

# Psykisk helse blant elever i et rådgiverperspektiv

Kaja Boyesen

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på  
allmennpedagogiske spørsmål  
NLA Høgskolen Bergen

Våren 2018



# SAMMENDRAG

Navn: Kaja Boyesen  
Kontaktadresse: Engevikvegen 93 A, 5302 Strusshamn  
Mail: kaja.boyesen@gmail.com  
Innleveringssemester: Vår 2018  
Fagområde: Pedagogikk, psykisk helse og rådgivning

## Bakgrunn for oppgaven

Formålet med oppgaven har vært å undersøke hvilken innvirkning prestasjonspress kan ha på elevers psykiske helse i et samfunn som i større grad enn tidligere setter krav og forventninger til de unge. Masteroppgaven har fokus på hvordan rådgivertjenesten i skolen kan bidra når det gjelder forebygging av psykisk helse blant elever. I oppgaven gjøres det rede for relevant teori og forskning om psykisk helse blant elever i skolen og om rådgivningstjenesten. Det pekes på mulige sammenhenger mellom ulike faktorer som kan påvirke den psykiske helsen hos elever og hvordan rådgivertjenesten i skolen kan bidra med helsefremmende tiltak. Jeg har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvilke tanker gjør rådgivere seg om elevers psykisk helse i skolen, og hvordan opplever de sin rolle i forhold til dette?*

## Kilder og metode

Jeg har benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode ved å intervju fire rådgivere i skolen om elevers psykiske helse. Det innsamlede datamateriale har blitt fortolket i lys av relevant litteratur på fagområdet. Jeg har forsøkt å forholde meg så objektiv som mulig til temaet, og brukt etablert teori og forskning på området for å få så gode resultater som mulig. Ved å gjøre den metodiske fremgangsmåten transparent kan leseren vurdere påliteligheten og gyldigheten i mine tolkninger.

## Teori

Det teoretiske grunnlaget er relevant forskning og faglitteratur om psykisk helse i skolen. Det blir vist til flere sentrale offentlige dokumenter og rapporter fra blant annet Ungdata, Sintef,

Folkehelseinstituttet og Utdanningsdirektoratet for å belyse faglig anliggender. Det legges vekt på forskning som vurderer den sosialpedagogiske rådgivertjenesten i skolen, særlig i forhold til elevers psykiske helse. Hvordan prestasjonspress, økte krav og forventninger til den unge påvirker elevens psykiske helse vil ha et sentralt fokus i masteroppgaven.

## **Resultater**

Empirien viser at rådgiverne opplever manglende kompetanse innenfor psykisk helse blant elever og flertallet synes at det er flere elever enn før som sliter med psykiske vansker. De bekrefter at elever opplever et stort prestasjonspress i skolen. Rådgiverne trekker også frem andre former for press knyttet til det å fremstå som vellykket på forskjellige områder i livet, og at det derfor er en mer sammensatt problematikk som ligger bak tendensen til dårlig psykisk helse hos unge. Den prestasjonsorienterte skolen er imidlertid en viktig faktor i det bildet rådgiverne tegner av de mange krav og forventninger som stilles til unge mennesker i dag. Rådgivningstjenesten i skolen bør ifølge rådgiverne profesjonaliseres, og det innebærer krav om spesiell utdanning for å bli rådgiver, nærmere presisering av de ulike ansvarsområdene og en organisering som i større grad tar hensyn til de utfordringer som unge står overfor i dag. Rådgiverne synes også at deres arbeid burde vært bedre verdsatt, i den grad at rollen deres kommer til sin rett i skolesystemet.

## **Nøkkelord for prosjektet:**

- Prestasjonspress
- Forebygging
- Psykisk helse
- Rådgivning

## FORORD

Det har vært en svært krevende, men lærerik prosess å skrive en masteroppgave. Fra å være to studenter som skulle skrive sammen til å bli én var utfordrende mentalt sett, men ga meg også muligheten til å forholde meg kun til meg selv og fullføre denne oppgaven slik jeg ønsket. Jeg vil takke informantene som har stilt opp til intervjuer og satt av tid i sin hektiske hverdag som rådgiver i skolen.

Jeg vil rette en takk til medstudent, Ida H. Midttun, for støtte og motivasjon, samt min nærmeste omgangskrets som har gitt meg pågangsmot til å fullføre arbeidet. Veilederen min, Kjell Oppedal, har vært til stor hjelp i arbeidet med masteroppgaven. En takk til deg for inspirasjon og veiledning.

---

Bergen, 30. april 2018

Kaja Boyesen



## INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
<b>1.1 Prestasjonspresset i skolen</b> .....	<b>9</b>
<b>1.2 Rådgivers rolle i forhold til elevers psykiske helse</b> .....	<b>12</b>
<b>1.3 Forskningsspørsmål og underspørsmål</b> .....	<b>13</b>
<b>1.4 Oppbygging av oppgaven</b> .....	<b>14</b>
<b>2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 Hva er generell psykisk helse?</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2 Påvirkningsfaktorer ved psykisk helse</b> .....	<b>19</b>
<b>2.3 Psykisk helse i skolen</b> .....	<b>22</b>
2.3.1 Motivasjon og selvfølelse .....	25
2.3.2 Forebygging av psykisk helse i skolen.....	26
<b>2.4 Ungdatarapport om psykisk helse blant elever 2018</b> .....	<b>29</b>
<b>2.5 Skolens rådgivningstjeneste – før og nå</b> .....	<b>32</b>
<b>2.6 Samtale – rådgivers viktigste verktøy</b> .....	<b>35</b>
<b>2.7 Rådgiveres samarbeidspartnere</b> .....	<b>39</b>
<b>2.8 Rapport om rådgivningstjenesten i Norge</b> .....	<b>41</b>
2.8.1 Stillingsoppbygging.....	41
2.8.2 Kompetanse .....	42
2.8.3 Ressurser.....	43
2.8.4 Nettverk .....	44
2.8.5 Rådgivers hovedansvar .....	44
2.8.6 Rådgiverrollen på systemnivå .....	45
<b>3 FORSKNINGSMETODE</b> .....	<b>47</b>
<b>3.1 Begrunnelse for metodiske valg</b> .....	<b>47</b>
3.1.1 Valg av kvalitativt intervju som metode.....	47
<b>3.2 Forskningsprosessen</b> .....	<b>49</b>
3.2.1 Utvalg av informanter .....	49
3.2.2 Intervjuguide .....	50
3.2.3 Gjennomføring av intervju .....	51
3.2.4 Bearbeiding av empirisk materiale .....	51
<b>3.3 Metodisk refleksjon</b> .....	<b>52</b>
3.3.1 Reliabilitet.....	52
3.3.2 Validitet .....	52
3.3.3 Kildebruk.....	53

3.3.4 Egen rolle som forsker.....	53
3.3.5 Etiske retningslinjer.....	54
3.3.6 Hva kunne vært gjort annerledes?.....	54
<b>4 PRESENTASJON AV EMPIRI .....</b>	<b>55</b>
4.1 Rådgivernes utdanningsbakgrunn og kompetanse i møte med psykisk helse.....	55
4.2 Samarbeid og taushetsplikt i rådgiverrollen.....	58
4.3 Motivasjon og selvfølelse blant elever i skolen .....	64
4.4 Prestasjonspress blant elever .....	66
4.5 God psykisk helse som forutsetning for læring .....	76
4.6 Forebygging av psykisk helse i skolen.....	79
4.7 Kan vurderinger i skolen medvirke til prestasjonspress?.....	88
<b>5 DRØFTING.....</b>	<b>91</b>
5.1 Skolerådgivere i Norge.....	91
5.1.1 Utdanning og stillingsoppbygging for skolerådgivning .....	91
5.1.2 Rådgiveres kompetanse i møte med elever og psykisk helse .....	94
5.1.3 Samarbeid og taushetsplikt i rådgiverrollen .....	95
5.2 Psykisk helse blant elever.....	98
5.2.1 God psykisk helse som forutsetning for læring.....	98
5.2.2 Prestasjonspress blant elever .....	101
5.2.3 Hva kan gjøres for å forebygge psykisk helse i skolen?.....	103
<b>6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....</b>	<b>107</b>
6.1 Hvordan kan skolen fremme god psykisk helse blant elever? .....	107
6.2 Hvordan kan den sosialpedagogiske rådgivningen styrkes i forhold til å ivareta elevers psykiske helse på en bedre måte?.....	109
6.3 Vurdering av eget arbeid.....	111
<b>7 REFERANSELISTE .....</b>	<b>113</b>
<b>8 VEDLEGG .....</b>	<b>119</b>
8.1 Vedlegg 1 – Godkjenning av NSD.....	120
8.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	121



# 1 INNLEDNING

## 1.1 Prestasjonspresset i skolen

Tre sentrale fagpersoner innenfor psykisk helse roper i et debattinnlegg i Verdens Gang 11.oktober 2016 et varsko om skolestress og ber politikere ta dette problemet på alvor (Bjørndal, Diseth & Holte, 2016). De hadde som ønske at den da kommende Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* ga uttrykk for at:

... skolemiljøet, læringsmiljøet og lærernes hverdag må preges av helt andre ting enn tester, prøver og skåringer dersom de skal sende fra seg trygge ungdommer som har lært nok, som tør å gjøre feil, som kan skape nytt og som med høy etisk bevissthet vil delta i samfunnsutviklingen. (Bjørndal m.fl., 2016).

Bjørndal, Diseth og Holte gikk hardt ut mot de ansvarlige myndighetene som ikke drøftet negative faktorer ved et høyt stressnivå i skolen, men heller foreslo videre innføring av testing. Det var skrevet at det signifikante stressnivået kunne være en viktig risikofaktor for manglende læring og utvikling hos elevene. Skribentene viste til en ny undersøkelse fra Folkehelseinstituttet som viste at psykiske helseplager i skolealderen kunne redusere både utdanningslengde og sjansen for å fullføre videregående opplæring (Bjørndal m.fl., 2016).

Førsteamanuensis Marit Uthus ved Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) peker på at det finnes forskningsresultater som indikerer en sammenheng mellom prestasjonspress og psykisk helse. Hun hevder at når det i større grad fokuseres på prestasjon heller enn læring kan det være skadelig for barn og unges utvikling. ”Hvis de [barn og unge] er redde for ikke å mestre de kravene skolen stiller til dem ... da er skolen en arena som truer deres psykiske helse” (Uthus, 2017:6).

Med dette som bakgrunn har jeg latt meg utfordre av den situasjonen som beskrives ovenfor og den situasjonen som ungdom i dag befinner seg i. Jeg ønsker å se nærmere på prestasjonspresset som mange opplever i skolen i dag, og hvordan skolerådgivere tenker at dette kan påvirke elevens psykiske helse i ungdomsskolen og den videregående skole. Jeg vil utforske om rådgivertjenesten i skolen kan bidra ytterligere til å redusere de økende

tendensene til dårlig psykisk helse blant elever som vises til i fremstilt forskning senere i oppgaven.

Samfunnsforskeren Saskia Sassen (2014) analyserer storsamfunn, og hun uttrykker stor bekymring ovenfor tallene på barn og unges psykiske helseplager. Hun beskriver det moderne samfunnet som styrt av kapital og internasjonalisering, som hun mener fører til økte krav til prestasjon for samfunnets medlemmer. Med dette viser hun til at prestasjon er viktig for mennesker for å kunne ta del i og føle seg som en del av fellesskapet. Som på andre arenaer i livet berøres også mange av prestasjonspress, krav og forventninger i skolen, og Uthus (2017:24-25) mener at vi bør se nærmere på hva elevene i den norske skolen trenger for å ha god psykisk helse og gode læringsbetingelser i fremtidens skole. Hun ønsker at skolen skal bidra til å dempe press og heller bidra til bedre helse- og læringsfremmende perspektiver.

Det kan sees på som et samfunnsanliggende å fremme god psykisk helse og skolen kan være en strategisk arena for nettopp dette siden skolen er en møteplass for alle barn og unge i Norge. Jeg har inntrykk av at denne problematikken kan mobiliseres i større grad på denne arenaen. Dersom ansatte i skolen blir mer bevisst på hva skolestress og prestasjonspress kan føre til vil muligens elevens psykiske helse bli ivaretatt på en bedre og annerledes måte.

Økende hyppighet av psykiske vansker blant unge har også samfunnsøkonomiske konsekvenser. Folkehelseinstituttet anslår at samfunnets utgifter tilknyttet psykiske lidelser beløper seg på rundt 60-70 milliarder kroner årlig (Helsedirektoratet, 2013:29). Ved å være psykisk syk kan det også være belastninger på personlige arenaer som kan virke livsødeleggende og hemme god livsutfoldelse. God psykisk helse er grunnleggende for å fungere godt på de fleste livsområder og det er av vital betydning for samfunnet å utarbeide forebyggende tiltak som kan være psykisk helsefremmende (Helsedirektoratet, 2013:29). Som land er vi et av verdens rikeste og fredeligste, men er vi egentlig så rike når helsen blant unge synker på denne måten? Vi, som alle andre land, trenger de unge til å vokse opp og bidra som menneskelige ressurser i samfunnet (Uthus, 2017:295). Videre trekkes det frem at vi har utviklet oss til et mediasamfunn, og at alle individer bør ha et kritisk og refleksivt forhold til mediebruk og kulturen rundt mediebruk generelt for å bevare god psykisk helse (Schofield, 2017:227).

Det ble i 2017 gjort endringer i kapittel 9A i Opplæringsloven, først og fremst med tanke på å forebygge mobbing i skolen, men det ble også gjort rede for at det bør være enda tydeligere krav til skolene for å sikre elevene et trygt og godt psykososialt miljø i skolen.

Opplæringsloven §9A-2 lyder slik: "Alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringsloven, 1998, §9A-2). Med dette til grunn vil jeg trekke frem at ungdom befinner seg i en sårbar fase i livet som preges av forventninger, forhåpninger, muligheter, krav og bekymringer. Disse årene angir retning og veien til fremtiden, og skolen har en viktig rolle i dette (Befring & Moen, 2017:17).

Einar M. Skaalvik og Roger Andre Frederici utførte en undersøkelse med 2.346 elever fra både ungdomsskolen og videregående hvor begge kjønn deltok. Resultatene viser at jenter i videregående skole opplevde høyere krav og press om å gjøre det bedre på skolen (61,4%) og høyere krav og press om å arbeide mer med skolearbeid (57%) enn guttene der tallene var henholdsvis 40,4% og 38,8%. Denne tendensen kan også registreres i ungdomsskolen der prosentandel jenter som opplever press er henholdsvis 55% og 50,6%, mens guttene ligger på 39,7% og 42,5%. Kort sagt forteller dette oss at omkring 40% av guttene opplever press eller krav til å gjøre det bedre i skolen og press eller krav til å arbeide mer med skolefagene, mens om lag 50-60% av jentene opplevde det samme og at presset er økende etter hvert som elevene kommer videre i skolesystemet. I den samme undersøkelsen spør Skaalvik og Frederici om elevenes mentale helse, nedstemthet, utmattelse og selvvverd, og funnene gir en klar sammenheng mellom prestasjonspress i skolen og elevenes mentale helse. De mener at dette er grunn til alvorlig bekymring (Skaalvik & Skaalvik, 2017:48-49; Skaalvik & Frederici, 2015:14-15).

Skaalvik og Skaalvik karakteriserer *nedstemthet* som et forvarsel om depresjon dersom den vedvarer og blir sterk. Begrepet *utmattelse* betegnes som mangel på energi og det kan det føre til utbrenthet, mens *selvvverd* blir karakterisert som å respektere seg selv og ha selvaksept (Skaalvik & Skaalvik, 2017:49). De trekker frem at det å ha lav selvvverd kan fremstå som at personen er usikker og dermed preges mer av negative vurderinger i miljøer som blant annet skolearenaen. Dette kan føre til at de reagerer med sterke følelser på negative signaler (Skaalvik & Skaalvik, 2017:50). Med tanke på undersøkelsen til Skaalvik og Frederici hevder Skaalvik og Skaalvik at det ikke bare er en prestasjonsorientert skole, men at det er et

prestasjonsorientert samfunn da skolen utvikler seg i tråd med samfunnsmessige signaler og verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2017:50).

Dersom fiktive Håkon har brukket foten vil det være synlig utad for lærer og medelever og i mange slike tilfeller kan det være at Håkon dermed får tilpasning i visse skolesammenhenger mens han har vondt i foten. Ved psykiske plager vil ikke dette være synlig på samme måte og eleven kan ende opp med å virke uinteressert, selv om det ikke er tilfellet. Jeg skriver om dette temaet blant annet for å synliggjøre disse elevene, og åpne opp for mindre tabu rundt psykisk helse, samt at de blir tatt *godt* vare på i skolesystemet.

Forebyggende tiltak på et tidlig tidspunkt er en uttalt strategi i arbeidet for å fremme psykisk helsevern. Ved å ta tak i utfordringer med psykisk helse blant elever på et tidlig stadium kan man hindre at problemene blir større og vanskeligere enn nødvendig (Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland, 2011:11; Udir, 2009). Det er naturlig å anta at elevenes psykiske helse preger deres læringsutbytte og at det også kan virke inn på frafall i den videregående skolen.

## **1.2 Rådgivers rolle i forhold til elevers psykiske helse**

Eva Johannessen, Erling Kokkersvold og Liv Vedeler (2010:17) stiller spørsmål ved om det kan være vanskeligere å være elev i dagens samfunn sammenlignet med tidligere. Dette fordi det går langt flere barn og unge i barnehager og skoler, og at det stilles høyere pedagogiske og sosiale krav til denne gruppen i dag. De skriver at lærerrollen er mer sammensatt nå, men understreker også at en erfaren lærer ikke kan sammenlignes med en dyktig rådgiver (Johannessen m.fl., 2010:17-18). De definerer rådgivning som en pedagogisk virksomhet som skal ruste dem som søker hjelp til å hjelpe seg selv (Johannessen m.fl., 2010:19). Det skrives videre at en rådgiver bør ha en terapeutisk holdning. En utfordring for rådgivere med lærerutdanning kan være at hensikten deres dermed ikke vil være å formidle kunnskap slik som de gjør i klasserommet, men heller sette søkelys på hva eleven kan gjøre for å ta i bruk sine egne ressurser og hjelpe seg selv (Johannessen m.fl., 2010:26).

Gjennom mitt arbeid ønsker jeg å bidra til økt bevissthet hos rådgivere, pedagoger og lærere når det gjelder forebyggende psykisk helsearbeid hos elever. Jeg håper også at økt bevissthet om psykisk helse i skolen kan føre til at de som har ansvar for å fremme god psykisk helse i skolen setter inn nødvendige tiltak som et resultat av den forskningen som blir foretatt.

### 1.3 Forskningsspørsmål og underspørsmål

Jeg ønsker å sette søkelys på et økende helseproblem hos ungdommer i skolen og finne ut hvordan rådgivere kan medvirke på en enda bedre måte til forebygging av psykiske utfordringer blant unge i skolen. Intensjonen med oppgaven er å gi et lite bidrag til en forbedret pedagogisk praksis i skolen som ivaretar elevens psykisk helse på en helsefremmende måte. I den sammenheng skal jeg presentere et intervjumateriale der fire skolerådgivere forteller om sine erfaringer med psykisk helse i skolen. I tillegg skal jeg gjøre rede for relevant litteratur på fagfeltet. Hvilke henvendelser får rådgiverne fra elever? Gir elever selv uttrykk for økende press sammenlignet med tidligere? Hvordan håndterer rådgiverne elevsaker knyttet til psykisk helse, og hvilken kompetanse har de i forhold til dette?

Problemstillingen jeg har valgt setter rådgivertjenesten i sammenheng med psykisk helse i skolen. Jeg er interessert i å belyse hvordan pedagogisk praksis kan bidra både i forhold til at en prestasjonsorientert skole kan legge et utilbørlig press på elever og i forhold til hvordan et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring kan realiseres. Jeg vil forsøke å belyse hvilke tiltak skolen kan iverksette for å gjøre rådgivertjenesten bedre egnet til å ivareta elever som sliter med psykiske vansker.

Med bakgrunn i dette har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

***Hvilke tanker gjør rådgivere seg om elevers psykisk helse i skolen, og hvordan opplever de sin rolle i forhold til dette?***

For å konkretisere hovedspørsmålet har jeg formulert følgende underspørsmål:

- Hvordan kan skolen fremme god psykisk helse blant elever?
- Hvordan kan den sosialpedagogiske rådgivningen styrkes i forhold til å ivareta elevers psykiske helse på en bedre måte?

Jeg vil i oppgaven ha fokus på psykisk helse blant ungdomsskoleelever og elever i den videregående skolen. Jeg synes denne aldersgruppen er interessant å forske på med bakgrunn i komplekse utfordringer som blant annet er knyttet til pubertet, identitet og selvforståelse. Min generasjon har vokst opp med å høre at vi ”kan bli hva vi vil” og ”dere er så heldige!”

sammenlignet med generasjonene før oss, og jeg undrer på om dette kan ha positiv eller negativ effekt.

Når det gjelder den sosialpedagogiske rådgiverstillingen vil jeg blant annet fokusere på opplevd kompetanse og rådgivers ansvarsområde. Jeg valgte å intervju rådgivere fremfor elever da jeg særlig er opptatt av hvordan skolen som organisasjon kan møte elever som sliter med psykiske vansker på en bedre måte. Jeg har et sterkt ønske om at skolen kan fungere forebyggende i forhold til psykisk helse og gjennom rådgivertjenesten tilby helsefremmende samtaler som både kan ha en forebyggende og kurerende virkning. Det er viktig at elever har en tilgjengelig voksen å snakke med når de måtte ønske det.

### **1.4 Oppbygging av oppgaven**

I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket og relevant forskning på området. Her vil jeg belyse påvirkningsfaktorer ved psykisk helse, psykisk helse i skolen og trekke frem rådgiverfunksjonen sett i lys av elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse. Jeg gjør også rede for noen av utfordringene som er knyttet til rådgiverfunksjonen.

I kapittel 3 gjør jeg rede for den metodiske tilnærmingen som jeg har valgt, og de forskningsmessige utfordringene som jeg har stått ovenfor i mitt forskningsarbeid. Jeg vil ta opp spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet samt forskningsetiske betraktninger.

I kapittel 4 presenteres datamaterialet basert på intervjuer med fire rådgivere i skolen, to fra ungdomsskolen og to fra videregående skole. Dette er transkribert og komprimert til en samlet presentasjon og sortert i forskjellige temaer.

I kapittel 5 blir det empiriske materialet drøftet og analysert i lys av valgt teori og utvalgte forskningsbidrag med utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Her vil jeg trekke frem hva som kan fremme psykisk helse i skolen og hvilken rolle rådgiverfunksjonen kan ha i denne sammenheng.

I kapittel 6 foretas en avsluttende refleksjon og perspektivering av forskningsarbeidet. Sterke og svake sider ved eget arbeid vil også bli kommentert. Jeg vil vurdere betydningen av mine forskningsfunn og hva som kan være viktig å forske videre på.

Godkjenningsbrev fra NSD og intervjuguide er følgende vedlegg.





## 2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapittelet vil jeg ta for meg psykisk helse som et begrep og operasjonalisere dette i henhold til formålet med oppgaven. Deretter trekker jeg frem påvirkningsfaktorer ved psykisk helse for å belyse den sammensatte problematikken. Videre vil jeg trekke frem psykisk helse i skolen, og hvilke utfordringer som kan legges til grunn ved psykisk helsearbeid i ungdomsskolen og den videregående skolen. Jeg vil ikke ta for meg forskjellige lidelser eller diagnoser, men heller ha fokus på psykisk helse som et overordnet begrep i samsvar med livskvalitet, mestring, prestasjonspress, forventninger og krav. Jeg vil bruke psykisk helse, psykiske plager og psykiske vansker synonymt gjennomgående i oppgaven.

Jeg tar ikke for meg den karriereveiledende delen av rådgiverrollen, men fokuserer kun på den sosialpedagogiske delen av deres arbeid. Ungdommer bruker store deler av dagen sin på skolen, og de vil ha mulighet til å ta kontakt med rådgiver dersom de ønsker det. Den økende andel unge som sliter psykisk slik statistikken viser innledningsvis, tilsier at rådgiverrollen kan ha en viktig funksjon for mange elever (Skaalvik & Frederici, 2015). Jeg vil bruke begrepet sosialpedagogisk rådgiver synonymt med rådgiver i teksten.

### 2.1 Hva er generell psykisk helse?

World Health Organization (WHO) definerer psykisk helse som ”en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet” (Bru, Idsøe & Øverland, 2016:16; FHI, 2011:11).

Nina B. J. Berg (2012:23) tar for seg begrepet god psykisk helse og beskriver det som ”en evne til å fordøye livets påkjenninger”. Med dette til grunn inkluderer begrepet viktige momenter som mestring – å håndtere situasjoner med krise og motgang, samtidig som en har troen på seg selv (Berg, 2012:24). Her viser hun til at god psykisk helse for den enkelte, ikke nødvendigvis behøver å oppleves som god psykisk helse for en annen.

Edvin Bru, Ella C. Idsøe og Klara Øverland (2016:16-17) skriver at å ha god psykisk helse er viktig for menneskers velvære og livskvalitet. De trekker frem at psykiske utfordringer oftest viser seg i tidlig skolealder og deretter blir et økende problem mot tenårene, og da særlig blant

jenter. De utdyper at symptomene gjerne er forbigående hos de fleste, men at det er opp mot 40% av disse som sliter med psykiske utfordringer opptil flere år. Dette blir også bekreftet av Folkehelseinstituttet. De skriver at fra og med pubertetstiden og økende alder er det hyppig andel av depresjon, angstlidelser, tilpasningsforstyrrelser og spiseforstyrrelser blant jenter (FHI, 2018:59).

Mennesker med psykiske lidelser utfordres på flere fronter. For det første sliter de med symptomer og funksjonsnedsettelse som følge av lidelsen. For det andre møter de utfordringer gjennom stereotypier og fordommer som stammer fra misoppfatninger om psykisk sykdom. For det tredje er selvstigmatisering og lært hjelpeløshet en betydelig utfordring for mange med psykisk sykdom (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015:41).

I rapporten fra Folkehelseinstituttet skriver de videre at begrepet *livskvalitet* har fått et større fokus i forskning og helsevesen. Dette skyldes større vektlegging av helsefremmende perspektiver. De beskriver livskvalitet både subjektivt og objektivt. I det *subjektive* aspektet legges det vekt på hvordan livet er for enkeltindividet. Dette inkluderer gode følelser som ro og glede, samt positive vurderinger angående egen tilfredshet. Den subjektive livskvaliteten kan oppleves som god på tross av helseplager og belastninger. Den *objektive* livskvaliteten omhandler hvor god livssituasjon til den enkelte er. Det kan være funksjonsevne, materielle behov, jobb og hobby (FHI,2018:151).

Fravær av psykisk plager er dog ikke ensbetydende for høy livskvalitet (FHI, 2018:152). I rapporten (FHI, 2018:51) forklarer de videre at forebygging av dårlig psykisk helse kan være avgjørende, og at grunnlaget for den norske befolkningens psykiske helse og livskvalitet allerede legges i barne- og ungdomsårene. Av den grunn bør det legges vekt på å utvikle lokalmiljøer der ingen barn eller unge opplever mobbing eller sosial utstøting, men heller et miljø som gir hver enkelt muligheten til å oppleve mestring og engasjement. *Mestring* og *mestringsforventning* kan nært knyttes sammen med psykisk helse, skriver Uthus (2017:160). Dette begrunner hun med at mestringsforventning påvirker hvordan vi føler, tenker, tar valg og handler samt hvordan vi blir motiverte (Uthus, 2017:29).

Når psykisk helse operasjonaliseres på denne måten tydeliggjøres det hvordan forhold i hverdagen påvirker og farger den psykiske helsen. Begreper som livskvalitet og mestring inngår i mange hverdagslige situasjoner generelt og i skolehverdagen spesielt.

## 2.2 Påvirkningsfaktorer ved psykisk helse

Det er forskjellig syn på hvilke faktorer som virker inn på barn og unges psykiske helse. Jeg vil nå presentere Mia Börjesson sine friskhetsfaktorer og også nevne Nina B. J. Berg sine risikofaktorer kort. Ved å ta utgangspunkt i deres syn på påvirkningsfaktorer ønsker jeg å skape et helhetlig bilde av hvilke utfordringer hverdagen kan bringe for ungdommer i det norske samfunn både i og utenfor skolen. Jeg vil også kort belyse påvirkningsfaktorer som gjør seg gjeldende i et mediesamfunn.

Börjesson sitt arbeid er knyttet til psykososialt og helsefremmende arbeid med barn og unge (Börjesson, 2017). Börjesson (2017:23-26) forteller om OAS – opplevelse av sammenheng. Dette begrepet stammer fra Aaron Antonovsky i hans helsefremmende perspektiv om salutogenese, og jeg vil i all hovedsak ta for meg Börjessons tanker rundt hvordan vi som voksne kan fylle ungdommer med gode verktøy til å gripe livet.

Teorien til Antonovsky består av tre deler - meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet, og den går ut på at mennesker som får videreutviklet og tatt i bruk sine egne ressurser, samt ha tilgang til andres, opplever å ha et bedre liv (Antonovsky, 1996:15-16; Börjesson, 2017:23). Börjesson hevder at det å legge vekt på friskhetsfaktorer fremfor risikofaktorer gjør at hun møter ungdom på bedre betingelser og gir de unge energi og motivasjon til å forbedre helsen sin (Börjesson, 2017:22).

Börjesson sine individuelle friskhetsfaktorer er blant annet knyttet til styrker som *god sosial kapasitet, god selvtillit og selvstendighet*. Dette bringer med seg opplevelse av fellesskap, utvikling av relasjoner, selvtillit til å be om hjelp, ha tillit til å mestre det som kommer og å oppleve seg selv som et subjekt i eget liv (Börjesson, 2017:26-27).

Videre trekker hun frem *aktivitet og energi, spesielle interesser og kreativitet* som viktige friskhetsfaktorer. Dette handler om at mennesker trenger å undersøke hvor en kan hente energi og finne aktiviteter som gir oss påfyll og engasjement. Å føle at en har en meningsfull fritid med hobbyer, aktiviteter og deltakelse kan skape tilhørighet, og Börjesson mener at bruk av våre kreative sider gir styrke og energi (Börjesson, 2017: 27-29).

Andre faktorer hun trekker frem er noe hun kaller en indre ”*locus of control*” og *emosjonell intelligens*. Førstnevnte handler om å kunne se verdien i egne meninger og tanker, samt at

andre også oppfatter denne verdien ved å lytte til deg. Ved emosjonell intelligens fokuseres det på å forsøke og forstå følelsene som kommer til uttrykk i livet. Det handler også om å kunne sette seg inn i, og forstå andres tanker. Hun understreker at det er en viktig friskhetsfaktor å kunne uttrykke følelser med ord ovenfor seg selv og andre (Börjesson, 2017: 28-29).

De siste friskhetsfaktorene som Börjesson forteller om, er *god impuls kontroll*, *mestringsstrategier* og *feedback og bekreftelse*. Med god impuls kontroll mener hun at en som person bør kunne være fleksibel ved å tilpasse seg i samspill med andre og i tillegg være klar over at en ikke alltid kan få viljen sin i enhver situasjon. Mennesker med lav impuls kontroll har tendens til å tro at deres egne behov og ønsker er det viktigste. Med mestringsstrategier viser hun til at en utvikler en sans for løsningsorientering her i livet. En velger selektivt modeller og metoder som en tror på og gjør dem til ens egne for videre utvikling og bruk i situasjoner som byr på hindringer, bekymringer og kriser. Feedback og bekreftelse er også en viktig friskhetsfaktor. Med bekreftelse menes det å bli tatt på alvor og å bli hørt og sett av andre, og motsatt. Hun legger til at det er viktig å skille mellom bekreftelse og berømmelse, hvor av sistnevnte henger sammen med prestasjoner og handlinger (Börjesson, 2017:28-29).

Börjesson belyser også ytre friskhetsfaktorer som er viktig for vår psykisk helse. Ved å ha et *støttende foreldre- og familiesystem* kan det føre til et positivt livssyn for barnet eller ungdommen. En slik støtte kan bli en grunnmur i livet, og bidra til at det meste blir enklere. I enkelte tilfeller kan andre relasjoner i familien erstatte foreldrerollen dersom foreldresystemet ikke er støttende. Andre støttende personer i livet til den unge kan også være avgjørende. Dette kan være venner, lærer, psykolog eller andre som stiller opp for en og gir positive tilbakemeldinger (Börjesson, 2017:30).

Andre ytre faktorer som blir beskrevet er *struktur og regler*, og å ha en *aktiv fritid*. Med struktur og regler mener hun at dette kan gi trygghet. Ved å ha en forutsigbar hverdag kan det skapes tillit og det hjelper mennesker til å forstå meninger i ulike situasjoner de opplever. Å ha klare retningslinjer i for eksempel skolen kan være viktig og det vil lettere kunne aksepteres hva som skal skje. Hun beskriver også det å ha fokus på en aktiv fritid som helsefremmende og meningsfylt. Det skaper tilhørighet og fellesskap for den enkelte, og det gir opplevelser som er viktige for ungdom (Börjesson, 2017:30-31).

Berg tar for seg forskjellige typer risiko for nedsatt psykisk helse blant barn og unge. Hun trekker frem påvirkningsfaktorer i selve individet, i miljøet og samspillet mellom disse to. Genene våre kan avgjøre hvordan vi reagerer på forskjellige utfordringer, og de kan gjøre oss både hardhudet eller sårbare. Når hun snakker om risikofaktorer hos individet handler det om ulikheter når det gjelder biologisk risiko, intelligens, temperament og helsetilstand. Barn og unge med utfordringer knyttet til dette er avhengig av å ha gode oppvekstvilkår for å kunne utvikle seg i positiv retning, siden de er sårbare for å utvikle psykiske plager og lidelser (Berg, 2012:29). I boken viser hun til en undersøkelse utført i Nord-Trøndelag med om lag 9.000 ungdommer, og at de viktigste risikofaktorene som kom frem gjennom denne undersøkelsen var risikofaktorene knyttet til skolevurderinger og mobbing i skolen (Berg, 2012:44).

Det individ- og miljøbetingede vil samspille med hverandre. Det genetiske sannsynliggjør en risiko, men avgjør ikke i seg selv at psykisk lidelse oppstår (Berg, 2012:30-31). Å forebygge genetiske betingelser vil være lite hensiktsmessig, men forebygging av risiko for psykiske utfordringer i miljøbetingede situasjoner er viktig (FHI, 2018:61).

Folkehelseinstituttets rapport (2018:48) legger til at selv om det forekommer høy eller moderat grad av arvelighet for en lidelse betyr ikke dette at barn er genetisk forutbestemt for å få det foreldre eller annen familie har slitt med av psykiske utfordringer, men at vi alle blir preget av og formet av familiens historie, livsstil, helse og sosiale og økonomiske ressurser. Å leve sammen med foreldre som selv sliter psykisk vil likefullt representere en risikofaktor for barnet. Det samme vil foreldre med alkohol- eller rusavhengighet, barn som opplever omsorgssvikt, mishandling eller andre utfordringer som for eksempel dårlig sosialt nettverk (Berg, 2012:29-30; FHI, 2018:50). Folkehelseinstituttet anslår arveligheten for depresjon å være 37% og generalisert angstlidelse er 28% (FHI, 2018:48). De skriver også at personer som opplever blant annet ensomhet, ydmykelser eller andre former for mellommenneskelige konflikter kan ha større risiko for psykiske lidelser som depresjon og/eller angst (FHI, 2018:49). Det er depresjon som viser seg å være den vanligste blant affektive lidelser hos barn og unge, og etter puberteten viser den seg hos dobbelt så mange jenter som gutter. Symptomer på dette kan være engstelse, skyldfølelse, å være sjenert eller ensom (FHI, 2018:61-62).

Daniel Schofield (2017:227-228) trekker frem positive og negative påvirkningsfaktorer ved å leve i et mediasamfunn. Han mener at skolen kan være unik i elevenes refleksjon i forhold til medieopplevelser og mediebruk, og han tror denne refleksjonen kan føre til at barn og unge

føler mestring i hverdagen. Han hevder at unge som i større grad opplever å bli ”agenter i eget liv”, kan ha større sjanser for å utvikle god psykisk helse.

Videre trekker han frem to motpoler ved bruk av medier – fascinasjon og frykt. Kort fortalt representerer mediene fascinasjon ved at vi benytter oss av film, dataspill, radio og internett generelt til underholdning. Samtidig byr også medier på frykt i form av vold, sex eller annet risikabelt innhold. Mediene tar derfor plass i livene våre på både godt og vondt (Schofield, 2017:228). Schofield er ikke i tvil om at mediene påvirker både oss, kulturen og vår psykiske helse (Schofield, 2017:229). Han skriver videre at mediene spiller en stor rolle i barn og unges liv ved å være identitetsbyggende og relasjonsskapende, samtidig som de kan påvirke selvfølelse, selvpresentasjon og læring (Schofield, 2017:240).

### **2.3 Psykisk helse i skolen**

En NOVA-rapport viser at det å være ungdom i dag kan oppleves som sårbart fordi ungdomstiden kan by på flere store omveltninger. Ungdommer skal finne ut hvem de er og hva de skal mene om viktige temaer, samtidig som de blir møtt med krav og forventninger fra forskjellige arenaer (NOVA, 2016:72). NOVA-rapportene (2015, 2016) gir uttrykk om et økende press om å lykkes i skolen og de skriver at alt dette tilsammen kan føre til at flere unge har utfordringer med psykisk helse i perioder (NOVA, 2016:72).

Berg (2012:26) skriver at rundt 15-20% av barn og unge har nedsatt funksjonsevne med bakgrunn i psykiske utfordringer. Videre legger hun til at omkring 8% av disse er alvorlige tilfeller og det ansees som en psykisk lidelse. Hun mener at elevers psykiske helse kan ha avgjørende effekt på deres læringsevne og at forebygging av psykiske utfordringer hele tiden bør ha fokus i skolen for å ta vare på elevenes læringsforutsetninger (Berg, 2012:34). Dette blir også bekreftet av Folkehelseinstituttet. I rapporten blir det gjort rede for omfanget av psykiske lidelser hos barn og unge. Her kommer det blant annet frem at norske ungdommer får for lite søvn i hverdagen og at det er spesielt unge jenter som opplever store omfang av psykiske plager (FHI, 2018:6). Insomni, som betyr søvnløshet, fører til økt risiko for dårlig psykisk helse (FHI, 2018:139). Det kommer også frem i deres funn at ungdommer som får starte skoledagen senere på morgenen fungerer bedre i skolen (FHI, 2018:145). Videre skriver de at de ser på den økende andelen psykiske plager blant unge som en stor bekymring (FHI, 2018:7).

Bru m.fl. (2016:17-18) mener at unges psykiske helse er en utfordring helsetjenesten ikke vil klare å bekjempe alene, men at hele samfunnet har et ansvar for å ta del i forebyggingen. De trekker frem generell forebygging og rask hjelp som viktige tiltak for å fremme god psykisk helse. Videre mener de at skolen har en unik posisjon for nettopp dette fordi skolen er en stor del av barn og unges oppvekstmiljø. Skolen har god mulighet til å formidle hjelp til elever som sliter psykisk siden de tilbringer mye tid av hverdagen på denne arenaen. De trekker frem viktigheten i opplæringsloven §9A ”Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringsloven, 1998, §9A-2). De mener at et godt læringsmiljø tilpasset barnets og den unges behov kan bidra betydelig til læringsutbytte, og at skolen her kan være et viktig supplement til behandlingstilbud som helsetjenesten tilbyr de som sliter psykisk (Bru m.fl., 2016:18).

Bru m.fl. (2016:21-22) skriver at det er en gjensidig påvirkningskraft mellom to områder – faglig læring og psykisk helse. De mener at disse to påvirker hverandre ved at god psykisk helse er det beste for god læringsevne og motsatt, og at denne sammenhengen kan understreke behovet for at lærere, pedagoger og rådgivere har god kompetanse om psykisk helse. De skriver videre at større fokus på skolens psykososiale miljø kan bli mer avgjørende i fremtiden siden stressnivået og det psykiske presset blant elever er økende (Bru m.fl., 2016:19).

Berg (2012:44) minner om at det ikke er utenfor det normale å ha psykiske utfordringer over en periode i ungdomsårene, og dette blir også bekreftet av forskning presentert i oppgaven. Hun skriver at mange av de som blir rammet av dette kommer seg igjennom denne perioden og deretter utvikler god psykisk helse. Hun hevder at forebyggende arbeid med helsefremmende tiltak som når ut til flest mulig, er viktig da forskning viser at unge som rammes av psykiske utfordringer i stor grad kommer fra helt vanlige omgivelser (Berg, 2012:45). Videre skriver hun at dersom vi ser på forskningsresultatene i skolesammenheng vil det statistisk sett være mellom fem og seks elever i en gruppe elever på 25-30 som sliter med utfordringer knyttet til psykisk helse. Her mener hun at skolen har et ansvar og at de må stille sterkere for å hjelpe de elevene som trenger det. Hun mener også at det viktigste arbeidet vil være innsatsen knyttet til det forebyggende arbeidet og at dette kan være med på å redusere elevenes psykiske plager, og medvirke til at plagene ikke utvikles til langvarig sykdom (Berg, 2012:46).

Som Bru m.fl. har nevnt er skolen i en posisjon hvor de kan nå ut til mange barn og unge. Med bakgrunn i dette mener de at det vil være desto viktigere at skolen har en viss kompetanse om psykisk helse og eventuelle fremgangsmåter ved håndtering av situasjoner hvor elever sliter psykisk. De mener det er viktig at skolen vet hvilke tiltak som bør settes i verk og at samarbeidet deres med andre hjelpetjenester er godt. Samarbeidet kan være viktig og kan bidra til at skolen kan få veiledning og støtte (Bru m.fl., 2016:18). De trekker frem forskning som tilsier at blant annet depresjon kan redusere elevers skoleprestasjoner (Bru m.fl., 2016:21).

I Folkehelseinstituttet sin rapport (2018:7) konstateres det at "[v]i finner ingen holdepunkter for at utbredelsen av psykiske lidelser øker i den voksne befolkningen". Det er derimot høyere forekomst av psykiske plager blant innvandrere i Norge, hos både voksne og unge (FHI, 2018:7). De gjør videre rede for at flere internasjonale studier viser til økende andel av psykiske plager blant unge enn hos eldre (FHI, 2018:29).

En undersøkelse fra USA viser at psykiske plager kan være vedvarende for unge oppover i skole- og utdanningssystemet. I USA har Ashby, Slaney, Noble, Gnilka og Rice (2012) gjennomført en undersøkelse om skoleperfeksjon. Denne undersøkelsen har fokus på perfeksjonisme og strenge krav til studenters egne prestasjoner som har blitt omtalt som stressfremkallende. Forskerne her har skilt mellom "normal" og "nevrotisk" perfeksjonisme. To grupper med studenter, en med lavere terskel for å oppleve perfeksjon og en annen gruppe med større behov for perfeksjon, er undersøkt. Den førstnevnte gruppen karakteriseres som normale perfeksjonister og er en gruppe som føler tilfredsstillelse og mestring ved å nå målet sitt. Den andre gruppen blir omtalt som nevrotiske perfeksjonister som sjeldent eller aldri føler seg vellykket uansett hvor mye de jobber med skolearbeidet. De nevrotiske perfeksjonistene føler alltid at de kunne gjort det bedre og at de burde forvente bedre resultater enn det de oppnådde (Ashby & Rice, 2002:198). Denne undersøkelsen er foretatt på universitetsnivå, og det kan være rimelig å anta at dette presset til perfeksjon kan være et tankemønster studentene har tilegnet seg i tidligere skoleår.



### 2.3.1 Motivasjon og selvfølelse

For å kunne vise til hva som preger elevenes psykiske helse spesielt i skolen har jeg valgt å ta med motivasjon og selvfølelse som to faktorer som påvirker deres læring, deres psykisk helse og dermed også deres livskvalitet.

Den største utfordringen en lærer står ovenfor i dag, er å motivere elevene sine (Skaalvik & Skaalvik, 2015). ”Motivasjon beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for atferd; både retning, intensitet og utholdenhet” (Skaalvik & Skaalvik, 2013:135). Desto mer motiverte elevene er på skolen, jo bedre presterer de i de ulike fagene. Denne motivasjonen er med på å fremme god læring hos elevene, samtidig spiller motivasjonen en rolle i de valgene elevene tar i henhold til skole og fag (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Den amerikanske psykologen Albert Bandura har utviklet teorien om ”self-efficacy”. Skaalvik og Skaalvik (2015:17) bruker betegnelsen mestringsforventning i samme betydning. Mestringsforventning handler ikke om hvor flinke elevene er eller føler seg på bestemte områder, men om i hvilken grad elevene tror de vil mestre utfordringene de står ovenfor. I teorien betyr det at alle elever kan ha positive mestringsforventninger til skolen så lenge undervisningen er tilpasset elevenes evner. Det vil også si at mestringsforventningene varierer stort fra elev til elev, fra fag til fag og fra oppgave til oppgave da elever har ulike forutsetninger for mestring. Enkelte elever bruker gjerne lenger tid enn andre på samme oppgave, og når tiden de har til rådighet på å fullføre en oppgave blir for kort i forhold til deres forutsetninger synker også mestringsforventningene deres (Skaalvik & Skaalvik, 2015:18). Skaalvik og Skaalvik (2017:81) skriver at elevene som forventer dårlige resultater ofte kan bruke beskyttelsesreaksjoner for å unngå andres reaksjoner på deres svake resultater. I den sammenheng lister de opp følgende måter å beskytte selvet på:

- ”lav innsats, sommel og selvvalgt handicap”
- ”å skjule resultatene og problemene”
- ”devaluering av skolen (nedvurdere betydningen av skolen)”
- ”utagerende atferd” (Skaalvik & Skaalvik, 2017:81)

Forsøket på å skjule manglende evne til å mestre og redselen for at dette skal bli synlig for omgivelsene, kan i seg selv være ”en sterk stressfaktor og en stor psykisk belastning” (Skaalvik & Skaalvik, 2017:82).

Selvbeskyttelse kan ha som konsekvens at skolearbeid blir lite verdsatt av eleven. Dette er imidlertid en dårlig strategi all den tid eleven ikke kan velge bort skolens betydning i samfunnet. Arbeid i skolen bør legges opp slik at det ikke representerer en trussel for selvværdet til eleven og elevene må få en forståelse av at feil er en naturlig del av læreprosessen. Skolen må sørge for at alle elevene opplever mestring. Mestring er nøkkelen til at elevene får tro på seg selv og har forventninger om å lykkes. ”Forskning viser systematisk at elever som har høye mestringsforventninger, ser større verdi av å arbeide med skolefagene, yter høyere innsats i skolearbeidet, viser større engasjement og er mer utholdende når de møter utfordringer.” (Skaalvik & Skaalvik, 2015:19).

De elevene som har liten tro på seg selv kan fortære se på en oppgave som et problem, noe som igjen kan være med på å ”... forsterke tendensen til å gi opp og vil kunne virke truende på selvværdet” (Skaalvik & Skaalvik, 2013:154).

Med dette til grunn vil det være nødvendig å trekke frem selvfølelsen hos elever i skolen i sammenheng med forventninger og krav. I dagens testing-kultur og resultatorienterte skole kan det på mange måter sees på som avgjørende for elever å ha en god selvfølelse. Hvordan vi har det med oss selv påvirker og farger alle situasjoner vi opplever i livet (Liverød, 2016:16). Øiestad (2009:18) forteller at usikkerhet og dårlig selvfølelse er blitt utbredt i vår kultur. Hun mener at god selvfølelse handler om at man har en god holdning til seg selv, mens dårlig selvfølelse gjør at en blir fylt av skam og selvkritikk (Øiestad, 2009:23). Ved å ha god selvfølelse vil en lettere kunne akseptere både mangler og muligheter som ligger i oss (Øiestad, 2009:176). En god selvfølelse kan betraktes som psykisk immunforsvar, skriver Øiestad (2009:13). Selvfølelse handler kort sagt om hvor vidt en har det fint med å være seg selv. Det kan defineres som det å være trygg på seg selv, med forståelse for ens egne sterke og svake sider, i samspill med mennesker (Malt, 2016).

### **2.3.2 Forebygging av psykisk helse i skolen**

I forordet til St. Meld.19 Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter står det:

*Åpenhet.* Veien til bedre helse går gjennom åpenhet. Der depresjon og influensa er likestilt. Der også menn prater om følelser og er i stand til å åpne seg om psykiske utfordringer. Altfor mange bærer det vonde i stillhet, noe som kan forsterke lidelsen.

Å likestille og inkludere psykisk helse som en del av folkehelsearbeidet er et viktig skritt mot mindre stigmatisering og tabu (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015:3).

I samme St. Meld. melder de om en plan om å øke antall psykologer i kommunene og om å legge frem en ungdomshelsestrategi (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015:10). Denne ungdomshelsestrategien innebærer å sette lys på virkemidler – ha god tilgjengelighet, god kapasitet og god koordinering innad i tjenestene til ungdom, inkludert nettbaserte helsetjenester (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015:44).

Å forbygge psykiske plager vil si at en bør sette tiltak i verk som fører til færre tilfeller hvor ungdommer opplever psykiske plager. Folkehelseinstituttet trekker frem tre forskjellige former for forebygging i sin rapport. Ved universelle tiltak for forebygging vil det være tiltak som er gjeldende for hele befolkning, eller deler av den. Selektive tiltak er tiltak med fokus på en gruppe som har høyere risiko for sykdom, mens indiserte tiltak settes i verk hos enkeltindivider som ansees å ha høyere risiko for sykdom (FHI, 2018:15). Ved forebygging i skolen vil det antas å være hovedfokus på universelle tiltak for å fremme psykisk helse da disse sees på som mer virkningsfulle og kostnadseffektive enn de to andre formene for forebygging. I rapporten trekkes det frem at godt tverrsektorielt samarbeid bør til for å bedre livskvaliteten blant befolkningen (FHI, 2018:165).

I skolen finner man forskjellige verktøy som kan brukes til forebygging. Berg (2012:23) belyser et av dem som heter VIP og står for Veiledning og Informasjon om Psykisk helse i skolen. Målgruppen for prosjektet er vg1 på videregående skole, men det kan også brukes på flere trinn, forteller Berg. Hun skriver at dette er et prosjekt som ungdom har interesse og engasjement for, og at det dermed bør ansees som et viktig tema for unge. Videreutviklingen av dette prosjektet kalles for VIP-makkenskap og det har fokus på å bidra til en lettere overgang fra ungdomsskolen til videregående skole, bidra til å skape relasjoner i klassen og et trygt klassemiljø fra starten av, samt øke elevens sosiale kompetanse og bygge gode arbeidsrelasjoner som grobunn for læringstrykket (Helsedirektoratet, 2016:2-3). Prosjektet har blitt evaluert av både elever og lærere, blant annet ble det gjennomført en effektevaluering i regi av Folkehelseinstituttet (Andersen & Nord, 2010). Av denne fremgår det at endringene som følge av intervensjonen var moderate til små, og at det er positivt at

at en såpass kortvarig skoleintervensjon hadde en effekt. Ikke bare økte ungdommenes kunnskaper, men også utfallsmål knyttet mer direkte til elevenes psykiske helse så ut til å ha en effekt (Neumer, 2012).

Venn1 er et undervisningsprogram om ungdomstid og psykisk helse som antas å ha et universalforbyggende preg. Det er rettet mot barn og unge i alderen 13-22 år og inngår i programpakken ”Psykisk helse i skolen”. Hensikten med tiltaket er ”å bidra til økt kunnskap om hva psykisk helse er, forebygge negative holdninger og fordommer, vise hvordan man kan være venn for en som har det vanskelig og gi kunnskap om hvor og hvordan man kan søke hjelp” (Bjørknes & Eng, 2012). I en evalueringsstudie av Venn1 gjennomført av SINTEF fremgår det at tiltaket hadde positive korttidseffekter, men at resultatene jevnet seg ut over tid. Et kvalitativt fokusgruppeintervju med sentrale aktører på skole-, skoleeier-, og nasjonalt nivå viste at resultatene var positive og de som hadde deltatt var fornøyde, men elevene gav uttrykk for at de trengte dypere kunnskap om psykisk helse (Bjørknes & Eng, 2012).

”Alle har en psykisk helse” er et helsefremmende tiltak rettet mot ungdomsskolen.

”Tiltaket har som mål å utfordre de unges holdninger og fordommer i forhold til psykisk helse, samt bidra til økt kunnskap om psykiske plager og om hvordan man kan få hjelp” (Lauritzen, 2012) Evaluering av effekten av programmet er foretatt ved fire ungdomsskoler i en større nord-norsk by. ”Alle har en psykisk helse” har vært i bruk siden 2002 og inngår i programpakken ”Psykisk helse i skolen”.

Et nettsted som Barne-, Ungdoms- og Familiedirektoratet (Bufdir) driver heter ung.no. Her viser de frem selvhjelpsmetoden – *Hjelpehånden*. De beskriver denne metoden som en måte å rydde i tankene og den kalles derfor for psykologisk førstehjelp. Hver del av hånden har sin kategori (Barne-, ungdoms og familiedirektoratet, uten årstall a).

Tommeltott – Hva skjer? Hva er årsaken til det følelsesmessige kaoset?

Pekefinger – Følelser. Hvilke følelser kjenner man på?

Langfinger – Røde tanker. Hvilke negative tanker rundt dette er det man har?

Ringfinger – Grønne tanker. Hvilke tanker kan hjelpe situasjonen?

Lillefinger – Hva kan man gjøre som kan hjelpe? Vil det hjelpe å snakke med noen?

Håndflate – Hvem kan man søke hjelp hos? Hvilke personer kan jeg fortelle dette til? (Barne-, ungdoms og familiedirektoratet, uten årstall a).

## 2.4 Ungdatarapport om psykisk helse blant elever 2018

Ungdata gjennomfører undersøkelser for å kartlegge hvordan skoleelever i ungdomsskolen og videregående skole har det i hverdagen og hva de driver med på fritiden. Det har tilsammen vært 439.200 ungdommer som har deltatt i undersøkelsene som viser til et bredt spekter av faktorer som kan ha betydning i forhold til psykisk helse og resultater fra disse undersøkelsene kan anses som valide. Det brukes ulike parameter for å finne ut hvordan ungdom i Norge har det og hvordan de opplever det å være ung i dag. Rapporten fra 2017 er den femte rapporten om nasjonale resultater som gis ut årlig av Ungdatasenteret, og resultatene oppdaterer tidligere undersøkelser (Bakken, 2017:1). Den siste rapporten fra 2017 inneholder noen nyere elementer i forhold til de fra årene før. Dette gjelder spørsmål som angår kosthold, seksuell helse, skolestress og negative hendelser på internett (Bakken, 2017:2).

Bakken skriver følgende i sammendraget:

Selv om de fleste trives og er godt fornøyd, er det mange som opplever bekymringer i hverdagen. Særlig er det mange jenter som opplever skolen som stressende. Et viktig funn fra årets undersøkelse er at omfanget av psykiske helse-plager fortsetter å øke. Økningen er markant og gjelder både gutter og jenter (Bakken, 2017:2).

Ungdomstiden byr på både kroppslige og mentale utfordringer – ungdommene skal utvikle seg til å bli selvstendige og de blir møtt med nye krav og forventninger. Bakken (2017:78) gjør rede for at mange unge sliter psykisk, men at det i mange tilfeller er forbigående. Det er allikevel varige utfordringer for noen. Den negative utviklingen i psykisk helse blant unge kan skyldes at samfunnets individualisering står sterkere og presset til å lykkes i skolen er stort. Han trekker frem konfliktfylte forhold hjemme og liten grad av sosiale relasjoner som kan virke støttende i forhold til risiko for psykiske lidelser. Det meldes om en markant økning i omfanget av selvrapporterte psykiske helseplager. Mest utbredt blant psykiske helseplager er stresssymptomer: ”På ungdomstrinnet opplever tre av ti å være ‘ganske mye’ eller ‘veldig mye’ plaget av tanker om at ‘alt er et slit’ eller de ‘bekymrer seg for mye om ting’. På videregående er nærmere halvparten plaget av dette” (Bakken, 2017:79). Det er langt flere jenter enn gutter som opplever alle de ulike psykiske plagene undersøkelsen har fokus på (Bakken, 2017:79). ”Fra 10. trinn og fram til slutten av videregående, har i overkant av hver

fjerde jente et høyt nivå av depressive symptomer” (Bakken, 2017:79). Dette betyr at de er ganske eller svært mye plaget av de fleste symptomene som undersøkelsen omfatter.

Omfanget av selvrapporterte depressive symptomer blant jenter har gradvis økt siden begynnelsen av 2010-tallet. Årets undersøkelse tyder på en ytterligere økning... Blant gutter har det de siste årene vært en svak nedgang i andelen... Årets tall tyder på at denne trenden er brutt, og at det har vært en økning også for gutter (Bakken, 2017:4-5).

Tallene viser også at flere ungdommer tror at de ikke vil leve et god og lykkelig liv. Om dette er en varig trend vet en ikke enda da dette er første året med nedgang rundt dette spørsmålet. Helsemessige spørsmål viser at de fleste ungdommer har god helse generelt, men de siste årene har det være nedgang blant jenter. Jenter er mindre fornøyd med helsen sin enn det gutter er. En god del ungdommer sliter med helseplager som hodepine, magevondt og smerter i et eller flere ledd samt muskulatur. Andre plager beskrives som stress, at ”alt er et slit” og mye bekymring. De sistnevnte er plager som gjerne fremtrer blant jenter og øker i 16-17 årsalderen. Fjorårets undersøkelse viser også en økning blant depressive symptomer blant jenter og denne statistikken har vært økende hvert år i Ungdata sine rapporter siden 2010. Det kommer også tydelig frem at det er økning i ensomhetstillene, og tallene for 2017 har aldri vært høyere (Bakken, 2017:4).

Selv om det statistisk sett viser seg at unge har god fysisk helse er det likevel høyt forbruk av smertestillende medisiner blant ungdommer i alderen 15-16 år. Denne statistikken har økt betraktelig siden 2001. Det vanligste som viser seg blant unges fysiske plager er hodepine og ”en stressende livsstil med krav og press” kan være årsaken til dette (Bakken, 2017:74). En av ti jenter sliter med hodepine daglig. Andel som opplever daglige helseplager den siste måneden er dobbelt så høy hos jenter som hos gutter. Det er en høyere andel jenter som opplever fysiske helseplager i denne rapporten sammenlignet med den fra fjoråret. Det viser seg også at ungdommene som ikke er med i idrettsorganisasjoner er mest utsatt for plager som dette (Bakken, 2017:75).

Samtidig som statistikken viser økende andel psykisk plager blant unge så viser undersøkelsen også at ungdommene er mer hjemmekjær, og de aller fleste som deltok i

undersøkelsen opplever foreldrene som viktige støttespillere. At stadig flere har tett relasjon med foreldre sine har vært en trend siden undersøkelsene ble startet (Bakken, 2017:2-3).

Det blir også nevnt at de eldste ungdommene bruker mer tid på sosiale medier, men at omfanget av data- og mobilspill synker med årene (Bakken,2017:3-4). Det blir tilbragt mye fritid foran en skjerm, og dette har hatt en økende tendens fra fjoråret. Når vi viser til ungdommers hverdagsliv i dag er det naturlig å snakke om deres mediebruk. Det har fått en egen kategori i Ungdata sine undersøkelser, og undersøkelsen viser at det er stor variasjon i hvor mye tid elevene bruker foran en skjerm i løpet av en dag. Andelen som bruker mye tid på medier har økt fra 2016 til 2017. Sosiale medier øker stort sett med årene, mens elektroniske spill og lignende synker med årene. Gutter bruker mer tid foran skjermen enn jenter og det er forskjeller i gutter og jenters mediebruk. Gutter spiller mest, mens jenter er mer på sosiale medier. Det kommer tydelig frem at det er sammenheng mellom mediebruk og aktivitetsnivå blant ungdommene. De som ikke driver med idrett som fotball og lignende bruker langt mer tid foran skjermen enn de idrettsaktive. De aktive ungdommene bruker generelt mindre tid på medier, og dette gjelder for begge kjønn og både for elever i ungdomsskolen og i den videregående skolen (Bakke, 2017:65). Plager relatert til mediebruk er så som så, og resultatene viser at flertallet ikke opplever ubehagelige hendelser på nett. Det er allikevel et mindretall som uttrykker at de opplever trusler eller at noen har lagt ut sårende tekst eller bilder av dem på internett, da særlig jenter (Bakken, 2017:5). Det viser seg også at aktivitetsnivået synker med alderen og jenter er mindre i aktivitet enn gutter. Mediebruken har muligens erstattet noe av tiden til fysisk aktivitet (Bakken, 2017:70). På den annen side har det blitt populært å være sunn, og kunnskap om hvilke følger inaktivitet kan ha har ført til større fokus på å forebygge dårlig helse. Kan et tiltakende helsefokus oppleves som et press og bidra til at unge ikke er fornøyde med egen helse? (Bakken, 2017:70). De som trener mest er mest fornøyd med helsen sin uansett kjønn og klassetrinn (Bakken, 2017:71).

Skolen er ikke bare et sted for læring, men også for sosialt samvær for unge. Sammenlignet med mange land er skoletrivsel statistisk sett høy blant elever i Norge (Bakken, 2017:28). Til tross for dette viser undersøkelsen allikevel at en av fem ungdommer gruer seg til å gå på skolen. Årsaken til at de gruer seg er usikkert, men det kommer frem at det er flere jenter enn gutter som gruer seg og det er på 10. trinn hvor andelen har høyest forekomst. Skoletrivselen blant elever er høyest blant de som driver med organiserte aktiviteter på fritiden. Det er

dobbelt så mange elever som ikke trives i skolen blant dem som ikke er med i idrett (Bakken, 2017:29).

Ni av ti elever på ungdomsskolen opplever at læreren bryr seg om dem, men samtidig er det mange som ikke forbinder skolen med et godt sted å være. Det er spesielt mange jenter som preges av høyt skolestress. Over halvparten av jentene gjør rede for at de ofte blir stresset av skolearbeid, mens tre av ti gutter svarte det samme. Skolestresset er høyest det siste året på både ungdomsskolen og den videregående skolen (Bakken, 2017:4). Bakken (2017:33) melder om at ungdom i dag bruker mindre tid på skolearbeid etter skolen sammenliknet med tidligere undersøkelser. Elever på ungdomsskolen bruker mer tid på dette enn elever i videregående skole. Det er også langt flere jenter enn gutter som bruker mye tid på skolearbeid. Mange elever opplever stress med dette. Mer enn 60% av jentene i 9. trinn og frem til slutten av videregående skole opplever mye stress i sammenheng med skolearbeidet.

Bakken (2017:40) viser til en samfunnsmessig utfordring ved at en av tre faller fra skolen ved endt grunnskole, og at denne andelen har vært den samme siden 1994. Dette kan gjøre det vanskelig å komme inn på jobbmarkedet da det ofte kreves vitnemål fra videregående skole for jobbsøkere. Undersøkelsen viser også at unge med innvandrerbakgrunn har høye mål for utdanning, og at disse elevene i større grad begynner på høyere utdanning og mer prestisjeutdanninger enn etnisk norske elever.

Det er grunn til å tro at ungdommene som har deltatt i disse undersøkelsene tar spørsmålene på alvor. 98% av deltakerne sier at de svarer ærlig på spørsmålene. Samtidig mener 88% av alle deltakerne at undersøkelsen gir et godt bilde av hvordan ungdommene har det (Bakken, 2017:11).

## **2.5 Skolens rådgivningstjeneste – før og nå**

Adam Vogt (2016) skriver at det i 1960-årene ble innført en egen rådgivertjeneste i grunnskolen. Dette tiltaket ble satt i gang for å møte elevens behov for veiledning i spørsmål knyttet til utdanning, samt rådgivning i forhold til sosialpedagogiske anliggender.

Rådgivningstjeneste ble i 1969 også innført i den videregående skolen. Som utgangspunkt hadde denne rådgivningen hovedvekt på den delen som omhandlet utdanning og karriere, og det var vanlige lærere som påtok seg arbeid med rådgivning ved siden av redusert



undervisningsplikt. Det var ikke pålagt noen tilleggsutdanning utover den generelle lærerutdanningen og frem til 1998 var det krav om at alle lærere i grunnskolen skulle bidra innenfor den sosialpedagogiske rådgivningsdelen, spesielt klassestyreren som hadde et utvidet ansvar for nettopp dette (Vogt, 2016:52).

Fra og med denne tiden har det vært forskjellige måter å konstruere et system for rådgivning i skolen. Det var noen barneskoler som opprettet stillinger som sosiallærer, det var noen ungdomsskoler som tilsatte en stilling som rådgiver med ansvar for både sosialpedagogiske spørsmål og karriereveiledning, og det var andre som ansatte en sosiallærer til det sosialpedagogiske arbeidet og en rådgiver med ansvar for karriere og utdanning. Det er fortsatt den dag i dag diskusjoner om hva som er mest hensiktsmessig – en samordnet stilling med ansvar for begge felt eller en todelt stilling med hvert sitt hovedansvar (Vogt, 2016:53).

I Opplæringsloven settes det krav til skolen at elevene skal ha et godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, §9A–2), og det settes også krav til rådgivere. Rådgivningstjenesten er forankret i Forskrift til samme lov, og her står det blant annet at alle elever i grunnskolen og den videregående skole har rett på nødvendig veiledning innenfor sosialpedagogiske spørsmål. I det nyere kapittelet om den sosialpedagogiske rådgivning i Forskrift til Opplæringsloven (1998) §22-2 sies det:

Den enkelte eleven har rett til nødvendig rådgiving om sosiale spørsmål. Formålet med den sosialpedagogiske rådgivinga er å medverke til at den enkelte eleven finn seg til rette i opplæringa og hjelpe eleven med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar som kan ha noko å seie for opplæringa og for eleven sine sosiale forhold på skolen (Forskrift til Opplæringsloven, 1998, §22-2).

Uansett hva elevene kommer med av sosiale, personlige eller emosjonelle utfordringer skal de bli møtt med respekt av skolens ansatte. Videre pekes det på at personalet ved skolen skal ha et godt samarbeid med hjelpeinstanser som PPT eller lignende. De skal også ha tett kontakt med hjemmet slik at det blir sammenheng mellom tiltakene rundt eleven (Forskrift til Opplæringsloven, 1998, §22-2). Selv om tjenesten er hjemlet i loven, trekker Vogt (2016:53-54) frem spørsmålet om kompetanse hos rådgivere. Det var i starten ikke særegne krav til rollen annet enn lærerutdanning, men det ble *ønsket* høy faglighet blant dem som påtok seg denne oppgaven. Det var først rundt 80-tallet at diverse offentlige dokumenter pekte på

behovet for grunnutdanning og videreutdanning innenfor rådgivningstjenesten. Dette har det dog aldri blitt noe av. I 1994 ble det i rammeplan for rådgivning/sosialpedagogisk arbeid i grunnskolen og i videregående opplæring gitt mulighet for videreutdanning for lærere på opptil 60 studiepoeng og dette førte til flere tilbud om videreutdanning rettet mot rådgivertjenesten.

Det har i de senere år vært diskutert om rådgiverrollen bør få mer profesjonalitet i stillingen. OECD slår i en gjennomgang av rådgivningen i Norge fast at det er en manglende systematisk utdanning som har ført til lite profesjonalitet i rådgiverrollen. De mente også at dette var den viktigste svakheten ved det norske skolesystemet (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, Bungum & Mordal, 2011:97). I Forskrift til Opplæringsloven (1998) §22-4 heter det at sosialpedagogiske rådgivere skal ha relevant kompetanse, og at skoleeier har ansvar for å utforme rådgiverstillingen slik at den er tilfredsstillende i forhold til elevers rettigheter. For at en rådgiver skal kunne gi god veiledning og rådgivning til elever som sliter med utfordringer knyttet til psykisk helse vil det være nødvendig for dem å ha god kunnskap om dette temaet. Dette kapitlet trådte i kraft fra 1.januar 2009, og det var første gang det ble gitt mulighet for at andre utdanninger enn bare lærerutdanningen kunne fylle rollen som rådgiver i skolen (Vogt, 2016:54).

DeKruyf, Auger og Trice-Black (2013) drøfter i en forskningsartikkel om rådgiverfunksjonen i skolen i USA behovet for at rådgiverstillingen bør utvides og synliggjøres bedre i skolesystemet stilt overfor den økende forekomsten av psykiske plager hos elever. Forskerne får varierte svar fra rådgiverne når de spør om deres arbeidsoppgaver, men de fleste av dem mener at ansvaret deres skal dekke rådgivning til de elever som sliter med psykiske utfordringer. De fleste rådgiverne gir uttrykk for at det ikke er nok tid i hverdagen til dette og at de mangler tilstrekkelige ressurser for å hjelpe disse elevene på best mulig måte (DeKruyf, Auger & Trice-Black, 2013:273). Videre finner de at rådgiverens rolle fremstår som noe uklar for mange av rådgiverne de har intervjuet (DeKruyf m.fl., 2013:2 og 276-277). De synes dette er urovekkende og viser i den forbindelse til statistikk som dokumenterer at rundt en av fire barn har utfordringer knyttet til psykisk helse og at mer enn 75% av barna kunne ha behov for hjelp knyttet til dette. Det kommer frem at det er mange som ikke får denne hjelpen. De har også estimert at mer enn halvparten av de elevene som slutter på skolen har en psykisk lidelse. De har i artikkelen fokus på et stort antall barn fra K-12, som tilsvarer barn og unge i alderen 4 til 19 år.

Artikkelen konkluderer med at det er på høy tid at rådgiverfunksjonen inkluderer både det å være en pedagogisk leder og det å være et hjelpeapparat for elevers psykiske helse (DeKruyf m.fl., 2013:273). De mener at det mest hensiktsmessige tiltaket vil være å gi elevene et tilbud innenfor skolens rammer når det kommer til problematikk knyttet til psykisk helse og at dette deretter vil være med på å bedre både læringsmiljø og det sosiale miljøet på skolen (DeKruyf m.fl., 2013:275). De gjør rede for noen utfordringer som kan oppstå ved at rådgiver både er pedagogisk leder og en psykisk helsefremmende rådgiver (DeKruyf m.fl., 2013:277), men hevder likevel at det er nettopp en slik overordnet rådgiverfunksjon som kan ansees å være til elevenes beste. De lister opp følgende fem punkter som må oppfylles for å sikre en forbedret og kompleks rådgiverfunksjon:

- Presisere rådgiveres rolle på en mer spesifikk måte
- Å gi rådgivere utdanning til klinisk veiledning
- Å legge til rette for faglig tyngde og utvikling blant rådgivere i skolen
- Å beskrive rådgiveres rolle til alle elever og ansatte ved skolen
- Å ha en rådgiver pr maksimalt 250 elever (DeKruyf m.fl., 2013:279).

I følge forskerne vil disse fem punktene gjøre rådgiverfunksjonen bedre rustet til å hjelpe elever som har vansker knyttet til psykisk helse – en utfordring skolen er nødt til å ta på alvor stilt overfor en situasjon med økt forekomst av psykiske vansker blant elever (DeKruyf m.fl., 2013: 279).

## **2.6 Samtale – rådgivers viktigste verktøy**

Jeg har valgt å legge hovedfokus på kompetanse ved direkte rådgivning med barn og unge fordi jeg forsker på elever i ungdomsskolen og videregående skole, og det er grunn til å anta at mesteparten av denne type rådgivning og veiledning skjer i form av dialoger med elever i denne alderen. Vogt (2016) skriver at det kan tenkes at det bør være forbedret kompetanse blant rådgiverne som har direkte kontakt med barn og unge.

Som pedagogisk rådgiver vil det å samtale være det viktigste verktøyet, og dermed vil det være hensiktsmessig å ha gode kommunikasjonsferdigheter (Vogt, 2016:222). Her under vil det også være viktig at rådgiver forholder seg profesjonelt i henhold til personlige holdninger

som er nødvendig for å skape en god relasjon. Vogt (2016:225-226) skriver at ungdom kan ha vanskeligheter med å ta kontakt med ansatte ved skolen når de opplever utfordringer av forskjellige slag. Det vil derfor være svært viktig at en som rådgiver, pedagog eller annen ansatt ved skolen viser interesse ved å lytte og være tilgjengelig for dem som trenger å samtale. Ved å vise empati og forståelse for situasjonen ungdommen befinner seg i vil det skape muligheter for forbedring hos eleven.

Börjesson (2017:48) trekker frem flere prinsipper som kan bidra til mer profesjonalitet i pedagogers rolle i møte med ungdom, i dette tilfellet rådgiverrollen. Hun trekker frem nøkkelbegreper som kunnskap og kompetanse, samtaleferdigheter, tillit, ikke-dømmende holdninger, oppmerksomt nærvær, fleksibilitet, interesse, aktiv lytting og samspill (Börjesson, 2017:49).

”I den helsefremmende samtalen ligger søkelyset på hvordan man kommer videre i livet. Hvor ønsker jeg meg, og hvordan kommer jeg meg dit? Det er fremtiden som er målet”, skriver Börjesson (2013:14). Budskapet i sitatet er ikke at samtalelederen trenger å være en ekspert som setter opp gode løsninger, men at samtalen bør kunne føre til at ungdommen setter seg mål som innebærer at de begynner å nærme seg noe som kan fungere som en god løsning for dem (Börjesson, 2017:39-40).

Med *kunnskap og kompetanse* mener hun at det er viktig for samtalelederen, rådgiveren, å arbeide kunnskapsbasert. En god samtaleleder bruker konkret kunnskap som er forankret i nyere forskning på området, og hun tenker at kontinuerlig søken etter ny kunnskap fra samtaleleders side viser ungdommen at de blir møtt med respekt og at de blir tatt på alvor (Börjesson, 2017:49).

Börjesson mener at ved å ha en *ikke-dømmende holdning*, sørger samtaleleder for at det den unge selv ønsker å formidle får god plass i samtalen. En samtaleleder bør ikke starte samtalen med å tolke samtalepartneren, og en må som rådgiver ikke dra forhastede slutninger (Börjesson, 2017:49-50). Hun trekker også frem *fleksibilitet* som viktig. Dette handler om at samtalelederen bør være åpen og ha rom for fleksibilitet i forhold til ulike løsningsalternativ. En løsning som har fungert for en annen ungdom, trenger ikke nødvendigvis være en god løsning for den samtalepartner rådgiver nå står overfor (Börjesson, 2017:50). For å vise *interesse* for den som kommer på kontoret er det viktig at samtalelederen stiller spørsmål og

viser tydelig at man verdsetter den unges beskrivelser og forklaringer. Spørsmål viser at rådgiveren er nysgjerrig og ønsker å vite mer og det skaper en følelse av at den unge blir tatt på alvor (Börjesson, 2017:50). Samtidig nevner hun at det er viktig å drive *aktiv lytting*. Med dette mener hun at både kroppsspråk og verbalt språk bør samstemme med budskapet samtalelederen uttrykker. Rådgiveren kan spørre om han/hun har forstått ting riktig og dermed vise at de har en felles oppfatning av det den unge forsøker å forklare. Aktiv lytting innebærer også at samtalen finner sted på en rolig og lukket sted uten forstyrrelser fra mobil og pc, samt at samtalelederen er tilstede ved avtalt tidspunkt. Dette er med på å underbygge rådgivers profesjonalitet (Börjesson, 2017:50-51).

Videre trekker hun frem *samspill* som viktig i samtalen – at begge parter bidrar i samtalen på sin måte. Her hører ikke irettesettelser og påstander hjemme, men heller interesse og nysgjerrighet for det den unge har å fortelle. Det er ungdommen som styrer temaet, og det er den profesjonelle sin oppgave å vise interesse for dette (Börjesson, 2017:51).

Med begrepet *taus kunnskap* viser Börjesson (2017:51) til det som allerede ligger naturlig hos noen mennesker. Hun utdyper at noen mennesker har for eksempel god evne til å samtale og til å stille gode spørsmål, og at dette ikke nødvendigvis kun handler om tillært kunnskap, men tilsynelatende kan være noe man intuitivt er i besittelse av eller ervervede egenskaper. Hun sammenligner kunsten å samtale med en fantastisk sangstemme – den bare er der. Samtidig understreker hun at samtaleferdighetene til dem som har mye taus kunnskap også kan utvikles og trenes til å bli enda bedre, slik alle ferdigheter kan (Börjesson, 2017:51). Hun mener at bevissthet rundt ens egne verdier som rådgiver kan styre arbeidet og hun trekker frem at det er viktig å gi seg selv tid til å reflektere rundt etiske spørsmål som kan bidra til at man lærer å kjenne seg selv bedre og dermed unngår at fordommer styrer samtalen med ungdommen. Å styrke sin profesjonalitet som samtaleleder og rådgiver kan gjøres ved å gi plass til og rom for etiske spørsmål. Ved å bevisstgjøre seg selv, ha en interesse for og en vilje til å utforske hvilke valg en selv har tatt, så skaper det et godt utgangspunkt for å møte andre i samtale (Börjesson, 2017:52-53).

Alle mennesker har *private holdninger og relasjoner*. En har til daglig private møter med mennesker og denne formen for kommunikasjon utvikles fra en er liten. Dette er møter som ikke nødvendigvis har en fast struktur der man utveksler synspunkter på en likeverdig måte. Börjesson (2017:53-54) sier at privat kommunikasjon kjennetegnes ved at en har en samtale

som privatperson, og ikke som en ansatt. Her oppleves det ofte stor frihet til å fortelle om temaer som bygger på ens egne beslutninger, og en kan i stor grad mene det man vil. I slike samtaler velger man språk selv og her representerer du kun deg selv (Börjesson, 2017:54). *Profesjonelle holdninger og relasjoner* derimot kommer til syne hos personer som besitter en spesiell kompetanse andre ønsker å få et utbytte av (Börjesson, 2017:54). Som ungdom i ungdomsskolen eller i videregående skole søker en seg kanskje til rådgiver for å kunne dra nytte av den profesjonelles kunnskap. Her vil rådgiverens svar ha utgangspunkt i forskning og vitenskap fremfor hans eller hennes private liv, og samtalen bør bygges på egne og andres erfaringer, kunnskap og kompetanse (Börjesson, 2017:55). Her vil den profesjonelle rådgiveren samtale strukturert og kanskje ut ifra et spesifikt fagspråk og forklaringsmodeller. Börjesson (2017:55) forteller videre at rådgiveren i dette tilfellet vil arbeide for skolen, og vil dermed representere skolen i sitt arbeid. Dette vil si at rådgiveren må forholde seg til skolens ressurser og holdninger som en profesjonell ansatt i møte med ungdommene som kommer til rådgivning.

Som samtaleleder følger det også et *personlig ansvar*, skriver Börjesson (2017:56). Dette ansvaret går ut på å skape samtaler som fører til et mål, og det handler også om å skape tillit hos ungdommen som gjør at den unge tør å utfordre seg selv for å nå dette målet. Hun har som utgangspunkt i samtalene med ungdom å arbeide med direkte kommunikasjon, som vil si at hun ikke ønsker å gjette, tolke eller analysere. Her ønsker hun heller å stille direkte spørsmål. Gule svar fra ungdommen eksisterer ikke, og da velger hun heller å tenke at det var spørsmålet som ble stilt som er feil (Börjesson, 2017:56). I forhold til det å ha et personlig ansvar ovenfor ungdommen trekker hun frem to begreper - likestilling og likeverd. Med likestilling mener hun at ”kjønnsbriller” kan skape bedre utgangspunkt for gode samtaler. Med ”kjønnsbriller” mener hun at en bør være bevisst på at vårt samfunn ikke har nådd fullstendig likestilling. Et eksempel hun trekker frem er at innenfor medier og psykisk helse så snakkes det mest om jenter, mens gutters psykisk helse får mindre plass. Med likeverd mener Börjesson (2017:58) at en bør prøve å unngå å plassere ungdommene i kategorier. Dersom hun opplever at den unge selv har fordommer så prøver hun gjerne å komme med et oppfølgingsspørsmål som kan få den unge til å reflektere og utvide horisonten. Hun understreker at det er viktig å stille slike spørsmål med respekt og ikke stille det slik at ungdommen føler seg dum. Med bakgrunn i dette mener hun at det er svært viktig med tillit og trygghet slik at den unge tør å utfolde seg (Börjesson, 2017:58).

I den profesjonelle rollen som rådgiver har man *taushetsplikt*. Börjesson (2017:59) skriver at taushetsplikten er spesielt viktig i arbeid med ungdommer under 18 år som fortsatt bor hjemme hos foreldre. Hun forteller at det er svært viktig å gjøre rede for at en har taushetsplikt ovenfor den unge.

Börjesson (2017:59) forteller at en som samtaleleder sitter i en slags *maktposisjon*. Dette fordi rådgiveren har en kompetanse som den unge dermed søker. Det kan være foreldre eller andre mennesker i livet til ungdommen som har bestemt at han eller hun skal gå til rådgivning og få samtalehjelp. I slike situasjoner kan det være ekstra viktig å tenke over hva slags maktposisjon en sitter i, skriver hun (Börjesson, 2017:59).

Vogt bemerker at ungdom kan være skeptisk med tanke på å søke hjelp til de utfordringer som de måtte ha, og han understreker at det dermed er viktig å signalisere at en som rådgiver er interessert og er tilgjengelig for å samtale med ungdommen. Han kaller det en terskel for ungdommen å bestige og være klar til å ta opp problematikken med noen (Vogt, 2016:225-226).

## 2.7 Rådgiveres samarbeidspartnere

Vogt forteller om et økende antall samarbeidspartnere som rådgivere må forholde seg til i kjølvannet av det reformarbeidet som ble gjort i skolen på 60-tallet (Vogt, 2016:40). Som rådgiver samarbeider en med blant annet ansatte ved skolen - lærere, avdelingsledere, skoleledere, inspektører og miljøarbeidere. De samarbeider med skolehelsetjenesten, her i stor grad helsesøster og skolepsykolog, og de samarbeider også med utenforliggende instanser som hovedsakelig er PPT, BUP, Barnevernstjenesten og OT.

På mange områder kjenner *foreldrene* barna sine best, og det vil derfor være nyttig for skolen å ha et godt samarbeid med de. Et godt samarbeid mellom skolen og foreldrene er en ressurs for begge parter, men her vil rådgiver, skole og andre hjelpeinstanser være den profesjonelle parten i relasjonen og derfor vil det være deres ansvar å legge til rette for et godt samarbeid (Vogt, 2016:319).

*Lærere* har hovedfokus på læringssituasjonen elevene befinner seg i, og fungerer som den nærmeste kontakten en elev har i skolen. Det kan føre til problemer dersom en rådgiver henter

ut elever til samtaler ved at rådgiveren blir sett på som en ”tidstyv” som stjeler verdifull tid fra eleven i undervisning (Mordal, Buland & Mathiesen, 2015:12).

*Skolehelsetjenesten* er gjeldende fra 6-20 år og er hjemlet i loven om helsetjenesten i kommunene. Helsesøstre er drivkraften i dette arbeide selv om andre stillingskategorier er involvert. Formålet til skolehelsetjenesten er å tilby et lavterskeltilbud med helsefremmende og forebyggende arbeid rettet mot barn og unge. Alle grunnskoler og videregående skoler er pålagt å ha dette. Skolehelsetjenesten skal samarbeide med andre kommunale instanser, for eksempel barnevernet og PPT (Vogt, 2016:63). I Forskrift til skolehelsetjenesten sies det at formålet blant annet er å fremme både psykisk og fysisk helse (Forskrift om helsestasjons- og skolehelsetj., 2003, §1-1) og det skrives videre i en merknad til Forskriften at skolehelsetjenesten skal ”... styrke foreldrenes mestring av foreldrerollen, fremme barns og ungdoms lærings- og utviklingsmiljø og bidra til å legge til rette for godt psykososialt og fysisk arbeidsmiljø i skolen” (Forskrift om helsestasjons- og skolehelsetj., 2003, §1-1).

Skolens viktigste samarbeidspartner og sakkyndige instans er *Pedagogisk-psykologisk tjeneste* (PPT). Dette var en av de første instansene som vokste frem, og med tiden fikk fokus rettet mot å integrere de elevene som falt utenfor normalen i skolen (Vogt, 2016:40-41). PPT gir systemrettet støtte til skoler med råd, veiledning og kompetanse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015:28).

*Barne- og Ungdomspsykiatrisk Poliklinikk* (BUP) er et spesialisthelsetilbud til barn og unge opptil 18 år. Her kan barn og unge henvises hvis de opplever følelsesmessige problemer og har det vanskelig i hverdagen. Dette kan blant annet være tristhet, uro, ubehagelig tanker eller forstyrret søvn. På BUP arbeider det psykologer, terapeuter, kliniske pedagoger og flere andre yrkesgrupper (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, uten årstall b).

*Barnevernstjenesten* sitt ansvar innebærer å avdekke adferds-, emosjonelle og sosiale problemer samt omsorgssvikt - på et tidlig tidspunkt og deretter sette inn tiltak i forhold til den problematikken som er (Barnevernloven, 1993, §3-1).

*Oppfølgingstjenesten* (OT) har fokus på ungdom opp til 21 år som ikke er i opplæring eller i arbeid. Arbeidet deres er rettet mot å sørge for at ungdommer får tilbud om en eller annen



form for opplæring eller arbeid, og gjennom samarbeid med rådgivningstjenesten kan de også hjelpe til å forebygge frafall i videregående skole (Vogt, 2016:57).

## 2.8 Rapport om rådgivningstjenesten i Norge

Det er to rapporter fra SINTEF som har forsket på rådgiverrollen i Norge, en fra 2011 som har hovedfokus på kvaliteten blant skolens rådgivere, og en annen fra 2015 som baserer seg på hva rådgiverne synes er viktig for rådgiverrollens utvikling med tanke på kompetanse og arbeid generelt (Buland m.fl., 2011:13; Mordal m.fl., 2015:9). Begge rapportene beskriver både karriereveiledende og sosialpedagogisk rådgivning, men jeg har plukket ut det som jeg ser på som relevant for min problemstilling.

### 2.8.1 Stillingsoppbygging

Rapporten fra 2011 (Buland m.fl., 2011:37) beskriver et prosjekt ”Delt rådgivningstjeneste” (DRT) som gikk ut på å splitte rådgiverrollen i to. Majoriteten av deltakerskolene uttrykte at prosjektet – som gikk over tre år – hadde vært nyttig, og de fleste ønsket å fortsette med delt stilling etter endt prosjekt. I rapporten viste det seg at 40% av skolene i Norge hadde delte rådgivningsstillinger, mens resten hadde sammensatt stilling med ansvar for begge felt – det sosialpedagogiske og den karriereveiledende (Buland m.fl., 2011:91; Vogt, 2016:53).

Rapporten fra 2015 belyser også utfordring ved å være 70% lærer og 30% rådgiver. Med en slik stillingsandel vil ikke ”rådgiveren” alltid være tilstede for å ta imot elever som ønsker samtale, og dette til tross for at de mener at ”åpen dør”-filosofien virker å være det beste for elevene (Mordal m.fl., 2015:63). Videre forteller en rådgiver at det er faste torsdager til rådgiverstillingen, men at ”... nå er det jo slik at det skjer ikke bare ting på torsdager” (Mordal m.fl., 2015:63).

I rapporten fra 2015 skrives det at de sammensatte stillingene stort sett blir tynget av den sosialpedagogiske delen av arbeidet og at det burde vært høyere fokus på kompetansetiltak i forhold til dette arbeidet (Mordal m.fl., 2015:73). Rådgivere som jobber i sammensatt stilling, ønsker i mange tilfeller å dele stillingen fordi karriereveiledningsdelen blir nedprioritert på grunn av at tiden ikke strekker til. På den annen side kan det ved å ha en sammensatt stilling være lettere å se *hele* eleven fordi eleven snakker med samme person om både fremtiden på det private planet og det sosiale planet (Mordal m.fl., 2015:72). Dette med å se hele eleven kommer tydeligere frem og ansees som viktig for de rådgiverne som ikke har delt stilling

(Mordal m.fl., 2015:76). Utfordringer ved å ha delt stilling finnes også. En elev kan for eksempel ha spørsmål om utdanning i starten av en samtale, men etter videre utforskning kan utfordringen til eleven bunne i et sosialpedagogisk spørsmål – eller motsatt (Mordal m.fl., 2015:72). Rapporten gir tydelige indikasjoner på at den sosialpedagogiske rådgivningen tar mer tid nå enn før og at denne rådgivningen innebærer flere tunge elevsaker i dag sammenlignet med tidligere. Dette underbygger behovet for å dele stillingen slik at rådgiverne kan konsentrere seg om ett ansvarsområde (Mordal m.fl., 2015:73).

### **2.8.2 Kompetanse**

Det er ulike oppfatninger om hvilke kompetanse en rådgiver i skolen skal besitte. I rapporten fra 2011 (Buland m.fl., 2011:33) blir to motpoler trukket frem hvor den ene siden mente at rådgiverne skulle ha lærerutdanning med en mindre form for tilleggsutdanning og den andre siden mente at rådgiverrollen burde innebære stor kompetanse innenfor pedagogisk psykologi. Det ble i 1964 avgjort at det kun skulle være lærerutdanning som krav. Rådgivernes egen organisasjon har etterspurt formelle krav til kompetanse blant rådgivere. I 2009 imøtekom Utdanningsdirektoratet dette ønsket og skisserte noen veiledende kompetansekriterier for rådgivere. Det ble sterkt understreket at dette bare var veiledende anbefalinger som måtte ses i sammenheng med skoleeiers plikt til å oppfylle elevenes rett til nødvendig rådgiving slik Forskrift til opplæringsloven har definert (Mordal m.fl., 2015:65). Selv om dette bare var anbefalinger har kompetansen blant rådgivere økt i den senere tid (Mordal m.fl., 2015:66). Rådgiverne som ble intervjuet i denne rapporten tilfredsstillte de anbefalte kriteriene til sin stilling (Mordal m.fl., 2015:70).

Rådgiverne forteller at de utdanningstiltakene de har muligheter til å ta, ikke nødvendigvis gir ønskelig kompetanse til rådgiverrollen (Mordal m.fl., 2015:10). Det er flere av dem som mener at tilbudene til kompetanseheving ikke er relevante i forhold til deres arbeid, og at profesjonalisering av deres rolle avhenger av dyktige kompetansetiltak – noe de ønsker (Mordal m.fl., 2015:69). De beskriver også en stadig mer krevende gruppe elever som sliter med psykososiale utfordringer, og dermed opplever også deres oppgaver som mer krevende (Mordal m.fl., 2015:9). Med dette til grunn ønsker de seg flere tiltak som bidrar til kompetanseheving (Mordal m.fl., 2015:67). De trekker frem utfordringer med variasjon av nødvendig kompetanse med tanke på den sosialpedagogiske rådgivningsdelen. Problematikken som kommer frem blant elever som trenger sosialpedagogisk rådgivning, er

omfattende, og rådgiverne betoner at rådgivningen her vil bli individuell og ofte lite planlagt og strukturert (Mordal m.fl., 2015:58-59).

Det trekkes frem tre hovedutfordringer knyttet til kompetanseheving blant rådgiverne. Det første er den fysiske avstanden da rådgiverne ofte må reise et stykke for å gjennomføre kurs og tiltak. Den andre utfordringer er hvor vidt kurs og tiltak er relevante og har nytteverdi for rådgiverne. Den tredje utfordringer handler om lokale prioriteringer, at skoleeier og skoleleder må prioritere rådgiverstillingen i skolen for å gjennomføre kompetanseheving (Mordal m.fl., 2015:70).

### 2.8.3 Ressurser

Det kommer frem i rapporten fra 2011 (Buland m.fl., 2011:33) at rådgiverne ble tildelt lite ressurser i forhold til hvor krevende oppgaver de hadde ansvar for. Videre beskrives det i den nyere rapporten at det er den sosialpedagogiske delen av arbeidet deres som lider mest av for lite tidsbruk i rollen (Mordal m.fl., 2015:62). En rådgiver sier:

Det er utrolig mye psykisk helse problematikk som får konsekvenser for min jobb. Og det er kanskje noe av det mest tidkrevende da, å følge opp elever som strever. Både det at de strever når de er her [på skolen] eller at de ikke kommer hit. Det å jobbe med fravær og bekymringsfullt fravær (Mordal m.fl., 2015:58).

Utfordringer med denne problematikken oppleves tungt for rådgiverne i rapporten. Dette er saker som kan være vanskelig å løse, og det kreves en stor andel ressurser fra både rådgiver, lærer og andre instanser hvis utfordringen skal løses på en tilfredsstillende måte (Mordal m.fl., 2015:58). Rådgiverne føler de ikke har nok ressurser til å utføre arbeidet sitt i en timetellende og prestasjonsorientert skolehverdag, og flere av dem mener at det kan være hensiktsmessig at deres arbeid bør timeplanfestet som en løsning på dette (Mordal m.fl., 2015:10). Rådgiverne viser til et økende antall oppgaver på både individ- og systemnivå i de senere år, samtidig som ressursene er på samme nivå som da rådgivningstjenesten ble lovpålagt (Mordal m.fl., 2015:61-63). Rapporten viser også at det er et stort flertall som ikke har mer enn minimumskravet når det gjelder timeressurser til rådgivningstjenesten (Mordal m.fl., 2015:60). Rådgiverne føler at de på bakgrunn av lite ressurser, ikke har mulighet til å

bistå alle elever som trenger det (Mordal m.fl., 2015:63). Mange av rådgiverne opplever at store deler av ressursene blir spist opp av administrative oppgaver (Mordal m.fl., 2015:63).

#### 2.8.4 Nettverk

Nettverksbygging kan være viktig i rådgiverrollen. De rådgiverne som opplever godt nettverk, føler seg mindre ensomme i arbeidet sitt og de ser på det faglige fellesskapet der erfaringsutveksling står sentralt som en stor støtte og som veldig nyttig, spesielt med tanke på kompetanseheving (Mordal m.fl., 2015:79). Selv om dette har fått et økt fokus er det noen som opplever rådgiverrollen som en ensom rolle. Det sies i rapporten at det enda er et stykke å gå før rådgivning blir forstått som en kjerneoppgave for skolen (Mordal m.fl., 2015:11). Samtidig kommer det frem gjennom intervjuene at rådgiverne føler at andre ikke ser hva deres arbeid bidrar med i skolen (Mordal m.fl., 2015:36). Det nevnes av flere rådgivere i rapporten at de savner noen å diskutere elevsaker med, og behovet for dette er stort (Mordal m.fl., 2015:58).

Offentlige signaler om rådgivning har lagt vekt på rådgivning som hele skolens ansvar de siste årene, og dette kan ha ført til mer fokus på samarbeid internt i skolen. Det skrives at det i dag generelt synes å være et bedre samarbeid mellom rådgivere og at en lavere andel føler seg som ensomme rådgivere:

Den privatpraktiserende rådgiver som utfører sine oppgaver som en satellitt i skolen, litt isolert fra og på siden av skolens øvrige aktiviteter, finnes nok fortsatt, men i begrenset omfang. Vårt inntrykk er tvert imot at rådgivere i dag i større grad enn før definerer sin rolle som del av et nettverk, i samarbeid med andre aktører både i skolen og utenfor skolen. Nettverksfunksjonene inngår i dag på mange måter i den normale rådgiverrollen (Mordal m.fl., 2015:79).

#### 2.8.5 Rådgivers hovedansvar

Felles for rådgiverne i rapporten er at rådgiverne selv bestemmer organiseringen av *elevsamtaler* i løpet av året. Dette gjøres på ulike måter, fra at elever skriver seg på liste for time hos rådgiver til at rådgivningssamtalen er mer eller mindre obligatorisk.

Mellomløsninger i form av gruppesamtaler, eller at samtlige elever får tilbud om individuell samtale der mange velger/velger ikke å benytte seg av tilbudet. Hva som er den optimale

løsningen kan diskuteres, men gjennomgående mener rådgiverne at det burde vært mer tid til samtaler med elevene (Mordal m.fl., 2015:39-40).

Elevsamtaler er av de mest sentrale oppgavene for rådgivere og de anser denne oppgaven som den viktigste. Noen av dem har som sagt tilnærmet obligatorisk samtale med hver enkelt elev, men på noen av de større skolene oppleves dette som umulig med tanke på tidsbruk. De som gjennomfører dette risikerer å bruke opp tiden til disposisjon, og dermed har de ikke tid til oppfølging for de som trenger det mest. De rådgiverne som har valgt at elevene kan oppsøke hjelp selv, har mer tid til grundig oppfølging av de som er innom kontoret. Utfordringen i forhold til begge disse løsningene er at samtale med rådgiver er frivillig, og rådgiverne i rapporten opplever det slik at de elevene som ikke kommer til deres kontor er de som trenger en samtale mest (Mordal m.fl., 2015:39-40). Rådgiverne peker på at det er arbeidet med elevene som er viktigst i rollen deres, og dette er noe de kunne tenke seg mer tid til generelt. Det er ingen av rådgiverne som opplever å ha tilstrekkelig tid til dette i rapporten (Mordal m.fl., 2015:49).

En sentral oppgave for rådgivere er å fungere som en informasjonsspreder. Dette er arbeid som retter seg mot elevene i form av at rådgiverne for eksempel er inne i klasserommene og informerer om forskjellige tiltak og tilbud. Dette gjelder alt fra å ta imot nye elever i 8.klasse/vg1, informasjon om ulike videregåendeprogrammer eller høyere utdanning og sosialpsykologiske tilbud i nærmiljøet. Til tross for dette forteller rådgivere at elevene ikke opplever dette som tilstrekkelig generell informasjon, og at de gjerne ønsker grundigere informasjon på et tidligere tidspunkt i mange tilfeller (Mordal m.fl., 2015:41). Rådgiverne som blir intervjuet, peker også på at de burde være mer synlig blant elever, og at det kan være et behov for å jobbe enda tettere med kontaktlærerne og elevene. De mener at dette kan bidra til å få oversikt over elevmassen, og medvirke til å finne ut hvilke elever som har behov for bistand (Mordal m.fl., 2015:62).

### **2.8.6 Rådgiverrollen på systemnivå**

Skoleeieres interesse for rådgivningsdelen i skolen varierer. Det kommer frem at noen av dem fungerer som en pådriver og støttespiller i form av å holde seg løpende oppdatert og engasjert, mens andre skoleeiere velger å distansere seg. Rådgiverne i det sistnevnte tilfelle opplever det som at skoleeierne åpenbart ikke har eller ønsker å ha kunnskap om hva rådgivningen i skolen

går ut på. I all hovedsak opplever rådgiverne at skoleeieres involvering i deres arbeid er begrenset, og at dette fører til frustrasjon, demotivering og opplevelse av at deres arbeid ikke verdsettes (Mordal m.fl., 2015:45-46 og 50). Det kommer til uttrykk i rapporten at rådgiverne føler seg forbigått og opplever nærmest å få skylden dersom de ikke kommer i mål med arbeidet når knappe ressurser er brukt opp. Rapporten beskriver bekymring og frustrasjon hos rådgiverne på bakgrunn av at rollen oppfattes som en samlepott for oppgaver som ikke hører spesifikt hjemme hos noen andre, og derfor havner på rådgivernes bord. Det blir slik fordi denne rollen er vagt utarbeidet og lite konkretisert (Mordal m.fl., 2015:64). ”Det trenger å synliggjøres hva en rådgivers oppgave egentlig er” (Mordal m.fl., 2015:64).

## 3 FORSKNINGSMETODE

I dette kapitlet vil jeg presentere de metodiske valgene jeg har tatt i prosessen. Jeg starter med å gjøre rede for valg av intervju som metode, deretter vil jeg beskrive gjennomføring av intervjuene med rådgivere i skolen. Videre vil jeg foreta en metodisk refleksjon i forhold til studiens reliabilitet og validitet samt forskningsetiske hensyn.

Jeg ønsker å understreke at hensikten med oppgaven vil være å belyse problematikk rundt psykisk helse i skolen, men jeg vil ikke trekke bastante konklusjoner om hva som er rett og galt i enhver sammenheng. Innenfor pedagogikken kan det være vanskelig å si konkret hva som er best, og jeg vil derfor heller drøfte fordeler og ulemper ved eventuelle funn.

### 3.1 Begrunnelse for metodiske valg

Jeg hadde tidlig i prosessen en ide om hva jeg ønsket å skrive om. Jeg brukte søkemotorer som EBSCO, BIBSYS og Google Scholar som utgangspunkt for å samle forskningslitteratur i starten. Jeg fant også et par masteroppgaver som omhandlet psykisk helse i skolen, og dermed brukte jeg deres referanseliste som utgangspunkt for videre jakt på relevant forskningslitteratur. Søkeord som jeg brukte var psykisk helse, unges psykiske helse, psykiske helse i skolen, rådgivning, rådgivning i skolen, krav og forventninger til elever, ungdoms livsmestring, prestasjonspress, mental health, overachievers og school counseling. Jeg avgrenset til artikler som var av nyere dato.

#### 3.1.1 Valg av kvalitativt intervju som metode

Jeg ønsket i starten å gjennomføre et litteraturstudium, men med tanke på problemstilling og forskningslitteratur viste det seg å være mer hensiktsmessig med kvalitative intervjuer for å få mer dybdekunnskap og bedre innsikt i tematikken slik den oppleves i skolen i dag. Forskning om psykisk helse blant ungdom gjøres i mange tilfeller kvantitativt gjennom spørreskjemaundersøkelser slik som i rapporten fra Ungdata (Bakken, 2017), og derfor vil jeg gi et supplement ved å intervjuer rådgivere og få kunnskap om deres subjektive erfaringer med unge som sliter med psykiske vansker. Forskningsspørsmålet avgjør hvilken metodisk tilnærming som er best egnet til å gi et svar på problemstillingen (Creswell, 2012:8-9; Christoffersen & Johannessen, 2012:29).

En skiller gjerne mellom tre forskjellige forskningstyper – naturvitenskap, humaniora og samfunnsvitenskap (Christoffersen & Johannessen, 2012:17). Prosjektet mitt opptrer innenfor samfunnsvitenskapelig metode da jeg undersøker sosial virkelighet i form av psykisk helse blant elever i skolen og deretter rådgiveres opplevelser av dette (Christoffersen & Johannessen, 2012:16). Som forsker vil jeg være deltaker i samfunnet, og min forforståelse vil prege forskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012:17). Siden jeg ønsker et dybdeperspektiv på psykisk helse i skolen vil det være mest hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming der nærhet til forskningssubjektene og fokus på det særegne ved fenomenet slik det utfolder seg i en bestemt kontekst er sentralt (Thagaard, 2013:17-18). Kvalitative metoder er gjerne mer fleksible og tillater spontane reaksjoner og tilpassing mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012:17).

Det er flere årsaker til at intervju egner seg i forhold til min problemstilling. Hovedgrunnen til at jeg valgte intervju som metode var at jeg som forsker ville komme tett på rådgivernes erfaringer og opplevelser i møte med unge som sliter med sin psykiske helse. Dette lar seg best gjøre i en samtale ansikt til ansikt med rådgiverne der informanten kan være med å styre interaksjonen. Intervju gir meg som forsker mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og søke dypere utgreiing av temaer som er relevant (Christoffersen & Johannessen, 2012: 78). Intervju som forskningsmetode bidrar til at jeg får fylldig informasjon om rådgivernes erfaring, tanker og følelser om temaet.

Jeg har valgt en abduktiv fremgangsmåte med vekt på et empirisk materiale bygd på intervjuer med rådgivere og på etablert forskning og teori på området (Thagaard, 2013:198). Dette betyr at jeg forsøker å få til et samspill mellom min empiri og rådende teorier på feltet. Den allerede etablerte forskningen gir meg et utgangspunkt i møte med empirien min samtidig som empirien kan gi grunnlag for justering av de teoretiske perspektivene eller bidra til ny teori (Thagaard, 2013:201).

Med tanke på teorien anlagt i kapittel 2 og tolkning av empirisk materiale vil jeg være nødt til å ta i bruk en hermeneutisk tilnærming. Jeg var nødt til å finne ut hva andre forskere hadde skrevet på fagfeltet, og ved gjennomgangen av tidligere skrevet litteratur hentet jeg inn data fra bøker, artikler og tidligere forskning. Hermeneutikk handler om empiri, erfaringer og selvpoppfattelse (Kjeldstadli, 1999:40). Med dette menes det at min fremstilling gjennomgående i oppgaven vil være preget av min fortolkning og forståelse. Ved å ta i bruk



andres forskning og litteratur vil det være etisk viktig at jeg forholder meg så objektiv som mulig, i respekt for forfatterne av verket.

## 3.2 Forskningsprosessen

Christoffersen og Johannessen (2012:18-19), som har skrevet om forskningsmetode rettet til lærerutdanningen, beskriver forskning som en prosessen med fire deler. Første delen handler om forberedelse i forhold til hva man ønsker å forske på – hva en er nysgjerrig på. I mitt tilfelle psykisk helse i skolen sett i lys av rådgivers erfaringer og opplevelser. Andre del fokuserer seg på datainnsamling, og her må forsker ta stilling til hvilke informanter som kan være hensiktsmessig å ha med i undersøkelsen, hvor mange og hvordan en kan skaffe seg informanter. Jeg valgte å intervju rådgivere i skolen fremfor elever da jeg antok at ungdom i denne alderen ville vegre seg for å delta i et prosjekt med et så sensitivt tema. De ville kanskje ikke klare å være 100% ærlige om sin psykisk helse i en kvalitativ intervjusituasjon. Tredje del handler om at dataen må analyseres og tolkes gjennom bearbeiding av tekst/transkribering. Jeg brukte lang tid på å transkribere intervjuene og deretter tolket jeg dem. Teorien som er anvendt er også tolket. Siste del av arbeidet er rapportering. Her vil forskningen presenteres, i mange tilfeller gjennom en skriftlig oppgave og her vil masteroppgaven være mitt avsluttende arbeid (Christoffersen & Johannessen, 2012:18-19).

### 3.2.1 Utvalg av informanter

Mens jeg ventet på godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) sonderte jeg terrenget i forhold til skoler som det kunne være aktuelt å henvende seg til for å få tak i respondenter. Så fort prosjektet ble godkjent av NSD sendte jeg ut mail til rektorer ved flere ungdomsskoler og videregående skoler i håp om å få informanter til intervjuene. Mailene inneholdt godkjenning fra NSD og informasjon om forskningsprosjektet i form av en kort redegjørelse av prosjektets tema og problemstilling. De inneholdt også informasjon om informantens rettighet til å eventuelt trekke seg hvis det var ønskelig.

Det eneste kravet til å være informant i denne oppgaven var at vedkommende hadde arbeidet som rådgiver de siste tre årene. Dette fordi det da ville være rimelig å anta at de hadde opparbeidet seg erfaringer på området. Siden informantene måtte være rådgivere valgte jeg et kriteriebasert utvalg, det vil si at følgende kriterier ble gjort gjeldende: 1) informantene hadde

skolerådgivning som en del av sitt arbeid og 2) minimum 3 års erfaring som rådgiver (Christoffersen & Johannessen, 2012:50-51). Både menn og kvinner er representert i utvalget. De har ulik fartstid i sin funksjon, og de har gjort ulike erfaringer. Creswell (2012:228) beskriver prosessen med å få informanter til forskningsprosjektet som vanskelig, men jeg var heldig fordi to informanter meldte sin interesse med en gang. Ikke lenge etterpå var ytterligere to til på plass. Jeg avtalte tid med alle informantene individuelt, og alle intervjuene ble holdt på deres kontor på skolen.

I tråd med en kvalitativ tilnærming var utvalget av begrenset størrelse. Poenget med et kvalitativt utvalg er først og fremst å få frem den kvalitative differansen, det vil si de ulike oppfatninger som måtte finnes hos rådgivere i skolen når det gjelder unges psykiske helse. Jeg anser rådgivere i skolen for å være en relativt homogen gruppe i forhold til utfordringer knyttet til psykisk helse blant elever og dermed anser jeg utvalgets størrelse som tilstrekkelig. I intervjuene opplevde jeg at det kom til et metningspunkt der informasjonen etter hvert bare ble gjentatt. Det underbygger at fire respondenter var nok (Christoffersen & Johannessen, 2012:49). Siden dette er en masteroppgave som både er tidsbegrenset og der det stilles bestemte krav til omfang, virket dette også inn på utvalgets størrelse (Christoffersen & Johannessen, 2012:50).

### **3.2.2 Intervjuguide**

Intervjuene som ble gjennomført, var delvis semistrukturerte, med andre ord at det på forhånd ble utarbeidet en intervjuguide med ferdige hovedspørsmål, men at rekkefølgen og oppfølgingsspørsmål ble styrt av informantenes svar (Christoffersen & Johannessen, 2012:79). Det var satt av en tidsramme på ca. en time til intervjuene, og det viste seg å være passelig i forhold til å komme gjennom de spørsmålene som var planlagt på forhånd. Intervjuguiden ble fortløpende revidert ettersom intervjuene skred frem for å få enda mer relevant informasjonen fra informantene. Det første intervjuet som ble gjennomført, varte i ca. tre kvarter, og dermed utformet jeg flere spørsmål til neste intervju.

Thagaard (2013:111) skriver at det kan være en fordel å begynne intervjuguiden med dagligdagse spørsmål eller spørsmål som lettere kan besvares for å gi informanten rom til å tilpasse seg intervjusituasjonen. Dette mener hun kan virke beroligende for mange. Derfor var de første spørsmålene mine knyttet til deres utdanningsbakgrunn og hverdagslige

arbeidsoppgaver. Videre handlet intervjuene om hvordan rådgivere selv oppfattet sin kompetanse i møte med elever med utfordringer knyttet til psykisk helse.

### **3.2.3 Gjennomføring av intervju**

I kvalitative intervjuer vil jeg som forsker fungere som selve forskningsinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2015:108). Jeg og mine menneskelige og faglige ressurser som det viktigste redskapet, påvirker samtalen med informanter og jeg - sammen med informanter - produserer kunnskap i fellesskap (Dalland, 2014:151). Jeg hadde som fokus å skape en så god samtale som mulig med hver enkelt informant. Det var viktig for meg at informantene ble komfortable i intervjusituasjonen (Dalland, 2014:167). Å gjennomføre et intervju handler ikke kun om å stille spørsmål og få svar, men også om å være følsom og kritisk på en og samme tid (Kvale & Brinkmann, 2015:175-177). Her vil det være viktig at forsker klarer å stille oppfølgingsspørsmål, tolke og gi respons utfra hva informanter gir av informasjon, og dermed kan intervjuene oppleves som svært forskjellig ut fra svarene som kommer frem (Christoffersen & Johannessen, 2012:17). Dette følte jeg at jeg fikk til, og intervjuene ble til som unike samtaler mellom mine informanter og meg.

Thagaard (2013:58) skriver at intervju er en metode som gir innsikt i hvordan personer opplever seg selv og situasjonen rundt seg. Informantenes subjektive opplevelser vil derfor være kjernen i mitt empiriske materiale og det som analyse og tolkning tar utgangspunkt i.

Det ble brukt privat mobil som lydopptak, og informantene ga tillatelse til dette i starten av intervjuene. Lydopptaket av intervjusituasjonene ga meg mulighet til å fokusere på samtalen mellom meg og informanten slik at jeg også kunne registrere kroppsspråk m.m. Samtidig var det en fordel for meg som forsker at alt som ble sagt ble bevart. Jeg noterte meg gjerne noen oppfølgingsspørsmål til det informanten fortalte om underveis i samtalen. Dette for å sikre meg om at ingenting ble utelatt eller glemt (Thagaard, 2013:112).

### **3.2.4 Bearbeiding av empirisk materiale**

Etter at intervjuene var gjennomført ble de transkribert av meg som forsker. Det bidro til at jeg fikk enda større nærhet til intervjumaterialet. Av anonymitetshensyn har informantene fått fiktive navn. Jeg har valgt å presentere informantene som var rådgivere på ungdomsskolen først, deretter rådgiverne på videregående skole for å gi leseren en struktur å forholde seg til

og mulighet til å se hvordan rådgivningen utvikler seg videre i systemet. I ettertid anser jeg intervjuene som jeg har gjennomført som verdifulle og nyttige i forhold til å gi informasjon om temaet psykisk helse i skolen. Jeg har presentert empirien i tematiserte kategorier i empirikapitlet.

Oppsettet av empirisk materiale er gjort ved hjelp av en temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2013:181). Med dette menes det at presentasjonen er lagt frem i temaer som representeres i teorien, og deretter sammenlignes informantenes svar innenfor hvert tema. Dette gjør at en som forsker kan gå mer i dybden på hvert tema. Denne tilnærmingen har fått kritikk for at det helhetlige bildet kan komme mer i skyggen av deltemaene på denne måten (Thagaard, 2013: 181). Det vil derfor være viktig å ikke ta informantenes utsagn ut av kontekst, slik at den opprinnelige sammenhengen som informanten forholder seg til bevares. Det vil være noen informanter som har svart på temaer som ikke alle informantene fikk anledning til å svare på ettersom intervjuguiden ble revidert fortløpende.

### **3.3 Metodisk refleksjon**

#### **3.3.1 Reliabilitet**

I et forskningsarbeid vil det være nødvendig å trekke frem reliabilitet i prosjektet. Reliabilitet handler om at andre forskere ved å replisere et tidligere forskningsarbeid kommer frem til noenlunde samme resultat. I mitt tilfelle vil det si at oppgaven min skal være mulig å gjennomføre på nøyaktig samme vis som jeg har gjort og samtidig få lignende resultater og dermed underbygge at den fremstår som reliabel (NESH, 2016:10). Dette kalles for test-retest reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012:23). I kvalitativ forskning vil dette være problematisk fordi denne tilnærmingen bygger på et unikt møte mellom forsker og informant knyttet til en særegen situasjon som vil være nærmest umulig å gjenta. I kvalitativ sammenheng handler reliabilitet om å gjøre rede for hvordan dataene er blitt produsert under forskningsprosessen. Leseren får dermed mulighet til å vurdere kvaliteten og verdien av det forskningsarbeidet som har blitt utført (Thagaard, 2013:202).

#### **3.3.2 Validitet**

Dataen jeg har samlet inn er ikke virkeligheten, men en representasjon av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012:24). Validitet knyttes til min tolkning av datamateriale

og hvorvidt mine tolkninger er gyldige og realistiske (Thagaard, 2013:204-205). Det er viktig at jeg forsøker å forstå informasjonen som informantene gir meg ut ifra deres perspektiv og hva som er deres hensikt med utsagnene. Validiteten styrkes dersom resultatene som kommer frem gjennom min empiri, samsvarer med andre studier og tidligere forskning og at disse derfor kan bekrefte hverandre. Det kan også være motsatt dersom forskeren klargjør og argumenterer for hvorfor prosjektets resultater avviker fra andre lignende prosjekter (Thagaard, 2013:208). I mitt tilfelle stemmer mye av informasjonen fra informantene med tidligere forskning og teori på feltet, og det synes å være klare likhetstrekk med det som er etablert kunnskap på området.

### **3.3.3 Kildebruk**

Det er viktig å behandle kilder på måter som er sensitive i forhold til den hensikt og bakgrunn som de er fremkommet i. For eksempel, har jeg behandlet opplæringsloven annerledes enn fagbøker som jeg bruker som kilder? Har jeg hatt nok kjennskap til den hensikt og bakgrunn som formuleringene retter seg mot? Nina B. J. Berg har skrevet flere litteraturbidrag med fokus på elevers psykisk helse som jeg trekker veksler på. Det samme gjelder Mia Börjesson, Sidsel og Einar M. Skaalvik og Marit Uthus. Det er ingen grunn til å tro at ikke disse teori- og forskningsbidragene skulle utgjøre et solid og relevant fundament for mitt arbeid med psykisk helse i skolen.

### **3.3.4 Egen rolle som forsker**

Jeg gikk inn i forskningsprosessen med visse antakelser og fordommer om det temaet som jeg skulle forske på. Dette har jeg forsøkt å få et bevisst forhold til, ikke minst med henblikk på hvordan de kan virke styrende på min forståelse av virkeligheten. Selv om jeg har en ambisjon om å være så objektiv som mulig gjennom hele prosessen, vil det likevel være slik at forforståelse bidrar til å farge mine tolkninger. Jeg antok at psykisk helse ikke ble fokusert i stor nok grad i skolesammenheng, og at skolen hadde større muligheter ikke minst i forhold til rådgivertjenesten når det gjelder å ivareta psykisk helse i skolen. Jeg hadde med andre ord en fordom om at rådgiverrollen ikke ble tilstrekkelig utnyttet i skolen, og at skolen hadde et forbedringspotensial med henblikk på elevenes psykisk helse. Min forståelse av psykisk helse og skolestress er preget av at jeg som person har et nært forhold til dette temaet.

### 3.3.5 Etiske retningslinjer

Som forsker vil forskningsetikk være et gjennomgående tema i forskningsprosessen. Jeg har forholdt meg til Den Nasjonale Forskningsetiske Komite for Samfunnsvitenskap og Humaniora (NESH) (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2006), og det spesielt med tanke på informantene som stilte til intervju. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg hatt fokus på etiske hensyn som må ivaretas, for eksempel knyttet til informert samtykke, anonymitetshensyn og hensyn til tredjepart. Formålet ved NESH er å ha rådgivende og veiledende retningslinjer innen forskning (NESH, 2016:5), og disse har jeg forsøkt å etterleve så godt som mulig.

Som forsker skal jeg ha respekt for hver enkelt informant og deres menneskeverd samt deres personopplysninger (NESH, 2016:13). Jeg har gitt informantene informasjon om hva prosjektet handler om, hvem som vil ha tilgang til det og gitt dem mulighet til å lese den ferdigstilte oppgaven. Deres personlige opplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt (NESH, 2016:18). Jeg var nødt til å samle inn samtykke fra informantene før intervjuet ble gjennomført, og det ble gjort tydelig at alle informanter når som helst kunne trekke seg fra prosjektet (NESH, 2016:14).

### 3.3.6 Hva kunne vært gjort annerledes?

Jeg skulle ønske at jeg hadde et prøveintervju som kunne bidratt til at intervjuguiden ble bedre utarbeidet før første intervju. Dette preger oppgaven min ved at ikke alle informantene fikk de samme spørsmålene, og den temasentrerte analytiske tilnærmingen jeg i etterkant har gjennomført passet ikke like godt for alle intervjuene. Jeg ser i ettertid at det hadde vært mer hensiktsmessig å ha bedre forkunnskaper om rådgivers funksjon ved gjennomføring av intervjuene. Dette fordi jeg ville vært bedre rustet til å stille gode oppfølgingsspørsmål innenfor dette temaet.

## 4 PRESENTASJON AV EMPIRI

I det følgende vil jeg presentere mitt empiriske materiale bestående av intervju med to rådgivere fra ungdomsskolen og to rådgivere fra videregående skole. Jeg har valgt å presentere empiri i et eget kapittel for at informasjonen skal stå på egne ben, deretter vil jeg drøfte empirien mot teori på fagfeltet i neste kapittel. Presentasjonen er delt inn i følgende temaer:

1. Rådgivernes utdanning og kompetanse i møte med psykisk helse
2. Samarbeid og taushetsplikt i rådgiverrollen
3. Motivasjon og selvfølelse blant elever i skolen
4. Prestasjonspress blant elever
5. God psykisk helse som forutsetning for læring
6. Forebygging i skolen
7. Kan vurderinger i skolen medvirke til prestasjonspress?

Anna og Vera er rådgiverne fra ungdomsskolen, mens Grete og Stian er rådgiverne på videregående skole.

”Rådgiverrollen har knapt nok blitt forandret siden 1969, mens elevmassen har blitt endret i videregående skole opptil fire reformer.” - Grete.

### 4.1 Rådgivernes utdanningsbakgrunn og kompetanse i møte med psykisk helse

For å få innsikt i hva som skal til for å bli en rådgiver i skolen er det relevant å vite hva slags utdanningsbakgrunn rådgiverne har. Det viser seg gjennom svarene fra Anna, Vera, Grete og Stian at dette kan være varierende. Anna og Stian er adjunkt med tillegg. Stian forteller at han har studert to dager i uken ved siden av jobb gjennom utdanningsdirektoratets etterutdanningsprogram for lærere, og synes det var både kjekt og gunstig for å få mer profesjonalitet inn i rådgiverstillingen. Han legger til at han har sosialrådgivning 1 og karriereveiledning også. Vera er lektor med opprykk. Hun og Grete har hovedfag i pedagogikk, og Vera har flere kurs i forhold til veiledning og pedagogikk. Grete har i tillegg rådgiverutdanning og 2 år med veiledning.

Anna er avdelingsleder på ungdomsskolen, hvilket innebærer at hun er en del av ledergruppen med ansvar for det pedagogiske utviklingsarbeidet. Hun har ansvar for sosialpedagogiske spørsmål, og samarbeider tett med kontaktlærer i oppfølging av enkeltelever:

Anna: Alle avdelingslederne har en rådgiverfunksjon i sin stilling som ivaretar det spesialpedagogiske når det gjelder oppfølging av saker i tilknytning til enkeltelever. I tillegg er det en veiledningsdel rettet mot studieprogram i videregående skole.

Vera sin stilling er todelt. Den ene delen har fokus på veiledning i forhold til innsøking på videregående skole, mens den andre handler om sosialpedagogiske spørsmål. Grete forteller at hun anser sin hovedrolle å være elevens advokat, profesjonelle venn og mellomledd mellom lærer og elev, samtidig som hun, sammen med elevinspektøren, prøver å ta elevsynet på systemnivå:

Grete: Rollen min er å hele tiden ta elevperspektivet. Når en elev opplever noe, da er det slik for eleven, og det må jeg ta på alvor. Det står i opplæringsloven at elever har rett på tilstrekkelig sosial-pedagogisk rådgivning og tilstrekkelig karriere- og veiledningsrådgivning, men hva er tilstrekkelig?

Med bakgrunn i at det ikke er noe formelle krav til rådgivers utdanning ble jeg nysgjerrig på hvordan rådgiverne selv oppfattet sin kompetanse i møte med elever som har utfordringer med psykisk helse. Anna er kjapp med responsen her.

Anna: Jeg lærte ingenting om psykisk helse i utdannelsen min. Det var pedagogikk, men ellers fint lite. Den kunnskapen jeg i dag sitter med er opparbeidet gjennom erfaring som kontaktlærer og rådgiver. I situasjoner der jeg møter andre instanser, som BUP eller PPT, lærer jeg veldig mye. Jeg håper utdannelsen har endret seg og at det er mer fokus på psykisk helse i dag.

Med tanke på den varierende utdanningsbakgrunn til rådgivere nevner Vera at hun kjenner flere dyktige rådgivere, men at en også hører noen skrekkehistorier.

Vera: Jeg tror det er fryktelig varierende kunnskap blant rådgivere! Det finnes videreutdanning for rådgivere nå og da møtes vi to ganger i året og tar opp aktuelle



temaer. Nå sist var det psykisk helse som stod på agendaen, og det var kjempebra, men så har man jo de rådgiverne som tenker at ”dette har ikke vi noe med”.

Vera har dog inntrykk av at det er blitt bedre kompetanse hos mange, og det samme inntrykket har også Grete. Grete sammenligner det med andre yrker, og viser til at en ikke kan bli sykepleier kun ved å være snill og legger til at hun har inntrykk av at flere godt-voksne rådgivere har blitt rådgivere fordi de har vært sosialt engasjert i skolen. Grete sitter i rådgiverforbundet i fylket hun bor i. Hun opplever at det er flere av rådgiverne der som heller har lyst til å være lærer og at de fleste ikke vil ha en rådgiverstilling større enn 30%.

Grete: Personlig ønsket jeg en 100% stilling som rådgiver, for da kan jeg ha fokus på elevene som kommer inn på kontoret mitt. Dermed vil jeg slippe å sende dem ut fordi jeg har undervisningstime i en klasse. I svært alvorlige tilfeller ville jeg selvsagt ikke ha gjort det, men det hender det må gjøres hvis det ikke er krise.

Videre legger hun til at det kan være positivt å ha flere personer med mindre stillingsprosent, for da er man sammen om utfordringene. Grete blir sittende alene om dette. Hun hevder at profesjonalisering av rådgiverrollen er svært viktig, men også at medlemsmassen i rådgiverforbundet ikke nødvendigvis er enige i det.

Grete: Vi bør dele stillingen i to, en sosial-pedagogisk rådgiver og en karriereveileder. Å ha splittede stillinger er relativt sjeldent i Norge, men de som har gjort det har gjort et skikkelig godt grep. Fylket mitt er av de få fylkene uten karrieresenter i tillegg. Slik som karriereveiledning og utdanningsfeltet er nå så bør denne stillingen også profesjonaliseres, og rundt 80% av de elevene som kommer inn til meg er innom dette med veien videre skolemessig.

Grete sier at dette med splittede stillinger og karrieresentre er mer utbredt i andre deler av landet, men at det er en pilot på i en nærkommune som heter SYR (Senter for yrkesveiledning) som foreløpig fungerer som karrieresenter i denne landsdelen. De skal rydde vei for karrieresenteret og være en ressurs for karriererådgivere. Hun nevner også det å splitte rådgiverstillingen som en vesentlig utfordring. Det kan bli en form for overlapping, og hun mener at sosialpedagogiske rådgivere må ha en viss kunnskap om karriereveiledning, men at de ikke trenger å kunne gå i dybden på dette.

Grete: Skole og helse henger svært ofte sammen, og det kan være vanskelig å avgjøre om eleven trenger veiledning til utdanning og fremtid eller samtale og hjelp til skolestress. I slike situasjoner kan det hende at eleven starter hos karriereveileder og på sikt må over til sosialpedagogisk rådgiver eller motsatt, og i alvorligere tilfeller kan det være både uheldig og tidkrevende for eleven.

Hun synes det er viktig å kunne stille de riktige spørsmålene til de elevene som er psykisk syke, og hun skulle gjerne hatt kunnskap som gir trygghet for at det hun gjør som rådgiver er ok. Hun nevner at taus kunnskap kan være viktig i disse rollene.

Grete: Rådgiverrollen er kun en funksjon, og alle kan bli det, men vi skulle ha ansatt sosialpedagogiske rådgivere som er sosialpedagogiske rådgivere. Nå er det karriereveiledning som er blitt forsket mest på og i OECD sier de at vi skal ha profesjonalisering av rollen. Dette er også ønsket i den nye NOUen, så kanskje sosialpedagogisk rådgivning også blir mer belyst nå.

Hun forteller at hun gjerne skulle hatt mer tid til karriereveiledning, da hun føler den sosialpedagogiske delen spiser opp stillingen hennes.

## **4.2 Samarbeid og taushetsplikt i rådgiverrollen**

For å sortere litt i skolens system ved håndtering av elever som kommer til rådgiverne, så spurte jeg rådgiverne om samarbeidet deres i forhold til elevene som kommer på deres kontor. Gjennom de fire intervjuene ble det nevnt flere instanser og støttespillere som rådgiverne kan ha samarbeid med. Blant disse fikk jeg høre om fastlege, helsesøster, skolepsykolog, elevinspektør, avdelingsledere, kontaktlærere, miljøarbeidere, livskrisehjelpen, Utekontakten, RVTS, PPT, BUP, TOPS, SYR og OT.

Som rådgiver har Grete opplevd at det kan være vanskelig å legge fra seg jobben når en kommer hjem. Hun forteller at hun har sittet mange kvelder på livskrisehjelpen, og at hun i disse tilfellene skulle ønske hun hadde mer kunnskap om psykisk helse.

Grete: Da hadde jeg følt meg tryggere. Det vanskeligste som rådgiver er å ikke vite om det jeg gjør er riktig, spesielt med de elevene som er skikkelig psykisk syke. Samtidig er

det viktig å ha fokus på at jeg ikke er fra helsevesenet. Jeg gjør så godt jeg kan i alle situasjoner og det er godt å vite at livskrisehjelpen, fastlegen og skolepsykolog er blant dem jeg kan søke råd hos.

Grete sier at de har mange støttespillere rundt seg, blant annet TOPS, BUP, fastlege, og det kan være varierende tilbud fra kommune til kommune. Grete blir ivrig når hun forteller om en nabokommune som er gode på psykisk helse. Hun fikk grundig og rask hjelp i et elev-tilfelle og utdyper at de var flinke på oppfølging.

Grete: Det er flere foreldre som har fortalt om at ungdommen deres går på skole og får hjelp hos BUP, men allikevel sitter hjemme og vurderer å ta livet sitt. Det er en sykdom som kommer bølgende inn i familien og jeg skulle ønske kommunen kunne hjelpe bedre til og være en god støtte rundt familien når en ser at det går utover søsken og andre familiemedlemmer.

Stian sier at rådgiverrollen kan bli en ensom post på skolen, og med dette mener han at hans rolle ofte kan være å kjempe mot kontaktlærere. Han utdyper dette med å si at han i enkelte tilfeller føler at kontaktlærerne eier elevene sine når de sitter med informasjon som de burde videreformidlet til rådgiver for lenge siden, som for eksempel ved sykdom, faglige utfordringer som skrivevansker eller annen problematikk. Stian legger til at det stort sett går fint å samarbeide med kontaktlærerne, og at det er et viktig samarbeid, men at det hender at han må ta litt plass for å få enkelte kontaktlærere til å forstå hva som bør gjøres for elevenes beste. Han forteller at det er svært viktig og at det kan være avgjørende at alle som jobber i skolen henviser elever videre dersom det er behov for det. Bakgrunnen til at han synes det er viktig er fordi en, som for eksempel lærer, kan være fristet til å løse utfordringene til eleven på egenhånd. Lærer og elev har ofte et tillitsforhold, men Stian synes det er viktig å huske på tidlig innsats og kjapp henvisning.

Stian: Som rådgiver er det viktig å klare og se hva som er sitt felt, og ikke. Dersom man ikke har kompetanse om utfordringene, så bør man sende det videre i systemet, spesielt i disse stillingene som for bare noen år siden var veldig udefinerbare. Jeg tenker at utdanning er viktig i disse stillingene, hvis ikke kan man knote det til for visse elever. Ingen av samtalenene her inne er tilfeldige. Det er alltid mål og mening bak disse, og det

krever kunnskap for å få til. Det hele bør resultere i noe, og jeg mener helt klart at det bør være krav i denne utdanningen.

Han forteller at de også har en fast skolepsykolog hos dem, som har faste elever til samtale og behandling. Skolepsykologen må samarbeide tett med helsesøster for at systemet skal fungere, men han fastslår også at det er viktig at de andre på skolen også får vite om enkelte elever har behov for samtaler eller tilrettelegginger.

Stian: Psykologen er her to dager i uken, og om det er nødvendig vil hun være med på ressursmøtet også. Hun prioriterer i utgangspunktet tiden sin her til samtaler med elever, og det tenker jeg er greit. Det er viktig å ha ekspertise i forhold til psykisk helse.

Stian og den andre rådgiveren ved skolen samarbeider med helsesøster for å finne ut hvem av dem som er best egnet til å hjelpe enkelte elever som kommer med konkrete utfordringer til dem. Helsesøsteren er der 3-4 ganger i uken og da passer de på å oppdatere hverandre. Dette kan skje på telefonen eller på kontoret.

For at elevene lettere skal komme i kontakt med rådgiver passer Anna på å være en synlig person ved oppstart på ungdomsskolen. Hun er ute og snakker med elevene før de begynner, hun er den som setter elevene sammen til klasser og hun snakker med kontaktlærerene fra barneskoletrinnet for å få mest mulig nyttig informasjon.

Anna: Jeg er aktiv fra starten av for å få frem at jeg er en person som de kan komme og snakke med, og en som de kan få råd og veiledning hos. Kontaktlærerene kan også koble meg til enkelte elever som de kan være bekymret for eller som vi gjerne må ha ekstra oppfølging av. Etter hvert som de blir kjent med meg kommer de gjerne på egenhånd og har lyst til å prate. Jeg har elever på døren hver dag med varierende utfordringer.

Dette kjenner Vera seg igjen i, men legger også til at hun har faste elever med for eksempel asperger-syndrom som hun følger opp regelmessig. Hun forteller at det da handler mye om å styrke den sosiale kompetansen til disse elevene.

Vera: Vi er en skole som tenker at det er viktig å ha flere voksne som elevene kan prate med. Dersom jeg har undervisningstimer så kan det være naturlig at noen elever tar kontakt med meg etter det. Andre ganger kan det være mer naturlig for dem å snakke med helsesøster eller avdelingsleder. Det kan være litt tilfeldig. Vi har høy dekning av helsesøster så nå er det noen elever som også går direkte til henne.

Vera synes det er svært positivt å ha helsesøster her ofte for å ha noen å diskutere med og samarbeide med angående elever som kommer til dem. Hun tror det er viktig å ikke være alene i denne posisjonen. Grete forteller også om dette.

Grete: Skolepsykologen har en 40% stilling, og det er vi veldig fornøyd med. Det er god støtte i det å ha noen å drøfte saker med. I høst har det vært noen heftige episoder med psykose og da er det godt å ikke være alene om det.

Anna forteller at hun har et tett samarbeid med kontaktlærerne, men at hun og helsesøster ikke har like godt samarbeid.

Anna: Dette er fordi hun har en annen taushetsplikt enn oss. Vi avdelingsledere, rådgivere og lærere snakker gjerne sammen om elevsaker, selv om vi har taushetsplikt utad. Dette at helsesøster har en annen taushetsplikt i samtaler med elever kan være en utfordring med tanke på at vi andre ikke får vite noe om disse elevsakene.

Hun legger til at tillit mellom henne og elever er viktig, og hvis elever forteller henne noe i fortrolighet så blir det mellom dem. Videre forteller hun at hun avtaler med elevene hvor mye hun kan si til for eksempel kontaktlærer.

Anna: Mange av de sakene som jeg har jobbet med, spesielt i forrige skoleår, var ganske tunge saker der helsesøster ikke var involvert, men da var gjerne andre instanser inne fra helsevesenet. Dersom BUP er koblet på en sak, så trekker gjerne helsesøster seg ut, mens vi som skole ikke kan det. Vi kan ikke trekke oss ut fordi vi er her med elevene hver dag og trenger informasjon om oppfølgingen.

Vera har et godt samarbeid med både helsesøster og lærere. Lærerne kommer til henne hvis de lurere på noe.

Vera: Noen ganger hender det at det kommer en fortvilt lærer på kontoret. Da kan vi diskutere litt, og jeg kan gi læreren redskaper til å løse utfordringen. Det handler om å spre kompetansen oss imellom. Mange lærere ønsker å skape en god relasjon til eleven og forsøke å ordne opp i visse situasjoner selv, men det kan være utfordrende. Dermed kan jeg veilede en lærer i forhold til denne prosessen. Dersom læreren ikke får det til, så kan det bli en sak for meg eller helsesøster.

Dersom Vera føler seg usikker på en elevsituasjon så hender det at hun sier til eleven at de må snakke med helsesøster om dette. Hun sier at det for noen elever hjelper å bare ha en voksen å prate med eller diskutere med.

Vera: Jeg har i dag en elev som går til meg jevnlig og denne eleven trenger bare en voksen å diskutere med. Han kan ofte havne i trøbbel, men setter pris på en voksen som utfordrer han og gir han litt motstand i diskusjoner. I dette tilfelle er det ikke nødvendig at jeg kobler helsesøster på, men i andre tilfeller hvor jeg er alvorlig bekymret for psyken til elevene så tenker jeg ofte at de trenger mer enn meg.

Hun forteller videre at hun ofte stiller elevene spørsmål om søvn, matlyst, lekser, konsentrasjon og andre faresignaler, og deretter tar en vurdering om helsesøster bør trekkes inn. Hun poengterer at avklaringer fra elev eller forelder er en viktig faktor ved videreformidling til andre personer, men at helsesøster ikke trenger mer eller mindre informasjon enn det som trengs til å gjøre jobben hennes, og det samme med henne som rådgiver.

Grete synes at samarbeidet til de forskjellige instansene og fagpersonene er ok, men understreker at det er kontaktlærerne som har ansvaret for eleven, det sosiale miljøet og ellers alt annet rundt eleven. Hun sier, i likhet med Vera, at kontaktlærerne kan søke hjelp hos henne dersom de trenger assistanse i enkelte situasjoner. Videre opplyser hun om hva ressursteam er.

Grete: Alle videregående skoler har noe som heter ressursteam, som er en eller to ganger i uken. Da stiller rektor, skolelege, helsesøster, skolepsykolog, rådgivere, PPT med en spesialpedagog og psykolog og OT med rådgiver. Her tar vi opp utfordringer med elever og diskuterer best mulig tilrettelegging. Når jeg har elever inne til samtale pleier

jeg å avklare med eleven på forhånd om det er greit at jeg tar opp problematikken i disse møtene.

En utfordring som Grete nevner ved dette, er at hun må drøfte litt halv-anonymt med de andre på skolen, for noen elever går til elevinspektøren, avdelingsleder og/eller kontaktlærer og plutselig så har disse elevene nesten ikke vært til stede i ukens timer på grunn av samtaler. Hun understreker at det er viktig at de får samlet informasjonen og at ikke alle gir forskjellige råd.

Grete forteller at hun opphever taushetsplikten med en gang dersom det gjelder selvmord, rus, overgrep eller vold. Hun legger også til at hun har taushetsplikt ovenfor både skolepsykolog og helsesøster, men at de kan avklare med eleven om de kan dele informasjon seg imellom. Dette liker hun å gjøre uansett situasjon. Helsesøster har en annen type taushetsplikt enn Grete og skolepsykologen, men Grete kan, dersom det skjer noe, drøfte utfordringen med en kontaktlærer eller avdelingsleder.

Grete: Når situasjonen ødelegger kropp og sjel da sier jeg ifra til noen. Det er også psykisk syke elever som ødelegger seg selv, og da er det lettere å si det direkte til eleven at han eller hun må bli med meg, og at vi må ringe eventuelt andre for å få hjelp.

Stian forteller om samarbeidet på deres videregående skole og legger til at kontaktlærerne er den absolutt viktigste samarbeidspartneren da det er de som er nærmest elevene. Han legger til at dette samarbeidet kunne vært bedre, men at det fungerer greit for de fleste.

Stian: I ressursteam-møtene kan vi snakke om eventuelle utfordringer en kontaktlærer har hatt i en klasse, klassemiljø eller en enkelt elev som vi bør prate om. Det kan være på individnivå eller systemnivå. Dette gjøres fast hver andre uke hos oss.

Stian utdyper videre at de i disse møtene lager et system for elever med utfordringer. Her avklarer de hvem som har hatt oppfølging med enkelte elever, hvem som tar oppfølgingen videre og lager et felles nettverk dem imellom. Han legger frem et eksempel.

Stian: Dersom en elev har mye å tenke på og ikke klarer å ta alle fagene samtidig, så kan jeg hjelpe dem å tilrettelegge, slik at de går fire år på videregående fremfor tre. Dette kan

være en variant for å få dem til å fullføre og for å ta av de det stresset som oppleves. Dette kan være ting vi tar opp på ressursteamet.

Stian belyser også en utfordring knyttet til taushetsplikt.

Stian: Vi har opplevd at det kan være en utfordrende jobb for miljøterapeuter. De skaper et tillitsforhold til en klasse, og de kan høre litt forskjellig ting ute i friminuttene. Noen ganger holder de informasjonen for seg selv, og det kan være informasjon som skulle vært sendt videre for lenge, lenge siden.

Han forklarer at miljøterapeuter ikke skal ha elevsamtaler og at de ikke har noe definert med elevene å gjøre, og at det i slike situasjoner kan være vanskelig. Dette fordi de ikke vil ødelegge tillitsforholdet til elevene.

### **4.3 Motivasjon og selvfølelse blant elever i skolen**

Jeg spurte rådgiverne om deres erfaringer med elever som sliter med psykisk helse, og svarene jeg fikk belyste ulike sider ved dette sakskomplekset. Anna forteller om elever som stiller høye krav til seg selv. Dette kan være elever som vil så mye, og skal prestere på alle områder i livet.

Anna: Vi treffer samtidig mange elever med mangel på motivasjon som kan føre til fravær, som igjen kan henge sammen med dårlig selvbilde og manglende tro på at de klarer dette. Det er muligens lettere å akseptere dårlige resultater for mange dersom man ikke engang prøver.

Hun legger til at det ene utfallet er like vanlig som det andre, men hun mener at dersom eleven har mye fravær er det en stor grunn til bekymring. Vera har også erfaring med disse elevene. Hun har jobbet i barnevernet i 10 år i tillegg, og hadde allerede da kontakt med elever som hadde problemer relatert til psykisk helse, motivasjon, selvfølelse og høye krav til seg selv. Hun forklarer hva hun opplever elevene trenger mest når de kommer til henne.

Vera: Hvis jeg skulle sette en fellesbetegnelse på hva elever oftest kommer hit med, så tenker jeg at de ofte mangler en voksen å prate med om ting som angår dem. Det kan være



skole, venner, hjemmet og livet generelt. Det kan være flere ulike årsaker til at ungdommer kjenner på den manglende voksenkontakten, som for eksempel at foreldrene er skilt eller foreldrene har ”nok” med sine egne problemer.

Grete opplever at elevene er mer åpne om psykisk helse nå enn før. Hun forteller at det er stor forskjell på gutter og jenter, og at det er flere jenter som kommer til henne for råd. Hun legger også til at de har en jobb å gjøre med å få guttene til å snakke. De har også en mannlig rådgiver ved skolen som også kan stille opp for elevene dersom det er bedre. Grete understreker at det er viktig med en viss kjemi og at de sier til elevene at de kan velge fritt hvem de selv vil snakke med.

Grete: Jentene som kommer sliter mye med dårlig selvfølelse. De skulle gjerne hatt 5 i karakter, men de kan ha vanskeligheter med å forstå at 3 er et ok resultat når de ikke har det så bra. Jentene blir påvirket av kropp, mote, press, sminke og det er slitsomt, og det er også gutter som ”må” trene, ta solarium og gå på fotball.

Hun forteller at dette med selvfølelse knyttet opp til fag kan være tungt, men at hun ofte har inntrykk av at det er elevene selv som setter høye krav til seg selv, fordi det ser så fint ut på arket med kun 5-ere og 6-ere.

Grete: I tilfeller som handler om elever som sliter litt udefinert og de elever som er svært psykisk syke kunne jeg godt tenke meg å ha et tettere samarbeid med behandler eller institusjon. Som rådgiver tenker jeg at det i mange tilfeller kan være godt for elevene å ha noe å gå til som for eksempel skolen i utfordrende tider. Det å være i aktivitet er bra for den psykisk helsen.

Videre legger hun til:

Grete: For elever som har vært lenge vekk fra skolen så kan vi tilrettelegge ved at eleven kan ta et fag, permisjon eller andre alternativer, men det jeg ofte kan oppleve er at elevene har det veldig travelt. Det kan for eksempel være av stor betydning å være russ med kullet sitt.

Grete forteller videre at det står mer i loven nå at det skal være tilrettelagt vurderingssituasjoner og at elevene kan levere sykemelding. Hun forteller så om veldig varierende forhold til dette med sykemelding. Etter at den nye fraværsgrensen kom så har de opplevd mange rare sykemeldinger, blant annet fra en lege som leverer sykemeldinger over internett. Disse skal visstnok ha dukket opp på de fleste videregående skoler i fylket og Grete forteller at de har måttet avslå en sykemelding de har fått inn. Dette fordi det stod at eleven ikke ville komme på skolen, men måtte få karakter.

Grete: Vi har nå tett oppfølging på fravær, og vi skriver fravær rapport hver 14.dag. Dersom vi oppdager en elev med mye fravær så sjekker vi dette. Det som kan virke som en liten sak kan være ganske stor i enkelte tilfeller. Med tanke på sykemeldinger så kan vi støte på forskjellige situasjoner, alt fra at en kjæreste har gjort det slutt og eleven er så lei seg og blir sykemeldt i 14 dager til langt mer alvorlige tilfeller. Det har kanskje blitt et samfunnsproblem at alt blir sykeliggjort.

Grete syns at dette med sykemeldinger kan være vanskelig, og forteller at de som skole stort sett må godta dette. Hun uttrykker at hun tror det i noen tilfeller kan være bedre å komme på skolen uten sminke eller stell, for så å kripe til sengs når man er hjemme igjen fremfor å få en sykemelding. Samtidig synes hun det er godt å ha BUP eller DPS som samarbeidspartnere når det gjelder elever med diagnoser innenfor psykisk helse.

Grete: Noen lærere kan bli usikre på om eleven ”klarer” å ta opp igjen en prøve eller ”klarer” å få tilbake en prøve med dårlige resultater. Vi er pedagoger, ikke psykologer. Det har hendt at en psykolog har ringt for å spørre om hvilke prøver en elev kan slippe å ta, men hvilken lærer lager prøver elevene ikke trenger? Dette kan være en utfordring. Lærere trenger vurderingsgrunnlag og eleven må igjennom kompetansemålet.

#### **4.4 Prestasjonspress blant elever**

I lys av statistikken tidligere presentert i oppgaven som viser økning i andel elever med psykiske vansker, var jeg nysgjerrig på om rådgiverne selv opplevde en økning av elever som søkte hjelp hos dem. Anna, Vera og Grete føler det har vært en økning de siste årene. Stian er usikker på om det har vært noen økning, men både Grete og Stian vektlegger at elever

generelt har blitt flinkere til å ta kontakt med rådgivere uansett problematikk. Han mener også at det at noen får god veiledning blir lagt merke til av andre elever.

Stian: Når elever kommer til oss på kontoret så vil man som rådgiver gi dem en god veiledning, og hvis man får det til så spres dette videre til elever som kanskje ikke hadde tenkt å prate med oss, men som da også finner ut at de vil komme for en prat.

Jeg spurte rådgiverne om hva de trodde var årsaken til økte henvendelser blant elever. Anna tror og føler at elevene opplever press. Når hun snakker med dem så sier de ofte at det er de selv som legger presset på seg selv og at de sammenligner seg med hverandre hele tiden.

Anna: Jeg tror også det kan være press fra foreldre, venner og det å passe inn. Vi som skole kan til og med legge press på dem, og sosiale medier med filmer og bilder for hvordan man skal se ut og hvordan man skal fikse på seg selv skaper press. Jeg tror også det med å bli eksponert for hva alle andre driver med, hva andre får til, hvem som er sammen til enhver tid gjør at elevene tror at alle andre fikser dette presset selv om de egentlig ikke gjør det.

Hun tror den største faktoren til press er det sosiale, det å passe inn og det å føle seg god nok. Det er dette elevene har størst fokus på når de kommer inn på kontoret hennes. Vera har også noen tanker om dette og hun mener at det er fryktelig sammensatt.

Vera: For det første så tror jeg skolen har blitt mye mer teoretisk og ungdomsskoleelever har vel aldri blitt så målt og vurdert til de grader som nå. Det er mye positivt med det, men medaljen har en bakside. Dette fokuset på hvordan og hva man skal gjøre for å bli bedre fører til et forventningspress på alle sammen.

Hun tror også at foreldre kan være et offer for å skape press blant ungdommene sine uten å reflektere over det. Vera sier at det ikke trenger å være noe galt med det de har sagt, men at det like gjerne kan være det de ikke har sagt.

Vera: En forelder kan snakke med en nabo om alt det tenåringen holder på med, og fortelle at han/hun kanskje vil prøve noe nytt og fortelle videre om dette og hvor flink han/hun er. Jeg tror slikt legger opp til forventningspress hos tenåringer. Dette å ha forståelse

for at ikke alle skal bli ledere i næringslivet, og at det er greit å ikke bli det, er viktig. Vi har jo behov for mennesker med andre ressurser også.

Hun opplever at elevene som begynner på ungdomsskolen har ambisjoner om å få 5 og 6 i karakterer, og at det dermed blir mange skuffelser. Hun tror også elevene blir påvirket av foreldrenes ønsker, og at foreldrenes kunnskaper om hvordan skolesystemet har utviklet seg, ikke er like god.

Vera: Alle kommer inn på videregående nå, men det kan være status for foreldre og elever om de kommer inn på en skole med høyt snitt og da må elevene ha karakterene som trengs.

Videre forteller hun om sosiale medier, hvor mødre legger ut bilder av hvor mange ganger de har trent en uke på Facebook.

Vera: Sosiale medier viser kun glansbilder, og vi diskuterer dette med elevene i flere fag. Nå er dette med Facebook litt dalende, heldigvis, men jeg tror vi som skole kan være en fin arena til å snakke om slike utfordringer som er knyttet til sosiale medier. Dette med å være perfekt kommer frem i flere fag slik at vi får belyst problematikken rundt temaet.

Grete tror at hun har flest elever fra avgangskullene på kontoret sitt, og at det muligens er en linje som skiller seg ut, og det er studiespesialiserende. Hun har inntrykk av at det kan være flest elever som sliter der. Hun trekker frem skolens beliggenhet i forhold til sosio-økonomiske utfordringer, og hun forteller at det er flere av deres elever som kommer langveisfra, bor på hybel eller ikke har noe hjem.

Grete: Når en er 19 år så har man ikke barnevern heller, og dette fører til at jeg må følge enkelte elever til fastlege og andre ting. Jeg kan sende dem meldinger, men det blir ikke det samme som om det er far eller mor. Hvis disse elevene da i tillegg sliter psykisk og jeg vet at de ligger alene på rommet på en hybel, så synes jeg det er kjipt. Dersom en 16åring hadde sagt at han bor alene fordi moren har flyttet eller at hun pleier å være i syden halve året så ville det være ulovlig.

Grete legger til grunn at det er viktig å huske på at de er en skole og ikke en del av helsevesenet, og at det er viktig at de som skole slipper taket og lar helsevesenet ta over veldig alvorlige tilfeller. Hun forteller videre om press i forhold til sosiale medier og sier at det kan være en stressfaktor i å hele tiden være på og å være kul.

Grete: Jeg har fulgt med på SKAM som de fleste andre og de som spiller i serien er så vakre og har gjennomført stil, selv hun som skal være litt annerledes som Chris. I serien virker det som om alle blir bedt på fest i helgene, men livet er ikke slik. Jeg tror at det skaper et press ved å tro at det er slik.

Grete forteller at hun også tror at læreplanene som er nå kan skape press. I vg1 på studiespesialiserende har de 9 forskjellige mindre fag, og over halvparten av dem som har søkt på denne linjen vet ikke hva de vil bli, og har muligens lavere motivasjon til skolen.

Grete: På ungdomsskolen har elevene ofte samme lærere i flere fag og kjenner bedre til alle. Her i første klasse på videregående skole på den ene linjen vår har elevene kontaktlæreren mandag morgen i to timer. Det kan være en stor overgang.

Grete legger til at det er utrolig mange elever som skal bli psykologer og jurister, og at det i tillegg er mange av deres ikke-etnisk norske elever som opplever krysspresset av å ha minoritetsbakgrunn.

Grete: Dette gjelder spesielt jentene. De vil være en perfekt datter i forhold til kultur og religion, og de vil være utrolig flinke på skolen samtidig som de vil være vakker i norsk forstand. De vil også ofte bli leger eller ingeniører. Med dette så tenker jeg at det blir press.

Videre forteller hun om elever som, i tillegg til å gå på skole, skal trene, jobbe tre ganger i uken på Rema 1000 og gjøre lekser. Elevene har i mange tilfeller en hverdag hvor Snapchat, mobil og lignende holder dem oppe til sent på kvelden og deretter skal elevene være på skolen ferdig stelt til klokken 08.00. Dette er tilfeller som gjør at elevene kan bli syke, tror Grete. Hun legger til at elevene må være trygge på seg selv for å klare en slik hverdag, men at de ofte ikke er det i en alder av 16 år.

Med tanke på henvendelser spurte jeg rådgiverne om de kunne gi eksempler på hva elevene ofte kan komme med. Anna forteller at hun kan få henvendelser i forhold til det meste, og at det ofte kan dukke opp mye forskjellig gjennom en samtale.

Anna: Det kan være konflikter blant elever eller det kan være noe utfordrende i klassene for elevene. Jeg har ofte elever her inne som synes det er vanskelig å fremføre i klassen, opplever press rundt prøver og i det hele tatt dette med vurderinger. Det kan også være jeg som tar kontakt med elever dersom det har vært økt fravær eller om kontaktlærer har tatt kontakt med meg angående enkeltelever.

Videre legger hun til at det varierer stort blant elevene i forhold til hvilke trinn de går på. Hun forklarer at det på 8.trinn kan være en del konflikter som elevene har med seg fra barneskolen, mens det 9.trinnet ofte kan være det mest utfordrende året med tanke på motivasjon. På 10.trinn handler det ofte om press og en eller annen form for prestasjonsangst.

Anna: På siste året på ungdomsskolen vil de få gode resultater og de vil komme inn på de ”riktige” videregående skolene. Det kan i noen tilfeller ikke være samsvar mellom det elevene vil og det foreldrene vil og det er en god del elever som opplever press fra foreldre.

Vera forteller at jentene er flinkere til å be om hjelp, og at det gjerne er kontaktlærer, foreldre eller henne som ser de guttene som trenger en samtale hos henne.

Vera: Jentene er kjappere til å be om hjelp uansett om det er 8.klasse eller 10.klasse, og når jeg først får en gutt inn på kontoret så åpner de seg på samme måte som jentene. En utfordring for de guttene som sitter lenge oppe om nettene for å spille data eller Playstation er at de ofte ikke ønsker hjelp og gjerne vil kamuflere mye og pynte på ting. Inntrykket mitt er at de ikke vil at jeg skal blande meg, men i andre tilfeller er elevene stort sett ærlige ovenfor meg, tror jeg.

Vera tenker at alle mennesker har med seg en mer eller mindre grad av sårbarhet og at dette kan være en form for elevenes psykiske helseutvikling. Hun legger til at vi er utrustet forskjellige fra naturens side, og at dette sett sammen med elevenes familiesamhold kan være

avgjørende. Hun tror at elevenes sosialkompetanse er viktig og legger til at dagens foreldre kan være overbeskyttende – noe hun er skeptisk til.

Vera: For å nevne et klassisk eksempel på overbeskyttende foreldre så er det dette med leirskole. For 10 år siden pakket de sekken og dro avgårde. Hvis noen elever var nervøse, så snakket vi om det og roet dem ned. I dag kan det være problematisk for foreldrene at elevene ikke får ha med seg mobiltelefonene sine og mange foreldre begrunner dette med at eleven gruer seg til å sove vekk fra hjemmet.

Vera mener at dette går direkte på elevenes sosialkompetanse og det å være rustet til å møte livet. Hun utdyper at livet handler om at vi snubler og får noen skrubbsår på knærne, og at vi må reise oss igjen og børste det av oss. Dette mener hun at elever blir skjermet for i dag, og at dette kan bidra til sosialt inkompetente elever.

Vera: Sosialt inkompetente elever får ofte psykiske problemer. Samtidig, så tenker jeg at sårbarheten i møte med forventningene de har på skolen, i hjemmet og i samfunnet generelt, kan være en risiko for elevenes psykiske helse. Dersom elevene ikke får korreksjon i forhold til hva som er normalt kan dette gå utover selvfølelse og selvbilde.

Hun forteller videre at dersom en elev er overvektig i samfunnets tynnhetsstyranni, så kan selvbildet være svekket når det kommer til dette med vekt, men at elevens selvfølelse kan være grei og eleven kan være trygg i seg selv. Videre synes Vera at noe av det vanskeligste med psykisk syke elever er å sitte ovenfor dem og se hvor vondt de har det rent følelsesmessig. Hun forteller litt om barn og unge med reaktiv tilknytningsforstyrrelse og dette er noe av det verste hun ser som rådgiver i skolen.

Vera: De er helt ødelagt, og det er tungt å se på og tungt å jobbe med. Jeg kan tro et lite øyeblikk at jeg har nådd inn hos eleven, men så fem minutter senere er det som om noe har skjedd igjen. Det handler ikke om at de ikke forstår eller vil, men det handler om automatiske mekanismer.

Samtidig synes hun det kan være slitsomt å være buffer mellom elev og lærer, og ved atferdsproblemer kan det være problematisk når elevene bare lukker seg og ikke slipper henne inn.

Vera: Slike situasjoner er vanskelige. Jeg tenker ofte at ”her er det noe, men du vil ikke gi meg det”. Da må jeg bare jobbe, jobbe, jobbe med eleven og håpe at det løsner en eller annen gang, kanskje på neste skole eller på ett eller annet tidspunkt. Jeg vil jo så gjerne hjelpe dem, men jeg trenger mer enn kun min egen vilje.

Grete tror at det å ikke få hjelp tidlig nok og å ikke bli tatt på alvor kan være en avgjørende faktor for elevers psykisk helse. Hun tror at elevene trenger en stødig voksen som samtalepartner, eventuelt noen profesjonelle.

Grete: Ellers tror jeg at samfunnet rundt elevene utgjør en risiko for elevenes psykiske helse, krever samfunnet rett og slett for mye? Utad skal alt se så bra ut. Dette tror jeg ikke bare er generasjon-prestasjon, men dette er virkelig reelt.

Hun forteller at hun bruker sin personlige mobil til jobb, og at hun har noen faste elever som hun pleier å ringe til hver søndag.

Grete: Da hører jeg med de hvordan de har det og minner dem på at det er skole i morgen. Dette er elever som alle er psykisk syke. På mandag morgen har jeg avtale med de, for eksempel så synes den ene av de at det er skummelt å gå inn på skolen alene, og da går jeg ut og henter meg en kopp kaffe og ”plukker opp” eleven, så går vi inn sammen.

Hun synes det er en liten sak å gjøre slikt for at de psykisk syke elevene skal klare å komme seg på skolen. Dette er noe som er kun imellom henne og den enkelte elev, og hun forteller at mandagene kan være tøffe for noen. Da spesielt etter en høstferie, påskeferie eller lignende. Hun prøver å ha kontroll på viktige datoer for elevene slik at hun kan bidra til å hjelpe dem med påminnelser. Dersom en elev har vært lenge borte fra skolen på grunn av sykdom, så prøver Grete å oppmuntre dem til å fortelle dette til resten av klassen.

Grete: Stort sett blir alle elevene orientert dersom en elev er alvorlig syk, men kun hvis den syke vil det selv. I mange av tilfellene er det jeg eller helsesøster som forteller dette til



klassene mens den syke ikke er tilstede. I andre tilfeller, som for eksempel om en elev har prøvd å ta livet sitt, så blir dette offentlig ganske kjapt på grunn av miljøet og snikk-snakk.

Grete tenker at det er så stort mangfold i skolen deres, så alle er på sett og vis litt rare og annerledes, og hun har også inntrykk av at det er greiere å komme på videregående skole fordi da blir folk litt rausere og mer voksne.

Grete: Vi har hatt to tilfeller i år med psykose på skolen, og det er dramatisk for elevene og da skjønner de virkelig alvorret. Da går vi tilbake til klassen og informerer at vedkommende er kjørt til legevakt og blir tatt hånd om.

Stian er usikker på hva som gjør at elevene sliter psykisk og har høye krav til seg selv.

Stian: Om de stiller høye krav til seg eller om det er omgivelsene som skaper høye krav er uvisst. Jeg prøver å roe dem ned og spør hvordan de kommer seg igjennom en slik hverdag, men flertallet av dem har verktøyet til å takle det, heldigvis.

Han trekker frem spesielt en linje på deres videregående skole der elevene setter seg store mål og høye krav til seg selv – dette er idrettslinjen. Han forteller at disse elevene ikke bare har høye krav til skolen, men også på andre arenaer i livet, som for eksempel idretten. Videre forteller han også at det er flere elever som har litt i bagasjen fra enten barneskolen eller ungdomsskolen og at dette selvsagt preger dem.

Stian: På en annen linje her på skolen så vil elevene ofte bare fullføre. Det er et krav det også. De har et ønske om å fullføre videregående skole og et ønske om å bli noe. Noen må kjempe seg igjennom skolen for så å innse at de ikke kan bli det de ønsket. Disse elevene ser det ofte selv, og det kan resultere i utfordringer med psykisk helse. Vi treffer elever med utfordringer på begge sider av skalaen. Prestasjonsangsten kan være like stor for å få en 2-er som en 6-er. Det er akkurat det samme, ut ifra ens egne forutsetninger.

Stian sier at det er noen som håndterer skolestress bedre enn andre, og at det handler mest om personlighet, men mange av henvendelsene har noe med fremtid og usikkerhet å gjøre. Han

sier at elevene ofte er utrygge på det som ligger foran dem, og at det er hans jobb å rydde i dette. Han synes det er interessant å se hvordan motivasjonen ligger i fremtiden hos mange elever, og han gir dem ikke alltid svaret direkte, men gjerne verktøy til å finne ut av det.

Stian: Jeg har for eksempel hatt tett oppfølging med en elev nå. Hun skal bytte program på videregående etter ett år fordi den linjen hun nå har gått på er en svært krevende linje. Denne eleven er vant til å være blant de flinkere elevene, men nå har hun i samråd med foreldrene, valgt å bytte til en linje som er mindre krevende. Der vil hun kanskje være blant toppelvenene igjen. Det handler om selvtillit, og det kan skape motivasjon.

Han forteller at de har større utfordringer enn dette også, men at de da ofte får beskjed fra ungdomsskolen angående problematikken til enkeltelever. Han har inntrykk av at det kan forverre seg i videregående skole, men han har ikke et klart svar på hvorfor.

Stian: Det kan også være at en forelder ønsker at ungdommen skal ta biologi og bli biolog, og dette kan være helt urealistisk for akkurat denne eleven. Slike situasjoner ser vi en del av, og da kaller vi inn foreldrene til møte og snakker med de. Foreldre som har urealistiske krav på vegne av sine barn, kan skape press, og det samme kan miljøet rundt ungdommen. I dårlige miljøer er det gjerne dårlig påvirkning og elevene kan ende med å under-prestere, men det er generelt et skikkelig karakterjag. Ekstremt karakterjag.

Han forteller at dette kan skape en ukultur – at det er karakterer som teller og hvis elever ikke klarer å henge med så er de ”dårlige”.

Jeg var interessert i når rådgivere måtte oppheve taushetsplikten og spurte deretter dem om dette. Vera forteller at det kommer an på situasjonen til eleven og hva eleven sier. Ved tilfeller hvor elever snakker om selvmordstanker sjekker hun gjerne hvor reell disse tankene er og legger frem at de må snakke med mor og far om dette.

Vera: Flere elever kan legge frem at foreldrene kan bli lei seg, stresset eller fortelle at de har nok med seg selv. Dersom eleven sier at de ikke vil snakke med dem om dette, så må jeg jobbe videre med eleven og fortelle at jeg har lang erfaring med dette og at foreldre stort sett vil ønske å vite at barnet deres har det vanskelig.

Videre forteller Vera at dersom eleven har inntrykk av at denne samtalen om selvmordstanker kunne ført til juling så vil hun si at Barnevernet må blandes inn. Hun sier at hun er veldig nøye på at elevene får vite at hun har taushetsplikt, men at hun også, hvis hun får vite noe alvorlig som for eksempel vold, seksuelle overgrep eller andre situasjoner barn ikke skal være i, så må hun oppheve taushetsplikten og fortelle det videre i systemet.

Vera: Da er jeg veldig klar på at jeg skal være med eleven hele veien og at eleven hele tiden vil være klar over situasjonen og få informasjon rundt saken. Det er viktig at elevene er klar over dette. Vi er pålagt å gripe inn dersom noe er veldig galt.

Hun legger frem at det er klare retningslinjer hvis et barn kommer og forteller dem om alvorlige tilfeller av omsorgssvikt eller lignende. Ved seksuelle overgrep for eksempel, forteller Vera at meldinger går direkte til Barnevernet uten at foreldrene blir informert, mens ved elevers utfordringer med blant annet depresjon vil det være naturlig å kontakte foreldrene og deretter at ungdommen fremstilles for lege.

Vera: Dersom jeg har grunn til å tro at den unge ikke vil bli fremstilt for lege, så ville jeg ha meldt det videre. De unge tåler godt at man er direkte og spør direkte. Dersom jeg har inntrykk av at elev er alvorlig deprimert så spør jeg direkte om eleven har tenkt til å ta livet sitt, og jeg har aldri opplevd at det har blitt tatt ille opp.

Hun opplever det som en fredelig situasjon fordi elevene synes det er godt å snakke med noen som tør å være tydelig, for da signaliserer man at de også tør å høre svaret deres. Hun føler hun får ærlige svar fra elevene. I begynnelsen forteller Grete at hun fikk sjokk når noen for eksempel kuttet seg selv, eller når hun snakket med foreldre hvorav den ene har begått et overgrep.

Grete: Da må jeg ha ekstra fokus på å være profesjonell, for jeg lager meg automatiske tanker om andre i visse situasjoner, slik som alle andre. Det er ikke mange slike situasjoner heldigvis, men det skjer. Stort sett så er det elever som sliter psykisk, men ikke er psykisk syke, og da tror jeg forebygging, hjelp og støtte kan bidra til at elevene blir bedre. Skolepsykolog, gode venner, godt skolemiljø og en samtalepartner kan i noen tilfeller være nok.

Stian synes det kan være vanskelig med elever som stryker gang på gang i fag og at man som rådgiver føler med de. Men dersom det er alvorlige tilfeller så føler han at situasjonen er noe vi må snakke om, med andre ord at brudd på tausplikt kan være aktuelt. Han legger til at det viktigste er å være ærlig med elevene om dette.

Stian: For jeg tenker at vi som har disse jobbene som kontaktlærer, miljøterapeuter og alle voksne som jobber i skolen så har vi en plikt og det å ikke gå videre med visse problemer kan nesten virke som overgrep mot eleven.

Han forteller at han i noen tilfeller kan foreslå at eleven kan ta en prat med helsesøster, hvis han får en følelse av at dette kan være over hans kompetanse. En utfordring med tanke på taushetsplikt kan være dersom han sier til en elev at han som rådgiver må oppheve taushetsplikten dersom eleven forteller mer, og da er det flere elever som stopper samtalen. Han sier at slike situasjoner er vanskelig.

Stian: Hvis jeg ser at en elev åpenbart trenger mye hjelp, så må jeg snakke til eleven om dette og akkurat der er jeg klar. Som rådgiver har jeg taushetsplikt og her skal elevene kunne komme for å snakke privat, og jeg kan strekke meg langt for eleven og tillitsforholdet vårt, men det er viktig å sette grenser.

#### **4.5 God psykisk helse som forutsetning for læring**

Rådgiverne forteller at elever i ungdomsskolen og videregående skole har fulle timeplaner i flere timer sammenhengende, og når jeg spør dem om de har noen tanker om elevenes psykiske helse som forutsetning for læring er det ingen tvil om at de har det.

Anna: Ja, mange! Vi har mange elever her på ungdomsskolen som strever såpass mye psykisk at det stenger for læringen, og det er helt forståelig. I en jobbsituasjon ville en gjerne sykemeldt seg hvis en var så dårlig som noen av elevene våre er, men disse elevene må likevel på skolen, prestere og bli målt.

Anna forteller at de prøver å tilrettelegge og møte eleven på en god måte i forhold til vanskene som er, og hun sier at elevenes psykisk helse er avgjørende med tanke på læring.

Tilretteleggingen deres går mye på dialog med hjemmet, og oppdatere dem på situasjoner som har skjedd i skolen. Elevene kan få sitte alene under prøver eller isteden ha muntlige prøver sammen med læreren, om det er bedre. Videre opplyser Anna om at de har noen møterom som de prøver å oppmuntre elevene til å bruke når ting er vanskelig, slik at de kan ha en samtale sammen og finne gode og alternative løsninger på utfordringer fremfor at eleven velger å dra hjem fra skolen på tunge dager. Videre forteller Vera at hun har en avslappet holdning til skole når det er snakk om psykisk syke elever.

Vera: Ja, det er klart at hvis ikke god psykisk helse er på plass så lærer dem ikke. Med elever som er dårlige, som går i terapi eller behandling og kanskje til og med har vært innlagt, så sier vi at det viktigste er at de kommer på skolen. Skole får være skole, men det viktigste er at eleven er her.

I tilfeller som dette ser de ofte at karakteren går ned og at samarbeid dermed er veldig viktig. Hun legger til at det alltid vil være elever med alle type diagnoser og flere type diagnoser. Det kan være elever som er psykisk sterke, men at de har dannet seg en overlevelsesstrategi som er et uheldig mønster for læring. Her tenker Grete at det er viktig å understreke at alle har en psykisk helse, og at dette er elevene klar over.

Grete: Elevene er mer åpne nå enn før, og mange synes det er greit å si ifra til læreren om de synes noe er vanskelig. De er også utrolig raus ovenfor hverandre når det er snakk om psykisk syke elever. Elever med slike utfordringer kan ta det sakte og få oppfølging. Jeg tror at psykisk helse er kommet inn i skolen som et viktig begrep, og at det etter hvert blir sett på som en sykdom på lik linje med en fysisk sykdom.

Hun forteller også at de ved innmelding til PPT har et lavterskeltilbud til elevene med å komme i gang med samtaler hos skolepsykologen deres, da skolepsykologen skal være med på støttesamtaler videre. Ventetiden her er 14 dager og i løpet av disse dagene kan enten hun, helsesøster eller kontaktlærer være en trygg voksen for eleven. En tanke som Grete sitter med er at de kan bli bedre på å finne løsninger hvor også de psykisk syke kan utfolde seg. Hun forteller at de elevene som er psykisk syke eller andre diagnoser kan bli sett på som ”stakkarslige” og hun mener at vi heller bør se på dem som en ressurs.

Grete: Det er viktig at det ikke bare er stakkarliggjøring av de elevene som har disse sykdommene, men heller at vi ser de som hele mennesker med sine kvaliteter. Dette ser jeg i rapporter fra sakkyndige også. Det står ofte på elever med for eksempel lærevansker, at de kan dette, dette og dette, mens på de elevene som er psykisk syke så står det sjeldent hvilke ressurser vedkommende faktisk har.

Dette er noe Grete tror de kan bli bedre på, å ikke *stakkarliggjøre* hele personen, men heller tenke at det er synd at sykdommen lager hinder. Elevene er så mye mer enn bare sykdommen og dette er noe Grete vil ha mer fokus på. Samtidig så er det slik at når elever søker seg særskilt inn på videregående skoler, så får de papirer på disse elevene tidlig i prosessen.

Grete: Da kan jeg kalle inn til møte med foresatte og helsesøster fra den ungdomsskolen eleven kommer fra, slik at vi kan planlegge hvordan vi best kan løse tilrettelegging for eleven. Vi kan være forberedt.

Stian: Nå er det jo slik at vi går på skolen for å lære, så tilpasning i forhold til de problemene elevene har er viktig. I mine øyne er tilpasning det store nøkkelordet her, og å få til tilpasning uten at det går utover skolens ressurser kan være vanskelig. For eksempel at vi ikke har nok lærere.

Han forteller om en elev som ikke har vært på skolen den siste måneden fordi eleven har sosial angst. Dette er en flink elev som er i behandling og som fungerer som sykemeldt på skolen, slik at eleven ikke mister skoleplassen. Stian legger vekt på at en må være åpen for å både få hjelp og å gi hjelp, og eleven får derfor gjøre noen oppgaver hjemme for å ha noe å levere til vurdering. Han tenker at skolen i utgangspunktet er et godt sted å være og at man må bli møtt med et godt apparat som har kunnskaper om og faglig tyngde på temaer som psykisk helse.

Stian: Vi må ha et nettverk som jobber langsiktig, og vet hva de forskjellige driver med. Det er nå seks skolepsykologer i Fylkeskommunen, og disse turnerer rundt på videregående skoler. De skal være mer på systemnivå, som i klasser for å gi informasjon, og de skal ikke ha behandling av enkeltelever. Det er ganske nytt med psykologer i skolen, og det er en positiv faktor til forebygging.

#### 4.6 Forebygging av psykisk helse i skolen

Barn og unge tilbringer mye tid på skolen i løpet av de 20 første leveårene enn det tidligere generasjoner har gjort. Skolens betydning for barn og unges liv er derfor blitt større, og jeg ville derfor spørre rådgiverne om hvilke strategier de bruker for at skolen skal være en forebyggende arena innenfor psykisk helsearbeid.

Anna forteller at psykisk helse er et tema som de har hatt mye fokus på. Dette kommer til uttrykk blant annet ved at de har et tverrfaglig prosjekt på ungdomsskolen nettopp fordi de her ser på psykisk helse som en økende utfordring. Hun sier at det har vært flere elever med store behov og utfordringer innen denne tematikken og at det tar mer og mer av tiden til rådgivere, kontaktlærere, avdelingsleder og helsesøster.

Anna: Her på ungdomsskolen har vi nå helsesøster som har undervisning med alle 8.klasser som går på psykologisk førstehjelp. Dette handler om å gjøre elevene bevisste på at det å kjenne på ubehagelige følelser eller angst er normalt og elevene lærer hvordan man kan håndtere dette.

Hun utdyper at de har laget noe som heter *Hjelpehånden*, som skal hjelpe elevene å systematisere og reflektere over situasjoner de er i. Dette er noe alle i personalet har fått undervisning i. Videre forteller hun at helsesøster også har et opplegg i 10.klasse fordi elevene selv har etterlyst det.

Anna: Elevene har vært ute etter at vi skal sette mer fokus på hvor vanlig det er å ha utfordringer knyttet til psykisk helse. På skolen her har vi hatt fokusuker som går på vennskap og mobbeforebygging, og det var da elevene begynte å spørre etter psykisk helse som tema.

Anna forteller videre om dette med å jobbe systematisk med forebygging. Skolens ledelse jobber med helsesøster og ”Psykisk Helse Barn” i en av bydelene, som er på kommunenivå, siden de ikke kan få inn BUP for eksempel. Sammen jobber disse med Barneverntjenesten og politi.

Anna: Etatene jobber sammen og finner gode måter å jobbe forebyggende på. Jeg tenker vi fortsatt har en vei å gå i forhold til dette med samarbeid og å få utnyttet alles

kompetanse i møte med ungdommene på rett måte, men vi får heller ikke noe informasjon med mindre det blir gitt til oss. Foreldre må samtykke til det fordi skolen ikke kan vite alt.

Anna opplever at mange foreldre tror at de i skolen vet alt, og at foreldre også tror at instansene snakker sammen.

Anna: Foreldre kan være sårbare selv i møte med instansene og har i mange situasjoner ikke kunnskap om hvordan systemet fungerer. I slike situasjoner tenker jeg at det er svært viktig at vi snakker med foreldrene om hvem vi må koble på og hva samtykke som blir gitt for at vi kan prate åpent om hva som skjer.

Videre sier hun at de alle, som ansatt ved skolen, har taushetsplikt og at alle involverte parter er interessert i å hjelpe den ungdommen det gjelder. Hun mener at det trengs en forbedring på dette området og at det ofte blir bedre når det er tettere og jevnere samarbeidsmøter mellom alle instansene. Som rådgiver har Anna sett en stor forandring fra hun begynte i yrket og frem til i dag, men hun uttrykker klart og tydelig at de ikke er i mål enda og at de fortsatt må tenke utvikling i forhold til forebygging. Vera er helt enig i at de kunne ha gjort mer forebyggende i forhold til psykisk helse, samtidig som hun syns at all forebygging i ungdomsskolen handler til syvende siste om trivsel og velvære.

Vera: I et godt skolemiljø hvor det blir brukt god tid på relasjon mellom elever og lærere, den voksne og den unge, er den beste forebyggingen, tenker jeg. Det er klart at elever også har behov for å vite noe om psykiske lidelser og hva som er normalt. Det er viktig å huske på at det er normalt å være lei seg, men dersom det styrer livet for mye så kan man få hjelp.

Videre forteller hun om at de mistet en elev i selvmord for et år siden, og at det dermed har vært mye på agendaen. Vera tenker at trivsel og det å føle tilhørighet er forebyggende i forhold til psykiske plager og forteller om et *stunt* de hadde i 10.klassen dagen før dette intervjuet.

Vera: Vi hadde noen folk fra Sex og Samfunn, og de snakket om seksuelle vaner, og elevene fikk mulighet til å spørre om hva som helst. Elevene fikk et telefonnummer som de



kunne sende en anonym sms til med spørsmål de lurte på fremfor å måtte rekke opp hånden. Slike former for forebygging tenker jeg er veldig fint rettet mot psykisk helse.

Hun legger til at de også har hatt alvorlig psykisk syke elever som har pratet om dette med hele klassen sin, og det reflekterer et godt klassemiljø, har Vera inntrykk av. De har også, etter avtale med innlagte elever, hatt samtaler i klassen om deres psykiske utfordringer.

Vera: Elevene er også alle innom helsesøster i egne samtalegrupper i forhold til sex og i forhold til hvordan de har det i livet. Det er forskjellige temaer som tas opp, og det starter i 8.klasse med gruppesamtaler. Her på skolen har vi kjøpt ekstra helsesøstertjeneste for å ha god dekning. Vi er en stor skole og akkurat nå har vi det veldig fint med den ordningen.

Hun forteller at det er fint å kunne gå til helsesøster for å få en vurdering av henne også hvis det er en utfordrende situasjon med en elev. Dersom helsesøster også deler bekymring så kan det være lettere å se situasjonen klart, syns Vera. Hun utdyper dette.

Vera: Hvis vi tenker at det bør sendes til BUP, så må vi kalle inn foreldrene til møte på skolen eller foreslå at det kan tas gjennom fastlegen til eleven. I enkelte tilfeller kan det være praktisk å ta det gjennom skolelegen for da kan man få en rapport fra skolen på hvordan eleven fungerer i skolehverdagen. Dersom det ender med at BUP blir koblet på så kan det være nyttig informasjon for foreldre og BUP å få fra oss.

Vera legger til at de har en prosjektgruppe som har samarbeid med RVTS – Regionalt ressurscenter for Vold, Traumatisk stress og Selvmordsforebygging. De har et godt samarbeid og denne gruppen blir kurset i forkant.

Vera: Vi ble kontaktet av dem fordi vi har mistet elever i selvmord og med bakgrunn i hvordan vi har håndtert disse situasjonene. Det er plukket ut noen skoler og vi blir kurset på noe som heter VIVAT. Det er et kort kurs som går over to dager og deretter får vi opplæring utover det å holde slike kurs for andre.

Hun forteller at de som har fått opplæring kurser andre i forhold til hvordan man kan snakke med barn, ungdom eller voksne om problematikk som vold, traumer eller selvmord. De som

kurses er mennesker som har mye med barn og unge og gjøre, som for eksempel lærere eller assistenter ved skoler. Grete bruker mye tid på å bli kjent med elevene ved å presentere seg i klasserommene i oppstartsfasen av videregående skole, og hun tenker at dette er god forebygging. Hun er også med på aktivitetene som holdes i denne perioden og går mye i fellesarenaene i løpet av høsten.

Grete: Rundt 70% av elevene tar initiativ til samtale selv i form av å stoppe meg i døren og ved å sende meg en tekstmelding eller Snapchat. De resterende elevene blir stort sett koblet til meg gjennom kontaktlærer eller avdelingsledere.

For å få elever til å komme til seg mener Grete at det er viktig å være tilgjengelig på høsten. Hun er gjerne med på skolefrokosten på denne tiden eller leksehjelpen som foregår på onsdager. Grete forteller også om noen av tiltakene de har for forbyggende psykisk helsearbeid. Hun trekker frem at helsesøster forebygger mye i forhold til seksualundervisning og at hun har prevensjon på kontoret. Dette er et lavterskeltilbud til elevene. Hun nevner også at rusen har, i samarbeid med helsesøster, foredrag om kriminalitet, drikking av alkohol, forebygging av seksuelt overførbare sykdommer og voldtekt.

Grete: Jeg og helsesøster har et opplegg med psykisk helse i vg1 og da er vi inne i alle klassene. Det er et prosjekt som heter VIP, og jeg tror det er et nasjonalt satsingsområde for psykisk helse, og det er svært omfattende.

Hun forteller at det skal komme folk fra PPT og BUP når dette prosjektet arrangeres, og at det vises en veldig god VIP-film som heter "Alle har en psykisk helse". Grete viser til andre temaer som de har fokus på, som for eksempel trivsel, vær en venn og generelt helse.

Grete: Gjennom det å være en venn er det noe som heter Venn1, og det var veldig bra, men det ble også veldig dyrt. Her var det fokus på å være en venn for de psykisk syke, når tid en skal slippe og hvilket ansvar en skal ha som 16-17-åring. Det var veldig flott! Siden det ble dyrt, så har vi jobbet litt med dette på egenhånd og fått det godkjent. Dette er skolepsykologen delvis med på.

På videregående skolen som Grete jobber på har de også Utekontakten som er der en gang i uken. Hun forteller at de gjør en god jobb og at de har tilbud for dem elevene som kan falle ut

av skolen. Videre forteller hun om hvilket forarbeid som gjøres i forhold til nye elever i vg1. Når elevene søker seg inn på skolen, så leser hun igjennom papirene deres og sammenfatter papirene til en mappe som kontaktlærerne får. Dersom kontaktlæreren vil vite mer så ligger alt i elevmappen som de har tilgang til. Deretter er det kontaktlærernes ansvar å formidle dette til faglærerne.

Grete: Vi samles til møter før skolestart og informerer faglærerne her. De elevene som ikke kommer inn med papirer vet vi ingenting om. Det er noen elever som tror at ungdomsskolen sender papirer, siden dette gjøres mellom barneskole og ungdomsskole, men de skolene er kommunale. Vi som videregående er ikke det, men første skoledag har kontaktlærere møte med foresatte til elever og her vil vi ha mulighet til å spørre om det er noe vi bør vite.

Grete har opplevd at det er noen foresatte som holder tilbake informasjon om sykdomshistorie for at ungdommen skal starte med blanke ark på videregående, men hun sier at det er lurt å fortelle om tidligere utfordringer i skole og miljø, slik at de som skole kan være en støtte for eleven. Hun sier at overføringsmøter mellom ungdomsskole og videregående skole trolig kan gjøre overgangen bedre for elevene. Mer konkrete forebyggingsstrategier Grete nevner er at de har et kapittel om helse i gymtimene og et i naturfag, men hun tenker at det kunne vært bra å få mer av dette inn i fagene. Hun forteller at de også på noen av linjene har HMS, som har fokus på at elevene tar vare på seg selv, sover nok, spist nok og at det er viktig å trives i arbeidslivet.

Grete: Å ta vare på menneskeverd og hverandre tror jeg kunne vært mer fokus på i opplæringen. Med tanke på forebygging så vil den største forebyggingen være å ha fokus på at elevene er trygge og trives, for da kan man lære i timene. Dette er de flinkere på i ungdomsskolen.

Stian er enig i at det er viktig å være rundt elevene, og de kan også finne han på internett og ta kontakt der. Døren hans er alltid åpen og han har kontor i gangen som fører til kantinen som gjør at han er lett tilgjengelig for de aller fleste elever.

Stian: Jeg har nesten ikke undervisning, så jeg har mulighet til å bevege meg rundt. Jeg kan være i kantinen i storefri og her kan jeg slå av en uformell prat med flere. Det handler

om å ufarliggjøre den voksenrollen jeg har for å nå inn hos elevene og jeg opplever at elevene kommer når det er noe. Det er viktig å opprette tillit.

Stian forteller at de har noen elevprosjekter knyttet til forebygging, samt at det er egne samlinger for rådgivere, elevinspektører, helsesøstre og psykologer. Han har inntrykk av at psykisk helse på et vis er blitt den nye folkesykdommen, spesielt blant ungdom. Han synes det er godt å ha tett samarbeid med de forskjellige videregående skolene i området, og nevner også at det er samarbeid med ungdomsskoler i nærheten.

Stian: Vi har vært med på VIP-prosjektet i mange år – det er vi ikke lenger – men vi har helsesøster og sosialpedagogisk rådgiver som utarbeider eget verktøy til noe lignende. Det foregår en hel dag med elever og kontaktlærer, og elevene er veldig deltakende på akkurat det.

Han peker på det å bo på hybel som 16-åring som en utfordring med tanke på psykisk helse. Stian tror at det derfor er godt å ha fokus på psykisk helse i skolen. Han trekker frem at de har programmer som går konkret på psykisk helse, og at han tror at alle videregående skoler har det nå. Det jobbes godt på området og han tenker at alle monner drar. Helsesøster og psykolog er rundt i klassene på skolen og ufarliggjør dette temaet med egne programmer og undervisningsopplegg.

Et annet forebyggingstiltak den videregående skolen Stian jobber ved er at de har ansatt miljøterapeuter, og han forteller at dette heldigvis har blitt til dels vanlig i videregående skole. Han forteller at det kan være mange personer å forholde seg til, men at de har en plan for hvordan ting skal foregå. Han belyser også hvordan dette kan være for eleven. Det kan være de mest personlige tingene elevene kan trenge støtte og hjelp til, så det gjelder å finne en kjapp og riktig løsning på hvem som tar ansvaret slik at eleven slipper å gjenta seg selv for tre forskjellige personer.

Opplæringsloven §9A gir den enkelte elev en rett til et godt psykososialt miljø. Paragraf 9A-2 lyder: *Alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring* (Opplæringsloven, 1998, §9A-2). Med utgangspunkt i denne paragrafen spør jeg rådgiverne hva de tenker om psykisk helse i skolen i forhold til dette. Er loven godt nok definert?

Anna: I forhold til lovverket så er psykisk helse belyst gjennom et godt psykososialt miljø, så det er opp til oss å sette i stand tiltak. Jeg synes det står skrevet kort og greit, men jeg tenker heller at mange av disse sakene vi opplever er langt utenfor mitt kompetanseområde.

Hun forteller at det har hendt hun har ringt til BUP eller andre instanser, for å få hjelp med elever som har vært eller er i behandling. Elevene som er psykisk syke går ofte på skolen ved siden av behandling, og Anna og de andre ansatte ved ungdomsskolen blir ofte bekymret for hva disse elevene kan gjøre med seg selv. Hun legger til at disse elevene ofte ikke er mottakelig for læring i det hele tatt. Grete synes at opplæringsloven §9A-2 er veldig klar, men hun trekker frem at det mangler noen aspekter. Mobbing er noe som kan føre til dårlig psykisk helse, og det finnes mange mobbeprogrammer, men hun synes det blir veldig akademisk.

Grete: Jeg får elever inn på kontoret som er fortvilet, men de vil ikke at jeg skal si det til noen. Mange av dem er overbevist om at det er blir verre dersom andre får vite det. I barneskolen kan man lage lekegrupper, og si at alle skal være med alle, men jeg kan ikke si til en elev på 18 år at alle skal være med alle. Vi kan sette folk i grupper, men vi kan ikke tvinge noen til å like noen andre.

Når de allerede har satt sammen pultene to og to i klassen, så kan det hende at noen elever drar pulten sin bort fra en annen sin, og dette synes Grete er helt uforståelig. Som lærer synes hun at man da skulle gitt beskjed til klassen om at de har faste plasser, to og to, og at det ikke er lov å tukle med dette. Det er en vanskelig problematikk.

Grete: Jeg kan ikke love en elev at hvis hun går og snakker med den som plager, da at alt vil ordne seg, eller love eleven at det ikke vil skje noe tull i helgen eller at noen ikke Snapchatter noe rart. Dette føler jeg kan være tungt. For å ta tak i disse situasjonene så tror jeg det er viktig at elevene må bli tatt på alvor og at vi oppretter en enkeltsak og informerer lærer slik at de kan være observante, men vi må ha ungdommene med på laget.

Hun forteller at det er en del elever som mener at det hjelper å bytte skole, men hun synes det blir urettferdig at den som blir mobbet skal bytte skole. I en mobbesituasjon sier Grete at det

er fælt at så mange observerer det, men at ingen av de andre sier noe. Det er elever som kan himle med øyne, le eller videresende en Snapchat, men når de får vite at slik mobbing kan føre til at en person prøver å ta livet sitt mange ganger, så reagerer de kraftig. Hun understreker at en kommentar kan være nok, om man får den ti ganger.

Stian syns at det kan være vanskelig å få definert sykdom bedre enn det allerede er i opplæringsloven, og sier at det er opptil hver enkelt skole hvordan de arbeider med dette.

Stian: Jeg synes ikke at det er godt nok definert, men jeg føler også at dette er et tema som er udefinert. For hvordan kan man definere en sykdom på lik linje med andre ting?

Han trekker frem at de har elevtjeneste på den videregående skolen han jobber på og dette går direkte på dette med skolemiljø og det psykososiale i skolen. Han utdyper at dette handler om trivselsfremmende tiltak som konserter, foredrag, lage noe eller hva som helst annet sosialt. De som lager dette er elevtjenesten og den består av rådgivere, helsesøster, elevinspektør og miljøterapeut. Han tenker at dette er et godt forebyggingstiltak og at denne tjenesten har grobunn i opplæringsloven som har med trivsel og miljø å gjøre.

Jeg spurte rådgiverne om det var noe spesielt de skulle ønske de kunne ha mer av i skolen med tanke på elever som har utfordringer med psykisk helse å gjøre. Vera forteller at det kunne vært fint å ha flere alternative læringsarenaer for de svakeste elevene. Hun forteller at de har hatt et tilbud hvor det er noen elever som får være med på en hytte, en plass som de har leid, på onsdager. Men hun synes det er trist at det er få elever som får tilbudet.

Vera: På denne hytten går de turer og jobber med elevene, så det blir en kombinasjon av å styrke det faglig, samt det sosiale. Jeg skulle ønske vi hadde mer av dette. I tilfeller hvor vi får gjennomført dette så er det en lærer og tre elever som får dra, og det er et fryktelig dyrt tiltak.

Hun forteller at ungdomsskolene får en sum penger som de selv skal vurdere hvordan de kan bruke best mulig og hun legger til at det er flere arenaer de virkelig ville brukt dem på, men at det også kommer an på hvor mange hjelpetrengende elever en har i skolen og hvor pengene blir utnyttet best. Hun legger til at de tidligere hadde samarbeid med en bondegård, men at dette også ble for dyrt. Det er slike tiltak Vera skulle ønske de hadde mer av i ungdomsskolen.

Vera: For mange av dem med psykisk problemer, så tenker jeg at det er et stort pluss at de i det hele tatt kommer på skolen og er en del av fellesskapet. De skal få lov å sitte der og ikke gjøre så mye, bare de er der. Det er viktig, tror jeg.

Hun tror at det kan fjerne litt av presset elever kan føle, om man poengterer at det viktigste bare er at eleven er på skolen. Vera trekker frem de elevene som er isolert og forteller at de ikke får den samme utviklingen sosialt sett. I ungdomsskolen går denne utviklingen i høyt tempo, alt fra hvordan de samhandler, hva som er kult, hva som ikke er kult og lignende.

Vera: Det er så mye skjult kunnskap som ligger i å bare være tilstede blant ungdommer på sin egen alder, og dette mister de elevene som har langvarig fravær med bakgrunn i sykdom. De alvorlige syke elevene som blir lagt inn over lengre perioder mister denne sosiale samhandlingen.

Når Grete blir spurt om dette forteller hun om en visjon om å utvide skolehverdagen til noe sosialt utenfor skolen. Hun ville gjerne hatt penger til mat og aktiviteter. Samtidig sier hun at hun skulle ønske de hadde nærmere kontakt med BUP, PPT og DPS, slik at de kunne unngått å vente tre måneder på svar, løsninger eller hjelp.

Grete: Ved tilfeller som meldes til PPT, så tar det ofte 3-4 måneder og deretter skal elevene utredes, så stilles sakkyndighet og dermed kanskje stå i ventetid på BUP. I tillegg kan de etter all den tiden også vurderes til ”ikke syk nok”, og da står man på bar bakke igjen.

Hun forteller at hun kan si at foreldrene og eleven kan gå privat for å få utredning, men det koster mye penger. Dermed føler hun at det kan bli en etisk utfordring å anbefale dette.

Grete: Det kan være urettferdig å nevne, for ofte vet man litt om foreldrebakgrunn. Noen elever har foreldre som har mulighet til dette, andre elever kan bo alene eller ha trangere kår hjemme. Sistnevnte er det sjeldent ungdommene sier noe om til andre. I tilfeller som dette kan PPT komme inn igjen og skrive en enda sterkere rapport, eller at det kan gå via livskrisehjelpen eller fastlege, men da kan det ha gått et helt år allerede.

Stian forteller at drømmesenarioet ville være at man har utdannede lærere som er engasjerte og som legger til rette for elevene, men han sier at et slikt krav ville være urealistisk.

Stian: Jeg tenker at det er viktig å forberede elevene på en normal hverdag. Vi er en skole og ikke en behandlingsinstitusjon, men målet er å få flest mulig gjennom på best mulig måte med de ressursene vi har. Et stadig tilbakevendende tema er at det ikke er nok lærere til å få kabalen til å gå opp på grunn av skolens økonomi. Jeg ville ønsket at dette kunne bli bedre og at vi får flere ressurser i fagene.

#### **4.7 Kan vurderinger i skolen medvirke til prestasjonspress?**

Med tanke på opplevd press fra elevenes side i forhold til vurderinger i skolen, trakk jeg frem resultatorientering som noe som kan bidra til stress og prestasjonspress hos elever. Anna tenker at det på mange måter er bra, sett i forhold til at de som skole kan vise seg frem resultatmessig, og at de kan sette seg mål og jobbe mot disse.

Anna: Det bør være noe målbart i skolen ellers kan det bli mye synsing. Jeg tror karakterer motiverer mange elever, samtidig som at det kan bli litt mye for andre. For eksempel, nasjonale prøver er noe av det første nye 8.klassinger møter i ungdomsskolen. Her må vi prøve å roe dem ned og forklare at det er viktig med kartlegging. Jeg tenker at dette kan være med på det å stille krav til å prestere.

Hun forteller at noen elever håndterer dette fint, mens andre ikke gjør det og hun sier at dette med resultatorientering er fryktelig sammensatt. Vera legger til grunn at det er både positive og negative sider ved dette.

Vera: På den ene siden er det mye bra i det fordi jeg tenker at tilbakemeldingene ved vurderinger er blitt veldig mye bedre. Når en elev har gjort det bra, så får eleven beskjed om hvorfor det var bra. På en annen side, dersom en elev gjør det dårlig så får eleven det ”gnidd inn” at vedkommende må jobbe mer med dette.

Samtidig tenker Vera at de flinke elevene kan føle press siden vurderingssystemene har stort fokus på forbedring.



Vera: På ungdomsskolen kan skillet mellom karakter 4 og karakter 5 ofte være basert på elevens modenhet, og det er dermed ikke noe man kan styre. I noen fag må man reflektere, og denne refleksjonen henger sammen med modenhet.

Hun forklarer at situasjoner som dette kan være til frustrasjon for eleven, men at de da prøver å roe eleven ned og motivere til videre jobbing med faget eller temaet.

Grete forteller at hun skulle ønske at skolen ville moderniseres. Hun ønsker at elevene kan få velge mellom fag og spesialisere seg i temaer som eleven selv velger, og hun tenker at fagene kan spisses. I forhold til resultatorientering tenker hun at det er fordeler og ulemper med dette.

Grete: Jeg skjønner at resultatorientering må være der ellers ville kanskje elever ikke gidde å komme på skolen, men jeg synes det er veldig mye av det. Fagene utvides hele tiden og det blir kun mer og mer. Hvordan skal vi som skole få tiden til å strekke til? Det trekkes sjeldent noe ut av fagene.

Hun tror at utvidelsen av timeplaner og læreplaner kan føre til press. Grete trekker også frem at hun håper noen av de gammeldagse metodene for læring har forsvunnet.

Grete: Det er vel ingen elever som nå må ha høytlesning for klassen, selv om vedkommende ikke kan lese godt. For hva læring er det i det? Jeg tror ikke noen lærer noe av å høre på dårlig lesing, og samtidig vil eleven som må tvinge seg gjennom lesingen være nervøs og føle seg dum. Dette er et klassisk eksempel på noe som kunne skjedd før i tiden.

Hun tenker at disse elevene heller kan fremføre foran kun lærer og eventuelt fire elever, og at dette hadde vært et bedre utgangspunkt. Hun trekker også frem et annet eksempel.

Grete: En elev kan være kjempeflink i historie, men den samme eleven kan være kjempenervøs for å stå foran 30 elever som himler med øyne. På en annen side så er det dumt å la en elev med lav karakter i et fag presentere foran klassen i det faget. Hva lærer resten av klassen av det? Da vet en som lærer ikke helt hva elevene kan komme med. Etter hvert som man blir kjent med elevene kan man kanskje forutsi dette til en viss grad, men jeg tror ikke resten av klassen lærer noe av slike situasjoner.

Stian forteller at han synes det har blitt for mye resultatorientering i skolen. Han viser til at lærerne ser elevene stort sett hver eneste ukedag, og han tenker at dette kan veie opp for manglende oppmøte på en enkelt prøve. Han kaller det et resultatkjør og tenker at dette kan være en stor faktor til prestasjonspress.

Stian: Det vi ser nå på møte med *Samordna Opptak* er at de øker kravene enda mer. Dette har ført til at flere utdanninger krever flere spesifikke fag, som for eksempel R2-matte, som kan være vanskelig. Det blir til at det øker kravene også videre i systemet. Det er en dårlig utvikling. Jeg synes det er viktig å se hele eleven fremfor kun et resultat. Vi må ha et karaktersystem og det er greit, men det har blitt mange utfordringer. Jeg tror vi må være mer kreative her.

## 5 DRØFTING

Jeg vil nå trekke frem forskjellige hovedpunkter fra teori og empiri og drøfte disse. Jeg vil starte med rådgiverstillingens funksjon i skolen generelt for deretter å undersøke rådgivers funksjon spesielt i forhold til elevers psykisk helse.

### 5.1 Skolerådgivere i Norge

Ved gjennomgang av litteraturen om rådgivning i skolen registrerer jeg at det har skjedd lite siden skolerådgivertjenesten ble innført på 1960-tallet, og jeg lurer på hvorfor rådgiverrollen nærmest har blitt glemt i skolesystemet til tross for en rivende utvikling i det samfunnet som skolen er en del av. I det følgende vil jeg drøfte noen utfordringer som jeg mener rådgiverfunksjonen bør ta tak i for å tilfredsstille de behov som elever har i dag.

#### 5.1.1 Utdanning og stillingsoppbygging for skolerådgivning

Vogt (2016) forteller at det var vanlige lærere som hadde ansvar for rådgivningen i skolen for noen år siden, særlig klassestyrere, og det var heller ikke krav til spesiell kompetanse utover lærerutdanningen. Dette var før, men har det egentlig forandret seg? Ja, det har forandret seg *litt*, men det er fortsatt ikke høyere formelle krav til rådgiverstillingen enn lærerutdanningen eller en annen *relevant* eller lignende utdanning. Hvorfor sees lærerutdanningen på som relevant i rådgivningsarbeid? Er det ikke nødvendig at sosialpedagogiske rådgivere har spesielle fagkunnskaper som står i et nært forhold til de arbeidsoppgavene som rådgiverfunksjonen innebærer? I lærerutdanningen får en trolig mer kompetanse i de ulike fagene enn om sosialpedagogiske anliggender. En av mine informanter, Anna, understreker tydelig at hun ikke lærte noe om psykisk helse blant elever i utdanningsløpet og at dette oppleves nærmest som sjokkerende for henne. Gjennom årenes løp har hun likevel opparbeidet seg erfaring som rådgiver der hun har lært mye, ikke minst gjennom samarbeidspartnere som PPT og BUP.

Samtlige av rådgiverne som jeg har intervjuet hadde mer utdanning enn nødvendig for å være kvalifisert som rådgiver, og dette kan indikere at de tar rollen sin på alvor og selv streber etter kompetanse. Selv om mine informanter har mye rådgivningskompetanse representerer ikke

dette det som er vanlig ellers i skolen. Mine rådgivere stiller seg uforstående til at man som rådgiver kan fungere godt i en slik stilling uten videreutdanning på dette feltet.

Det finnes i dag forskjellige måter å organisere rådgiverfunksjonen på i skolen. Det er ikke slått fast hva som er den mest hensiktsmessige måten å gjøre dette på, bare at dette kan gjøres på ulike måter hvorav alle har sine fordeler og ulemper. Det vises til at skoleeiere har ansvaret for at rollen blir fylt på en tilfredsstillende måte. Det er derfor ifølge Vogt, et svært åpent system med henblikk på organisering av rådgiverstillingen i den norske skolen (Vogt, 2016). Hva som er en tilfredsstillende måte å gjøre dette på åpner opp for ulike lokale tolkninger. Lovverket på området forsterker dette inntrykket. Dette fordi det ikke er formelle krav utover stillingen og fordi det er opp til skoleeier å avgjøre hva som er *tilfredsstillende* i forhold til de behov den skal fylle (Forskrift til Opplæringsloven, 1998, §22-4).

I rapporten fra SINTEF skrives det at en ”åpen dør”-filosofi kan virke som å være til elevenes beste – at ungdommene kan plutselig stikke innom kontoret til enhver tid (Mordal m.fl., 2015). Dette ser jeg på som hensiktsmessig spesielt med tanke på utfordringer knyttet til psykisk helse. Dette er en problematikk som det kan være vanskelig å snakke om. Når en elev først har bestemt seg for at han eller hun trenger en samtalepartner for å fortelle om det som tynger, er det viktig at eleven møter en åpen dør. Rådgiver må gripe sjansen når eleven er villig til å snakke. Hvis eleven opplever at rådgiver ikke har tid eller ikke er tilstede på kontoret, er det rimelig å anta at han eller hun trekker seg unna og i verste fall ikke oppsøker videre hjelp eller samtale. Når en rådgiver er 30% rådgiver og 70% lærer kan det tenkes at dette kan skje. På en annen side vil rådgiveren/læreren i dette tilfellet være mer i klasserommet og elevene kan oppleve nær relasjon til denne personen, som igjen kan føre til at de lettere tør å be om hjelp eller samtale.

Det har vært diskutert i flere år om skolen burde dele rådgiverstillingen i to, en rådgiver som har ansvaret for den sosialpedagogiske delen og en rådgiver som har hovedvekt på karriereveiledning (Buland m.fl., 2011; Mordal m.fl., 2015). Hva er egentlig best for elevene? Det trekkes frem fordeler og ulemper ved begge disse løsningene både i rapporten fra SINTEF og blant rådgiverne som jeg intervjuet. Ved sammensatte stillinger hevdes det at man lettere får god innsikt i hele eleven (Mordal m.fl., 2015) og jeg er enig i at det er et godt poeng - spesielt med tanke på at utfordringer med psykisk helse kan være komplekst. Samtidig blir det nevnt at den sosialpedagogiske delen spiser opp mye av den

karriereveiledende (Mordal m.fl., 2015) - er det rettferdig? Burde ikke skolen kunne prioritere begge stillingene? Dette tilsier muligens at skolen i høyere grad bør utvide rådgiverstillingene for å imøtekomme alle elevers behov.

Ved å dele stillingen i to kan det føre til at rådgiverne får mer tid til elevene, mulighet til å fordele ansvaret og oppgavene, oppleve fellesskap i rollen, diskutere med hverandre og samtidig holde fokus på hvert sitt hovedfelt. Det kan da tenkes at det er enda viktigere med godt samarbeid dem imellom i slike tilfeller. En av mine informanter, Grete, reflekterer over det å ha todelt stilling – en sosialpedagogisk rådgiver og en karriereveileder. Hun nevner at hun selv ønsket en 100% stilling for å kunne prioritere de elevene som kommer innom på kontoret. I tillegg mener hun at de skolene som har delte rådgiverstillinger, har gjort et godt valg. Hun trekker frem at det nå har kommet karrieresentre de fleste steder i landet, og at rundt 80% av elevene som kommer til henne har spørsmål om utdanningsvalg. Å dra til et karrieresenter kan imidlertid gjøre det vanskeligere for elevene fordi de ikke har en relasjon til rådgiverne på karrieresentrene slik som de har med rådgiver i skolen. Med tanke på dette og at rådgiverne som ble intervjuet i den nyeste SINTEF-rapporten (Mordal m.fl., 2015), opplevde at den sosialpedagogiske rådgivningen tar mesteparten av tiden deres, så viser dette at begge stillingene må prioriteres. Videre forteller Grete om utfordringene som følger med splittet stilling, for eksempel at utfordringer kan bunne i både det sosialpedagogiske og spørsmål som har med karrierevalg å gjøre. Det finnes derfor overlappende utfordringer mellom de to delene. Det kan derfor være en fordel at den sosialpedagogiske rådgiveren også har *noe* kunnskap om karriereveiledning.

Jeg har inntrykk av at det kan lønne seg å ha splittede stillinger for da vet eleven hvem de kan gå til med de ulike utfordringene sine. Selv om man ved denne løsningen kan støte på overlappende problematikk slik som Grete forteller om, tror jeg det likevel vil være lettere for elevene å ta kontakt med sosialpedagogisk rådgiver dersom de vet at denne personen helt og fullt er der for å hjelpe dem med psykisk helseproblematikk. Derfor ser jeg det som hensiktsmessig at skolen innehar to stillinger innenfor rådgivertjenesten – en til sosialpedagogisk rådgivning og en til karriereveiledning, slik at elevene kan være trygge på og ha en relasjon til den de snakker med, uansett problematikk.

### 5.1.2 Rådgiveres kompetanse i møte med elever og psykisk helse

”Rådgiverrollen er kun en funksjon og alle kan bli det, men vi skulle ha ansatt sosialpedagogiske rådgivere som er sosialpedagogiske rådgivere.” Grete.

Som tidligere nevnt er det ingen formelle krav til kompetanse hos rådgivere utenom lærerutdanningen eller lignende utdanning, men samtidig er det forankret i Forskrift til Opplæringsloven at elevene har rett til hjelp med personlige, sosiale og emosjonelle utfordringer som kan prege deres læringsutbytte og det sosiale i skolen (Forskrift til Opplæringsloven, 1998, §22-2). Kan dette sees på som motstridende? Kan en anta at alle rådgivere i den norske skolen har tilstrekkelig kunnskap for å hjelpe elever med personlige, sosiale og emosjonelle spørsmål når det ikke er krav til spesiell kompetanse i rådgiverstillingen? Så tidlig som på 1980-tallet ble det vurdert hva slags kompetanse rådgiver bør ha, men over 30 år senere er det fremdeles ikke blitt noen spesifikke krav om dette (Vogt, 2016). Det finnes flere forskjellige måter som rådgivere kan tilegne seg kunnskaper på i dag, men det synes å være frivillig og avhengig av skolens ressurser om dette er gjennomførbart for samtlige rådgivere. I empirien min kommer det frem at rådgiverne selv opplever at de har lite kunnskap om psykisk helse blant elever generelt, men at kunnskapsnivået blant de fleste rådgivere har til dels blitt bedre. For å kunne hjelpe elever med personlige, sosiale og emosjonelle utfordringer føler de at de trenger mer kunnskap om psykisk helse, livskvalitet, mestring og andre aspekter ved det å være ung i dag. Gjennom intervjuene kom det frem at alle de fire rådgiverne hadde en form for videreutdanning knyttet til rådgiverstillingen, og dette viser at de selv har et engasjement for å profesjonalisere rådgiverfunksjonen utover det ordinær lærerutdanning gir mulighet for.

Vera trekker frem at hun har støtt på forskjellige holdninger blant rådgivere når det gjelder behovet for videreutdanning av rådgivere. Hun kjenner mange dyktige rådgivere, men trekker også frem at enkelte kan anse psykisk helse som et fagfelt som ikke inngår i deres stilling. Grete kan også fortelle om ulike meninger blant medlemsmassen i rådgiverforbundet på dette området, og hun nevner at det virker som om det er mange som ikke ønsker en høy stillingsprosent som rådgiver. Når man jobber med elever anser jeg det som viktig å se hele eleven, med både fysiske og psykiske utfordringer. Når dette legges til grunn ser jeg det som nødvendig å stille spørsmål ved hvorfor det ikke er tydeligere presisering av kvalifikasjoner til den viktige rollen som rådgiver har. Rådgivertjenesten i skolen kan ofte fungere som en førstehåndstjeneste for elevene på skolen, og rådgiver kan være en naturlig samtalepartner

dersom elevene har bekymringer. Vil det ikke da være viktig at de besitter en viss kompetanse i forhold til elevers psykiske helse? Stian tenker at utdanning i disse stillingene er svært viktig for å kunne fungere optimalt som rådgiver stilt overfor alvorlige og mindre alvorlige tilfeller der psykisk helse er involvert.

Det virker som om profesjonalisering av rollen søkes av de fleste rådgiverne, både de som ble intervjuet i denne oppgaven og de som var med i rapporten til Mordal m.fl. (2015). Jeg synes det er vanskelig å avgjøre om rådgiverrollen er blitt mer profesjonalisert nå enn før fordi kompetansekursene som tilbys rundt om i landet er av varierende omfang, kvalitet og relevans. Etter min mening kunne det vært mer hensiktsmessig å tilby obligatorisk kurs/utdanning på landsbasis slik at alle rådgivere får mulighet til å tilegne seg samme kunnskap og kompetanse. Lovverket som vi har i dag, avgjør hvilke retningslinjer for rådgivningen som gjelder i norsk skole. Dette kan leses som at det er opp til skoleeier å avgjøre om rådgivningstjenesten er tilfredsstillende, og lokal fortolkning vil derfor avgjøre hva som legges i dette. Det kan derfor være ulike oppfatninger av dette fra skole til skole.

### **5.1.3 Samarbeid og taushetsplikt i rådgiverrollen**

Rådgivernes samarbeidspartnere er mange, ikke minst i forhold til det nettverket de har utenfor skolen. I intervjuene nevnes PPT, BUP, Barnevernstjenesten og livskrisehjelpen som viktige samarbeidspartnere. Til tross for dette nevner informantene mine at rådgiverstillingen oppleves som en ensom post i skolen. Dette samsvarer med det som kom frem i SINTEF-rapporten (Mordal m.fl., 2015) der rådgivere gir uttrykk for at de står alene og at skolen som helhet ikke betrakter rådgivning som en kjernevirksomhet. De føler seg usynliggjort i skolen og savner noen å diskutere elevsaker med. Videre synes de at det arbeidet de utfører ikke blir anerkjent nok av skolefelleskapet. Dette skjer til tross for signaler fra utdanningsmyndighetene om at rådgivning er hele skolens ansvar. Stian forteller at jobben hans kan innebære at han må ”kjempes” mot kontaktlærerne for å få del i informasjon som han som rådgiver burde hatt i sitt arbeide med elever, men som han altså ikke får sann uten videre fra andre lærere på skolen. Det synes som kontaktlærerne ser på sine elever som sin eiendom når de sitter på informasjon som de ikke vil gi videre i håp om å løse dette selv uten å trekke rådgiver inn. For rådgiver handler dette om mangel på samarbeid og manglende anerkjennelse av rådgivers oppgave og ansvar. Dette forholdet er også omtalt i rapporten til Mordal m.fl. (2015) der det fortelles om at det også finnes skoleeiere som i enkelte tilfeller ikke verdsetter

rådgivers funksjon og rolle. Ifølge denne rapporten førte en slik innstilling fra skoleeiers side til demotiverte rådgivere (Mordal m.fl., 2015). Dette er bekymringsfullt med tanke på at Forskrift til opplæringslovens §22-4 (Opplæringsloven, 1998, §22-4) sier at det er opp til skoleeier å avgjøre om rådgivningstjenesten er tilfredsstillende i forhold til elevens rettigheter.

Når det kommer til temaet psykisk helse blant elever så har jeg inntrykk av at rådgiverne jeg intervjuet ”trøstet” seg med tanken om at de ikke er en del av helsevesenet. Med dette mener jeg ikke at de ikke selv ønsket høyere faglig kompetanse på området, men at grensen for hva som er deres ansvar er noe diffus når det kommer til utfordringer knyttet til alvorlige psykiske vansker. De er alle klar over at elever må henvises videre til PPT eller BUP ved utfordrende tilfeller, men samtidig vil henvisning til disse instansene ta tid, og de som rådgivere vil da trenge å ha mer kunnskap for å kunne være til støtte for disse elevene i mellomtiden. Dette blir også nevnt av rådgiverne som jeg har intervjuet. Her kommer det også frem at henvisningstiden i enkelte tilfeller kan ta et år om man er uheldig. Da sier det seg selv at det kan være veldig frustrerende for rådgivere å føle på at de ikke kan gi eleven den hjelp de trenger over så lang tid. Så lang ventetid bryter også med intensjonen om tidlig og rask hjelp som størst helsegevinst for elevene. Å ta tak i et psykisk helseproblem så tidlig som mulig er en uttalt forebyggingsstrategi for å hindre at problemet blir større enn nødvendig. Tatt i betraktning av at psykisk helse har innvirkning på læringsutbytte og frafall i videregående skole, blir det desto viktigere å komme i gang med adekvat behandling på et tidlig tidspunkt for å hindre at de psykiske utfordringene ikke skal gå drastisk ut over skolearbeidet og læring (Bru m.fl., 2016 og Midthassel m.fl., 2011).

Det forekommer altså tilfeller der elever meldes til PPT og må vente tre til fire måneder før de får svar. Hvis svaret er at eleven ikke vurderes som syk nok til spesiell behandling, står man på bar bakke igjen. Slike situasjoner oppleves som svært frustrerende for rådgiver. Det kan løses med at PPT blir koblet inn på nytt og avgir en enda sterkere rapport som gir videre behandling, eller at eleven henvises til livskrisehjelpen eller fastlegen. Dette kan føre til at prosessen tar et helt år, og det kan dermed antas at elevens utfordringer har økt i mellomtiden.

Et tettere samarbeid mellom rådgiver og for eksempel BUP kan bidra til at man unngår å havne i en situasjon der eleven blir henvist for sent og dermed får hjelp på et altfor sent tidspunkt. Det må understrekes at så lang ventetid hører med til unntakene. Rådgiverne i mitt materiale vurderer samarbeid med samarbeidspartnerne som tilfredsstillende, verken mer eller



mindre. Det innebærer at det er rom for forbedring av dette samarbeidet, ikke minst i forhold til å få ned ventetiden.

Rådgivers samarbeid med elevens hjem kan være enda viktigere å ta tak i når forskning viser at ungdom flest har gode og tillitsfulle relasjoner til foreldrene sine (Bakken, 2017). Foreldre kan registrere signaler om at noe ikke er som det skal være hos den unge på et tidlig tidspunkt, og ved å bringe denne bekymringen videre til rådgiver får rådgiver mulighet til å koble inn hjelpeapparatet før problemene eventuelt eskalerer. Foreldrene i seg selv representerer en friskhetsfaktor som er viktig for de unges psykiske helse. Foreldres støtte kan ifølge Börjesson (2017) bli en grunnmur i livet og bidra til at det meste blir enklere for den unge.

Foreldre kan også skape et prestasjonspress hos de unge. Den generasjonen som vokser opp i dag har større utdanningsmuligheter enn noen gang, og mange foreldre kan – i beste mening – fortelle sine barn at de kan bli hva som helst så lenge de vil det nok. Rådgiver kan som Vera understreker, skape forståelse hos foreldre for at ikke alle skal bli næringslivsledere, og at samfunnet har behov for andre folk også. Foreldres kunnskap om hvordan skolesystemet har utviklet seg er ikke alltid oppdatert. Foreldre kan presse elever på en utilbørlig måte for at de skal komme inn på prestisjeskoler med høyt karaktergjennomsnitt. Mange elever kan bli skuffet når de ikke får de toppkarakterene de trenger for å komme inn på disse skolene. I slike situasjoner er det viktig å formidle til foreldrene at alle elever kommer inn i videregående skole – slik Vera forteller – og at det derfor ikke er nødvendig å presse de unge så hardt. I Forskrift til skolehelsetjenesten heter det at skolehelsetjenesten skal styrke foreldrenes mestring av foreldrerollen (Forskrift om helsestasjons- og skolehelsetj., 2003, §1-1). I forhold til overambisiøse foreldre som driver de unge altfor hardt, skulle man ønske at dette var mer enn en sovende paragraf og at det faktisk ble gjort noe for å dempe foreldrepresset som rådgiverne kan fortelle om i mitt materiale. Det burde i hvert fall vært mulig for skolen å si noe generelt til foreldre om det uheldige i å utøve et for sterkt prestasjonspress på barn og unge. Dette betyr selvsagt ikke at man ikke skal ha krav og forventninger til elever, men at disse må være realistiske i forhold til den enkeltes evner og anlegg slik Stian påpeker.

Ifølge informantene mine kan det synes som at helsesøster og rådgiver samarbeider mye med hverandre. Det er viktig å ha flere voksne som elevene kan prate med, og det kan for noen være mer naturlig å snakke med helsesøster enn med rådgiver. Skolepsykologen kan også

være en viktig ressurs for elevene, særlig i alvorlige tilfeller der psykose er involvert. Da er det godt for rådgiver å ikke være alene om ansvaret. Det kan også være naturlig for elever å snakke med miljøterapeuter som de har et nært forhold til. Både Vera og Stian synes det er positivt å kunne ha hyppig kontakt med helsesøster for å diskutere konkrete saker de står overfor. Anna opplever derimot at helsesøster kan trekke seg ut av elevsaker der eleven blir henvist videre til BUP eller PPT, men at rådgiver ikke kan gjøre dette. Skolen er en daglig møteplass for elevene, og rådgiverne trenger god informasjonsflyt fra alle sine samarbeidspartnere og kan derfor ikke distansere seg fra noen enkeltsaker. Ressursteam på skolen der helsesøster og skolepsykolog også inngår kan være et viktig fora der rådgiver kan ta opp saker som angår enkeltelever. Her kan man komme til enighet om tilrettelegging og oppfølging på både individ- og systemnivå.

Taushetsplikt kan føre til at rådgiverne ikke får de opplysningene som de trenger. Helsesøster kan for eksempel være underlagt en strengere taushetsplikt enn andre ansatte i skolen, og dette kan være en utfordring fordi man da ikke får viktige opplysninger i enkelte elevsaker. Rådgiver, avdelingsleder og kontaktlærer har taushetsplikt utad, og dermed hindrer ikke taushetsplikten dem fra å kunne snakke sammen om en bestemt elev hvis det er nødvendig. Rådgiver tar i noen tilfeller opp med elever som betror seg til dem, at det kan være aktuelt å gå videre med informasjon til for eksempel helsesøster eller skolepsykolog. Rådgiver føler seg ikke bundet av taushetsplikten hvis det er snakk om selvmord, rus, overgrep og vold. I situasjoner der det handler om ødeleggelse av kropp og sjel blir taushetsplikten opphevet. Da tar man eleven med seg og kontakter andre hjelpeinstanser.

## **5.2 Psykisk helse blant elever**

Når jeg snakker om psykisk helse så tenker jeg på det som et overordnet begrep i forhold til ulike utfordringer som elever kan slite med. Det kan være knyttet til mer hverdagslige ting som prestasjonspress, selvfølelse, motivasjon, mestring og andre aspekter ved livet eller det kan handle om mer alvorlige lidelser som depresjon, angst m.m. I det følgende skal jeg drøfte de ulike måter som psykisk helse kan påvirke hverdagen til elevene.

### **5.2.1 God psykisk helse som forutsetning for læring**

I klasserommet kan en anta at elever med utagerende atferd og som lager uro i klassen blir viet mest tid og oppmerksomhet fordi atferden er synlig og krever strakstiltak fra læreren. De

elevene som er stille og mer tilbakeholden kan lett bli glemt i denne sammenheng, men det vil ikke si at denne type atferd er mindre problematisk og den krever også handling fra lærerens side. Disse elevene kan ha typiske symptomer på depresjon, angst eller andre psykiske vansker, og som følge av dette ha konsentrasjonsvansker og bekymringer som ellers kan virke inn på det å være elev i skolen.

Det kommer frem i forskning og teori at motivasjon og selvfølelse kan prege elevers mestring og læringsutbytte. Hvordan kommer dette til syne i skolen? Skaalvik og Skaalvik (2015) bygger på Bandura sin teori om ” self-efficacy” eller det de selv kaller for mestringsforventninger. De ser på mestringsforventning som viktig for at elevene skal oppleve motivasjon og mestring – spesielt i skolen:

Forskning viser systematisk at elever som har høye mestringsforventninger, ser større verdi av å arbeide med skolefagene, yter høyere innsats i skolearbeidet, viser større engasjement og er mer utholdende når de møter utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015:19).

Skaalvik og Skaalvik trekker frem at det er individuelt hvor lang tid en elev trenger på en oppgave og det vil dermed være viktig med tilpasset opplæring for alle. De mener at det er viktig at elevene har troen på seg selv i møte med oppgaver og utfordringer. Dette trekker også Berg (2012) frem som viktig i sin definisjon av psykisk helse. Likevel ser det ut til at skolen har for lite fokus på psykisk helse som påvirkning på elevens læringsutbytte. Anna beskriver situasjoner hvor elever mangler motivasjon og dermed får økende fravær, og hun tror dette henger sammen med dårlig selvfølelse og manglende tro på seg selv.

Skaalvik og Skaalvik (2017) beskriver fire beskyttelsesreaksjoner som elever med manglende tro på seg selv kan bruke som forsvarsmekanisme stilt overfor mindre gode skoleresultater. Dette innebærer at disse elevene somler og har generelt lav innsats med skolearbeid, elevene kan unnlate å fortelle om dårlige resultater og skjule problemene, elevene kan undergrave betydningen av skolen og elevene kan ha utagerende atferd. Det kommer frem i intervjuene mine at rådgiverne arbeider med elever som bruker disse forsvarsmekanismene. Anna forteller om elever som har lettere for å akseptere dårlige resultater dersom de ikke prøver å gjøre en innsats. Samtidig forteller hun om det motsatte der enkelte elever vil prestere på så mange områder og stiller enorme krav til seg selv. De bruker ikke noen form for

forsvarsmekanismer med det resultat at de blir svært misfornøyd med seg selv hvis de ikke når målene sine. Elever med liten tro på seg selv kan fortere se på en oppgave som et problem, noe som igjen kan være med på å ”...forsterke tendensen til å gi opp og vil kunne virke truende på selvverdet” (Skaalvik & Skaalvik, 2013:154).

Øiestad (2009) ser på selvfølelsen som psykens immunforsvar, og jeg synes denne metaforen beskriver hvor avgjørende en god selvfølelse kan være blant ungdommer som skal ta til seg læring store deler av dagen på skolen. Grete forteller at jenter som hun har snakket med sliter mye med dette. Hun tror at dette henger sammen med at jentene påvirkes av kropp, mote, press, sminke og andre faktorer. Her trekkes det også frem gutter som *må* trene, ta solarium og som preges av overbevisningen om at de må prestere på alle fronter. Vera forteller at ungdommer trenger en voksen å prate med om dette.

For å bevare god selvfølelse hos elevene er det viktig at skolen legger til rette for mestring hos alle elevene. Dette kan gjøres ved å tilpasse undervisningen bedre til elevenes evner og anlegg slik opplæringslovens §1-3 understreker. Som nevnt tidligere i oppgaven er god psykisk helse viktig for elevens læringsevne (Berg, 2012). Anna forteller om elever som sliter såpass mye psykisk at det hindrer læring. I en jobbsituasjon ville en gjerne blitt sykemeldt i slike tilfeller, men på ungdomsskolen kreves det at disse elevene må være på skolen og bli målt i forhold til prestasjoner. Skolen forsøker å tilrettelegge for disse elevene ved å ha en tett dialog med hjemmet, oppdatere foreldrene på det som skjer på skolen, ha disponible rom som elevene kan bruke ved behov, la elevene sitte alene når de har prøver eller gi eleven muntlige prøver fremfor skriftlige for å unngå at eleven bare drar hjem. Vera forteller at for elever som går i terapi eller er under behandling kan bare det å være på skole være gunstig fremfor å sitte alene hjemme. Ved å legge til rette på denne måten kan elever skjermes mot uunngåelige nederlag som bare fører til dårlig selvfølelse. Samtidig er det viktig å ikke stakkarsliggjøre eleven, men spille på de ressursene som de har. Eleven er mer enn bare sykdommen, og det er viktig at skolen ser elevens sterke sider og la disse komme til sin rett i skolehverdagen. Da får disse elevene også en mulighet til å opprettholde en god selvfølelse og mister ikke totalt troen på seg selv.

### 5.2.2 Prestasjonspress blant elever

Som både teori og empiri tilsier så opplever elever press i skolen. Innledningsvis fortelles det om skolestress blant ungdom og hvordan den psykiske helsen kan bli påvirket av det. Ifølge Skaalvik og Frederici sin undersøkelse er det mange elever som opplever prestasjonspress og dette virker negativt inn på deres psykisk helse. Resultatene deres viser at det er en klar sammenheng mellom psykisk helse og prestasjonspress. Det kommer frem i undersøkelsen at elevene som opplever størst prestasjonspress også gir uttrykk for høyere grad av nedstemthet og utmattelse, samt lavere selvervurdelse enn andre elever (Skaalvik & Frederici, 2015). Annen tidligere forskning viser også at dette skolestresset øker med alder fra ungdomsskolen til videregående skole (Bakken, 2017). Stian forteller at elever håndterer skolestress svært forskjellig, og nevner en elev som byttet videregående linje i håp om å oppleve en bedre mestringfølelse. Grete har inntrykk av at samfunnet krever for mye av ungdommer i dag, og nevner også at dagens ambisiøse læreplaner kan føre til prestasjonspress blant elever.

Er skolen en stressfremkallende faktor for norske ungdommer? Det er tydelig at ungdom preges mye av vurderinger og resultater i skolen (Skaalvik & Frederici, 2015; Bakken, 2017), uansett hvilke resultater elevene får. Elevene blir vurdert skriftlig og muntlig gjennom hele skoledagen, og sammenhengen mellom opplevd prestasjonspress og psykisk helse kan være et symptom på at grensen er nådd når det gjelder hva som er sunne krav og forventninger. Anna er opptatt av alt som måles i skolen og ser dette fra flere innfallsvinkler. Hun trekker frem at skolen gjennom gode faglige prestasjoner kan dokumentere resultater av sitt arbeid og dermed fremheve seg selv som en god utdanningsinstitusjon. Elever kan bli motiverte av de gode resultatene som skolen klarer å få frem. Men samtidig sier hun at det å stille krav til prestasjon kan slå ut på ulike måter i forhold til hvordan elevene attribuerer eller årsaksforklarer prestasjoner. Det fortelles om flere tilfeller hvor dette har virket negativt inn på elevene blant mine informanter.

I ungdomsskolen kan elevens modenhet ifølge Vera, avgjøre om de får 4 eller 5 i karakter, og at det da ikke handler om elevens innsats i faget. Grete forteller at hun ønsker at skolen skal moderniseres ved å gi hver enkelt elev flere fagvalg. Det blir også nevnt i intervjuene at utvidede læreplaner og timeplaner kan bidra til økt press. Anna mener at skolen i seg selv også kan bidra til prestasjonspresset, og Uthus (2017) hevder at det økte fokuset på prestasjoner fremfor læring er en uheldig utvikling. Dersom barn og unge ikke mestrer kravene som forventes i skolen, så kan skolen bidra til prestasjonspress. Ifølge forskningen til

Ashby m.fl. (2002, 2012) viser det seg at denne utviklingen fortsetter videre i utdanningsløpet. Samtidig forteller Sassen (2014) at prestasjonsfokus er noe som vedvarer i arbeidslivet. Norge har vært preget av høyt frafall i videregående skole gjennom mange år, og dette er desto mer bekymringsfullt ettersom antall ufaglærte i arbeidslivet har sunket drastisk. Utdanning er forutsetning for å få jobb i dagens samfunn, og dette skaper et utdanningspress i samfunnet.

Det fortelles om forskjellig press i intervjuene jeg har foretatt. Anna tror det kommer press fra elevene selv, fra foreldre og venner, fra forventninger om å passe inn, fra sosiale medier der alt handler om å være innmari perfekt, men også fra skolen selv. Mange av elevene hun har snakket med forteller om et sterkt press om å passe inn i sosiale sammenhenger og om å føle seg god nok. Uansett hvilket press vi snakker om så har jeg et inntrykk av at det på en eller annen måte bunner i en form for prestasjonspress. Vera understreker at elever aldri før har blitt så mye vurdert og målt som nå, og hun legger til at det fokuseres enormt på hvordan man som elev kan bli enda bedre. Uten tvil kan dette føre til at det bygges opp et stort forventningspress hos elevene. Jeg tror at dette evige maset om et forbedringspotensial kan skygge for tilfredshet ved egen prestasjon og skape en hig etter det uoppnåelige.

Grete tror at sosiale medier bidrar til press blant ungdom – dette er jeg enig i og tenker at det kan være uheldig at man som ungdom hele tiden sammenligner seg så mye med andre. Gjennom sosiale medier får vi innblikk i andres livsstil, men medaljens bakside er at det i stor grad dreier seg om det ekstremt vellykkede som egentlig er mer fiksjon enn virkelighet. Det er rimelig å anta at det å hele tiden måle seg med det uoppnåelige har negativ innvirkning på psykisk helse slik Schofield (2017) peker på. Han hevder at mediene kan være identitetsbyggende og relasjonsskapende, men at de samtidig kan true en god selvfølelse og et godt selvilde gjennom å eksponere de unge for det uoppnåelige.

Grete forteller at mange av de elevene som kommer til henne går på studiespesialiserende. Hun tror at dette henger sammen med at denne linjen har mange fag der det gjelder å prestere godt, samtidig som disse elevene ikke nødvendigvis vet hva de vil videre i utdanningsløpet. Hun trekker frem at dette kan føre til dalende motivasjon. Grete understreker at unge i dag har høye ambisjoner, og nevner at dette gjelder spesielt jenter med minoritetsbakgrunn – noe også Bakken (2017) kan bekrefte. Han forteller om elever med innvandringsbakgrunn eller elever med foreldre som har innvandringsbakgrunn, som generelt søker seg videre på høyere

utdanning og mer prestisjeutdanninger enn etnisk norske elever. Grete tror det henger sammen med det å være pliktoppfyllende i forhold til egen kultur og tradisjon, og det krysspress de står i når det gjelder forventninger fra det norske samfunnet.

Rådgiverne forteller om karakterpress og prestasjonsangst hos elever, og dette vitner kanskje om en skole som er blitt ensidig opptatt av faglige resultater. Selv om norsk skole skårer høyt internasjonalt på skoletrivsel (Bakken, 2017), tyder tilbakemeldinger fra rådgiverne på at skolen kan gjøre mer for å skape bedre skoletrivsel hos alle elever. God rådgivning der eleven får hjelp med sine utfordringer kan redusere skoleangst og legge til rette for trivsel også for disse elevene. For psykisk syke elever kan små tiltak fra rådgivers side, som at de ringer på forhånd og minner elevene om at det er skole i morgen, eller at de følger eleven gjennom skolegården og inn i klasserommet, være nok til at de tør å komme på skolen. For noen er dette en seier i seg selv som kan gi opplevelse av mestring, og som i neste omgang kan bidra til trivsel i skolen.

### 5.2.3 Hva kan gjøres for å forebygge psykisk helse i skolen?

Offentlige signaler har vært veldig tydelig på at forebygging av psykisk helse i skolen er et viktig anliggende. Kan profesjonalisering og større grad av presisering av rådgiverrollen bidra til mer trygge ungdommer som takler ungdomstidens utfordringer på en måte som ikke truer deres psykiske helse? Börjesson (2017) trekker frem samtale som et viktig verktøy for pedagoger, og i den sammenheng peker hun på mange kjennetegn ved en god samtaleleder som kan fremme psykisk helse hos unge. Jeg tror at et fokus på å fremelske disse egenskapene hos rådgiver kan bidra til bedre samtaler mellom rådgiver og elev, og jeg ser det som en god måte å forebygge på. En slik satsing på individnivå krever imidlertid mer ressurser slik FHI (2018) peker på i sin rapport. Börjesson (2017) slår til lyd for et *kompetanseløft* blant de som skal møte sårbare barn og unge som sliter med ulike ting i livet. Å gi et tydelig signal om anerkjennelse og respekt i forhold til det eleven strever med er svært viktig for en tillitsfull samtale mellom rådgiver og elev. Det inngir tillit når eleven vet at rådgiver besitter kompetanse om de utfordringer ungdommen har og at rådgiver har kunnskap om nyere forskning på området.

Andre faktorer som hun nevner er *fleksibilitet* og *interesse*, og dette trekker også alle de fire rådgiverne som jeg intervjuet frem som svært viktige egenskaper for rådgivere. De virket

lidenskapelig i sitt arbeid og viste stor interesse for utviklingsarbeid for rådgiverrollen og hvordan den kunne fylles til elevenes beste. Grete forteller at elevens utfordringer alltid skal tas på alvor, og hun forsøker alltid å ta elevperspektivet. Her opplever jeg at hun virkelig prøver å forstå og sette seg inn i elevenes følelser og utfordringer, slik Börjesson hevder at bidrar til helsefremmende samtaler med ungdom (Börjesson, 2017). Samtidig er Grete usikker på om hun i alle situasjoner stiller *gode* spørsmål i konfrontasjon med elevenes ulike utfordringer. *Taus kunnskap* er viktig i denne rollen. Dette blir bekreftet av Börjesson (2017) som mener dette er et trekk som egner seg spesielt godt til rådgivningsarbeid. I den sammenheng trekker hun spesielt frem god sosial kapasitet eller gode samtaleferdigheter (Börjesson, 2017).

De videre prinsippene som Börjesson (2017) hevder bidrar til helsefremmende samtaler med ungdom synes å bunne i at rådgiver uttrykker åpenhet, medmenneskelighet og respekt ovenfor eleven. Stian sier i likhet med Börjesson, at det er viktig at ingen av samtalene med ungdommene er tilfeldige, men at alle har mål og mening. Disse prinsippene mener Börjesson (2017) kan bidra til mer profesjonalisering av pedagogrollen når rådgiver samtaler med ungdom. Jeg tror det kan være gunstig for rådgiver å ha bredere innsikt i samtale som et helsefremmende verktøy slik Börjesson skisserer. Informantene mine forteller om tunge elevsaker der det er viktig at rådgiver forholde seg profesjonelt. Disse prinsippene kan bidra til at de lettere holder fokus og klarer å få en profesjonell avstand til de forskjellige elevsakene.

Det kommer frem i Ungdata sin rapport at unge som driver med organisert form for idrett som for eksempel fotball, har det bedre enn de unge som ikke driver med dette (Bakken, 2017). Börjesson (2017) forteller om forskjellige friskhetsfaktorer som kan være helsefremmende for unge i dag. Her nevner hun opplevelse av *felleskap* og *deltakelse*, og at det er viktig å finne et sted en som ung kan finne *energipåfyll* og *mestringsfølelse*. De nevnte friskhetsfaktorene kan antas å komme til syne i lagsport og organisert idrett (Bakken, 2017). Det viser seg også at ungdom i dag bruker mye tid foran mobil, tv og pc (Bakken, 2017), og det presiseres at det er en sammenheng mellom høyt bruk av medier og aktivitetsnivå. De som ikke driver med organisert idrett bruker mer tid på medier enn dem som har en hobby i form av lagsport eller lignende. Her tror jeg skolen i høyere grad kan oppmuntre til aktiviteter, og det har allerede i flere år vært snakk om å få mer kroppsøving på timeplanen. Grete sier at hun skulle ønske de hadde mer ressurser til aktiviteter i regi av skolen – også tiltak utenom skoletiden. Jeg tror at



dette kunne fungere forebyggende all den tid det er dokumentert at skoletrivselen er høyere blant de elevene som driver med organisert idrett (Bakken 2017).

Börjesson (2017) sier at unge i dag burde forsøke å forstå følelsene til både seg selv og andre for å utvikle *emosjonell intelligens*. Dette er jeg enig i, og jeg tror at ungdomstiden kan by på mange følelser som gjør at ungdom føler seg sårbar og usikker. Vera tenker at alle mennesker har en form for sårbarhet i seg og hun tror det påvirker utvikling av psykisk helse hos den enkelte. Jeg ser på det som positivt å bli bedre kjent med egne følelser, og at man ikke er så redd for å vise følelser. Mye er vunnet hvis man kan få aksept for at det er greit å la følelsene komme til uttrykk, og at man ikke alltid skal være så opptatt av å holde fasaden. Hos Börjesson (2017) handler "*locus of control*" som friskhetsfaktor om at unge blir tryggere på seg selv ved å se verdien av egne meninger, og jeg tror at unge som er sterke på dette området har lettere for å tørre å fremstå som den de er med alt som det innebærer. Ungdomstiden består blant annet av å utforske seg selv og finne ut av sine egne holdninger og tanker rundt viktige livsspørsmål. «Locus of control» blir dermed veldig viktig i denne alderen.

*God impuls kontroll* innebærer å ha en viss fleksibilitet i samspill med andre mennesker. Vera er opptatt av at sosial kompetanse blir utviklet hos ungdommen. Uten sosiale antenner eller evne til å lese sosiale koder er det lett for å havne utenfor. Ungdomslivet består av både opp- og nedturer, og god impuls kontroll kan gjøre de unge bedre rustet til å møte livet. I den sammenheng vil også gode *mestringsstrategier* hjelpe de unge til å være mer løsningsorientert. Dette kan fungere som en forsvarsmekanisme når livet byr på utfordringer.

*Feedback og bekreftelse* tror Börjesson (2017) er viktig som friskhetsfaktor i ungdomstiden. Med dette mener hun at ungdommene må oppleve at de blir tatt på alvor. Berømmelse er imidlertid ikke det samme som bekreftelse. Mens det første handler om prestasjoner – det kan tenkes at skolen driver mest med dette – handler det sistnevnte om å bli sett og hørt som et helt menneske. Dette skillet tror jeg det er viktig å minne hverandre på i arbeidet med å fremme psykisk helse i skolen.

Friskhetsfaktorene til Börjesson (2017) ser jeg på som verdifulle i forhold til å fremme psykisk helse. Jeg tror at rådgivere og pedagoger ved å gi de unge gode verktøy, kan hjelpe dem til takle utfordringer i ungdomstiden på en bedre måte. Utforskning i forhold til hvem de er og vil være blir lettere når de har gode verktøy til disposisjon. Med tanke på det

prestasjonsorienterte samfunnet som omgir dem, synes jeg at det er desto viktigere at ansatte i skolen ser eleven som et helt mennesket, og ikke bare elevens resultater og prestasjoner. Jeg tror at de friskhetsfaktorer som Börjesson (2017) peker på, kan legge et godt grunnlag for forebygging av psykisk helse i skolen.

Rådgiverne som jeg intervjuet, opplevde det som viktig å være en synlig person på skolen ved blant annet å være til stede i fellesområder i friminutt og ta del i elevaktiviteter. Dette er jeg enig i, og jeg ser på det som et godt forebyggende tiltak fordi det både kan gjøre tjenesten mer tilgjengelig og bidra til at terskelen for å benytte seg av den blir lavere. Det kan være hensiktsmessig for rådgivere å være i elevens nærhet i situasjoner der de ikke blir stilt krav til, som for eksempel i kantinen på skolen. Her har elevene frihet til å være seg selv og slappe av, og det kan føre til en mindre formell samtale, slik som Stian forteller om. Det samme tenker jeg om tiltaket fra ”Sex og Samfunn” som Vera forteller om. De brukte kanaler som ungdom kan være mer komfortable med i forhold til å snakke om flauere temaer, nærmere bestemt mobiltelefon. Å treffe ungdom på deres plan eller på deres egen hjemmebane kan bidra til økt engasjement hos elevene, og jeg ser på dette som en strategisk forebyggingsmetode. Vera tror at skolen kan være en fin arena til å ta opp utfordringer knyttet til sosiale medier. I den sammenheng tenker hun på et allestedsnærværende krav om perfektionering som ungdom eksponeres for i populære kommunikasjonskanaler som Snapchat, Facebook og andre sosiale medier. Det å skulle være perfekt er tatt opp i flere fag i skolen, og på dette området kan skolen fungere som motkultur. Ellers kan de nye kommunikasjonskanalene også brukes konstruktivt for å komme i tale med ungdommen slik som for eksempel Helsesista gjør og slik som Grete også forteller at hun gjør.

Som Berg (2012) forteller bør det satses mer på forebyggende arbeid knyttet til psykisk helse i skolen. Hun mener at dette er svært viktig for å redusere psykiske plager hos elevene og at det kan bidra til at plagene ikke får utvikle seg til langvarig sykdom. Med tanke på at skolen i stor grad har blitt mer prestasjonsorientert bør det være et mye større fokus på psykisk helse i skolen. Forskning viser at elever får dårligere resultater når de sliter med psykisk sykdom (Bru m.fl., 2016). Da bør det være desto viktigere å forebygge psykisk sykdom for å redusere noe av det som hindrer gode faglige prestasjoner.

## 6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Avslutningsvis vil jeg sette det jeg har gjort rede for og drøftet inn i en større sammenheng med tanke på å få frem de konsekvenser som mine funn kan ha for skolens arbeid med å fremme psykisk helse generelt, og rådgivningstjenesten spesielt med henblikk på hvordan denne kan fungere på en enda bedre måte i en situasjon der stadig flere elever sliter med psykiske vansker.

### 6.1 Hvordan kan skolen fremme god psykisk helse blant elever?

Vi vet at forekomsten av psykisk helseutfordringer blant unge er økende, og at psykisk helse har vært tabubelagt i mange år. Vi vet at alle mennesker har en psykisk helse, og at mer kunnskap om psykisk helse gjør det lettere å ha større åpenhet om dette temaet. Både Bru m.fl. (2016) og Folkehelseinstituttet (2018) understreker at grunnlaget for psykisk helse dannes i barne- og ungdomsårene. Det er verdt å merke seg at andel av den voksne befolkningen med psykiske vansker har holdt seg stabil i de senere årene, mens den har økt blant ungdom. Det kan derfor se ut som at ungdom utgjør en risikogruppe i forhold til psykiske helseplager (Bakken, 2017; Skaalvik & Frederici, 2015). Derfor mener jeg at det er viktig å satse på ungdoms psykiske helse, for å fostre trygge voksne som kan ta del i samfunnet.

Et ensidig fokus på diagnoser innen psykisk helse kan ta noe av oppmerksomheten vekk fra den grunnleggende og forebyggende betydning som god selvfølelse og god livskvalitet har for barn og unge. Det er viktig å se verdien av de små ting i elevens skolehverdag som bidrar til å bygge opp om selvfølelse og livskvalitet, og ikke vente til de mer alvorlige psykiske vanskene dukker opp før tiltak settes inn. Med andre ord er jeg opptatt av at forebyggende tiltak settes inn så tidlig som mulig slik at man kan være i forkant av en uheldig utvikling. Å satse på forebyggende tiltak handler altså om å unngå at vansker får mulighet til å eskalere før noe blir gjort.

I Folkehelsemeldingen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015:23) understrekes det at psykiske vansker er blant de største folkehelseutfordringene i dagens samfunn. For å lykkes på dette feltet skriver de at blikket må rettes mot barnehager og skoler. Skolen spiller en sentral og viktig rolle i barn og unges hverdag, og rent strategisk fremstår den som en av de

beste arenaene når det gjelder forebygging fordi man der når ut til alle barn og unge. For å bedre kunne fremme psykisk helse blant elever er det viktig at alle i skolen forstår hva som er i ferd med å skje med henblikk på psykisk helse blant ungdom. Regjeringen ønsker å bidra til trygge oppvekstvilkår, gode barnehagetilbud til alle barn, legge til rette for økt gjennomføringsgrad ved videregående skoler og sette fokus på et godt læringsmiljø som fremmer trivsel, helse og gode muligheter for sosial utvikling (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015:23). De er videre opptatt av å styrke samarbeidet til de forskjellige sektorene for at samfunnet vårt skal fremme psykisk helse og trivsel, og nevner ensomhet og stress som negative faktorer på psykisk helseutvikling (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015:23). Ensomhet og stress er blant målingsvariablene i Ungdataundersøkelsen (Bakken, 2017) som ungdommene skårer høyt på. Mye tyder på at det ikke lenger holder å forebygge på en universell måte i dagens skolen, og at unges psykiske helse har utviklet seg til et fenomen vi ikke forventet. Fenomenet ble dog skrevet om allerede i 1984. Sammenhengen mellom skoleprestasjoner og selvaktelse ble sett på med bekymring av Skaalvik (1984) i boken *Barns oppvekstmiljø*. Tråden trekkes videre til at lav selvaktelse påvirker vår psykiske helse, og massemedier ble allerede vurdert som en negativ risikofaktor på psykisk helse blant unge i 1984 (Skaalvik, 1984:184 og 273). Hvordan i alle dager har vi latt dette utvikle seg til problemer av denne størrelsen flere år senere? Måling i skolen stresser dagens skoleelever, og det må skolen som helhet ta sin del av ansvaret for å redusere. Statistikken er urovekkende, og jeg ser det som nærmest uakseptabelt at en av fem ungdommer gruer seg *ofte* til å gå på skolen. Det utgjør seks elever i en normal klasse på 30. Befring og Moen (2011:200) hevder at forebyggingsarbeid må løftes til et nytt nivå hvor det ikke bare består av å vedlikeholde problemene for fremtidens generasjoner, men heller redusere risikofaktorer som kommer til syne i ungdommers hverdag.

Alle rådgiverne som jeg har intervjuet, mener at forebyggingsarbeidet i skolen kan bli bedre. De nevner flere gode forebyggende tiltak som ikke er prioritert godt nok på grunn av manglende ressurser, for eksempel flere lærere, mer penger til psykisk helseverntiltak som blant annet Venn1, bedre tilrettelegging av alternative læringsarenaer som bondegård og friluftsområder for elever som trenger å forholde seg til en mindre læringsgruppe og der praksis er sterkere vektlagt. For få ressurser er et tilbakevendende tema i skoler også når det gjelder psykisk helsevern. Regjeringens lovord om satsing på psykisk helse i skolen kan fremstå som tomme ord når det ikke følges opp i handling. Det er mulig jeg er naiv som tenker at det bør være en lett sak for politikerne å prioritere psykisk helse i skolen siden

skolen er så strategisk viktig for alt som har med forebygging å gjøre. En skulle tro at det er i alles interesse å fremme en god helse hos ungdom, for vi trenger jo sunne og friske ungdommer som kan ta ansvar og del i samfunnet.

Det kan ikke utelukkes at skolen selv bidrar til å legge press på de unge. Det utbredte testregime har skapt en mer prestasjonsorientert skole. Skolen kan dempe presset ved å redusere på antall tester, prøver og skårer og heller fremheve en læringsorientert tilnærming der motivasjon og mestring for alle elever står i sentrum. Læring kan være gøy, men den økende tendens til resultatorientering kan hemme gleden ved å være elev i dag. Å finne igjen gleden ved læring tror jeg kan lette trykket som mange opplever i skolen og øke trivselen blant elever. Skolen bør jobbe med å redusere konkurransetenkningen og heller vektlegge faktorer som kan fremme gode læringsmiljø.

Jeg tror at skolen preges av det samfunnet som den er en del av. Når samfunnet som helhet blir mer prestasjonsorientert, så er det lett for at skolen også blir det. Sassen (2014) hevder at samfunnet er styrt av kapital og internasjonalisering som fører til økte krav om prestasjoner for samfunnets medlemmer. Høy kompetanse er en forutsetning for at Norge skal kunne hevde seg i den internasjonale konkurransen. Ulempen med en slik human kapital-tenkning er at samfunnets medlemmer blir redusert til en produksjonsfaktor. Skolen bør lede an i en utvikling som fremmer hele mennesket og som protesterer mot et syn der individet blir gjort til en vare. På dette området kan skolen være motkultur og forsøke å påvirke samfunnet i en mer humanistisk retning der trivsel og livskvalitet er sterkere vektlagt.

## **6.2 Hvordan kan den sosialpedagogiske rådgivningen styrkes i forhold til å ivareta elevers psykiske helse på en bedre måte?**

Med tanke på at det ikke er konkrete krav eller lover, men heller retningslinjer som bidrar til rådgivers struktur og arbeid i dag ser jeg det som utfordrende for rådgivere å tilfredsstille rollen i skolen. Jeg har inntrykk av at bedre presisering og konkretisering av rollen kunne være i både skolens, rådgiverens og elevenes favør. Ved å ha rådgivere som er 70% lærere og 30% rådgivere kan det bidra til å signalisere at rådgivningsstillingen ikke er en viktig posisjon i skolen samtidig som det kan være vanskelig å fylle rollen. Jeg håper at det blir forsket videre på rådgivers arbeid og at det dermed settes høyere og spesifikke krav til utdanning ved ansettelse til denne funksjonen i skolen.

Jeg tenker det kunne vært hensiktsmessig for sosialpedagogiske rådgivere i skolen å være kliniske pedagoger, slik som Johannessen m.fl. (2010) og DeKruyf m.fl. (2013) peker på, for å kunne ivareta elevers behov for samtale og hjelp i forhold til personlige og emosjonelle utfordringer. Dette fordi en klinisk pedagog vil gi rollen som rådgiver et mer terapeutisk preg. Börjessons (2017) kriterier for helsefremmende samtaler underbygger behovet for et slikt kompetansetiltak på rådgivningsfeltet.

Det ble foretatt noen presiseringer i loven om rådgivertjenesten i 2009 som innskjerper krav til kunnskap hos rådgiver i møte med elever som sliter med psykisk helse. Selv om dette er et steg i riktig retning er det etter min mening, fortsatt ikke en tilstrekkelig sikring av den sosialpedagogiske kompetansen hos rådgiver med tanke på økende psykiske helseplager hos elever i dagens samfunn. Behovet for kompetente rådgivere i skolen er ifølge Vogt (2016) økende, ikke minst på bakgrunn av bekymringsfulle tendenser i samfunnet. Det bør stilles krav om en egen utdanning hos de som skal være rådgivere i skolen. At man fortsatt henger fast ved forestillingen om at lærerutdanning er tilstrekkelig for å bli rådgiver er nærmest uforsvarlig med tanke på de utfordringer man stilles ovenfor i møte med elever med alvorlige psykiske vansker.

Skolerådgiverne bør etter min mening få økt status og mer oppmerksomhet i skolen. Rådgivningstjenesten trenger å bli mer synliggjort og anerkjent i skolesystemet. Sett på bakgrunn av økt forekomst av psykiske vansker hos elever i skolen, kan det virke som kapasiteten er i ferd med å bli sprengt. Jeg ser det som nødvendig å utvide kapasiteten, ikke minst med tanke på muligheten for å kunne drive med tidlig innsats – noe som er sterkt anbefalt fra myndighetenes side (Bru m.fl. 2016, Midthassel m.fl. 2011). Det forebyggende aspektet er understreket i mange sammenhenger, og sett på som den eneste måten å få bukt med de samfunnsutfordringer som psykiske lidelser representerer. I tillegg til å øke kapasiteten i skolen må de mange samarbeidspartnerne til rådgiverstillingen styrkes. Ventetiden er i mange tilfeller uforsvarlig stor, og kan føles som en prøvelse for både elev og rådgiver. De tilfellene der eleven trenger mer hjelp enn det rådgiver kan gi er særlig slitsom for både rådgiver og elev. Å være hjelpeløs tilskuer til at noen som trenger hjelp ikke får det, er frustrerende og en følelse av avmakt gjør seg fort gjeldende.

### 6.3 Vurdering av eget arbeid

Jeg har undersøkt psykisk helse blant elever i skolen fordi det er et viktig samfunnsanliggende. Jeg mener at det er viktig å skaffe et empirisk materiale som kan fortelle noe om de vurderinger som sentrale aktører på feltet gjør seg, om dette temaet. Statistikkens entydige dokumentasjon av økende tendens til dårligere psykisk helse blant ungdom trenger å bli tatt på det dypeste alvor. Jeg mener at rådgivers perspektiv er viktig fordi de vet hvor skoen trykker både i forhold til kapasitets- og kompetanseproblemer. Når det er sagt er det viktig å understreke at elevens perspektiv også er viktig når det gjelder de utfordringer som rådgivningstjenesten står overfor. En begrensning ved min undersøkelse er selvsagt at elevens stemme er utelatt. I fortsettelsen er det derfor viktig at elevenes egne oppfatninger også blir gjenstand for forskning.

Min kvalitative undersøkelse har gitt innsikt i hvordan fire rådgivere tenker om elevers psykiske helse i skolen og hvordan de opplever sin rolle i forhold til dette. Det hadde vært ønskelig å vite noe om hvor utbredt de holdningene jeg har avdekket er hos et representativt utvalg av rådgivere i ungdomsskolen og videregående skole. En kvantitativ undersøkelse av dette er derfor sterkt å anbefale.

Jeg har fått utfordret tankesettet mitt angående psykisk helse i skolen, og fått innsikt som gjør meg bedre rustet til å forstå de utfordringer rådgivningstjenesten står overfor. Det synes enda klarere for meg at man er nødt til å profesjonalisere denne tjenesten hvis den skal fungere på en tilfredsstillende måte i forhold til elevens rettigheter når det gjelder hjelp til personlige, sosiale og emosjonelle vansker slik Forskrift til opplæringsloven §22-2 (Opplæringsloven, 1998, §22-2) peker på.





## 7 REFERANSELISTE

- Andersen, B. J. & Nord, E. (2010). Effekter av program i skolen for å forebygge psykiske plager. *Norsk Epidemiologi*, 1, 15-22.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as theory to guide health promotion. *Health promotion International*, 11 (1), 11-18. Doi: 10.1093/heapro/11.1.11. Hentet 12.02.18 fra: <http://heapro.oxfordjournals.org>
- Ashby, J. S. & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80 (2). Doi: 10.1002/j.1556-6678.2002.tb00183.x.
- Ashby, J. S., Slaney, R. B., Noble, C. M., Gnilka, P. B. & Rice, K. G. (2012). Differences between "normal" and "neurotic" perfectionists: Implications for mental health counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 34 (4). Doi: 10.17744/mehc.34.4.52h65w1n8l27r300.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata. Nasjonale resultater 2016*, NOVA Rapport 8/16. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017*, NOVA Rapport 10/17. Oslo: NOVA.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (uten årstall a). Kaos i hodet og følelser som koker? Hentet 11.04.18 fra: [https://www.ung.no/psykisk/selvhjelp/3187\\_Kaos\\_i\\_hodet\\_og\\_f%C3%B8lelser\\_som\\_koker.html](https://www.ung.no/psykisk/selvhjelp/3187_Kaos_i_hodet_og_f%C3%B8lelser_som_koker.html)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (uten årstall b). Hva er BUP? Hentet 18.04.18 fra: [https://www.ung.no/psykisk/3222\\_Hva\\_er\\_BUP.html](https://www.ung.no/psykisk/3222_Hva_er_BUP.html)
- Barnevernloven – bvl. Lov 01.01.1993 om barneverntjenester.
- Befring, E. & Moen, B. (2017). *Ungdom, læring og forebygging*. (2.utg.) Oslo: Cappelen Akademisk.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var. Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørknes, R. & Eng, H. (2012). Beskrivelse og vurdering av tiltaket Venn 1. *Ungsinn. Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge* 9. mars 2012. Hentet 18.04.18 fra: [https://ungsinn.no/post\\_tiltak/venn1/](https://ungsinn.no/post_tiltak/venn1/)
- Bjørndal, A., Diseth, T. H. & Holte, A. (2016, 11.10). Varsko om skolestress. *Verdens Gang*. Hentet 27.10.16 fra: <http://www.vg.no/nyheter/meninger/skole-og-utdanning/varsko-om-skolestress/a/23816892/>

- Börjesson, M. (2013). *Motivasjon, mestring og medfølelse. Om å samtale med tenåringer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Börjesson, M. (2017). *Å bygge psykisk helse. Helsefremmende samtaler med ungdom*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). *På vei mot fremtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning*. SINTEF Rapport. Trondheim: SINTEF.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (4.utg). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. London: Pearson.
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 28.02.18 fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- DeKruyf, L., Auger, R. & Trice-Black, S. (2013). The role of school counselors in meeting student's mental health needs: Examining issues of professional identity. *Professional School Counseling, vol. 16, issue 5*. Hentet 20.10.16 fra: <http://professionalschoolcounseling.org/doi/abs/10.5330/PSC.n.2013-16.271>
- Folkehelseinstituttet. (2011). *Psykisk helse i Norge*. (Rapport 2011, 2) Hentet 15.11.17 fra: <https://www.fhi.no/globalassets/migrering/dokumenter/pdf/rapport-20112-psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Hentet 12.02.18 fra: [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/psykisk-helse/psykisk\\_helse\\_i\\_norge2018.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/psykisk-helse/psykisk_helse_i_norge2018.pdf)
- Forskrift om helsestasjons- og skolehelsetj. Forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Hentet 26.03.18 fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2003-04-03-450>
- Forskrift til Opplæringslova. Forskrift til opplæringslova. Hentet 02.02.18 fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

- Helsedirektoratet. (2013). *Læring, læringsmiljø og psykisk helse: Rapport fra dialogkonferanse 20-21.11.13*. Hentet 26.10.16 fra:  
<https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse/Læring,%20læringsmiljø%20og%20psykisk%20helse.pdf>
- Helsedirektoratet. (2016). *VIP-makkerskap*. Hentet 20.02.18 fra:  
<file:///Users/hege/Downloads/L%C3%A6rerveiledning%20makkerskap.pdf>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen – mestring og muligheter*. (Meld. St. 19 2014-2015). Hentet 01.04.18 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauritzen, C. (2012). Beskrivelse og vurdering av tiltaket «Alle har en psykisk helse» *Ungsinn. Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge* 5. juni 2012. Hentet 18.04.18 fra:  
[https://ungsinn.no/post\\_tiltak/alle-har-en-psykisk-helse/](https://ungsinn.no/post_tiltak/alle-har-en-psykisk-helse/)
- Liverød, S. R. (2016). *Selvfølelsens psykologi*. Sindre Risholm Liverød & Webpsykologen.no.
- Malt, Ulrik. (2016). Selvfølelse. I Store norske leksikon. Hentet 15.03.17 fra  
<https://snl.no/selvfo%C3%B8lelse>
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2015). *Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*. SINTEF Rapport. Trondheim: SINTEF.
- Neumer, S. P. (2012). Beskrivelse og vurdering av tiltaket VIP (Veiledning og Informasjon om Psykisk helse hos ungdom). *Ungsinn. Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge* 14. juni 2012. Hentet 18.04.18 fra:

[https://ungsinn.no/post\\_tiltak/vip-veiledning-og-informasjon-om-psykisk-helse-hos-ungdom-2/](https://ungsinn.no/post_tiltak/vip-veiledning-og-informasjon-om-psykisk-helse-hos-ungdom-2/)

- NOVA. (2015). *Ungdata. Nasjonale resultater 2014*. (NOVA Rapport 7/15). Oslo: NOVA.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 28.02.18 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Sassen, S. (2014). *Expulsions. Brutality and complexity in the global economy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Schofield, D. (2017). Å bli agent i egen medieverden. Skolens rolle for barn og unge i mediesamfunnet. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s.227-254). Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- Skaalvik, E. M. (1984). *Barns oppvekstmiljø*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E. M. & Frederici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3. Hentet 02.09.16 fra: [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_3\\_2015/UTD-BS0315-WEB2\\_ny\\_versjon\\_22sept\\_skaalvik\\_federici.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_skaalvik_federici.pdf)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. Utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. Om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 47-69). Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 70-90). Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- UDIR. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til Opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s.17-43). Oslo: Gyldendal Forlag AS.

- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i fremtidens skole. Etterord. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv.* (s. 286-299). Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge.* Oslo: Cappelen Damm AS.
- World Health Organization. (1998). Health promotion glossary. Geneva: WHO.
- Øiestad, G. (2009). *Selvfølelse.* Oslo: Gyldendal Forlag AS.



## **8 VEDLEGG**

1. Godkjenning av NSD
2. Intervjuguide

## 8.1 Vedlegg 1 – Godkjenning av NSD



Kjell Oppedal  
NLA Høgskolen AS  
Postboks 74 Sandviken  
5812 BERGEN

Vår dato: 13.01.2017

Vår ref: 51455 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51455	<i>Psykisk helse blant dagens skoleelever</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kjell Oppedal</i>
Student	<i>Helene Hågensen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884  
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Prosjektet stod først i navnet til masterpartneren min, men når hun sluttet gikk det over i kun mitt navn 29.05.17.



## 8.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

#### **Rådgiverfunksjonen**

- Hva er din utdanningsbakgrunn?
- Hva er dine hverdagslige arbeidoppgaver?
- Hvordan opplever du din kompetanse i møte med psykisk syke elever?
- Hvordan kommer elevene i kontakt med deg?
- Hvem samarbeider du med, og hvordan arter det seg?

#### **Psykisk helse blant elever**

- Opplever du økning blant elever med henvendelse innenfor psykisk helse?
- Hva er dine erfaringer med elev og psykisk helse?
- Hva tror du er årsaken til økning blant elever med utfordringer knyttet til psykisk helse?
- Har du eksempler på elevs henvendelser?
- Når opphever du som rådgiver taushetsplikten?

#### **Forebygging i skolen**

- Hva er dine tanker om psykisk helse som forutsetning for læring?
- Hvilke strategier har dere i skolen for å være en forebyggende arena i forhold til psykisk helse?
- Hva tenker du om opplæringsloven i henhold til psykisk helse?
- Hva tenker du om resultatorienteringen i skolen med henblikk på psykisk helse blant elever?
- Hva ville du hatt mer av i skolen?