse i saker som gjelder dem, og deres muligheter å endre eller forbedre miljø og samfunn.

Teoribakgrunn

Familiestruktur og ungdom i tiden

Skole og utdanning har overtatt mye av ansvaret for oppdragelse og er med å prege barne- og ungdomskulturen (Frønes, 2011). På tross av at det har vært en kraftig økning av foreldrenes aktive tid med barna siden 1970 (Frønes, 2011), kan ungdom oppleve å være mer overlatt til seg selv, og de må arbeide for å skape sin sosiale og kulturelle tilhørighet på helt andre måter enn det deres foreldre gjorde (Heggen & Øia, 2005). Mulighetene og antall valg som ungdom må forholde seg til er langt større i dag enn tidligere. De vokser ikke inn i etablerte rollemønstre, men de kan velge, finne nye former for tilhørighet og tilknytning, og dette kan være med å skape en sårbarhet gjennom det økte presset ungdom skal orientere seg i (Heggen & Øia, 2005). Familiesystemet er fortsatt det sentrale når ungdom trenger noen å betro seg til, mens vennene representerer det som er mulig å gjøre innenfor den sosiale og kulturelle konteksten (Frønes, 2011). Den digitale verden har åpnet nye muligheter for ungdom, både når det gjelder tilegnelse av kunnskap og sosiale samværsformer enn det tidligere generasjoner hadde (Frønes, 2011; NOVA, 2004). Bruken av digital teknologi, slik som PC-er og mobiltelefoner har blitt en viktig del av identitetsskapingen og etableringen av sosiale relasjoner i ungdomsmiljøer (NOVA, 2004).

Stress

Hans Selye begynte for første gang å snakke om begrepet *stress* i biologisk sammenheng for over 70 år siden, og han mente at menneske får samme reaksjon når de opplever stress (Selye, 1956). Forskningen de neste årene viser til at dette slett ikke er tilfelle, da individer reagerer ulikt på stressorer. Stress utløser en spenning i kroppen. En stressor kan oppstå inne i et menneske, på bakgrunn av omgivelsene eller i relasjonen mellom individ og omgivelsene (Mörelis, 2014). Å reagere på en stressor er både nødvendig og livsviktig, da den blant annet kan sikre overlevelse i farlige situasjoner eller at en blir mer konsentrert og presterer bedre når det er nødvendig (Mörelis, 2014).

Richard Lazarus og hans kollegaer i USA jobbet med å endre synet på stress, blant annet, psykologisk stress, hvor relasjonen mellom menneske og miljø er det sentrale (Lazarus & Folkman, 1984). De ser på stress ut fra en transaksjonsmodell, for eksempel hvilke strategier en bruker for å takle en gitt stressor eller akutt hendelse avhenger av mestringsstil.

Mestringsstil trekkes frem å være et iboende personlighetstrekk. Reaksjoner og håndtering av stressorer er beskrevet som en evalueringsprosess; «the appraisal process» (Lazarus & Folkman, 1984), dvs. hvordan situasjonen oppfattes og håndteres i kombinasjonen med «copingprosesser» som innebærer individets vurdering av forholdet mellom krav og egne ressurser (Möreljus, 2014). Coping kan oversettes med mestring på norsk. Det kan være gjensidige påvirkende faktorer mellom genetisk sårbarhet og stress. For eksempel hvis miljøet er relativt støttende og fri for belastninger, eller noen individer fungerer bra selv om de blir stilt overfor betydelig stress (Smith, 2010). I dag brukes begrepet stress når det er snakk om påvirkninger, altså årsaken til stress, og hvilken virkning/ resultat stress har (Borge, 2014). Stress har blitt forbundet med blant annet søvnvansker, kognitive vansker med å huske ting, konsentrasjonsvansker og innlæringsproblemer (Möreljus, 2014).

Tilknytning og stress

Ungdom har lært mye om seg selv og omgivelsene gjennom de erfaringene de fikk de første barneårene med hensyn til behovet for foreldrenes tilgjengelighet i situasjoner hvor de hadde behov for trøst, trygghet og nærhet (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Disse erfaringene organiseres og vises gjennom deres atferd som trygg, unnvikende, ambivalent eller desorganisert, og etableres senere som mentale representasjoner (forestillinger) for hvordan barn og unge vil etablere relasjoner med andre mennesker på sin livsvei (Ainsworth et al., 1978). Det viktigste barn lærer i tilknytningsrelasjonen er evnen til å håndtere og regulere stress (Øiestad, 2011). Grunnleggeren av tilknytningsbegrepet John Bowlby (1969/1982) beskrev tilknytning som barnets motivasjon for å søke trøst og beskyttelse hos en omsorgsperson når de opplever trusler eller fare (Bowlby, 1969/1982).

For eksempel vil ungdom som opplever at det er vanskelig å etablere vennerelasjoner på skolen ha behov for å dele disse bekymringene med sine foreldre, og hvis foreldrene i tillegg gir lite forståelse for problemet, vil det være en dårlig «match» mellom ungdommens behov og foreldrenes kapasitet (Brandt & Grenvik, 2010). Manglende stresshåndtering tidlig i livet kan skape problemer med å takle stress senere i livet (Øiestad, 2011). Vår evne til affektregulering inngår som en del av stressreguleringssystemet, og både regulering av stress

og følelser har betydning for den psykiske helsen (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2012; Lindström & Eriksson, 2015; Gross & Munoz, 1995).

Mentalisering og identitet

Ungdom som har lært å skille mellom egne tanker, følelser, intensjoner og behov og andre sine behov, altså evnen til å mentalisere (se seg selv utenfra og den andre innenfra) bidrar dette til dannelse av ungdoms selvopplevelse og følelse av å ha en noenlunde stabil identitet (Fonagy et al., 2007/2002; Stern, 2003; Wallroth, 2011). Jo bedre ungdom er på å attribuere mentale tilstander hos seg selv og andre, blant annet forstå at andre tenker annerledes enn deg selv, gjør at de vil være i stand til å betrakte flere perspektiver, blir mindre fordømmende og mer tolerant overfor seg selv og andre, samt mindre fastlåst i negative tolkninger av det som skjer rundt en (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2012; Fonagy et al., 2007/2002; Wallroth, 2011).

Trygg tilknytning og en god mentaliseringsevne vil kunne fremme åpenhet og nysgjerrighet på livet, redusere misforståelser og øke mulighetene for å etablere og utvikle nære og langvarige relasjoner med andre (Brandt & Grenvik, 2010; Fonagy et al., 2007/ 2002). Disse erfaringene vil kunne utvikle en identitet og tro på egen mestring i tråd med Albert Bandura (1997) sitt begrep “self- efficacy”, og som er sitert slik: “...the beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997:3). En subjektiv tro på egen mestring vil kunne påvirke en positiv holdning til å lykkes i livet. Ungdom som opplever empowerment, dvs. de får gjennomslag for det de selv ønsker, innflytelse i saker som angår dem selv og opplevelse av kontroll over eget liv (Lindström & Eriksson, 2015; Meld. St.nr.47, 2008-2009), vil bevare troen på egen mestring. Det innebærer at ungdom bør være med å ha medbestemmelse i kommunale tiltak som vedrører deres livsarenaer.

Analyse av empiri

Å mestre stress

Ungdommene var samstemt på at en må gjøre noe med stresset. De hadde forskjellige alternativer de brukte, koble av og ta pause, blant annet det å være sosial, dra på trening, snakke med venner og prate ut om alt;

Personlig når jeg opplever stress(..) tar en dagstur på fjellet, og har mange venner og kan snakke med dem om alt liksom(..) dra på trening og ikke gjøre så mye (Hans).

(..) når jeg tenker at det blir for mye, er jeg flink til å koble av å ta meg en pause. Om jeg tenker at jeg ikke har tid til det, så må jeg bare det, ellers holder jeg ikke ut (Geir).

Hva du gjør for å «koke ned stresset» varierer jo. (..) ta seg en tur ut innimellom gjør faktisk ganske godt (...) se en film eller et eller annet. Å være sosial er også en ting som hjelper. Og møte gode venner som du føler du kan prate om hva som helst med, noe jeg håper dem fleste har (Even)

Jeg fikk en forståelse av at ungdommene tenker at stress oppleves forskjellig fra person til person, og at det må håndteres individuelt. Både Hans og Even tolker jeg tenker at vennene er særdeles viktig å ha når det er mye stress, da de kan snakke med dem om alt. Geir var inne på at det var nødvendig for hans del å ta en pause når det blir for mye, da han ellers ikke ville holdt ut. At han gjør noe for å redusere stresset tenker jeg viser en kapasitet han har til å takle stress. Even var inne på at egen innstilling kan også hjelpe når det blir for mye;

(..) når du tenker på skolepress, så er det på en måte det en må tenke selv at om jeg ikke får toppkarakter, så er det greit det også liksom. En kan ikke være best i alt, det er ok det og (Even).

Å mestre stress handler også om å tenke positivt slik som jeg tolker Even sitt utsagn. Den type mental innstilling kan være en mestringsstrategi i seg selv.

Å lykkes i livet

I den tverrfaglige gruppen ble det snakket om det å være ungdom før og nå. Ane lurte hvor opposisjonen har blitt av;

Vi har så flinke ungdommer i dag som er så veldig sånn pliktoppfyllende og mindre i opposisjon enn det ungdom har vært før (Ane).

Jeg forstår det slik at ungdom er pliktoppfyllende i dag, og at Ane etterspør hvor ungdom gjør opprør. Hun uttrykte at det var mer opposisjon blant ungdom tidligere, slik jeg forstår det. Cora var også inne på at opposisjonen ikke lenger er synlig; *(..) i stedet for å gjøre opprør sånn som de gjorde før, dem går inn i dataens verden, en flukt (Cora).* Jeg tolker at Cora tenker det kan være en sammenheng mellom manglende opprør og at ungdom heller flykter inn i dataens verden. Ungdommene derimot beskrev at de brukte data som avkobling når de opplever mye press i hverdagen. Geir og Even sa det slik;

(..) jeg ser film og serier når jeg slapper av. Synes det er bra avkobling (Geir).

Kan egentlig kikke på internett i flere timer eller noe sånn, se på netflix (..) (Even).

Jeg får en forståelse av at ungdom kan bruke data i flere timer for å slappe av fra andre ting.

Ungdommene hadde en del tanker om hva som skal til for å lykkes i livet;

Å sette seg mål.() å ha noen å gjøre det sammen med. Hvis du skal lykkes så må du bestemme deg for hva du vil gjøre (..) sånn at du er målrettet (..) å sette seg mål om å hjelpe hverandre og tørre å spørre om hjelp (Hans).

Samtidig så er det også viktig å få støtte fra familie og venner. Det hjelper og du blir mer utholdende om du får støtte og det hjelper om du skulle komme i kneip og at dem er der for deg (Frank).

Så åpenhet og ros og bekreftelse på at du gjør en god jobb, det hjelper ganske mye det (Even).

Jeg tolker at de la stor vekt på at det var viktig å være målrettet, hjelpe hverandre, tørre å spørre om hjelp, få støtte fra familie og samarbeide med andre, i tillegg til å være åpen. Ros og bekreftelse hjelper, og at de opplever at de får til ting når de får tilbakemelding på det de gjør. De tverrfaglige tok også opp betydningen av å ha system slik at ungdom kan hjelpe hverandre, i tillegg til at skolen har en viktig rolle i forhold til sosial utjevning;

Jeg har kjennskap til noen miljøer på videregående hvor man benytter chattegrupper for å hjelpe hverandre i leksearbeid og sånn(..) det er kjempepositivt(..) (Ane).

Å så tenker jeg på det hermed sosial utjevning også (..) om en ungdom har det vanskelig på hjemmearenaen. Tenk hvor godt vi kan gjøre det for eleven på skolen da(..) (Dordi).

Jeg forstår det slik at Ane tenker at det er positivt at ungdom kan hjelpe hverandre med leksearbeidet og at Dordi ser mulighetene for at skolen kan hjelpe elever som har en vanskelig hjemmesituasjon. Skolen kan bidra til å jevne ut de sosiale forskjellene, slik jeg forstår henne.

Påvirkningsmuligheter

Ungdommene beskrev hvordan de opplevde sine muligheter for å være med å påvirke eller bestemme på ulike arenaer;

Det å få lov til å være med å tilpasse skolen, det er jo det elevrådet er til for, så du har jo flere sjanser om du føle at rettighetene dine blir brutt og at du ikke føle at du ikke får være med å tilpasse, så kan du ta kontakt med lærerne selv og si fra om det (Even).

(..)noen lærere kan være åpen og spør eleven, og det gir best læring(..) Personlig synes jeg at det beste er når vi får være med å velge selv uten at det blir for løst (Hans).

På skolen er elevrådet viktig for å få gjennom rettighetene sine. I forhold til tilpasning av undervisningen, så kan de ta direkte kontakt med lærerne og være i dialog med dem, slik jeg forstår ungdommene. De legger også vekt på at lærer holder en struktur, slik at det ikke blir for løst. Ungdommene tenkte også at de får være med å bestemme i lokalsamfunnet gjennom at kommunen har et ungdomsråd;

Jeg synes det er bra at kommunen har opprettet et sånt organ som ungdomsrådet. Slik at vi får lov til å være med å påvirke (...) Gjør min jobb eller ansvar for å få et bra samfunn (Frank).

Selv om du har det greit, men er usikker på om det kommer til å bli forandringer, så kan du være med å påvirke. Det er greit å vite at en har muligheten i hvert fall, for den har oss!(Geir).

Jeg fikk inntrykk av at det betyr mye for ungdom at de har muligheter for å være med å påvirke, og at de opplever at de er med å ta ansvar for å skape et bra samfunn. Geir var inne på at selv om han ikke var så aktivt med å påvirke nå, så betyr det mye å vite at han har muligheten til å være med å påvirke, slik jeg tolker han.

Også de tverrfaglige trakk fram noen områder de opplevde at ungdom fikk være med å påvirke;

(..) jeg synes at når vi engasjerte dem i forhold til ungdom og psykisk helse, så var de utrolig på(..) ungdomsrådet vil også gjerne ha saker (Bjørng).

Jeg tolker det slik at ungdom engasjerer seg når de får muligheten til å være med å påvirke. Ungdom ønsker å engasjere seg i lokalmiljøet og være med å ta ansvar for det som skjer, slik jeg har fått en forståelse av.

Drøfting av empiri

Ungdommene hadde ulike strategier for å håndtere stress, samt tanker om hva som skal til for å lykkes i livet. Det handlet både om å ta bevisste valg og gjøre aktive handlinger for å håndtere stress, men også å tenke positivt for eksempel ved at «*en kan ikke være best i alt*». En slik mental innstilling kan være en beskyttende faktor for ungdom i forhold til å senke kravene til seg selv. Det kan også være en måte å forklare at noe er for vanskelig, da utsagnet kan signalisere at ungdommen ikke har ambisjoner om å være best i alt, og det kan senke kravene fra omgivelsene. Det kan fungere som en mestringsstrategi for å redusere stress. De ulike måtene å se dette på, kan ses i relasjon til forholdet mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer, hvor ungdoms valg og handlinger balanserer mellom disse to faktorene (Nordahl et al., 2006). Utfallet av en strategi kan både slå positivt eller negativt ut. Hvordan ungdom håndterer stress avhenger av hvordan de tar i bruk sine motstandsressurser som motvekt for å redusere risikoen av stress (Antonovsky, 1979).

For å håndtere stress må en være i kontakt med følelsene sine og kjenne etter hva som reduserer spenning. Antonovsky hevdet at de som bruker minst fire motstandsressurser utvikler en sterk opplevelse av sammenheng (OAS) (Lindström & Eriksson, 2015).

Ungdommene som deltok brukte minst fire motstandsressurser når de trengte å koble av, blant

annet de finner meningsfulle aktiviteter (dagstur på fjellet, trening), de tenker hva som er bra for dem selv, de er i kontakt med følelsene sine og kjenner etter når de trenger pause og ikke minst de oppsøker vennene sine og snakker med dem. Ettersom ungdommene tar i bruk disse helseressursene vil det i sum gi dem en bedre livskvalitet i motsetning til de som isolerer seg og ikke deltar i fellesskapet (Lindström & Eriksson, 2015). I det perspektivet vil det være helsefremmende å etablere tiltak som innebærer å få ungdom ut i sosiale aktiviteter.

Den tverrfaglige gruppen etterspurte hva ungdom skal gjøre i dag for å få oppmerksomhet eller skille seg ut som ungdomsgenerasjon fra foreldregenerasjonen. De nevnte også at ungdom flykter inn i dataens verden i stedet for å opponere. Ungdommene beskrev at de brukte data som avkobling. Det kan ses som en mestringsstrategi for å redusere stress, men det kan også handle om «et stille opprør» ettersom mulighetene for å ytre seg eller finne et fellesskap med andre finnes på nettet (Frønes, 2011). Bruken av digital teknologi er en viktig del av ungdoms identitetsskaping (NOVA, 2004), og de sosiale samværsformene har endret seg også ved at ungdom har kontakt gjennom nettet. Det kan være at ungdom selv ikke tenker på at de trenger å gjøre ting annerledes enn foreldrene, ettersom de har vokst opp i den kulturen de lever i (Frønes, 2011; Vygotsky, 1979). På den andre siden, vil ungdom uansett ha behov for å finne ut av sin individualitet (Øiestad, 2011), dvs. frigjøre seg fra voksne for å bli selvstendige på vei inn i voksenverden. Det kan være noen ungdommer som opplever at det er vanskelig å orientere seg i samfunnet og finne sin tilhørighet i et mangfold av familiestrukturer og uttrykk (Heggen & Øia, 2005). Noe som kan føre til at en del ungdommer kjenner seg ensomme. Ungdommer som har funnet sin måte å være ungdom på, kan oppleve at mangfoldet av uttrykk i foreldregenerasjonen gir dem større muligheter til å finne fellesskap på tvers av generasjoner. Ungdom som er utrygg på seg selv kan ha et større behov for å oppleve et skille mellom det å være voksen og ungdom (Bowlby, 1968/1982). De kan oppleve identitetsforvirring om likheten er for stor (Erikson, 1968). Det kan innebære en risiko for ungdommene som opplever det er vanskelig å finne sin plass i samfunnet, at de velger en livsførsel som fører til uhelse (rus, kriminalitet, usunne vaner), mens de som opplever støtte og trygghet vil sannsynligvis heller velge aktiviteter og en livsstil som fremmer god helse (Lindström & Eriksson, 2015).

Ungdommene tok opp viktigheten av å sette seg mål i livet. Samtidig var de opptatt av å sette seg mål sammen med andre og gjøre ting i fellesskap. I fellesskap med andre kan ungdom bli mer klar over egne muligheter når de samarbeider med andre, for eksempel ved at de også får

bekreftelse eller tilbakemelding på seg selv, noe som vil øke mulighetene for å oppleve å lykkes med det de holder på med (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). Lærere som hjelper elevene til å sette kortsiktige, personlige og realistiske mål, vil fremme elevenes faglige selvpoppfatning og øke motivasjonen (Ames, 1992). Ungdom trenger både elevmedvirkning, tilbakemeldinger og vurdering. I fellesskap med andre vil de få muligheter til å få tilbakemelding på seg selv, både som elev, venn, treningskompis eller datter/ sønn, noe som vil styrke deres muligheter for å lykkes, i motsetning til de som ikke har andre å spille på. De ungdommene som ikke har et slikt fellesskap vil være mer sårbar og tilbøyelig til å utvikle psykiske helseplager (Nordahl et al., 2006). Ungdom vil også oppleve ulike forventninger i forskjellige miljø, og samarbeid på tvers av miljøene som ungdommene oppholder seg i, vil kunne øke mulighetene for å fange opp ungdom som sliter med å mestre livet (Bronfenbrenner, 1979). De tverrfaglige vurderte at det vil øke ungdoms muligheter til å lykkes i skolen når tiltak som chattegrupper blir opprettet og at ungdom kan hjelpe hverandre med leksene. Fellesskapet som de opplever gjennom chattegrupper kan styrke deres opplevelse av tilhørighet og tro på egen mestring (Bandura, 1997; Vygotsky, 1978).

Ungdommene selv beskrev hvor viktig det var for dem å få muligheter til å være med å påvirke både i skolen og i lokalsamfunnet. Dette samsvarer med betydningen av empowerment (Lindström & Eriksson, 2015). Geir var inne på at han ikke aktivt brukte mulighetene han hadde nå, for eksempel gjennom ungdomsrådet, så betydde vissheten om at han kunne bruke muligheten til å være med å påvirke mye for ham. Dette kan motvirke at ungdom melder seg ut og isolerer seg, eller at de dropper ut av skolen, men heller styrker tro på egen mestring (Bandura, 1997; Meld. st.nr.34, 2012-2013). Ungdom opplever det som positivt at lærerne er i dialog med dem om undervisningsformer, og at de kan uttale seg om det ikke samsvarer med godt læringsutbytte (Nordahl et al, 2012). Det kan bli en motivasjonsfaktor til at ungdom engasjerer seg mer i viktige beslutninger som handler om deres psykososiale miljø, samt påvirke deres identitet til å tenke positivt om seg selv når de opplever at de er verd å lytte til (Schibbye, 2002). Ungdoms muligheter til å være med å påvirke i viktige saker som omhandler dem, kan øke deres livskvalitet og gi god psykisk helse (Lindström & Eriksson, 2015).

I neste kapittel kommer noen avsluttende betraktninger i forhold til studien i sin helhet.

AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

Dette kapitlet skal se på studien i sin helhet, blant annet om valget av metode og sammensetningen av deltakere ble hensiktsmessig utfra studiens formål. I tillegg trekker jeg frem noen hovedlinjer fra empirien som beskriver resultatet opp mot problemstillingen. Det teoretiske bakteppet har bidratt til å se flere sammenhenger, få en større forståelse av ulike fenomener, samt gitt en struktur som har vært vanskelig å finne uten. Særlig har en transaksjonell forståelse (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff & Chandler, 1975; Smith, 2010) og teori om salutogenese (Antonovsky, 1979; Lindström & Eriksson, 2015) vært nyttig. Jeg ser på noen svakheter i studien, samt noen «nye problemstillinger» som jeg ikke har funnet svar på, men som kunne vært spennende å forske videre på.

Valget av metode

Jeg valgte kvalitativ metode med bruk av fokusgruppe. Denne metoden erfarte jeg var godt egnet til å belyse temaer som omhandler arenaer hvor ungdom ferdes i samspill med andre. Intervjuguidene inneholdt spørsmål som tydeligvis hadde flere veier til svar enn det jeg hadde forestilt meg på forhånd. Jeg fikk god erfaring med at det er nyttig å være to under intervjuene. Som moderator ble jeg mer fristilt og kunne lytte når deltakerne var aktive, og komme med oppfølgingsspørsmål om deltakerne var mindre aktive i diskusjonene. Det ble en positiv og nyttig erfaring at sekretær skrev ned de to-tre første ordene i hver påbegynte setning deltakerne innledet med, og på den måten fikk jeg kvalitetssikre at jeg siterte rett deltaker under transkriberingen. Noen av deltakerne hadde stemmer som var vanskelig å skille fra hverandre.

Fokusgruppeintervju var en form som ga «fruktbare» diskusjoner, særlig i tverrfaglig gruppe, og datamaterialet ble mye større enn jeg kunne forestille meg på forhånd. Jeg erfarte at den måten å samle inn data på, ga mye informasjon utover spørsmålene som ble stilt. Deltakerne fikk nye assosiasjoner av å lytte til de andre, noe som bidro med flere perspektiver. Blant annet var både ungdommene og de tverrfaglige opptatt av ungdom som dropper ut av skolen, noe jeg ikke hadde forutsett på forhånd. Det kunne vært bra med et tredje fokusgruppeintervju bestående av ungdom som ikke går på skolen. De åtte deltakerne som deltok bestod av fagpersoner som jobber med ungdom og ungdommer som går i videregående skole. Deltakerne hadde både sammenfallende og ulike perspektiver som de trakk inn, og det bidro til en bredde av tema vedrørende psykososiale forhold for ungdom. Kvalitativ metode ble for

denne studien et godt valg, ettersom jeg fikk muligheten til å være åpen for deltakerens opplevelsesdimensjon. Om jeg hadde valgt forhåndsdefinerte variabler, tror jeg det i denne sammenhengen hadde ført til en begrenset kreativitet til å stille ulike spørsmål om hva deltakerne egentlig prøvde å si når datamaterialet skulle analyseres. Å analysere ble tidkrevende, men samtidig en veldig spennende prosess.

Resultatet i forhold til problemstilling

Problemstillingen var helt åpent formulert, og det var gode muligheter for at jeg skulle få svar på den, noe som er et mål i seg selv når en driver med forskning. En vid problemstilling kan også være en utfordring, ettersom det kreves mer bevissthet i forhold til å avgrense.

Studiens problemstilling var; *Hva bidrar til gode psykososiale miljø for ungdom?*

Resultatet fra empirien endte opp i kategoriene; (1) forventning og identitet, (2) sikkerhetsnett og (3) mestring og fellesskap. Alle kategoriene tar opp forskjellige aspekter av psykososiale miljø, og samlet sett forteller de mye om hva som er gode psykososiale miljø og hva som ikke er det. Hver kategori tar samtidig opp ulike dimensjoner, og kan ses som en selvstendig kategori uavhengig av de andre. Ungdom er fremstilt både som et selvstendig individ, en del av familien, ungdomsgruppa, elev på skolen og som medlem av et samfunn. I tillegg beskriver empirien transaksjonene mellom ungdom og miljø, og miljøet kan oppleves både støttende og belastende, utgjøre både en risiko- og beskyttende faktor for ungdoms psykiske helse (Lindström & Eriksson, 2015; Nordahl et al., 2006; Sameroff & Chandler, 1975; Smith, 2010).

Betydningen av god og gjensidig kommunikasjon har vært gjennomgående i alle tre kategoriene. Både de tverrfaglige og ungdommene selv har trukket frem at ungdom trenger noen å snakke med når de skal koble av, og når de trenger å snakke om vanskelige ting. Når ungdom kobler av, ønsker de å være med vennene sine og snakke med dem om det meste. Å ha venner er viktig også i forhold til egen identitet, ettersom ungdom lærer av hverandre og får mer innblikk i hvordan det er å være ungdom sammen med jevnaldrende (Erikson, 1968). Språk og kommunikasjon er sentralt for å forstå ungdomskulturen som de er en del av (Vygotsky, 1978). Foreldre er viktige støttespillere når ungdom har det vanskelig, men det fordrer at foreldrene er åpen for å snakke, ellers fører det til at ungdommene lukker seg. Ungdom trenger å kjenne at kommunikasjonen er gjensidig for at de skal åpne seg og fortelle hvordan de har det. Anerkjennende kommunikasjon gir ungdom tro på seg selv, at de er verdt

å lytte til og at de blir forstått (Nordahl, 2002, Schibbye, 2002), mens det motsatte kan være en risiko for senere psykiske helseplager (Derdikman- Eiron et al., 2013).

Ungdom kan også betro seg til lærerne dersom de viser at de virkelig bryr seg om hver enkelt, men det avhenger om de viser dem tillit og er til å stole på (Spurkeland, 2005). Om dialogen ikke fungerer mellom ungdom og foreldre eller elev og lærer, er det behov for å få hjelp fra utenforstående. Særlig for ungdom som «faller ut» av skolesystemet, er det behov for et støtteapparat som både kan kommunisere og hjelpe ungdommen med å sette seg noen mål. Ungdom opplever mange forventinger fra flere hold, noe som kan være viktig å snakke om, da det kan bidra til å belyse forholdet mellom ungdoms forutsetninger og miljøets krav om innsats. Om dette samsvarer opplever ungdom det som positivt, og det fører til mindre stress (Lazarus & Folkman, 1984). Kommunikasjon og samarbeid henger tett sammen, og der har rådgivningstjenesten også en utfordring i forhold til å realitetsorientere ungdom med hensyn til studievalg. Samarbeid på tvers ble vurdert som nødvendig når ungdom ikke mestrer skolehverdagen. Foreldre som lever med ungdom som dropper ut av skolen, vil ha behov for å treffe andre foreldre, både for å dele erfaringer og søke støtte. Deltakerne kom med forslag både om nettverksgruppe, foreldreveiledning og kurs for foreldre, slik at de blant annet kan lære å snakke med ungdom.

Også tema som handler om betydningen av gode relasjoner både i vennegjengen, familien og på skolen har vært overbyggende. Aksept og tilhørighet fører til at ungdom opplever at de har det bedre med seg selv når de kan være med venner på fritiden, ha frihet til å velge om de vil være med familien eller gjøre andre ting (Lindström & Eriksson, 2015; Ogden, 2002). Også miljøet i klassen har innvirkning på om de har lyst til å gjøre det bra eller ikke, da en positiv innstilling om å gjøre det bra på skolen hjelper ungdom til å gjøre det bra (Pianta, 2000). Positive holdninger fra andre både i forhold til å «gjøre sitt beste» eller bli møtt positivt, fører til at ungdom blir mer positiv tilbake. De tverrfaglige var opptatt av foreldres rolle som rollemodeller, og at de kan være forbilder i forhold til å inkludere andre ungdommer. Det ble stilt spørsmål om hvor ungdom gjør av opposisjonen sin i dag, og at grenser fortsatt er viktig, selv om ungdom i dag er pliktoppfyllende. Foreldre må sette grenser for at ungdom skal føle seg trygg. De tverrfaglige var inne på at forholdet mellom foreldre og ungdom har blitt mer dus og likestilt enn før, noe som kan innvirke på relasjonen mellom ungdom og foreldre. Ungdom som «faller utenfor» trenger gode relasjoner mest, ettersom mange heller ikke viser sårbarheten sin på skolen. Det er av den grunn viktig at lærerne vet noe om symptomer på

psykiske plager, slik at de vet mer hva de skal se etter (Holen & Waagene, 2014; NOU, 2015:2).

Andre temaer som har vært sentrale er ungdoms behov for å tenke selvstendig, ta ansvar, være med å påvirke både på skolen og ellers i samfunnet. Det finns ungdommer som opplever forventningspress fra foreldrene om at de skal gjøre det godt på skolen eller de skal ta de rette fagene. De ungdommene opplever at de i liten grad får tenke selvstendig, noe som kan skape indre konflikter og økt stress. Det kan føre til at de ungdommene opplever en lav grad av sammenheng (OAS) mellom det de kjenner seg presset til å velge og den innsatsen de skal legge ned, noe som kan gi psykiske helseplager (Antonovsky, 1987). En sterk OAS kan derimot bidra til å dempe opplevelsen av stress hos ungdommer. Ungdommene som deltok brukte flere motstandsressurser når de trengte å koble av, noe som kan gi dem bedre forutsetninger for å løse ulike problemer gjennom livet (Lindström & Eriksson, 2015). Ungdom var opptatt av at de selv må kjenne etter og ta ansvar for å ta pauser om det blir for mye stress på en gang, noe de også gjør blant annet med å koble av med data, i tillegg til mye annet.

De tverrfaglige deltakerne har registrert økt databruk, og satt det i sammenheng med en flukt fra noe, eller som erstatning for å være i opposisjon. Ungdommene som deltok ga ikke uttrykk for at de hadde behov for å være i opposisjon, men det kan muligens finnes ungdommer som flykter inn i dataens verden i stedet for å vise opposisjon. Når ungdom «faller utenfor» tenker ungdommene at foreldrene først og fremst må ta ansvar. Å ha foreldre som nærmeste støttespillere kan være en motstandsressurs for å takle stress (Antonovksy, 1979). Om problemet skyldes hjemmesituasjonen, må andre kobles inn. Samarbeid mellom instanser kan bidra til å forebygge problemer. På skolen gir det økt motivasjon om elevene opplever elevmedvirkning, for eksempel ved at de får være med å uttale seg om undervisningsformer. En av ungdommene trakk frem at det var viktig for ham å vite at det finns muligheter for å være med å påvirke, noe som kan virke inn på hans innstilling til livet. Ungdom har et stort ønske om å være med å påvirke og ta ansvar både i lokalsamfunnet og ellers, blant annet gjennom elevråd og ungdomsråd. Det gir dem større kontroll over eget liv, noe som påvirker deres livsinnstilling til å ta i bruk helseressursene de har (Lindström & Eriksson, 2015). Alle deltakerne vurderte at det er et stort behov for et støtteapparat for ungdom som ikke mestrer skolehverdagen, blant annet at det trengs andre arenaer for disse ungdommene på vei mot voksenverden.

Resultatet fra empirien tenker jeg er gjenkjennbar for ungdommer og de som jobber direkte med ungdom. Videre kan kunnskap fra denne studien ha overføringsverdi til foreldre, ansatte i skolen og andre som jobber med ungdom i andre virksomheter.

Kritiske kommentarer til studien

Jeg vurderer at studien kan ha en svakhet ved at begge kjønn ikke ble representert i hver av gruppene. Den tverrfaglige gruppen bestod av damer, mens i ungdomsgruppen deltok gutter. Det kunne ha bidratt med noen andre synspunkt på psykososialt miljø om det har vært to kjønnsdelte grupper av ungdom og tverrfaglig, eller blandede grupper. Psykososialt miljø kan oppleves forskjellig av kjønnene. Jeg definerte ungdom innenfor aldersgruppen 13- 18 år, mens de rekrutterte ungdommene som deltakere var 16-17 år. Om jeg hadde hatt deltakere som var yngre eller eldre, kunne det ha gitt noen andre dimensjoner. De tverrfaglige deltakerne var valgt for å si noe om hele ungdomspopulasjonen, men det kan være at de tenkte mest ut fra ungdom i videregående skole, ettersom de også var kjent med valget av deltakere til studien. Det kan ha innvirket på hva som ble tema i diskusjonene.

Helt til slutt

Det kan se ut til å være stor avstand mellom ungdom som mestrer skolen og de som ikke er på skolen. Jeg tenker at fallhøyden kan minskes om det samarbeides mellom instanser i overgangen fra grunnskole til videregående skole. De ungdommene som er usikker på hva de skal fortsette med av ulike årsaker, trenger noen å drøfte usikkerheten sin med. De har behov for et tilbud hvor de får hjelp til å finne andre muligheter som kan gi dem mestringserfaringer og tro på seg selv. Det kan styrke dem til å håndtere veien videre inn i voksenlivet. Å tilby alternative arenaer til ungdom som ikke er på skolen, kan forebygge uhelse. Det bør helst være arenaer der ungdom kan være sosiale og gjøre noe i fellesskap med andre. Ungdom trenger å være sammen med andre ungdommer for å finne sin identitet.

Det virker som det har skjedd en endring i ungdomskulturen. Å snakke om stress fremstår helt naturlig for dagens ungdom. Kulturen i dag har mange tilbud og ungdom opplever mange ulike forventinger, noe som kan føre til at dagene blir stressende. I tillegg fremstår ungdom pliktoppfyllende og grei å ha med å gjøre, og de skal være sosiale og ha det hyggelig, samtidig med at de skal rekke over mye på en gang.

Foreldregenerasjonen og ungdomsgenerasjonen fremstår mer like enn før, blant annet at foreldre og ungdom har blitt mer dus og gjør mye av de samme tingene. De tverrfaglige lurte på hva ungdom skal gjøre for å få oppmerksomhet og skille seg ut fra foreldregenerasjonen, noe jeg heller ikke har funnet svar på. Ja, hvordan skal ungdom skille seg ut som ungdomsgenerasjon? Er det noe ungdom selv tenker de har behov for, eller er det bare «vi» (de tverrfaglige deltakerne og jeg) som stiller disse spørsmålene, - vi som har opplevd en forskjell mellom generasjonene. De tverrfaglige etterspurte også hvor ungdom gjør av opposisjonen sin i dag, og det ble nevnt at ungdom flykter inn i dataens verden. Kan det ha seg slik at det foregår et «stille opprør» på dataen? Det hadde vært interessant å forske videre på disse spørsmålene. Kanskje noen av leserne av denne studien blir inspirert?

Referanseliste

- Ainsworth.M.D.S, Blehar. M.C.,Waters, E. & Wall, S (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Antonovsky A (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baumrind, D. (1991): "Parenting styles and adolescent development." I: R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.). *Encyclopedia of Adolescence*, 2, 746–758. New York & London: Garland.
- Borge, A.I.H. (2014). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling* (2.utg.4.oppl). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss, vol.1: Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Brandt, A.E. & Grenvik, T.H. (2010). *Med barnet i sentrum. Nye muligheter for spedbarn og småbarn av rusmiddelavhengige og psykisk syke foreldre*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Brandtzæg,I., Smith, L.& Torsteinson, S.(2012. *Mikroseparasjoner. Tilknytning og behandling* (2.oppl.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. London: Rider Books.
- Derdikman-Eiron, R., Hjemdal, O., Lydersen, S., Bratberg, G., & Indredavik, M. (2013). Adolescent predictors and associates of psychosocial functioning in young men and women: 11 year follow-up findings from the Nord-Trøndelag Health Study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54. 95-101.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M.B. & Onsøyen R. (2013). *Vanskelige foreldresamtaler- gode dialoger* (5.oppl.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Erikson, E.H. (1968). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. & Target, M. (2007/2002). *Affektregulering, mentalisering og selvets utvikling*. København: Akademisk forlag.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom* (3.utgave, 2 opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gross, J.J. & Munoz, R.F. (1995). Emotional regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 151-164.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I: T. Moen og R. Karlsdóttir (red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Heggen, K. & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring-mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapport 2014/9. Oslo: NIFU.

- Honkinen, P.-L., Aromaa, M. et al.(2009). Early childhood psychological problems predict a poor sense of coherence in adolescents. A 15- year follow up study. *Journal of Health Psychology, 14* (4): 587-600.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogenese. Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. (2010). Det stille atferdsproblemet- i møte med lærerens relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet. *Spesialpedagogikk I*, 4-9.
- Lund, T. & Haugen, R.(2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld.st.47 (2008-2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling -på rett sted- til rett tid*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Meld.st.34 (2012-2013). *Folkehelsemeldingen-God helse - felles ansvar*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Meld.st.19 (2014-2015). *Folkehelsemeldingen- Mestring og muligheter*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Merikangas, K.R., He, J., Burstein,M, Swanson,S.A., Avenevoli S, Cui,L,...Swendsen,J.(2010).Lifetime prevalence of mental disorders in US adolescents: Results from the National Comorbidity Survey-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry; 49* :980–989.

- Mykletun, A., Knudsen, A.K. & Mathiesen, K.S.(2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Rapport nr. 8. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Mörelius, E. (2014). *Stress hos barn och ungdom*. Lund: Studentlitteratur.
- NESH (2014) Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og humaniora. Forskningsetiske regler.
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/> Lastet ned 15.03.15.
- Nordahl, T. (2002): Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø.,Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B., Rørnes, K.(2006). *Innsatser i skolen*. Rapport fra forskergrupper. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger* (5.oppl.). Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2015:2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet 18.mars 2015.
- NOVA (2004). Ungdom som lever med PC. NOVA Rapport 2/04. Oslo: NOVA.
- NOVA (2014). Ungdata. Nasjonale resultater 2013. NOVA Rapport 10/14. Oslo: NOVA.
- Ogden, T. (2002). *Sosial læring i skolen. Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gylden Norsk Forlag, s. 218-245.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> Lastet ned 16.07.15
- Ose, S.O., Mandal, R. & Mordal, S.(2014). *Utfordringer med ungdomssatsingen I Sør-Trøndelag. Et system og aktørperspektiv*. Forskningsrapport. Trondheim: SINTEF.

- Pianta, R., C. (2000). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* 3. utg. Oslo: Fagbokforlaget.
- Rye, H. (2009). *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv* (1.utgave, 2.opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3.utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Sameroff, A.J. & Chandler, M.J. (1975). "Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty". I: F.D. Horowitz, M.Hetherington, S.S. Salapatek & G. Siegel (red.). *Review of child development research, Vol 4 (187-244)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schibbye, A. L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selye, H. (1956) *The stress of life..* New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skogen, J.C., Kjeldsen, A., Knudsen, A.K., Myklestad, I. Nesvåg, R., Reneflot, A & Major, E. (2014). *Psykisk helse hos barn og unge*. Folkehelse rapport 2014. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Smith, L. (2010). Tidlig utvikling av risiko og psykopatologi. I: v. Moe, K. Slinning & M.B. Hansen (2010). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Smith, L. & Ulvund, S.E. (2004). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Spurkeland, J. (2004). *Relasjonsledelse* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D.N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden* (oversatt av Ø. Randers-Pehrson). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Stewart, D.W. & Shamdasani, P.N.(2015). *Focus Groups.Theory and Practice* (Third Edition). Los Angeles/London/New Dehli/ Singapore/ Washington DC: SAGE.
- Store norske leksikon (2014). Def: Psykososial. <https://snl.no/psykososial> lastet ned 12.08.15
- Thagaard, T.(2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forsknings-metoder i praksis* (2.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Vygotsky, L.(1978). *Mind in Society. The Developmental of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard Unversity Press.
- Waaktaar, T. & Christie, H.J. (2000). *Styrk sterke sider: håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Wallroth, P. (2011). *Mentaliseringsboken*. Stockholm: Arneberg forlag.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal Akademisk forlag.
- WHO (1948). Preamble to the constitution of The World Health Organization as adopted by the International health Conferance. New York: WHO. Lastet ned 18.10.15.
<http://www.who.int/suggestions/faq/en/>

Wood, D.J., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem Solving.

Journal of Child Psychiatry and Psychology 17 (2), 89-100.

Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.07.2015

Vår ref: 43845 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.06.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43845	<i>Felles løft for ungdom. En kvalitativ fokusgruppestudie med ungdommer og fagpersoner sine tanker om hva som bidrar til gode psykososiale miljøer for ungdom</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Tone Sofie Hestmo</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.10.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somy

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Arbeidsskoler / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjerne.svar@ntnu.no
TROMSØ NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsd@svet.no

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tone Sofie Hestmo tone.hestmo@gmail.com



Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres:

- Setningen "Alle data skal aidentifiseres og lydopptak blir slettet etter at rapporten er skrevet" er litt misvisende. Ordet aidentifisert betyr at data kan koples til navn via en koblingsnøkkel. Ordet må derfor erstattes med anonymisert som betyr at datamaterialet skal bearbeides slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

- Dato for prosjektslutt og anonymisering må tilføyes.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.10.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vedlegg 2

Forespørsel til ungdom om deltakelse til masterprosjektet:

«*Felles løft for ungdom*» En kvalitativ fokusgruppestudie med ungdommer og fagpersoner sine tanker om hva som bidrar til gode psykososiale miljøer for ungdom.

Jeg skal skrive en masteroppgave i pedagogikk- studieretning spesialpedagogikk ved Pedagogisk Institutt, NTNU denne høsten under veiledning av Audhild Løhre, førsteamanuensis ved HIST.

Denne forespørselen er til ungdom mellom som går i videregående skole med spørsmål om å delta i et gruppeintervju med 4-6 andre deltakere av samme kjønn. Det planlegges to gruppeintervju, en med hvert kjønn. Ungdom under 16 år må ha samtykke fra foreldre for å delta. Se vedlagt samtykkeskjema.

Gjennom denne kvalitative studien er det et mål å få innsikt i hva som bidrar til å forebygge psykiske helseplager og skaper gode psykososiale miljø for ungdom, ikke bare på skolen, men også i fritid, hjemme, i lokalsamfunnet og storsamfunnet for øvrig.

Min problemstilling er; *Hva bidrar til et godt psykososialt miljø for ungdom?*

Gjennomføring og organisering av gruppeintervju:

- Alle intervju skal gjennomføres innen 1 ½ time og finne sted på skolen eller annet egnet lokale el. rom i deres kommune.
- Jeg tar med frukt og drikke.
- Intervjuene blir tatt opp på lydopptaker, og intervjuet i sin helhet skal skrives ut i tekst i etterkant før videre analyser av data tar til.
- Foruten meg kan det bli med en «sekretær» som skal hjelpe meg å notere under intervjuet.

Alle navn blir anonymisert, heller ikke navn på skole eller kommune blir gjengitt i den ferdige rapporten. Ingen taushetsbelagte opplysninger skal komme ut.

Alle data skal anonymiseres, dvs. at ingen personer kan gjenkjennes og lydopptak blir slettet ved prosjektets slutt 31.10.2015.

Dato og tidspunktet på dagen tilpasses etter når det passer best for dere, og avtales på telefon.

Det er frivillig deltakelse, og en kan når som helst trekke seg uten begrunnelse selv om en i utgangspunktet har sagt ja til å delta.

Ser frem til et trivelig gruppeintervju! Har du noen spørsmål om prosjektet kan du ringe; xxxxxx eller sende mail til; xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Vennlig hilsen

Tone Sofie Hestmo

masterstudent

Samtykke til å delta i gruppeintervju i masterprosjektet:

«*Felles løft for ungdom*» En kvalitativ fokusgruppestudie med ungdommer og fagpersoner sine tanker om hva som bidrar til gode psykososiale miljøer for ungdom.

Jeg har fått informasjon om masterstudien til Tone Sofie Hestmo, og er kjent med at det er frivillig å stille til intervju, og at jeg når som helst kan trekke meg uten begrunnelse. Intervjuet skal tas opp på lydopptaker. Ingen taushetsbelagte opplysninger skal komme ut.

Intervjuet skal vare inntil en og halv time

Ingen navn på personer, skole eller kommune skal komme frem i den ferdige rapporten.

Alle data anonymiseres og lydopptak slettes ved prosjektets slutt 31.10.2015.

Jeg ønsker frivillig å delta på gruppeintervju.

Sted og dato:.....

Signert av deltaker

Vedlegg 3

Forespørsel til dere i kommunen som arbeider med ungdom i videregående skole om deltakelse til masterprosjektet:

«*Felles løft for ungdom*» En kvalitativ fokusgruppestudie med ungdommer og fagpersoner sine tanker om hva som bidrar til gode psykososiale miljøer for ungdom.

Jeg skal skrive en masteroppgave i pedagogikk- studieretning spesialpedagogikk ved Pedagogisk Institutt, NTNU denne høsten under veiledning av Audhild Løhre, førsteamanuensis ved HIST.

Jeg ønsker en tverrfaglig el. tverretattlig gruppe på 6-8 deltakere som kan delta på fokusgruppeintervju med spørsmål som omhandler ungdoms psykososiale miljø.

Gjennom denne kvalitative studien er det et mål å få innsikt i hva som bidrar til å forebygge psykiske helseplager og skaper gode psykososiale miljø for ungdom, ikke bare på skolen, men også i fritid, hjemme, i lokalsamfunnet og storsamfunnet for øvrig.

Min problemstilling er; *Hva bidrar til et godt psykososialt miljø for ungdom?*

Gjennomføring og organisering av gruppeintervju:

- Alle intervju skal gjennomføres innen 1 ½ time og finne sted på egnet lokale el. rom i deres kommune.
- Jeg tar med frukt og drikke.
- Intervjuene blir tatt opp på lydopptaker, og intervjuet i sin helhet skal transkriberes før videre analyser av data tar til.
- Foruten meg kan det bli med en «sekretær» som skal hjelpe meg å notere under intervjuet.

Alle navn blir anonymisert, heller ikke navn på kommune blir gjengitt i den ferdige rapporten. Ingen taushetsbelagte opplysninger skal komme ut.

Alle data skal anonymiseres, dvs..ingen person kan gjenkjennes og lydopptak blir slettet innen prosjektets slutt 31.10.2015.

Forslag til uke for gjennomføring av intervju er Uke 33 (10.08- 14.08). Dag og tidspunkt på dagen tilpasses etter når det passer best for dere.

Det er frivillig deltakelse, og en kan når som helst trekke seg uten begrunnelse selv om en i utgangspunktet har sagt ja til å delta.

Ser frem til et trivelig fokusgruppeintervju!

Har du noen spørsmål om prosjektet kan du ringe; xxxxxx eller sende mail til;

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Vennlig hilsen

Tone Sofie Hestmo

masterstudent

Samtykke til å delta i gruppeintervju i masterprosjektet:

«Felles løft for ungdom» En kvalitativ fokusgruppestudie med ungdommer og fagpersoner sine tanker om hva som bidrar til gode psykososiale miljøer for ungdom.

Jeg har fått informasjon om masterstudien til Tone Sofie Hestmo, og er kjent med at det er frivillig å stille til intervju, og at jeg når som helst kan trekke meg uten begrunnelse. Intervjuet skal tas opp på lydopptaker. Ingen taushetsbelagte opplysninger skal komme ut.

Intervjuet skal vare inntil 1 ½ time.

Ingen navn på personer eller kommune skal komme frem i den ferdige rapporten.

Alle data anonymiseres og lydopptak slettes ved prosjektets slutt 31.10.2015.

Jeg samtykker frivillig til å delta på gruppeintervju.

Sted og dato:.....

Signert av deltaker

Vedlegg 4

Fokusgruppeguide- ungdom

Kort innledning med presentasjon av moderator (masterstudenten) og sekretær, og bakgrunn for prosjektet. Litt løs prat for å lette på stemningen. Ungdommene får fiktive navn. Gruppen setter seg samlet med lydopptaker i midten før selve intervjuet starter.

1. Fortell om fritidsaktiviteter i X kommune?

- Fritidsklubben- Grønt Kort- Alder- For hvem?

1. Hvilke fritidsaktiviteter har dere ønsket dere fremover?

- For hvem- alder- kjønn?

-

2. Har dere fadder-/mentorordning på videregående skole?

- Ble dere tatt i mot av faddere- hva innebærer oppgaven- deres opplevelse av å ha fadder/ være fadder selv?

- Hva tenker dere om ordningen fremover?

- kjønn likt eller ulikt- hva har det betydd for dere om det har vært samme kjønn eller ikke?

3. Hvilke forventinger opplever dere på;

- skolen-venner-hjem-lokalsamfunnet-storsamfunnet

4. Hva tenker dere bidrar til stress blant ungdommer?

5. Hva gjør dere selv for å håndtere «presset» og vanskelige situasjoner i hverdagen/livet/kultur?

6. Hvem søker dere hjelp og støtte hos når det er vanskelig eller tungt?

- skole-venner-familie-fritid-profesjonelle-annet?

7. Hva tenker dere bidrar til at ungdommer får til ting/lykkes? Hva gjør dere for å lykkes?

9. Hva skal til for at foreldre kan være en god støtte for ungdom?

-kunnskap foreldre trenger- på hvilken måte skal lære seg dette- hvor og av hvem?

10. Hva får dere være med å bestemme/påvirke?

- skolen-venneflokket-fritid- hjem- lokalsamfunnet?

11. Hva betyr det for dere at dere er med og bestemmer over ting som er viktig for dere?

Helt til slutt

12. Hva tenker dere er viktig for at X kommune skal være en god plass å bo for ungdom?

Tusen takk for at dere stilte til intervju!

Vedlegg nr.: 5

Fokusgruppeguide- tverrfaglig sammensatt gruppe

Kort innledning med presentasjon av moderator (masterstudenten) og sekretær, og bakgrunn for prosjektet. Litt løs prat for å lette på stemningen. Gruppen presenterer seg og forteller om etat de kommer fra. Gruppen setter seg samlet med lydopptaker i midten før selve intervjuet starter.

Alle spørsmål som er relatert til lokalsamfunnet, handler om X kommune.

1. Hvilke forventinger tror dere at ungdom opplever;

-skolen-venner-hjem-lokalsamfunnet-storsamfunnet

2. Hva tenker dere bidrar til stress blant ungdommer?

3. Hvilken type støtte trenger ungdommer når de har det vanskelig?

-hvem- på hvilken måte?

4. Hva tenker dere bidrar til at ungdommer får til ting/lykkes?

5. Hvordan kan lokalsamfunnet legge til rette for at ungdom skal lykkes?

Skole- fritid –noe mer?

6. Hva skal til for at foreldre kan være en god støtte for ungdom?

-kunnskap foreldre trenger- på hvilken måte skal lære seg dette- hvor og av hvem?

7. Hva er ungdom med og bestemmer?

- kommune- skolen-fritid- politisk

8. Hva betyr det at ungdom får være med å bestemme?

- ungdom selv-skolen-familie-kultur- samfunnet

Helt til slutt

9. Hva tenker dere om tverrfaglig/ tverretattlig samarbeid og fokus på barn og unges psykiske helse i kommunen?

I forhold til prosjektet i kommunen;

«Grobunn for videre samarbeid- ansvar- oppgavefordeling- implementering av tiltak»

Tusen takk for at dere stilte til intervju