

Håkon Myhre Løvik

# Hvordan forebygge lært hjelpeløshet i miljøterapi på skole

Bacheloroppgave i Vernepleie  
Veileder: Mats Ole Almo Ellingsen  
Mai 2023



Håkon Myhre Løvik

# Hvordan forebygge lært hjelpeløshet i miljøterapi på skole

Bacheloroppgave i Vernepleie  
Veileder: Mats Ole Almo Ellingsen  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for medisin og helsevitenskap  
Institutt for psykisk helse



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

**Tittel:** Hvordan forebygge lært hjelpeløshet i miljøterapi på skole.

**Introduksjon:** Egne erfaringer fra praksis i en skole, samt et foredrag jeg var på, gjorde meg interessert i dette temaet. Grunnen er at det ga meg et bilde av at barn og unge i dag kan eventuelt få det litt enkelt generelt sett og i skole.

**Metode:** Oppgaven benytter litteraturstudie som metode, og tar utgangspunkt i fem forskjellige fagfelleverderte artikler. I tillegg knyttes relevant teori opp mot artiklene.

**Resultat:** Artiklene berørte og utdypet om ulike forhold og påvirkningsfaktorer ved lært hjelpeløshet. Jeg landet på to hovedtemaer ut ifra artiklenes resultater. Det ene er «Forhold og kommunikasjon mellom skoleansatte og elever», det andre er «Miljømessige, sosiale og familiære forhold».

**Diskusjon:** I denne delen ble ulike forhold knyttet til lært hjelpeløshet diskutert knyttet opp mot relevant teori og miljøterapeutiske arbeidsmetoder.

**Konklusjon:** Flere faktorer viser betydning for lært hjelpeløshet; blant annet status, miljø, samt sosiale og familiære forhold. Knyttet til dette viser ulike tilnæringsmåter for miljøterapeutisk arbeid nytte for å forebygge lært hjelpeløshet. Tilrettelegging etter elevens interesser, utfordringer og behov er sentrale elementer, og å tilpasse deres miljø etter hva som gir dem best påvirkning. Tydelighet og krav, kombinert med støtte og trygghet, er viktige prinsipper for å skape høy grad av motivasjon og mestringsevne; som igjen har forebyggende effekt på lært hjelpeløshet. I tillegg er god kommunikasjon med foreldre og pårørende viktig, for å gjøre dem bevisst på å kommunisere på en måte som bygger opp under motivasjon, mestring og forebygging av lært hjelpeløshet.

**Nøkkelord:** lært hjelpeløshet, miljøterapi, motivasjon, mestring, læringsmiljø

**Antall ord:** 7616

## Summary

**Title:** How to prevent learned helplessness in environmental therapy at school.

**Introduction:** My own experiences from practice at a school, and a talk I attended, made me interested in this topic. The reason is that it gave me an image that children and young people today can possibly have it a little easy in general and at school.

**Method:** The assignment uses literature study as a method and is based on five different peer-reviewed articles. In addition, relevant theory is linked to the articles.

**Result:** The articles touched on and elaborated on various conditions and factors influencing learned helplessness. I landed on two main themes based on the results of the articles. One is "Relationships and communication between school staff and pupils", the other is "Environmental, social and familial conditions".

**Discussion:** In this section, various conditions related to learned helplessness were discussed linked to relevant theory and environmental therapeutic work methods.

**Conclusion:** Several factors show importance for learned helplessness; including status, environment, as well as social and familial conditions. Linked to this, different approaches to environmental therapeutic work show usefulness in preventing learned helplessness. Adjustments in line with the student's interests, challenges and needs are key elements, and adapting their environment to what gives them the best influence. Clarity and requirements, combined with support and security, are important principles for creating a high degree of motivation and coping skills; which in turn has a preventive effect on learned helplessness. In addition, good communication with parents and relatives is important, to make them aware of communicating in a way that builds motivation, coping skills and prevention of learned helplessness.

**Keywords:** learned helplessness, environmental therapy, motivation, coping skills, learning environment

**Number of words:** 7616

## **Innholdsfortegnelse**

- 1. Innledning – s. 4**
  - 1.1 Begrunnelse for valg av tema – s. 4**
  - 1.2 Avgrensning – s. 5**
- 2. Teori – s. 5**
  - 2.1 Lært hjelpeløshet – s. 5**
  - 2.2 Miljøterapi – s. 5**
  - 2.3 Motivasjon og mestring – s. 6**
- 3. Metode – s. 7**
  - 3.1 Valg av metode – s. 7**
  - 3.2 PICO-skjema – s. 7**
    - **Tabell 1: PICO-skjema – s. 7**
  - 3.3 Søkeprosessen – s. 7**
  - 3.4 Søkehistorikk – s. 8**
    - **Tabell 2: Søketabell etter ERIC – s. 9**
    - **Tabell 3: Søketabell etter Idunn – s. 10**
    - **Tabell 4: Søketabell etter PubMed – s. 10**
  - 3.5 Ved gjennomlesninger for å skaffe oversikt – s. 10**
  - 3.6 Litteraturmatriser – s. 11**
    - **Tabell 5: Litteraturmatrise etter artikkel 1 – s. 13**
    - **Tabell 6: Litteraturmatrise etter artikkel 2 – s. 14**
    - **Tabell 7: Litteraturmatrise etter artikkel 3 – s. 14**
    - **Tabell 8: Litteraturmatrise etter artikkel 4 – s. 15**
    - **Tabell 9: Litteraturmatrise etter artikkel 5 – s. 17**
  - 3.7 Tematabeller – s. 17**
    - **Tabell 10: Undertema – s. 19**
    - **Tabell 11: Hovedtema – s. 19**
- 4. Resultater – s. 19**
  - 4.1 Forhold og kommunikasjon mellom skoleansatte og elever – s. 19**
  - 4.2 Miljømessige, sosiale og familiære forhold – s. 21**
- 5. Diskusjon – s. 24**
  - 5.1 Forhold og kommunikasjon mellom skoleansatte og elever – s. 24**
  - 5.2 Miljømessige, sosiale og familiære forhold – s. 27**
- 6. Metodiske overveielser – s. 31**
- 7. Konklusjon – s. 32**
- 8. Kildeliste – s. 33**

# 1. Innledning

## 1.1 Begrunnelse for valg av tema

To ting gjorde meg interessert i å ta for meg problemstillingen i denne oppgaven. Det ene er egne personlige erfaringer i min praksisperiode på skole, hvor jeg følte at spesifikt én elev til tider fikk det litt for enkelt; og hvor man mer eller mindre aksepterte en manglende utvikling og gjorde ting for henne hun lett kunne gjort selv. Denne eleven hadde naturlig nok utfordringer som gjorde at hun hadde behov for og krav på litt tilrettelagt undervisning, men samtidig tror jeg man allikevel kunne vært mer tydelig og stilt mer krav til denne jenta.

Det andre er at jeg var på foredrag med John Hammersmark, bedre kjent som «Kapteinen» i Kompani Lauritzen, i januar i år. Han snakket om mangt og meget i forhold til samfunnsmessige tilstander, personlig utvikling og tankesett. Men én ting han sa i forhold til barn som vokser opp i dag var ganske interessant for meg: hvordan han mener man i dag ikke syr puter, men **sakkosekker**, under barn som vokser opp. Et konkret eksempel han tok for å illustrere dette var at barn i dag veldig fort løper til voksne med en gang det blir konflikter med andre barn, mens da han selv vokste opp løste de det, som han med egne ord beskrev, med å «slå hverandre i huet med en pinne». Og jeg vil umiddelbart understreke at dette er naturligvis bare et eksempel jeg bruker for å sette denne problematikken veldig på spissen.

Men fra ståstedet til en som synes miljøterapi i skole er veldig spennende å jobbe med, så er det noe med **prinsippet** i det John Hammersmark, på sin litt egen måte, fortalte som vekker en stor nysgjerrighet i meg: får vi i større og større grad et samfunn hvor vi er mer opptatt av at de som vokser opp skal hjelpes mest mulig, og ha minst mulig utfordringer? Og for å koke dette ned til min valgte problemstilling:

### **Hvordan forebygge lært hjelpeløshet i miljøterapi på skole?**



## **1.2 Avgrensning**

Denne oppgaven vil være rettet mot skoleelever med psykososiale tilpasningsvansker, og gruppen psykisk utviklingshemmede er ekskludert i denne oppgaven. Grunnen er at mitt fokus og min interesse er ovenfor de som i større grad har realistisk potensiale til å bli mer selvdrevne og selvstendige. Mange artikler snakker hovedsakelig om lærer-elev-forhold, men jeg har valgt å formulere det som forhold mellom skoleansatte og elever; siden min oppgave handler om miljøterapi. Ved artikkel 3 er det kun mødre som snakkes om i artikkelen; jeg selv skriver kun om mødre i resultatdelen, men skriver om foreldre generelt i diskusjonsdelen.

## **2. Teori**

### **2.1 Lært hjelpeløshet**

Lært hjelpeløshet er en teori innen psykologi og psykiatri som brukes for å forklare visse former for lettere, ikke-psykotiske depressive reaksjoner. Voksnes holdninger og reaksjoner kan gjøre at et barn lærer at ens egne handlinger i liten eller ingen grad har betydning for hvordan å oppnå velvære og trivsel. I voksen alder forblir de fort passive i situasjoner hvor tiltak er mulig, og reagerer istedenfor med depressive symptomer. (Malt, 2020) Den amerikanske psykologen Martin Seligman ble på 1970-tallet kjent for studier av lært hjelpeløshet, ovenfor både dyr og mennesker. I de studiene påviste han at i situasjoner uten sammenheng mellom handlinger og resultater, så vil det kunne lede til generell passivitet og et depressivt atferdsmønster. (Teigen, 2023)

### **2.2 Miljøterapi**

Miljøterapi er en måte å organisere både terapeutisk virksomhet og strategi på. Det overordnede målet og sentrale fokuset er redusert lidelses- og symptomtrykk, bedring av egenomsorg, økt funksjons- og mestringsevne, samt oppnåelse av personlig vekst og gode erfaringer. Det er flere ulike definisjoner, tanker og strategier knyttet til det, og tilnærminger kan være både individuelle, gruppeorienterte, familieorienterte og nettverksorienterte. Et fellestrekk på tvers av definisjoner er tilrettelegging av miljøfaktorer som relasjonsarbeid, fysiske og estetiske forhold, og at dette tilrettelegges spesifikt knyttet mot den målgruppen som skal ha nytte av miljøet. Miljøterapi beskrives som en ressursorientert behandlingsform, og grunnprinsipper i miljøterapi er blant annet medvirkning, deltakelse, samtaler, samhandling, læring, relasjonsarbeid og endringsarbeid. (Gonzalez, 2020)

På en oppsummerende og treffende måte er en bra definisjon følgende: «miljøterapi er et terapeutisk arbeid som på en koordinerende og systematisk måte søker å legge forholdene til rette for nye erfaringer ved hjelp av det sosiale og materielle miljøet». (Engedal & Snoek, 2017, s. 59) Aktiviteter og nåværende situasjoner, gjerne gruppebasert, brukes for å skape ønsket endring. Bevissthet om målsetting og konkret formål er viktige prinsipper; hvis ikke kan miljøterapien bli mer en «fritidssysse» uten annen hensikt enn «å ha noe å drive med». Behandlingsformen har mange fellestrekk med kognitiv atferdsterapi, siden mange av de samme elementene benyttes, slik som endring av tankemønstre og atferd; men miljøterapi er mer relasjonsrelatert. (Engedal & Snoek, 2017)

### **2.3 Motivasjon og mestring**

Motivasjon handler om drivkraften bak en handling. Det er en samlebetegnelse for faktorer som igangsetter og gir retning til handlinger, og både indre og ytre faktorer er av betydning. (Normann, Sandvin & Thommesen, 2013) Indre motivasjon baserer seg på å finne mening i å selv ta initiativ til, og å gjøre, handlinger; mens ytre motivasjon baserer seg på belønning av andre i form av for eksempel ros og anerkjennelse. Indre motivasjon gjør at man utfører handlinger fordi de i seg selv oppleves som tilfredsstillende og gledefylt, og initierer i større grad utførelse av handlinger. Indre motivasjon forsterkes og støttes av anerkjennelse, valgalternativer og utfordringer tilpasset den enkeltes mestringsevne. (Gonzalez, 2020) Når man arbeider mot endringer, så er samtaler om motivasjon vesentlig for å utvikle deres tro på, og muligheter for, mestring av utfordringer. Hensikten vil være å utforske den andre partens motivasjon, ønskede endringer, vurdering av egne ressurser, og hvordan å møte utfordringer knyttet til endring. (Gonzalez, 2020)

Mestringstro kan beskrives som «en persons tillit til eller tro på at han vil lykkes med å mestre de handlingene som er nødvendige for å nå et ønsket mål». (Gonzalez, 2020, s. 49) Mestringstro har sammenheng med indre motivasjon, og kan utvikles gjennom gode mestringserfaringer; og svekkes av nederlag og uheldige mestringserfaringer. Høy grad av mestringstro medfører større engasjement, forpliktelse og innsats ved egne interesser og aktiviteter, og større toleranse for skuffelser og motgang. (Gonzalez, 2020)

### 3. Metode

#### 3.1 Valg av metode

Denne oppgaven benytter litteraturstudie som metode. Litteraturstudie innebærer å systematisk samle inn litteratur, kritisk gjennomgå den, og til slutt sammenfatte alt sammen. (Thidemann, 2019)

#### 3.2 PICO-skjema

For å spesifisere mitt informasjonsbehov før litteratursøk ble PICO-skjema benyttet, for å få klarhet i hvilke søkeord som ville være nyttig å bruke i litteratursøk opp mot min problemstilling. P-en i skjemaet står for «population/patient/problem», og dreier seg om hvilken populasjons- eller pasientgruppe som er aktuell. I-en står for «intervention», og handler om hvorfor jeg er interessert i denne gruppen. C-en står for «comparison», og brukes hvis det er snakk om å sammenligne et tiltak med et annet; noe som ikke ble gjort i denne oppgaven. O-en står for «outcome», og handler om hvilke endepunkter eller utfall jeg ønsker. (Thidemann, 2019)

| <b>Population (pasientgruppe)</b>               | <b>Intervention (hvorfor)</b>   | <b>Comparison (flere tiltak?)</b> | <b>Outcome (ønskede resultater)</b>  |
|---|---|-----------------------------------|--|
| Skoleelever med psykososiale tilpasningsvansker | Interessert i hvordan man kan tilpasse hjelp og kommunikasjon til disse for at de med større sannsynlighet utvikler evne til selvstendighet og mestring |                                   | Konkrete måter og prinsipper for å hjelpe behovstrengende skoleelever til å oppnå selvstendighet, mestringsevne og bli minst mulig hjelpetrengende |

**Tabell 1: PICO-skjema**

#### 3.3 Søkeprosessen

Etter dette ble databaser for søk valgt, søkeord ble valgt, og søk ble gjennomført; alt dette er essensielle trinn i systematisk litteratursøk. (Thidemann, 2019) Søkemotorene jeg brukte var ERIC, Idunn og PubMed; men det var kun artikler fra ERIC og Idunn som ble tatt med i oppgaven.

### 3.4 Søkehistorikk

Det er essensielt å beskrive søkeprosessen med tabeller og beskrivelser. Det er også oversiktlig å sette opp en tabell for hver database, og jeg endte opp med å gjøre dette. (Thidemann, 2019)

| Søkedato | Søk nr. | Søkeord og ordkombinasjoner      | Avgrensninger   | Antall treff | Leste abstract | Leste artikler | Artikler inkludert |
|----------|---------|----------------------------------|---|--------------|----------------|----------------|--------------------|
| 03.05.23 | 1       | «Learned helplessness»           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Peer-reviewed only</li> </ul>                                      | 219          | 1              | 1              | 1                  |
| 06.05.23 | 2       | Learned helplessness             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Peer-reviewed only</li> </ul>                                      | 225          | 2              | 2              | 2                  |
| 06.05.23 | 3       | Learned helplessness AND school  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Peer-reviewed only</li> </ul>                                      | 164          | 4              |                |                    |
| 06.05.23 | 4       | Learned helplessness AND school  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Peer-reviewed only</li> <li>Full text available on ERIC</li> </ul> | 19           | 1              |                |                    |
| 06.05.23 | 5       | Lært hjelpeløshet                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Peer-reviewed only</li> <li>Full text available on ERIC</li> </ul> | 0            |                |                |                    |
| 12.05.23 | 6       | Environmental therapy AND school | <ul style="list-style-type: none"> <li>Peer-reviewed only</li> <li>Full text available</li> </ul>         | 342          |                |                |                    |

|              |   |  |   |    |   |  |  |
|--------------|---|--|---|----|---|--|--|
|              |   |  | ble on<br>ERIC  |    |   |  |  |
| 12.05.2<br>3 | 7 | Environmental<br>therapy AND<br>primary school | <ul style="list-style-type: none"> <li>Peer-reviewed only <ul style="list-style-type: none"> <li>Full text available on ERIC</li> </ul> </li> </ul> | 59 | 2 |  |  |
| 14.05.2<br>3 | 8 | Environmental<br>therapy                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Peer-reviewed only <ul style="list-style-type: none"> <li>Full text available on ERIC</li> </ul> </li> </ul> | 15 |   |  |  |

**Tabell 2: Søketablell etter ERIC**

| Søkedato     | Søk nr. | Søkeord og ordkombinasjoner | Avgrensninger   | Antall treff | Leste abstract | Leste artikler | Artikler inkludert |
|--------------|---------|-----------------------------|---|--------------|----------------|----------------|--------------------|
| 12.05.2<br>3 | 1       | Skole OG miljøterapi        |   | 37           |                |                |                    |
| 12.05.2<br>3 | 2       | Skole OG miljøarbeid        |   | 80           | 1              | 1              | 1                  |
| 12.05.2<br>3 | 3       | Vernepleier OG skole        | <ul style="list-style-type: none"> <li>«Research article» etter første søk</li> </ul> | 91, så 46    |                |                |                    |
| 12.05.2<br>3 | 4       | Vernepleier OG miljøarbeid  | <ul style="list-style-type: none"> <li>«Research article» etter første søk</li> </ul> | 20, så 8     |                |                |                    |
| 12.05.2<br>3 | 5       | Lært hjelpeløshet           | <ul style="list-style-type: none"> <li>«Research article» etter første søk</li> </ul> | 68, så 24    | 1              |                |                    |
| 12.05.2<br>3 | 6       | «Lært hjelpeløshet»         |   | 11           |                |                |                    |

|              |    |  |   |            |   |   |   |
|--------------|----|--|---|------------|---|---|---|
| 12.05.2<br>3 | 7  | Miljøarbeid                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>«Research article» etter første søk</li> </ul> | 208, så 47 | 2 | 1 | 1 |
| 14.05.2<br>3 | 8  | Miljøarbeid OG metoder                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>«Research article» etter første søk</li> </ul> | 97, så 39  | 1 |   |   |
| 14.05.2<br>3 | 9  | Sosialt arbeid                         |   | 7327       |   |   |   |
| 14.05.2<br>3 | 10 | Sosialt arbeid OG skole                |   | 2473       |   |   |   |
| 14.05.2<br>3 | 11 | Sosialt arbeid OG skole OG miljøterapi | <ul style="list-style-type: none"> <li>«Research article» etter første søk</li> </ul> | 14, så 9   |   |   |   |

**Tabell 3: Søketabell etter Idunn**

| Søkedato     | Søk nr. | Søkeord og ordkombinasjoner | Avgrensninger | Antall treff | Leste abstract | Leste artikler | Artikler inkludert |
|--------------|---------|-----------------------------|---------------|--------------|----------------|----------------|--------------------|
| 14.05.2<br>3 | 1       | Miljøterapi OG skole        |               | 0            |                |                |                    |

**Tabell 4: Søketabell etter PubMed**

### 3.5 Ved gjennomlesninger for å skaffe oversikt

Jeg brukte en del tid på å sette meg inn i artiklene, og på min første gjennomlesning av dem. Spesielt de engelskspråklige artiklene var tidkrevende å gå gjennom i starten, og innebar en del ukjente begreper jeg ikke var vant til fra før.

Jeg leste først abstract for å få et kjapt innblikk i artikkelen, og hvorvidt den virket til å ha noen relevans for min problemstilling. (Thidemann, 2019) Deretter fulgte jeg IMRaD-strukturen (for å se på hensikt, oppsummering av metode, hovedresultater og diskusjon) for å skumlese gjennom artikkelen, med hensikt å få en større innsikt i hvorvidt artikkelen var relevant for problemstillingen min. (Thidemann, 2019) Måten jeg gjorde

dette på var å først lese hele, eller mesteparten av, innledningen og konklusjonen, for så å skimlese alt mellom med å lese første og siste setning i avsnittene, og/eller å bare skimme kjapt gjennom dem; dette etter inspirasjon av Thidemann for hvordan å analysere etter IMRaD-stukturen. (Thidemann, 2019)

Hvis artikkelen etter dette fortsatt virket interessant og relevant, så gikk jeg over til å ta en nøyere gjennomlesning for å få en større og bredere forståelse av artiklens innhold og relevans. Dette var reflekterende lesing, som handler om å få en bra helhetlig forståelse og oversikt over tekstens innhold og budskap. (Thidemann, 2019) Det viktige for meg her var å en oversikt over innholdet, uten å henge meg for mye opp i enkeltdetaljer. Om jeg etter denne lesingen fortsatt følte at artikkelen var passende for min oppgave, så ble den på dette punktet besluttet tatt med i oppgaven.

Neste punkt ble å følge sjekklister for å analysere artiklene, som er pedagogiske verktøy for å lære å kritisk vurdere vitenskapelige forskningsartikler. Jeg brukte sjekklister via helsebiblioteket.no, som har oppdaterte sjekklister rettet mot ulike forskningsdesign. (Thidemann, 2019) Jeg gjorde en rask gjennomgang av artiklene ved bruk av sjekklister, og så tydelig nytten av dette. For de to første artiklene ble sjekklister for kohortstudier brukt, da studiene i disse artiklene tar utgangspunkt i ulike grupper (kohorter) for å se hvordan ulike faktorer påvirker menneskene i de ulike gruppene. (Thidemann, 2019) Jeg endte opp med å bruke sjekklister for prevalensstudier for artikkel 3. Selv om studien tok utgangspunkt i skoleelevers kvalitative opplevelser, så ble de målt ved bruk av skalamodeller med flere spørsmål hvor studentene skulle rangere sine opplevelser av de ulike spørsmålene med ulike tall; og disse målbare enhetene er det sentrale ved kvantitative studier. (Thidemann, 2019) De to siste artiklene hadde fenomenologisk design, som vil si at deltakerne i studien beskriver deres opplevelser av fenomenet, for å måle deres «levde erfaring» av et fenomen. Derfor ble sjekklister for kvalitative studier brukt for disse artiklene, siden det som ble undersøkt i studien var menneskelige egenskaper i form av deres meninger, opplevelser, tanker og erfaringer. (Thidemann, 2019)

### **3.6 Litteraturmatriser**

Litteraturmatriser er et hjelpemiddel for å skaffe en bra oversikt over viktig informasjon og hovedinnhold i artikler. (Thidemann, 2019) Jeg benyttet litteraturmatriser for hver av

artiklene, noe som ble et svært godt hjelpemiddel for meg for å skaffe en god oversikt og et godt innblikk i artiklenes innhold.

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>Full referanse</b>      | <a href="https://doi.org/10.1111/bjep.12438">https://doi.org/10.1111/bjep.12438</a>   |
| <b>Hensikt med studien</b> | Hensikten med studien var å finne ut hvorvidt tilhørighet og ekskludering innad i skolen, samt lærer-elev-forhold, hadde langsiktig påvirkning på elever i lavstatusskoler og høystatusskoler.  |
| <b>Metode</b>              | Latent moderert strukturert ligningsmodell.   |
| <b>Utvalg/populasjon</b>   | 1088 elever i 8. klasse på 23 ulike offentlige ungdomsskoler i Brandenburg, Tyskland. Blant disse, så ble elever målt både i lavstatus- og høystatusskoler. Disse elevene ble nådd ut til igjen for datasamling etter 1,5 år, da de gikk i slutten av 9. klasse.  |
| <b>Hovedfunn</b>           | Elevene i de ulike typene av ungdomsskoler viste seg å bli ulikt påvirket av diverse faktorer når det gjaldt utvikling av lært hjelpeløshet.  |
| <b>Kvalitetssikring</b>    | <b>Styrker:</b> Studien fulgte flere, ulike og nøyaktige målingsmodeller for å sikre resultatene best mulig.<br><b>Svakheter:</b> Mulige svakheter er at studien kun baserte seg på subjektive data, med det ene unntaket av en måling på hvor mange bøker som var til stede. Veldig mange elever som først var med ga ikke, eller ga veldig begrenset, informasjon ved andre gangen de ble kontaktet for undersøkelsen. I tillegg ble ikke sosioøkonomisk status tatt nok hensyn til i alle tilfeller. |
| <b>Relevans</b>            | Artikkelen er relevant for min problemstilling fordi den tar for seg ulike og relevante forhold innad i skole, kombinert med samfunnsmessige og sosiale forhold; som klart og tydelig viser å kunne ha betydningen for utvikling av lært hjelpeløshet.  |
| <b>Etiske overveielser</b> | Studien fulgte grundige prosedyrer for å sikre forsvarlig og etisk korrekt gjennomførelse av studien. Først ble det søkt om formell godkjenning til å gjennomføre studien. Deretter ble de  |



|  |   |
|--|---|
|  | <p>aktuelle skolene spurt om de ønsket å delta på studien. Så ble det gitt relevant informasjon til elever og foreldre angående deltakelse av studien, som igjen ble gitt ved andregangs datamåling for å understreke for dem at de ville være anonyme og kunne trekke seg hvis de ville.</p> |
|--|---|

**Tabell 5: Litteratormatrise etter artikkel 1**

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Full referanse</b>      | <a href="https://doi.org/10.1177/21582440211031898">https://doi.org/10.1177/21582440211031898</a>  |
| <b>Hensikt med studien</b> | Hensikten med studien var å måle nivåer av selvopplevd hjelpeløshet blant et utvalg av polske ungdomsskoleelever.  |
| <b>Metode</b>              | Stratifisert tilfeldig utvalgsstudie <ul style="list-style-type: none"> <li>• Både elevenes vurdering av seg selv, OG lærernes vurderinger, ble tatt til etterretning.</li> </ul>  |
| <b>Utvalg/populasjon</b>   | 180 mannlige og kvinnelige ungdomsskoleelever ved seks tilfeldig utvalgte ungdomsskoler i Polen; dette gjaldt både elever med og uten antatte læringsvansker.  |
| <b>Hovedfunn</b>           | Hovedfunnet var at både kvinnelige og mannlige elever, som fra læreres perspektiv slet med læringsvansker og dårlige resultater i skolen, oppfattet seg selv som mer lært hjelpeløse sammenlignet med elever uten læringsvansker.  |
| <b>Kvalitetssikring</b>    | <b>Svakheter:</b> Lærerne kjente til elevene fra før, som kan ha skapt en følelsesmessig tilknytning som i verste fall kan hatt betydning. Ubalanse i ulike elevgrupper som ble undersøkt. Utilstrekkelig informasjon om elevenes behov for spesialundervisning- og tilrettelegging. |
| <b>Relevans</b>            | Relevant for min problemstilling, da elever med problematikk tilknyttet psykisk helse, sosial tilpasning og lærevansker er mitt hovedfokus og min hovedinteresse; både i forhold til bacheloroppgaven og for yrkesinteresser.  |
| <b>Etiske overveielser</b> | Det ble først søkt om formell godkjenning for gjennomføring av studien. Elevene som etter hvert ble valgt ut fikk god informasjon om studiens utforming og målsetting, at de kom   |

|  |   |
|--|---|
|  | til å være anonyme, og at de kunne trekke seg om de ønsket det. |
|--|---|

**Tabell 6: Litteratormatrise etter kapittel 2**

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Full referanse</b>      | <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1326838.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1326838.pdf</a>  |
| <b>Hensikt med studien</b> | Hovedhensikten med studien var å undersøke om overbeskyttende moderskap kan sies å være innen spekteret av traumatiske opplevelser, samt dets påvirkning på utvikling av lært hjelpeløshet.  |
| <b>Metode</b>              | Strukturert ligningsmodellering, ved bruk av tre ulike måleskalaer: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percieved Parenting Style Scale.</li> <li>• Short Form of Childhood Trauma Experiences Scale.</li> <li>• Learned Helplessness Scale.</li> </ul>   |
| <b>Utvalg/populasjon</b>   | 539 skoleelever i Tyrkia mellom 16-18 år.  |
| <b>Hovedfunn</b>           | Overbeskyttende moderskap viste i undersøkelsene å forårsake 35 % av lært hjelpeløshet fra deltakerne. Deres overbeskyttenhet knyttet til akademisk liv viste stor innvirkning på lært hjelpeløshet.   |
| <b>Kvalitetssikring</b>    | <b>Styrker:</b> Alle elever i undersøkelsen ga svar, og studien brukte flere og nøyaktige skalaer for måling av deltakernes opplevelse av de ulike punktene.<br><b>Svakheter:</b> Undersøkelsen ble kun gjort på ungdomsskoleelever (secondary school) mellom 16 til 18 år, og det er uvisst i hvor stor grad denne aldersgruppens utviklingsnivå kan ha spilt inn på deres opplevelse av studiens spørsmål og målinger. Undersøkelsen ble kun gjort ovenfor mødre, og fedre ble unnlatt. I tillegg ble flere demografiske variabler ekskludert. |
| <b>Relevans</b>            | Stor relevans for min problemstilling, da den tar for seg foreldrene (en ganske sentral aktør for min fokusgruppe i oppgaven) sin påvirkning på elever i den aktuelle aldersgruppen og arenaen.  |
| <b>Etiske overveielser</b> | Nødvendige tillatelser for gjennomføring av studien ble søkt om, og elevene ble gitt tilstrekkelig informasjon.  |

**Tabell 7: Litteratormatrise etter artikkel 3**

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Full referanse</b>      | <a href="https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03">https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03</a>  |
| <b>Hensikt med studien</b> | Undersøke hvordan elever på tre ulike videregående skoler, med høy andel minoritets elever og lave inntakskrav, opplevde sosialt miljø og faglig integrasjon.  |
| <b>Metode</b>              | Kvalitative intervjuer, som en del av en longitudinell studie.   |
| <b>Utvalg/populasjon</b>   | 22 elever ble intervjuet ved 3 ulike skoler ved Oslos østkant, som var skoler som hadde dårlige rykter knyttet til trøblete miljø, lave inntakskrav, høy andel minoritets elever og høy yrkesfaglig profil.  |
| <b>Hovedfunn</b>           | Elevene klarte seg godt, til tross for et dårlig forhåndsinntrykk og dårligere prestasjoner i grunnskolen. Sentrale faktorer for dette var gode lærere, et godt klassemiljø, fellesskapsfølelse, samt motiverende og mestringsgivende skolearbeid/praksis.   |
| <b>Kvalitetssikring</b>    | <p><b>Mulige svakheter:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potensielt spesielt engasjerte lærere engasjert i studien, som kan ha ført til et skjevt utvalg av lærere inkludert.</li> <li>• Alle elevene intervjuet hadde fullført førsteåret på videregående og var godt uti andreåret. Dette kan ha gitt et annet bilde enn hvis det var førsteårselever som ble intervjuet.</li> </ul> |
| <b>Relevans</b>            | Denne artikkelen nevner ikke, og er ikke direkte tilknyttet, lært hjelpeløshet. Den tar derimot for seg sentrale, relevante og relaterte faktorer som spiller godt inn på temaet lært hjelpeløshet, og dette er faktorer som også går veldig igjen i de andre artiklene som direkte omhandler lært hjelpeløshet.   |
| <b>Etiske overveielser</b> | Det ble søkt om nødvendige godkjenninger for å gjennomføre studien, og elevene ble informert om frivillighet og mulighet til å trekke seg.   |

**Tabell 8: Litteratormatrise etter artikkel 4**

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Full referanse</b>      | <a href="https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05">https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05</a>  |
| <b>Hensikt med studien</b> | Undersøke hvilken rolle og status barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere har (i artikkelen forkortet til «BSV-ere») som jobber i grunnskolen og videregående skole, innen områdene inkludering og samarbeid.  |
| <b>Metode</b>              | <p>Fokusgruppeintervju for BSV-erne, og enkeltintervju for mellomlederne (og med all sannsynlighet også for rektor, selv om ingenting står spesifisert der).</p> <p>Informasjonen fra disse intervjuene ble analysert via SDI, som er Stegvis-deduktiv induktiv metode. Dette gikk ut på å identifisere meningsbærende elementer knyttet til problemstillingens tema. Deretter ble det benyttet såkalt konseptualisering, som viste at noen av de meningsbærende elementene var mer framtrædende og gjennomgående enn andre; dette førte til slutt til den aktuelle problemstillingen for studien.</p> |
| <b>Utvalg/populasjon</b>   | 8 BSV-ere, 4 mellomledere og 1 rektor.   |
| <b>Hovedfunn</b>           | Konklusjonen ble at BSV-eres rolle og status framstår som uklar. BSV-ere har ingen lovfestet eller definert rolle i skoleverket, og de blir ansett som «underdogs» sammenlignet med lærere. I tillegg har arbeidet en del glidende overganger.   |
| <b>Kvalitetssikring</b>    | <p>Studien fulgte en nøye metodisk og analytisk prosess, og virker ut ifra det til å ha kommet fram til ganske solid og pålitelig informasjon for problemstillingen.</p> <p><b>Mulige svakheter:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De fleste BSV-erne, og noen av mellomlederne, var tidligere kjente for de som gjennomførte studien.</li> <li>• En skjevfordeling blant BSV-erne, ved at det deltok flere vernepleiere og barnevernspedagoger enn sosionomer.</li> <li>• De fleste var ansatt i videregående skole, og færrest fra barnetrinnet.</li> </ul>                           |
| <b>Relevans</b>            | Selv om artikkelen ikke direkte berører lært hjelpeløshet, så har den elementer som har relevans for min problemstilling.  |

|                            |   |
|----------------------------|---|
|                            | For det første gir den et godt overblikk og subjektiv innsikt fra flere hold om BSV-eres arbeidsoppgaver- og muligheter i skole. For det andre viser den at BSV-eres uklare og udefinerte rolle gjør at de samtidig kan ha større grad av frihet for hvordan de ønsker å jobbe; noe som kan være en fordel som miljøarbeider, ved å kunne stå fritt til å bruke ønskede og relevante metoder for å forebygge lært hjelpeløshet. For det tredje, så kan vernepleiere også i stor grad jobbe med det samme som barnevernspedagoger og sosionomer kan; noe som gjør at jeg, fra et vernepleierperspektiv, kan tenke større enn bare vernepleierne i denne studien. |
| <b>Etiske overveielser</b> | Det står ikke noe konkret om godkjenning og lignende, men det virker til at artikkelforfatterne hadde god kjennskap til de intervjuede, noe som gjør det sannsynlig at nødvendige prosedyrer er fulgt for godkjenning og lignende.  |

**Tabell 9: Litteratormatrise etter artikkel 5**

### 3.7 Tematabeller

I den første gjennomgangen av artiklene, så skrev jeg også opp tematabell for å få en oversikt over relevante og gjennomgående temaer i artiklene som var relevant og interessant for min problemstilling. Thidemann skriver at man bør, i analyse av artiklene, koke ned essensen i det man finner til ulike temaer; knyttet opp mot ens problemstilling. (Thidemann, 2019) Ved første gjennomgang av artiklene ble det gjort en enklere kartlegging av dette. Deretter ble det gjort en nøyere gjennomlesning av artiklene for å gjøre en grundigere undersøkelse av disse temaene, hvilke artikler de gikk igjen i, og om det eventuelt var andre og flere temaer å inkludere. Dette fulgte altså prinsippene av både skanning og reflekterende lesing. Skanning er at man ser etter spesifikk informasjon i teksten, som jeg gjorde for å se etter temaene jeg allerede hadde skrevet i tematabellen. (Thidemann, 2019) Ved reflektert lesing leser man over igjen i deler for å forstå detaljer og mønstre i teksten, som jeg gjorde ved å se etter hvilke temaer som gikk igjen; samt **hvor** de gikk igjen. (Thidemann, 2019)

|                                | Artikkel<br>1 | Artikkel<br>2 | Artikkel<br>3 | Artikkel<br>4 | Artikkel<br>5 |
|--------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| <b>Motivasjon</b>              |               |               |               | •             |               |
| <b>Angst</b>                   |               | •             | •             |               | •             |
| <b>Depresjon</b>               |               | •             | •             |               | •             |
| <b>Forhold til lærer</b>       | •             | •             |               | •             | •             |
| <b>Teorier/hypoteser</b>       | •             | •             |               | •             |               |
| <b>Stress</b>                  | •             |               |               |               |               |
| <b>Familiære forhold</b>       | •             | •             | •             | •             | •             |
| <b>Forhåndsoppfatninger</b>    |               |               |               | •             |               |
| <b>Andre psykiske lidelser</b> |               | •             | •             |               | •             |
| <b>Inkludering/tilhørighet</b> | •             |               |               | •             | •             |
| <b>Ekskludering</b>            | •             |               |               | •             | •             |
| <b>Sosiale relasjoner</b>      |               |               |               | •             | •             |
| <b>Skolestatus</b>             | •             |               |               | •             |               |
| <b>Sosial status</b>           | •             | •             | •             | •             | •             |
| <b>Isolasjon/unngåelse</b>     | •             | •             |               | •             |               |
| <b>Akademisk oppnåelse</b>     | •             | •             | •             | •             | •             |
| <b>Læringsvansker</b>          |               | •             |               |               | •             |
| <b>Ikke-læringsvansker</b>     |               | •             |               |               |               |
| <b>Komorbide lidelser</b>      |               | •             |               |               |               |
| <b>Lært hjelpeløshet</b>       | •             | •             | •             |               |               |
| <b>Mestring/tåleevne</b>       |               | •             | •             | •             | •             |
| <b>Kjønn</b>                   |               | •             |               |               |               |

|                                  |  |   |   |   |   |
|----------------------------------|--|---|---|---|---|
| <b>Selvtillit</b>                |  | • | • | • | • |
| <b>Pedagogikk/læringsmetoder</b> |  | • |   | • | • |
| <b>Kognitive evner</b>           |  | • | • |   |   |
| <b>Oppvekst/utvikling</b>        |  |   | • |   | • |
| <b>Etikk/moral</b>               |  |   | • | • |   |
| <b>Privatliv/følelsesliv</b>     |  |   | • |   | • |
| <b>Lærings-/klassemiljø</b>      |  |   |   | • |   |

**Tabell 10: Undertema**

Når denne prosessen var gjort, og mange temaer var avklart, så gikk prosessen over til å koke alle disse temaene ned til maks tre hovedtemaer relevant for min problemstilling. Dette ble gjort i prosessen av å se etter likheter og ulikheter i materialet, for å se etter temaers sammenheng; dette endte til slutt med to hovedtemaer, som ble gitt navn for å dekke meningsinnholdet. (Thidemann, 2019)

| <b>Hovedtema 1</b>                                     | <b>Hovedtema 2</b>                         |
|--|--|
| Forhold og kommunikasjon mellom skoleansatte og elever | Miljømessige, sosiale og familiære forhold |

**Tabell 11: Hovedtema**

## 4. Resultater

Resultatene er en tematisk presentasjon av funn fra mine artikler, og er kun en ren presentasjon av resultater fra mitt innsamlede datamateriale. (Thidemann, 2019) Jeg benyttet prinsipper fra skanning i denne delen, siden jeg kun så etter informasjon relatert til hovedtemaene i min gjennomgang av den. (Thidemann, 2019)

### 4.1 Forhold og kommunikasjon mellom skoleansatte og elever

Artikkel 1 tar for seg hvordan elev-lærer-forhold kan påvirke lært hjelpeløshet blant elever i både høystatus- og lavstatusskoler, og nevner at lært hjelpeløshet har en stabil

utvikling fra tidlig til midten av ungdomsårene. Artikkelen nevner at tidligere forskning har vist at et positivt elev-lærer-forhold kan ha reduserende effekt på lært hjelpeløshet, og at noen tidligere studier peker på at elever i høystatusskoler har mer positivt syn på deres elev-lærer-forhold. Studien i artikkelen viste for elever ved høystatusskoler at jo høyere de vurderte sitt elev-lærer-forhold ved tidlige ungdomsår, jo mindre lært hjelpeløshet rapporterer de om i midten av ungdomsårene. Studien indikerer også at det generelt sett, både i lavstatus- og høystatusskoler, å fostre et positivt elev-lærer-forhold er assosiert med mindre lært hjelpeløshet i skolen. Studien viser at lært hjelpeløshet kan bli motvirket med allerede kjente læringsmetoder, sånn som konstruktiv kritikk og tilbakemeldinger, fostre interesse og motivasjon, lære å distrahere seg selv fra negative tanker, adaptere realistiske og fleksible tanker, og skape et bra læringsmiljø; samt gi detaljert feedback, og skape konstruktive diskusjoner og se mulige årsaker til feil som blir gjort. (Kulakow & Raufelder, 2021)

I artikkel 2 viser studien at elever med antatte læringsvansker og komorbide lidelser opplever høyere grad av lært hjelpeløshet enn elever uten læringsvansker og tilleggslidelser. Forfatteren peker mot at grunnen til at de med antatte læringsvansker kan oppleve dette er fordi de kan ha blitt behandlet som mindre kapable eller blitt hatt lavere akademiske forventninger til fra lærernes side. Dette peker mot at lærerne kan spille en stor rolle ikke bare i det å avdekke elevers lærings- og mestringsproblemer, men også i å forhindre lært hjelpeløshet. Blant annet går dette på å legge vekt på å jobbe for at elevene oppnår god forståelse i fagene sine, ved å ta seg tid til diskusjoner om emnet og å spørre elevene om deres forståelse, og å oppfordre dem til å tenke selv og formulere med egne ord. I tillegg bør lærere være fokusert på å tilpasse sin læringsstil- og metode ovenfor hva som passer for elevene, og deres behov og utfordringer; da det motsatte kan bidra til å stimulere utvikling av lært hjelpeløshet. Ellers bør lærere gjennomføre læring og kommunikasjon som underbygger en tro i elevene på at de har mulighet til å påvirke sine resultater med innsats, og som forbedrer deres egenmestringsevne knyttet til læring. (Gindrich, 2021)

I artikkel 4 nevnes innledningsvis en studie som viser at elever med minoritetsbakgrunn har opplevd å bli møtt med en fordomsfull holdning, og som representanter for en gruppe, istedenfor som egne individer. Dette bidro igjen til at elevene ga opp og tok skolen lite seriøst, som igjen forsterket lærernes lave forventninger til dem; og dette kan bli en ond sirkel som gjentar seg. Men i denne studien fortalte disse elevene også om motsatte erfaringer med lærere, som på den måten hadde en positiv virkning på dem. En



teori nevner også at jo større forventninger lærere har til elever, jo bedre skoleprestasjoner oppnår elevene. I artikkelen hovedstudie nevnes det at for noen av elevene hadde miljøarbeidere – som veileder, følger opp og hjelper til på ulike måter – og rådgivere en viktig rolle i deres skolehverdag. Men det veldig gjennomgående og markante poenget i denne artikkelen er at den viser at to aspekter ved læreres holdning har veldig stor betydning for elevenes motivasjon og framgang. Det ene er å stille tydelige krav og høye forventninger, som kan styrke både motivasjon, innsats, selvtillit og relasjon til læreren. Det andre er at lærerne skaper støtte og trygghet ovenfor elevene; og at lærerne viser at de genuint bryr seg om elevene generelt viser en veldig oppløftende effekt ovenfor elever. En annen ting som har vist veldig god effekt ovenfor elever er når deres undervisning og skolearbeid har blitt tilpasset deres interesser, behov og livssituasjon. Dette skaper en følelse av mening og relevans ovenfor elevene, som igjen stimulerer til motivasjon, deltakelse og engasjement. (Schmid, 2021)

I artikkel 5 nevnes det at barnevernspedagoger og sosionomer jobber mest med psykososiale vansker og psykiske lidelser, mens vernepleiere jobber mer med barn med generelle lærevansker og barn med autismspekterlidelser. Disse nevnte yrkesgruppene har noen ulikheter seg imellom, men har samtidig et felles fundament som sosialfaglige yrkesgrupper. Studier viser at sosialt arbeid i skolen har effekt på elevens sosiale, følelsesmessige og faglige kvalifisering; men at det er små til moderate effekter. Lærere er forventet å delta i både faglig og sosialt arbeid med elevene, med søkelys på barnas livssituasjon; men samtidig foregår deres arbeid hovedsakelig i arbeid med skolefaglige temaer i en klassekontekst. Kriser som lærere eventuelt står i, kan påvirke barns muligheter for læring i forhold til både kunnskaper og dannelse. Noen melder også om noe glidende overganger i arbeidsoppgavene til de ulike profesjonene i skolen. (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018)

## **4.2 Miljømessige, sosiale og familiære forhold**

Artikkel 1 viser litt ulike resultater knyttet til påvirkningsfaktorer for lært hjelpeløshet. For elever fra lavstatusskoler, så viser artikkelens studie at ekskludering i skolen kan moderere utviklingen av lært hjelpeløshet; årsak til dette kan være at de, ved å tre ut av skolen, mer effektivt kan håndtere lært hjelpeløshet. For elever fra høystatusskoler, så viste både skoleinkludering- OG ekskludering mulighet til å moderere utviklingen av lært hjelpeløshet; men samtidig viste ekskludering seg for denne gruppen å kunne forsterke følelse av lært hjelpeløshet over tid, da kombinasjonen av sosial ekskludering og lært hjelpeløshet trigger følelse av stress og kontrollmangel. (Kulakow & Raufelder, 2021)

I artikkel 2 er kontingens et gjennomgående tema tilknyttet lært hjelpeløshet; det går på å føle manglende evne til å være i kontroll av en aversiv situasjon, forårsaket av en oppfattelse av uavhengighet mellom handling og resultater. I denne artikkelen ble elever med og uten antatte læringsvansker studert, og det viste seg at gruppen med læringsvansker hadde større sannsynlighet for å hevde at eksterne faktorer hadde betydning for handlingens utfall; som gjør dem mer eksponert for lært hjelpeløshet. (Gindrich, 2021)

Artikkel 3 tar for seg hvordan helikopterforeldreskap fra mødre kan regnes innen omfanget av traumatiske opplevelser, og hvordan det kan påvirke lært hjelpeløshet. Opplevelser i barndommen anses som å være av de mest betydningsfulle for selvkontroll, tilpasning og problematferd i senere liv, og slike negative hendelser er stadfestet å ha en større og raskere effekt spesielt i tidlig barndom og barneskolealder. Mange studier viser at lært hjelpeløshet er basert på barndomsopplevelser, og i den forbindelse vises det at barnets miljø, familiære opplevelser og foreldrenes holdninger er de viktigste faktorene. Helikopterforeldre defineres i artikkelen som foreldre som, på en altoppslukende måte, er bekymret for barnas sikkerhet, utdanning og generelle liv; som er overbeskyttende, involverende og som har som mål at barnas liv skal være «perfekt» på alle måter. Forskning gjort på denne foreldrestilen viser flere negative resultater, som selvtillitsproblemer, narsissistiske personlighetstrekk, problemer med angst og depresjon, problemer med identitetsutvikling, sosiale tilpasningsvansker, og negativ påvirkning på generell lykke og velvære. Studien i artikkelen viser høy sammenheng mellom mødres helikopterforeldreskap og lært hjelpeløshet; spesielt gjaldt dette ved innblanding på områdene grunnleggende livsferdigheter og akademisk skoleliv. Det legges vekt på at å lære foreldre å støtte deres barns autonomi og kompetanse kan resultere i følelsesmessig og sosialt sunnere utvikling, og mindre atferds- og tilpasningsvansker. Motsatt kan foreldre som er overkontrollerende, overstiger barnas kompetansenivå og begrenser barnas opplevelser forårsake angst, depresjon og opplevelser av evnemangel hos barna. Barn som ikke utvikler selvstendighet og kompetanse på grunn av manglende gjennomføringsevne kan ikke differensiere fra foreldrene sine, og har vanskeligheter med å påta seg ansvar for sine egne liv som uavhengige individer. Et viktig poeng som gjelder helikoptermødre er at de tror at holdningen deres vil komme barna deres til gode, som igjen fører til ubevissthet av dets negative konsekvenser. Et annet viktig poeng hos helikoptermødre er at de er ekstremt perfeksjonistiske, som igjen forårsaker frykt for å gjøre feil hos barn, og at de ikke ser på feil de gjør som en mulighet til å lære; lært hjelpeløshet blir en naturlig konsekvens av denne situasjonen. Denne perfeksjonismen forsterker også følelse av utilstrekkelighet, manglende evne til å sette mål, samt mindre

akademisk motivasjon og oppnåelse. I tillegg kan frykten for å ikke møte sin mors forventninger forårsake unngåelse av ytelse og innsats. Helikopterforeldreskap viser ellers å kunne forårsake høy grad av depressive symptomer, mindre tilfredshet med livet, og dårligere stresshåndtering. (Arslan, Arslan & Yilmaz, 2021)

Hovedstudien i artikkel 4 er rettet mot videregående skoler i Oslo med høy andel minoritets elever, lave inntakskrav og med et rykte og bilde av å være en «problemskole»; og hvordan elever på de skolene opplever sosial og faglig integrasjon på skolen. Elevene i denne studien hadde lavt karaktersnitt fra ungdomsskolen, og de aller fleste hadde innvandrerbakgrunn. Flere av dem fortalte også om familiære utfordringer som hadde påvirkning på deres læring og motivasjon i skolen. I forhold til tilhørighet, så rapporterte mange av elevene trivsel på skolen grunnet et oppløftende, inkluderende og vennlig miljø ved både skolen og klassen sin. Det at de i stor grad var i samme båt, i forhold til bakgrunn og karakterer, gjorde at de hadde en større gjensidig forståelse for hverandre, og på den måten kunne bidra til å motivere og løfte opp hverandre. Sammenlignet med grunnskolen, som for mange var en tid preget av faglige vansker, manglende motivasjon og sosiale utfordringer, beskrev mange av elevene det å komme på videregående som «en helt ny verden». Et miljø preget av inkludering, spenning, tilpasning, tydelighet og støtte ga positive virkninger på ulike måter for mange. (Schmid, 2021)

I artikkel 5 nevnes det at det på skole i dag er barn med langt mer mangfoldig bakgrunn enn tidligere, og at skolen skal være et sted for alle. Det dannes fortsatt spesialgrupper og spesialklasser i skolen i dag for barn med lærevansker, sosiale utfordringer, følelsesmessige problemer og utviklingshemming. Cirka 20 % av barn i skolen har behov for tilrettelegging og assistanse for å mestre skolens krav, sin sosiale kompetanse eller begge deler, noe som gjør at det er behov for flere yrkesgrupper i skolen. En rapport viser at elever har bedre faglige resultater i dag; samtidig er det dobbelt så mange elever, sammenlignet med i 2003, som opplever utilpasshet, ensomhet eller utenforskap i skolen. Et aktuelt spørsmål tilknyttet dette er om økte faglige krav har en negativ bakside i form av trivsels- og helgeplager. Artikkelen beskriver et mangfoldig og variert arbeidsmiljø på skolen, med mange forskjellige profesjoner som jobber på ulike måter og med ulike formål. (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018)

## 5. Diskusjon

Denne delen av oppgaven handler om å finne ut hva resultatene betyr, i forhold til hvordan det besvarer problemstillingen min. (Thidemann, 2019) Jeg prøvde i størst mulig grad å diskutere systematisk, etter anbefaling fra Thidemann (Thidemann, 2019), men fant ut at det ville passe best med litt sammenfatninger til tider ut ifra hva som var mest naturlig og passende.

### 5.1 Forhold og kommunikasjon mellom skoleansatte og elever

Artikkel 1 nevner gjennomgående at et positivt elev-lærer-forhold er bra for å motvirke lært hjelpeløshet, og at elever i høystatusskoler kan verdsette sitt elev-lærer-forhold høyere. Det nevnes også at lært hjelpeløshet kan motvirkes med konstruktiv kritikk og tilbakemeldinger, fostring av interesse og motivasjon, sunne og realistiske tankeforhold, et bra læringsmiljø, og å se etter årsaker til feil som skjer. (Kulakow & Raufelder, 2021) Mye av dette er også fellestrekk for grunnleggende prinsipper i miljøterapi (Gonzalez, 2020), og ut ifra det gir det gode tanker om hvordan å jobbe med å forebygge lært hjelpeløshet i miljøterapi i skole. Et viktig fokus vil derfor være å skape og opprettholde et bra forhold til elevene man jobber med, og at det kan være ekstra viktig å være obs på dette i det som kan oppfattes som «lavstatusskoler». Det sistnevnte blir også veldig relevant i forhold til artikkel 4, hvor elever fra skoler med lave inntakskrav, høy andel minoritets elever og et negativt omdømme, nevnte et godt forhold til sine lærere som av veldig stor betydning for deres motivasjon og framgang på skolen. Dette gjaldt spesielt to ting hos lærerne: at de stilte tydelige forventninger og høye krav, og at de samtidig møtte elevene med støtte, trygghet og en holdning av at de genuint brydde seg om dem. Samtidig var en viktig faktor at undervisningen på videregående ble tilpasset deres interesser og behov, som skapte en følelse av mening og relevans ovenfor elevene; som igjen stimulerte til motivasjon, deltakelse og engasjement. (Schmid, 2021)

Med utgangspunkt i alt det overnevnte, så vil det for min problemstilling være viktig å, på flere måter, skape en god relasjon til elever man jobber med. Det ene er å skape et forhold til eleven basert på omsorg, respekt, trygghet og støtte, og hvor man genuint bryr seg om eleven. (Gonzalez, 2020) Samtidig vil det å stille tydelige krav og forventninger være av stor betydning, og å vise at man forventer framgang og innsats fra elevens side. Siden lært hjelpeløshet bygger blant annet på en manglende evne til å se sammenhengen mellom tiltak og resultater (Kulakow & Raufelder, 2021), så kan det å stille tydelige krav til elever få dem til å se at deres innsats faktisk gir resultater; noe

som igjen kan ha en forebyggende effekt på lært hjelpeløshet. I tillegg blir vil det å tilrettelegge undervisning og arbeidsmetode etter elevens interesser og behov være av stor betydning, siden dette kan øke elevens motivasjon og engasjement (Schmid, 2021); dette kan igjen øke elevenes egeninnsats, som igjen kan forebygge lært hjelpeløshet ved at de med større sannsynlighet ser sammenheng mellom innsats og resultater.

Dette med tydelighet og krav, samt motiverende og engasjerende læringsaktiviteter, føler jeg at jeg selv har sett og lært viktigheten av i min praksisperiode på videregående skole; spesielt i forhold til én elev. Når det gjelder tydelighet og høye krav, så virket dette for meg noe fraværende, og eleven så ut til å få slippe litt for lett unna med ting; blant annet var det mye mobilbruk i arbeidsøktene, og tilsynelatende lite framgang i forhold til akademiske krav og mål. Her ville mest sannsynlig høyere krav, og tydelighet i forhold til disse kravene, ovenfor eleven vært passende for å skape større grad av selvdrevenhet og framgang. Jeg var også med denne eleven noen ganger på en tilrettelagt praksisplass- og periode, hvor eleven virket betydelig mer motivert og engasjert for det praksisen innebar. Her så jeg da selv hvordan tilrettelegging, med utgangspunkt i interesser og behov, stimulerer til økt motivasjon og engasjement. Passivitet og depressive trekk er assosiert med lært hjelpeløshet (Malt 2020), og denne eleven virket til å oppleve dette under arbeid som gikk ut på pensumlesing og skriveoppgaver på skolen; spesielt i form av initiativløshet og svekkede følelsesmessige reaksjoner, som er blant de vanligste depressive symptomene. (Holsten, 2020) Derimot virket hun mer initiativrik, motivert og engasjert under den tilrettelagte praksisen, og med tanke på at lært hjelpeløshet kan motvirkes med fostring av interesse og motivasjon (Kulakow & Raufelder, 2021), så virker det til at å tilrettelegge ut ifra interesser og behov vil kunne være en vesentlig faktor i forebygging av lært hjelpeløshet i skole.

Artikkel 2 peker på at lært hjelpeløshet oppstår oftere hos elever med antatte læringsvansker og komorbide lidelser, enn hos elever som ikke har noe av det nevnte. Et viktig punkt som nevnes er at dette kan skyldes at den førstnevnte elevgruppen kan ha blitt behandlet som mindre kapable, og/eller blitt holdt lavere akademiske forventninger til. (Gindrich, 2021) Dette nevnes også som en sentral faktor i artikkel 4, hvor det nevnes studier som viser at lærere fort kan tilpasse undervisning til elever med lavere forventninger; noe som igjen påvirker deres læringsmuligheter (Schmid, 2021). I artikkel 2 nevnes det videre at lærere kan ha en viktig rolle i forebygging av lært hjelpeløshet på flere måter. Dette går ut på ting som tilpasning ovenfor de spesifikke elevene og sørge for at de får god forståelse i faget, blant annet ved å spørre om deres forståelse og sette

av tid til diskusjoner; men også å oppmuntre dem til å tenke selv, og å formulere med sine egne ord. (Gindrich, 2021)

Tilknyttet min problemstilling, så vil det da være viktig på en generell måte å behandle elevene med de forventninger og holdninger som man mer naturlig vil ha ovenfor elever uten psykiske, sosiale eller pedagogiske vansker; bare denne holdningen i seg selv vil kunne ha veldig mye å si. (Gindrich, 2021) Det vil også være viktig å sette av tid til diskusjoner og spørre om deres forståelse. Som miljøterapeut vil det å tilrettelegge for arbeidsmetoder som gjør det klart for dem at de påvirke sin utvikling med innsats være av høy viktighet, siden lært hjelpeløshet er knyttet til mangel på å se assosiasjon mellom tiltak og resultater. (Kulakow & Raufelder, 2020) Sentrale miljøterapeutiske prinsipper er samtaler, samhandling og læring (Gonzalez, 2020), som var prinsipper jeg føler gikk mye igjen som miljøterapeut på skole fra egen erfaring i praksis på videregående skole. Som en miljøterapeut vil det da være viktig å kontinuerlig spørre om de har forståelse for det vi jobber med; og skulle de eventuelt ikke ha det, så er det viktig å kartlegge **hvorfor** eleven ikke forstår, og på den måten tilrettelegge arbeidet for at eleven oppnår mer forståelse. Tett tilknyttet dette vil det også være viktig å tilrettelegge elevens arbeid slik at det er på et overkommelig nivå, sånn at eleven har et realistisk potensiale for å få det til; som igjen kan hjelpe dem til å se at deres innsats og tiltak gir gevinst og resultater. I samme prosessen er det viktig å oppfordre og utfordre elevene til å være selvstendige tenkere, og å selv formulere seg etter hva de tenker om ting. (Gindrich, 2021) Miljøterapeutisk kan dette gjøres ved å ofte be dem sette egne ord på ting de føler; sånn som egne følelser, arbeidsoppgaver, relasjoner med andre, og lignende.

I artikkel 5 nevnes det at de ulike helse- og sosialfaglige yrkesgruppene har visse forskjeller på hvilken type diagnoser og problematikk de jobber med, men at de samtidig har et felles faglig fundament. I tillegg har disse yrkesgruppene stor grad av frihet i forhold til hvordan de ønsker å jobbe, siden de blant annet ikke har en lovfestet posisjon i skoleverket. (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018) Som miljøterapeut i skole kan disse tingene spille en rolle i forebygging av lært hjelpeløshet på flere måter. Denne friheten i hvordan å jobbe, samt hvem og hvilken type problematikk man kan jobbe med, gjør at man kan ha stor valgfrihet i hvordan å jobbe med elever. Siden det i miljøterapi er mange prinsipper for hvordan å jobbe og hva å legge vekt på (Gonzalez, 2020), så vil man som miljøterapeut kunne bruke denne friheten til sin fordel.

## 5.2 Miljømessige, sosiale og familiære forhold

Artikkel 1 viser ulike resultater, i forhold til elever på skoler med henholdsvis lav og høy status, knyttet til utviklingen av lært hjelpeløshet. Elever ved lavstatusskoler viste at skoleekskludering faktisk kan **moderere** utviklingen av lært hjelpeløshet; en mulig årsak er at det å tre ut av skoleverket kan «tvinge» dem til å lære seg å håndtere lært hjelpeløshet. Motsatt viste elever fra høystatusskoler seg å ha litt ulik og motstridende effekt av både inkludering og ekskludering på skolen; det viste seg både å kunne moderere effekten av lært hjelpeløshet, men samtidig stimulere til det. Inkludering kunne moderere effekten av det; men samtidig viste det seg at frykten til elevene for å bli flyttet til lavstatusskoler, og bort fra sitt sosiale miljø, kan stimulere til det. Ekskludering ble for denne gruppen også vist å kunne motvirke lært hjelpeløshet, men med en motsatt effekt, siden sosial eksklusjon intensiverte deres utvikling av lært hjelpeløshet over tid. En mulig årsak for dette er at sosial eksklusjon kombinert med lært hjelpeløshet for denne gruppen får dem til å oppleve økt grad av stress og kontrollmangel, som stimulerer til deres utvikling av lært hjelpeløshet. (Kulakow & Raufelder, 2021)

Som en miljøterapeut i skole vil det overnevnte spille inn på flere måter for å jobbe med å forebygge lært hjelpeløshet. I forhold til eksemplet med elever fra lavstatusskoler, som opplevde sosial eksklusjon som en modererende faktor for lært hjelpeløshet, så kan **prinsippet** fra dette benyttes på ulike måter. Det vil handle om å tilrettelegge miljø og arbeidsoppgaver ovenfor eleven på en måte som stiller dem selv til ansvar for å faktisk lære seg å være selvstendige og å utvikle mestringsevne. Dette går også i tråd med det som nevnes i artikkel 4, om at høye og tydelige krav og forventninger fra lærere viste seg å ha en positiv effekt på elevenes motivasjon og utvikling. (Schmid, 2021) Ved å iverksette samme holdning i elevens generelle miljø vil det kunne ha en forebyggende effekt på lært hjelpeløshet. Relatert til min praksiserfaring fra videregående skole, så var dette et sterkt prinsipp i den tilrettelagte skolepraksisen hos den enkelte eleven. Jeg var tidvis med eleven under denne praksisen for å være en trygghets- og støtteperson, men var samtidig obs på å la eleven selv ta styring og initiativ i de arbeidsoppgavene hennes praksis gjaldt. Dette viser seg da å kunne være et prinsipp som er veldig betydelig for å forebygge lært hjelpeløshet i skolesetting.

I forhold til opplevelsen til de fra høystatusskoler, så er det litt andre prinsipper som ser ut til å være viktige for problemstillingens formål. Det ene er at en frykt for å gjøre feil, og konsekvenser av det, mulig kan stimulere utvikling av lært hjelpeløshet. Dette kan på

prinsippet om negativ forsterkning, som handler om at tiltak og arbeid man gjør gjøres med motivasjon for å unngå noe ubehagelig eller uønsket. (Svartdal, 2019) Et solid prinsipp i miljøterapi på skolen kan derfor bli å være bevisst på å unngå negativ forsterkning; altså å unngå å basere kommunikasjon og miljøfaktorer på negative ting som kan skje hvis eleven ikke jobber bra nok med det som er. Artikkel 4 viser at støtte og omsorg fra lærerne ga dem en tro på å kunne oppnå ønskede resultater, som igjen hadde stor betydning for deres motivasjon og egeninnsats. (Schmid, 2021) Dette går overens med prinsippet om positiv forsterkning, som bygger på at en stimulus oppnås når en bestemt handling gjøres (Svartdal, 2018); som igjen virker til å ha en positiv effekt på motivasjon, engasjement og egeninnsats fra elevenes side i artikkel 4. (Schmid, 2021) Miljøterapeutisk i skole vil det da, for problemstillingens formål, være viktig å tilrettelegge miljøfaktorer på en slik måte at det skaper et bilde for dem av de positive gevinstene de kan oppnå med tiltak, resultater og egeninnsats. Dette på linje med prinsippet om konkret formål som en viktig faktor i miljøterapi. (Engedal & Snoek, 2017) Økt innsats ut ifra disse tingene kan også stimulere til mestringstro og indre motivasjon (Gonzalez, 2020), som igjen ser ut til å ha en sentral funksjon i forebygging av lært hjelpeløshet.

Artikkel 2 tar for seg lært hjelpeløshet i forhold til elever med læringsvansker, noe som er veldig relevant i arbeid som miljøterapeut i skole. I denne artikkelens studie viste det seg at denne elevgruppen med større sannsynlighet pekte på at eksterne faktorer har større betydning for sine handlingers utfall, noe som gjør dem mer utsatt for lært hjelpeløshet. (Gindrich, 2021) Å ikke se sammenheng mellom handling og resultater er sentralt for lært hjelpeløshet (Kulakow & Raufelder, 2020), og denne artikkelen har allerede nevnt at lærerne kan ha behandlet disse elevene som mindre kapable og holdt lavere forventninger til dem. (Gindrich, 2021) Det er da mulig at lærernes holdning ovenfor disse elevene kan ha gjort at de utvikler en tro på at eksterne faktorer har betydning for sine egne handlingers utfall, og som miljøterapeut i skole er det denne holdningen som vil være viktig jobbe for å snu hos disse elevene. Viktige prinsipper vil være å bygge opp under elevenes mestringstro og indre motivasjon, som er vist å ha best påvirkning på initiativ for innsats. (Gonzalez, 2020) En måte å gjøre dette på er å snakke med eleven om deres motivasjon, vurdering av egne ressurser, og hvordan å håndtere utfordringer. (Gonzalez, 2020) På den måten kan man hjelpe eleven til et klarere bilde av hva han/hun ønsker å oppnå, hvorfor han/hun ønsker å oppnå det, og hvordan å håndtere utfordringer på veien. Sånn sett kan man øke mestringstro og indre motivasjon, som kan få elever til å jobbe mot sine ønskede endringer til tross for de eksterne faktorene. Og dette vil igjen



kunne få dem til å se assosiasjon mellom tiltak og resultater, som igjen kan forebygge lært hjelpeløshet. (Kulakow & Raufelder, 2020)

Artikkel 3 tar for seg «helikoptermødres» påvirkning på barna i forhold til lært hjelpeløshet, og artikkelen viste at deres innblanding i barnas akademiske/skolemessige liv hadde stor betydning for utvikling av lært hjelpeløshet. (Arslan, Arslan & Yilmaz, 2021) Her er det umiddelbart to ting jeg ser på som viktig i forhold til min problemstilling; det ene er kommunikasjon med elevene om foreldrenes holdninger ovenfor dem, og det andre er kommunikasjon med foreldrene til disse elevene. Ovenfor elevene vil det være viktig å spørre dem om hvordan det går på deres hjemmebane, og spesifikt hvilket forhold de har til sine foreldre; herunder også hvordan deres foreldre er mot dem i holdning og væremåte. Det vil være viktig å spørre om dette uansett, men skulle jeg oppleve noen av trekkene som denne foreldrestilen er vist å kunne forårsake (selvtillitsproblemer, narsissistiske trekk, angst, depresjon, identitetsutviklingsproblemer, sosiale tilpasningsvansker og/eller nedstemthet) (Arslan, Arslan & Yilmaz, 2021), så vil det være ekstra viktig å spørre eleven om dette. Skulle det da komme fram at de opplever foreldrene sine som overbeskyttende, veldig involverende og overstyrende, så vil det være viktig for meg å engasjere til, og opprettholde, kommunikasjon med foreldrene deres. I samtaler med foreldrene vil det være viktig for meg å nettopp forklare hvordan deres holdning og væremåte ovenfor barna deres kan påvirke dem i negativ grad, med konkrete eksempler som nevnt ovenfor. Dette bygger blant annet på samtaler og relasjonsarbeid, som er sentrale prinsipper i miljøterapi; og et nettverksorientert fokus. (Gonzalez, 2020)

Artikkel 4 tar for seg at klassemiljø kan ha veldig stor betydning for en elev; dette går på begrepet «peer effects», som innebærer at elevsammensetningen kan påvirke motivasjon, ambisjoner og prestasjoner, samt normer, regler og identitet. Denne påvirkningen kan skje på ulike måter; en faglig svak elev kan på én side føle seg svak på en skole med høyt karaktersnitt, men kan samtidig få økt motivasjon og bedre prestasjoner av det. Motsatt kan det å gå i en klasse med mange skolesvake elever ha en negativ effekt på motivasjon og ambisjoner, men det kan også heller gjøre at eleven vurderer seg sterkere. Artikkelen hovedstudie tar for seg elever som opplevde et oppløftende, motiverende og engasjerende klassemiljø på videregående. Det at de opplevde seg veldig i samme båt, med negative erfaringer fra grunnskolen, gjorde at de skapte en gjensidig forståelse for hverandre; som hadde flere positive virkninger for dem. (Schmid, 2021)

Som en miljøterapeut på skole vil det, ut ifra det overnevnte, være viktig å observere og være bevisst på hvordan klasse- og skolemiljø kan ha påvirkning på eleven man jobber med. Dette vil være både i form av å spørre eleven hvordan han/hun opplever sitt klassemiljø, og å selv observere i hvilken grad klasse- og skolemiljøet eleven omgås i kan ha påvirkning på eleven. Hvis det viser seg at miljøet kan påvirke eleven i negativ retning, så vil det være fordelaktig å gå inn for å skape miljøendringer for eleven. Dette kan for eksempel være å jobbe med eleven mer utenfor klasserommet, eller å lage grupper med andre med lignende utfordringer; noe som kan skape større motivasjon og engasjement via en gjensidig forståelse og respekt for hverandre. (Schmid, 2021) Ved å miljøterapeutisk tilrettelegge på en gruppebasert måte kan man jobbe mot ønskede endringer (Gonzalez, 2020), som kan være vesentlige for forebygging av hjelpeløshet.

Artikkel 5 beskriver hvordan det i skole i dag er barn med mye mer mangfoldig bakgrunn enn før, og at det fortsatt dannes spesialklasser og spesialgrupper for elever med spesielle behov. En rapport beskriver også at flere elever i dag enn tidligere opplever ensomhet, utenforskap eller utilpasshet i skolen; noe som gjør at man kan stille spørsmål om økte faglige krav kan ha negativ effekt på trivsel og helse. I yrkesmiljøet beskrives et miljø av ulike yrkesgrupper med forskjellige arbeidsoppgaver og fokusområder. Det beskrives også fra noen av de intervjuede sosialfagarbeiderne i skolen at de har et betydelig og mangfoldig samarbeid med instanser både i og utenfor skolen; blant annet elevtjenesten, spesialpedagogisk team, PPT, fagledere, NAV, BUP, avdelingsledere og miljøpersonale. (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018)

Knyttet opp mot min problemstilling, så vil jeg først ta utgangspunkt i dette med spesialklasser- og grupper. Artikkel 4 nevner at klassemiljø, på flere ulike måter, kan påvirke elevers motivasjon, engasjement og holdning i ulike retninger. (Schmid, 2021) Hvis det på skolen der jeg jobber er flere elever som har psykiske eller sosiale utfordringer, så kan det være lurt å se om det å sette disse elevene sammen i enten klasser eller grupper kan ha en positiv, motiverende og oppløftende effekt på hverandre. Artikkel 5 nevner også at økte faglige krav i dag mulig kan ha en negativ effekt på psykisk helse og trivsel. (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018) Artikkel 4 viste en motsatt effekt, i forhold til at mange elever opplevde høye krav fra lærere som en bra påvirkningsfaktor på motivasjon, engasjement og prestasjoner. (Schmid, 2021) Dette understreker en viktighet av å tilrettelegge for utfordrende, men samtidig overkommelige, oppgaver for elever man jobber med. På denne måten kan eleven også lettere oppnå resultater, og se sammenheng mellom sin innsats og sine oppnådde

resultater; noe som er blant det mest sentrale for lært hjelpeløshet. (Kulakow & Raufelder, 2020) Det som også understrekes i artikkel 5 er hvordan det er et stort og mangfoldig samarbeid med flere aktører og instanser blant sosialfaglige yrkesgrupper i skolen (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018); noe som kan være veldig fordelaktig og behjelpelig for å forebygge lært hjelpeløshet. Ved å ha god kunnskap om metoder, elementer og prinsipper for å forebygge lært hjelpeløshet, kan man som miljøterapeut i skole være aktiv og bevisst når det gjelder å kommunisere om dette til de samarbeidende aktørene.

## **6. Metodiske overveielser**

Her vil jeg vurdere mulige styrker og svakheter ved denne oppgaven.

De tre første artiklene var alle engelskspråklige, som kan ha påvirket min forståelse av innholdet i dem siden engelsk ikke er mitt morsmål. I tillegg var alle artiklene, og deres studier, gjort i tre ulike land utenom Norge; kulturforskjeller kan eventuelt ha hatt noe å si for artiklenes resultater sammenlignet med om artiklene hadde vært skrevet i Norge.

Jeg nevner innledningsvis, og i diskusjonsdelen, eksempler fra en elev jeg jobbet med i praksis nylig. Min oppfattelse av denne eleven knyttet til lært hjelpeløshet er i stor grad basert på min ytre opplevelse og forforståelse av situasjonen, og ikke på en solid bakgrunnsundersøkelse av hvordan man strategisk jobbet miljøterapeutisk med denne eleven. Jeg kunne muligens tatt meg bedre tid i flere deler av oppgaveprosessen, noe som kunne gjort arbeidsprosessen mer strukturert. Min tematabell ble veldig omfattende i arbeidet med den; dette kan ha gjort at jeg kan tidvis ha oversett hvor ulike temaer har gått igjen i diverse artikler. I tillegg nevnes det i artikkel 3 at fedre kan ha en annen påvirkning på barn med samme holdning som mødre. (Arslan, Arslan & Yilmaz, 2021) Jeg har allikevel med om foreldre generelt i diskusjonsdelen, selv om det eventuelt kan ha en viss betydning om det er en forskjell mellom mødre og fedre ved artikkelens tema.

Teori og artikler har derimot gitt god informasjon om, og ulike innfallsvinkler på, lært hjelpeløshet; og artiklene virker til å ha fulgt nødvendige og profesjonelle prosedyrer for utarbeidelse. Alt i alt har det vært et spennende tema å utforske.

## 7. Konklusjon

Lært hjelpeløshet framstår som et komplekst og allsidig fenomen, som kan ha mange årsaker, påvirkningsfaktorer og ulike vinklinger på hvor og hvordan det utvikles og utartes. Knyttet til skole er det flere faktorer som viser seg å ha betydning for utvikling av lært hjelpeløshet; blant annet statusmessige forhold, læringsvansker, klassemiljø og familiære forhold. I forhold til disse nevnte faktorene, så vil det, som en miljøterapeut i skole, være flere elementer og arbeidsmetoder av høy viktighet for forebygging av lært hjelpeløshet. Å bygge opp under elevenes motivasjon og mestringstro framstår som en grunnpilar for forebygging av lært hjelpeløshet. Dette vil kunne øke deres innsats mot ønskede resultater, som igjen vil kunne få dem til å se at deres innsats faktisk kan ha god avkastning; som igjen er en nøkkelfaktor i forebygging av lært hjelpeløshet. For å jobbe mot motivasjon og innsats fra elevenes side, vil tilpasning til de enkelte elevenes behov og utfordringer være av høy viktighet. Dette, kombinert med høye forventninger og tydelige krav til elever, vil kunne være den gylne middelveien for å skape motivasjon, engasjement og innsats fra elevenes side; som igjen vil kunne bygge opp under viktige faktorer for å forebygge lært hjelpeløshet. Samtidig vil det være viktig å jobbe mot at skole- og klassemiljøet eleven er i har en oppløftende og motiverende effekt; og kommunikasjon med foreldre/pårørende om viktigheten av deres holdning og væremåte ovenfor eleven vil også være av stor betydning.

## 8. Kildeliste

- Arslan, C., Arslan, E. & Yilmaz, H. (2021). Is having a helicopter mother a traumatic experience? The relationship between helicopter mother attitude and traumatic experiences and learned helplessness. *Psycho-educational Research Reviews*, 10(3), 302-321. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1326838.pdf>
- Engedal, K. & Snoek, J. E. (2017). *Psykiatri for helse- og sosialfagutdanningene* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gindrich, P. A. (2021). Teachers' Ratings of Students' Learning Disabilities and Self-Reported Learned Helplessness of Polish Junior High School Students. *SAGE Open*, 11(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/21582440211031898>
- Gjertsen, P.-E., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 163-179. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>
- Gonzalez, M. T. (2020). Miljøterapi og tilretteleggelse av terapeutisk miljø. I M. T. Gonzalez (Red.), *Psykiske lidelser – faglig forståelse og terapeutisk tilnærming* (1. utg., s. 361-375). Gyldendal Norsk Forlag.
- Gonzalez, M. T. (2020). Samtalen som metode. I M. T. Gonzalez (Red.), *Psykiske lidelser – faglig forståelse og terapeutisk tilnærming* (1. utg., s. 342-351). Gyldendal Norsk Forlag.
- Gonzalez, M. T. (2020). Sykepleiefaglige perspektiver ved psykiske lidelser. I M. T. Gonzalez (Red.), *Psykiske lidelser – faglig forståelse og terapeutisk tilnærming* (1. utg., s. 44-56). Gyldendal Norsk Forlag.
- Holsten, F. (2020) Stemningslidelser. I M. T. Gonzalez (Red.), *Psykiske lidelser – faglig forståelse og terapeutisk tilnærming* (1. utg., s. 101-114). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kulakow, S. & Raufelder, D. (2021). The role of social belonging and exclusion at school and the teacher-student relationship for the development of learned helplessness in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 59-81. <https://doi.org/10.1111/bjep.12438>
- Malt, U. (2020, 7. mai). I *Store medisinske leksikon*. [https://sml.snl.no/lært\\_hjelpeløshet](https://sml.snl.no/lært_hjelpeløshet)
- Normann, T., Sandvin, J. T. & Thommesen, H. (2013). *Om rehabilitering* (3. utg.). Kommuneforlaget.

Schmid, E. (2021). «Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav. *Nordisk tidsskrift på ungdomsforskning*, 2(1), 44-60.

<https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03>

Svartdal, F. (2018, 23. mai). I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/forsterkning -  
\\_psykologi](https://snl.no/forsterkning_-_psykologi)

Svartdal, F. (2019, 17. desember). I *Store norske leksikon*.

[https://snl.no/negativ\\_forsterkning](https://snl.no/negativ_forsterkning)

Teigen, K. H. (2023, 21. april). I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/Martin\\_Seligman](https://snl.no/Martin_Seligman)

Thidemann, I.-J. (2019). *Bacheloroppgaven for sykepleierstudenter* (2. utg.).

Universitetsforlaget.

