

Skule og psykisk helse

Ei retrospektiv masteroppgåve om erfaringar frå skuletida til tre intervjupersonar

Knut Ståle Tenfjord



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Hausten 2007

Samandrag

Eg byrja på masteroppgåva med ei undring kring tema psykisk helse og psykiske belastningar. Eg ynskte å finne ut om tidlegare elevar som har slite med psykiske vanskar kunne kome med noko nytt. Eg var klar over at temaet var lyssett både innan ulike fagretningar, lovverk og frå sentralt gjeve rammeverk. Likevel sakna eg informasjon rett frå informantar som har erfart psykiske vanskar på kroppen. Etter fleire omarbeidingar fall eg ned på ei problemformulering som dekte det eg ynskte å finne meir ut om.

Korleis vurderer tidligare elevar eiga psykisk helse, i høve til psykososiale belastningar frå skuletida.

Sjølv eitt barn eller éin ungdom som ikkje har hatt ei god skuletid, anten det kjem av psykiske lidingar eller psykososiale belastningar, er eit barn eller ein ungdom for mykje. Eg har intervjuat tre tidlegare elevar om deira skuletid for å høyre og tolke historia deira. Alle elevane har hatt behov for psykologhjelp i eller etter skuletida si. Eg fekk to unge menn og ei ung kvinne som informantar. Dei var hyggelige, reflekterte og spanande intervjuobjekt, som etter mi meining knappast kunne passa betre.

Eg byrja med å setje meg godt inn i lovverk og sentralt gjeve rammeverk kring temaet og problemformuleringa. Etter studie av dette laga eg eit utval samandrag frå kvar publikasjon og lovverk. Eg hadde no ei skildring av det eg har valt å kalle ”feltet”. Feltet skildrar rammeverket og lovverket som skular og kommunale hjelpetenester har å halde seg til.

Deretter valde eg ut og studerte hovudlitteratur. Etter ein tilsvarande prosess som for feltet, sat eg til slutt att med tre hovudforfattarar. Eg valde Aaron Antonovsky fordi eg tykkjer hans spissing inn mot kva påverknader som skadar eller styrkjer vår motstandskraft mot psykisk sjukdom er svært aktuelt. Som andre hovudforfattarar valde eg Edvard Befring fordi han skildrar norsk skule og utfordringar i den, samstundes som han skildrar tankar kring pedagogikk, spesialpedagogikk og skuleutvikling som

er retta mot at fleire barn og ungdommar skal få eit godt liv. Til sist valde eg Urie Bronfenbrenner fordi hans bioøkologiske utviklingsteori syner mykje av kva det er som skapar oss til kva vi er. Eit samandrag og utval av særleg interesse for tema og problemformulering vart produsert for kvar av dei og er å finne i oppgåva.

I tolkingsdelen set eg empiri frå informantane opp mot feltet og den einskilde forfattaren i hovudlitteraturen. Informasjonen frå informantane var så ulik, at eg fann det naudsynt å tolke kvar og ein for seg. Informasjonen kunne etter mi meining knytast saman med hovudforfattarane sine teoriar, slik at dei fungerte som verkty for å skjønne samanhengar og hendingar. Feltet var og nyttig for å sjå om informantane sine erfaringar var innan rammeverk og lovverk.

Alle informantane peikar på psykososiale belastningar frå skuletida. To klandrar i stor grad skulen, medan ein klandrar medelevar for tøffe og vonde erfaringar.

Informantane kan òg syne til samanhengar mellom psykiske belastningar og psykisk helse, men tolkinga syner at dei gjer det på sitt eige vis.

Føreord

Arbeidet med oppgåva har vore svært lærerikt og gjevande. Gjennom arbeidet har eg møtt spanande informantar som gjorde det mogeleg for meg å studere og setje meg inn i temaet slik eg ynskte. Temaet og arbeidet har vore krevjande, men eg er glad eg sette i gang.

Takk til rettleiar Johannes Drabløs for god rettleiing. Takk til informantar som stilte opp frivillig til samtale om det nære og ofte vanskelege temaet. Takk til foreininga Mental helse Møre og Romsdal for deira hjelp med å søkje etter og skaffe informantar. Takk til kollegaer som har haldt ut med at eg tidvis har vore noko fråverande.

Haust 2007

Knut Ståle Tenfjord

Innhald

Innhald.....	5
1. Innleiing	9
1.1 Presentasjon av forskar.....	9
1.2 Presentasjon kring temaet skule og psykisk helse.....	9
1.3 Problemformulering	10
1.4 Avgrensingar	10
1.5 Omgrepsavklaringar	10
1.5.1 Omgrep utanfor alfabetisk oppsett.....	10
1.5.2 Omgrep innan alfabetisk oppsett	11
2. Føringar innan feltet dei siste ti åra.....	13
2.1 Opplæringslova	13
2.2 Stortingsmelding nr. 39 (2001–2002)	15
2.3 Opptappingsplanen for psykisk helse	16
2.3.1 Kritikk	18
2.4 Faktarapport om årsaker til psykiske plager og lidingar.....	18
2.5 Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene.....	20
2.6 Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse ...sammen om psykisk helse... ..	22
2.7 Rådgeving.....	22

2.7.1	Rådgjeving og “counseling psychology”	23
2.7.2	Rådgjeving og økologisk systemteori.....	24
3.	Metode og opplegg for masteroppgåva.....	26
3.1	Eiga førforståing.....	26
3.2	Grunngjeving for val av metode, og val av metode.....	27
3.3	Det kvalitative intervjuet som forskingsmetode.....	27
3.4	Val innan intervju som metode	28
3.5	Søking om løyve.....	29
3.6	Utval av informantar	29
3.7	Validitet og reliabilitet.....	30
3.8	Utval av hovudteori og publikasjonar kring feltet	32
3.8.1	Avgrensingar innan utvalet av hovudteori og publikasjonar	32
3.9	Utarbeiding av intervjuguide.....	33
3.10	Intervjua i praksis	34
3.11	Organisering og bearbeiding av det innsamla materialet.....	34
3.12	Analyse og tolking av intervjumaterialet	35
3.12.1	Kritikk kring faguttrykk.....	37
3.13	Etikk	38
3.13.1	Kritikk kring metode og metodeval	39
4.	Hovudteoriar	40

4.1	Aaron Antonovsky	40
4.1.1	Kritikk av teorien til Antonovsky	42
4.2	Edvard Befring	42
4.3	Urie Bronfenbrenner.....	48
4.3.1	Kritikk av økologisk utviklingsteori	52
5.	Presentasjon og drøfting av empirien mot feltet og hovudteoriane	53
5.1	Informant a	53
5.1.1	Innleiande presentasjon.....	53
5.1.2	Tolking og funn kring feltet.....	53
5.1.3	Tolking og funn sett i lys av opplæringslova.....	56
5.1.4	Tolking og funn som kan knytast mot Antonovsky.....	58
5.1.5	Tolking og funn som kan knytast mot Edvard Befring	59
5.1.6	Tolking og funn som kan knytast mot Bronfenbrenner.....	61
5.2	Informant b	62
5.2.1	Innleiande presentasjon.....	62
5.2.2	Tolking og funn kring feltet.....	63
5.2.3	Tolking og funn sett i lys av Opplæringslova.....	64
5.2.4	Tolking og funn som kan knytast mot Antonovsky.....	65
5.2.5	Tolking og funn som kan knytast mot Edvard Befring	66
5.2.6	Tolking og funn som kan knytast mot Bronfenbrenner.....	67

5.3	Informant c	69
5.3.1	Innleiande presentasjon.....	69
5.3.2	Tolking og funn kring feltet.....	70
5.3.3	Tolking og funn sett i lys av Opplæringslova.....	71
5.3.4	Tolking og funn som kan knytast mot Antonovsky.....	72
5.3.5	Tolking og funn som kan knytast mot Edvard Befring	73
5.3.6	Tolking og funn som kan knytast mot Bronfenbrenner.....	75
6.	Avslutning	78
6.1	Avslutning generelt	78
6.2	Avsluttande drøfting kring problemformuleringa.....	79
6.2.1	Informant a.....	79
6.2.2	Informant b.....	80
6.2.3	Informant c.....	80
6.3	Kritikk mot eiga oppgåve.....	81
	Kildeliste	82
	Vedlegg A; førespurnad om assistanse til å skaffe informantar	85
	Vedlegg B; førespurnad om deltaking som informant samt førespurnad om informert samtykke	86
	Vedlegg C; intervjuguide.....	88
	Vedlegg D; godkjenning av masteroppgåva av NSD	90

1. Innleiing

Ei retrospektiv undersøking av tidligare elevar sine erfaringar frå skuletida, relatert til vanskar med psykisk helse.

1.1 Presentasjon av forskar

Eg har tidlegare arbeidd ved ulike skular, hovudsakleg som spesialpedagog men òg som vanleg lærar. Som spesialpedagog har eg arbeidd mest innanfor feltet psykososiale vanskar. I dag arbeider eg i Pedagogisk Psykologisk teneste.

1.2 Presentasjon kring temaet skule og psykisk helse

Eg ottast for elevar som får psykiske vanskar i livet. Ofte har dei det ikkje godt med seg sjølve eller med livet dei lever. I arbeidet mitt som spesialpedagog i PP-tenesta har eg noko innverknad, og eg vil gjerne gjere noko. Eg har arbeidd innanfor skule og spesialpedagogikk i fleire år. Arbeidet har ført med seg ei undring hjå meg, kring korleis psykososiale belastningar og psykiske vanskar i skuletida erfarast retrospektivt.

Kvar skal ein setje inn krefter og innsats slik at færre får psykiske vanskar? Med von om svar ynskjer eg å finne ut om unge vaksne som har erfart psykiske vanskar, kan bidra med erfaringar dei ser og vurderer som vesentlige. Er det noko i tidlegare elevar sine erfaringar, som dagens skule kan trenge å få vite om? Kan slike informantar peike på samanhengar frå psykososiale belastningar frå skuletida, som dei meiner har vore viktige i forhold til deira psykiske helse, i skuletida eller seinare i livet?

For å kunne seie noko om dette har eg studert og skildra litteratur frå vitskapeleg forskning, lovverk og retningsliner for skular, for å jamføre kva desse seier om born, oppvekst, skule og psykisk helse. Eg har freista å forske på kva informantane seier om psykososiale belastningar frå skuletida, og kva dei seier om eventuelle effektar desse har hatt på deira psykiske helse. For å vurdere om informantane kjem med ny

innsikt eller kunnskap har eg freista å sjå om min empiri er i samsvar med kva utvalet av vitenskapelig teori, lovverk og retningsliner for skular seier om ein slik samanheng.

1.3 Problemformulering

Korleis vurderer tidligare elever eiga psykisk helse, i høve til psykososiale belastningar frå skuletida.

1.4 Avgrensingar

Eg er klar over at psykososiale belastningar frå andre stadar enn skule kan ha innverknad på den psykiske helsa til den einskilde. Heime- eller fritidsmiljøet kan til dømes ha innverknad åleine, eller i interaksjon med belastningar frå skule. Av omfangsårsaker vel eg i denne oppgåva å berre sjå på psykososiale belastningar som kan relaterast direkte til skule.

1.5 Omgrepsavklaringar

Eg har to hovudårsaker for å ha med ei omgrepsavklaring. Den eine er for å syne kva mi oppgåve legg i dei ulike omgrepa slik at desse kan etterprøvast og forståast slik eg har meint og nytta dei i oppgåva. Den andre hovudgrunnen er at eg ynskjer å nytte og syne graderingar og samanhengar som eg får fram innan feltet i masteroppgåva. For å kunne syne graderingane og samanhengane er desse omgrepa sett opp utanfor alfabetisk oppsett. Alle andre omgrep er sett opp alfabetisk.

1.5.1 Omgrep utanfor alfabetisk oppsett

Sosialt stress ”Med sosialt stress menes de dagliglivsbelastninger andre personer representerer for den enkelte” (Sosial og helsedepartementet, 2000).

Psykososiale belastningar Med psykososiale belastningar meiner eg alt frå sosialt stress jf. Sosial og helsedepartementet (2000), men med tillegg av psykiske

dagleglivsbelastningar som andre personar eller føringar frå andre personar representerar for den einskilde.

Biopsykososiale belastningar Med biopsykososiale belastningar meiner eg alt frå psykososiale belastningar, men med same utviding som Urie Bronfenbrenner legg i tillegget "bio" i sin bioøkologiske utviklingsteori jf. Bronfenbrenner (2005) og kapittel 4.3. i oppgåva.

Psykisk helse "Psykisk helse refererer til utvikling av og evne til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav i forhold til ulike livsaspekter. Det handler om emosjonell utvikling, evnen til velfungerende sosiale relasjonar, evne til fleksibilitet med mer. Fravær av psykiske vansker eller lidelse er ikke ensbetydende med god psykisk helse." (Sosial og helsedirektoratet, 2007).

Psykiske vanskar "Psykiske vansker refererer til symptombelastning som for eksempel grad av angst, depresjon, søvnevansker osv. Vanskene vil, avhengig av type og omfang av symptomer, i ulik grad påvirke daglig fungering i forhold til mestring, trivsel og relasjon til andre menneske. Symptombelastningen behøver ikke å være så stor at det kan stilles diagnose. Psykiske vansker kan være normale reaksjonar forbundet med en vanskelig livssituasjon." (Sosial og helsedirektoratet, 2007)

Psykiske lidingar "Psykiske lidelser refererer til psykiske vansker av en slik type og grad at det kvalifiserer til en diagnose." (Sosial og helsedirektoratet 2007).

1.5.2 Omgrep innan alfabetisk oppsett

Brukermedvirking "Brukermedvirking er brukerens innflytelse på saksbehandlingen og utforminga av tjenester og det enkelte møte mellom bruker og tjenesteutøver. Brukermedvirking er lovpålagt og skal være ettersporbart i forhold til hvordan brukerens rettigheter og tjenesteutøverens plikter er ivaretatt. Brukermedvirking handler om at tjenesteapparatet benytter brukerens erfaringskunnskap for å kunne

yte best mulig hjelp. Brukermedvirkning betyr ikke at behandleren fratras sitt faglige ansvar.” (Sosial og helsedirektoratet, 2007).

Eksternaliserte problem ”Eksternaliserte problemer er slike som oppstår når vanskene vendes utover. Eksempler er rusmisbruk, vold, kriminalitet og annen antisosial atferd” (Sosial og helsedepartementet, 2000).

Feltet er eit omgrep eg nyttar for å syne til områder innan oppgåva sitt tema, samt lovverk og publikasjonar som inneheld rammer og retningsliner for skular og ulike hjelpeinstansar.

Internaliserte problem ”Internaliserte problemer betyr at reaksjonen vendes innover. Eksempler er kognitive og emosjonelle forstyrrelser (for eksempel depresjon og angst) og psykosomatiske plager og lidelser” (Sosial og helsedepartementet, 2000).

Psykisk helsearbeid ”Psykisk helsearbeid betegner arbeidet i kommunen rettet mot psykiske vansker og lidelser i befolkninga, herunder også rusproblematikk. Arbeidet omfatter både helsefremmende arbeid, forebygging, utredning, behandling og rehabilitering. Psykisk helsearbeid inkluderer tiltak både på individ, gruppe og samfunnsnivå, og utgjør et viktig ledd i kommunens folkehelsearbeid” (Sosial og helsedirektoratet, 2007).

Risikofaktorar er eit omgrep som er knytt til fare for skade på psykisk helse. Det er nytta i ulike publikasjonar utan at eg har funne omgrepet særskilt definert.

Publikasjonen ”Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunane” Sosial og helsedirektoratet (2007) skildrar faktorar på individnivå som ”genetisk sårbarhet, temperament, sykdom eller funksjonshemmingar.”(ibid) med fleire som risikofaktorar.

I høve til føresette og nær familie nemner publikasjonen mellom anna ”manglende nærhet i relasjon til foreldre, høyt konfliktnivå, rusproblemer, inkonsistent oppdragelse” (ibid) som risikofaktorar. Til sist nemner publikasjonen høve i nettverk og samfunn som ”Utrygt nærmiljø, svake sosiale nettverk, dårlig skolemiljø, gjengdanning, sosial ulikhet.” (ibid) med fleire som risikofaktorar.

2. Føringer innan feltet dei siste ti åra.

Eg byrjar oppgåva med ei relativt omfattande orientering kring det eg kallar feltet og endringar innanfor feltet av fleire årsaker. God kjennskap til rammer og føringer innan feltet har vore eit av grunnlaga for førebuing til sjølve intervjuet, og til utarbeiding av intervjuguide. Ein anna årsak til orienteringa er at kunnskap om feltet har vore naudsynt i samband med tolkingsarbeidet som vert gjennomført seinare i oppgåva.

2.1 Opplæringslova

Av omsyn til omfang i oppgåva vel eg innanfor lovverket å avgrense meg til opplæringslova med særskilt fokus på kapittel 9a. Opplæringslova gjev rammer og føresetnader for skulane sitt arbeid med elevar på fleire vis. Ho omhandlar rettar og plikter for elevar, skule, skulestyresmakter og andre samarbeidspartnarar til skulane. Lovverket er difor vesentleg i analyse- og drøftingsdelen, samt i delen som omhandlar funn. Eg vil òg nytte utdrag frå utvald forskning og aktuelle forskrifter frå departement om det same.

Etter endring i opplæringslova vart kapittel 9a føydd til med lov nr. 112/2002 (Opplæringslova, kapittel 9a). Kapittel 9a vart sett i kraft 1 april 2003 jf. Helgeland (2006).

I opplæringslova står det mellom anna ”*Alle elevar i grunnskular¹ og vidaregåande skolar² har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.*” (Opplæringslova, § 9a-1).

Målsetnaden med endringane var ikkje berre å sikre elevane og einskildeleven eit betre fysisk og psykososialt miljø, men lova set krav til at miljøet skal vere så bra at det fremjar helse, trivsel og læring for kvar einskild elev i skulen jf. Helgeland (2006). Den nye lova slår fast at skulemiljøet ikkje skal forårsake eller forsterke helseplager eller mistrivsel. Kravet gjeld etter Helgeland (ibid) uavhengig av økonomi, og gjeld både det fysiske og det psykososiale miljøet på skulane. Helgeland

skriv og at dersom skulane sjølve ikkje har tilstrekkeleg fagkunnskap innan dei ulike felt, må dei hente inn slik kunnskap.

I opplæringslova står det at ”*Skolane skal planleggjast, byggast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane.*” (Opplæringslova, § 9a-2). Helgeland (2006) nemner i sine kommentarar at § 9a-2 må sjåast i samanheng med § 9a-1. ”*Skolene skal planlegges, bygges, tilrettelegges og drives på en måte som ikkje bare tar hensyn til sikkerhet, helse, trivsel og læring, men som i tillegg fremmer et godt fysisk skolemiljø.*” (ibid). Helgeland skriv at skulane heile tida må drivast og tilretteleggast slik at skulemiljøet har ein positiv verknad for elevane si helse, trivsel og læring jf. ibid.

I opplæringslova står det og ”*Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål*” (Opplæringslova, § 9-2). I kommentarane til denne paragrafen syner Helgeland (ibid) til at elevar har rett til individuell tilpassa rådgiving, som høver til dei behova kvar einskild elev har. Skulen må aktivt vurdere behovet til kvar elev, og Helgeland (ibid) syner til at generell informasjon i informasjonsmøter osv., eller skriftleg informasjon ikkje er nok.

I opplæringslova § 9a-3 kjem det fram at skular skal arbeide aktivt og systematisk for å fremje eit godt psykososialt miljø der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhøyr. Tilsette ved skulane skal snarast undersøkje, varsle skuleleiinga og om naudsynt og mogeleg sjølv gripe inn direkte, om dei får kunnskap eller mistanke om krenkande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme jf. § 9a-3. Dersom elevar eller foreldre ber om tiltak som omhandlar det psykososiale miljøet skal saka handsamast etter reglar om einskildvedtak etter forvaltingslova. Om skulane ikkje innan rimeleg tid gjer dette kan saka påklagast som om einskildvedtak var føreteke jf. § 9a-3. § 9a-1 pålegg skular å arbeide generelt med det psykososiale og det fysiske miljøet på skulane, men saman med § 9a-3 vert skulane og pålagde å arbeide spesielt med det same overfor den einskilde eleven jf. Helgeland (2006).

I opplæringslova § 9a-4, kjem det fram at skulen skal arbeide aktivt og systematisk for å fremje helsa, miljøet, og tryggleiken til elevane, men den handlar og om

internkontroll i skulane. Noten i overskrifta til § 9a-4 syner til straffeparagrafen §9a-7. Skuleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av krava i § 9a-4.

I kommentarar til opplæringslova § 9a-5 (Helgeland 2006) kjem det fram at lovgjevar ser det som vesentleg at elevar får vere med i arbeidet for helse miljø og tryggleik i skulen. Elevane skal engasjerast i planlegging og gjennomføring av arbeidet jf. § 9a-5. Helgeland (2006) presiserer at dette skal gjelde alle elevar slik lova er utforma. Helgeland (2006) held fram fleire eksempel som kan vere med på å inkludere elevane i utforminga av skulemiljøet. Eksempla som Helgeland (2006) syner til kan vere med på å høgne forståinga av den nye lova både hjå ansvarlege vaksne og elevane. Samanhengen mellom helse, miljø og tryggleik er sterkt i fokus, og kanskje vil elevane kunne lære om dette ved å delta i arbeidet slik intensjonen med lova er.

2.2 Stortingsmelding nr. 39 (2001–2002)

I stortingsmelding nr 39 (2001–2002) (Barne og familiedepartementet, 2002) om oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Noreg finn ein mykje fakta og visjonar for vidare arbeid innan psykisk helse i Noreg. Stortingsmeldinga peikar på fleire utfordringar for born og unge i samfunnet, både utfordringar frå endringar kulturelt, sosialt og som ein fylgje av internasjonalisering. Stortingsmeldinga har særskilt fokus på born og unge sine rammer for oppvekst i eit vidt perspektiv i Noreg. Av omfangsårsaker vel eg ut delar eg ser som særleg aktuelle, i høve psykisk helse.

Stortingsmelding nr. 39, (2001–2002) (Barne og familiedepartementet, 2002:128) syner at ein reagnar med at mellom 15 og 20 prosent av befolkninga har psykiske lidningar i mildare eller alvorlegare grad. Ut frå stortingsmeldinga tyder dette at omlag 800 000 menneske i Noreg har ei psykisk lidning. Ulike undersøkingar syner ei utbreiing av psykiske lidningar hos born og unge på ca. 20 prosent, og av desse har ca. 5 prosent lidningar av ein slik alvorgrad at dei treng hjelp av spesialisthelsetenesta jf. *ibid.* Stortingsmeldinga syner til at ei rekkje studiar viser at visse risikofaktorar aukar sannsynet for psykiske lidningar hos born og unge. Studiane peikar mellom anna på faktorar frå omgjevnadane som ”*langvarig familiestress, skolens kvalitet, og*

miljøfaktorer som dårlig bostandard og manglende sosial støtte.” (ibid).

Stortingsmeldinga held vidare fram at sosialt stress aukar faren for psykiske og kroppslige plager hos mange born. Born av foreldre med alvorlege og eller langvarige psykiske lidingar er òg ei utsett gruppe jf. ibid.

Stortingsmelding nr. 39 (Barne og familiedepartementet, 2002) syner til det i fleire år har vore store manglar i tilbodet til menneske med psykiske lidingar og at manglane har vore størst i tilbodet til born og unge. Stortingsmeldinga peikar og på at opptrappingsplanen for psykisk helse 1999–2006, skal bidra til at det psykiske helsearbeidet vert styrkt monaleg i perioden.

2.3 Opptrappingsplanen for psykisk helse

Regjeringa la i 1998 fram stortingsproposisjon nr. 63 (1997–1998) om opptrappingsplanen for psykisk helse 1999–2006 jf. Barne og familiedepartementet (2004). I stortingsproposisjon nr 1 (2003–2004) vart det slege føre å lengje denne til utgangen av 2008 (ibid). Planen har lagt opp til både ei kvantitativ og kvalitativ styrking av det psykiske helsearbeidet i kommunane jf. Barne og familiedepartementet (2002 og 2004).

Opptrappingsplanen hadde sitt opphav i ulike regjeringar og eit sams ynskje om å betre høva for menneske med psykiske vanskar. Planen skulle føre til ei styrking og betring av heile hjelpeapparatet innan alle fag og områder. Ei skildring av områder dei vart samde om kjem fram i innleiinga til publikasjonen jf. under.

”Den foreliggende opptrappingsplanen har som siktemål å legge grunnlaget for en utbedring av bristene som forekommer i alle ledd i behandlingsskjeden. Disse hovedproblemene er:

det forebyggende arbeidet er for svakt

det er for dårlig utbygde tjenester i mange kommuner

det er for få tilgjengelige behandlingsplasser i sikkerhetsavdelinger og psykiatriske sykehus

det er for høye terskler for pasientene og for vanskelig å slippe til

det går for lang tid fra første sykdomstegn til behandling settes inn
det er for dårlig oppfølging etter utskriving fra sykehus
det er for mange pasienter som blir skrevet ut for tidlig
det er for dårlig kvalitetssikring av tjenestene
utskriving er mangelfullt planlagt
oppfølgingen er ikke god nok” (Opptrappingsplanen for psykisk helse)

Opptrappingsplanen jf. Barne og familiedepartementet (2002 og 2004) ville særskilt ha ei styrking av psykososiale tenester til born og ungdom. Dette gjeld mellom anna helsestasjonar og skulehelseteneste samt andre psykososiale tenester innanfor rådgjevande og førebyggjande arbeid. Det skulle leggjast vekt på å fange opp sårbare og utsette grupper, leggje til rette støttetiltak og setje i verk spesielle tiltak (ibid). I opptrappingsplanen vart det og bestemt at det skulle satsast på ulike informasjonsprosjekt i ungdomsskulen og den vidaregåande skulen. Føremåla med prosjekta er å førebyggje psykiske plager og problem blant dei unge. Dei ulike prosjekta skulle rettast både mot elevar, foreldre og lærarar på ulikt vis. Døme på prosjekta er ”VIP” - prosjektet i vidaregåande skule eller ”Alle har en psykisk helse” i ungdomsskulen jf. web sider til Psykisk helse i skulen (Psykiskhelseiskolen, 2007).

Opptrappingsplanen la òg føringar for ei utbygging av spesialisthelsetenesta innanfor psykisk helsevern for born og unge. Mellom anna kan Helsedepartementet syne til at 50% fleire born og unge fekk behandling i 2002 enn i 1998 jf. Barne og familiedepartementet (2004). Eit problem som vert peika på er utfordringar knytt til at stadig fleire søker hjelp, og at det difor ikkje ser realistisk ut å nå målsetnaden om 5 prosent dekning før år 2008 (ibid). Opptrappingsplanen førde til at regionsenter i psykisk helsevern vart oppretta i alle helseføretak. Frå 2003 vart regionsentera sitt mandat endra til å omfatte born og unge si psykiske helse generelt, med auka fokus på helsefremjande og førebyggjande arbeid jf. (ibid).

2.3.1 Kritikk

Noregs forskningsråd og Sosial- og helsedepartementet har vore oppdragsgjevarar i eit forskingsarbeid utført av SINTEF Helse. Tittelen på prosjektet var:

”Tilgjengelighet av tjenester for barn og unge – Opptappingsplanens effekt på psykisk helsearbeid i kommunene” (Andersson, Kristofersen, 2006). Sentrale funn frå undersøkinga synte at opptappingsplanen førte til ei betring og styrking av tenestetilbodet ved helsesøsterverksemda, både i samband med samhandling med andre instansar og rekruttering av personell med psykososial kompetanse. PP-tenesta opplevde i svært liten grad å verte styrkt gjennom midlar frå opptappingsplanen. Tvert om opplevde PP-tenesta kapasitetsproblem i samband med å kunne gje adekvat hjelp. Ventetida ved PP-tenesta var like lang som to år tidlegare.

I kapittel 3 *”Konklusjoner og utfordringer”* (Andersson, Kristofersen, 2006) vert det framheva eit behov for framleis utbygging av kommunale lågterskeltilbod med psykososial kompetanse. Vidare skriv dei:

”omfanget av barn og ungdom med psykiske vansker, som er brukere av de mest sentrale kommunale hjelpetjenestene, er betydelig mindre enn det antatte antall med behov for hjelpetiltak” (Andersson, Kristofersen, 2006).

Fritt og kort attgjeve, syner eg vidare til dei utheva delane frå konklusjons- og utfordringskapittelet her: Både helsesøster og PP-tenesta bør styrkjast for i større mon å kunne tilby born og ungdom med psykiske problem adekvate hjelpetilbod. Det må til ei tydeleggjering av rollene og merksemda kring psykiske problem hjå helsesøstertenesta og PP-tenesta. Det er behov for betre tilgang til tenester for gutar i ungdomsalder. Det er behov for auka kapasitet innan utgreiing og behandling, og til sist er det behov for tiltak for å betre samarbeidet mellom tenesteytarane jf. Andersson, Kristofersen, (2006)

2.4 Faktarapport om årsaker til psykiske plager og lidingar

Ei ekspertgruppe vart av Sosial- og helsedepartementet sett til å skrive ein faktarapport om årsaker til psykiske plagar og lidingar (Sosial og helsedepartementet

2000). Hjø ungdom held ekspertgruppa (Sosial og helsedepartementet 2000), fram at dei belastningar unge vert utsett for i ungdomsåra, og måten desse vert meistra på, kan verte avgjerande for den psykiske helsa. Belastningane kan påverke risikoen for å utvikle psykiske plagar og lidingar seinare i livet (ibid). Det vert ofte skilt mellom internaliserte vanskar og eksternaliserte vanskar. Innan internaliserte vanskar, jf. omgrepsavklaring kapittel 1.5, hø ungdom syner ekspertgruppa til Wold og medarbeidarar (1999), som mellom anna fann at det blant 15 åringar er 25% som melder om søvnevanskar kvar veke, 24% som melder om hovudverk og 22 prosent som melder om nedstemt stemningsleie kvar veke (sitert i Sosial- og helsedepartementet, 2000). Undersøkinga synte òg at kroppslege og psykiske plagar var størst blant jenter (ibid). Innanfor eksternaliserte vanskar, jf. omgrepsavklaringar kapittel 1.5, melder ekspertgruppa at ut frå undersøkingane dei har sett på, har 10% av elevane så store vanskar at dei vekker merksemd og otte.

Ekspertgruppa (Sosial og helsedepartementet 2000) dreg eit skilje mellom psykiske lidingar der sosiale forhold er mindre viktig som årsaksfaktor, og psykiske plagar og lidingar der sosiale forhold er ein viktig risikofaktor. Som eksempel på psykiske lidingar der sosiale forhold er mindre viktig som årsaksfaktor, syner ekspertgruppa mellom anna til autisme, asberger syndrom, disintegrativ forstyrring og elektiv mutisme. Psykiske plagar og lidingar der sosiale forhold er ein viktig risikofaktor er i fylgje ekspertgruppa til dømes tilpassingsvanskar, depresjon og angst med eller utan somatiske symptom.

Ekspertgruppa (Sosial og helsedepartementet 2000) held fram risikofaktorar og mulige årsaksforhold til psykiske plagar og lidingar. Risikofaktorar dei nemner er ungdom som ikkje meistrar prestasjonskrav og ungdom med sosiale og emosjonelle vanskar som isolasjon, einsemd og samhandlingsvanskar. Ein annan risikofaktor som ekspertgruppa omtalar, er tilhøve i omgjevnadene som fattigdom, etnisitet, familiestress, samanbrot i skule/heim-samarbeid, barnemishandling og omsorgsvikt, skulens kvalitet, klasseromsfaktorar etc. (ibid). Med referanse til Aarø, (1997) dreg ekspertgruppa fram at ei rekke sosiale stressforhold predikerer høge utslag på både psykiske og kroppslege plagar hos mange.

”Plagenivået øker særlig med: Høyt forventningspress frå lærere og foreldre, En negativ opplevelse av skolemiljøet, Det å bli utsatt for mobbing, utestenging og ensomhet, Dårlig kommunikasjon med foreldre og et generelt lite støttende miljø, Et negativt kroppsbilde” (Sosial og helsedepartementet 2000:22).

Ekspertgruppa (Sosial og helsedepartementet 2000) held fleire stader fram at samanhengane mellom biologiske, psykiske, sosiale og samfunnsmessige påverknader er komplekse, og at det vanskeleg å kunne seie kva som er årsak til kva. Slutningar om årsaksforhold til psykiske plagar og lidingar kan difor ikkje lett slåast fast.

2.5 Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene

Sosial og helsedirektoratet gav i 2007 ut rettleiinga *”Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene”* (Sosial og helsedirektoratet 2007). Rettleiinga er eit dokument som legg føringar for korleis arbeid innan psykisk helsearbeid skal fungere framover i tid. Rettleiinga har òg ei god klargjering av omgrep, og ei god kategorisering av ulike gradar av vanskar innanfor feltet. Føremålet med rettleiinga, er å skildre kommunale oppgåver som skal gje born og unge eit heilskapeleg og samordna tilbod, innanfor feltet psykisk helse. Rettleiinga gjev ei skildring av fagfeltet, ho gjev råd og rettleiing, og skildrar overordna rammer. Rettleiinga er primært for utøvarar innan fagfeltet, kommunale leiarar og administrative leiarar. I rettleiinga vert det òg skrive at brukarar og pårørande kan nytte ho som eit verkty for å gjere seg kjende med rettar og korleis det psykiske helsearbeidet vert ivareteke.

Rettleiinga (Sosial og helsedirektoratet, 2007) held fram risikofaktorar i samfunnet som kan påverke born og unge si psykiske helse. Døma er kjende risikofaktorar for personar som er utdanna innan pedagogikk, spesialpedagogikk, sosialfaglege utdanningar og psykologi, men rettleiinga presenterer dei i ein heilskapeleg samheng. Risikofaktorane som inneber auka risiko for vanskar med psykisk helse, er sett opp i tre hovudgrupper. Risikofaktorar på individnivå, i forhold til føresette og nær familie og i forhold til andre nettverk og samfunn jf. *ibid.* Rettleiinga peikar på ein større grad av semje, om at det er talet på risikofaktorar som er avgjerande for om

eit individ vil utvikle psykiske vanskar, og at risikoen vert svært høg ved ei eksponering for tre eller fire samstundes. I rettleiinga er det òg skrive at det er store individuelle variasjonar, med omsyn til kor sårbar den einskilde er for risikoeksponering.

Innanfor vanskegraden psykiske vanskar refererer rettleiinga (Sosial og helsedirektoratet, 2007) til tal frå Folkehelseinstituttet, og skriv at mellom 15 og 20 prosent av born og unge har ein vanskegrad som påverkar funksjonsnivået deira. Innanfor vanskegraden psykiske lidingar, opererer rettleiinga (ibid) med at mellom 4 og 7 prosent av born mellom 4 og 10 år høyrer til i denne gruppa.

Rettleiinga legg vekt på fem grunnleggjande perspektiv. Desse er ”*Mestringsperspektivet, brukerperspektivet, helhetsperspektivet, helsefremmende og forebyggende perspektiv og kunnskap og kompetanseperspektivet*” (Sosial og helsedirektoratet, 2007).

Brukarperspektivet er i fylgje rettleiinga (Sosial og helsedirektoratet 2007) ein grunnstein i det psykiske helsearbeidet for born og unge. Gjennom å legge vekt på informasjon til brukarane, medverknad og sjølvbestemming, får brukarane vere med på å bestemme over eigen situasjon og dei kan vere med i utviklinga av hjelpetilbodet jf. rettleiinga. Rettleiinga hever fram at born og unge bør få innverknad i saker som har noko å seie for deira utvikling, trivsel og oppvekstvilkår. Slik brukarmedverknad kan skje både på systemnivå gjennom brukarorganisasjonar, og på individnivå via samtykke jf. rettleiinga.

Ei av hovudsatsingane i rettleiinga (Sosial og helsedirektoratet, 2007) er tidleg intervensjon. Tidleg intervensjon har i fylgje rettleiinga noko å seie for mengd og grad av hjelpebehov og vanskar seinare. Rettleiinga rår til at alle kommunale tenester som er involvert bør kunne noko om tidlege teikn på psykiske vanskar. Lærarar og personale ved barnehagar bør difor få delta i opplæringsprogram om psykisk helse. Dette er og nemnt i opptrappingsplanen for psykisk helse.

Rettleiinga (Sosial og helsedirektoratet, 2007) framhevar lågterskeltilbod til born og unge med lette eller moderate psykiske lidingar. Somme kommunar har oppretta tilbod av denne typen. Dei skal gje tidleg hjelp og rask vurdering av hjelpebehov. Gje råd og rettleiing, gje behandling på kommunalt nivå, vere premissleverandør i høve til planlegging av psykisk helsetilbod og sikre høg kvalitet i tverrfagleg samarbeid både internt i kommunane og retta mot spesialisthelsetenesta jf. ibid.

2.6 Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse ...sammen om psykisk helse...

Helsedepartementet gav i 2007 ut ”*Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse ...sammen om psykisk helse...*” (Helsedepartementet, 2007). Heftet er utarbeidd av fleire direktorat og departement i samarbeid. Føremålet med dette er først å fremst å få ein heilskapleg innsats i arbeidet med psykisk helse. Planen rommar 100 tiltak som skal styrkje det psykiske helsearbeidet i kommunane. Ansvar for dei ulike tiltaka er plasserte hjå det departement dei høyrer inn under. I samband med mi oppgåve som har fokus retta mot skule er det lett å fylgje tråden frå andre publikasjonar eg allereie har skrive om i delkapitla ovanfor. Slik eg ser det er den største skilnaden breidda i tilnærminga til feltet. Denne kjem som eit resultat av arbeidet frå mange departement. Strategiplanen har tre overordna mål som syner heilskapstenkinga. ”*Barn og unges møte med samfunnet.*”, ”*Barn og unges møte med tjenestene.*” og ”*Kunnskap og kompetanse i tråd med barn og unges behov.*” (Helsedepartementet, 2007).

2.7 Rådgjeving

PP-tenesta, barnevernstenesta og helsesøstertenesta er alle tenester som arbeider inn mot barn, familiar og skular. Arbeidet som tenestene utfører er ulikt og basert på ulike lover. Trass dette er alle tenestene vesentlege aktørar i hjelpearbeidet kring skular, familiar og barn. Samtalar, rettleiing og rådgjeving er ein fellesfaktor og vesentleg del av arbeidet desse tenestene utfører. Eg vel å skildre eit svært avgrensa

utval av rådgjevingsteori for å syne noko av kva rådgjeving kan innebere som hjelpetiltak.

Først har eg valt å skildre utdrag frå nokon av hovuddrammene for rådgjevingsfeltet. Her har eg nytta "counseling psychology" slik det vert skildra av Fretz og Gelso (Fretz, og Gelso, 2001). Etter dette har eg valt rådgjevingsteori med band over til økologisk utviklingsteori slik Erling Kokkersvold (2001) skildrar det.

2.7.1 Rådgjeving og "counseling psychology"

Sjølv om ein kanskje ikkje kan setje eit absolutt likskapsteikn mellom counseling psychology-omgrepet og rådgjevingsomgrepet, vel eg i masteroppgåva å sjå på omgrepa som synonyme. Eg vil difor inkludere counseling psychology, som ein del av det eg refererer til under omgrepet rådgjeving vidare i oppgåva. Fretz og Gelso (2001) drøftar kva det amerikanske omgrepet "Counseling Psychology" inneber. Som eit av særtrekka Fretz og Gelso dreg fram er stor breidde og variasjon noko som karakteriserar "counseling psychology". Utøvarar innan feltet arbeider innan mange ulike yrker og innan enda fleire aktivitetar innan yrka.

Counseling psychology vil ofte dreie seg om "*the preventive role*" og "*the educative-developmental role*" (Fretz,og Gelso, 2001).. For å syne korleis dette arbeidet kan gjerast og for å syne kva det kan innebere, har Fretz og Gelso definert det dei kallar "unifying themes" På denne måten klargjer dei og kva counseling psychology inkluderar og grenser mot.

"*The first theme is the focus on intact, as opposed to profoundly disturbed, personalities.*" (Fretz og Gelso, 2001). Ifylgje Fretz og Gelso vil Counseling psychology i all hovudsak avgrensast frå alvorleg psykiatri eller terapi, sjølv om fagpersonar innanfor feltet ofte arbeider med einskilte klientar med omfattande vanskar som dette. Fretz og Gelso dreg vidare fram at counseling psychology inneber arbeid som: "*counsultation, training, guidanse, teaching, supervision, research, administration, and so forth*" (ibid).

”The second unifying theme is the focus on peoples` s assets and strenghts, and on positive mental health, regardless of the degree of disturbance.” (Fretz og Gelso, 2001). Fretz og Gelso dreg her fram at innan counseling psychology vil ein fokusere på det positive og sunne heller enn på psykopati eller sjukdom. Rådgevaren skal byggje på styrkar og ressursar og den underliggande trua er at dette løner seg.

”The third unifying theme of counseling psycology is an emphasis on relatively brief interventions.” (Fretz og Gelso, 2001). Fretz og Gelso poengterar at dette gjeld i høve til det som er vanleg til dømes i psykoterapi. Dette er inga absolutt sanning, slik Fretz og Gelso legg det fram, men meir ei norm som skil counseling psychology frå psykoterapi.

”The fourth unifying theme of counseling psychology is an emphasis on person-environment interactions, rather than an exclusive focus on either the person or the environment.” (Fretz og Gelso, 2001). Counseling psychology har ifylgje Fretz og Gelso vore oppteken av påverknad og samspel mellom miljø og person, sjølv om det har vore reist kritikk for at miljødelen av samspelet har vore underfokusert jf. *ibid.*

“The fifth and final unifying theme is an emphasis on educational and career development of individuals and on educational and vocational environments.” (Fretz og Gelso, 2001). Slik eg tolkar og forstår Fretz og Gelso , tenkjer dei her hovudsakleg på det ein på norsk kan kalle karriererådgeving og utdanningsrådgeving.

2.7.2 Rådgeving og økologisk systemteori

Erling Kokkersvold (2001) som er tilsett ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, har peika på korleis det økologiske perspektivet kan gje tankar og idear til inspirasjon innanfor rådjevingsarbeid. Med hovudutgangspunkt i Bronfenbrenner (1979) går Kokkersvold inn på ei drøfting av det økologiske perspektivet, og ser det opp mot kartlegging og rådgeving. Han skriv at all rådgiving vil ein ha ein kartleggingsfase, ein tiltaksfase og ein evalueringsfase. I ei økologisk rådgeving vil ei svært grundig kartlegging vere naudsynt, og ifylgje Kokkersvold (*ibid*) er det hevda av fleire at grundigheita og breidda er den sterkaste sida ved det

økologiske perspektivet. Ein kan og sjå på økologisk rådgjeving som ein spiral der ein kartlegg, set inn tiltak som til dømes rådgjeving, og evaluerer før ein tek til på nytt med den nyfunne informasjonen som nytt grunnlag. Ein tiltaksfase med rådgjeving innan det økologiske perspektivet kan difor ha kartlegging med ei brei utforsking av Bronfenbrenners system og samanhengen mellom systema som ein del av sjølve rådgjevingsarbeidet jf. *ibid.* Kokkersvold har identifisert nokre viktige faktorar som bør kartleggjast.

” de ulike aktørenes opplevelse av problemet

hvordan aktørene opplever at de samhandler

å kartlegge ressurser og muligheter hos det barnet eller den eleven som er utgangspunktet for rådgivningen

å kartlegge ressurser og muligheter i det eller de mikrosystemer som vår elev eller vårt barn er mest aktiv i

å kartlegge eksosystemets og makrosystemets innvirkning”
(Kokkersvold, 2001:71)

I ein økologisk tiltaksfase hevder Kokkersvold (2001), at styrken ligg i at det er mogeleg med heilskaplege tiltak, der dei einskilde tiltaka kan sjåast i samheng, slik at dei ikkje vil motverke kvarandre.

Innan tiltaksevaluering understrekar Kokkersvold (2001) samanhengen mellom kartlegging, tiltak og evaluering, og at disse tre etappane ikkje nødvendigvis er tre skilde fasar. Tvert om skriv han at innanfor økologisk rådgjeving vil ein vere oppteken av *”det spindelvev av gjensidige relasjonar som er gjenstand for påvirkning og forandring, både innanfor og utanfor”* (*ibid.*). Men vidare, med omsyn til det same åtvarar han, og ber om at rådgjevaren er audmjuk overfor tiltak som vert føreslegne, særskilt i system i krise. Ulike påverknader og reaksjonar kan ifylgje Kokkersvold vere vanskelege å føreseie under krise.

3. Metode og opplegg for masteroppgåva

I samband med metoden eg har valt er det er fleire aspekt som kan påverke ei undersøking som den eg har gjennomført. Eg har freista å avgrense utilsikta verknader gjennom å syne mine val og avgrensingar, og gjennom å freiste å vere så etterretteleg som mogeleg gjennom heile arbeidet med oppgåva. Dette dreier seg og om å fylgje god skikk og etikk for forskning gjennom heile arbeidet frå planlegging, innsamling av informasjon, tolking, analyser og konklusjonar slik ”De forskningsetiske komiteer” skildrar jf. NESH (2006). Dette dreiar seg også om å være respektfull i forhold til mogelege feilkjelder i arbeidet, og å ikkje drage sterkare slutningar enn eg kan forsvare ut frå det materialet eg har tilgjengeleg jf. Befring (2002).

3.1 Eiga førforståing

Før sjølve arbeidet med oppgåva starta, og under arbeidet med oppgåva må eg innrømme at eg har hatt ei førforståing. Dalen (2004) skildrar at ei førforståing er noko som fylgjer all forskning og at ein må vere klar over denne for å unngå utilsikta konsekvensar. Eg har hatt tankar om ein samanheng mellom psykisk helse og psykososiale belastningar frå skuletida. Nyare forskning og nyare publikasjonar, til dømes Sosial og helsedepartementet (2000) og Skaalvik og Skaalvik (2005) slår fast at ein kan finne samanhengar mellom einskilde eller fleire psykososiale belastningar og psykisk helse. Førforståinga mi har òg gått på at krava til informantar og utvalet av informantar ville kunne gje informasjon om eit slikt samsvar. Frå eige arbeid som spesialpedagog i skular og PP-teneste har eg og skapa meg oppfatningar og eigne teoriar som kan influere på val og tolking i oppgåva. Truleg vil dette særleg gjelde ei førforståing kring samanhengar mellom gode spesialpedagogiske opplegg, trivsel, utvikling og læring for elevar med særskilte behov.

3.2 Grunngeving for val av metode, og val av metode.

Mi problemformulering rettar søkjelyset på den psykiske helsa til den einskilde, og om denne kan ha blitt påverka av erfaringar frå skule. Denne todelinga krev empiri frå einskildelevar og ho krev innsikt i rammer, lovverk og innsikt i psykososiale faktorar som kan ha påverknad tilbake på den einskilde eleven. Det var altså implisitt naudsynt for meg å studere personlege erfaringar frå einskildelevar, og det var naudsynt at eg sette meg grundig inn i korleis skulen fungerte for kvar einskilt. Feltet psykisk helse i skulen kan utforskast på fleire vis og med ulike metodar. Etter ein prosess valde eg kvalitativt intervju som forskingsmetode. Valet kom etter grundige overvegingar om kva eg eigentleg ønskte. Eg utdannar meg innan spesialpedagogikk og eg har ei særleg interesse for elevar og menneske med særskilde behov. Kjensler, erfaringar og tilhøve kring det einskilde menneske som ikkje har det bra er vesentlege aspekt for meg som spesialpedagog. Slik sett vert erfaringar frå eitt menneske like viktige for meg som erfaringar frå ei gruppe menneske. Eg var ute etter ein metode som gav så personlege og autentiske utsegn som råd. For å kunne få dette var det naudsynt at eg influerte på informantane minst råd. Ved eit intervju med få men gjennomtenkte spørsmål og eit opplegg der informantane fekk ha hovudrolla, fann eg ein metode som stetta det eg ynskte å forske på. Spørjeskjemaet er laga kort fordi eg ynskte ein samtale med informantane; heller enn eit stivt intervju med fast progresjon. Slik sett er kanskje spørjeskjemaet og metoden eg nyttar, å rekne for det Monica Dalen omtalar som ”*et åpent livsintervju*” (Dalen 2004:31).

3.3 Det kvalitative intervjuet som forskingsmetode

I denne masteroppgåva har eg valt å nytte rammeverket Monika Dalen (2004) skisserer for kvalitativt intervju som forskingsmetode. Eg har valt å fylgje hennar trinn, og progresjon på ein slik måte at dei skal kome fram og vere synlege for lesarar av oppgåva. Eg nyttar rammeverket som ein mal for arbeidet, og ei skisse av opplegg og metodedelane vil verte presentert nedanfor. Malen er ikkje fylgd slavisk, men er nytta som ei rettesnor for oppbygginga av masteroppgåva. Monika Dalen (2004) opnar for slike unntak innan rammeverket i si bok innan kvalitativ forskning.

Monika Dalen skisserar dette rammeverket for det kvalitative intervjuet:

- ”valg av tema og utforming av problemstillinger
- valg av informanter
- utarbeiding av intervjuguide
- søking om tillatelse
- gjennomføring av intervjuene
- organisering og bearbeiding av det innsamlede materialet
- analysering av intervjumaterialet
- fremstilling av sentrale resultater” jf. Monica Dalen (2004:26)

3.4 Val innan intervju som metode

Monika Dalen (2004) gjev ei god innføring i kvalitativt intervju som metode, og det ho skriv om metoden er godt i samsvar med det eg har utført.

”Formålet med et intervju er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser.” (Monika Dalen 2004:15)

Monica Dalen (2004) skildrar vidare ein variant av kvalitativt intervju som metode som ho kallar ”Teori / modell”. Her tek ein utgangspunkt i eksisterande teori kring eit fenomen og drøftar denne teorien opp mot empiri frå ei undersøking. Ved å ha god kunnskap om eksisterande teori, og ved å studere ny empiri opp mot det kjende kan ein anten stadfeste det eksisterande eller få ny teori. Monica Dalen (2004) kallar dette eit eksempel på det dialektiske aspektet ved kvalitativ analyse. *”I møtet mellom eksisterende teori, egen empiri og forskeren utvikles ny innsikt og forståelse.”* (Monica Dalen 2004:88).

Eg hadde eit sterkt ynske om autentiske bidrag frå informantane. Eg freista difor å skape ein atmosfære og ein tillit rett før og under intervjuet, slik at informantane skulle kunne seie akkurat det dei ynskte, med minst råd påverknad frå meg. For å kunne oppnå dette hadde eg bestemt meg for å nytte element frå profesjonell rådgjeving under intervjuet. Til dømes om kontaktetablering, aktiv lytting, ubetinga respekt for informant etc. jf. Johanessessen m.fl. (2001). På den eine sida kunne eg

kanskje få meir informasjon kring kjernespora mine ved å styre samtalen med spørsmål retta mot desse, men på hi sida var eg redd dette ville påverke informantane slik at dei ikkje kom med sine egne tankar.

Monika Dalen nyttar omgrepet "livsverden" (Monika Dalen, 2004), for å forklare kva kvalitativ forskning kan dreie seg om. Livsverden har fokus på den einkilde si oppfatning av seg sjølv og samfunnet. Ifølgje henne er det er dette som er vesentlig å få tak i, ikkje ei generell faktaorientert nedskrivning av korleis samfunnet er organisert og fungerer, men den einkilde si oppfatning av korleis ein oppfattar og erfarar det.

3.5 Søking om løyve

I samband med krav frå UIO og NSD kring reglar, lovverk og god forskningsskikk utforma eg eit opplegg innanfor gjeldande regelverk. Dette innebar mellom anna krav om informert samtykke med meir jf. NSD og NESH, (2006). Eg utarbeidde eit skriv til NSD med førespurnad om deltaking og informasjon om kva deltaking ville føre med seg. Nedst på skrivet laga eg eit felt der informantane kunne gje stadfesting på skriftleg informert samtykke jf. vedlegg **B**. Skrivet vart lagt som vedlegg til søknaden om godkjenning. Søknad til NSD vart sendt, godkjenning datert 23.04.2007 kom i retur. Kopi av godkjenning fylgjer som vedlegg **D**.

3.6 Utval av informantar

Monica Dalen (2004) skriv at val av informantar er eit særleg viktig tema innan kvalitativ intervjuforskning. Dette gjeld kven som skal intervjuast, kor mange og kva kriterium skal ein velje etter jf. *ibid*. Eg valde i første omgang å gå om foreninga Mental Helse Møre og Romsdal. Eg formulerte, sende og bad om hjelp av dei til å skaffe informantar jf. vedlegg **A**. Eg sette to hovudkrav til informantar. Dei skulle i ettertid ha trunge psykologhjelp, og dei skulle vere mellom 20 og 25 år gamle. Eg bad i skrivet om hjelp til å skaffe fire tidlegare elevar som i etterkant av skuletida har slitt med psykisk helse.

Eg fekk tak i ein informant slik som tenkt gjennom foreininga Mental helse Møre og Romsdal. Gjennom fleire samtalar og velvilje frå foreininga, vart fleire mogelege personar drøfta på NN basis mellom meg og foreininga. Nokon høvde ikkje og vart ekskludert av meg. Fleire vart førespurd av foreininga, men det synt seg å ikkje vere mogeleg å få fleire til å takke ja. Eit av kriteria eg sette jf. vedlegg **B** var at personane ikkje måtte ha alvorleg sjukdom eller ha stor risiko for å få vanskar i etterkant av intervju. Dette var med på å gjere det vanskeleg å finne aktuelle kandidatar. Tidsramma som vart sett opp tillét heller ikkje meir søk gjennom foreininga, eg såg det difor naudsynt å søkje etter kandidatar på andre måtar.

Informant nummer to fekk eg tak i gjennom kjennskap til personen i mitt arbeid i PP-tenesta. Eg retta førespurnad til kontaktpersonen min i NSD og til hovudansvarleg Erling Kokkersvold ved ISP for å forsikre meg om at dette var ein akseptabel måte å søkje etter fleire informantar. Etter positivt svar frå desse gjekk eg vidare. Eg ringde heimen til den mogelege informanten og spurde om personen kunne tenkje seg å delta i undersøkinga. Eg fekk positivt svar med ein gong og familien ville òg vere hjelpsame med å skaffe fleire informantar. Via desse fekk eg to nye kandidatar som båd sa seg villige til å stille opp. Den eine av desse trekte seg rett før sjølv intervjuet, slik at eg totalt sett sat att med tre personar som stilte til intervju. Eg hadde no ei ung kvinne og to unge menn som stetta krava eg hadde sett i prosjektplanen og som var villige til å stille som informantar.

3.7 Validitet og reliabilitet

Eg innser at både krava eg sette til informantar, rammene for utval og metoden eg nytta for å få informantar vil kunne ha innverknad på funna eg får i undersøkinga. Til dømes kan omvegen om ei foreining for mental helse vere med å gje eit skeivt utval. Monica Dalen (2004) skriv mellom anna at kven som vel å vere medlem i ei foreining og kven som vel å stå utanfor veit vi lite om. Informantar innan foreiningar kan og vere påverka av informasjon dei får. På same vis kan kravet om alder til informantane ha innverknad på svara. Eg sette eit krav om alder på informantane til mellom 20 og 25 år. Alderskravet vart sett i von om å få meir reflekterte svar i intervju enn det eg

går utifrå at yngre elevar kunne gje. På den andre sida vil dette medføre at det kan ha vore mange år sidan signifikante episodar i skuletida fann stad. Vesentlege detaljar kan ha endra seg i hukommelsen til informantane, særleg sidan informasjonen eg får ikkje er nyerfart.

Edvard Befring (2002) skriv at ein generelt kan høgne validiteten i ei undersøking ved å leggje intervjusituasjonen til rette maksimalt på informantens premissar. Eg la opp til at intervjuet skulle vere som ein vanleg, mest mogeleg jambyrdig samtale. Eg ynskte at informantane skulle kjenne seg frie til å ta opp tema og eigne tankar, og snakke så fritt som råd var. Dette er ei av årsakene til at eg har valt få, men svært gjennomtenkte spørsmål i spørjeskjemaet. Eg meinte dette ville gje meg ein sjanse til å ha ei observatørrolle. Edvard Befring (2002) har i samband med observasjon skrive at hovudsaka er å vere sensitiv, å ha evne til å sjå, høyre, føle, oppleve og tolke eigne inntrykk. Grunnen til at eg har valt høg validitet heng saman med ynsket om å studere, analysere og tolke informantane sine kjensler, erfaringar og oppfatningar kring problemformuleringa.

Sjølv om eg har freista å leggje til rette for autentiske svar og ytringar i intervjuet, kan eg ikkje vere heilt trygg på at det ikkje finst ein skilnad mellom det eg fekk presentert og det informantane egentleg kjenner. Skaalvik og Skaalvik, (2005) peikar i denne samanhengen på at det er viktig å skilje mellom ein person si reelle sjølvoppfatning og ein person sin sjølvpresentasjon. Ein sjølvpresentasjon kan være prega av strategiske omsyn i dei einskilde situasjonane og av ein person si ideelle sjølvoppfatning jf. *ibid.*

Kravet om at informantane skulle ha trunge psykologhjelp i ettertid kan òg spele inn. Til dømes kan det tenkjast at informantar som har valt å søkje hjelp vil kome frå ei sterk gruppe innan det utvalet eg ynskte å undersøkje jf. Dalen (2004). På hi sida kan det òg tenkast at informantar som har motteke hjelp vil ha større evne og mogelegheit til å relatere vanskane meir presist mot det som var årsaker i deira høve. Svara frå informantane vil berre vere gyldige utifrå kor ærleg informantane svarte, i den settinga og med den metoden eg nytta jf. Dalen (2004). Innanfor økologisk

kartlegging jf. Kokkersvold (2001), er ein i utgangspunktet nøydd til å hente inn eit omfattande informasjonsmateriale frå alle involverte partar. I min studie får eg informasjon berre frå berre éin part. Denne informasjonen er med stort sannsyn reell og autentisk for dei, men i ei økologisk kartlegging der ein freistar å finne samanhengar mellom ulike system er det vanlege at ein søker informasjon frå alle involverte. Funna og drøftingane er difor berre valide med omsyn til mine informantar og avgrensingane eg har synt til ovanfor.

3.8 Utval av hovudteori og publikasjonar kring feltet

I masteroppgåva har eg intervjuar tidlegare elevar som har erfart psykiske vanskar i løpet av eller i skuletida si. For å kunne jamføre empirien frå intervjuar med lovverk, relevante rammer og vitskapleg teori kring feltet har eg vore nøydd å gjere eit utval av litteratur og publikasjonar. Temaet er aktuelt for tida; både i ein norsk og europeisk samanheng innanfor skule og skuleutvikling og i samband med utfordringane i helsevesenet.

Difor byrja eg med søk etter nyare relevant litteratur og publikasjonar kring feltet. Etter ein prosess med studiar, skriving, val og forkastingar sat eg att med eit førebels utval som vart nytta til utarbeiding av intervjuguide og førebels skildring av feltet. Studiet av litteratur og arbeidet med oppgåva førde meg vidare til endå fleire og nye område innanfor litteratur og teori. Eg valde å halde hovudfokus til Noreg, men eg ville òg ha eit blick mot Europa i litteraturutvalet. I denne perioden fann eg det òg naudsynt å kunne referere til delar av tiltakskjeda. Difor valde eg ut og studerte litteratur om dette. Det seinare tolkingsarbeidet og omfangskrav til oppgåva, førde til endå fleire val og forkastingar av publikasjonar og litteratur.

3.8.1 Avgrensingar innan utvalet av hovudteori og publikasjonar

Feltet eg har valt å undersøkje er svært vidt, og har greiner til fleire ulike fagfelt. Eg har valt vekk mykje litteratur kring psykiatri og medisin, som i og for seg kan vere aktuell mot tema og problemformulering. Eg har òg valt vekk delar frå litteratur og publikasjonar som ikkje er retta direkte mot skule, skuleutvikling og hjelpeapparatet

kring skular. Eg fann det òg naudsynt å avgrense studien til endringar innan feltet dei siste 10 åra. Innanfor det endelege utvalet har eg søkt å drage ut essens som høver særskilt til tema og problemformulering. Utvalet er slik sett ikkje ei komplett skildring av innhaldet i publikasjonar og litteratur innan feltet.

3.9 Utarbeiding av intervjuguide

Utarbeidinga av intervjuguiden har òg vore ein prosess med mykje arbeid, endringar og tenking. Monica Dalen (2004) skriv mykje om kva slikt arbeid inneber, eg har difor nytta hennar tankar og idear som ramme for arbeidet.

Eg byrja arbeidet med å utarbeide spørsmål tidleg i prosessen med masteroppgåva. Dette første utkastet var basert på tankar og idear frå problemformuleringa. I det vidare arbeidet gjorde eg eit val av hovudlitteratur. Eg studerte og sette meg ekstra godt inn i hovudlitteraturen, og såg etter kvart at ein del endringar i spørjeskjemaet var naudsynte. Desse endringane var baserte på ny innsikt og erkjenning, retta mot problemformuleringa mi. Utvalet og studiet av tilleggslitteraturen med omsyn til problemformuleringa gav ny og auka innsikt i feltet. Eg fann det difor naudsynt med nok ei oppdatering av spørjeskjemaet. Den endelege versjonen som vart nytta i intervju har ein vid bakgrunn frå arbeidet med temaet. Arbeidet har medført at eg sit inne med ei rekke moglege oppfylgningsspørsmål for samtale. I intervjuguiden er desse sett i skriftstil "normal" jf. vedlegg C.

Kjernespora i intervjuguiden er i skriftstil "Fet" jf. vedlegg C. Det endelige resultatet inneheld tankar og kunnskap frå fleire endringar, som eg tok med som ballast og nytte i intervjusituasjonen. Sjølv om kjernespora i spørjeskjemaet er få jf. ibid har det store arbeidet med hovudteorien gjeve eit solid grunnlag og kjennskap til temaet for samtalen i intervju.

3.10 Intervjua i praksis

Intervju nummer ein vart gjort på mitt kontor i PP-tenesta i Haram, dei to andre intervjua vart gjorde på eit hotellrom der informant to og tre budde i nærleiken. Som intervjurom var dei brukande, om enn ikkje ideelle. Alle informantane verka velvillige og blide når eg møtte dei. Eg helsa på dei med vanleg høfleg veremåte, og innleia møtet med fri samtale kring daglegdagse ting. Etter ei tid retta eg fokus mot prosjektet og problemformuleringa i masteroppgåva. Problemformuleringa var fokus for ein fri samtale kring psykisk helse og skule. I denne delen klargjorde eg nokre av intensjonane mine og noko av førforståinga mi om temaet. Informantane tok og aktivt del i samtalen. Eg gjorde det klart at eg var ute etter erfaringar frå deira skuletid som kunne ha samband med psykisk helse. Etter dette, og før sjølv intervjua, gjekk eg gjennom prosjektplanen, og eg freista å forvise meg om at dei var innforstått med innhaldet i han. Når denne var lest og gjennomgått ved samtale, bad eg om underskrift på stadfestinga om informert samtykke jf. NESH, (2006). Alle informantane som møtte til intervju skreiv under på stadfestinga.

Dei tre intervjua gjekk etter mitt syn svært godt. Under sjølv intervjudelen hadde eg ei kjensle av at informantane kjende seg trygge og at dei alle gav ærlege og velfunderte svar ut frå deira oppleving og forståing. Eg valde i stor mon å minimere mengda oppfølgingsspørsmål og kommentarar. Truleg var dette noko av årsaka til at informantane kjende seg frie til å kome med sitt. Informantane og erfaringane deira vart hovudfokus i samtalanene. To av intervjua vart lange, godt over timen som var tenkt i prosjektplanen, eitt av intervjua vart kortare ca førti minutt.

3.11 Organisering og bearbeidning av det innsamla materialet.

Intervjumaterialet vart teke opp på eit digitalt medium, deretter omdanna til wav.-format og overført til lydredigerings programmet Audacity. Ut frå dette vart intervjumaterialet transkribert. Monica Dalen (2004) framhevar at noko hender med materialet i denne prosessen. Nyansar og tonefall i svar og spørsmål vil verte redusert

i transkribert skriftleg form. Ho rår til at ein skriv memos og notat på transkriberinga der slike delar av intervjuet er viktig. Dette vart gjort. I tråd med hennar råd sjekka eg transkriberinga fleire gonger mot bandet for å verte trygg på innhaldet og for å sikre minst moglege fråfall av informasjon. Etter dette heldt eg meg i tråd med Monica Dalens råd jf. *ibid* til det transkriberte materialet som råmateriale for analysen.

Eg grovsorterte og komprimerte deretter råmateriale. Eg skilde ut det som i første omgang ikkje såg vesentleg ut, og søkte det essensielle jf Monica Dalen (2004), Everett, Furseth (2004). I første omgang innebar dette ei fjerning av materiale som eg tolka til å vere utanfor temaet og problemformuleringa. Neste steg eg tok, var å merkje dialogutdrag med ulike fargar til kvar del av hovudlitteraturen. Til dømes merkte eg alle dialogutdrag eg meinte høvde best til Bronfenbrenner med gul farge, Antonovsky med grøn etc. Somme dialogutdrag kunne høve for drøfting mot fleire teoriar. Desse vart merkt med to eller fleire fargar. Etter dette gjekk eg endå ein gong inn i det grovsorterte materialet, og gjorde nok ei komprimering. Denne gongen drog eg ut delar av dialogen som høvde til tema og problemformulering. Eg sat no att med to hovuddelar som eg nytta til analyse og tolking. I dialogutdraga er mine utsegner som intervjuar sett i skriftstilen normal, medan utsegnene til informantene er sett i skriftstilen kursiv.

3.12 Analyse og tolking av intervjumaterialet

Situasjonar med stressfaktorar kan verte oppfatta på ulikt eller på særeige vis frå kvar einskild av oss. I denne oppgåva har eg freista å fylgje det antropologiske perspektivet jf. Ingstad (2001), slik at eg søker å forstå situasjonar ut frå informantane sitt perspektiv.

I samband med at eg ynskte å forstå informantane ut frå deira perspektiv vurderte eg korleis eg best kunne syne empirien i intervjuet. Eg freista å finne ei framstilling som synte mest moglege av innhaldet. Forsøka stranda, og eg landa til slutt på å nytte dei slik eg transkriberte dei. Små endringar har eg trass dette føreteke, og dette er gjort for å lette forståinga for andre lesarar. Etter mitt syn skildrar dei reine

transkriberingane meir av empirien i intervju. Dei er utan tvil meir krevjande å setje seg inn i slik dei er presentert, men etter mitt syn inneheld dei meir informasjon frå informantane mine.

Kåre Fuglseth (2006) skriv om hermeneutisk tolking av informasjon. Han skriv at tradisjonelt har ein nytta omgrepet hermeneutikk om tolking av vanskelege tekstar. Kåre Fuglseth nemnar at i ei vidare tyding av hermeneutikkomgrepet kan ein inkludere tolking av samtalar eller handlingar. I mi oppgåve der eg har freista å tolke empiri frå intervju opp mot vitenskapleg forskning og føringar frå styresmakter, har arbeidet dreia seg om nett det Fuglseth peikar på. Å tolke ein tekst for å jamføre denne med mi tolking av litteratur. Etter kvart som eg arbeidde kom eg stendig tilbake til eldre tolkingar som måtte endrast fordi eg skjønna tekstar på ein ny måte. Fuglseth peikar på at slikt tolkingsarbeid kan liknast med ein hermeneutisk spiral jf. *ibid.*

I tolkingsdelen drøftar eg dialogutdrag frå empirien frå informantane opp mot hovudlitteraturen eg har vald innanfor feltet psykisk helse. I tillegg har eg søkt å tolke empirien opp mot lovverk og endringar innan feltet. Eg har freista å ha fokus på temaet og sjølve problemformuleringa. Av omfangsårsaker har oppgåva kravd at eg har skilt ut det eg ser som uvesentlege og mindre viktige delar. Ein heil del av informasjonen i empirien har såleis ikkje vorten teke med i tolkingsdelen. Eg har funne det naudsynt å søkje essens, som eg har kunne setje i samanheng med hovudlitteraturen. Å tolke og søkje etter å forstå utsegnene og erfaringane til informantane har vore ein stor del av arbeidet. Dei ulike teoriane gjev ulike måtar å forstå og tolke empirien frå informantane. Eg har hatt som eit delmål å få fram desse skilnadene i tolkingsdelen. Eg har søkt å analysere og argumentere vitenskapleg slik Befring (2002) skildrar arbeidet innan tolkingsdelen av kvalitativt forskingsarbeid. Eg har lagt stor vekt på å ta med empiri frå transkriberinga, samt utdrag frå hovudteori og publikasjonar innan feltet for å synleggjere grunnlaget for tolking og funn.

Eg kunne ikkje forvente empiri frå informantane om samanhengar kring psykososiale belastningar og psykisk helse som var basert eller funderte på fagkunnskap eller

fagterminologi. Gjennomgangen av aktuelt lovverk og aktuelle publikasjoner, jf. kapittel 2, syner at desse er varsame med å slå fast direkte samanhengar mellom ulike psykososiale belastningar og psykisk helse, ettersom eg er einig i at slike samanhenger er komplekse jf. kapittel 2.4. For kvar tolkingsdel har eg difor gjennomført ei tolking, der eg knyt saman svara til informantane med fagkunnskap og fagterminologi.

I samband med analysen og tolkingsarbeidet må eg heve fram at dei ulike forfattarane og publikasjonane, har ei utstrekt grad av ulikt referansegrunnlag og ulike definisjonar for faguttrykk jf. kapittel 2. Til dømes hadde ikkje Antonovsky, (Antonovsky, 2000) tilgang på Sosial og helsedirektoratet (2007) sine definisjonar og graderingar innan psykisk helse, psykiske vanskar og psykiske lidingar. Omgrepa som ulike teoretikarar nyttar og drøftar, vil difor med stort sannsyn ikkje vere definert på same referansegrunnlag som omgrepa er hjå dei andre. Antonovsky (ibid) nyttar til dømes omgrepet stressfaktorar. I Antonovsky sitt arbeid er dette uttrykket svært godt definert og nytta presist opp mot resten av faguttrykka han nyttar. Det vert difor ikkje rett å nytte andre omgrep som ”risikofaktorar” eller ”belastningar” synonymt med omgrepet ”stressfaktorar” i samband med tolking knytt til Antonovsky. I eit forsøk på å nytte faguttrykka mest mogeleg korrekt i analyse og tolkingsdelen, har eg difor søkt å nytte faguttrykka slik dei er nytta av forfattarane innanfor kvar del av feltet og hovudteorien. Der eg trass dette nyttar andre omgrep enn dei ulike forfattarane sjølv gjer, er desse søkt nytta slik dei er definert i omgrepsavklaringa jf. kapittel 1.5.

3.12.1 Kritikk kring faguttrykk

Eit døme som skildrar kor komplekst fagfeltet er innan faguttrykk i publikasjonar, kjem fram om ein samanliknar bruken av ulike faguttrykk i publikasjonane. I Stortingsmelding nr. 39, (2001–2002) (Barne og familiedepartementet, 2002:126) kjem det fram at 15-20 prosent av folkemengda i Noreg har psykiske lidingar i mildare eller alvorleg grad. I rettleiinga Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunane (Sosial og helsedirektoratet, 2007) vert det skrive at mellom 15 og 20 prosent av folkesetnaden har psykiske vanskar som påverkar deira funksjonsnivå.

Kompleksiteten og variasjonen i nyttiggjeringa av omgrep, ord og uttrykk gjer forståing og arbeid med feltet krevjande og vanskeleg.

3.13 Etikk

Eg har freista å dekkje alle krav som er sett til etikk i samband med masteroppgåver. Både med omsyn til krav frå UIO og krav som fylgjer i høve forskingsetiske retningsliner jf. NESH (2006). Opplegget for masteroppgåva er utført etter aksept og godkjenning slik som skildra jf. vedlegg.

Det er særskilt eitt aspekt som har uroa meg noko når det gjeld etikk i høve til denne oppgåva. På trass av informert skriftleg samtykke der eg freista å informere så godt som råd var, kunne eg som intervjuar ikkje vite kva informasjon eg ville få i intervjuet. Eg kunne difor heller ikkje fullt ut informere om kva masteroppgåva ville innehalde som ferdig produkt. Av same grunn var heller ikkje råd å informere informantane om alle aspekt kring hovudteoriane, slik at dei fullt ut kunne gje eit informert samtykke til kva informasjonen ville verte nytta til.

Edvard Befring (Befring E, 1997) skriv i avsnittet forskingsetikk om overlækjar Armauer Hansen som i 1879 poda ein spedalsk knute inn i auget til ein pasient. Armauer Hansen oppdaga leprabasillen gjennom arbeidet sitt, men han vart dømd for handlingane sine på grunn av manglande samtykke jf. *ibid.* Edvard Befring skriv vidare at samtykkje åleine ikkje ville vere tilstrekkeleg i dag. For å freiste å sikre at eg held meg innan etisk aktverdige normer og ikkje går over grenser som nærmar seg eksempelet ovanfor, har eg for det første søkt å synleggjere at teoriar ikkje er absolutt sanning. For det andre har eg å syne til aktuell kritikk av dei utvalde teoriane eg nyttar der eg har funne slik kritikk. I tolkingsdelen har eg òg søkt å syne at det eg skriv er tolkingar, som berre er basert på informasjonen i intervjuet. Røynda kan vere annleis enn det informantane rakk eller ville formidle i intervjuet jf. Skaalvik og Skaalvik (2005).

3.13.1 Kritikk kring metode og metodeval

Ved å leggje lite føringar i sjølve intervjuet, risikerte eg at informantane ville kome med informasjon som ikkje høvde korkje til problemstillinga eller til den teoretiske tilnærminga eg ynskte å tolke opp mot. Eg risikerte og at individfokuset ville verte for sterkt, slik at informantane vart avgrensa i refleksjonane sine opp mot andre delar av feltet. I ettertid innser eg at eg fekk lite informasjon om hjelpeapparatet kring skulane. Eg freista å redusere desse farane mellom anna ved å leggje opp til ein samtale kring problemstillinga, temaet for oppgåva og formålet med oppgåva før eg byrja på sjølve intervjuet. Ved at eg var godt budd til sjølve intervjuet og godt inne i teori kring feltet og hovudlitteraturen, meinte eg at eg kunne styre intervjuet om det vart naudsynt. Eg valde i sjølve intervjuet å ikkje styre informantane mot anna enn det dei ville fortelje. Eg innser i ettertid at metoden og opplegget eg valde, ikkje høvde til å få informasjon kring hjelpeapparatet sitt arbeid. Mitt hovudinstrykk i ettertid er trass dette at informasjonen informantane gav var relevant for problemstillinga, og at lite styring var naudsynt for å få avgrensa men relevant informasjon kring hovudtemaet i oppgåva. Eg er òg usikker på om ei større grad av styring frå mi side ville ha gjeve meir informasjon retta rett mot tema og problemformulering. Ein mogleg effekt av større grad av styring av intervjuet, er at styringa kunne ha avgrensa empiritilfanget frå intervjuet, om eg ikkje hadde oppnådd ein jambyrdig samtale mellom informantane og meg.

4. Hovudteoriar

Hovudteoriane er valde ut frå kva som etter mitt syn er særskilt aktuell litteratur kring tema og problemformulering i oppgåva.

4.1 Aaron Antonovsky

I samband med ei vurdering av risiki for psykisk helse ser eg teorien til Antonovsky (Antonovsky, 2000) som ein verdfull ressurs for drøfting. Antonovsky undra seg over at ikkje fleire av jødiske overlevande frå konsentrasjonsleirar var øydelagde psykisk etter ekstreme røymsler. Gjennom studiar og forskning kom han fram til faktorar som mennesket utviklar hovudsakleg i barndomen, som peikar på korleis vi oppfattar, handterar og forstår omverda. Faktorane kan etter Antonovsky sin teori verte avgjerande for vår psykiske helse.

Salutogonese er eit hovudomgrep i Antonovskys bok jf. Antonovsky, (2000).

Salutogonese er utleia frå det latinske ordet ”*salus*” som tyder helse, og det greske ordet ”*genesis*” som tyder opphav (Garløv m.fl. 2001). Ei salutogenetisk orientering vil ha fokus på kjeldene til sunnheit, altså kva som fører oss mot god helse. Omgrepet salutogonese er motsetnaden til patagonese: Det som fører til sjukdom jf. *ibid*.

Antonovsky skriv at data han sat på indikerte at på kvart eit tidspunkt i livet til eit menneske, vil i alle fall ein tredel, kanskje størstedelen, av menneska vere i det som med rimelig forståing, er ein patologisk tilstand jf. Antonovsky (2000) Ut frå dette slutta Antonovsky at mennesket alltid er i eit kontinuum mellom god helse og dårlig helse. I samband med dette slår Antonovsky fast at ein del av eksistensen til mennesket er å møte stressfaktorar. Stressfaktorar er påkjenningar frå indre eller ytre belastningar som kan ha påverknad på vår psykiske og medisinske helse. Han peikar på at somme klarer å overleve og klarer seg fint, på trass av høge og store belastningar. Nokon drog seg mot god helse og andre vert sjukare. Han byrja å undre seg på kva det var som bestemte kva retning utfallet tok. Med ei avgrensing mot stressfaktorar som er direkte øydeleggjande for organismen hevdar Antonovsky at vil det vere

umogeleg å føreseie eit menneske sitt ”helbredsutfald” (ibid). ”Det er dette mysterium, som den salutogenetiske orientering søger at opklare” (ibid).

”Kernen i den salutogenetiske orientering er den grundlæggende filosofiske antagelse af, at den menneskelige organisme typisk befinder sig i en tilstand af heterostatisk ubalance. Uanset om kilden til stressfaktorene er at finde i den indre eller ydre verden, om de er daglige irritationsmomenter, eller der er tale om akutte eller kroniske og endemiske stressfaktorer, om vi påtvinges dem eller vælger dem selv, er vores liv fyldt med stimuli, vi ikke har nogen automatisk, adækvat respons på, men som vi ikkje desto mindre er tvunget til at reagere på.” (Antonovsky 2000:146)

Sidan vi konstant vert utsette for stressfaktorar som vi må nytte ulike motstandsressursar for å handtere, vil dei av oss som maktar å handtere dei kunne utvikle ei gjennomgåande, vedvarande og dynamisk tiltru til at det indre og det ytre miljøet er føreseieleg jf. Antonovsky (2000). Antonovsky ser ikkje på stressfaktorar som noko som berre fører negative konsekvensar med seg. Tvert om ser han på stressfaktorar som noko som kan vere byggjande for vår evne til å handtere utfordringar vi møter seinare i livet. ”Man kan si, at salutogonese baner vej for en rehabilitering af stressfaktorer i den menneskelige tilværelse” (Antonovsky 2000:27)

Som eit svar på det salutogenetiske spørsmålet utvikla Antonovsky omgrepet ”oplevelse af sammenheng” OAS, på engelsk ”sense of coherence SOC”, jf. Antonovsky (2000). Han definerer OAS som eit generelt motstandsoverskot eller -underskot. OAS er på fleire måtar avgjerande for korleis vi reagerer, og kva retning vi vert dregen mot på helsekontinuumet når vi møter stressfaktorar. Etter å ha arbeidd og forska på operasjonalisering av omgrepet OAS, identifiserte Antonovsky det han hevdar er kjernekomponentane i omgrepet jf. (Antonovsky, 2000). Han valde å kalle dei for ”begribelighed , håndterbarhed og meningsfuldhed” (Antonovsky 2000). For å kunne vere presis nok i omgrep og bruk, vel eg å nytte utdrag av Antonovsky direkte.

”Begribelighed er den veldefinerede og udtrykkelige kerne i i den oprindelige definition. Det henviser til den udstrækning, i hvilken man opfatter de stimuli, man konfronteres med enten i det indre eller ydre miljø, som kognitivt forståelige, som ordnet, sammenhængende, strukturert og tydelig informasjon i stedet for støj – kaotisk, uordnet, tilfældig, uforklarlig” (Antonovsky 2000:35).

”Jeg endte med at kalde denne anden komponent for håndterbarhed og definerede den formelt som den udstrækning, i hvilken man opfatter, at der står ressourcer til ens rådighed, der er tilstrækkelige til at klare de krav, man bliver stillet over for af de stimuli, man bombarderes med” (Antonovsky 2000:35-36).

”I formel forstand henviser komponenten meningsfuldhed i OAS til den udstrækning, i hvilken man føler, at livet er forståelig rent følelsesmæssigt, at i hvert fald visse af de problemer og krav, tilværelsen fører med sig, er værd at investere energi og engagement i, at de er udfordringer, man glæder sig over i stedet for byrder, man hellere ville være foruden” (Antonovsky 2000:36).

OAS vart endeleg definert av Antonovsky (2000) slik:

”Oplevelsen af sammenheng er en global indstilling, der udtrykker den udstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men også dynamisk følelse af tillid til, at (1) de stimuli, der kommer frå ens indre og ydre miljø, er strukturerte, forudsigelige og forståelige; (2) der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; og (3) disse krav er udfordringer, det er værd at engagere sig i.” (Antonovsky, 2000:37).

Antonovsky utarbeidde eit spørjeskjema for å kunne måle verdien av OAS hjå einskildindivid. Spørjeskjemaet er utarbeidd av Antonovsky gjennom fleire år, og det er validert og kontrollert for reliabilitet med anerkjende vitenskaplege metodar.

4.1.1 Kritikk av teorien til Antonovsky

Hilchen Sommerschild (Sommerschild, 2001) held fram at Antonovsky er vorten kritisert for å ikkje setje modellen sin inn i ein større vitenskapleg samanheng, og ho stør denne kritikken. På trass av dette ser ho ein styrke i teorien i at han skapar ein visjon som inspirerer andre. Ho skriv at ho nyttar teorien til Antonovsky på sitt eige vis; for å få inspirasjon og for fornying.

4.2 Edvard Befring

Edvard Befring presenterer aktuelle utfordringar innan samfunnsliv i Noreg, og han tek opp utfordringar for individ med omsyn til skule, skuleutvikling og læring.

Befring peikar på fleire faktorar som kan vere utfordringar for psykisk helse i skule

og samfunn, men han peikar òg på kvalitetar som kan motverke eller styrkje psykisk helse. Eg ser han difor som særskild aktuell i høve tema og problemformulering.

”I utviklinga av sjølvverdi og sjølvtiltru ligg ein viktig nøkkel for å bli ein god aktør i sitt eige liv, og for å bli motstandsdyktig i eit liv med mange snubletrådar og risikofaktorar” (Befring 2004:240).

I si siste bok (Befring Edvard 2004), tek Befring opp og formulerar ei mogeleg løysing på det han ser som utfordringar for individ og samfunn i høve til utvikling og utdanning av unge menneske i dag. Befring identifiserer fleire kontroversielle konsekvensar av det han ser som institusjonalisering av oppveksten til born. Barnehagar og i særleg grad skulen dekkjer i dag store delar av barne- og ungdomsalderen. Det Befring kallar skranken ungdom må over for å kome inn i vaksenlivet er vorten høgare og høgarej. *ibid.* For mange unge kan krava verte ein stress- og risikofaktor. Befring fremjar at oppvekst handlar om vilkår for vekst og vern, om læring, omsorg og sosialisering – alt det som kan bidra til at barn finn vegen inn i vaksenlivet. Med å nytte oppvekst som eit omgrep som famnar alt borna møter frå dei er fødde til dei er vaksne, fremjar Befring eit heilskapsperspektiv på læring og utvikling. Han byggjer på Bronfenbrenner sin økologiske systemteori for å stø opp under det han hevdar. Som eit svar på utfordringane har Befring utvikla det han kallar *”Den forløysande pedagogikken”* (*ibid.*).

For Befring (2004) er den gode læraren vesentleg. I boka dreg han fram eksempel på lærarar og kva som kjenneteiknar ein god lærar. Ein god lærar er på vakt for å finne kven som har særlege behov for støtte, og kven som i særleg grad treng å verte møtt med reservasjonslaus respekt jf. Befring (2004). Deretter går Befring inn på faktorar som skapar læringsvilkår og peikar på elevmedverknad i læringsarbeidet. Befring forfektar at mennesket veks gjennom oppmuntring og stagnerer gjennom negativ kritikk (*ibid.*).

”Dette høyrer og til den pedagogiske grunnkunnskapen både hjå kulturar og folk som har synt stor overlevingsevne, samtidig som det kan seiast å vere den aller viktigaste etiske og pedagogiske lærdommen vi rår over” (Befring Edvard 2004:253)

Befring dømmer skulen for for lite samfunnsorientering, og samfunnet for for lite medverknad i unge si oppseding. Han vil at skulen og samfunnet skal evne å stø, oppmuntre og syne respekt og omtanke for kvar einskild ungdom. Han syner til at i gode oppvekstsamfunn er det knytt ære til å vere eit respektabelt og godt føredøme til den oppveksande slekta. Befring tek til orde for det han kallar verdige vilkår for oppvekst. Dette inneber at ein må ha syn for heilskapen kring kvar enkelt elev. Det er ikkje nok å berre sjå på somme delar av det som influerer, ein må sjå på oppvekstvilkåra i den vidaste tydinga jf. *ibid*. Befring peikar på samfunnet generelt og individet spesielt. Alle er ifylgje Befring med på med på å undervise og utvikle unge menneske. Difor må alle vere med og ta ansvar for eit godt oppvekst- og læringsmiljø der unge menneske får utvikle seg ut frå deira egne føresetnader. Befring har som utgangspunkt at alle born har særpreg med både essensielle kvalitetar og støttebehov. Med denne bakgrunnen har Befring ”*vyrdnad for variasjon*” (Befring Edvard 2004) som eit pedagogisk imperativ, ikkje berre for skulen men for oppvekst generelt.

”Oppvekst er eit ansvar som gjeld alle instansar og på alle nivå i samfunnet. Sektoriseringa av samfunnet har medført at opplæring og utdanning i aukande grad blir sett på som skulens oppgåve, medan ansvaret til heim, arbeids- og fritidsliv blir nedkommunisert.” (Befring Edvard 2004:23)

Vesentlege aspekt i Befring sin forløysande pedagogikk, er det han kallar forløysande vilkår. Eg har drege ut noko av hovudtrekka derfrå nedanfor. Befring vil ha ein skule der det personlege perspektivet og framtidsplanlegginga vert teke på alvor. Han vil leggje vekt på ei kreativ og problemløysande læring jf. *ibid*. Med dette vektleggjer Befring vilkår for borns utvikling av divergent tenking og for evnene til å vere nyskapande jf. *ibid*. Han skriv at unge menneske treng positive impulsar i oppveksten slik at den kognitive utviklinga får vokstervilkår. Haldningar som gjev evne til å ta initiativ, sjølvrespekt, og kjensle av å vere aktør i eige liv må ifølge han stimulerast . Skulemiljøet må vere verdig og varmt, og prega av funksjonsrelevant læring med *vyrdnad for variasjon (ibid)*.

Befring vil at vi må byrje å sjå på krava vi set til unge menneske for å kunne lukkast i livet. Han skriv mellom anna at tida er inne til å sjå nærare på rasjonaliteten av dei påkjenningane unge menneske vert utsette for i strevet for å kome gjennom skulen og inn i arbeids- og samfunnslivet jf. Befring (2004). Befring hevdar at skulen i dag fungerer som ein sorteringsinstans. Der sortering skjer vil det vere offer, og det er i første rekkje desse som står i fare vidare. Befring spør på denne bakgrunnen om tida er inne for å sjå betydninga av å skape raskare og lettare tilgang til arbeids og samfunnslivet for 16-åringar.

Edvard Befring (Befring Edvard 2004) tek opp dei kjende tradisjonelle risikofaktorane i oppvekståra som sosiale og psykologisk depriverande tilhøve i heim og oppvekstmiljø. Han peikar på fleire av dei alvorlegaste, som ulike typar omsorgssvikt og mishandling, men Befring tek òg opp det han ser som nye risikofaktorar. Befring identifiserer det han kallar oppvekstrelaterte samfunnstrekk jf. *ibid*, og han drøftar mogelege konsekvensar av desse for born og unge. Ifylgje Befring er verdiar i samfunnet, som normer, ideologiske og religiøse spørsmål, sett under open debatt. Vidare hevdar Befring at born og unge i aukande grad blitt fristelde frå familiære og sosiale band, og fått tilhørsforhold til interessefellesskap, oppvekstarenaer og institusjonar (*ibid*). Med tanke på sosialiseringssprossar er born og unge og meir institusjonaliserte i skule og barnehagar (*ibid*). Han syner til at vilkåra for og tilgangen på informasjon og kommunikasjon har endra livet til born og unge drastisk, samt at moderne massemedia med reklame, fiksering på velstand og forbruk òg set press på born og unge. Alt det ovanståande kan i fylgje Befring føre til ei sekularisering av samfunnet ut frå individuelle val born og unge tek jf. *ibid*.

”Den moderne ungdomsalderen framstår på mange måtar som ein skjebneskapande valperiode. Kva den unge gjer eller ikkje gjer, både i skulen og i fritida, kan få avgjerande konsekvensar for det framtidige livet.” (Befring Edvard 2004:33)

Befring (2004) peikar på at samfunnet er vorte meir komplisert og at arbeidet for å leggje til rette for oppveksten til born og unge står overfor nye utfordringar. Han held fram at ein òg må sjå etter positive kvalitetar ved det nye samfunnet; ein kan ikkje berre sjå etter risikoane. Slik eg tolkar Befring er det viktig at oppvekstvilkåra får

preg av vekst og vern dette er då og uttrykk som kan knytast til god utvikling og god omsorg. Eit turvande tiltak vil då vere at rammevilkåra for born og unge må fylgje med utviklinga i resten av samfunnet slik at oppvekstvilkåra kan verte gode jf.

Befring (2004). I denne samanhengen identifiserar Befring sju hovudprinsipp for ein god oppvekst. Med hovudprinsippa syner Befring korleis ein kan skape større grad av sjølvtrillit og pågangsmot som kan først attende til det som vil vere god omsorg og god utvikling for det einskilde menneske.

Befrings sitt fyrste hovudprinsipp er å *”Legge til rette verdige vilkår”* (Befring Edvard 2004). Dette handlar ifylgje Befring om omsorg i vidaste tyding. *”Det essensielle her er å styrkje dei positive vilkåra for oppvekst og samtidig å sette fokus på vern frå risikotilhøve.”* (ibid:21). Befring dreg fram to vesentlege aspekt for å kunne leggje til rette for verdige vilkår. Det eine er å stø og stimulere til *”ei forløyising av krefter og utviklingspotensial”* (ibid). På den andre sida handlar det om å *”utøve integritetsvern på alle plan, noko som omfattar både vern av fysisk, sosial og personlig integritet.”* (ibid). Med personleg integritet forstår Befring mellom anna vern av sjølvrespekt, sjølvtrillit og pågangsmot. *”Sjølvtrillit og pågangsmot er personlege eigenskapar som kjenneteiknar motstandsdyktige barn og unge som klarer seg godt trass i ein vanskeleg oppvekstsituasjon.”* (ibid).

Befring sitt andre hovudprinsipp er å *”Skape vilkår for individuell variasjon”* (Befring Edvard 2004). Dette hovudprinsippet dreier seg om tilrettelegging for barn sine særpreg og behov jf. ibid. Befring ser på variasjon som noko verdifullt og berikande, og han syner til at alle har nokre essensielle kvalitetar. Han peikar på at det er betre å spørje *”korleis er du god”* enn å spørje *”kor god er du”* (ibid). Skilnaden er at variasjonen slik vert noko positivt, inkluderande og noko som femner alle i omgrepet *”god”*.

Befring sitt tredje hovudprinsipp er *”Styrke vilkåra for framtdsorientering”* (Befring Edvard 2004). Befring vil ha meir fokus på å lære born at dei er hovudaktørar i eige liv. Han vil at vi må stø og stimulere til at born set seg mål i livet, og at dei vert oppmuntra til å fantasere seg inn i framtdsroller. Befring åtvarar mot det motsette,

der born ikkje kjenner at dei kan innverke på eige liv. Med tilvising til Bandura (1997), skriv Befring at desse vil kunne oppleve otte, maktesløyse, apati eller desperasjon (ibid).

Befring sitt fjerde hovudprinsipp er ”*Støtte barne og ungdomsfamilien*” (Befring Edvard 2004). Befring peikar på at arbeidsvilkåra familiar har ofte ikkje står i eit rimeleg forhold til dei ansvarsoppgåvene dei har (ibid). Befring peikar på at foreldre i dag skal skjytte både omsorg og yrkesoppgåver. I fylgje Befring må vi difor stø og leggje betre til rette for barne og ungdomsfamiliar.

Befring sitt femte hovudprinsipp er ”*Utvikle støttande nettverk*” (Befring Edvard 2004). Befring peikar på at ”*i det nye urbane samfunnet er isolasjon eit utprega fenomen, noko som kan ha uheldige konsekvensar for mange barn og unge, både direkte og indirekte*” (ibid). For born som får vanskar med sosial tilknytning eller born som vert utstøytte er det viktig å hjelpe til med å knyte nettverk. Det dreiar seg om å hjelpe til med å skape kjennskap og venskap, og om å stimulere til ein sosial fellesskap.

Befring sitt sjette hovudprinsipp er ”*Styrkje generasjonsfellesskapet*” (Befring Edvard 2004). Befring skriv at han ser framveksten av eit generasjonssplitta samfunn. Unge i dag vert av ulike grunnar hindra frå fellesskap med vaksne og eldre. Dette gjeld både i samband med naturleg omgang og i arbeidssamanheng. Dei unge mister då både lærings- og kontrollfunksjonar som denne omgangen elles ville ha gjeve. Befring peikar òg på at dette også kan ha uheldige konsekvensar for vaksne og eldre.

Befring sitt sjuande hovudprinsipp er ”*Utvikle fellesforstått ansvar for oppvekst*” (Befring Edvard 2004). Ifylgje Befring har ikkje berre dei som har eit formalisert ansvar for oppvekst som skule og familie, ansvar for støtte, stimulering og vern av born og unge. ”*Oppvekst er eit ansvar som gjeld alle instansar og på alle nivå i samfunnet*” (ibid). Samfunnet er ifylgje Befring utsett for ei sektorisering som fører med seg ansvarsfråskrivnad. Rusmiddel, vold og rasisme ser Befring på som ekstreme uttrykk for eit behov for ei oppvekstpolitisk ansvarsmobilisering.

Samfunnet generelt må skape gode oppvekstvilkår og identifisere og nøytralisere risikofaktorar (ibid).

4.3 Urie Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979) utvikla først eit økologisk perspektiv på menneskeleg utvikling. Som ein teori om menneskeleg utvikling er Bronfenbrenner etter mi meining særskilt aktuell. I si seinaste vidareutvikling av teorien har Bronfenbrenner (2005) utvida teorien med tidsaspekt og biologiske aspekt som eigne delar i det han no kallar ein bioøkologisk utviklingsteori. Vidareutviklinga til ein bioøkologisk utviklingsteori gjer etter mitt syn teorien endå meir aktuell som eit verkty for å forstå kva ein må vurdere om ein ynskjer god utvikling hjå born.

”Thus development is defined in this work as a lasting change in the way in which a person perceives and deals with his environment.”
(Bronfenbrenner, 1979: 3).

Bronfenbrenner (1979) skildrar korleis han tenkjer seg menneskeleg utvikling skjer i ein utviklingsøkologisk modell. Denne skildrar samanhengar innan og mellom ulike system og nivå. Bronfenbrenner sitt fyrste system er kalla mikrosystemet. Mennesket eksisterar i små mikrosystem der dei utviklar seg dette kan vere heimen, klasserommet eller andre stader der dei er. Han forklarar vidare at det er meir å sjå enn det som berre får føre seg i desse einskilte mikrosystema. Han skildrar steget over mikrosystemet som eit system der relasjonane mellom mikrosystema er med på å påverke utviklinga. Dette systemet kallar Bronfenbrenner mesosystemet. Endringar i relasjonane mellom mikrosystema kan medføre endringar i mikrosystema og individa i dei. Sitt tredje nivå kallar Bronfenbrenner exosystemet. På dette nivået handlar det om påverknad på mennesket si utvikling der det ikkje er til stades sjølv. Bronfenbrenner hevdar at born si utvikling kan verte påverka til dømes frå endring i talet på arbeidslause, sterke kriser eller anna utanfor direkte kontroll. Slike hendingar innan eksosystemet kan påverke meso- og mikrosystema, og slik få konsekvensar for born si utvikling. Det fjerde nivået kallar Bronfenbrenner makrosystemet. Her handlar det om eit komplekst samanvove overordna system av samfunnsfaktorar som

til dømes ideologi eller organisasjon, der desse er grunnlaget for ei sosial gruppe eller eit samfunn jf. Kokkersvold (2001). Ut frå mellom anna det overståande har Bronfenbrenner definert sin ”*DEFINITION 1*” (ibid)

”The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded.” (Bronfenbrenner 1979:21).

Ein av fylgjene av det ovanståande, er at endringar i Bronfenbrenner sine system kan føre til endringar og ny utvikling hjå den einskilde. Ei større eller vesentleg endring i mennesket si rolle, eller i systema eller i relasjonen mellom desse, kallar Bronfenbrenner ein ”*ecological transition*” (Bronfenbrenner, 1979:26). Dette er omsett til ”*økologisk overgang*” av Kokkersvold (Kokkersvold 2001).

Bronfenbrenner argumenterer for at økologiske overgangar både er ein konsekvens av, og ei tilskunding til menneskelege utviklingsprosessar. Han har som utgangspunkt eller framlegg at menneskeleg utvikling aldri hender i eit vakuum. Utvikling vil berre skje i, og i samspel med, det miljøet ein til ei kvar tid er jf. ibid.

”An ecological transition occurs whenever a person’s position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting, or both.” (ibid: 26).

Urie Bronfenbrenner har sjølv vore ein kritikar til sine teoriar om menneskeleg utvikling jf. Bronfenbrenner (1979 og 2005). Ved å vere kritisk til eige arbeid og gjennom samarbeid med andre forskarar har Bronfenbrenner vidareutvikla sin teori. I boka *Making Human Beings HUMAN* (Bronfenbrenner, 2005) syner han og andre forskarar til prosessen fram mot hans siste utvikling av teorien. Hovudtesen i den nye utviklingsteorien er at mennesket i større grad enn noko anna vesen skapar miljøet som formar retninga til den menneskelege utviklinga jf. Bronfenbrenner (2005).

Eitt av dei nye aspekta ved den bioøkologiske utviklingsteorien er karaktertrekk hjå menneske innan biologi. Dette inkluderar karaktertrekk som kan, men ikkje treng kome frå genetisk arv. Målt eller reell intelligens, kjensler og atferd er døme på slike

eigenskapar hjå menneske. Bronfenbrenner (ibid) knyter desse biologiske aspekta hjå menneska nærast opp som eit eige mikrosystem, som kan påverke i interaksjon med andre mikro, meso, exo og makro system. Bronfenbrenner meinte denne endringa i utviklingsteorien var naudsynt, mellom anna fordi han hevdar den biopsykologiske karakteristikken ved kvart individ vil ha innverknad på korleis ein påverkar, og vert påverka av omstende i dei andre systema jf Bronfenbrenner (2005).

Bronfenbrenner (2005) legg òg til tid, som nok eit nytt aspekt eller system i sin bioøkologiske modell. Han skriv at det same fenomenologiske omstende (opplevde omstende, mi tolking), kan verte ulikt erfart om ein møter det i barndomstid, ungdomstid, vaksentid eller alderdomstid, jf Bronfenbrenner (2005). Korleis ein oppfattar og om ein utviklar seg frå fenomenologiske omstende frå dei ulike systema, vil kunne vere avhengig av alder og den utviklinga ein har nådd på eit gitt tidspunkt. På same vis kan det utviklingsnivået kvar einskild av oss har nådd innan til dømes ungdomstida, kunne vere avgjerande for korleis vi er i stand til å tolke, forstå eller utvikle oss frå omstende kring oss.

Mange andre komponentar innan den bioøkologiske modellen påverkar utvikling. Bronfenbrenner nemner proksimale prosessar som dei med størst konsekvensar jf. Article 12 (Bronfenbrenner, 2005). Bronfenbrenner vev saman Vygotsky sin teori om proksimale utviklingssoner med sin eigen bioøkologiske utviklingsteori. Vygotsky skildrar proksimale utviklingssoner slik: *”The discrepancy between a child’s actual mental age and the level he reaches in solving problems with assistance indicates the zone of his proximal development”* (sitert i Bråten, 1996:111). I Article 12 (Bronfenbrenner, 2005) foreslår Bronfenbrenner at vi ved å fremje proksimale prosessar kan auke graden og mengda av utvikla potensiale, hjå det einskilde mennesket. Han vil fremje dei for å redusere utviklingsdysfunksjonar og for å auke utviklingsgraden jf. ibid. Latent menneskeleg utvikling eller proksimale utviklingssoner i oss kan utviklast ved at vi møter eller skapar proksimale prosessar i systema kring oss. Motsett kan utvikling verte hindra om vi som menneske ikkje møter dei proksimale prosessane vi treng for utvikling. I den bioøkologiske modellen vert einskildmennesket eit biopsykologisk vesen jf. Lerner (2005) som i større grad er

ein aktiv deltakar og formar innan mikrosystema. Til alle tidspunkt har kvar av oss eit bioøkologisk utviklingsnivå. Proksimale prosessar som er tilpassa det einskilde mennesket sitt neste utviklingstrinn er meir effektive enn andre prosessar som det same mennesket møter jf. Bronfenbrenner, (2005).

Bronfenbrenners bioøkologiske modell for menneskeleg utvikling jf. Article 12 (Bronfenbrenner 2005), inneheld fire hovudelement: ”*process-person-concept-time*”. Bronfenbrenner forkortar dette til PPCT. Den første P står for utviklings prosessen og inkluderar relasjonen mellom personen og konteksten han er i. Den andre P står for personen sjølv slik han er biologisk, kognitivt, emosjonelt og med sine karaktertrekk innan åtferd. C står for konteksten personen lever i, innanfor dei ulike systema Bronfenbrenner tidlegare har skildra jf Bronfenbrenner (1979). T står for tid, som kjem inn som ein faktor som fordrar endringar etter kvart som ein vert eldre. PPCT gjev rammene for moglege menneskeleg utvikling hjå kvar einskild. Alle delane er gjensidig avhengige av kvarandre og i interaksjon i utviklingsprosessar. Det endelege resultatet av ei utvikling er avgrensa av innhaldet i og kva interaksjonar som er moglege mellom PPCT.

Lerner (2005) held fram at Bronfenbrenner og Morris ber lesarane sine om å notere seg at den einskilde personen kjem inn to gongar i utviklingsteorien. Først i det dynamiske samspelet av interaksjonar innan PPCT der personen medverkar slik han er på det tidspunktet, og etter interaksjonane som ein person som har utvikla seg jf. Bronfenbrenner og Morris nedanfor.

”The characteristics of the person appear twice in the bioecological model: first as one of the four principal elements – process, person, concept, and time (PPCT)-influencing the form, power, content, and direction of the proximal processes; and then again as the “developmental outcome”-that is, a quality of the developing person that emerges at a later point in time as the result of the mutually influencing effects of the four principal elements of the bioecological model.” (sitert i Lerner, 2005: xviii og xix)

Lerner (2005) har skrivne føreordet til Bronfenbrenner si siste bok. Der held han fram at Bronfenbrenner har synt oss måtar vi kan gjere mennesket meir menneskeleg. Med valet av tittel til boka ”*Making Human Beings HUMAN*”

(Bronfenbrenner, 2005) syner Bronfenbrenner at dette har vore eit hovudfokus for forkinga han har utført. I samband med mi oppgåve tykkjer eg Bronfenbrenner sin bioøkologiske utviklingsteori skildrar kva som bør vere grunnlaget for samfunn, foreldre, skular og lærarar si handsaming av elevar.

”Urie Bronfenbrenner has championed the idea that we can-as scholars and as citizens-act to ”make humans human” by improving the dynamics of the relations between individuals and their designed and natural ecologies.” (Lerner, 2005: xx).

4.3.1 Kritikk av økologisk utviklingsteori

Erling Kokkersvold (Kokkersvold, 2001) skriv at det økologiske perspektivet har vorte kritisert for å forfekte ein ”konsensusideologi” der alle metodar er tillatne berre saka vert tend. Han nemner vidare at kritikarar har vore opptekne av at ein ikkje tydeleg nok har teke avstand frå å tilpasse eit barn til ei klasse. Kokkersvold (ibid) gjev eit tilsvar til denne kritikken med argumentet at det er den gjensidige tilpassinga som skal vektleggjast, ikkje berre tilpassing frå éi av sidene. Ei anna side Kokkervold (ibid) dreg fram er at repertoaret av praktiske tiltak er temmelig dårlig, sett i lys av det breie registeret av kartleggingsmetodar. Kokkersvold trekkjer òg fram ressursperspektivet som eit ofte avgjerande perspektiv for danning av gode sjølvbilete og meistring. I den vidare refleksjonen kring dette hevdar han at dersom ein vert for oppteken av borna sine ressursar og meistring, kan ein kome til å neglisjere til dømes konstitusjonelle eller nevrologiske avgrensingar jf. ibid. Dette siste punktet i kritikken har Bronfenbrenner sjølv drøfta og drege konsekvensar av i sitt seinare arbeid jf Bronfenbrenner (2005).

5. Presentasjon og drøfting av empirien mot feltet og hovudteoriane

5.1 Informant a

5.1.1 Innleiande presentasjon

Informant a er ein ung mann som fikk angst, depresjon og ADHD diagnose i tidleg barneskulealder. Han skildrar skuletida si som *”stort sett berre mykje negativt”* og seg sjølv som: *”ei va et helvete å ha med å gjer på alle måta”*. Ein annan stad: *”fordi ei va en fryktelig unge veldig fort at det vart sånn å det va heilt frå ei va veldig liten”*. Informant a hevdar å ikkje ha hatt meir enn minimalt med undervisning frå første- eller andreklasse og fram til han var ferdig på ungdomsskulen. Han var på skulen, men lite i timane, han seier han *”for mest og sprang”* for seg sjølv. Han meiner at det ikkje var noko som kunne gjerast i hans tilfelle, for han var så fryktelig sta. Etter det han seier er det umogeleg å tvinge han til noko. Han hevdar sjølv å vere det verste eksempelet som har vore på skule, ifylgje han: *”heile jævla kommuna sei det”*. Han var innmeld til PP-tenesta allereie i barnehagen på grunn av oppførsel, og han har etter eiga utsegn vore i *”systemet”* heile skuletida. Psykologar, PP-teneste og spesialpedagogar har vore involvert, og eigne lærarar har vore sett inn på han frå andreklasse. I tre av skuleåra var han teken heilt ut av klassa, ofte var han på biblioteket. Han meiner dette var mest for å verte kvitt problemet. Ifylgje han sjølv: *”Nei allso, før min del so va ikkje skulen nokken god ting”*. Når eg reflekterer mine tankar kring dette stadfester han via smalltalk, ansikts- og kroppspråk at skuletida hans var prega av *”fortvilelse og oppgittheit”*.

5.1.2 Tolking og funn kring feltet

Han seier at han har hatt ein lærar i barneskulen som han kjende var der for han, men han gjekk aldri inn på det som var verkeleg vanskelig med denne læraren. Fysisk helse var eit tema på skulen, men psykisk helse kan han ikkje minnst var tema, men som han seier: *”so va ei no lite på skulen då so det kan no vere nokke ei ikkje fekk med mei då”*. Etter det han minnst var det ingen som snakka om ting som slit på

psykisk helse med han. På spørsmål om det er noko han gjerne skulle sett annleis ved dagens skule svarar han at det er mange folk som ikkje burde vere lærarar.

”Der e virkelig folk som ikkje burde vør i nærheten av skulen det går no meir på lærerutdanning me men det e vel ikkje so lett å nekte folk jobb på grunn av kossen dei e med då det e et vanskelig kriterie å stille då at det du må ha veikje det det e no berre sånn (memo: det siste svært stille)”

Store periodar av skuletida var prega av konflikhtar, som påverka meistring, trivsel og relasjonen til skule og lærarar. I denne samanhengen vel eg å sjå dette som ei eksterialisering av vanskane jf. Sosial- og helsedepartementet (2000) som informant a sleit med i skuletida. I informasjonen frå intervjuet kjem det òg fram at informant a fekk ADHD-diagnose i byrjinga av barneskulen, og at han i midten av barneskulen fekk angst- og depresjonsdiagnose. I høve til angst- og depresjonsdiagnosane vel eg å sjå desse som ei internalisering av vanskane jf. (ibid) som informanten sleit med. Den psykiske helsa til informant a, kan difor seiast å ha innebore periodar med psykiske vanskar, og periodar med psykiske lidingar i skuletida jf. definisjonane frå Sosial og helsedirektoratet, (2007). Episoden under merka eg at informant a la vekt på, og gjerne ville ha fram.

”Det so tek kaka då det e at rektorn på barneskulen då han innkallte foreldra mine te møte der han kom med det utsagnet at ej va ond håå (memo: utbrudd) Då e det det syns ej rett å slett e litt før Sjøl om ej nok gjor ting so ikkje va spesielt fint (memo: pause) Det va det må no ha vør forferdelig før foreldrene dine ivertfall å få høyre. Ja om det va so forferdelig ej tru dei va meir sint enn dei synes det va forferdelig då Ja det e no en uhyrlig påstand då å komme med Ja streng den Kor gammal va du då? Barneskulen tippa ej va rundt ei ti år ej Då va du ond. Då va ej ond.”

I høve risikofaktorar for psykisk helse har informant a møtt fleire slike. Ut frå informasjonen i intervjuet kan ein setje spørjeteikn kring kvaliteten på skulane informant a har gått på. I stortingsmelding 39 (2001–2002) (Barne- og familiedepartementet, 2002) er kvaliteten til skulen og manglande sosial støtte nemnt

som risikofaktorar for psykisk helse. I publikasjonen ”*Faktarapport om årsaker til psykiske lidingar*” (Sosial- og helsedepartementet, 2000) er skulens kvalitet, og klasseromsfaktorar nemnde som risikofaktorar.

”Å du va voldelig mot lærer (*ja*) ti år gammal (*ja*) voldelig mot en lærer ti år gammal kor høg va du då sånn? å då va du voldelig (*ja*) korsen klarte du det *Nei also ej klarte det no då ikkje nokke ej va stolt ta då men ej va rimelig voldelig Nei also ej tok no springfart ej å spennte det ej va kar om på grunn av at det men ditta va no ei sånn jævlig kristen hekje nokke mot kristne folk sånn sett men ho va fryktlig sånn ho hadde fått dinna stillinga som hjelpelærer for meg å so hadde ho sikkert sett på film då korsen det sku gå Å då sku ho prate me mej då om koffor ej va so voldelig Ka den egentlige grunnen va å sånn Det ekje nokke en ti år gammal gut e innteresert å prate om Ho ha no hatt mei inn på et rom då å so sku no ha mej før sei sjøl då osså forhøyre mej i alle retninga det vart ikkje tatt godt imot”*

Faktarapporten (ibid) peikar òg på at risikofaktorar og måten desse vært meistra på kan verte avgjerande for den psykiske helsa. Informant a seier i intervjuet at mykje vart prøvd for å hjelpe, men at ingenting hjelpte i hans tilhøve. Informant a fortel lite om hjelpa som vart freista frå instansar utanfor skule, men hjelpa han fekk frå hjelpelærer og skule kan ikkje seiast å vere i godt samsvar med til dømes det som vert skrive om psykisk hjelpearbeid i rettleiinga ”*Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunane*” (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Mellom anna når det gjeld ”*brukarperspektiv*” som ein grunnstein i arbeidet, og ansvar kring samordning og heilskapstenking kan ein setje spørjeteikn ved det som kjem fram i intervjuet.

I samband med korleis informant a sjølv ser på ein direkte samanheng mellom psykososiale belastningar i skuletida og psykisk helse fekk eg noko vage og motstridande svar i intervjuet. I utdraga nedanfor tolkar eg informant a slik at han anar eller trur at det er ein samanheng mellom eigne erfaringar frå skulen og si psykiske helse.

”Hadde depresjonen sammenheng med korsen du hadde det på skulen å uttafor skulen tenke du? *Det vano te liks me ditta andre (ja) samtidig so e det no meir en kan no like greit berre ver sånn det va treng no ikkje nødvendigvis å ha nokke me de å (nei) an sku no tru det då.*”

Ein annan stad i intervjuet, der han knyt saman erfaringar frå skulen med korleis han kjende seg psykisk, handlar om at han kjende seg utestengd og noko redd, fordi han vart plassert for seg sjølv på eit bibliotek. *”Ei vart tatt ut av klassa i tre år (Oi) Sent ned på et bibliotek det va vel en måte å bli kvitt problemet på rett å slett torde ei no ikkje å helse på en gong”* Då eg spurde korleis han kjende seg då svara han: *”Nei allso før min del so va ikkje skulen nokken god ting”*.

I ein samtale kring motivet for skulen for å ikkje leggje meir til rette på informant a sine premissar heldt eg sjølv fram: *”Men altso i frå 2 klassa og utigjøna heile skuletia Det må då ha vøre ganske mange episoda der du va ganske fortvila Å heilt oppgitt vil ei tru sjølv (Memo: stadfester mykje her, med nikking, ansikts- og kroppsspråk. Pluss smalltalk. Tydeleg med og prega) Ja selvfølgelig det.”*

5.1.3 Tolking og funn sett i lys av opplæringslova

Informant a fortel om eigen lærar, om eigne opplegg i skuletida, om PP-teneste og psykologhjelp. Mange ulike tiltak har vore forsøkt for å hjelpe i skuletida. Dei formelle hjelpetenestene ser med dette ut for å ha vore innkalla, og dermed ser lovkrava kring dette ut til å vere stetta. Med omsyn til det praktiske opplegget i skuletida kan ein derimot spørje om krava i lova er stetta.

I opplæringslova § 1-2 kan ein sjå at ansvaret for arbeidet med å hindre at elevar, lærlingar eller lære kandidatlar kjem til skade eller vert utsett for krenkjande ord eller handlingar er lagt direkte på dei alle personar som er knytt til skulane eller læreverksemdene. Dette inkluderar personar i heimen, skulane og i opplæringsbedrifter jf. *ibid.*

Eit eksempel der skulen sjølv sto for handlingar ein kan setje spørjeteikn ved med omsyn til opplæringslova, er skildra nedanfor. Av omfangsårsaker lyftar eg berre fram dette eine.

”Ei vart tatt ut av klassa i tre år (Oi) Sent ned på et bibliotek det va vel en måte å bli kvitt problemet på rett å slett torde ei no ikkje å helse på en gong”.

Informant a nemner at han var plassert i eit rom (biblioteket) i tre år. Slik informant a fortel om dette i intervjuet jf. ovanfor, ser det ut for at han kjende seg bortvist. Eg strekar under at dette er informant a si subjektive erfaring retrospektivt. Ifylgje opplæringslova kan bortvisning etter § 2-9 innebere at ein elev vert vist vekk frå undervisningsgruppa og gjeve eit anna tilbod ein periode. Slik bortvisning kan berre nyttast når ordensreglementet til skulen opnar for det, og berre i inntil 3 dagar jf. Helgeland, (2006). Fysisk refsing eller anna krenkjande behandling kan ikkje nyttast jf. Opplæringslova.

I samband med § 8-2 (ibid) om organisering av elevane i grupper, er eit delkrav at organiseringa skal ivareta elevane sitt behov for sosialt tilhøyr. Det kan sjå ut for at informant a vart fråteken sosialt tilhøyr til eiga klasse i stor grad og i lang tid. I kommentarane syner Helgeland (2006) til stortingskomiteens innstilling til § 8-2 (Innst. O. nr. 126 (2002–2003) der det står:

”Flertallet understreker at det er viktig for den enkelte elev å føle sosial tilhørighet til en klart definert og stabil gruppe medelever. Flertallet forutsetter at når klassebegrepet endres, skal den enkelte elev tilhøre en basisgruppe.” (Helgeland, 2006:241).

I samband med § 9a kunne eg ha gjeve mange eksempel frå skuletida til informant a som det er stor grunn til å setje spørjeteikn ved ut frå empirien i intervjuet. Sidan eg har synt til eksempel frå andre delar av opplæringslova, og det at § 9a ikkje var gjeldande lov i dei åra informant a gjekk på skule, unnlèt eg kommentarar knytt til § 9a for informant a sitt høve.

5.1.4 Tolking og funn som kan knytast mot Antonovsky

Antonovsky (2000) hevdar at menneske til ei kvar tid eksisterer i eit kontinuum mellom frisk og sjuk. Ifylgje han (ibid) er det styrken i OAS som avgjer korleis vi klarar oss i møte med stressfaktorar, og igjennom dét avgjer kvar vi hamnar på skalaen mellom frisk og sjuk. OAS vert, som tidlegare skildra, hovudsakleg forma i barndomen, og informant a har ein noko svak OAS. Det er derimot ikkje noko samsvar mellom OAS og personlege kjensler, berre i oppfatninga av kva som er stressfaktorar og i måten ein kan velje å handtere dei på jf. (ibid).

Kor ein plasserer seg på kontinuumet vil variere alt etter kva stressfaktorar ein møter. Salutogonese er Antonovsky sitt omgrep for kva som fører oss mot den friske enden av kontinuumet. Informant a hadde ein OAS skåre på 106. Ifylgje Antonovsky (2000) vert faktorane som tel med i OAS forma i oss hovudsakleg i barneåra. Etter Antonovsky er det då sannsynleg at informant a møtte stressfaktorar i barndommen som han ikkje makta å handtere eller utvikle seg frå på ein fullgod måte. Dette kan tolkast slik at det ikkje hadde vore råd for han å skape seg eit godt eller sterkt nok repertoar for å handtere dei stressfaktorane han møtte. Antonovsky skriv det slik: *”en sterk OAS er avgjørende for en vellykket håndtering af livets stressfaktorer og dermed for bevarelse af helbredet”* (Antonovsky, 2000:179). Etter Antonovskys (ibid) tenking er det då mogeleg at vanskane for guten, som alle stressfaktorane førde med seg, toppa seg i løpet av tredje klasse. Det kan då vere at vanskane vart så store at han vart plaga av angst og depresjon i ein slik grad at han vart diagnostisert med det .

Med teorien til Antonovsky (2000) som utgangspunkt, kan ein òg tolke erfaringane informant a hadde frå skuletida etter fjerde klasse. Det kan verke som om han då forsvarte seg sjølv mot for harde stressfaktorar, på ein for han salutogentisk måte. Dette kan vere med å forklare kvifor han var skeptisk og vag, men likevel peika på einskilddelar som var ein trussel mot hans psykiske helse jf. dialog utdrag i del 5.1. Ein kan til dømes tenkje seg at han har valt og funne responsar på det han såg som truslar, som gjorde at han møtte stressfaktorar han var trygg på og kunne handtere.

”So det det ei va ikkje innteresert i å vere der (Memo: Her er eg inne med minimale responser som m ja etc) der e vel egentlig ingenting dei kunne ha gjort då. I mitt tilfelle Ei he alltid vør fryktelig sta ei det går ikkje an å tvinge mei til nokke. Nei (Memo: Hostar, Lita pause) Nei men ei tenke du sei allereie frå andre klasse so va du sånn Første eller andre så va ei det Egentlig heile tia”

Til trass for alt dette førde med seg, kan guten ha fått det som han ville ved at desse stressfaktorane var kjende og handterlege for han. Det kan og vere at dette førde med seg ei større grad av ”Begribelighed, Håndterbarhed og Meningsfuldhed” for han, som er hovudkomponentane i OAS jf. Antonovsky (2000). Dersom dette var tilfelle, ville han kunne ha fått ei større grad av forståing, tiltru til seg sjølv og ei større grad av meining med det som hendte kring han. Slik sett kan det vere at informant a kjenner at han fann ein måte å verje si psykiske helse, og at han dermed førde seg mot den friske sida av helse kontinuumet jf (ibid).

5.1.5 Tolking og funn som kan knytast mot Edvard Befring

Edvard Befring (2004) trekkjer fram at oppvekst handlar om vilkår for vekst og vern, om læring, omsorg og sosialisering. Frå informant a si vurdering kjem det fram at skulen for han ikkje var ein god ting jf. dialogutdrag i kapittel 5.1. Samanhalde med resten av informasjonen i intervjuet, gjer dette at eg tolkar informanten slik at han meiner han ikkje hadde gode vilkår for vekst og vern i skuletida. Eg tolkar òg denne informasjonen slik at informant a meiner at han vart påverka psykisk av at skulen ikkje var ein god ting for han. Informant a nemner einskildlærarar på dei ulike skulane som han hadde tillit til. Med desse kjende han meir støtte og at dei var der for han. Informant a sine vurderingar av skuletida elles er mykje krass og prega av negative erfaringar. Befring (2004) nemner at mennesket veks gjennom oppmuntring og stagnerer gjennom negativ kritikk. Ut frå dette er det råd å forstå kvifor informant a seier at skuletida for han ikkje var ein god ting.

Eit anna aspekt som kjem fram i same intervjusekvens er korleis informant a kjende seg då han vart skild frå klassa. I intervjuet seier han at han vart plassert på eit bibliotek i tre år. ”torde ei no ikkje å helse på en gong” . Slik eg tolka informant a

under intervjuet var dette bitre minner som han enno klandrar skulen for. Slik eg tolkar og forstår han, medførte utestenginga ein grad av angst, at han vart usikker i høve andre, saman med ei kjensle av å ikkje få høyre til. Med stort sannsyn har informant a rett i at noko av årsaka bak tiltaket var å løyse eit problem som skulen hadde. Det er òg mogeleg at skulen med dette tiltaket hadde ein god intensjon om å skape eit opplegg som høvde betre for eleven. Slik som informant a oppfatta og oppfattar tiltaket, var tiltaket ikkje godt slik det vart gjort. Befring (2004) held fram at heile samfunnet må vere med og syte for eit godt oppvekst og læringsmiljø der unge menneske får utvikle seg ut frå deira egne føresetnader. Å leggje til rette for ein skule som kan gje verdige kår for alle born uansett korleis dei er, er etter Befring eit menneskeleg ansvar vi alle har. Med dette peikar Befring (ibid) på både ein mogeleg årsak til at informant a ikkje hadde det bra, samstundes som han skildrar kva som må til for at det skulle vere betre. Vi må utvikle ein skule med ”*vyrdnad for variasjon*” (Befring. E, 2004).

Om ein studerer Befring (Befring E, 2004) sine sju hovudprinsipp for ein god oppvekst, og jamfører desse med fleire av erfaringane informant a syner til i intervjuet vil ein sjå mykje som ikkje er i godt samsvar med korleis Befring vil det skal vere. Truleg vil det manglande samsvaret mellom informant a sine erfaringar og Befring sine hovudprinsipp, korrespondere med det Befring kallar risikotilhøve jf. (ibid). Til dømes er Befring sitt fyrste hovudprinsipp å leggje til rette for verdige vilkår. Mykje av det informant a fortel frå skuletida si tolkar eg som uverdige tilhøve. Fleire stader i intervjuet peikar informant a sjølv på erfaringar han meinte ikkje var bra jf. dialogutdrag i kapittel 5. Alvorsgraden kjem fram i kva han tenkjer om skuleerfaringane sine i dag. Han er ram i kritikken, og tydeleg arg over erfaringar og hendingar frå skuletida jf. dialogutdrag kapittel 5. Slik eg tolkar han må dette vere eit teikn på at han ikkje hadde verdige tilhøve. Det at informant a i tillegg til ADHD-diagnose også fekk angst- og depresjonsdiagnose, styrkjer slik eg ser det ei slik vurdering.

5.1.6 Tolking og funn som kan knytast mot Bronfenbrenner

Ut frå mi tolking av informasjonen frå informant a, har han oppfatta mykje av barnetida og skuletida si som ei tid med mykje og hardt sosialt stress og psykososiale belastningar jf. omgrepsavklaringar. Sidan informant a også har ADHD-diagnose er det mogeleg at ein del av belastningane han fortel om kan relaterast til vanskar denne diagnosen ofte fører med seg jf. Grøholt m.fl. (2001). Det kan vere vanskeleg å skilje mellom dei vanskane som kan relaterast til dette og vanskar som ei fylgje av psykososiale belastningar jf. problemformulering og omgrepsavklaringar. Likevel vil desse vanskane òg ha vore ein reell del av heilskapen av erfaringar informant a hadde i skuletida si. Barne og skuletida til informant a, kan etter mitt syn og tolking difor kunne karakteriserast som ei tid der han erfarte biopsykososiale belastningar. Ut frå ei tolking og vurdering av alvorsgraden av det som kom fram i intervjuet, vil eg vurdere det slik at han har hatt ei svært sterk belastning.

Innan Bronfenbrenner (2005) sin bioøkologiske utviklingsteori vel eg å forstå biopsykososiale belastningar som ein konsekvens eller ein fylgje frå påverknader og interaksjonar, frå ein sjølv og frå systema kring ein. Eit eksempel på dette, der eg meiner at informant a vart påverka både av seg sjølv og av skulen som system, kjem fram i det følgjande:

”Men altso i frå 2 klassa og utigjøna heile skuletia Det må då ha vøre ganske mange episoda der du va ganske fortvila Å heilt oppgitt vil ei tru sjølv (Memo: bekrefter mykje her med nikking ansikts og kroppsspråk pluss smaltalk tydelig med og prega) *Ja selvfølgelig det.*”

I dette eksempelet stadfestar informant a at påverknadane førte med seg psykososiale belastningar som hadde effektar på han. Likevel er informant a varsam eller vag med å knyte slike effektar direkte mot si psykiske helse. Eit døme som kan syner korleis vi vert påverka og korleis vi påverkar kjem fram i ulike refleksjonar frå intervjuet. Til dømes ser det ut for å ha vore ein kamp mellom viljen til guten og viljen til ulike lærarar jf. dialogutdrag under

”Ness forstår no på en måte ka dei tenke då egentlig Ka du tru dei tenke då? Det e en måte det ska ver på å dei hekje tenkt å gi sei før dei fær de so dei vil So du meina at dei e sta på samme måte som du va sta? Ja På mange måta so va dei vel det”

Utan å slå fast ein direkte samanheng kan ein likevel tolke det som at slike gjensidige påverknader og interaksjonar førde til at informant a møtte ulike endringar fram gjennom skuletida. I ungdomsskulen framhever han at vart møtt med all mogeleg respekt jf. under:

”ungdomsskulen der va ej ikkje so mykkje inne i det store å heile egentlig (nei) Allso før min del so gjekk ditta veldig bra ej veit ikkje koffor men alle lærarane behandla mej veldig fint all form for respekt å”(ja) det va ikkje tilfelle for alle då (nei) å det e no skummel tendens i sei sjøl egentlig (heilt enig) det ha vel nokke med at ej hadde vør inne i forskjellige system so dei ville vel ikkje dei va vel klar over at det kunne få større konsekvensa viss dei behandla mej dårlig enn andre dårlig so ikkje hadde samme..”

Dei gjensidige interaksjonane kan ifylgje Bronfenbrenner (1979 og 2005) ikkje tilskrivast verken eleven, skulen eller rammer og føringar aleine. I dette høvet kan ein hevde at den gjensidige påverkinga mellom dei ulike systema har vore med og ført til endringar. Informant a peikar nærast sjølv på eit samsvar over til Bronfenbrenner sin bioøkologiske teori når han seier:

”Det van o ikkje akkurat nokke positivt då vert fall Når lærarane hadde prøvd å”prøvd å ei kanskje ville spele data då va det ei so vann (ja ja) i en periode å te slutt so fekk ei no spele data for du veit dei kom sei no ikkje nokken vei (nei)”.

5.2 Informant b

5.2.1 Innleiande presentasjon

Informant b er ein ung mann som ikkje hadde vanskar før ei tid ut i barneskulen. Hovudvanskane kom i ungdomsskulen. Somme dagar vart han mobba så hardt at han

mest hadde lyst å gå heim. Han seier det slik: ”*det va so mykje mobbing at mmmm.*” Sosialt elles heldt han seg unna dei som mobba, men han seier at han elles ikkje vart prega av det. Likevel nemner han at det ikkje vart so mykje ungdomsfestar fordi han trur dei andre heldt seg borte frå han. Han kjende seg utestengd, eller meiner at han ikkje vart invitert fordi andre ikkje ville at dei skulle vere saman med han. Prosessen skildrar han slik: ”*viss du e attme han so færkje du ver attme oss lissom.*” Han meiner å ha mist et par vener han hadde nær på grunn av dette. Informant b gjekk til psykolog for vanskane sine. Hovudårsaka til hjelpa var psykiske vanskar han sleit med, knytt til konsekvensar frå ein alvorleg medisinsk sjukdom. Angstproblematikk kring den alvorlege medisinske sjukdomen var tema hjå psykologen. Denne sjukdomen førde òg med seg ei kraftig vektauke som han meiner er årsaka til at mobbinga starta. På trass av at mobbing påverka han, var dette ikkje tema hjå psykologen. Etter ei lang tenkepause seier han at han ikkje hadde lyst til å snakke om det. I høve til problem som kom opp i samband med skule, stolte informant b heilt og fullt på foreldra, og desse tok seg av all kontakt mot skule. Vanskane og konsekvensane mellom anna med vektauke vart teke opp i klassa på barneskulen hovudsakleg av mor. PP-tenesta var inne i mindre grad då, men har vore sterkare inne i seinare år. På ungdomsskulen vart det valt å ikkje informere. Etter flytting til ny by kjenner han seg sterk. Han har vener og eit mykje betre sosialt liv.

5.2.2 Tolking og funn kring feltet

I tillegg til psykososiale belastningar som ei fylgje av den alvorlege medisinske sjukdomen, tolkar eg informasjonen frå informant b slik at han har vore utsett for risikofaktorar frå mobbinga han vart utsett for jf. ”*Faktarapport om årsaker til psykiske plager og lidelser*” Sosial- og helsedepartementet (2000). Dette er risikofaktorar som ved visse høve kan føre til psykiske vanskar og lidingar. I eit dialogutdrag der eg spør om han kan seie noko om kor alvorleg han kjende mobbinga var svarar han.

”*Ej følte at det va nedverdiggande åså at det ei følte mej dårlig å på den måten då at det va lite fristande å gå på skule enkelte daga*”

Her skildrar informant b konsekvensar på si psykiske helse frå mobbinga. Utsegna om at han følte seg dårlig og at det var lite freistande å gå på skule peikar til liten grad av trivsel på skulen. Mobbing og ei negativ oppleving av skulemiljøet er nemnde i gruppa av årsaker, til auka plagenivå både for psykiske og kroppslege plager jf. *ibid*. Informant b seier at informasjon kring psykisk helse vart gjennomført i klassene han gjekk i både på barne- og ungdomsskulen. Ifylgje han: ”*mesteparten ta det som bli sagt te ungdomma det går ofte inn eine øyra å ut andre øra med en gong*”.

Ut frå informasjonen i intervjuet ser det ut for at fleire hjelpeinstansar har vore inne og arbeidd med saka. Ansvarsgruppe vart nemnt, PP-teneste, psykolog og legar. Ut frå tilgjengeleg informasjon er det ikkje råd å seie noko om samordninga kunne vore betre eller om denne var mangelfull. Sidan informant b nemner at mobbing og utestenging er det som har fylgt han i store delar av skuletida, set eg likevel att med ei undring om samordninga mellom skule og hjelpeinstansar har vore god nok. Har skulen til dømes fått vite nok, eller har dei ulike hjelpeinstansane nådd fram med informasjon om tiltak, med omsyn til å få stansa mobbinga. Betra samordning av hjelpetilbodet er eit satsingsområde i rettleinga ”*Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunane*” (Sosial- og helsedirektoratet 2007). I denne er brukarperspektivet òg sett sterkt i fokus, slik at det i dag og framover skal sikrast eit heilskapeleg samordna arbeid jf. (*ibid*).

5.2.3 Tolking og funn sett i lys av Opplæringslova

Med omsyn til opplæringslova har eg ikkje anna informasjon frå empirien enn at denne var søkt fylgd slik lova var då han gjekk på barne- og ungdomsskulen. Informant a fekk hjelp og støtte frå ulike hjelpeinstansar, og han kjende at lærarar og rektorar var der for han. Med omsyn til § 9a kan ein spørje om hjelpa han fekk var tilstrekkeleg, men § 9a tok først til å gjelde i 2003 jf. Helgeland (2006). Vanskane informant b hadde var hovudsakleg mobbing og utestenging frå medelevar. Rettsleg er det truleg at informant b ville ha krav på meir og betre hjelp i dag, ettersom kapittel 9a slår fast at skulemiljøet ikkje skal forsterke helseplager eller mistrivsel jf. Opplæringslova kapittel 9a.

5.2.4 Tolking og funn som kan knytast mot Antonovsky

Informant b hadde ein OAS-skåre på 147. Ifylgje Antonovsky (2000) er det då truleg at han hadde ein oppvekst som gav han rimeleg gode vilkår for å utvikle seg innan hovudomgrepa som OAS byggjer på. Til dømes vil ein såpass høg skåre på OAS truleg føre med seg at han ser på omverda som rimelig ”Begribelig, Håndterbar og Meningsfuld” jf. Antonovsky (ibid). Resultatet vil truleg òg tilseie at han har ei rimeleg grad av tiltru til seg sjølv og tiltru til at han kan handtere og forstå det som hender kring han. Ein sterk OAS vil ifylgje Antonovsky (ibid) og tilseie at informant b har ein mindre risiko for psykiske vanskar og lidingar i møte med sterke stressfaktorar.

I samband med ein alvorleg medisinsk sjukdom som fører med seg stort medisinsk behandlingsbehov og store konsekvensar fysiologisk, fekk informant b hjelp frå psykolog for mellom anna framtidssangst. Før dette hadde sjukdomen og ført med seg ei kraftig vektauke, i samband med skule omtalar informant b dette slik:

”Ja also einaste ei syns va mest tøft det va no ditta med framtid då under en sommar liksom so hadde ei lagt på mej utrulig mykje (ja) på grunn av medicina å sånn (mhm) åso va det no mest verst å komme tebake te lissom klassa der folk kanskje ikkje kjennte dei igjen (ja) å begynte å mobbe dej førde du va kanskje stor å alt det då (Ja) Det va no de ej syns va verst ta heile greia då (Ja).”

Antonovsky (2000) hevdar at menneske til ei kvar tid eksisterar i eit kontinuum mellom frisk og sjuk. Ifylgje han (ibid) er det styrken i OAS som avgjer korleis vi klarar oss i møte med stressfaktorar, og igjennom det avgjer kvar vi hamnar på skalaen mellom frisk og sjuk. OAS vert som tidlegare skildra, forma i barndomen og informant b har ein relativt sterk OAS. Det er derimot ikkje noko samsvar mellom OAS og personlege kjensler, berre i oppfatninga av kva som er stressfaktorar og i måten å handtere dei på jf. (ibid). I tråd med Antonovsky (ibid) kan ein difor tolke somme av erfaringane til informant b som sterke stressfaktorar og at kjenslene han gjekk igjennom som ei fylgje av desse, toppa seg i skuletida han syner til. Dette er då også i tråd med det han skildrar sjølv til dømes i dialogutdrag 2b. Ifylgje Antonovsky

vil ein person med sterk OAS ha ein sterk motstandsressurs å nytte mot sterke stressfaktorar, slik at sjansen for å tole det ein møter vert større jf Antonovsky (2000). Det at informant b gjekk til psykolog for å få hjelp med eigne tankar og framtidstrykt, kan etter Antonovsky (ibid) tolkast som ein styrke. Ein kan sjå det som ein fornuftig måte ein person med sterk OAS forsvarar sin psyke på. Ved å velje å gå til psykolog tolkar eg informant b etter Antonovsky sin teori, slik at det vart mogeleg for han å få bekrefte si oppfatning av omverda gjennom ”Begribelighed, Håndterbarhed og Meningsfuldhed”. Slik sett kan ein sjå samanhengar over til den sentrale kjernen i Antonovsky sin salutogeniske modell, ”*en stærk OAS er afgørende for en vellykket håndtering af livets stressfaktorer og dermed for bevarelse af helbredet.*” (Antonovsky, 2000:179).

Informant b har vore utsett for psykososiale belastningar eller stressfaktorar som Antonovsky kallar det jf dialogutdrag. Likevel har han klart seg godt, og stått for den han er.

5.2.5 Tolking og funn som kan knytast mot Edvard Befring

Ut frå tilgjengeleg informasjon frå intervjuet ser det ut for at informant b har vore utsett for det ein kan kalle klassisk mobbing. Ut frå det informant b seier er det skilnader frå gruppa og endringar som er uvanlege over eit kort tidsrom som har gjort han sårbar. Den medisinske sjukdomen har gjort informant b noko usikker, var og noko redd for reaksjonar frå klassa si, samstundes som klassekameratar lett kunne sjå endringa som hadde hendt med vektauke, og med stort sannsyn også andre konsekvensar av sjukdomen.

På spørsmål om det ikkje vart informert frå nokon til dømes PP-tenesta svara han:

”*Det vart gjort i femteklassa når ej kom inn i skulen faktisk frå tredje skuledag då kom ho mamma attmed inn å fortalte litt sånn ka so hadde sjedd (Ja) Men det gjalp no ikkje nokke særlig på mobbinga et par folk som lissom såg ut som forsto det (Ja) å derfor ikkje mobba*” (Ja) *Men æææ det va en del som følte at dei ikkje forsto*

med lissom mobba på grunn av det då (Ja) det vart snakka om på skulen lissom kafør (Ja) ej hadde blitt sånn so ej hadde blitt då (Ja mmmm).”

Særleg med omsyn til omsorg for den svakaste og til å legge vekt på å lære den oppveksande slekta kvalitetar i eit godt samfunn, har Edvard Befring etter mitt syn vore ein stor eksponent jf. til dømes Befring E, (2002 og 2004). I samband med det informant b seier i intervjuet, tolkar eg utlegginga hans til at han har sakna det som Befring (ibid) ynskjer skal vere meir i fokus i opplæringa i skulen. Vanskane han har skildra kan tolkast etter Befring (ibid) som eit resultat av for lite kjennskap og kunnskap om kva særskilte vanskar inneber og gjer med oss som menneske. Befring (ibid) vil ha meir vurdning for variasjon, og meir fokus på hovudprinsipp for oppvekst i heile det norske samfunnet. Under intervjuet vart det spurt om det vart snakka om psykisk helse og mellom anna om å bry seg om og ta vare på kvarandre. Informant b svara då at det vart gjort i ungdomskuletida, men at dette berre for inn det eine øyra og ut det andre på elevane. Eit meir heilskapeleg fokus med betre undervisning og merksemd kring Befring (ibid) sine hovudprinsipp for oppvekst i heile samfunnet kunne kanskje ha redusert eller hindra mobbinga.

5.2.6 Tolking og funn som kan knytast mot Bronfenbrenner

I eit bioøkologisk perspektiv jf. Bronfenbrenner (1979 og 2005) kan ein sjå at fleire mikrosystem har vore i arbeid for å freiste å hjelpe informant b. Han har fått hjelp av helsevesen som eit system, PP-teneste som eit anna, og skule som nok eit mikrosystem med ulike lærarar og rektorar. Han har òg vore freista hjelpt gjennom ansvarsgruppearbeid som vel kan sjåast som eit mesosystem jf. (ibid) for samordning av hjelpa. Ei gruppe av elevar i klassene han gjekk i utgjorde eit mikrosystem i seg sjølv som var i interaksjon med dei andre systema.

Om ein går inn og analyserer mikrosystema på ein bioøkologisk måte etter Bronfenbrenner (1979 og 2005) kan det vere råd å sjå samanhengar over til utvikling hjå den einskilde. Til dømes peikar informant b sjølv på at det var ei lita gruppe av einskildelevar som mobba. Denne gruppa av einskildelevar i klassa som mikrosystem, var med på å påverke han direkte og gjennom interaksjon med andre

mikrosystem han sjølv var i kontakt med. I ein del av intervjuet kjem vi inn på kva mobbinga førde med seg av konsekvensar frå andre personar, og for sosialt samvær med andre. Han skildrar noko av det slik: ”*på grunn av nye venner på grunn av vær lissom kulere då (Hmm) så vart det ofte utestenging å kunne vær at viss du e attmed han så færkje du vær la med oss liksom*”. Slike hendingar innanfor mikrosystem og slike interaksjoner mellom mikrosystem, førde etter informant b sitt syn til negative endringar i korleis andre oppfatta han i veneflokken jf dialogutdraget.

Om ein ser på biologiske faktorar som til dømes den alvorlege medisinske sjukdomen, er det mogeleg at denne hadde konsekvensar for det biologiske aspektet hjå informant b som eit eige mikrosystem. Sjukdomen førde med seg endringar reint fysisk i mikrosystemet, mellom anna erfarte han ei kraftig vektauke og han måtte møte til mykje medisinsk behandling. Innan den biopsykososiale sida av mikrosystemet var erfaringane sjukdomen medførte såpass tøffe at han gjekk til psykolog for hjelp med tankane sine. På spørsmål kring dette svarde han:

”*Det va i forbindelse med sjukdommen min (Åja akkurat ja) Førde ei fekk vete et par ting der som det ikkje va like kjekt å pluss det va et par andre ting samtidig då (Ja) sånn som bil so for rundt å prøvde å plukke opp folk det va blant anna det so va (Ja) blei (memo:nedstemt uttrykk) Ja ei skjønna det va ikkje nokke kjekkt då Nei*”

Slik eg tolkar dette utdraget, saman med anna informasjonen frå intervjuet, ser eg at påverknadene truleg har medført endringar i utviklinga hjå informant b. Han vart påverka psykologisk, biologisk og sosialt. Eg ser difor utsegnene om korleis han kjende seg i skuletida som særskilte relevante ut frå det han sjølv fortel han møtte. Truleg har informant b og vore gjennom ei menneskeleg utvikling frå dette, då Bronfenbrenner (2005) sin definisjon på utvikling innan bioøkologisk teori høver godt til det informant b erfarte.

”development is defined as the phenomenon of continuity and change in the biopsychological characteristics of human beings both as individuals and as groups. The phenomenon extends over the life course across successive

generations and through historical time, both past and present.”

(Bronfenbrenner, 2005)

Ei utsegn informant b kom med på slutten av intervuet kan tolkast i tråd med Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsteori. Utsegna kan sjølv sagt òg tolkast på anna vis, men hovudintrykket eg sat att med frå intervjuet var at informant b hadde utvikla seg til ein sterkare og tryggare person enn den personen han sjølv skilda frå tidlegare.

”Ja also sånn so ditta med utrygg på skulen å sånn det vil no sei at du e utrygg på dei sjøl å ikkje på kossen skulen e for viss du e trygg på dei sjøl so e du også trygg på kossen ting kjem til å skje å trygg på det du gjer lissom”.

Ei anna side som informant b tek opp ved si psykiske helse, er basert på ei tolking frå heile intervjuet. Eit heilskapsinntrykk eg sit att med frå intervjuet er at informant b også var noko redd for reaksjonar frå medelevane før han kom tilbake til skulen etter sjukdomsutbrotet. Dette får meg til å undre om han vart hjelpt med eigne tankar i tilstrekkeleg grad. God økologisk rådgjeving jf. Kokkersvold (2001) og ei betre samordning av hjelpeinstansar jf. Sosial- og helsedirektoratet (2007) kring skulen kunne kanskje ha gjort denne prosessen lettare og tryggare, både psykisk og sosialt for informant b.

5.3 Informant c

5.3.1 Innleiande presentasjon

Informant c er ei ung kvinne som først no i 2007 har fått diagnosen ADHD. Informant c sine erfaringar frå skuletida stemmer vel overeins med velkjende vanskar og konsekvensar som ADHD ofte fører med seg jf. Garløv, m.fl. (2001). Etter eiga utsegn har ho ikkje vorte redd eller annleis i kontakt med nye menneske, men baktankane frå det ho har erfart er med ho framleis. Difor trur ho gjerne at andre ikkje vil ha vidare kontakt med ho. Det vert sjeldan til at ho tek den andre kontakten, som ofte skal til for å få stabile vener. På skulen kjende ho seg ikkje verdsett eller

oppmuntra; tvert om seier ho at ho kjende seg utestengd. Ho seier at ho gjerne vart klovnen i klassa som gjorde alt dumt. Alt ho sa var teit og ho fekk beskjed om å halde kjeft. Samstundes seier ho og at ho kanskje var litt nærtakande og at ho ikkje tolte så mykje. På spørsmål om ho då tenkte at ho ikkje var bra nok, svara ho ”*Ja, ja heilt heilt bestemt det*”. Når det gjeld lærarar nemner ho einskilde som var gode og flinke på alle trinn. Ho kunne vere ufin i timane til desse lærarane også, etter eiga utsegn sjølv om ho visste at det ikkje var så lurt. Ho meiner det var for å sjå reaksjonen til dei andre, for å sjå kva reaksjon som kom frå medelevane og om dei likte at ho gjorde det. Etter kvart vart ho mykje heime i huset og var sjeldan ute. Ho byrja å ete i meste laget, for ho seier at ho vart glad av mat. Dette førde med seg at ho vart overvektig. I sein ungdomsskulealder fann ho eldre gitar som gav ho den aksepten og positive merksemda som ho ikkje fann hjå jamaldringar. Ho seier sjølv at dette var svært positivt for ho. Ho har vald å flytte til ein annan kant av landet enn der ho vaks opp og gjekk på skule. Ho seier at ho ikkje har kontakt med nokon (nesten) frå dei ho vaks opp og gjekk på skule saman med.

5.3.2 Tolking og funn kring feltet

I høve risikofaktorar for psykisk helse gjev informasjonen frå intervjuet fleire indikasjonar på at informant c har møtt fleire slike i skuletida jf. ”*Faktarapport om årsaker til psykiske plager og lidelser*” Sosial- og helsedepartementet (2000) samt ”*Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunane*” Sosial- og helsedirektoratet (2007) Ein av risikofaktorane som kjem best fram i intervjuet med informant c er sosialt stress. ”*ei va klovnen so gjor alt domt åsså alt ej sa va teit (ja) egentlig så va det berre hold kjeft ----- .(ja) Det va det e fikk*” Informant c si oppfatning av hendingar både sosialt og psykologisk tyder på at ho har levd med eit sosialt stress som førde med seg ulike konsekvensar for ho. Ho har kjend seg utestengd og mobba av medelevar samstundes som ho har erfart og kjent seg lite støtta av fleire av lærarane og skuleleiinga. Her kan ein òg drage direkte parallellar over til skulens kvalitet og klasseromsfaktorar jf. risikofaktorar som Sosial- og helsedepartementet (2000) lyftar fram. Når det ser ut for at informant c også har slite med vanskar som gjerne fylgjer ADHD, som til dømes konsentrasjons- og merksemdsvanskar, er det

truleg at ho totalt sett har hatt ei skuletid med sterke og vedvarande risikofaktorar for psykisk helse, jf. til dømes ”Faktarapport om årsaker til psykiske plager og lidelser” (Sosial- og helsedepartementet, 2000) og ”Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunane” (Sosial og helsedirektoratet, 2007).

Informant c syner indirekte jf. dialogutdrag under til utfordringar skular og hjelpeapparatet står overfor. I Opptrappingsplanen for psykisk helse kjem det fram at hjelpeapparatet skal styrkjast, særskilt innan psykososiale tenester til barn og ungdom. Informant c syner i dialogutdraget til eigenskapar hjå henne sjølv som det er naudsynt å ta omsyn til mellom anna i rådgjevingarbeid til skular jf. kapittel 2.7 og Johannessen m.fl. (2001). Konsekvensar av vanskaner som informant c syner til kan truleg reduserast med god rettleiing og rådgjeving inn mot skulane, slik at lærarar og skular kan leggje betre til rette og få ei betre forståing av elevar med slike vanskar

”men det hang då ivertfall ikkje i hop e klarte ikkje å fokusere på sangane e klarte ikkje å følle med på et ord av det talern sa (mmm) å e bare virra overalt i hodet mitt Å det hadde e veldig mykje på barneskolen å i ungdomsskolen med e har egentlig hatt det hele livet”

5.3.3 Tolking og funn sett i lys av Opplæringslova

Med omsyn til Opplæringslova kapittel 9a er det ikkje vanskeleg å finne døme i intervjuet med informant c som burde vore handsama på anna vis. Informant c fortel fleire stadar i intervjuet om episodar frå skuletida som ikkje er i tråd med innhaldet i dette kapitlet. Til dømes står det at skulemiljøet skal vere so bra at det fremjar helse, trivsel og læring for kvar einskild jf. Opplæringslova. På spørsmål om ho kjende seg verdsett og oppmuntra på skulen svara ho: *”Nei (nei) det gjor ej ikkje det va nokken lærara so va ok men det va overho nei det vakje nokke trivelig å gå på skulen.”* Slik eg tolkar informasjonen frå informant c, handlar det ho tek opp mykje om det psykososiale miljøet ved skulane ho har gått på. Dersom foreldre eller elevar tek opp slike høve med skulen, pliktar skulen etter § 9a-3 å handsame saka etter reglar om einskildvedtak. Ut frå informasjonen i intervjuet kjem det fram at ho kjende seg mobba, utestengd og dårleg behandla av lærarar og skuleleiing. Slik

informasjonen vert presentert ser det ut for at informant c har hatt ei skuletid som ikkje er i tråd med det gjeldande opplæringslov gjev føresegn om, jf. opplæringslova kapittel 9a. Det er likevel naudsynt å nemne endå ein gong at kapittel 9a berre har vore gjeldande dei siste skuleåra informant c gjekk på skule. Med omsyn til at ho ikkje har fått diagnose på ADHD før i vaksen alder, kan dette være noko av årsaka til at ho ikkje har fått rett til spesialundervisning jf. Opplæringslova kapittel 5.

5.3.4 Tolking og funn som kan knytast mot Antonovsky

Informant c skårar 103 poeng på OAS spørjeskjemaet. Dette er noko over eit og eit halvt standardavvik under snittet israelske statsborgarar skåra i 1982 jf. Antonovsky (2000). Etter Antonovsky (ibid) vil personar som har ein låg skåre på OAS vere meir utsett for å utvikle psykiske vanskar og lidingar enn personar med ein høg OAS. Ut frå Antonovsky si tenking er det då truleg at ho har hatt ein oppvekst der ho ikkje har utvikla seg optimalt i høve Antonovskys hovudomgrep ”Begribelighed, Håndterbarhed og Meningsfuldhed” jf. Antonovsky (2000). Dette kan ha som konsekvens at informant c lettare kan ha vanskar med å handtere hendingar i omverda. Det kan og innebere at omverda vert ein stad som er vanskelegare å forstå, og at hendingar i omverda i mindre grad gjev mening. Eit utdrag frå intervjuet skildrar mykje av dette:

”så ei dro veldig mykje med mei inn å det det angra ei so inderli på ej tro det hadde gått betre viss atte ei ei ikkje hadde snakka om den tia so hakje det sjølv om det gnagde i mej å gnaga i mej endå så e må prøve å ikkje snakke om det til andre sånn at di finn det ut (korfor det?) for når folk veit at det man kanskje har slitt veldig mykje så e det så veldig lett for at det dei ikkje veit ka dei ska gjør eller dei ikkje veit ka dei ska svare å at man da trekke sei unda”

Slik eg tolkar utdraget syner det at informant c er prega frå oppveksten slik at ho er var og usikker, både på seg sjølv og overfor nye personar ho ikkje kjenner. Ho har på ein måte lita tiltru til positivt utfall. Slik eg ser det kan dette relaterast direkte til Antonovsky sine tankar kring OAS jf. ibid. Vanskar som skriv seg frå konsekvensar av ADHD, saman med lite tilrettelegging og omsyn til vanskane i skuletida, kan vere

medverkande til korleis ho oppfattar både seg sjølv og omverda, og truleg kan dette speglast i hennar OAS.

Eit utdrag som syner reint subjektivt kva informant c tenkjer om korleis ho hadde det i store deler av skuletida kjem fram i dette:

”Trokje det fordi at e ringte en lærer på ungdomsskolen å sa veit du ka no he e fått ADHD diagnose He du nokken gong tenkt på om e kunne hatt det? Nei e huska dej som ei aktiv og glad jente JA Sant Å det hadde ikkje e opplevd.”

Teikn frå seinare tid, som kan tolkast som meir meistring av kjernekomponentane i OAS hjå informant c, er utdrag der ho syner at ho vel å gjere seg ferdig med stressfaktorane frå tidlegare. Ho valde sjølv å starte på folkehøgskule der ho fekk det langt betre, og ho valde sjølv å flytte til ein annan by i Noreg. På den nye heimstaden har ho det godt, og ho møter langt færre stressfaktorar. I samband med korleis ho hadde det på folkehøgskulen seier ho: *”Dei hadde mykje meir tillit til me på folkehøgskulen”* og seinare *”e fikk ikkje den avisninga som e fikk med de andre”*.

5.3.5 Tolking og funn som kan knytast mot Edvard Befring

Informant c fekk nyleg diagnosen ADHD. Edvard Befring (Befring E, 2004) peikar med referansar til forskning på at dette er ei diagnose som er kontroversiell. Han skriv mellom anna at ut frå diagnostiske kriterium og rapportert prevalens, varierar det prosentvise talet som har ADHD mellom 3 og 20 prosent jf. (ibid). Befring ekskluderer på ingen måte ADHD som diagnose men han ottast for utviklinga av talet på diagnostiserte, og over medisinerer som løysing på det han ser som pedagogiske og skulepolitisk rammegjevne utfordringar. Ut frå mellom anna det overståande skriv han: *”På denne bakgrunn er det særleg grunn til å etterlyse eit meir elevtilpassa skulemiljø”* (Befring E, 2004:217).

Informant c hadde òg eit unntak frå dei vonde erfaringane frå skuletida som kan knytast mot Befring (2004) sine tankar. Dette var året ho valde å gå på folkehøgskule. Ho nemner at ho tok med seg mykje av erfaringane og skepsisen til lærarar og skule, og at ho snakka om dette førde etter hennar syn til ein del vanskar

også på folkehøgskulen. Skilnaden var likevel klar, og der kjende ho seg i større grad akseptert. Ho kjende at lærarar og medelevar hadde tillit til henne, og med langt færre unntak hadde ho det godt. Som grunn til at ho hadde det godt dreg ho særleg fram at ho ikkje kjende seg avvist, og at skulen og lærarane hadde og synte tillit til henne.

I store delar av grunnskuletida og i to av åra på vidaregåande skule kjende informant c seg mobba og utestengd frå medelevar. Dette førde med seg eit behov til å prøve å vere slik som ho trudde dei andre ville ho skulle vere. Ho vart etter eiga utsegn ”klovnen” i klassa”. Ved å vere klovnen fekk ho tidvis noko positiv aktsemd og vyrdnad frå medelevar, mens det gjekk ut over det same i høve lærarar og skuleleiing. I samband med eit unntakstilfelle der ho hadde ei lærarinne som ho hadde tillit og tiltru til, kjem dette fram:

”men vi dinna lærern som va der den va so utrulig ja ho va so oppmuntrende ho sa ofte snille ting sjølv om e av å til visste at det ditta vakje so lurt men e gjor det ofte for å sjå reaksjonen te de andre åsså så e prøvde mei ut på korsen (ja) de kom te å reagere kom de te å like at e gjor sånn å sånn (ja) For å bli godtatt då på en måte (ja).”

Edvard Befring (Befring E, 2004) held fram at dugande lærarar har skapt akseptable tilhøve for dei fleste born i Noreg. Befring kritiserer i hovudsak rammeverket som norsk skule er styrd og avgrensa av, men implisitt i Befrings (ibid) analyse ligg det òg at somme barn ikkje har akseptable tilhøve. Befring skildrar hovudproblema for begge desse felta i det han skriv vidare. Innan det pedagogiske opplegget må ein inn og sjå på og endre ”grunnproblema og hindringsfaktorane og kva som i røynda er dei viktigaste lærings- og utviklingsfremjande faktorane” (ibid).

Ei av løysingane til Befring, er meir fokus på kva som er ”den gode læraren” (ibid). Denne har pedagogiske og personlege kvalitetar som overstig dei fleste systemmanglar og hindringsfaktorar, og er ifylgje Befring ein lærar som har evne til å møte elevar på ein verdig måte. Han er òg ein lærar som står til teneste for å støtte, strukturere, rettleie og oppmuntre jf. Befring E, (2004). I dialogutdraget ovanfor er det truleg at informant c møtte og hadde ein slik god lærar. Slik eg tolkar utdraget

syner det òg ein del om kva dette tydde for kjenslene hennar medan ho hadde denne læraren. Ho erfarte god omsorg, tillit og tiltru; dette er i sterk motsetnad til kva ho seier ho erfarte og kjende av kjensler under andre lærarar og rektor. Ifylgje utdraget valde informant c nokon gonger å vere utfordrande i si åtferd på trass av denne gode læraren. Det kan sjå ut for at det var viktigare for ho å søkje å få stetta behov for aksept og samhøyr med medelevane sine. Utdraget ovanfor syner at læraren på trass av dette gav ho positive tilbakemeldingar. Slike handlingar kan ifylgje Befring vere viktige for utviklinga vår som menneske jf. (ibid). Det minner mellom anna om det Befring kallar ”positiv fokusering” , som ifylgje han har stor relevans for både læring og liv jf. Befring E, (2004). I samband med positiv fokusering og utvikling, skriv Befring at mange av oss har erfart at ei positiv fokusering styrkjer vilkåra for å sjå eit lys når påkjenningane er i ferd med å bryte oss ned.

Informant c peikar på at mykje har endra seg for henne, særskilt etter at ho byrja på folkehøgskulen. På mange vis tolkar eg erfaringane ho fekk der i tråd med det Befring (2004) kallar forløysande vilkår. På denne skulen fekk ho fleire positive impulsar, betre sjølvrespekt og i større grad ei kjensle av å meistre og kunne skape sitt eige liv. Dette er aspekt som eg meiner kan knytast direkte til Befring sin forløysande pedagogikk jf. (ibid).

5.3.6 Tolking og funn som kan knytast mot Bronfenbrenner

I det meste av skuletida som ung jente og i store delar av ungdomstida skildrar informant c i intervjuet få mikrosystem ho var ein del av. Ho skildrar eit anstrengt tilhøve frå hennar side mot dei fleste lærarar; og ho skildrar skular som etter hennar syn hadde eit anstrengt tilhøve til ho. I tråd med Bronfenbrenner (Bronfenbrenner U, 1979 og 2005) sin bioøkologiske utviklingsteori skjer utvikling ut frå påverknadane dei einskilte systema gjev kvarandre, i ein gjensidig interaksjon. Eit døme som skildrar betydninga av dette kjem fram når ho kom på folkehøgskule. Der starta ei heilt anna utvikling.

”det va åsså kom e på en skule å det va nokke heilt anna (Ja) Det va det va noen som behandla mej som et barn men det men veldig mangen va utrolig greii e fikk

fikk et heilt anna syn på både korsen det e å være lærer å korsen de e å være barn å..."

Ut frå informant c si framstilling av skuletida før folkehøgskulen, tolkar eg situasjonen slik at ho utvikla dårlege relasjonar i dei systema ho var ein del av, og at dette førde med seg psykososiale belastningar. Desse psykososiale belastningane førde så til at ho oppførde seg ufint tilbake, noko som igjen førde til nye reaksjonar. I eit utdrag frå intervjuet skildrar ho korleis dei nye og dei gamle interaksjonane fekk ho til å kjenne seg.

"kom ei på folkehøgskule å der va mangen snille lærera (memo: OBS) (ja) det det va snille folk (ja å då gikk det bra) der gikk det bra det va nokken e va uenig med men det ekje uvanlig å ver uenig med folk det va greie folk det va det de behandla mej som et menneske å ikkje som et ei rotte å so Hadde du følelsen ta at mange lærara behandla dei som ei rotte? JA (obs) he ee e følte at ei ikkje va nokke vert det gjor e virkeli (ja) e ja (ja) so ei følte mei som et menneske når e kom på folkehøgskule"

Etter at ho kom til folkehøgskulen kjende ho seg som eit menneske i motsetnad til ei rotte, slik ho sjølv seier ho kjende seg tidlegare. Truleg fekk ho eit betre og lettare liv psykososialt gjennom påverknadane frå folkehøgskulen. Interaksjonen mellom mikrosystema ho møtte og informant c som ein aktiv positiv medspelar, førde truleg med seg ei god utvikling med færre og mindre psykiske belastningar. Truleg erfarte ho det som Bronfenbrenner, (1979) og Kokkersvold, (2001), kallar ein økologisk overgang. Slike økologiske overgangar kan vere vesentlige og føre med seg ny menneskeleg utvikling jf. *ibid.*

Eg tolkar informant c slik at ho har vorte prega i utviklinga si frå vanskane i skuletida. Etter hennar eigne utsegn *"det sitt igjen på ein måte"*. Eit anna døme som syner mykje det same kom fram då eg spurde om ho trudde ho ikkje var bra nok. Då svarar ho: *"JA JA heilt bestemt det det veit ej hmm hmm attede"*

På spørsmål om barneskule, ungdomsskule og vidaregåande skule hadde fokus på det å gjere folk friske og sunne både fysisk og mentalt svara ho dette:

”Nei det hadde de ikkje de va mest fokusert på at når man va bråkete så var det bråkebarn å dei va berre umulige (Ja) Det hadde e følelsen av attede de kunne gjere kjefte å styre på men de prøvde virkelig ikkje å finne ut koffor det va slik.”

Det kan sjå ut for at informant c har utvikla eit dårleg sjølvbilete frå påverknadane og interaksjonane ho har møtt i skuletida. Dårleg sjølvbilete kan sjåast på som ein eigenskap hjå henne som vil vere ein del av hennar person P i PPCT jf.

Bronfenbrenner (2005). Dårleg sjølvbilete vil vere ein eigenskap som er med å påverkar både henne sjølv og andre menneske og system ho er i interaksjon med jf *ibid.*

I ein annan retrospektiv refleksjon over skultida si ser ho meir innover og undrar på om ADHD kan vere ein medverkande årsak til dei psykososiale belastningane ho har møtt i skuletida. I Bronfenbrenner (2005) sin bioøkologiske modell er medisinske årsaker med som ein faktor som kan påverke einskildindividet og omgjevnadane vi er i. Medisinske faktorar kjem inn som ein del av personen P innan PPCT, og derigjennom også dei andre delane gjennom interaksjonsprosessar. Konsekvensar frå ulike sjukdomar kan vere med å påverke korleis vi oppfattar påverknader, og gjennom det kan dei påverke korleis vi responderar i interaksjonen med andre mikrosystem. Dette kan vere ein måte å forstå omgjevnadane og informant c sine handlingar ut frå det dei sjølve har utvikla i samspelet mellom seg. Slik eg tolkar ho, skildrar informant c tankar kring dette i dette dialogutdraget:

”Å så e det veldig mykje sånn at det det åsså he ei funne ut seinere atdet når e vil vite ting så vil e vite det med en gang e hakje tålmodighet til å vente så lenge så lenge som mangan andre har å viss e må vente så danne e me opp andre tanka å danna me opp andre ting (ja de e typisk adhd) Så e tror det kan ha litt me alle dei problema e støtte på attdet har vært litt på grunn av mei sjølv åsså det va veldig masse det de andre sa så gjor at det e blei enda verre.”

6. Avslutning

Målsetjinga med masteroppgåva har vore å få empiri om tidlegare elevar sine tankar om samanhengar mellom psykososiale belastningar og psykisk helse. Informantane eg har intervjuar har alle hatt behov for psykologhjelp i livet sitt. Alle informantane fortalde om psykososiale belastningar frå skuletida, som kan knytast til risikofaktorar for psykisk helse. Informantane fortalde mykje om episodar og tilhøve ved skular, som førde til at dei ikkje hadde det godt. Om dei hadde ei dårleg psykisk helse, psykiske vanskar eller lidningar var ikkje hovudfokus for informantane. Dei heldt heller fram episodar som dei kjende var belastande og som gjorde livet deira mindre godt.

6.1 Avslutning generelt

Arbeidet med feltet har kanskje først og fremst vore nyttig i samband med å kunne jamføre erfaringar som informantane hadde i skuletida med korleis rammer og lovverk seier det skal vere. Arbeidet med hovudteoriane har vore nyttig for å jamføre kva informantane fortel om sine erfaringar frå skuletida, med nyare utviklingsteori, skuleutvikling og spesialpedagogikk som bakgrunn. Feltet og hovudteoriane har på eit vis vore vesentlege verktøy i analyse og tolkingsarbeidet. Samstundes har dei gjeve ulike innfallsvinklar inn til tematikken og problemformuleringa til masteroppgåva.

Eit funn for eigen del som eg har lyst til å trekkje fram er kor merksam og var lærarar må vere for å kunne oppdage og få retta fokus mot farar mot elevar si psykiske helse. I empirien i intervjuar har eg eigentleg måtta leite etter informasjon der informantane direkte seier noko om påverknad på psykisk helse som konsekvens av psykososiale belastningar. Eg fekk mykje informasjon om kjende risikofaktorar som hadde konsekvensar for til dømes kjensler, atferd og trivsel dette kan i seg sjølv knytast til psykisk helse jf. ”*Faktarapport om årsaker til psykiske plager og lidelser*” Sosial og helsedepartementet (2000). Trass dette fekk eg lite informasjon der informantane

sjølve seier at dei psykososiale belastningane var årsaker til vanskar med psykisk helse hjå dei. Dette var ikkje slik eg hadde trudd ved starten av prosjektet.

Eg meiner å ha synt godt samsvar mellom det empirien syner òg det dei utvalde teoriane og publikasjonane seier om utvikling og risikoar mot psykisk helse. Eg meiner òg å ha synt at både lovverk og publikasjonar innan feltet har vorte betra og at elevane sine rettar slik sett er sterkare og betre i dag. Erfaringane til informantane slik dei skildrar dei, gjer at eg trass dette undrar på om skulane får nok av det som trengst. Er dei nyare retningslinene for feltet og lovverket nok til å ruste skular og dei einskilde lærarane til å kunne avverje psykiske vanskar hjå barn framover?

6.2 Avsluttande drøfting kring problemformuleringa

I det fylgjande søker eg å tolke essens frå empirien kring kva informantane sjølve seier om psykososiale belastningar, og å drøfte dette opp mot psykisk helse.

6.2.1 Informant a

Informant a nemner at ein skulle tru det var ein samanheng mellom erfaringane frå skule og dei psykiske vanskane han fekk i skuletida jf. kapittel 5.1. Han er likevel i stor grad klar på å snakke om dei psykososiale belastningane som belastningar, og det desse førde med seg som leie tilhøve i frå skuletida. Dei leie tilhøva er til dømes at han kjende seg isolert, at han hadde dårlig trivsel og dårleg relasjon til skule og lærarar jf. dialogutdrag kapittel 5.1. Fleire av dei leie tilhøva kan finnast att i tilhøve som predikerar høg skåre på både psykiske og kroppslege plager hjå mange jf.

”*Faktarapport om årsaker til psykiske plager og lidelser*” Sosial og helsedepartementet (2000). Informant a sin måte å fortelje om si psykiske helse er på eit vis at han fortel om fleire erfaringar der han kjende seg fortvila og oppgjeven, samt at han såg på seg sjølv som ein forferdeleg unge jf. dialogutdrag kapittel 5.1. Dette er ikkje diagnostiske omgrep innan psykisk helse men kan dette vere informant a sin måte å seie at han periodevis hadde vanskar med psykisk helse?

Med omsyn til om empirien peikar på samanhengar frå psykososiale belastningar i skuletida og effektar desse har på han som ung mann, fekk eg ingen empiri som kunne tyde på noko slikt. Tidlegare hadde han ei sterk motvilje mot skular, og han tok tre friår etter ungdomsskulen. I dag ser han positivt på skular og utdanning generelt. I dag er han etter eige utsegn i vanleg arbeid og heilt utan vanskar, utan noko form for medisinerer.

6.2.2 Informant b

Informant b syner til medisinsk sjukdom som årsak til at han trengde hjelp med si psykiske helse. Han syner òg til vedvarande mobbing, som førde med seg psykososiale belastningar. I perioden der informant b skulle tilbake til skulen etter vektauke og framtidssangst kan ein jamføre og sjå samsvar mellom omgrep i empirien og vanlege fylgjer frå psykiske vanskar jf. dialogutdrag kapittel 5.2 og publikasjonen ”*Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunane*” (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Empirien syner òg utestenging, dårleg trivsel på grunn av mobbing og redsle for mobbing jf. dialogutdrag kapittel 5.2. Informant b knyt mobbinga i skuletida opp til utsegn som fortel korleis mobbinga fekk han til å kjenne seg. Han syner indirekte til at det eine heng saman med det andre sidan han seier at mobbinga i skulen var det verste jf. dialogutdrag kapittel 5.2.4. Dei psykososiale belastningane førde òg med seg påkjenningar som han i dag skildrar med få ord eller uttrykk som ”*mmm*” jf. dialogutdrag, kapittel 5.2.1. Det kjem òg fram i ansiktsuttrykk jf. ”(*memo: nedstemt uttrykk*)” (Dialogutdrag kapittel 5.2.6) når han snakkar om desse erfaringane.

Eg fekk ikkje empiri som tydar på at informant b har vanskar innan psykisk helse som ung mann i dag. Tvert om har han i møtet med ny heimstad og ny vidaregåande skule fått gode vener og ein skule der han trivast.

6.2.3 Informant c

Empirien kring informant c syner til høg grad av sosialt stress jf. dialogutdrag kapittel 5.3.2, ho syner til dårleg trivsel på skulen saman med ei negativ oppleving av skulemiljøet. jf. kapittel 5.3.3 og 5.3.6. Dette er nemnt som risikofaktorar for psykisk

helse jf. ”*Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunane*” (Sosial- og helsedirektoratet, 2007) samt ”*Faktarapport om årsaker til psykiske plager og lidelser*” Sosial og helsedepartementet (2000). Ho skildrar òg ein del psykososiale belastningar som truleg skriv seg frå konsekvensar av ADHD jf. dialogutdrag kapittel 5.3.5. Ho peikar på samanhengar frå dei psykososiale belastningane over til eiga usikkerheit sosialt og at ho ofte trur at ho ikkje er bra nok jf dialogutdrag kapittel 5.3.1. Ho fortel også om erfaringar i skuletida som førte til at ho kjende seg som ei rotte og at ho ikkje kjende seg verd noko jf. dialogutdrag kapittel 5.3.6. Ein kan spørje om dette er informant c sin måte å fortelje at ho hadde symptom på psykiske vanskar som ein konsekvens av risikofaktorane ho møtte. Dagleg fungering i forhold til meistring, trivsel og relasjon til andre menneske kan verte påverka av psykiske vanskar jf. ”*Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunane*” (Sosial- og helsedirektoratet, 2007).

Som ung kvinne peikar ho på at nokon av dei psykiske vanskane ho erfarte pregar ho enno. Mellom anna kjenner ho seg noko usikker og utrygg i møte med nye menneske. Informant c er truleg framleis noko plaga av vanskar som ofte fylgjer ADHD, men ho har flytta til annan stad i landet der ho har funne nye vener. Ho har og søkt hjelp for vanskane og har ifylgje henne sjølv eit lang betre liv.

6.3 Kritikk mot eiga oppgåve

I ettertid av arbeidet med masteroppgåva spør eg meg og om informantane tenkte på omgrep kring alvorlege psykiske lidingar meir enn dei tenkte på omgrep kring psykisk helse jf. omgrepsavklaringar kapittel 1.5. Eg er usikker, men det er mogleg at informantane ville ha kjent at det var lettare å prate om psykisk helse viss eg gav endå meir informasjon om omgrep. Kanskje ville dei ha svara annleis om dei hadde fått definisjonar på psykisk helse, psykiske vanskar og psykiske lidingar på førehand. På den andre sida ville eg då risikert å ha fått informasjon som vart prega av kva kvar einskild informant tenkte og erfarte frå denne avklaringa.

Kildeliste

Anderssen, Helle Wessel og Kristofersen, Lars B (2006): *Opptappingsplanens betydning for barn og unge – Sammenstilling av funn fra fire forskningsprosjekter*. SINTEF rapport nr. A105. Prosjektnummer 785207.01. Oslo/Trondheim: SINTEF Helse.

Antonovsky, Aaron (2000): *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag

Barne og familiedepartementet (2002): *Stortingsmelding nr. 39, (2001–2002), Oppvekst og levekår for barn og ungdom i Noreg*. Oslo: Det kongelige barne- og familiedepartement.

Barne og familiedepartementet (2004): *Satsing på barn og ungdom, regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet 2004*. Oslo: Barne og familiedepartementet.

Befring, Edvard (1997): *Læring og skole. Vilkår for eit verdig liv*. Oslo: Det norske samlaget

Befring, Edvard (2002): *Forskingmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget

Befring, Edvard (2004): *Skolen for barnas beste, oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget

Bronfenbrenner, Urie (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, Urie (2005): Article 1, The Bioecological Theory of Human Development. I: *Making Human Beings HUMAN, Bioecological Perspectives on Human Development*. Urie Bronfenbrenner (red.). USA, California: Sage Publications.

Bronfenbrenner, Urie (2005): Article 12, Growing Chaos in the Lives of Children, Youth, and Families. How Can We Turn It Around? I: *Making Human Beings HUMAN, Bioecological Perspectives on Human Development*. Urie Bronfenbrenner (red.). USA, California: Sage Publications.

Fuglseth, Kåre (2006): Vitskapsteori og hermeneutikk. I: *Masteroppgaven I pedagogikk og spesialpedagogikk Design og metoder*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Fretz, Bruce og Gelso, Charles (2001): *Counseling Psychology*. Belmont, CA, USA: Wadsworth

Garløv, Ida, Grøholt, Berit og Sommerschild, Hilchen (2001): *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget

Helgeland, Geir (2006): *Opplæringslova, Kommentanutgave*. Oslo: Universitetsforlaget

Helsedepartementet (2007): *...sammen om psykisk helse... Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse* Oslo: Helsedepartementet

Opptappingsplanen for psykisk helse: *Opptappingsplanen for psykisk helse 1999-2008*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stprp/19971998/Stprp-nr-63-1997-98-.html?id=201915> [Lesedato 12.11.2007]

Ingstad, Benedicte (2001): Studie av mestring-det antropologiske perspektivet. I: *Mestring som mulighet, i møte med barn, ungdom og foreldre*. BenteGjærn, Berit Grøholt og Hilchen Sommerschild (red.). Oslo: Univeristetsforlaget

Kokkersvold, Erling (2001): Økologisk perspektiv. I: *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Eva Johannessen, Erling Kokkersvold og Liv Vedeler. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Lerner, Richard M, (2005): Urie Bronfenbrenner: Career Contributions of the Consummate Developmental Scientist. I: *Making Human Beings HUMAN, Bioecological Perspectives on Human Development*. Urie Bronfenbrenner (red.). USA, California: Sage Publications.

NESH, (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer

Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17 juli. Nr. 61. 1998

Psykiskhelseiskolen (2007) <http://www.psykiskhelseiskolen.no/>. Lesedato: [17.06.2007].

Skaalvik, M.Einar og Skaalvik, Sidsel (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Sommerschild, Hilschen (2001): Mestring som styrende begrep. I: *Mestring som mulighet, i møte med barn, ungdom og foreldre*. Bente Gjørn, Berit Grøholt og Hilschen Sommerschild (red.). Oslo: Univeristetsforlaget

Sosial og helsedepartementet (2000): *Faktarapport om årsaker til psykiske plager og lidelser*. Oslo: Sosial og helsedepartementet

Sosial og helsedirektoratet (2007): *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunane (Vegleiar)*. Oslo: Sosial og helsedirektoratet

Vedlegg A; førespurnad om assistanse til å skaffe informantar

Frå Knut Ståle Tenfjord
6264 Tennfjord
Tlf. 92024019

25.02.2007

Til Mental Helse Møre og Romsdal.
Storgata 50,
6413 Molde

Førespurnad om assistanse til å få tak i personar til intervju.

I samband med at eg arbeider på master oppgåve i spesialpedagogikk treng eg personar som kan tenkje seg å delta på intervju. Oppgåva mi handlar om elevar sine erfaringar frå skule i dagens Norge. Er det noko i dagens skule som skulle ha vore annleis? Rustar skulen barn til å kunne meistre utfordringane livet byr på, eller er dagens skule ein stad der det motsette er sanninga nokre gongar?

Eg treng i samband med masteroppgåva fire personar som har slitt med vanskar som er relatert til psykisk helse. For å få reflekterte intervjuobjekt og for å få relevant informasjon frå dagens skule ser eg helst at dei eg søker har ein alder mellom 20 og 25 år. Eg legg ved meir informasjon i form av ei samtykkeerklæring der meir er forklart. Dersom De ønskjer, eller kan vere hjelpsame med ein førespurnad til personar som kan tenkjast å vere aktuelle til å delta, vil eg setje stor pris på det.

Dersom Mental helse Møre og Romsdal ønskjer det, vil De kunne få ein kopi av masteroppgåva når den er ferdig. Intervjukandidatar vil og få tilbod om dette.

Vedlegg, kopiar av:

Førespurnad om deltaking.

Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS; Tilbakemelding på melding om behandling av personopplyninger.

Med venleg helsing

Knut Ståle Tenfjord.

Vedlegg B; førespurnad om deltaking som informant samt førespurnad om informert samtykke

Frå Knut Ståle Tenfjord
6264 Tennfjord
Tlf 92024019
Mastergradstudent
Universitetet i Oslo, avd Sandane
Institutt for spesialpedagogikk.

Førespurnad om deltaking.

I samband med masteroppgåve i spesialpedagogikk med tema skule og psykisk helse, gjev dette skrivet informasjon som vil vere viktig for dei som kan tenkje seg villige å delta. Føremålet med masteroppgåva er å finne meir informasjon om tema som: Er det mogleg å kunne seie noko om dagens skule er med på påverke elevane si psykiske helse? Kan tidlegare elevar setje fokus på positive og negative erfaringar frå deira skuletid. Har erfaringane frå skuletida styrka eller svekka sjølvkjensle, eigenverd og tiltrua til dei sjølve? Kan elevar som har slitt med psykisk helse peike på erfaringar frå skuletida som dei fortsett strevar med?

Eg ynskjer ein samtale eller intervju av ca. ein times varigheit. Eg er berre ute etter informantane sine erfaringar slik dei sjølve meiner å ha erfart dei, kvar enkelt sine erfaringar er like viktige for meg og mi oppgåve. I løpet av samtalen vil eg og gjerne at personane fyller ut eit spørjeskjema om oppleving av samanheng "OAS" som er eit omgrep sosionomen Antonovsky nyttar. OAS er etter Antonovsky eit mål på kor sterk motstandskraft ein har mot påkjenningar i livet og Antonovsky hevdar at OAS i hovudsak vert danna og forma tidleg i livet. Hovudsaken for meg er likevel å kunne få ein vanleg samtale om erfaringar frå skuletida til kvar enkelt. Eg er interessert i historia den enkelte kan fortelje frå si skuletid. Om skulen skal kunne bli betre er det viktig at alle kjem fram med sine erfaringar. Difor er det særskilt viktig for meg å få erfaringar frå personar som i ettertid av skulen, har slite med si psykiske helse

Eg treng fire personar som er villige til ca. ein times samtale. Helst ser eg at personane er mellom 20 og 25 år gamle no i dag. For å kunne få mest mogleg aktuell informasjon i høve oppgåva, må personane eg intervjuar ha hatt behov for hjelp med si psykiske helse. Oppgåva er ei masteroppgåve og eg må rette meg etter krav frå Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk. Blant anna inneber dette at eg må ha løyve frå personvernombudet for forsknings og studentprosjekter, ved Norsk samfunnsvitenskapleg datateneste NSD. Dette løyve er innhenta og kopi av løyve vil bli førevist. Eg vil sjølvsagt rette meg etter alle krav som vert sett til prosjektet. Eg må ta intervju opp på band for seinare arbeid i samband med oppgåva. Intervjua vert ikkje tilgjengelige for andre enn meg og andre som det er naudsynt å drøfte informasjonen med i samband med masteroppgåva. Dersom intervju medfører at namn eller anna direkte identifiserbar informasjon kjem fram vil dette bli sletta frå bandet. Berre samtykkeerklæringa (dette skrivet) vil ha namnet til deltakarane på og desse vil bli oppbevart personleg av meg i min heim. Når masteroppgåva er sensurert vil all innsamla informasjon verte øydelagt.

Namn vil ikkje bli brukt i masteroppgåva og all personinformasjon vil so langt råd er være anonymisert i sjølve oppgåva. Eg er som student underlagt teieplikt og eg vil sjølv sagt overhalde denne. Før sjølve intervjuet vil eg gjerne gå igjennom og forklare innhaldet i dette brevet og anna De måtte ynske svar på.

I samband med denne førespurnaden strekar eg under at deltaking i intervjuet er frivillig og at et samtykke til å delta kan trekkjast tilbake når som helst utan at De må gje opp grunn. Skulle De etter at intervjuet er ferdig, ikkje ønskje at dykkar intervju vert nytta så er det heilt greitt for meg. Ring eller skriv eit kort så nyttar eg ikkje informasjonen frå deg.

Med å skrive under på dette brevet stadfestar eg at eg frivillig vil delta slik som det er informert om i dette brevet.

Namn

Dato

Vedlegg C; intervjuguide

Intervjuguide til semistrukturert intervju.

Introdusere kopi av tilsendt informasjon med orientering om prosjektet og åpne for gjennomgang av dette munnlig. Deretter åpne for spørsmål og forsøke å svare så godt som råd er.

Be om underskrift på informert samtykke og presisere at den som stiller opp når som helst kan trekke seg fra å delta, også etter intervjuet og når som helst etter det. Presisere at alt skal være anonymt. Informere om at mitt telefonnummer og min adresse er oppgitt på deltakar sin kopi.

Informere om at spørsmåla berre er retningsgjevande for ein samtale, som er det eg gjerne vil med intervjuet.

Sjølve intervjuet,

OAS spørjeskjema.

Kjente du deg verdsett og oppmuntra på skulen?

Var det "nokon" som alltid hadde respekt for deg som person på skulen?

Kjende du i skuletida at du forsto omverda, og at du var trygg?

Hadde du ei kjensle av at du hadde nokon vaksen som var der for deg, som du kunne snakke med?

Etter kvart som du har vokse, har du vurdert om ting utanfor din kontroll kunne ha samanheng med korleis du hadde det på skulen?

Kan du huske om du har fått undervisning om helse på skulen, både fysisk helse og mentalhelse?

Stikkord: Det er her vesentlig at punktene nedenfor bare er stikkord for meg som intervjuer. Selve intervjuet er tenkt og lagt opp til å være på den intervjuedes premisse og med meg som en lyttende part til det den andre sier og ønsker å formidle til meg. Stikkordene er slik sett bare tenkt som emner jeg kan nytte for å få og holde samtalen i gang.

Spesielle episoder du enda husker?

Klarer du å sette ord på hvordan det følte når du var på skolen?

Skoleerfaringar?

Kjende du at skulen verdsette ulike variantar av elevar likt?

Hvor ofte eller hvor mange ganger følte du at du kunne få skoledagen slik du gjerne ville ha den?

Er det stemninger og følelser du opplevde fra skoletiden som du enda tenker på og som dukker frem igjen i noen situasjoner nå?

Er vonde erfaringer fra skoletiden noe du har fått hjelp til å bearbeide?

Følte du i skoletiden at du måtte vokte deg for å ikke komme i vansker?

Klarte du å vokte og verge deg i skoletiden.

Klarte voksne i skolen å passe på slik at alle hadde det greit på skolen?

I tiden dere var på skolen var opplegget slik at skolen var egnet for å passe på at alt var greit, for dere som elever?

Var det noen gang satt fokus på ting som gjorde folk sunne på skolen?

Hadde skole fokus på trivsel, glede etc.

Hadde skole fokus på hva som gjorde folk friske og sunne?

Vedlegg D; godkjenning av masteroppgåva av NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Erling Kokkersvold
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 23.04.2007

Vår ref:16574/KS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.03.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

16574

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

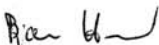
Psykososiale belastninger og psykisk helse: En retrospektiv undersøkelse av elever som opplevde psykososiale belastninger i skoletida og som i ettertid har slitt med psykisk helse
Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Erling Kokkersvold
Knut Ståle Tennfjord

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Knut Ståle Tennfjord, Tennfjord, 6264 TENNFIJORD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

16574

Ombudet kan ikke se at det i prosjektet foretas behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det vil kun registreres navn på samtykkeerklæringen, og denne kan ikke kobles til datamaterialet på noen måte. Lydopptakene lagres manuelt, og transkripsjoner vil være anonymisert. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Lydopptakene slettes ved prosjektslutt.

