

Å ta opp uro

– en tilnærming for å hindre frafall blant
elever i den videregående skole

Bengt Karlsson
Vibeke Krane



**Å TA OPP URO – EN TILNÆRMING FOR Å
HINDRE FRAFALL BLANT ELEVER I DEN
VIDEREGÅENDE SKOLE.**

**En studie om opplæring, bruk og veiledning om å ta opp uro for elever
ved to videregående skoler.**

Forskningsrapport nr. 2/2016

Bengt Karlsson og Vibeke Krane

Drammen 2015

Senter for psykisk helse og rus

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Høgskolen i Sørøst Norge

Å TA OPP URO – EN TILNÆRMING FOR Å HINDRE FRAFALL BLANT
ELEVER I DEN VIDEREGÅENDE SKOLE.

ISBN: ISBN 978-82-8290-016-4

Layout omslag: Høgskolen i Sørøst Norge.

© SFPR – Senter psykisk helse og rus, Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Høgskolen i Sørøst Norge.

Senter for psykisk helse og rus
Fakultet for helse- og sosialvitenskap
Høgskolen i Sørøst Norge
Postboks 7053
3007 Drammen
E-post: postmottak@hbv.no
Hjemmeside: <http://www.hbv.no/sfpr>

SFPRs publikasjoner kan fritt siteres ved tydelig angivelse av kilde.
Publikasjoner fra SFPR som omtales, anmeldes eller henvises til, bes sendt til Senteret.

Forord

Dette forskningsprosjektet har vært et samarbeid mellom Akershus Fylkeskommune og Høgskolen i Sørøst Norge, Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Senter for psykisk helse og rus (SFPR). Studien er finansiert av Akershus Fylkeskommune.

Vi vil gjerne rette en stor takk til deltakerne i dette forskningsprosjektet, lærere som til daglig arbeider i videregående skoler. De har delt sine opplevelser, erfaringer, tanker og meninger på en generøs måte både kvantitativt og kvalitativt. Uten dem hadde det ikke blitt noen forskningsstudie.

Drammen 1. februar 2016.

Bengt Karlsson og Vibeke Krane.

**Senter for psykisk helse og rus, Fakultet for helse- og sosialvitenskap,
Høgskolen i Sørøst Norge.**

Senter for psykisk helse og rus (SFPR), Fakultet for helse- og sosialvitenskap ved Høgskolen i Sørøst Norge (HSN) arbeider for å utvikle et solid forskningsmiljø i samarbeid med personer med brukererfaring, pårøndererfaring, klinisk erfaring, forskere og beslutningstakere. Senteret ønsker å bidra til styrking og utvikling av den nasjonale og internasjonale kunnskapen innen psykisk helse og rus med særlig vekt på fem områder; (1) Personers erfaringer med psykiske helseproblemer og hva som hjelper, (2) Person- og kontekstsentrerte tilnærminger, (3) Familie- og nettverksperspektiver, (4) Helsetjenesteorganisering, utøvelse og effektivitet og (5) Aksjonsrettet forskning, særlig brukerinvolvert forskning og handlingsorientert forskningssamarbeid i kliniske praksiser.

I tillegg driver senteret en rådgivende og konsultativ funksjon overfor kommuner, brukerorganisasjoner, helseforetak og myndigheter. Bidrar til utvikling og gjennomføring av utdanning og kompetanseutvikling. Er en hospiteringsarena for gjesteforskere og samarbeidspartnere, samt bidrar til å styrke forskerkompetansen ved Fakultet for helse- og sosialvitenskap, HSN. Forskningen ved senteret vektlegger kontekst i forståelsen av psykisk helse og psykiske helseproblemer, og for utøvelsen av psykisk helsearbeid. Lokalmiljøet er konteksten for hvor psykisk helsearbeid skal utvikles. Sentrale områder er arbeid, bolig, skole, fritid, lokalmiljø og de sosiale og materielle livsbetingelsene. Folkehelseperspektivet med vekt på å fremme helse og sosialt liv på individ-, gruppe og samfunnsnivå, gjennom velvære og velferd, har også grunnleggende betydning for personers psykiske helse og i psykisk helsearbeid. Forskningen ved Senter for psykisk helse og rus skal også synliggjøre at de sammenhenger og situasjoner der folk lever og bor kan bidra til å lindre eller å forsterke psykiske helseproblemer, så vel som at det sosiale og kulturelle mangfoldet kan støtte psykisk helse og bedring. Senteret legger stor vekt på tverrfaglighet og brukerinvolvering i prosjektutvikling og gjennomføring. Senteret har kompetanse innen kvalitative, kvantitative og triangulerende og blandede metodologier.

Prosjektnummer	- «Utvidelse av relasjonskompetanse hos undervisningspersonell I arbeidet med elever som faller ut av den videregående skole».
Virksomhetsnavn	Senter for psykisk helse og rus, Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Høgskolen i Sørøst Norge, Postboks 7053, 3007 Drammen.
Besøksadresse	Papirbredden - Drammen kunnskapspark Grønland 58, 3045 Drammen.
Telefon	31 00 80 00
E-post og kontaktperson	Professor Bengt Karlsson, leder av SFPR: bengt.karlsson@hbv.no – tlf. 90 64 90 78.
Hjemmeside	http://www.hbv.no/sfpr

Innholdsfortegnelse:

Sammendrag	s. 6
Kapittel 1. Innledning	s. 8
1. 1. Studiens bakgrunn, hensikt og forskningsspørsmål.....	s. 8
1. 2. Rapportens organisering.....	s. 9
Kapittel 2. Frafall, psykisk helse, relasjonskompetanse og «Ta opp uro»	s. 10
2.1. Frafall, psykisk helse og relasjonskompetanse.....	s. 10
2.2. Tilnærmingen om å «Ta opp uro».....	s. 13
2.3. Organisering av prosjektet i «Ta opp uro» i Akershus fylkeskommune.....	s. 17
Kapittel 3. Metodiske beskrivelser av den forskningsbaserte studien	s. 20
3.1. Organisering av studien.....	s. 20
3.2. Gjennomføring av studien	s. 20
3.3. Metoder for dataskaping.....	s. 20
3.4. Kvantitativ delstudie.....	s. 22
3.5. Kvalitativ delstudie.....	s. 22
3.6. Forskningsetiske refleksjoner.....	s. 23
Kapittel 4. Presentasjon av funn	s. 25
4.1. Funn fra den kvantitative studien.....	s. 25
4.2. Funn fra den kvalitative studien.....	s. 40
Kapittel 5. Konklusjoner	s. 49
Referanseliste	s. 54
Vedlegg	s. 57

Sammendrag: Å ta opp uro – en tilnærming for å hindre frafall blant elever i den videregående skole. En studie om opplæring, bruk og veiledning om å ta opp uro for elever ved to videregående skoler.

Bakgrunn: Bakgrunnen for denne studien er basert i hovedprosjektet «Utvidelse av relasjonskompetanse hos undervisningspersonell i arbeidet med elever som faller ut av den videregående skolen». Det er et forskningssamarbeid som er etablert mellom Akershus fylkeskommune, Sentraladministrasjonen v/avd. for kultur, frivillighet og folkehelse og Høgskolen i Sørøst Norge, Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Senter for psykisk helse og rus. Denne studien (Fase 2) har blitt gjennomført ved to skoler i to ulike kommuner i fylket for utprøving av en modell i arbeidet med elever som står i fare for å falle fra. Modellen har bestått av kompetanseutvikling hos undervisningspersonalet i forhold til å forebygge og håndtere elevers ulike erfaringer og opplevelser med å falle ut av undervisnings- og skolesammenheng. Fase 2 har bestått av opplæring i «Ta opp uro» (TOU) og veiledning i bruk av TOU for lærere ved de to skolene. Modellen har vært prøvd ut og evaluert gjennom følgeforskning.

Metode: Hensikten med studien er å bidra til å utvikle og styrke lærernes kompetanse i å ta opp sin uro så tidlig som mulig for elever som står i fare for å falle ut ved to skolen. Sentralt er ønsket om å involvere eleven så tidlig som mulig på en respektfull og ivaretagende måte. Å legge til rette for at elever og lærere kan utvikle en felles forståelse og et språk som kan danne grunnlag for å styrke deres samarbeid har stått sentralt.

Datainnsamlingen fant sted mellom 12. september 2014 og 1. juni 2015. Studien er av utforskende og beskrivende karakter med bruk av både kvalitative og kvantitative metoder i form av fokusgruppeintervjuer og spørreskjema. Med bakgrunn i studiens hensikt og relevans er følgende forskningsspørsmål utforsket: 1. Har opplæring i TOU bidratt til å styrke deltakernes ansvar og muligheter til å ta opp uro med elever som står i fare for å falle fra? 2. Har opplæring i og bruk av TOU hatt noen effekt på deltakernes praksis når de kjenner på uro for en elev?

Funn: Samlet sett gir evalueringen et positivt bilde. Deltakerne opplever i all hovedsak at opplæringen svarte til et behov, og i så måte bidrar til å utvide lærernes handlingsmuligheter i møte med elever som står i fare for å falle fra. Opplæringen oppleves av de fleste som nyttig og relevant. Resultatet av opplæringen tyder på at de aller fleste har blitt tryggere i rollen som

lærere i møte med den aktuelle målgruppen. Dette kommer i særlig grad til uttrykk i form av at de har blitt tryggere i å ta opp uro direkte med elevene det gjelder. Opplæringen har også bidratt til økt kunnskap om selve tilnærmingen TOU, og kunnskap om andre læreres arbeid med elevene og hva som kan være nyttige arbeidsmåter. Dette kan tyde på økt samarbeid mellom de aktuelle deltakerne og også i relasjon til kollegaer som ikke har deltatt i prosjektet. Ut fra dette kan man slutte at opplæringen særlig synes å ha bidratt til å styrke deltakernes innsats i det direkte samarbeidet mellom lærere og elever som kan komme til å falle fra. Etersom det nettopp er lærerne som er tette på elevene og som dermed har størst mulighet til å gripe inn når de kjenner på uro for disse, må dette betraktes som positivt i lys av de skisserte intensjonene bak prosjektet. Jo tidligere lærerne oppdager og griper inn i forhold til uro, desto større er sannsynligheten for at elevene det gjelder får den hjelpen de trenger. Da er det først og fremst nettopp lærernes evne til å se og håndtere uro det kommer an på.

Sammenholder man funnene fra opplæringens startpunkt til dens avslutning er det en klar tendens til at opplæringen og veiledningsprosessen i TOU har gjort lærerne tryggere i å ta opp uro med elever, og at deltakerne har lært mer om hvordan arbeide med å ta opp uro. Ved avslutningen av prosjektet er alle delvis eller helt enige i at de føler seg tryggere i å håndtere uro på en god måte. Alle er helt enige i at de føler ansvar for å ta opp sin uro direkte med eleven, og at de synes det er nyttig å gi råd eller veiledning til kollegaer. Opplæringen har bidratt til at lærerne har diskutert på tvers av kollegaer og skoler, og at de føler seg tryggere i arbeidet. Slik sett har opplæringen svart til deltakernes forventninger.

Sammenholder en funnene fra prosjektstart til prosjektslutt er tendensene ved håndtering av *sterk* uro klare. Lærerne tar opp sin uro med eleven med en gang. Det er endringer når det gjelder om hvorvidt deltakerne diskuterer sin uro med kollegaer med en gang eller om de avventer av ekstra hensyn til eleven. Færre gjør det ved *sterk* uro enn ved *svak*. Når det gjelder opplevelser av *sterk* uro er det langt flere som tar dette opp med sine kollegaer og ledelsen ved skolen, enn ved *svak* uro. Tendensene er også klare når det gjelder hva lærerne gjorde sist de var urolig for en elev. De aller fleste tok det direkte opp med eleven og/eller diskuterte sin uro med en kollega. Noen valgte å rådføre seg med andre fagfolk eller tok kontakt med foreldre/foresatte. Ingen valgte å se situasjonen an og bare to gjorde en formell henvendelse til andre fagpersoner.

Kapittel 1: Innledning.

1.1. Studiens bakgrunn, hensikt og forskningsspørsmål.

Bakgrunnen for denne studien er knyttet til hovedprosjektet «Utvidelse av relasjonskompetanse hos undervisningspersonell i arbeidet med elever som faller ut av den videregående skolen». Det er et forskningssamarbeid som er etablert mellom Akershus fylkeskommune, Sentraladministrasjonen v/avd. for kultur, frivillighet og folkehelse og Høgskolen i Sørøst Norge, Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Senter for psykisk helse og rus. Det aktuelle forskningssamarbeidet er basert i en avtale mellom partene datert 14.mai 2013. Forskningssamarbeidet består av tre deler og løper i tidsrommet 01.05.13. til 01.05.16. Formålet med forskningssamarbeidet og de tre elementene beskrives slik i avtalen: «Formålet med forskningssamarbeidet er todelt. For det første ønsker en å utvide relasjonskompetansen hos lærere som arbeider i videregående skoler hvor AFK er skoleeier. Målgruppen for lærernes arbeid er elever som faller ut av den videregående skolen. For det andre, søke og styrke lærerens relasjonelle samarbeid med denne gruppen av elever med særlig vekt på hverdagsmestring. Prosjektets arbeidshypotese er at dagens kompleksitet i unges hverdag bare i begrenset grad reflekteres i lærernes kompetanse og utdanning. Forskningssamarbeidet vil strekke seg fra 01.05.13 og frem til 31.04.16 og være delt i tre ulike faser».

Studien som presenteres i denne forskningsrapporten er basert på arbeidet i fase 2. Denne fasen strakk seg fra 01.05.14. – 01.06.15. I denne fasen ble det valgt ut to skoler i et tilsvarende antall kommuner i fylket for utprøving av en modell i arbeidet med elever som står i fare for å falle fra ved de to respektive skolene. Modellen har bestått av kompetanseutvikling hos undervisningspersonalet i forhold til å forebygge og håndtere elevers ulike erfaringer og opplevelser med å falle ut av undervisnings- og skolesammenheng. Fase 2 har bestått av opplæring i «Ta opp uro» (heretter forkortet til TOU) og veiledning i bruk av TOU for lærere ved de to skolene. Modellen har vært prøvd ut og evaluert gjennom følgeforskning.

Hensikten med studien om TOU i to videregående skoler i Akershus fylkeskommune er å bidra til å utvikle og styrke lærernes kompetanse i å ta opp sin uro så tidlig som mulig for elever som står i fare for å falle ut av skolen. Det har vært ønskelig å involvere eleven så tidlig som mulig på en respektfull og ivaretagende måte. Å legge til rette for at elever og lærere kan utvikle en felles forståelse og et språk som kan danne grunnlag for å styrke deres samarbeid

har stått sentralt. Datainnsamlingen fant sted mellom 12. september 2014 og 1. juni 2015. Studien er av utforskende og beskrivende karakter med bruk av både kvalitative og kvantitative metoder i form av fokusgruppeintervjuer og spørreskjema. Ved å anvende både en kvalitativ og kvantitativ tilnærming søkes det både dybde og bredde i kunnskapsutviklingen i studien. Med bakgrunn i studiens hensikt og relevans er det utviklet følgende forskningsspørsmål:

- 1. Har opplæring i TOU bidratt til å styrke deltakernes ansvar og muligheter til å ta opp uro med elever som står i fare for å falle fra?*
- 2. Har opplæring i og bruk av TOU hatt noen effekt på deltakernes praksis når de kjenner på uro for en elev?*

1.2. Rapportens organisering.

Etter dette innledende kapittelet vil det i kapitel 2. bli redegjort for forholdet mellom frafall blant elever i den videregående skole, deres psykisk helse, relasjonskompetanse hos lærer og tilnærmingen TOU. Deretter vil kapitel 3. beskrive studiens metodologi. Hovedvekten i rapporten vil være i kapitel 4. hvor studiens funn presenteres. I kapitel 5. vil studiens funn bli sett i forhold til forskningsspørsmålene. I siste kapitel 6 vil det på denne bakgrunn gis noen tentative konklusjoner. Forskningsstudien er gjennomført av professor Bengt Karlsson i samarbeid med stipendiat Vibeke Krane. Begge er ansatt ved Høgskolen i Sørøst Norge, Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Senter for psykisk helse og rus.

Kapittel 2. Frafall, psykisk helse, relasjonskompetanse og «Ta opp uro».

2.1. Frafall, psykisk helse og relasjonskompetanse.

Tre av ti ungdom i Norge fullfører ikke videregående skole innen en 5 års periode (Markussen, Frøseth, & Sandberg, 2011). Norge som kunnskapsnasjon vil i fremtiden leve av næringer som krever høykompetent arbeidskraft. Ungdom uten videregående opplæring vil kunne få utfordringer og svak fremtidig arbeidsmarkedstilknytning (Falch, Borge, Lujala, Nyhus, & Strøm, 2010). En satsning på økt kompetanseoppnåelse og reduksjon av frafall fra videregående opplæring er derfor høyt prioritert utdanningspolitisk i Norge og en rekke andre land (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, & Polesel, 2011; St.meld. nr. 16 (2006–2007), 2006; St.meld. nr. 44 (2008–2009), 2009).

Lærer–elevrelasjonen har fått økende oppmerksomhet de siste tiårene. En god relasjon mellom lærer og elev er av avgjørende betydning for læringsutbytte og motivasjon (Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008). Studier av lærer–elevrelasjonen har i det vesentlige fokusert på grunnskole og i mindre grad på videregående skole (Ang, Chong, Huan, Quek, & Yeo, 2008). Enkelte studier tyder på at lærer–elevrelasjonen vil kunne ha betydning for å redusere frafall i videregående skole. Imidlertid har denne dimensjonen fått lite oppmerksomhet og det vil være av stor betydning å utvikle forskningsbasert kunnskap om dette temaet (Cornelius-White, 2007; Lee & Burkam, 2003). Forskningsbasert kunnskap innen frafallsproblematikk har i hovedsak fokusert på sosiale- og demografiske forhold knyttet til ungdommene. Fokuset har i mindre grad vært rettet mot skolen, skoleorganisering og relasjonelle faktorer (Lee & Burkam, 2003). Internasjonale studier har dokumentert sammenheng mellom psykiske vansker og frafall i videregående skole (Esch et al., 2011; Vander et al., 2003). Psykiske vansker kan knyttes opp mot frafall fra videregående skole også i Norge (Anvik & Gustavsen, 2012; Markussen & Seland, 2012).

Ungdom uten videregående skole ser ut til å ha dårligere muligheter i arbeidslivet. En svak tilknytning til arbeidsmarkedet gir dårlige livskvalitet, dårligere levekår og dårligere fysisk og psykisk helse (St.meld. nr. 9 (2006-2007)). Forebyggende nasjonale satsninger mot frafall i Norge har ikke vært dirkte rettet mot de unges psykisk helse (Sikveland, 2013). I et forebyggende folkehelseperspektiv vil det være av stor betydning å kunne utforske forhold og endringer i skolesituasjonen som vil kunne bidra til å fremme psykisk helse og redusere frafallet fra videregående skole.

Tidligere forskning

En rekke studier og undersøkelser nasjonalt og internasjonalt har tatt for seg frafall i videregående skole (Lamb et al., 2011; Markussen, 2010; Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008). Funnene i de ulike landene ser ut til å være relativt sammenfallende (Lamb et al., 2011; Markussen et al., 2011). En rekke faktorer går igjen;

- **Demografiske forhold og bakgrunn.** Internasjonale studier viser at sosial bakgrunn har betydning for ungdoms kompetanseoppnåelse i videregående skole (Bourdieu & Passeron, 1977; Lamb et al., 2011).
- **Tidligere skoleprestasjoner.** Flere studier viser at skoleprestasjoner, ferdigheter og kunnskap tilegnet i grunnskolen har stor prediktiv verdi for kompetanseoppnåelse i videregående skole (Markussen et al., 2008).
- **Faglig og sosialt engasjement.** Med faglig engasjement menes elevens psykologiske investering og innsats i forbindelse med læring, forståelse eller mestring av ferdigheter (Markussen et al., 2011).
- **Konteksten for utdanningen.** Den kontekst utdanningen foregår innenfor har betydning for frafall. Konteksten i denne sammenheng kan være; fylke, lokalsamfunn, skole, utdanningsprogram, klasse, arbeidsmåter, lærerkompetanse, skolestørrelse, klassestørrelse osv. (Markussen et al., 2008).
- **Psykisk helse.** Undersøkelser viser at ungdom med dårlig psykisk og fysisk helse har en forhøyet risiko for å falle ut av videregående skole (Garvik, Idsoe, & Bru, 2014; Markussen, 2010).

I en undersøkelse av frafall ved videregående skoler i Akershus ble psykisk vansker oppgitt som den hyppigste årsaken til at ungdom sluttet på videregående skole (Markussen & Seland, 2012). Sett i sammenheng med at psykiske helseproblemer er en viktig årsak til utstøting fra arbeidslivet og at antall unge uføre med psykiske lidelser er sterkt økende, er dette funnet urovekkende. Hovedtyngden av studiene av frafall er av kvantitativ karakter og tar for seg prediksjon og risiko for frafall. Selv om en rekke kjennetegn og forhold går igjen hos ungdom som faller fra, kan man ikke si at det er den direkte årsaken til frafall. Forskningsbasert kunnskap med fokus på demografiske forhold, kjennetegn og prestasjoner hos elever har i den senere tid blitt kritisert som ensrettet. Det har blitt hevdet at frafallsforskningen ensidig har fokus på sosiale risikofaktorer ved elevene og setter for lite søkelys på hva som kan gjøres og endres i skolen (Lee & Burkam, 2003; Eriksen, 2011). Betydningen av å flytte blikket fra egenskaper ved personene til å se på systemet og relasjonene understrekes. Svært få studier

har fokus på lærer-elevrelasjonen og hvordan denne kan bidra til å fremme psykisk helse og påvirke frafall.

Lærer-elevrelasjon

Læreryrket blir ofte beskrevet som en omsorgs- og relasjonsprofesjon. Undervisning og læring kan beskrives som sosiale praksiser hvor personlige og følelsesmessige dimensjoner har en sentral plass. Relasjonen mellom lærer og elev må forstås som et menneskelig samspill hvor relasjonen utvikles i interaksjon og kommunikasjon mellom lærer og elev. Samtidig understrekes den enkelte elev og lærers individuelle meningsskapende konstruksjon av relasjonen (Mausethagen & Kostøl, 2010).

Relasjonen mellom lærer og elev utfolder seg i en skole- og klassekontekst og må forstås i et systemisk perspektiv (Pianta, 2006). Videre skapes relasjoner i *kommunikasjonen* mellom lærer og elev, samtidig vil relasjonen mellom lærer og elev påvirke opplevelsen og tolkningen av kommunikasjonen. *Tillit og annerkjennelse* holdes frem som fundamentale relasjonsbyggende faktorer (Tveit, Nordal, & Hansen, 2012). Elevens opplevelse av undervisningspraksis (didaktikken) trekkes av flere frem som sentralt for utviklingen av lærer-elevrelasjonen (Mausethagen & Kostøl, 2010). Lærere som har god relasjon til elevene kan sies å være *i posisjon til dem*. Med dette menes at man har tilgang til eleven, at man har lett for å snakke med den enkelte og at man kan stille krav. Når lærer og elev har en god relasjon vil de kunne ha større muligheter til å komme til enighet ved utfordringer som både er knyttet til skolefaglig læring og sosial utvikling (Nordal, 2010).

Lærer-elevrelasjonen og dens betydning for læringsutbyttet har fått en økt oppmerksomhet de siste årene. Internasjonale studier viser at gode lærer-elevrelasjoner har en positiv effekt på læringsutbytte, trivsel og motivasjon (Cornelius-White, 2007; Jørgensen, 2010; Lee & Burkam, 2003; Hattie, 2009). Videre kan en god kvalitet på lærer-elevrelasjonen utgjøre en viktig beskyttende faktor for barn som er utsatt for omsorgssvikt, psykiske vansker og lærevansker. En norsk studie som omfatter elever i grunnskolen viser at det er en sammenheng mellom lærer-elevrelasjonen og elevens psykisk helse. Betydning av å iverksette tiltak for å fremme gode relasjoner understrekes (Drugli, 2011). Det finnes få studier med fokus på lærer-elevrelasjonen i videregående skole. Behovet for studier med fokus på relasjonens betydning for å forebygge frafall fremheves (Cornelius-White, 2007). Med bakgrunn i dette vil det være viktig å undersøke hvordan lærer-elevrelasjonen kan fremme psykisk helse og påvirke frafallet fra videregående skole.

2.2. Tilnærmingen «Ta opp uro».

Målgruppen for denne studien har vært lærere som samarbeider med elever som står i fare for å falle ut ved to videregående skole. Akershus fylkeskommune eier 34 videregående skoler. Kompetanseoppnåelse i Akershus målt etter fem år var i 2011 73%, som er noe høyere enn landsgjennomsnittet på 70% (Markussen & Seland, 2012). I en undersøkelse i 2010-2011 kom det frem at den viktigste årsaken til at elevene sluttet ved videregående skoler i Akershus var psykiske og/eller psykososiale problemer. Det var 20,8% av ungdommene som falt ut av skolen som oppga psykiske vansker som hovedårsak til at de sluttet (Markussen & Seland, 2012). I tillegg oppga 17,4% av ungdommene lav motivasjon og skoletretthet som årsak til frafallet. Det er ønskelig å undersøke hvordan dette kan forstås og hva som kan gjøres for å hjelpe disse ungdommene slik at man kan arbeide for å øke gjennomstrømningen og redusere frafallet.

Prosjektfase 2: Ta opp uro – utprøvningsfase.

Å ta opp Uro – er et bevisstgjørende verktøy for å kunne ta opp uro eller bekymring med den det gjelder så tidlig som mulig, gjennom dialog og samarbeid. Tilnærmingen i URO legger vekt på anerkjennelse og støtte samtidig som man tar opp et vanskelig tema med den det gjelder. TOU omtales som en tidlig intervensjon som kan være dialogisitetens lakmустest (Seikkula & Arnkil, 2013). Uro har en tendens til å åpne for strategiske relasjoner heller enn dialogiske.

Teoretisk fundament

TOU er en tenkning og metodikk som er utviklet ved National Institute for Health and Welfare i Finland (Eriksson & Arnkil, 2009; Seikkula & Arnkil, 2013). TOU er en essensiell del av en respektfull tidlig intervensjon. Målsettingen er å kunne ha et verktøy som muliggjør å handle før ting forverrer seg. Å føle seg urolig som lærer i møte med barn og unge, kan indikere at noe i ungdommens situasjon kan være galt og lede i en uønsket retning dersom ikke noe blir gjort. Når det oppstår uro er det lett å ty til ensidig kontroll, og man kan lett overse at det finnes like mange og ulike perspektiver som det finnes betraktere (Seikkula & Arnkil, 2013). TOU er basert i utvikling av en holdning og læring av et dialogisk språk som kan brukes av lærere i skoler for tidlig å ta opp opplevelsen av uro for en ungdom med vedkommende, før ungdommen eventuelt utvikler mer alvorlige problemer. Det teoretiske fundamentet er basert i en dialogbasert tilnærming, og er kjennetegnet ved at det er lærerens egen uro i møte med ungdommen som er utgangspunktet for eventuelt å gå videre med

bekymringen. For læreren er det i første rekke for å ta sin uro opp med ungdommen. Første skrittet er å avklare hva som bekymrer og vekker uroen for den unges situasjon. Hva vil skjedd dersom man ikke tar opp uroen? Det andre skrittet er hvordan man bør ta opp uroen med en ungdom på en respektfull måte som kan involverer og mobiliserer denne og evt. andre til videre samarbeid.

Hovedmålet med prosjektet TOU er å styrke lærernes kompetanse i å ta opp sin uro med eleven på et tidligst mulig tidspunkt. Læreren legger vekt på anerkjennelse og støtte samtidig som vedkommende tar opp et vanskelig tema med den eleven det gjelder. Når læreren kjenner en uro og bekymring for en elev er det ofte vanskelig å sette ord på dette. Som regel ønsker en å ha ”bevisene” for bekymringen klare, for å ha ”nok” argumenter for at den eleven det gjelder bedre skal forstå vår bekymring. Når dette skjer kan læreren lett fremstå som ekspert og en glemmer å være åpne for elevens innspill. Når dialogen blir fraværende kan det lett oppstå misforståelser og avstand i relasjonen til den andre (Eriksson & Arnkil, 2009).

TOU er noe mer en metode. Det er et tankesett og en holdning til hvordan vi møter mennesker. Gjennom en «uro tilnærming» gis den andre en mulighet til å bli sett og hørt. Det fokuseres på den det gjelder sine egne ressurser også når utfordringene og problemene er store. Grunnleggende sett ønsker læreren å be om hjelp fra eleven for å invitere til dialog. Invitasjonen rommer et forsøk på at læreren ønsker å forandre på seg selv og sin forståelse, ikke elevens forståelse. Læreren ønsker å endre sine egne handlinger for på den måten å invitere til endring gjennom felles innsats sammen med eleven (Seikkula & Arnkil, 2013). Å ta opp uro handler om å flytte fokus:

- Fra å beskrive egenskaper ved den eleven det gjelder, til lærerens egen subjektiv uro
- Fra objekt til subjekt. Hver og en ser verden ut fra lærerens og elevens ståsted.
- Fra monolog til dialog samarbeidet mellom lærer og elev.
- Fra å presentere løsningen til å be om hjelp til å redusere lærerens egen uro (Eriksson & Arnkil, 2009; Seikkula & Arnkil, 2013).

Praktisk tilnærming

Å ta opp og snakke om uro og bekymring er en dialogisk arbeidsmetode som må læres og utvikles i ulike former for praksiser. I en vanlig samtale mellom en lærer og en elev vil de fremføre sine meninger og videre ofte forsvare disse. I en dialogisk samtale tenker de

sammen. Læreren og eleven gir opp sin bestemte meninger og lytter til de muligheter som kommer frem gjennom kontakten med den andre. Uten dette vil de ikke kunne se mulighetene. Dette innebærer at læreren og eleven ikke ser sin egen mening som den endelige og riktige. Dialogene foregår kontinuerlig mellom dem og i de selv, som en indre dialog. Målet er at dialogene åpner for ny forståelse hos både lærer og elev.

I dialogen strever en etter å forstå hvordan den andre tenker. Ingen vet hva dialogen vil føre til, og det er akkurat dette som er kjernen og dialogens muligheter. Den dialogiske arbeidsformen er kjernen i å ”gjøre noe passe annerledes”. Det sentrale i dialogen er interessen og nysgjerrigheten og ærligheten i å ønske å se den ”andre” som den den er: Som et menneske med sine egne meninger, forståelser og subjektive vurderinger av situasjonen. Derfor blir det viktig å lytte mer enn å snakke. I dialogen konsentrerer en seg om å forstå det en ennå ikke vet eller forstår, mer enn å finne forskjeller i meninger. Dialogen skjer både mellom mennesker og inni mennesker. Ens egen oppfattelse endres når man lytter til hvordan den andre forstår og oppfatter ting. Når mennesket snakker strukturert, presenterer det sin måte å tenke på. Dialogen består ikke bare av det som blir sagt. Dialogen handler om den helhetlige kommunikasjonen i kontakt med andre. Også hva hver enkelt gjør av fakter, ansiktsuttrykk og viser av følelser.

Når en tar opp uro og bekymring kan en ikke på forhånd vite hvordan utfallet blir, samtidig kan man prøve å forutse det. Erfaring tilsier at hvis en engasjerer den det gjelder til å være spesialist på seg selv, blir det mulig å skape en allianse, og gjennom dette få til et samarbeid som vil bedre situasjonen for den man er bekymret for (Eriksson & Arnkil, 2009; Seikkula & Arnkil, 2013).

Arnkil (Seikkula & Arnkil, 2013) har på bakgrunn av sine forskningsarbeider foreslått noen tommelfingerregler for hvordan en lærer kan opp uro med en elev som kan åpne for dialog:

1. Reflekter over uroen din og finn ut hva det er du virkelig trenger hjelp til fra eleven.
2. Lag en mentale liste over positive ting i arbeidet med eleven.
3. Tenk igjennom på forhånd hvordan du kan sette ord på både positive ting og uroen på en slik måte at det ikke blir mistolket som anklager og kritikk.
4. Tenk igjennom hva som skjer hvis du opptrer slik du hadde tenkt – hvordan tror du eleven vil respondere?

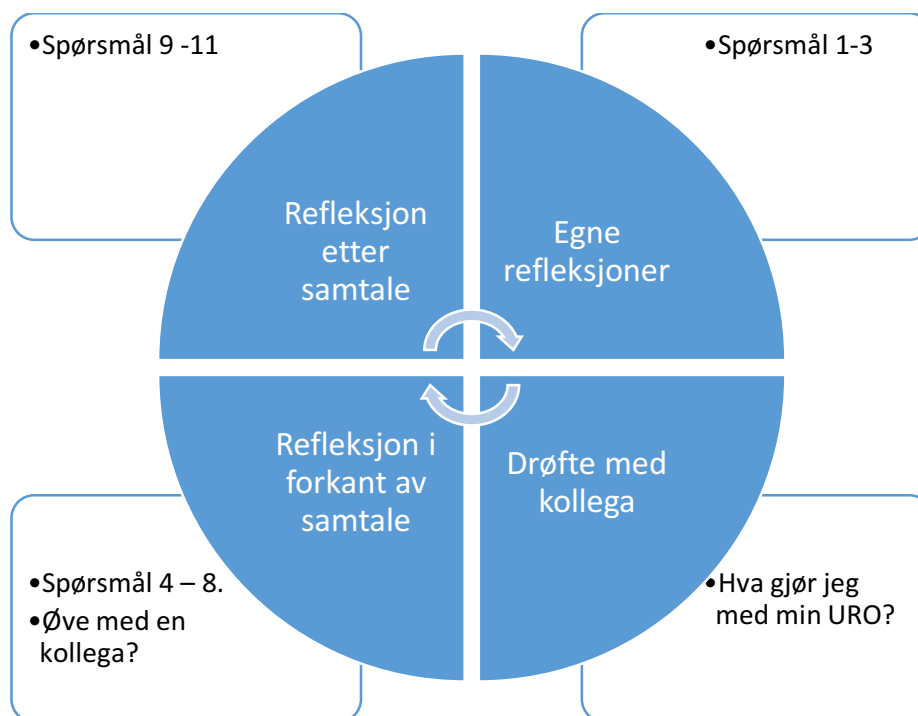
5. Gå igjennom det du har tenkt å si, enten inne i deg eller sammen med en kollega, og finn ut hvordan du kan uttrykke deg på en slik måte at du inviterer eleven til å komme med sine meninger og tanker, oppfordrer til å lytte til andre og støtte opp om det videre samarbeidet.
6. Hvis du fornemmer at tilnærmingen du har prøvd ut, ikke oppmuntrer til dialog, eller at den kanskje ikke gir varige resultater, velger du en annen tilnærming.
7. Når du er sikker på at du har funnet frem til en respektfull tilnærming, tar du opp uroen når anledningen og situasjonen byr seg.
8. Lytt til det som blir sagt, vær oppmerksom og fleksibel. Det å diskutere uro er en interaktiv prosess – ikke heng deg opp i en plan.
9. Reflekter over det som skjedde – ble det slik du hadde forventet? Hva lærte du? Og hvordan har du for din del tenkt å sikre videre dialog og samarbeid?
10. Det viktigste er at du ikke glemmer at det er *du* som ber om hjelp til å dempe din egen uro – det er avgjørende for å bedre elevens situasjon at dialogen videreføres» (Seikkula & Arnkil, 2013, s. 38).

Å ta opp uro-skjemaet

Modellen nedenfor viser hvordan uro-skjemaet er bygget opp (Eriksson & Arnkil, 2009). Den er utarbeidet for å støtte en lærer i forberedelsene til en samtale når vedkommende er:

- urolig for en elev
- læreren har ikke snakket med eleven det gjelder om sin uro
- læreren ønsker å utvikle seg som menneske, både faglig og personlig.

Skjemaet består av tre deler. I den første delen spørsmål 1-3 reflekterer læreren over situasjonen, hva er det som bekymrer vedkommende. Den andre delen spørsmål 4-8 skal fylles under forberedelser til samtalen. Her kan læreren ha behov for å drøfte og reflektere med en kollega og gjennom dette få innsikt og innspill på sine vurderinger og tanker. Her kan læreren også velge å øve seg på hva en vil si. Den tredje delen spørsmål 9-11 fylles ut etter samtalen.



(Eriksson & Arnkil, 2009).

Skjemaet slik det ser ut med alle spørsmål finnes i Vedlegg 5 i denne rapporten.

2.3. Organisering av prosjektet i «Ta opp uro» i Akershus fylkeskommune.

Som omtalt i kapittel 1 er prosjektet TOU den konkrete tilnærming som er valgt i fase 2 i hovedprosjektet. TOU er valgt som metode for å kunne arbeide med bekymring for frafallspromatikk i to videregående skoler. Opplæringsens hovedsiktemål er å lære hvordan man på et tidlig tidspunkt kan ta denne bekymringen eller uroen opp med eleven. Hensikten er å styrke lærernes kompetanse i å ta opp uro på et tidligst mulig tidspunkt, samt å legge til rette for bedret samhandling mellom lærer og elev. Opplæringsen i TOU kan forstås som en form for endringsarbeid som har til hensikt å forbedre praksis. Uro eller bekymringer for elever skal tas opp med disse på et tidligere tidspunkt og på en slik måte at uroen blir tatt hånd om. Målet er ikke bare at den enkelte lærer skal handle i tråd med intensjonen bak prosjektet, men snarere at tilnærmingen innebærer en varig endring av praksisutøvelsen.

Delmålene med prosjektet springer ut fra hovedmålsettingen, og kan deles inn på følgende måte:

1. Styrke dialogen og samarbeidet mellom elev og lærer knyttet til deres relasjon og elevens psykiske helse med vekt på frafallsproblematikk
2. Ansvarliggjøring av lærere som er urolige for elever og mulig frafall
3. Utvikle og styrke samarbeidet om mellom lærer og elev ved mulig frafall
4. Styrke samarbeidet mellom elev og lære.
5. Evaluere bruken og nytten av prosjektet TOU i forhold til de overnevnte mål.

Gjennomføring av prosjekt Ta opp uro

Det har vært gjennomført en rekke prosjekter både nasjonalt og internasjonalt knyttet til å ta opp uro i ulike pedagogiske sammenhenger. Dette har vært utviklingsprosjekter som i «Psykisk helse i OSLOskolene» (Oslo kommune, 2010 a,b; 2013) og i forskningsprosjekter som «Fra uro til trygghet» (Eklund Nilsen & Bakke, 2012) og «Taking up One's Worries» (Eriksson & Arnkil, 2007/2009; Eriksson & Arnkil, 2009; Seikkula & Arnkil, 2013). Basert i den systematiserte kunnskapen i disse utvikling- og forskningsprosjektene har dette prosjektet bestått av to deler:

1. Opplæring
2. Gjennomføring og evaluering.

Opplæring

Opplæringen handler om at den enkelte lærer kan ta opp den subjektive uroen man selv har for en elev på et tidlig tidspunkt, og at man får et felles fundament å møte uroen på. Essensen i opplæringen er at det er et *dialogisk forhold* mellom de to aktørene, der fokuset er på å lytte til hverandre. Man går bort fra et perspektiv hvor man tenker at læreren er den som skal fortelle, som vet og som forstår, mens eleven skal lytte og forandre seg. I prosjektet lærer deltagerne å tilnærme seg elevene på en annen måte. Man ber elevene om hjelp, og spør dem hvordan de vil at man skal jobbe sammen for at lærernes bekymring skal bli mindre.

I prosjektet har man et annerledes perspektiv på ressurser. Man inviterer elevene til samarbeid gjennom dialog, slik at man nyttiggjør seg av deres ressurser ved å be dem om hjelp. Tanken bak dette er at det finnes mer ressurser i samarbeid enn hva man har maktet å nyttiggjøre seg av tidligere. Det finnes et stort produktivitetspotensial gjennom dialog, og dette kan bedre kvaliteten på den hjelpen man gir den enkelte elev (Eklund Nilsen & Bakke, 2012).

Deltakerne i opplæringen var kontaktlærere og lærere som var i daglig kontakt med ungdom med frafallsproblematikk. Disse har muligheter for å kunne identifisere bekymringsfulle

forhold rundt den enkelte elev knyttet til bekymring for frafall. Det ble rekruttert 8 deltakere fra hver skole. Prosjektet startet med en opplæringsdel på en dag. Opplæringsdelen besto i en introduksjon til TOU, bakgrunn, teoretisk fundament, selve «metoden» og hvordan arbeide med den i relasjon til elever som står i fare for å falle ut av skolen. Opplæringen ble gjennomført 12. september 2014. Undervisningen foregikk i fellesskap sammen med kontaktlærere og lærerne som deltok i prosjektet. Opplæringen og undervisningen ble ledet av Kristin Fløtre og Emma-Johanne Broberg fra Familiesenteret, Søndre Nordstrand Bydel i Oslo kommune (Oslo kommune, 2013). Fløtre og Broberg er begge utdannet som kvalifiserte opplærere i TOU i og har arbeidet med å ta opp uro i mange år i egen bydel og ved andre steder. Opplæringen inneholdt i tillegg til forelesning, praktiske øvelser hvor man jobbet i mindre grupper, sammen med en eller to andre. Det var også samtaler og erfaringsdelinger i grupper og plenum. Målsettingen med opplæringen var få kunnskap om verktøyet og mulighetene som er i å ta opp uro, få lyst og støtte til å prøve det ut i arbeidet med elever. Til selve opplæringsdagen fikk deltakerne en invitasjon om å tenke på en eller to elever hver lærer var urolig for, samt å tenke gjennom hva det var som gjorde den enkelte deltaker urolig (Vedlegg 2). Invitasjonen så slik ut:

«Forberedelser til URO opplæring:

- Tenk på en eller to elever som du er urolig eller bekymret for.
- Beskriv konkret hva det er i elevens atferd eller situasjon som gjør deg urolig eller bekymret.
- Hva tror du ville ha skjedd dersom du skulle ta opp denne uroen eller bekymringen med eleven?».

Gjennomføring og evaluering

I perioden 1. oktober 2014 til 1. juni 2015 kunne deltakerne benytte seg av TOU, og det ble i tillegg tilbudt frivillig veiledning en gang pr. måned. Denne veiledningen ble ledet av prosjektleder Bengt Karlsson. Målgruppen var deltakerne fra opplæringen og det var en gruppe ved hver av de to skolene. Veiledningen varte i tre timer hver gang ved hver skole. Prosjektet har blitt evaluert gjennom to metodiske tilnærminger. Først ved et strukturert spørreskjema ved oppstart (T0) og tilsvarende ved prosjektets avslutning (T1) (Vedlegg 3). I tillegg har en gjennomført fokusgruppeintervjuer med deltakerne ved de to skolene ved avslutningen av prosjektet (T1). Ved denne blandede metodiske tilgangen har en både kvantitative og kvalitative data som kan utfylle og berike prosjektets relevans knyttet til de overnevnte målsettinger.

Kapittel 3: Metodiske beskrivelser av den forskningsbaserte studien.

3.1. Organisering av studien.

Denne forskningsbaserte studien har vært gjennomført av Senter for psykisk helse og rus (SFPR), Fakultet for helse- og sosialvitenskap ved Høgskolen i Sørøst Norge.

Prosjektansvarlig har vært dekan Heidi Kapstad og professor Bengt Karlsson, har hatt ansvar for å gjennomføre forskningsprosjektet i tråd med oppdraget i samarbeid med stipendiat Vibeke Krane.

3.2. Gjennomføring av studien.

Arbeidet med studien har pågått siden 1. mai 2014 og avsluttes med denne rapporten levert oppdragsgiver. Siste halvdel av våren 2014 gikk med til å utforme problemstilling, forskningsspørsmål, metode for datasamling og skriftlig fremstilling av studiens resultater. Dette arbeidet skjedde i nært samarbeid med Akershus Fylkeskommune. Den 12. september 2014 ble det gjennomført en opplæringsdag for deltakerne i prosjektet fra to videregående skoler i Akershus fylkeskommune. Her ble det undervist om tilnærmingen TOU samt at den videre fremdriften for prosjektet ble fremlagt. Tilbudet om veiledning av de to gruppene av lærere startet den 1. oktober 2014 og ble avsluttet den 1 juni 2015. Datainnsamlingen foregikk parallelt i den samme perioden. Dataanalysen foregikk fra 1. juni til 1. oktober 2015. Den endelige forskningsrapporten ble overlevert oppdragsgiver i desember 2015.

3.3. Metoder for dataskaping.

Som følge av målsettingene for studien har det vært sentralt å frembringe systematisert og så konkret kunnskap som overhodet mulig. Vår metodologiske tilnærming til forskningsarbeidet er gjort med dette for øye. Som tidligere nevnt ble på denne bakgrunn forskningsspørsmålene formulert slik:

- 1. Har opplæring i TOU bidratt til å styrke deltakernes ansvar og muligheter til å ta opp uro med elever som står i fare for å falle fra?*
- 2. Har opplæring i og bruk av TOU hatt noen effekt på deltakernes praksis når de kjenner på uro for en elev?*

De overnevnte forskningsspørsmål gjorde at en triangulering av metoder ble valgt ved at en gjennomførte en kvantitativ og en kvalitativ delstudie. Datasamlingsmetodene i den kvantitative delstudien ble gjort gjennom et standardisert spørreskjema (Vedlegg 3.), og i den kvalitative delstudien gjennom bruk av fokusgruppeintervjuer med en tilhørende intervjuguide (Vedlegg 4.). Det standardisert spørreskjema er en lettere omarbeidet versjon fra et tilsvarende forskningsprosjekt ved Agderforskning i 2012 (Eklund Nilsen & Bakke, 2012). Den kvalitative intervjuguiden ble utviklet av prosjektleder Bengt Karlsson. Under de to følgende punktene kommer en konkretisering av hvordan vi har gått frem med hensyn til rekruttering, utvalg og dataskapingsmetoder. Til sist i dette kapitlet gjøres det rede for datanalysemetoder samt forskningsetiske refleksjoner.

Rekruttering og utvalgsbeskrivelse

I avtale med oppdragsgiver var vi enige om å rekruttere deltagere basert i et utvalg av to skoler i fylkeskommunen som ble gjort av oppdragsgiver. Prosjektleder hadde ingen påvirkning på utvalget annet at man ønsket seg 8 deltakere fra hver skole, og at disse kunne være kontaktlærere eller lærere. Sentralt var at deltakerne skulle være tetttest på elever som kunne stå i fare for å falle fra.

På opplæringsdagen møtte det 15 deltakere til selve prosjektet TOU. Det var 8 lærere og kontaktlærer fra den ene skolen og 7 fra den andre. I tillegg var det en deltaker som arbeidet i administrasjonen ved den ene skolen og en var ansatt i fylkeskommunen. De 15 lærerne fikk informasjonsskriv om studien med tilhørende samtykkeerklæring som ble signert av alle. Dette gav grunnlag for å svare på det kvantitative spørreskjemaet som ble brukt ved slutten av opplæringsdagen (T0).

Dataskapingsmetoder

Den kvantitative delstudien bestod av et strukturert spørreskjema som omtalt over. Dette ble fylt ut av 15 lærere den 12. september 2014 (T0), etter at opplæringsdagen var gjennomført (N=15). Det samme skjemaet ble brukt ved prosjektets avslutning den 1. juni 2015 (T1) og hadde 6 respondenter (N=6).

Den kvalitative delen av studien besto av to fokusgruppeintervjuer gjort på hver av de to skolene pr. 4.juni 2015 (T1). Basis for intervjuene var en intervjuguide som ble utviklet av prosjektleder og brukt i begge intervjuene. I begge intervjuene deltok det tre lærere i hver gruppe (N=6).

Et kvalitativt fokusgruppeintervju har den fordel at det gir god dybdeforståelse av fenomenet som skal studeres. Fokusgruppeintervjuer er en kvalitativ metode hvor en intervjuer personer om et gitt tema (Wibeck, 2000). Målet med intervjuet er å bringe frem deltakernes oppfatninger, følelser, holdninger og ideer om et utvalgt tema. Den typen intervju egner seg særskilt til å få frem dyptgående informasjon, slik som personers erfaringer, meninger, holdninger, ønsker og bekymringer (Barbour & Kitzinger, 1999; Lerdal & Karlsson, 2008). Denne metodiske tilnærmingen er enkel å gjennomføre sammenlignet med andre metoder fordi datainnsamlingen skjer over kort tid og metoden gir raske resultater. På dette grunnlaget var metoden hensiktsmessig å bruke i denne evalueringen.

To fordeler fremheves ofte vedrørende bruken av fokusgruppe. For det første at gruppedynamikken som oppstår mellom deltakerne gjerne skaper et bredere omfang av ideer enn i et individuelt intervju, blant annet gjennom interaksjonen mellom gruppedeltakerne (Wibeck, 2000). For det andre at moderators rolle er minimal. En moderators rolle er å rettlede diskusjonen delvis basert på det som blir sagt, og skal til en viss grad være engasjert i diskusjonen, men likevel ikke delta aktivt (Barbour & Kitzinger, 1999). Minimal påvirkning muliggjør at deltakerne i større grad får formulere egne meninger og oppfatninger. Ut fra litteratur om fokusgrupper er det vurdert at grupper på seks til åtte deltakere ville være passende (Lerdal & Karlsson, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009).

3.4. Kvantitativ delstudie.

Som nevnt over var antallet respondenter ved prosjektets oppstart (T0) 15 (N=15). Ved prosjektets avslutning (T1) var deltakerantallet 6 (N=6). Den kvantitative analysen baserer seg på data fra det standardiserte spørreskjemaet som ble brukt ved *både* T0 og T1. Funnene vil bli fremstilt i kapittel 4 og baserer seg på en bearbeidelse gjennom statistisk, deskriptiv analyse.

3.5. Kvalitativ delstudie.

De to fokusgruppene som ble gjort ved de to skolene besto av 3 deltakere i hver gruppe, totalt seks deltakere (N=6) og ble gjennomført ved prosjektets avslutning (T1). Det var prosjektleder Bengt Karlsson som gjennomførte begge intervjuene. Det ble lagt vekt på å skape en åpen og fri stemning som inviterte deltakerne til å fortelle om sine ulike erfaringer,

samt å bruke dynamikken i gruppen til å gå i dybden på de temaene som ble diskutert og for å få fram nyanser i erfaringene. I gjennomsnitt tok de ulike fokusgruppeintervjuene 2 timer. Den kvalitative analysen baserer seg på at antallet sider transkribert tekst i gjennomsnitt pr. intervju er på 26 sider. Analysen av data fra de to fokusgruppeintervjuene er gjort ved hjelp av en hermeneutisk innholdsanalyse (Barbosa da Silva, 1996; Kvale og Brinkmann 2009; Lerdal & Karlsson, 2008), og ble gjort som følger: Helheten i analysearbeidet representerer i alt fem *faser*, der forskeren har benyttet seg av en hermeneutisk innholdsanalyse i fire *trinn*. De fire trinnene i den hermeneutiske innholdsanalysen ble brukt i *hver fase* til og med fase 4: Etter intervjuene var gjort, ble de transkriberte tekstene først lest av prosjektleder flere ganger hver for seg for å få et helhetsinntrykk av samtalens innhold (Fase 1). Begge tekstene ble lest enkeltvis. Det ble gjort fortløpende markeringer i marginen med spørsmål til tekstens innhold og mulige mening og hvilke temaer som preliminært kunne identifiseres og kondenseres.

Forskeren gjennomførte så en tentativ analyse av tekstene hver for seg, og på bakgrunn av denne analysen en samlet tematisering av de meningsdannende enhetene. Både konsensus- og minoritetsoppfatninger ble søkt belyst (Kvale & Brinkmann, 2009). De meningsbærende enhetene i hvert enkelt intervju ble sett i relasjon til hverandre og kodet jfr områdene for studien (Fase 2). Kodene ble abstrahert til sentrale kodegrupper som kom frem i materialet i form av en tentativ analyse (Fase 3). Utgangspunktet var de identifiserte meningsenhetene som var forankret i sitater fra deltakernes og ansattes utsagn. Førsteforfatter gjorde så en helhetlig og sammenfattende analyse og tolking av funnene i fase 4. Her ble det gjort en felles og samlet vurdering av de foreløpige analysene sett i relasjon til hverandre. Alle de tre tentative analysene ble da lest på nytt for å kunne gi et helhetsinntrykk og deretter bli sammenlignet med hverandre i relasjon til fellestrekk, forskjeller, mønstre og variasjon. Både konsensus- og minoritetsoppfatninger ble søkt belyst (Barbosa da Silva, 1996; Kvale & Brinkmann 2009; Lerdal & Karlsson, 2008). De endelige funnene presenteres skriftlig i kapittel 4 i denne rapporten som uttrykk for fase 5 i analysearbeidet.

3.6. Forskningsetiske refleksjoner.

I prosjektet som sådan var det nødvendig å be deltakerne om skriftlig samtykke. Alle deltakerne fikk skriftlig informasjon om studien sammen med muntlig fremstilling ved opplæringsdagen. Det ble skriftlig redegjort for hva det innebar å være med i studien, at deltakelse var frivillig basert og at deltakerne kunne trekke seg på ethvert tidspunkt og be om

at deres opplysninger i så fall ble slettet (Vedlegg 1). Hverken det kvantitative spørreskjemaet eller den kvalitative intervjuguiden inneholder noen form for personopplysninger og deltakerne er frivillig rekruttert gjennom Akershus fylkeskommune og de to respektive skolene. Rapporten er skrevet på en måte som ivaretar deltakernes anonymitet. Det ble informert om at data fra studien vil bli slettet ved prosjektslutt, og at studien var finansiert av Akershus fylkeskommune.

Kapittel 4: Presentasjon av funn.

I dette kapittelet vil vi presentere funnene fra både den kvantitative og den kvalitative datainnsamlingen. Først vil de kvantitative funnene presenteres og deretter de kvalitative funnene. De kvantitative funnene vil bli fremstilt i relasjon til overskriftene og spørsmålene slik de fremkommer i det kvantitative spørreskjemaet.

4.1. Funn fra den kvantitative studien.

Organisering og gjennomføring av opplæringen

Innledningsvis presenteres deltakernes bakgrunnsdata fra start- og sluttidspunkt (T0 og T1):

Bakgrunns spørsmål om alder, kjønn utdanning og stilling.

Variabler	T0 (N = 15)	T1 (N = 6)
Alder		
20- 30 år	0	0
30- 40 år	1	1
40- 50 år	6	2
Over 50 år	8	3
Totalt	15	6
Kjønn		
Kvinne	10	3
Mann	5	3
Totalt	15	6
Utdanningsnivå		
Videregående skole	2	0
Universitets/høgskole- (inntil 3 år)	3	3
Universitets/høgskole-(mer enn 3år)	10	3
Totalt	15	6
Stillingstype		
Lærer eller klassestyrer	15	6
Administrativt ansatt	0	0
Totalt	15	6

De totale funnene i studien er basert på to datainnsamlingstidspunkter. Det første var den 12. september 2014 (T0) hvor det var 15 respondenter i alt. Som datainnsamlingsgrunnlag ble det standardiserte spørreskjemaet brukt. Det andre tidspunktet var 1. juni 2015 (T1) hvor det både ble brukt det samme standardiserte spørreskjemaet samt at det ble gjort et kvalitativt fokusgruppeintervju ved hver av de to skolene. I alt deltok ved dette tidspunktet (T1) seks respondenter som både besvarte skjemaet og deltok i fokusgruppeintervjuene.

De 15 respondentene ved T0 var 10 kvinner og fem menn (N=15). Alle arbeidet som enten klassestyrere eller lærere. Aldersfordelingen var spredd fra 30 til over 50 år med over

halvparten av deltakerne i den siste alderskategorien. En deltaker var mellom 30 og 40 år og åtte mellom 40 og 50 år. Det var 10 deltakere som hadde utdanning på høyskole- og universitetsnivå på mer enn tre år, tre hadde inntil 3 år og to hadde videregående skole.

Ved T1 deltok det tre kvinner og tre menn (N=6), tre respondenter på hver skole. De var i alderen fra 30 til over 50 år hvor halvparten var over 50 år. Alle arbeidet som lærere i direkte kontakt med lever. Utdanningsnivået fordelt seg likt mellom de som hadde inntil tre års bachelorutdanning på høyskole- og universitetsnivå og tre som hadde mer enn tre års utdanning på dette nivået.

I presentasjonen av det kvantitative datamateriale må det understrekes at det ikke gir grunnlag for noen sikre eller bastante konklusjoner. Dette skyldes blant annet at deltakerantallet er langt mindre ved prosjektets slutt enn ved dets begynnelse. Samtidig er det nyttig å se data fra de to ulike innsamlingstidspunktene for seg, og se de i sammenheng for å kunne se mulige tendenser og mønstre i funnene. I det følgende vil en presenterer ulike tabeller som alle gjenspeiler de samme spørsmålene som kan gjenfinnes i det kvantitative spørreskjemaet (Vedlegg 3). Tabellene fremstilles løpende og det vil bli knyttet kommentarer til de ulike tabellene som kan vise til sentrale tendenser og mønstre i funnene. I punkt 4.2. De kvalitative funnene vil data som er fremanalysert fra de to fokusgruppeintervjuene bli fremstilt og kommentert for seg.

Bakgrunn for din deltakelse i opplæringen.

Initiativ til opplæring:

Variabel	T0 (N = 15)	T1 (N = 6)
Hvem tok initiativ til deltakelse i opplæringen?		
Ledelsen ved skolen	15	6
Jeg selv	0	0
Andre	0	0
Totalt	15	6

Variabel	T0 (N = 15)	T1 (N = 6)
I hvilken grad opplever du at du hadde behov for denne opplæringen?		
Ikke i det hele tatt	0	0
I liten grad	0	0
I noen grad	15	4
I stor grad	0	2
Totalt	15	6

Tabellen viser at ved begge måletidspunkter svarte deltakerne at det var ledelsene ved de respektive skolene som hadde tatt initiativet til opplæringen. Ved T0 opplevde alle deltakerne at de hadde i noen grad behov for opplæringen. Ved T1 hadde to deltakere i stor grad en opplevelse av behov for opplæring i TOU.

Kjennskap til å ta opp uro:

Variabel	T0 (N = 15)	T1 (N = 6)
Kjente du til «Ta opp uro»-tilnærmingen fra tidligere?		
Ja	2	6
Nei	13	0
Totalt	15	6

Tabellen viser at 13 deltakere ikke kjente til TOU ved prosjektets start. Alle deltakere opplevde ved prosjektets slutt å ha fått kjennskap til tilnærmingen.

Forventninger til opplæringen:

Variabel	T0 (N = 15)	T1 (N = 6)
Hvilke forventninger hadde du til opplæringen? (Du kan sette flere kryss)		
Lære mer om hvordan identifisere din uro	4	4
Lære mer om hvordan håndtere din uro	4	4
Lære mer om hvordan ta opp din uro med elver	11	4
Lære mer om hvordan ta opp din uro med foreldre/foresatte	4	3
Lære mer om hvordan ta opp din uro med andre fagfolk	3	4
Få mer kjennskap til og kunnskap om andre som arbeider med å ta opp uro	9	4
Jeg har ingen forventninger	1	

Deltakernes forventninger til opplæringen ved oppstart var særlig knyttet å lære mer om hvordan ta opp egen uro med en elev, og til å få kjennskap og kunnskap til andre som arbeidet med TOU. Den samme tendensen holder seg ved prosjektets avslutning kombinert med å lære om å identifisere og håndtere egen uro og kunne ta opp uro med andre fagfolk.

Opplevelse av trygghet med å ta opp uro nå:

Ved prosjektstart –T0 (N = 15):

Variabel	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N=15)
I hvilken grad føler deg nå trygg på å.....	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Totalt
.....ta opp uro med en elev?	0	0	2	13	15
.... ta opp uro med foreldre/foresatt?	0	0	5	10	15
.....ta opp uro med andre fagfolk?	0	0	2	13	15

Opplevelse av trygghet med å ta opp uro nå:

Ved prosjektslutt -T1 (N = 6):

Variabel	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N=6)
I hvilken grad føler deg nå trygg på å.....	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Totalt
.....ta opp uro med en elev?	0	0	2	4	6
.... ta opp uro med foreldre/foresatt?	0	0	3	3	6
.....ta opp uro med andre fagfolk?	0	0	0	6	6

De to tabellene viser at deltakerne føler seg like trygge med å ta opp uro ved de begge måletidspunktene relatert til elever og foreldre/foresatte. Det er en forskjell knyttet til å føle seg trygg til å ta opp uro med andre fagfolk.

Om opplæring og deltakelse

Ved prosjektstart –T0 (N = 15):

Påstandsutsagn

Variabel	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N=15)
Hvor enig er du i følgende p�st�nder?	Helt uenig	Delvis uenig	Hverken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Totalt
Arbeidsplassen min la godt til rette for at jeg kunne delta ved opplæringen	0	1	1	2	11	15
Kollegaene mine kan nyttiggjøre seg det jeg lærer	0	0	1	4	10	15
Ledelsen min kan nyttiggjøre seg det jeg lærer	0	0	0	4	11	15
Vi fikk tilstrekkelig informasjon om opplæringen i forkant	0	1	0	6	8	15
Vi fikk god informasjon om bruken av å ta opp uro i forkant	0	2	1	7	5	15
Undervisningen fungerte godt	0	1	1	7	6	15
Temaene var relevante for meg	0	0	1	5	9	15
Underviserne var faglig dyktige	0	1	2	3	9	15
Underviserne hadde gode formidlingsevner	0	1	2	3	9	15
Det pedagogiske opplegget på opplæringen var bra	0	2	1	8	4	15

Om opplæring og deltakelse

Ved prosjektslutt -T1 (N = 6):

Påstandsutsagn

Variabel	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N=6)
Hvor enig er du i følgende påstander?	Helt uenig	Delvis uenig	Hverken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	
Arbeidsplassen min la godt til rette for at jeg kunne delta ved opplæringen	0	0	1	3	2	6
Kollegaene mine kan nyttiggjøre seg det jeg lærer	0	0	1	2	3	6
Ledelsen min kan nyttiggjøre seg det jeg lærer	0	0	1	1	4	6
Vi fikk tilstrekkelig informasjon om opplæringen i forkant	0	0	3	2	1	6
Vi fikk god informasjon om bruken av å ta opp uro i forkant	0	0	2	2	2	6
Undervisningen fungerte godt	0	0	1	2	3	6
Temaene var relevante for meg	0	0	1	1	4	6
Underviserne var faglig dyktige	0	0	2	0	4	6
Underviserne hadde gode formidlingsevner	0	1	1	0	4	6
Det pedagogiske opplegget på opplæringen var bra	0	1	1	0	4	6

De to tabellene viser en stabilitet i deltakernes høye skår relatert til opplevelser av at opplæringen ble lagt godt til rette for dem, og at kollegaer og ledelse kan nyttiggjøre seg deltakernes opplæring. Det samme gjelder at opplæringens temaer var relevante, samt faglig gode underviser med god formidlingsevne. Det er større usikkerhet om informasjon om opplæring og hva TOU besto av, i forkant av prosjektets start. Deltakerne er mindre fornøyd med det pedagogiske opplegget for opplæringen.

Fortsettelse Om opplæring og deltakelse

Ved prosjektstart –T0 (N = 15):

Påstandsutsagn

Variabel	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N=15)	T0 (N=15)
Hvor enig er du i ...	Helt uenig	Delvis uenig	Hverken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Totalt
Tidspunktet for opplæringen var godt valgt	0	0	1	5	9	15
Varigheten av opplæringen var god	0	1	0	6	8	15
Stedet for opplæringen var godt valgt	2	1	2	5	5	15
Mat og drikke var god	0	3	3	5	4	15

Fortsettelse Om opplæring og deltakelse

Ved prosjektstart –T1 (N = 6):

Påstandsutsagn

Variabel	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 N=6)
Hvor enig er du i ...	Helt uenig	Delvis uenig	Hverken enig elle uenig	Delvis enig	Helt enig	Totalt
Tidspunktet for opplæringen var godt valgt	0	0	2	1	3	6
Varigheten av opplæringen var god	0	0	1	2	3	6
Stedet for opplæringen var godt valgt	0	0	2	1	3	6
Mat og drikke var god	0	0	0	3	3	6

Deltakernes skår har det samme mønsteret ved prosjektets oppstart og avslutning. De er enige i at tidspunktet for opplæring var godt valgt, det samme gjelder dens varighet og valg av sted. Det er større spredningen med hensyn til hvorvidt maten på opplæringsdagen var av god kvalitet eller ikke.

Vurdering av nytteverdien av opplæringen

Ved prosjektstart –T0 (N = 15):

Variabel	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N=15)
Hvordan vil du vurdere nytteverdien av...	Ikke nyttig	Lite nyttig	Ganske nyttig	Svært nyttig	Ikke relevant	
.....forelesningene på opplæringen?	0	0	11	4	0	15
....diskusjonene med deltakere fra andre skoler?	0	0	3	12	0	15
....diskusjonene med deltakere fra samme skole som meg?	0	0	6	9	0	15
Oppgavene vi fikk?	0	0	10	5	0	15
Det å trene i å ta opp uro?	0	2	8	5	0	15

Vurdering av nytteverdien av opplæringen

Ved prosjektslutt –T0 (N = 6):

Variabel	T0 (N = 6)	T0 (N = 6)	T0 (N = 6)	T0 (N = 6)	T0 (N = 6)	T0 (N=6)
Hvordan vil du vurdere nytteverdien av	Ikke nyttig	Lite nyttig	Ganske nyttig	Svært nyttig	Ikke relevant	Totalt
..forelesningene på opplæringen?	0	1	3	2		6
....diskusjonene med deltakere fra andre skoler?	0	0	5	1		6
....diskusjonene med deltakere fra samme skole som meg?	0	0	2	4		6
Oppgavene vi fikk?	0	1	1	4		6
Det å trene i å ta opp uro?	0	0	3	3		6

Deltakernes vurderinger av nytteverdien av opplæringen har i hovedsak de samme tendensene ved start og avslutning. Forelesningene oppleves som ganske nyttige. Det var svært nyttig å kunne diskutere med egne og andre kollegaer, og oppgavene i øve å ta opp uro var nyttige.

Endringer av og i pedagogiske praksiser

Om praksis med å ta opp uro

Opplevelser av uro:

Variabel	T0 (N = 15)	T1 (N = 6)
Har du opplevd å føle uro for en elev?		
Ja, svak uro	1	1
Ja, sterk uro	0	0
Ja, både svak og sterk uro	14	5
Nei, aldri	0	0
Totalt	15	6

Tabellen viser at deltakernes opplevelser av uro er knyttet til både svak og sterk uro. Disse opplevelsene er stabile ved start og avslutning av prosjektet.

Håndtering av *svak* uro:

Ved prosjektstart –T0 (N = 15):

Variabel	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)
Hvordan håndterer du nå svak uro for en elev? Jeg pleier å.....	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Totalt
..være usikker på hvordan jeg skal håndtere det	3	6	6	0	15
..ta ekstra hensyn til eleven, slik at situasjonen blir bedre	0	0	4	11	15
..se situasjonen an	0	6	5	4	15
..ta det opp med foreldrene/foresatte med en gang	2	1	8	4	15
..ta det opp med eleven med en gang	0	2	3	10	15
..diskutere det med kollegaer med en gang	1	0	7	7	15
..ta det opp med min leder, slik at denne kan bestemme et tiltak	0	4	8	3	15
..rådføre meg med en annen fagperson om hva jeg skal gjøre	0	0	10	5	15

Håndtering av svak uro:

Ved prosjektslutt –T1 (N = 6):

Variabel	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)
Hvordan håndterer du nå svak uro for en elev? Jeg pleier å.....	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Totalt
..være usikker på hvordan jeg skal håndtere det	1	3	2	0	6
..ta ekstra hensyn til eleven, slik at situasjonen blir bedre	0	1	1	4	6
..se situasjonen an	1	0	4	1	6
..ta det opp med foreldrene/foresatte med en gang	0	2	2	2	6
..ta det opp med eleven med en gang	0	0	2	4	6
..diskutere det med kollegaer med en gang	0	0	0	6	6
..ta det opp med min leder, slik at denne kan bestemme et tiltak	0	1	5	0	6
..rådføre meg med en annen fagperson om hva jeg skal gjøre	1	0	2	3	6

Sammenholder en funnene fra prosjektstart til prosjektslutt er tendensene ved håndtering av svak uro klare. Deltakerne tar ekstra hensyn til den angjeldende elev for å kunne bedre situasjonen og lærerne tar opp sin uro med eleven med en gang. Det er en endring når det gjelder om deltakerne diskuterer sin uro med kollegaer med en gang. Her svarte halvparten ved T0 at de gjorde det ofte, mens alle svarte ja ved T1. Svarene på de andre spørsmålene fordeler seg jevnt i de ulike svarkategoriene både ved start og avslutning.

Håndtering av sterk uro:

Ved prosjektstart –T0 (N = 15):

Variabel	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)
Hvordan håndterer du nå sterk uro for en elev? Jeg pleier å...	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Totalt
..være usikker på hvordan jeg skal håndtere det	2	6	5	2	15
..ta ekstra hensyn til eleven, slik at situasjonen blir bedre	1	2	4	8	15
..se situasjonen an	1	9	4	1	15
..ta det opp med foreldrene/foresatte med en gang	1	1	4	9	15
..ta det opp med eleven med en gang	0	0	1	14	15
..diskutere det med kollegaer med en gang	0	0	2	13	15
..ta det opp med min leder, slik at denne kan bestemme et tiltak	0	1	5	9	15
..rådføre meg med en annen fagperson om hva jeg skal gjøre	0	0	1	14	15

Håndtering av sterk uro:

Ved prosjektslutt –T1 (N = 6):

Variabel	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)
Hvordan håndterer du nå sterk uro for en elev? Jeg pleier å...	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Totalt
..være usikker på hvordan jeg skal håndtere det	1	3	2	0	6
..ta ekstra hensyn til eleven, slik at situasjonen blir bedre	0	1	2	3	6
..se situasjonen an	1	2	1	2	6
..ta det opp med foreldrene/foresatte med en gang	0	1	2	3	6
..ta det opp med eleven med en gang	0	0	1	5	6
..diskutere det med kollegaer med en gang	0	0	1	5	6
..ta det opp med min leder, slik at denne kan bestemme et tiltak	0	0	2	4	6
..rådføre meg med en annen fagperson om hva jeg skal gjøre	1	0	1	4	6

Sammenholder en funnene fra prosjektstart til prosjektslutt er tendensene ved håndtering av *sterk* uro klare. Lærerne tar opp sin uro med eleven med en gang. Det er endringer når det gjelder om deltakerne diskuterer sin uro med kollegaer med en gang samt om de tar ekstra hensyn til eleven. Færre gjør det ved *sterk* uro enn ved *svak*. Når det gjelder opplevelser av *sterk* uro er det langt flere som tar dette opp med sine kollegaer og ledelsen ved skolen, enn ved *svak* uro. Svarene på de andre spørsmålene fordeler seg jevnt i de ulike kategoriene både ved start og avslutning.

Opplevelser av ulike former av uro:

Variabel	T0 (N = 15)	T1 (N = 6)
Tenk tilbake og ta for deg siste gang du var urolig for en elev. Hvilken form for uro var det?		
Svak uro	10	3
Sterk uro	5	3
Totalt	15	6

Ved prosjektstart var det flere lærer som hadde kjent på *sterk* uro enn *svak*. Ved avslutning var det en jevn fordeling mellom de to formene for uro.

Hva gjorde du sist du var urolig for en elev?:

Variabel	T0 (N=15)	T0 (N=6)
Med utgangspunkt i sist du var urolig for en elev. Hva gjorde du? (Du kan sette flere kryss):		
Diskuterte med kollegaer	11	6
..Rådførte meg uformelt med andre fagfolk	8	2
Gjorde en formell henvendelse til andre fagfolk	1	1
Snakke med elevens foreldre/foresatte	7	3
Valgte å se situasjonen an, uten å involvere andre	0	0
Snakket med eleven selv	12	6
Annet – vennligst spesifiser	0	0

Tendensene er klare når det gjelder var lærerne gjorde sist de var urolig for en elev. De aller fleste tok det direkte opp med eleven og/eller diskuterte sin uro med en kollega. Noen valgte å rådføre seg med andre fagfolk eller tok kontakt med foreldre/foresatte. Ingen valgte å se situasjonen an og bare to gjorde en formell henvendelse til andre fagpersoner.

Nytteverdi av tilnærmingen om å ta opp uro.

Synspunkter og erfaringer med TOU

Ved prosjektstart –T0 (N = 15).

Påstandsutsagn:

Variabel	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N = 15)	T0 (N=15)
Hvor enig er du i følgende påstander?	Helt uenig	Delvis uenig	Hverken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig
Det er vanskelig å vite hvordan man skal håndtere uro for enkeltelever	4	7	0	4	0
Det er vanskelig å snakke om uro med elever	6	6	1	2	0
Det er vanskelig å snakke om uro med foreldre/foresatte	5	5	1	4	0
Jeg føler meg trygg på at jeg håndterer uro på en god måte	1	0	0	10	4
Jeg føler ansvar for å ta det opp når jeg føler uro for en elev	1	0	0	1	13
Jeg synes det er fint å gi råd eller veilede kollegaer	1	0	1	5	8
Opplæringen har gjort at jeg er tryggere i å ta opp uro med foreldre/foresatte	2	0	3	7	3
Opplæringen har gjort at jeg er tryggere i å ta opp uro med elever	2	0	2	8	3
Opplæringen har gjort at jeg er tryggere i å ta opp uro med andre fagfolk	2	1	4	5	3
Terskelen for å ta kontakt med har blitt lavere etter opplæringen	3	1	6	5	0
Jeg har lært mer om hvordan andre arbeider med å ta opp uro	1	1	1	7	35
Jeg har endret oppfatning av kollegaer og andre deltakere etter opplæringen	4	3	7	1	0
Opplæringen har bidratt til at vi kan snakke samme språk på tvers av kollegaer og skoler	0	1	5	3	6

Opplæringen har hatt stor nytteverdi	0	1	3	8	3
Jeg føler meg tryggere i jobben etter opplæringen	1	2	5	6	1
Opplæringen har svart til mine forventninger	0	2	2	6	5

Synspunkter og erfaringer med TOU

Ved prosjektslutt -T1 (N = 6).

Påstandsutsagn:

Variabel	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)	T1 (N = 6)
Hvor enig er du i følgende påstander?	Helt uenig	Delvis uenig	Hverken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig
Det er vanskelig å vite hvordan man skal håndtere uro for enkeltelever	0	2	0	4	0
Det er vanskelig å snakke om uro med elver	1	3	1	1	0
Det er vanskelig å snakke om uro med foreldre/foresatte	0	4	1	1	0
Jeg føler meg trygg på at jeg håndterer uro på en god måte	0	0	0	3	3
Jeg føler ansvar for å ta det opp når jeg føler uro for en elev	0	0	0	0	6
Jeg synes det er fint å gi råd eller veilede kollegaer	0	0	0	0	6
Opplæringen har gjort at jeg er tryggere i å ta opp uro med foreldre/foresatte	0	0	1	2	3
Opplæringen har gjort at jeg er tryggere i å ta opp uro med elever	0	0	0	1	5
Opplæringen har gjort at jeg er tryggere i å ta opp uro med andre fagfolk	0	0	0	1	5
Terskelen for å ta kontakt med har blitt lavere etter opplæringen	1	0	0	3	2
Jeg har lært mer om hvordan andre arbeider med å ta opp uro	0	0	1	2	4
Jeg har endret oppfatning av kollegaer og andre deltakere etter opplæringen	0	0	3	3	0
Opplæringen har bidratt til at vi kan snakke samme språk på tvers av kollegaer og skoler	0	0	0	4	2
Opplæringen har hatt stor nytteverdi	0	0	0	2	4

Jeg føler meg tryggere i jobben etter opplæringen	0	0	0	3	3
Opplæringen har svart til mine forventninger	0	0	0	3	3

Sammenholder man funnene fra de to siste tabellene er det en klar tendens om at opplæringen i TOU har gjort lærerne tryggere i å ta opp uro med elever, at nytteverdien av opplæringen har vært stor, at deltakerne har lært mer om hvordan arbeide med å ta opp uro. Ved avslutningen av prosjektet er alle delvis eller helt enige i at de føler seg tryggere i å håndtere uro på en god måte. Alle er helt enige i at de føler ansvar for å ta opp sin uro direkte med eleven, og at de synes det er nyttig å gi råd eller veiledning til kollegaer. Opplæringen har bidratt å snakke på tvers av kollegaer og skoler, og at de føler seg tryggere i arbeidet. Slik sett har opplæringen svart til deltakernes forventninger.

4.2. Funn fra den kvalitative studien.

Funnene i den kvalitative studien er basert i data fra to fokusgruppeintervjuer ved prosjektets avslutning den 1. juni 2015 (T1). Funnene er kvalitativt analysert og vil bli fremstilt i tre hovedtemaer. Først noen bakgrunnsdata om de totalt seks deltakerne, tre på hver skole. Det deltok tre kvinner og tre menn (N=6). De var i alderen fra 30 til over 50 år hvor halvparten var over 50 år. Alle arbeidet som lærere i direkte kontakt med elever. Utdanningsnivået fordelt seg likt mellom de som hadde inntil tre års bachelorutdanning på høyskole- og universitetsnivå og tre som hadde mer enn tre års utdanning på dette nivået. De øvrige kvalitative funnene er organisert i tre hovedtemaer: 1. Om prosjektet TOU, 2. TOU i bruk i yrkesutøvelsen og 3. Veiledning i TOU.

Temaområde 1: Om prosjektet TOU

Under dette hovedtemaet er det tre undertemaer: A. Forankring av prosjektet, B. Opplæringen og C. Gjennomføringen av prosjektet.

A. Forankring av prosjektet

Dette undertemaet peker på fokusgruppedeltakernes erfaringer med forankringen av selve prosjektet TOU ved sine respektive skole. Deltagerne opplever prosjektet som i hovedsak forankret i skolens ledelse i en type topp-ned utforming. Dette konkretiseres med at det var ledelsene som rekrutterte og valgte ut hvem som skulle delta. Da det var klart, erfarte deltagerne at det var deres hovedansvar og sørge for prosjektet ble gjennomført ved å ta i bruk av TOU og delta i veiledning. En av deltakerne sier: «På vår skole har vi vært litt undrende i forhold til om prosjektet har vært forankret i ledelsen eller ikke. Jeg opplever at forholdene i liten grad ble lagt til rette for at man skulle kunne gjennomføre dette». En annen fremholder: «Jeg har opplevd prosjektet som veldig nyttig. Det har midlertid blitt dårlig lagt til rette fra ledelsen når det gjelder vikarer for at dette ikke skulle bli merbelastning for oss. Ofte har jeg kommet hit litt heseblesende, uten å være godt forberedt. En tredje deltaker har gjort seg andre erfaringer: «Prosjektet har nok ikke vært drevet av ledelsen, slik det burde. På den andre siden har ikke jeg hatt problemer med å få vikarer til veiledningstidene».

B. Opplæringen

Under dette undertemaet deler fokusgruppedeltakerne seg i to. Alle opplevde opplæringen som nyttig og relevant. Imidlertid deler de seg er i synet på kvaliteten og gjennomføringen av selve opplæringen. La oss starte med opplæringens nytte og relevans. En deltaker sier: «Jeg

syntes opplæring var nyttig av to grunner. Først ved at den inngikk som en naturlig del av det arbeidet vi har gjort og gjør relasjonelt til elever som faller ifra. Dernest at vi traff egne og andre kollegaer som arbeider med frafall». En annen kommenterer: «Opplæringen hjalp til å se hvordan jeg kan arbeide med elever jeg er urolig for. En metode for å snakke med eleven om det jeg bekymrer meg for».

Når det gjelder de som opplevde kvaliteten og gjennomføringen av opplæringen som mindre god, beskriver en deltaker det slik: «Jeg savnet veldig sterkt at opplæringen ikke var mer konkret. Jeg hadde forventninger til at vi skulle lære en metode. Gå litt mer inn i det enn bare de få øvelsene vi gjorde.» En annen deltaker sier: «Jeg hadde nok og tenkt at det skulle bli mer konkret i betydningen av for eksempel med å jobbe med bruk av skjemaet. Det bli i hvert fall ikke veldig konkret, sånn som jeg tenker». To deltakere som var fornøyde med opplæringen sier: «Det var fint at metoden med TOU ble satt inn i en sammenheng med viktigheten av relasjonen mellom eleven og meg. Da så jeg at dette var noe jeg allerede gjorde og som jeg kunne gjøre mer av gjennom det verktøyet TOU er». Den andre fremholder: «Jeg opplevde at kursholderne var dyktige og traff meg som pedagog. Jeg hadde stort utbytte av det de la frem og ikke minst med å snakke med kollegaer fra skolen min og kollegaer fra den andre den andre skolen».

C. Gjennomføringen av prosjektet

Undertemaet tar i hovedsak for seg to områder. Det første knytter seg til gjennomføring og frafall av kollegaer i veiledningen om TOU. Det andre handler om mulighetsbetingelsene for å arbeide med TOU. Som beskrevet innledningsvis var det i alt 15 lærere som deltok i opplæringen av TOU. Det ble tilbudt en frivillig veiledning til alle de 15 deltakerne. Ved begge skoler deltok det fire lærere i hver av gruppene, i alt åtte stykker. I fokusgruppeintervjuene deltok det tre fra hver skole, i alt seks stykker. Dette innebærer at frafallsprosenten i veiledningsgruppene var nesten 50 % i forhold til antallet som deltok ved opplæringen. I fokusgruppeintervjuene var den over 50 %. Flere av deltakerne er opptatt av frafallet og at så mange valgte å ikke benytte seg av tilbudet om veiledning: «Jeg synes det er synd at ikke alle har vært med i veiledningen. Det var jo en ide å samle alle slik at vi kunne dele erfaringer med hverandre i hvordan dette var og hva hver enkelt gjorde. Vi kunne ha lært enda mer av hverandre om alle hadde deltatt». En annen sier: «Det er klart at det at ikke alle har vært her har gjort noe med dynamikken i gruppen, og dens sammenheng. På den andre siden har vi holdt sammen og klart å få det til». En tredje uttaler: «Hadde vi vært flere så

hadde vi hatt flere saker å dele og snakke om. Det er jo nyttig å høre og dele andres erfaringer. Når det er urosaker i min klasse, så tenker jeg at det bare er hos meg. Plutselig snakker han ved siden av meg om det samme. Det hadde vært flott å få flere saker og oppleve at vi alle står oppe i det samme».

Som omtalt i undertema A er det ulike erfaringer med i hvilken grad ledelsen har lagt til rette for og organisert selve gjennomføring av prosjektet. Dette undertemaet fokuserer mer på mulighetene med å arbeide konkret med bruken av TOU herunder; skjemaet til forberedelse, selve gjennomføring og avslutning av en urosamtale med en elev (Vedlegg 5). Alle fremholder at URO- skjemaet har vært nyttig å bruke ved å tenke igjennom og reflektere over som forberedelse til en urosamtale og i ettertid. Ingen av deltakerne har brukt hele skjemaet i betydningen av å fylle det skriftlig ut: «Jeg har brukt skjemaet som forberedelse til samtaler med elver jeg har kjent uro for. Særlig punktene A og B har vært nyttig. Jeg har bare delvis fylt det ut. Jeg har lest og tenkt, og slik har spørsmålene vært veldig nyttig som forberedelse og som en understrekning av at det er min uro». En annen sier: «Jeg har aldri skrevet inn i skjemaet. Til det er det for langt og omfattende. Jeg har ikke tid eller muligheter til å gjøre det med de elevene jeg har uro for. Skjemaet har jeg brukt som nyttige spørsmål og refleksjoner før, under og etter en samtale». En tredje sier: «Skjemaet har vært veldig nyttig som forberedelse til en samtale. For meg har det styrket meg i å ta ansvar for at det er min uro og kunne fremføre det som akkurat det».

Temaområde 2: TOU i bruk i yrkesutøvelsen

Under dette hovedtemaet er det tre undertemaer: A. Opplevelser av TOU i praksis, B. Endringer i rollen som lærer og C. Samarbeid med kollegaer.

A. Opplevelser av TOU i praksis

Alle fokusgruppedeltakerne fremholder at det å arbeide med å ta opp sin uro for elver som står i fare for å falle fra har vært nyttig og hjelpsomt. De fremholde flere perspektiver knyttet til disse erfaringene. For det første henger TOU godt sammen med det arbeidet de har gjort og gjør med å styrke sin relasjonelle forståelse av samarbeidet med elever. Arbeidsgiver har hatt fokus på dette gjennom andre prosjekter de siste årene i forhold til å forhindre frafall, psykisk helse i skolen og relasjonen mellom lærer og elev. En sier: «For meg passer TOU som hånd i hanske med de foki som vi som pedagoger skal ha i den videregående skole knyttet til

fracfall». Det andre perspektivet handler om å bevisstgjøre seg det grunnleggende arbeidet med å ta opp uro basert på lærerens subjektive opplevelser for så å undersøke om det er grunn for denne uroen, også hos eleven. Det innebærer ikke umiddelbart at eleven deler uroen eller deler lærerens opplevelse av uro. Viktigste for deltakerne er at de har delt og språkliggjort sin opplevelse av bekymring: «Jeg er litt usikker på hva eleven har tenkt eller følt i forhold til min uro. Jeg har kjent de gangene jeg har brukt verktøyet så har jeg opplevd en stor lettelse. Jeg har fått satt ord min uro og signalisert til eleven at dette, dette kan og vil jeg gjerne hjelpe deg med».

Det tredje perspektivet handler om TOU som konkret verktøy, redskap, metode eller tilnærming. En sier: «Selv om jeg ikke har brukt skjemaet fult ut eller slik det skal gjøres, så føler jeg så mye tryggere på meg selv. Jeg ser at jeg kan gjøre mange ålreite ting. Det tenker jeg at jeg har mye igjen for gjennom dette prosjektet». En annen fremholder: «Jeg føler at jeg har hatt veldig utbytte av dette. For meg selv da. Å kunne tørre å ta tak i ting med elevene». En tredje deltaker uttaler: «Gjennom denne tilnærmingen viser vi eleven at vi vil deg vel. Vi ser deg. Vi bryr oss om deg. Men vi bryr oss ikke med. Når jeg sier det så føler jeg ikke så mye motstand lenger. Folk setter veldig pris på at du ser dem». En fjerde avslutter: «Derfor er det så veldig fint, dette her med denne urometoden. Da får man liksom satt ting på plass. Du går ikke bare og spinner rundt, men at du kan gå og ta en samtale. Jeg tenker hele dette prosjektet har vært fint slik. Vi har lært å bruke dette skjemaet, og vi har lært på en måte mye fint egentlig».

B. Endringer i rollen som lærer

Flere av intervjupersonene peker på at TOU representerer en ytterligere understrekning av at rollen som lærer er i sterk endring. Fra å være «bare» pedagog til å bli både pedagog og omsorgsperson. Deltakerne forteller at de elevene de er mest bekymret for er elever som sliter med store utfordringer knyttet til deres psykiske helse. Det kan være i form angst, tilbaketrekking, spiseforstyrrelser, ensomhet, utagering og/eller vold. Det gjelder begge kjønn, og lærernes opplevelse er at dette er noe som har økt og fortsatt øker blant elever generelt. Disse elevene er i mindretall samtidig som deltakerne føler mest uro for disse elevene. Deltagerne ønsker å legge til rette for disse elevene på andre måter enn for resten av elevene. Samtidig opplever de at den almene lærerrollen under endring. Tidligere ble læreren tilkalt i De-form – nå Du – tematisk har det flyttet seg fra spørsmål om læring og pedagogikk til at læreren må dele elevens kjærlighetssorg og vansker i familien: «Jeg har erfart i flere

urosamtaler at det har gitt eleven anledning til å «betre» seg til meg. I den betydning at samtalen har utviklet seg til at eleven forteller om mange og store vansker i livet sitt. Da kunne jeg kjenne på en håpløshet og fortvilelse over hva jeg skal gjøre med det. Jeg har ikke den kompetansen og det er heller ikke min jobb».

Offentlige myndigheter, faglig- og forskningsbasert kunnskap har de siste årene fremholdt og understreket betydningen av læreren som pedagog og en betydningsfull person i barn og unges liv. Flere opplever at denne dreiningen innebærer at man i større grad peker på læreren som den ansvarlige for relasjonen med eleven, og at man nå snakker om dårlige og gode lærere og i mindre grad om umotiverte, problematiske eller ansvarlige elever. En sier: «Veldig ofte blir man fortalt at det ikke er noe sånt som umotiverte elever. Det er bare læreren det kommer an på, som ikke har greid å motivere dem. Jeg vil reservere meg litt mot det. Det er ikke endimensjonalt. Da har jo også elevene sin posisjon inni der». Prosjektet TOU sees av flere som et av flere elementer til å kunne håndtere denne dreiningen. Samtidig representerer dette prosjektet et av mange tiltak som peker mot lærerens utvidete rolle, økte betydning og ansvar for eleven. Denne utviklingen har også bidratt til å endre rammene, innholdet og arbeidsmåtene i den videregående skolen. Dette er en tilsiktet endring og utvikling fra politisk og byråkratisk hold (Markussen & Seland, 2012).

Utsagn fra deltakerne kan tyde på at de faktiske endringer ikke alltid er i tråd med gode politiske intensjoner. Det gjelder særlig på de områdene hvor byråkratiske og standardiserte prosedyrer for lærenes dokumentasjon og tidsbruk har til hensikt å styre den pedagogiske virksomheten i en bestemt retning. Det å stå i store endringer og omlegginger av rammer, struktur og innhold som mange av deltakerne har gjort, skaper en tretthet, og tidvis en resignasjon, med hensyn til ønsket om å skape en bedre skole for elevene. For flere av deltakerne kan det også skape motstand mot endringer som faktisk er til det bedre, rett og slett fordi man ikke har overskudd til mer endring: «Jeg har arbeidet i skolen i over 20 år, og det har vært mange endringer til det bedre. Samtidig opplever jeg at de siste ti årene har det blitt for mye. Det er blitt foreslått mange nye tiltak, metoder og undervisningsprogram som det har vært vanskelig å holde tritt med. Det har vært krevende og tidvis ganske slitsomt».

C. Samarbeid med kollegaer

De fleste av deltakerne i fokusgruppeintervjuene har erfart at prosjektet med TOU har styrket og utviklet samarbeidet med deres kollegaer. De trekker frem opplæringsdagen hvor de var

sammen med kollegaer fra egen skole og fra en annen skole. Slik opplæringen ble gjennomført ga det rom for å drøfte og reflektere på tvers: «Opplæringsdagen var nyttig på den måten at man møtte kollegaer fra egen og annen skole. Vi fikk anledning til å dele og snakke om egne erfaringer med frafall, se dette i forhold til TOU og hvordan vi kunne nyttiggjøre oss dette i et felles arbeid. Det er alltid meningsfullt å dele erfaringer». En annen sier: «Jeg likte opplæringsdagen veldig godt. Den var veldig nyttig for meg. For det første fordi jeg kunne se hvilke typer problemstillinger og utfordringer jeg står opppe i relatert til andre kollegaers erfaringer. For det andre gjorde det meg tryggere på at opplæringen og metoden kunne være til nytte og at jeg ikke var alene om å oppleve å komme til kort eller ikke vite hva jeg kunne gjøre med elever som faller fra».

Veiledningen har etter deltakernes erfaringer også bidratt til å styrke samarbeidet med kollegaer. Først og fremst i relasjon til de som har deltatt i veiledningsgruppene, men også i forhold til andre kollegaer på de respektive skolene. En beskriver det slik: «Jeg har hatt veldig stort utbytte av å møte kollegaer i veiledningsgruppen. Det har gitt meg tid og rom til å høre hva andre gjør og tenker om frafall. Det har bidratt til at jeg har følt meg tryggere på meg selv og på å kunne spørre og diskutere med andre kollegaer». En annen deltaker beskriver det slik: «Det å være sammen om dette har gjort at jeg kan ta tak i ting i større grad enn tidligere. Jeg vet at mine kollegaer står opppe i de samme utfordringene som meg. Jeg kan dele mine tanker med dem og få støtte og ideer til måter å arbeide på». Utover erfaringene fra veiledningsgruppene har flere deltakere opplevd at samarbeidet med kollegaer har endret seg. Andre kollegaer har etterspurt hva TOU er, og hvordan det har vært å være en del av prosjektet. Deltakerne har også opplevd å bli bedt om å diskutere elver som andre kollegaer er bekymret for.

Temaområdet 3: Veiledning i TOU

Under dette hovedtemaet er det tre undertemaer: A. Veiledningens organisering, B. Veiledningens innhold og C. Veiledningens nytteverdi.

A. Veiledningens organisering

Som beskrevet har veiledningen vært organisert som et frivillig tilbud til alle som deltok i opplæringen knyttet til TOU. Halvparten av deltakerne fra opplæringen har deltatt i veiledningen. Den andre halvparten har valgt å ikke benytte seg av tilbudet. Dette synes de

som har deltatt i veiledningen har vært beklagelig: «Jeg har lurt på hvorfor de andre som var med i prosjektet ikke møter på veiledningen. Jeg vet at det har vært frivillig. Jeg synes bare det er så synd at de ikke har benyttet seg av denne muligheten til være sammen og dele vårt pedagogiske arbeid». En annen sier: «Jeg har ikke tenkt på de som ikke har vært her. Jeg har valgt å ikke bruke energi på det. Heller konsentrere meg om hva jeg arbeider med og hvordan jeg har kunnet bruke veiledningen i mitt videre arbeid». En tredje uttaler: «Jeg har tenkt mye på hvorfor de andre ikke har vært her. Hva kan forklaringen være? Jeg tror de ikke har prioritert det kombinert med at det har vært frivillig. Det burde ha vært obligatorisk for å kunne være med i hele prosjektet, også å være i veiledningen».

Halvveis i prosjektperioden gikk veiledningsgruppen ved den ene skolen fra å være samlet i en gruppe til å benytte individuell tid til veiledning. I ettertid er disse deltakerne usikre på om det var en god idé med denne omorganiseringen. En av dem sier: «Det var fint at vi endret veiledningen av hensyn til at vi er presset på tid. Samtidig som det tok bort noe viktig. Det gir en helt annen dynamikk å være sammen flere og kunne dele og tenke høyt». En annen uttrykker: «Det er klart det endret seg da vi gikk over til individuell veiledning. Jeg tenkte det var nyttig å dele erfaringer sammen. Så det er klart det endret samspillet og mulighetene til å belyse en problemstilling fra flere sider. Det endret gruppens dynamikk og sammenheng». Ved skolen som beholdt gruppeveiledningen gjennom hele prosjektperioden sier en av deltakerne: «Jeg tenker at hele poenget med veiledningen har vært å samle alle som er med slik at vi deler hva vi gjør, hva vi tenker om det vi gjør og hvordan TOU kan være til nytte i arbeidet med elver som faller fra. Det er jo slik vi kan få løst disse flokene. Sammen». En annen uttaler: «Jeg tenker at det å kunne ha veiledning sammen med kollegaer er helt nødvendig. Det å komme hit, sette seg ned og være sammen i 3 timer med akkurat det eller det i fokus har vært gull verdt. Jeg blir en bedre lærer av å høre på deres erfaringer og dele mine med dere».

B. Veiledningens innhold

Gjennomgående er alle deltakerne godt fornøyd med hvordan veiledningens innhold har gitt rom for å lære mer om å ta opp uro og det å dele konkrete problemstillinger rundt elever som står i fare for å felle fra eller har gjort det: «Jeg synes det har vært veldig fint dette med å fokusere på egen uro for elver. Da får du liksom satt på plass. Du går ikke bare og ser på det som skjer. Du kan ta det opp, gå og ta en samtale, få noen relasjoner og sette det hele på plass. Det har vi arbeidet med her i gruppen». En annen forteller: «Det vi har snakket om her har

gjort at jeg har kunnet forberede meg i samtaler med elever. De samtalene vi har hatt her har gjort at min bekymring er blitt redusert og jeg har fått mange aha-opplevelser. Det å kunne snakke og drøfte med kollegaer: «Hva gjør jeg? Har du noen tips?» Det synes jeg har vært veldig, veldig bra». En tredje sier: «Det vi har snakket om her viser nødvendigheten av å snakke sammen og dele med kollegaer om det vi holder på med. At det ikke bare har vært det dagligdagse, sånn som vi tar i forbifarten. Her har vi stoppet opp og kunnet dvele. Det at du har vært her har gitt meg nye perspektiver og muligheter på mitt arbeid som lærer». En fjerde uttrykker: «Jeg er veldig glad for TOU-prosjektet. Jeg har brukt det hos meg og sett at det har virket. Her har vi kunnet sette oss ned og ta opp krevende forhold rundt elever som jeg har fått hjelp til å løse. Det er jeg egentlig litt stolt av å ha fått til. Det er et bevis for meg at det fungerer». En femte beskriver det slik: «Jeg er litt stolt over at det ser ut til at jeg sannsynligvis får igjennom den eleven jeg har brukt mye tid på her i veiledningen. Han er et menneske, vet du. Jeg har fått mer og mer tro med dette å ta opp uro».

C. Veiledningens nytteverdi

Funnene fra fokusgruppeintervjuene er relativt entydige med hensyn til veiledningens nytteverdi. Det gjelder både fokuset på å ta opp uro og veiledningen per se. La oss først se på fokuset på TOU. En deltaker sier: «Jeg synes dette med å ta opp uro bare blir mer og mer spennende. Jeg synes det å jobbe med denne typen elever og det å ta opp min uro for vedkommende har fungert veldig bra. Ofte har min uro for det faglige vist seg å være uro for mer enn bare faglige ting». En annen uttrykker seg slik: «Dette med uro har gitt meg en helt annen trygghet i forhold til elever. Vi er tryggere og vi er personer som betyr noe og som ser eleven og som kan få i stand tverrfaglig og tverretatlig samarbeid for eleven. Gjennom TOU viser vi at vi har den tilnærmingen at vi vil deg vel. Vi ser deg. Vi bryr oss om deg. Folk setter veldig pris på at du ser dem». En tredje har opplevd tilnærmingen TOU slik: «Jeg føler at jeg har hatt veldig stort utbytte av å arbeide med TOU. Det føler jeg virkelig. For meg selv da. Å kunne tørre å tak i ting i større grad enn før. Og jeg er mye tryggere på meg selv og ser at jeg gjør ålreite ting. Det tenker jeg at jeg har hatt mye igjen for». En fjerde deltaker beskriver: «Jeg synes kravene til meg som lærer er veldig store. Du skal liksom prøve å tilfredsstill alle, også er det noen som aldri vil noen ting. Så det er mange elever som suger energi. Derfor har hele dette prosjektet med TOU vært fint. Vi har lært å bruke skjemaet og vi har tatt urosamtaler med elever. Vi lærte på en måte mye fint, egentlig».

Med veiledningen per se beskriver deltakerne det faktiske ved «bare» og møtes som kollegaer i en organisert sammenheng til en fast tid som gir en innramming for å kunne samtale om det å være lærer og selve yrkesutøvelsen. En deltaker uttrykker det slik: «Det har hatt stor nytte det å kunne møtes og snakke om ting vi står oppe i. Det at vi har hatt tid til å se på konkrete problemstillinger i arbeidet som lærer. Det minner meg på at i gamle dager hadde vi tilbud om pedagogisk eller kollegabasert veiledning». En annen deltaker sier: «Jeg har hatt veldig mye igjen for veiledningen. Særlig de samtalene vi har hatt her sammen med deg, da. At du har kommet hit, og vi har fått muligheten til å snakke rundt tingene og fått ideer og innspill fra deg. Det har vært veldig bra». En tredje uttaler: «Jeg opplever at vi har snakket direkte om det vi står oppe i. Sånne konkrete tilfeller. Jeg synes det har vært godt å ha muligheter til å spille ball med dere andre og kunne se på konkrete elver og relasjoner». En fjerde sier: «Det gjør godt for meg å vite at når jeg i veiledningen sier at det er uro i min klasse så tenker jeg at det bare er hos meg eller noe ved meg. Så sier en annen at slik er det hos ham også. Det er så greit å kunne utveksle erfaringer på den måten. Han har akkurat samme problemet». En femte uttrykker: «Til hver veiledning har jeg hatt en sak å ta opp. Samtidig har de andre tatt opp elver som de sliter med. Så har vi delt det og da har jeg liksom vært med. Vi har forsøkt å løse disse flokene sammen, og samtidig som det gav en ny dimensjon til mitt arbeid».

Kapittel 5. Konklusjoner

Prosjektet «Ta opp uro» er en del av det større forskningsprosjektet «Utvidelse av relasjonskompetanse hos undervisningspersonell i arbeidet med elever som faller ut av den videregående skole», initiert av Akershus fylkeskommune i samarbeid med Høgskolen i Sørøst Norge. Utprøvingen av tilnærmingen TOU er utprøvd for at lærere skal kunne komme tidligere inn ovenfor elever man er urolig for kan falle ut av den videregående skole.

Hovedhensikten har vært å utvikle og styrke læreres kompetanse i forhold til å ta opp sin uro så tidlig som mulig med elever som står i fare for å falle fra, og hvorvidt TOU kan være en egnet tilnærming i dette arbeidet. Vår operasjonalisering av dette spørsmålet er formulert i form av følgende forskningsspørsmål:

- 1. Har opplæring i TOU bidratt til å styrke deltakernes ansvar og muligheter til å ta opp uro med elever som står i fare for å falle fra?*
- 2. Har opplæring i og bruk av TOU hatt noen effekt på deltakernes praksis når de kjenner på uro for en elev?*

Disse spørsmålene er belyst i de ulike kapitlene av rapporten. I tillegg er det undersøkt deltakernes synspunkt på hvordan selve opplæringen har blitt tilrettelagt og gjennomført. I det følgende vil vi løfte frem en del områder som kan kaste lys over de to nevnte spørsmålene i en tentativ konklusjon. Denne er tentativ fordi det bør understrekes at det er en liten studie med et stort frafall av deltakere fra start til avslutning av prosjektet. Samtidig er det forskningsmessig belegg for å kunne antyde tendenser i det foreliggende materialet.

Samlet sett gir evalueringen et positivt bilde. Deltakerne opplever i all hovedsak at opplæringen svarte til et behov, og i så måte bidrar til å utvide lærernes handlingsmuligheter i møte med elever som står i fare for å falle fra. Opplæringen oppleves av de fleste som nyttig og relevant. Resultatet av opplæringen tyder på at de aller fleste har blitt tryggere i rollen som lærere i møte med den aktuelle målgruppen. Dette kommer i særlig grad til uttrykk i form av at de har blitt tryggere i å ta opp uro direkte med elevene det gjelder. Opplæringen har også bidratt til økt kunnskap om selve tilnærmingen, og kunnskap om andre læreres arbeid med elevene og hva som kan være nyttige arbeidsmåter. Dette kan tyde på økt samarbeid mellom de aktuelle deltakerne og også i relasjon til kollegaer som ikke har deltatt i prosjektet. Ut fra dette kan man slutte at opplæringen særlig synes å ha bidratt til å styrke deltakernes innsats i det direkte samarbeidet mellom lærere og elever som kan komme til å falle fra. Ettersom det nettopp er lærerne som er tette på elevene og som dermed har størst mulighet til å gripe inn

når de kjenner på uro for disse, må dette betraktes som positivt i lys av de skisserte intensjonene bak prosjektet. Jo tidligere lærerne oppdager og griper inn i forhold til uro, desto større er sannsynligheten for at elevene det gjelder får den hjelpen de trenger. Da er det først og fremst nettopp lærernes evne til å se og håndtere uro det kommer an på.

Prosjektet har vart i drøyt 10 måneder (fra september 2014 til juni 2015). Som vi har beskrevet i kapittel 4 er det vanskelig å «måle» opplæringens effekt på praksis i løpet av denne perioden. Dette skyldes både at spørsmålene ikke omhandler målbare størrelser, og at svarene ikke lar seg analysere på gruppenivå. I tillegg er den aktuelle tidsperioden så kort at eventuelle endringer ikke nødvendigvis ville latt seg registrere i løpet av perioden. Vi har imidlertid stilt noen av de samme spørsmålene i begge runder av spørreskjemaundersøkelsen, og svarene på disse indikerer at deltakerne har blitt tryggere på hvordan de skal ta opp og håndtere uro i løpet av opplæringsperioden. Dette gjelder i særlig grad å ta opp uro med elever. Videre viser svarene at opplæringen har bidratt til å senke terskelen for å ta kontakt med andre lærer. På bakgrunn av dette er det rimelig å anta at en viktig konsekvens av opplæringen kan være et forbedret samarbeid mellom de lærerne som deltok i opplæringen.

Organisasjonslæring kan være et fruktbart tilfang for å forstå hva som skaper varige endringer i praksis. Organisasjonen «lærer» når ansattes nye kompetanse fører til en endring i handlinger og holdninger. Denne evalueringen kan ikke bidra til å trekke noen slutninger som angår de to skolenes læring. Imidlertid er det belyst hvordan det skjer en deling og distribusjon av kunnskap om TOU på de to skolene. Dette kan tolkes som et bidrag til å fremme organisasjonslæring. Evalueringen viser at flertallet av deltakerne opplever at kunnskapen deres blir nyttiggjort på arbeidsplassen, og særlig av kollegaene. Det at flertallet også oppgir at arbeidsplassen har lagt til rette for deres deltakelse i opplæringen kan tolkes som en indikasjon på at arbeidsplassen ønsker å nyttiggjøre seg av den kunnskapen opplæringen har å by på. Det er med bakgrunn i dette, grunn til å være optimistisk med tanke på at opplæringen vil bidra til handlings- og holdningsendringer også hos andre enn deltakerne selv. Et interessant funn er også at deltakerne forstår prosjektet TOU som en del av langsgående arbeid i videregående skole med å styrke og utvikle relasjonen mellom lærer og elev, særlig med vekt på frafallsproblematikk. Det er et sterkt samfunnsmessig og pedagogisk fokus på å ivareta denne elevgruppen. På denne bakgrunn har det vært flere større og mindre prosjekter og satsningsområder hvor TOU passer godt inn som en del av dette mangfoldet av foki og arbeidsmåter.

Selve opplæringsopplegget har også blitt vurdert av deltakerne. Selv om det var få som personlig hadde tatt initiativ til å delta på opplæringen, er mange positive og opplever at opplæringen svarer til et opplevd behov. Resultatene tyder på variasjon i opplevelsene av om hvorvidt arbeidsplassen har lagt til rette for deres deltakelse på opplæringen. Svarene på spørsmål som omhandlet opplæringsopplegget vitner om at deltakerne i all hovedsak har vært tilfreds med den praktiske organiseringen, og noe mindre tilfreds med det pedagogiske opplegget. Evalueringen viser med andre ord at man bør vurdere en annen pedagogisk tilnærming i selve gjennomføringen av opplæringen dersom dette skal videreføres. Det kan for eksempel fokuseres på en mer inngående opplæring i bruk av TOU skjemaet. En kime til frustrasjon tilknyttet til opplæringen er tidsbruken. Mange av deltakerne opplever at det å delta på opplæringen innebærer et merarbeid, enten for dem selv eller kollegaer, og det er derfor viktig at den tiden som går med til å delta på opplæringen oppleves som nyttig og velinvestert.

Sammenholder man funnene fra opplæringens startpunkt til dens avslutning er det en klar tendens til at opplæringen og veiledningsprosessen i TOU har gjort lærerne tryggere i å ta opp uro med elever, og at deltakerne har lært mer om hvordan arbeide med å ta opp uro. Ved avslutningen av prosjektet er alle delvis eller helt enige i at de føler seg tryggere i å håndtere uro på en god måte. Alle er helt enige i at de føler ansvar for å ta opp sin uro direkte med eleven, og at de synes det er nyttig å gi råd eller veiledning til kollegaer. Opplæringen har bidratt til at lærerne har diskutert på tvers av kollegaer og skoler, og at de føler seg tryggere i arbeidet. Slik sett har opplæringen svart til deltakernes forventninger.

Sammenholder en funnene fra prosjektstart til prosjektslutt er tendensene ved håndtering av *sterk* uro klare. Lærerne tar opp sin uro med eleven med en gang. Det er endringer når det gjelder om hvorvidt deltakerne diskuterer sin uro med kollegaer med en gang eller om de avventer av ekstra hensyn til eleven. Færre gjør det ved *sterk* uro enn ved *svak*. Når det gjelder opplevelser av *sterk* uro er det langt flere som tar dette opp med sine kollegaer og ledelsen ved skolen, enn ved *svak* uro. Svarene på de andre spørsmålene fordeler seg jevnt i de ulike kategoriene både ved start og avslutning. Tendensene er også klare når det gjelder hva lærerne gjorde sist de var urolig for en elev. De aller fleste tok det direkte opp med eleven og/eller diskuterte sin uro med en kollega. Noen valgte å rådføre seg med andre fagfolk eller tok kontakt med foreldre/foresatte. Ingen valgte å se situasjonen an og bare to gjorde en formell henvendelse til andre fagpersoner.

Halvparten av deltakerne som fikk opplæringen har deltatt fast i tilbudet om veiledning i prosjektperioden. De som har deltatt er meget godt fornøyd med dette tilbudet. Veiledningen har hatt høy grad av nytteverdi ved at den har gitt muligheter til refleksjon over egen praksis sammen med andre kollegaer og på tvers av skillelinjer. Veiledningen har også gitt rom for deling av erfaringsbasert kunnskap både knyttet til TOU og til de praksiser det innebærer å være lærer. Betydningen av mulighetene til å legge frem konkrete saker og reflektere omkring disse, har vært viktig. Deltakerne har opplevd stor grad av gjensidig engasjement og vilje til å dele og utforske hverandres erfaringer. De som har deltatt i veiledningen er samtidig opptatt av det store frafallet av kollegaer som ikke har deltatt. Mange lurer på hvordan dette har kunnet skje. De fleste forstår ikke dette som et uttrykk for motstand mot prosjektet. De tenker det handler mer om manglende tilrettelegging i forhold til organisatoriske forhold ved skolene, samt en mulig tretthet i forhold til mange og nye prosjekter som lærerne deltar i. Deltakerne problematiserer også om veiledningen burde vært gjennomført som et obligatorisk tilbud, i hvilken grad den har vært forankret skolenes ledelser samt læreres bruk av sin arbeidstid. Deltakerne peker også på mange organisatoriske endringer og utfordringer som innebærer at mange kollegaer er opptatt med andre oppgaver, undervisning og prosjekter. Deltakerne fremholder at manglende oppmøte og bruk av skjema har ikke noe med URO å gjøre per se. De påpeker mer forhold knyttet til rammevilkår, tid og andre arbeidsoppgaver å gjøre. Økte og mer sammensatte arbeidsoppgaver har gitt mer press på tid. En annen forklaring kan også være at mange tenker at det arbeides allerede mye med elver i denne målgruppen, og at en ny tilnærming kan oppleves forstyrrende eller unødvendig.

Bare et fåtall av deltakerne har brukt selve URO-skjemaet (vedlegg 5) når de har gjennomført samtaler med elever. Skjemaet fokuserer mulighetene til å arbeide konkret med å TOU og hvordan forberede, gjennomføre og avslutte en urosamtale med en elev. Deltakerne understreker at skjemaets del A og B har vært svært nyttig som forberedelse til samtaler. Selve skjemaet har vært nyttig å se på, tenke igjennom og reflektere over som forberedelse til en urosamtale og i ettertid. Ingen av deltakerne har brukt hele skjemaet i betydningen av å fylle det skriftlig ut. Erfaringene tyder på at hele skjemaet er for omfattende og for tidkrevende til å kunne brukes systematisk i samtaler med elever. Skjemaet er vanskelig å bruke i hverdagen, samtidig som det har gitt en økt bevissthet og som et hjelpemiddel til å tenke, forberede og gjennomføre urosamtaler. Slik sett har skjemaet har vært nyttig enda mer knyttet til tenkningen om bekymring og uro, og hvordan uttrykke denne. Noen deltakere

påpeker at et utfylt Uroskjemaet kan være nyttig og viktig som dokumentasjon for lærer, elev, ledelse og administrasjon.

Deltakere som har brukt alle elementene i prosjektet TOU er godt fornøyde og har hatt stort nytte av det. Selve TOU-skjemaet i seg selv er for omfattende i konkret bruk samtidig som det er nyttig som bevisstgjøring og tydeliggjøring primært for læreren. Det er også et bidrag til å legitimere bekymring og uro i seg selv, som i veiledningsgruppene, har gitt rom for å reflektere og snakke om de ulike praksisene som lærere står i og arbeider med. Slik har veiledningen blitt til systematiske samtaler om ulike pedagogiske praksiser. Det å lære seg og kunne ta opp legitimerer det å gjøre det – det å vise sin bekymringen for en elev: Jeg er bekymret for deg. Prosjektet viser til utfordringer deltakernes står i sitt daglige arbeide og hvordan de samarbeider omkring sammensatte utfordringer hos elever. Lærerne opplever at flere elever enn tidligere har utfordringer knyttet til sin psykiske helse. Det er uklart om det faktisk er en slik økning i ungdomsbefolkning generelt da vi mangler data på dette, men enkelte forskningsfunn tyder på en økning i depressive symptomer hos jenter (NOVA, 2015). En faktor som kan ha spilt en vesentlig rolle er reform 94 som ga all ungdom rett til videregående opplæring. Denne retten kan ha bidratt til at flere ungdommer med sammensatte behov nå har et skoletilbud. Det forventes at lærerne skal bidra i arbeidet rundt disse ungdommene. Disse utviklingstrekkene bidra til å endre relasjonen mellom lærer og elev og hva som skal være lærerens ansvar og arbeidsoppgaver og ikke.

Som deltakende forskere i dette prosjektet er det imponerende og oppleve hvordan deltakerne har arbeidet med å håndtere de nevnte utfordringer. De fleste møter utfordringene og forholder seg til det så godt de kan. Deltakerne viser at de virkelig bryr seg om elever. De arbeider innstendig med å se eleven som person og individ samt deres utfordringer i skolesituasjonen og livet ellers. Det kan benyttes «utradisjonelle» arbeidsmetoder som å dra hjem til elever, ringe, møte opp på praksisplasser, legge forholdene til rette i klasserommet osv. Sentralt er arbeide med å møte eleven med anerkjennelse og verdighet. Sett under ett mener vi det er grunn til å hevde at prosjektet TOU har innfridd for de deltakende lærerne i relasjon til prosjektets hensikt.

Referanser:

- Ang, Rebecca P, Chong, Wan Har, Huan, Vivien S, Quek, Choon Lang, & Yeo, Lay See. (2008). Teacher—Student Relationship Inventory Testing for Invariance Across Upper Elementary and Junior High Samples. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(4), 339-349.
- Anvik, C H, & Gustavsen, A. (2012). Ikke slipp meg! Unge psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid.NF-rapport nr 13/2012. Bodø: Nordlands Forskning.
- Barbosa da Silva, A. (1996). Analys av tekster. I: P-G. Svensson og B. Starrin (red.). *Kvalitative studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Barbour, R.S & Kitzinger, J. (1999). *Developing Focus groups Research: Politics, Theory and Practice*. London: Sage publications.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude. (1977). *Reproduction in education, culture and society*. Trans. Nice, R. London: Sage.
- Cornelius-White, Jeffrey. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Drugli, May Britt. (2011). Kvalitet på lærer-elev relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 4, 26-32.
- Eklund Nilsen, A. C. og Bakke, K. (2012). Fra uro til trygghet. Evaluering av opplæringen i «Ta opp uro»-prosjektet i Kristiansand kommune. Prosjektrapport, rapport nr 7/2012, Agderforskning - ISSN-nummer 0808-5544.
- Eriksen, Edvind M. (2011). Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv. *Spesialpedagogikk*, 09, 4-10.
- Erikson E. og T.E. Arnkil (2007/2009): *Taking up One's Worries. A Handbook on Early Dialogues*. Jyväskylä: National Institute for Health and Welfare.
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Graas, M., Lair, M. L., Anseau, M. (2011). Psychosocial risk and protective factors of secondary school dropout in Luxembourg: the protocol of an exploratory case-control study. *BMC Public Health*, 11, 555. doi: <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-11-555>
- Falch, Torberg , Borge, Lars-Erik , Lujala, Päivi, Nyhus, Ole Henning, & Strøm, Bjarne (2010). Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring SØF-prosjekt nr. 6200:”Personer som slutter i videregående opplæring – hva skjer videre?” (SØF-rapport nr. 03/10). Trondheim.

- Garvik, M., Idsoe, T., & Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592-608. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.798835>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Jørgensen, C.H. (2010). Frafald i de danske ungdomsuddannelser. In E. Markussen (Ed.), *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden: Nordisk Ministerråd*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lamb, Stephen, Markussen, Eifred, Teese, Righard, Sandberg, Nina, & Polesel, John. (2011). *School Dropout and Completion*. Dordrecht: Springer.
- Lee, Valerie E., & Burkam, David T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Lerdal, A., & Karlsson, B. (2008). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien Forskning*, 3: 172- 175.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*. Denmark: Nordisk Ministerråd.
- Markussen, E., Froseth, Mari W., & Sandberg, Nina. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253.
- Markussen, E., Frøseth, Marit Wigum, Lødding, Berit, & Sandberg, Nina. (2008). Bortvalg og kompetanse Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregåendeopplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. *13/2008*.
- Markussen, E., Lødding, B., & Holen, S. (2012). De' hær e'kke nokka for mæ- Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011.(NIFU Rapport 10/2012)
- Markussen, E., & Seland, Idunn. (2012). Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011(NIFU Rapport 6/2012)
- Markussen, Eifred, & Sandberg, Nina. (2004). Bortvalg og prestasjoner. *NIFU Skriftserie*(4).
- Mausehagen, Sølvi, & Kostøl, Anne. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk*

pedagogisk tidsskrift, 3, 231-243.

Nordal, T. (2010). Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008).

Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole: et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet : Rapport København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

NOVA (2015). Ungdata. Nasjonale resultater 2014. NOVA Rapport 7/15. Oslo: NOVA

Pianta, R.C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. S. Weinstein, C. M. Evertson & J. E. Brophy (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Oslo kommune, Bydel Søndre Nordstrand. (2013). Urohefte – en metode for oss som arbeider med barn, unge, familier og voksne.

Oslo kommune, Utdanningsetaten. (2010a). Psykisk helse i OSLOskolene – ressursperm.

Oslo kommune, Utdanningsetaten. (2010b). Psykisk helse i OSLOskolene – tverrfaglig samarbeid

Sikveland, Serina Fuglestad. (2013). 18 år og snart uførepensjonist. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*(Vol. 50, nr. 6), 568-581.

St.meld. nr. 9 (2006-2007). (2006). Arbeid, velferd og inkludering. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet

St.meld. nr. 16(2006–2007). (2006). ... og ingen sto igjen, Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 44 (2008–2009). (2009). Utdanningslinja. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Seikkula, J. og Arnkil, T. (2013). Åpen dialog i relasjonell praksis – Respekt for anderledeshet i øyeblikket. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tveit, Arne, Nordal, Thomas, & Hansen, Ole. (2012). Annerkjennelse, ros og regler i klasserommet. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vander, S A, Weiss, NoelS, Stoep, Ann, Kuo, ElenaSaldanha, Cheney, Doug, & Cohen, Patricia. (2003). What proportion of failure to complete secondary school in the US population is attributable to adolescent psychiatric disorder? *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 30(1), 119-124

Wibeck, V. (2000). Fokusgrupper – Om fokuserande gruppeintervjuer som undersökningsmetode. Lund: Studentlitteratur.

Vedlegg 1. Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring.

Informasjon om deltakelse i undersøkelsen «Prosjekt ta opp uro».

Bakgrunn

Denne informasjon gjelder forespørsel om deltakelse i undersøkelsen «Prosjekt Ta opp uro». Undersøkelsen er initiert av Akershus fylkeskommune (AFK), Sentraladministrasjonen ved avdeling for kultur, frivillighet og folkehelse og skal gjennomføres av Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Fakultet for helsevitenskap, Senter for psykisk helse og rus. Undersøkelsen skal munne ut i en rapport som skal leveres AFK medio 2016.

Målsetting for prosjektet Ta opp uro

Hovedmålet med prosjektet Ta opp uro er å styrke kontaktlærers/lærers kompetanse i å ta opp sin uro med eleven på et tidligst mulig tidspunkt. Slik kan eleven involveres på en respektfull måte, og det kan legges til rette for at elev og kontaktlærer/lærer kan utvikle en felles forståelse og språk som grunnlag for å styrke deres samarbeid.

Delmålene med prosjektet springer ut fra hovedmålsettingen, og kan deles inn på følgende måte:

1. Styrke dialogen og samarbeidet mellom elev og kontaktlærer/lærer knyttet til deres relasjon og elevens psykiske helse med vekt på frafallsproblematikk
2. Ansvarliggjøring av kontaktlærere/lærere som er urolige for elever og mulig frafall
3. Utvikle og styrke samarbeidet om mellom kontaktlærer/lærer og elev om mulig frafall
4. Styrke samarbeidet mellom elev, kontaktlærer, foreldre og andre samarbeidspartnere
5. Evaluere bruken og nytten av prosjektet Ta opp uro i forhold til de overnevnte mål.

Det har vært gjennomført en rekke prosjekter både nasjonalt og internasjonalt knyttet til å ta opp uro i ulike pedagogiske sammenhenger. Basert i den systematiserte kunnskapen i disse utvikling- og forskningsprosjektene vil prosjektet Ta opp uro i Akershus fylkeskommune bestå av to deler:

1. Opplæring
2. Implementering og evaluering

Deltakerne i opplæringen vil være kontaktlærere og lærere som er i daglig kontakt med ungdom knyttet til frafallsproblematikk. Disse har de muligheter for å kunne identifisere bekymringsfulle forhold rundt den enkelte elev. Det vil rekrutteres ca. 8 deltakere fra hver skole. Opplæringens hovedsiktemål er å lære hvordan man på et tidlig tidspunkt kan ta denne

bekymringen eller uroen opp med eleven. Hensikten er å styrke lærernes kompetanse i å ta opp uro på et tidligst mulig tidspunkt, samt å legge til rette for bedret samhandling mellom lærer og elev. Opplæringen i å ta opp uro kan forstås som en form for endringsarbeid som har til hensikt å forbedre praksis. Uro eller bekymringer for elever skal tas opp med disse på et tidligere tidspunkt og på en slik måte at uroen blir tatt hånd om. Målet er ikke bare at den enkelte lærer skal handle i tråd med intensjonen bak prosjektet, men snarere at tilnærmingen innebærer en varig endring av praksisutøvelsen. Etter avsluttet opplæring, senest ved utgangen av september 2014, vil klassestyrerne/lærerne som har fått opplæring ta i bruk kunnskapen i møter med elever de er urolige for knyttet til frafall. Perioden hvor metoden Ta opp uro vil bli brukt, strekker seg fra 1. oktober 2014 til og med 1. mai 2015. Under hele perioden vil deltagerne få tilbud om veiledning fra prosjektleder Bengt Karlsson en gang pr. måned.

Hva innebærer studien?

Prosjektet vil bli evaluert gjennom to metodiske tilnærminger. Først ved et strukturert spørreskjema ved oppstart og det tilsvarende ved avslutning. I tillegg vil en gjøre fokusgruppeintervjuer med deltakerne ved de ulike skolene ved avslutningen av prosjektet. Fokusgruppeintervjuet vil bli ledet av professor Bengt Karlsson som er ansatt ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Fakultet for helsevitenskap, Senter for psykisk helse og rus. Fokusgruppeintervjuet vil vare i ca 1,5 til 2 timer og vil utdype den kunnskapen du har som deltaker i prosjektet. Hele intervjuet vil bli tatt opp på bånd og senere skrevet ut for å kunne analyseres av prosjektleder Bengt Karlsson.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle data vil bli behandlet konfidensielt og på en forsvarlig måte i henhold til Personopplysningsloven og etter retningslinjer gitt av Datatilsynet. Dette innebærer at forskeren vil ha taushetsplikt overfor alle personopplysninger som samles inn. Datamaterialet vil bli anonymisert og slettet når forskningsprosjektet er avsluttet, senest 31.12.2018. Resultatene vil bli publisert i en rapport til AFK og i vitenskapelige artikler.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dersom du ønsker å delta, undertegner du vedlagte samtykkeerklæring. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, eller

generelt ønsker mer informasjon om prosjektet kan du kontakte professor Bengt Karlsson, Høgskolen i Buskerud og Vestfold, mobil 90 64 90 78.

Personvern

Informasjonen som lagres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

Dekan Heidi Kapstad ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Fakultet for helsevitenskap, er databehandlingsansvarlig.

Prosjektleder er professor Bengt Karlsson, Fakultet for helsevitenskap, Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

Økonomi

Studien er finansiert av Akershus Fylkeskommune.

Informasjon om utfallet av studien

Du har som informant rett til å få tilgang til utfall av studien.

Dersom du ønsker å delta, vil du bli bedt om å underskrive en samtykkeerklæring ved oppstarten av prosjektet høsten 2014.

Vennlig hilsen

Oslo 12.september 2014.

Bengt Karlsson, prosjektleder.

Samtykkeerklæring.

Samtykke til deltakelse i undersøkelsen «PROSJEKT TA OPP URO»

Jeg er villig til å delta i undersøkelsen «Prosjekt Ta opp uro».

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om undersøkelsen «Prosjekt Ta opp uro».

(Signert, rolle i studien, dato)

Bengt Karlsson, prosjektleder.

Vedlegg 2. Invitasjon til opplæringsdag.

Til deltakere vedvideregående skoler.

Velkommen til oppstart av Prosjektet «Ta opp uro»!

Som tidligere annonsert vil opplæringen finne sted fredag 12. september kl. 9.00 – 15.15 i Håndverkeren Kurs- og konferansesenter | Rosenkrantzgate 7, 0159 Oslo. (Inngang vis a vis Det Norske Teateret).

Programmet vil se slik (med forbehold om endringer):

Kl.09.00. – 09.45.: Velkommen og introduksjon til prosjektet v/ Bengt Karlsson

Kl.10.00. – 11.30.: Presentasjon og innføring å ta opp uro med øvelser v/ Kristin Fløtre og Emma-Johanne Broberg.

Kl.11.30. – 12.00.: Lønsj

Kl.12.00. – 12.45.: Videre arbeid med å ta opp uro, bruk av skjema med øvelser v/ Kristin og Emma

Kl.13.00. – 13.45.: Fortsettelse av temaene over v/ Kristin og Emma

Kl.14.00. – 14.45.: Videre arbeid med og veiledning knyttet til å ta opp uro i prosjektperioden v/ Kristin, Emma og Bengt.

Kl. 14.45. – 15.15. Evaluering v/ Bengt

Kristin Fløtre og Emma-Johanne Broberg fra Familiesenteret, Søndre Nordstrand Bydel i Oslo kommune vil lede opplæringen. Kristin og Emma er begge utdannet som kvalifiserte undervisere i og har arbeidet med å ta opp uro i mange år.

Husk at det er flott om du til opplæringsdagen kan tenke på 1 eller 2 elever du er urolig for, og tenkt gjerne igjennom hva det er som gjør deg urolig.

Vel møtt!

Oslo 28.08.14.

Vennlig hilsen,

Bengt Karlsson.

Vedlegg 3. Spørreskjema kvantitative studie.

1. Introduksjon

Denne undersøkelsen skal besvares av deg som deltar på opplæringen i forbindelse med «Ta opp uro»-prosjektet. Hensikten med evalueringen er å vurdere nytteverdien av opplæringen. Spørreundersøkelsen skal gjennomføres i to runder; en ved oppstart og en ved avslutning. For å sikre best mulig kvalitet på evalueringen er det viktig at alle svarer.

Det tar ca. 15 minutter å svare på skjemaet. Undersøkelsen gjøres anonymt, og det vil ikke være mulig å finne ut hvem som har svart på hvilket skjema. Bakerst i spørreskjemaet er det mulighet til å gi kommentarer. Vi oppfordrer dere til å benytte dette dersom dere har erfaringer eller synspunkt som ikke blir berørt ellers i spørreskjemaet.

Evalueringen gjennomføres av Høgskolen i Buskerud og Vestfold. For spørsmål eller kommentarer kan du kontakte prosjektleder Bengt Karlsson på epost bengt.karlsson@hbv.no eller på telefon 90 64 90 78.

2. Bakgrunnsspørsmål

1. Hva slags stilling har du?

Klassestyrer og lærer

«Bare» Lærer

Administrativt ansatt

Annen pedagogisk ansatt

2. Hva er din høyeste fullførte utdanning?

Videregående skole

Universitet/høgskoleutdanning på bachelornivå (inntil 3 år)

Universitet/høgskoleutdanning på masternivå (mer enn 3 år)

3. Jeg er:

Mann

Kvinne

4. Alderen min er:

20 - 30 år

30 – 40 år

40 - 50 år

Over 50 år

3. Bakgrunn for din deltakelse i opplæringen

1. Hvem tok initiativ til at du skulle delta i opplæringen?

Ledelsen ved skolen

Jeg selv

Andre

Vennligst spesifiser hvem andre:

.....
.....

2. *I hvilken grad opplever du at du har behov for denne opplæringen?*

Ikke i det hele tatt

I liten grad

I noen grad

I stor grad

3. *Kjente du til «Ta opp uro»-tilnærmingen fra tidligere?*

Ja

Nei

Annet (vennligst spesifiser):

.....
.....
.....
.....

4. *Hvilke forventninger har du til opplæringen? (Du kan sette flere kryss):*

Lære mer om hvordan identifisere din uro

Lære mer om hvordan håndtere din uro

Lære mer om hvordan ta opp din uro med elever

Lære mer om hvordan ta opp din uro med foreldre/foresatte

Lære mer om hvordan ta opp din uro med andre fagfolk

Få mer kjennskap til og kunnskap om andre som arbeider med å ta opp uro

Jeg har ingen forventninger

Annet – (vennligst
spesifiser):.....

.....

.....

.....

.....

5. *I hvilken grad føler du deg nå trygg på å.....*

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad
...ta opp uro med en elev?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...ta opp uro med foreldre/foresatte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...ta opp uro med andre fagfolk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Om opplæringen

1. Hvor enig er du i følgende påstander?

	Helt uenig	Delvis uenig	Hverken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig
Arbeidsplassen min la godt til rette for at jeg kunne delta ved opplæringen (skaffet vikar eller reduserte arbeidsbyrden m.m.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kollegaene mine kan nyttiggjøre seg det jeg lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ledelsen min kan nyttiggjøre seg det jeg lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi fikk tilstrekkelig informasjon om opplæringen i forkant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi fikk god informasjon om bruken av ta opp uro i forkant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen fungerte godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temaene var relevante for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underviserne var faglig dyktige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underviserne hadde gode formidlingsevner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det pedagogiske opplegget på opplæringen var bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. *Hvor enig er du i.....*

	Helt uenig	Delvis uenig	Hverken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig
Tidspunktet for opplæringen var godt valgt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Varigheten av opplæringen var god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stedet for opplæringen var godt valgt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mat og drikke var god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. *Hvordan vil du vurdere nytteverdien av.....*

	Ikke nyttig	Lite nyttig	Ganske nyttig	Svært nyttig	Ikke relevant
...forelesningene på opplæringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....diskusjonene med deltakere fra andre skoler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....diskusjonene med kollegaer fra samme skole som meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....oppgavene vi fikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...det å trene på å ta opp uro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Om praksis

1. Har du opplevd å føle uro for en elev?

- Ja, svak uro
- Ja, sterk uro
- Ja, både svak og sterk uro
- Nei, aldri

2. Hvordan håndterer du nå **svak** uro for en elev? Jeg pleier å.....

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
....være usikker på hvordan jeg skal håndtere det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....ta ekstra hensyn til eleven, slik at situasjonen blir bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....se situasjonen an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....ta det opp med foreldrene/foresatte med en gang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....ta det opp med eleven med en gang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....diskutere det med kollegaer med en gang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....ta det opp med min leder, slik at denne kan bestemme et tiltak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....rådføre meg med en annen fagperson om hva jeg skal gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Hvordan håndterer du nå **sterk** uro for en elev? Jeg pleier å.....

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
....være usikker på hvordan jeg skal håndtere det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....ta ekstra hensyn til eleven, slik at situasjonen blir bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....se situasjonen an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....ta det opp med foreldrene/foresatte med en gang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....ta det opp med eleven med en gang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....diskutere det med kollegaer med en gang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....ta det opp med min leder, slik at denne kan bestemme et tiltak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....rådføre meg med en annen fagperson om hva jeg skal gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. *Tenk tilbake og ta for deg sist gang du var urolig for en elev. Hvilken form for uro var det?*

Svak uro

Sterk uro

5. *Med utgangspunkt i sist gang du var urolig for en elev. Hva gjorde du? (Du kan sette flere kryss):*

Diskuterte med kollegaer

Rådførte meg uformelt med andre fagfolk (PPT, BUP, Barnevern eller lignende)

Gjorde en formell henvendelse til andre fagfolk (PPT, BUP, Barnevern eller lignende)

Snakket med elevens foreldre/foresatte

Valgte å se situasjonen an, uten å involvere andre

Snakket med eleven selv

Annet – vennligst

spesifiser.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Synspunkter og erfaringer

1. *Hvor enig er du i følgende påstander?*

Helt uenig Delvis uenig Hverken enig eller uenig Delvis enig Helt enig

Det er vanskelig å vite hvordan
man skal håndtere uro for

enkeltelever

Det er vanskelig å snakke om

uro med elever

Det er vanskelig å snakke om

uro med foreldre/foresatte

Jeg føler meg trygg på at jeg
håndterer uro på en god måte

Jeg føler ansvar for å ta det opp
når jeg føler uro for en elev

Jeg synes det er fint å gi råd
eller veilede kollegaer

Opplæringen har gjort at jeg
er tryggere i å ta opp uro med
foreldre/foresatte

Opplæringen har gjort at jeg
er tryggere i å ta opp uro med
elever

Opplæringen har gjort at jeg
er tryggere i å ta opp uro med
andre fagfolk

Terskelen for å ta kontakt
med andre fagfolk har blitt
lavere etter opplæringen

Jeg har lært mer om
hvordan andre arbeider med
å ta opp uro

Jeg har endret oppfatning
av kollegaer og andre
deltakere etter opplæringen

Opplæringen har bidratt
til at vi kan snakke samme

språk på tvers av kollegaer
og skoler

Opplæringen har hatt stor
nytteverdi for meg

Jeg føler meg tryggere i
jobben etter opplæringen

Opplæringen har svart til
mine forventninger

2. *Har du noen kommentarer til opplæringen eller undersøkelsen er det fint om du kan skrive det inn her:*

Vedlegg 4. Intervjuguide kvalitative studie.

Intervjuguide til bruk i fokusgrupper

Overskriftene og mellomtitlene er områder for samtale. Innledningsvis presenteres intervjuets hensikt, hvordan de ulike temaene vil bli introdusert samt rettighetene i informert samtykke.

Hvilke tanker hadde dere om behovet for opplæring og prosjektet med å «Ta opp Uro» (TOU)?

Hva legger dere i begrepet uro?

Har deres forståelse av begrepet endret seg i løpet av prosjektet? På hvilke måter?

Hva har i så fall bidratt til denne endringen?

Har TOU- prosjektet bidratt til å fremme samarbeid på arbeidsplassen?

Om så hvordan og hvorfor?

Hvordan har dere bruk TOU i deres yrkesutøvelse?

Hva er fordelen med TOU? Hva opplever dere som den største utfordringen med å bruke TOU i praksis? Hva er nytteverdien av TOU i deres yrkesutøvelse?

Hvordan fungerer kunnskapsspredningen på deres arbeidsplass?

Har det øvrige personellet på deres arbeidsplass blitt satt inn i TOU? Opplever dere at ledelsen bruker deres kompetanse om TOU? Hvordan har veiledningsgruppene fungert?

Refleksjoner knyttet til samtalen; innhold og deltakelse.

Hva har hver enkelt opplevd som viktig i denne fokusgruppen?

Hvordan har du opplevd din egen deltakelse?

Er du noe du ønsker å tilføye før vi avslutter?

Vedlegg 5.**Skjema for å planlegge/forutsi utfallet av å ta opp og snakke om din bekymring/uro**

Skjemaet består av tre deler:

Den første delen A skal du fylle ut når du planlegger hvordan du skal ta opp det som bekymrer/uroer deg med den det gjelder

Den andre delen B skal du fylle ut når du planlegger samtalen med den det gjelder

Den tredje delen C skal du fylle ut så raskt som mulig *etter* samtalen

A. Fylles ut i det du kjenner bekymring/uro for en annen person (spørsmål 1-3)

<p>1a. Hvem er du bekymret/uroelig for?</p> <p>1b. Hvilken relasjon eller rolle har du til den du er bekymret for?</p>
<p>2. Hvilken kontakt har du med den det gjelder? Treffpunkt, aktiviteter..</p>
<p>3a. Hva bekymrer/uroer deg?</p> <p>3b. Hva tror du skjer dersom du ikke tar opp din bekymring/uro og snakker om den?</p> <p>3c. Hvor bekymret/uroelig er du? (kryss av for riktig sone)</p> <p> <input type="checkbox"/> Liten bekymring/uro <input type="checkbox"/> Den grå bekymring/urosonen <input type="checkbox"/> Alvorlig bekymring/uro </p>

B. Fylles ut før samtalen (spørsmål 4-8)

<p>4. Med utgangspunkt i din egen oppfatning; i hvilke situasjoner opplever den du skal snakke med at du støtter ham/henne? Finnes det situasjoner der han/hun/de kan oppleve deg som en trussel?</p> <p>Støtte:</p> <p>Trussel:</p>
<p>5a. Hvilke styrker og ressurser kan du se hos den du skal snakke med/om i den aktuelle situasjonen? Hva kan du fortelle til henne/han om disse styrkene og ressursene?</p> <p>5b. Hva kan dere gjøre på hver deres kant og/eller sammen for å bedre situasjonen?</p>
<p>6. Hvordan tar du opp din bekymring/uro og dine ønsker om samarbeid. Formuler ideer og tanker rundt ulike alternative måte du kan uttrykke din bekymring/uro på. Fortell om ressursene og foreslå et foreslå et (Jvf. Pkt.5 a).</p>

7a. Hva tror du kommer til å skje i løpet av samtalen?
Hvem reagerer og på hvilken måte?

7b. Hva tror du kan bli utfallet og resultatet av samtalen?

Dersom du antar at samtalen kommer til å forverre muligheten for videre dialog og samarbeid, gå tilbake og tenk på a) hva er det du faktisk behøver den andres hjelp til, og b) hvordan kan du få denne hjelpen. Kan du reformulere ditt tilbud om samarbeid på nytt?.

8. Når og hvor vil du ta opp saken?

—
Å ta opp uro

En studie om opplæring, bruk og
veiledning om å ta opp uro for elever ved
to videregående skoler

—
Bengt Karlsson
Vibeke Krane

—
ISBN: 978-82-8290-016-4

© SFPR – Senter psykisk helse og rus
Fakultet for helse- og sosialvitenskap
Høgskolen i Sørøst Norge

usn.no/sfpr

