



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Ida Helene Lunde

Bacheloroppgave

Sårbare barn og unge

– en studie om psykisk helse

Vulnerable children and young people

– a study on mental health

Grunnskolelærerutdanning for 1. til 7. trinn

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Sammendrag

Norsk sammendrag

Tittel: Sårbare barn og unge – en studie om psykisk helse	
Forfatter: Ida Helene Lunde	
År: 2016	Sider: 32
Emneord: Sårbarhet, koordinering, accountability, grunnskolelæreutdanningen	
Sammendrag: Psykisk helse er i ferd med å bli et folkehelseproblem. At det settes fokus på dette i skolen er derfor viktig. I visse tilfeller bør fokuset komme allerede i førskolealder ved at man velger å gjøre en tidlig intervensjon. I andre tilfeller kan en slik innsats komme så altfor sent. Nødvendig er det derfor at læreren rustes til å møte disse barna med tilstrekkelig kunnskap og kompetanse på dette området. Dermed må den fremtidige lærers utdanning ikke bare sørge for at læreren stiller faglig sterkt i møte med utsatte barn og unge, men også at han eller hun innehar en fagovergripende pedagogisk kompetanse. Slik kompetanse gir også kjennskap til skolens eksterne samarbeidspartnere, som det er nødvendig at læreren vet å støtte seg på når behovet tilsier det.	

Engelsk sammendrag

Title: Vulnerable children and young people – a study on mental health	
Author: Ida Helene Lunde	
Year: 2016	Pages: 32
Keyword: Vulnerability, coordination, accountability, primary teacher training	
Summary: Mental health is becoming a public health problem. The focus on this in school is important. In certain cases, the focus should be already in preschool age by choosing to make an early intervention. In other cases, such efforts come too late. Necessary it is therefore that the teacher is gearing to meet these children with adequate knowledge and skills in this area. Thus must the future of teacher education not only ensure that the teacher sets academically strong in the face of vulnerable children and youth, but also that he or she is familiar with pedagogical skills which takes place in every subjects in school. Such expertise will also give students knowledge about the schools external partners, which it is necessary for teachers to rely on when circumstances dictate.	

Forord

En god psykisk helse er alfa og omega for å fungere godt i samfunnet vårt. Psykisk helse står i dag frem som et folkehelseproblem, og det er ingenting som tyder på at dette er noe som vil gå over av seg selv eller forsvinne. Derfor mener jeg det er viktig å sette fokus på dette emnet, slik at ethvert barn vil få med seg en positiv ballast inn i voksenlivet.

Jeg vil benytte anledningen til å takke min veileder, Monica Bekkelien, som har vært svært konstruktiv og hjelpsom i sin respons underveis i arbeidet. Hun har blant annet bidratt med nyttig informasjon om relevant teori som jeg mener har kommet oppgaven min til gode. I tillegg har hun til enhver tid svart raskt og godt på alle spørsmål, noe som har gjort henne til en særdeles god støttespiller gjennom hele denne prosessen. Tusen takk!

Jeg vil også takke min kjære Tor-Erik for gode, konstruktive samtaler med sin til tider frustrerte kone, og Filip Aleksander og Sara Iselin som har holdt ut med en sliten og stresset mamma. En oppgave som denne er til tider en elsk-hat prosess – av og til har jeg følt at jeg har stanget hodet i veggen – andre ganger har jeg skrevet så blekket har sprutet.

Det er et håp at du vil finne oppgaven like interessant som meg, og at den vil være med på å skape bevissthet omkring hvor viktig den psykiske helsen til barn og unge er. Jeg håper også at jeg som kommende lærer selv vil kunne bidra til å gi det enkelte barn en god psykisk helse som vil være med på å skape grobunn for at hvert enkelt kan bli et integrert menneske i samfunnet vårt. Samtidig ser jeg nytten av å kunne støtte meg på skolens samarbeidspartnere når behovet tilsier det, slik at barnet og den unge gis et best mulig utgangspunkt for en god psykisk helse.

Ida Helene Lunde

Lena, 18. mai 2016

Innhold

SAMMENDRAG	3
NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG	4
FORORD	5
INNHold.....	6
1. INNLEDNING	7
1.1 PROBLEMSTILLING.....	9
1.2 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	9
2. TEORITISK FORANKRING	10
3. METODE	17
3.1 FORSKNINGSDESIGN	17
3.2 VALIDITET	18
3.3 RELIABILITET	19
4. DRØFTING	21
5. KONKLUSJON	27
6. AVSLUTNING.....	29
LITTERATURLISTE.....	30

1. Innledning

Å vere i livet

(tre vers til mor)

<i>Dette: å vere i livet,</i>	<i>Fattig var du om aldri</i>
<i>open for alt ikring,</i>	<i>i livet du kjenne fekk</i>
<i>bunden med sterke røter</i>	<i>at mellom deg og dei andre</i>
<i>til menneske og til ting,</i>	<i>levande straumar gjekk</i>
<i>gi både hjarte og hender</i>	<i>av tillit og varme som styrkte</i>
<i>i omsorg som aldri svik,</i>	<i>kyart band som livet deg batt,</i>
<i>var det som gav mening til ferda di</i>	<i>og lar deg få kjenne, når alt blir gjort opp,</i>
<i>og lét deg få kjenne deg rik,</i>	<i>at meir enn du gav, fekk du att.</i>

....

«Å vere i livet» er hentet fra en samling av dikt Moren Vesaas (1998, s. 5) selv valgte å lese når hun skulle stå foran et publikum. Diktet kan leses som en stor takk til en lærer som har stått frem som en signifikant annen i sine møter med elever i utallige år: Moren Vesaas (1998, s. 53) skriver blant annet om omsorg, tillit og varme, noe som alle er nødvendige egenskaper hos en betydningsfull voksenperson i hans eller hennes interaksjon med barnet som møter verden med åpne armer. Samtidig er det ikke slik at ethvert barn blir møtt med den nødvendige omsorgen, tilliten og varmen som kreves for å kunne gå verden i møte med en slik åpenhet, og det er aspekter ved disse sårbare barna og ungdommene, samt deres møter med signifikante lærere, oppgaven videre kommer til å handle om.

Sårbare barn og unge omfatter flere grupperinger, men felles for dem er at de står i fare for å utvikle en mindre god psykisk helse. Blant annet kommer det frem av Folkehelse rapporten (Skogen, Kjeldsen, Knudsen, Myklestad, Nesvåg, Reneflot & Major, 2014) at personer som i barne- og ungdomsårene har psykiske vansker, har økt risiko for å få psykiske plager og

psykiske lidelser senere i livet. I tillegg vil komplikasjoner under svangerskap og fødsel, traumer og mishandling i barndommen, mobbing, opplevelser av tap, og misbruk av rusmidler øke risikoen for at den enkelte utvikler psykiske lidelser, og at han eller hun etter endt behandling får tilbakefall av slike.

Berg (2012, s. 97) hevder dessuten at alle barn og unge er sårbare for påvirkninger de blir utsatt for. Allikevel begrenser hun seg til å si at sårbare barn og unge særlig er elever med alvorlige lære- og utviklingsvansker, elever som mobbes over lengre tid, elever med problemadferd, isolerte og innagerende elever, elever med vanskelige hjemmeforhold, slik som konflikter mellom foreldrene og/eller skilsmisse mellom disse, elever med psykisk syke foreldre, elever som opplever rusmisbruk, vold og seksuelle overgrep i hjemmet, elever med fremmedkulturell bakgrunn, samt elever som strever med sin seksuelle orientering. Skogen et al. (2014) fremholder også at det kan være snakk om en biologisk og genetisk sårbarhet.

I denne oppgaven vil derfor læreren som en signifikant annen være av større betydning: Det er læreren som tilbringer mest tid i løpet av dagen med eleven, og som dermed har anledning til å observere barnet i samhandling med jevnaldrende, men også elevens adferd overfor voksne. På denne måten vil læreren kunne vurdere hvorvidt eleven handler i samsvar med gjeldende normer og regler, eller om adferden kan betegnes som abnormal, og som dermed vil forde hjelp fra andre instanser. Skolens samarbeid med disse instansene, slike som skolehelsetjenesten, pedagogisk-psykologisk tjeneste, barneverntjenesten og andre, samt samarbeidet på tvers av disse tjenesteyterne, vil i denne studien bli presentert og drøftet. I samsvar med statistikk, som også vil bli presentert, vet vi at det i dag finnes mange barn og unge med ulike psykiske problemer. Lærerens rolle i møte med disse vil dermed stå frem som viktig.

1.1 Problemstilling

Jeg har i denne studien utformet en todelt problemstilling som er som følger:

- 1) *Hvordan kan læreren fungere som en signifikant voksen for sårbare elever?*
- 2) *Hvordan kan bedre koordinering av samarbeidet mellom de ulike institusjonene bidra til å hjelpe sårbare barn og unge på best mulig måte?*

Todelingen er gjort på bakgrunn av at det på denne måten lettere kan skilles mellom lærerens og skolens rolle på den ene siden, og samarbeidet mellom de ulike institusjonene på den andre siden. Samtidig er begge deler, både læreren og institusjonene, viktige aspekter som må fungere sammen for å kunne hjelpe barnet eller ungdommen på best mulig måte, og derfor er det også nødvendig at begge disse elementene omtales i problemstillingen.

1.2 Oppbygging av oppgaven

I det første kapittelet innledes oppgaven med bakgrunn for temaet. Her vil også problemstillingen bli presentert. I kapittel to presenteres relevant teori og forskning. I det tredje kapittelet vil valg av forskningsmetode bli gjort rede for. Fjerde kapittel inneholder drøfting av teorien som er presentert i kapittel to. I femte kapittel blir de viktigste funnene i drøftingen presentert. Avslutningen finner sted i kapittel seks, og vil blant annet inneholde noen relevante refleksjoner om emnet som er med på å sette et endelig punktum for oppgaven.

2. Teoritisk forankring

Berg (2012, 9-171) hevder at i god psykisk helse ligger den viktigste læreforutsetningen for elevene. Dersom den svikter vil det ikke bare påvirke deres evne til å lære, men også hvordan de fungerer sosialt. Hun trekker også frem viktigheten ved å se hvert enkelt barn, og understreker dessuten tydelig skolens medansvar i dennes arbeid med det forebyggende helsearbeidet som kreves. Dette fordrer et godt samarbeid mellom skolen og ulike eksterne samarbeidspartnere, herunder skolehelsetjenesten, pedagogisk-psykologisk tjeneste, barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker og barneverntjenesten. Dessuten understreker Berg betydningen av lærerens rolle som den signifikante annen som en viktig bidragsyter i reduksjonen av det som utgjør en risiko, og samtidig i styrkingen av det som i skolen er medvirkende til å gi den psykiske helsen til den enkelte elev god beskyttelse.

Det blir av Berg (2012, s. 26-27) slått fast at så mange som 15-20 prosent av dagens barn og unge fungerer dårligere som følge av deres psykiske plager. For ca. 8 prosent er dessuten symptomene så alvorlige at de har fått en diagnose, der angst, ca. 20 prosent; depresjon, omkring 15-20 prosent og adferdsforstyrrelser, om lag 5-10 prosent, er de vanligste lidelsene. Tallene er basert på rapport 2009:8 som Berg (2012, s. 26-27) refererer til i sin bok. Videre viser rapporten at omkring 400 jenter mellom 15 og 19 år har behov for behandling for anoreksi, og at det blant guttene er store mørketall, men at det er grunn til å tro at gutter er like utsatt for utvikling av spiseforstyrrelser som jenter. Andre psykiske lidelser som også blir omtalt i rapporten (referert i Berg, 2012, s. 28) er nevropsykologiske utviklingsforstyrrelser, slik som ADHD, som rammer ca. 5 prosent av barna i grunnskolealder. 0,3-0,6 prosent av unge i alderen 13-18 år utvikler også psykoser, definert som forstyrret virkelighetsoppfatning, hallusinasjoner og vrangforestillinger.

Det er derfor grunn til å tro at behovet for at samarbeidet mellom skolens eksterne samarbeidspartnere fungerer godt, er stort, slik det fremkommer i NOU 2009:22 – *Det du gjør, gjør det helt – Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge* (Flatøutvalget, 2009). Bakgrunnen for mandatet er at barn og unge som har store og sammensatte problemer ofte opplever å bli skjøvet fra tjeneste til tjeneste. Som regel er det behov for hjelp fra flere tjenester på en og samme tid, og derfor er det et nødvendig med et koordinert og helhetlig tilbud i kommunene til barn og unge med slike behov (Flatøutvalget, 2009, Kapittel 1.2). Flatøutvalget (2009, Kapittel 1.3) legger til grunn at det er *utsatte barn og unge* som trenger denne hjelpen,

og utsatte barn og unge forstås her som barn og unge med sammensatte vansker og problemer, og samsvarer med det Berg (2012) omtaler som *sårbare barn og unge*.

Utvalget (Flatøutvalget, 2009, Kapittel 6) foreslår i sin sluttrapport derfor ulike tiltak for å skape en bedre samordning: 1) *Koordinering av tjenestene* – som ifølge utvalget (2009, Kapittel 6) enklere kan gjøres ved å benytte en individuell plan, som er et verktøy og en metode for samarbeid mellom den som mottar tjenesten og den som yter tjenesten. Til enhver tid skal det være én som har ansvaret for å samordne tjenestene. Retten til individuell plan er et allerede veletablert samarbeidsverktøy, som det av utvalget foreslås å lovforankre i både Barnevernloven, Opplæringsloven og Barnehageloven (Flatøutvalget, 2009, Kapittel 6.2.1). Tjenestekoordineringen vil også kunne bidra til at den enkelte tjenestemottaker får 2) *tilgang til psykisk helsehjelp* der han eller hun bor, noe som vil gjøre det lettere å ta imot slik hjelp. Utvalget (2009, Kapittel 6.3.1) foreslår dessuten at lavterskeltilbudet som rettes direkte mot barn og unge styrkes gjennom en kommunal psykologtjeneste fordi dette vil bidra til et systemrettet arbeid.

Videre rettes det et fokus mot 3) *tidlig innsats*, som i St. meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006, Kapittel 1.3) blir beskrevet som innsats som gis på et tidlig tidspunkt i barnets eller ungdommens liv, slik at man kan fange opp og følge opp de som trenger ekstraordinær hjelp og støtte. Dette påpeker også Berg (2012, s. 9-171) viktigheten av. Allerede ved kontroller på helsestasjonen kan denne tidlige intervensjonen gjøres. Målet er at den enkelte gis trygge og stabile rammer for utvikling og vekst (Flatøutvalget, 2009, Kapittel 6.4.1-6.4.2). I St. meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006, Kapittel 1.3) fremmes det derfor ønsker om å finne frem til forbedringer i utdanningssystemet som fører til at den enkelte elev får tilpasset opplæringen ut ifra sine behov, slik Opplæringsloven (2015) § 1-3 også understreker at hver enkelt elev har krav på.

Tiltakene beror også på at 4) *samarbeidet mellom barneverntjenesten og psykisk helsevern* bør bedres (Flatøutvalget, 2009, Kapittel 6.5.1). Flertallet av utvalget (2009, Kapittel 6.5.5) mener dermed at det er behov for fire typer av strukturelle endringer for å bedre denne ordningen: Det bør lovfestes et regionalt samarbeid, sektorovergripende plasseringer bør lovfestes, et tvisteløsningsorgan foreslås innført, samt at det statlige barnevernet og helseforetakene oppretter felles institusjoner.

Med slike lovfestede ordninger vil også 5) *barn og unges rettigheter* kunne bli bedre ivaretatt: I dag tar ikke Barnevernloven høyde for dette; loven regulerer tjenesteyterens, men ikke barnets, rettigheter (referert i Flatøutvalget, 2009, Kapittel 6.6.1). Utvalget (2009, Kapittel 6.6.2) foreslår derfor at formålsbestemmelsen i Barnevernloven blir endret, slik at denne loven derved forstås som en rettighetslov for det enkelte barn. Fordelen med 6) *samordning av lovverk* fremstår derved som stor, og i Flatøutvalget (2009, Kapittel 6.7.4) foreslås det at deler av Sosialtjenesteloven, Kommunehelsetjenesteloven og muligens også Barnevernloven blir etablert som ett felles lovverk. På denne måten blir tjenestene mer samkjørte, og dermed mer stabile og pålitelige for det enkelte barn.

7) *Taushetsplikten* er også relevant i denne sammenheng: Flatøutvalget (2009, Kapittel 6.8.1) sier at for å få til et godt samarbeid mellom de ulike tjenesteyterne, vil det også være nødvendig å kunne utlevere sensitiv informasjon om brukeren. Utvalget (2009, Kapittel 6.8.2) foreslår derfor at det bør legges til rette for mer og lettere tilgjengelig informasjon om mulighetene for samarbeid mellom de ulike tjenestene.

Flatøutvalget (2009, Kapittel 6.10.1) fremholder dessuten at dersom behandlingstilbudet til den enkelte skal bli best mulig, er også diskusjonen om 8) *henvisningsrett* på sin plass: Kravet om at fastlegen er den som kan henvise barnet videre er for rigid, og fastlegen blir i denne sammenheng et unødvendig mellomledd. Utvalget foreslår derfor at PP-tjenesten, psykologer og helsesøster gis rett til å henvise til det psykiske helsevernet for barn og unge på lik linje med henvisningsretten fastlegen har.

Utvalget (2009, Kapittel 6) foreslår også ulike tiltak knyttet til 9) *finansieringsordningene*. Disse vil ikke her bli gjort rede for, da det må kunne antas at disse er i orden og dermed ligger til grunn for at samarbeidet mellom institusjonene skal kunne foregå mest mulig hensiktsmessig. Likevel vil jeg i drøftingsdelen si noe om problematikken omkring finansieringsordningene for på den måten å vise til at det finnes aspekter ved disse som kan gjøre samarbeidet vanskelig.

Bedre samordning av tjenester er altså av stor betydning for utsatte barn og unge. Samtidig er også skolen et viktig område for disse, slik det påpekes i FoU-prosjektet *Skolen som arena for barn og unges psykiske helse*, som Pålshaugen og Borg (2015, s. 10-11) omtaler i artikkelen «Elevenes psykiske helse i framtidens skole». Dette prosjektet bygger eksplisitt på Ludvigsen-

utvalgets (2015) sluttrapport som ble overlevert Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015. I denne sluttrapporten fremheves særlig det *brede* kompetansebegrepet, som inngår i alle de fire viktige kompetanseområdene, som er: Fagspesifikk kompetanse; å kunne lære; å kunne kommunisere, samhandle og delta; og å kunne utforske og skape (Ludvigsen-utvalget, 2015, Kapittel 1, Boks 1.2). Betydningen av dette brede kompetansebegrepet kommer tydelig til syne i alle de fire kompetanseområdene, og blir av utvalget (2015, Kapittel 2.1) uttrykt slik: «... Når elevene utvikler kompetanse, utvikler de [også] sin egen tenkning og praktiske ferdigheter, og de utvikler seg sosialt og emosjonelt.» Sosial og emosjonell utvikling er særlig viktig i elevenes utvikling av psykisk helse, og FoU-prosjektet *Skolen som arena for barn og unges psykiske helse* (referert i Pålshaugen & Borg, 2015) er dermed en døråpner for kommende lærere inn i fremtidens skole: De sosial-emosjonelle sidene kan ikke skilles fra det faglige aspektet ved undervisningen. Dermed blir Ludvigsen-utvalgets poengteringer viktige for å bryte ned den dikotomiske oppfatningen av de faglige og sosiale sidene ved undervisningen: Dette er ikke, og skal heller ikke være, to adskilte forgreininger av det som skjer i skolen; de skal flettes sammen til en helhet, og anses som elementer ved skolehverdagen som påvirker hverandre gjensidig.

Klomsten (2014, s. 10-14) tar også til orde for at elevenes utvikling av sosial og emosjonell utvikling bør komme tydeligere til syne i klasserommet. Gjennom sin artikkel trekker hun frem flere aspekter ved hverdagen til dagens ungdom, som alle er med på å bidra til at det psykiske stresset øker, og ved at dette i neste rekke er med på å ta fokuset bort fra den faglige delen av skolehverdagen. Blant annet nevner Klomsten (2014, s. 12) at fokuset på «likes», merkeklær og utseende alle er medvirkende årsaker til at dagens barn og unge opplever et negativt stress rundt egen person. Det er av flere foreslått innføring av skoleuniform for å ta bort presset den enkelte elev opplever til å gå med merkeklær. Andre har tatt til orde for å forby bruk av mobiltelefon i skoletiden. Klomsten (2014, s. 13) på sin side tar til motmæle mot både disse og andre lignende forslag, og hun sammenligner det med å lakkere en rusten bil – det vil være fånyttet i det lengre løp. Hun hevder også at dagens accountability-fokus, der internasjonale prøver som PISA og TIMSS påvirker både skoleledere og lærere i retning av å ha fokus på målbare resultater, noe hun mener er mindre heldig for unges utvikling av god psykisk helse. Manglende mestringsfølelse vil føre til dårlige selvtillit, og lærere og skoleleders bevisste eller ubevisste signaler om at elevene blir verdsatt etter prestasjoner, og ikke ut ifra andre egenskaper, medfører et betydelig press på den enkelte elev: Det er

illevarslende at det blant norske elever er funnet klare sammenhenger mellom selvvverd, psykisk stress og selvmordstanker (Klomsten, 2014, s. 11).

Djupedalutvalget (2015), som ble oppnevnt ved kongelig resolusjon den 9. august 2013, hadde som formål å skulle gjøre vurderinger av hva som skal til for å skape et godt psykososialt miljø for den enkelte elev, motarbeide og håndtere mobbing og andre uønskede episoder i skolen. Utredningen bygger på § 9a i Opplæringsloven (2015), som sier at: «Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.» Resultatet av utvalgets funn står i samsvar med Opplæringslovens § 1-1 (2015), som kort oppsummert sier at opplæringen av det enkelte barn skal gjøre han eller henne i stand til å ta del i samfunnet og det dette krever av barnet etter endt utdanning, noe som også blir utdypet i den generelle delen av *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Det fastslås av Djupedalutvalget (2015, Kapittel 1) at skolene i all hovedsak gjør mye bra i arbeidet med å bekjempe uheldige hendelser som negativt vil kunne påvirke elevenes psykososiale miljø. Allikevel hevder utvalget (2015, Kapittel 1.3) at det finnes fem utfordringer som må bedres med det til hensikt å skape et trygt psykososialt skolemiljø, og i arbeidet med å forebygge og håndtere krenkelser, trakassering og diskriminering, i tillegg til mobbing, på en formålstjenlig måte. Disse er: 1) rettsikkerhet, 2) skolekultur, 3) involvering og samarbeid, 4) ansvarliggjøring og systematikk, og 5) organisering.

I rapporten legger derfor Djupedalutvalget (2015, Kapittel 1.4) frem fem målsettinger for statens arbeid som alle henger nært sammen med utfordringene som står nevnt over: 1) Elevene bør gis bedre rettsikkerhet og rettsvern, og det bør også legges opp til en mer effektiv håndheving av Opplæringsloven (2015) § 9a. 2) Nulltoleranse for krenkelser, mobbing, diskriminering og trakassering bør gjennomsyre skolekulturene. 3) Samarbeidet med, og involveringen av, elever og foreldre/foresatte bør bedres. 4) Ansvarliggjøringen av skoleeieren og skolen som helhet bør tydeliggjøres, samtidig som at kompetansen og kapasiteten til et langsiktig og systematisk arbeid med skolemiljø, krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering økes. 5) Skolenes støttesystem bør styrkes, slik at ansvars- og oppgavefordelingen tydeliggjøres. Utvalget (2015, Kapittel 1.6) kommer med ikke færre enn hundre tiltak for hvordan disse målsettingene kan nås. Jeg vil i det følgende begrense meg til å se på tiltakene Veland og Hamm (2015) trekker frem som særs relevante i sin artikkel.

Veland og Hamm (2015, s. 59) fremhever at enhver elev må få oppleve en sosial tilhørighet, og at konsekvensene av ikke å oppleve seg som en del av fellesskapet kan få fatale konsekvenser, ikke bare for eleven selv i form av å slutte i videregående opplæring, men også i form av samfunnsmessige konsekvenser. Djupedalutvalget (2015) mener derfor at tiltakene kan settes inn på ulike steder, og jeg starter der hvor Veland og Hamm (2015, s. 59) også starter, nemlig i skolegården: Lærerens rolle fremholdes av flere, deriblant Hattie (referert i Drugli & Nordahl, 2013, s. 76), som stor: Ved at den enkelte elev sees og verdsettes av læreren, setter samtidig hun eller han positive avtrykk i elevens selvfølelse (Veland & Hamm, 2015, s. 59). Skal lærerne klare å se de sårbare elevene, kan det være nyttig med sosiometriske kartleggingsverktøy, slik Djupedalutvalget (2015, Kapittel 14.3.2) nevner, som kan brukes for å kartlegge elevenes sosiale relasjoner. Men som Veland og Hamm (2015, s. 60) også påpeker, vil konversasjoner med den enkelte elev være med på å gi læreren et bilde av hvem av elevene det bør fokuseres på. Nyttig kan det også være å arbeide med det Veland og Hamm (2015, s. 60) omtaler som relasjonsdesign, som handler om en bevisst strukturering av elever når de arbeider i grupper. Særlig for sårbare barn står relasjonsdesign frem som sentralt nettopp fordi det særlig for disse er viktig at de kommer i grupper med elever som er ivaretagende. Friminuttene kan også benyttes til relasjonsdesign, der voksnes tilstedeværelse er nødvendig for å hjelpe elevene som trenger det med å strukturere leken. Veland og Hamm (2015, s. 60) fremhever også nytten ved at man gir sårbare elever oppgaver de kan mestre. Dette er dermed i tråd med kognitive motivasjonsteorier om mestringsorientering: Gir man elevene oppgaver de klarer å løse, vil de også med stor sikkerhet ønske å løse nye oppgaver (referert i Manger, 2013, s. 150).

I tråd med et tredje forslag Djupedalutvalget (2015) har for å bedre elevenes psykososiale miljø, trekker også Veland og Hamm (2015, s. 60) frem et godt samarbeid med elevens foreldre som essensielt. Dette gode samarbeidet bør innledes i det Veland og Hamm omtaler som «fredstid», altså i en periode der det ikke foregår forhold omkring eleven som er preget av konflikter. Veland og Hamm (2015, s. 60) påpeker dessuten viktigheten av erfaringsutveksling mellom lærerne som i arbeidssituasjonene sine har kontakt med sårbare elever. Betydningen av at disse tilbys møteforum der de kan diskutere utfordringer og løsninger er stor. Lærere som omgås sårbare elever bør også gis mulighet til å heve egen kompetanse, der både barnevernstjenesten og PPT vil kunne bidra til trygghet og styrking av lærerne i hans eller hennes rolle. Djupedalutvalget (2015, Kapittel 21.8.1) trekker også frem

viktigheten ved at det gjøres en kompetanseheving blant landets lærere som innebærer større kunnskap om sårbare barn og unge. Hvilke nettverk som kan benyttes lokalt, blir avgjort av skoleeiere og skolene. Men utvalget legger til grunn at nettverkene både kan være på skolen der den enkelte lærer arbeider, og at samarbeidet og erfaringsutvekslingen kan gjøres mellom skoler og på tvers av skoleeiergrenser. Det viktigste er likevel, sier Djupedalutvalget (2015, Kapittel 21.8.1), at det sentrale i disse nettverkene skal være utveksling av erfaringer, refleksjon og faglig utvikling.

Djupedalutvalget (2015, Kapittel 14.3.3) legger også til grunn at det er nødvendig med en tidlig intervensjon, slik også St. meld. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006, Kapittel 1.3) og Flatøutvalget (2009, Kapittel 6.4.1-6.4.2), påpeker, slik jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven. Som Veland og Hamm (2015, s. 60) skriver, så kan ikke skolene stå alene i arbeidet med å inkludere sårbare barn. Det er viktig å starte denne innsatsen tidlig; det er lite trolig at et barns problemer begynner først på 6. trinn. Derfor fremhever både Djupedalutvalget (2015), Flatøutvalget (2009) og Veland og Hamm (2015) at en tidlig intervensjon er nødvendig i arbeidet med å gi sårbare unge et best mulig psykososialt miljø på skolen.

3. Metode

3.1 Forskningsdesign

Metoden som er benyttet i denne oppgaven er *dokumentanalyse*, og dermed baserer den seg på teoretiske forskningsmaterialer. Dokumentanalyse omtales også som kildeanalytisk design, og kan benyttes når datamaterialet i første omgang omhandler skriftlige kilder. De skriftlige kildene kan blant annet være skoledokumenter som lover og læreplaner, utredninger og stortingsdebatter (Befring, 2015, s. 87). Dokumenter kan analyseres både kvalitativt og kvantitativt. I denne oppgaven har jeg til hensikt å belyse den todelte problemstillingen *Hvordan kan læreren fungere som en signifikant voksen for sårbare elever?* og *Hvordan kan bedre koordinering av samarbeidet mellom de ulike institusjonene bidra til å hjelpe sårbare barn og unge på best mulig måte?* Derfor er den *kvalitative metoden* valgt på bakgrunn av at den har stor relevans når man ønsker innsikt i ulike fenomener og problemer. Dokumentanalyse med en kvalitativ vinkling er videre valgt på bakgrunn av at barns og unges selvoppfatning eller opplevelser og erfaringer fra ulike kontekster vil stå i fokus, slik det gjøres i denne oppgaven ved å la barn og unges psykiske helse være det underliggende temaet.

Ved at skriftlig materiale skal analyseres vil det kunne være nødvendig å ta i bruk metoder som også benyttes i *historiske metoder* (Befring, 2015, s. 39). Beskrivelser og analyser av ideer om oppfostring og opplæring i et fortids- og et utviklingsperspektiv står sentralt i historiske metoder, noe som vil innebefatte oppvekst- og opplæringsvilkår, samt utvikling av barnehager, skoler og andre institusjoner (Befring, 2015, s. 37). Psykisk helse har i svært stor grad å gjøre med oppvekstvilkår, og slik Maslow (referert i Manger, 2013, s. 142) påpeker, fremmes også oppvekstvilkårene som vesentlige for barn- og unges motivasjon for læring i skolen. Dermed berører oppvekstvilkår og opplæringsvilkår hverandre gjensidig. Metoden er dessuten valgt på bakgrunn av at det finnes mye litteratur om emnet, men lite, eller ingenting, om hvordan funn utvalg og andre teoretikere og forskere fremmer virker sammen for at det skal bli til det beste for barnet eller ungdommen. Den metodiske tilnærmingen, og dermed oppgaven min, vil i stor grad også være preget av hermeneutikken, som handler om hvordan vi tolker tekster (Lillejord, 2013, s. 184). Fortolkninger vil alltid være preget av våre forkunnskaper og våre forutinntatte holdninger, og dermed er det relevant å undre over, slik Gilje og Grimen (1993, s. 148) gjør, hvorvidt vi kan være helt sikre på at våre fortolkninger er

korrekte. Helt sikre kan vi imidlertid aldri være, nettopp fordi tolkningene våre preges av skjønn, erfaring og dømmekraft (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Dessuten, sier Gilje og Grimen (1993, s. 153), vil våre fortolkninger alltid være preget av den hermeneutiske sirkel, som hentyder til begrunnelsessammenhenger: For å kunne fortolke en hel tekst, må deler av teksten også tolkes; men for å kunne tolke deler av teksten, må også teksten som helhet fortolkes. Slik har jeg også arbeidet i denne oppgaven.

3.2 Validitet

Validitet beror på hvorvidt dataene som er fremsatt gir et reelt og sannferdig bilde av fenomenet en tar sikte på å måle, eller om det kan være andre faktorer som bidrar til at resultatene ikke er troverdige (Befring, 2015, s. 51). Dersom det for eksempel skal kunne kartlegges hvor mange som mobber eller blir mobbet i skolen fra første til sjuende trinn, og man velger å gjøre intervjuer med utvalgte elever fra de ulike trinnene, må for det første en definisjonen av mobbing beskrives eksplisitt slik at alle de aktuelle aktørene gjøres kjent med hva som ligger i dette begrepet. For det andre må spørsmålene være tydelige og gi direkte føringer for hva som etterspørres. Man må dessuten være sikker på at utvalget som er gjort er representativt for alle elever ved den aktuelle skolen, og at resultatene derved kan generaliseres til å gjelde majoriteten av elevene ved denne skolen.

For elever med psykiske plager og psykiske lidelser vil det dermed være aktuelt med det Befring (2015, s. 52) omtaler som *prediktiv validitetsprøving*, som innebærer at funn og resultater av forskningsprosjekter blir fulgt opp av videre studier. Slike studier er dermed en del av et langsiktig prosjekt, noe også rapporten til Flatøutvalget (2009) legger opp til: Samhandling mellom de ulike tjenesteytende institusjonene er nødvendig for å gi tjenestemottakerne hjelpen de trenger når de trenger den. Samtidig er det ikke slik at forslag fra et utvalg er det samme som at forslagene gjennomføres i praksis. Dermed trengs det tett og god oppfølging i form av nye studier for å påse at forslagene blir tatt til etterretning og følges.

Validiteten i denne oppgaven vil bero seg på mine forutinntatte holdninger ut ifra selvopplevde hendelser. Videre vil den bygge på den selvfølghet det er at læreren har en signifikant rolle

i møte med den enkelte elev, og i tillegg det at politiske føringer og fagpersoner fremhever at barn og unges psykiske helse bør tas på største alvor. Holdninger jeg har om at det beskrevet er en selvfølgelighet, kan imidlertid ha påvirket resultatene som fremkommer i konklusjonen min. Samtidig er det slik som Befring (2015, s. 54) fremholder, at en forsker alltid vil ha en forutforståelse som kan komme i veien for en total objektivitet. I arbeidet med dokumentanalyse må allikevel leseren være selvkritisk både som leser og tolker, slik at størst mulig grad av objektivitet etterstrebes. Videre kan forskeren som arbeider med dokumentanalyser med fordel, slik Befring, (2015, s. 55) referer til i boken sin, benytte ulike metoder for å sikre validiteten i forskningen. I tilknytning til dokumentanalyse vil særlig følgende metoder være aktuelle: *Tolkningsvaliditet*, som handler om beskrive fenomenet ut ifra forfatterens perspektiv; *teoretisk validitet*, som innebærer å løfte oppgaven opp på et teoretisk nivå, for på denne måten å skape en sammenheng mellom fenomenet og teorien; samt *generaliseringsvaliditet*, som har som hensikt å gjøre resultatene gjeldende for andre personer, tider og situasjoner.

3.3 Reliabilitet

Reliabilitet kommer til syne i nøyaktigheten og stabiliteten av data, og handler dermed om graden av målefeil og presisjonen i registreringer og andre målinger (Befring, 2015, s. 53). Sviktende reliabilitet i pedagogiske og psykologiske målinger kan komme av upresise og lite objektive datainnsamlingsmetoder, i ensidige observasjoner eller ved at dataene som innhentes preges av stor grad av subjektivitet. Subjektivitet kan blant annet forekomme ved at forskeren innehar forforståelse og bakgrunnskunnskaper som er med på å skape forutinntatte holdninger hos den som forsker (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Samtidig er kontekstforståelsen, og dermed til noen grad forforståelsen, nødvendig for å kunne sette dataene inn i korrekt sammenheng (Gilje & Grimen, 1993, s. 152). For å undersøke dataenes reliabilitet kan imidlertid målinger repeteres, noe Befring (2015, s. 53) omtaler som *test-retest-metoden*: På bakgrunn av det, har jeg i denne oppgaven derfor undersøkt flere teoretiske kilder for å finne koherens eller inkohere dem imellom, og for å se om denne sammenhengen peker mot det samme resultatet eller et annet. Det samsvarer dermed med Gadammers teorier (referert i Befring, 2015, s. 111) om dokumentanalyse, som innebærer at vekslinger mellom forut-

forståelse og innhenting av nye erfaringer, kan føre til ny og økende innsikt, og dermed en mer helhetlig forståelse.

Reliabiliteten i denne oppgaven kommer særlig til syne ved at flere av dokumentene er skrevet av utvalg oppnevnt av tidligere regjeringer. Dermed fremstår forfatterne med stor legitimitet og kredibilitet. Lovtekster understreker også legitimiteten til materialet, og støtter derved opp under oppgavens reliabilitet. Annet tekstmateriale som jeg har fortolket, er blant annet hentet fra bøker som både bygger på forskningsbasert og erfaringsbasert materiale. Disse er skrevet av personer med doctor philosophiae-, doctor politics- og professorbakgrunn – med andre ord personer som i flere år har forsket og tilegnet seg bred kunnskap om feltene de skriver om. Dermed vil jeg hevde at også dette er med på å underbygge reliabiliteten i oppgaven min. Artiklene som er hentet fra Bedre skole er dessuten skrevet av personer med ulike doktorgrader innenfor emnene de skriver om. Andre er utdannet barnevernspedagog, sosiolog, samt psykolog, og har i tillegg bred arbeidserfaring med barns sosiale bakgrunn og sammenhengen denne har med inkludering i skole, noe jeg dermed også tør å påstå at støtter opp under reliabiliteten i denne oppgaven.

4. Drøfting

I det overstående har jeg trukket frem ulike elementer fra flere utvalg, samt annen litteratur, som fremmer ulike momenter som skal trygge og bygge barnet og ungdommen i deres psykososiale miljøer, samt sett på hva som bør gjøres dersom eleven trenger hjelp av skolens eksterne samarbeidspartnere. I dette kapittelet vil jeg drøfte elementer ved disse kildene opp imot de den todelte problemstillingen min som er: *Hvordan kan læreren fungere som en signifikant voksen for sårbare elever?* og *Hvordan kan bedre koordinering av samarbeidet mellom de ulike institusjonene bidra til å hjelpe sårbare barn og unge på best mulig måte?*

Jeg starter med den første av de to, og vil først kort gjøre greie for hva som kan ligge i god psykisk helse. Berg (2012, s. 23) viser til følgende definisjon, som hun har hentet fra psykiater Sidsel Gilbert: «God psykisk helse er evne til å fordøye livets påkjenninger.» Barn og unge med en god psykisk helse har dermed større sjanse for å møte sine utfordringer med en større ballast enn de som har en mindre god psykisk helse. Maslow (referert i Manger, 2013, s. 141-143) viser også til dette i sin pyramide innenfor den humanistiske tilnærmingen til motivasjon for læring: Han hevder her at mangelbehovene, som består av fysiologiske behov, trygghet, kjærlighet og tilknytning, anerkjennelse og selvverd alle må være realisert før den enkelte kan virkeliggjøre vekstbehovene, som innebærer at intellektuelle og estetiske behov blir utøvd, og at barnet får anledning til å oppleve selvaktualisering.

Her blir lærerens rolle som den signifikante annen tydelig: I møte med den enkelte elev kan læreren ta imot han eller henne med både anerkjennelse og kjærlighet, og gjennom anerkjennelse av elevens stadige forsøk på å klare oppgavene som gis, vil læreren med sine korrigerende skriftlige og muntlige vurderinger samtidig kunne sørge for at eleven utvikler et positivt selvverd. Slik vil eleven derved kunne søke videre for å nå vekstbehovene. Det er ifølge Manger (2013, s. 143) derfor viktig at læreren er bidragsytende til å ta vare på elevenes grunnleggende behov, og at de samtidig oppmuntres til å bli kjent med sine muligheter. Aktiviteter som sørger for at de opplever å realisere seg selv er dermed nyttig, og en slik oppmerksomhet omkring mangelbehov, så vel som vekstbehov, knyttes dermed tett sammen med lærerens faglige oppgaver og omsorgsoppgaver.

Ludvigsen-utvalget (2015) understreker i sin sluttrapport at det brede kompetansebegrepet ikke bare bør inngå i det faglige perspektivet i skolen, men også i elevens emosjonelle og sosiale utvikling. Da er det nødvendig at læreren legger til rette for at dette skal la seg gjøre. I FoU-prosjektet *Skolen som arena for barn og unges psykiske helse*, omtaler Pålshaugen og Borg (2015, s. 13-14) aspekter ved skolen som institusjon som vil være av betydning for elevenes utvikling av god psykisk helse. Blant en av skolene som deltok i dette prosjektet skulle personalet ved skolen diskutere hvilke metoder som med fordel kunne anvendes for å fremme elevenes psykiske helse. En av lærerne foreslo bruk av tavlekart, som ofte benyttes i startfasen av arbeid med et nytt tema. Ved bruk av slike bringes elevenes forkunnskaper på banen ved at de bevisstgjøres hva de kan om emnet fra før. Dessuten blir det også tydeligere for læreren hvilke bakgrunnskunnskaper elevene har, og han eller hun kan dermed sørge for en bedre tilrettelagt undervisning. Både læreren som foreslo denne metoden, og også resten av teamet, hadde imidlertid problemer med å se metodens relevans med det som mål å fremme elevenes psykiske helse.

Pålshaugen og Borg (2015, s. 14) påpeker derimot tre generelle aspekter som gir denne metoden relevans: For det første innbyr metoden til elevmedvirkning, noe som i neste rekke viser elevene tillit, styrker deres tilhørighetsfølelse til klassefellesskapet, og som samtidig styrker deres relasjon til læreren. For det andre fungerer bruken av tavlekart som en måte man kan tilpasse undervisningen på, og den bidrar dessuten til integrering fremfor segregering. For det tredje vil denne metoden fungere som et didaktisk grep der man ved å legge vekt på elevenes utgangspunkt bidrar til bedre mestringserfaringer hos elevene, noe som i seg selv er helsefremmende.

Klomsten (2014, s. 13) på sin side, hevder at fokuset på psykisk helse uteblir når dette kun står nevnt i den generelle delen av læreplanen, og når psykisk helse bare inngår som deler av andre fag. I stedet må psykisk helse løftes frem som et eget fag på timeplanen med egne kompetansemål, der undervisningen i dette faget forankres i skolens virksomheter og planer. Dette korresponderer også bra med det Berg trekker ut fra rapporten (referert i Berg, 2012, s. 26-28), der hun understreker at det er rimelig å konkludere med at psykiske plager og psykiske

lidelser står for et alvorlig folkehelseproblem. Berg (2012, s. 26) fremhever derfor skolens viktige posisjon i arbeidet med å forhindre at elever med en dårlig psykisk helse dropper ut av skolen. Det er til det beste både for det enkelte individ, og for samfunnet for øvrig, at man forebygger i stedet for å reparere.

Lærerens rolle som en signifikant annen berøres også i forslaget til den nye femårige grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2015), der det blant annet foreslås å gjøre pedagogikkfaget om til et profesjonsfag. Det faglige rådet for PPT (Kunnskapsdepartementet, 2016), stiller seg imidlertid kritisk til dette forslaget: Ved omgjøringen av pedagogikkfaget til et profesjonsfag, vil lærerens elevkunnskap og pedagogikk-kompetanse bli sterkt redusert. I den kommende masterutdanningen vil han eller hun ikke få tilstrekkelig kyndighet til å møte elever som innehar psykologiske og pedagogiske utfordringer med tilfredsstillende kunnskap og kompetanse. Dermed vil den nødvendige kompetansen knyttet til sårbare barn og unge hos fremtidige lærere bli svekket (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Dessuten sier Jordet (2016) at den nye femårige grunnskolelærerutdanningen ikke vil gi skolen, og dermed heller ikke den enkelte lærer, kyndigheten som er nødvendig for å kunne realisere intensjonene i formålsparagrafen i Opplæringsloven (2015). Den nye lærerutdanningen vil tvert imot, hevder Jordet (2016), gi økte forskjeller mellom elevene, og dessuten forsterke skolens problemer. Dette vil ifølge Jordet (2016) bli resultatene av at fremtidige lærerstudenter kun vil få anledning til å fordype seg i skolefag i masteroppgaven sin, og ikke i pedagogikk. Jordet (2016) understreker med dette den fagovergripende betydningen pedagogikk har, der han blant trekker frem lærerens evne til å gjenkjenne mobbing og til å vurdere elevenes psykiske helse. At det gjøres en kompetanseheving blant lærerne i deres arbeid med sårbare barn og unge, slik Djupedalutvalget (2015) tar til orde for, støttes altså av Jordet. Dermed er det grunn til å stille seg undrende til forslaget om den nye femårige grunnskolelærerutdanningen.

Som nevnt i teoridelen er det nødvendig med et samarbeid mellom de tjenesteytende instansene som også omhandler finansieringsspørsmålet. Institusjonene vil enklere kunne samarbeide godt dersom finansieringen er lik for den enkelte tjenesteyter (Flatøutvalget, 2009, Kapittel 6.9.3). Dersom finansieringen derimot er mangelfull, svak eller delt vil det kunne medføre et manglende samarbeidstilbud for barn og unge. Utvalget foreslår derfor en gjennomgang av finansieringsordningene for å se på om sider ved disse vil kunne påvirke samarbeidet med de andre tjenestene (Flatøutvalget, 2009, Kapittel 6.9.4).

Samtidig er det ikke nok at gode finansieringsordninger er på plass for at et godt samarbeid skal kunne finne sted – andre aspekter spiller også inn, og kan, når kommunikasjon og samarbeid svikter, i ytterste konsekvens gi fatale følger. Et tragisk og forferdelig sørgelig eksempel på det er Odin – den 13 år gamle gutten som valgte å ta sitt eget liv fordi han ikke lenger maktet å holde ut den daglige mobbingen og trakasseringen han opplevde ved skolen. Sitatet det har blitt vist til i flere av landets aviser understreker dette tydelig: «Det hjelper ikke å si ifra, de gjør ikke noe uansett.» (Odin, referert i Mikkelsen & Åsebø, 2016). Tilbake sitter en mor og en far i vantro og sjokk med en utømmelig sorg over sin døde sønn. Odins far peker på at grunnen til at Odin ble mobbet, var at Odin ikke var en som tok igjen; han blir i artikkelen (Mikkelsen og Åsebø, 2016) beskrevet som konfliktsky, og ikke den som ropte høyest. Dermed opplever Odins far at sønnen ble et lett bytte. Dessuten kunne muligens utseendet hans, med rødt hår og fregner, samt hans dysleksi, bidra til at han ble et mobbeoffer. Mikkelsen og Åsebø (2016) intervjuet også i denne sammenheng Thomas Nordahl, som hevder at både Lambertseter, som var den første skolen Odin gikk på, og Aursmoen, som var skolen Odin var elev ved da han valgte å ta sitt eget liv, begge har brutt Opplæringslovens § 9a (2015): Barn har, slik både Flatøutvalget (2009) og Djupedalutvalget (2015) påpeker, rettighetsfestede krav på hjelp. Dersom Odin hadde fått hjelpen han hadde rett på, ville forhåpentligvis denne saken fått et ganske annet utfall.

Man skal allikevel ikke glemme at sårbare barn og unge omfatter en hel rekke andre grupperinger også, slik det er redegjort for i innledningen (Berg, 2012, s. 97). Vanskelige hjemmeforhold kan ofte forsterke en allerede eksisterende problemadferd, og denne kan også i større grad gjøre seg gjeldende i elevenes interaksjon med medelever og lærere på skolen.

Slik adferd kan være et stort varsko. Samtidig kan innagerende elever ha det like vanskelig som de utagerende, men disse forsvinner oftere i mengden, og krever dermed ikke like mye av lærerens oppmerksomhet. Slike elever kan dermed bli vanskeligere å oppdage, men har samtidig like mye rett til et godt psykososialt miljø som de foregående beskrevne elevene – jfr. Opplæringsloven (2015) § 9a.

At skolen samarbeider godt med elevenes foreldre og/eller foresatte er også av større betydning da det på denne måten vil kunne fremkomme informasjon om eleven som ikke er selvforklarende i hans eller hennes adferd på skolen. Det kan være informasjon omkring psykisk sykdom i nære relasjoner, samt informasjon av langt mer sensitiv art, slik som overgrep eller vold. Men det kan også være utfordringer knyttet til det å ha en fremmedkulturell bakgrunn, slik Berg (2012, s. 117-119) påpeker. Her henter hun frem mange aspekter ved dette, slik som opplevelser barna kan ha med seg fra hjemlandet i form av krig, vold, tortur og tap av familie, men også en mangelfull integrering i Norge, og derved manglende språkkunnskaper, noe Opplæringsloven (2015) § 2-8 skal bidra til at minoritetsspråklige elever unngår: «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.»

Allikevel: For noen barn går det galt av sted. Noen ender av ulike grunner opp med å utvikle eksternaliserte problemer, som både kan volde dem selv og andre skade. Andre igjen kan oppleve utvikling av internaliserte problemer som kan bli så alvorlige at det kreves henvisning til psykolog eller lignende. Man vet dessuten ut ifra ulike forskningsarbeider som er gjort, at skolevansker og adferd henger sammen. Et godt samarbeid med PPT er derfor i mange sammenhenger nødvendig. Likeledes er det viktig med en god skolehelsetjeneste som *er* der for eleven: Helsesøster kan i beste fall oppfatte problemer eleven måtte ha og videre hjelpe han eller henne med disse. I verste fall er skolehelsetjenesten så mangelfull at eleven knapt tilbys tid til samtaler med helsesøster. Flatøyutvalget (2009) etterlyser bedre samordning av tjenester, og et regelverk som setter barnets interesser og rettigheter i førersetet. Videre peker de på at terskelen må senkes, slik at barnet og ungdommen selv lettere oppsøker hjelp når de trenger det. Får barnet hjelp med seg selv, vil det enklere kunne inngå i skolens sosiale

samspill, og selv være bidragsytende til et positivt psykososialt miljø, noe enhver elev ifølge Opplæringsloven (2015) § 9a har rett på.

5. Konklusjon

I det overstående har jeg redegjort for og drøftet ulike aspekter ved læreren som en signifikant voksenperson, og også skolen og dens samarbeid med eksterne institusjoner. I det følgende vil jeg forsøke å trekke konklusjoner ut ifra det jeg anser som mest betydningsfullt i funnene mine. Det faller seg naturlig først å gjøre slutninger knyttet til den første delen av problemstillingen min, før disse konklusjonene vil føre med seg slutninger knyttet til den andre delen av problemstillingen.

Lærerens rolle i møte med sårbare barn og unge står frem som viktig. Ved å gi elever gode måter å jobbe på, slik det ble eksemplifisert med ved bruk av tavlekart tidligere i oppgaven, sørger man for at elevene både kan utvikle en bred faglig kompetanse, og i tillegg en bred emosjonell og sosial kompetanse, noe som er i tråd med Ludvigsen-utvalgets (2015) forslag. Slik vil også læreren kunne se den enkelte elev i samspill med medelever, og sette i verk en tidlig intervensjon der det er nødvendig, slik St. meld. nr. 16 (2006) og Flatøutvalget (2009) trekker frem som essensielt for på denne måten å forebygge heller enn å reparere. Tidlig innsats bør dog ikke gjøres først i skolen, men allerede mens barnet er i førskolealder. En slik forebygging vil således være i tråd med Djupedalutvalgets (2015) poengteringer av viktigheten ved et godt psykososialt miljø.

Skal den tidlige intervensjonen ha den ønskede effekten, er det samtidig nødvendig at læreren har kunnskapen som kreves for å få dette til. Ifølge Jordet (2016) er ikke den nye femårige lærerutdanningen på vei dit. Han (2016) fremholder derfor at det er nødvendig at fremtidige lærere også får anledning til å fordype seg i pedagogikk i masteroppgaven. Pedagogikkfaget bidrar eksplisitt til at læreren vil kunne stå frem som en signifikant annen, noe som vil være nødvendig i hans eller hennes møter med sårbare barn og unge. Gjennom lærerens samarbeid med skolehelsetjenesten vil dessuten eleven raskere få hjelp når han eller hun har behov for det. Samtidig vil, slik Flatøutvalget (2009) foreslår, helsesøsters mulighet til selv å henvise eleven videre til det psykiske helsevernet, i større grad bidra til at eleven får hjelp basert på sine behov. Dermed står både lærerens rolle som en signifikant annen, men også samarbeidet mellom de ulike institusjonene, frem som viktig og nødvendig.

Men et samarbeid mellom skolen og dens eksterne samarbeidspartnere er alene ikke nok. Et godt og tett samarbeid med det enkelte hjem står også frem som både nødvendig og avgjørende i bidraget til at eleven opplever å ha et godt psykososialt miljø, slik Opplæringsloven § 9a (2015) sier at eleven har rett på. Dette støttes både av Djupedalutvalget (2015) og Veland og Hamm (2015). Dessverre er det ikke alltid slik at dette samarbeidet fungerer slik det skal, og av og til får manglende samarbeid fatale konsekvenser, slik jeg viser til i eksemplet om Odin. Hvor var den signifikante læreren i dette tilfellet? Hvorfor tok ikke skolene tak i mobbingen? Skolens enorme medansvar for å bidra til at godt psykososialt miljø, blir tydelig understreket av blant annet Berg (2012, s. 9-171).

Tidligere Sosial- og helsedirektoratet (2007, referert i Berg, 2012, s. 138), nå Helsedirektoratet, fremholder at det er kommunens ansvar å sørge for et forebyggende psykisk helsearbeid, samtidig som kommunen også står ansvarlig for å bidra til et koordinert samarbeid for barn og unge med psykiske lidelser av ulike alvorlighetsgrader. Dessuten fordrer direktoratet (2007, referert i Berg, 2012, s. 138) at det gjøres et forebyggende arbeid, som blant annet innebærer en tidlig innsats, slik St. meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) også hevder vil være en stor fordel for det enkelte barn. Slik Flatøutvalget (2009) fremholder, vil det derfor være viktig at tjenestene som tilbys koordineres, og at barn og unge gis tilgang til psykisk helsevern. Dessuten er det nødvendig at barn og unges rettigheter styrkes, blant annet gjennom samordning av lovverk, og at det åpnes for at andre instanser enn kun fastlegen kan henvise tjenestemottakeren til det psykiske helsevernet. Betydningen av et godt samarbeid mellom de ulike institusjonene står derved frem som svært sentral i barnet og den unges liv.

6. Avslutning

Læreren vil hver dag møtes med press fra ledelse og politikere om at resultatene skal være best mulig. Ulike prøver benyttes til å dokumentere disse resultatene. Samtidig ser man at psykisk helse er et overhengende folkehelseproblem (Klomsten, 2014), og at flere av dagens barn og unge fungerer dårlig som følge av tilstanden på deres psykiske helse (Berg, 2012). Ut ifra mine funn vil jeg derfor trekke frem betydningen av at hver enkelt elev gis oppgaver han eller hun vil stå i stand til å mestre: Pålshaugen og Borg (2015) understreker viktigheten ved å presentere didaktiske metoder for elevene som hjelper dem på vei.

Mine funn og drøftinger har derfor fått meg til å stille spørsmålstegn ved dagens accountability-fokus: På den ene siden ser jeg absolutt nødvendigheten av at elevene lærer det faglige av det de trenger for å mestre livets utfordringer. Dermed må det sørges for at disse målene blir nådd. På den andre siden er det dog ikke kun faglig kompetanse som trengs for å bli en velfungerende voksen – en god psykisk helse må også være på plass for at man skal kunne bli et integrert menneske, slik den generelle delen av Kunnskapsløftet (2011) har som sitt endelige mål.

Lund (2011, referert i Berg, 2012, s. 97) sier at: «Sårbarhet handler om å være utsatt, det handler om å stå i fare ...». Nødvendig er det da at læreren står frem et bilde på trygghet. Påkrevd bør det da også være at læreren innehar den kompetansen som etterspørres for å være denne trygge voksenpersonen. Dette er noe jeg kan tenke meg å se nærmere på i en masteroppgave: Sørger den nye femårige lærerutdanningen for at den fremtidige læreren vil stå best mulig rustet i sine møter med sårbare barn og unge, eller vil et stadig økt faglig fokus komme i veien for dannelsesperspektivet i den norske skolen?

Litteraturliste

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.

Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Djupedalutvalget. (2015). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. (NOU 2015:2). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1&q=#?ch=1&q=&t dtq=true& suid=1454404596728005417164370161409>

Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 69-102). [Bergen]: Fagbokforlaget.

Flatøutvalget. (2009). *Det du gjør, gjør det helt – Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. (NOU 2009:22). Lokalisert på https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-22/id587673/?q=psykisk%20helse&ch=2#match_0

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.

Jordet, A. (2016). En ny 5-årig lærerutdanning kan gi økt frafall og større forskjeller blant elever. *Utdanningsnytt*. Lokalisert på <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/mars/en-ny-5-arig-larerutdanning-kan-gi-okt-fracfall-og-storre-forskjeller-blant-elever/>

Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse – inn på timeplanen! *Bedre skole*, (1), 10-14. Lokalisert på http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2014/BS-0114-WEB_Klomsten.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Høring: Forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanninger*. (Høringsbrev av 22.12.2015). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---forskrifter-om-rammeplan-for-femarige-grunnskolelærerutdanninger/id2468914/>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Høring: Forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanninger. Høringssvar fra Faglig råd for PP-tjenesten*. (Høringssvar av

30.03.2016). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---forskrifter-om-rammeplan-for-femarige-grunnskolelarerutdanninger/id2468914/?uid=4470d2ed-cba2-493a-a47a-97fe8fdf360d>

Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 177-208). [Bergen]: Fagbokforlaget.

Ludvigsen-utvalget. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8) Lokalisert på <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDDDFS.pdf>

Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. utg., s. 133-166). [Bergen]: Fagbokforlaget.

Mikkelsen, M. & Åsebø, S. (2016). *17000 elever blir mobbet. Odin var en av dem*. Lokalisert på <http://www.vg.no/spesial/2014/odin/>

Opplæringsloven – oppl. LOV-1998-07-17-61. § 1-1. (2015). Lokalisert på https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Opplæringsloven – oppl. LOV-1998-07-17-61. § 1-3. (2015). Lokalisert på https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Opplæringsloven – oppl. LOV-1998-07-17-61. § 2-8. (2015). Lokalisert på https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

Opplæringsloven – oppl. LOV-1998-07-17-61. § 9a (2015). Lokalisert på https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

Pålshaugen, Ø. & Borg, E. (2015). Elevenes psykiske helse i framtidens skole. *Bedre skole*, (4), 10-15.

Skogen, J. C., Kjeldsen, A., Knudsen, A. K., Myklestad, I., Nesvåg, R., Reneflot, A. & Major, E. (2014). *Psykisk helse hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet (Folkehelse rapporten 2014). Lokalisert på

http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content_7242&Main_6157=7239:0:25,8904&MainContent_7239=7242:0:25,8906&Content_7242=7244:110703::0:7243:12:::0:0

Utdanningsdepartementet. (2006). *... og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Oslo: Departementet.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Veland, J. & Hamm, M. L. (2015). Sårbare barn i skolen. *Bedre skole*, (3), 52-61. Lokalisert på http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_Veland_Hamm.pdf

Vesaas, H. M. (1998). *Å vere i livet: Halldis Morens Vesaas' beste*. Gjøvik: Det norske samlaget.