

Lærere i møte med elever med psykiske lidelser

"det er ikke egentlig dette vi kan"

Hanne Jorun Johnsen Bogen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2006

Sammendrag

Bakgrunn og hensikt. Å finne sin identitet kan by på ulike utfordringer.

Ungdomstiden representerer både oppturer og nedturen og dette gir gode og dårlige følelser. For mange blir det et alt for stort press og de føler at de ikke er gode nok.

Noen ungdommer takler disse utfordringene med hjelp fra venner eller familie, men for andre kan det bli nødvendig å oppsøke profesjonell hjelp. En undersøkelse viser at blant annet skolen er det viktigste og vanskeligste i livet til ungdommene. I

konklusjonen fra undersøkelsen kommer det frem at det er viktig å jobbe mot lærere, rådgivere og annet "hjelpespersonell" for å øke kunnskapen om unges reelle situasjon.

Myndighetene har iverksatt en opptrappingsplan for psykisk helse for å alminneliggjøre psykiske lidelser og for å forebygge store kriser. Denne planen ble iverksatt i 1999 og skal gjelde fram mot år 2008. I tilknytning til planen er det utarbeidet fem undervisningsprogrammer, som skal gi elever og lærere både i ungdomsskolen og i videregående skole, mer kunnskap om psykiske lidelser. Det er derfor interessant å bli kjent med hvilken kunnskap og erfaring lærerne har og hvilke tilbud de får om kurs og videreutdanning for å kunne møte denne elevgruppen med god kompetanse og bidra til å gi mestringsopplevelser.

En viktig oppgave for den sosialmedisinske skolen etter ivaretagelse av eleven, er å holde kontakt med elevens hjemmeskole, dvs. bostedsskole. Kontakten er viktig med tanke på at eleven skal få optimal og relevant skoleoppfølging den tiden de er innskrevet for utredning eller behandling i hjelpeapparatet. Det er også viktig å forberede både hjemmeskole og elev på tilbakeføring til eget miljø.

Det er nyttig å finne svar på hvordan lærerne opplever samarbeidet med skolen i psykiatrien når elever er til vurdering/utredning eller akuttinnlagt. Det er et ønske at dette skal gi psykiatriskolen nyttig informasjon i forhold til overføringsarbeidet og kunne bidra til å sikre fortsatt kvalitet i samarbeidet med elevenes hjemmeskoler.

Dette kan igjen sikre gode samarbeidsrutiner og profesjonalitet i dette samarbeidet.

Det er søkt å finne svar på følgende problemstilling: **Hvilken praksis har skolene i møte med elever med psykiske vansker for at de skal oppleve mestring?**

I prosjektet har det vært fokus på lærenes uformelle og formelle kompetanse. Med den uformelle kompetansen tenkes realkompetanse som læreren har ervervet gjennom egen praksis, og erfaring ervervet via innsikt og forståelse i møte med eleven som strever psykisk. I tillegg er lærerens holdning til arbeidet med elever som lider også en del av prosjektet. Med den formelle kompetansen vektlegges grunnutdanning og kompetanseheving gjennom kursing og etterutdanning, både innenfor psykisk helse og når det gjelder kommunikasjonsferdigheter.

Metode. Studiet er basert på en kvalitativ intervjustudie med fem informanter, to stykker fra 10. trinn og tre stykker fra grunnkurs videregående skole. Utgangspunktet har vært et semistrukturert intervju, og det er brukt en hermeneutisk tilnærming til det empiriske datamaterialet. Dette har gitt muligheten til å få innsikt i lærernes opplevelse i arbeidet med elever som strever og å bli kjent med deres sosiale hverdagsvirkelighet. Svarene er fremskaffet gjennom en likeverdig dialog. Tilbakemeldingene er analysert og tolket og ny forståelsen er funnet ved å se helheten i lys av delene, sammen med egen førforståelse.

Konklusjon. Lærerne ved hjemmeskolene er glade for at eleven kan tilbakeføres og er oppfinnsomme og positive i forhold til tiltak for at eleven skal lykkes. Det legges vekt på å gi mestringsopplevelser, men lærerne opplever store begrensninger i dette arbeidet. Dette begrunnes med stort press i skolen og med mange oppgaver og travle dager for lærerne. Mange elever pr. gruppe, få lærere, prøver, tentamen, eksamen og karakterer er store hindre for å gi optimal mestring.

Kommunikasjon er et stort og vanskelig område. Lærerne viser en bevisst tenkning om kommunikasjonens betydning for relasjonen til eleven, når det gjelder å ta i bruk ulike samtaleteknikker. Likevel etterlyses systematiske rutiner for refleksjon og erfaringsutveksling på eget arbeidssted. Det er ingen av informantene som har fått tilbud om kurs eller oppdatering på psykisk helse. Regjeringens strategiplan er ukjent

og de fleste har ingen kjennskap til undervisningsprogrammene som er laget i tilknytning til satsningen. Flere av informantene meldte at de for tid tilbake hadde fått presentert temaet psykisk helse på skolen med hjelp fra utenforstående eller helsesøster. Informantene er likevel usikre på hvilket prosjekt som har vært gjennomført og når dette var. *En* av informantene kjente til *VIP-prosjektet*, som er et satsningsprogram for alle grunnkursklassene i Akershus fylke. Ingen av informantene kjente til undervisningsopplegget *Alle har en psykisk helse*, som er beregnet for ungdomsskolen. Det kan se ut som informantene legger begrensninger i hvor stor grad de har mulighet og overskudd til å gå i dybden av denne problematikken. De fleste foretrekker at utenforstående, helst fagpersoner hjelper elever som strever. Dette gir læreren mulighet til å konsentrere seg om det faglige, som informantene i dette prosjektet mener er deres hovedoppgave i skolen.

Informantene opplever samarbeidet med den sosialmedisinske skolen som viktig, positivt og nyttig. De signaliserer likevel at samarbeidsformene kan gjøres mer tydelig i startfasen og noen savner skriftlig tilbakemelding i etterkant av utskrivning.

Forord

Ideen og motivasjonen til å arbeide med dette prosjektet, fikk jeg etter mitt møte med ungdomspsykiatrien. Etter flere års arbeid i skolen gjorde møtet med elever med psykiske vansker i den sosialmedisinske skolen, et sterkt inntrykk på meg. Jeg opplevde ungdom, som etter å ha fått profesjonell hjelp og nødvendig tilrettelegging, raskt kom seg igjen og fungerte godt i skolen. Jeg opplevde også ungdom som trengte lang tid i behandling og som strevde med psykiske problemer som ikke raskt lot seg løse, kun med tilrettelegging. Jeg ble etter hvert nysgjerrig på skolenes forståelse og samspill med elever som strever, og hvordan de opplever egen kompetanse i forhold til psykisk helse. Jeg forstod også etter hvert at vi, som arbeider i den sosialmedisinske skolen, kan være viktige bidragsytere både i forhold til informasjonsspredning, veiledning og for å avmystifisere og minske fordomsfulle holdninger. Prosessen har vært spennende og lærerik og har bekreftet og avkreftet egne hypoteser. Ikke minst har prosjektet gitt forståelse for hvilke oppgaver skolene står overfor generelt og hvilke utfordringer elever med en vanskelig psykisk helse gir lærerne.

Jeg ønsker å takke mine velvillige informanter, som har gitt raust av åpenhet, tillit og tid. Takk også til alle dere, som har vist interesse og etterspurt fremdriften underveis i arbeidet mitt. Det har gitt inspirasjon og motivasjon til videre arbeid. Familien har gitt støtte og ros, godkjent noen flere krav og har sikkert vært glad for at mor i perioder har trukket seg tilbake. De har stått på med hus og avtaler og det har vært til god hjelp. Jeg ønsker til slutt å gi en stor takk til min veileder, Erling Kokkersvold, som har ledet meg gjennom prosessen med stor ro, nyttige diskusjoner, viktige innspill, avklaringer og god omsorg.

Mai, 2006

Hanne J. Johnsen Bogen

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	5
INNHold	6
KAP 1 INNLEDNING	9
1.1 SKOLEN OG PSYKISK HELSE	9
1.2 BAKGRUNN FOR OG HENSIKTEN MED OPPGAVEN.....	10
1.3 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING.....	12
1.4 PSYKISKE LIDELSER OG DEFINISJON AV DE VANLIGSTE PSYKISKE UNGDOMSLIDELSER.....	13
1.5 VIDERE OPPBYGGING OG STRUKTUR AV OPPGAVEN	14
KAP 2 UNGDOMSPSYKIATRISK KLINIKK, SKOLEN OG HJEMMESKOLENE.....	16
2.1 UNGDOMSPSYKIATRISKE KLINIKK	16
2.1.1 Teamsamarbeid ved klinikken.....	16
2.2 SKOLEN VED UNGDOMSPSYKIATRISKE KLINIKK	17
2.2.1 Utskolens pedagogiske forankring.....	17
2.2.2 Elevenes hjemmeskoler.....	18
2.2.3 Samarbeidsrutiner med hjemmeskolene	18
2.2.4 Overføringsarbeid og utfordringer.....	19
KAP 3 TEORI OG FORSKNING	20
3.1 ELEVENS LÆRINGSMILJØ.....	20
3.1.1 Mestring, motstandskraft og empowerment.....	20
3.1.2 Patogenese og salutogenese	21
3.2 SKOLEN SOM ET ØKOLOGISK SYSTEM.....	22

3.3 KOMMUNIKASJON SOM REDSKAP I MØTE MED MENNESKER	23
3.3.1 Grunnleggende holdninger og nødvendige ferdigheter	25
3.3.2 Gestaltteori og awareness	27
3.4 SKOLEVERKETS LOVER, FORSKRIFTER OG LÆREPLANER	28
3.5 PSYKISK HELSE – ET OFFENTLIG SATSNINGSOMRÅDE.....	29
3.5.1 Strategiplan for barn og unges psykiske helse: ”Sammen om psykisk helse”	30
3.5.2 Nasjonal skolesatsing: Psykisk helse i skolen	31
3.5.3 Vip-prosjektet	32
3.6 FORSKNING.....	33
KAP 4 FORSKNINGSMETODE.....	36
4.1 HVA ER FORSKNING?	36
4.1.1 Positivism i den kvantitative metoden.....	36
4.1.2 Hermeneutikken i den kvalitative metoden.....	37
4.2 VALG AV METODISK TILNÆRMING	37
4.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk	38
4.3 KRAV TIL BRUK AV METODEN.....	38
4.3.1 Forståelse og førforståelse	39
4.3.2 Utvalg av informanter	39
4.3.3 Intervjuguiden	40
4.3.4 Gjennomføring av intervjuene.....	41
4.3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	42
4.3.6 Etske betraktninger	44
KAP 5 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN.....	46
5.1 UFORMELL KOMPETANSE	47

5.1.1	<i>Generell erfaring</i>	47
5.1.2	<i>Forskning om skolepress som stressfaktor</i>	50
5.1.3	<i>Samarbeid med ukskolen</i>	52
5.1.4	<i>Holdninger til arbeidet med elever som strever</i>	55
5.2	FORMELL KOMPETANSE	57
5.2.1	<i>Kjennskap til lovverket</i>	57
5.2.2	<i>Kjennskap til strategiplanen og til undervisningsprogrammer</i>	59
5.2.3	<i>Tilgang til kurs og kompetansehevinger</i>	61
5.3	KOMMUNIKASJON	62
5.3.1	<i>Kommunikasjon, relasjon og kvalitet</i>	62
5.3.2	<i>Kongruens</i>	65
5.3.3	<i>Empati</i>	67
5.3.4	<i>Nonverbal kommunikasjon</i>	68
5.4	MESTRING I SKOLEN	69
5.5	SKOLENS ORGANISERING	71
5.5.1	<i>Praktisk tilrettelegging for egenutvikling</i>	71
KAP 6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON		74
6.1	OPPSUMMERING	74
6.2	KONKLUSJON	77
KAP 7 ETTERORD		82
KILDELISTE		84

Kap 1 Innledning

1.1 Skolen og psykisk helse

Tall som er kommet frem i en spørreundersøkelse, som er gjennomført på vegne av Sosial- og helsedirektoratet, viser at en av fem unge sliter psykisk. Samtidig som mange har det bra, meldes det også om stadig flere tilfeller av depresjon, angst, tidlig bruk av rusmidler, spiseforstyrrelser samt selvmord blant unge. I Sosial- og helsedirektoratet mener man at 20 prosent av tenåringene opplever å ha psykiske plager, mens 4-7 prosent trenger profesjonell hjelp (Opptappingsplaner for psykisk helse). Det skrives nå mer, og det har heldigvis blitt lettere å snakke om psykiske problemer og sykdom. Denne åpenheten viser likevel at mange ikke har fått den informasjon og kunnskap som vi trenger. En utfordring mange ungdommer står overfor er forventninger. Forventninger til skolerresultater, til å være ”perfekt, frisk og vellykket” og til å ”komme seg opp og frem i verden” (Vip/Psykisk helse 2002). Mange unge sliter seg nesten helt ut for å tilfredsstille de kravene de stiller til seg selv og de forventningene de føler at andre har til dem. Ungdom er ofte redd for å velge feil, samtidig som de ikke alltid vet hva og hvor de vil. Å være ung er både spennende, utfordrende og kjedelig. Utviklingen skjer raskt, er ofte uforutsigbar og mye skjer i livet på kort tid, både utenpå og inni kroppen, både på det fysiske og det psykiske planet. Summen av alt dette, i kombinasjon med genetisk og/eller biologisk disponering, kan gjøre at mange unge får det unødvendig vanskelig og kan komme i fare for å utvikle en dårlig psykisk helse. I skolens hverdag merkes dette problemet godt og det setter lærerstanden på store menneskelige og faglige prøver.

Å oppleve å mestre livets utfordringer, enten det er faglig eller sosialt, er helt avgjørende for vårt velvære og vår fysiske og psykiske helse (Gjærum m.fl. 1999). I skolehverdagen er tilhørighet og kompetanse viktige områder som er med å gi mestringsopplevelser (ibid). Samtidig gir dette utfordringer i dagens skole med tanke på skolens muligheter og begrensninger for tilrettelegging. På den ene siden gir

opplæringsloven elevene rett til tilrettelegging og på den annen siden samsvarer ofte ikke skolens rammebetingelser og ressurser med denne rettigheten. I disse utfordringene, som lærerne møter, er lærerne selv det viktigste redskapet og en meget viktig person for eleven som sliter psykisk. Dette stiller krav til menneskelige egenskaper og holdninger og krever at læreren har gode kommunikative evner for å kunne møte hver enkelt elev med respekt, empati og forståelse (Lassen 2004). Støtte og trygghet til mennesker som er psykisk syke er viktig, og det er ikke minst viktig å arbeide forebyggende, slik at vi i mindre grad utvikler psykiske problemer og sykdommer. Skolen er en viktig og nødvendig arena for alle barn og unge og blir styrt av et lovverk som alle som arbeider i skolen, må forholde seg til. Hvilke retningslinjer gir lovverket og hva sier opplæringsloven om psykisk helse og rettigheter for elevene? Hvordan kan skolen hjelpe en elev, som sliter? Hvor går grensen for skolens ansvar i forhold til elever med problemer? Hva *ønsker* skolene å gjøre og hva *kan* de gjøre?

Når vi snakker om vår psyke, mener vi våre tanker og følelsesliv. Når vi har det godt psykisk, har vi det bra med oss selv og de rundt oss. God psykisk helse er også at vi reagerer og viser følelser når vi opplever ting som er hyggelig eller vanskelig (Berg 2004).

Nærmere redegjørelse for psykisk helse og definisjoner på ulike lidelser vil bli belyst i kapittel 1.4, og det vil bli vist til forskning på dette området i kapittel 3.

1.2 Bakgrunn for og hensikten med oppgaven

Etter tretten år i ”vanlig” grunnskole har jeg i snart ti år arbeidet i en sosialmedisinsk skole, heretter kalt psykiatriskolen. De fire siste årene har jeg arbeidet ved en skoleavdeling som gir tilbud til en akuttavdeling for ungdom ved Akershus universitetssykehus. Denne avdelingen vil bli presentert nærmere i kapittel 2. En viktig del av oppgaven i psykiatriskolen etter ivaretagelse av eleven, er å holde kontakt med elevens hjemmeskole, dvs. bostedsskole. Kontakten er viktig med tanke

på at eleven skal få optimal og relevant skoleoppfølging den tiden de er innskrevet ved klinikken. Det er også viktig å forberede både hjemmeskole og elev på tilbakeføring til eget miljø. Noen ganger skjer dette etter forholdsvis kort tid, dvs. ca 2-3 uker, ofte etter 6-8 uker, men også etter flere måneder og i noen få tilfeller ett til flere år. Min opplevelse er at lærerne ved hjemmeskolene er glade for at eleven kan tilbakeføres, og de er ofte oppfinnsomme i forhold til tiltak for at eleven skal lykkes best mulig. De viser likevel også sin bekymring for elevens videre utvikling etter utskriving. Lærerne ønsker ofte informasjon og opplæring i hvordan de skal forholde seg til eleven og mange er ukjente med psykiske lidelser, både diagnoser og symptomer.

Myndighetene har iverksatt en opptrappingsplan for psykisk helse for å alminneliggjøre psykiske lidelser og for å forebygge store kriser. Denne planen ble iverksatt i 1999 og skal gjelde fram mot år 2008. Målet innen den tid er å hjelpe fem prosent av ungdomsgruppen i alle helseregioner. Barn og unge og forebyggende tiltak har derfor en stor plass i strategiplanen. I tilknytning til planen er det utarbeidet fem undervisningsprogrammer, som skal gi elever og lærere i ungdomsskolen og i videregående skole mer kunnskap om psykiske lidelser. Det er derfor interessant å bli kjent med hvilken kunnskap og erfaring lærerne har og hvilke tilbud de får om kurs og videreutdanning for å kunne møte denne elevgruppen med god kompetanse og bidra til å gi mestringsopplevelser.

Det er også av interesse å finne svar på hvordan lærerne opplever samarbeidet med skolen i psykiatrien når elever er til vurdering/utredning eller akuttinnlagt. Det er et ønske at dette skal gi psykiatriskolen nyttig informasjon i forhold til overføringsarbeidet og kunne bidra til å sikre fortsatt kvalitet i samarbeidet med elevenes hjemmeskoler. Dette er viktig for å sikre gode samarbeidsrutiner og profesjonalitet i dette arbeidet.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Ut fra bakgrunn og erfaring både fra normalskolen og psykiatriskolen, er det søkt å finne svar på følgende problemstilling: **Hvilken praksis har skolene i møte med elever med psykiske vansker for at de skal oppleve mestring?**

I prosjektet vil det være fokus på skolens uformelle og formelle kompetanse. Med den uformelle kompetansen tenkes realkompetanse, som læreren har ervervet gjennom egen praksis, og erfaring ervervet via innsikt og forståelse i møte med eleven som strever psykisk. I tillegg er lærerens holdning til arbeidet med elever som lider også en del av dette prosjektet. Med den formelle kompetansen vektlegges grunnutdanning og kompetanseheving gjennom kursing og etterutdanning, både innenfor psykisk helse og når det gjelder kommunikasjonsferdigheter. Lover, forskrifter og nasjonale læreplaner er et viktig mandat for lærere i skolen og er derfor også nødvendig å kjenne til.

Taushetsplikten i arbeidet med barn og unge inngår som en viktig del av rutinen, både i psykiatriskolen, på hjemmeskolene og i samarbeidet på tvers av skoleslagene. Selv om jeg i oppgaven vil komme inn på taushetsplikten, vil det ikke bli gitt plass for grundig drøftinger om hvilke muligheter og hindringer denne gir i dette arbeidet.

Siden dette prosjektet har skolen i fokus, vil ulike årsaksforhold eller behandlingsmåter til psykiske lidelser *ikke* bli berørt. Fokus er hva *lærerne* mener er viktig å kjenne til for å møte elever som strever med psykisk helse for at de skal oppleve mestring. Prosjektet vil derfor bli konsentrert om lærerpersonalets selvopplevde kompetanse i møte med elever som strever.

1.4 Psykiske lidelser og definisjon av de vanligste psykiske ungdomslidelser

Psykisk helse er et sammensatt begrep. Ordet psyke kommer fra gresk og betyr sjel. Jeg har innledningsvis beskrevet at vår psyke handler om våre tanker og vårt følelsesliv. ”*God psykisk helse er evnen til å fordøye livets påkjenninger*”, sier Sidsel Gilbert i Elev og menneske (Berg 2005:33). Alle opplever vi vanskelige situasjoner i løpet av livet. Hvis f. eks kjæresten gjør det slutt, er det naturlig å bli trist og lei seg. Det å kjenne på de triste og leie følelsene i vårt følelsesliv betyr ikke at vi har psykiske problemer. Dette er tema i flere nye undervisningsprogrammer som omhandler psykisk helse. Rådet for psykisk helse har utarbeidet et undervisningsprogram, *Alle har en psykisk helse*, for elever i 8., 9. og 10. klasse. I følge Rådets definisjon, kaller vi det et psykisk problem hvis (1999-2006:3):

-tankene og følelsene dine styrer deg på en måte som gjør at du ikke lenger kan gjøre de tingene du må eller har lyst til, -du fungerer dårlig sammen med andre, -problemene varer over lengre tid, -du kanskje også får vondt fysisk.

Hvis disse problemene hindrer ungdommen i å fungere godt sammen med familie og venner, kan det være tegn på psykiske vansker. Da er det viktig å få rask kjennskap til symptomene og få hjelp. For noen kan det være god hjelp å snakke med foreldre, venner eller andre nære personer. Dette kan lette på trykket og bidra til bedring. I motsatt fall og ved alvorligere problemer er det viktig å få profesjonell hjelp av for eksempel lege og/eller psykolog. Jeg vil videre gi eksempler på psykiske problemer og sykdommer som kan ramme ungdom, med definisjoner fra interesseorganisasjonen Mental Helse. Det er ofte med bakgrunn i disse symptomene at ungdommer blir innskrevet ved ungdomspsykiatrisk klinikk (Vip-prosjektet 2002:4).

Angst: Følelsesreaksjon som somatisk (kroppslig) kan oppleves som en slags spenning, sammensnøring eller trykk i kroppen (for eksempel i brystkassen) og som kan variere i styrke fra lett engstelse eller uro til sterk frykt, skrekk eller panikk.

Tvang: Tvangslidelser handler om at tanker og handlinger styres av tvang og ritualer. I tillegg har man ofte plagsomme tanker eller bilder som trenger seg på.

Depresjon: En relativ varig tilstand med nedstemthet, likegladhet, følelse av verdiløshet, skyldfølelse, etc. på en måte som skaper en subjektiv lidelse eller betydelig funksjonsnedsetting sosialt eller yrkesmessig. En depresjon kan oppvise alle grader fra lett og rask forbigående dysterhet til dypt og vedvarende tungsinn.

Spiseforstyrrelser: De tre mest kjente formene for spiseforstyrrelse er anoreksi, bulimi og tvangsspising. Anoreksi er en spiseforstyrrelse som innebærer at man utvikler en intens frykt for å legge på seg. Bulimi og tvangsspising gjør at man mister kontrollen med spisingen, slik at man ofte føler man bare må spise og ikke klarer å slutte å spise selv om man er mett.

Selvskading: De vanligste formene for selvskading er kutting, risping, kloring og brenning av huden, ofte på armene eller beina, men også på andre kroppsdelene - som regel skjult for omverdenen. Noen bruker den fysiske smerten som avledning fra den følelsesmessige smerten.

Psykose/schizofreni: En psykisk forstyrrelse. Eksempler på noen av de mest karakteristiske symptomer er: -Vrangforestillinger, for eksempel om å være forfulgt, stå under påvirkning fra ytre krefter, etc. -Hallusinasjoner, for eksempel i form av opplevelse av en stemme som fortløpende kommenterer ens egne tanker og handlinger. -Negative symptomer, som for eksempel følelsesmessig avflating, åpenbar ulogisk tenkning og viljeløshet.

Uro og konsentrasjonsproblemer: En gjentatt og vedvarende mønster av dyssosial, aggressiv og trassig atferd som viser klare brudd på sosiale forventninger og normer sett i forhold til alderen. Atferden er av minst 6 måneders varighet.

1.5 Videre oppbygging og struktur av oppgaven

Jeg vil i kapittel 2 presentere ungdomspsykiatrisk klinikk og belyse samarbeidsrutiner ved klinikken. Videre vil jeg redegjøre for hvordan den sosialmedisinske skolen bistår klinikken og pasientenes hjemmeskoler med pedagogisk arbeid.

I kapittel 3 ønsker jeg å få frem den faglige og teoretiske tilnærmingen til temaet jeg har valgt. Jeg ønsker å presentere det vi vet om emnet og referer til forskning om psykisk helse, spesielt i forhold til ungdommer. Teorien og faglitteraturen er valgt med utgangspunkt i problemstillingen, utarbeidelsen av intervjuguiden, bearbeiding av intervjuene og i egen teoretisk forankring.

Metoden som er brukt, blir presentert i kapittel 4. I dette kapitlet begrunner jeg valg av metode, redegjør for generelle sider ved metoden og hvordan jeg har brukt metodevalget i forhold til egen undersøkelse.

I kapittel 5 presenterer jeg selve undersøkelsen, og analyserer og drøfter funnene ut fra problemstillingen. Dette ses i sammenheng med teorier som er lagt til grunn for arbeidet.

Kapittel 6 inneholder oppsummering og konklusjon av undersøkelsen. I oppsummeringen har jeg valgt ut noen av hovedpoengene i undersøkelsen og i konklusjonen ønsker jeg å få frem hva ny viten innebærer på bakgrunn av problemstillingen. Til slutt følger etterord i kapittel 7 med egne refleksjoner om prosjektet.

Oppgaven inneholder tre vedlegg. Dette er intervjuguiden, eksempel på brev til informantene og informantenes godkjenning av intervjuet til bruk i prosjektet.

Kap 2 Ungdomspsykiatrisk klinikk, skolen og hjemmeskolene

2.1 Ungdomspsykiatriske klinikk

Psykiatrisk ungdomsklinikk (heretter kalt Uk) gir akutthjelp og terapeutisk utredning til ungdom i Akershus fylke og fra begrensede områder i nordlige del av Oslo.

Klinikken eies av Helse Øst og drives av Akershus universitetssykehus.

Utredningstiden er fra fire til seks uker, men innleggelsestiden vurderes for hver enkelt pasient. Klinikken har tilsatt leger, psykologer, familiekonsulenter og miljøterapeuter og består av to avdelinger som hver har kapasitet til å ta imot sju ungdommer i alder fra 13 til 18 år med alvorlige psykiske lidelser. I tilknytning til postene finnes det også en skjermingsenhet med to plasser for ungdom som trenger skjerming for ytre stimuli, som for eksempel samvær med andre. I tillegg finnes det en familieenhet som gir tilbud til familier som trenger hjelp over en kortere periode. Klinikken har også øyeblikkelig-hjelp plikt.

2.1.1 Teamsamarbeid ved klinikken

Etter innleggelsen blir det opprettet et behandlingsteam, et såkalt miniteam rundt pasienten, som legger opp behandlingsforløpet. Teamet består av to miljøterapeuter, som er pasientens miljøkontakter, avdelingsleder, pasientens behandler (lege eller psykolog), familiekonsulent og lærer. I noen tilfeller, hvis det er hensiktsmessig, er også foreldre knyttet til dette teamet. Behandlingsansvaret ligger hos lege eller psykolog, som også har en koordineringsfunksjon for behandlingen av pasienten. De ulike faggruppene har hver på sin måte kompetanse til å se og forstå ungdommer med ulike problemer og har som mål å finne felles forståelse. Teamet arbeider nært til ungdommen og samarbeider ukentlig om pasientens tilstand og behandling, samt om tiltak som kan og bør iverksettes, også etter utskriving.

2.2 Skolen ved ungdomspsykiatriske klinikk

Skolen ved Uk (heretter kalt ukskolen) er en selvstendig skoleavdeling tilhørende en sosialmedisinsk skole som gir tilbud til barn og ungdommer i sykehus. Skolens lokaler er i et frittliggende bygg tilknyttet klinikken med en gangbro som benyttes til og fra skolen. Ukskolen gir et faglig oppfølgingstilbud til pasienter som er innskrevet ved klinikken og utgjør en viktig del av hele behandlingen. For skolen er det et viktig prinsipp å ikke drive terapi, men skolen kan likevel ha en terapeutisk effekt, spesielt i forhold til å gi mestringsopplevelser. Skoletilbudet gir mulighet for pasienten til å vedlikeholde og følge opp hjemmeskolens planer, og/eller forberede videre skolegang/opplæring ut fra eventuell behov for tilrettelegging. Mange av ungdommene ønsker muligheten til å arbeide med skolefagene mens de er på klinikken. Andre har opplevd nederlag, gått lei av skolen og trenger ny motivering for å komme videre. Skoletilbudets innhold og omfang er individuelt tilpasset. Hver elev har sin kontaktlærer som har ansvar for arbeidet rundt eleven i forhold undervisning, til miniteamet ved klinikken, hjemmeskolen og eventuelle andre utenforliggende instanser. Det meste av undervisningen skjer i grupper med to til fem elever, og skolen gir eneundervisning ved behov.

2.2.1 Ukskolens pedagogiske forankring

Oppholdet på Uk er primært for å ivareta ungdommens helsetilstand og elevens helse. Motivasjon og vilje til skole og aktivitet blir derfor vektlagt under oppholdet. I ukskolens grunntenkning ligger et humanistisk menneskesyn. Elevene blir sett på som frie individer med en selvstendig tenkning. Det er derfor viktig for skolens lærere å støtte seg til samtaler med eleven. Det er viktig at ukskolen fokuserer på og gir elevene mestringsopplevelser, slik at de kan ta i bruk egne ressurser og få muligheter til å påvirke egen skoleutvikling under oppholdet. Det er også viktig for skolen å møte elevene med respekt, åpenhet, omsorg og forståelse under faste og forutsigbare rammer. I dette arbeidet er det et mål at lærerne er bevisst egen uttrykksform, stil og evne til både nærhet og distanse i samspillet med eleven. For å

sikre kvaliteten i dette arbeidet foregår det sporadiske og uformelle diskusjoner med utgangspunkt i aktuelle situasjoner. Det er et ønske og et mål å være bevisst egen tilnæringsstil og å stadig utvikle og bedre egne kommunikasjonsferdigheter.

2.2.2 Elevenes hjemmeskoler

Ved enhver innskriving og kontakt med ukskolen tas det umiddelbart kontakt med elevens hjemmeskole. Dette skjer etter at foreldre/foresatte eller pasienten selv, hvis han/hun har fylt 16 år, har gitt skriftlig godkjenning. En viktig hensikt er å invitere til samarbeid rundt eleven under innleggelsen. Dette består ofte i at hjemmeskolen bistår i prioriteringer rent faglig og med utveksling av klassens arbeidsplan. Ukskolen etterspør elevens skolehistorie faglig og sosialt, eventuelle observerte funksjonsfall frem mot innleggelse og gir tilbake nødvendig informasjon ut fra fullmakter. Videre blir det drøftet eventuelle tilretteleggingstiltak ved tilbakeføring og behov for veiledning fra ukskolen.

2.2.3 Samarbeidsrutiner med hjemmeskolene

Tett og nært samarbeid med elevens kontaktlærer ved hjemmeskolen er en forutsetning for et vellykket skoleoppfølgings- og overføringsarbeid. I noen tilfeller er det hensiktsmessig med informasjon til personalet, medelever og foreldre. Nettverks- eller ansvarsgrupper kan være hensiktsmessig å etablere hvis det fortsatt er behov for ulike hjelpetiltak etter utskriving. Noen ganger eksisterer slike nettverk *før* innskriving og ukskolen bidrar under innskrivingsperioden med observasjoner, men også i etterkant av utskriving i en periode. Når det nærmer seg utskriving og dette kan planlegges, blir det ofte avtalt møte med elevens hjemmeskole. Kontaktlærer og eventuelt sosiallærer og rådgiver er sentrale personer, sammen med rektor. Rektor er viktig fordi han/hun er den som er faglig ansvarlig for ressursfordelingen på skolen. I noen tilfeller er det nødvendig at PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste) og helsesøster er til stede. Hvis eleven trenger fortsatt psykiatrisk oppfølging, er også BUP (Barne- og ungdomspsykiatri) en sentral samarbeidspart. Barnevernet kan bidra

med hjelpetiltak, og må i noen tilfeller trekkes inn. I andre tilfeller er barnevernet en part i saken allerede *før* innskriving. Da er det naturlig at barnevernet også deltar i forberedende møter.

2.2.4 Overføringsarbeid og utfordringer

Arbeidet med tilbakeføring av elever er en utfordrende og spennende side av arbeidet som gjøres av lærerne ved ukskolen. En viktig oppgave er å hjelpe eleven med informasjon til medelever om hvordan generelle hjelpetiltak fungerer, om Uk generelt og hvis ønskelig om elevens opphold og skolegang i tiden på Uk.

Overføringsarbeidet utføres på ulike måter ut fra hvert enkelt tilfelle og det er derfor viktig med retningslinjer og gode rutiner for å sikre kvalitet og profesjonalitet i dette arbeidet. Det er viktig med bevisst tenkning på hva som er til det beste for eleven og for elevens positive og sunne utvikling videre i et klasse- og ungdomsmiljø. En åpen dialog med hjemmeskolen kan være med på å sikre en best mulig positiv utvikling.

Et element som skolene ofte ”skjuler” seg bak, slik det kan oppleves, er taushetsplikten. Noen ganger hindres skolene i å gi informasjon fra hjelpeapparatet og andre ganger unngår de å bringe temaet på banen i forhold til eventuelle elever som strever og begrunner dette med skolens taushetsplikt. Med dette forstår jeg at det kan eksistere fordomsfulle holdninger og en usikkerhet om en vanskelig balansegang i forhold til nødvendig informasjon. Ukskolen ønsker med sin deltagelse også å bidra til større åpenhet, ufarliggjøring og avmystifisering av psykisk helse.

Det bør være en bevisst tenkning om hvordan skolene på best mulig måte kan fremme en god psykisk helse og hvordan skolen kan forebygge at elevene utvikler psykiske vansker og lidelser, slik som opplæringsloven krever. Det er viktig å kjenne til skolens lover, forskrifter og læreplaner, fordi dette er skolens mandat i forhold til den jobben lærerne skal utføre – i møte med alle elever. Det er også viktig med gode kommunikasjonsteknikker og like viktig er det å legge til rette for et godt læringsmiljø.

Kap 3 Teori og forskning

3.1 Elevens læringsmiljø

Læringsmiljøet har stor betydning, når skolen skal legge til rette for en adekvat læringsprosess. Læringsmiljøet er spesielt viktig for utvikling av selvoppfatning og for motivasjon til læring. Dette er forhold som det er mulig for lærerne å påvirke gjennom systematisk arbeid. Skaalvik & Skaalvik (2005) gir i sin bok en avgrenset definisjon på læringsmiljøet som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den målstrukturen som elevene erfarer eller opplever i skolen. Det er *elevens* opplevelser som er avgjørende for deres motivasjon, selvoppfatning og videre utvikling. For at elevene skal oppleve å lykkes, forutsetter dette romslighet og toleranse for ulikheter i skolen og krever både rammer og regler, noe som gir trygghet (Berg 2005). Dette medfører store forventninger og krav til skolen, og det er først og fremst lærerens ansvar å sikre at elevene opplever et godt læringsmiljø. Læreren er derfor en meget viktig person, når det gjelder elevenes psykiske helseutvikling. Nina J.B. Berg (2002) hevder i sin bok, *Blåmann* at rammebetingelser og ressurser i skolen er avgjørende for å kunne skape best mulig forhold for den enkelte elev. Skolen som system, blant annet i forhold til økonomiske prioriteringer sammen med kunnskaper og holdninger, er avgjørende for kvaliteten på lærerens arbeid (ibid). Et godt læringsmiljø er slik jeg ser det, en sosial setting der eleven føler tilhørighet og opplever meningsfull læring.

3.1.1 Mestring, motstandskraft og empowerment

Professor i barnepsykiatri, Hilchen Sommerschild har i eget kapittel i boken, *Mestring som mulighet* (Gjærum m.fl. 1999), pekt på to viktige områder, tilhørighet og kompetanse i mestingsprosessen. Hun hevder at det å ha minst én nær fortrolig i sitt nettverk er grunnleggende viktig, og betegner dette som et "trumfkort". Stabile voksne som gir trygghet i hverdagen gir også bekreftelse på eget verd og tilhørighet.

Videre påpeker Sommerschild at å føle seg nyttig, kunne få og ta ansvar og oppleve kjærlighet, gir næring til egenverdfølelsen. Hun sier også at for å kunne mestre motgang er det viktig å føle mestring og oppfordrer voksne, spesielt i skolen, til å være oppfinnsomme med tiltak i møte med barn og unge (ibid). Aaron Antonovsky, som er en israelsk professor i medisin, mener at hovedbudskapet for de unge er å forstå situasjonen, at de opplever å finne løsninger og å finne mening i å forsøke å løse problemet (Antonovsky 1991). Denne teorien er i tråd med empowermenttenkningen som tar utgangspunkt i at den unge selv tar aktivt del i å ta ansvar og dermed kontroll over sitt eget liv (Talset 1997). Grunntanken er at de unge må tro på at de kan hjelpe seg selv, ellers vil ingen andre kunne hjelpe. Å hjelpe seg selv handler om å tro på seg selv og egne krefter, kunne gjøre egne valg, ta ansvar og selv forandre uheldige praksis i eget liv (ibid). Sommerschild (1999) hevder at med den grunnfestede egenverdsfølelse, vil de unge kunne møte livets utfordringer med motstandskraft. Slik jeg oppfatter henne, innebærer dette at barn og unge skal tas på alvor og møtes med respekt og verdighet. Når noe går galt i utviklingen av selvbildet og identitet, trenger de unge hjelp til å få utviklingen på rett kjøll igjen. Persolighetsutviklingen skjer i et sosialt samspill med andre mennesker og dermed blir vi alle medvirkende og medansvarlige, både for vår egen psykiske helse og for de vi står i nær relasjon til – også som lærere (Gjærum m.fl. 1999). Det er derfor viktig å kjenne til hva som virker fremmende og beskyttende på vår helseutvikling, og jeg ønsker videre å presentere to begreper som handler om utvikling av sunnhet og sykdom, og som påvirker vår måte å tenke på i forhold til helsespørsmål.

3.1.2 Patogenese og salutogenese

Patogenese handler om sykdomsutvikling og sykdomsprosess. Fokus er rettet mot årsaker og behandling av ulike sykdommer som har oppstått. Dette gjelder også for psykiske lidelser, og har et pessimistisk syn i forhold pasientens prognoser videre. *Salutogenese* handler derimot om helse og sunnhet, om evnen til å beholde ei god helse og om bedring og god helse i en kontinuerlig utviklingsprosess (Antonovsky 1991). Antonovsky legger vekt på å finne og ta i bruk ressursene hos individet, i

stedet for å være ensidig opptatt av sykdomsperspektivet. Det forutsetter at mennesket har ulik grad av motstandsressurser for å ta i bruk, når det møter vansker og kriser. Ved å overvinne vansker, oppleves en indre sammenheng som igjen er avgjørende for hvordan vi greier oss når vi møter motstand i livet vårt (ibid). Dette perspektivet går i en positiv og ressursorientert retning og bekrefter at empowermenttenkningen, som legger vekt på å finne elevenes ressurser og mestringsområder, er viktig i skolen. For å oppleve mestring, er det viktig å tilpasse undervisningen slik at eleven opplever å kunne noe. Sommerschild påpeker i *Mestring som mulighet* (1999) at det er viktig og avgjørende å finne tiltak, slik at elevene kan finne mening i sitt arbeid og med dette være i ei positiv utvikling. Dette krever at læreren kjenner den enkeltes forutsetninger og ressurser, og kan tilpasse undervisningen til hver og en for å forebygge elevenes psykiske helse (Berg 2005). Elevens læringsmiljø blir igjen en viktig faktor.

Elevene tilhører en klasse eller en gruppe i skolen. En skoleklasse eller en gruppe kan forstås som et sosialt system eller nettverk. I de siste årene er det økosystemiske begrepet blitt vanlig å bruke i skolen. Dette begrepet, som på mange måter er synonymt med det økologiske, tar i bruk viktige områder fra familierapeutiske teknikker i undervisningen (Johannessen m.fl. 2004) og er viktig å ha kjennskap til.

3.2 Skolen som et økologisk system

I utviklingsøkologien har det sosiale nettverket stor betydning. Urie Bronfenbrenner regnes som den som i stor grad har bidratt til det utviklingsøkologiske perspektivet (Johannessen m.fl. 2004). Familie, venner, slekt og nabolag kan være eksempler på slike nettverk innenfor det systemet han kaller mikrosystemet og kan være avgjørende for hvordan de unge mestrer overgangen fra barn til ungdom og fra ungdom til voksen. Den økologiske tankegangen krever oversikt og kartlegging og ikke minst samarbeid mellom ulike systemer eller miljøer for å kunne gi best mulig hjelp til ei positiv utvikling. Et slikt samarbeid foregår på mesoplan. I følge Johannessen m.fl. (2004) har utviklingsøkologien et optimistisk syn på

utviklingsmulighetene for det enkelte menneske. Vi kan, hvis vi vil, påvirke våre omgivelser og derfor er ikke noe forutbestemt eller skjebnebestemt. Dette kommer også selvsagt an på hvilke krefter og motkrefter som virker innenfor de enkelte systemene og mellom systemene, og Johannessen m.fl. hevder at ”*Det som mennesket er, er det i kraft av samhandling og gjensidighet med sitt miljø*” (2004:67). Den økologiske tankegangen har fått stor gjennomslagskraft innenfor det spesialpedagogiske området de siste årene. Bronfenbrenner påpeker også utfordringene som oppstår på kommunikasjonsplanet, ut fra hvordan hvert individ opplever kontakten. Til tross for disse utfordringene har dette helhetlige synet på utvikling læring og sosialisering blitt positivt mottatt. Systemene påvirker hverandre og eventuelle tiltak bør derfor ses i en sammenheng og ikke motvirke hverandre. Dette krever åpenhet mellom systemene, gode relasjoner og god kommunikasjon (Johannessen m.fl. 2004).

3.3 Kommunikasjon som redskap i møte med mennesker

Liv Lassen sier i sin bok *Rådgivning* (2004) at kvaliteten på den hjelpen vi gir er av betydning for elevens fremtid. Hun sier videre at det viktigste redskapet vi har er oss selv. I dette ligger vår viten, våre grunnleggende holdninger og nødvendige ferdigheter, som vi må utvikle og vedlikeholde. Dette gir lærerne i skolen et spesielt ansvar, som krever både jevnlig refleksjon og utvikling av kommunikative ferdigheter. Kokkersvold og Mjelve hevder i *Mellom oss* (2003) at kommunikasjon er det mest allmenne tema som finnes blant mennesker. De fremhever kommunikasjon som alfa og omega i enhver relasjon og påpeker at økt bevissthet på seg selv og omgivelsene er viktig i forhold til kontakt og kommunikasjon.

Nødvendige grunnholdninger og ferdigheter i kommunikasjon, som jeg også nevnte innledningsvis, vil bli presentert seinere. Jeg vil først se nærmere på definisjon av kommunikasjon. I følge Johannessen m.fl. (2004) forbinder vi kommunikasjon med utveksling av informasjon og budskap. ”Communicare” betyr å ”gjøre felles”. Kommunikasjonsteorier prøver ofte å forklare kommunikasjon mellom mennesker

ved å bruke begrepene avsender, mottaker, budskap, intensjon og verbalt og nonverbalt budskap (Ulleberg 2004). I følge Kokkersvold og Mjelve (2003) består relasjoner av tilfeldige eller planlagte forbindelser mellom to eller flere personer og kan ha ulik varighet og grad av forpliktelse. Innenfor kommunikasjonsperspektivet er Bateson en sentral person. Hans teori har påvirket både psykiatri, familieterapi og pedagogikk (Johannessen m.fl. 2004). Batesons teori om kommunikasjon er i slekt med de teorier som legger vekt på relasjoner i forståelsen av mennesker (Ulleberg 2004). Bateson er opptatt av at kommunikasjon dreier seg om relasjoner. Han er videre opptatt av symmetriske relasjoner, som preges av likhet. I den komplementære relasjonen har partnerne ulike roller, den ene ofte med posisjon som leder, mens den andre kan oppfattes som mindreverdige. Bateson er opptatt av ulike nivåer i kommunikasjonen og av metakommunikasjon. Metakommunikasjon er samtale om samtalen og kan være med på å belyse både innholdet og relasjonen i kommunikasjonen. Av hensyn til oppgavens omfang, vil det ikke bli gitt plass til ulike roller eller nivåer i samtalen og heller ikke hvordan metakommunikasjon kan være virkningsfull. Bateson hevder at alt er kommunikasjon, både det verbale og det ikke-verbale, som for eksempel kroppsspråket vårt. Dette vil bli belyst i et seinere avsnitt.

Bateson utvider begrepet kommunikasjon til å omfatte samhandling i vid forstand. Det vil si at det alltid foregår kommunikasjon mellom mennesker (Johannessen m.fl. 2004). Bateson viser til at kommunikasjon handler om hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan vi persiperer og tolker både enkeltgjenstander, fenomener, situasjoner og samspill. Han mener at det er umulig å ikke kommunisere, og at alt det en gjør blir tolket og forstått av andre (Ulleberg 2004). Kommunikasjon er derfor grunnleggende i samspill med andre og kommunikasjonstrening er et viktig hjelpemiddel for å styrke kvaliteten i vårt psykososiale arbeid. Kokkersvold og Mjelve (2003:19) definerer psykososialt arbeid som *"en fellesbetegnelse for arbeid og aktiviteter som setter mellommenneskelige relasjoner i fokus"*. Spesialpedagogisk arbeid i skolen kan derfor være et område for psykososialt arbeid og relasjoner og samtaler vil være sentralt for læring og utvikling (ibid).

I denne oppgaven vil det være fokus på samtalen og relasjonen, først og fremst i forhold til eleven. Dette for å vise at kommunikasjonsprosessen er av betydning for samtalen og dermed også for samarbeidet med og relasjonen til eleven. Denne type samtale, som Kokkersvold og Mjelve (2003) definerer som refleksjonssamtalen, er ofte uformell og lite planlagt. Samtalen foregår i en dialog og kan foregå både mellom likestilte kolleger, som i en symmetrisk relasjon og mellom overordnede og underordnede, som i en komplementær relasjon (ibid). For å lykkes i det spesialpedagogiske arbeidet er det overordnet at vi har grunnleggende holdninger og selvinnsikt. Liv Lassen (2004) legger vekt på ekte holdninger og refererer til Carl Rogers tre grunnleggende holdninger, som avgjørende for et vellykket arbeid. Disse tre holdningene sammen med holdninger, som også er avgjørende for hvordan lærerne møter elever i skolen, vil videre bli presentert.

3.3.1 Grunnleggende holdninger og nødvendige ferdigheter

Det helt avgjørende for gode relasjoner er i følge Liv Lassen (2004) at vi i vårt arbeid er genuine. Hun legger vekt på både empati og positiv aktelse, men fremholder evnen til å være kongruent som den primære av disse tre holdningene. Å være **kongruent** innebærer å være seg selv på en genuin måte, det vil si være en fullstendig, integrert og hel person. I dette ligger det at eleven opplever læreren som autentisk, det vil si ekte og troverdig i sin kontakt. For å oppnå dette er det viktig å være ærlig og oppriktig og å kunne innrømme uvitenhet eller tvil og kunne undersøke dette videre, gjerne sammen med eleven. På denne måten gjør vi oss tilgjengelig for elevens erfaringer uten å være forutinntatt, og lytter aktivt for å oppfatte elevens situasjon. **Positiv aktelse** innebærer at vi uttrykker en holdning som viser at vi bryr oss om eleven som en person med menneskelige muligheter. Det betyr å ikke være dømmende, men akseptere elevens frustrasjoner, vonde, defensive følelser like mye som de gode og positive følelsene. Dette innebærer å kunne se verden gjennom elevens øyne, uten av den grunn alltid å være enig med eleven. Dette gjør at vi bedre kan forstå og akseptere elevens handlemåte. ”*Dette blir å akseptere den andres rett til sine følelser, å tåle hans følelser og la de være der*”, sier Liv Lassen (2004:74).

Den tredje egenskapen som fremheves som viktig innenfor alt psykososialt arbeid er **empati**. Empati kan forstås som evnen til å oppleve elevens subjektive verden i en fenomenologisk retning. Denne retningen, som vektlegger det som eleven erfarer og opplever som virkelighet i sin hverdag, vil bli omtalt nærmere i kapittel 4. Det sentrale er å oppfatte elevens følelser. Det er *elevens* følelser og ikke våre egne som er utgangspunktet for å kunne sette seg inn i og forstå. Evnen til å oppfatte elevens følelser synes å være en forutsetning for å skape gode og nære relasjoner, som igjen kan bidra med å gi eleven nødvendig trygghet og ei positiv utvikling. **Nonverbal kommunikasjon** er viktig for å legge til rette for en god atmosfære. Bateson hevder at all atferd er kommunikasjon også den nonverbale kommunikasjonen, det vil si også det som ikke blir sagt (Kokkersvold og Mjelve 2003). I enhver kommunikasjon er det et innholdsplan og et relasjonsplan. Erfaringer viser at relasjonsplanet har størst betydning. I dette ligger kroppsspråket vårt. Våre holdninger i møte med elever blir forsterket av måten vi sitter på, svarer på, for eksempel tonefall, måten vi henvender oss til eleven på, for eksempel ved blikkontakt, skuldertrekk og annen kroppsbevegelse. Disse oppleves og tolkes ofte i større grad enn ord som blir sagt. Undersøkelser har vist at bare 30 prosent av informasjonen kommer fra ordene, og 70 prosent fra det nonverbale. Altså har ordene mindre betydning (ibid). De fleste i skolen tenker mer på å kunne ordlegge seg riktig for å få frem et budskap. Når ordene har mye mindre betydning enn måten de fremføres på, gir dette grunn til ettertanke. **Anerkjennelse** og troen på menneskers ressurser er en avgjørende holdning for et positivt samarbeid (Lassen 2004). Jeg har tidligere trukket fram empowermenttenkningen som tar utgangspunkt i at de unge selv tar aktivt del i å ta ansvar og kontroll over eget liv. Dette krever at vi signaliserer at vi har tro på at de er i stand til å hjelpe seg selv og med dette gi støtte og anerkjennelse. Anerkjennelse kan sies å være en samling av flere ulike holdninger som tas i bruk og avgjør fremgangsmåten i samspill med andre (Lassen 2004). Kokkersvold og Mjelve (2003) fremhever at det er viktig å møte eleven der han/hun er og lytte til hva de har å si.

Uansett hvilken teoretisk forankring som en velger å støtte seg til, så er holdninger i møte med elever og mennesker grunnlaget for relasjonen og kommunikasjonen i dette

møtet. Innledningsvis i kapittel 2 ble det gjort kjent at ukskolen har et humanistisk menneskesyn i sin grunntenkning. I denne oppgaven er det naturlig å støtte seg til Kokkersvold og Mjelve (2003), som mener at kommunikasjon er basert på grunnideene til systemiske og humanistiske teorier. Disse teoriene er basert på samspillet mellom mennesker, på det som skjer mellom mennesker og betydningen av samspillet (ibid). Den humanistiske tradisjonen legger vekt på at hvert menneske selv er ansvarlig for sine handlinger og valg, innenfor våre muligheter og begrensinger. Denne tradisjonen har godt feste i den norske skolehistorien. Innenfor den humanistiske retningen er gestaltteorien en retning, som jeg velger å utdype i neste avsnitt.

3.3.2 Gestaltteori og awareness

Gestaltteorien ble utviklet på 1950-1960 tallet og er bygget på eksistensialistisk filosofi. Det unike i gestaltteorien er at den bidrar til å bevisstgjøre oss på egne følelser, handlinger og reaksjoner. Det sentrale er å bli kjent med seg selv og først når vi ser og forstår oss selv, kan vi forandre oss. Det er viktig å finne ut av vår egen atferd i møte med andre, for å kunne påvirke og forbedre forholdet (Kokkersvold og Mjelve 2003). I gestaltteorien er det flere grunnleggende begreper det er viktig å kjenne til. På grunn av oppgavens omfang, vil kun ett av begrepene bli presentert nærmere. Jeg ønsker å trekke fram awareness i denne sammenhengen, fordi den hjelper oss til å forstå oss selv, kjenne våre behov og å skille egne behov og følelser fra elevens opplevelser. Det er viktig å lære seg å kjenne på egne reaksjoner i forhold til elever som strever. Elevens tilstand eller atferd kan føre til motoverføringer og sette i gang følelser hos læreren. Med dette menes at elevens følelser og frustrasjoner overføres til lærer, og kan føre til at læreren reagerer uhensiktsmessige i forhold til elevens utspill. *"Awareness kan bety bevissthet, oppmerksomhet, varhet, å bli klar over, å kjenne til (...) og er rettet mot, innersone, yttersone og mellomsonen"* (Kokkersvold og Mjelve 2003:34). Innersonen er det som skjer i en selv. Yttersonen er omgivelsene og mellomsonen handler om det som skjer mellom oss, dvs. mellom meg og omgivelsene og hvordan jeg reagerer og oppfatter ulike situasjoner.

Awareness gir oss mulighet til å være i kontakt med vår eksistens og vite hva vi føler, kjenner og tenker og hvordan vi reagerer. På denne måten kan awareness hjelpe oss til å sortere erfaringer slik at de gir oss mening (ibid).

I vårt arbeid med elever som strever vil mellommenneskelige relasjoner komme i fokus og kommunikasjon i skolen utgjør derfor et viktig fundament. Alt arbeid i skolen inneholder kommunikasjon på ulike nivåer og kommunikasjonsferdigheter er derfor en viktig og nødvendig egenskap hos lærere. Ved å kjenne seg selv og være kjent med egne reaksjoner og følelser i møte med mennesker som strever, kan vi forstå elevens opplevelse. Dette forutsetter at vi viser respekt for elevens integritet og rett til selvbestemmelse (Kokkersvold og Mjelve 2003).

Dette er i samsvar med nedfelte retningslinjer i skolens lover, og er spesielt fremhevet i paragraf 9a som legger vekt på elevenes psykososiale skolemiljø. Lovverket og lærerplaner er skolens mandat i arbeidet med elevene og derfor viktig å kjenne til.

3.4 Skoleverkets lover, forskrifter og læreplaner

Skoleverket styres av lover, forskrifter og læreplaner. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen fra 1998 – opplæringsloven med forskrifter – og læreplanverket, som er utarbeidet i tilknytning til loven, er viktige dokumenter som skolen skal forholde seg til. Opplæringslovens bestemmelser og forskriftene er grunnlaget for arbeidet i den offentlige skolen. Det er derfor et viktig dokument å kjenne til for alle som arbeider med barn og ungdommer. Formålsparagrafen i opplæringsloven handler om utvikling av god psykisk helse hos elevene. I denne paragrafen legges det vekt på at elevene skal oppleve mestring og egenverd og at de skal kunne utvikle et positivt selvilde, som igjen kan bidra til en god psykisk helse. For å sikre kvalitet, arbeides det kontinuerlig med utvikling av skolene fra myndighetenes side. Kvalitetsutvalget vektlegger og argumenterer for den helhetlige kompetansen og fremhever basiskompetansen, som et viktig element i helheten.

”Med basiskompetanse mener utvalget den grunnleggende kompetansen som skal

sette individet i stand til å styre sitt eget liv og sin egen læring ...” (NOU 2003:16). I kultur for læring (St.meld.nr.30 ”*Kultur for læring*” 2004) ligger det et ansvar på skolene for å legge et godt grunnlag for den psykiske helseutviklingen hos elevene.

I april 2003 fikk opplæringsloven en viktig tilføyelse som gjelder skolemiljøet, paragraf 9a (Opplæringsloven med endringer 2003). Denne tilføyelsen kom etter økt oppmerksomhet og bevisstgjøring på stor forekomst av mobbing i norske skoler. Forhold og tall som ble avdekket, avslørte hvilken betydning det fysiske og psykososiale miljøet har for det totale læringsmiljøet og for elevens helsemessige tilstand og utvikling (Berg 2005). Paragraf 9a har et klart psykisk helsefremmende og helseforebyggende perspektiv. I denne paragrafen kommer elevens rettigheter tydelig frem:

Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring (...) Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.

Lovendringen legger ansvar på skolens personale om å ta elevenes problemer på alvor. Elevene skal kunne stole på at personalet reagerer og hjelper elever med ulike hjelpebehov. Skolens overordnede målsetting handler dermed om å utvikle og ta vare på elevenes psykiske helse. Skolens daglige drift og utgangspunkt for elevenes fagplaner styres pr. i dag av læreplanen (1997). I beskrivelsen av det integrerte mennesket i læreplanen, heter det: ”*Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv*”. Fra og med høsten 2006 er det innført ny læreplan, *Kunnskapsløftet*, på alle trinn i skoleverket. Den generelle delen av læreplanen fra 1997 er videreført i den nye planen. Siden *Kunnskapsløftet* ikke er igangsatt pr. i dag, vil denne læreplanen ikke bli drøftet videre i dette prosjektet.

3.5 Psykisk helse – et offentlig satsningsområde

Etter stadig økende bekymring når det gjelder barn og unges psykiske helse, har det offentlige vært nødt for å ta et krafttak for å imøtekomme utviklingen i samfunnet.

Dette har blant annet resultert i *Opptappingsplanen for psykisk helse 1999-2008*. Denne helsepolitiske satsningen skal sikres økonomiske bidrag for å kunne utvikle helsefremmede tiltak i kommunene. I tillegg har planen en viktig hensikt i forhold til informasjon for å øke kunnskapen om psykisk helse og gjøre emnet mindre tabubelagt. Målgruppene er blant annet barn, unge og deres nettverk. Forebyggende arbeid er sentralt i planen, spesielt i forhold til barn og unge, og 20 prosent av midlene skal øremerkes tiltak for barn og unge (*Opptappingsplanen for psykisk helse 2003*). Skolens personale blir trukket frem som viktige for å observere og følge ungdommenes utvikling. De er også viktige bidragsytere med tanke på forebygging og for å iverksette hjelpetiltak etter behov.

3.5.1 Strategiplan for barn og unges psykiske helse: ”Sammen om psykisk helse”

I etterkant av opptappingsplanen, la regjeringen i 2003 fram en strategiplan for barn og ungdoms psykiske helse, ”*Sammen om psykisk helse*”. Denne planen ble utarbeidet i et samarbeid mellom sju departementer. Planen har en helsefremmede og forebyggende profil og mange av tiltakene i planen er direkte knyttet til skolen. Nina J.B. Berg hevder i sin bok (2005:55):

Det er viktig for gjennomføringen av tiltakene at skoleverket ser utfordringen og bidrar ved å ha en oppdatert og aktiv – ja kanskje offensiv – holdning når det gjelder å tenke helsefremmede og forebyggende psykisk helsearbeid.

Det overordnede målet med strategiplanen er å bidra til en god psykisk helse for barn og ungdom. I denne oppgaven vil det være fokus på to av hovedmålene, mestring og kompetanse, av i alt fem mål i strategiplanen. Grunnen til å fremheve disse målene spesielt, er at de er nært knyttet til problemstillingen i oppgaven. I tillegg er mestring og kompetanse viktige områder i lovverket og derfor sentrale tema i overføringsarbeidet som gjøres på ukskolen. Regjeringens strategiplan, spesielt representert ved disse to hovedmålene, legger viktige føringer og forplikter skolene når det gjelder kunnskap om psykisk helse og psykiske vansker, og til å ta dette ansvaret på alvor.

Regjeringen har valgt å sette mestringsperspektivet og mestring av eget liv som første hovedmål. Dette målet legger vekt på å gi ungdommer styrke til å tro på sine egne ressurser og evner for selv å mestre livets utfordringer. Dette målet er også i tråd med helsefremmende utviklingsteorier, som jeg tidligere har vært inne på.

Salutogenesebegrepet legger vekt på å beholde ei god helse. Sommerschild (1999) legger vekt på mestring som mulighet, og skolen som arena får spesiell fokus i dette målet. Å styrke egne ressurser og ha evnen til å mestre blir sett på som en hovedstrategi for skoleverket og hjelpetjenester for ungdommer, som trenger hjelp og støtte for sine problemer. Dette forutsetter at det i skolen finnes kunnskap om ungdommenes behov på dette området.

Det femte perspektivet og målet i strategiplanen handler nettopp om kunnskap. Det handler om å ta i bruk eksisterende kunnskap og kompetanse der den finnes og å bygge opp kunnskap og kompetanse der den mangler. Samtidig med at kunnskap står som et eget hovedmål er det også et viktig hjelpemiddel i forhold til å jobbe med mestringsperspektivet. I tillegg er kunnskap et virkemiddel for å skape mer åpenhet og mindre tabulegging. Strategiplanen og ulike skoleprogrammer for psykisk helse bidrar til å gjøre viktige intensjoner i lov og læreplan tydelig. Planen setter konkrete ord på hva intensjonene handler om og skolen som system må derfor ha ei bevisst målsetting i forhold til å forebygge at barn og ungdom utvikler en dårlig psykisk helse (Berg 2005).

3.5.2 Nasjonal skolesatsing: Psykisk helse i skolen

I regjeringens strategiplan legges det ansvar på skolen for utvikling av identitet og selvoppfatning, ved å etterstrebe mestringsopplevelser. Den daglige og nære kontakten gir lærere en unik mulighet til å følge og registrere utviklingen av psykisk helse. Dette krever kunnskap i å se tegn og forstå symptomer for når det er nødvendig å søke hjelp. Som et viktig tiltak i strategiplanen har helsedirektoratet i samarbeid med Utdanningsdirektoratet, Sosial- og helsedirektoratet, Barne- og familiedepartementet og fem ulike organisasjoner innenfor psykisk helse, fått ansvar

for å utarbeide og gjøre kjent prosjektet *Psykisk helse i skolen*. (www.psykiskhelseiskolen.no). Dette programmet har vært i bruk siden 2003, og fra skoleåret 2005/2006 skal det utarbeides en nasjonal modell for å spre prosjektet via ulike undervisningsprogrammer. Innen 2008 er målet at alle fylkene skal ha fått tilbud om og kjennskap til undervisningsprogrammene. Prosjektet består av følgende undervisningsprogrammer: Lærerkurset *Hva er det med Monica*, som er en undervisningspakke for videregående skoler, utarbeidet av Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning. Rådet for psykisk helse har utarbeidet en ungdomspakke for ungdomsskolen, *Alle har en psykisk helse*. Mental Helse Norge presenterer ungdomspakken *venn 1.no*, beregnet for videregående skoler. Voksne for barn, har utviklet et valgfagsopplegg - *Step-* for videregående skoler. Det vil videre bli referert til ett av undervisningsoppleggene, som ifølge nettsidene til psykisk helse i skolen, er innført på alle grunnkursene i de videregående skolene i Akershus fylke (www.psykiskhelseiskolen.no/visnyter).

3.5.3 Vip-prosjektet

VIP-prosjektet er en forkortelse for Veiledning og Informasjon om Psykiske problemer og lidelser hos ungdom, og er utarbeidet ved Blakstad sykehus i Akershus fylke. Prosjektet har fått midler fra Akershus fylkeskommune og fra Sosial- og helsedirektoratet. Siden oppstarten i 2000 har dette prosjektet blitt gjennomført i grunnkursklassene ved alle videregående skoler i Akershus fylke (www.psykiskhelseiskolen.no/visnyter). Vip-prosjektet består av fire deler og det er utarbeidet lærerveiledning og studiemateriell for elevene. Elevenes studiehefte er skrevet på en lett forståelig måte og består av tekster og historier som omhandler ulike psykiske plager og lidelser. Målsettinger for prosjektet er i korte trekk (VIP-prosjektet 2002):

- avmystifisere og alminneliggjøre. Elevene skal få en forståelse for det normale og alminnelige i det å ha psykiske problemer med mål om
- kjennskap til signaler og symptomer hos seg selv og sine medelever og å kjenne på egne følelser

-få mot til å ta kontakt med hjelpeapparatet så tidlig som mulig, for å forebygge alvorlige lidelser

-kunnskap til helsepersonell, lærere og rådgivere i skolen, for å oppdage problemene tidligst mulig og for å kunne sette i gang nødvendige tiltak.

Prosjektet omhandler lærerkurs for å gi nødvendig opplæring og informasjon blant annet om tidlig tegn, som kan gi grunn til bekymring. Videre består programmet av studiehefter som elevene arbeider med i klassene. Undervisningen gir mulighet til besøk fra ulike hjelpeinstanser for mer informasjon, for drøfting av ulike problemer og for å kunne svare på spørsmål fra elevene. I tillegg gir prosjektet mulighet for oppfølging av helsetjenesten for elever som i løpet av prosjektet har gitt uttrykk for at de ønsker hjelp.

Evalueringsprosjektet, som har vært systematisk gjennomført i Hedmark, har vist svært gode resultater. Både lærere og elever har vært positive til prosjektet. Et vellykket prosjekt styrker hypotesen om at emnet er aktuelt og viktig i skolene og at det trengs en systematisk og profesjonell opplæring. Undervisningsmaterialet er gjort tilgjengelig også for andre fylker. Dette gjør prosjektet interessant og nyttig for arbeidet videre med denne oppgaven. Prosjektet inneholder dessuten tema som oppleves aktuelt for arbeidet i psykiatriskolen, spesielt i forhold til overføringsarbeidet. I den empiriske undersøkelsen i denne oppgaven vil det bli interessant å drøfte VIP-prosjektet og bli kjent med lærernes eventuelle bruk og erfaringer av prosjektet. Ut fra forskning vet vi at flere av elevene i skolen strever med psykisk helse. Slik jeg ser det, må dette skape et behov hos lærerne for kompetanse om dette emnet.

3.6 Forskning

I Akershus fylke ble det foretatt en ungdomsundersøkelse i 2004: *Helseprofil hos barn og ungdom*. Rapporten viser at avvikende psykisk helse forekommer hos nesten 8 % av elevene i ungdomsskolen og videregående skole. Hvis vi tar med elever i gråsonen, øker forekomsten til 19 % (Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten,

Kan skoleprogram påvirke kunnskap om psykisk helse hos ungdom, 2005).

”Faktarapport om årsaker til psykiske lidelser” ble utgitt av Sosial- og helsedepartementet i januar 2000. Blant elever i 10. klasse kom det fram at 20 % av guttene og 32 % av jentene hadde minst en daglig plage, som for eksempel søvnproblemer, hodepine eller nedstemthet.

Undersøkelsen viser videre at risikoen for å utvikle en psykisk lidelse i løpet av livet er mellom 40 og 50 % (VIP-prosjektet, lærerveiledning 2000). Undersøkelser viser også at vi kan se en økning over tid av lettere psykiske plager i befolkningen og forklarer at dette kan skyldes en reell økning eller større åpenhet om psykisk helse. Undersøkelser og tall viser at en relativt stor andel av ungdom er berørt i forhold til utbredelser av psykiske lidelser. En undersøkelse fra Norsk institutt for by- og regionforskning fra 2002, viser at tre av fire personer kjenner noen godt som har hatt psykiske lidelser i løpet av de tre siste årene. Undersøkelsen viser også at folk mangler kunnskap om hva psykiske lidelser er (Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten 2005). I tillegg viser undersøkelsen fra HEMIL-senteret at kunnskapsnivået om psykiske lidelser er lavt og at unge under 25 år er mer skeptiske til åpenhet enn eldre (ibid).

Rådet for psykisk helse gjennomførte i januar 2001 en kvalitativ undersøkelse med mål å forebygge problem og fremme psykisk velvære blant unge (Ungdom og psykisk helse 2001). Deltagerne var elever mest fra videregående skole fra 15-18 år. Denne undersøkelsen viser at blant annet skolen er det viktigste og vanskeligste – i livet til ungdommene. Stort press fra skolen, karakterjag, forventninger fra foreldre, innleveringspress og lange arbeidsdager er nevnt som stressfaktorer. Ungdommene har en formening om at det kan gjøres endringer i skolen for å lette på presset, blant annet karakterer og færre timer. Selv om funnene i denne undersøkelsen indikerer at den ikke er statistisk representativ, kan den likevel være en indikator for reelle opplevelser og holdninger blant ungdom når det gjelder psykisk velvære og psykiske vanskeligheter. Rådet for psykisk helse anbefaler at det på lengre sikt jobbes mot skolen. Det pekes spesielt på strukturelle endringer og hvordan skolen kan gjøre

kravene til å leve med og at det er viktig å jobbe mot lærere, rådgivere og annet ”hjelpespersonell”. Det påpekes også at det er nødvendig å øke kunnskapen om unges reelle situasjon. Rådet foreslår også at psykiske lidelser bør være større del av fagkretsen, at foredrag tilbys av ressurspersoner utenfra og ikke minst en bevisstgjøring hos unge om hvordan de selv kan ta vare på egen psykisk helse. For å mestre egen psykisk helse, er det viktig at systemene rundt eleven er støttende og fungerer optimalt.

Strategiplanen med undervisningsprogrammene gir etter min mening en god og viktig hjelp til skolene og andre som arbeider med ungdommer. Strategiplanen bidrar dessuten til å konkretisere intensjoner i lov og læreplaner (Berg 2005). Av denne grunnen burde skolene forplikte seg til å imøtekomme behovet for kompetanseheving av personalet.

Kap 4 Forskningsmetode

4.1 Hva er forskning?

Metodedelen i min oppgave skal hjelpe meg å finne kunnskap om mitt emne eller fenomen, som er psykisk helse i skolen. Metoden, som velges, er redskapet i det som jeg ønsker å undersøke (Dalland 2004). Metoden skal hjelpe til med å samle inn data, det vil si den informasjonen jeg trenger til undersøkelsen min.

Valg av forskningsmetode må avgjøres ut fra de problemstillinger man arbeider med, sier Edvard Befring (2002). Altså må jeg velge en metode som kan gi gode data og belyse mitt tema på en interessant og en faglig måte. For å velge en metode med mål å finne kunnskap, er det nødvendig å vite noe om hvordan kunnskap blir til. I forskningsteorier representerer positivisme og hermeneutikk to hovedsyn på kunnskap. Disse hovedsynene finner vi i henholdsvis kvantitativt og kvalitativt orienterte metoder. Begge metodene tar sikte på å bidra til en bedre forståelse for det samfunnet vi lever i og hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler (Dalland 2004). Likevel er forskjellene i metodene, som jeg videre ønsker å presentere, ganske store.

4.1.1 Positivisme i den kvantitative metoden

Den kvantitative metoden tar sikte på å forme informasjonen om til målbare enheter som i sin tur gir oss muligheter til å foreta regneoperasjoner, som for eksempel å finne gjennomsnitt og prosent av en større mengde. I denne metoden finner vi kunnskap ved hjelp av det positivistiske synet, som er forankret i en naturvitenskapelig tradisjon. Denne tradisjonen gir oss mulighet til å observere og til å regne ut med våre logiske sanser for å gi troverdig kunnskap. Forskeren tilstreber objektivitet og bør ikke la seg påvirke av egne vurderinger. Resultatet skal fremstilles i mest mulig forenklet form (Dalland 2004).

4.1.2 Hermeneutikken i den kvalitative metoden

Den kvalitative metoden tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Hermeneutikken er humanistisk orientert og prøver å finne kunnskap gjennom menneskets handlinger, livsytringer og språk. Hermeneutikken handler om å fortolke meningsfulle fenomener og å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig. Vi kan si at fenomener er meningsfulle og at de uttrykker en mening eller har en betydning (Dalland 2004).

4.2 Valg av metodisk tilnærming

I dette prosjektet er problemstillingen: **Hvilken praksis har skolen i møte med elever med psykiske vansker for at de skal oppleve mestring?** For å finne svar på denne problemstillingen er det naturlig å velge et hermeneutisk perspektiv hvor begrep som innsikt, forståelse og fortolkning er sentrale. I kvalitativ forskning legges det vekt på å få tak i den subjektive opplevelsen, faktiske opplysninger og informantenes meddelelse (Kvale 1997). Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å finne forståelse for et fenomen som er knyttet til personer i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004). Forskingen er basert på en personlig samtale mellom en som spør og en som svarer. Intervju, som betyr utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Dalen 2004), er dekkende for dette prosjektet og har blitt brukt som metodisk tilnærming til problemstillingen. Intervjuene har blitt gjennomført som samtaler med fagpersoner fra ulike skoler. Intervjuer har i disse samtalene vært å betrakte som likestilt med felles erfaringer fra fenomenet, som i en symmetrisk relasjon, som omtalt i kapittel 3. Hensikten er å innhente informasjon om et emne, og i dette er det den menneskelige interaksjonen i intervjuet som har produsert den vitenskapelige kunnskapen (Kvale 1997).

4.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Et overordnet mål er å utvikle forståelse av et fenomen, i dette tilfellet psykisk helse i en sosial virkelighet, som på noen områder tilsvarende virkeligheten i ukskolen. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærere opplever hverdagen og utfordringene i arbeidet med elever som strever med psykisk helse. Hensikten er å finne ny viten som kan være til nytte i det daglige arbeidet i psykiatriskolen for å sikre kvalitet i dette arbeidet. Ut fra min nærhet til feltet, handler det om å forstå informantene og prøve å se det samme som de ser. Dette krever innsikt i deres verden, og det er nettopp dette som står sentralt i fenomenologien. Det er lærernes opplevelser i arbeidet med elever som strever, som er sentralt i prosjektet. Den hermeneutiske tolkningen innebærer å finne skjulte meninger i et fenomen og tolke disse. Svarene kommer gjennom en likeverdig dialog. I denne dialogen kan informantene ses som en enhet som er satt sammen av flere deler av opplevelser. Disse delene knyttes sammen til en helhet og utgjør en felles opplevelse eller en erfaring i arbeidet som utføres. Det er denne måten å tenke på som kalles hermeneutikk (Dalland 2004). Jeg har underveis i samtalen opplevd at informantene har kommet med utsagn som: ”...*dette har jeg ikke tenkt nok på...*” ”...*ja, kanskje det er sånn...*”. Disse utsagnene kan tolkes som tegn på refleksjon og ny erkjennelse hos informantene, slik også jeg har opplevd det i samtalene. Ved å se helheten og deler sammen med egen førforståelse og pendle mellom de ulike perspektiver, tas den hermeneutiske spiralen i bruk (Dalen 2004). I dette ligger det at tolkningen egentlig aldri tar slutt, men kan utvides ved tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse. Dette utgjør deler i en helhet som utvikles og som bekrefter det genuine i mennesker (Dalland 2004).

4.3 Krav til bruk av metoden

Når vi stiller spørsmål om hvordan noe er i virkeligheten, er det et empirisk spørsmål. ”*Empiri betyr kunnskap som er bygd på erfaring*” (Dalland 2004:77). I forskning finnes det en del grunnleggende normer som det er viktig å følge. Disse normene sier noe om hvordan en bør gå frem for å få svar på empiriske spørsmål. Jeg ønsker videre

å kommentere noen av disse normene, fordi de er viktige for å gi resultatet gyldighet og troverdighet.

4.3.1 Forståelse og førforståelse

I møte med informantene vil jeg, som nevnt under fenomenologi og hermeneutikk, stille med en førforståelse i forhold til det fenomenet som jeg ønsker å forske på. Med mange års arbeid i skolen har jeg en formening om hvordan ulike utfordringer oppleves i skolen. Jeg har tidligere forholdt meg til ulike elevgrupper i normalskolen. I arbeidet mitt i dag er en av mine oppgaver å hjelpe ungdommer tilbake til deres skolemiljø etter et behandlingsopplegg. Min opplevelse i kontakt med elevene og med elevenes lærere er at det er mange barrierer i denne prosessen, som nevnt i kapittel 1.2. I utgangspunktet har jeg en forståelse ut fra egen erfaring i samarbeid med elevene og elevenes hjemmeskoler. I intervjusituasjonen har denne erfaringen vært nyttig for å møte og forstå informantenes opplevelser og uttalelser best mulig. I tolkningsprosessen har egen førforståelse vært et viktig verktøy. Ut fra felles erfaring har jeg opplevd å forstå bedre hvordan informantene opplever sin situasjon i samspillet med elever med problematisk psykisk helse.

4.3.2 Utvalg av informanter

I undersøkelsen har jeg valgt å henvende meg til en gruppe, et uvalg, som jeg vet har noe å bidra med. Jeg har brukt et strategisk utvalg, fordi kravet om systematisk utvalg blir umulig for å få belyst problemstillingen på best mulig måte. Jeg har valgt å finne mine informanter fra skoler som ukaskolen samarbeider med. Jeg vet på forhånd at disse lærerne har eller har hatt kontakt med elever som strever med psykisk helse. Jeg vet eller har en formening om at de kan fortelle noe om hvordan de opplever å møte de utfordringer som dette innebærer. Lærerne fra elevenes hjemmeskoler har også erfaring fra samarbeidet med ukaskolen. Disse erfaringene kan være til videre hjelp for ukaskolen i arbeidet med å sikre kvalitative gode rutiner. For å finne svar på min problemstilling har jeg derfor henvendt meg til denne lærergruppen.

I forkant av intervjuene ble det sendt ut informasjonsbrev til seks skoler, herav to ungdomsskoler og fire videregående skoler. Alle skolene ligger spredt i Akershus fylke, som klinikken primært rekrutterer pasienter fra. Rektorene ble benyttet som døråpnere. En døråpner kan forklares som en person som kan hjelpe forskeren til å få tilgang til forskningsfeltet (Hammersley og Atkinson 1996). I tillegg var det viktig å få rektors godkjenning til å bruke skolens ansatte i prosjektet. Med positiv respons fra fem lærere, to fra ungdomsskolen og tre fra videregående skole, ble dette vurdert som et akseptabelt utvalg. Av de fem informantene er det en mannlig og fire kvinnelige lærere. Alle har pedagogisk utdanning og minst ti års erfaring fra arbeid i skolen. Samtlige informanter har eller har hatt kontakt med ukskolen i forbindelse med innleggelse av elever i klinikken. I utvelgelsen av informantene har kriteriene vært samarbeid med ukskolen og at informantene representerte både ungdomsskolen, 10. trinn og videregående skole. Dette ble innfridd på en tilfredsstillende måte.

4.3.3 Intervjuguiden

Et grunnleggende krav til data er at de må være gyldige. Det betyr at data som er innhentet må være relevante for problemstillingen. Det ble derfor arbeidet med å gjøre problemstillingen om til konkrete temaer og å uttrykke disse i passende spørsmål. Til dette ble det utarbeidet en intervjuguide. Denne guiden omfatter sentrale temaer og spørsmål som er ment å dekke de viktigste områdene fra studien. Det har vært et mål å få informantene til å fortelle mest mulig om sine erfaringer som i et åpent intervju. Det ble likevel i forkant valgt ut bestemte spørsmål for å sikre svar på ønsket tema, og intervjuet fikk derfor form som et seminstruert intervju (Dalen 2004). I utarbeiding av intervjuguiden ble ”traktprinsippet” benyttet. Det vil si at jeg startet med generelle spørsmål for å gi informantene muligheten til å være mest mulig fri i samtalen om egne erfaringer. Etter hvert ble spørsmålene fokusert mot de sentrale temaer. Det ble forsøkt å utarbeide konkrete og åpne spørsmål for å sikre svar på de områder som er belyst i problemstillingen og i teoriforankringen i oppgaven. Noen av spørsmålene ble unødvendig å stille, fordi informantene på eget initiativ dekket disse i sin tilbakemelding. Mot slutten av intervjuene ble det åpnet

opp, slik at samtalen igjen dreide seg om generelle forhold. Det var et ønske i forkant at intervjuene skulle ha mest mulig form som en samtale om fenomenet, og at det i størst mulig grad skulle styres av informantene. Dette var naturlig fordi det er informantene som har den kunnskapen som ble etterspurt. Det ble viktig for meg som intervjuer å tilpasse meg denne situasjonen for å gi informanten mulighet til å formidle kunnskapene på en måte som var naturlig for dem. For å bli godt kjent med intervjuguiden, gjennomførte jeg to prøveintervjuer i forkant. Dette ga trening i å holde fokus og få et inntrykk av om spørsmålene ga svar på det som ønsket undersøkt. Prøveintervjuene var også viktige for å øve kjennskap til innholdet i intervjuguiden, slik at det ble mulig å hoppe rundt i spørsmålsrekkefølgen. Testpersonene tilhørte samme faggruppe som de utvalgte informantene, og de ga nyttige tips og tilbakemeldinger som underveis førte til mange endringer i intervjuguiden.

4.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene har vært gjennomført med støtte i intervjuguiden og har foregått på informantenes respektive skoler. Informantene har vært rause og gitt av sin ubundne tid, likevel har de satt grenser for intervjulengden i forkant. Det har stort sett vært greit å forholde seg til tiden, men siden tema psykisk helse engasjerer og med egen nærhet til feltet, har det gitt utfordringer å holde seg til både tiden og valgte tema fra intervjuguiden. Informantene har uansett møtt med åpenhet og tillitt og gitt en fyldig beskrivelse av sine erfaringer, observasjoner og kunnskaper. I samtalen har det vært interessant og nyttig å bli kjent med informantenes opplevelser og ikke minst deres holdning til arbeidet. Informantene har vist både engasjement, interesse og oppgittethet og har i en kort samtale i etterkant av intervjuet, gitt uttrykk for at de syntes det var nyttig å reflektere over egen lærerrolle og ikke minst samarbeidsrutiner med ukskolen. Med egen førforståelse har det vært lett å sette seg inn i de ulikes informantenes hverdagssituasjon. Dette kan ha gitt en forståelse som kan ha tilslørt andre interessante trekk og som ikke vil bli belyst i oppgaven (Dalen2004). Det er likevel

viktig å bemerke at det empiriske materialet som foreligger etter transkribering, synes å dekke problemstillingen på en tilfredsstillende måte.

4.3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet handler i hovedsak om hvor pålitelig, gyldig og overførbar undersøkelsen er. Reliabilitet i en kvalitativ undersøkelse henviser til hvor pålitelige resultatene er. I stor grad vil empiriske funn være avhengig av intervjuers troverdighet. Det ble derfor brukt tid på å utforme spørsmålene og avgjøre i hvilken grad spørsmålene skulle være åpne eller ledende. Reliabiliteten er en viktig del av transkriberingsfasen, og umiddelbart etter hvert intervju ble transkriberingsprosessen startet. Denne delen av prosjektet opplevde jeg som tidkrevende, men viktig og lærerik. Det ga mulighet til å få et helhetsinntrykk av intervjusitasjonen og var en nyttig gjennomgang av hva informantene hadde sagt og ikke minst, hvilken rolle jeg som intervjuer hadde spilt. Det ble benyttet lydbåndopptaker i intervjuene. I forkant av intervjuene brukte jeg tid på å gjøre meg kjent med opptakeren for å sikre den tekniske bruken og lyd kvaliteten.

I analysen har det vært en utfordring å velge ut hva som skal presenteres og i hvilken kontekst. Også her vil egen troverdighet som forsker være en forutsetning for reliabiliteten. Det kan være lett å komme i fare for å velge ut og presentere utsagn som styrker antagelser og førforståelse og på denne måten overse andre uttalelser. For å unngå at førforståelsen ble styrende, Det har vært viktig å stadig holde opp førforståelsen for å unngå at denne ble styrende i analysen. Ved å være åpen på egen tilhørighet til fenomenet, både i intervjuene og i presentasjonen av prosjektet, blir det opp til leserne å vurdere kritisk i hvilken grad dette kan ha påvirket tolkningen av resultatene.

Validiteten i undersøkelsen handler om i hvilken grad undersøkelsen har gitt et svar på det som skal undersøkes. Kvale (1997) mener at valideringsprosessen bør være en prosess som går gjennom alle stadier av forskningsprosjektet fra utarbeiding av problemstilling til den ferdige rapporten. Nøyaktighet i alle deler av prosessen bidrar

også til å sikre god reliabilitet. Det har først og fremst vært viktig å velge en metode som er tilpasset hensikten, problemstillingen og den teoretiske forankringen i oppgaven. Det har også vært fokus på å utforme spørsmålene til intervjuguiden på en hensiktsmessig måte, som tidligere nevnt, for å sikre validiteten i oppgaven. For å oppnå dette har det vært et mål at resultatet skal være minst mulig avhengig av den som utfører undersøkelsen (Dalland 2004). I den grad jeg som intervjuer lykkes i å skape en atmosfære av trygghet og ærlighet i dette samspillet, mener jeg det vil være vanskelig å få frem nøyaktig samme resultat. Det er likevel et ideal at en annen forsker, ved å ta på seg brillene til forskeren, skal kunne gjøre de samme funnene. Målet er ikke å komme til samme konklusjon, men andre forskere skal kunne gå den samme veien etterpå, eller kunne bruke funnene som en arbeidshypotese (Kvale 1997). Informantene i dette prosjektet har fremstått ærlige og gitt intervjuer nærhet til deres opplevelse og forståelse i sin yrkesutøvelse. Monica Dalen (2004) kaller samspillet mellom informant og intervjuer for intersubjektivitet, som betyr ”mellom subjekter”. Ved å legge best mulig til rette for intersubjektivitet, vil dette også kunne styrke validiteten (Dalen 2004), noe som igjen kan øke gyldigheten av prosjektet.

I et kvalitativt intervju er det snakk om forholdsvis små, hensiktsmessige utvalg med nær tilknytning til tema det forskes på. Resultatet av dette studiet har vært avhengig av de personene jeg har møtt. Slik jeg opplever arbeidet i skolen, kan det være ulike erfaringer og ulik kompetanse blant lærere fra år til år. I dette prosjektet er utvalget fem informanter, og jeg kan ikke uten videre generalisere resultatet til å gjelde for andre grupper enn de som er utforsket. Generaliserbarhet har sammenheng med om vi ut fra våre erfaringer med *en* situasjon kan forutse nye hendelser (Kvale 1997). Begrepet generalisering eller ytre validitet er hentet fra den kvantitative forskningstradisjonen, og en tenker i retning av store utvalg og representativitet (Dalen 2004). Disse uttrykkene vil ikke bli benyttet i denne oppgaven. Selv om enhver situasjon er unik, som i dette forskningsprosjektet, inneholder den likhetstrekk som kan overføres til nye situasjoner også i en kvalitativ forskning. Her igjen vil det være leseren som må avgjøre hvor anvendelig resultatet er for andre situasjoner, ut fra de opplysningene som blir gitt om prosjektet.

4.3.6 Etske betraktninger

Jeg har tidligere vært inne på at psykisk helse fortsatt er tabubelagt. Informanter i dette studiet er ikke selv en del av denne vanskelige livssituasjonen. Det har gjort intervjusituasjonen og tilnærmingen lettere med tanke på varsomhet i forhold til en sårbar livssituasjon. Samfunnet stiller likevel krav til at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Dette prosjektet er derfor på forhånd meldt til personvernombudet for forskning. Det ble i forkant av intervjuene sendt skriftlig informasjon til skolene, problemstillingen ble gjort kjent og skriftlig informert samtykke ble innhentet. Det skrevne ord kan være vanskelig å formulere på en måte som gir en klar og tydelig presentasjon uten mulighet for tolkninger og misforståelser. Det ble derfor foretatt en telefonsamtale til skolenes rektorer i etterkant av brevet. Dette ble gjort for å følge opp forespørselen, avklare eventuelle misforståelser og for å få tillatelse til å kontakte skolens aktuelle lærer. Et overordnet prinsipp har vært at informantene ikke skulle føle seg presset til å delta, og de ble gjort oppmerksomme på muligheten for sletting og til å trekke seg fra prosjektet når som helst, innen 1. juni 2006.

Informantene i det empiriske materialet er anonymisert, og de er forsikret om at alle opplysninger som fremkommer, blir behandlet fortrolig, slik at de ikke skal føle at de blir avslørt i utskriftene. Det har i arbeidet med oppgaven likevel vært et dilemma at noen av informantene lett kan kjenne seg igjen og dermed også bli gjenkjent av andre på bestemte utsagn. På den andre siden har det vært viktig for oppgaven å fremstille resultatene slik at de blir troverdige. Flere av utsagnene som oppleves å være åpne, ærlige og intuitive har derfor vært viktige å innlemme for å sikre troverdigheten. Utvalget i prosjektet er ikke kjent for noen, heller ikke innbyrdes blant informantene, og informantene er sikret anonymitet både på personer, kjønn, skoler og geografisk beliggenhet. Med disse forholdsregler, i tillegg til at oppgaven ikke fritt distribueres, har informantenes utsagn blitt stående i sin helhet uten nærmere avklaringer. Dette har vært viktig for å få frem et ærlig og troverdig resultat.

Gjennom hele prosessen med oppgaven har mål og hensikter med undersøkelsen blitt holdt frem for å sikre riktig spor. Dette har gjort det nødvendig å være kreativ for å finne riktige og gode innfallsvinkler og være observant på både etablert litteratur og innlegg i tidsskrifter og aviser. I tillegg har jeg brukt tid på å bla frem og tilbake i oppgaven for å plassere interessante funn under passende område. Systematikk, kritisk nysgjerrighet og selvdisiplin i arbeidet har vært til god hjelp. Kjennskap og genuin interesse for feltet har holdt motivasjonen oppe under hele prosessen. I tillegg er jeg takknemlig for å ha blitt fulgt opp av veileder og for å kunne bruke kolleger og andre fagpersoner til diskusjoner. Det er et håp og en hensikt at resultatet indirekte skal være til nytte for elevenes hjemmeskoler i samarbeidet med ukskolen. Aller viktigst er det likevel for ukskolen og for arbeidet som gjøres at det blir sikret fortsatt kvalitet og profesjonalitet i dette samarbeidet, både under innskrivingen og i overføringsarbeidet av elevene.

Kap 5 Presentasjon og drøfting av funn

Møte med informantene har gitt meg en unik mulighet til å sette seg inn i deres erfaringer og arbeidsforhold. I dialogen har informantene gitt en bred og dyp innsikt i egne tanker, erfaringer og kunnskap i arbeidet med elever generelt og spesielt i forhold til elever som sliter med psykisk helse. Jeg har søkt å finne svar på problemstillingen: **Hvilken praksis har skolen i møte med elever med psykiske vansker for å gi mestringsopplevelser?** I dette har det vært fokus på hvilke kunnskaper lærerne selv opplever at de har.

Med utgangspunkt i problemstillingen, vil jeg ta for meg ulike emner som har vært tema i intervjuguiden. Det vil være fokus både på uformell og formell kompetanse. Med den uformelle kompetansen mener jeg realkompetansen som læreren har ervervet seg gjennom egen praksis og eventuelt i kontakt med hjelpeapparatet. I tillegg handler det om innsikt og forståelse i kontakt med eleven og lærerens forståelse og holdning til dette arbeidet. Med den formelle kompetansen tenker jeg kjennskap til lovverket, forskrifter og nasjonale læreplaner. I tillegg kommer mulighet for kompetanseheving gjennom kursing og etterutdanning, både innenfor kommunikasjonsferdigheter og psykisk helse.

Jeg har valgt å drøfte under hver kategori og har brukt underkapitler for å belyse forskjellige sider av tema i hovedoverskriften. Jeg vil under hvert emne trekke inn teori, forskning og/eller innlegg fra aviser og tidsskrifter for å belyse og forklare fenomenet fra ulike synsvinkler. Det har vært til stor hjelp at informantene har vært åpne og ærlige om sine betraktninger og erfaringer. For å få frem disse har jeg valgt å presentere en del sitater. Disse sitatene mener jeg forteller sin historie på en måte som jeg selv ikke kunne ha gjort.

Intervjuene har gitt god innsikt i skolens oppgave for å ivareta samfunnets krav om kompetanseløft hos elevene, samtidig som den skal ivareta den enkeltes hjelpebehov på ulike måter. For de fleste ansatte i skolen er kravet om handling og drift det som

tar det meste av skoledagen. Læreyrket innebærer i stor grad å forholde seg til mange samarbeidspartnere og ulike instanser som stiller krav, og som har forventninger til skolens innhold og til lærerens arbeid. Det er ikke alltid slik at rammebetingelser og ressurser i skolen står i forhold til de oppgavene læreren forventes å fylle. Dette handler ofte om forhold som ligger i skolen som system, eller som har sin årsak i nasjonale politiske og økonomiske prioriteringer og dermed legger begrensninger for hva hver enkelt lærer makter å forholde seg til. Det er viktig å skape balanse mellom krav fra andre og muligheten til å møte kravene (Berg 2005). Kanskje er det viktig å stoppe opp å erkjenne at det er umulig å tilfredsstille alle. Hverdagen kan gi lite rom for refleksjon og ettertanke. Det står derfor stor respekt av jobben som blir gjort i skolen, spesielt sett i forhold til elevtall, skolens bemanningssituasjon og økonomi. Dette stiller spesielle krav til læreren om å være trygg på seg selv, både som menneske og som yrkesutøver. Hargreaves (1996) beskriver i sin bok hva som skjer når samfunnet forandrer seg uten at dette får følger for skolens grunnleggende strukturer. Han påpeker stadig nye tiltak og oppgaver som kommer inn i skolen for å kunne møte nye krav og forventninger uten at noe annet fjernes. For å takle økende forventninger til skolen, er konsekvensen overbelastning, skyldfølelse og tidspress hos lærerne. Hargreaves (1996) råder til mindre byråkrati, mindre vekt på testresultater og mer undervisningsfri tid i løpet av skoledagen.

5.1 Uformell kompetanse

Under dette avsnittet vil jeg søke etter svar på hvilken erfaring informantene har i arbeidet med elever som strever med psykisk helse og som er i behandling, og det vil bli referert til forskning og artikler for å finne gjenkjennbare fenomener i empirien. Erfaring fra samarbeid med ukskolen og lærernes holdninger til arbeidet med elevene vil også bli belyst her.

5.1.1 Generell erfaring

”Jeg har den erfaringen at det blir flere og flere av dem i alle fall”

Fire av fem informanter mener de har lang erfaring med elever som har problemer i forhold til psykisk helse. Den femte informanten har som faglærer ikke opplevd denne problematikken i særlig grad, men fremhever at hun i inneværende år har fått informasjon om at en elev i hennes gruppe er knyttet til hjelpeapparatet. Det er gjennomgående at informantene i dette empiriske materialet ser en økende tendens i forhold til problematikken. Dette støttes av en undersøkelse utført av HEMIL-senteret i perioden 1983-1998, som påpeker at vi kan se en økning over tid av lettere psykiske plager i befolkningen. Undersøkelsen hevder at dette kan skyldes en reell økning, men også en større åpenhet om psykisk helse. En av informantene, som tilhører helse- og sosialfag, mener at man der har et overtall av elever som sliter psykisk i forhold til andre linjevalg. Informantens forståelse er at rådgivere på ungdomsskolen har en tendens til å foreslå helse og sosialfag for elever som sliter, fordi det gir et trygt og godt miljø. ”... og det tror jeg er typisk at de velger helse og sosialfag (...) merker derfor mye til elever som sliter”. Dette kan underbygge antagelsen om at det er en faktisk økning og kan forklare hvorfor informanten merker utslaget i sitt arbeid. I lærernes fagblad ”Utdanning” nr. 17 av 25. juni 2004, blir denne påstanden problematisert av to yrkesfaglærere. De hevder at Sosial- og helsedirektoratet i brev til ungdomsskoler har rådet elever som selv trenger mye støtte og omsorg under opplæringa til å velge helse- og sosialfag. Artikkelforfatterne reagerer på at elever som av ulike årsaker trenger særlig omsorg og oppfølging under opplæringa blir rådet til å søke denne studieretningen hvor elevene skal ta ansvar for pasienter som trenger forsvarlige helsetjenester. På den annen side har elevene rett til å velge en utdanning selv og opplæringsloven pålegger lærerne å legge til rette for den enkelte elev ut fra elevens behov og forutsetninger. Denne loven må, slik jeg forstår det, anses å være overordnet lov om helsepersonell, fordi elevene er under opplæring. Det blir derfor skolens utfordring å gi tilbud og veiledning om annen opplæring hvis eleven har særlige vansker med å følge opplæringen. Opplevelsen av at det er en økning av elever som sliter med psykisk helse, samsvarer med det en annen informant sier: ”Jeg føler det er mer problemer nå enn tidligere”. Informanten utdyper og reflekterer over egen erfaring og grunngir endringer i organiseringen av skoledagen som en mulig årsak til at problemene synliggjøres bedre i dag.

... men jeg tror at det delvis kan skyldes at det var mer skjult før da vi hadde et mer tradisjonelt system og det var bare faglærer tilstede i klassen. Og en klasselærer hadde ansvar for 30 elever. Det har blitt tydeligere nå. Elevene syns bedre i mindre grupper som er på maks 15 stykk som vi har gjennomført, og er spesielt når de kommer inn i vårt system. Men jeg synes jo at det har blitt flere.

Det kan synes som om opplevelsen av en økning av fenomenet forklares med ytre forhold, som for eksempel omorganisering og en slusing av elever som strever mot et bestemt fagvalg. Dette kan likevel ikke utelukke at også åpenhet spiller en rolle. En av informantene hevder med sikkerhet: ”Det kan jo ikke være tvil om at det er større åpenhet sånn at det kommer frem, men jeg føler vel også at det også er flere. Jeg gjør det”. Slik jeg ser det, kan større åpenhet skyldes mer fokus og mer kunnskap om psykisk helse. Flere reportasjer i ulike aviser med fokus på fenomenet og etablering av Verdensdagen for Psykisk Helse, 10. oktober, er viktige bidragsytere for større åpenhet. Fagbladet Psykisk Helse, som er blad mot fordommer, prøver også å gjøre noe med stigmatiseringen. Bladet er tilgjengelig for alle og kommer ut seks ganger i året. Rådet for psykisk helse er utgiver og bladet presenterer ulike temaer innenfor psykisk helse, men er også kunnskapsbasert kritisk i sin journalistikk, hevdes det i en kommentar i Aftenposten 8. oktober 2005. Det har i tillegg de seinere år vært fokus på norske kjendiser som har stått fram med sin lidelse, og i følge redaktøren av Psykisk helse har det vært viktig at kjente mennesker har vært åpen om egen behandling og innleggelse i psykiatrien. For ti år siden hevder hun, var det få som torde å fortelle åpent om psykisk sykdom (<http://psykiskhelseiskolen.no>). Til tross for at dette har vist seg å være til god hjelp mot fordommer, kan det også virke provoserende at kjendiser som har trent to, tre ukers sykemelding, har skrevet bok om situasjonen sin og så er i full sving igjen. Dette står i kontrast til mange andre som opplever en mer alvorlig og langvarig psykisk sykdom. Landets kronprinsesse er Rådet for Psykisk helses høye beskytter og er med å kaste glans over tilstelninger i rådet. Dette kan også bidra til økt fokus og til å minske fordommer. En av utfordringene som skolen står overfor i møte med elever som strever, er at det ofte ikke følger med dokumentasjon fra ungdomsskolen. En informant sier:

Det er ikke noen papirer fra ungdomsskolen. Jeg har stort sett grunnkurs. Da er det greit når det følger med papirer. Her står det at det er en med store lærevansker eller skrivevansker eller dysleksi. Den har Adhd, eller er døv. Vi har en del av sånne. Altså da er det greit. Det er så konkret at vi vet hva vi skal gjøre. Men disse som sliter, da tar det litt tid, de har ikke blitt fanget opp på ungdomsskolen. Da tar det litt tid. Er litt diffust. Så er det jo begrensa hva vi som lærere føler at vi kan selv.

Etter opplæringslovens paragraf 5-1, 5-2 og 5-7 skal det foreligge en sakkyndig vurdering av de særlige behovene til elevene for å utløse spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp. Dette vil foreligge når elevens hjelpebehov, ofte på grunn av innlæringsproblemer, er dokumentert og helst på et tidlig stadium i skoleløpet. Når det gjelder elever som sliter med psykiske vansker, er min erfaring at dette ofte avdekkes hos jenter i slutten av 10. trinn eller i videregående skole og ofte uten at det er knyttet til faglige innlæringsproblemer. Manglende kompetanse og opplæring av skolens personale, spesielt når det gjelder å se symptomer, kan gi usikkerhet for lærerne hvis de ikke vet hvordan de kan møte elevene for å gi best mulig hjelp og støtte. Det er derfor grunn til å minne om opplæringsloven som gir alle rett til en tilpasset undervisning.

5.1.2 Forskning om skolepress som stressfaktor

”Vi skal ikke fylle en kanne, men tenne en ild”

En undersøkelse gjennomført av Rådet for psykisk helse i 2001, viser at stort press fra skolen. Karakterjag, forventninger fra foreldre, innleveringspress og lange arbeidsdager er eksempler på slike stressfaktorer. En av informantene forklarer dette presset med at det er det offentlige som forlanger karakterprotokoller, og at dette selvsagt påfører elevene en unødvendig stressfaktor. Dette gjør at engasjementet i skolen er viktig. Skolen må bli bevisst behovet mennesket har for å bli sett på som det unike vi er. Informanten hevder: *”Hos oss viktig å bevare lysten til å lære. Ikke mengden kunnskap som læreren skal presse inn i eleven, men lysten viktig. Ikke fylle en kanne, men tenne en ild hele veien. Viktigst”*. Informanten mener at dette kan gjøres ved å ivareta samtalen i skolen og finne ritualer som f. eks kan starte skoledagen. Dette kan være å lese et dikt, syng en sang, noe som gjør at skoledagen

kan puste. I debatter som trekkes frem om hvorvidt karakterer er det beste vurderingsmiddel og dokumentasjon på elevenes kompetanse, blir det opp til skolen å finne løsninger for å minske presset. To av skolene i datamaterialet har pålagt lærerne å redusere heldagsprøver. På skolene er det innført en ordning der lærerne skal føre planlagte prøver inn i et skjema som henger synlig for skolens ansatte. Dette systemet skal sikre at det ikke forekommer flere enn to, maks tre prøver i uka. Til tross for god vilje og et velmenende tiltak, kan det være grunn til å spørre om dette systemet fungerer tilfredsstillende og om det faktisk fører til en lettelse av arbeidspresset for elevene. En av informantene opplever det slik: *”... men, jeg har erfaring med egen datter og hun har jo hatt uker hvor hun har hatt fire prøver. Og jeg skjønner ikke hvorfor det blir sånn. Jeg vet ikke om det er det at det ikke følges opp, men systemet virker ikke”*. Det er også en tendens i mitt forskningsmateriale at noe av ansvaret og årsaken legges på elevene. En annen informant hevder: *”Det stilles så vanvittige krav til disse ungdommene her. Og det er bare de tingene som er knyttet opp mot skolen. Men de har jo minst like stort press ute i den unge verden, som de vil høre til. Og reklameverden”*. Dette synes å være et fellestrekk for de fleste informanter og både moter, organiserte lag og foreninger og annet sosialt nettverk blir trukket frem som faktorer som gjør at presset på skolen øker. En av informantene forstår konsekvensen slik:

Vi ser at veldig mange av disse elevene jobber i bolker og det er gjerne før prøvene. Det er klart da blir de veldig stresset for da har de ikke det de skal kunne. Og så skal de ta det igjen rett før en prøveperiode og det klarer de ikke. Og så får de et dårligere resultat. Det er dårligere enn det burde være og så blir de stressa. Så veldig mye går på at de rett og slett ikke klarer å planlegge og de er for unge rett og slett til å få til den planleggingsbiten. Men de er også så unge, spes 16-åringer, mange 15 år når de starter, at for dem er det sosiale veldig mye viktigere. Og det har å gjøre med hvilken fase de er i livet.

En kan undre seg om dette handler om mangel på planlegging eller om det handler om at elevene har andre interesser som er mer motiverende og tar det meste av fritiden. Vi kan ikke se bort fra at det kan være en kombinasjon. Uansett må skolen møte utfordringene, og det er en stor oppgave å finne skolens plass i systemet til ungdommene. Dette understrekes av en av informantene:

... men jeg tror unger i dag har fryktelig mye å forholde seg til. Og summen av det og der er jo skolen en ganske stor del av det kanskje kan bli for mye. Hvis de både skal sparke fotball og håndball og danse og så prøve å få gjort lekser, så blir det mye. Det skjønner jeg.

I Aftenposten 20.februar 2006 støttes informantenes erfaringer av elev Magnus Ofstad Malnes, 17 år, som skriver om hvordan han opplever å være ung i dag:

”Ungdommen slites og dras mellom alt de skal gjøre, og døgnet har bare ikke plass til alt. Kravene er harde, og hvis noe ikke går helt ypperlig, er det lett å gi opp”. Han hevder at mange er slitne og for slitne til å si ifra. Videre setter han fokus på manglende motivasjon og medvirkning i skolen og opplever en skole som ikke alltid følger loven, at klasserommene stadig blir for trange og at det er for få lærere. Selv om skolen er styrt av lover og forskrifter er læreren den viktigste ressursen. Det er læreren som ut fra sin kompetanse, både faglig og menneskelig må øves opp til å se eleven og mennesket for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev, og å kunne møte eleven ut fra dennes behov.

5.1.3 Samarbeid med ukaskolen

”Jeg føler meg kjempeusikker, fordi jeg vet så lite om det. Jeg kjenner ikke deres system i det hele tatt”

Under elevens opphold og innskriving på ungdomspsykiatrisk klinikk er det naturlig å inngå et samarbeid med ukaskolen. Dette ble derfor berørt som et tema i intervjuene. Hensikten er å søke kunnskap om hvilke forventninger hjemmeskolene har til samarbeidsrutiner med ukaskolen. Informantene er samstemte i at kontakten er viktig og at det er nødvendig med en dialog og et åpent forhold. I alle tilfellene har kontakten vært positiv. Det er likevel viktig å få fram at et par av informantene opplever noe usikkerhet rundt strukturen i samarbeidet og forventninger fra ukaskolen. Det kan synes som om at brukerskolene opplever ukaskolen som en annerledes skole med egen struktur og arbeidsvaner, uten at de er kjent med disse. En av informantene uttrykker dette slik: *”Det som jeg synes hadde vært det aller, aller viktigste, det er at vi hadde vært godt informert om arbeidsvaner som har vært. Det vet jeg jo er veldig annerledes enn det er hos oss”.* Det er gjennomgående at informantene legger vekt

på at dette samarbeidet er en ny erfaring for dem og at de ikke er kjent med ukskolen eller hvilke forventninger ukskolen har til hjemmeskolen. Det kan synes som dette går seg til etter hvert, men opplevelsen er likevel entydig: ”... *men jeg hadde vel kanskje ønsket at vi hadde satt oss ned i begynnelsen av perioden, men en ordentlig samtale hvor vi gjennomgikk...*”. Til tross for at informantene signaliserer usikkerhet og kontakten kan oppleves hektisk av og til, ser det ut som om informantene mener at samarbeidet likevel er nyttig og viktig. Dette kan være et signal om at ukskolen bør gjennomgå egne rutiner i forbindelse med inntak av nye elever. Dette for å unngå at samarbeidsskolene skal slippe å føle seg frem for å oppdage hvordan rutinene fungerer. En av informantene uttrykker dette slik:

Jeg har ikke hatt noen elever som har vært i den situasjonen før. Så for meg var dette nytt. Og jeg visste ikke helt hvordan ting skulle være. Så jeg trodde vel en stund at hun bare skulle være på skolen og at det ikke hadde så veldig mye med oss å gjøre. Ikke det at jeg ønsket at det skulle være slik, jeg bare trodde det var sånn. Og etter hvert fikk jeg det for meg at sånn var det ikke.

Det kan være hensiktsmessig i det videre arbeidet ved ukskolen å gjennomgå hva som finnes av retningslinjer for å sikre at praksis og rutiner blir gjort kjent, både for nye samarbeidsskoler og for nytilsatte. Dette forutsetter at ukskolen har en stadig kvalitetsutvikling som en målsetting. Kvaliteten i det arbeidet som er i dag, kan ikke sies å være oppnådd en gang for alle. Dette krever en kontinuerlig forbedring mot overordnede målsettinger (Skogen 2004). Derfor blir det viktig med et stadig utviklingsarbeid på det lokale skoleplanet.

Det kommer også frem i intervjuene at informantene har opplevd ukskolen som aktive i sin kontakt. Dette oppleves stort sett som positivt, men også hektisk, spesielt i en oppstartingsfase hvor informantene uttrykker at de har mange ting å forholde seg til på egen skole. Likevel oppleves det nyttig at ukskolen har tatt initiativ til kontakt via telefonen. ”... *for de som har med min elev å gjøre har vært veldig aktive. Og det har jeg trengt, for hun er en av mange elever og dagen er veldig stressende. Og da har det vært veldig greit at de har ringt*”. Det kommer likevel frem at denne formen for tilfeldig og sporadisk kontakt også kan oppleves forstyrrende:

Av og til har jeg tenkt... første uka var det nesten som de ringte daglig og da blir det sånn at du føler deg stresset... du... samtidig visste jeg at det var en innkjøringsfase. Jeg synes det har vært veldig bra og at de hele tiden er der og at det er en dialog.

Dette kan representere en vanlig hverdagssituasjon og stress i skolen. Denne opplevelsen kan også skyldes at informanten ikke har vært godt nok kjent med ukskolens arbeidsrutiner, som har til hensikt å sikre kvalitet for eleven i overføringsarbeidet. Dette kan mulig sikres ved at ukskolens rutiner og prosedyrer i dette samarbeidet klargjøres i forkant og tas i bruk ved ny kontakt og nytt samarbeid. Informantens utsagn viser likevel at disse opplevelsene ikke hindrer et viktig samarbeid. Samtlige informanter fremhever en nær kontakt og en åpen linje som viktig. ”... viktigste er å stille med åpne armer, og si at dere må bare spørre og bare ringe”. For å sikre kvaliteten kan for eksempel rutiner nedfelles skriftlig. Det gjør det lettere å forholde seg til praksisen for alle tilsatte og spesielt for nytilsatte. Slik jeg ser det kan dette være en målsetting i et utviklingsarbeid som integreres i det daglige arbeidet. Dette kan være viktig for at brukerne, det vil si samarbeidsskolene skal få stadig bedre oppfølging fra ukskolen og at ukskolen skal fremstå som profesjonell. Dette krever en kontinuerlig kompetanseheving og forutsetter vilje til forandring og utvikling på arbeidsstedet (Skogen 2004). Det kan derfor være viktig å finne en hensikt med utviklingsarbeidet for å motivere til felles innsats. Et annet aspekt, som ble berørt i intervjuene, var brukerskolens behov for en skriftlig tilbakemelding om skoleoppholdet på ukskolen.

Selv om det skal jobbes med hele mennesket er skolen deres ansvarsområde og da ville det vært nyttig for begge instanser, for skolen deres og våres i tilbakeføring. Noe skriftlig, dokumentasjon, rapport eller vitnemål, noe som beskriver hva som har vært utfordringer, elevens styrke og svakheter og om skolen har valgt å jobbe med noe annet, er jo ikke det nødvendigvis feil, skjønner du.

Selv om ikke alle informantene har trukket frem skriftlig tilbakemelding som et ønske, er det likevel grunn til å vurdere dette som et fast tiltak fra ukskolens side. I følge forskrifter til opplæringsloven paragraf 2-1, skal skolen jevnlig vurdere om opplæringa medvirker til å nå målene som er fastsatt i den generelle delen av

læreplanen, i tillegg til de faglige målene. I opplæringsloven paragraf 14-1 fremgår det at departementet skal kunne føre tilsyn med virksomheter og ha tilgang til skoleanlegg og dokumentasjon (Opplæringsloven med forskrift fra 1998). Slik jeg forstår det, vil det uavhengig av samarbeidsskolenes bestillinger være nødvendig og i tråd med opplæringsloven, med dokumentasjon av elevenes opphold og utvikling i den tiden de har vært elev ved ukskolen.

5.1.4 Holdninger til arbeidet med elever som strever

”Det er jo noe med vårt samfunn som bruker skolen som oppevaringsanstalt. At alle elever skal inn i et skolesystem, enten de passer inn der eller ei”

Det synes som om informantene viser et ønske og en vilje til å hjelpe og å ta vare på elever som strever med psykisk helse. Begrensningen ligger i lærerens selvopplevde kompetanse og en opplevelse av at tiden ikke strekker til. I tillegg er det vanskelig å vite hvordan de skal håndtere fenomenet i klassen. Det kan også se ut som det er vanskelig å gi optimal hjelp når det ikke foreligger en diagnose. At elevene er de som er omgitt av flest myter, som nevnt i teoridelen under avsnittet forskning, trekkes i tvil. *”Jeg tror kanskje vi lærere har flere myter enn elevene, faktisk”*. I dette ligger det at det oppleves vanskelig å forklare fenomenet til elevgruppen. Det synes også vanskelig å ta opp temaet, når reelle eksempler fra klassen ikke kan brukes.

Videofilmer og annet materiell gjør ikke samme nytten, fordi: *”... så tenker dem at det er andre som har det sånn, angår ikke oss”*. En av informantene mener at åpenhet om andre tabuområder i samfunnet, som for eksempel seksuell legning, hjelper til større åpenhet også innenfor psykisk helse i skolen. Informanten påpeker at det er viktig å forholde seg til hver enkelt elev som et unikt menneske og at vi må forske ut fra dette. *”... igjen tilbake til enkeltindividet ingen av oss er like”*. Det er likevel tydelig at fenomenet fører til merbelastning i arbeidet. *”... og det er fryktelig vanskelig for oss som har så mange elever og et fagansvar å bruke så mye tid på enkeltelever. Det er ikke egentlig det vi skal”*.

I datamaterialet opplever jeg en konflikt mellom det å utøve sitt fag ut fra retningslinjer og målsettinger i læreplanen og det å ivareta eleven som menneske, slik

opplæringsloven krever. Det kan også synes som om at det å gi alle elever gode muligheter innenfor samme tilbudet, er en stor utfordring for skolene. En av informantene opplever dette slik:

Og det er jo ikke alle elever som burde være på videregående – og det mener jeg - at det er ikke alle elever som burde være på videregående, de burde få andre tilbud. Men det er ei veldig lettvindt løsning for samfunnet, for veldig mange av disse elevene så er det sosiale minst like viktig som skolen.

Kanskje er det slik at det i alt for stor grad har blitt satset på at alle ungdommer skal ha rett til videregående opplæring uten at det har blitt tatt tilstrekkelig hensyn til hvilke behov og forutsetninger ungdommene har i forhold til læring. Det er ei bekymring i samfunnet i dag at stadig flere dropper ut av videregående opplæring (http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel). På den annen side kan samfunnet *ikke* unndra seg ansvaret for å gi *alle* et tilbud. Jeg mener derfor det er viktig å tilstrebe både egnede skolemodeller og tilstrekkelige ressurser i skolen. Dette er viktig for å ivareta ulike behov og forutsetninger slik at det ikke oppleves som merbelastning for lærerne. Slik det er å forstå informantene, opplever de at deres fremste oppgave er å undervise, ikke å fly fra møte til møte.

Det er to av våre lærere som har hatt vanvittig mye i forhold til eleven og til å hjelpe eleven i hverdagen, samtidig ha kontakt med foreldre, samtidig ha kontakt med hjelpeapparatet, samtidig ha kontakt med skolen til hjelpeapparatet. Så satt denne læreren i et totimers møte hvor det var 5-6 andre personer.

Slik skolesystemet virker i dag, er det lærerens ansvar å ivareta og å møte den elevgruppen de skal forholde seg til. Det holder ikke å være kjent med elevenes rettigheter hvis lærerne ikke handler ut fra dette. Opplæringsloven, med tilføyelse fra 2003 i paragraf 9a, bekrefter elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø, som fremmer helse, trivsel og læring (opplæringsloven). Det kan synes som om lærerne opplever disse elevene som en belastning mer enn en utfordring og en naturlig del av læreryrket. Slik jeg forstår det kan samfunnets krav til kompetanseheving, statistikker, nasjonale prøver og sammenligninger innenfor og utenfor landegrensene, bidra til å forsterke denne holdningen. I tillegg kommer innskrenkninger i skolens

økonomi, noe som i mange tilfeller har ført til kutt i lærerstillinger. Det gir færre voksne til elevgruppa som i motsetning til lærergruppa synes å øke i antall. Hvis det er en sammenheng her, så er dette et samfunnspolitisk problem, som bør utredes nærmere.

5.2 Formell kompetanse

I denne delen søkes det etter informasjon om hvilke muligheter lærerne har til kursing og videreutdanning, spesielt innenfor psykisk helse. Læreryrket krever refleksjon og bevissthet og de mange valg som gjøres bør begrunnes. Det er viktig at forholdet til elevene er preget av engasjement og respekt og at hvert enkelt individ er unikt. Lærerne er å anse som maktutøvere i sin jobb. Jeg mener derfor det er viktig at lærerne er bevisst sin rolle og sitt mandat, som i første omgang er opplæringsloven med forskrifter. Lovverket er et viktig verktøy for skoleledelse og lærerne i skolen. Selv om dette ikke har fått stor plass i intervjuguiden er det interessant å få kjennskap til lærernes bevissthet om opplæringsloven, læreplanen og om myndighetenes skolesatsning innenfor psykisk helse. Informantenes opplysninger blir analysert og drøftet i lys av nedfelte retningslinjer, satsingsområder og kompetansebehov.

5.2.1 Kjennskap til lovverket

”... på en måte... vi er nok ikke det leddet i skolesystemet som ... vi er altså lærere, som trenger å kjenne til detaljnivået i lovverket”

Ingen av informantene tilkjenner at de har god kunnskap om lovverket. Det kan synes som om de har god kjennskap til at det finnes et lovverk, men de er ikke godt nok kjent med hva lovverket inneholder. Det ser heller ikke ut som om at opplæringsloven med forskrifter er et tema som blir drøftet på skolens personalmøter. En av informantene sier det slik: *”... ellers, opplæringsloven har vi aldri hatt som noe tema noen gang”*. Det kan se ut som taushetsplikten er det området som informantene forbinder mest med opplæringsloven. Det kan også se ut som om informantene blander sammen opplæringsloven og læreplaner. *”Jeg synes jo at det er*

elevenes rettigheter i og med at loven tar opp hva eleven skal kunne". Det kan se ut som om det ikke er spesiell bevissthet om opplæringslovens tilføyelse i paragraf 9a, som omhandler elevens psykososiale miljø. Dette er forenelig med at opplæringsloven ikke er drøftingstema i personalgruppene. Skolene er pålagt å drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å oppfylle paragraf 9a, og dette er skoleledelsen sitt ansvar (Berg 2005). Lovendringen fra 2003 kan likevel være ivaretatt av skolene, da de fleste har iverksatt ulike tiltak i forhold til det psykososiale miljøet. Flere av skolene praktiserer meklingsgrupper og en av skolene har god erfaring med å bruke kommunens konfliktråd. Flere av skolene synes å jobbe aktivt med mobbeproblematikk på ulike måter. Fadderordning ved skolestart og elevsamtale blir brukt for blant annet å kartlegge trivselen til eleven og miljøet i gruppa. I den videregående skolen i Akershus fylke er det innført skolemiljøutvalg, der elevene skal være i flertall i utvalget (Utdannings- og forskningsdepartementet, rundskriv F-07-05). Det kan likevel synes som at denne rettigheten ikke blir ivaretatt på alle skolene.

... men det har ikke vi opprettet hos oss. Og det skulle vi ha hatt. Elevene skal ha flertallet i dette uvalget. Men, det tror jeg er veldig få skoler i Akershus som har. Så vidt jeg vet, så vet jeg ingen på skolen her som har snakket om det.

Når dette tiltaket er innført som en rettighet for elevene og det kan se ut som ganske få om ingen skoler gjennomfører dette, kan dette skyldes manglende kunnskaper om lover og forskrifter i skolen. I så fall samsvarer dette med empirien i mitt forskningsmateriale. Det er et ledelsesansvar å påse at lovverket blir fulgt, noe som også er presisert i lovendringen fra 2003. Jeg mener at det ut fra informantens opplevelse også er på sin plass å stille spørsmål om hvem som etterprøver skoleledelsen og hvilket ansvar skoleeier har i å følge opp dette vedtaket? Kunnskapsløftet innføres høsten 2006 og representerer helt nye fagplaner og informantene er derimot godt kjent med denne planen. Snarlig iverksettelse av planen, gjør sannsynligvis at skolene har engasjert seg i denne for å kunne møte nye utfordringer og forberede seg på endringer i forhold til "Læreplan 97".

5.2.2 Kjennskap til strategiplanen og til undervisningsprogrammer

”VIP sier meg ikke noe mer enn very important people”

Ingen av informantene har kjennskap til regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse. Strategiplanen er et resultat av en helsepolitisk satsingsområde frem til år 2008 og har blant annet barn, unge og deres nettverk som sin målgruppe. Noen av informantene mener at denne planen sikkert er å finne på skolen, men at skolens ledelse, rådgivere, sosiallærer eller helsesøster er de som eventuelt har mest kjennskap til planen. Av flere undervisningsprogrammer i forbindelse med den nasjonale skolesatsningen, er Vip-prosjektet det eneste som to av informantene gjenkjenner. Tema psykisk helse har i en eller annen form blitt presentert på noen av skolene. Ikke alle informantene er like godt kjent med hvilket prosjekt som har vært gjennomført. En av informantene kjenner godt til VIP-prosjektet og har opplevd det som en nyttig erfaring. To av informantene er litt usikre på hva de hadde hatt: *”Når du snakker om den vip´en for tre år siden, så husket jo ikke jeg den nå. Men jeg vet hvor jeg kan gå for å finne informasjon”*. På presentasjon og spørsmål om dette undervisningsopplegget, svarer en annen informant slik: *”Vip sier meg ikke noe mer enn very important people (latter) det er sikkert det. Da er det **det** og det ble styrt av vår helsesøster og vi fikk materiell fra henne”*. Igjen ligger det et ansvar på skoleledelsen for å gi informasjon og sette i verk tiltak og dette påpekes av en av informantene: *”Vi forventer at det er ledelsen og det spesialiserte apparatet som informerer oss om det som vi trenger å vite”*. Til tross for at intensjonen er at dette undervisningsprogrammet skal gjennomføres i alle grunnkursklassene, så er det kun en av informantene på videregående trinn, som har et bevisst kjennskap til dette.

Alle har en psykisk helse er et omfattende undervisningsopplegg utarbeidet for alle trinn på ungdomsskolen, av Rådet for Psykisk Helse. Dette undervisningsopplegget er ikke kjent for informantene som hører til på 10. trinn. En av disse opplever det slik:

Nei, hvis det undervisningsopplegget befinner seg her, så befinner det seg et annet sted enn der jeg har vært. Og jeg er ikke klar over det. Nå er ikke jeg

den første de ville komme til, for det veit jeg, jeg har mer enn nok å gjøre. Sier ikke at det kan være viktig for det.

Igen oppleves det at informasjon og presentasjon av undervisningsprogrammene blir etterspurt: ”... må ha markedsført seg til skolen. Kan jo ikke forvente at skolen søker etter... uten at de gjør dette kjent”.

I en avisartikkel i Bergens Tidene av 10. januar 2006, skriver Tor Visnes, avdelingssjef, Psykisk helsevern for barn og unge i Helse Bergen: ”Bak tørre 5 % skjuler det seg en barneflokk tilsvarende omtrent 160 skoleklasser á 30 barn, som daglig lever med en sykdom som i vesentlig grad forringer – eller kanskje helt ødelegger – deres livskvalitet”. Disse barna oppholder seg daglig i skolen og jeg mener derfor det er viktig og nødvendig at lærerne får støtte og opplæring for å kunne møte elevene med respekt, forståelse og nødvendige hjelpetiltak, uten å oppleve dette som en belastning. I følge informantene synes det ikke som om det har tilkommet skolene flere ressurser slik hensikten i strategiplanen er, men at det tvert imot oppleves innstramminger. I Aftenposten 19. februar 2006, kan vi lese om innstramminger som fører til flere storklasser. Hensikten med endringer i klassedelingstall i 2003 var større fleksibilitet for å organisere hverdagen. Når økonomien strammes inn, tvinges skolene til å føre flere elever i samme gruppe noe som kan gi redusert kvalitet i elevenes læring, og igjen fører til frustrerte lærere og bekymrede foreldre. I samme avisartikkel hevder pedagogikkprofessor Gunn Imsen ved NTNU, at tilpasset opplæring krever mye av læreren.

Flere av tiltakene i strategiplanen har en tidsramme fra 2003.

Undervisningsprogrammene er forholdsvis nye og dette kan forklare at skolene har liten kjennskap til disse og til myndighetenes intensjoner. Det er også viktig å ha med seg signalene om at skolehverdagen er presset med ulike oppgaver og stadig trangere økonomi. Hverdagen tilhører lærerne og pedagogikk og undervisning i fag er den primære kompetansen som finnes i skolen. Når viktige samfunnspolitiske temaer, som f. eks trafikk, samliv, rus og psykisk helse legges på lærerne, bør også ressursene øke i takt med gode intensjoner. Det kan virke som at det ikke er tilfelle. Nye aktuelle samfunnstemaer kommer ofte som et tillegg til tidligere emner og planer. Dette kan

fører til merbelastning og til frustrasjoner hos lærerne. Det er også dette som støttes av Hargreaves (1996) som jeg innledningsvis i dette kapittelet var inne på. Det er kanskje dette jeg opplever å møte hos informantene. En av dem uttrykker det slik:

Men likevel, vi er stresset på tid, vi er stresset på alt som kreves av oss. Vi er stresset på at vi har til sammen 90 elever. Og noen av disse 90, spesielt de som du er interessert i, krever utrolig mye tid i forhold til resten. Av og til skal vi sette inn hele apparatet og gjøre det som vi bør gjøre, og det er enormt tidkrevende i forhold til den tiden vi har som ikke-fagpersoner for psykiske vanskelighetsstilte, for å si det sånn. Vi er jo ikke det.

Jeg opplever at nettopp dette gjør at interessen for nye oppgaver ikke virker forlokkende på lærerne. Samtidig har samfunnet gitt skolen viktige oppgaver når det gjelder å ta vare på elevenes personlighetsutvikling og kompetanseutvikling. Skolen må derfor ha en bevisst holdning til hvordan man på best mulig måte kan møte kravene for å fremme en god psykisk helse (Berg 2005). Manglende kjennskap til ulike skoleprogrammer kan skyldes manglende informasjon fra myndighetene eller det kan skyldes manglende vilje til prioriteringer fra skolens ledelse. Dette gir mitt datamateriale ikke svar på. Likevel kommer det tydelig frem at lærerne opplever en presset skoledag, både i forhold til arbeidsoppgaver og økonomi. En av informantene ønsker å være ærlig om dette:

Men helt ærlig, jeg kommer ikke...altså min hverdag er utrolig stresset, jeg har masse å gjøre, jeg kommer ikke til å sette meg inn i disse tingene med stor tyngde for det har jeg ikke kapasitet til.

5.2.3 Tilgang til kurs og kompetansehevinger

”Jeg har ikke sett noe oppslag”

Det kan synes som om informantene opplever behov for kursing, spesielt i forhold til å se symptomer, slik at de kan være sikre når de henviser eleven videre i hjelpeapparatet. Samtidig er det en balansegang i dette mener en av informantene: *”Vår jobb er jo egentlig ikke å være fagpersoner for den type elev”*. Informanten ønsker skolering, men opp til et visst punkt, og at skoleringen også står i forhold til å benytte støtteapparatet utenfor skolen. Ingen av informantene har videreutdanning

innenfor psykisk helse eller har fått tilbud om kurs angående emnet, bortsett fra undervisningsprogrammer som har vært gjennomført på noen av skolene. Dette kan skyldes dårlig råd i kommunene slik en av informantene resonnerer. Det er likevel ingen av informantene som har observert oppslag på arbeidsplassen med kurstilbud angående fenomenet. Dette viser dessuten at ingen av skolene i dette empiriske materialet har implementert skoleprogrammene *Psykisk helse i skolen*, i sine handlingsplaner, slik intensjonen er. Det kan virke som om skolene benytter seg av sine fem planleggingsdager til å kurse personalet om aktuelle tema innenfor pedagogisk utviklingsarbeid. En av informantene uttrykker dette slik:

Og hvem som har bestemt emne er ledelsen. Det har aldri vært nevnt at personalet kan komme med noen forslag. Og da er det ett eller annet i vinden som blir trukket frem.

5.3 Kommunikasjon

Dette avsnittet handler om hvilken betydning kommunikasjon har for relasjonen mellom lærer og elev. Utgangspunktet for samtalen med informantene er Liv Lassens bok om kommunikasjonsferdigheter. Hun hevder blant annet i *Rådgivning* (2004) at det viktigste redskapet vi har er oss selv. Med dette mener hun vår viten, våre grunnleggende holdninger og nødvendige ferdigheter som vi må utvikle og vedlikeholde. Dette gir oss som jobber i skolen ansvar og krever både refleksjon og kommunikative ferdigheter. I dialogen med informantene har det vært fokus på ulike kommunikasjonsferdigheter som tas i bruk i samspillet med eleven. Under de ulike avsnittene under, vil empirien bli drøftet ut fra aktuell teori.

5.3.1 Kommunikasjon, relasjon og kvalitet

”Jeg er en person som er av den gamle skolen og jeg forventer en viss grad av disiplin”

I mitt empiriske materiale finner jeg at samtlige informanter er opptatt av og har gjort seg tanker om kommunikasjon og hvordan kommunikasjon styrer relasjonen og

kvaliteten i samspillet med eleven. Det å være ærlig mot seg selv og eleven, det å se eleven, lytte til eleven og opparbeide tillitt begge veier, blir trukket frem som viktig for informantene. En av informantene sier: ”Første *bud* er å lytte, se eleven. Samtidig å gi noen klare signaler om at jeg er til å stole på”. Liv Lassen (2004) legger i sin bok vekt på at kvaliteten i kontakten, både graden av tillitt, trygghet og åpenhet som etableres, vil prege samspillet med eleven. Det er likevel en utfordring for lærerne på hvilken måte de kan se eleven og hvordan lærerne signaliserer at de er til å stole på. Gode holdninger er i seg selv ikke nyttige, ifølge Lassen. Hun mener det må være en sammenheng mellom lærerens holdninger og handlinger. Dette mener jeg det er vanskelig å få tydelig frem og synliggjøre i det empiriske materialet. Likevel er evnen til kommunikasjon avgjørende for å lykkes og er også med på å beholde lærerne i skolen. I noen tilfeller vil en lærer selv kjenne på egen mestring, slik en av informantene tilkjenner:

Hadde en god samtale med noen elever i går, der de sier at de er litt redd meg. Jeg er straight. De sier samtidig at jeg er den eneste som de har respekt for, men noen ganger kan min væremåte være litt for tøff og det torde dem å si noe om.

Når læreren møter slike signaler fra elevene, vil ofte forholdet holdning og handling komme til syne. Dette krever at læreren er bevisst sin pedagogiske og filosofiske forankring. Det humanistiske menneskesynet, som vist i kapittel 2, ser elevene som frie individer med en selvstendig tenkning. Elevene må møtes med respekt og menneskeverd i forhold til de holdninger og tanker de forfekter. Det er dette som gjør at vi ser eleven som et unikt menneske og informantens utsagn gir mulighet til å vise dette i praksis. Denne tenkningen støttes av Johannesen m.fl. (2004), som tar opp verdier og rollekonflikt som et tema og viser til at rollekonflikt kan oppstå når bestemte forventninger og krav ikke blir innfridd i bestemte situasjoner. Slike situasjoner kan likevel like gjerne gi lærerne en følelse av å ikke mestre sin rolle i skolen. Det er derfor viktig hvordan skolen ivaretar sine ansatte ved å gi mulighet for støtte og trening, spesielt i kommunikasjonsferdigheter. I dette tilfellet hadde informanten støtte og hjelp av en nær kollega som hun kunne samrå seg med. Det er

dette som i neste omgang kan sikre kvalitet i relasjonen til elevene, slik jeg ser det. En annen informant er også opptatt av at eleven skal føle seg verdsatt:

Alle elever, uansett hva de gjør og hvordan de oppfører seg, skal du få til å føle at du er en spesiell person. Og jeg liker veldig godt å ha deg i klassen. Men det du gjorde der lille Petter, det er totalt uakseptabelt. Og det synes jeg er en veldig lett ting å gjennomføre hvis du bare er bevisst på det. Og jeg tror det er veldig viktig.

Som en kontrast til dette har disiplin blitt nevnt som viktig faktor for å opprettholde god relasjon til elevene. På forskning.no sine nettsider finner en referert resultat av et skoleutviklingsprogram "ConnectOslo", som er gjennomført i Oslo skolene med gode resultater. Disiplin er en av tre satsningsområder og har vist god effekt. Programmet understreker lærerautoriteten på en positiv måte ved å fremheve læreren som leder og positiv grensesetter. "Disiplinproblemer og mangel på konsentrasjon er i dag en av de største slitasjefaktorene for elever og lærere i den norske skolen. Her har vi et program som virker mot dette, og som i tillegg er utviklet i den norske skolen og sammen med norsk skole", konkluderer Grete S. Vaaland fra Senter for adferdsforskning ved Universitetet i Stavanger (<http://www.forskning.no/Artikler/>). En av informantene i det foreliggende empirimaterialet uttrykker egen erfaring slik:

Jeg forventer en viss grad av disiplin og jeg vil ha arbeidsro og jeg vil ha respekt og jeg jobber for å få det. Så jeg pleier å si til foreldrene at de første ukene så liker elevene meg og synes at jeg er veldig kul, og så går det en måneds tid hvor de egentlig ikke liker meg i det hele tatt. For da er jeg bare så streng. Men så etter hvert begynner de å like meg igjen, for da trenger jeg ikke å være så streng lengre. Og jeg føler at det er også en del av kommunikasjon.

Telhaug (1976) skiller mellom tre ulike lærerroller og påpeker at læreren som informant og kontrollør vil se på formidling av kunnskap og kontroll av elevene som sin viktigste oppgave. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at læreren påvirker læringsmiljøet mer enn noen annen enkeltfaktor. For å finne sin rolle som lærer, mener jeg det er viktig å sette søkelyset på den bevisste lærer og dette kan blant annet gjøres ved at det etableres fora i løpet av skoleåret hvor kommunikasjonstrening er i fokus. Professor i spesialpedagogikk Edvard Befring ved Universitet i Oslo uttalte i en artikkel i Dagsavisen at disiplin i skolen er feil fokus. Elevdemokratiet i den

norske skolen gjør at Norge blir betraktet som et foregangsland når det gjelder å utvikle et demokratisk tankesett (Dagsavisen, 8. desember 2004). Empirimaterialet som foreligger her, viser at for å oppnå en posisjon i klassen og for å få til gode relasjoner som bygger på tillit, så etterlyses støtte fra egne kolleger med jevnlig diskusjoner og erfaringsdelinger. Kollegaveiledning er nevnt som et ønske og blir etterlyst. Jevnlige refleksjonsmøter vil kunne gi lærerne mulighet til å finne retningslinjer som alle kan forplikte seg på, og områder der det er greit med frihet for den enkelte yrkesutøver. En av informantene begrunner sitt syn på denne måten: *”Jeg mener det er viktig og at det forebygger den privatpraktiserende læreren. Det tenker jeg veldig på. Jeg vil ikke ha det sånn”*.

5.3.2 Kongruens

”Jeg har ikke noe problem med å be om unnskyldning”

Liv Lassen (2004) legger vekt på at det avgjørende i et rådgivingsarbeid er å være genuine og fremholder evnen til å være kongruent som en primær holdning. I dette ligger det at eleven opplever læreren som ekte og troverdig i sin kontakt. En av informantene trekker dette fram i sin redegjørelse og sier:

Der må du være i en dialog du må selv være i en læringsprosess og du må bare innrømme at der tok jeg feil, der mistet jeg ... og ble for streng og hvis du gjør det, så ser du at ungdommen vokser”.

I følge Rogers i boka *Rådgivning* (Lassen 2004) ønsker elevene å oppleve læreren som autentisk og troverdig. Dette krever at læreren har selvinnsett og kan vise forståelse for elevens opplevelse. Det er viktig å lytte til elevens budskap for å kunne forstå elevens situasjon. Det er fare for at noen lærere kan føle at de mister kontroll ved å avsløre at de ikke er ufeilbarlige. En av informantene forteller at flere elever på skolen opplever å ikke bli respektert av lærerne. Informanten prøver å forstå at dette er en reell opplevelse, og i dialogen med eleven, som fremmer budskapet på vegne av flere, refererer læreren til sitt motspørsmål:

Respekt, lille venn. Når du aldri kommer tidsnok, nesten aldri har gjort en lekse, ikke spør du om noen ting eller veiledning. Alt er bare vanskelig. Driver

med helt andre ting når jeg ber om oppmerksomhet. Da må jeg stille spørsmål om gjensidig respekt, sier jeg. Og inni hodet mitt tenker jeg at den eleven som kanskje prata veldig på vegne av hele klassen, er ekstremt i forsvar. Det var jo det, jeg prøvde å strekke ut en hånd for å bevisstgjøre dem.

Davids (1995) påpeker at i det autentiske forholdet er viktig å kunne møte eleven med åpenhet og spontanitet som er minimalt preget av forsvar. Å være autentisk betyr å se elevens problemer tydelig uten å fornekte eller forminske dem. Spontaniteten skal gjøre læreren i stand til å vise en åpen, likefrem og naturlig reaksjon i kontakten. Gerald Egan (2002) påpeker at hjelper, her læreren, ikke skal dømme eller tre egne verdier over på eleven. Det er viktig å være der for eleven og forstå opplevelser og problemer uten nødvendigvis å være enige med eleven. Egan fremhever at læreren er genuin i sin rolle når han ikke overbetoner sin profesjonelle rolle (ibid). I det empiriske utsagnet ovenfor, ønsker læreren å strekke ut en hånd for å bevisstgjøre eleven. Læreres hensikt er å avdekke at det ikke alltid går som elevene ønsker i alle fag og at elevene selv må ta et ansvar for dette. Dilemmaet er om dette vil føre til en bevisstgjøring hos eleven eller om eleven opplever en dømmende holdning, mangel på forståelse og respekt i denne kontakten. Til tross for at læreren ut fra sin beste mening vil hjelpe og veilede eleven, kan det synes som om den dype og genuine forståelsen mangler og dialogen preges av evaluering i forhold til elevens tanker og opplevelser. Dette vil kunne føre til at eleven sannsynligvis ikke føler en fullstendig akseptering i dette tilfellet (Lassen 2004). Positiv aktelse innebærer at læreren signaliserer at han bryr seg om eleven med menneskelige muligheter. Det er derfor viktig å vite noe om hva som fører til endringer og utvikling hos elevene. I følge Liv Lassen (2004) er det nødvendig med utadvendte, positive responser, uten reservasjoner og uten evaluering. En av informantene uttrykker dette slik:

... og ikke vær redd for å innrømme feil, for da vil du lykkes som lærer for i det eleven opplever at læreren lærer noe selv, av møte, av samtalen, av dialogen, så lærer de mest og da lærer de mest og da blir de lyttende også til det faglige når de opplever at læreren gjennomgår en prosess med seg selv i forhold til enkelteleven og det gjelder jo klassen.

I denne prosessen vil eleven oppleve å bli sett og hørt uten å bli dømt i dialogen. Uten en ubetinget positiv aktelse kan det heller ikke eksistere en sterk empati (Lassen 2004). Empati er en av flere viktige egenskaper i relasjon til eleven.

5.3.3 Empati

”Jeg kan ikke sette meg inn i og forstå en elev med spiseforstyrrelser”

Empati handler om lærerens evne til å oppleve eller oppfange elevens fenomenologiske verden. Lassen (2004) viser til filosofen Martin Buber, som mener at ingen helt kan forstå en annens indre verden, slik at det er den andres følelser og ikke ens egne som er utgangspunkt for å forstå. Empatien skal hjelpe oss å holde fokus ved eleven, slik at vi i mindre grad bruker egne erfaringer eller følelser for å forstå eleven (Lassen 2004). Slik jeg opplever empirien er det en forståelse for at det ikke alltid er mulig å forstå helt ut. En av informantene sier det slik:

Jeg veit ikke egentlig, fordi atte... du kan godt sette deg ned med en elev som sliter med ett eller annet og si at jeg har ikke vært gjennom det du har vært gjennom nå, så jeg kan ikke vite hvordan du har det. Men jeg skjønner jo at du har det veldig vondt. Det går an å si det og, altså. Uten at... du behøver ikke late som du skjønner alt.

I et portrett i Psykisk helse av forfatter Karin Sveen, legger hun vekt på at først når du møter en som er veldig annerledes enn deg selv, blir du satt på prøve. Hun mener at å forstå for mye er en form for avvisning og at empati kan tåkelegge fordi den gir inntrykk av likhet. Det er viktig å nullstille seg og la den andre få fortelle sin egen historie uten å gi inntrykk av å kjenne seg igjen i situasjonen (Psykisk helse, nr. 1/2006). Empati kan likevel være med på å sikre at man kan tone seg inn følelsesmessig på eleven (Lassen 2004). En av informantene har funnet sin måte å tone seg inn på eleven:

Vi har en elev nå som har utrolig vanskelig for å ha empatiske relasjoner både med oss og de andre elevene. Og der har jeg funnet ut at det som er bra der, er å få han til å le. Og nå har jeg funnet de midlene og vet hvordan jeg får den gutten til å le. Og så nå er det sånn at han av og til kommer bort til meg med en kommentar og så ler vi sammen. Det er noe med å finne de små tingene.

Lassen hevder at evnen til å oppfatte den andres følelser synes å være en forutsetning for å skape gode og nære relasjoner som også er viktig for elevens trygghet. I følge henne synes empati å være en medfødt og umiddelbar evne til å oppfatte følelser hos andre (ibid). En situasjon der lærer mestrer å tone seg inn på eleven, vil gjøre at eleven føler samhörighet, som igjen gir grunnlag for samspillet videre.

5.3.4 Nonverbal kommunikasjon

” Vi må ha øyekontakt og vise ro med kroppsbevegelser. Det gjør elevene tryggere”

Som nevnt i teorikapittel 3 under grunnleggende holdninger og nødvendige ferdigheter, er relasjonsplanet av større betydning enn innholdsplanet når det gjelder hvordan budskapet blir oppfattet. I en Elevundersøkelse fra 2005, melder NTB at åtte av ti elever sjelden eller aldri følger med på hva læreren sier (Romerikes Blad, 27. januar 2006). Det gjør det nødvendig å ha en bevisst tenkning om dette i egen yrkesutøvelse. Det kan synes som om informantene bruker nonverbal kommunikasjon bevisst i sitt arbeid med elevene. Det ser også ut som informantene er bevisst at de bruker dette både positivt og negativt. En av informantene sier: *” Jeg bruker blick veldig mye. Både på godt og vondt, holdt jeg på å si”*. De skolene som arbeider bevisst med konflikter og konflikthåndtering gir opplæring til elevene i hvordan kroppsspråket virket i forholdet mellom elevene.

I relasjon med elevene er det viktig å gi eleven tillit til at det er hjelp å få. Awareness, som er omtalt i kapittel 3, er et viktig begrep i denne sammenhengen, og en måte å tone seg inn på den andre. Awareness hjelper oss til å forstå oss selv, til å være i kontakt med andre og å skjønne hva som foregår (Kokkersvold og Mjelve 2003). Å ha fokus på hva en tenker og føler i møte med andre er spesielt viktig i psykososialt arbeid, og kan synliggjøres med følgende utsagn fra en av informantene:

Det er klart vi også kan signalisere negativt med kroppsspråket. Og det er jeg helt sikkert på at jeg også av og til gjør. At vi blir irritert og viser det, men det tror jeg vi er veldig, veldig forsiktige med de elevene som vi vet har problemer og de vi vet er sårbare.

En trygg teoriforankring kan i situasjoner der lærer opplever egen irritasjon og trøtthet, hjelpe til å handle ut fra en teoretisk kompetanse, og med dette unngå å bli styrt av emosjoner, som kan føre til irrasjonell reaksjon. For å øve opp dette kreves det blant annet økt bevissthet og rom for faglige diskusjoner på arbeidsplassen.

5.4 Mestring i skolen

”Så lenge vi har heldagsprøver, så vil de oppleve at de ikke mestrer ting”

Det kan synes som om at informantene er opptatt av å gi elevene mestringsopplevelser, til tross for at dette kan være vanskelig. En av informantene sier: *”Å gi mestring, er jo egentlig ikke så enkel oppgave. Vi kan klare det også på de som strever mest, men da må vi ta dem ut og i en egen gruppe”*. Nina J.B. Berg (2005) påpeker at rammebetingelser og ressurser i skolen er avgjørende for å kunne skape best mulig forhold for den enkelte elev. Hun sier videre at skolen som system, blant annet i forhold til økonomiske prioriteringer, sammen med kunnskaper og holdninger er avgjørende for kvaliteten på lærerens arbeid. Når lærerne opplever innstamminger i økonomien, vil det også gi innskrenkninger i lærerens muligheter. Kompetanse handler om å kunne noe. For at eleven skal kunne oppleve å mestre, må eleven få oppgaver som er tilpasset forutsetningene og de må ha individuelle mål (Skaalvik og Skaalvik 2005). Dette oppleves slik av en av informantene: *”Jeg tror for det første det er veldig viktig, og jeg tror at mye av det er utopi”*. Informanten hevder det ikke er mulig å gi alle elever karakteren 6 i matte. Noen vil måtte oppleve at de mislykkes i enkelte fag. Mestring i matte vil være å finne det riktige svaret gjennom å bruke riktig fremgangsmåte (ibid). Informanten som synes det er vanskelig å gi alle elever karakteren 6 i matte, sier videre:

Men det er klart, det vi gjør sånn i det daglige, det er å tilpasse oppgaven de får og sånn. Virkeligheten kommer jo til dem en gang iblant. Og så er det jo å fokusere på det de faktisk har fått til og ikke bare på det de ikke har fått til. Nei, dette er vi ikke gode nok på. Det er vi dårlig på.

Tilpasset undervisning blir et kjernepunkt når det gjelder hvilke vilkår vi gir for mestring i skolen, sier Nina J.B.Berg (2005). Antonovsky (1991) utviklet en helsemodell med et salutogent perspektiv, som ble omtalt i kapittel 3. Det gjelder å finne og ta i bruk ressursene hos individet, i stedet for å være ensidig opptatt av det som ikke fungerer godt nok (ibid). Det kan synes som om at dette faller naturlig for flere av informantene. En av dem sier:

Noe mestring får de jo. Særlig jenter da. Svake jenter, mange av dem i alle fall, har litt sans for estetikk og sånn. Så da kan de være den som lager den fine veggavisen, plakaten eller noe i kunst og håndverk eller hva det måtte være for noe.

Det krever både oppfinnsomhet og kreativitet for å nå hver enkelt elev. På en av skolene jobbes det etter en modell med storklasser hvor elever er delt inn i 15-grupper. Informanten mener at dette gir bedre vilkår for å se hver enkelt elev. Lærerne jobber i team med to møter i løpet av uka og bruker en del av tiden på elevgjennomgang. Denne modellen gir flere lærere muligheten til å observere situasjoner og bidra i drøftinger for å finne felles forståelse og eventuelle tiltak. En viktig hensikt er å kunne være flere om å gi eleven best mulig vilkår for mestring i skolehverdagen. Dette er i tråd med anbefalinger fra *Rådet for psykisk helse*, som mener at blant annet strukturelle endringer kan gjøre det lettere å leve med kravene i skolen, som vist i kapittel 3. Informanten viser hvordan dette kan virke:

Og hun har jo etter hvert et så stort fravær at selv om hun kommer tilbake til oss på skolen og det håper vi jo at hun gjør, så vil hun sannsynlig ikke kunne få karakterer i noen særlige fag, fordi hun.. har ikke vært her. Og da var det at mattelærer sa at hun var på heldagsprøven i matte og hun klarte seg helt fint. Jeg synes det er viktig at selv om hun mangler timer, så skal hun få den karakteren i matematikk. Og det var vi alle enige om.

Denne praksisen støttes av Antonovsky (1991) som mener det er viktig å legge vekt på hva som demper, letter eller fjerner stress- og risikofaktorer. Det salutogene perspektivet styrer interessen mot de faktorene som styrker det friske, mot individets ressurser (ibid). På grunn av retningslinjer og reglement og til tross for økonomiske innstramminger i skolen, er det viktigere at skolefolk mestrer å holde disse prinsippene fast og har en bevisst refleksjon om egen praksis til det beste for eleven,

slik som en av informantene mener de prøver på: *”Vi prøver hele tiden å gi dem de tingene vi kan for at de skal mestre. Ingen kan lærer noe hvis de ikke føler de får det til, i alle fall av og til... at vi når et mål. Det er vi veldig opptatt av”*.

5.5 Skolens organisering

I dette avsnittet er det søkt viten om hvilke systematiske rutiner skolene har for egenutvikling. I dette ligger muligheten skolene gir til regelmessig å drøfte hverdagssituasjoner og finne gode løsninger, som igjen bidrar til refleksjon, økt bevissthet og kommunikasjonstrening for lærerne.

5.5.1 Praktisk tilrettelegging for egenutvikling

”Å ha sånne etiske diskusjoner i lærekollegiet, det er jo en alright ting. Det kunne vi godt ha gjort. Nei, dette har vi ikke. I så fall veldig lite.”

Det kan synes som om det er ulik praksis fra skole til skole for å ivareta egenutvikling med diskusjon og refleksjon om egen yrkesutøvelse. Felles for alle informantene er at de har erfaring med ulike tiltak for egenutvikling. Kollegaveiledning har noen opplevd nyttig og interessant. En av informantene sier: *”Kollegaveiledning har vi faktisk etterlyst og begynt å diskutere”*. Når dette ikke blir prioritert av skoleledelsen kan det henge sammen med at tiden oppleves knapp i skolen. Informantens forklaring viser at dette ikke blir vektlagt, at det er vanskelig å avsette tid og at skolen er pressa på ressurser. Det kan synes som om informanten aksepterer prioriteringer fra skolens ledelse til tross for at hun også påpeker at for henne handler dette om behovet for kvalitet i jobben hennes. Likevel ser hun et problem med treningen, som i følge henne bør skje i klasserommet:

Hver og en lærer bør jo trene i klasserommet sitt. Men du har jo ikke noe... du får jo ikke etterprøvd noe. Og hvis det begynner å gå gærent, så er det ingen som stopper deg og sier hei, hva er det som har skjedd med deg. I år har det skjedd noe helt annerledes enn i fjor, eller ett eller annet. Får ikke noen diskusjoner om at det var en dårlig løsning, hvis du hadde gjort det og det... så hadde det vært en bra løsning og sånn... det får man ikke.

Dette oppleves også av annen informant: ”*Jeg har egentlig ingen ideer om hvordan dette kan trenes. Det er faktisk ganske vanskelig, i alle fall hos oss for vi er jo veldig mye alene i klasserommet. Og det er jo ikke noe som blir diskutert så veldig mye*”.

Disse utfordringene som informantene peker på her, skyldes slik jeg ser det, organisering av skoledagen. Noen skoler har utarbeidet strukturelle tiltak, som gir mulighet til å være flere i samspillet med elever. En av informantene arbeider i et team hvor åtte lærere arbeider sammen om elevgruppen på ett av linjevalgene på grunnkurset. Dette gir et bedre utgangspunkt for å drøfte elevsaker. Informanten hevder at de bruker mye tid på elevsaker og at alle elever blir gjennomgått. Hun tilføyer:

Men i tillegg så prøver vi å ta opp spesielle ting som er viktig for oss og vår egen utvikling. Og kommunikasjon har vært, jeg tror det var i fjor, ... hvordan snakker vi med våre elever. Hvordan oppfatter de oss og hvordan er vi sammen ute blant elever. Og hvordan oppfatter de oss enkeltvis og sammen. Jeg tror det er utrolig viktig å tenke over at det har betydning og det går jo igjen på identitet, på mestring, på motivasjon.

Slik det blir fremstilt av denne informanten, kan det likevel synes som om temaet kommer opp ved behov og kanskje tilfeldig, siden hun hevder at de *prøver* å ta opp temaet. Informanten legger vekt på at det brukes tid på elevsaker, dvs. drøfting av elever og eventuelle behov for tiltak. Nina J.B. Berg (2005) påpeker i sin bok at det er viktig å øve opp relasjonskompetansen til lærerne. Det er viktig å se eleven som helt menneske og ikke bare som elev. Hun undrer seg over hvordan dette øves og trenes, spesielt i lærerutdanningen (ibid). Ved spørsmål om skolen har faste rutiner for egenutvikling er informanten mer tydelig:

Egenutvikling den tar vi litt der ved at vi legger gjerne halve dager til spesielle ting som vi har behov for. Da kan vi bruke det når elevene har for eksempel en halv studiedag eller vi legger det inn i perioder hvor elevene likevel gjør noe annet og vi har tid. Så det er ikke noe vi gjør regelmessig, for det har vi ikke tid til i de ukentlige møtene.

Det kan virke som om at det ligger innbakt en mulighet til uformelle drøftinger, i systemet til denne skolen. Lauvås og Handal (1994) hevder i sin bok at det ved hensiktsmessige arbeidsmåter, ikke er nødvendig å ha avsatt tid til veiledning.

Veiledningsbehovene på denne arbeidsplassen er mulig ivaretatt som en naturlig, integrert del av arbeidet. Et viktig formål med veiledningen er å gjøre den overflødig. Det er derimot en dårlig organisasjon hvis det ikke foregår veiledning som en del av arbeidet. Dette er noe informantene er samstemte om. Til tross for at det ved minst tre av skolene ikke blir gjennomført rutinemessige veiledningsøvelser, kan det se ut som om noen av informantene mener at deres behov likevel blir ivaretatt. En av informantene sier:

Men vi kan jo ta kontakt med rektor eller vår avdelingsleder og fortelle at her har jeg et problem, kan du hjelpe meg. Og det er mulig å få hjelp. Det er jo da viktig å kunne snakke med andre. Hvis du ser... jeg klarer ikke å kommunisere med en, så må man jo gjøre noe med det. Og da er det jo viktig å være så voksen å si at man trenger hjelp.

Hvis det er hver og en sitt ansvar å sørge for nødvendig veiledning og hjelp, kan det føre til ulik erfaring og opplevelse fra lærer til lærer. Det er viktig å ha trygghet nok til å innhente hjelp hvis nødvendig, og det er kanskje ikke slik at alle har like lett for dette i utførelsen av sin yrkesrolle. Lauvås og Handal (1994) presiserer at veiledning kan være et viktig hjelpemiddel for kvalitetssikring. For å få til dette er det viktig med rutiner og målsettinger i et systematisk utviklingsarbeid som en av informantene virker å være fornøyd med: ”*Det er fast prosedyre ved skolen vår. Da kan alle formidle ulike behov og problemer fra aktuelle elever og vi drøfter hvordan vi kan hjelpe. Dette gjør vi hver uke*”.

Kap 6 Oppsummering og konklusjon

6.1 oppsummering

Utgangspunktet for denne empiriske undersøkelsen er problemstillingen: **Hvilken praksis har skolene i møte med elever med psykiske vansker for at de skal oppleve mestring?**

For å komme frem til svar på problemstillingen ble det nødvendig først å finne hvilken erfaring informantene har om emnet psykisk helse. Samtlige informanter opplever en økning av elever som strever med psykisk helse. Informantene har ulik erfaring av alvorlighetsgraden av psykiske plager, men samtlige har erfaring med elever som har vært eller er i et behandlingsopplegg. Hvorvidt dette skyldes større åpenhet eller en reell økning er det ingen klare indikasjoner på, bortsett fra antagelser fra informantene om at det skyldes en blanding av begge deler. Det blir også pekt på at en ”slusing” av elever mot helse- og sosialfag, kan være med å gi en opplevelse av økning av elever som strever i videregående skole.

Lærerne har en oppfatning av at skolene som system kan være en stressfaktor for elever som er i faresonen. Mange heldagsprøver som faller samtidig er uheldig. Noen av skolene prøver å unngå dette ved å legge inn en begrensning i antall prøver i løpet av uken. Det er likevel et tiltak som ikke alltid fungerer etter intensjonen. Det er enighet blant informantene om at mange elever opplever at deres sosiale liv utenfor skolen er viktigere enn skolearbeidet, og bidrar til at skolen kommer i andre rekke. Det legges ansvar på elevenes manglende evne og vilje til egen planlegging og til en jevn og kontinuerlig jobbing istedenfor ”ad-hoc” jobbing. Det blir pekt på at mange elever er unge og umodne når de starter på videregående skole, og flere må starte på studieretninger som ikke er deres førsteønske. Et annet viktig aspekt som blir påpekt er at samfunnet er pålagt å gi alle ungdommer et skoletilbud. Dette fører til at

ungdommer med lav skolemotivasjon må streve seg gjennom slitsomme skoledager, og spesielt sårbar ungdom blir med dette lettere utsatt for stress-symptomer.

Informantene har ingen kjennskap til myndighetenes satsningsområde når det gjelder barn og unges psykiske helse. Myndighetenes strategiplan for barn og unge er ukjent for samtlige informanter og det legges ansvar på myndigheter, skoleeier og/eller skolens ledelse for å gjøre viktige dokumenter kjent. Informantene støtter seg til at ledelsen, rådgiveren og/eller helsesøster ivaretar eventuelle forventninger fra myndighetene på dette området. Ingen av informantene, som tilhører ungdomstrinnet, har kjennskap til undervisningsprogrammet: *Alle har en psykisk helse*. Andre undervisningsprogrammer, som er beregnet på lærere og elever i videregående skole, er det heller ingen som har kjennskap til. *Vip-prosjektet*, som har vært et pilotprosjekt, og som i følge Mental Helse sine nettsider er innført på samtlige grunnkursklasser på alle videregående skoler i Akershus fylke, er det liten sikker kunnskap om. (psykiskhelseiskolen.no). En av informantene kan med sikkerhet si at han kjenner til prosjektet, som har vært gjennomført på skolen hans, og som han har god erfaring med. Svarene avdekker at flere av informantene opplever en stresset skolehverdag med få ressurser som gjør det vanskelig å sette seg inn i nye oppgaver. Det synes som om informantene ønsker å sette grenser for hva deres oppgave skal være i forhold til elever som strever. De ønsker å skjerme undervisningsdelen, og at fagpersoner i eller utenfor skolen skal være de som ivaretar og hjelper elever videre frem i hjelpeapparatet. Det er likevel ikke uvilje til større kjennskap om symptomer. Ingen av informantene har fått tilbud om eller har kjennskap til kurs angående temaet psykisk helse. Det er heller ingen av informantene som har formell kompetanse på psykisk helse.

Det er viktig for informantene at elevene har tillit til at lærerne er voksne personer som er til å stole på. Informantene ønsker å se, lytte til og forstå elevene. Å være ærlig og å kunne innrømme feil er nevnt som viktige egenskaper for en lærer. De ønsker å respektere elevene og krever respekt tilbake. Disiplin blir nevnt som en viktig faktor for å opprettholde god relasjon til elevene. Empati er også en viktig

egenskap som ikke alltid er like enkelt og heller ikke fullt ut mulig. Det synes som om informantene likevel finner det viktig å støtte eleven på vanskelige opplevelser uten at de selv kan sette seg helt inn i elevens situasjon. Nonverbal kommunikasjon blir ofte brukt både bevisst og ubevisst av flere av informantene. Både ansiktsmimikk og hånd- og armbevegelser blir brukt for å understreke en stemning eller en reaksjon. Informantene er ærlige på at nonverbal kommunikasjon kan brukes både på godt og vondt. Lærerne virker å være bevisst at de selv enkelte dager kan være slitne eller stresset og dermed overreagere og i særlig grad benytte stemmebruk og kroppsspråk for å understreke en emosjonell reaksjon.

Informantene er opptatt av god kommunikasjon og relasjon med elevene. Svarene avdekker likevel at det på noen av skolene ikke finnes et system som gir mulighet for systematisk refleksjon og egenutvikling. Kollegaveiledning er ønsket av noen. *En* av informantene mener de har gode rutiner og *en* av skolene har innført en undervisningsmodell med storklasser som gir mulighet til å være flere om observasjoner og ansvar for elevene. Dette gir rom for sporadiske refleksjoner om elever, hendelser og yrkesrollen.

Det legges stor vilje og oppfinnsomhet i å gi elevene mestringsopplevelser. Til tross for at skolen som system skaper tapere med for eksempel heldagsprøver og karakterer, kan det virke som informantene er bevisst på at mestring er viktig for elevenes positive utvikling. Manglende ressurser gjør det likevel vanskelig, nesten utopisk å gi elevene mestring på alle områder. Tilpasset undervisning etterstrebes, men er vanskelig å få gjennomført i det daglige uten tildeling av økonomiske midler. Gjennom å gi alternative oppgaver, være fleksibel i forhold til fravær og møte elevene med respekt, forståelse og åpenhet ønsker informantene å gi elevene mestringsopplevelser.

Samtlige av informantene uttrykker at kontakten med ukskolen er og har vært en positiv opplevelse, og at de har og har hatt god nytte av samarbeidet. De mener at kontakten og en åpen dialog er viktig i et helhetlig behandlingsopplegg for elever. De opplever likevel at ukskolen og skolens rutiner er annerledes enn på egen skole. De

etterlyser derfor tydeligere informasjon om hvilke forventninger ukskolen har til hjemmeskolen, spesielt i forhold til den faglige oppfølgingen av eleven. Det er også et ønske fra noen av informantene at det følger med en skriftlig tilbakemelding, en forenklet rapport med beskrivelse av faglige og sosiale utfordringer, og hva det har blitt arbeidet med i innskrivingsperioden.

6.2 Konklusjon

Å finne sin identitet kan by på ulike utfordringer. Ungdomstiden representerer både oppturer og nedturen og dette gir gode og dårlige følelser. For mange blir det et alt for stort press og de føler at de ikke er gode nok. Noen ungdommer takler disse utfordringene med hjelp fra venner eller familie, men for andre kan det bli nødvendig å oppsøke profesjonell hjelp. En kvalitativ undersøkelse fra 2000, for Helse- og Sosialdepartementet og Mental Helse, viser at blant annet skolen er det viktigste og vanskeligste i livet til ungdommene. I konklusjonen fra undersøkelsen kommer det frem at det er viktig å jobbe mot lærere, rådgivere og annet ”hjelpespersonell” for å øke kunnskapen om unges reelle situasjon (Ungdom og mental helse 2000).

3. mai 2005 gikk startskuddet for ”Psykisk helse i skolen”, som representerer et undervisningsopplegg rettet mot elever i ungdomsskolen og videregående skole. Bakgrunnen for dette er myndighetenes satsning på psykisk helse og målet er at frem mot 2008 skal fem prosent av ungdomsgruppen i alle helseregioner få et behandlingstilbud. Når ingen av informantene er kjent med verken myndighetenes satsningsområde eller aktuelle undervisningsprogrammer, gir dette grunn til ettertanke. Noen av informantene etterspør informasjon og markedsføring angående dette. Det kan tyde på at myndighetene eller skoleeier ikke har lyktes i å gjøre satsningsområdene og undervisningsprogrammene kjent for fylkene og de skoleansvarlige. Det kan også være at økonomi i skolene hindrer mulighetene for kursing av lærere. Tjue prosent av midlene er ment til forebyggende tiltak for barn og unge (Sammen om psykisk helse 2003) og det er derfor grunn til å undre seg på hvor disse midlene er plassert og hvem som er ansvarlig for å fordele disse hensiktsmessig.

Hvis det er slik at skolene kan få midler er det grunn til å reagere på manglende kjennskap til dette i skolene, og skoleledelsen må etter min mening også trekkes til ansvar. På den annen side, så vet vi at det tar tid å implementere nye tiltak i skolens handlingsplaner. Myndighetenes satsning startet i 1999, noen av undervisningsprogrammene startet i 2003 og "Psykisk helse i skolen" ble iverksatt i 2005. Dette viser at myndighetenes planer og undervisningsprogrammer er forholdsvis nye og kanskje av den grunn ikke godt nok kjent i alle fylker eller kommuner. Myndighetene har gitt fylkesmannen i hvert fylke ansvar for å spre opplysning om undervisningsprogrammene, legge til rette for opplæring i bruk av programmene og bidra til at de blir tatt i bruk. (<http://www.psykiskhelseiskolen.no>). Slik jeg ser det har fylkesmannen i Akershus fylke en jobb å gjøre for å gi skolene tilbud om et teoretisk og faglig grunnlag for å møte utfordringene med ungdommer som strever med psykisk helse. Dette er et fenomen som ser ut til å være i økende omfang. Det er ingen praksis på skolene ut fra dette empiriske utvalget med kursing, opplæring eller kompetanseheving i forhold til psykisk helse. Det er likevel ikke riktig å påstå at skolen ikke har noen praksis i møte med elever som strever, noe jeg videre vil utdype.

Mestringsperspektivet synes å være vanskelig og av og til umulig å innfri, mener flere av informantene. Hver på sin måte legger de likevel vekt på å gi elevene mestring og å fremheve elevenes ressurser. For å kunne imøtekomme hver enkelt elev ut fra behov og forutsetninger, kreves det en skole med langt andre ressurser enn det dagens lærere opplever. Helga Hjetland, som er leder i Utdanningsforbundet, tar opp denne problematikken i en artikkel i fagbladet "Utdanning", hvor hun hevder: "Sentrale og kommunale styresmakter må ta ansvar for å sette skulane i stand til å gi elevane betre tilpassa opplæring" (Utdanning 2006). Det kan også være at skolens som system er med på å skape tapere og vinnere i forhold til kompetanstress og evalueringssystem. Følelsen av å være til nytte, og få og ta ansvar og føle mestring, er viktig for å føle egenverd, og er et viktig bidrag for å gi mestringsfølelser. Hvis vi skal kunne legge forholdene til rette for flest mulig elever skal oppleve mestring, bør vurderingskriteriene i skolen tas opp til ny vurdering (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Informantene viser i sine svar at de har en bevisst tenkning om at kommunikasjon er viktig i relasjonen til elevene. Lærerne er daglig i samhandling med elevene, de møter ulike utfordringer i en stresset skolehverdag og språket er deres viktigste redskap i dette møtet (Lassen 2004). Dette gir lærerne et spesielt ansvar, som krever jevnlig refleksjon og utvikling i kommunikative ferdigheter. Til tross for dette er det kun *en* av informantene som hevder at de har ukentlige, formelle arena for refleksjon og egenutvikling. Det kan også se ut som en alternativ organisering av skoledagen gir større rom for uformelle refleksjonssamtaler. Det er likevel noen av informantene som ikke opplever at de har mulighet til å ta hendelser og situasjoner med kolleger, men kan henvender seg direkte til rektor ved behov. I skolen kan det synes som om at det er vanskelig å etterprøve hvordan lærerne fyller sin rolle, både på det faglige og det kommunikative planet. Desto viktigere er det å legge til rette for at lærerne skal få opplæring og trening i å vedlikeholde og utvikle sine kommunikative egenskaper.

Jeg har i kapittel 3 pekt på betydningen av awareness som er et sentralt fenomen i gestaltteorien, og viktig i kontakt og kommunikasjon med andre. Awareness kan hjelpe oss å forstå oss selv og kjenne på våre behov. Det er først når vi kjenner oss selv og våre egne reaksjoner at vi er i stand til å forandre dem (Kokkersvold og Mjelve 2003). I samhandling med elever er det spesielt viktig å kjenne til egen atferd i dette møtet. Med økt bevissthet kan vi bli bedre på å forstå og ta ansvar for egne handlinger ut fra en humanistisk tenkning. Dette krever strukturert trening i kommunikasjonsferdigheter og kan gjøres med bruk av for eksempel rollespill eller videoopptak (ibid). Kollegaveiledning og /eller refleksjonssamtaler kan også øke bevisstheten og bidra til for eksempel å bli en bedre lytter og på å sette seg inn i en annens situasjon. Dette kan føre til at det blir lettere å holde avstand til elevens følelser og frustrasjoner, og beholde ro til tross for at elevens reaksjoner kan være motstridende til egne normer og verdier. I denne empiriske undersøkelsen ser det ut som at de fleste skolene mangler praksis med formell og strukturert tid til egenrefleksjon og kommunikasjonstrening. Ingen av skolene praktiserte for eksempel kollegaveiledning.

Det kan også se ut som skolene og hver enkelt lærer har funnet sin praksis på hvordan de møter elever som strever. Kommunikasjon og mestring er sentrale temaer for samtlige informanter. På begge disse områdene kan det synes som om lærerne legger mye av sin menneskekunnskap ispedd med sunn fornuft og etablerte erfaringsrutiner. Elevene kan med dette være prisgitt læreren de møter. Dette møtet vil kunne være avhengig av hvilke holdninger og forståelser læreren har og hvilke andre oppgaver som ligger nært opp til denne læreren og kan bidra til å gi en presset og stresset arbeidsdag, som flere av informantene har vært inne på. Dette kan også avhenge av lærerens alder, kjønn og innstilling til den jobben han/hun er satt til å gjøre. I tillegg til menneskelige egenskaper, holdninger og erfaringer er det viktig å understreke verdien av formell kunnskap og teoriforankring, som bør være retningsgivende og styrende i det daglige samspillet med alle elever. Denne teoriforankringen bør likevel henge sammen med praktisk erfaring. Teorier påvirker praksis og ved erfaringer endres også praksisen. Teorier er likevel viktige om vi ønsker en bedring i utøvelsen av læreryrket (Skogen 2004). Dette vil dessuten kunne motvirke den privatpraktiserende læreren og på sikt sikre alle elever et optimalt og profesjonelt læringsmiljø. Til dette er strategiplanen et viktig bidrag og gir mulighet for kompetanseheving i skolen. Denne planen, med egne skoleprogrammer for psykisk helse i skolen, i regi av Sosial- og helsedirektoratet i samarbeid med Læringscenteret har klare målsettinger om å gi kompetanseheving for skolen personale. Disse programmene sammen med strategiplanen gir klare føringer til skoleverket og skolen som system om å arbeide målrettet for å forebygge at barn og unge utvikler en dårlig psykisk helse. Det er derfor viktig og nødvendig å etterlyse et større tilbud og bedre informasjonsspredning av aktuelle undervisningsprogrammer for bruk i skolene. Først da kan skolene være offensive i forhold til samfunnets behov og forventninger, og myndighetene kan forvente at noen av målsettingene blir innfridd.

Elevenes hjemmeskoler uttrykker nyttig og positiv erfaring i samarbeidet med ukskolen. Samtidig signaliserer de at samarbeidsformen kan gjøres mer tydelig i startfasen, og at det kanskje burde komme en skriftlig tilbakemelding til skolene i etterkant av utskrivning. Det er derfor viktig for ukskolen å sikre en fortsatt kvalitet

og forbedring i sin kontakt med samarbeidsskolene. En forutsetning for at ukskolen skal kunne gi et optimalt tilbud er at det skjer en kontinuerlig kompetanseheving. Dette handler også om den profesjonelle yrkesutøveren. Ukskolen har et personale med lang og variert erfaring og flere har mange års praksis i den sosialmedisinske skolen. Slik jeg ser det kan denne kompetansen utnyttes i et utviklingsarbeid. Et hovedpoeng er å kunne lære av sine erfaringer (Skogen 2004). Skogen hevder at for å fylle samfunnets krav er det nødvendig med forbedringsarbeid eller innovasjonsarbeid i skolen. Hvis ukskolen ønsker å jobbe mot fortsatt kvalitet og profesjonalitet, så forutsetter dette både utvikling av ny kompetanse og endring av praksis (ibid). Dette krever en ledelse som har klare målsettinger og som ønsker å mobilisere og motivere sine ansatte mot et utviklingsarbeid. Like viktig er det likevel at de ansatte eller teamet rundt lederen består av en gruppe med "VI-følelse" som har tillit til skolen, og som ønsker å opptre lojalt mot mål og visjoner som fattes. Dette vil blant annet kunne bidra til å hindre at den privatpraktiserende læreren får fritt spillerom (Skogen 2004) slik en av informantene fryktet. I alt innovasjonsarbeid vil en kunne oppleve motstand og barrierer. Det innlærte mønsteret og den kjente strukturen oppleves ofte som trygt og forsigbart og det kan derfor oppleves strevsomt og unødvendig å gå inn i et fornyingsarbeid (ibid). Fornyingsarbeid krever slik jeg ser det, at skolen legger forholdene til rette også praktisk. Med dette tenkes å avsette tid, ha systematiske planer, målsettinger og evalueringer. Ikke minst er det viktig å være en stab som er motivert for utvikling og forbedring i sin yrkesutøvelse.

Kap 7 Etterord

Siden dette prosjektet har skolen i fokus har ulike årsaksforhold eller behandlingsmåter til psykiske lidelser ikke blitt berørt. Det kunne også ha vært interessant å vite noe om hvordan elevene opplever sin skolesituasjon, og hvordan de opplever kontakten med lærerne. Et annet interessant tema ville vært å sammenligne elevens og læreres opplevelse ved samme skole. Videre hadde det vært spennende å gjøre intervju blant et tilfeldig utvalg av *alle* elevene i en klasse eller skole for å finne hvilke erfaringer også friske og sunne elever har i forhold til dette temaet. Hvilke kunnskaper og erfaringer har elever generelt om ulike lidelser og symptomer og ikke minst om hjelpeapparatet? Til dette tema finnes det mange innfallsvinkler for å oppnå ny viten. Å finne alle svarene i dette prosjektet ville gjort det nødvendig å gå langt ut over det begrensede antall sider som denne oppgaven er ment å være på. Dette er likevel interessante områder som det kan forskes videre på ved en annen anledning.

Det mest fremtredende og kanskje litt overraskende i dette prosjektet har vært å oppleve en nærmest totalt fravær av tilbud til skolene om opplæring innenfor psykisk helse. Dette mener jeg er spesielt fordi psykisk helse er et satsningsområde fra myndighetenes side. I tillegg legges det i denne satsningen vekt på informasjonsspredning og det er i forbindelse med dette utarbeidet fem ulike undervisningsprogrammer til bruk i skolene. På den annen side har det blitt mer klart for meg at skolen stadig fylles med nye oppgaver uten at noe annet tas bort. Dette gjøres uten at skolene tilføres flere ressurser i form av stillinger eller kompetanseheving. Hargreaves (1996) påpeker i sin bok hvordan læreryrket har endret seg i de seinere årene, og presenterer hvilke forandringer lærerne vil møte i fremtiden. Han hevder at politikere og skolemyndigheter ønsker å forandre lærerne som en konsekvens av stadig nye reformer, og han belyser hvilke tiltak som må gjøres for å få dette til.

I dette øyner jeg mange muligheter for et videre og annet interessant prosjekt. Hvordan opplever lærerne stadig nye reformer? På hvilken måte blir de hørt og tatt på alvor og er det slik at reformer fører til flere belastninger, mer tidspress og dårlig samvittighet? Skyldes dette at lærerne i utgangspunktet er imot forandring og utvikling eller har det å gjøre med ressurstilgang og tilrettelegging for å kunne møte nye utfordringer, og hvordan påvirker dette lærernes vurderingsevne og profesjonelle utvikling? (ibid). Herfra kan det være mulig å finne mange ulike og interessante nye prosjekter slik jeg ser det.

Utgangspunktet for dette prosjektet var et ønske om å bli bedre kjent med uk skolens samarbeidsskoler. Det var viktig å få kunnskap om hvordan skolene og lærerne opplever ulike utfordringer i møte med elever som strever med psykisk helse. Det var også et ønske å søke viten om hvordan samarbeidet med uk skolen oppleves. I etterkant av prosjektet synes jeg at jeg har fått nyttig viten om områder fra problemstillingen, men også andre områder som er nevnt overfor, og som det kan være grunn til å undersøke nærmere.

Det har uansett vært interessant og lærerikt å prøve og forstå lærernes opplevelser, og å drøfte felles erfaringer og behov for opplæring innenfor fenomenet psykisk helse. Myndighetenes satsning fortsetter frem til år 2008. Jeg vil tro og håpe at innen de neste to årene er de fleste skolene godt informerte og skolerte om psykiske lidelser, symptomer, diagnoser og om ulike hjelpetiltak. Det kan derfor være at mine funn ikke gjelder særlig lenge. Uansett så eksisterer de som en erfaring og en realitet blant akkurat disse informantene på akkurat dette tidspunktet.

Kildeliste

- Antonovsky, Aaron (1991) *Hälsans mysterium*. Bokforlaget Natur og Kultur.
- Befring, Erling (2002) *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berg, Nina B.J. (2002) *Blåmann* Ung psykisk lidelse - familiens smerte. Aschehoug.
- Berg, Nina B.J. (2005) *Elev og menneske* Psykisk helse i skolen. Gyldendal Akademiske.
- Dalen, Monica (2004) *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, Olav (2004) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal akademisk.
- Davis, Hilton (1995) *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Ad Notam Gyldendal. Oversatt av Bård Kranstad.
- Egan, Gerard (2002) *The Skilled Helper*. Brooks/Cole Thomson learning.
- Fjeldstad, Wenche (red.). (1991). *Konsultasjon. Modeller og erfaringer*. Tano, Oslo.
- Gjems, Liv (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Gjærum Bente, Grøholt Berit, Sommerschild Hilchen (1999) *Mestring som mulighet*. Tano Aschehoug.
- Grøholt Berit, Sommerschild Hilchen, Garløv Ida (2001) *Lærebok i barnepsykiatri*. Universitetsforlaget.
- Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul (1996) *Feltmetodikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, Andy (1996) *Lærerarbeid og skolekultur*. Ad Notam Gyldendal. Oversatt av Kari Marie Torbjørnsen.

-
- Johannessen, Eva, Kokkersvold, Erling og Vedeler, Liv (2004). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Kokkersvold, Erling og Mjelve, Heidi (2003). *Mellom oss*. Gyldendal Akademisk.
- Lassen, Liv (2004). Rådgivning. *Kunsten å hjelpe* Universitetsforlaget, Oslo.
- Lauvås, Per og Handal, Gunnar (1994) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. J.W.Cappelens Forlag as.
- Rasmussen, Jannecke (1989). *En jungel av muligheter*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Skaalvik, Einar M og Skaalvik, Sidsel (2005) *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Sommerschild, Hilchen: *Mestring som styrende begrep i: Gjørum Bente, Grøholt Berit, Sommerschild Hilchen (1999) Mestring som mulighet*. Tano Aschehoug.
- Stette, Øystein (red): *Elevenes fysiske og psykososiale skolemiljø. Rettigheter etter kapittel 9a i opplæringsloven – grunnskole og videregående skole*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon. Høst 2003.
- Telhaug, A.D. (1982) *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo, Didakta Norsk forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1976). *Åpne skoler i Norge*. Didakta Norsk utdanningsforlag.
- Ulleberg, Inger (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Vereide, Karin og Kringen Elise Marie (2002). *Veilednings- og idehefte i forbindelse med tiltak for barn og unge med psykiske vansker*. Oslo kommune, skoleetaten.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. 17. juli 1998 (opplæringsloven).

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001): Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser (54 s.).
- NOU 2003:16 I *første rekke*. *Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Det kgl. Utdannings- og forskningsdepartement.
- Opptrappingsplanen for psykisk helse (2003). *Sosial- og helsedirektoratets forslag til tiltak 2003-2008*. Sosial- og helsedirektoratet og Psykisk helse.
- Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse (2003). *Sammen om psykisk helse*.
- Lærerplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring (1996). Generell del og prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen. Det kgl. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Læreplan for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Midlertidig trykt utgave (2005). *Kunnskapsløftet*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Helseprofil for barn og ungdom i Akershus. *Ungdomsrapport*. Rapport nr. 2 (2004) Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten.
- Helseprofil for barn og ungdom i kommuner i Akershus. Arbeidsnotat 4 (2003). HELTEF (Stiftelse for helsetjenesteforskning Akershus universitetssykehus).
- Ungdom og mental helse (2000). ”*Du skal ikke ha psykiske problemer. Slik er det bare*”. En Kvalitativ undersøkelse for Sosial- og helsedepartementet og organisasjonen Mental helse. Norsk Gallup Institutt A/S.
- Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten (2005). *Kan skoleprogram påvirke kunnskap om psykisk helse hos ungdom*. Sosial- og helsedirektoratet.

Psykisk helse, undervisningsopplegg:

-*Alle har en psykisk helse* (2004). Prosjektopplegg for 8., 9. og 10. klasse.
Sosial- og helsedirektoratet og Rådet for psykisk helse.

-*Venn 1.no ungdom og psykisk helse* (1999-2008). Elevhefte og veileder og
kokebok. Mental helse og Norges ungdomspakke.

-*Step – ungdom møter ungdom. Selvtillit, selvbilde og relasjoner* (2004).
Voksne for barn.

-*VIP – Veiledning og informasjon om Psykiske lidelser hos ungdom* (2002). Et
forebyggende prosjekt innen psykisk helse. Blakstad sykehus HF/Helse Øst.
2002.

<http://www.psykiskhelseiskolen.no> (Lesedato: 22.04.2005).

<http://www.psykiskhelseiskolen.no/visnyhet> (Lesedato: 22.04.2005).

<http://psykiskhelseiskolen.no> (Lesedato: 08.07.2005).

<http://www.forskning.no/Artikler/2005/desember/1135166703.35> (Lesedato:
20.02.06).

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel (Lesedato:
28.04.06).

<http://www.psykiskhelseiskolen.no/vip> (Lesedato: 29.04.06).

Tidsskrifter:

Ruud, Marianne (2006). Rådgivning. *Utdanning*, nr.5, s. 14-17.

Hjetland, Helga (2006). Om å skuve frå seg ansvar. *Utdanning*, nr.4, s. 76.

Thoresen, Bente (2006). Slekters gang. *Psykisk helse*, nr. 1, s. 23-24.

Aviser:

Meek, Kristine og Larsen Jon Martin. *Hva er galt med norske elever*. Dagsavisen, 8. desember 2004.

Åmås, Knut Olav. *Fagblad mot fordommer*. Aftenposten, 8. oktober 2005.

Tor Visnes. *Barn og unge med psykiske lidelser*. Bergens Tidene, 10. januar 2006.

Zoom (ungdomsside). *Få følger med*. Romerikes Blad, 27. januar 2006.

Nikolaisen, Per Ivar. *Skolene får flere storklasser*. Aftenposten 19. februar 2006.

Malnes, Magnus Ofstad. *Tenåringsklemma*. Ordet fritt. Aftenposten, 20. februar 2006.

.

.