

Arielle Svanstrøm

Ungdommers psykiske helse i skolen

Skolen som et beskyttende og kompensierende sted

Masteroppgave i Sosialt arbeid

Veileder: Willy Lichtwarck

Mai 2020

Arielle Svanstrøm

Ungdommers psykiske helse i skolen

Skolen som et beskyttende og kompensierende sted

Masteroppgave i Sosialt arbeid
Veileder: Willy Lichtwarck
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid



Kunnskap for en bedre verden

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	5
Abstract	6
Kapittel 1 Innledning	7
Oppgavens problemstilling.....	9
Disposisjon og avgrensing.....	9
Kapittel 2 Kunnskapsgjennomgang	11
Miljørettet arbeid i skolen	11
Hva er god psykisk helse?	13
Psykisk helse i skolen.....	13
Hva kan være bakgrunn for økningen av psykiske helseplager hos barn og unge?	16
Salutogenese og helsefremmende faktorer	19
Barn og unges utvikling av resiliens	20
Individuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer	23
Familiære risiko- og beskyttelsesfaktorer	23
Skolemessige risiko- og beskyttelsesfaktorer.....	24
Hvorfor er skolen en viktig forebyggingsarena?	26
Forebygging av psykiske helseplager på tre ulike nivå.....	29
Tverrfaglig samarbeid internt og eksternt i skolen.....	30
Folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen	32
Studiens kunnskapsbidrag	35
Kapittel 3 Forskningsmetodisk tilnærming	37
Vitenskapsteoretisk ståsted.....	37
Fokusgruppeintervju og dybdeintervju som forskningsmetode	38
Utvalg og rekruttering	39
Intervjuguide	41
Gjennomføring av fokusgruppeintervju og dybdeintervju	43
Transkribering	46
Analysearbeidet	47
Forskningsetiske refleksjoner	49
Reliabilitet og validitet	50
Generaliserbarhet.....	52
Kapittel 4 Analyse og drøfting av datafunn	53
Arbeidsmåter for styrking av elevenes psykiske helse i skolen	53

Individuelle samtaler og gruppesamtaler.....	53
Prosjektrettet arbeid.....	56
Fjortisprosjektet.....	56
Veggavis som lavterskeltilbud	57
Matprosjekt.....	58
Inkluderende barnehage og skolemiljø.....	59
Sosiale aktiviteter i skolen.....	59
Sosiale medier i skolesammenheng	60
Tverrfaglig samarbeid og kontakt med foresatte	61
Eksternt samarbeid	61
Internt samarbeid	65
Samarbeid og kontakt med de foresatte til elevene	67
Oppsøkende arbeid i skolen.....	69
Synlighet, tilgjengelighet og relasjonsbygging	72
Hva anser de skoleansatte som viktig i arbeid med de unge?.....	73
Tidsmangel som utfordring i skolen	75
Livsmestring og folkehelse.....	79
Hva betyr egentlig livsmestring?.....	81
De ansattes rolle i folkehelse og livsmestring	82
Temaer i folkehelse og livsmestring.....	84
Hva er tanken bak folkehelse og livsmestring?.....	85
Kapittel 5 Avslutning	87
Litteraturliste	92
Vedlegg 1. Intervjuguide	102
Vedlegg 2. Godkjennelse fra NSD	104
Vedlegg 3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til forskningsprosjektet	107

Hvis vi oftere erkjenner våre begrensninger til å se helheten, ville vi organisert oss annerledes og skaffet oss flere utviklingspunkter til virkeligheten.

G. Morgan

Forord

To år på masterstudiet på NTNU er forbi, og veien videre går tilbake til Nord-Norge med nye eventyr som venter. Arbeidet med masteroppgaven har vært både givende, lærerikt og spennende, men også til tider utfordrende. Den kunnskapen jeg sitter igjen med har gjort det hele verdt det. Det er mange som skal ha takk for at masteroppgaven er et avsluttet kapittel.

Jeg ønsker først og fremst å fremheve deltakerne i studiet som sa seg villige til å stille opp til intervju. Takk for at dere delte gode refleksjoner, erfaringer og synspunkter.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til mamma som har vært min største støttespiller. Du har bidratt med alt som trengs for å komme seg gjennom denne perioden; støtte, humor, oppmuntrende ord, omtanke, faglige diskusjoner og gode faglig innspill. Du har vært en uvurderlig støtte.

Videre et stort takk til mine to medstudenter på masterstudiet; Marit og Simreet, som også har blitt noen av mine beste venner. Bare å vite at dere er der og stiller opp, har vært og er en god støtte. De stunder vi har delt i sosialt lag og i faglige diskusjoner med refleksjon over stort og smått, har utviklet meg både som fagperson og menneske.

Andre venner som har kommet med støttende og motiverende ord på veien skal også ha takk. Også min kjæreste Marcus skal takkes for omtanke og kjærighet i en tidvis krevende studietid.

Jeg vil til slutt takke veileder Willy Lichtwarck for gode faglige innspill og konstruktive tilbakemeldinger.

Trondheim, 20.05.20

Arielle Svanstrøm

Sammendrag

Denne masterstudien handler om hvordan miljøpersonalet på ungdomstrinnet i skolen jobber med ivaretagelsen av unges psykiske helse, hvilke tilnærminger de benytter og hvordan de utøver forebyggende arbeid i så måte. Dette kan sees på bakgrunn av den nåtidige økningen i psykiske helseplager hos barn og unge. Et delfokus i studien er hvordan skolene arbeider og forbereder seg til innføringen av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Det empiriske grunnlaget er to kvalitative fokusgruppeintervju og et dybdeintervju med til sammen syv ansatte ved to ulike skoler.

Teoretiske perspektiver i studien er Antonovskys teori om salutogenese, helsefremmende faktorer og utvikling av mestringsevne. Det kan forbindes med unges robusthet og mestring av psykiske vansker og påkjenninger gjennom et beskyttende og kompenserende skolemiljø. I et slikt perspektiv tilkommer forskningsstøttet kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer i og rundt elevene, relatert til forebyggingsarbeid i skolen.

Sentrale funn i studien dreier seg om ulikheter i arbeidsmåter, organisering og ressursbruk i arbeidet med psykisk helse i de to skolene. En av skolene har utformet en plan for elevenes psykiske helse, og vektlegger forebygging og arbeid på gruppenivå. De ansatte har også tatt i bruk sosiale medier for kontakt og samhandling med elevene. Den andre skolen organiserer arbeidet mer mot oppfølging av enkeltelever, noe som reduserer universelt forebyggingsarbeid.

Fellestrekk for skolene er individuelle elevsamtaler, prosjektrettet arbeid, sosiale arrangement og aktiviteter, i tillegg til tverrfaglig samarbeid og foreldresamarbeid.

Abstract

This study emphasizes how child care workers, social workers and social educators at secondary schools attend to adolescents' mental health, which approaches they turn to, and how preventive work is practiced. These areas can be highlighted in the present increase of mental health difficulties among children and adolescents. Partially of focus, this study looks at how schools work and prepare themselves for the introduction of the new interdisciplinary subject "Public health and life coping".

The empirical basis of the study consists of two qualitative focus-group interviews and one in-depth interview, with a total of seven employees from two different schools.

The theoretical framework of this study is based on Antonovsky's theory of salutogenesis, health promoting work, and the development of coping skills. These perspectives can be linked to adolescents' resilience and coping of mental difficulties, as well as the strains they face in a protective and compensating school environment. Such a perspective can provide supported research on risk- and protective factors that surrounds pupils, and this is related to prevention work in school.

Findings from this study encompass different working methods, organization, and use of resources in the work with mental health at the two different schools. One of the schools has devised a plan on pupils' mental health, and lay emphasis on prevention and working on a group level. The employees have also used social media as a tool for contact and interaction with the pupils. The other school organizes work more toward follow-up of individual pupils, resulting in a decrease of prevention work.

The similarity between the two schools is individual conversation with pupils, project-oriented work, social events and activities, as well as cooperation both interdisciplinary and with parents.

Kapittel 1 Innledning

FNs barnekonvensjon (2003) er barn og unges grunnleggende menneskerettigheter, og skal sikre barnets fysiske, psykiske, åndelige, moralske og sosiale utvikling på arenaer som hjem, skole og fritid. Alle barn skal få nødvendig omsorg og beskyttelse slik at de overlever, at de får gå på skole og får utvikle seg. Konvensjonen består av ulike artikler som skal ivareta barnets rett til liv, overlevelse og optimal utvikling. Barnets utdanning skal ta sikte på å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig (art. 29).

Opptrappingsplanen for barn og unges psykiske helse vektlegger at det er barn og unge selv som best kan si noe om hvordan hverdagen oppleves og hva de trenger for å ha best mulige forutsetninger for god livskvalitet og en god psykisk helse. Dette gjelder på alle arenaer hvor barn og unge befinner seg; i familien, i barnehagen og på skolen, på fritiden og i møte med kommunale tjenester, barnevern og psykisk helsevern (Prop. 121 S (2018–2019), s. 5).

Stortingsmelding nr. 6 (2019 – 2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» legger frem at oppvekst- og læringsmiljøer i både barnehager, skoler og skolefritidsordningen har et særegent ansvar for å ivareta og inkludere alle barn, og utøve forebyggende arbeid for å unngå eller redusere problemutvikling. Stortingsmeldingen understreker betydningen av å bygge et lag rundt barn og unge, bestående av både tverrfaglige samarbeidspartnere, aktører fra lokalmiljø og ikke minst å inkludere barn og unge selv i samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Barn og unges medvirkning er sentralt, noe som også barnekonvensjonens artikkel 6 fremhever.

Den ovennevnte stortingsmeldingen fremhever andre yrkesgrupper enn lærerne i skolen, som ledd i å ivareta barnets beste. Kunnskapsoversikten fra Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) fra 2014 viser også til at skoler og elever vil ha nytte av flere yrkesgrupper, og fremhever kompetansen til skoleansatte med sosialfaglig utdanning som barnevernspedagog, vernepleier og sosionom. Denne kunnskapsoversikten viser at skoleansatte med sosialfaglig utdanning risikerer uklare ansettelsesforhold som både assistent og ufaglært, på grunn av lovverk med en uklar regulering av rollene og funksjonen til disse yrkesgruppene i skolen. Det fastslås et behov for å utvikle intern kjennskap til deres kompetanse, der skoler anbefales å lage en plan for hvordan kompetansen best kan utnyttes til det beste for elevene.

Skolens arbeid med elevenes faglige og sosiale læring er krevende og mangefasettert, og fordrer en stor og tverrfaglig innsats. Unges trivsel og utvikling i skolesammenheng og betydningen det har for deres samfunnsdeltakelse, fremkommer i skolens verdigrunnlag i opplæringsloven:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Opplæringsloven, 1998, § 1-1 4-5. ledd).

Unges mestring av livet gjenspeiles også gjennom fagfornyelsen i skolen og innføringen av det nye tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» i 2020 (NOU 2015:8). Det har de siste årene foregått en til dels stor samfunnsdebatt rundt både formålet med et slikt fag i skolen, hva innholdet skal være og hvilke yrkesgrupper som skal ha læringsansvaret. De senere års økning av psykiske helseplager hos barn og unge kan imidlertid tyde på et berettiget behov for skolens fokus på elevenes helse og livsmestring.

Folkehelse rapporten (2018) anslår at åtte prosent av barn og unge lider av en psykisk lidelse, og opp til 15-20 prosent av barn og unge i alder 3-18 år har i perioder nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer. Et viktig perspektiv er at helse bygges på de arenaer unge mennesker befinner seg på (Prop. 121 S (2018–2019)). I så måte kan skolen ved lærere og miljøpersonale bidra til å skape både beskyttende og kompenserende skolemiljøer i styrkingen av unges psykiske helse.

Studier av det miljørettede arbeidet i skolen med vekt på elevenes psykiske helse er i mindretall. De siste årene har imidlertid Marit Uthus (2017; 2019) og Anne Torhild Klomsten (2014; 2017; 2018; 2019) ved NTNU, utforsket undervisning om livsmestring og psykisk helse i skolen.

Flere av studiene av miljørettet arbeid i skolen er av mindre omfang og av eldre karakter. Fokuset er ofte på miljøarbeideren i skolen som et supplement til lærerne, med oppgaver knyttet til styrking av elevenes sosiale kompetanse, forebygging og oppfølging av elever med rett til spesialpedagogisk hjelp (se f.eks. Misund, 2005; Magnus, 2013; Håvie, 2013; Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014; Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015).

Det foreligger likevel enkelte nyere studier også (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018; Eriksen & Lyng, 2018; Borg & Lyng, 2019). Et fellestrekk er at få av studiene har hatt særskilt fokus på arbeidsmåter og tilnærminger for styrking av elevenes psykiske helse. Min undersøkelse kan i så måte være et utfyllende empirisk bidrag med relevans for skoler og tilstøtende praksisfelt. Forhåpentligvis kan det utgjøre en kilde til forbedring av praksis, også for fagfeller utover deltakerskolene i studien.

Oppgavens problemstilling

Denne masteroppgaven handler om hvordan miljøpersonalet som en yrkesgruppe på ungdomstrinnet ved to skoler jobber med ivaretagelsen av unges psykiske helse, hvilke tilnærminger de benytter og hvordan de utøver forebyggende arbeid i så henseende. I tillegg ser jeg på hvordan skoleansatte på fjoråret forberedte seg til fagfornyelsen og innføringen av det nye tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» i 2020, derav hvordan en av skolene i studien allerede har implementert og gjennomført det som et selvstendig fag.

Problemstillingen for min masteroppgave er:

Hvordan arbeider det miljørettede personalet i skolen med ungdomsskoleelevers psykiske helse?

Underproblemstillinger er:

- På hvilke måter arbeider miljøpersonalet med å forebygge psykisk uhelse hos unge?
- Hvordan forbereder og gjennomfører skolens ansatte det nye tverrfaglig temaet folkehelse og livsmestring?

Disposisjon og avgrensning

Oppgaven består av fem kapitler. I det første kapitlet presenteres oppgavens innledning, problemstilling, disposisjon og avgrensning.

I det andre kapitlet vil jeg legge frem utøvelsen av miljørettet arbeid i skolen med sosialfaglige yrkesgrupper i skolen. Deretter vil jeg se nærmere på hvordan psykisk helse kan forstås, også i et ressursperspektiv. Det vises også til hva som kan være bakgrunnen for den mer nåtidige økningen av psykiske helseplager hos barn og unge. Videre presenteres salutogenese og helsefremmende faktorer som et teoretisk bakteppe for arbeid med barn og unge i skolen. Deretter redegjør jeg for barn og unges utvikling av resiliens, herunder individuelle og kontekstuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer til grunn for utvikling av forebyggende tiltak. Det kan forbindes med å bygge opp beskyttende og kompenserende skolemiljøer for elevene. Videre argumenterer jeg for skolen som en viktig forebyggingsarena, der jeg redegjør for universelle, selektive og indikative tiltak som tre ulike nivåer i forebygging av psykiske helseproblemer. Tverrfaglig samarbeid i skolen blir deretter introdusert som et viktig grunnlag for å belyse helheten i barn og unges livssituasjon. Avslutningsvis i kapitlet legger jeg frem det nye tverrfaglig temaet «Folkehelse og livsmestring» som innføres i skolen 2020.

I det tredje kapitlet redegjør jeg for det vitenskapelige grunnlaget for de forskningsmetodiske valgene i studien, og sentrale refleksjoner som har oppstått hos meg som forsker i studien. Det angår både vitenskapsteoretisk ståsted, ulike metodologiske og etiske overveielser, og analysearbeidet. Til sist i kapitlet ser jeg på validitet og reliabilitet i forskningsfunn, og diskuterer relevante kvalitetskrav til studien.

I det fjerde kapitlet presenteres empirien tematisk i form av gjengivelse av innholdet fra to fokusgruppeintervju og et dybdeintervju med ansatte i to ulike deltakerskoler, direkte knyttet opp mot fortolkning og analyse. Det innebærer at sitater og samtaleutdrag fra intervjuene analyseres og drøftes gjennomgående i kapitlet. Analysedelen inneholder fem tema som belyser de skoleansattes arbeidsmåter for styrking av elevenes psykiske helse, tverrfaglig samarbeid og kontakt med foresatte, oppsøkende arbeid i skolen, tidsmangel som utfordring i skolen og folkehelse og livsmestring.

Det femte kapitlet utgjør avslutningen av oppgaven. Der sammenfatter jeg studiens funn om hvordan det miljørettede personalet i to ungdomsskoler arbeider med elevenes psykiske helse. Jeg avrunder med å vise kort til videre forskningsbehov om tema.

En viktig avgrensning er at jeg forholder meg til unges psykiske helse mer generelt. Det innebærer uten en fordypning i verken diagnosebruk, de mest alvorlige formene for problematferd eller ulike elevforutsetninger som nedsatt funksjonsevne eller særlige læringsbehov.

I analysedelen har jeg valgt å benytte betegnelsene «skole A og skole B» og «de skoleansatte» uten at dette henspiller på lærerne som ansattgruppe. Derimot inkluderer det andre yrkesgrupper i skolen, så som for eksempel barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer. Også sosiallærere og helsesykepleiere kan inngå i miljørettet arbeid ved skolene. Informantene i min undersøkelse har ulike yrkestitler i skolesammenhengen jeg har undersøkt. I teksten titulerer jeg hovedsakelig disse som «miljøpersonale» eller som nevnt over; «skoleansatte», selv om det ved begge deltakerskolene forekommer ansatte med stillingstittel som «miljøterapeut». I denne sammenheng avgrensner jeg meg fra en diskusjon om forskjellene mellom henholdsvis «miljøarbeid» og «miljøterapi», der terapibegrepet kan assosieres med behandling (for en nærmere drøfting av dette; se f.eks. Halvorsen, 2006).

I forhold til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring gjør jeg en avgrensning til kun livsmestringbegrepet. Det skriver seg fra oppbyggingen av intervjuguiden, og det som gjenspeiles i intervjuene.

Kapittel 2 Kunnskapsgjennomgang

Innledningsvis tar dette kapitlet for seg miljørettet arbeid i skole utøvd av sosialfaglige yrkesgrupper. Videre ser jeg på hvordan psykisk helse kan forstås, og hva som kan være bakgrunnen for den økte rapporteringen av psykiske helseplager hos barn og unge. Deretter presenteres Antonovskys teori om salutogenese og helsefremmende faktorer, som kan anvendes som et teoretisk verktøy og et fagetisk grunnlag i arbeid med unge i skolen. Videre belyses barn og unges utvikling av resiliens eller motstandsdyktighet i kriser, risiko og påkjenninger. Et viktig grunnlag for arbeidet med psykisk helse i skolen er det jeg introduserer som å utvikle beskyttende og kompenserende skolemiljøer for elevene. I et slikt perspektiv tilkommer forskningsstøttet kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer i og rundt elevene, som kan benyttes som briller i forebyggingsarbeid i skolen. Det vil også belyses hvorfor skolen er en viktig forebyggingsarena for barn og unges utvikling. Videre blir det redegjort for tre nivåer av forebygging av psykiske helseproblemer så som universelle, selektive og indikative tiltak, med eksempler fra skolekonteksten. Tverrfaglig samarbeid i skolen blir presentert som et innsatsområde for å utvikle en helhetlig forståelse av unges livssituasjon; fysisk, psykisk, kulturelt og sosialt. Avslutningsvis vises det til det nye tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» som implementeres i norske skoler i 2020.

Miljørettet arbeid i skolen

Kunnskapsdepartementet (2019) fremhever nødvendigheten av skoler med tilgang til fagpersoner med ulik kompetanse, som sammen med lærerne kan danne et lag rundt elevene. Det kan omfatte barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer. Også helsesykepleiere (tidligere kalt helsesøster), rådgivere, sosiallærere og spesialpedagoger kan inngå i det miljørettede arbeidet i skolen. Det underliggende formålet er ofte styrking av det psykososiale miljøet i skolen.

Ifølge Borge og Lynge (2019) er ansettelser av sosialfaglige yrkesgrupper i skolen av relativt ny dato. Tidvis har helsesykepleiers tilknytning til skolen vært mer vanlig enn ansettelser av barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer. Håvie (2013) viser til at det i løpet av det siste tiåret har skjedd en økning av ansettelser av sosialfaglige yrkesgrupper i skolen; gjerne med stillingstittel som «miljøterapeut» eller «miljøarbeider». Den sosialfaglige kompetansen representerer et viktig supplement til den pedagogiske kompetansen i skolen. Magnus (2013, s. 7-8) legger frem at barnevernspedagoger og sosionomer som arbeider i skolen, bruker mest tid på barn med psykososiale vansker og psykiske lidelser, mens vernepleiere gjerne arbeider med barn og unge med generelle lære vansker og unge innenfor autismespekteret.

Borge og Lyng (2019) refererer til fellesorganisasjonens (FO`S) medlemsundersøkelse som oppgir at 1705 personer (745 barnevernspedagoger, 235 sosionomer og 725 vernepleiere) har sitt arbeid i barnehage, skole eller SFO. Av disse var det 170 ansatte som opplyste om at de jobbet i barnehage, og resterende medlemmer på 1535 jobbet i skole eller på SFO. Av disse er det cirka halvparten som arbeidet i barneskolen, omtrent 20 prosent på SFO og 13 og 18 prosent arbeidet i ungdomsskolen og videregående skole.

Håvie (2013) har undersøkt barnevernspedagogers arbeid i skolen, og fremstiller deres arbeidsoppgaver som arbeid med enkeltelever, grupperettede tiltak og arbeid med elevmiljøet. I tillegg nevner hun administrative arbeidsoppgaver som omfatter for eksempel individuelle opplæringsplaner og bekymringsmeldinger, i tillegg til foreldresamarbeid og deltakelse i ulike tverrfaglige møter (2013, s. 15). Arbeid med enkeltelever kan omfatte sosial trening for å øke unges sosiale kompetanse, deltakelse i elevsamtaler og det å inngå i motivasjonsarbeid med eleven. Den voksne følger også den unge opp både i og utenfor klasserommet. Håvie påpeker betydningen av å skape trivsel og trygghet for eleven. Arbeid med grupper av elever er mye av det samme som nevnt ovenfor, men forskjellen er at man bruker gruppen som redskap for læring. Videre gjøres det bruk av aktiviteter som turer, praktiske aktiviteter og noe undervisningsoppgaver. I arbeid med elevmiljøet viser Håvie også til ulike sosiale skolearrangementer, samt at tilgjengelige voksne og økt voksentetthet i skolen har en forebyggende effekt (2013, s. 16-18).

Borg med kollegaer (2014) omtaler sosialfaglige yrkesgrupper i skolen som «miljøterapeuter». Det er i den innledende avgrensingen av masteroppgaven påpekt at terapibegrepet kan assosieres med behandling i et helsefaglig perspektiv, der det kan diskuteres hvorvidt et miljø kan «behandles» all den tid det handler om sosialt samspill mellom mennesker.

Borg med flere viser til store variasjoner i miljøterapeutenes arbeidsutøvelse; der enkelte er tilknyttet til flere skoler og veksler mellom arbeid i ulike skoler ut fra behov. Andre erfaringer viser ansettelse av flere miljøterapeuter ved en og samme skole, som danner et team. Miljøterapeuter fra ulike skoler kan også inngå i teamjobbing og erfaringsdeling på tvers av skoler. I tillegg peker Borg og kolleger på at grupper av miljøterapeuter også ser ut til å arbeide alene (2014, s. 18).

Borg med flere (2014) løfter frem at de sosialfaglige yrkesgruppenes rolle i skole ikke er omtalt i lov eller forskrift. De har ofte dårligere ansettelsesforhold enn lærerne, enn om de hadde vært ansatt i andre tjenester som faglærte. Videre vises det til at de fleste barnevernspedagoger,

sosionomer og vernepleiere i skolen er ansatt i deltidsstillinger. Det skyldes at deres arbeidstid er regulert etter skoleruten. Siden skolene stenges i årets ferier, gir det ikke lønnsmessig uttelling for et helt årsverk. En fulltidsstilling gir ofte kun uttelling for 89 prosent. Ifølge Magnus (2013) oppgir 84 prosent at de er ansatt i fast stilling, og 35 prosent oppgir at de er ansatt likestilt med lærere. Denne praksisen tyder på at forberedelser i ferier ikke gir uttelling og at sosialfaglige yrkesgrupper får dårligere arbeidsvilkår i skolen enn lærerprofesjonene, både i forhold til arbeidstid og mulighet for fulltidsstilling (Borg et al., 2014).

Hva er god psykisk helse?

Ifølge World Health Organization (WHO) handler god psykisk helse om å få realisert eget potensial, mestre livet og bidra i samfunnet. WHO utdyper psykisk helse på følgende måte:

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community (WHO 2014).

Definisjonens formulering «can cope with the normal stresses of life», kan tolkes som at god psykisk helse er et resultat av å mestre livet til tross for stressende og utfordrende livsbetingelser, og at det handler om menneskets evne til å håndtere det på en slik måte at en fremdeles bevarer god psykisk helse.

Mæland (2010) viser til at helsebegrepet har hatt ulike betydninger gjennom tidene. Tidligere har god helse blitt forstått som fravær av sykdom og uhelse, mens en mer nåtidig forståelse ser på god helse ut fra de ressurser mennesker innehar for å leve et godt liv. Med ressurser siktes det til individuell psykisk og fysisk kraft og styrke som bidrar til å forebygge sykdom og uhelse. Vi må med andre ord se på hva som skaper helse og velvære, og ikke bare hva som er sykdom og problembildets begrensninger og årsaker. Berg (2012) viser til at kjennetegn ved god psykisk helse hos barn og ungdom er tilfredsstillende intellektuell, emosjonell, fysisk og sosial utvikling. Det bidrar til at barn og unge blir i stand til å lære, leke, skille mellom rett og galt, samt at de oppnår håndtering av ulike følelser, etablering av gode relasjoner og løsningsorientering til problemer som oppstår (2012, s. 24).

Psykisk helse i skolen

Opplæringslovens § 9a-2 fastslår at elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette kan tolkes som også psykisk helse. Elevenes psykiske helse i skolen har fått økt oppmerksomhet de siste årene, også i nyhetsbildet og sosiale medier. En av årsakene er forskningsresultater som viser til økning av

selvrapporterte psykiske helseplager hos barn og unge (Ungdata, 2019; Folkehelse rapporten, 2018). Psykiske helseplager omfatter tilstander som ikke nødvendigvis lar seg diagnostisere som psykiske lidelser, men heller som symptomer på depresjons- og angstplager som mange kan ha i kortere eller lengre perioder, ifølge Eriksen, Sletten, Bakken og Soest (2017). De psykiske helseplagene kan i stor grad gå utover den unges trivsel, læring, dagligdagse gjøremål og samvær med andre (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009). Folkehelse rapporten (2018) anslår at åtte prosent av barn og unge lider av en psykisk lidelse, og opp til 15-20 prosent av barn og unge i alder 3-18 år har nedsatt funksjon i perioder på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer. I et folkehelseperspektiv må det arbeides med psykisk helse på de livsarenaer yngre mennesker befinner seg på.

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU), er et samarbeidsorgan for barne- og ungdomsorganisasjoner i Norge, som i forkant av fagfornyelsen i skolen har utarbeidet en rapportserie om unges mestring. Livsmestring i skolen (LiS) er et prosjekt i regi av LNU som på oppdrag fra regjeringen har utforsket barn og unges behov for å mestre viktige utfordringer i eget liv og hvordan ferdigheter og kunnskap for å øke mestring best mulig kan integreres i skolen. Livsmestring for barn og unge defineres i dette prosjektet som:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden (LNU, 2016, s. 9).

Det som barn og unge tilkjenner som utfordringer kan oppsummeres på ulike områder (her gjengitt etter LiS sluttrapport, 2016, s. 6):

▪ Prestasjonspress og stress	▪ Kroppspress / skjønnhetspress	▪ Sorg
▪ Vanskelig hjemme	▪ Snakke om vanskelig ting	▪ Seksualitet
▪ Psykisk helse	▪ Dårlig selvbilde og selvfølelse	▪ Gruppepress
▪ Konflikt og krangel	▪ Inkludering og utenforskap	▪ Mobbing
▪ Identitet	▪ Ta selvstendige valg	▪ Rus
▪ Overgangsfase	▪ Hverdagen med sosiale medier	

Utfordringene elevene kom fram til kan oppsummeres i 16 hovedtema. Noen utvalgte områder kommer jeg tilbake til.

Ungdata er lokale ungdomsundersøkelser, som tilbys gratis til alle landets kommuner og fylkeskommuner. Siden 2010 har over 630 000 ungdommer fra 412 kommuner og fra Svalbard deltatt i ungdatabesvarelsene (Ungdata.no). I Ungdata besvarer skoleelever over hele landet på spørsmål om eksempelvis hvordan de har det på ulike hverdagsarenaer, og hva de driver med på fritiden. Det er en undersøkelse som gir et bredt og oppdatert bilde på hvordan det er å være ung i Norge i dag (Bakken, 2019). Analysene av Ungdata-undersøkelsene (2019) viser et positivt bilde av norske ungdommer som både veltilpassede, aktive og hjemmekjære. Videre fremkommer det at de aller fleste ungdommene trives og er godt fornøyde med de foresatte, vennsrelasjoner, skole og med lokalmiljøet der de bor. Flertallet av de unge gir uttrykk for god fysisk og psykisk helse.

De siste års Ungdata-undersøkelser viser imidlertid en markant økning i selvrapporterte psykiske helseplager hos ungdomsskole- og videregående elever. Det er flest jenter som rapporterer om økte psykiske helseplager, men også guttene rapporterer i økende grad om slike plager. Andelen som rapporterer om psykiske plager i ungdomsårene er høy. På ungdomstrinnet opplever tre av ti å være «ganske mye» eller «veldig mye» plaget av tanker om at «alt er et slit» eller de «bekymrer seg for mye om ting». På videregående er nærmere halvparten plaget av dette. En annen markant økning i de to senere års Ungdata-undersøkelser er ungdommenes opplevelse av ensomhet, som er det høyeste som er blitt registrert i nyere tid (Bakken, 2018; 2019).

Videre viser Bakken (2019) at det er stress-symptomer som er den mest utbredte psykiske helseplagen blant ungdomsskoleelever, og særlig blant jenter. Seks av ti jenter og tre av ti gutter rapporterer at de ofte eller svært ofte blir stresset av skolearbeidet. Dette skolestresset øker markant gjennom ungdomstrinnet, og når elevene har fullført første året på videregående. Skolestresset oppleves som høyest på 10. klassetrinn og under tredje året på videregående. Ifølge Eriksen et al. (2017) viser det seg at andelen av ungdom som rapporterer at de er mye plaget av depressive symptomer, stiger klart med økende nivå av skolestress. Videre har Eriksen med kollegaer (2017) gjennomført gruppeintervjuer med ungdom som årsaksforklarer stresset med krav som stilles fra skolen, og/eller krav som ungdom stiller til seg selv i skole- og utdanningssammenheng. Det omfatter et langsiktig press om å få en god utdanning og en god karriere. Et sentralt spørsmål er om elever som opplever dette skolestresset vil holde skoleløpet ut?

Når det gjelder ungdommenes opplevelse av press på områder tilknyttet skole, kropp, idrett og sosiale medier er det stor variasjon i svarene. Det innebærer at det både er mange som ikke

opplever press i det hele tatt, enkelte som opplever bare litt press, og så en del unge som opplever mye press. Hovedområdet for press som gruppen av unge opplever, er lokalisert til skolen, og også her er det flere jenter enn gutter som rapporterer press. Undersøkelsen viser at nærmere halvparten av alle jenter – og en av fire gutter – opplever mye eller svært stort press på å gjøre det godt på skolen. Flertallet opplevde imidlertid ikke så mye press at de har hatt problemer med håndtering av det, men så er det seks prosent av guttene og 16 prosent av jentene som rapporterer at de ofte har hatt problemer med å takle press (Bakken, 2019). Det samsvarer med forskning av Skaalvik og Federici (2015) som har undersøkt ungdommens opplevelse av utseendepress og prestasjonspress. Funn fra deres studie tyder på at det var prestasjonspress på skolen som opplevdes som sterkest, og de fant en klar sammenheng mellom opplevd prestasjonspress på skolen og elevenes mentale helse. Når det gjelder spørsmål om fysiske helseplager hos de unge viser målinger at stadig flere sliter med hodepine og andre typer plager. En stressende livsstil etterfulgt med krav og press kan være en mulig forklaring på det (Bakken, 2019).

Videre i Ungdata-undersøkelsen (2019) ser det ut til å ha kommet et såkalt brudd i den skikkelighetstrenden som vi har sett prege de norske ungdomsgenerasjonene de siste 10-15 årene. Der det tidligere har vært en lengre periode med stadig færre unge som har involvert seg i kriminalitet og problematferd, er det nå registrert en økning særlig blant gutter som begår ulike former for regelbrudd. En annen økning som fremkommer er de unges forbruk av hasj eller marihuana, samt en mindre økning i andelen unge som har blitt skadet på grunn av vold. På ungdomstrinnet er det flere enn tidligere som har skulket skolen, og det er registrert mindre fremtidsoptimisme og lavere skoletrivsel blant elever. En annet område som har endret seg på relativt kort tid er at digital skjermbruk har økt hos ungdommer. Bakken (2019) påpeker likevel at det er for tidlig å si om den positive trenden fra tidligere år er i ferd med å snu, men at det er noen trekk som går i den retningen.

[Hva kan være bakgrunn for økningen av psykiske helseplager hos barn og unge?](#)

Som vist overfor tyder Ungdata-forskning og andre studier på en markant økning i selvrapporterte psykiske helseplager hos ungdom. Et sentralt spørsmål knytter seg likevel til tidsperspektivet, og om andelen unge som rapporterer om psykiske helseplager, er faktiske enkeltstående funn eller del av en vedvarende utvikling i flere vestlige land.

Ifølge Bakken og Sletten (2016) er det særlig to debatter i den internasjonale forskningslitteraturen som foregår om temaet. På den ene siden diskuteres det om hvorvidt det faktisk har skjedd en reell forverring av de unges psykiske helse eller ikke, og om økningen av

psykiske plager kan være et utrykk for mer oppmerksomhet om og større åpenhet rundt psykisk helse. Det er noe som kan føre til en lavere terskel hos ungdommer for å rapportere om psykiske helseplager. Det tar seg opp i faktorer Madsen (2018) viser til i form av medieoppmerksomhet, samfunnets aksept og åpenhet rundt psykisk helse som bidragsytende til en kultur hvor det er større åpenhet om psykiske lidelser. På samme tid mener forfatteren at det kan lede til overfokusering på mer hverdagslig stress og press, slik at grupper av barn og unge utvikler stor selvbevissthet med til dels selvoppfyllende profetier hva angår uhelse.

Den andre innfallsvinkelen tar utgangspunkt i en reell økning i omfanget av psykiske plager blant de unge, og der det er forskningsinteresse for å finne ut hvilke årsaker som kan forklare økningen (Bakken & Sletten, 2016, s. 15). Det finnes ennå lite forskningsstøttet kunnskap om hva som kan være bakgrunnen for en slik utvikling, men det er imidlertid vektlagt ulike forklaringer for å forsøke å besvare spørsmålet. Så hva kan være bakgrunnen for at unge rapporterer om flere psykiske helseplager enn før?

Sletten og Bakken (2016) har gjennomgått de siste tiårenes forskning om mulige samfunnsmessige årsaker til økte psykiske helseplager blant ungdom. Forfatterne fremhever spesielt to områder i sin kunnskapsoversikt som relevant å se nærmere på. Det første handler om ungdoms forhold til kropp og utseende, og særlig hvordan dette påvirker psykisk helse i en tid der sosiale medier har fått en så avgjørende rolle i mange unges hverdagsliv. Det andre området handler om ungdoms forhold til skole og utdanning, som også har endret seg betydelig de senere årene (2016, s. 13).

Bruken av sosiale medier har endret seg dramatisk de siste årene, og er en stor del av hverdagen til barn og unge. Medietilsynet (2020a; 2020b) viser at det er kun en litt større andel jenter (91 prosent) enn gutter (89 prosent) som bruker sosiale medier. Det er flest gutter som bruker tid på online dataspill. Det kan være nærliggende å sette spørsmålstegn ved sammenhengen mellom økende depressive symptomer, og hvordan sosiale medier påvirker utviklingen av psykiske plager hos unge. Schofield (2017) mener at sosiale medier kan relateres til unges psykiske helse, fordi det innvirker på barn og unges identitetsbygging, relasjoner, læring, selvforståelse og selvpresentasjon.

Perloff (2014) viser i sin undersøkelse at sosiale medier kan påvirke de unges kroppsbilde og selvbilde negativt, gjennom at sosiale medier blir en kilde til sosial sammenligning. Bildedelingen som foregår av utseende og kropp og budskapets tilgjengelighet for visning, kan bidra til at det er vanskelig å ta avstand fra eksempelvis kroppsidealer. Kvinnelig skjønnhet

avbildes ofte i form av slanke og veltrente kropper, der også muligheten for bilderetusjonering er til stede og benyttes av eksempelvis motemagasiner og andre. Det kan utvikle urealistiske forventninger til kropp og utseende som påvirker den unges selvbylde. Kroppsidealene formidles ikke lenger bare gjennom slanke og veltrente modeller i moteblader, reklame og på nettsteder, men også gjennom privat bilde- og videodeling av unge jenter og gutter selv. Denne typen eksponering kan representere en ekstra belastning i tillegg til tradisjonelle medier. Andre aspekter som påpekes som relevant for psykisk helse er mediebruk knyttet til livsstilskonsekvenser som fysisk inaktivitet og fedme (HEMIL-rapport, 2012). Det er også knyttet bekymringer til hvordan internett og mobile enheter har åpnet nye og tilslørte arenaer for digitale krenkelser og digital mobbing (Staksrud, 2013). Sosiale medier kan være en arena som både fremmer og hemmer god psykisk helse og livskvalitet. For eksempel kan det trekkes frem som positivt at ulike medier gir mulighet til å opprette og vedlikeholde sosiale relasjoner på nett (Schofield, 2017, s. 241).

Ifølge Sletten og Bakken (2016) mangler det lange tidstrender med gode data på dette feltet. Forfatterens kunnskapsoppsummering konkluderer med at framtidig forskning bør se nærmere på hvordan ungdoms bruk av sosiale medier spiller inn sammen med andre kjente risikofaktorer for psykiske helseplager, som for eksempel relasjoner til jevnaldrende og et negativt forhold til kropp og utseende. Det er også et stort behov for mer kunnskap om positive følger av nettbruk, i tillegg til forebyggingstiltak i forhold til negative sider ved bruk av sosiale medier. Barn og unge behøver kunnskap om og strategier for å mestre den digitale hverdagen.

Prestasjonsrelatert stress i skolen kan være en annen mulig forklaring på økningen av psykiske helseplager, da flere nordiske undersøkelser tyder på at opplevd stress i skolen og psykiske helseplager henger sammen (Skaalvik & Federici, 2015; Nova Rapport, 2017; Ungdata, 2018; 2019; Folkehelse rapporten, 2018). Skole og utdanning ser ut til å spille en viktigere rolle i de unges liv enn før.

Uthus (2017, s. 23) peker på den økte oppmerksomheten på ulike prestasjonsmålinger i skolesystemet. Med PISA-undersøkelsene som ble gjennomført i år 2000 ble det fremhevet at kunnskapsnivået til norske elever var for lavt sammenlignet med andre nasjoner. Som et svar på dette ble reformen Kunnskapsløftet (LK06) – med nytt læreplanverk iverksatt i 2006, og det ble opprettet systemer for å kvalitetssikre skolene gjennom systematisk kunnskapstesting og offentliggjøring av testresultater som skulle forplikte skolen til å oppnå bedre resultater (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

David Baker (2009) er utdannet sosiolog og beskriver dagens samfunn som «det skolerte samfunn». Med det mener han at utdanning nærmest har blitt en forutsetning for å ta del i arbeidsliv og samfunnsliv i sin helhet. Utdanning blir slik sett på som eneste vei til frihet for de unge, og for de som strever og faller utenfor utdanningsløpet er risikoen stor for lavere status og utenforskap (2009, her i Uthus, 2017, s.22).

I en artikkel av Hegna, Ødegård og Strandbu (2013) diskuteres det om vi kan stå overfor en ungdomsgenerasjon som ikke har råd til å trå for mye utenfor og som er bevisst dette. Endringstrekkene i samfunnet har skapt en mer «konform» ungdomsgenerasjon, der de unge både skal mestre skole og utdanning, og ivareta helse og fysisk trening. Det er noe som bidrar til at de unge må forvalte ungdomstiden som en verdifull kapital for framtiden, og som skaper et utdanningspress og en fremtidsdisiplinering. Dersom man som ung feiler, har man kun seg selv å takke, da det individualiserte samfunnet er en tid der strukturelle problemer blir personlige. Dette er noe som kan tære på de unges psykiske helse i form av bekymringer, håpløshet, søvnløshet og stress (Hegna et al., 2013).

Kan tilnærminger til unges psykiske utfordringer bygges på hvordan vi opprettholder psykisk helse? Antonovskys teori om hva som fremmer helse tilbyr en slik innfallsvinkel. Det skal jeg nå komme inn på.

Salutogenese og helsefremmende faktorer

Antonovsky (1987) er kjent for sin teori om salutogenese. Teorien dreier seg om helsefremmende faktorer eller det som gjør oss friske, til tross for at vi utsettes for stressende livsbetingelser. Antonovsky startet sin forskning med kvalitative intervjuer med jødiske kvinner som hadde overlevd internering i Auschwitz-leiren, og hvordan de håndterte traumatiske opplevelser (Lindström & Eriksson, 2015). Han studerte hvilke faktorer som underbygger og opprettholder god psykisk helse, og kom frem til viktige salutogene faktorer som dekket fysiologiske behov, mestring av utfordringer, kulturelle og materielle ressurser, samt utvikling og selvrealisering.

Nøkkeltbegrepet i teorien er menneskets opplevelse av sammenheng; Sense of Coherence (SOC) (Antonovsky, 1987). Tre sentrale elementer for utvikling av «sense of coherence» handler om i hvilken grad mennesket opplever tilværelsen som forståelig, håndterbar og meningsfull. De ulike forskjellene i menneskelig motstandskraft kan forklares ut fra de tre elementene, og bidra til at mennesket opplever ulike grader av mestring, helse og velvære. Det at mennesket opplever tilværelsen som forståelig handler om hvordan individet forstår

følelser og hendelser som skjer i dagliglivet. Håndterbarhet dreier seg om at en vanligvis ser løsninger på problemer som realistisk, gjerne ved hjelp og støtte fra andre. Videre omhandler begrepet mening om i hvilken grad en opplever dagliglivet som meningsfylt og som en kilde til personlig tilfredsstillelse, i tillegg til det å finne mening i å løse utfordringer (Borge, 2018, s. 31). Et interessant utgangspunkt for teorien om salutogenese er fokuset på hvordan individet takler og håndterer ulike utfordringer, og utvikler mestringsevne gjennom hele livsløpet.

I en skolekontekst kan det å fremme elevers SOC-evner handle om å hjelpe unge å finne mening og sammenheng i tilværelsen; i både skolelivet og hverdagslivet for øvrig. Eksempelvis kan unge få støtte og hjelp til å oppleve skolearbeidet som meningsfullt, for å bygge opp mestringsopplevelser og utvikle forståelse for hvilken betydning skolearbeidet har, også på sikt. Dette kan være viktige faktorer for å bevare en god helse i en krevende skolehverdag. Dersom skolens krav oppleves som overveldende og stressende med ubalanse mellom forventningene som rettes mot elevene, og deres mulighet til å leve opp til forventningene, kan det medføre større eller mindre psykiske helseproblemer. Derfor er det viktig at skolearenaen bidrar til å fremme god psykisk helse med vekt på å skape et læringsmiljø der elever opplever trygghet, tilhørighet og felleskap. I tillegg skal elevgruppen oppleve mestring av faglige og sosiale krav i skolen og ha muligheter til å utvikle seg ut fra sitt eget potensial.

SOC er et sentralt fenomen i forståelsen av vilkår for utvikling av resiliens eller motstandskraft, men er konstruert for og med utgangspunkt i voksne resiliente individer med lang livserfaring. Av denne grunn hevder fagfolk som blant annet Borge (2018) at SOC; eller utvikling av mestringsevne, ikke passer like godt for barn og ungdom, da unges kognitive fungering ikke umiddelbart kan sammenlignes med voksne. På den andre siden mener Olsen og Traavik (2010) at det er hensiktsmessig å benytte tenkningen om resiliens og SOC-faktorer som et teoretisk bakteppe hos skoleansatte, og i direkte arbeid med barn og unge i risiko. Ut fra mitt syn er unges utvikling knyttet til sosial deltakelse, økt sosial medvirkning og innflytelse over egen situasjon. I et slikt perspektiv kan voksne støtte unge i å se sin egen situasjon og hvordan egne utfordringer har oppstått, for så å bistå den unge i klargjøring av meninger og motivasjon til problemløsning og håndtering. På den måten kan den unge få hjelp til å gjenopprette egen kompetanse og styrke egen mestringsevne.

Barn og unges utvikling av resiliens

Resiliensbegrepet knyttes ofte til menneskelig motstandskraft i kriser og risiko, og underliggende prosesser for individets håndtering av disse. Opprinnelig har begrepet hatt størst utbredelse innenfor helsefagene, men har de siste årene fått faglig fotfeste og relevans innenfor

andre fag som både pedagogikk og sosialt arbeid. En av de mest kjente bidragsyterne innen resiliensforskning er Michael Rutter, som gir følgende definisjon; «Resilience is a term used to describe relative resistance to psychosocial risk experiences» (Rutter, 1999).

Borge (2018) støtter seg på Rutters definisjon, når hun hevder at resiliens handler om den unges evne til god fungering tross erfaringer med alvorlig risiko for utvikling av problemer og avvik. Hun viser til resiliens som prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat til tross for at barn og unge har erfart hendelser og situasjoner med en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik (Rutter, 2000, her i Borge, 2018, s. 20). Resiliens kan forbindes med den unges motstandskraft mot å utvikle psykiske helseproblemer. Alvorlig risiko kan handle om for eksempel at den unge utsettes for omsorgssvikt, psykisk mishandling, sosial nød, katastrofer, krig eller terror.

Borge (2018) forklarer utvikling av resiliens hos barn og unge gjennom resiliensprosesser som omfatter *beskyttelse*, *kompensasjon* og *herding*. Det innebærer at unges samspill, mestring og relasjoner med viktige andre i kritiske og risikofylte situasjoner, modererer og demper risikoen for psykisk uhelse. Herding betyr at den unge nærmest oppnår en «vaksineeffekt» av gjennomlevde kriser og risikosituasjoner, for lignende hendelser i fremtiden. Beskyttelse og kompensasjon som fenomener overført til skolen, omfatter at ulike tilnærminger, relasjonsstyrkende arbeid og trygge voksne i skolen, kan skape beskyttende forhold og mestring for barn og unge med uheldige miljømessige påvirkninger på andre arenaer som hjem og nærmiljø. Slik kan et godt psykososialt skolemiljø i noen grad kompensere for det unge mangler hjemme eller på andre arenaer. Borge (2018) viser til kontekstuelle risikofaktorer som fattigdom, høy befolkningstetthet og foreldre med lav utdanning, og der skoler med god kvalitet skal klare å kompensere for dette. Det er fullt mulig at elever skal kunne prestere bedre og kunne nå lengre enn det nivået den sosioøkonomiske status og bomiljøet tilsier eller begrenser, ifølge Borge.

Olsen og Traavik (2010, s. 28) refererer til Butler (1998) som beskriver utvikling av resiliens som en kombinasjon av indre styrke og ytre hjelp gjennom livet, der den unge erfarer mestring, styrke, håp, kjærlighet og mot. Barnets grad av sårbarhet for negative situasjoner avhenger av hvor godt rustet det er med hensyn til indre styrke og ytre hjelp. For eksempel kan manglende tilknytning til betydningsfulle voksne medføre økt risiko for senere psykiske helseproblemer. Dersom den unge utvikler psykiske vansker som følge av det, vil alvorlighetsgraden avhenge av forhold som psykisk robusthet, innstilling til livet og støtte fra voksne og andre i miljøet rundt; det vil si det som kan beskytte mot eller moderere risiko. Utvikling av resiliens og den

unges evne til å tåle påkjenninger og mestre stress, skjer med andre ord i et samspill mellom arvelige og miljømessige faktorer. Det er viktig å understreke at risiko og beskyttelse i og rundt barn og unge, må kartlegges for den enkelte. Ved stort fokus på individuell risiko, kan det utvikle forståelser av avvik og normalitet hos barn og unge, og et bilde av «normalbarnet». Det finnes imidlertid ikke noe gitt «mengdeforhold» av beskyttelsesfaktorer som modererer risiko og som garanterer sunn utvikling for barnet, eller som i motsatt fall kan predikere psykisk uhelse. Unge må ses som aktører i lys av både det sosiale og kulturelle mangfold (Hennum, 2010, her i Strandbu, 2011, s. 12), noe som står i motsetning til et syn på forutsigbare utviklingsmessige stadier.

Resiliens forekommer både som engangsfenomen og som vedvarende prosesser. Det kan illustreres gjennom tre begreper; gjenoppretting, opprettholdelse og forbedring. Det å gjenopprette sin psykologiske fungering handler om at den unge finner tilbake til sin vante atferd og form etter å ha opplevd en akutt alvorlig risikosituasjon, ifølge Borge (2018). Det kan i mange tilfeller betraktes som et engangsfenomen eller en form for spenst eller elastitet. De to andre begrepene viser imidlertid til resiliensprosesser som kan vare over tid, for eksempel flere år. Barn og unge som daglig erfarer alvorlige situasjoner på grunn av vanskelige oppvekstforhold og kronisk elendighet kan til tross for slike erfaringer opprettholde en relativt tilfredsstillende psykologisk fungering. Spesielt bekymringsfullt er kumulativ risiko der unge opplever oppsamlet risiko på ulike hverdagsarenaer og utviklingsområde, gjerne over tid. Men barn i kronisk risiko kan også overraskende nok forbedre sin fungering (Borge, 2018, s. 19).

De ansattes kunnskaper om individuelle og kontekstuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer i og rundt barn og unge vil være av betydning for tidlig å identifisere unge i risiko, og hvordan det kan bygges opp beskyttende forhold i skolen som kan moderere eller redusere innvirkningen av risiko for elevene. Ifølge Borge (2018) reduserer beskyttelsesfaktorer virkningen av risiko, stress og belastninger i miljøet som kan true den psykiske helsen, og kan bidra til utvikling av resiliens hos den unge. Oppsummert utvikles resiliens som et resultat av samspill mellom individet og de mange sosiale systemene individet er en del av. Det forklarer Borge (2018) som å forstå resiliens ut fra dynamiske systemer med samspill og utvikling. Samspillsperspektivet innebærer at det er forhold i og omkring barnet så som individuelle, familiære, nettverksmessige og skolemessige forhold som sammen kan innebære både risiko og resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 28).

Individuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005, s. 84) viser til at individuelle risikofaktorer er tilknyttet den unge selv, og at det handler om biologiske og medfødte betingelser. Risikofaktorer kan for eksempel være svake verbale ferdigheter, lav sosial kompetanse, vanskelig temperament, kjønn (gutt), hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker. Beskyttende faktorer kan på den andre siden være høy verbal intelligens, en positiv sosial orientering, kjønn (jente), lett temperament, interesser/hobbyer, tro på egne muligheter, positiv selvoppfatning, samt gode skolerresultater. Olsen og Traavik (2010) viser også til hjelpesøkende atferd hos den unge som en individuell beskyttende faktor.

Den genetiske arven representerer grunnlaget for vår utvikling, men samspillet med ulike miljøfaktorer påvirker utviklingsretningen. Hvorvidt disposisjonen kan utvikle seg til sykdom vil i stor grad avhenge av hva slags miljøpåvirkninger det sårbare individet utsettes for. Arvemessige forhold sannsynliggjør altså risikoen for å få en sykdom, mer enn at den bestemmer at den oppstår (Berg, 2012, s. 30). Sett i skolesammenheng behøver ikke en ungdom med psykiske helseplager nødvendigvis utvikle skoleproblemer, men det vil avhenge av hvordan skolen tilrettelegger og tilpasser både opplæring og sosial læring, og derav forebygger tilleggsvansker. Med andre ord kan skolen bygge opp beskyttende forhold i skolemiljøet, som modererer og reduserer stress, risiko og psykisk uhelse hos elevene. I noen grad kan beskyttende forhold i skolen kompensere for risiko og manglende utviklingsstøtte i hjem, familie og nærmiljø.

Familiære risiko- og beskyttelsesfaktorer

Risikofaktorer i familien kan være mangelfulle foreldreferdigheter, uklare grenser og forventinger til barnet, dårlig oppdragspraksis, fysisk straff, seksuelt misbruk, omsorgssvikt, familiekonflikter, alkohol eller stoffmisbruk, vold blant foreldre og dårlig relasjon til foreldre og familie. Beskyttelsesfaktorer på den andre siden kan være omsorgsfull og konsekvent oppdragelse, ikke aggressiv/voldelig oppdragelse og varm og støttende relasjon til minst en av foreldrene (Nordahl et al., 2005, s. 104).

Her kan skolens samarbeid med foreldre være en viktig del av det å identifisere risikofaktorer i familienettverket til den unge. Avhengig av alvorlighetsgraden av familiens utfordringer, kan skolen sammen med andre tjenester bidra til foreldreveiledning og oppfølging ved behov, der ungdom og foreldre involveres og myndiggjøres i å finne gode løsninger. I et samarbeid mellom skole og hjem kan det bygges opp beskyttende forhold rundt den unge, som for eksempel styrking av foreldrekompetansen og samarbeid om felles holdninger og felles konsekvent

grensesetting i forhold til den unge. Et slikt samarbeid vil kunne omfatte å samtale om konsekvenser av foreldrenes og de ansatte i skolen sin måte å forholde seg til ungdommen på, samt å vise til hvordan man påvirker hverandres atferd og følelser og hva en bør være oppmerksom på. I tillegg angår det bistand og råd om mestring av ulike situasjoner som oppstår i hjemmemiljøet, og hos hvilke instanser familien kan søke ytterligere hjelp. Det er likevel viktig å fremheve at skoleansattes samarbeid med foresatte kan innebære asymmetriske posisjoner, der ulike kulturer og verdigrunnlag mellom skole og hjem skaper utfordringer i samarbeid. Nordahl (2007) viser til at skolen ved de ansatte samarbeider best med de grupper av foresatte som er lik dem selv. Tre hovedområder der det er grunn til å tro at forskjeller og likheter har klare konsekvenser for samarbeidet er kjønn, etnisitet og foreldrenes utdanning. Ifølge Nordahl innebærer det at samarbeidet kan forsterke forskjeller istedenfor å utjevne dem. Om foreldre uten utdanning og med barn som ikke lykkes i skolen karakteriseres som ressurssvake, gir det ingen oppmuntring til å støtte barna i deres skolegang.

Skolemessige risiko- og beskyttelsesfaktorer

Opplæringsloven (spesielt §9A) og læreplanverket forplikter skolen til å tilrettelegge for et godt lærings- og arbeidsmiljø, og samarbeid med hjemmet. Lærerens betydning og kvaliteten på læring og undervisning - sosialt og faglig - er noen av de beskyttende forhold skolen kan bygge opp rundt elevene, ifølge Olsen og Traavik (2010). Her kan også betydningen av ulike faggrupper i skolen løftes frem, så som sosialarbeideren eller miljøarbeiderens betydning i elevrettet arbeid. Ved dårlig skolekvalitet og lav oppfølging fra skoleansatte vil dette i motsatt fall kunne utgjøre risikofaktorer i skolen.

Borge (2018) viser til skolen som en viktig arena for å fremme barn og unges utvikling av resiliens. «Skoleresiliens finner sted når elever tross forskjellige vansker likevel forbedrer sin oppførsel, prestasjoner og etablerer gode, trygge vennskap» (2018, s. 130). Videre påpeker forfatteren at skoleresiliens handler om faglig blick for god utvikling og beskyttelsesfaktorer, og ikke bare negativ utvikling.

Borge (2018, s. 131) beskriver skolens kvaliteter i lys av kapitalbegrepet; herunder faglig, sosial og miljømessig kapital i skolen, som skolens naturlige kvaliteter og beskyttelsesfaktorer. Faglig kapital skapes og vokser når elevene tilegner seg kunnskap, lærer språk, regning, skriving, forstår mer og utvikler sitt potensial fra de ulike klassetrinn. Den faglige kapitalen bygges ved at hver enkelt elev får utvikle seg best mulig ut fra sine spesielle forutsetninger og personlige kvaliteter. Det at eleven lærer seg gode arbeidsvaner og øver seg på å prestere bra i fagene, er sammen med den voksnes realistiske forventninger til elevenes utvikling, resiliensfremmende. I

tillegg er tilrettelegging for mestringsopplevelser og styrking av elevmotivasjon resiliensfremmende faktorer for unge som ikke mestrer skolehverdagen like godt som andre. Nordahl med kollegaer (2005) viser til at risikofaktorer tilknyttet den enkelte elev i skolen kan være lav skolemotivasjon og antiskole-holdninger, også i form av holdninger i hjemmet og familien.

Sosial kapital er bygget opp fra vennsrelasjoner og samvær med jevnaldrende, og er en viktig forutsetning for sosial kompetanse hos den unge. Sosial kompetanse er noe av det viktigste grunnlaget for resiliens. Skolen er et samlingssted for elever på mange ulike klassetrinn, og fremstår som en arena med mange jevnaldrende, eldre og yngre venner å velge blant. Denne sosiale kompetansen eller sosiale rikdommen utgjør i tillegg til faglig kapital svært positive karakteristikk ved skoler (Borge, 2018, s. 132). Nordahl med flere (2005) viser til at positive vennerelasjoner som styrker positive holdninger til skole og fremtid, samt prososiale jevnaldrende, fungerer som rollemodeller som virker beskyttende. Risikofaktorer kan på den andre siden være antisosiale venner, avisning fra jevnaldrende og kriminelle subkulturer.

Skolemiljø som kapital handler om den ånd eller «etos» som rår på hver enkelt skole. Skolemiljø i betydning «etos» har altså å gjøre med trivsel, en god ånd (etos) og trygghet. Skolen bygger sin ånd eller etos gjennom felleskap. Felleskap er også en type rikdom. Skolen er for eksempel et gratis og trygt samlingssted for seremonier og fest dit alle foreldre og andre kan komme. Skolen er noe gjerne mindre barn gleder seg til fordi de da er «stor» gutt eller jente, og alle vet hva skolen er. God etos eller godt skolemiljø betyr også noe så fundamentalt som at en lærer viser omsorg for hver enkelt elev (Borge, 2018, s. 132). Ifølge Nordahl med flere (2005) er beskyttelsesfaktorer knyttet til skolemiljøet for eksempel god skoleledelse, godt klassemiljø, relasjoner i form av gode rollemodeller blant lærere og medelever og gjensidig støttende skole-hjem-samarbeid. Det er faktorer som kan bidra til å bygge opp skolemiljøet. I skolemiljøet bidrar beskyttelsesfaktorer til at elever tåler vonde påkjenninger bedre enn tidligere og det kan redusere virkningene av risiko (Borge, 2018). Risikofaktorer kan på den andre siden være uklare klasseregler og inkonsistent regelhåndhevelse, dårlig klassemiljø, dårlig forhold mellom elev/lærer og tradisjonell undervisningspraksis preget av lite variasjon og uklar klasseledelse (Nordahl m.fl., 2005, s. 94-95). Til sammen utgjør dette skolekvalitet som skolens ledelse har et overordnet ansvar for. Opplæringslovens § 9a-3 sier at skolen aktivt og systematisk skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet.

I sum utgjør faglig, sosial og miljømessig kapital et styrkebasert system som gir praktikere mulighet for å sette i gang forskjellige resiliensfremmende tiltak. Med andre ord kan det betegnes som å skape beskyttende forhold i skolen. For å bygge opp skolens faglige, sosiale og miljømessige kapital kan styrking av den sosiale kapitalen innebære arbeid med å utvikle gode og inkluderende felleskap. Dette innvirker positivt på flere områder. Utvikling av gode relasjoner innad i skolen både medelever imellom og mellom lærer og elev er verdifullt. Det handler om at eleven opplever seg godtatt og inkludert i et sosialt felleskap. En positiv relasjon mellom lærer og elev skaper trygghet og trivsel i klassen (Nordahl et al., 2005; Olsen & Traavik, 2010; Borge, 2018). Videre er vennskap og sosial deltakelse en viktig forutsetning for trivselen i skolehverdagen. Det virker også positivt inn på innlæring av det skolefaglige, samt elevens sosiale og personlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ut fra den faglige kapitalen kan fokus på mestring i skolen være betydningsfullt. Det innebærer at eleven opplever seg som et mestrende individ i ulike situasjoner, både faglig og sosialt (Borge, 2018; Olsen & Traavik, 2010). Her er det viktig at miljøpersonalet og lærere sammen utviser tydelige og realistiske forventninger til elevene ut fra kjennskap til elevenes ressurser og svakheter. Videre at de kan motivere elevene til arbeidsinnsats og tilrettelegge for mestringsopplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2019). For eksempel kan bruk av tilpasset opplæring eller spesialundervisning tilpasset elevenes behov, styrker og svakheter være en forutsetning for mestring av skolefaglige oppgaver. Mestring er en sentral resiliensfaktor og tilrettelegging for mestringsopplevelser i skolen er viktig i elevenes utvikling av resiliens (se for eksempel Borge, 2018; Olsen & Traavik, 2010). For å styrke den skolemessige kapitalen er trivselsfremmende tiltak for hele skolemiljøet et viktig universelt tiltak. Slike tiltak kan virke beskyttende og kompensere for unge som har det vanskelig på andre arenaer (Olsen & Traavik, 2010, s. 152).

I en studie foretatt blant 8984 ungdommer i Nord-Trøndelag viste resultater at de mest sentrale risikofaktorene for ungdom var knyttet til problemer med skolerresultater og mobbing på skolen (Myklestad, Røysamb & Tambs, 2012). Kunnskapen om resiliens gir personalet på skoler et bedre grunnlag for å styrke ulike sider ved de unge, der forebyggende tiltak kan utvikles på bakgrunn av slik kunnskap.

Hvorfor er skolen en viktig forebyggingsarena?

Forebyggende arbeid handler om tidlig å sette inn tiltak som har en klar målsetting om å redusere og fjerne faktorer som kan føre til at problemer oppstår (Galvin & Erdal, 2013, s. 31).

Å bygge opp beskyttende og kompenserende psykososiale forhold i skolen kan forbindes med forebygging og unges resiliente utvikling. Det er noe Olsen og Traavik (2010) understreker i sin forståelse av resiliens i skolen, i boka med samme navn. Det kan forbindes med både relasjonsstyrking, forebygging og bedring av skolekvalitet. Det kan for eksempel handle om å sette inn tiltak for å forhindre eller redusere en negativ utvikling hos den unge, samtidig som det iverksettes beskyttende tiltak som for eksempel å fremme mestringsopplevelser, sosial utvikling, positivt selvbilde, sosialkompetanse og positiv atferd.

Ifølge Berg (2012) fremtrer barnehage og skole som en av de viktigste kommunale arenaene for forebyggende arbeid. Skolen er en plass der flere voksne har daglig nærkontakt med elever gjennom store deler av oppveksten deres. På den måten blir skolen en viktig arena for å styrke barn og unges psykiske helse gjennom fokus på forebygging av psykiske lidelser og vansker. Problemer knyttet til psykisk helse begynner ofte i barne- og ungdomstiden, og Folkehelseinstituttet (2018) viser at det er angst, atferdsforstyrrelser og affektive lidelser som er vanligst (Reneflot, Aarø, Aase, Kjennerud, Tambs & Øverland, 2018). Det viser ytterligere viktigheten av å satse på tidlige intervensjoner og forhindre videre problemutvikling eller at barn og unge faller utenfor skoleløpet. Videre viser det seg at den sosiale og personlige utviklingen de unge får i skolen, kan få minst like store konsekvenser for det videre liv som hvordan de presterer i de ulike skolefagene. Derfor er det avgjørende at skolen utøver forebyggende arbeid som fremmer god helse og en positiv sosial og personlig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6).

Befring og Moen (2017) viser til at forebygging i skolesammenheng tett opp mot vår tid ikke har blitt ansett som en fremtredende oppgave. Frem til 1970-1980-årene dreide forebygging i skolen seg stort sett om å «renske miljøet for smittekilder» ved å utelukke eller ekskludere problemelever. Dette var før vilkårene for mennesker med nedsatt funksjonsevne og behovet for forbedringer av skolemiljøet ble satt på den politiske dagsorden. Lovbestemmelsen om forbudet mot fysisk avstraffelse i skolen i 1936 kan anses som det første forebyggende tiltaket iverksatt i skoler, noe som førte til viktige pedagogiske konsekvenser i form av å gi barn og unge en trygg og human skolehverdag. Sammenlignet med sektorer innenfor helse, ernæring og naturvern er skolen på etterskudd som forebyggende aktør (2017, s. 123-124). Når det kommer til forebyggende arbeid rundt elevenes psykiske helse i skolen, sier Berg (2012) at det hittil kan se ut til å ha hvilt på ildsjelers interesse for temaet, og på enkeltstående prosjekter og undervisningsprogrammer som i for liten grad har blitt implementert i skolens generelle virksomhet.

Forebygging av helsemessige og sosiale problemer står sentralt i offentlige dokumenter som omhandler barn og unge, blant annet i Meld. St. nr. 19 (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Det stilles krav til at skoler har ressurser til å imøtekomme elever med psykiske helseplager eller lidelser, og at de kan bidra til gode trivsels- og læringsvilkår også for disse elevene. Opplæringsloven (1998, § 9A-2) understreker at alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, og det er elevens egen subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt. Videre pålegges skolen gjennom opplæringsloven (1998, § 9A-3 andre ledd) å arbeide kontinuerlig og systematisk for å fremme helse, miljøet og tryggheten til elevene, slik at kravene i § 9A-2 blir oppfylt. I tillegg vedtok Stortinget i 2017 et nytt kapittel om skolemiljø i opplæringsloven gjennom å innføre aktivitetsplikten, jf. § 9A-4, som krever at skolen setter inn tiltak når en elev, foresatte eller ansatte på skolen sier at skolemiljøet ikke er trygt og godt. Alle som arbeider på skolen skal følge med, varsle og sette inn tiltak når en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø.

Det er imidlertid viktig å påpeke at skolen ikke er lovpålagt å utarbeide konkrete planer for den ovennevnte utviklingen, med unntak av handlingsplan for mobbing. Dette kan tyde på at arbeid med psykisk helse i skolen avhenger av både arbeidskulturen og skoleledelsens faglige prioriteringer. Det kan da stilles spørsmål ved hvor godt dokumentert arbeid det gjøres for det psykososiale miljøet dersom det ikke er nedfelt i en helhetlig plan, og der tiltak baseres på tilfeldigheter. Dette kan også være av avgjørende betydning for hvordan skolen forholder seg til arbeidet rettet mot elevenes psykiske helse. Samtidig vil det også utøves svært ulik praksis av psykisk helsearbeid i skoler. Videre kan den forebyggende satsningen i skolen avhenge av ressurser, kunnskap, offentlige føringer og hvordan forebygging forstås innenfor skolevirksomheten.

Berg (2012) hevder at hvis skolen skal kunne gjøre en varig innsats for å bedre barn og unges psykiske helseutvikling, må et helhetlig perspektiv på forebyggende psykisk helsearbeid forankres i skolen på en systematisk måte. Det forutsetter et forebyggingsarbeid som omfavner alle ledd i organisasjonen og alle former for virksomhet som hører inn under skolens ansvarsområde. Planen må innbefatte alle forebyggingsnivå, inkludere alle i det pedagogiske personalet, de foresatte og ulike kommunale samarbeidspartnere og hjelpeinstanser som har medansvar for barn og unges psykiske helse (2012, s. 19).

Forebygging av psykiske helseplager på tre ulike nivå

Forebygging handler generelt om tiltak som settes inn for å forhindre at uønskede hendelser eller tilstander oppstår i en populasjon. Dette er overførbart til skolen, og innebærer langt på vei å se og forstå elevens egenskaper og forutsetninger i samspill med miljøbetingelser (kontekstuelle forhold) i skolen (se f.eks. Olsen & Traavik, 2010). Det inkluderer forebyggende tiltak i skolen i form av kompenserende og beskyttende tilnærminger i forhold til de ulike elevene, og det handler langt på vei om skolekvalitet.

Forebygging skiller seg ut fra behandling som defineres som tiltak som settes i verk etter at hendelsen eller tilstanden er identifisert (Andersen, 2016, s. 259). Glavin og Erdal (2013, s. 32) refererer til Mrazek og Haggerty (1994) som foreslår å dele forebygging av psykiske helseproblemer inn i tre ulike nivå basert på om og i hvilken grad ulike risikofaktorer er til stede; universelle, selektive og indikative tiltak.

Universelle tiltak retter seg mot alle mennesker i en populasjon eller sosialkategori, uavhengig av risikofaktorer. Slike type tiltak kan i prinsippet komme alle i den aktuelle befolkningsgruppen til gode. Tiltakene kan vise små målbare effekter på den enkelte, men siden tiltakene når flere mennesker samtidig er effekten ofte stor for samfunnet (Andersen, 2016, s. 259). Et eksempel på et universelt tiltak er iverksetting av psykisk helsefag på timeplanen. Tiltaket vil kunne gi flere kunnskap om psykiske lidelser og vansker, og gi økt kunnskap til å søke råd eller hjelp blant primærrelasjoner og i hjelpeapparatet på et tidligere tidspunkt. Andersen (2016) påpeker at slike tiltak handler om å bygge beslutningskompetanse hos den unge gjennom kunnskapsbygging; ofte omtalt som empowerment. Ifølge Holte (2018) argumenterer flere forskere sterkt for at den forebyggende innsatsen bør være universell. Tiltak rettet kun mot unge med høy risiko vil treffe kun noen få, mens universell innsats treffer alle elever. Videre sier Holte at selv en liten effekt på symptomnivået i hele elevmassen antakelig kan halvere forekomsten blant dem med høyest risiko. I tillegg ser det ut til at dette foretrekkes av skoleledere, er enklere å tilpasse og administrere, gir ingen behov for screening, og kan leveres som del av vanlig undervisningsvirksomhet. Det minimaliserer også stigmatisering gjennom at ingen blir synlig utpekt for tiltak.

Selektive tiltak retter seg mot grupper av mennesker som erfaringsmessig har økt risiko for et problem, men der det ikke foreligger noe manifest problem (Glavin & Erdal, 2013, s. 32). Et eksempel på et selektivt tiltak kan være oppstart av samtalegrupper for unge som opplever foreldres skilsmisse som vanskelig. Det er et tiltak som hjelpeapparatet i skolen kan iverksette, for eksempel enten via helsesykepleier eller miljøterapeut som har tid og ressurser til

oppfølging av gruppen. Ifølge Heap (2005) handler det om å bruke gruppen som ressurs. Gruppen kan ses på som en viktig ressurs ved at deltakerne kan hjelpe både seg selv og hverandre gjennom å dele følelser og opplysninger, finne løsninger, fungere som støtte for hverandre, samt utveksle ideer og forslag. Det kan også utvikles vennskapsbånd mellom deltakerne, der et positivt nettverk kan være med på å beskytte ungdom i risiko (2005, s. 22). Strømfors og Erdal (2006, s. 110) mener at å arbeide med grupper kan utløse flere myndiggjørende gevinster for deltakerne. Det å oppleve at man ikke er alene om å ha problemer, eller det å jobbe med problemer sammen med andre, kan redusere eller fjerne følelsen av å være annerledes eller følelsen av å være den eneste som har det sånn. Tiltak i gruppe kan også fremstå som ressursbesparende fordi flere unge kan få et tilbud samtidig.

Indikative tiltak er rettet mot individer som har utviklet individuelle tegn eller indikatorer på et problem, men der det ikke foreligger noen diagnose, altså en definert problemgruppe. Eksempelvis kan dette være elever som har klare symptomer på depresjon eller sosial angst, men som ikke møter kriteriene for en mer alvorlig diagnose (Andersen, 2016, s. 260). Det viktigste målet vil da være å forsøke å hindre at eleven faller ut av skolegangen i sykdomsperioden. Skoletiltak som kan igangsettes kan være for eksempel å gi tilpasset opplæring ut fra elevens nivå og forutsetninger. Den som arbeider med eleven bør ta utgangspunkt i elevenes styrker, så vel som vansker og behov. Mestring blir i denne sammenheng en av de sterkeste beskyttende faktorene som kan motvirke at ungdom i risiko utvikler psykiske helseproblemer (Olsen & Traavik, 2010, s. 61).

Stortingsmelding 6 (2019 – 2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» vektlegger at oppvekst- og læringsmiljøer i både barnehager, skoler og skolefritidsordningen har et særegent ansvar for å ivareta og inkludere alle barn og unge, og utøve forebyggende arbeid for å unngå eller redusere problemutvikling. Forebyggingsarbeid handler om mange forskjellige tilnærminger på ulike nivåer; og angår ikke utelukkende såkalte forebyggingsprogram. Vel så mye handler det om tilgjengelige voksne med et våkent blikk for de unge og deres oppvekstkår, med oppsøkende arbeid i ulike barne- og ungdomsmiljøer (Erdal, 2006). Det handler også om å utvikle et godt tverrfaglig samarbeid i skolen som en viktig forutsetning for forebygging av psykiske helseproblemer.

Tverrfaglig samarbeid internt og eksternt i skolen

En mangfoldig elevgruppe med ulik sosial og kulturell bakgrunn, ulike ressurser, læreforutsetninger, vansker og behov for tilrettelegging har rett til en likeverdig og tilpasset

opplæring. Det fordrer at skolen har et hjelpeapparat å støtte seg på (Berg, 2012, s. 76). Barn og unges oppvekst preges av mange oppgaver de skal mestre, noe som medfører behov for tverrfaglig kompetanse i skolen. Kunnskapsdepartementet (2019) fremhever betydningen av kompetanse så nær barn og unge som mulig, og bygging av et lag rundt barn og unge i skolen. Dette kan for eksempel inkludere lærere, spesialpedagogiske ressurser, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) og helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Videre uttrykkes det at et godt tverrfaglig samarbeid er en viktig forutsetning for å skape et miljø der alle inkluderes og opplever fellesskap og mestring. Det vil kunne forebygge at problemer utvikler seg eller at de blir større enn nødvendig. Også profesjonsutdanninger ved høyskoler og universiteter legger vekt på tverrfaglig samarbeid (Gjertsen et al., 2018).

For å styrke det totale oppvekstmiljøet for barn og unge er det viktig at det organiseres et tverrfaglig eller flerfaglig internt samarbeid i skolen, samt eksternt samarbeid med andre instanser. I tillegg skal det være samarbeid mellom hjem og skole. Med Bronfenbrenner kan det kalles for å styrke mesosystemet; eller å skape forbindelser mellom barnets mikrosystemer (Bronfenbrenner, 2005). For å fremme en positiv utvikling for unge må tiltak rettes både mot barnet som uttrykker problemene, og miljøet han eller hun er en del av. Det handler om å se individet som en helhet som aktivt omformer sine omgivelser, og som selv også formes av de samme omgivelsene. I en helhetlig forståelse av elevatferd bør det derfor rettes oppmerksomhet mot eleven og de systemene eleven er en del av, noe som fordrer et tverrfaglig samarbeid mellom ulike profesjoner i skolen. Opplæringslovens § 15-8 understreker skolens plikt til flerfaglig samarbeid i både konkrete elevsaker og på systemnivå.

Ifølge Glavin og Erdal (2013, s. 25) er tverrfaglig samarbeid at flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål. Videre trekker forfatterne frem ulike fremmede og nødvendige faktorer ved tverrfaglig samarbeid, så som helhetsperspektiv, faglig støtte, økt kompetanse, tidlig og bedre hjelp, samt effektiv ressursutnyttelse. Psykososiale problemer er ofte kompliserte, og det tverrfaglige samarbeidet kan bidra til et større helhetssyn på den unges situasjon gjennom ulike faggruppers kompetanser, synpunkter og kjennskap til den unge. Når det gjelder den faglige støtten som kan utvikles i et tverrfaglig samarbeid gir det rom for å rådføre og støtte seg til hverandre. Det kan være spesielt viktig når ansatte står overfor følelsesmessig belastende saker, siden følelsesmessige reaksjoner kan være med på forvrengning det vi ser, slik at vi feilvurderer saken. En helhetsvurdering og hjelp til fortolkning som flere bidrar til, vil kunne korrigere for slike feilkilder. Tverrfaglige og tverretatlige møter kan føre til økt kompetanse og økt kunnskapsnivå hos alle involverte, og på den måten kunne skape en

bedre kvalitet på hjelpen til barnet og familien. I skolen kan det eksempelvis være gunstig å etablere faste møtepunkter mellom miljøpersonalet, lærere og ledelse med drøfting av ulike problemstillinger i det psykososiale arbeidet. Deltakernes ulike perspektiver og tilnærminger er nødvendig for å gi barn og familier best mulig oppfølging og hjelp til rett tid. En annen viktig grunn for tverrfaglig samarbeid kan ses ut fra at kunnskap i samfunnet er spesialisert hos ulike profesjoner, og som alene fagperson kan det vanskeliggjøre vurderingen av helhet og sammenheng rundt barn og unge. Samkjøring av kunnskap og koordinering av informasjon gjennom tverrfaglige møter blir viktig for å fatte beslutninger og iverksette de riktige tiltakene (Glavin & Erdal, 2013, s. 22-25).

Folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen

Et viktig signal om elevenes psykiske helse er at folkehelse og livsmestring som et av tre tverrfaglige tema innføres i nye læreplaner fra 2020, i tillegg til demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Tverrfaglige temaer skal være fagovergripende i fag som anses som relevante. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019, s. 33) skal de nye læreplanene legge bedre til rette for dybdelæring og gi elevene et bedre grunnlag for å reflektere og for å være kritiske, skapende og kreative. Læreplanene skal bli mindre omfangsrike enn før, og flere fag skal bli mer praktiske og utforskende.

Fagfornyelsen blir begrunnet ut fra et samfunn i stadig endring som følge av blant annet ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Videre fremgår viktigheten av at det elevene lærer i skolen er relevant også i fremtiden, slik at barn og unge får den kompetansen de trenger i eget liv og for å delta i samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019). I læreplanens «overordnede del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» fremgår det hva det nye tverrfaglige temaet skal bidra til:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende.

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Målet er at elevene skal utvikle kompetanse som fremmer deres helse og som gjør dem i stand til å håndtere ulike utfordringer i livet. Det er i tråd med både WHO sin definisjon av psykisk helse, og Antonovskys teori om salutogenese som argumenterer for å bygge opp mental kapital og fokusere på hva som skaper helse og velvære, i stedet for sykdom og problembildets begrensinger og årsaker. Uthus (2017) mener at kunnskap om temaer knyttet til psykisk helse kan betraktes som en form for psykologisk bagasje elevene kan internalisere, og som danner et solid fundament når de skal mestre egne liv. Det vil kunne utvikle kunnskap som bidrar til å ruste de unge til å ta vare på egen og andres psykiske helse.

Aktuelle temaer innenfor undervisning og læring om folkehelse og livsmestring er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmiddelbruk, mediebruk, forbruk og personlig økonomi. Deretter tilkommer verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, i tillegg til det å kunne sette grenser og respektere andres. Videre omfatter det å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det er flere fagfolk som har uttalt seg om nødvendigheten av å sette psykisk helse inn i læreplanen til skolene (se for eksempel Holte, 2019; Klomsten, 2017; Wiker, 2015). Undersøkelser viser også at elever etterlyser mer kunnskap om psykisk helse i skolen (Andersen, 2011; Andersson, Kaspersen, Bungum, Bjørngaard, & Buland, 2010). Holte (2016) påpeker at det i flere generasjoner i skolen har blitt undervist om elevenes kroppslige helse gjennom fysisk aktivitet og ernæring som sentrale tema i skolen, men at psykisk helse ikke vektlegges i samme grad. I læreplanen og kompetansemålene for de enkelte fag finnes det svært få ord om sammenhengen mellom tanker, følelser og handling og om hvordan dette utvikles med økende alder, med kjønn og etnisitet (Klomsten & Uthus, 2019).

NOU (2019:3, s. 204) ved Stoltenberg-utvalget vurderer at livsmestring bør forankres i et eget fag på ungdomstrinnet. Folkehelse og livsmestring kan beholdes som tverrfaglig tema i grunnopplæringen, men utvalget mener det er behov for å vektlegge dette fagområdet ytterligere på ungdomstrinnet fordi dette er en viktig periode for regulering av gutters og jenters sosiale og emosjonelle ferdigheter.

I Norge er det gjennomført ulike undervisningsprogrammer om psykisk helse for grunnskole og videregående opplæring. Et program som primært er gjennomført på videregående, men også i de siste årene på ungdomstrinnet, er veiledning og informasjon om psykisk helse hos ungdom (VIP). Målsettingen er å ruste elever til å ta vare på sin psykiske helse gjennom å øke skolens og elevers kunnskap om temaet, samt å gi informasjon om hjelpeapparatet (Vestre

Viken, 2020). Hvorvidt ulike program gjennomføres, er imidlertid opp til den enkelte skole å bestemme. Undervisningsprogrammer om psykisk helse i skolen virker positivt, særlig på kort sikt, men effekten har en tendens til å avta og stoppe opp når programmene avsluttes (Andersen, 2011; Andersson et al., 2010). Det kan skyldes at arbeidet med psykisk helse ikke er satt inn i faste rammer, og der programmer innføres i korte perioder eller når økonomiske ressurser tilsier det. Iverksettingen kan også skje i form av en tidsmessig satsingsperiode eller som prosjektarbeid. Videre kan et slikt arbeid avhenge av lokale ressurspersoner, samt at programmene i liten grad er blitt integrert i skolenes øvrige virksomhet (Berg, 2012). Psykisk helsekunnskap i skolen bør omfatte en systematisk og grundig undervisning som foregår over tid (Klomsten, 2014; 2017). Dette tenderer mot at folkehelse og livsmestring kan bidra positivt til styrking av elevenes psykiske helse all den tid det iverksettes mer systematisk i nye læreplaner.

Klomsten (2018) viser til utvikling av undervisning i livsmestring i det som kalles «Trondheimsprosjektet». Her tar undervisning i livsmestring utgangspunkt i en bred tilnærming som omfatter en rekke ulike tema; for eksempel hva psykisk helse er og hvordan ta grep og styring i eget liv kontra å være offer. Andre tema omfatter mobilbruk, dataspill og søvn. Også selvfølelse, mestring og håndtering av ulike følelser og vanskelige tanker, samt angst, stress, sorg, selvmordstanker og selvskading er relevant tematikk. Undervisningen gjennomføres som klasseromsundervisning med innslag av drøfting, refleksjon og øvelser, utstrakt bruk av filmer, Snapchat og musikkinnslag. Livsmestringsundervisning kan også tenkes å omfatte avspenningsøvelser, yoga eller trening på oppmerksomt nærvær (Klomsten & Uthus, 2019). Dette viser at undervisningsopplegget kan være bredt og variert ut fra hva som forbindes med psykisk helse og livsmestring. Én utfordring kan være at innholdet i de nevnte begrepene risikerer en «utvanning», der læringen legger opp til «litt om alt».

Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om hvordan psykisk helsefremmende arbeid kan tilrettelegges for i norsk skolesammenheng. Ser man til land som Finland og Irland, har satsing på helsefremmende arbeid i skolen vært sentralt over mange år. I Finland ble «hälsökunnskap» et selvstendig fag i skolen i 2004. Faget stiller krav til lærere med utdanning i faget, og både fysisk, psykisk og sosial helse står på timeplanen. Psykisk helse er viet mye plass med vekt på psykologi, sosiale ferdigheter, relasjoner og nettverk som eksempler på emner og tematikk (Karlsen, 2016).

I Irland ble det i 2000 innført et fag som kalles «social personal and health education (SPHE), som er et obligatorisk fag for irske ungdomsskoleelever. SPHE skal fremme elevenes fysiske,

mentale og emosjonelle helse og velvære. Temaer er blant annet kommunikasjonsevner, fysisk helse, vennskap, kjærlighetsforhold, seksualitet og emosjonell helse (Gabhainn, O'Higgins & Barry, 2010, s. 2).

Innføring av folkehelse og livsmestring i norsk skole kan være et steg i riktig retning. De tverrfaglige temaene kan bidra til at hele skolepersonalet arbeider med livsmestringstemaer mer bevisst, strukturert og hensiktsmessig enn tidligere. Tverrfagligheten betyr at det er lærerne som får hovedansvar for å integrere og formidle temaet i de ulike fagene. Lystad og Løchen (2019) fremhever at lærere må bli trygge formidlere i folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, med foreliggende behov for kompetanseheving i form av kurs og refleksjon. Lærernes kompetanseutvikling er noe (NOU 2019:3) også påpeker. I tillegg kan miljøarbeider, helsesykepleier eller psykolog bistå lærerne i ulike tema. Også Uthus og Klomsten (2019) ser lærerne som nøkkelpersoner for undervisningen, der det blir viktig å legge til rette for at lærerne kan tilegne seg kunnskap om psykisk helse og livsmestringstematikk.

Studiens kunnskapsbidrag

Det siste tiåret har det blitt større åpenhet om psykisk helse. En god psykisk helse er grunnleggende viktig for menneskers verdighet og livsutfoldelse, noe også skolen signaliserer med innføringen av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i ungdomsskolen. Ved tilbakeblikk på skolens nære historie, hadde det på tidlig 2000-tall utviklet seg et faglig fokus på styrking av elevenes sosiale kompetanse i skolen. Sosial kompetanse kan kobles til læring av mellommenneskelig samspill som selvhverdelse, empati, kontaktferdigheter og det å initiere og avslutte en samtale, for å nevne noe (Nordahl et al., 2005). Det har også forbindelse til elevens psykiske helse, om enn som et mer underliggende fokus på 2000-tallet. Ogden (2002) var en av pådriverne for å sette sosial kompetanse på timeplanen. Han ønsket systematisk og kontinuerlig arbeid med styrking av elevens sosiale kompetanse, som ledd i å forebygge både mobbing og problematferd. Mobbing er en av enkeltårsakene til dårlig psykisk helse, med langtidsvirkninger som depresjon og sosial isolasjon (Moen, 2014). Også skolepress påvirker elevenes psykiske helse (se f.eks. Eriksen et al., 2017; Skaalvik & Federici, 2015; Bakken, 2019).

Den markante økningen av psykiske helseplager hos barn og unge stiller krav til det psykososiale skolemiljøet. Elevens rett etter opplæringslovens § 9a-1 er knyttet til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. NOU 2015:10 viser til veilederen til kapittel 9a: «Med psykososialt skolemiljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale

miljøet handler også om elevenes opplevelse av lærings situasjonen» (NOU, 2015:10, s. 30). Psykologiske, sosiale og faglige aspekter av læringsmiljøet er så sterkt sammenvevd at det er vanskelig og i praksis lite hensiktsmessig å skille dem fra hverandre (Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, 2015). Det understreker at oppfølging av det psykososiale miljøet og elevenes psykiske helse bør ivaretas av ansatte med sosial- og helsefaglig utdanning. Det siste tiåret har skolens ansettelse av yrkesgrupper som barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere økt (Håvie, 2013). En nåtidig begrunnelse for miljørettet arbeid i skolen er nye oppvekstsutfordringer, skolestress, prestasjonspress, kroppspress, digitale kommunikasjonsformer, i tillegg til økningen i psykiske helseplager hos unge (Bakken, 2019). Miljøarbeid i skolen knytter seg til eldre og mindre undersøkelser (jf. Misund, 2005; Magnus, 2013; Håvie, 2013; Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014; Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015). Enkelte nye studier foreligger (Gjertsen, Hansen og Juberg, 2018; Eriksen og Lyng, 2018; Borg og Lyng, 2019). Få av disse har imidlertid et eksplisitt fokus på styrking av elevenes psykiske helse i skolen. Min studie kan slik bidra til å tette et kunnskapshull.

Kapittel 3 Forskningsmetodisk tilnærming

I dette forskningsprosjektet er min kunnskapsinteresse rettet mot hvordan de ansatte i skolen arbeider med ungdomsskoleelevers psykiske helse. For å finne ut av dette var det kvalitativ forskningsmetode som var egnet for å besvare problemstillingen. Begrunnelsen for det handler om at jeg ønsket å få tak i de ansattes opplevelser, synspunkter og erfaringer i arbeid med ungdom i skolen. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015) gir intervju et godt innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted. De empiriske funnene er samlet inn gjennom to fokusgruppeintervju og et dybdeintervju. Jeg vil i dette kapitlet presentere gjennomføringen av studien; så som vitenskapelig ståsted, forskningsmetodene, rekruttering og utvalg, arbeid med intervjuguiden, gjennomføring av intervju og analyseform. Videre redegjøres det for forskningsetiske vurderinger, og det vises til hvordan krav til validitet og reliabilitet er imøtekommet.

Vitenskapsteoretisk ståsted

Kunnskapsutvikling hviler på antakelser om virkeligheten og hvordan vi finner frem til viten. Ifølge Horverak (2006, s. 135) består forskning av å forsøke å finne frem til viten om virkeligheten. Hvordan vi finner frem til denne viten bygger på både antagelser om virkeligheten (ontologi), antagelser om hvordan vi finner frem til viten om virkeligheten (epistemologi) og hvordan vi konkret skal gå frem for å få mest mulig korrekt kunnskap om virkeligheten (metodologi). Relatert til forskning innebærer det kunnskapsutvikling ut fra bestemte fremgangsmåter.

Kvale og Brinkmann (2012, s. 67) viser til de to ulike metaforene gruvearbeider eller reisende om forskeren som intervjuer. Metaforene kan illustrere de ulike epistemologiske oppfatningene av intervjuprosessen som henholdsvis kunnskapsinnhenting eller kunnskapskonstruksjon. Gruvearbeideren er den som står for kunnskapsinnhenting ved å ta sikte på å utforske den «objektive virkeligheten», der intervjupersonens indre nærmest ligger klar til å bli avdekket og hentet inn av forskeren enten det er objektive data eller subjektive meninger. Den reisende er den som driver kunnskapskonstruksjon i form av at kunnskap oppstår i relasjon til mennesker som han eller hun treffer på sin reise. Reisen kan føre til mer enn ny kunnskap – det kan også skje en forandring med den reisende gjennom ettertanke, refleksjon, og føre til ny selvinnsikt, samt at det kan avsløres verdier og tradisjoner som er tatt for gitt i den reisendes hjemland. Disse to metaforene for forskeren som intervjuer representerer ulike idealtyper av intervjukunnskap som henholdsvis gitt eller konstruert.

Ut fra mitt syn er intervjuet en aktiv kunnskapskonstruksjon. Det er forsker og informant som sammen produserer kunnskap. Den resulterende kunnskapen er ikke bare noe som blir funnet, gravd frem eller gitt, men er noe som skapes i og gjennom samtalen og de spørsmål og svar som fremkommer. De epistemologiske antakelsene om kvalitativ intervjukunnskap blir bestemmende for hvordan en forsker legger opp og utfører forskningsintervjuer. For eksempel kan det gjelde spørsmål om hvorvidt informantens spontane fortellinger skal anses som avvik fra den vitenskapelige oppgaven å finne fakta, og hvorvidt fortellinger er vesentlige aspekter av menneskelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 69). Forskningsprosjektet har et sosialkonstruktivistisk grunnlag. Det handler om at jeg forstår kunnskapen som produseres som kontekstavhengig, relasjonell og potensielt foranderlig (Barbour, 2007; Pucha & Potter, 2005, her i Halkier, 2010). For eksempel vil fokusgruppers produksjon av kunnskap avhenge av den sosiale interaksjon deltakerne har med hverandre og med forskeren i den gitte konteksten.

Fokusgruppeintervju og dybdeintervju som forskningsmetode

I mitt masterprosjekt er fokusgruppeintervju med flere informanter kombinert med det som grenser mot et dybdeintervju med én informant. Fokusgruppe ble valgt da deltakernes sammenlikninger av erfaringer og forståelser i gruppesamhandling ville kunne produsere mer kunnskap om kompleksiteten av skolen som praksis. I tillegg vil gruppediskusjon i seg selv kunne gi viktige kunnskapsbidrag. Når det gjelder dybdeintervjuet med én informant, oppsto det delvis uplanlagt og preget av tilfeldigheter. I intervjusituasjonen der og da viste seg at tre av fire deltakere fra fokusgruppen kun hadde én time til rådighet for intervjuet. Jeg besluttet likevel ad hoc at jeg ønsket å samtale videre med den gjenværende intervjupersonen. Jeg anså begge forskningsmetodene som relevante for studien, da begge tilnærmingene viste seg å gi utfyllende kunnskap og innsikt i de skoleansattes synspunkter og erfaringer om arbeidet med de unges psykiske helse i skolen. Det ble brukt samme intervjuguide ved begge intervjuformene.

Fokusgruppeintervju kan beskrives som et gruppeintervju der forskeren møter flere informanter samtidig i kunnskapsutvikling om ett eller flere temaer eller fokus (Wilkinson, 2004, her i Tjora, 2017, s. 123). Tjora (2017) henviser til Morgan (1997) som sier at fokusgruppeintervju bør ha mellom seks og tolv deltakere. Det henvises imidlertid også til Krueger (1994) som foreslår å bruke mini-fokusgrupper med tre til fire deltakere som da gjerne er spesialister på de temaer som skal diskuteres (1994, her i Tjora, 2017, s. 125). Dette er noe jeg har lagt til grunn i min undersøkelse. En av styrkene ved bruk av fokusgrupper kan ifølge Krueger og Casey (2000) være at metoden virker mindre truende for deltakerne enn individuelle dybdeintervju når

oppfatninger, ideer og meninger skal diskuteres (2000, her i Tjora, 2017, s. 123). En annen styrke er at det er den sosiale samhandlingen, sosiale samspillet som er kilden til data. Her ligger altså den metodiske styrken i å bruke gruppen som et middel for å produsere mer kompleksitet i datamaterialet. Deltakerne kan supplere hverandre og diskutere seg mellom. Samt stille spørsmål ved hverandres uttalelser og kommenterer hverandres erfaringer ut fra en kontekstuell forståelse som man ikke har som forsker (Halkier, 2010, s. 14-15). Dette var noe jeg erfarte at deltakerne i studien gjorde.

Ifølge Tjora (2017) baserer et dybdeintervju seg på en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som er bestemt av forskeren på forhånd. Intervjuformen skal gi informanten muligheten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen. Fordelen med et dybdeintervju er at det gir anledning til å gå mer i dybden på enkeltpersonens egen forståelse og erfaringer, i motsetning til i fokusgruppeintervjuet. I tillegg kan også dybdeintervjuet forebygge gruppejustis og at enkelte dominerer fokusgruppeintervju. Gjennom individuelt intervju i etterkant av fokusgruppeintervju, kan den gjenværende deltakeren oppleve å snakke mer fritt og ikke være hindret av gruppejustis eller dominerende deltakere i fokusgruppen. Intervjutilnærmingene kan på den måten utfylle hverandre og øke kunnskapsproduksjonen.

Halkier (2010, s. 17) viser til at kombinasjonen mellom fokusgruppemetodikk og individuelt intervju innenfor felt man ikke kjenner så godt kan gi forskeren en fordel, gjennom å forbedre og utforme mer relevante og dekkende spørsmål under dybdeintervjuet. Dette var noe jeg til dels erfarte. Oppfølgingsspørsmålene under enkeltintervjuet opplevdes som mer konkrete og relevante for problemstillingen, fordi jeg i forkant hadde opparbeidet meg kunnskap om feltet. I så henseende er det riktig å føye til at dette omfattet det andre møtet for forskningssamtale.

Fordeler og ulemper ved begge forskningsmetodene vil bli diskutert fortløpende gjennom metodekapitlet.

Utvalg og rekruttering

Studien baserer seg på et strategisk utvalg med syv ansatte ved to ungdomsskoler, som har arbeidsoppgaver tilknyttet barn og unges psykisk helse. Thagaard (2013, s. 60) beskriver et strategisk utvalg ved deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. I det ene gruppeintervjuet er det tre informanter, der en er ansatt som miljøterapeut, den andre er helsesykepleier og tredje ansatt som både sosiallærer og lærer. De representerer et tverrfaglig

miljøteam i skolen som jobber forebyggende. Det andre gruppeintervjuet bestod av fire informanter, der en er ansatt som rådgiver og teamleder, to er ansatt som miljøterapeuter, den fjerde var SLT koordinator som var inne i et prøveprosjekt og nærliggende tittel ble miljøterapeut. I dybdeintervjuet er det informanten som er rådgiver og teamleder som blir intervjuet. Det er seks kvinnelige informanter og en mannlig informant i aldersgruppen 30-50 år fra Trøndelag fylke. Utvalget av informantene fordeler seg på en mindre kommune og en mellom stor kommune.

Første kriteriet for undersøkelsen var skoler som allerede hadde startet opp med folkehelse og livsmestring, da studien opprinnelig skulle se på miljøarbeiderens rolle i faget. Det viste seg å være relativt få skoler som hadde startet opp før tiden med faget, og de jeg kontaktet takket nei på grunn av lignende bachelor- og masterforespørsler. Andre begrunnelser for avslag om deltakelse var også travel tidsplan. Jeg endret derfor underproblemstillingen til å omfatte både hvilke forberedelser skolene gjorde før oppstart av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, eller se på hvordan det ble gjennomført dersom det var en skole som hadde startet opp med det tidligere. Det gjorde rekrutteringen lettere når det ble flere skoler som oppfylte utvalgskriteriet. I andre omgang av rekrutteringen, søkte jeg derfor bevisst etter minst tre deltakere på hver skole, og ansatte med et særlig ansvar for psykisk helse og livsmestring. Informasjonsskrivet gir eksempler på at dette kunne være sosiallærere, miljøarbeidere, miljøterapeut eller helsesykepleier i skolen. Ungdomsskolene har selv bestemt hvilke ansatte de ønsket skulle delta i studien. Dette fant jeg interessant, da skolene selv ble gitt anledning til å definere hvilke ansatte de anså som relevante i skolens arbeid med barn og unges psykiske helse.

Det ble ikke satt kriterier for deltakernes ansiennitet i skolen. Det var noe jeg vurderte som lite nødvendig, siden undersøkelsen skulle omfatte flere informanter fra samme sosiale nettverk. Deltakere fra samme nettverk har mulighet til å utdype hverandres perspektiver på grunn av delte erfaringer og opplevelser. I studien er det to ansatte med relativt lav ansiennitet; med ansattforhold i skolen fra kun noen måneder til halvannet år. Imidlertid hadde den ene tidligere erfaring fra miljøarbeid ved en annen skole. Begrenset arbeidserfaring vil kunne ha påvirket vedkommendes refleksjoner og tanker om arbeidet i den konkrete skolen. På samme tid kan et «utenfra-blikk» gi nye ideer og innspill. I intervjuet viste det seg også at den andre informanten med lav ansiennitet hadde opparbeidet seg mange selvstendige refleksjoner om arbeidet i skolen. Dette var også innenfor den største fokusgruppen, der de resterende informantene hadde relativt lang arbeidserfaring. En annen begrunnelse for å ikke sette et kriterium for ansiennitet

var at det kunne begrense rekruttering av informanter i og med at flere skoler først nylig er begynt å ansatte eksempelvis miljøterapeuter.

Under rekruttering var det rektor som ble en kontaktperson for å sette meg i kontakt med hensiktsmessige gruppemedlemmer. Det ble sendt ut forespørsel om deltakelse over e-post til ulike skoler. Dette var en arena det viste seg at få svarte, og det ble derfor ringt rundt til ulike skoler. Hvilke skoler jeg fattet interesse for skjedde på grunnlag av skolenes presentasjon på hjemmesidene, og hvordan de arbeidet med elevenes psykiske helse. Den ene skolen ønsket jeg å rekruttere til undersøkelsen min på grunn av det tverrfaglig sammensatte miljøteamet ved skolen og hvordan de beskrev sitt forebyggende arbeid. Den andre skolen valgte jeg av andre grunner, siden det ikke var mulig å finne ut noe om både hvem og hvordan de jobbet med elevene i skolen ble jeg nysgjerrig og ønsket å finne ut av mer.

Det skulle egentlig inngå en tredje skole i undersøkelsen, men på grunn av avlysning fra skolen rett før intervjufrist ble det ikke tilfellet. Etter gjennomgang av det samlede transkriberte intervjumaterialet oppdaget jeg at mange av temaene var sammenfallende i begge intervjuene. Brinkmann og Tanggaard (2015) sier at forskeren ideelt sett bør intervju til et metningspunkt nås. Det vil si at ytterligere intervjuer ikke gir mer relevant kunnskap om tema. Jeg opplevde et slikt metningspunkt, og besluttet å stanse rekruttering av flere informanter.

Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide. Kvale og Brinkmann (2017) beskriver et semistrukturert intervju som verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn temaer og som kan inneholde forslag til spørsmål (2017, s. 46). Intervjuguiden inneholdt forhåndsbestemte temaer som deltakerens bakgrunn, miljøarbeid, forebygging, psykisk helse og livsmestring med spørsmål under hvert tema. Rekkefølgen av temaene kunne justeres underveis i samtalen for å følge opp intervjupersonens beskrivelser, noe som ut fra mitt syn er et godt utgangspunkt for samtale. Tematiseringen var tenkt som et hjelpemiddel for strukturering av samtalen for meg som intervjuer, men også som et verktøy for temabasert analyse av datamaterialet. Som nevnt tidligere, ble det brukt samme intervjuguide på de to fokusgruppeintervjuene og dybdeintervjuet (jf. Vedlegg 1).

Intervjuguiden ble ikke sendt ut på forhånd til deltakere, siden jeg ønsket mer spontane og reflekterte beskrivelser. Betenkingstid ville kunne føre til svar som hvordan de i teorien burde arbeide sammenlignet med hvordan de faktisk arbeider. Kvale og Brinkmann (2017, s. 163) sier

at spørsmålene bør være lett forståelig, korte og frie for akademisk språk. Selv om intervjuene bestod av møter med fagfolk med kjennskap til fagteorier og begreper, benyttet jeg et lett forståelig språk. Samtidig var jeg også lydhør for hvilket dagligdags språk deltakerne brukte, og i hvilken grad et akademisk språk kunne egne seg under intervjuet.

Jeg valgte å systematisere de overordnende temaene og spørsmålene ut fra det Tjora (2017) omtaler som tre faser; oppvarming, refleksjon og avrunding i utforming av intervjuguiden. Oppvarmingsspørsmål består i enkle og konkrete spørsmål. Det var for eksempel spørsmål rettet mot informantens utdanningsbakgrunn, tittel i skolen og arbeidsoppgaver. Det var ment som uformelle og ufarlige spørsmål med hensikt i å skape trygghet og gi en følelse av å beherske intervjusettingen.

Den neste fase består av refleksjonsspørsmål som utgjør selve kjernen i intervjuet, ifølge Tjora (2017). I denne fasen er det ønskelig at deltakerne går i dybden og reflekterer over temaene. For eksempel stilte jeg et spørsmål fra intervjuguiden angående hva de la i begrepet forebygging. Det var et spørsmål som krevde et relativt høyt refleksjonsnivå. Det satte i gang gode refleksjoner hos informantene som også brakte oss gjennom andre spørsmål uten at jeg nødvendigvis måtte stille de. Noen andre spørsmål jeg stilte handlet om å utfordre noen «tattforvittheter» vi kan ha med oss i en arbeidsdag. For eksempel var et spørsmål formulert slik, «hvordan vet man egentlig at man forebygger?». Dette var spørsmål jeg opplevde som informative og interessante da det krevde tenketid og diskusjoner mellom deltakerne omkring spørsmålet. Etter et intervju fikk jeg en positiv bemerkning fra en informant om at spørsmålene satte i gang viktige refleksjonsprosesser over arbeidet som gjøres i skolen. Det var en del av poenget med intervjuet, og ikke minst nyttefordelen for de som ønsket å delta i forskningsprosjektet. Ved anvendelse av fokusgrupper kan de som deltar få økt sine kunnskaper, og gjennom bevisstgjøring og aktivt refleksjon over arbeidet kan det oppdages både gode og uhensiktsmessige arbeidsmetoder eller forståelser som påvirker vår praksis.

Den siste fasen besto i avrundingsspørsmål som er ment til slutten av intervjuet. Ifølge Tjora (2017) er dette spørsmål som bør basere seg på å lede oppmerksomheten bort fra de store refleksjonene hos informanten. Avrundingsfasen er ment til å normalisere situasjonen mellom intervjuer og informant, som ikke kjenner hverandre og som vanligvis ikke ville snakket så personlig med hverandre. Derfor ble det vektlagt spørsmål som var mer konkret og lette å svare på, og helt avslutningsvis ble det spurt om det var noe de ønsket å utdype eller ta opp utover det som allerede var spurt om. I det ene intervjuet ble det påpekt noen viktige områder som

allerede var nevnt underveis i samtalen, men som informanten ønsket å gjenta og samtalen fortsatte litt videre. På slutten av intervjuene takket jeg for deltakelsen.

Gjennomføring av fokusgruppeintervju og dybdeintervju

I denne studien ble det foretatt fokusgruppeintervju med to ulike grupper som representerte hvert sitt skoleslag. Det ble også gjennomført et dybdeintervju etter et gruppeintervju med en deltaker fra gruppen som ble igjen i intervjusituasjonen. Det ble oppdelt på den måten siden gruppeintervjuet ble satt til klokken to av skolen, og tre av informantene hadde arbeidsdag frem til klokken tre. Det ble gitt beskjed på forhånd til skolen om at når det intervjues flere sammen tar det erfaringsmessig mer tid enn en klokke. Det var imidlertid bare én informant som hadde mulighet for å sitte lengre enn en time, noe som resulterte i et dybdeintervju med resterende spørsmål fra intervjuguiden. I forhold til kunnskapskonstruksjon kommer jeg tilbake til dette. Det første fokusgruppeintervjuet hadde varighet på to timer, og det andre fokusgruppeintervjuet hadde varighet på en time og dybdeintervjuet var på en time.

Halkier (2015) påpeker at introduksjon er viktig i et fokusgruppeintervju siden den sosiale interaksjon blant deltakerne er det som skaper de empiriske dataene, og gjennom introduksjonen kan forsker signalisere ønskede retningslinjer i interaksjonen mellom deltakerne (2015, s. 142). For å skape trygghet for deltakerne ble det brukt god tid på introduksjon. Jeg presenterte meg selv, formålet med undersøkelsen og hva det handlet om. Videre ble det opplyst om deltakernes rettigheter i forhold til forskningsprosjektet, og de ulike temaene på intervjuguiden ble presentert. Det ble også informert om at det var ønskelig at interaksjon mellom deltakerne skulle foregå som en samtale mellom de med deres beskrivelser, synspunkter og meninger. Jeg ble selv å inneha en lav moderatorinvolvering foruten spørsmålene som ble stilt. For at deltakerne i intervjuet skulle få fram ulike vurderinger og diskutere rimelig fritt og åpent, ble det påpekt at det var rom for å ha ulike synspunkter og meninger, samt at det fantes ikke riktige og gale svar. Det er noe Halkier (2015) ser på som viktig å påpeke siden mange informanter kan sitte med en forventning om at det er forskeren som sitter med de rette svarene og er ekspert på området.

Under intervjuene var jeg opptatt av å stille åpne spørsmål for å skape en god samtale og få frem gode refleksjoner. Tjora (2017) sier at åpne spørsmål gir informantene mulighet til å gå i dybden der hvor de har mye å fortelle. Ut fra mitt syn var det avgjørende for samtalens forløp for å få frem informantens frie beskrivelser som jeg som forsker ikke har forutsetning for å kjenne til. Videre ble det brukt oppfølgingsspørsmål under intervjuet for å få mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer til de temaene som intervjupersonen beskrev. For

å invitere informanten til å fortelle mer om det som ble sagt kunne det enkelte ganger bli brukt gjentakelse av et viktig ord i et svar. Kvale og Brinkmann (2017, s. 166) refererer til inngående spørsmål som handler om å forfølge svarene og utforske innholdet. Under intervjuet kunne jeg da spørre om deltakeren kunne fortelle mer om et utsagn, eller spørre om flere eksempler utenom det som ble nevnt. Slike type spørsmål gir rom for å fortelle mer, men uten å si hvilke dimensjoner som skal tas hensyn til. Videre var jeg opptatt av å klargjøre og utdype meninger som fremkom i intervjupersonens uttalelser, for å enten forkaste eller bekrefte de tolkningene som ble gjort under intervjuet. Under intervjuene brukte jeg også det som Thagaard (2013) beskriver som «prober» under samtalen, det vil si å gi oppmuntrende tilbakemelding i form av spørsmål eller kommentarer, eller for eksempel korte responser som «hmm», «ja» eller gi et nikk (2013, s. 102). Min opplevelse var at både oppfølgingsspørsmål og bruk av prober ga større informasjonsflyt og samtalepreg under intervjuet.

I etterkant reflekterte jeg over hvordan gruppesamspillet på en måte begrenser forskerens kontroll over intervjuforløpet, i motsetning til et dybdeintervju. Med det mener jeg manglende kontroll over hvor mye deltakerne vil dele foran hverandre, noen deler mer enn andre og at samtalene som utspiller seg mellom flere deltakere medfører mer tid til hvert tema. I begge fokusgruppeintervjuene opplevde jeg tiden som utfordrende. En mulig løsning på dette kunne vært færre spørsmål på intervjuguiden, som kunne gitt mer tid for refleksjoner på de ulike temaene. En annen refleksjon som førte til endring var at jeg under første intervjuet var opptatt av å vise interesse og nysgjerrighet i temaer deltakerne brakte opp, men som kanskje ikke alltid var like relevante for problemstillingen. I ettertid reflekterte jeg over at dette elementet måtte få mindre plass på grunn av tiden, siden det kunne gå på bekostning av andre temaer jeg ønsket svar på. Jeg ble derfor mer klar over å bruke oppfølgingsspørsmål for utdyping av temaer som var interessant og relevante for undersøkelsen.

Tiden i det individuelle intervjuet opplevdes ikke som like problematisk, siden det var mer tid for å gå i dybden på hvert tema. Deltakeren var allerede oppvarmet fra gruppeintervjuet, og det kom frem gode refleksjoner. Et dybdeintervju gir muligheten til å konsentrere seg om hvordan enkeltpersonen oppfatter enkelte begivenheter, situasjoner eller fenomener i deres eget liv (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 20). Noe som kan anses som fordelene ved bruk av denne metodikken. På den andre siden gir gruppeintervjuer fordeler ved at deltakerne stimulerer hverandre, og det gir muligheter for å få fram mange aspekter av informantens opplevelser av fenomener de alle kjenner til. De ulike deltakerens sammenlikninger av erfaringer og forståelser

vil kunne produsere en mer kompleksitet av skolen som praksis, noe som kan være vanskeligere å oppnå i individuelle intervjuer (Halkier, 2015, s. 136).

Thagaard (2013, s. 106) diskuterer dilemmaet mellom at forsker representerer en lyttende holdning på den ene siden, og på den andre siden tar initiativ til å føre intervjuersamtalen videre. Det å introdusere nye spørsmål for å bringe oss videre fra temaer, samtidig med å ivareta hensynet til at alle fikk sagt det de ville var utfordrende. Det var lettere å forholde seg til og forstå når vedkommende i dybdeintervjuet følte seg ferdig med temaet, i motsetning til når det var flere ansikter å følge med på. Til tider ble det brukt taushet som et middel til å komme videre i intervjuet, det var imidlertid ikke alltid like enkelt når det var en tid å forholde seg til, og andre temaer å komme seg gjennom. Brinkmann og Kvale (2017) sier at bruk av taushet gir intervjupersonen god tid til å assosiere og reflektere, og til å bryte tausheten selv med viktig informasjon. Det var en informant under intervjuet som brakte opp et spørsmål vi tidligere hadde diskutert, og ønsket å svare på det. Ut fra mitt syn kan det anses som en indikasjon på at informanten følte seg trygg nok til å ta opp dette spørsmålet på nytt, selv om vi var midt i noe annet. Jeg forsøkte å vurdere ut fra meningsinnhold og engasjement fra informanten før jeg brakte nye temaer inn i samtalen. På den måten var begge parter med på å utvikle meningsinnholdet i samtalen.

Det kvalitative forskningsintervjuet er ikke et nøytralt medium som gjør det mulig for samtalepartnere å fritt møte hverandre, upåvirket av konteksten (Kvale & Brinkmann, 2017, s.117), og det er derfor relevant å få frem intervjuets sosiale praksis. Gjennomføringen av begge intervjuene ble holdt sted på møtekortor bestemt av skolene. Tjora (2017) fremhever betydningen av trygghet og komfort under samtalene i forhold til hvor intervjuene finner sted. Under det ene fokusgruppeintervjuet opplevdes gruppesamspillet som spesielt godt. Det var god flyt mellom deltakerens uttalelser, og de var flinke til å respondere og utfylle hverandres beskrivelser i temaer som ble brakt opp. Intervjuet ble holdt sted på et lite møterom, og alle var plassert rundt et lite rundt bord. Bordplasseringens betydning kan være et aspekt som var sentralt for kunnskapsutviklingen. Gjennom plasseringen overfor hverandre gjorde det at posisjonen som forsker ble mindre fremtredende, og på den måten kunne gruppens diskusjoner mer enn om forsker rollen ble mer fremtredende ved å sitte i enden av bordet som midtpunkt. Det skal likevel påpekes at det fremdeles vil eksistere et asymmetrisk maktforholdet mellom intervjuer og intervjudeltaker under et forskningsintervju, men at dette elementet kan bidra til å nøytralisere intervjuet mer.

Det var mer ulik deltakelse hos deltakerne i det andre fokusgruppeintervjuet. Det kan skyldes ulike årsaker. En mulig grunn kan være at deltakerne var slitne og uopplagte da møtet var satt på slutten av arbeidstiden. En annen grunn kan skyldes at to av deltakerne ikke var klar over at de skulle delta på gruppeintervju, og derfor kanskje følte seg uforberedt. Intervjuet fant sted på et større møterom enn forrige gruppeintervjuet, og med et ganske stort og avlangt bord. Jeg måtte sette meg i enden av bordet for å sikre best mulig lydopptak. Det gjorde rollen som forsker mer synlig, og slik diskutert overfor kan ha påvirket hvordan diskusjonene utløper. Deltakerne valgte selv å sette seg med tomme stoler mellom hverandre, og på den måten opplevdes det som en stor fysisk avstand mellom oss, noe som ga intervjusituasjon mer preg av formalitet. Når det tar et skifte fra gruppeintervju til dybdeintervju endrer vi posisjonene til å være overfor hverandre, noe som ut fra min opplevelse gjør noe med dynamikken som er spesielt merkbart. Intervjuet flyter på en annen måte, og det er mer rom og tid for å gå i dybden av svarene informantene gir. Det kan også være at jeg som forsker påvirkes positivt når jeg vet at det er en deltaker som ønsker å sitte igjen, og som signaliserer interessen for å reflektere over arbeidet som gjøres. Disse momentene er noe som viser hvordan kunnskapsutvikling er kontekstavhengig. Intervjusituasjonen vil være påvirket av både intervjueren, intervjupersonene, kroppsspråket og den materielle konteksten. De konstrueres av intervjuet som kontekst og til sammen danner de intervjuets kontekst.

Transkribering

Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker med samtykke fra informantene. Intervjuene ble transkribert kort tid etter intervjuene. Deretter ble de lagret på passordbeskyttet ekstern harddisk. Jeg valgte å gjøre en fullstendig transkribering av materialet, det inkluderte alt som ble sagt, latter og andre uttrykksmåter, med unntak av bekreftende svar som jeg brukte for å holde flyt i intervjuene. Bakgrunnen for at jeg valgte et slikt detaljeringsnivå var at jeg ønsket å ha med mest mulig materiale til analyseprosessen, samt at jeg ønsket å lære om egen intervjuerstil som ga muligheter til å forbedre innhold, formuleringer og rekkefølge av spørsmål. Kvale og Brinkmann (2017, s. 209) påpeker at pausene, overlappingene og intonasjonene i ordvekslingen mellom deltakerne kan være av avgjørende betydning i forskningsintervjuer med fokus på det sosiale samspillet. Alle informanter ble på forhånd forespurt om å lese gjennom ferdig transkribering. Det var kun en deltaker som ønsket å lese gjennom og godkjenne det. Intervjuene ble skrevet på bokmål for å ivareta anonymisering da dialektene kan skape gjenkjennelse, samt for å gjøre det mer lesbart, og for å unngå misforståelser knyttet til dialekt. Det ble til sammen 60 sider med transkribering fra intervjuene.

Analysearbeidet

I datautvikling har jeg tatt utgangspunkt i tematisk analyse av intervjumaterialet fra fokusgruppeintervjuene og dybdeintervju med til sammen syv skoleansatte. Temasentrerte tilnæringer knyttes til presentasjoner av materialet hvor vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet. Et hovedpoeng er å gå i dybden på de enkelte temaene. Sammenligning av informasjon fra alle deltakere kan gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2013, s.181). En innvending mot tematisk analyse er kritikk mot ikke å ivareta et helhetlig perspektiv, da utsnitt av tekst løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. Konsekvenser av det kan være at de ulike skoleansattes forståelse av sin situasjon får en mindre fremtredende plass enn i personsentrert tilnærming. Det kan dermed virke fremmedgjørende. På den andre siden kan de felles synspunktene for deltakerne i studien gi grunnlag for at de kjenner seg igjen i en forståelse av situasjonen som er felles for det miljøet undersøkelsen er utført i (Thagaard, 2013, s. 191). I studien har jeg foretatt grundige vurderinger i forhold til at informasjon fra hver deltaker plasseres under rett tema, og at det ikke blir tatt ut av sammenheng. Enkelte steder i analyse- og drøftingskapitlet har jeg vist til hvilke spørsmål som er stilt dersom det er tatt ut av en tematisk sammenheng.

I valg av analysestrategier for datamaterialet har jeg latt meg inspirere av analysemetoden Tjora (2019) betegner som stegvis-deduktiv induksjon (SDI), og Thagaard (2013) sin fremstilling av matriser. Tjora sin stegvis-deduktive induksjon modell er ikke benyttet gjennom alle trinn, men to av dem er brukt i analysearbeidet. Det transkriberte materialet ble gjennomlest flere ganger for at jeg skulle bli kjent med datamaterialet. Underveis i prosessen gjorde jeg notater av temaer som virket fremtredende, funn som var overaskende, interessante synsvinkler, samt ulikheter og likheter jeg som forsker merket meg mellom de ulike skoleslagene. For å skape et mer systematisk blikk over datamaterialet utviklet jeg det som grenser mot kodeord. Det er tatt utgangspunkt i en empirinær koding som er et kjennetegn ved SDI-metoden (jf. Tjora 2019). Den innebærer at kodeord ligger tett på empirien og det benyttes begreper fra deltakerutsagn som allerede finnes i datamaterialet. Ulik programvare kan være et nyttig hjelpemiddel for å strukturere og sortere kodeord, men siden datamaterialet i studien er såpass oversiktlig og knyttet til et mindretall personer valgte jeg å benytte meg av manuell koding. Kodene som er utviklet er både enkeltord, fraser, setning, utsagn og dialog som skiller seg ut og fremhever det jeg har tolket som meningsbærende i materialet.

I analysearbeidet mitt ble det utformet kodeord som eksempelvis «være en tilgjengelig voksen», «synlig i miljøet», «tid er en utfordring», «i forkant», «skape robust ungdom» og «styrke

foreldre». Denne måten å kode på tar utgangspunkt i en induktiv strategi som handler om å arbeide fra rådata til begreper og utvikling av teori. Det står i kontrast til en deduktiv prosess der kodeord tar utgangspunkt i teori, eksisterende litteratur eller bestemte hypoteser (Tjora, 2019). I det følgende eksemplifiseres et utdrag av analyseprosessen i studien min:

Tekst	Foreløpig kategori	Teoretisk kategori
Ehm, jeg kan ha dager hvor jeg henger litt sammen med ungdommene, bare for å prøve å bygge relasjoner. Det er hovedmandatet mitt, å være en voksen person som er tilgjengelig. Og som mange ungdommer kan føle fortrolighet til.	«Være en tilgjengelig voksen», «henger sammen med ungdommene for å bygge relasjoner»	Oppsøkende arbeid i skolen
(...) Det med å være synlig er en form for forebygging. Det å være tilgjengelig for en påbyggende relasjon kan jo være veldig avgjørende i en situasjon hvor det kanskje holder på å eskalere ett eller annet.	«Å være synlig er en form for forebygging», «tilgjengelig for en påbyggende relasjon»	
Ehm, men ellers prøver vi å være tilgjengelig for elevene når det er andre få voksne er ute i friminuttene ja. Går mye i, når vi går mellom klasserom og ganger (...)	«Tilgjengelig for elevene i friminuttet», «går mellom klasserom og ganger»	

Det er også anvendt det som Thagaard (2013) presenterer som matriser for å utvikle en forståelse for datamaterialets helhet. Formålet med å presentere materialet i matriser var for å skape en oversikt over dataene og lettere se ulikheter og likheter, samt sammenhenger i datamaterialet. Matrisen sin utforming tok utgangspunkt i intervjuguidens inndelte temaer med tilhørende spørsmål under, noe som bidro til å gi et overblikk over hva skole A og skole B svarte på hvert spørsmål under hovedtemaene. Ettersom det ville blitt for plasskrevende å presentere alt deltakerne svarte til hvert spørsmål, ble materialet konsentrert med utgangspunkt i de utvalgte empirinære kodene, og lengre utsnitt der det var nødvendig for å se helheten.

Neste steg i analyseprosessen ble å gruppere de empirinære kodene tematisk for å forme en struktur på analysen. Ifølge Tjora (2019) er kodegrupperingen også preget av en induktiv strategi som består av å gruppere koder som har en innbyrdes tematisk sammenheng, og skille

ut koder som anses som irrelevante i en restgruppe (2019, s. 49-50). Kodegrupperingen ble utviklet ut fra temaer som har direkte referanse til forskningsspørsmålet. De følgende hovedtemaer som presenteres i analyse- og drøftingskapitlet er:

- Arbeidsmåter for styrking av elevenes psykiske helse i skolen
- Tverrfaglig samarbeid og kontakt med foresatte
- Oppsøkende arbeid i skolen
- Tidsmangel som utfordring i skolen
- Livsmestring og folkehelse

Ved utvikling av disse fem hovedtemaene begynte en prosess med å finne teoretiske perspektiver og faglitteratur som kunne belyse og underbygge temaene.

Forskningsetiske refleksjoner

De forskningsetiske retningslinjene (jf. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016) angir rettighetene til deltakere i forskningsprosjekter og forskerens ansvar overfor dem. Retningslinjene skal fungere rådgivende og veiledende til planlegging av forskningsprosjekt og publisering av forskningens resultater. De skal også bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, og er ment til å avklare etiske dilemma og fremme god vitenskapelig praksis i forskningsprosjekter. Tjora (2017, s. 175) sier at det skal tas etiske hensyn i forbindelse med både gjennomførelse av intervjuer og presentasjon av data. For å sikre forskningsetikk i mitt forskningsprosjekt ble det søkt om tillatelse til personvernombudet for forskning (NSD). NSD er de som vurderer forsknings- og studentprosjekter som behandler personopplysninger. Det ble ikke startet datainnsamling før forskningsprosjektet var godkjent (jf. Vedlegg 2).

Kvale og Brinkmann (2017, s. 107) refererer til det etiske prinsippet velgjørenhet som betyr at risiko for å skade en deltaker bør være lavest mulig. Det krever at forsker aktivt reflekterer over mulig skade eller ubehag som kan oppstå i forbindelse med gjennomføring av intervju. Det kan for eksempel angå hvorvidt følsomme temaer tas opp under intervjuet. I denne undersøkelsen vurderer jeg temaene som ikke sensitive, og det ble heller ikke brakt opp sensitive temaer av deltakerne.

Prinsippet om deltakerens informerte og frie samtykke er utgangspunktet for at et hvert forskningsprosjekt kan igangsettes. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. Dette prinsippet er basert på

respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll med de opplysninger om seg selv som deles med andre. At samtykket er fritt betyr at det er avgitt uten ytre press. At samtykket er informert, betyr at deltakere i prosjektet orienteres om hva deltakelse innebærer (Thagaard, 2013, s. 26). For ivaretagelse av prinsippet ble det sendt ut informasjonsskriv om forskningsprosjektet og gitt informasjon om prosjektet før intervjuet startet. Informasjonsskrivet og samtykkeskjema er utarbeidet i tråd med NSD sin mal (jf. Vedlegg 3). Videre ble deltakerne påminnet om at jeg som forsker er underlagt taushetsplikt, og at dataene ville bli behandlet konfidensielt. Det ble også opplyst om at intervjupersonene ville bli anonymisert, og at de kunne trekke seg fra å delta uten begrunnelse. Informantene samtykket skriftlig på samtykkeskjema før i vi satte i gang. Samtlige av dem fikk også tilbud om å lese gjennom det transkriberte intervjuet. Det var kun én informant som ønsket dette, og intervjumateriale ble sendt over mail for godkjenning.

Et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. Prinsippet om konfidensialitet refererer til at de som er med i forskningen har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det er strenge krav til hvordan lister med navn eller andre identifiserbare opplysninger om enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres (NESH, 2016). All skriftliggjøring av intervjuene er anonymisert, uten nedtegning eller oppbevaring av personopplysninger som navn, alder, bosted eller geografisk lokalisert arbeidssted. I et intervju brakte samtlige opp personopplysninger som jeg utelot fra transkriberingen på grunn av konfidensialitetshensyn. Lydopptak, transkribering og samtykkeskjemaer vil bli slettet etter prosjektets slutt i 2020.

Reliabilitet og validitet

Pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet) er sentrale begreper i diskusjoner om hvorvidt forskningsprosjektet er troverdig eller ikke. Begrepene representerer ulike betydninger i henhold til den positivistiske metodetradisjonen og kunnskapsproduksjon i kvalitative intervjuer. Kvale og Brinkmann (2017) gjenfortolker derfor begrepene på måter som passer til kunnskapsproduksjonen i kvalitative intervjuer. De beskriver pålitelighet som det som har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre.

Pålitelighet i svarene fra informantene kan ses ut fra hvorvidt de samme svarene ville blitt gitt med andre forskere som gjennomførte samme undersøkelse. Det er noe som ut fra mitt syn har lite relevans i studien. Forhåpentligvis er arbeidet med psykisk helse i skole i stadig utvikling, slik at de ansattes forståelse av begrepet psykisk helse og praksiser som utøves innad i skolen,

vil være annerledes om studien gjentas. I tillegg finner intervjuet sted i en interpersonlig kontekst, og intervjuutsagnenes betydning er relatert til deres kontekst. Kvale og Brinkmann (2017) påpeker også at kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet (2017, s. 84), noe som gir grunnlag for en annen kunnskapsutvikling med andre forskere. Tjora (2017) sier at det ikke nødvendigvis må svares «ja» for høy pålitelighet i studien, men det er viktig å redegjøre for hvilke faktorer som spiller inn på at akkurat disse resultatene framkom med forskeren og informantene i undersøkelsen for å styrke påliteligheten. På den måten kan pålitelighet knyttes til å redegjøre for utvikling av data i løpet av forskningsprosessen.

Ifølge Silverman (2011) kan forskningsprosessen pålitelighet styrkes gjennom å gjøre den gjennomskiktig. Med gjennomskiktighet menes det at forskningsprosjektet gir detaljerte beskrivelser av de forskningsstrategier og analysemetoder som forskeren velger å benytte, samt beskrivelser av det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for forskningen. En annen måte vi kan tydeliggjøre forskningsprosessen er gjennom det Seale (1999) betegner som «low-inference descriptors», som handler om at det i analysen er viktig å skille mellom ordrette beretninger av hva deltakerne sier, og hva som er vurderinger og kommentarer foretatt av forskeren. I mitt masterprosjekt har jeg vært bevisst på å skille mellom hva som er mine egne tolkninger og primærdata. Tjora (2017) sier at lydopptak under intervju kan styrke påliteligheten til undersøkelsen, fordi det gir muligheten til å legge fram direkte sitater slik informanten uttrykte det selv. Gjennom transkriberingen vil det fremkomme direkte sitater fra informanten, noe som er med på å gi intervjupersonen en «stemme» som gjøres synlig for leseren. I noen sammenhenger kan man for eksempel referere til hele dialoger mellom forsker og informant for å vise hvordan mening skapes intersubjektivt (2017, s. 237).

Argumentasjon for reliabilitet innebærer altså at forskeren reflekterer over ulike momenter i sin fremstilling av undersøkelsen. Det kan eksempelvis dreie seg om hvordan konteksten og relasjonen til deltakerne kan influere på den kunnskapen forskeren får. Det kan også styrke påliteligheten dersom forsker tar stilling til følgende spørsmål både i forkant, underveis og i etterkant av undersøkelsen; hvordan har forskningsprosessen utviklet seg? I hvilken grad fås det spontane, innholdsrike og relevante svar fra intervjupersonene? Har relasjonene til deltakerne vært preget av åpenhet, eller har forskeren fått begrenset og overfladisk informasjon? Hva er sentrale trekk ved relasjonen mellom forsker og deltaker? Og hvilken betydning har denne relasjonen for de dataene forskeren får? (Thagaard, 2013, s. 203).

Validitet er knyttet til hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Pervin, 1984, her i Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Kvale og Brinkmann fortolker validitet som håndverksmessig kvalitet. Det innebærer at validering handler om kvaliteten på forskningshåndverket, og det krever en kontinuerlig prosessvalidering der funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk. For å styrke validitet kommer som tidligere nevnt det Silverman (2011) benevner som gjennomskiktighet av i undersøkelsen til uttrykk. Gjennomskiktighet i analysen viser til hvordan de ulike analytiske stegene gir grunnlag for de konklusjoner forskeren kommer frem til. Dette bidrar til at leseren får et vurderingsgrunnlag for undersøkelsen eller studien. Styrken på fortolkningene til forskeren er avhengig av hvor grundig en redegjør for fortolkningene, og at forsker går kritisk gjennom analyseprosessen.

Kvale og Brinkmann (2017, s. 196) viser til ulike kvalifikasjonskriterier for intervjueren, der jeg vurderer at spesielt to av de kan styrke validiteten knyttet til tolkning av data. Det første punktet dreier seg om at forsker er kritisk under intervjuet, og ikke bare tar alt som blir sagt for god fisk. Det kan innebære å stille kritiske spørsmål for å teste påliteligheten og gyldigheten av det informanten forteller. Det andre punkter går ut på at forsker kan klargjøre og utdype meninger som fremkommer hos intervjupersonens uttalelser, for å enten forkaste eller bekrefte de tolkninger forskeren gjør seg opp under intervjuet. Dette er noe som jeg benyttet under intervjuene.

Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvorvidt resultatene som fremkommer kan generaliseres eller ikke. Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i et strategisk utvalg av deltakere som ikke gir mulighet for generalisering. Det er heller ikke et mål å generalisere resultatene i denne undersøkelsen og i kvalitative undersøkelser for øvrig. Ut fra mitt syn gir datamaterialet grundige og rike beskrivelser som kan ha gyldighet ut over hverdagen til de enkelte deltakerne i studien. Og den kunnskapen som er utviklet i samhandling med de skoleansatte i studien kan ha stor relevans for andre skoler og praksisfelt. Jeg mener også at undersøkelsen kan gi sjansen til mulige endringer og forbedringer av praksis i skolene, både for de involverte og andre interesserte. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) er det viktig at beskrivelsene av intervjuprosessen og funnene er av god kvalitet, slik at leseren har mulighet for å vurdere om funnene også kan ha gyldighet i andre situasjoner enn de som inngår i utvalget.

Kapittel 4 Analyse og drøfting av datafunn

I dette kapittelet vil jeg analysere og drøfte data som er utviklet gjennom forskningstilnærmingene som er redegjort for i kapittel 3. Det vil bli analysert og diskutert funn som indikerer enkelte ulikheter i hvordan arbeidet er organisert i de to ulike skolene. Dette er noe som vil fremkomme under samtlige temaer. Analysedelen bygger på de skoleansattes arbeidsmåter og tilnærminger for styrking av elevenes psykiske helse. Følgende hovedtema presenteres i analyse- og drøftingskapitlet: (i) arbeidsmåter for styrking av elevenes psykiske helse i skolen, (ii) tverrfaglig samarbeid og kontakt med foresatte, (iii) oppsøkende arbeid i skolen, (iv) tidsmangel som utfordring i skolen og (v) livsmestring og folkehelse.

Det som grenser mot å være et hovedtema i teksten, på grunn av størst tekstlig omfang; er arbeidsmåter for styrking av elevenes psykiske helse. På samme tid har temaet forbindelser til både tverrfaglig samarbeid og kontakt med foresatte og oppsøkende arbeid, fordi det omfatter arbeidsmåter i skolen. I fremstillingen presenteres likevel de sistnevnte tematisk adskilt.

Arbeidsmåter for styrking av elevenes psykiske helse i skolen

Individuelle samtaler og gruppesamtaler

I samtalene med miljøpersonalet fra de to skolene, er hovedfokus på hvordan de ansatte arbeider; også forebyggende, og hvilke tilnærminger de har til elevenes psykiske helse. Tidligere forskning viser at det er stor variasjon i miljørettede arbeidsoppgaver i skolen (Borg et al., 2014; Magnus, 2013). Begge skolene forteller om individuelle samtaler med elever, som en mye anvendt arbeidsmetode. På bakgrunn av data kan det forstås som eksempelvis støttesamtaler, konfliktløsende samtaler, veiledningssamtaler, krisesamtaler og motivasjonssamtaler. En informant fra skole A sier at hverdagen kan være preget av mange individuelle samtaler. Betydningen av samtaler med fagfolk kan være avgjørende for at en elev skal klare seg i en skolehverdag. Det vet vi ut fra kunnskap om at unge med psykiske vansker lett kan bli urolige og ukonsentrerte for læring. Noe som kan skyldes at den unge har «fryktfaktorer i hodet» som kan være tanker, følelser, bekymringer og fantasier som blir til støy i hodet på eleven. Det å samtale med en voksen kan bidra til en sortering av feiltanker og bekymringer (Olsen & Traavik, 2010, s. 101-103). Samtalen kan støtte den unge i å få utviklet forståelse av egen situasjon og tro på at en kan finne løsninger, i tillegg til å finne god mening i å forsøke på det. Samtale med en miljøterapeut eller en annen ansatt dekker det som Antonovsky (1987) kaller «sense of coherence», eller utvikling av mestringsevne. Det forutsetter at miljøterapeuten eller miljøarbeideren bruker tilnærminger som identifiserer

individuelle kompetanseområder og ressurser, i tillegg til å skape bevisstgjøring hos eleven (Olsen og Traavik, 2010, s. 31).

En av de skoleansatte i skole A forteller om ulike verktøy som benyttes i samtaler med ungdommene. Det kan for eksempel anvendes kortspill med spørsmål som skal hjelpe ungdommen til å enklere sette ord på opplevelser og følelser i samtalen. Videre forteller informanten om «Psykologisk førstehjelpshånd» som er en samtaletilnærming som bygger på kognitiv teori. Den finnes også som gratis hjelpe-app for unge.

Ifølge Rasmussen og Neumer (2020) fremstår den psykologiske førstehjelpshånden som et bilde av en hånd, med overskrifter som viser hvordan man kan håndtere vanskelige situasjoner: hva skjer? (tommelfinger), følelse (pekefinger), rødtanke (langfinger), grønntanke (ringfinger), hva kan jeg gjøre? (lillefinger) og hvem kan hjelpe meg/være støttelag? (håndflate). Det er ment som veiledet selvhjelp som skal hjelpe barn og unge til å utvikle sine kunnskaper, ferdigheter og mestringsstrategier knyttet til følelser, og dermed gjøre barn og unge bedre rustet til å mestre egne følelser (2020, s. 2-3). Anvendelse av hjelpehånden i psykologisk førstehjelp kan være et godt hjelpemiddel for sortering av opplevelser, tanker og følelser som er vanskelige og uoversiktlige. En slik tilnærming bidrar også til å myndiggjøre den unge gjennom hjelp til selvhjelp, som gir ungdommen økt kontroll over både egen helsetilstand og de verktøy som kan benyttes for å forbedre sin psykiske helse. Det kan anses som et forebyggende tiltak som kan redusere symptomer på psykiske vansker. På den andre siden vil det kreve skolepersonalets kompetanseheving innen kognitiv teori, fordi denne tilnærmingen antakelig krever utdanning og sertifisering. Antakelig er det hovedsakelig rettet mot helsepersonell. Videre fordrer det at det arbeides systematisk med sortering og endring av tankegang med ungdommen, da mestring av vanskelige følelser kan være en prosess som tar lengre tid. En annen innfallsvinkel er i hvilken grad miljøpersonalet i og med psykologisk førstehjelp jobber salutogent, og evner å fokusere på unges ressurser og det som er helsefremmende faktorer i vedkommendes livssituasjon, for å bruke Antonovskys termer (jf. Antonovsky, 1987).

Begge skolene forteller om helsesykepleier ved skolen som utfører helsesamtaler med elever på åttende trinn. Skole A er den som utdyper hva en slik samtale kan innebære:

(...) Da spør vi veldig bredt om alt i fra det med relasjoner, mat, søvn, hygiene, venner, seksuell helse, vold og seksuelle overgrep, alkohol og andre rusmidler, psykisk helse, hvordan de har det generelt, noe de er bekymret for eller redd for. Eller hva de liker å holde på med. Og vekt og lengde.

Ut fra min vurdering kan slike helsesamtaler bidra til å forebygge negativ helseutvikling. Samtalen vil også være viktig ut fra det Andersson (2006, s. 47) sier om at ungdomstiden er preget både av sosiale endringer, psykiske og biologiske forandringer hos den unge. Det er også en tid hvor spørsmål omkring identitet og sosial tilhørighet blir viktig. Gjennom en slik samtale gir det tidlig kjennskap til en av personene elevene kan henvende seg til dersom de opplever vanskeligheter. Det kan anses som avgjørende for å utvise hjelpesøkende atferd, som Olsen og Traavik (2010) ser på som en individuell beskyttelsesfaktor hos den unge. Det handler om evnen til å søke trøst og nærhet hos andre i risikobetonte situasjoner. Forutsetninger for å utvise en hjelpesøkende atferd er at individet får uttrykt egne følelser, samt får en følelse av bekreftelse og samhørighet gjennom støtte og oppmerksomhet i samtale med en voksen. Det er også av betydning at skolen sørger for at barn og unge i risiko har kanaler for hjelpesøkende atferd lett tilgjengelig (Olsen & Traavik, 2010, s. 64).

Når det gjelder grupperettede tiltak er det kun skole A som forteller om erfaringer med det. De har opprettet egne gutte- og jentegrupper med særskilte gruppenavn. Dette er tilbud for ungdom som både er i økt risiko for å utvikle problemer eller som allerede har utviklet problemer. Én informant i skole A begrunner undertemaet for tiltaket med å «skape robuste ungdommer» og «bedre den psykiske helsen», og sier videre at sentrale spørsmål de stiller er; «hva er det som gjør deg bra?», «hvordan kan du bidra til det selv?». Ut fra det informantene sier, ser det ut til at det fokuseres på hva som skaper god psykisk helse hos de unge, jamfør salutogene faktorer, fremfor et fokus på de unges psykososiale vansker. Når individuelle ressurser og hva som er helsefremmende gis forrang, kan det medføre en bestyrkning (empowerment) av eleven gjennom økt makt over seg selv og økt kontroll over egen livssituasjon. Det kan bidra til at eleven opplever mestring og økt selvfølelse, noe som Olsen og Traavik (2010) peker ut som to av de aller mest sentrale resiliensfaktorer for utsatte barn og unge.

Ungdommene sender selv inn søknad for deltakelse i gutte- og jentegrupper. En av informantene i skole A forteller at de setter sammen grupper som er nøye gjennomtenkt for at alle skal komme og få noe godt ut av det. Kriteriene for en god sammensatt gruppe er ifølge Heap (2005) at gruppen engasjerer og identifiserer seg med hverandre, men også at det er forskjeller og mangfold til stede slik at det kommer utveksling, sammenlikning, alternativer og stimuli inn i gruppens arbeid (2005, s. 43). Videre utdyper vedkommende i skole A at gutte- og jentegruppene veksler mellom samtaletema og aktiviteter hver annen gang gruppen kommer sammen. De utvalgte temaene skal berøre ungdommen, og er en variasjon av fastsatte tema fra de ansatte og tema som ungdommen selv medvirker til ut fra interesse. Slik jeg tolker det, er

temaene til gjenstand for gruppesamtaler. I tillegg avvikles det ulike gruppeaktiviteter. Informanten eksemplifiserer utflukt til trampolinepark, paintball, malekveld, bakekveld og hudpleiebehandling som aktiviteter i gruppen. Bruk av aktiviteter fungerer til dels også sosialt sammenbindende for gruppemedlemmene.

Støtten og relasjonene som utvikles innad i gruppen, er et av de fremste kjennetegn ved grupper som fungerer godt. Det er dette som kjennetegner gruppen som ressurs (Heap, 2005). Olsen og Traavik (2010, s. 48) viser til at gruppetilhørighet med jevnaldrende har en viktig beskyttende effekt for de ungdommene som vokser opp i belastende familiesituasjoner. Med andre ord virker gruppen både beskyttende og kompenserende. Befring og Moen (2017) fremhever også at tilrettelagte grupper kan motvirke ensomhet og utvikle sosial kompetanse hos deltakerne. Et forebyggende gruppetilbud kan være effektivt for å samle flere unge, i tillegg til den psykososiale betydningen av opplevelser og felleskap med andre. Et viktig grunnlag for gruppen er at barn og unge trenger noen de har tiltro til både blant medelever og voksne (2017, s.117-118).

Det er også tenkelig at gruppetilhørighet utgjør et større «sikkerhetsnett» når ungdommen går ut av gruppen, sammenlignet med å avslutte individuelle hjelpesamtaler. På den andre siden kan overveiende bruk av gruppetilbud være uheldig, hvis det overskygger behovet for mer bearbeidende individuelle samtaler med profesjonelle hjelpere. En annen innvending er at det avhenger av lederens kompetanse til å lede gruppen mot å utvikle tillit og aksept innad i gruppen, som gjør at de unge våger å dele følelser og erfaringer. Det kan være utfordrende å få alle gruppemedlemmene aktive og engasjerte, mens det i en individuell samtale kan jobbes kontinuerlig med å skape tillit i en til en relasjon.

Prosjektrettet arbeid

Fjortisprosjektet

Begge skolene deltar i ulike prosjekter. Skole B forteller om et prosjekt de kaller for «fjortisprosjektet», som har pågått over flere år. Prosjektet omfatter ulike temaer som pubertet, psykisk helse, nettvett og forebygging i forhold til alkohol og røyk, ifølge informantene. Det er helsesykepleier i skolen som er hovedansvarlig i prosjektet. Organiseringen foregår som et tverrfaglig prosjekt over to uker på niende trinn. Helsesykepleier har en dobbel økt i klassene i ulike temaer, slik informantene beskriver det. Deretter fortsetter det på samme måte på tiendetrinn, men med større fokus på rusproblematikk. Her innhenter de skoleansatte

kompetanse fra instanser som politiet og medisinstudenter. En av informantene i skole B beskriver prosjektet slik:

(...) Det handler om å ta vare på seg selv, sant? Hvilke utfordringer møter du? Hvordan skal du takle det? Hva er for eksempel forskjellene på følelsene vi kjenner, sant? De har jo en tendens til hvis de er litt redde eller kjenner at ja ... Da har de angst, sant?

Miljøarbeiderne er også inne i klasser for å undervise om ulike tema, uten at det sorterer under «fjortisprosjektet». Jeg vurderer likevel at det kan virke supplerende til fjortisprosjektet dersom samkjøring mellom partene om tema og innhold er godt. Tilrettelegging for kunnskapsutvikling om psykisk helse kan være et viktig universelt innsatsområde i skolen. Klomsten (2017) hevder at de unge trenger å lære om hva psykisk helse er, hvordan helsen påvirkes, og hvordan den henger sammen med motivasjon og prestasjoner. Videre er det behov for innsikt i hvordan de unge selv og andre kan tenke og føle, hvordan tanker og følelser kan påvirke deres atferd, og hvordan de påvirker hverandre (2017, s. 265).

Likevel kan det problematiseres at prosjektet fremstår som det Ogden (2002) omtaler som «kampanjepreget» innsats, som kun vedvarer i et kortere tidsrom eller som markeres med uregelmessige mellomrom. Det innebærer at kunnskapsdelingen om psykisk helse kun har fokus i kortvarige perioder, fremfor å arbeide mer systematisk og kontinuerlig med det. Berg (2012) viser til at kortsiktige programmer som vektlegger hovedsakelig informasjonsdeling og lav elevdeltakelse, gir lav sannsynlighet for gode resultater. Videre hevder hun at det ikke bør være egne instruktører for prosjektet (2012, s. 127). Når det gjelder innhenting av ekstern kompetanse i undervisning av sensitive temaer, blir det problematisert senere i kapitlet.

Selv om det iverksatte tiltaket ikke fremstår så omfattende, kan det likevel sees som et verdifullt fokus på psykisk helse. Manglende kunnskap om psykisk helse kan medføre at de unge som er rammet av psykisk uhelse, ikke har kjennskap til vanskene og årsakene til at de utvikles. Det er noe som kan redusere muligheten til å oppsøke tidlig hjelp. Om også nettverket til de unge har samme kunnskapsmangel, er det begrensede muligheter for å få hjelp i primærrelasjonene, samt å vite på hvilket tidspunkt man bør oppsøke hjelp (Major et al., 2011, s. 19-23, Pinfold et al., 2003, s. 342, her i Andersen, 2016, s. 258). Ut fra mitt syn er det derfor viktig å styrke også de foresattes kunnskap om psykisk helse.

Veggavis som lavterskeltilbud

Skole A viser til at de på skolen lager informasjonsplakater eller veggavis som de kaller for «do-avis». En informant herfra beskriver tiltaket som en slags veggavis som produseres og

fornyes gjennom hele skoleåret. Ansvaret for avisa rullerer mellom skoleansatte, med temaer som unges utvikling, sosial kontroll, psykisk helse og mobbing. Temaene harmonerer med tematikk i et eget fag som skolen betegner som folkehelse og livsmestring. De unge kan selv etterspørre eller gi innspill på aktuell tematikk, ifølge informantene. En av de skoleansatte i skole A uttrykker at de er bevisste på å høre på hva ungdommene er opptatt av, og hva de opplever de mangler av kunnskap. Tiltaket er synlig siden det består av plakater som henges opp på elevtoalettene. En av informantene i skole A begrunner det slik:

(...) Det er enkel måte å forsøke å bidra positivt til ungdommene på. For de stopper ikke opp i et fellesareal å lese på noe som henger oppe der. De tar heller ikke med seg en brosjyre, men på toalettet er de oftest alene, og kan da stoppe opp og lese om de ulike temaene, og det er både tips, råd og informasjon. Og så er det litt om henvisning videre, hvis det er noe som oppleves som ugreit; hvor en kan søke hjelp.

Do-avis fremstår som et relativt enkelt tiltak å gjennomføre, i tillegg til at det fremmer de unges medvirkning gjennom at ungdommen kan etterspørre og gi innspill til aktuell tematikk. Elevenes rett til medvirkning er nedfelt i opplæringsloven, i tillegg til at barnekonvensjonen (2003) legger til grunn barn og unges rett til deltakelse i eget hverdagsliv. Do-avis som tiltak kan forsterke og supplere folkehelse og livsmestring som elevene har som eget fag i skolen. Som en tiltak for styrking av psykisk helse, ville ikke do-avis vært tilstrekkelig. Det fremstår mer som et mindre lavterskeltilbud som må stå i sammenheng med andre forebyggende tiltak.

Matprosjekt

Skole A beskriver videre at skolen har arrangert et matprosjekt med de foresatte og unge. Her ble det servert frokost på morgenen, samtidig som skolen foretok en mindre undersøkelse om hvor mange måltider familien samles om. Ifølge informantene viste undersøkelsen at mange familier spiser sjelden måltider sammen. Initiativet fra skolen kan ses som et ledd i å belyse en bekymringsfull utvikling om familiesamvær, noe en av informantene betegner som at det «gamle bordsettet er forsvunnet». En annen skoleansatt i skole A uttrykker bekymring for hjem og familie gjennom følgende utsagn: «Når får du inn den gode samtalen da? Den holdningsskapende biten?» På den måten kan det bidra til en bevisstgjøring av kommunikasjonens betydning mellom de foresatte og unge i fellesmåltider. Nordahl med kollegaer (2005, s. 97) påpeker at unges velbefinnende og positive bånd til foreldre utgjør en beskyttende funksjon i forhold til antisosial atferd og kriminalitet.

Inkluderende barnehage og skolemiljø

Skole B viser til at de i 2020 skal delta i et prosjekt som kalles «Inkluderende barnehage og skolemiljø», initiert av utdanningsdirektoratet. En av informantene forteller at de for øyeblikket driver på med implementering av prosjektet. Prosjektets varighet er to år, med fokus på hvordan elevene kan inkluderes i skolesammenheng. Elevrådet i skolen blir spurt om hva de legger i begrepet inkludering, ifølge informantene. Dette utsagnet kan tyde på at elevmedvirkning utøves, noe som kan skape eiendomsforhold og motivasjon for prosjektarbeidet, også i elevgruppen.

Ifølge Nordahl med flere (2005, s. 21-22) kan tiltak som motvirker og reduserer utstøting- og marginaliseringsprosesser bidra til å redusere og forebygge atferdsproblematikk. Inkludering i skolen handler om å etablere og opprettholde en skolekultur, felleskap og sosiale systemer der elever blir innlemmet og opplever at de hører til. Det er imidlertid viktig å skille mellom inkludering og integreringsbegrepet. Integrering har ofte dreid seg om organisatoriske prinsipper om at alle skal delta på de samme arenaene. Vi henter inn enkelte individer som står utenfor og plasserer dem i felleskapet, uten å stille noen krav til endringer i felleskapet. Implisitt forventes det da at de som er integrert skal assimileres felleskapets verdier. Det vil ikke være tilstrekkelig for at enkeltindividene skal oppleve å være inkludert. For at inkludering skal realiseres må det stilles bestemte krav til det kulturelle og sosiale felleskapet. Utvikling av en inkluderende skolekultur vil innebære å ha et særlig fokus på verdier, holdninger og oppfatninger hos både elever og ansatte i skolen. Det stiller imidlertid et særlig ansvar til de voksnes rolle som oppdrager som aktivt må vise at det er plass til alle.

Sosiale aktiviteter i skolen

Begge skolene viser til at de jevnlig arrangerer ulike sosiale aktiviteter i skolen. Skole A forteller om kanonballturneringer, julekalender, filmvisning og musikk i langfriminutt, i tillegg til ulike temadager. En av informantene i skole A sier at de forsøker å få til aktiviteter spesielt i langfriminuttet, og at det handler om forebygging av subkulturer. Dette tyder på at aktiviteter i friminutt kan åpne opp for inkludering av elevgrupper. Videre kan mer organisert aktivitet samle elevene og forebygge utvikling av uønsket subkulturer. På samme tid som det kan øke sosial kontroll i skolen, vil det kunne bidra at de ansatte får oversikt over elevgruppen.

Skole B viser til ulike aktiviteter som både overnattingsturer og ulike turneringer. Informantene sier de har arrangert det de kaller for «vennskapsuke» med ulike aktiviteter, i tillegg til aktivitetssuke med aktiviteter utenfor skolen. De har også deltatt i den nasjonale «bli med-dansen». Jeg spør hva tanken bak disse aktivitetene er, og en informant fra skole B svarer

følgende: «Det er jo felleskap, gjøre ting sammen, gjøre morsomme ting sammen og ha gode opplevelser».

Slike type aktiviteter kan ses på som trivselsfremmende tiltak for hele skolemiljøet, mens enkelte kan være kritiske til at det tar bort faglig fokus. På samme tid er det nedfelt i skolens lovverk og læreplaner at utvikling av sosial kompetanse skal vektlegges. Aktivitetene kan skape trivsel og ivaretagelse av elevene i skolehverdagen, og virke kompenserende og beskyttende for ungdom som har det vanskelig på andre arenaer (se f.eks. Olsen & Traavik, 2010; Borge 2018). Aktiviteter utenfor skolen gir elevene anledning til læring på andre arenaer, og å bli kjent utenfor skolesettingen. Oppsummert er det etter hvert bred forskningsstøtte for at skolen bør arbeide systematisk og kontinuerlig med aktiviteter som skaper gode relasjoner, mestringsopplevelser og positiv selvoppfatning hos den unge. Ifølge Olsen og Traavik (2010) utgjør dette noe av det viktigste innholdet i resiliensfremmende tiltak (2010, s. 152).

Sosiale medier i skolesammenheng

Gjennom intervjuene er det kun skole A som viser til skolens synlighet og tilstedeværelse på sosiale medier. Alle informantene herfra er tilgjengelige på en felles Facebook-side. I tillegg er det en skoleansatt i skole A som er tilgjengelig på både Snapchat, Instagram og Facebook. Hun beskriver bruken av sosiale medier slik:

Man ser jo at ungdommene bruker det til daglig. Og det er faktisk mye som kommer gjennom Snapchat, og en del gjennom Messenger. Det tenker jeg er viktig, for det er det med toleransevinduet som er så kort. Hvis de ikke får spurt deg akkurat der og da, eller at du kan ta imot beskjeder så forsvinner den til i morgen. Om jeg ikke svarer med en gang så har de hvert fall fått gitt meg noen signaler. Så jeg ser at Snapchat blir mer og mer brukt, og det blir flere som er klar over at jeg har det.

Gjennom informantens bruk av begrepet «toleransevinduet» til ungdommen, fremstår det noe uklart hvor vidt informanten ønsker å beskrive ungdommens mottakelighet for hjelp der og da. Toleransevindu som fagbegrep er ellers kjent og anvendt innenfor teori om traumebevisst omsorg, og knyttes til unges følelsesk kontroll. Informantens utsagn kan tolkes som nærmest et «tidsvindu» for kontakt og hjelp, knyttet til den voksne mottakerens tilgjengelighet. Alder kan være en variabel for bruken av sosiale medier, og det er ikke usannsynlig at yngre medarbeidere i større grad enn eldre kollegaer er de som er tilknyttet digitale plattformer som Snapchat og Messenger. For skolen som institusjon er det vanskelig å pålegge ansatte å bruke disse mediene, men det er en kjensgjerning at barn og unge er digitale «superbrukere». Det kan hende at skoler og oppvekstmiljøer må forberede seg på en digital omstilling, fordi tradisjonelle fysiske ansikt

til ansikt møter med barn og unge er i ferd med å bli utdatert, eller iallfall behøver suppleres med digitale møteformer. Når skoler og omsorgstjenester ved de ansatte tar i bruk sosiale medier for å få ungdom i tale, oppstår det problemstillinger knyttet til datasikkerhet og hacking, i tillegg til spørsmål rundt personvern og sensitiv samtalematikk. Digital opplæring for ansatte er en annen problemstilling. I situasjonen med covid-19 er det imidlertid både skoler og hjelpetjenester som har gjennomgått en stor omstilling til digital opplæring og kontakt med de unge, noe som skaper erfaringer og som kan motivere til videre digital bruk.

De ansatte som jobber med det psykososiale miljøet i skolen er helt avhengige av å komme i kontakt med ungdommen. Kommunikasjon og kontakt på nett er økende i den yngre generasjonen. Dette reiser spørsmål om sosialt arbeid må utvide sitt nedslagsfelt, og om det sosiale arbeidet må utvikles på nye arenaer. Faglig bekymring i sosialt arbeid og pedagogikk kan knyttes til relasjonens betydning, og hvordan det kan bygges relasjoner og tillit gjennom skjermbruk og digitale plattformer. Det omfatter også anerkjennelsen som selve grunnsteinen i mye av hjelpearbeidet. Sosiale medier åpner opp for lettere kontaktadgang ut fra elevens behov og uansett tid på døgnet. Det fremstår derfor som et egnet lavterskeltilbud for de unge. Avgjørende faktorer for at barn og unge tar kontakt kan avhenge av både de voksnes tilgjengelighet og hvor lett det er å ta kontakt via nett. Det kan gi faglige gevinster for miljøpersonalet som når ut til en større målgruppe, og som oppnår kontakt med elever de ellers ikke hadde nådd. Via sosiale medier er det også mulig å etablere kontakt med flere unge samtidig, gi bredere oppfølging og det kan være lettere å avtale tidspunkt for samtale ansikt til ansikt. På samme tid kan skoleansattes bruk av sosiale medier i arbeidet viske ut grensene mellom arbeid og fritid. Det tar opp i seg en diskusjon om ansattes tilgjengelighet på fritiden, overtid og merarbeid, og faren for utbrenthet. Det er noe som vil bli diskutert i det kommende.

Tverrfaglig samarbeid og kontakt med foresatte

Alle informantene fra de to skolene i min undersøkelse forteller de har kontakt og forbindelse med andre utenfor skolefeltet. Det kan for eksempel være eksterne fagfeller, tverrfaglige samarbeidspartnere og foresatte, i tillegg til interne fagfeller.

Eksternt samarbeid

Under spørsmål om det tverrfaglige samarbeidet i skolen informerer informantene fra begge skolene om eksternt samarbeid med barneverntjenesten, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), politiet, samordning for lokale rus og kriminalitets forebyggende tiltak (SLT), barne- og ungdomspsykiatrisk klinikk (BUP), skolehelsetjenesten, helsesykepleier, fastleger og

psykologer. Samarbeidet mellom disse instansene skal sikre at barn og unge med psykiske vansker får den hjelp og omsorg de har behov for.

I intervjuene kommer det frem at skolene innhenter kompetanse med relevans for unges psykiske helse fra andre instanser. Skole A inviterer inn Senter mot incest og seksuelle overgrep (SMISO) i undervisning om seksuell helse, og politiet er inne og snakker om bildedeling på internett. Skole B har benyttet medisinstudenter til undervisning om seksuell helse, og politiet er inne og orienterer om rus. Det kan vurderes som positivt, da skolene selv ikke dekker all kompetanse som kan være med på å styrke elevenes psykiske helse. På den andre siden betinger dette kontinuitet i faggruppen som inviteres inn for å informere i skolen. Stadige utskiftninger av fagpersoner kan svekke kjennskapet til de spesifikke skolene, og det å bygge opp erfaring med informasjonsdeling i skolen. Ytterligere et kritisk punkt kan være at enkelte elevgrupper kan oppleve utrygghet i møtet med ukjent, eksternt fagpersonell og at de ikke våger stille spørsmål eller være aktivt med i undervisning eller erfaringsdeling. Noe av tematikken kan i tillegg være sensitivt for elever som deltakere, så som seksuelle overgrep og psykisk uhelse.

Videre forteller de skoleansatte fra begge skolene at de er med på overgangsmøter med både barneskole og videregående skole. Formålet er at ungdommenes overgang til nytt skoleslag skal bli god, slik at de unge opplever helhet og sammenheng i sin tilværelse. Opplevelsen av sammenheng og mening i tilværelsen er noe som står sentralt i Antonovsky (1987) sin teori om salutogenese. Teorien omfatter «sense of coherence», som går ut på utvikling av mestringsevne. Det er noe som blir sett på som en forutsetning for god psykisk helse, med mestring av motgang.

Overgangsmøtene omfatter informasjonsutveksling om elevene som ankommer. Skole A eksemplifiserer dette med informasjon om hjemmeforhold, elevatferd, fraværshistorikk, faglig nivå og vennenettverk. På den måten er intensjonen å få til en strategisk og tilpasset plassering av elevene i forhold til nye medelever og lærere. Overføring av informasjon om ulike elevforhold danner et utgangspunkt for forebyggende arbeid. En av informantene fra skole A sier at dette foregår uten at nødvendigvis elevene har direkte kjennskap til det, som ledd i å unngå at «negative atferdsuttrykk» fra tiden på barneskolen definerer eleven videre. På samme tid gir det likevel ingen garanti for at ansatte ved nye skoler ikke utvikler forutinntatthet i forkant av møter med nye elever. Det er også tenkelig at enkelte elevgrupper vil foretrekke å legge bak seg vanskelig ballast fra eksempelvis grunnskoletida, og gå inn i nytt skoleslag uten noe stempel som kan definere dem som personer.

Skole B uttrykker at de bidrar med forslag til sammensetning på gruppering av elever i klasser. Dette samme gjøres i forhold til overgangen til videregående skole. Begge skolene sier også noe om at sårbare elevgrupper i forkant av ungdomsskolen får tilbud om omvisning og hospitering på skolen, og anledning til omgang med de voksne som arbeider på skolen. En av informantene fra skole B eksemplifiserer med at en tidligere elev som i forkant besøkte ny skole inngikk i matlaging sammen med skolepersonellet under oppholdet. Dette kan fungere som både sosialt «lim» og kan skape mestring for eleven. Skole A uttrykker at de anser overgangsmøtene som noe av det viktigste å bruke tid på i forhold til forebygging. Ut fra informantenes beskrivelser skaper det trygghet og forutsigbarhet for elevene, men jeg har ovenfor pekt på noen mulige implikasjoner ved dette.

For de unge kan overgang fra et skoletrinn til et annet gi økt sårbarhet, fordi kjente omgivelser forandres og kan rukke ved opparbeidet trygghet. Overgang til ungdomsskole fører til nye lærere, nye medelever, introduksjon til karaktersystem, nye regler og rutiner. Elever med behov for særskilt tilrettelegging av undervisning og læringsmiljø vil være avhengig av god kommunikasjon og informasjonsoverføring mellom ulike skoletrinn/skolenivå. Det er en viktig forutsetning for at overgangene ikke skal øke elevenes vansker eller skape nye problemer (Berg, 2012, s. 120). Dette er også noe Stortingsmelding Nr. 6 (2019 – 2020) påpeker som viktig i tidlig innsats.

Av andre eksterne fagfeller forteller informanter fra Skole A om samarbeid med nabokommuner og ungdomsklubber. Det er regelmessige interkommunale møter for å få en felles oversikt over hva som rører seg i ungdomsmiljøet. En av informantene i skole A begrunner det med at ungdommene «drar mellom kommunene». De interkommunale møtene gir således muligheter til å iverksette tiltak før problemer oppstår eller eskalerer. Skole B sier de ikke har noen fastsatte møter med andre yrkesgrupper. Dette tyder på at de ikke har noen fast organisering på tverrfaglige møter, men de viser til samarbeid med næringslivet og frivillige organisasjoner. Enkelte lokale bedrifter tar også imot elever som har yrkesrettede spørsmål for videre skolevalg. Ved skole B har de også samarbeidet med en privat aktør i næringslivet om utplassering av en elev to dager i uken.

Kontekstuelle forhold så som for eksempel geografisk beliggenhet, arbeids- og næringsliv, kommunestørrelse – og økonomi, innbyggertall og barnebefolkning i ulike samfunn, kan gi både muligheter og utfordringer for samarbeid på tvers og for mer utradisjonelt samarbeid med eksempelvis privatpersoner, foreninger og næringsliv. I boka «Kommuneheks på slak linje» reiser forfatteren noen dilemmaer ved sosialt arbeid i mindre lokalsamfunn (Haugland, 2002).

Et dilemma er eksempelvis kryssende roller for sosialarbeideren som både nabo, forelder i klassen og fagarbeider, og som møter klienten og brukeren i andre og nære sammenhenger i dagliglivet. En annen problemstilling jeg ser kan være at sosialarbeideren i småsamfunn har mangel på fagfeller og andre fagetater i sin nærhet, tross interkommunalt samarbeid og teknologiske løsninger for møtevirksomhet. Et lokalsamfunn med et fåtall fagenheter og etater kan ikke minst medføre mindre tverrfaglig drøfting på spontan og uformell basis, og lede til faglig isolasjon. Det er noe som i sin tur kan påvirke sosialarbeiderens faglige utvikling, ifølge Haugland (2002). Dette ser jeg som overførbart også til sosialt og miljørettet arbeid i skolen. På den andre siden kan et mindre lokalsamfunn utgjøre kvaliteter som gir god oversikt over ressurser og samarbeidsenheter, og skape andre muligheter for skolens samarbeid utad enn i større byer og tettsteder. Et interkommunalt samarbeid slik skole A tar del i, kan ut fra mitt syn oppveie potensielle ulemper ved å være et mindre lokalsamfunn. Dette kan gi noen kompetansegevinster. Skole B har frivillige organisasjoner og næringslivet som samarbeidspartnere. Dette gir seg utslag i at for eksempel lokalt næringsliv sponser varm lunch til elevene en gang i måneden, og tar imot elever for utplassering. Mindre lokalsamfunns kvaliteter som nærhet til hverandre og mulig dugnadsånd kan dermed gi lettere og god samhandling omkring unges helse og oppvekst.

Skole A uttrykker at de samarbeider med «alle som i en eller annen form er i livet til ungdommen», og viser til det gjennom for eksempel at miljøteamet har et fast treffpunkt med alle som jobber med ungdom i kommunen. Informanten sier det slik:

Vi i miljøteamet har treffpunkt med alle som jobber med ungdom i *** kommune, og det handler om at det er ikke bare her [i skolen, min anm.] ungdommen er, ikke sant? Men de er jo på aktiviteter, fritidsaktiviteter, de er på ungdomshuset, de går sammen med videregående elever. Det er viktig å se hele bildet. Og det er jo ting vi kan ta inn i miljøteamet, for eksempel at vi ser tendenser til ting som foregår på ungdomsklubben og så ja, kan vi se en liten ringvirkning av det. Kanskje blir den større, hva gjør vi i forhold til det? Så det er nok viktig å ha et sånt treffpunkt hvor en prøver å gi hverandre et oversiktsbilde.

Et slik syn på arbeidet i skolen viser til en forståelse av at de unge er deltakere i ulike sosiale systemer, noe som kommer til uttrykk i Bronfenbrenners (2005) bioøkologiske teori. Nordahl et al. (2005, s. 10) anvender en slik systemrettet tenkning når de sier at det bør arbeides med flere sosiale systemer samtidig for å kunne endre problematferd eller være i forkant av problemutvikling. De begrunner det med at det ikke er tilstrekkelig kun å arbeide med individrettede strategier på skolen, da uttrykk for problematferd skjer ut fra interaksjon med

miljøet og menneskene rundt. De interkommunale møtene som skole A deltar i, viser til et samarbeid på et universelt forebyggende nivå med fokus på nærmiljøets betydning for de unges psykiske helse. Det ser ut til at for eksempel ungdomsklubben og skolen har skapt et klima der det er naturlig å ta kontakt med hverandre om saker som omhandler de unge. Dette har likhetstrekk med det å «bygge et lag» rundt de unge; som Stortingsmelding 6 (2019 – 2020) poengterer som viktig i tidlig innsats.

Internt samarbeid

Når det gjelder det interne samarbeidet i skolen forteller begge skolene om samarbeid med lærere og hverandre. Én informant fra skole A forteller at de har et tett samarbeid med alle ansatte på skolen, og som miljøpersonale er det de selv som «kanskje er mest overalt». Vedkommende fra skole A sier videre:

(...) Og så om det er vaskere, eller om det er vaktmestere eller engelsklærere, vi blir et sånt knutepunkt på et vis. Ellers så er de jo delt opp i trinn og de ulike arbeidsoppgavene de har, mens vi er, kall det nøytral da. Vi står på utsiden, men vi er veldig på innsiden.

Beskrivelsene som ansatte ved skole A gir over, tyder på en holdning om at alle ansatte i skolen har et ansvar for å se de unge. Driftspersonalet i skolen kan fungere som observatører i skolemiljøet, der oversikt og kjennskap til hverandre gjør det lettere å dele bekymring. Ifølge opplæringslovens paragraf 9A-4 har alle som arbeider på skolen et ansvar til å gripe inn og melde fra hvis en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø. Det fordrer en kultur for at hele skolens personale skal utvikle et våkent blikk og inkluderes i arbeidet de er lovpålagt å gjøre. Her må hele personalet i skolen informeres og bevisstgjøres om hva aktivitetsplikten angår.

Skole A sier videre at de i miljøteamet opplever det som viktig at de har ulik kompetanse og jobberfaring for å klare å se ungdommen. De uttrykker også at de «kjenner seg heldige» med å ha et miljøteam i skolen siden det gir muligheter for debrifing. Det understrekes av følgende utsagn fra informanter fra skole A:

(...) Det trenger ikke å ha vært noen spesiell hendelse, men bare at det har vært mye. Og så få den bekreftelsen på at okay, her tror jeg du har tenkt fornuftig eller det motsatte også.

Vi går mellom kontorer også. `Nå må jeg bare snakke om en, nå har jeg sittet i en samtale. Hva gjør jeg? Hvordan skal jeg håndtere dette? Hva er lurt nå? Hvordan skal vi ta fatt på det her?`
Og det er godt at terskelen er så lav at man kan gå til hverandre.

Utsagnet tyder på at det ikke er bare de unge som har fordeler av mange voksne som «ser», men det har også betydning for fagmiljøet på skolen. De ansatte har flere fagfeller å støtte seg på,

flere å utveksle erfaringer og diskutere med, samt flere blikk på situasjonen. Glavin og Erdal (2013, s. 23) peker på at et godt tverrfaglig samarbeid kan korrigere feilvurderinger i følelsesmessige belastende situasjoner i arbeidet.

Begge skolene oppgir at de har et fast møtetidspunkt mellom de ansatte. Møtene handler om hva som rører seg i ungdomsmiljøet og hvilke saker som opptar de ansatte. Glavin og Erdal (2013) viser til fordeler ved å etablere praksis og struktur for regelmessig samarbeidstid for de ansatte, så som kollegial støtte og veiledning. I tillegg vil en slik praksis også kunne motvirke at et for stort ansvar blir pålagt den enkelte fagperson (2013, s. 179-180). Det er imidlertid ulike deltakere på hver skole som deltar på disse møtene. I skole B involverer møtene i utgangspunktet miljøpersonale, teamleder/rådgiver og annenhver uke deltar fagarbeidere. Én informant fra skole B forteller videre at de velger selv om de bør inkludere andre fagfeller, som for eksempel spesialpedagogisk koordinator. Skole A ser ut til å ha større faglig bredde i møtedeltakerne; så som miljøpersonale, leder av miljøteamet, helsesykepleier, rådgivere, rektor, teamledere og spesialpedagogisk koordinator. I skole A involveres skolens ledelse i høyere grad, deriblant rektor, ifølge de ansatte.

Skole A gir uttrykk for et forpliktende eierforhold til skolens arbeid med det psykososiale miljøet. Det vil kunne ha betydning for arbeid med psykisk helse i skolen. Videre kan det tenkes at det miljørettede arbeidet i skolen blir bedre forankret i hele skolesystemet med skolens ledelse involvert. Berg (2012) sier at skoleledelsen ved den enkelte skolen skal være hovedansvarlig for at planprosessen ved skolen følger de retningslinjene som er trukket opp. Det omfatter ansvaret for organisering, fremdrift og oppfølging av planen. Ledelsen må ut fra kjennskapen til egen skole, tilpasse planen ut fra skolens behov, og sørge for at de ansatte ved skolen har et eierskap og kjenner en forpliktelse til planens innhold (2012, s. 141). En slik plan omfatter intern kjennskap til hverandres kompetanse, i tillegg til hvilken kompetanse andre yrkesgrupper enn lærerne i skolen kan bidra med (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Et annet poeng med å involvere flere ulike faggrupper i møtene handler om en anerkjennelse av at barn er ulike, og kan ha behov for ulike typer støtte og oppfølging gjennom et skoleløp. For eksempel vil miljøpersonalets sosialfaglige kompetanse kunne utfylle lærernes fagkompetanse. Videre kan helsesykepleier besitte en større helsekompetanse. På den måten utnyttes bedre den flerfaglige og samlede kompetansen som faggruppene rår over. Glavin og Erdal (2013) påpeker at gjensidige kompetanseområder bør fremheves og anerkjennes. Videre fremhever forfatterne at det er viktig å utvikle hverandres styrker fordi det sammen dekker et stort spekter av kompetanse som er nødvendig for å få belyst helheten rundt barn og unge. Barns

oppvekst preges av mange oppgaver som de skal mestre, noe som medfører behov for tverrfaglig kompetanse i skolen.

Samarbeid og kontakt med de foresatte til elevene

Det foregår også samarbeid og kontakt med de foresatte til elevene, ifølge informantene fra skole A og skole B. Begge skolene forteller at de er aktive og engasjerte i foreldremøter. I forhold til kontakt med de foresatte forteller skole B at de kobler foresatte på dersom det er behov for det, og at kontakten med foreldrene varierer i de ulike tilfellene. En av informantene fra skole B sier at hvis problematikken gjelder for eksempel vennskap på skolen eller kjærlighetssorg, så opplever ikke informanten det som naturlig å koble foresatte på. Videre sier vedkommende at «av og til» når det handler om psykisk helse, kan det være nødvendig å be eleven om å få kontakte de foresatte. En annen informant fra skole B sier at de forsøker å stille seg selv spørsmålet «hva hadde vi ønsket selv dersom det var vår unge?». Denne informanten sammenfatter det som at «det er ikke alt de trenger å vite da det er noe de kan få ordnet opp i selv, og det er noe de ikke klarer ordne opp i». Imidlertid bør grundige overveielser ligge til grunn for hvorvidt foreldre bør involveres eller ikke, ut fra kunnskap om at et godt samarbeid mellom hjem og skole bidrar til et mer helhetlig syn på barnets situasjon. De ansatte i skole B sier også at de er opptatt av å ikke bare ha kontakt når det er noe negativt, men også når det skjer noe positivt - i form av positive tilbakemeldinger til foreldrene. Olsen og Traavik (2010) fremhever nettopp det med å ha et fokus på mestring og ressurser, heller enn på problemer og begrensninger, og at dette kan være et godt bidrag i forhold til å skape et godt samarbeid mellom skole og hjem (2010, s. 201). Juul og Jensen (2002, her i Traavik & Olsen, 2010) skiller mellom tre typer samarbeid mellom skole og hjem; det problemorienterte, det regelmessige og det daglige, og hevder at foreldre i mange tilfeller hovedsakelig blir kontaktet av skolen ved problemer rundt eleven.

Videre forteller skole B om et rusprogram som involverer foreldrene. Det er kompetansesenter for rus (KoRus) som har utarbeidet programmet de bruker i skolen, der det handler om å arbeide forebyggende opp mot foreldregruppen for å utsette debutalder for alkoholbruk.

Skole A arbeider også nettverksrettet, og viser til at de samarbeider med foreldre i form av foreldrenettverk. På det seneste møtet med foreldrenettverket beskriver en informant fra skole A hva møtet handlet om gjennom følgende beskrivende utsagn; «å stå i det som foreldre», «være den som undrer seg og tar kontakt» og «den som åpner opp for å ta imot ungdommene». Informanten mener at det er viktig for foreldrene å få en påminnelse om det, gjennom forklaringer om at «foreldrene har misforstått oppdraget» og «de slipper etter og de tror på en

måte at det er det de skal». Noe lignende blir også uttrykt av en annen skoleansatt i skole A, som beskriver foreldres tilbaketrekning som «en blanding av ungdommens løsrivelse og at ungdommen ikke blir like tett fulgt opp når de begynner på ungdomsskolen». Vedkommende sier videre at det kan bidra til at de unge ikke får gode nok søvnrutiner, i tillegg til at det påvirker matlysten til ungdommene. Det er noe som kan gå utover konsentrasjon og læring i skolen. Informantene fremstår som enige i at dette er noe som påvirker den psykiske helsen til ungdommene. Olsen og Traavik (2010) viser til foreldrenes evne til å formidle forventinger og grenser som en viktig resiliensfaktor. Forfatterne fremhever også viktigheten med en forutsigbar hverdag i familien med hensyn til vanlige rutiner som måltider, leggetider og innetider (2010, s. 48).

Noe av formålet med møtet i foreldrenettverk slik skole A beskriver det, tyder på miljøpersonalets bekymring for ungdommens utvikling dersom de foresatte ikke er mer tilstede og grensesettende. På den ene siden kan dette utløse tettere kontakt mellom skole og hjem, der skolepersonell og foresatte enes om å vise felles holdning og stille de samme krav til ungdommen. På den andre siden kan dette være et uttrykk for at skoleansatte setter grenser for hvor omfattende skolens mandat skal være, og at de ønsker å synliggjøre også foreldreansvaret. Det er også tenkelig at det oppstår konfliktfylte situasjoner i samarbeidet mellom skole og hjem, der partene skyver ansvaret over på hverandre, i stedet for å utvikle et mer konstruktivt samarbeid.

Skole A er også med på rusforebyggingsmøter i samarbeid med elever og foreldre. De forteller at de har opplevd at ungdommen har uttrykt at de ønsker seg mer tid med foreldrene og vil gjøre hyggelige ting sammen med de foresatte. Ifølge en av informantene fra skole A er sentrale spørsmål som stilles til begge parter i møtesammenheng; «Hva vil dere?» «Hva synes dere er hyggelig å gjøre med familien deres?» «Hva vil dere gjøre?»

Samarbeidet mellom hjem og skole A viser en skole som fremstår som engasjert i relasjonen til de foresatte og de unge. Gjennom de ovennevnte utsagnene fra de skoleansatte ser det ut til at skolen tar en veiledende rolle overfor foreldrene i det de oppfatter som en negativ utvikling rundt eleven. De ansatte utøver veiledning knyttet til grensesetting og mulige konsekvenser av foreldrenes måte å forholde seg til ungdommen på. Det kan ses på som et tiltak for å styrke forelderrollen, med mål om å bedre ungdommenes hverdag. Her skal det likevel ikke utelukkes at enkelte familier kan oppleve det som noe invaderende og grenseoverskridende fra skolens side, selv om intensjonen til skolen er god.

Skolen har fått en mer betydningsfull rolle nå enn tidligere i barnets utvikling i samarbeid med hjemmet, noe som skyldes det Olsen og Traavik (2010) beskriver som en forskyvning av hjemmenes tradisjonelle oppgaver inn i skolen. Skolen har i dag fått flere av de omsorgsoppgaver som tidligere ble ansett å tilhøre hjemmene, som for eksempel grensesetting, sosial kompetanse, kosthold og fysisk fostring (2010, s. 200). Et forebyggende arbeid må organiseres tett opp mot barn og unge, og med respekt for ulike verdier mellom skole og hjem. Myndiggjøring av hjemmet ved de foresatte, innebærer slik at skolen må være villig til å gi fra seg makt.

Arbeidet bør involvere foresatte som er barnas viktigste «ressurs», og som er de som har størst mulighet til å påvirke barnets utvikling (Galvin & Erdal, 2013, s. 89). For barn med dårlige omsorgsvilkår i hjemmet, vil det være etisk og faglig utfordrende for skolen ved de ansatte å innta en slik holdning overfor de foresatte, og skolen i samarbeid med hjelpeetater må antakelig vektlegge mer kompenserende tilnæringer. Det er imidlertid viktig at hovedmålet med samarbeidet med hjemmene alltid bygger på en felles problemløsning til det beste for barnet. Samarbeidet må være basert på gjensidig respekt og med en gjensidig informasjonsutveksling. Det er altså ikke tilstrekkelig at skolen ensidig informerer hjemmet. Like fullt må skolen betrakte foreldre som fullverdige samarbeidspartnere i utdanningen og oppdragelse av egne barn (Nordahl et al., 2005, s. 165). Så er det likevel studier som viser at skolen samarbeider best med foreldregrupper ut fra likhet i etnisitet, kjønn og kultur (Nordahl, 2007).

Oppsøkende arbeid i skolen

I intervjuene forteller begge skolene om de voksnes tilstedeværelse på sosiale arenaer i skolen, i form av inspeksjon og deltakelse i friminuttene. Ut fra min forståelse har dette likhetstrekk med oppsøkende arbeid i sosialt arbeid, der voksne skal oppsøke og etablere kontakt med målgrupper som antas å være i risikogrupper, motivere for beskjefligelse, hjelp og behandling, formidle tiltak og samle viten om barn og ungdomslevekår (Strømfors & Erdal, 2006, s. 82). Oppsøkende arbeid er spesielt kjent som en metode i utekontaktens arbeid med ungdom (Erdal, 2006). En av informantene i skole B sier de ansatte foretar inspeksjon ved elevenes skolestart på morgenen, i alle friminutt og i timene. En annen skoleansatt i skole B viser til at de har en strukturert plan for inspeksjon som skal sørge for at det er bemanning i hele skolens fysiske miljø. Videre sier vedkommende at planen kan omfatte ekstra sårbare elever, og der uheldig elevatferd skaper problemer i relasjon til medelever. Hvert friminutt inkluderer også at en voksen har ansvar for ekstra oppfølging av enkeltelever.

Dette er et tiltak som styrker voksentetthet i skolemiljøet, og som kan ha en forebyggende effekt for alle elevene i skolen. Miljøarbeidere besitter viktig kompetanse i observasjon og relasjonsbygging, som kan supplere lærernes kompetanse. Det som informantene viser til som inspeksjon og oversikt kan utøves gjennom tilstedeværelse i det totale skolemiljøet så som skolegården, korridorer og veien mellom klasserom. Olweus og Solberg (2006) hevder at omtrent 50 prosent av mobbing skjer på disse stedene, eller på mer bortgjemte lokaliteter i skolemiljøet. Det er etter hvert bred forskningsstøtte for at mobbing påvirker unges psykiske helse negativt, også i voksenliv.

Erdal (2006) hevder imidlertid at dersom man kun oppsøker de ungdommene som åpenbart allerede har utviklet store problemer eller viser synlige tegn på problematferd, blir utvalget gjerne for smalt. Det vil heller ikke kunne kalles tidlig intervensjon. Av den grunn er det grunnleggende viktig å etablere kontakt med en større del av ungdomsgruppen enn de som utviser problematisk eller alvorlig atferd. Dersom de unge får inntrykk av at miljørettet personale hovedsakelig har kontakt med denne gruppen av barn og ungdom kan det skape høy terskel for at andre unge tar kontakt. Dette kan medføre at barn og unge utvikler en antakelse om de må ha et mer alvorlig problem for å «kvalifisere» for kontakt med de voksne (Erdal, 2006, s. 139).

En informant fra skole A sier at hun prøver å være synlig i miljøet, og at hun ved ledig tid er ute i friminuttene, og søker kontakt med både lærere og elever som ønsker det. Her viser den skoleansatte at hun benytter friminuttene til relasjonsbygging med elever, men også at kontakt og samtaler med lærere er viktig for informasjonsutveksling om elevgrupper. Den faglige kjennskapen til hverandre som utøvere kan være en forutsetning for samarbeid om det psykososiale miljøet. En slik praksis kan ses som fordelaktig på flere måter. Ved at flere voksne «ser» elevene kan også de mer sårbare elevgruppene fanges opp på et tidlig tidspunkt. Videre gir det større mulighet for kontaktetablering med andre unge enn de som allerede er under oppfølging. Olsen og Traavik (2010) viser til at elever med innagerende atferd kan være vanskelige å oppdage i en skolesetting. Det samme viser Nordahl og kolleger (2005) til. Elever med innagerende atferd kan oppfattes som eksemplariske i klasserommet, da de gjør lite ut av seg, mens atferden kan være mer fremtredende i skolegården, der disse elevene ofte kan bli stående alene. Tilstedeværelse i friminutt gjør det mulig å identifisere disse elevene som er en høyrisikogruppe for utvikling av emosjonelle vansker (Olsen & Traavik, 2010, s. 90-91). I tillegg kan det være enklere å samtale med ungdommer utenfor miljøarbeiderens kontor. Ikke

minst kan det være lettere å etablere kontakt og tillit i forhold til unge, når miljøarbeideren møter ungdom i ulike aktiviteter som engasjerer og interesserer de unge selv.

Strømfors (2006) understreker betydningen av kontinuitet og spesialisering for å se og forstå hva som skjer mellom elevene. Det vil også utruste de voksne til å vite hva de skal se etter, enten det dreier seg om for eksempel konflikter under oppseiling eller elever som over tid befinner seg alene. Uten kontinuitet i iaktakelser av det som utspiller seg i skolegården, kan observasjonene blir for generelle og man står i fare for å ikke oppdage elevenes samspill. Videre hevder forfatterne at det er fordelaktig at observasjon registreres enten skriftlig eller deles muntlig med fagfeller, som ledd i utvikling av kollektiv bevissthet rundt observasjon i skolen (2006, s. 183-184).

Tilstedeværelse i skolemiljøet gir også muligheter for mer spontane og uformelle samtaler med elevene. Det viser en skoleansatt fra skole B gjennom følgende utsagn:

Vi prøver å være tilgjengelig for elevene når det er få andre voksne ute i friminuttene. Vi går mye i eller mellom klasserom og ganger og sånt, og så plukker en opp og møter nesten alltid på en elev som har satt seg til på en benk eller som har et litt unormalt langt dobesøk. Og så tar man en prat med den eleven og prøver å løse eleven tilbake til klasserommet eller finne ut hvorfor vedkommende er ute av timen.

Det å være tilgjengelig, men også ha tid til å ta en mer spontan og uformell elevsamtale viser noe av viktigheten av personalets rolle i skolen. Det kan enkelt beskrives som det å utvise nysgjerrighet og være de «ekstra øynene» som tidlig ser og oppdager unge i risikosonen. Det å ha muligheten for en spontan elevsamtale eksempelvis i en konflikt- eller krisesituasjon, kan bidra til at den unge er mer mottakelig for hjelp fra miljøarbeider eller annet miljøpersonale. Dette kan sees i motsetning til en helsesykepleier som har begrenset tid på skolen, der elever kan oppleve å vente til hun/han er tilgjengelig og videre avtale tidspunkt for samtale, og som følge av dette kan eleven trekke seg. Handlingen som den skoleansatte utviser er en «gå å se» holdning sett i motsetning til «å vente og se» i forhold til hvordan eleven har det. Ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 160) innebærer det å «gå å se» at den voksne tar initiativ til å få eleven i tale, for slik å få bekreftet eller avkreftet mistanker om at eleven har det vanskelig.

Under oppsøkende arbeid i skolen viser skole A til et annet tiltak som kalles «Supportere». Dette er elever fra niende klasse som har som oppgave å være synlige i friminuttene. En informant i skole A utdyper at supporterne fungerer som et «bindeledd» mellom åttende og

niende trinn elever, og beskriver det som «faddere som skal være deres talerør og passe på dem». For å skape synlige supporterne, utstyres de med spesielle hettegensere.

Det anser jeg som et relevant forebyggende tiltak som fokuserer på samværskulturen som kan rammes av mobbing, trakassering og utstøting. Det kan oppleves som en betydningsfull trygghet for nye elever, og «supporterne» kan bidra aktivt til å fremme vennskap og gode relasjoner i det totale skolefelleskapet. Imidlertid kan det diskuteres hvorvidt supporterens oppsøkende virksomhet mot enkeltelever, kan bidra til at disse elevene opplever uønsket synliggjøring.

Synlighet, tilgjengelighet og relasjonsbygging

De skoleansatte fremhever betydningen av det å være synlig og tilgjengelig i skolemiljøet når de reflekterer over hva de legger i begrepet forebygging. En skoleansatt i skole A beskriver forebygging slik:

Å være i forkant. Jeg kan snakke for meg og egentlig for oss alle. Det med å være synlig er en form for forebygging. Det å være tilgjengelig for en påbyggende relasjon kan være veldig avgjørende i en situasjon hvor det kanskje holder på å eskalere ett eller annet. Da har du gjort noe veldig viktig forebyggingsjobb, mener jeg da.

Det å være i forkant kan forbindes med aktiviteter for å forhindre at uønskede hendelser eller tilstander skal opptre (Andersen, 2016, s. 259). Ut fra informantenes beskrivelser kan det se ut for at de voksnes synlighet og tilgjengelighet i skolens miljø er viktig for relasjonsbygging. Det utgjør forutsetninger for å være i forkant av problemutvikling. Ut fra min vurdering utgjør dette noe av kjernen i det forebyggende arbeidet som det miljørettede personalet kan utøve. Videre må miljøarbeidet i skolen utvikles på ulike forebyggende nivåer.

En skoleansatt i skole B påpeker også betydningen av relasjon, slik den ansatte i skole A uttrykker i utsagnet overfor. Informanten reflekterer over det med å være en tydelig voksen som er tilstede der elevene er, i tillegg til betydningen av relasjonsbygging i det forebyggende arbeidet. Videre sier vedkommende at det å ha opparbeidet seg gode relasjoner til elevene kan bidra til at den voksne kommer raskere i posisjon til eleven, og raskere kan forhindre eksempelvis negative handlinger.

Nordahl et al., (2005, s. 216) mener at det å være i posisjon til barn og unge forutsetter en god relasjon, dialog og kommunikative handlinger mellom partene. Det kan bidra til at det er lettere for den unge å ta opp problemer, og for den voksne kan det være lettere å stille krav og forventninger til ungdommen som innfris. Dette fordi ungdommen kan oppleve å ha noe tape

ved å ikke oppfylle den voksnes forventninger gjennom å miste en verdifull sosial relasjon, og vil derfor være innstilt på å strekke seg litt for å tilfredsstille den voksne. Det å være i posisjon til den unge anses som et viktig pedagogisk redskap for utvikling av kompetanse og mestring. Dersom det ikke er en god relasjon mellom partene, vil ikke ungdommen oppleve å ha noe å miste ved at han eller hun ikke gjør som den voksne forventer, noe som kan bidra til større problemer med å komme frem til enighet.

Den samme skoleansatte i skole B viser også til en annen positiv gevinst ved å bygge gode relasjoner i det forebyggende arbeidet. Vedkommende eksemplifiserer med en ungdom i skolen som anvendte narkotiske stoffer i skoletiden. Informanten forteller at det ble oppdaget fort, da det var fem elever som meldte fra om sine observasjoner. Det ga informanten indikasjoner på at det var gjort et godt arbeid:

Da er jobben gjort med å være ute og tilgjengelig blant elevene og skape gode relasjoner til elevene. Da får du igjen for den jobben med at de kommer til deg når det er noe de føler for å fortelle om.

Erdal (2006) viser til at tilstedeværelse i ungdomsmiljøet kan bidra til at de voksne blir kjent med mange som ikke nødvendigvis er i direkte målgruppe for kontakten, men som likevel kan være viktige kontakter. Det kan være unge som ikke anses å være i risikozonen, men som de voksne treffer ute. Denne kontakten kan være verdifull å pleie. Medelever kan være informanter om det som rører seg i skolemiljøet, som vist ovenfor, men også komme med viktige innspill eller bidra til at de voksne får innpass i og kontakt med målgrupper (Erdal, 2006, s. 156).

Hva anser de skoleansatte som viktig i arbeid med de unge?

Jeg spør informantene om hva de tenker er viktig i arbeidet med de unge. En skoleansatt i skole A svarer at relasjon er viktig, der alle i fokusgruppen uttrykker at de er enige:

Ja det er ingen tvil, skal vi lykkes med noen ting, så må vi få ha tid til å bygge relasjoner. Enten du skal drive med forebygging eller om du skal drive med brannslukking. Så er det kjempe viktig. Og det er som jeg sa, at det er jo alle vår sin oppgave. Hovedmandatet mitt er å skape relasjoner til flest mulig ungdommer, så det bruker jeg mye tid på.

Betydningen av at den unge har minst en de opplever en trygg tilknytning til kan anses som en viktig forutsetning for at en resilient utvikling skal finne sted. Det kan omtales som «signifikante andre» som er personer som er av stor betydning for utviklingen av barnets

selvoppfatning. Det må ikke nødvendigvis være foreldre, men kan være andre viktige personer i den unges omkrets (Olsen & Traavik, 2010).

En annen ansatt i skole A fremhever betydningen av å møte de unge der de er. Det kan ses i sammenheng med det oppsøkende arbeidet i skolen som jeg har lagt frem og diskutert i det foregående. Videre nevner samme informanten at det er viktig å vise interesse for ungdommen, vise at man bryr seg, lytte, bruke tid på de unge og vise respekt. I skole B uttrykker en av informantene at det er viktig å være tilstede for elevene og se dem. Videre understreker vedkommende betydningen av positive tilbakemeldinger og mestringsopplevelser hos elevene.

Ifølge Nordahl et al. (2005) kan verdsetting og anerkjennelse gi et godt grunnlag for å komme i posisjon til barn slik det er nevnt ovenfor. Verdsetting innebærer å vise interesse og være oppmerksom på hva den unge interesserer seg for og mestrer. Anerkjennelse kan vises gjennom ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger. Forfatteren henviser også til betydningen av å være nær barn, men ikke for nær. Her er det viktig at de voksne ikke presser seg for mye på den unge når de for eksempel ønsker etablere kontakt gjennom tilstedeværelse i friminutt.

En annen skoleansatt i skole B mener det er viktig å være nysgjerrig på hvordan de unge har det hjemme og å bry seg om elevene på skolen. Videre trekker informanten frem betydningen av å være en tydelig voksen med grensesetting, men samtidig varm. Samt å ikke gi strenge beskjeder, i tillegg til å være utforskende i forhold til unges atferd. Det omfatter å ta seg tid til å spørre hvorfor den unge for eksempel sitter utenfor klasserommet i timene.

Det kan vise til det Nordahl med kollegaer (2005, s. 218) omtaler som en oppdragerstil med en autoritativ voksen som utøver høy kontroll og varme i forhold til barn og unge. Det kan sammenfattes som høy grad av evne til å styre eller ha kontroll med det barn og unge foretar seg, samtidig som den voksne er i stand til å etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til barn, også til de unge som viser problematferd. Voksne som utøver en slik oppdragerstil har gode muligheter til å ha en positiv innflytelse på utvikling av barn og unges kompetanse og atferd.

Videre påpeker vedkommende at han skal ikke ha fokus på det skolefaglig i form av faglige vurderinger, og sier videre:

Så det jeg tenker er viktig når en er så heldig at en har noen voksne som ikke er lærere på skolen, er at man må ivareta den delen og ikke bli på en måte en slags lærer. Men at en har lov til å være en litt annerledes voksen med et annerledes fokus.

Skolen behøver flere faglige blikk som identifiserer ungdom i ulik risiko. Elever som sliter psykisk eller på andre måter, kan ende opp usynlige i en klasse på 30 elever fordelt på en lærer. En voksen med et annerledes fokus slik informanten beskriver det, understreker på mange måter viktigheten av skoleansatte med sosialfaglig kompetanse som komplementær til pedagogene. Miljøterapeutens mulighet for å være faglig nysgjerrig på den unges utvikling, læring og reaksjonsmåter er viktig, men også kunnskap om å bygge opp ungdom – noe som den sosialfaglige yrkesgruppen besitter.

Tidsmangel som utfordring i skolen

Tidspress og tidsmangel er noe alle informantene kommer inn på, og som beskrives som utfordrende i arbeidet. Dette kommer til uttrykk både fortløpende gjennom intervjuene, og i form av umiddelbare svar på spørsmål om hva de ansatte opplever som utfordringer i arbeidet. Det er imidlertid en ulikhet i hvilken vektlegging skolene gir dette med tid. Skole B kommer flere ganger inn på tidspresset i løpet av samtalen og uttrykker det som kan tolkes som misnøye med å ha tiden bundet opp til enkeltelever. Det er noe som kan påvirke det totale miljøarbeidet som utøves i denne skolen. Dermed blir knapphet på tid et hinder for kontinuerlig miljøarbeid som kommer den totale elevgruppa ved skolen til gode, slik en av informantene beskriver det.

Mangel på tid kommer også frem når jeg stiller spørsmål om elever kan komme spontant inn til samtaler til skole B. En skoleansatt i skole B uttrykker at det spesielt i inneværende termin finnes lite tid til spontane samtaler med elevene. Videre forteller vedkommende at når det er saker som haster kan det være nødvendig «å skulke den ene oppgaven», for å gjennomføre en samtale hvis det er en elev man har en god relasjon til. Samme informant utdyper mangel på tid slik:

Tid er helt klart en utfordring. Tid både til å gjøre alt som en har lyst til å gjøre, være tilstede for alle en har lyst til å være tilstede for, alle samtalene en vil ha, men også tid til å samarbeide godt med lærerne, tid til å gjøre dokumentasjonsarbeid når det kreves.

Under samtalen om tid som utfordring kommer det også frem av tre skoleansatte i skole B at de er ansatt i deltidsstillinger, så som 80 prosent stilling og 40 prosent stilling. Én informant uttrykker det slik:

Utfordringene er jo de rammene vi har da. Det som vi ønsker å få til og det vi faktisk kan få til med den tiden og de ressursene vi har.

Dette kan forbindes med utvidelse av handlingsrom i det profesjonelle arbeidet. Handal og Lauvås (2000) er kjent for sitt arbeid om refleksjon rundt egen praksisteori i skolen og utvidelse av profesjonelt handlingsrom. Teorien er senere tatt i bruk i andre yrkesfelt enn skolen.

Praksisteori kan beskrives som fagpersonens private, sammenvevde, stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid er viktig for personens praksis (Handal & Lauvås, 2000). Formålet med refleksjon over egen praksisteori er en utvidelse av det pedagogiske handlingsrommet, ifølge forfatterne. Praksisteorien utvikles i veiledning og i refleksjon i lag med kollegaer. Også forskning og utdanning kan inviteres inn i fagutvikling og refleksjon i skolen. I skolesammenheng er det viktig med systematisk evaluering av arbeidet, også sammen med elever og foresatte. Det krever imidlertid at ledelsen ved skolen prioriterer denne typen samarbeid. Handlingsrommet til miljøpersonalet i skolen har også forbindelser til skolens rammebetingelser og strukturelle forhold. Satt på spissen kan det diskuteres om det med trange økonomiske rammer i skolen vil kunne avhjelpe miljøarbeidet med refleksjon og veiledning i kollegiet. Skole B oppgir at arbeidstiden i større grad enn på skole A, er bundet opp til enkeltelever. Det kan skape dårligere vilkår for universelt forebyggingsarbeid i skolen. Det handler om organisering av arbeidet også. Skole A viser til at de økende grad har kontakt med elevene via sosiale medier, og at de når en bredere målgruppe og kontakt med flere elever. De har dermed organisert sitt arbeid på en annen måte enn skole B, selv om det kan diskuteres om skillet mellom arbeid og fritid da viskes ut for de ansatte. En annen strukturell faktor i sammenligning av de to skolene, er at skole A har utarbeidet en tiltaksplan for styrking av psykososialt miljø i skolen. Et bindende planverk kan skape et felles tankegods for både ledere og medarbeidere i skolen. En bindende tiltaksplan har også betydning for utvikling av evaluerende praksis i organisasjonen og mål for arbeidet. Uten en slik plan, vil det være vanskelig å evaluere hvordan en organisasjon arbeider, ifølge Misund (2005). Misund hevder videre:

Skolens mål som omhandler utvikling av elevenes sosiale kompetanse, er mer generelt utformet og kan derfor oppfattes som mer vage. Det blir dermed i større grad opp til den enkelte skole å konkretisere disse målene og vurdere hvilke oppgaver som kan bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse (Misund, 2005, s. 46).

Selv om Misund i det ovennevnte tilfellet eksemplifiserer med skolens mål om utvikling av elevenes sosiale kompetanse, har det relevans for skolens nye fokus på unges psykisk helse. Med Misund (2005, s. 43) kan det sies at dersom mål skal virke styrende og motiverende for atferden til de ansatte i organisasjonen må de være klart formulerte. Det innebærer at mål som er vidt formulert, må operasjonaliseres eller konkretiseres. Klart formulerte mål skaper oversikt over hvilke oppgaver som må utføres, hvilke personer som må ansettes, og hvordan ressurser

bør fordeles mellom deltakerne. Dette er direkte overførbart til arbeidet med psykisk helse i skolen, med tanke på både tiltak, oppgavefordeling og ressurser.

Flere mindre studier om miljøarbeid i skolen viser også til at sosialarbeidere og miljøpersonale ofte ansettes i deltidsstillinger i skolen (Håvie, 2013; Misund, 2005). Dette kan tilskrives både samfunnets verdisetting av ulike arbeidsoppgaver og fag, eller også uvitenhet om kompetansegrunnlaget i sosialt arbeid i skolen, og en sidestilling med lærernes kompetanse.

Under samtalen spør jeg om hvilken løsning det kunne vært på tidsmangelen de ansatte opplever. To av informantene i skole B uttrykker et ønske om å være mer fristilte i arbeidet. Videre utdyper den ene informanten som nevnt over, at det hadde hjulpet med færre timer knyttet opp mot enkeltelever, og mer tid som en disponerte selv eller også som bistand til lærere i klasserommet. Videre uttrykker vedkommende et ønske om enten mer generell tid tilgjengelig, eller flere voksne med annen fagbakgrunn enn som lærer. I det kommende gjengir jeg et samtaleutdrag fra intervjuet med to av de skoleansatte fra skole B:

Intervjuer: Voksne med tid ja, mm.

Informant1: Det tror jeg hadde vært veldig fint å hatt på en ungdomsskole. Tilgjengelige voksne med tid.

Informant2: Det er luksus.

Informant1: Det er luksus, men det hadde vært veldig fint og hadde vært veldig bra. Da kunne en fått til å jobbet forebyggende, tenker jeg. Men det er jo voksne med tid som har en relasjon til ungdommene, så det må ikke være for mange voksne inno i for små stillinger, for at en ... For å gjøre en god jobb så synes jeg at det er nødvendig å ha en slags oversikt, at en kan de fleste navn, at en kjenner de fleste elevene, eller at de fleste elevene vet hvem du er, og hva slags rolle du har. Så ikke for mange voksne heller, men voksne som har tid og som får til å bygge opp en relasjon med eleven.

Informant2: Jeg lurer på hvor mange voksne vi skulle hatt for at..

Informant1: At det var for mange?

Informant2: ja at vi hadde hatt god tid. Det hadde vært interessant. For at jeg tenker at om vi hadde hatt tre til så hadde vi garantert.. De hadde vært slitne, for at det skjer så mye hele tiden, som gjør at sant..

Jeg tolker det som at den ene informantens utsagn om ansatte i deltidsstillinger henspiller på en uhensiktsmessig organisering i arbeidet. Hva som vektlegges i begrepet «luksus» hos den andre informanten fremstår noe uklart, men i en dagliglivsforståelse knytter vi det ofte til fenomener av overflod av goder og materielle ressurser, og spesielt økonomiske ressurser som gir oss handlefrihet. Informantens bruk av luksusbegrepet blir anvendt om det å ha flere voksne tilgjengelig, ut fra min tolkning. Det kan peke mot skolens økonomiske begrensinger i forhold til nyansettelser og voksentetthet. Det kan tyde på at vedkommende ikke anser ansettelse av mer skolepersonell som en løsning. Det kan likevel argumenteres for at flere ansatte i skolen vil kunne fordele og organisere arbeidet på flere forebyggende nivåer bedre, og ikke minst

skape bedre tid til elevene. Undersøkelser viser at flere unge sliter med psykiske helseplager, noe som kan medføre at skoler må satse bredere for å styrke barn og unges psykiske helse gjennom både helsefremmende- og forebyggende arbeid. En skoleansatt i skole A uttrykker at de må arbeide mer på gruppe- og systemnivå, og begrunner det med at tiden ikke strekker til for individuelt arbeid.

Skole A uttrykker også mangel på tid som utfordrende, men ikke i samme grad som den andre skolen. Det er kun én skoleansatt som utdyper hvordan tiden kan oppleves utfordrende for henne. Hun forteller at utfordringen går ut på at elevene befinner seg på skolen i et begrenset tidsrom, slik at treffpunktene med elevene ikke er så enkle, og spesielt ikke for henne som er i undervisning også. Videre sier hun at arbeidshverdagen kan handle om å rekke å gjøre seg ferdig med det en skal og så begynne på neste oppgave.

Det er likevel på visse områder skolene fremstår som ulike, deriblant hvordan arbeidsmengden i større grad synes å gå utover fritiden til de skoleansatte i skole A:

Vi strekker oss langt. Vi strekker oss langt i forhold til arbeidstiden vår. Eller har vi arbeidstid, kan man stille spørsmål om enkelte ganger. For tilgjengeligheten er vel 24/7 egentlig. Men det står ikke i kontrakten vår, men jeg tror vi strekker oss langt hvis det skjer noe med elever eller ungdommen vi har blitt kjent med, som vi jobber med.

Kontakten med elevene kan dermed strekke seg utover ordinær arbeid, og foregå på meldinger; spesielt Messenger, ifølge en informant fra skole A. En annen skoleansatt i skole A viser betydningen av Snapchat for en av ungdommene vedkommende har samarbeidet tett med:

Hadde det ikke vært for Snapchat i jula, så hadde det vært veldig tøft for en ungdom jeg jobbet med. Så det er ikke gitt at vi bare er tilgjengelig mellom klokken 08.00-16.00, nei.

Videre forteller en annen informant fra skole A at de enkelte ganger kan alliere seg med de unge i helger og høytider. Hun utdyper det med at elevene vet at de kan ringe dem ved behov, og omvendt at de selv også som ansatte kan ta kontakt med ungdommen. Og dersom det inntreffer bestemte hendelser kan det skje at de som ansatte må rykke ut i helgene.

Det fremstår som om denne skolen har organisert arbeidet annerledes når det gjelder kontaktetablering med ungdom, som gjennom å være på deres arena ved bruk av sosiale medier. Borg og Lyng (2019) viser til at skolemiljøet ikke bare preges av det som foregår i undervisningstimer eller på turer i skolens regi. Det psykososiale miljøet omfatter også det som skjer utenfor skoletiden, som på skoleveien, i hjemmet og på via sosiale medier, som påvirker

skolehverdagen til elevene. Slik sett omtaler forfatterne elevene som «24-timers elever» (2019, s.10). Bruk av sosiale medier i kontakt med de unge kan være en av arbeidsmåtene i tidlig innsats, som kan bidra til å se og møte «24-timers elever», slik jeg ser det. På den andre siden kan det diskuteres at skillet mellom arbeid og fritid viskes ut, noe som kan medføre ansatte som på sikt kan bli utbrente. Her kunne det vært hensiktsmessig med mer fleksibel arbeidstid for miljøpersonalet gjennom for eksempel forskjøvet arbeidstid, fleksibel arbeidsoppstart og kjernetid innenfor den ordinære arbeidstiden.

Livsmestring og folkehelse

I forhold til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er det kun skole A som har startet opp med dette før fagfornyelsen. De har implementert det som et eget fag i skolen med én skoletime i uken. Hittil har dette faget vært gjennomført på skolen i tre år. Hvorvidt skolen skal fortsette med det som et eget fag eller gjennomføre det som et tverrfaglig tema etter de nye læreplanene settes i gang, skal de avgjøre etter evaluering av faget. Skole B starter opp med det som et tverrfaglig tema når det som planlagt skal implementeres i alle skoler i Norge. Videre uttrykker informantene ved skole B at de ønsker å ha en oppstartsuke med særskilt fokus på folkehelse og livsmestring. Det fremstår som at det er opp til skoler selv å velge hvordan de skal utforme og implementere folkehelse og livsmestring, men hvilke fordeler og ulemper medfører det?

Én fordel kan være at det gir bedre muligheter for faglig autonomi og utforming av et eget undervisningsopplegg ut fra den enkelte skolekulturen. På den andre siden kan det kreve skoler som har god oversikt over det psykososiale miljøet i skolen. Det kan også tenkes at livsmestringstematikk med tverrfaglig fokus krever et velfungerende og godt tverrfaglig samarbeid mellom de skoleansatte. Mindre lokalsamfunn med små skoler har nødvendigvis ikke stor tilgang på tverrfaglige fagfeller, noe som kan være en ulempe. I forlengelsen av det blir det et spørsmål om de ulike skolene har en beredskap for et slikt samarbeid. Ikke bare betydningen av folkehelse og livsmestring må diskuteres, men også hvordan et mulig innhold skal integreres i ulike fagområder slik at lærestoffet blir sammenhengende for elevene på tvers av fag. På samme tid kan det ovennevnte samarbeidet bidra til at de ulike faggruppene i skolen etablerer tettere kontakt, og oppnår bedre kjennskap til hverandre og hverandres kompetanseområder. Hvorvidt et tverrfaglig livsmestringsfokus på tvers av mange fag blir systematisk og grundig nok for å ivareta elevens psykiske helse, kan det stilles spørsmål ved. Ut fra mitt syn krever det en skole som evaluerer undervisningsopplegget underveis, og som følger opp at tematikken blir ivaretatt. Det vil også betinges av at lærere bistår elever med å se

sammenhenger mellom fagområdene. Videre vil det være et spørsmål om det utarbeides kompetansemål knyttet til tematikken. Samtidig krever det ansatte som er motiverte for dette arbeidet, og som ser behovet for fokus på psykisk helse. Parallelt fordrer det at skolen tilrettelegger for oppfølging og veiledning av ansatte underveis ved behov. Her kan for eksempel miljøpersonalet ha en sentral rolle. Dersom skolen klarer å arbeide fagovergripende og systematisk med folkehelse og livsmestring, kan det som tverrfaglig tema bidra til at elever øker sin forståelse av det å mestre både medgang og motgang, samt ivareta egen psykiske helse. Livsmestring som fenomen har overføringsverdi til flere arenaer enn bare skolen, og spiller en rolle for både individet og samfunnet.

Innføring av folkehelse og livsmestring som selvstendig fag i skolen kan skape en ramme for undervisning i temaene psykisk helse og livsmestring for alle landets elever. Klomsten (2017) argumenterer for at psykisk helse inngår som et eget fag i skolen, med utarbeidelse av en egen læreplan med selvstendig læringsinnhold som vektlegger psykisk helse. Videre sier forfatteren at det bidrar til at faget blir godt forankret i skolene, og får en større grad av legitimitet i skolehverdagen. Og mener at først da er det mulig å bære ansvaret om å ivareta elevenes psykiske helse i skolen (2017, s. 263). På den andre siden kan det som et selvstendig fag i større grad forbindes med spesifikke kompetansemål og vurderinger av ungdommens kompetanse. Det er noe som vedrører vurdering og «måling» av hvordan unge mestrer livet, noe som kan føre til ytterligere stress og press, slik jeg ser det. Ifølge Klomsten (2017) bør ikke elevens psykososiale kompetanse måles, da psykososial utvikling ikke skjer i atskilte stadier. Psykososial utvikling integrerer ulike sider ved mennesket samtidig og foregår kontinuerlig gjennom hele livet. Forfatteren sier videre at det derfor ikke bør utarbeides kompetansemål i et psykisk helse-fag, slik det er gjort i skolefagene. Med begrunnelse som at elevene ikke behøver enda et fag de må prestere i, med de ekstra belastningene dette kan påføre dem. Klomsten foreslår at faget psykisk helse gis en egen læreplan med eget læringsinnhold, og at det er tilstrekkelig at elevene gis karakteren bestått/ ikke bestått, eller også bare deltatt/ikke deltatt (2017, s. 276). Det er noe som gjøres i den irske skole som har livsmestringsfag i den irske læreplanen (SPHE) i form av at de ikke vurderer elevenes kompetanse i etterkant, (her i Gabhainn et al., 2010). Det samsvarer også med skole A der de skoleansatte har det som et eget fag uten at det blir gjort vurderinger av elevene.

Det er også nærliggende å tro at lærere som påtar seg ansvar om å undervise i det som eget fag, utviser en interesse for temaer som berører livsmestring og psykisk helse. Og videre ser betydningen av å bygge en god relasjonskompetanse, som kan være en forutsetning for at de

unge skal oppleve trygghet i diskusjon av temaer knyttet til psykisk helse. Det kan ses i motsetning til skoler som innsetter det som et tverrfaglig tema, der lærere i mindre grad får bestemme om de ønsker undervise i det eller ikke. I tillegg kan det være lærere som ikke er komfortable eller trygge med tematikken, eller som i verste fall ikke evner å se viktigheten av temaet. Ifølge Klomsten (2018) viser det seg at det har en betydning for elevene hvem det er som formidler undervisningen om følelser og psykisk helse i skolen.

Hva betyr egentlig livsmestring?

Når vi i intervjuene beveger oss inn på livsmestring som tema, spør jeg informantene om hva de legger i begrepet livsmestring. En skoleansatt i skole A mener det betyr å «mestre det å leve livet». Videre samtaler informantene fra skole A seg imellom om at det handler om å bli kjent med følelser, sette ord på følelser, og viser til det å lære seg å justere tankefeil. Videre mener de at det er viktig at de unge lærer seg å håndtere livets opp- og nedturer på en god måte, og forstå seg selv i en større sammenheng. Skole B mener at det handler om å «takle livet sitt» og bli «skolert for å takle voksenlivet». Informantene herfra refererer også til livsmestring som håndtering av opp- og nedturer i livet. Videre mener de at det er viktig å lære seg strategier for å håndtere problemer og utfordringer i livet.

Informantene forstår livsmestring i form av å mestre livet, og kommer med eksempler på hvordan det kan muliggjøres, som for eksempel bli kjent med følelser og sette ord på de. Ifølge Haugan (2017) gjennomgår ungdommer en sterkere følelsesmessig intensitet i puberteten, og er hypersensitive overfor egne og andres sinn. I denne tiden spesielt oppleves følelsene mer voldsomt, mer skiftende og mindre forutsigbart enn hos voksne. Ifølge Haugan (2017) er en mentaliseringsbasert tilnærming i skolen hensiktsmessig for elevenes utvikling av resiliens, i form av økt fleksibilitet og selvreguleringsevne i møte med stress og utfordringer (2017, s. 221). Det gir gode grunner for vektlegging av å gjenkjenne egne, men også andres tanker og følelser i et livmestringstematikk. Det kan også bidra til at vanlige problemer i denne perioden i livet ikke sykelliggjøres. Samtidig skal det likevel alltid tas på alvor dersom den unge selv opplever følelser og/eller hendelser som problematisk. Ved å sette elevene i bedre stand til å takle motgang kan vi forhindre at mange unge pådrar seg permanente problemer. Ifølge Borge (2018, s. 37) handler det om å hjelpe barn og unge til å øve opp sin psykiske motstandskraft og evnen til å håndtere stress. For det er lite som tyder på at bare å redusere og motvirke miljøbetinget risiko er tilstrekkelig, selv om det er viktig.

Det kan ses som helt nødvendig at livsmestring som begrep reflekteres og diskuteres i kollegialt samvær og med elever, for å utvikle god undervisning i folkehelse og livsmestring. For de

skoler som integrerer temaet tverrfaglig må det videre avklares hva livsmestring innebærer i de ulike fag, som for eksempel i norsk- eller kroppsøvfingsfag. Dersom det for eksempel blir vektlagt å la de unge bli kjent med egne følelser og utrykke de, blir det viktig å diskutere hvordan og i hvilken grad det skal vektlegges i ulike fag. Her kan det tenkes at hvordan det utformes i et norskfag bør være noe forskjellig fra hvordan det vektlegges i kroppsøvfingsfag. Samtidig bør det også være en rød tråd mellom fagene slik at det tverrfaglig temaet fremstår som helhetlig undervisning gjennom skoleårene, og hvor elevene oppnår forståelse og kan se sammenhenger på tvers av fag.

De ansattes rolle i folkehelse og livsmestring

Under samtalen om teamet livsmestring spør jeg hvilken rolle de skoleansatte i skole A har i faget. De forteller at det er de som har utarbeidet innholdet i faget, med innspill fra elever angående temaer og hvordan faget kan gjennomføres. Videre sier de at det er kontaktlærerne som har hovedansvar for å undervise elevene i det, og at de selv kan være med som «bidragsytere» eller «medspillere» i klassen.

Skole A sin tidlige implementering av folkehelse og livsmestring tyder på en skole som er tydelig engasjert i det psykososiale miljøet, og som har sett behovet for å integrere det i timeplanen. Det er positivt og nødvendig at elevene får medvirke i utforming av faget både for å skape engasjement og motivasjon for faget, samt å fremme opplevelsen av at temaene har relevans for ungdommene selv. Det kunne imidlertid vært fordelaktig å involvere kontaktlærerne i utforming av faget, siden de er hovedansvarlig for gjennomføringen. Det kan forsterke eierskap og forpliktelse til gjennomføring, men også styrke samarbeidet mellom lærere og miljøpersonale gjennom at ulike kompetanser kan økes og utfylle hverandre.

Videre kan det sees som gunstig at det er kontaktlærerne som er hovedansvarlig for undervisningen, siden de er i daglig kontakt med elevene og har god kjennskap til elevgruppen. Det er noe som kan bidra til større trygghet for elevene i læringsopplegg med sensitive temaer. Det gir også mulighet til å styrke relasjonen mellom lærer og elev, noe som knytter seg til både utvikling av kvalitet i skolen og som beskyttelsesfaktor for elevene (se for eksempel Nordahl et al., 2005; Borge, 2018). Videre har ofte miljøpersonalet større kompetanse på psykisk helse, og som kan tillegges ansvar for gjennomføring. Det gir mulighet til at elever blir bedre kjent med skolens «hjelpesapparat». På samme tid viser forskning fra Gustafsson, Åkerman, Allodi og Eriksson (2010) en sterk sammenheng mellom psykisk helse og læring, og det er derfor ekstra viktig at styrking av elevenes psykiske helse også involverer lærere i skolen. Det vil kreve at lærerne har kompetanse på psykisk helse, og opplever seg kompetente til å bli

delaktige. Ifølge Holen og Waagene (2014) er det mange lærere som tilkjenner at de mangler kunnskap om psykisk helse. Et godt kollegialt samarbeid mellom lærere og miljøpersonalet kan derfor være viktig for å støtte og avlaste lærerne i arbeidet. Dette er noe som de skoleansatte i skole A uttrykker gjennom utsagn som at de kan være «medspillere» og «bidragsytere» i skoletimene. Det vil også være av betydning at skoler tilrettelegger for å øke kunnskapen om psykisk helse og livsmestringstematikk hos samtlige ansatte i skolen. Det kan foregå gjennom for eksempel kursing, veiledning og tilbud om etter- og videreutdanning med relevans for psykisk helse. Samtidig må det skje en vektlegging også i lærerutdanningen siden folkehelse og livsmestring nå blir et tverrfaglig tema i timeplanen. Sælebekke (2018) påpeker at relasjonskompetansen til lærere vil være av betydning for denne type undervisning. Klomsten og Uthus (2019) sier at i framtidens skole vil lærerens relasjons- og kommunikasjonsferdigheter derfor spille en avgjørende rolle for hvor godt man kan lykkes i arbeidet med livsmestring i skolen.

Skole B har ikke startet opp med utforming av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, siden de for øyeblikket har fokus på bærekraftig utvikling og medborgerskap. Dette er også et tverrfaglig tema i skolen som del av fagfornyelsen. Én informant i skole B uttrykker imidlertid at de ønsker å bygge videre på det opprinnelige «fjortisprosjektet» som de har utviklet i skolen. Informanten utdyper det ved å si at hun selv vil komme til å ha en medvirkende rolle i utforming av opplegget rundt folkehelse og livsmestring, også gjennom egen tilstedeværelse og ivaretagelse av elever i klassesammenheng. Utarbeiding av folkehelse og livsmestring vil utøves sammen med lærerne, men i et samarbeid med miljøterapeutene. Når jeg spør om elevene får medvirke i dette, uttrykker informanten i skole B et ønske om å involvere elevene mer, og at det for eksempel kan tas opp i elevrådet. Det fordrer imidlertid at elevrådet er et reelt talerør for klassene de representerer, og at de har fått opplæring og trening på gruppemedvirkning.

Det kan være hensiktsmessig å videreutvikle et implementert prosjekt som fjortisprosjektet, når det har vist seg å fungere godt. Det bør likevel gjøres en evaluering av prosjektet for å finne ut om de ønskede resultatene er oppnådd. Evaluering vil kunne vise til om eksempelvis elevene har oppnådd økt kunnskap om psykisk helse og hjelpeapparatet i skolen. Gulbrandsen (2014) diskuterer at profesjonsutøvere i arbeid med barn og unge kan bli forskere i egen praksis gjennom å anvende kvalitative tilnærminger i utvikling av en refleksiv praksis. Hun eksemplifiserer med at utøverne i møtet med unge og deres familier, mer systematisk kan bruke metodiske tilnærminger som intervju eller samtale, dokumentanalyse og observasjoner i

utforskning av praksis. Det kan skje også i samarbeid med forskere. Ut fra mitt syn kan dette også omfatte evaluering av ulike prosjekter i skoler.

Temaer i folkehelse og livsmestring

I forbindelse med folkehelse og livsmestring forteller skole A at de har utarbeidet både fysiske aktiviteter og snakkeseksjoner som eksempelvis gruppesamtaler. Aktivitetene kan foregå på arenaer som i gymsalen, skolegården og klasserommet. En skoleansatt i skole A viser til at de tar utgangspunkt i Arne Holtes syv psykiske helserettigheter i utarbeidelse av temaer. Kort beskrevet omfatter disse identitet og selvrespekt, mening i livet, mestring, tilhørighet, trygghet, deltakelse og involvering, og felleskap. Det er ikke rettigheter i juridisk forstand, ifølge Holte (2018), men han anser de som det i psykologisk forstand, og det handler om hva som skal til for å bygge god psykisk helse. Informantene i skole A viser til temaer som mobbing, psykisk helse, sosial støtte og verdier. Videre forteller en av informantene at det er utarbeidet forskjellige opplegg for ulike klassetrinn på ungdomskolen. Det kan forbindes med at de unge har ulike kunnskapsbehov i ulike faser i ungdomstiden. Det samsvarer med det Nordahl med kollegaer (2005, s. 80) påpeker om etablering av effektive tiltak eller intervensjoner, der det også avhenger av at vi forstår hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som er mest fremtredende i de ulike utviklingsperiodene. For eksempel kan et program som bygger på kunnskap om risiko- og beskyttende faktorer i barneskolen, være mindre effektivt for elever i ungdomsskolen.

I skole B sier én informant at livsmestring omfatter mangfoldig tematikk, og eksemplifiserer med tema som fysisk og psykisk helse, kroppens utvikling, kosthold, fysisk aktivitet, nettvett, sosialt samspill, relasjoner, ivaretagelse av hverandre og personlig økonomi. Her vil det bli et spørsmål om skolene klarer utvikle gode og sammenbindende opplegg, som får elevene til å forstå sammenhengen mellom ulike tema, nevnt i det foregående. Et annet spørsmål er om enkelte skoler risikerer en mer overfladisk gjennomgang av alle tema som hører inn under folkehelse og livsmestring. Videre vurderer jeg om det kan medføre kvalitetsforskjeller i læringsoppleggene på landsbasis, i tillegg til mange ulike praksiser rundt på skolene.

Temaene i folkehelse og livsmestring viser til mange beskyttende forhold som kan bidra til positiv utvikling for barn og ungdom generelt, og unge i risiko. Gjennom intervjuene jeg har foretatt viser informantene til temaer som er relevante for den samfunnsutviklingen de unge står overfor. Dagens unge står i likhet med tidligere generasjoner overfor utfordringer i overgangen til voksenlivet. Med samfunnsutviklingen utvikles nye utfordringer, så som eksempelvis hvordan unge påvirkes av sosiale medier. Det gjenspeiles i tema som omhandler nettvett. Den nåtidige økningen av psykiske helseplager hos de unge fordrer at psykisk helse

som tema også blir inkludert i undervisning og læringsopplegg. Dette tar ut fra mitt syn opp i seg hva Olsen og Traavik (2010) betegner som å bygge opp beskyttende forhold rundt elevene, og styrke deres mestringsopplevelser i skolen. I folkehelse og livsmestring kan mestring knyttes til evne til å takle motgang og ivareta egen psykiske helse. Men det vil kunne avhenge av hvor systematisk og gjennomtenkt det arbeides med de aktuelle temaene i skolene, i tillegg til fagkompetanse og samarbeidsvilje i de ulike skolene.

Hva er tanken bak folkehelse og livsmestring?

Tanken bak folkehelse og livsmestring er ifølge informanter fra skole A å ruste flere unge for fremtiden. En av de ansatte i skole A sier at hun ikke tror det vil klare å favne om alle, men at det kan bidra til å ruste flere unge. Skole B uttrykker at folkehelse og livsmestring kan bidra til å «ufarliggjøre ting», der det er normalt at livet består av både opp- og nedturer.

Ifølge Sælebekke (2018) skal det tverrfaglige temaet hjelpe de unge å imøtekomme store endringer i samfunnet, og forberede barn og unge på utfordringer som allerede er her, og som vi vet vil øke i omfang i tiden framover. Det er ingen tvil om at skoler bør arbeide med det psykososiale miljøet, men kan folkehelse og livsmestring være en tilnærming for å ruste de unge for livet?

Madsen (2019) stiller spørsmål ved om dette er den rette samfunnsmedisin for å ruste de unge for livet. Han mener det er nødvendig å vende et kritisk blikk på skolesystemet, og heller diskutere alternative utforminger av skolen med større rom og tid for å feile og finne sin plass i livet. Det er ifølge forfatteren basert på at hovedutfordringene er at dagens unge tidlig pålegges å ta voksne valg om utdanning og karriere, og på den måten tvinges til å drive en form for framtidsdisiplinering. Det kan oppleves som et stadig mer tyngende ansvar, og med økte psykiske plager som resultatet. Videre viser Ungdata-rapportene (2018; 2019) til en sterk sammenheng mellom skolestress og psykiske helseplager. Det omfatter krav som både stilles i skolen, og/eller krav elever stiller seg selv i skole- og utdanningssammenheng. Ifølge Madsen (2019) blir folkehelse og livsmestring et svar fra samfunnet om at de unge må lære å mestre stresset og presset bedre, der ansvaret i for stor grad pålegges enkeltindividet. I stedet for å forsøke å bremse individualisering og ansvarliggjøring, forsterker man disse ytterligere, mener forfatteren.

Livsmestringstematikk kan være et godt utgangspunkt for å ruste flere unge for fremtiden, men både på skole- og samfunnsnivå må det arbeides for å balansere det skolestresset de unge opplever i skolen. Det kan for eksempel gjøres gjennom å vektlegge et mestringsperspektiv som

omfatter mestringsopplevelser på andre områder enn kun det skolefaglige. Olsen og Traavik (2010) viser til at dersom elever får gode mestringserfaringer og lykkes i enkelte situasjoner, vil det kunne påvirke også troen på å lykkes i andre situasjoner og på andre arenaer, og dermed føre til økt tro på egne krefter (2010, s. 144). Det samsvarer med teorien om salutogenese og utvikling av mestringssevne (Antonovsky, 1987), i tillegg til resiliensperspektivet som blant annet Borge (2018) og Olsen og Traavik (2010) fremhever med fokus på muligheter og ressurser hos de unge. Resiliens er med referanse til de forannevnte forfatterne beskrevet som evnen til å beholde sin kompetanse i kriser og risiko, samt evnen til å takle motgang. På samme tid bør det arbeides med lærer- elev-relasjoner og klassemiljøet, da begge disse to faktorene er av stor betydning for elevers psykiske helse og fungering i skolen.

I tiden før innføringen av det tverrfaglige emnet om folkehelse og livsmestring i skolen, har det foregått mange og ulike diskusjoner om både innhold og form. Det er tenkelig at dette delvis baserer seg på at helseperspektivet nå blir mer tydelig i skolen. Helse og livsmestring har i tillegg klare forbindelser til teori om både resiliens og salutogenese som har vært mer uttrykt innen helsefag. For skolen som tradisjonelt har beskjeftiget seg med ulike grener av pedagogikken som fag, kan dermed helseperspektivet innebære et brudd med den faglige diskursen som har rådet i skolen.

Kapittel 5 Avslutning

Det har i nyere tid skjedd en økning i psykiske helseplager hos barn og unge, noe som har bidratt til et større fokus på unges psykiske helse, også i skolen. I dette avsluttende kapittelet skal jeg sammenfatte studiens funn om hvordan det miljørettede personalet i to ungdomsskoler arbeider med elevenes psykiske helse, også i form av forebyggende tilnærminger.

I et folkehelseperspektiv bygges psykisk helse på de livsarenaer der mennesker befinner seg. Opplæringsloven § 9A-4 som omhandler aktivitetsplikten, skal sikre elevene et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Det innebærer at alle som arbeider på skolen skal følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø og gripe inn mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Imidlertid kan skolen arbeide på måter som forhindrer at slike krenkelser utvikler seg.

Psykisk helse, et godt psykososialt miljø og sosial støtte er tett sammenbundet i skolen, og har forbindelser til forebyggende tilnærminger. I forståelsen av psykisk helse har det de siste tiårene skjedd et perspektivskifte fra fokus på sykdom, uhelse og begrensinger, til vekt på helsefremmende faktorer og utvikling av individuell mestringsevne. Det kan forbindes med unges robusthet og mestring av psykiske vansker og påkjenninger gjennom sosial støtte og et beskyttende og kompenserende skolemiljø.

Stortingsmelding 6 (2019–2020) foreslår å bygge et lag rundt barn og unge med tverrfaglige samarbeidspartnere, aktører fra lokalmiljø og inkludering av barn og unge selv i samarbeidet. En kunnskapsoversikt fra AFI (2014) anbefaler flere faggrupper enn lærere inn i skolen. Det forutsetter imidlertid at skolene er godt kjent med kompetansen i personalet og har en plan for hvordan den kan utnyttes til det beste for elevene. Miljøpersonalet ved skolene kan bestå av barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere, men også yrkesgrupper som helsesykepleiere og spesialpedagoger inngår her.

I og med fagfornyelsen i skolen innføres i år det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på ungdomstrinnet. I den foreliggende studien er dette et delfokus, der jeg har utforsket hvordan skolene forbereder seg til innføringen av det nye tverrfaglige temaet. Her inngår det erfaringer om hvordan en av skolene allerede er godt i gang med folkehelse og livsmestring som et selvstendig fag.

Ut fra datamaterialet fremkommer det både likheter og forskjeller i hvordan skolenes arbeid med styrking av de unges psykiske helse er organisert, og hvilke fokus som er rådende ved de to skolene i studien. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at det er stor variasjon

i miljøpersonalets arbeidsoppgaver og arbeidsutøvelse i skolen (se for eksempel Borge et al., 2014).

Felles for skolene er anvendelse av individuelle elevsamtaler som en mye anvendt arbeidsmetode. Videre viser de ansatte i studien til deltakelse i prosjektrettet arbeid som angår styrking av psykiske helse. To av prosjektene har fokus på å gi kunnskap om psykisk helse til ungdommene. Det arrangeres også sosiale aktiviteter både i skolemiljøet og på omkringliggende arenaer. Det kan anses som viktige trivselsfremmende tiltak som kan styrke hele skolemiljøet. I tillegg foregår det både internt og eksternt samarbeid i begge skolene i min undersøkelse. Skolene innhenter eksempelvis kompetanse fra andre faginstanser med kompetanse på unges psykiske helse og tilstøtende tematiske områder. Begge skolene beskriver samarbeid med foreldregrupper og engasjement i foreldremøter som betydningsfullt og relevant. Videre viser begge skolene til tilstedeværelse på sosiale arenaer i skolen i form av inspeksjon og deltakelse i friminutt. Det innebærer at de ansatte er tilgjengelige, og inngår i kontaktetablering og relasjonsbygging med grupper av elever. Det har ut fra mitt syn likhetstrekk med det vi kjenner som oppsøkende arbeid innenfor sosialt arbeid som fag.

Det som de ansatte viser til som grunnlaget for viktige arbeidstilnæringer i skolen, er tilgjengelighet, synlighet, relasjonsbygging og å møte de unge «der de er». Videre viser utøverne til betydningen av ansattes omtanke, nysgjerrighet, lytting og respekt for unge, i tillegg til å være en grensesettende og varm voksenperson.

De mest fremtredende ulikhetene mellom de to skolene i studien er organiseringen av det miljørettede arbeidet og disponering av ressursene de har. Ut fra beskrivelsene til ansatte i skole B har de størstedelen av arbeidsdagen bundet opp til enkeltelever. Dette fremstiller de ikke som utelukkende positivt. De ansatte gir uttrykk for at det påvirker et kontinuerlig miljørettet arbeid som kommer den totale elevgruppen ved skolen til gode. Det kan stilles spørsmål ved om ikke en mer kollektiv utnyttelse av ressursene både kunne tjent den enkelte elev og klasse- og skolemiljøet på en bedre måte. I skole B artikulere de ansatte et ønske om å være mer fristilt i arbeidet og ha mer tid til egen disposisjon, eller å kunne bistå lærerne i klasserommet. Det kan dermed se ut for at den individrettede arbeidsmåten ikke bygger opp under de skoleansattes muligheter for å drive forebyggende arbeid. Det fremkommer også et ønske fra de ansatte om større voksentetthet, noe som en av informantene anser som en kilde til mer forebyggende arbeid. Knapphet på tid er en av hovedutfordringene i arbeidet, ifølge de ansatte i skole B, og det begrenser muligheten for spontane samtaler med elever. Det kan forbindes med et snevert handlingsrom i arbeidet. Handal og Lauvås (2000) tilrår kollegabasert veiledning i skolen for

å utvide det profesjonelle handlingsrommet. Det omfatter systematisk refleksjon og veiledning sammen med kollegaer for å utvikle egen praksisteori og utvide eget handlingsrom. Det kan bidra til skoleutvikling og nytenkning. I tillegg vil det kunne styrke kunnskapsutvikling om bedre utnyttelse av flerfaglige ressurser i skolen, samt forbedre mulighetene til elevoppfølging og tidlig innsats.

I studien gir de ansatte i skole A beskrivelser av det miljørettede arbeidet som å være av mer forebyggende art. De skoleansatte herfra inngår i et miljøteam som har som mandat å jobbe forebyggende i skolen. Dette gir uttrykk for en skole som ser verdien av å arbeide forebyggende med den totale elevgruppen. I forlengelsen av det, uttrykker de ansatte i skole A et ønske om å få til å arbeide enda mer på gruppe- og systemnivå, fordi de ser at tiden ikke strekker til for kun individrettet arbeid. Skole A vektlegger arbeid med grupperettede tiltak og tilbud for ungdom som er i økt risiko for å utvikle psykiske og sosiale problemer, eller som allerede har utviklet problemer. Denne organiseringen av det miljørettede arbeidet skiller seg ut fra arbeidsmåtene i skole B. I tillegg har de tatt i bruk ulike sosiale medier for kontakt og samhandling med elevene. Det viser også til en annerledes organisering av arbeidet som gir muligheter for å nå ut til flere ungdommer, etablere kontakt med flere og gi bredere oppfølging. Digitale arbeidsmåter kan slik relateres til tidlig innsats, og være avgjørende faktorer for at barn og unge tar kontakt. Unges kontaktinitiativ kan avhenge av både de voksnes tilgjengelighet og hvor lett det er å ta kontakt. En av de skoleansatte eksemplifiserer Snapchat-kontakt som helt avgjørende for en av ungdommenes psykiske velbefinnende i julehøytiden. På samme tid kan det diskuteres at skoleansattes digitale kontakt med ungdom på kveldstid og i høytider, visker ut skillet mellom arbeid og fritid for de ansatte. Et spørsmål i forlengelsen av det, er om skolens overgang til bruk av digitale kontaktformer burde åpne for en mer fleksibel arbeidstid for de ansatte. De ansatte i miljøteamet ved skole A viser også til regelmessige interkommunale møter med andre kommuner og fritidsklubber. Møtene handler om å få oversikt over hva som rører seg i ungdomsmiljøet. Som faglig samhandling kan det bidra til at tiltak settes inn før problemer oppstår eller eskalerer. I tillegg arbeider skole A nettverksrettet på andre måter; blant annet gjennom foreldresamarbeid og danning av foreldrenettverk tilknyttet skolen. Begge skolene har en fast møtестruktur innad i skolen, men i skole A er skolens ledelse i større grad involvert. En annen strukturell forskjell mellom de to skolene i studien, er at skole A har utarbeidet en tiltaksplan for styrking av psykososialt miljø i skolen.

Hvorfor det er så store variasjoner i arbeidsoppgaver og organisering ved de to undersøkte skolene kan i et større bilde forstås ut fra skolens geografiske beliggenhet og sosiokulturelle

forhold. Andre lokale variabler kan være skolens kompetanseprofil, økonomi og størrelse. Forskjellene mellom de to skolene kan også skrive seg fra ulikheter i arbeidskultur og andre strukturelle forhold, inkludert skoleledelse og faglige prioriteringer. I tillegg kan det råde ulike institusjonelle syn på forebygging i skolen. Dette har imidlertid ikke vært et uttrykt fokus i min undersøkelse. Andre berøringspunkter er skolens kunnskap og oversikt over sosial- og helsefaglig kompetanse hos ansatte, og på hvilke måter deres ressurser kan utnyttes på en best mulig måte. Opplæringsloven ivaretar elevenes psykososiale miljø gjennom kapittel 9A. Likevel er ikke skolene lovpålagt å utarbeide egen plan for hvordan styrking av psykisk helse skal foregå, noe som kan bidra til at tiltak og tilnærminger baseres på tilfeldigheter. Det blir dermed opp til hver enkelt skole hvordan og hva som skal gjøres, noe som bidrar til at utøvelsen av psykisk helsearbeid blir ulik fra skole til skole. Som en konsekvens av dette kan det lede til ulik kvalitet i styrking av det psykososiale miljøet. I det store bildet har dette forbindelser til skolekvalitet. Dårlig skolekvalitet utgjør en risikofaktor for utvikling av problemer hos unge, ifølge resiliensforskningen (se f.eks. Borge, 2018).

Et delfokus i undersøkelsen min har vært skolenes arbeid med innføringen av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. At folkehelse og livsmestring nå introduseres i skolen kan ses i sammenheng med økningen i psykiske helseplager hos barn og unge. Dette kan ikke betraktes utelukkende som et individuelt problem, men utgjør en samfunnsutfordring.

Skole A viser til at de allerede har hatt folkehelse og livsmestring som et selvstendig fag i skolen gjennom tre år. Det gjennomføres av kontaktlærere, med miljøpersonale som bidragsytere og medspillere. Faget inneholder både fysiske aktiviteter og snakkeseksjoner som eksempelvis gruppesamtaler. De ansatte arbeider med temainnhold fra Arne Holtes syv psykiske helserettigheter som omfatter identitet og selvrespekt, mening i livet, mestring, tilhørighet, trygghet, deltakelse, involvering og felleskap. Hvorvidt skole A skal fortsette med det som et selvstendig fag er noe de ansatte skal ta stilling til etter faget er blitt evaluert. Skole B er ikke direkte i gang med utforming av folkehelse og livsmestring som tema på det tidspunktet vi samtaler, men de uttrykker likevel noen tanker om hvordan de ønsker det skal gjennomføres. De ser for seg å bygge videre på et allerede utviklet skoleprosjekt med navn «fjortisprosjektet». Her vil lærere få hovedansvaret og miljøpersonalet vil ha en sentral rolle i tilstedeværelse og ivaretagelse av elever i klassesammenheng. Skole B forbinder folkehelse og livsmestring med mangfoldig tematikk i undervisning, så som eksempelvis fysisk og psykisk helse, kroppens utvikling, kosthold og fysisk aktivitet. Men de ansatte nevner også nettvett og personlig økonomi, i tillegg til sosialt samspill, relasjoner og ivaretagelse av hverandre. Begge skolene

forbinder livsmestring med å mestre ulike aspekter av livet, der de unge lærer å håndtere både opp- og nedturen. Betydningen av et klart fokus på unges psykiske helse og skolens psykososiale miljø blir trolig enda viktigere i tiden som kommer, da det foreligger mye forskningsstøttet kunnskap om at skolestress og opplevd press er økende blant ungdom.

Dersom skolene skal lykkes i å styrke barn og unges psykiske helseutvikling i skolesammenheng, bør det forankres i skolen på en planmessig og systematisk måte. Hele skolens personale må involveres; med så vel ledelse, som lærere og miljøpersonale. Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen handler om elevenes læring, mestring, trivsel og utvikling, også i et fremtidsperspektiv. Til grunn for et planmessig arbeid må det foreligge et helhetlig syn på eleven; der unges utvikling ses både faglig, sosialt, fysisk og psykisk. Videre må forebyggingsarbeidet omfatte alle ledd i organisasjonen og alle former for virksomhet som hører inn under skolens ansvarsområde. Planen må omfatte alle forebyggingsnivåer, inkludere hele skolepersonalet, men også de foresatte og ulike kommunale samarbeidspartnere og hjelpeinstanser som har medansvar for barn og unges psykiske helse. Ikke minst er det grunnleggende viktig å involvere elevene selv. Barn og unge har rett til å bli hørt og tatt på alvor, noe som er nedfelt i både barnekonvensjonen (2003) og i ulike lovverk. Det innebærer langt på vei at de unge selv gis anledning til å påvirke hva de behøver lære mer om innen psykisk helse, og hva de finner interessant i læringsøymed. De unge har kompetanse til å bidra med forslag og utforming av innholdet i fag og aktiviteter som omfatter psykisk helse.

Min undersøkelse er avgrenset til de miljøansatte i skolen sine synspunkter og erfaringer, og bildet kunne vært mer utfyllende ved å inkludere elevenes stemmer. Videre forskning rundt tema unges psykiske helse bør inkludere elevene selv, i tillegg til de skoleansatte. Det kan omfatte både hvordan de unge opplever det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og herunder i hvilken grad de nyttiggjør seg ulike tematikk. En av forskerne på feltet er Klomsten (2018) som har igangsatt evaluering og forskning om livsmestring på timeplanen til ungdomsskoleelever i det såkalte «Trondheimsprosjektet». En annen innfallsvinkel til videre forskning er derfor hvordan de unge opplever supplerende helsefremmende tilnærming og arbeidsmåter i skolen som hjelpsomt og styrkende for psykisk helse, og i hvilken grad de unges egen medvirkning fremmes i dette samarbeidet.

Litteraturliste

- Andersen, B. J. (2011). *Effekter av undervisning om psykisk helse i videregående skoler* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/18164/dravhandling-andersen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse – et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru., E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 257-268). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersson, H. W., Kaspersen, S. L., Bungum, B., Bjørngaard, J. H. & Buland, T. (2010). *Psykisk helse i skolen. Effektevaluering av opplæringsprogrammene Hva er det med Monica?, STEP – ungdom møter ungdom og Venn1.no* (Sintef rapport A14919/2010). Hentet fra https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_samfunn/rapport-a14919-psykisk-helse-i-skolen---sluttrapport.pdf
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater* (NOVA rapport 8/2018). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 9/19). Hentet fra <http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Barnekonvensjonen. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. & Moen, B-E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (Red.) (2015). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Borg, E., Drange, I., Fossestøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren*. En kunnskapsoversikt (AFI-rapport 8/2014). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/AFI/Publikasjoner-AFI/Et-lag-rundt-laereren>
- Borg, E., Christensen, H., Fossestøl, K., & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (AFI-rapport 6/2015). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf
- Borg, E. & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen* (Fellesorganisasjonen). Hentet fra https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolen/entil_net.pdf
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications.
- De forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Departement. (2018-2019). *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse*. (Prop nr. 121 (2019-2024)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/1ea3287725fa4a2395287332af50a0ab/no/pdfs/prp201820190121000dddpdfs.pdf>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Soest, T. V. (2017). *Stress og press blant ungdom Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA rapport 6/2017). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og->

arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-press-blant-
ungdom

- Eriksen, I.M. og Lyng, S.T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkehelse rapporten. (2018). *Helsetilstanden i Norge 2018* (Folkehelse rapport- kortversjon). Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/helsetilstanden-i-norge-20182.pdf>
- Gabhainn, N. S., Barry, M. M. & Higgins, O. S. (2010). The implementation of social, personal and health education in Irish schools. *Health education, 110* (6), 452-470. <https://doi.org/10.1108/09654281011087260>
- Gjertsen, P-Å, Hansen, V.B.M, & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagoger, sosionomers og vernepleiers rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning, 21* (2), 163–179.
- Gulbrandsen, M, L. (Red.) (2014). *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis – en utforskende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustafsson, J-E., Åkermann, B. A., Allodi, M. W. & Eriksson, C. (2010). *School learning and mental health: A systematic review* (Royal Swedish academy of sciences, health committee) Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/277867450_School_Learning_And_Mental_Health_A_Systematic_Review
- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. (3. utg.). Oslo: kommuneforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard. (Red.), *Kvalitative metoder. Emipiri og teoriutvikling* (s. 133-151). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Halvorsen, T. (2006). *Miljøarbeid – teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, G. og Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk.

- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 204-222). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugland, R. (2000). *Kommuneheks på slak linje. Om barnevern i små kommuner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heap, K. (2005). *Gruppet metode for sosial- og helsearbeidere*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hegna, K., Ødegård, G. & Strandbu, Å. (2013). En «sykt seriøs» ungdomsgenerasjon? *Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 50* (4), 374-377. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2013/04/en-sykt-serios-ungdomsgenerasjon>
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (NIFU rapport 2014/9). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Holte, A. (2018, 16. april). De syv psykiske helserettighetene. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-livsutfordringer/de-syv-psykiske-helserettighetene>
- Holte, A. (2018). Psyken er like viktig som matte og gym. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/psyken-er-like-viktig-som-matte-og-gym-1.14099027>
- Holte, A. (2019, 28. juli). Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen! Hentet fra <https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>
- Horverak, S. (2006). *Hvordan opplever ungdom å delta i «Familieråd»?: et bidrag til arbeidet med barnevernets etikk og diskusjonen om barnevernets rolle i samfunnet* (Doktoravhandling, Universitet i Trondheim). Hentet fra https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/139878/Horverak_Sveinung_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Håvie, U. C. (2013). Barnevernpedagoger – en ny yrkesgruppe i grunnskolen: Erfaringer og utfordringer. I B.B. Puntervold, N. Hermansen & O. Stenberg (red.), *Sosialfaglige utfordringer på nye arenaer – stemmer fra nord*. Stamsund: Orkana.
- Karlsen, K, R. (2016, 2. oktober). Helse er skolefag i Finland. *Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid*. Hentet fra https://www.napha.no/skolefag_helse/
- Klomsten, A. T (2014). Psykisk helse inn på timeplanen! *Bedre skole, (1)* 10-14. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/psykisk-helse---inn-pa-timeplanen/>
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 255 – 278). Oslo: Gyldenal Norsk Forlag.
- Klomsten, A.T. (2018). *Livsmestring på timeplanen. Utdanning i Psykisk helse (UPS!)* (Rapport Trondheimsprosjektet 2017/2018). Hentet fra <http://handling.forebygging.no/Global/livsmestringtimeplanen.pdf>
- Klomsten, A.G. og M. Uthus (2019, 2. august). Læreren er nøkkelen. *Psykologtidsskriftet*. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. (St. meld. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meldt. St. (2015-2016)) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2014-2015). *Folkehelsemeldingen — Mestring og muligheter*. (Meld. St. 19 (2014-2015)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

- Kvale, S. & S. Brinkmann (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lindström, B. og M. Eriksson (2015). *Haikerens guide til salutogenese. Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LNU (2016, september). *Livsmestring i skolen For flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet fra <http://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Lystad, H. A. & Løchen, G. K. (2019, 18. januar). Erfaringar? med psykisk helse på timeplanen. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-psykisk-helse/erfaringar-med-psykisk-helse-pa-timeplanen/169598>
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon Prestasjon, hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2019, 5. juni). Er det slik vi skal ruste de unge for livet? Hentet fra https://www.nrk.no/ytring/er-det-slik-vi-skal-ruste-de-unge-for-livet_-1.14531539
- Magnus, P. (2013). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere: Nye profesjoner i grunnskolen. Presentasjon av data fra en spørreundersøkelse om arbeidsoppgaver og arbeidsforhold for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i grunnskolen*. Bergen: Høgskolen i Bergen. Hentet fra <http://www.profesjon.no/wp-content/uploads/2013/07/Magnus-2013.pdf>
- Medietilsynet. (2020a). *Barn og medier 2020. Om sosiale medier og skadelig innhold på nett* (Delrapport 1/2020). Hentet fra https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200211-barn-og-medier-2020-delrapport-1_-februar.pdf
- Medietilsynet. (2020b). *Barn og medier 2020. Gaming og pengebruk i dataspill* (Delrapport 3/2020). Hentet fra <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200402-delrapport-3-gaming-og-pengebruk-i-dataspill-barn-og-medier-2020.pdf>
- Misund, B. I. (2005). *Miljøarbeid i skolen. Organisasjonens betydning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Moen, E. (2014). *Slik stopper vi mobbing – en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Myklestad, I., Røysamb, E. & Tambs, K. (2012). Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: a family study in the Nord-Trøndelag Health Study. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, (47), 771–782. <https://doi.org/10.1007/s00127-011-0380-x>
- Mykletun, A., Knudsen, A. K. & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (Folkehelseinstituttet rapport 8/2009). Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20098-pdf-.pdf>
- Mæland, G. J. (2010). *Forebyggende helsearbeid folkehelsearbeid i teori og praksis*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (2015). *Å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø*. Notat skrevet på bestilling fra Djupedals-utvalget. Universitetet i Stavanger. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/notat_til_djupedalsutvalget_april_2014-2.pdf
- Nordahl, T., Sørli, A.M., Manager, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://lovdata.no/static/NOU/nou-2015-02.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Olsen, M. I. & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i Skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olweus, D. & Solberg, C. (2006). Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til foreldre og andre voksne. Hentet fra <https://www.minskole.no/DynamicContent/Documents/167-ccee0321-9975-4b48-8365-9c829325a496.pdf>
- Opplæringslova (1981). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1981 nr. 61. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Perloff, M. R. (2014, 29. mai). Social Media Effects on Young Women's Body Image Concerns: Theoretical Perspectives and an Agenda for Research. *Sex roles*, 71 (11-12), 363- 377. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0384-6>
- Rasmussen, L.-M. P. & Neumer, S.-P. (2020). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Psykologisk førstehjelp (2.utg.). *Ungsinn. Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge*. Hentet fra <https://ungsinn.no/wp-content/uploads/2020/01/Artikkelmal-Psykologisk-f%C3%B8rstehjelp-1.pdf>
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Kjennerud, T-R., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge* (Folkehelseinstituttet). Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy* (1999) 21: 119–144 0163–4445 Oxford: Blackwell Publishers, 108 Cowley Road, Oxford, OX4 1JF, UK and 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA
- Samdal, O., Bye, H. H., Torsheim, T., Birkeland, M. S., Diseth, Å. R., Fismen, A-S., Haug, E., Leversen, I. & Wold, B. (2012). *Sosial ulikhet i helse og læring blant barn og unge* (HEMIL-rapport 2/2012). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/6809/500161%20HEVAS-rapport%20materie%20NY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schofield, D. (2017). Å bli agent i egen medie verden. I M. Uthus. (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen*. (s. 227-249) Oslo: Gyldendal akademisk.

- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage publications. Hentet fra https://books.google.no/books?id=cqmHAwAAQBAJ&pg=PA148&lpg=PA148&dq=seale+low+inference+descriptors&source=bl&ots=Fuy8w3HnOr&sig=ACfU3U0Y06jkb9YSz_vey4idUa2I55V-Zg&hl=no&sa=X&ved=2ahUKEwj62arTvt3nAhUSposKHd9VDXsQ6AEwBHoECAoQAQ#v=onepage&q=seale%20low%20inference%20descriptors&f=false
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4. Utg.). London: Sage.
- Skaalvik, M.E & Federici, A.R. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Sletten, A. M. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse* (Nova rapport 4/2016). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/contentassets/95d85d2544d244cf99b762adf66dfef4/web-utgave-notat-4-16.pdf>
- Staksrud, E. (2013). *Digital mobbing. Hvem, hvor, hvordan, hvorfor – og hva kan voksne gjøre?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Strandbu, A. (2011). *Barnets deltakelse. Hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømfors, G. & Erdal B. (2006). Rammer for oppsøkende sosialt arbeid. I B. E. (Red.), *Ute/Inne. Oppsøkende sosialt arbeid med ungdom*. (s. 81-113). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2019). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm.

- Ungdata.no (u.å). *Hva er Ungdata?* Hentet fra <http://www.ungdata.no/Om-undersokelsen/Hva-er-Ungdata>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_forord_innledning_avslutning.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?TilknyttedeKompetansemaal=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Motivere og ha positive forventninger*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/>
- Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vestre Viken. (2020, 27. Februar). Om skoleprogrammet VIP. Hentet fra <https://vestreviken.no/skoleprogrammet-vip/om-skoleprogrammet-vip#hverfor-vip>
- WHO. (2014). Mental health: a state of well-being. Hentet fra http://origin.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- Wiker, G. (2015, 9. desember). Krever psykologi i skolen. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen>

Intervjuguide

Deltakerens bakgrunn

Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

Hva er du ansatt som i skolen?

Hvor lenge har du arbeidet her?

Miljøarbeid

Kan du fortelle om hvordan en typisk arbeidsdag ser ut for deg?

Hva mener du er viktig i arbeid med ungdom?

Hva opplever du som utfordrende i ditt arbeid?

Samarbeider dere med noen? Hvem?

Har du erfaringer med at arbeidet ditt hjelper for ungdom? På hvilken måte?

Opplever du noen begrensninger i ditt arbeid? Hvilke?

På hvilken måte inngår dere i fagutvikling?

Forebygging

Universelle, selektive og indikative tiltak.

Hva legger du i begrepet forebygging?

Hva gjør dere når dere forebygger?

Hvordan jobbes det forebyggende for hele skolemiljøet?

Hvilke tiltak finnes det til elever som står i økt risiko for å utvikle problemer?

Hvordan jobber dere med ungdom som allerede har utviklet problemer?

Hvilke tiltak kan du tilby som er med på å styrke unges psykiske helse?

Hvordan vet man egentlig at man forebygger?

Psykisk helse

Hva tenker du er god psykisk helse hos en ungdomsskoleelev?

Er det mulig å styrke psykisk helse hos ungdom?

Hvilke faktorer tror du kan medvirke til god psykiske helse?

Har skolen noen tiltaksplan for arbeid med psykisk helse?

Hva tenker du om skolen sin rolle i psykisk helsearbeid?

Hvordan oppdages ungdom i skolen som sliter psykisk?

Hvilke problemstillinger opplever du ungdom kommer med?

Hva tenker du at barn og unge trenger å lære for å takle livets motgang og medgang?

Har du noen ønsker til hvordan skolen skal jobbe med psykisk helse som ikke gjennomføres nå?

Livsmestring

Hvilken rolle blir du å ha eller har i det tverrfaglig temaet folkehelse og livsmestring?

Hvordan praktiseres dette faget? / Hvilke forberedelser gjøres i forbindelse med folkehelse og livsmestring?

Hva er tanken bak dette?

Hvor mye tid legges av til dette i uken?

Hva betyr egentlig livsmestring?

Hvordan stiller du deg til at dette kommer inn i skolen som et tverrfaglig tema?

Hvilke temaer tas opp i folkehelse og livsmestring?

Hvem bestemmer undervisningsopplegget? Medvirker ungdommene?

Har du noen erfaringer om at dette er til hjelp for ungdom?

Opplever du noe utfordringer/begrensninger tilknyttet folkehelse og livsmestring?

Kan dette være enda et fag elever skal mestre?

Avslutning

Er det noe du ønsker å legge til som jeg ikke har spurt om eller som du synes er viktig å nevne?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Miljøarbeid i skolen - styrking av unges psykiske helse og livsmestring

Referansenummer

227493

Registrert

23.09.2019 av Arielle Svanstrøm - arielles@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosialt arbeid

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

willy lichtwarck, willy.lichtwarck@ntnu.no, tlf: 94059474

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Arielle Svanstrøm, arielles3@hotmail.com, tlf: 48272835

Prosjektperiode

23.09.2019 - 01.07.2020

Status

15.05.2020 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

15.05.2020 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

23.09.2019 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Miljøarbeid i skolen - styrking av unges psykiske helse og livsmestring ”?

Bakgrunn og formål

Jeg heter Arielle Svanstrøm og tilknyttet NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet som student på master i sosialt arbeid. Mitt masterprosjekt handler om miljøarbeid i skole med hovedfokus på styrking av unges psykiske helse og livsmestring. Undersøkelsen tar sikte på å belyse hvordan det arbeides med å styrke unges psykiske helse i skolen. Jeg er også interessert i hvordan skolens ansatte forbereder seg til det nye tverrfaglig temaet folkehelse og livsmestring. Problemstillingen for oppgaven er som følger: Hvordan arbeider det miljørettede personalet i skolen med ungdomsskoleelevers psykiske helse? Det er også utviklet følgende underproblemstillinger: På hvilke måter arbeider miljøpersonalet med å forebygge psykisk uhelse hos unge? Hvordan forbereder og gjennomfører skolens ansatte det nye tverrfaglig temaet folkehelse og livsmestring?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU (Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet), institutt for sosialt arbeid.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som en del av undersøkelsen ønsker jeg å foreta 3-4 intervjuer med involverte ansatte som har et særlig ansvar for psykisk helse, og det tverrfaglig temaet folkehelse og livsmestring. Det kan eksempelvis være miljøarbeider, miljøterapeut, sosiallærer eller helsesøster i skolen. Undersøkelsen baserer seg på et strategisk utvalg ved deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Til sammen i studien vil det bli intervjuet 6-9 deltakere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det intervju med meg. Intervjuets varighet vil være en til to timer. Intervjuene vil omhandle temaer som deltakerens bakgrunn, miljøarbeid, forebygging, psykisk helse og livsmestring. Jeg ønsker å foreta lydopptak av intervju, men du kan reservere deg mot dette hvis du ønsker det. Disse lydopptakene vil senere bli transkribert

og du kan få mulighet til å lese gjennom det for godkjenning. Tidspunkt og sted for intervjuet vil være i tråd med dine ønsker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlig institusjon er det kun jeg (Arielle Svanstrøm) som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Alle personopplysninger og innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt. Du vil ikke bli gjenkjent i oppgaven.
- All oppbevaring av elektroniske data vil være passordbeskyttet, og vil også bli slettet etter prosjektets slutt.
 - Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger
- Jeg vil skriftliggjøre intervjuet, men uten nedtegning eller oppbevaring av personopplysninger som navn, alder, bosted eller geografisk lokalisert arbeidssted.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lyddopptak vil bli slettet etter prosjektets slutt i juni 2020. All oppbevaring av elektroniske data vil være passordbeskyttet, og vil også bli slettet etter prosjektets slutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Arielle Svanstrøm (student) telefon 48272835 eller ta kontakt på e-post: arielles3@hotmail.com
- Willy Lichtwarck (veileder), på e-post: willy.lichtwarck@ntnu.no
- Vårt personvernombud: NTNU, Thomas Helgesen, på e-post (thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Arielle Svanstrøm

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «miljøarbeid i skolen - styrking av unges psykiske helse og livsmestring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juli 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

