

Masteroppgave 2019

Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet: Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Institutt: Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag

Studium: Master i helsefremmende arbeid

**Tittel:**

Ensomme elever og frafall skolen

**Forfatter:**

Hege Paulsen

## Sammendrag

Frafall er et stort problem i norsk skole og får mye oppmerksomhet i media og blant politikere. Forskning viser at de med lav utdanning eller avbrutt videregående utdanning sliter på arbeidsmarkedet, og dette går i arv. Fullført utdanning er en inngang til arbeidslivet og har stor betydning for din videre karriere. Opplevelsen av ensomhet og mangel på venner kan være en av årsakene til at elevene vurderer å slutte på skolen. Det er viktig å se på hva man kan gjøre for disse elevene slik at de ikke faller fra.

Hensikten med denne studien er å se på ensomme elevers erfaringer i tiden på videregående skole, og hvilke tiltak de tenker kan iverksettes for å redusere frafall for denne gruppen elever. Ved å få kunnskap om dette kan vi bidra til utvikling av tiltak og støttende miljøer for de ensomme elevene.

Studiens problemstilling er:

Hvordan tenker elever som i videregående skole enten har vurdert å droppe ut eller har droppet ut av skolen, at skolen kan tilrettelegge for sosial inkludering og redusere ensomhet?

Seks ungdommer i alderen 18-24 år ble intervjuet om deres erfaringer med det å være ensom i videregående skole. Det teoretiske perspektivet er empowerment, sosial støtte, mestring, sosiale ulikheter i helse, selvfølelse og skam.

Resultatene viser at elevene føler seg ensomme og maktesløse. De har et behov for mer innflytelse, myndiggjøring og kontroll over egen skolehverdag. De har behov for å bli sett og å få støtte, slik at de blir satt i stand til å håndtere utfordringer og å oppleve mestring. For å få til dette må man ha en lærer som kan bistå og motivere elevene slik at de selv kan ta i bruk sine ressurser og lære seg å håndtere sosiale situasjoner på egenhånd.

Konklusjon: I skolen må det være fokus på god og organisert klasseledelse. Lærere må få trening i hvordan de kan støtte og bistå elevene slik at de kan tilegne seg sosiale ferdigheter og å delta i sosiale aktiviteter på skolen. Slik kan de elevene som er ensomme og ikke mestrer skolehverdagen oppleve mestring og kontroll over sin skolehverdag.

## **Abstract**

Dropping out of secondary school in Norway is a major problem and topic in both media and politics. Scientific research shows that those with lower education or dropped out from secondary school have problems finding work, and that this goes over from one generation to the next. Completed education enables to get into labor market and has the power to impact future success. Feeling lonely and not having friends can be a reason for youth to consider quitting school, and it is important to look at what could be done for preventing these young people to drop out from school.

Aim of this study is to find out about lonely students experience during their time in secondary school and measures they would consider as helpful for reducing drop out for this group of pupils. Getting knowledge about this subject can contribute to developed measures and supporting environments for lonely youth.

The studies issue is:

Which possibilities for school to facilitate for social inclusion or reduces loneliness do students see whom in secondary school either have considered to quit school or dropped out from school?

Six adolescents aged 18 – 24 years where interviewed about their experiences from being lonely at secondary school. Theoretical perspective is empowerment, social support, mastery, social differences in health and self-esteem and shame.

Results show that the students did feel lonely and paralyzed and that they were in need of more influence, empowerment and control about everyday life in school. They required being seen and getting support for being able to handle challenges and experience mastery. For being able to achieve this one must have a teacher who is supporting and motivating students to use their own skills and learn to handle situations i a social context on their own.

**Conclusion:** In school the focus must be on good and organized class management. Teachers must be trained in how to support and assist students to acquire social skills and participate in social activities at school. Thereby students who are lonely and do not cope with school can experience mastery and control about everyday life in school.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>4</b>
<b>Forord .....</b>	<b>6</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn .....	7
1.2 Skolen som helsefremmende arena .....	8
<b>2 Begrepsavklaring .....</b>	<b>9</b>
2.1 Helse .....	9
2.2 Ensomhet .....	9
2.3 Frafall .....	10
2.4 Livsmestring .....	10
<b>3 Tidligere forskning .....</b>	<b>11</b>
3.1 Sammenheng mellom frafall i videregående skole og ensomhet .....	11
3.2 Tiltak for å redusere ensomhet i videregående skole.....	11
3.3 Kunnskapsbehov .....	12
<b>4 Hensikt og problemstilling.....</b>	<b>13</b>
4.1 Hensikt.....	13
4.2 Problemstilling .....	13
<b>5 Teoretisk tilnærming.....</b>	<b>14</b>
5.1 Sosial støtte .....	14
5.2 Skam og selvfølelse .....	15
5.3 Sosial ulikheter i helse .....	17
5.4 Empowerment .....	18
5.5 Mestring (Self -Efficacy).....	20
<b>6 Metode.....</b>	<b>21</b>
6.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	21
6.2 Forforståelse .....	22
6.3 Det kvalitative forskningsintervju .....	22
6.4 Utvalg.....	23
6.5 Rekruttering .....	23
6.6 Gjennomføring intervju .....	23

6.7	Transkribering .....	25
6.8	Analyse .....	26
<b>7</b>	<b>Forskningsetikk.....</b>	<b>27</b>
7.1	Informert samtykke .....	27
7.2	Anonymisering data.....	28
7.3	Risiko for skade .....	28
7.4	Meldeplikt .....	28
7.5	Dataens pålitelighet og validitet .....	28
<b>8</b>	<b>Resultater.....</b>	<b>30</b>
8.1	Erfaringer fra videregående skole.....	30
8.1.1	Opplevelsen av ensomhet og mangel på tilhørighet.....	30
8.1.2	Mye snakk og lite handling:.....	31
8.2	Tiltak skolen kan iverksette for inkludering.....	32
8.2.1	Å få en god start: .....	32
8.2.2	Felles aktiviteter .....	33
8.3	Hvordan kan læreren tilrettelegge undervisningen og bruke sin rolle aktivt? .....	33
8.3.1	Gruppearbeid -hatet og elsket:.....	33
8.3.2	Å bli sett!.....	35
8.3.3	Selvfølelse og skam:.....	35
<b>9</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>37</b>
9.1	Betydningen av ensomhet i skolehverdagen .....	37
9.2	Hvordan kan skolen tilrettelegge for disse elevene.....	39
9.3	Hva kan læreren gjøre .....	42
<b>10</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>50</b>
<b>11</b>	<b>Referanser/litteraturliste .....</b>	<b>52</b>
<b>12</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>55</b>

## Forord

Etter snart fire år som student, mor, kone og fulltidsarbeider kan jeg puste lettet ut. Det har vært noen år med full timeplan, og i perioder har det vært vanskelig å prioritere tiden.

Da jeg gikk i gang med masteroppgaven var det viktig for meg å jobbe med et tema som engasjerer meg slik at skriveingen ville være lystbetont, i tillegg ønsker jeg å få brukt det videre i min jobb som veileder og i det å være et medmenneske. Jeg hadde en ide om at jeg ikke skulle bruke empowerment som teoretisk perspektiv. Ikke fordi at jeg ikke ser viktigheten av det, men fordi så mange andre brukte det, og jeg var litt «lei» ordet både i jobb og skolesammenheng. Ideer til tross, empowerment var noe av det som var mest dekkende i forhold til hva resultatene viste. Det ga meg signaler på hvor viktig det er med brukermedvirkning, bemyndigelse og alle andre ord som prøver å dekke begrepet. Empowerment er et begrep som betyr mye i min jobb som veileder, men også i forhold til alle andre som jobber med mennesker med ulike utfordringer.

Ensomhet er sårt og vanskelig tema. Jeg vil rekke en takk til de seks flotte ungdommene som var med i studien for deres ærlighet og oppriktighet under intervjuene. Min veileder Toril Tveito fortjener også en takk for å ha veiledet meg gjennom skriveingen og gitt meg gode tips og konkrete tilbakemeldinger.

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Utenforskap kan ramme alle og betegner mennesker eller grupper som står på utsiden av et fellesskap man opplever i skole- og arbeidsliv, eller at de har et svært begrenset sosialt nettverk eller tilhørighet til storsamfunnet. Felles for de som står utenfor er gjerne at de har for svak utdanning, manglende grunnleggende ferdigheter og/eller manglende språkferdigheter til å håndtere krav i arbeidslivet. Utenforskapet starter ofte med at skolen, motivasjonen eller helsen svikter og skolen har en avgjørende rolle for barns og unges utvikling og inklusjon i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Det er særlig de med lav utdanning som sliter på arbeidsmarkedet. Utdanning er en adgangsbillett til fellesskapet, ved at man både kan ha ett nettverk gjennom utdanningen sin, men viktigst av alt vil man lettere komme inn på arbeidsmarkedet. De individuelle og samfunnsmessige konsekvensene av frafallet i videregående skole er godt dokumentert og frafall regnes som er av de største utfordringene i norsk skole (Markussen, 2011). Frafall fra videregående opplæring gir stor risiko for svak eller ingen tilknytning til arbeidsmarkedet, lav inntekt, dårlige levekår og dårlig helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015).

Det kan være mange forklaringer på frafall. En av de årsakene kan være psykisk sykdom eller psykososiale problemer. Mange elever sliter sosialt på skolen, de kan føle seg ensomme, er alene i friminuttene, de er engstelige og deprimerte. Det finnes flere elever som har det slik i enhver klasse i norsk skole (Rogstad & Reegård, 2016).

Ensomhet, mangel på mestring, depresjoner og angst har gjennom studier vist seg å øke sannsynligheten for frafall (Anvik & Gustavsen, 2012). For mange er opplevelsen av ensomhet og sosial isolasjon skambelagt, og de ønsker ikke å vise at de lider under dette (Svendsen, 2015). Det kan være vanskelig for lærere og andre voksne ved skolen å fange opp de det gjelder. Derfor er det ekstra viktig at lærere følger med på hvordan elevene har det i relasjon med sine jevnaldrende i skolen og det bør brukes flere og andre metoder enn tilfeldig observasjon i timer og friminutt (Rogstad & Reegård, 2016).

## 1.2 Skolen som helsefremmende arena

Skolen blir sett på som en av de viktigste helsefremmende arenaer og skal være en ressurs for fremtidig helse. De som lykkes får med seg ferdigheter, kunnskap og trygghet videre i livet (Mæland, 2010). Imidlertid kan skolen også være en risikofaktor ved at man ikke gjennomfører og faller fra. Det er derfor viktig at skolen tilrettelegger for og setter inn tiltak for å redusere frafall i skolen (Rogstad & Reegård, 2016).

Helsefremmende arbeid defineres som den «*Proessen som setter folk i stand til å få økt kontroll over og å forberede egen helse*» (World Health Organization, 1986), og Scriven & Hodgins (2012) nevner tre ulike tilnærminger å jobbe helsefremmende på. Disse er sak- og gruppetilnærming i tillegg til settingstilnærming. Av ulike typer settinger kan nevnes: skoler, arbeidsplasser, universiteter, skole, nærmiljø, fritidsklubb, arbeidsplass, kommune og fengsel (Mittelmark & Hauge, 2003; Scriven & Hodgins, 2012).

En helsefremmende skole skal sørge for støttende miljø for elevenes helse (Hanson, 2004). Det betyr også at de elevene som opplever ensomhet og mangel på sosial støtte skal oppleve tilhørighet, mestring og et godt læringsmiljø (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Ungdom som faller ut av videregående skole uten å ha andre alternativer innen utdanning eller arbeid, står i fare for å bli marginalisert. Mangel på sosial støtte øker faren for blant annet depresjoner (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015).

I 2012 fikk Norge en folkehelselov som sier at alle sektorer skal «tenke helse i alt de gjør». Dette betyr at det ikke lenger bare er helsesektoren som skal arbeide for å bedre folkehelsen og for å fremme psykisk helse og trivsel er det nødvendig å stimulere til etablering av sosiale nettverk, deltakelse og sosial støtte i hverdagslivet gjennom sentrale arenaer som blant annet skole og arbeidsliv (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Helsefremmende arbeid skal være en sentral del av alle sektorene, også i skolen noe som er tydelig nedfelt i opplæringsloven kapittel 9a-1 der det står: «alle elever i grunnskuler og videregående skuler har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 2015). Folkehelsemeldingen tar utgangspunkt i lovverket og setter tiltak for et godt læremiljø, forebygging av mobbing og likeverdighet og at alle skal inkluderes, oppleve mestring og utvikle positiv selvfølelse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015).



## 2 Begrepsavklaring

### 2.1 Helse

Verdens helseorganisasjon – WHO beskriver helse som «*Helse er en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velbefinnende, og ikke bare fravær av sykdom og lyte*» (World Health, 2009). Oppmerksomheten flyttes her fra nivåer av negativ helse til nivåer av positiv helse og god helse sidestilles med velbefinnende livskvalitet, lykke eller tilfredshet (Mittelmark & Hauge, 2003).

Helse er en ressurs i hverdagen som skal gi oss motstandskraft og styrke til å håndtere livets påkjenninger (Mæland, 2010), og den skapes der folk lever, lærer, arbeider, leker og elsker. Med et slikt utgangspunkt kan man si at helse utvikles i hverdagslivets settinger, som for eksempel på skolen (Green, Tones, Cross, & Woodall, 2015).

### 2.2 Ensomhet

Ordet ensomhet har sin opprinnelse fra det norrønne einsamm og betegner noe som står helt alene. Imidlertid handler ensomhet ikke om at man er omgitt av andre mennesker, men mer om hvordan man opplever sin relasjon til andre (Svendsen, 2015). Ensomhet kan beskrives som et fravær av tilfredsstillende fellesskap og det er ikke nødvendigvis noen sammenheng mellom det å være alene og det å være ensom eller visa versa (Farstad & Henriksen, 2011; Svendsen, 2015). Man kan oppleve ensomhet midt i et fellesskap i det den knyttes til kvalitet i fellesskapet og ikke kvantitet. For å unngå å føle seg ensom er det nok med noen få nære relasjoner (Farstad & Henriksen, 2011).

Kronisk ensomhet kan føre til lavere opplevd livsmening, på grunn av at tilhørighet er vesentlig for opplevelsen livsmening. I tillegg påvirker ensomhet blodtrykk og immunforsvar, og forårsaker en økning av stresshormoner i kroppen. Det gir økt risiko

for Alzheimer sykdom og generelt svekkede kognitive ferdigheter over tid (Svendsen, 2015).

## 2.3 Frafall

Frafall i skolen (bokmål) eller dropout (engelsk), er en samlebetegnelse som brukes om elever som ikke fullfører planlagt skolegang. For de elevene som faller fra er det vanskeligere å få arbeid og det vil få økonomiske og samfunnsmessige konsekvenser (Markussen & Seland, 2012). Det er en sammenheng mellom frafall i skolen og senere utfordringer med psykisk helse. Frafall i skolen er et stort problem både i Norge og utland, og det blir gitt mye oppmerksomhet i media og politisk (Hernes, 2010). Det er større frafall fra yrkesfag enn fra studieforbereidende. Da over 86 prosent av elevene som startet på studieforbereidende fag hadde gjennomført skolen med full kompetanse etter fem år, gjaldt dette for rundt 57 prosent av elevene som startet på yrkesfag (Hernes, 2010).

## 2.4 Livsmestring

Livsmestring handler om å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2017) Høy livskvalitet forutsetter en god balanse mellom de krav omgivelsene stiller og de forutsetninger som enkeltmennesket har. I fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (læreplanen) vil «*folkehelse og livsmestring*» være ett av tre flerfaglige temaer (Helsedirektoratet, 2017).

Definisjonen av begrepet livsmestring for barn og unge er ifølge landsrådet for Norges barne og ungdomsorganisasjoner:

*«Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på mest mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden»* (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s.9).

### **3 Tidligere forskning**

Tall fra fjorårets Pisaundersøkelse viser at dobbelt så mange elever føler at de ikke passer inn eller holdes utenfor i skolen nå som i 2003. Denne utviklingen av norske elevers opplevelse av ensomhet er bekymringsfull (Kjærnsli & Jensen, 2016). Opplevelsen av å være ensom på skolen henger sammen med å slutte på skolen (Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015), og det er viktig å bekjempe ensomhet da det kan få alvorlige konsekvenser for livskvalitet og helse for de det gjelder (Psykologiforeningen, 2015).

#### **3.1 Sammenheng mellom frafall i videregående skole og ensomhet**

Tre av ti elever dropper ut av videregående skole. For halvparten av de som dropper ut er årsaken psykiske helseproblemer i kombinasjon med vanskelige oppvekstvilkår, mobbing, ensomhet og ingen å snakke med (Anvik & Gustavsen, 2012). Hvordan elevene opplever sine relasjoner til jevnaldrende og lærerens klasseledelse viser seg å henge sammen med skolevegring. Dårlige forhold til jevnaldrende i skolen kan være en viktig risikofaktor for skolevegring og skolefravær (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015).

Det kan være mange og sammensatte årsaker til at elever velger å slutte på skolen. På bakgrunn av elevenes egne forklaringer på hvorfor de valgte å slutte på skolen, var en av årsakene ensomhet. Ut i fra denne undersøkelsen så det ut til at dette gjelder en liten gruppe, men det utelukkes ikke at flere elever opplever det slik uten at dette kommer frem i undersøkelsen (Markussen & Seland, 2012).

#### **3.2 Tiltak for å redusere ensomhet i videregående skole**

Barn og unge tilbringer store deler av dagen på skolen. Ensomhet og sosial isolasjon kan medføre at elevene ikke ønsker å møte opp på skolen (Frostad et al., 2015; Utdanningsdirektoratet, 2016), og er en av de viktigste forklaringene på hvorfor noen velger å slutte på videregående skole (Frostad et al., 2015). På bakgrunn av disse resultatene vil det sannsynligvis være hensiktsmessig å fokusere mer på tiltak som fokuserer på elev-elev relasjoner og læringsmiljø som letter kontakt mellom alle elever

(Frostad et al., 2015). Slik kan alle elever oppleve at de har en positiv tilknytning eller relasjon til en eller flere i klassen. Sosial deltakelse knyttet til skolen som blant annet trening, henging med kamerater, faglige eller studentpolitiske aktiviteter bidrar til sosial tilhørighet og trivsel (Seipæjærvi, 2016) og har sterkt forebyggende effekt i forhold til å slutte på skolen (Frostad et al., 2015).

Sosial støtte er en viktig variabel for skoletrivsel og bidrar til at elevene føler seg inkludert i det psykososiale læringsmiljøet på skolen. Det å føle seg inkludert og verdsatt kan tilfredsstillende behovet for tilhørighet. Tilfredsstillende av behovet for tilhørighet er den viktigste kilde for sosial trivsel og inkludering (Danielsen, 2012).

Lærerens klasseledelse kan også spille en rolle med tanke på skolevegring og fravær indirekte ved å hindre mobbing og sosial utestenging av jevnaldrende (Havik et al., 2015), og ifølge Larsen (2011) er det en direkte sammenheng mellom lærerens klasseledelse og skolefravær blant elever på videregående skole. Ungdom som får mye støtte fra lærerne, opplever høy grad av psykisk velvære og motsatt om de opplever liten støtte fra læreren. Omsorg og emosjonell støtte fra lærer hjelper eleven å bevare selvspekt ved stressende livshendelser (Larsen, 2011). Dette kan tyde på at lite støtte fra lærere kan øke risikoen for fravær på skolen (Havik et al., 2015).

### **3.3 Kunnskapsbehov**

Det har i Norge og Norden generelt vært lite forsket på sammenhengen mellom ensomhet og frafall i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014). I Storbritannia er det gjort noe mer forskning på temaet, men også der finnes det få kvalitative studier som undersøker årsaker til at elever forlater videregående skole før opplæringen er fullført (Markussen & Seland, 2012). Studiene som er gjennomført svarer i liten grad på hva elevene selv tenker kan iverksettes av tiltak for å redusere frafall (Utdanningsdirektoratet, 2012). Jeg har ikke funnet forskning der de det gjelder har fått gitt sin stemme med tanke på det aktuelle temaet.

Haavik (2015) peker på betydningen av god klasseledelse, og trekker frem betydningen lærere har for relasjoner mellom elevene. Det er imidlertid lite forskning som sier noe om hvordan læreren kan jobbe for at alle elever, spesielt de som strever med ensomhet, kan føle seg sosialt inkludert og å ha noen å være sammen med.

## **4 Hensikt og problemstilling**

For mange elever er det sosiale miljøet det viktigste i skolen. Hvis dette mangler, står de i fare for å få en dårlig identitetsutvikling og en lav selvoppfatning. Videre i livet kan de også framstå som sosialt usikre. Barn og unge tilbringer stadig mer tid i pedagogiske institusjoner sammenlignet med tidligere, derfor kan sosial isolasjon ha store konsekvenser for elever som blir rammet av det (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Det er en sammenheng mellom ensomhet og frafall i videregående skole og elever som lykkes godt sosialt klarer seg bra faglig (Utdanningsdirektoratet, 2012). Imidlertid er det lite forsket på tiltak som kan redusere frafall ut ifra elevenes perspektiv.

### **4.1 Hensikt**

Hensikten med denne studien er å se på hvordan elever som føler seg ensomme og ikke har et tilfredsstillende sosialt nettverk, selv ønsker å bli møtt av skolen og lærere. Ved å se på hvordan skolen kan tilrettelegge for sosial inkludering og redusere ensomhet, vil vi få mer kunnskap om hvordan man kan gjøre skolehverdagen bedre for alle elever og få redusert frafallet.

### **4.2 Problemstilling**

Problemstilling: Hvordan tenker elever som i videregående skole enten har vurdert å droppe ut eller har droppet ut av skolen, at skolen kan tilrettelegge for sosial inkludering og redusere ensomhet?

Følgende forskningsspørsmål er formulert:

1. Hvordan opplevde disse elevene at skolen og lærere jobbet for å inkludere elever som opplever ensomhet eller manglende tilhørighet, og hvordan påvirket det dem?
2. Hvilke tiltak kan skolen iverksette for å inkludere elever som opplever ensomhet eller manglende tilhørighet?
3. Hvordan mener disse elevene at lærere kan bruke sin rolle aktivt for elever som opplever ensomhet?

## 5 Teoretisk tilnærming

### 5.1 Sosial støtte

Opplevelsen av å håndtere og mestre hverdagslivet er nødvendig for helse og trivsel. En nøkkel til dette er god sosial støtte. Ifølge Mæland (2010) har det sosiale nettverket betydning for helsen vår først og fremst fordi det bidrar til sosial støtte. Dette innebærer å få kjærlighet, fellesskap, trygghet og respekt, og blir ofte dekket av personer som du omgir deg med i hverdagen med. Dette kan blant annet være familie, venner, medelever, arbeidskollegaer og naboer (Mæland, 2010). Et velutviklet sosialt nettverk har en beskyttende effekt og gir en bedre prognose mot sykdom.

Sosial støtte kan sees på som en samhandling mellom mennesker og kan inneholde en eller flere faktorer som følelsesmessig deltakelse for eksempel når man liker noen. Sosial støtte kan også inneholde det å tilby hjelp i form av materielle ting eller tjenester. Om man opplever å ha sosial støtte, kan det være en buffer for effektene av stress, og på den måten fremme helse (Stang, 2009).

Det sosiale nettverket kan beskrives ut ifra både struktur og sosial støtte (Mæland, 2010; Svendsen, 2015). Den viktigste funksjonen for det sosiale nettverket er å gi følelsesmessig kontakt og støtte. God sosial støtte er det motsatte av ensomhet og bidrar til å gi en opplevelse av identitet og selvrespekt, mening i tilværelsen, mestring, tilhørighet, trygghet og fellesskap (Svendsen, 2015). Selv om ensomhet ikke er noen sykdom blir det ofte omtalt som en folkesykdom eller folkehelseproblem (Svendsen, 2015). Ensomhet kan utvikle seg slik at sjansen for å utvikle psykiske lidelser øker. Mennesker som opplever ensomhet har også større forbruk av helsetjenester enn ikke ensomme (Svendsen, 2015), og personer med lite sosialt nettverk har oftere psykiske plager enn andre (Helsedirektoratet, 2014; Mæland, 2010). For å fremme psykisk helse og trivsel er det nødvendig å stimulere til etablering av sosiale nettverk, deltakelse og sosial støtte i hverdagslivet gjennom sentrale arenaer som barnehage, skole og arbeidsliv (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015).

De fleste av oss har en eller gang i livet kjent på opplevelsen av ensomhet, og følelsen kan ifølge Svendsen (2015) ofte blandes med andre fenomen som en sosial smerte eller sultfølelse. Funn fra Ungdata viser at 16 prosent av elevene på ungdomskolen opplever å

være ensomme og fire av ti ungdommer hadde ingen å snakke med da de gikk på ungdomskolen (Anvik & Gustavsen, 2012).

Ungdom som opplever ensomhet er i risikogruppen for ikke å mestre skolen og for å droppe ut. Man ser at det er en sammenheng mellom de som tidligere har erfaringer med det å være ensom og de som senere har problemer med å få en trygg forankring som voksen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Det å være ensom eller ikke ha noen venner er for mange skambelagt, og fordi det har så lav status vil mange forsøke å skjule dette (Utdanningsdirektoratet, 2016). Derfor er det viktig at lærerne er oppmerksomme på hvordan elever har det sosialt på skolen og i klassen, slik at de kan bistå de det gjelder.

## **5.2 Skam og selvfølelse**

Skam kan forstås på to måter, som en følelse eller affekt. Akutt skam kan forstås som en affekt, mens destruktiv skam er en mer langvarig følelse, noe som blir internalisert i individets selvfølelse (Farstad & Henriksen, 2011). For mange kan det å være ensom oppleves som skamfullt og det er vår relasjon til andre, og din opplevelse av deg selv i forhold til andre som skaper vår selvfølelse. I dagens samfunn er det blant annet din sosiale kapital, det vil si ditt nettverk som avgjør hvorvidt du er vellykket eller ikke (Farstad & Henriksen, 2011). Det er vår relasjon til andre, og din opplevelse av deg selv i forhold til andre som skaper vår selvfølelse og vår identitet. Våre mest grunnleggende behov er knyttet til fellesskap, omsorg og fortrolighet, og når dette mangler rammes vår identitet av det å være feil (Farstad & Henriksen, 2011).

Øiestad beskriver selvfølelse som noe som sitter dypt i kroppen og som pulsen i livet. Selvfølelse er å ha en nyansert følelse av deg selv, og i tillegg gi det du føler, en verdig plass sammen med andre mennesker (Øiestad, 2009). Selvfølelse og skamfølelse henger sammen (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2013). Det å kjenne at man har en plass på denne jord henger sammen med selvfølelsen, en skamfølelse er en sterk trang til å synke i den samme jorda og forsvinne bort fra jordens overflate. Den som skammer seg har en opplevelse ikke bare å ha gjort en feil, men å være feil (Farstad & Henriksen, 2011; Øiestad, 2009, s. 31).

De fleste mennesker søker aksept og ønsker ikke å bli avvist (Øiestad, 2009), men for en med dårlig selvfølelse kan han selv medvirke til at det skjer, som en selvoppfyllende

profeti. Ved at man for eksempel fremstår annerledes og med en annen tone, enn den man ønsker å bli mottatt med. Tonen din gjør at mottakeren oppfatter deg som usikker og uinteressert, mens du egentlig ønsker å fremstå med entusiasme og interesse. Når dette skjer vil de rundt deg trekke seg unna deg, fordi de tror du ikke er interessert og du vil oppleve det som en avvisning. Dette er det triste med å ha dårlig selvfølelse, at vi fremstår annerledes enn det vi ønsker gjennom vår måte å handle på. Atferden blir en selvoppfyllende profeti ved at man selv bidrar til det man tror vil skje gjennom det vi gjør (Øiestad, 2009).

Våre handlinger blir styrt av hva vi tror andre føler og tenker, og ofte feiltolker vi dette. Øiestad (2009) forklarer at dette henger sammen med den ensidige jakten på hva andre tenker om oss, og handler som regel i manglende tillitt til eget blikk. Dette medfører stor sårbarhet for avvisning, og selv om man har et stort ønske om aksept, forventer vi å bli avvist. Man søker derfor etter signaler på avvisning av andre og tolker virkeligheten i tråd med dette. På den måten finner vi avvisning også der det ikke er. Det er viktig å konsultere egne følelser og ønsker fremfor å gjøre seg selv til offer for det man tror er andres intensjoner. For hva man tror om andres intensjoner kan både være riktig og galt (Øiestad, 2009).

For de med destruktiv skam handler avvisning om bekreftelse på alt det dårlige ved en selv. De kan kjenne seg emosjonelt funksjonshemmet på grunnlag av tidligere mestringsstrategier som unngåelse eller tilbaketrekning. Fordi lengselen etter å bli sett og elsket er så stor kan mennesker med mye skam sin vurderingsevne og realisme i møte med andre være naiv eller liten (Farstad & Henriksen, 2011). Man lurer på om man kan stole på noen, og om man tørr vise tillit? Hva er normal måte å være på, hva kan jeg forvente og når er jeg egentlig nær? Ensomhet er skamfullt og skamfull ensomhet kan forsterke skam. Gode relasjoner minsker skam (Farstad & Henriksen, 2011), og arbeid med relasjoner er derfor viktig arbeid i den terapeutiske prosess. Den dypeste form for skamopplevelse er å vise seg frem med sin kjærlighet for så å bli avvist, som om man ikke er verdig å bli elsket (Farstad & Henriksen, 2011; Wyller, 2001).



### 5.3 Sosial ulikheter i helse

Det er ulike årsaker til at folk sliter med helsa og til tross for at de sosiale forskjellene i Norge er mindre enn i de fleste andre land, finner vi også her til lands klare sosiale gradienter for dødelighet og kronisk sykdom (Goth & Berg, 2014; Mæland, 2010). Sosial status kan måles ut ifra utdanning, yrke eller inntekt og mønsteret er det samme. Totaldødeligheten er høyere jo lavere på den sosiale rangstigen man befinner seg. De sosiale helseforskjellene kan forklares på flere måter, en alternativ forklaring er forskjeller i levekår og miljø. Miljøet i hjemmet legger grunnlag for ferdigheter og levevaner som vi får med den fremtidige helse. Foreldrenes levestett føres gjerne videre av barna. Vi snakker om sosial arv i tillegg til biologiske, og nyere forskning har avdekket at sosiale helseulikheter i voksen alder delvis er en følge av de sosioøkonomiske vilkårene man utsettes for i barndom og oppvekst (Mæland, 2010). Det er også en klar statistisk sammenheng mellom ensomhet, status og helse, og mye tyder på at det å leve i ensomhet utgjør en helsemessig belastning (Goth & Berg, 2014).

Helsedirektoratet utgir årlig en rapport om arbeidet med utjevning av sosiale helseforskjeller. Det gjelder seks innsatsområder: inntekt og helse, arbeidsliv og helse, oppvekst og skolegang og helse, helseatferd og helse, helsetjenester og sosial inkludering, levekår og helse. Forskjeller i utdanningsnivå, arbeid, inntekt, bosted, alder og kjønn bidrar til sosial organisering og sosial lagdeling i alle samfunn (Goth & Berg, 2014). Ulikheter i helse finnes i hele befolkningen, blant barn og voksne. Tall fra 2009 viser at menn og kvinner med universitet eller høyskoleutdanning kan forvente å leve fem til seks år eller lenger enn de som kun har grunnskoleutdanning (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). De med høyere utdanning har færre plager både når det gjelder psykiske plager og depresjoner. De er også mer tilfreds med livet og har et større sosialt nettverk enn grupper med lav utdanning (Goth & Berg, 2014).

Til tross for at Norge er et godt land å leve i har de sosiale ulikhetene i helse økt de siste årene (Goth & Berg, 2014). Det er usikkerhet rundt årsaken, for det er ikke gitt at helseforskjellene blir borte selv om alle har like lang utdanning. Dette til tross, er det noen faktorer, som økonomi og arbeid, gir oss tilgang til ressurser som påvirker vår helse. Andre faktorer, som tobakk og fysisk miljø, er enklere og mer direkte i sin helsepåvirkning (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015).

Dette kan allikevel bare forklare en liten del av de tydelige klasseforskjellene som er funnet i en rekke land (Mæland, 2010). Alternativt skyldes de forskjeller i levekår og miljø. Sosiale faktorer kan bidra til relative forskjeller når det gjelder ytre og indre påkjenninger for helse. Personer med lav utdanning henger særlig etter når det gjelder forventet levealder og er en av de største utfordringene vi står overfor i dag (Goth & Berg, 2014).

## **5.4 Empowerment**

Myndiggjøring og mestring er ord som brukes for å forklare begrepet empowerment (Stang, 2003). Hanson (2004) beskriver begrepet som individets muligheter til å ta beslutninger og ha kontroll over eget liv. Empowerment kan defineres som en prosess hvor individer, grupper eller samfunn mobiliserer ressurser til å håndtere sine utfordringer. Det motsatte av opplevd empowerment er maktesløshet (Sørensen et al., 2002).

Det er vanskelig å oversette empowerment til norsk uten at meningsinnholdet blir redusert eller endret, men myndiggjøring og mestring er ord som brukes for å forklare begrepet (Stang, 2003). Ved å fremme enkeltindividets muligheter til å realisere sitt potensial, iberegnet de svake og marginaliserte, vil man få muligheter til å ta beslutninger og ha kontroll over eget liv (Hanson, 2004). Hovedtanken er å motivere og stimulere den enkelte til å oppdage og realisere sine ressurser og muligheter (Hanson, 2004). Det betyr at folk må få mer kunnskap om helsefremmende forhold for å kunne ta beslutninger som påvirker egen helse (Goth & Berg, 2014). Ordet inneholder power, som kan oversettes med styrke og makt/ kontroll over eget liv (Askheim, Starrin, & Heyerdahl, 2007). Askheim forklarer begrepet ved at personer eller grupper som er i en avmaktssituasjon skal opparbeide seg styrke og kraft til å komme ut av avmakten og motarbeide krefter som holder dem nede. På den måten kan de får mer makt, kontroll og styring over eget liv, og slik kan de prosesser som handler om å få økt selvtillit, bedre selvilde, økte kunnskaper og ferdigheter igangsettes (Askheim et al., 2007).

Brukermedvirkning og livsstyrking kan også brukes for å forklare begrepet empowerment (Stang, 2003). En stor del av det sosialfaglige arbeidet har søkelys på å medvirke til at folk skal få bedre selvtillit og at de skal kunne ta i bruk sine ressurser. Tidligere var det

ekspertene som fortalte oss hvordan vi skulle leve livene våre. Disse holdningene har endret seg de senere årene og sannheten om hvordan livet skal leves tilhører ikke ekspertene alene. Bemyndigelse skal gi den enkelte bruker mulighet til å ha innflytelse på eget liv (Stang, 2003).

Innenfor helsearbeid jobber man i dag mye ut ifra individorientert tilnærming til empowerment. En stor del av det sosialfaglige arbeidet har fokus på å medvirke til at folk får bedre selvtillit, blir sterkere og får frem sine ressurser, slik at blir satt i stand til å bruke sine ressurser og ta mer kontroll over livet sitt (Askheim, 2012). Adams (2008) omtaler dette som «self-empowerment» og han peker på at det alltid vil være det sentrale området der empowerment vil starte. I individorientert tilnærming er det fokus på å styrke den enkelte, slik at denne kraften og ressursene kan utvikles, men uten at denne prosessen settes inn i en samfunnsmessig kontekst (Askheim, 2012).

For å få til en reell brukermedvirkning forutsettes det empowerment på systemnivå. Det betyr at folk må få mer kunnskap om helsefremmende forhold og folk blir betraktet som aktive samarbeidspartnere mer som en målgruppe (Goth & Berg, 2014). Målgruppen må selv foreta prioriteringer og medvirke i gjennomføring av tiltak, og erfaringene må gis tilbake til folket. Dette forutsetter at de profesjonelle gir fra seg makt og styring. For å få en reell brukermedvirkning forutsetter det at det skjer endringer på system og individnivå parallelt. Istedenfor å basere tiltakene på hva ekspertene mener er best, bør de aktuelle brukerne bli involvert i de ulike fasene. Brukermedvirkning på systemnivå bør vektlegge brukermedvirkning i all utdanning og opplæring av fagpersonell som gir kunnskap om brukermedvirkning blant både ledere og øvrige ansatte. Det må åpnes for en kommunikasjon om de behov og ønsker brukeren har, og de profesjonelle må gi fra seg makt og styring. Når en person eller gruppe trekkes med, skapes en selvforsterkende sosial prosess, noe som igjen skaper økt selvfølelse, identitet og tilhørighet (Mæland, 2010). På et individnivå omfatter det de aktørene som deltar i en slik samhandling, brukerne og de profesjonelle. Innenfor et systemnivå vil det være organisasjonens ansvar å få på plass brukermedvirkning som ny arbeidsform. På individnivå vil imidlertid et slikt ansvar rettes mot de partene dette gjelder.

## 5.5 Mestring (Self -Efficacy)

Mestring handler om en persons evne til å håndtere hendelser og påkjenninger som overstiger det som klares på ren rutine. I begrepet å mestre livet er det implisitt at det omhandler opplevelser og situasjoner som man ikke har møtt før eller karakteriseres som vanskelig eller utfordrende å takle psykisk og emosjonelt (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017).

Albert Bandura`s teori om self -efficacy eller mestringsforventning er et sentralt begrep hva gjelder en persons valg og atferd (Mæland, 2010). Mestringsforventning handler om egen evne til å tro på at man kan klare å gjennomføre en handling eller endring, og er nødvendig i det hele tatt for å forsøke. I hvilken grad man har tillit til egen evne til å mestre oppgaver og utfordrende situasjoner står sentralt og hvordan dette påvirker egen kraft, vilje og evne til å handle (Imsen, 2014; Mæland, 2010). Økte mestringsforventninger får man ved å bygge på tidligere opplevelser av å ha lyktes. Egne opplevelser av mestring, er det som påvirker mestringsopplevelser sterkest, men man kan også få det ved å observere rollemodeller som lykkes. **Opplever man** å ha kontroll over eget liv, opplever man å være et handlende menneske i stedet for et passivt offer (Imsen, 2014), eller aktør istedenfor brikke.

Våre egne forventninger om å lykkes med det vi går i gang med er en forutsetning for motivasjonen. Vi setter sjelden i gang med noe vi ikke tror vi har mulighet til å klare. Har vi tro på at vi klarer å gjennomføre en handling blir innsatsen høy, og om vi ikke har tro på at vi kan gjennomføre det vil innsatsen bli deretter (Imsen, 2014). Med andre ord er det menneskets tro på egne forventninger om mestring som er avgjørende for om man risikerer å prøve eller ikke. For å oppnå det man vil, må man i tillegg til å ha evner og ferdigheter, tro på at man kan. Om man ikke har troen vil man sannsynligvis ikke prøve hardt nok og på den måten mislykkes. Har man en høy grad av mestringsforventninger vil det være lettere å prøve seg på utfordrende situasjoner og motsatt. Hvis mestringsforventningene er lave vil en unngå å utsette seg for situasjonen. I følge Imsen (2014) vil det å score høyt på egne mestringsforventninger, ha en beskyttende effekt mot depressive tanker og motsatt.

## 6 Metode

Det er ulike metoder man kan bruke for å innhente informasjon om virkeligheten og hvordan den skal tolkes og analyseres (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016). I min studie var utgangspunktet å beskrive og forstå den enkelte informant sin virkelighetsforståelse. Hensikten har vært å få et innblikk i deres erfaringer og hvordan den enkelte opplevde sin skolehverdag. Jeg ønsket også å høre om de hadde noen tanker om tiltak de tenker kan være lurt å iverksette for fremtidige elever som sliter med ensomhet og mangel på inkludering. Dette var mitt utgangspunkt for at jeg valgte å bruke en kvalitativ metode, og ikke kvantitativ.

Denne studien er basert på intervju av seks ungdommer i alderen 18-25 år. Felles for dem er at de alle har gått på videregående skole og de har kjent på det å være ensom. Ingen av informantene har gått på samme skole, to av dem droppet ut og har senere tatt opp fag. De fire andre gjennomførte.

### 6.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Forskning handler først og fremst om å utvikle teorier. Dette kan gjøres både induktivt og deduktivt, eller man kan kombinere metodene (Johannessen et al., 2016). Ved en deduktiv metode tar man i utgangspunkt i allerede eksisterende teorier og prøver ut disse gjennom innsamling og analyse av data (Brinkmann, Tanggaard, & Hansen, 2012). Utgangspunktet for en induktiv metode er å danne teorier på bakgrunn av empiriske data og på bakgrunn av disse utvikle teorier. Som nevnt utelukker ikke den ene metoden den andre, og i min forskning har jeg kombinert deduktiv og induktiv metode.

Jeg har forsøkt få tak i elevenes egne opplevelser, tanker og erfaringer med ensomhet og manglende tilhørighet på skolen. Det er deres subjektive mening jeg var ute etter. For å få tak i folks subjektive opplevelse og dypere mening benytter man seg av en fenomenologisk tilnærming (Johannessen et al., 2016; Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Gjennom intervjuer og samtaler med elevene ønsket jeg å la elevene selv formidle sin opplevelse om det å være ensom på skolen og hvordan de opplevde situasjonen. Et fenomenologisk design får vi når hensikten er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden (Johannessen et al., 2016).

Under bearbeidelsen av analysen jobbet jeg med dataene og forsøkte å forstå og tolke det som informantene sa og uttrykte. Gjennom en hermeneutisk tilnærming søker man gjerne å forstå hvilken mening som formidles. Meningen kan bare forstås i lys av den sammenheng den presenteres i og all fortolkning bestod av det som skulle fortolkes, konteksten og min egen forforståelse (Johannessen et al., 2016). Jeg vekslet frem og tilbake mellom delene av det som ble sagt og helheten, og fikk dypere forståelse av meningen som lå bak det som ble sagt.

## **6.2 Forforståelse**

All tolkning av data er avhengig av en forforståelse og «bagasjen» du som forsker bringer med deg er basert på dine erfaringer (Johannessen et al., 2016).

Som veileder i en tiltaksbedrift har jeg erfaring med å jobbe blant annet med unge mennesker som har falt ut fra skolen. Mange av dem sliter med psykiske problemer og har lite sosial støtte. Dette gjør at jeg både har kjennskap og mange tanker om temaet. Allerede ved utformingen av intervjuguiden visste hva jeg ønsket å vite noe om. Jeg forsøkte å ha et bevisst forhold til dette, ved ikke å la det påvirke eller lede måten jeg stilte spørsmålene på.

Etter at data var samlet inn ble informasjonen fortolket. I denne prosessen har noe data blitt viktigere enn annen data, og meninger har blitt tillagt det som har blitt sagt basert på hva jeg som forsker har lagt mest vekt på. I den grad det har vært mulig har jeg forsøkt å ikke la min forforståelse, erfaringer og verdier påvirke den informasjonen som presenteres. Det har vært viktig for meg gjennom hele prosessen å la elevenes stemme bli hørt.

## **6.3 Det kvalitative forskningsintervju**

Jeg har benyttet meg av intervju som metode fordi jeg hadde til hensikt å få frem betydning av individets erfaringer og opplevelser slik de opplevde tiden på videregående skole (Kvale et al., 2015). Et intervju er en interaksjon mellom to personer der forskeren

forsøker å få informantens synspunkter om et tema. Dette er en velbrukt metode i kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2016). Som forsker hadde jeg en hensikt med intervjuene og jeg ønsket å styre samtalen slik at jeg fikk svar på det jeg ønsket. Jeg hadde derfor planlagt og strukturert en intervjuguide som jeg brukte, og forsøkte å holde meg mest mulig til den.

## **6.4 Utvalg**

Ved å velge informanter som har erfaringer innenfor temaet brukte jeg det man kaller et strategisk utvalg (Kvale et al., 2015). Jeg var interessert i å snakke med elever som har hatt eller som har utfordringer med ensomhet i videregående skole. Det var ikke så viktig for meg hvorvidt de går på videregående skole i dag, det viktigste var at de satt med erfaring og kunnskap om opplevelse av ensomhet og tanker rundt dette.

## **6.5 Rekruttering**

Jeg kontaktet via mail ulike veiledere og rådgivere på ulike NAV kontorer og videregående skoler som jeg har kjennskap til. Disse videreformidlet min mail til elever og brukere med informasjon om at de kunne kontakte meg om de ønsket å delta i min studie. Det viste seg at det var vanskelig å rekruttere informanter og det tok lenger tid enn jeg hadde regnet med. Etter fire måneder hadde jeg klart å skaffe syv informanter. Det var seks stykker som til slutt valgte å delta på intervjuene. Den syvende informanten trakk seg den samme dagen som intervjuet skulle gjennomføres. Hun begrunnet det med at det kom til å bli for tøft for henne. Jeg satt da igjen med tre kvinner og tre menn i alderen 18 til 24 år. Av disse gikk to fremdeles på videregående skole, to tok opp fag fra videregående, en var i arbeidspraksis og en gikk på høyskolen.

## **6.6 Gjennomføring intervju**

Jeg har gjennomført tre individuelle intervjuer i min studie og et mini gruppeintervju. I hvert intervju startet jeg med å si litt om meg selv, hensikten med intervjuet og informerte om at det gjort lydopptak. Dette hadde jeg også informert om i tidligere mail eller på telefon, i tillegg til at de hadde mottatt skriftlig informasjon om studien og

samtykkeerklæringen i forkant. Informasjonsskjema og samtykkeerklæringen hadde jeg også med slik at de som ønsket det kunne lese den på nytt, og jeg presiserte før intervjuene om muligheten til å trekke seg. Under gjennomføringen hadde jeg en overordnet intervjuguide som var utgangspunkt for intervjuet. Jeg forsøkte å ha en lyttende rolle, og jeg opplevde informantene som interessert og engasjert i temaet. I samtlige intervjuer med unntak av ett, brukte jeg intervjuguiden bevisst for ikke å glemme noen av spørsmålene. Samtidig åpnet jeg opp for innspill som informantene var opptatt av.

Informantene fikk selv bestemme hvor intervjuene skulle gjennomføres. Alle valgte å være hjemme hos seg selv med unntak av en. Under gjennomføringen av intervjuene satt informantene og jeg overfor hverandre med kort avstand slik at jeg lett kunne se kroppsspråket. Jeg opplevde at stemningen var noe anspent i begynnelsen, men etter hvert ble den mer avslappet og jeg beveget meg litt frem og tilbake i temaer og spørsmål i forhold til hvordan samtalen utviklet seg.

En av informantene ønsket at vi gikk en tur. I dette tilfellet ble det vanskeligere å følge intervjuguiden. Det ble gjennomført mer som et ustrukturert intervju med åpne spørsmål og fri samtale. På grunn av at vi gikk ute ble kvaliteten på opptaket noe dårligere. Det ble også vanskelig å bruke intervjuguiden og ta notater under selve intervjuet, slik jeg gjorde i de andre tilfellene. Samtidig opplevde jeg at med denne formen på intervjuet ble det en avslappet samtale og informanten pratet lett og uanfektet. Under dette intervjuet gikk vi først en tur, men avsluttet på en krakk der vi så ut mot et vann. Da fikk jeg mulighet til å notere litt mens jeg oppsummerte det vi hadde snakket om.

Tre av informantene bor i kollektiv som de har skaffet seg gjennom felles arbeidsplass. De hadde ønske om å gjennomføre intervjuet sammen. Dette ønsket jeg å møte dem på, men jeg syntes det var vanskelig å vite hvordan formen på det skulle være. Jeg så i utgangspunktet for meg at det skulle være en form for gruppe, men formen ble litt til underveis. Det startet med at jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden og stilte spørsmål til informant 1. Etter at han /hun hadde svart gikk spørsmålet videre til informant 2 og deretter til informant 3. Under gjennomføringen oppfordret jeg dem også til å komme med innspill og kommentarer, hvilket de også gjorde. Etter hvert fløt spørsmål og svar litt om hverandre og informantene fikk også en dialog seg imellom der de kommenterte hverandres opplevelser og kom med innspill til hverandre. Denne formen ga mange gode



og reflekterte innspill syntes jeg, men det var en større jobb å transkribere dette, enn de individuelle intervjuene. Det hele endte med 17 sider transkribert tekst med mange gode og nyttige forslag, erfaring og innspill på temaet. Dette intervjuet varte i 80 minutter. De tre andre i henholdsvis 45, 60 og 30 minutter.

Informantene mine var engasjerte ungdommer som hadde mange tanker om temaet, og etter at intervjuene var avsluttet fortsatte de å snakke og diskutere. Dette ble det ikke gjort lydopptak av, men jeg gjorde meg notater og refleksjoner, og noterte meg noen tanker etter de ulike intervjuene. Disse notatene har kommet godt med i etterkant. Dette er etter anbefaling av Kvale (2009) at dette kan komme til nytte under analysen.

## **6.7 Transkribering**

Forholdsvis kort tid etter hvert intervju startet jeg med å transkribere intervjuene. Denne prosessen hadde jeg satt av mye tid til, da jeg hadde hørt fra flere at dette var svært tidskrevende. Jeg fulgte også rådene om å gjennomføre det kort tid etter selve intervjuet slik at informantens kroppsspråk, stemmebruk og annet som kan påvirke meningsinnholdet var forholdsvis ferskt (Brinkmann et al., 2012). I den grad det var mulig transkriberte jeg ordrett det informantene sa. I tillegg skrev jeg ned P for pause, eh, hmm og lignende som jeg oppfattet at informantene gjorde. Jeg noterte også om de nikket, ristet på hodet, rynket på nesen eller viste andre uttrykk som jeg husket. Etter transkribering satt jeg igjen med 27 sider tekst.

Jeg utførte dette selv da det var en god anledning for meg til å bli bedre kjent med materialet, noe som kan styrke analyseprosessen (Kvale, 2009). Dette forsøkte jeg å gjøre så ordrett som mulig, og pauser, små lyder og latter slik at det ble det lettere å få frem det meningen, mer enn bare det som ble sagt. Under skrivingen så jeg for meg personens kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Selve transkriberingen tok mer tid enn forventet. Ved flere anledninger måtte jeg høre gjennom det som ble sagt flere ganger, noe som har medført at jeg har jeg blitt godt kjent med materialet.

## 6.8 Analyse

Det finnes ingen fasist på analyse i kvalitativ forskning (Kvale et al., 2015), noe som for meg var utfordrende da jeg jobber best ved å følge en plan/ ramme.

Ifølge Tuft (2016) er en av utfordringene i kvalitativ forskning å få noe fornuftig ut av en stor mengde ustrukturert data, redusere informasjonsmengden så den blir håndterlig å jobbe med, identifisere mønstre og lage rammeverk for å formidle innholdet. Dette kjente jeg på da jeg begynte å jobbe med den transkriberte teksten, og for å bli mest mulig kjent med innholdet leste jeg igjennom teksten to eller tre ganger samtidig som jeg hørte på opptakene. For mitt vedkommende hadde jeg startet analysen allerede under intervjuene. Dette tok jeg med meg videre når jeg hørte på opptakene. Jeg hadde teksten foran meg, og underveis noterte jeg hele tiden nye tanker, spørsmål og perspektiv som dukket opp. Underveis så jeg for meg informantene slik jeg husket dem, og jeg forsøkte hele tiden å høre på hva informantene egentlig sa og mente. Ved en og annen anledning noterte jeg også gester, mimikk, kroppsspråk og uttrykk som jeg husket spesielt godt at informantene har gjort under intervjuet. Eksempel på dette var blant annet da en av informantene holdt hendene til brystet for å tydeliggjøre at hun hadde blitt såret.

Etter å ha hørt gjennom intervjuene samtidig som jeg noterte stikkord i teksten to -tre ganger, startet jeg med å lese gjennom et og et intervju for å redusere materialet. Ved siden av teksten hadde jeg arkene med forskningsspørsmålene mine, og jeg brukte disse aktivt for å trekke ut det jeg tolket som viktig for min oppgave. Underveis spurte jeg meg selv hele tiden hva informantene egentlig formidlet og meningen med det som ble sagt. For hvert svar som ble gitt, forsøkte jeg å trekke ut hva de egentlig mente. Jeg så etter om det var ett mønster og om det kunne relateres til forskningsspørsmålene. Ifølge Nielsen (2012) er en åpen koding å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktige mønstrene i materialet. Jeg markerte i tekstene det jeg mente var viktig, og som ga svar på spørsmålene mine. Videre forenklet jeg dette til korte setninger eller enkle stikkord og skrev dem ned på gule post-it lapper. Da dette var gjort hadde jeg 54 gule post-it lapper med stikkord eller setninger som jeg mente var viktige. På bakgrunn av hvordan jeg tolket betydningen av hver enkelt post-it lapp, sorterte jeg disse i grupper basert på betydningen og meningen om hva som var blitt sagt. Dette ble en prosess som gikk frem og tilbake, og jeg flyttet på lapper og lagde ulike temaer. Først hadde jeg 13 ulike temaer som jeg stadig endret og fjernet.

Til slutt satt jeg igjen med disse syv temaene:

- 1) Ensomhet
- 2) Mye snakk og lite handling
- 3) Å få en god start
- 4) Felles aktiviteter
- 5) Gruppearbeid
- 6) Å bli sett
- 7) Skam

Videre strukturerte jeg temaene og koblet dem til forskningsspørsmålene.

Jeg brukte lang tid på analysen og lot lappene henge på stueveggen hele sommeren, mens jeg vekslet temaer og post- it lapper frem og tilbake, tok vekk og la til. Da jeg følte at jeg hadde «landet» det, så jeg det i samsvar med forskningsspørsmålene og startet å skrive resultatdelen. Ved å sortere dette under hvert forskningsspørsmål fikk jeg en mer oversikt over resultatene mine.

## **7 Forskningsetikk**

I all forskning er det etiske hensyn, dilemmaer og betraktninger man må forholde seg til. Dette gjelder spesielt i samfunnsforskning fordi den direkte berører enkelte mennesker. Under hele prosessen har jeg forsøkt å ivareta dette.

### **7.1 Informert samtykke**

Jeg har både før og underveis vært påpasselig med å minne informantene på om at de kan trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten noe form for konsekvenser (Johannessen et al., 2016). Dette erfarte jeg at en av informantene gjorde, da hun opplevde det som for tøft å gjennomføre intervjuet.

## **7.2 Anonymisering data**

Ifølge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner taushetsbelagt. Resultater som inneholder personopplysninger skal formidles i anonym form (Johannessen et al., 2016). For å unngå at informasjon som kunne tilbakeføres til informantene, har jeg ikke brukt navn på informantene. Utsagnene i oppgaven er oversatt til bokmål, og jeg har valgt å ikke knytte noen av utsagnene til den enkelte informant slik at informantene på best mulig måte er anonymisert.

## **7.3 Risiko for skade**

Risiko for skade er særlig relatert til medisinsk forskning, men prinsippet gjelder naturligvis også for samfunnsvitenskapelig forskning. Det må vurderes om innsamling av data, kan berøre sårbare og følsomme områder som kan være vanskelig å bearbeide og komme seg ut av igjen. De som deltar i undersøkelsen skal utsettes for minst mulig belastning (Johannessen et al., 2016). Temaer som omhandler ensomhet kan være sårbart å snakke om. Jeg forsøkte derfor å vise forsiktighet og satt av nok tid til å snakke litt uformelt til å begynne med slik at situasjonen ble avslappet og uformell (Tjora, 2017).

## **7.4 Meldeplikt**

Prosjektet ble godkjent av personvernombudet for forskning ved NSD.

Se vedlegg.

## **7.5 Dataens pålitelighet og validitet**

Innenfor kvalitativ forskning er det lite hensiktsmessig å ha krav om pålitelighet for det første benyttes ikke strukturerte datainnsamlinger da den styres av samtalen, kontekst og man bruker seg selv som instrument (Johannessen et al., 2016). Jeg har forsøkt å gi en inngående beskrivelse av konteksten og å tydeliggjøre min fremgangsmåte for å gjøre oppgaven mest mulig forståelig og tilgjengelig for leseren. På denne måten blir påliteligheten i min studie styrket (Johannessen et al., 2016).

Ifølge Nilsen (2012) handler validitet i kvalitative undersøkelser seg om forskerens funn representerer formålet med studien og virkeligheten på en riktig måte. Jeg har gjennomført en kvalitativ forskningsmetode ved å gjennomføre intervjuer. Ved å bruke en slik metode blir virkeligheten skapt av de som er involvert i forskningen. I det virkeligheten oppleves ulikt av forsker og deltaker kan man få mange ulike svar (Nilssen, 2012).

## 8 Resultater

Nedenfor presenteres de funnene som ble gjort etter at datamaterialet ble bearbeidet. Jeg har sortert dem etter forskningsspørsmålene og ulike temaer.

### 8.1 Erfaringer fra videregående skole

#### 8.1.1 Opplevelsen av ensomhet og mangel på tilhørighet

Informantene beskrev en skolehverdag som var preget av ensomhet og mangel på sosial tilhørighet med andre elever på skolen. Det å ikke føle seg inkludert eller som en del av noe mer, bidro til mistriivsel, skolevegning, skulk og lite fokus på fagene. Det som syntes verst var å sitte/ være alene i friminutter eller fritimene og det å bli valgt til sist i grupper. Uten sosial støtte fra medelever ble andre utfordringer som informantene slet med ekstra vanskelig og tungt å bære. I samtalene kom det frem at de blant annet slet med angst og depresjoner i tillegg til ensomhet. Motivasjonen for å jobbe med skolearbeid og fag ble på mange måter svekket da andre problemer tok mer plass og tanken om å slutte på skolen tok stadig overhånd. Terskelen for å skulke ble på mange måter lavere fordi ingen kom til å savne deg, spørre etter deg eller merke at du var borte. En av informantene uttrykte det slik:

*«Jeg tenkte på å slutte fra dag 1. Jeg fullførte, men med knappe marginer».*

Ved alltid å være den som gikk alene eller den som aldri ble valgt med i grupper, utover det som ble pålagt av lærer, fikk informantene følelsen av å være verdiløse, eller «*en usynlig skygge*» som en av informantene beskrev det. Dette gjorde at selvfølelsen ble svekket og skolehverdagen ble tyngre. To av informantene valgte å droppe ut av skolen. De forklarte at grunnene til at de sluttet var sammensatte, men mangelen på sosial trivsel og støtte medførte at små og store utfordringer i livet ble mye vanskeligere og tyngre å bære. Hadde de hatt noen de kunne dele vanskeligheter og utfordringer med, som støttet dem og så dem, ville sjansen for å fortsette vært større. Jeg spurte aldri informantene aldri direkte om deres hjemmesituasjon, og om hvordan den påvirket skolehverdagen. Allikevel kom det frem at de ikke hadde det bra hjemme. Dette gjaldt ikke alle informantene, men noen av dem fortalte at dette påvirket deres utfordringer på skolen i form av mye uro, flytting, krancling og lite anerkjennelse og støtte hjemme.

Mangelen på vennskap og sosial trivsel påvirket informantenes skoleprestasjoner og karakterer, og de mente de kunne prestert bedre om situasjonen hadde vært en annen. Det kan virke som om informantene har vanskeligheter med å definere hva som kan kalles en venn, og de har vanskeligheter med å svare på om de har hatt en venn. Nesten alle informantene fortalte at de ikke hadde venner på skolen eller i klassen, men at de i perioder trodde de hadde venner som senere viste seg ikke å være det. Dette kom til uttrykk gjennom disse utsagnene:

*«Jeg hadde en «venn», men kanskje ikke en ekte venn»  
«Jo, nei kanskje ikke i klassen. Eller jeg snakket jo med de andre sånn innimellom. Nei, kanskje ikke venner -kan vel heller kaller dem bekjente. Ja!»*

En av informantene formidlet at han hadde en venn, noe som bidro til at han gikk på skolen til tross for andre utfordringer. Han sa det på denne måte: *«det var nok en av grunnene til at jeg fullførte det året».*

### 8.1.2 Mye snakk og lite handling:

Informantene synes å ha en opplevelse av at flere på skolen visste at de var ensomme, men at det ikke ble gjort så mye for å endre på situasjonen. En av informantene fortalte at han hadde erfaring med at lærerne kunne avsette litt tid i timen for å snakke med klassen om inkludering og at noen i klassen hadde det vanskelig, følte seg utenfor og at man skulle inkludere alle. En annen informant hadde opplevd at dette ble gjort da han/ hun ikke var tilstede i timen, og heller ikke var blitt spurt om hvordan han/ hun ønsket at det skulle formidles. Som regel endte disse samtalene med ingenting, og for mine informanter handlet det om å kunne være med på å påvirke hva som ble sagt, og til hvem det ble sagt. De ønsket selv å være med på å finne løsninger, og de foreslo mer dialog. Isteden opplevde de som regel at ting skjedde «over hodet på dem», og at det ofte ble mye prat og lite handling. Informantene ønsket ikke at noen snakket for dem eller på vegne av dem. De ønsket heller ikke noen som skulle ordne opp for dem. Det handlet om at de ønsket å få mulighetene til å styre dette selv, og ha kontroll over eget liv. For å få til det trengte de veiledning, motivasjon og oppmuntring til å finne frem til sine styrker og ressurser slik at

de selv kunne ta ansvar. Det handlet om å gå fra avmakt til makt, eller fra skam til stolthet. Først da ville de føle mestring har de formidlet.

En av informantenes erfaring var blant annet: *«Skolen forsøkte. De pratet med klassen. Prat prat! Det funka ikke for meg!»*

Jeg fikk inntrykk i at det var enighet om at god klasseledelse, og det å ha en dialog tidlig i semesteret om hvordan klassemiljø man ønsket å ha, var noe av det informantene savnet og at det isteden ble mye *«tomme ord»*.

*«De burde kanskje ha spurt meg om hva jeg ønska? Ikke bare snakka om problemet. Da blir det jo bare forsterka at jeg sliter».*

## **8.2 Tiltak skolen kan iverksette for inkludering**

### **8.2.1 Å få en god start:**

I dag har de fleste skoler mer fokus på relasjoner enn hva de hadde for noen år siden. Nesten alle informantene mente at det å få en god start var noe som burde prioriteres da man startet på skolen. En av informantene fortalte at dette var noe de prioriterte på skolen hennes, men dessverre hadde hun startet senere på året enn de andre. Hun gikk derfor glipp av en viktig start der hun forhåpentligvis kunne bygget viktige sosiale relasjoner. Hun hadde ønsket at dette ble gjentatt oftere, for eksempel etter juleferie og ved oppstarten til nye semester.

*«Skolen var god på bli kjent aktiviteter den første måneden, men siden jeg begynte etter, hadde de allerede hatt en klasseset og blitt samla, så da ble jeg liksom ikke ordentlig kjent med de i klassen».*

Flere av de andre informantene mente dette var noe som ville være med å trygge dem i starten, men hadde ikke selv erfart at det var noe slik på skolen de gikk. Et par av dem kommenterte at om de hadde hatt et slikt tilbud ved starten av skoleåret, hadde de mest sannsynlig valgt å delta, i alle fall om det var *«litt sånn obligatorisk»*.



## 8.2.2 Felles aktiviteter

På skolen som en av informantene gikk var det satt opp spill og aktiviteter som elevene kunne benytte seg av i fritimer og friminutt. Dette var et bra tilbud for mange, og noe av hensikten var å gi et annet tilbud enn fysisk aktivitet som for eksempel fotball, volleyball og lignende. Ved å ha denne type aktiviteter kan elevene skaffe seg relasjoner og føle en for tilhørighet, men for enkelte elever kan det være vanskelig å benytte seg av disse tilbudene. En av informantene fortalte at han ikke benyttet seg av tiltaket fordi han ikke turte å ta kontakt av redsel for å bli avvist. For de elever som sliter med dårlig selvfølelse kan det være vanskelig å delta på dette. De er usikre på hvordan de skal møte andre og redd for nye nederlag.: *«To ganger i uken var det spill og aktiviteter i storefri og fritimer som var for de elevene som slet. Jeg kunne absolutt ha benyttet meg av det, men jeg var for dårlig til å ta kontakt med folk og var redd for å bli avvist»*. Til tross for gode tilbud ved skolen klarte han ikke å delta. Han gjentok ofte under intervjuet at han burde vært flinkere til å delta på de tilbudene som var der, at det var gode tilbud. Han klandret seg selv for ikke å klare å ta kontakt, og at han ikke var god nok. Han opplevde stadig nederlag og mangel på mestring. For en av de andre informantene hadde et slikt tiltak god effekt. På skolen som han gikk hadde de aktiviteter i fritimer og innimellom på kveldene og i helgene. En av aktivitetene var data og tv spill som ble arrangert i felles lokale. Der kunne man spille sammen med andre, både på lag og individuelt. Han deltok på dette og skaffet seg en venn gjennom denne aktiviteten. Informantene mente det var viktig å ha andre tilbud enn fotball, håndball og andre typer sport, da mange av de som sliter med tilhørighet ofte tilhører den gruppen som har valgt vekk sportslige aktiviteter.

## 8.3 Hvordan kan læreren tilrettelegge undervisningen og bruke sin rolle aktivt?

### 8.3.1 Gruppearbeid -hatet og elsket:

*«Jeg elsket å jobbe i grupper i noen fag fordi de var satt sammen på en klok måte. I andre fag hatet jeg det!»*

Gruppearbeid ble trukket frem som et tiltak på både godt og vondt. En av informantene mente dette var en flott måte der alle kunne bli inkludert, men at det var viktig at det ble

gjort på en veloverveid måte. Det ble påpekt av en annen informant at om det ble overlatt til tilfeldigheter kunne det virke mot sin hensikt. To av informantene hadde også dårlig erfaring med at læreren plukket ut et par elever som var de mest populære i klassen, og satt dem sammen med de som var mindre sosialt fungerende.

*«Ikke la den ene som er flink sosialt få ansvar alene!»*

Som en av informantene påpekte var det veldig vanlig at lærerne plukket ut den eleven som var flinkest sosialt til å «ta seg av» de som fungerte dårlig. Informantene syntes dette var en dårlig løsning både for den eleven som fungerte godt sosialt i klassen og den andre.

*«En lærer bør kunne sette sammen grupper som utnytter alles ressurser og velge ut ifra at alle skal ha nytte av gruppene».*

Jeg fikk inntrykk i at informanten mente at det var urettferdig for den sosiale eleven som alltid måtte fungere som «støttekontakt» for andre. Det kom også frem forslag fra en av informantene om at lærerne også burde følge opp individuelt i forhold til at alle gjorde det som var forventet av dem. Om man skal jobbe i grupper bør disse settes sammen på en bevisst måte, og det bør rulleres i forhold til hvem som er på grupper.

Informantene hadde mange tanker om gruppearbeid og hvordan det kunne gjennomføres på en god måte for alle elevene. En av informantene var opptatt av at det var viktig at læreren satte sammen grupper slik at ingen av elevene følte nederlag. Det må være en bevissthet rundt det og en av informantene påpekte at dette burde være et eget fag i lærer utdanningen. En av de andre informantene kom med forslag om at læreren bør snakke med elevene i forkant i forhold til hvem de kunne tenke seg å være på gruppe med. Det kom også forslag om at de som slet sosialt kunne få ansvar selv for å velge grupper. På den måten ble de tvunget til å ta ansvar og bli mer aktive. Det var også en som var opptatt av at alle måtte få ansvar for at gruppene skulle fungere, for om det ble overlatt til den samme hver gang, ville aldri de som var svake lære å ta ansvar. Disse funnene gir inntrykk i at informantene ønsker å få ansvar slik at de må være mer aktive og oppleve mestring.

*«Jo, kanskje vi kunne få velge grupper eller lag, slik at de andre ikke blir tvunget til å ta oss med. Da tar vi litt ansvar selv. Får litt bedre selvfølelse. Ikke overlater alt til andre».*

### 8.3.2 Å bli sett!

På skolen hadde ikke informantene noen venner, noe som medførte at de ikke hadde noen å snakke med eller få støtte av når ting var vanskelig. Det var heller ingen i klassen som ga inntrykk i å merke til om de var borte fra skolen. For informantene var det derfor ekstra viktig å føle seg sett av læreren, eller andre voksne på skolen. Fire av informantene trakk frem verdien av å bli sett, og å vite at det var noen som merket at de ikke var på skolen, eller som merket at de hadde en tung dag. Tre av dem mente at det at en lærer, rådgiver eller annen voksen ved skolen som var avgjørende at de fullførte skolene. Ved at de følte seg sett, at noen brydde seg eller savnet dem når de ikke var på skolen bidro til å føle man har en verdi og ikke er «usynlig».

*«En lærer var bra og den eneste grunnen til at jeg fullførte det året. Han var den eneste som fikk med seg at jeg ikke var på skolen».* Slik beskrev en av informantene betydningen av å bli sett, et tema flere av informantene var opptatt av. Det at læreren spurte hvordan de hadde det, var opptatt av andre ting enn bare skolearbeidet og for en var det til og med avtale om at informanten kunne få skyss til skolen på dager som det var tungt og vanskelig. For en av informantene var det en voksen ved skolen som viste at hun merket at eleven var borte. *«Hun turte å spørre, sendte SMS når du var borte og viste at hun var på lag og heiet».* En av de andre informantene fortalte om en lærer som gav støtte også utenom skoletid og hvordan dette bidro til at han følte seg verdifull og at han var savnet når han ikke møtte på skolen. Om ikke andre elever gjorde det, var det ekstra viktig for dem at læreren gjorde det.

### 8.3.3 Selvfølelse og skam:

I samtaler med informantene kom det frem at de syntes lærerne har for liten kunnskap om ensomhet, og at de er usikre i hvordan de kan tilnærme seg problemet. Informantene mente mye av dette handlet om at læreren ikke visste at de slet med ensomhet, og at det er vanskelig å fange opp. Slik det fremkommer i mine resultater er ensomhet et tema som er sårt og vanskelig og jeg fikk følelsen av at informantene ikke ønsket å fokusere på det, for da blir det liksom mer tydelig at de sliter og ikke har venner. Det må ikke styres ved

at læreren sier: «*Nå må dere ta dere av de som ikke har noen eller at ingen skal føle seg utenfor. Det blir veldig unaturlig og det tydeliggjør at man sliter og ikke har noen venner*». Alle informantene hadde dårlige erfaringer med at lærerne forsøkte å snakke med klassen om inkludering. De nevnte blant annet at lærerne i mange tilfeller ba elevene selv om å sette sammen grupper på egenhånd og at læreren i den anledning sier litt om at alle må bli husket på og inkludert, ingen skal bli glemt og lignende.

*«Det blir litt sånn: vær så snill ta han med i gruppa-ingen andre vil. Hvordan føler en seg da liksom? Det er jo ikke det man ønsker!»*

Noen av informantene snakket alle om «*den følelsen*» man får de gangene man blir valgt med i en gruppe fordi de andre føler at de må eller at de føler synd på en. De syntes det tydeliggjør at man sliter, blir kleint og unaturlig. Gjennom samtalene med flere av dem fikk jeg inntrykk i at de da følte seg enda mer ensomme, og mer som en belastning. Selvfølelsen ble dårligere, og man ble skamfull og følte seg verdiløs. De formidlet at ensomhet handlet mye om skam, og det verste ifølge to av mine informanter var det å være alene i friminuttet eller bli valgt til sist.

*«Det var verst da vi skulle være på lag og gruppe og sånn pause ..den følelsen er ikke god». Hun svelger... «den der du føler at de bare må ta deg med og du er liksom ikke ønska.. om du skjønner hva jeg mener. De gjør det av plikt. De bare må. Og du sitter alltid og gruer deg for ikke å bli valgt. Jeg skjønner ikke hvorfor ikke læreren kunne velge grupper, eller hjelpe til».*

## 9 Diskusjon

I dette kapittelet blir resultatene knyttet opp mot teorien. Temaet rundt ensomhet i skolen ser ut til å engasjere informantene, og de har vært ivrige etter å dele sine erfaringer og tanker. Informantene som var med i denne studien hadde alle erfaringer med det å føle seg ensom og ha lite tilhørighet til skolen og klassen. De hadde få eller ingen venner og jeg har forsøkt å få frem deres tanker og perspektiv i forhold til hva som kan gjøres og hva man ikke bør gjøre for å forebygge frafallet i videregående skole for denne gruppe elever.

Det som kom tydeligst frem var at de opplevde en form for maktesløshet. De ønsket selv å få innflytelse, makt og kontroll over egen skolehverdag med tanke på problemstillingen som er: «Hvordan tenker elever som i videregående skole som enten har vurdert å droppe eller har droppet ut av skolen, at skolen kan tilrettelegge for sosial inkludering og redusere ensomhet?» De ønsket å få noen verktøy til å håndtere dette på egenhånd. Slik kunne ta kontroll og ikke bli behandlet som «ofre» ved at andre skulle ordne opp eller snakke for dem. For å få til dette var det viktig for dem å bli sett og å få den støtte de trenger, slik at de kan oppleve mestring og ha eierskap til egne handlinger. De ønsker å være «*aktør i eget liv, ikke en brikke*». Dette handler om empowerment der egenskaper som selvtillit, sosial støtte, stolthet, delaktighet, kontroll over eget liv, samarbeid og deltakelse (Askheim et al., 2007) har en stor plass. I praksis handler det om å få økt selvtillit, bedre selvbilde, økte kunnskaper og ferdigheter.

Elevene hadde ulike erfaringer fra hvordan skolen hadde håndtert disse utfordringene, og hvordan de selv ønsket å bli møtt. På bakgrunn av min egen forståelse og refleksjon over hva informantene har formidlet gjennom intervjuene vil funnene bli diskutert i lys av oppgavens teorigrunnlag og tidligere forskning.

### 9.1 Betydningen av ensomhet i skolehverdagen

Den sosiale skolehverdagen var av stor betydning for om informantene gjennomførte skolen og hvordan de gjorde det rent faglig. De har fortalt om en skolehverdag der man ikke følte seg inkludert, var ensomme og opplevde skolevegning. Tanken om å slutte har streift dem alle sammen, og to av informantene valgte å droppe ut fra skolen før de var ferdige. Slik informantene fremstilte skolehverdagen var det lite fokus på medvirkning,

elevmestring eller systematisk arbeid for å fremme psykisk helse og godt psykososialt miljø, slik som kjennetegner en helsefremmende skole (Folkehelseinstituttet, 2015). Informantene opplevde verken trivsel eller et trygt og godt læringsmiljø slik de har fortalt. De formidlet at de ikke håndterte sosiale sammenhenger, de passet ikke inn, ble ikke valgt eller valgt til sist, en bekreftelse på ikke å være god nok. De opplevde medelevstøtte som fraværende og det var minimalt med lærerstøtte. Dette stemmer godt overens med det Danielsen (2012) fant i sin studie om ungdom og skoletrivsel, at lærerstøtte og medelevstøtte var sterkt assosiert med skoletrivsel.

Sosioøkonomisk status, utdanningsnivåer og psykiske lidelser som depresjoner og angst henger sammen, og de sosioøkonomiske vilkårene man utsettes for som barn, tenderer å følge deg en som voksen (Goth & Berg, 2014). Det fremkom at informantene alle hadde sitt å slite med, i form av angst og depresjoner, i tillegg til ensomhet. Forskingen sier lite om hva som kommer først, om det er ensomhet som fører til angst og depresjoner eller motsatt, men det er liten tvil om at å mestre hverdagslivets krav og utfordringer er nødvendig for opprettholdelse av den psykiske helsen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). En av frafallsgrunnene i skolen er psykososiale problemer (Rogstad & Reegård, 2016), og for å utjevne sosiale helseforskjeller er det derfor viktig å ha fokus på at også disse elvene fullfører utdanning (Tones & Green, 2016).

Sosial støtte er en av beskyttelsesfaktorene for å opprettholde en god psykiske helse. Når man ikke har noen å få støtte av blir livets utfordringer ekstra tunge å bære (Folkehelseinstituttet, 2015). Det er ofte en vanskelig hjemmesituasjonen eller negative hendelser som påvirker angst og depresjoner (Mæland, 2010), noe som ble bekreftet at også gjaldt mine informanter. Da de i tillegg opplevde liten mestringsfølelse i det sosiale samspillet med andre elever svekket dette en allerede lav selvfølelse. Personer med et svakt sosialt nettverk har oftere psykiske plager enn andre. Ifølge Mæland (2010) kan dette skyldes at folk med slike vansker trekker seg unna andre mennesker, eller skyves ut av et sosialt felleskap.

Dette bekrefter viktigheten av sosiale nettverk, deltagelse og opplevelsen av mestring blant annet i skolen er nødvendighet. Livsmestring i skolen vil kunne bidra til at elever med disse utfordringene kan få hjelp til å gjennomføre skole, knytte relasjoner og få nødvendig trening i sosiale ferdigheter (Brandtzæg et al., 2017).

Informantene ga inntrykk av at det å føle seg oversett eller som en «*usynlig skygge*» er tungt og vanskelig. Har man en dårlig dag er terskelen for å droppe skolen lav. Når man tror ingen vil savne deg eller merker at du ikke er der, blir det fort mye fravær. Dette går også utover det faglige og det er derfor ekstra viktig at læreren er ekstra oppmerksom på de elevene som sliter sosialt. De må vise at de er med på «*laget vårt og vil heie på oss uansett hva som skjer*».

## **9.2 Hvordan kan skolen tilrettelegge for disse elevene**

Informantene mente at det å få en god start på begynnelsen av skoleåret var avgjørende for videre trivsel, og for å skape relasjoner til medelever. Ved å fokusere på relasjoner og sosiale bånd når elevene starter opp på ny skole, vil man kunne legge grunnlaget for et miljø der man blir respektert og kan føle seg trygg (Mæland, 2010). Sammenhengen mellom vårt sosiale nettverk og vår helse er tydelig i forhold til levealder og kroniske sykdommer (Goth & Berg, 2014; Green et al., 2015), og det sosiale nettverket har flere funksjoner. Den viktigste er sosial støtte, ved å få bekreftelse på at noen bryr seg. Å ha noen som du kan dele sorger og gleder med er avgjørende for å mestre motgang og tap (Mæland, 2010).

Skolestart er en kritisk periode for elevene (Hernes, 2010) og spesielt overgangen til videregående skole er sårbar (Hernes, 2010; Rogstad & Reegård, 2016). Dette var også noe som ble trukket frem av mine informanter da vi snakket om felles aktiviteter i begynnelsen av skoleåret. I dag er de fleste skoler opptatt av dette, og det er satt av mer obligatorisk tid for aktiviteter som fremmer relasjoner, enn hva som har blitt gjort tidligere. Hvorvidt elevene benytter seg av dette tilbudet er i stor grad opp til den enkelte elev, og for flertallet vil et slikt tilbud kunne bidra til viktig relasjonsbygging og vennskap. Imidlertid vil noen elever falle utenfor dette, da disse tilbudene for noen kan oppleves som vanskelig å delta på. Dette kan være fordi er redd for å ta kontakt med noen av de andre, eller at de usikre sosialt og redd for å mislykkes. Informantene formidlet at de var redd for avvisningen, og begrunnet det med at det var det de var vant med. Det kan virke som om frykten for å bli avvist var større enn ønsket om å bli akseptert, og at de gjennom sin atferd og dårlige selvfølelse selv kan ha bidratt til ensomhet og ekskludering (Øiestad, 2009). En av informantene mente det var viktig at de elevene som ikke turte å

delta på slike aktiviteter fikk støtte og motivasjon av lærer slik at de turte å delta. Noe av det som kunne vært nyttig i en slik situasjon er at en lærer eller en annen voksen ved skolen informerte, støttet og viste at vedkommende har tro på at eleven mestrer og at han klarer å gjennomføre dette. Dette kan man gjøre blant annet ved å vise til at andre i samme situasjon også har gjennomført dette før han. Slik kan eleven selv få forventinger og tro på at han kan gjennomføre dette (Imsen, 2014). Om eleven til tross for at han er usikker og redd deltar på aktivitetene vil dette skape selvforsterkende sosiale prosesser, noe som skaper økt selvfølelse, identitet, tilhørighet og kontroll over eget liv (Imsen, 2014). Dette igjen er sentralt for selvfølelse og mestringsopplevelsen.

I intervjuene fortalte informantene om en bakgrunn med mye mobbing og kritikk. På bakgrunn av tidligere erfaringer og hva vi har opplevd konstruerer vi mennesker vår egen virkelighet (Thomassen, 2006; Øiestad, 2009). De som har blitt mobbet, kritisert og sviktet møter nye mennesker med mistenksomhet og mistillit, og med en slik innstilling kan man selv stå i veien for relasjoner (Øiestad, 2009). Slike hendelser bekrefter tanken om at ingen ønsker å være med deg og at andre mennesker trekker seg unna deg. Gjennom vår selvoppfatning og livsperspektiv påvirker vi at dette skjer, og for de som har dårlige erfaringer fra fortiden vil dette ødelegge mange muligheter i møte med andre mennesker (Øiestad, 2009). Personer med dårlig selvfølelse vil vanskelig påta seg nye utfordringer, de lar andre komme foran og blir en «*usynlig skygge*» som en av informantene kalte det. Dette forsterker den dårlige selvfølelsen (Øiestad, 2009), og på bakgrunn av hva tre av informantene fortalte, fikk jeg inntrykk av at de selv bidro til ensomhet i form av måten de var på. På grunn av at de handlet på bakgrunn av at de ikke hadde tro på at noen faktisk ville være sammen med dem, påvirket de situasjonen. Gjennom måten de oppførte seg ble det en selvoppfyllende profeti. Det er ofte vanlig for de med dårlig selvfølelse og tolke virkeligheten og signaler på bakgrunn av dette, og man leter etter signaler på avvisning (Øiestad, 2009). Eksempel på dette kan være som da en av informantene en gang iblant spurte om andre elever ville finne på noe sammen med henne. Hun turte ikke tro på dem da de svarte positivt på spørsmålet hennes, og fulgte dermed ikke opp selv. Ifølge Øiestad (2009) kan dette handle om at hun i utgangspunktet søkte etter aksept, men allikevel var hun så redd for avvisning at hun bestemte seg for at de tullet da de sa ja. Hun turte ikke å tro på dem og fulgte dermed ikke opp selv. Hun fant avvisning der det ikke var tilfellet. For denne informanten kunne det ha vært nyttig å konsultere egne følelser og ønsker,



fremfor å gjøre seg selv til offer for det man tror er andres intensjoner da det man ifølge Øiestad (2009) tror om andres intensjoner både være riktig og galt.

En av informantene fortalte at skolen han gikk på hadde felles aktiviteter i fritimer og storefri som elevene kunne benytte seg av. Dette var et bra tiltak for elever som var ensomme og som hadde det vanskelig sosialt. Det var det mange som gjorde, men for denne informanten var det vanskelig å være med på slike aktiviteter selv om han hadde lyst. Han fortalte at han hadde lyst til å være med, men han turte ikke til tross for at ideen bak disse aktivitetene var å bistå elever som slet sosialt og var ensomme. Han var redd for å prøve nye ting og han hadde ikke vurdert det som aktuelt å delta. På grunn av sin dårlige selvfølelse og tidligere erfaringer avskrev han tilbudet i redsel for ikke å mestre det.

For en av mine andre informanter hadde de lignende tilbud og ved hans skole var det flere samlinger og aktiviteter for de som ikke ønsket å holde på med typiske sportslige aktiviteter. De hadde blant annet «dataspill» kvelder og andre teknologi aftener. På disse type aktiviteter kan man delta uten nødvendigvis å ta kontakt med andre, og det er et lavterskeltilbud i form av at det er noe alle kan delta på. For denne informanten ble dette en fin måte å oppleve tilhørighet på, samtidig som at han faktisk fant en venn gjennom en slik felles aktivitet. Dette var en type tiltak som ble trukket frem også av en annen informant.

Negative tanker styrer våre handlinger på en destruktiv måte. For de som sliter med psykiske plager, har lav selvfølelse, depresjoner og angst er dette sentralt (Brandtzæg et al., 2017; Øiestad, 2009). Når et barn har god psykisk helse har det: «evnen til å mestre tanker, følelser og atferd. Evne til å tilpasse seg endringer og håndtere motgang» (Brandtzæg et al., 2017). I rammeplanen for 2020 skal livsmestring inn i skolen som en del av undervisningen allerede i ungdomskolen *«for å ruste elever til å kunne håndtere hendelser og påkjenninger som går utover det som klares på ren rutine. I begrepet om å mestre livet er det implisitt at det omhandler opplevelser og situasjoner som man ikke har møtt før eller karakteriseres som vanskelig eller utfordrende å takle psykisk og emosjonelt»* (Brandtzæg et al., 2017, s. 9). Et viktig poeng blir derfor å jobbe med å bygge mestringstro med utgangspunkt i elevens tro på egen mestringsevne og mestringsforventning. Skolen skal tilrettelegge for læring, stimulere til motivasjon og

lærelyst og ivareta deres tro på egen mestring (Opplæringsloven, 2015). Dette gjelder for alle elever og for å få til dette må lærerutdanningen utruste lærere med forståelse for relasjonens betydning og med best mulige evner til å etablere en god og trygg tillit til elevene (Brandtzæg et al., 2017).

### **9.3 Hva kan læreren gjøre**

Nesten alle informantene trakk frem gruppearbeid som et tiltak læreren kunne benytte seg av. Ensomme har ofte liten selvtillit og sliter med et dårlig selvilde. De deltar i liten grad i det sosiale samspillet både på og utenfor skolen. På den måten går de glipp av viktig sosial læring (Markussen, 2011). Gruppearbeid vil kunne være et tiltak der elevene får delta sosialt og lære sosial ferdighetstrening. Dette er sammenfallende med hva Danielsen (2012) fant i sin studie om at aktiviteter som støttet elevenes behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi var assosiert med økt skoletrivsel. Slike aktiviteter kan være der elevene får være fysisk aktive, som i rollespill, prosjektarbeid eller gruppearbeid. Dessverre hadde informantene ulike erfaringer i forhold til gjennomføring av dette. De var opptatt av gruppearbeid og hvordan de kan medvirke og delta. Flere av informantene trakk frem dette som et sentralt tiltak for mer aktivitet og sosial trening. Gjennomgående i intervjuene var informantenes ønske om selv gjøre noe med sin situasjon. Et forslag en av dem kom med var blant annet å være med på å velge grupper eller at læreren burde velge dem som gruppeleder. En annen kom med forslag om at elevene burde rullere i klassen når det gjelder å være ordstyrer og lignende. Erfaringene til informantene var at det alltid var den eller de som var flinke sosialt som fikk ansvaret for å velge grupper og å være gruppeleder når de skulle arbeide sammen to eller flere. To av informantene var opptatt av at dette var oppgaver en lærer måtte være bevisst når han valgte og satte sammen grupper. De var opptatt av at også de svake / usikre elevene måtte få pålagt ansvar, og at det ikke alltid skulle være de samme elevene som fikk ansvaret. Ved å fordele ansvar signaliserer læreren at han har tro på vedkommende og at han har forventninger til at dette er noe de klarer. Denne troen på mestring vil overføres til elevene og de blir «tvunget» til å ta kontroll og ansvar. På den måten kan læreren bevist gi dem mestringsforventninger som fører til suksess for mange noe som medfører økt mestringsfølelse (Imsen, 2014).

Informantene er opptatt av ansvar, kontroll og mestring. Jo oftere jeg leser igjennom intervjuene og hører på opptakene, jo mer får jeg følelsen av at dette er noe av det de ønsker å formidle. De ønsker så gjerne å bli satt i stand til å gjøre noe med situasjonen på egenhånd og de etterspør ulike tiltak og aktiviteter der de kan oppnå mestring og kontroll. Gjennom mestringsopplevelser skapes nye forventninger om mestring neste gang de prøver på noe nytt. De etterlyser ved flere anledninger der de kan være aktør, fremfor brikke. Informantene ønsket å ta ansvar og kontroll over sin eget liv noe som er i tråd med Banduras teori om mestringsforventning (Imsen, 2014, Mittelmark & Hauge, 2003). Ved å ha kontroll over eget liv opplever man å være et handlende menneske i stedet for et passivt offer. Det å ha forventninger om å lykkes, er med på å gi en atferd som øker suksessmulighetene og som gir god selvfølelse. Lykkes man, kan det være med på å bidra til økt selvfølelse, hvis man tolker at utfallet skyldes ens egne egenskaper og handlinger (Imsen, 2014). Gjennom aktiv deltakelse vil eleven sin opplevelse av myndiggjøring og mestring øke, og det vil være lettere å prøve ut nye ting når man har med seg gode erfaringer fremfor dårlige (Imsen, 2014). Det blir hevdet av en person kun kan bemyndige seg selv, men for å få til dette kreves det en god kjennskap til egne muligheter og ressurser (Stang, 2003). Om man opplever støtte fra dem rundt seg vil bemyndigelsesprosessen fremmes. Imidlertid er det viktig i en slik prosess at lærer og elev har dialog og samarbeider slik at de enes om hva som er viktig og at læreren har evne til å forstå hva eleven trenger, samtidig som at han har mestrer å se på egne reaksjoner overfor eleven (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2016). Dette vil kunne bidra til at eleven får økt forståelse av seg selv og dermed får styrket sin mulighet for mestring og økt selvfølelse.

To av informantene var opptatt av at god og tydelig klasseledelse. For å få et klassemiljø der alle følte seg ivaretatt mente disse informantene at det var avgjørende å ha søkelys på relasjoner, trygghet og sosiale bånd. En annen informant mente at det ikke spilte så stor rolle hvordan læreren var, og at det ikke kunne være en lærers ansvar. Gjennom informantenes egenopplevde erfaringer kom det frem tiltak de så på som uønsket. De fortalte om opplevelser der en lærer kunne sette i gang tiltak for å inkludere alle elever i klassen. Dette var spesielt med tanke på de elevene som slet sosialt og med ensomhet, og tanken bak tiltakene var god. Noen informanter fortalte om opplevelser der læreren forsøkte å løse situasjonen gjennom å snakke med klassen. En av dem opplevde at dette ble gjort da vedkommende selv ikke var tilstede og ikke fikk medvirke til hva som ble

sagt. En av de andre fortalte om hendelser der læreren hadde brukt 5-10 minutter i begynnelsen av timen til å snakke om inkludering og at dette var noe alle hadde ansvar for. Læreren hadde sagt at det var to elever i klassen som hadde utfordringer med dette, og selv om han ikke nevnte navn, skjønte alle i klassen hvilke elever han snakket om. Begge informantene opplevde dette som en dårlig måte å håndtere det på. De mente det forsterket og synliggjorde at de var ensomme. En av informantene fortalte at hun opplevde dette som om hun ble krenket og at det bidro til enda dårligere selvfølelse, skam og avmakt. Det ble selve motsatsen til empowerment og samsvarer med det Askheim og medarbeidere (2007) skriver: *«Å bli utsatt for den skammen som f.eks. ved å bli ydmyket, latterliggjort eller krenket, kan føre til mer eller mindre total underdanighet. Atferden blir da overdrevent konform. Man blir engstelig, våger ikke å ta egne initiativ av frykt for atter en gang bli satt i skammekroken. I stedet gjør man som andre vil man skal gjøre, men med et minimum av handlekraft og initiativ»* (Askheim et al., 2007, s. 63).

En av informantene beskrev det som at hun følte seg som en brikke, uten mulighet til å medvirke selv. Hun følte seg svak, opplevde å være i en avmaktssituasjon og følte at hun ble holdt nede ved at læreren skulle ordne opp for henne. Tanken bak empowerment er at personer som opplever maktesløshet skal få bistand til å opparbeide seg styrke og kraft til å komme ut av denne avmakten (Stang, 2003). Slik får de mer makt, kontroll og styring over eget liv. Dette igjen fører til økt selvtillit, bedre selvbilde, økte kunnskaper og ferdigheter som igangsettes (Askheim et al., 2007). Informanten mente det var behov for mer kunnskap blant lærere, både med tanke på å se og observere de det gjelder, men også for å igangsette og gjennomføre tiltak og god klasseledelse. Dette stemmer godt med det Brandtzæg et al. (2017) viser til med tanke på viktigheten av at lærere får oppdatert sin kunnskap om hvordan de møter gruppen med elever og hver enkelt elev, i tillegg til at de trenger hjelp til systematisk tenkning og arbeid rundt relasjonsbygging.

Et viktig poeng som stadig blir oversett er at måten læreren ser og forholder seg til en elev på. Dette påvirker hvor godt denne eleven blir likt av medelevene (Brandtzæg et al., 2017), og lærerens oppførsel overfor eleven har faktisk mer å si enn elevens egen atferd (Brandtzæg et al., 2017). Dette bekreftes også i Havik (2015) sin studie om viktighet av god klasseledelse, og hvordan den er indirekte forbundet med skolevegring. Som en god klasseleder vil man som lærer kunne regulere elev til elev relasjonen på bakgrunn av den

effekten modellering eller observasjon av andre har. Ved at lærer opptrer som støttende ovenfor elevene vil sannsynligheten øke for at elevene vil være mer støttende ovenfor sine medlever. I tillegg vil måten læreren organiserer de ulike klasserom aktivitetene være med som en direkte sammenheng i forhold til skolevegring (Havik et al., 2015).

Gjennom intervjuene får jeg inntrykk at informantene opplever en form for avmakt, og at de sjelden fikk være med på å mene noe eller påvirke hva som ble formidlet når noen snakket deres sak. Istedenfor å se på seg selv som frie handlende mennesker, opplevde de å være brikker som var ofre for krefter de ikke hadde kontroll over (Stang, 2003). Informantene etterlyste viktigheten av å kunne påvirke situasjonen selv, fremfor at noen ordnet opp for dem. For å få til dette ville det være nødvendig å få støtte av lærere og samarbeide med dem. Deres erfaringer i forhold til medvirkning fremkom som viktig for informantene. Dessverre hadde de mange dårlige erfaringer med at lærere formidlet at de var ensomme og hadde det vanskelig, uten at de hadde spurt om hvordan de ønsket at det ble håndtert. Det fremkom som viktig for informantene at de fikk kontroll over dette, og de ønsket samarbeid og støtte, fremfor at andre tok deres sak i egne hender. Noe av hensikten med empowerment tankegangen er bemyndigelse og kontroll over eget liv og helse (Askheim, 2012). For informantene fikk jeg inntrykk i at dette var totalt fraværende slik de opplevde skolehverdagen. På den måten fikk de heller ikke innflytelse på hva som ble sagt (Askheim, 2012). For at elevene skal føle seg som aktører bør skolen bidra til at de ensomme elevene får mulighet for innflytelse i saker som angår dem og deres skolehverdag (Askheim, 2012). For mine informanter var det utfordrende å delta i aktiviteter og ta ansvar for eksempel i grupper. Empowerment skal brukes som verktøy slik at også de svake kan ta i bruk sine krefter og ressurser for å ta kontroll over deres skolehverdag (Stang, 2003).

Ifølge Stang (2003) handler empowerment i stor grad om en sosial prosess for å fremme enkeltindividets potensiale som omfatter oppdagelse, stimulering og forbedring av menneskers evne til å ivareta sine egne behov, løse sine egne problemer og mobilisere de nødvendige ressurser for å oppleve å ha kontrollen over eget liv. Dette gjelder også svake grupper og informantene etterlyser en form for kompetanse der de selv kan gjøre noe med sin situasjon. Innenfor helsearbeid jobber man i dag mye ut ifra individorientert tilnærming til empowerment. En stor del av det sosialfaglige arbeidet har fokus på å medvirke til at folk får bedre selvtillit, blir sterkere og får frem sine ressurser. Dette skjer

ved at det enkelte individ blir sterkere og ved å få mer selvtilit blir den satt i stand til å bruke sine ressurser og ta mer kontroll over livet sitt (Askheim, 2012). Adams (2008) omtaler dette som «self-empowerment» og han peker på at det alltid vil være det sentrale området der empowerment vil starte. I individorientert tilnærming er fokus på å styrke den enkelte, slik at denne kraften og ressursene kan utvikles, men uten at denne prosessen settes inn i en samfunnsmessig kontekst (Askheim, 2012).

Nesten alle informantene var opptatt av å bli sett, og lærer elev relasjon er med på påvirke elevens skolehverdag og bidrar til at eleven føler tilhørighet til skolen (Imsen, 2014). I samtale med informantene var det tre som trakk frem verdien av en god relasjon til en lærer eller annen voksen ved skolen, i dette tilfellet rådgiveren. En av de viktigste faktorene for god helse er relasjon til en lærer og sosial støtte (Tones & Green, 2010). Elever som opplever at de ikke er inkludert og som føler seg ensomme har et stort behov for aksept. Læreren vil kunne kompensere noe for dette, og det er viktig at læreren er bevisst på dette. Elevene må oppleve å få sosial støtte, at noen kjenner en, bryr seg om en, og vil passe på en når det trengs (Hernes, 2010; Rogstad & Reegård, 2016).

Et av menneskets mest grunnleggende behov er å bli sett på som en del av noe og psykolog Trond Haukedal skriver at *«å bli sett er at noen viser oss positiv oppmerksomhet. De smiler til oss og de viser med ord og kroppsspråk at de liker oss og tror på oss og at de har interesse av, og fokus på, våre positive egenskaper og kvaliteter. Det er som om de, uten ord, formidler at de er med på laget vårt og vil heie på oss uansett hva som skjer»* (Haukedal, 2014), noe som en av mine informanter poengterte som noe av det viktigste en lærer kan gjøre, og som kan være av stor betydning for den enkelte elev. For mine informanter gjaldt dette lærere for to av dem og en rådgiver for en tredje. De hadde vist at de så dem blant annet ved å sende melding når de ikke var på skolen, hentet dem hjemme og blitt med på aktiviteter utenfor skolen. To av dem beskriver dette som avgjørende for at de faktisk fullførte videregående skole. For den tredje informanten sluttet dessverre denne læreren, noe som bidro til at hun ikke møtte på skolen det siste året. Dette stemmer godt overens med det Danielsen (2012) identifiserte i sin artikkel om skolerelaterte faktorer som kan påvirke skoletrivsel, og studiet bekrefter at lærerstøtte og medelevstøtte er relativt sterkt assosiert med skoletrivsel. Imidlertid var foreldrestøtte svært lavt assosiert med skoletrivsel. Informantene gav inntrykk i intervjuene at de ikke

håndterte sosiale sammenhenger, de passet ikke inn, ble ikke valgt eller valgt til sist, en bekreftelse på ikke å være god nok (Danielsen, 2012; Øiestad, 2009).

Mangel på mestring, ensomhet og det å ha en dårlig selvfølelse påvirker motivasjon og øker sannsynlighet for å frafall (Rogstad & Reegård, 2016). Mangel på mestring var noe flere av informantene stadig vendte tilbake til i intervjuene. De ga inntrykk i at de var opptatt av å bli satt i stand til å håndtere sin situasjon selv. Det ble gjentatt flere ganger av ulike informanter at *«det er jo mitt ansvar», «vi kan jo ikke la andre ta ansvaret for at det er sånn», «til syvende og sist er det jo bare jeg som kan gjøre noe med det»*. De ga inntrykk av ønsket om å være aktør i eget liv og å oppleve at de har innflytelse som påvirker egen skolehverdag, slik at de kunne oppleve litt mestring. Empowerment og medvirkning er sentralt for å bedre selvfølelsen, selvtillit og opplevelsen av mestring. Informantene hadde dårlig erfaring med at lærerne forsøkte å snakke med klassen om inkludering, og at de stadig overlot til elevene selv og sette sammen grupper. Følelsen av å bli valgt med på en gruppe fordi de måtte, eller ingen andre gjorde det forsterker og tydeliggjør at man sliter, og det var enighet at dette ikke er veien å gå. Dette bidro til opprettholdelse av problemet, og informantene var tydelig på at de ønsket å snu dette ved få hjelp til få brukt sine ressurser.

De ensomme elevene står i en avmektig situasjon og de ønsker kontroll og makt over sin egen situasjon. Empowerment handler om maktfordeling og om å mobilisere folks egne krefter for å oppleve kontroll. Dette er nødvendig for å beholde god helse og motvirke effekten av undertrykking (Stang, 2003). Informantene i min studie kan synes å ha godtatt at de er undertrykkede og maktesløse. De har liten tro på egne evner, muligheter og ressurser. Stang (2003) skriver at ved overføring av makt vil det undertrykte mennesket kunne frigjøres. Dette er i tråd med det informantene ønsker. På bakgrunn av dette bør skolens holdninger stemme overens med bemyndigelse om de ønsker at elevene skal bli satt i stand til å oppleve kontroll og mestring. Lærerne må motivere elevene til å få frem sitt potensiale og ressurser ved å gripe inn overfor forhold som skaper dårlige selvfølelse og maktesløshet. For å få til bemyndigelse er det en forutsetning at individet har vilje og tar en aktiv rolle i prosessen, men man kan ikke utelukke betydningen av andres støtte og innflytelses (Stang, 2003, Askheim, 2012). Til tross for at det er mulig uten andres deltakelse og støtte, vil det virke fremmede på prosessen. Motstand fra andre skaper

maktesløshet fordi man mangler nødvendige krefter og ressurser og mulighet til å ta kontroll over eget livssituasjon (Stang, 2003).

En av informantene fortalte stadig at han ikke klarte å ta del i aktiviteter eller være sosial med andre. Han manglet sosial kompetanse og var redd for å mislykkes. Hadde han fått sosial støtte av en lærer, som ga han informasjon eller hjelp, ville det fungert som en beskyttelse mot det stresset han kjente og han kunne lettere tatt en aktiv rolle (Stang, 2009).

For ungdom er gode relasjoner til jevnaldrende noe av det viktigste for den psykiske helse (Larsen, 2011). Helsefremmende arbeid skal være en sentral del i skolen og skape et trygt sted der eleven kan styrke sin sosiale kompetanse. Dette innebærer å gi dem kunnskaper, holdninger og verdier som setter dem i stand til å mestre eget liv og delta i arbeids- og samfunnslivet (Kunnskapsdepartementet, 2014). Gjennom utdanningsløpet utvikler man egenskaper og ressurser som bidrar til mestringsfølelse og dermed muligheten for kontroll over eget liv (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Ensomhet, mangel på mestring, sosial isolasjon, manglende sosialt nettverk, det å føle seg «usynlig» og dårlig selvbilde påvirker motivasjonen og øker sannsynlighet for frafall (Frostad et al., 2015; Rogstad & Reegård, 2016). Informantene ønsket å ta regien selv, men syntes det var vanskelig å vite hvordan ta de kunne ta ansvar når man tidligere ikke har erfaring med eller forventninger om å mestre. Dette kan læreren legge til rette for med gode arbeidssituasjoner ved å la eleven snakke om eller spørre eleven om noe som er viktig for han / henne, slik at eleven får økt sosial status (Imsen, 2014). Dette i tillegg til å gi ros og positive tilbakemeldinger til eleven mens de andre i klassen hører det, kan bidra til bedre selvfølelse og opplevelsen av mestring for eleven (Imsen, 2014).

Mestringsforventning er sentralt i bemyndigelsesprosessen og en av de viktigste faktorene for å kunne få innflytelse i eget liv (Green et al., 2015). Gjennom trening og støtte for å tilegne seg sosiale ferdigheter og å delta i sosiale aktiviteter på skolen vil disse elevene oppleve færre utfordringer og bedre helse i skolehverdagen (Brandtzæg et al., 2017). For de ungdommene som har psykiske helseplager er det ekstra viktig å trene seg på å mestre livets utfordringer. Ensomme elever og de som føler at de ikke mestrer skolehverdagen kan ha stort utbytte av konseptet om livsmestring i skolen (Brandtzæg et



al., 2017; Helsedirektoratet, 2017). Slik jeg forstår fire av mine informanter er dette noe de ser som et viktig tiltak i skolen og vil være et godt tiltak for ensomme elever i skolen.

## 10 Konklusjon

Temaet i studien har vært ensomme elever og frafall i skolen og hvordan disse elevene vil bli møtt. Jeg har hatt søkelys på elevens stemme, og studiet ble gjort på 6 personer i alderen 18-24 år. Informantene har ulike opplevelser og erfaringer med skolen.

Det har gjennom årenes løp vært iverksatt en rekke ulike tiltak i forhold til å forebygge frafallet i videregående skole. Hvorvidt de ulike tiltakene har effekt har imidlertid vært vanskelig å måle på grunn av at kompleksiteten rundt frafall i videregående skole er stor (Utdanningsforbundet, 2015). En skole som er helsefremmende skal fremme helse og trivsel og bidra til at elevene får gode sosiale relasjoner, økt selvfølelse, opplevd sosial støtte og muligheter til å ha kontroll over sin egen situasjon og eget liv (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Mine informanter gir mange gode ideer på tiltak som kan iverksette. Blant annet er de opptatt av å bli sett og verdien av å ha god klasseledelse. Det å få en god start og ha aktivitetstilbud i friminuttene er også tiltak som trekkes frem, og det vises til mange tiltak i skolen der andre tar på seg ansvar som for eksempel gruppeaktiviteter, mentorordninger, aktiviteter i friminuttet, bli kjent aktiviteter med mer. Disse tiltakene er nyttige og vil for mange elever være gode tiltak. Men, hvordan møte de elevene som ikke tørr eller klarer å delta ulike aktiviteter og tiltak som blir iverksatt? I min studie har jeg forsøkt å finne ut noe om hvordan de ønsker å bli møtt. Hva disse elevene selv tenker om det. Ved å lære seg nødvendige strategier for å håndtere opplevde krav og tilgang på mestringsressurser, vil de ha evne til å håndtere utfordringer, og dermed også for velvære og livskvalitet. Dette kan igjen har betydning for den psykiske helsen og selvfølelse. Gjennom sosial støtte og empowerment vil de kunne få kompetanse til å kunne medvirke, ta makt og få kontroll over eget liv, slik at de kan takle livet og skolehverdagen

For å få til en mer helsefremmende skole kan man satse på å utdanne lærere og skoleledere til å få mer kunnskap om hvordan de kan overføre makt til de elevene som trenger det, og være bevissthet omkring metodene de jobber med klassene. Lærerne kan sette inn ekstra tiltak og ha fokus på å skape et miljø som elevene opplever som støttende. Om skolen ønsker å hjelpe disse elevene kan de ha søkelys på det å være en god klasseleder og det å bistå den enkelte elev til å tørre og utfordre seg selv, gjennom forventinger om mestring. Ved at lærere har en posisjon som kan oppmuntre og motivere elevene som sliter, vil

elevene få mer utbytte av aktiviteter, gruppearbeid og andre tiltak som har til hensikt å være helsefremmende og bidra til bedre trivsel i skolen.

Sentrale holdninger i empowerment arbeidet er å se alle mennesker som kompetente om de gis de rette forutsetninger (Askheim, 2012). Tiltakene må baseres på hva elevene mener er best for dem der de selv foretar medvirkning i gjennomføring av disse. Makt og empowerment er viktig i sammenheng med sosiale ulikheter i helse. Det handler om å gi mer makt til folk som trenger det, slik at de kan forandre uheldige forhold i samfunnet og oppleve mer kontroll (Stang, 2003). Ved å mobilisere folks egne krefter gjennom blant annet utdanning, mestring og kontroll blir empowerment en metode for å oppnå sosial endring. Dette er nødvendig for å oppnå god helse (Stang, 2003).

Målet for denne masteroppgaven var å få fram elevenes egne erfaringer og stemmer. Resultatene i studien viser at ideen om å få livsmestring inn i skolen er et av flere tiltak som kan være med på å fremme elevenes opplevelse av mestring. Det har vært lite litteratur å finne om empowerment og mestring som tiltak i skolen. Jeg håper dette kan ha bidratt til en større bevissthet rundt de som sliter med ensomhet og hvordan man kan styrke disse elevene best mulig til å møte skolehverdagen og livet utfordringer på godt og vondt.

## 11 Referanser/litteraturliste

- Anvik, C. H., & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! : unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*.
- Askheim, O. P. (2012). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid : floskel, styringsverktøy, eller frigjøringsstrategi?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Askheim, O. P., Starrin, B., & Heyerdahl, C. H. (2007). *Empowerment : i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 54(8), 766-767.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Danielsen, G. A. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 32(02), 115-125.
- Farstad, M., & Henriksen, J.-O. (2011). *Skammens spor : avtrykk i identitet og relasjoner*. Oslo: Conflux.
- Folkehelseinstituttet. (2015). Fakta om sosial støtte og ensomhet. Hentet fra doi:<https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskhelse/sosial-stotte-og-ensomhet--faktaar/>
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school ; social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian journal of educational research*, 59, 110-122.
- Goth, U.-G. S., & Berg, J. E. (2014). *Folkehelse i et norsk perspektiv : Ursula Småland Goth (red.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Green, J., Tones, K., Cross, R., & Woodall, J. (2015). *Health promotion : planning and strategies* (3. utg. utg.). Los Angeles: Sage.
- Hanson, A. (2004). *Hälsopromotion i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Haukedal, T. (2014, 03.mai). Å bli sett. Hentet fra <https://www.bt.no/btmagasinet/i/J6KwJ/A-bli-sett>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School Factors Associated with School Refusal- and Truancy-Related Reasons for School Non-Attendance. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(2), 221-240. doi: 10.1007/s11218-015-9293-y
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen : mestring og muligheter*. (Meld.St. nr. 19 (2014-2015)). Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Helsedirektoratet. (2014). Arbeid og psykisk helse. Hentet fra doi:<https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/arbeid-og-psykisk-helse>
- Helsedirektoratet. (2017, 31.05.2017). *Psykisk helse og livsmestring i skolen*. Hentet 23.10.2018 2018, fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen>
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein : tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (B. 2010:03). Oslo: Fafo.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kjærnsli, M., & Jensen, F. (2016). *Stø kurs : norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). Livslang læring og utenforskap. Hentet fra doi:<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Livslang-laring-og-utenforskap/id757397/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). Livsmestring i skolen. Hentet fra doi: <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*.
- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring - i Norge og andre land. *Bedre skole*(1), 10-15.
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar? : en undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*.
- Mittelmark, M. B., & Hauge, H. A. (2003). *Helsefremmende arbeid i en brytningstid : fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforl.
- Mæland, J. G. (2010). *Forebyggende helsearbeid : folkehelsearbeid i teori og praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2013). *Relasjoner mellom elever*.
- Opplæringsloven. (2015). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 26.11.2015, fra <https://www.lovdatab.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Psykologforeningen. (2015). Psykisk helse i alt vi gjør-men hvordan? Hentet fra doi:<https://www.psykologforeningen.no/politikk/psykolog-i-kommunen/psykisk-helse-i-alt-vi-gjoer-men-hvordan#ensomhet>
- Rogstad, J., & Reegård, K. (2016). *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Scriven, A., & Hodgins, M. (2012). *Health promotion settings : principles and practice*.
- Seipæjærv, E. S. (2016). Sosial trivsel og tanker om å slutte på videregående skole.
- Stang, I. (2003). Bemyndigelse : en innføring i begrepet og "empowermenttenkningens" relevans for ansatte i velferdsstaten (s. s. 141-161). Bergen: Fagbokforl., cop. 2003.
- Stang, I. (2009). Being in the same boat: An empowerment intervention in breast cancer self-help groups: The University of Bergen.
- Svendsen, L. F. H. (2015). *Ensomhetens filosofi*. Oslo: Universitetsforl.
- Sørensen, M., Graff-Iversen, S., Haugstvedt, K. T., Enger-Karlsen, T., Narum, I. G., & Nybø, A. (2002). «Empowerment» i helsefremmende arbeid. *Empowerment in health promoting work*, 122(24), 2379-2383.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 03.11.2015). *Ensomhet og sosial isolasjon*. fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Fagtekster/Ensomhet-og-sosial-isolasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig. Hentet fra doi:<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>
- Utdanningsforbundet. (2015). Frafall i videregående opplæring - Effektstudier og gode beskrivelser av intervensjoner. Hentet fra doi:<https://utdanningsforskning.no/artikler/frafall-i-videregaende-opplaring---effektstudier-og-gode-beskrivelser-av-intervensjoner/>
- World Health, O. (2009). *Milestones in health promotion : statements from global conferences*.
- World Health Organization. (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Hentet 23.09.2015, fra <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- Wyller, T. (2001). *Skam : perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*. Bergen: Fagbokforl.
- Øiestad, G. (2009). *Selvfølelsen*. Oslo: Gyldendal.

## **12 Vedlegg**

1. Skjema fra NSD
2. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring
3. Intervjuguide