



Rapport
2019:25

Systematisk arbeid med psykisk helse:

Spredning, bruk og implementering av eksterne skoleprogram



Cay Gjerustad, Jørgen Smedsrud og Roger André Federici

NIFU

Rapport
2019:25

Systematisk arbeid med psykisk helse:

Spredning, bruk og implementering av eksterne skoleprogram

Cay Gjerustad, Jørgen Smedsrud og Roger André Federici

Rapport 2019:25

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21017

Oppdragsgiver Helsedirektoratet
Adresse Postboks 220 Skøyen, 0213 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0438-5
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY-NC 4.0

www.nifu.no

Forord

På oppdrag fra Helsedirektoratet har NIFU gjennomført en forskningsbasert evaluering av implementering og bruk av programmer som får støtte fra tilskudsordningen *Psykisk helse i skolen*. Hovedformålet med evalueringen var å kartlegge spredningen til programmene som inngår i ordningen, innhente skoleeieres og skolers erfaringer og vurderinger av programmenes rolle i det systematiske arbeidet med elevenes psykiske helse, samt vurdere hvilken rolle stat og programtilbydere bør ha i å støtte kommunenes arbeid med dette.

I evalueringen har NIFU benyttet både kvalitative og kvantitative tilnærminger. Innledningsvis gjorde vi en kortfattet gjennomgang av de programmene som fikk tildelt støtte i 2017. Videre kartla vi programmenes spredning på kommune- og skolenivå, samt gjennomførte en kortfattet spørreundersøkelse til tilbyderne av disse. Den mest omfattende kilden i evalueringen var casestudien hvor skoleeiere, skoleledere og lærere ble intervjuet. Rapporten presenterer resultater og funn fra disse datainnsamlingene.

Cay Gjerustad var prosjektleder og ansvarlig for datainnsamling fra programtilbyderne. Jørgen Smedsrud var ansvarlig for casestudien. Roger André Federici gjorde analysene av spredning og fremstillingen av dette. Generelt har innsamling av data, analyser og rapportskrivning blitt utført i samarbeid. Berit Lødding har lest gjennom og kvalitetssikret rapporten.

Vi ønsker å takke programtilbyderne som tok seg tid til å svare på spørreundersøken samt oversende deltakerlister. Videre ønsker vi å takke skoleeiere, skoleledere og lærere som bidro i den kvalitative datainnsamlingen.

Oslo, 22.11.2019

Sveinung Skule
direktør

Kari Veia Salvanes
assisterende forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Om oppdraget.....	10
1.1 Psykisk helse.....	11
1.2 Systematisk arbeid med barn og unges psykiske helse.....	13
1.3 Generelt om skolemiljøprogrammer	17
1.4 Tilskuddsordningen.....	20
1.5 Rapportens oppbygging.....	21
2 Om programtilbyderne og spredning	22
2.1 Programtilbydere.....	22
2.2 Programmenes spredning under ett.....	37
2.3 Oppsummering	38
3 Programtilbydernes opplevelse	39
3.1 Rekruttering.....	39
3.2 Implementering.....	41
3.3 Betydningen av økonomisk støtte	45
3.4 Framtidsutsikter.....	46
3.5 Oppsummering	47
4 Skoleeieres og skolars erfaringer og vurderinger	48
4.1 Kort om rekruttering, datainnsamling og analyse.....	48
4.2 Intervju med skoleledere.....	49
4.3 Intervju med skoleeiere	61
4.4 Intervju med lærere.....	68
4.5 Tendenser på tvers og innad i case	73
5 Oppsummering og anbefalinger	75
5.1 Rekruttering og programmenes spredning.....	75
5.2 Programmenes rolle i det systematiske arbeidet	77
5.3 Gjennomgående og generelle vurderinger.....	80
5.4 Avslutning	85

Referanser.....	86
Vedlegg - intervjuguide.....	89
Tabelloversikt.....	91
Figuroversikt.....	92

Sammendrag

Bakgrunn – økt fokus på psykisk helse i skolen

På oppdrag fra Helsedirektoratet har NIFU gjennomført en forskningsbasert evaluering knyttet til tilskuddsordningen *psykisk helse i skolen*¹. Målet med ordningen er å styrke området psykisk helse i skolen med fokus på bedre læringsmiljø, økt kompetanse, tidlig innsats og samhandling mellom sentrale instanser og tjenester for barn og unge. Primærmålgruppen er alle elever og elever med psykiske vansker og lidelser spesielt, samt lærere og skoleledelse. Tilskuddsordningen forvaltes av Helsedirektoratet. Det ble gitt tilskudd til 12 programmer i 2017 og 13 i 2018.

Evalueringen viser at programmene inngår i kommunenes og skolenes systematiske arbeide med psykiske helse, men at ikke alle landets kommuner deltar.

Formål – forskningsbasert evaluering av tilskuddsordning

Målet med evalueringen var tredelt:

1. Kartlegge spredningen til programmene som inngår i ordningen
2. Innhente skoleeieres og skolers erfaringer og vurderinger av programmene sine rolle i det systematiske arbeidet med elevenes psykiske helse
3. Vurdere hvilken rolle stat og programtilbydere bør ha i å støtte kommunenes arbeid med dette.

Problemstillingene ble besvart gjennom en spørreundersøkelse til programtilbydere som inkluderte informasjon om spredning, og intervjuundersøkelser med skoleeiere, skoleledere og lærere.

Når ikke ut til mange – men ikke alle

Selv om spredningsstudien indikerer at en stor andel kommuner og skoler har benyttet program som inngår i ordningen, så gjelder det ikke alle. Dersom ikke-deltakelse skyldes manglende tilbud fra programtilbydere eller at disse ikke har kapasitet, kan dette bety at det ikke er et nasjonalt likeverdig tilbud til skolene.

¹ Se <https://www.helsedirektoratet.no/tilskudd/psykisk-helse-i-skolen>

Manglende kapasitet hos programtilbyder påvirker muligheten til å tilby programmet til alle.

Programmene inngår i det systematiske arbeidet

En generell konklusjon basert på det innsamlede datamaterialet er at programmene har en plass i det systematiske arbeidet. Dette mener både programtilbydere, skoleeiere og skoleledere. Hvor stor denne plassen faktisk er, varierer med programmenes utforming, omfang og innhold. Mer omfattende program vurderes i større grad til å ha en plass i det systematiske arbeidet av skoleledere og -eiere enn mindre omfattende program

Generelt er det en klar oppfatning at eksterne programmer ikke kan dekke alle behov, men at de likevel utgjør en viktig brikke i arbeidet – det være seg rettet mot en spesifikk problematikk, universelt og forebyggende eller som kompetansehevingstiltak.

Variert tilbud

Innretning, utforming og omfang varierer mellom programmene. Noen programmer legger opp gjennomgripende struktur og omfattende involvering, mens andre er utformet som korte kurs eller møteserier som går over en lengre tidsperiode. Det varierer også hvem som er målgruppen for programmet, hvor noen retter fokus mot hele skolen generelt, andre mot lærere eller elever spesielt.

Forankring og implementering

Hvorvidt deltakelse er initiert på kommune- eller skolenivå ser ut til å ha betydning for forankring. I de tilfellene hvor beslutningen tas av skoleleder, og i samarbeid med lærerne, opplever informantene større frihet i hvordan praksis kan utformes og tilpasses. Det kommer også fram at de har god kjennskap og eierskap til programmet og at de er forankret i behov. Skoleeierne for disse skolene vektlegger at valg av program bør tilfalle skolen, selv om de har omfattende planer for det systematiske arbeidet på kommunalt nivå.

Skoleledere og lærere som ikke har medvirket i valg av program har varierende opplevelser. Det pekes på manglende informasjon om selve programmet, og lærerne oppgir at de i større grad kunne ønske å være en del av prosessen. Skoleeierne på sin side mener det er sentralt at systematisk arbeid med psykisk helse er styrt fra skoleeier, og at programmene inngår i dette arbeidet.

Avsluttende betraktninger og konklusjoner

I løpet av evalueringen og basert på det innsamlede datamaterialet har vi gjort oss noen generelle betraktninger og vurderinger knyttet til hvordan og hvilken rolle stat og programtilbydere bør ha i å støtte kommunenes arbeid med psykisk helse hos elevene.

- Et generelt inntrykk er at tilskuddsordningen stimulerer til at man har spesialiserte programmer med ulike fokusområder og som potensielt avlaster og/eller tilfører skoler kompetanse de ikke selv besitter.
- Skolenes behov varierer. Vi vurderer det som en styrke at det finnes tilbud med ulik tematikk og krav til arbeidsinnsats.
- Programtilbyderne beskriver at den økonomiske støtten er avgjørende. Flere peker på at de mangler midler til videreutvikling. Det kunne vært positivt for programmenes langsiktige arbeid at det også settes av midler til videreutvikling og oppdatering.
- Gjennom *Fagfornyelsen* skal det innføres ett nytt tverrfaglig tema i skolen, *Folkehelse og livsmestring*. Det kan påvirke skolenes kompetansebehov. Tilbyderne ser for seg at programmene deres vil passe godt inn i det nye tverrfaglige temaet. Vi vurderer det til at det blir en ny situasjon, med endrede krav til programtilbyderne og skolene, der skolene trolig vil føle mer eierskap til temaet psykisk helse.
- Det skjer betydelige endringer når det gjelder skolenes og kommunenes ansvar for kompetanseutvikling, der lokale behov skal være tydelig til stede. Det stiller krav til kommuner og skoler når det gjelder valg av tema for kompetanseutvikling, hvordan den skal foregå og i hvilken grad de ønsker å være med å styre prosessen. Arbeid med psykisk helse i skolen kan knyttes til både utdanningssektoren og helsesektoren. Sektorene kan ha tradisjoner når det gjelder krav til evidens, overførbarhet og effekt.. Møte mellom ulike tradisjoner kan være utfordrende.

Selv om denne studien ikke kan besvare spørsmål om programmenes kvalitet og effekt tolker vi generelt datamaterialet dit hen at arbeid med programmer oppleves som positivt, at det har nytteverdi og betydning for praksis. Vi konkluderer med at både stat – gjennom tilskuddsordningen - og programtilbydere har en viktig rolle i å støtte kommunenes arbeid med elevenes psykiske helse.

1 Om oppdraget

På oppdrag fra Helsedirektoratet har NIFU gjennomført en forskningsbasert evaluering knyttet til tilskuddsordningen *psykisk helse i skolen*². Ordningen ble påbegynt i perioden 2004 – 2008 og målet med denne er å styrke området psykisk helse i skolen med fokus på bedre læringsmiljø, økt kompetanse, tidlig innsats og samhandling mellom sentrale instanser og tjenester for barn og unge. Primærmålgruppen er alle elever og elever med psykiske vansker og lidelser spesielt, samt lærere og skoleledelse. Tilskuddsordningen forvaltes av Helsedirektoratet. Det ble gitt tilskudd til 12 programmer i 2017 og 13 i 2018.

Målet med evalueringen er tredelt:

1. Kartlegge spredningen til programmene som inngår i ordningen
2. Innhente skoleeieres og skolers erfaringer og vurderinger av programmene rolle i det systematiske arbeidet med elevenes psykiske helse
3. Vurdere hvilken rolle stat og programtilbydere bør ha i å støtte kommunenes arbeid med dette.

I evalueringen har NIFU benyttet både kvalitative og kvantitative tilnærminger. Mer spesifikt har vi innledningsvis gjort en kortfattet gjennomgang av de programmene som fikk tildelt støtte i 2017 med fokus på innhold, hovedmål og målgruppe. Videre har vi gjort en kartlegging av programmene spredning på kommune- og skolenivå, samt gjennomført en kortfattet og relativt åpen spørreundersøkelse til tilbyderne av disse. For sistnevnte var hovedformålet å få deres perspektiv på hvorvidt programmene utgjør en viktig brikke i kommunenes og skolenes systematiske arbeid med barn og unges psykiske helse. Den mest omfattende datakilden i evalueringen er casestudien hvor skoleeiere, skoleledere og lærere er intervjuet. Formålet med denne var blant annet å innhente deres erfaringer og vurderinger av programmene rolle i det systematiske arbeidet.

Videre i dette kapitlet gjør vi rede for aspekter og begreper som er relevante for evalueringen.

² Se <https://www.helsedirektoratet.no/tilskudd/psykisk-helse-i-skolen>

1.1 Psykisk helse

Definisjonen av helsebegrepet har over lengre tid vært gjenstand for diskusjon og endring. Historisk har det gått fra å bli forstått som fravær av sykdom til nå å forstås som noe annet og mer enn det (Mæland, 2010; Uthus, 2017). For eksempel definerer WHO psykisk helse som en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stressituasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet. Av en slik definisjon kan man lese at det gir god psykisk helse når man realiserer eget potensial, mestrer livet og bidrar i samfunnet. Når begrepet *normalt stress* benyttes i definisjonen, kan det tolkes som at helse handler om å leve gode liv til tross for stressende eller utfordrende livsbetingelser – som er normalt i menneskers liv. Det å leve det gode liv innebærer dermed å håndtere motgang og utfordringer (Uthus, 2017, WHO, 2014). Temaet *folkehelse og livsmestring* er inkludert i ny generell del av læreplanverket for å gi barn og unge kunnskap om nettopp hvordan de kan mestre egne liv.

Psykisk helse kan også forstås som et samlebegrep som strekker seg fra god til dårlig psykisk helse (Mykletun, Knudsen og Mathiesen, 2009). Dårlig psykisk helse er utfordrende å definere med tanke på bredden av mulige utfordringer barn og ungdom kan møte i livet. Mer gjennomgripende vansker som alvorlig angst, depresjon eller alvorlige psykiske plager forstås som psykisk sykdom eller psykiske lidelser (Mykletun, Knudsen og Mathiesen, 2009). Lettere psykiske, symptomer på angst, konsentrasjonsvansker, spiseproblemer og følelse av meningsløshet kan beskrives som psykiske plager (Myklestad, Rognerud og Johansen, 2008). Alle de nevnte kategoriene vil kunne inngå som risikofaktorer for redusert psykisk helse.

Psykiske lidelser: Symptombelastning av et slikt omfang, en slik intensitet og i en slik konstellasjon at det tilfredsstillende internasjonale diagnosekriterier. [...].

Psykiske plager: Plager i dagliglivet som for eksempel å være nedstemt, irritabel, redd eller ha søvnproblemer. Psykiske plager ledsages ofte av kroppslige plager som hodepine og magesmerter. [...].

Kilde: Meld. St. 19 (2014-2015) Folkehelsemeldingen. Mestring og muligheter.

Barn og unge – psykisk helse i skolen

Ifølge Helsedirektoratet har til enhver tid mellom 15 og 20 prosent av barn og unge i Norge nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker. Omtrent 8 prosent av disse har en diagnostiserbar psykisk lidelse (Helsedirektoratet, 2015). Andelen av den voksne befolkningen med psykiske lidelser ser ut til å være stabil, men når

det gjelder barn og unge ser man en økning hos jenter spesielt (Folkehelseinstituttet, 2018). Det har også vært en økning i selvrapporterte psykiske plager de siste årene, hvor tre av ti ungdommer rapporterer å være ganske mye eller veldig mye plaget av negative tanker og stress. Omfanget av selvrapporterte depressive symptomer hos jenter har vært gradvis økende siden 2010-tallet (Bakken, 2018). Bakken (2018) kobler dette til økende individualisering i samfunnet og et sterkere press om å lykkes i skolen. Man antar altså at dagens barn og unge opplever mer stress i hverdagen enn tidligere generasjoner.

Utviklingen har ført til økende fokus på elevenes psykiske helse i skolen og dermed også på skolen som implementeringsarena for tiltak. Dette manifesterer seg blant annet i *regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*, *program for folkehelsearbeid i kommunene 2017-2027* (Helsedirektoratet, 2018), *opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse 2019-2024* (Prop. 121 S (2018-2019)), *Meld. St. 19 (2018-2019) Folkehelsemeldinga, gode liv i eit trygt samfunn* og i revidert læreplan for grunnopplæringen, *Fagfornyelsen*. Når det gjelder sistnevnte er temaet *folkehelse og livsmestring* nå inkludert i generell del av læreplanen samt at det utgjør ett av tre tverrfaglige temaer som skal inngå i alle fag. De tre temaene representerer viktige samfunnsutfordringer i dag og på sikt, både på et individuelt, sosialt, nasjonalt og globalt nivå. Målet er å trene elevene i ferdigheter som handler om å ta ansvarlig livsvalg, mestre hverdagen, og delta aktivt i ulike arenaer i samfunnet. De tverrfaglige temaene er ikke nye i skolen og kan finnes igjen blant annet i formålsparagrafen. De er i Fagfornyelsen bredt definert i utvalgte fag for å gjøre temaene relevante for ulike aldersgrupper. Fokus på folkehelse og livsmestring skal fremme god psykisk og fysisk helse ved at elevene settes i stand til å ta ansvarlige livsvalg. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Det skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

Med den stadig økende oppmerksomheten rettet mot det forebyggende arbeidet i skolen og befolkningens helse generelt på både lokalt, regionalt og nasjonalt nivå, vil skolene i større grad måtte sikre seg kompetanse om psykisk helse. Flere skoleeiere og skoleledere har planer for dette på både kommune- og skolenivå. Samtidig viser studier at flere lærere opplever at de har for lite kunnskap om temaet for å arbeide godt med dette og at et mindretall av lærere er enige i at skolen jobber systematisk for å forbygge vansker og for å fremme god psykisk helse (Ekornes, 2016; Holen & Waagene, 2014). Videre beskriver skoler og lærere at grensene for hva det skal jobbes med for å gi elevene et godt psykososialt miljø på skolen tidvis oppleves som uklare (Borg mfl., 2015). En rapport fra riksrevisjonen i 2015 påpekte at det generelt var mangler i kommunenes systematiske og

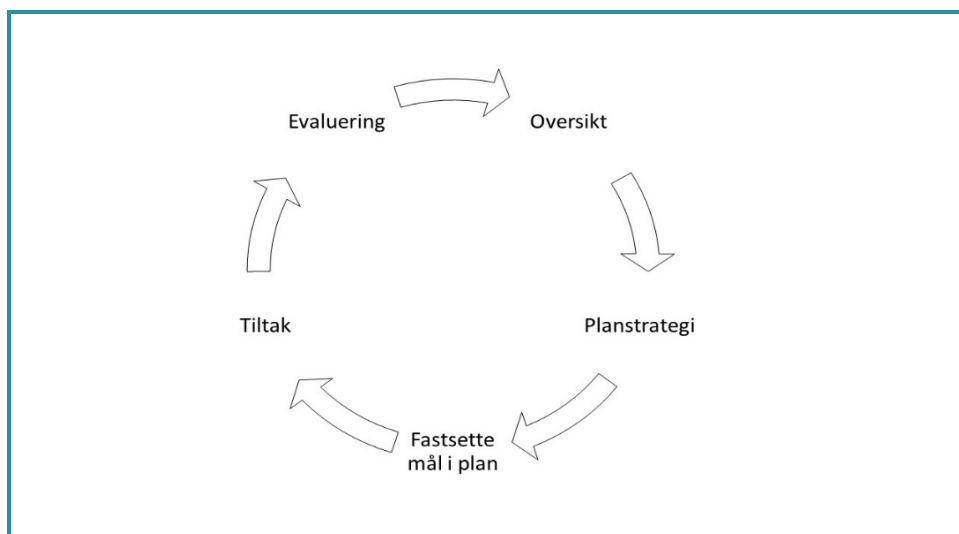
langsiktige folkehelsearbeid når det gjaldt å fremme barn og unges psykiske helse (Riksrevisjonen, 2015). Videre oppgir over halvparten av kommunene i den samme rapporten at psykisk sykdom og plager de største folkehelseutfordringene, men at de er usikre på hva de skal gjøre for å møte dette.

1.2 Systematisk arbeid med barn og unges psykiske helse

Systematisk arbeid med barn og unges psykiske helse kan sees i sammenheng med ulike lovverk og forskrifter. Spesielt relevant for denne evalueringen er *lov om folkehelsearbeid* (folkehelseloven) og *opplæringsloven* (inkludert læreplanverket). Disse sier noe om systematisk arbeid, hvor førstnevnte er innrettet mot kommuner og regioner (fylkeskommuner) generelt, mens sistnevnte er rettet mot opplæringsarenaer og skole spesielt. Relevante aspekter ved disse gjennomgås kort i det følgende.

Systematisk arbeid etter folkehelseloven

I 2012 trådte lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven) i kraft og overordnet formål med denne er å fremme befolkningens helse og utjevne sosiale forskjeller. Senere samme år kom også forskrift til loven som tydeliggjorde kommunenes ansvar for å ha oversikt over påvirkningsfaktorer og helsetilstanden til egen befolkning (Helsedirektoratet, 2019). I forskriften spesifiseres kommunenes plikt til å iverksette nødvendige tiltak for å møte lokale folkehelseutfordringer. Utgangspunktet for valg av tiltak er kommunens egen oversikt samt forankring av mål og strategier i planer etter plan- og bygningsloven. Folkehelsearbeidet skal ifølge loven utføres som en langsiktig og systematisk oppgave hvor koblingen til plan- og bygningsloven skal bidra til at kommunene inkluderer helsehensyn i samfunnsplanleggingen og at arbeidet blir sektorovergripende. Tidsperspektivet er på fire år, er faseinndelt og følger en kommunestyreperiode (Helsedirektoratet, 2016, 2019). Figur 1 illustrerer fasene som inngår i arbeidet og består, kort oppsummert, av status og oversikt, revidering, definere og utvikle tiltak samt evaluere disse (se Helsedirektoratet, 2019 for utdyping).



Figur 1.1: Faser i kommunens systematiske folkehelsearbeid

En nåværende satsing som er relevant for denne studien, er *Program for folkehelsearbeid i kommunene 2017-2027* iverksatt av Helsedirektoratet i 2017 (Helsedirektoratet, 2018). Programmet er en oppfølging av Meld. St. 19 (2014-2015) *Folkehelsemeldingen, mestring og muligheter* og utgjør ett av tiltakene for å bøte på manglene i kommunenes systematiske og langsiktige arbeid påpekt av riksrevisjonen (Riksrevisjonen, 2015). Satsingen er spesielt rettet mot å fremme barn og unges psykiske helse og livskvalitet, og skal bidra til å hindre utenforskap ved å fremme tilhørighet, deltakelse og aktivitet i lokalsamfunnet (Helsedirektoratet, 2018). Behovet for en forsterket innsats rettet mot denne målgruppen understrekes også i Meld. St. 19 (2018-2019) hvor tiltaksområder som familie, nærmiljø, barnehage og skole nevnes spesielt.

Programmet går over ti år og et særlig mål er å bidra til å bygge kapasitet samt integrere psykisk helse som en del av det lokale folkehelsearbeidet. Støtte til tiltak i kommunene gis gjennom en egen tilskuddsordning. Midlene fordeles trinnvis, hvor fylkeskommuner først søker støtte sentralt fra Helsedirektoratet, og som deretter forvalter midlene til gjennomføring av lokale tiltak i kommunene. For barn og unge påpekes tiltaksområder som barnehage og skole som spesielt viktige. Når det gjelder arbeidsform beskriver planen at et hovedelement er å tilrettelegge for en kunnskapsbasert utvikling av arbeidsmåter, tiltak og verktøy, samt stimulere til samarbeid mellom kommune og forskningsmiljø. En sentral del av programmet er altså å bidra til å styrke kommunene som premissleverandør for forskning og at innsatsen i større grad skal rettes inn mot lokale forhold og prioriteringer (Helsedirektoratet, 2018). En tilsvarende modell for lokal kompetanseutvikling er også under innføring i utdanningssektoren (omtales i neste delkapittel).

I programbeskrivelsen uttrykkes videre et mål om å legge til rette for økt samarbeid mellom kommunale aktører som helsetjenesten, skole og barnehage (Helsedirektoratet, 2018). Dette overlapper til en viss grad med et uttrykt behov for å inkludere andre profesjoner i skolen – et tema som er blitt behandlet og understreket i flere offentlige utredninger og stortingsmeldinger innenfor utdannings- og helsesektoren de senere årene (eks. NOU, 2009:18, Meld. St. 19 (2009-2010), Meld. St. 21 (2016-2017), & Meld. St. 19 (2014-2015)). Begrunnelserne for økt samarbeid mellom kommunale tjenester knyttes blant annet til behovet for bedre utnyttelse og samordning av ressurser. Relatert til skole knyttes behovet til å yte støtte i tilretteleggingen av undervisningen for elevene, til tidlig innsats og for å frigjøre lærernes tid slik at de kan konsentrere seg om kjerneoppgavene (NOU, 2015:2). Ekspertutvalget om lærerrollen viser til at skolen i dag har utfordringer på en rekke områder som går utover lærerens kjernekompetanse og at man må avlaste læreren for oppgaver som andre profesjoner er mer kompetente til å utføre (Dahl, 2016).

Systematisk arbeid etter opplæringsloven

Den 1. august 2017 trådte revidert opplæringslov i kraft. Revisjonen er tydeligere på nulltoleranse mot mobbing, rasisme, diskriminering og annen krenkende atferd og at loven omfatter alle som jobber i skolen, skolefritidsordningen og leksehjelpsordninger. Aktivitetsplikten er sentral i det reviderte kapittelet. Alle ansatte har plikt til å følge med, gripe inn i akutte situasjoner, varsle, undersøke og sette i verk tiltak når elevene ikke har et trygt og godt skolemiljø.

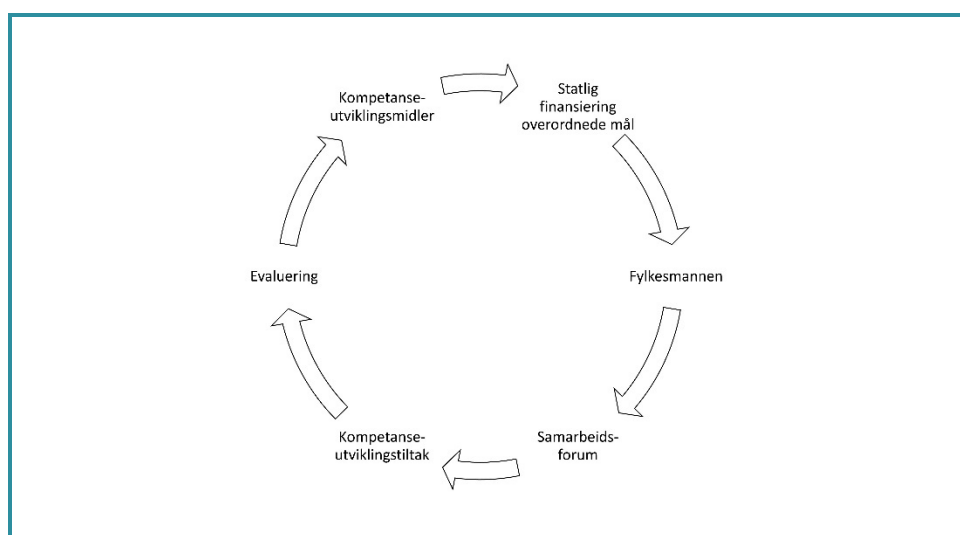
§ 9-a slår altså fast at alle elever i grunnskolen og i videregående opplæring har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som skal fremme helse, trivsel og læring. Dette innebærer at skolene skal arbeide aktivt og systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø, hvor elevene er aktive deltagere i utformingen og i påvirkningen av miljøet. Dette arbeidet strekker seg fra fokus på mobbing og diskriminering på individnivå, til mer systematiske tiltak som retter seg mot fysiske og/eller miljøtiltak. Det er skolene som har ansvaret for den daglige oppfølgingen av slike tiltak, mens kommunen har et generelt overordnet ansvar for alle sine innbyggere jf. folkehelseloven.

I rundskrivet «Systemrettet arbeid etter Opplæringsloven», kapittel 9a (Utdanningsdirektoratet, 2014) presiseres at skolene skal arbeide etter et «føre var-prinsipp», at det skal være en rød tråd i skolens arbeid og at det skal drives kontinuerlig gjennom hele skoleåret. Det understrekes som eksempel at «[...] et anti-mobbingprogram eller en perm med internkontrollrutiner som står i en hylle er ikke tilstrekkelig for å oppfylle kravet til systematisk arbeid». Systematiske arbeid med elevenes

psykososiale miljø skal være gjennomtenkt, planmessig og forankret i personalet. Bruk av eksterne programmer kan inngå i dette arbeidet.

Relevant for denne studien er den nylig innførte desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling i skolen som nettopp understreker skoleeiers ansvar for å gjennomføre egne kompetanseutviklingstiltak. En viktig bakgrunn for innføringen var at nasjonale kompetansesatsinger ikke har gitt nok rom for å tilpasse satsingene lokalt. Videre pekes det på at kommuner og fylkeskommuner har ulik kapasitet og kompetanse når det gjelder kvalitetsutvikling i skolen. For å skape den forankringen som er nødvendig, er beslutninger og prioriteringer om kompetanseutvikling nå altså flyttet nærmere den utførende part. I praksis skal skoleeier i samarbeid med fylkesmann, UH-sektor og andre relevante aktører kartlegge behovene for kompetanseutvikling, planlegge utviklingsarbeidet og definere tiltak. Tiltakene skal evalueres. Staten definerer overordnede mål og ett av de tre prioriterte områdene for den kommende perioden handler om at elevene skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Figur 2 illustrerer fasene som inngår i arbeidet til samarbeidsforumet. Forumet beskrives som *hovednavet* i ordningen og består av representanter fra skoleeiere, fylkesmann, lokal UH-sektor og andre relevante aktører. En viktig oppgave er å enes om hvilke tiltak som skal prioriteres og hvordan de statlige midlene skal benyttes. Gangen består av, kort oppsummert, tilgang til statlige midler, fylkesmannens forvaltning av midlene, drøftinger i samarbeidsforumet, definering av tiltak og gjennomføring samt evaluering av disse (se Utdanningsdirektoratet, 2018 for utdyping). Organiseringen har flere likhetstrekk med fasene i kommunenes systematiske folkehelsearbeid.



Figur 1.2: Faser i desentralisert ordning for kompetanseutvikling, samarbeidsforum

1.3 Generelt om skolemiljøprogrammer

Pettersvold og Østrem (2019) beskriver at oppblomstringen og bruk av eksterne programmer i skolen er et relativt nytt fenomen og peker på at dette kan ha rot i et ønske om å innføre standardiserte metoder og manualer. Historisk sett kan man spore oppblomstringen tilbake til 2002 da *manifest mot mobbing* ble lansert som en sentral del av regjeringens arbeid med å bedre psykisk helse blant skolelever³. Som ledd i denne satsningen gjorde for eksempel anti-mobbeprogrammer for alvor sitt inntog. To år senere hadde 381 skoler tatt i bruk *Olweus-programmet* og 184 tatt i bruk *ZERO* mot mobbing (som også eksisterte før den tid). Av programmer som rettet seg mot læringsmiljø hadde 230 skoler benyttet *MOT*, 1324 hadde benyttet *Steg for Steg* og 956 hadde benyttet *Dette er mitt valg* (Regjeringen.no). I 2010 anslo Lødding og Vibe (2010) at 64 prosent av grunnskolene hadde brukt ett eller flere programmer mot problematferd og for bedre læringsmiljø. En kartlegging i 2014 av Eriksen mfl. (2014) viste at 77 prosent av skolene hadde benyttet eksterne programmer for skolemiljø i løpet av de siste fem årene. Med andre ord har bruken av programmer vært og er fremdeles relativt utbredt i norsk skole.

Debatten rundt bruk av eksterne programmer i skolen blusser opp med jevne mellomrom. De senere årene har den for eksempel fokusert på hvorvidt programmer er effektive tiltak mot mobbing eller andre psykososiale risikofaktorer i skolen⁴. I nyhetsbildet har man også blitt fortalt at skoler begynner å miste interessen for slike, blant annet fordi de er ressurskrevende eller at andre løsninger fremstår som mer attraktive⁵. I 2010 ga NIFU ut en rapport som resulterte i at utdanningsdirektoratet anbefalte å fjerne støtten til bruk av programmer i skolen⁶, noe som senere ikke ble gjort. Rapporten konkluderte med at Olweus-programmet hadde en effekt mot mobbing, men at effekten var svak, sammenlignet med andre faktorer knyttet til læringsmiljøet som var uavhengig av programmene. I den senere tid har den samme debatten blusset opp igjen (Nome, 2019). Nå fokuserer den blant annet på programmenes effekt, men også på hvorvidt manualbaserte tilnærminger til skolemiljø og psykisk helse undergraver lærerens autonomi og har et grunnleggende problemorientert syn på barn og oppvekst⁷.

Det finnes mange skoleprogrammer som tar sikte på å bedre barn- og unges psykiske helse og/eller arbeide forebyggende med en konkret problematikk – slik som mobbing eller depresjon. Det finnes lavterskelprogram, hvor læreren i all

³<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/manifest-mot-mobbing---aktivitetsrapport/id106012/>

⁴ <https://forskning.no/overvekt-barn-og-ungdom-ny/skoleprogram-mot-barnfedme-hadde-ingen-effekt/288086>

⁵ <https://www.aftenposten.no/norge/i/Xg0IW/skolene-dropper-programmene-mot-mobbing>

⁶ <https://www.dagsavisen.no/debatt/jobbing-mot-mobbing-1.437946>

⁷ <https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/d0bmzw/problembarna-sett-med-problematisk-forskning>

hovedsak tolker innhold og form, og det eksisterer mer gjennomgripende program som tar sikte på et systematisk arbeid med et eller flere konkrete problem. Felles for de fleste programmene er at de henvender seg til skoler og tar sikte på å løse et eksisterende problem eller arbeide fremtidsrettet som forebyggende tiltak. I følge Pettersvold og Østrem (2019) kan noen av programmene være gjennomgripende både økonomisk og pedagogisk, og som konsekvens griper de inn i og endrer vilkårene for profesjonsutøvelse i skolen. De mener at programmenes plass i dagens skole kan bidra til en forestilling om at det er ordinært å anvende dem, mens det bør begrunnes om man ikke benytter seg av slike programmer (Pettersvold og Østrem, 2019). Videre påpekes at for flere av programmene går det med relativt store ressurser i form av egne stillinger i kommunen, sertifiseringer, innkjøp av manualer og lisenser og bruk av kompetansehevingsmidler.

Selv om eksterne programmer har fått sin plass i norsk skole, er betydningen av disse omdiskutert. En undersøkelse av NOVA i 2014 indikerer at enkelte programmer kan ha effekt for skolemiljøet. Det legges til at mange skoler velger å tilpasse programmene til skolens virkelighet, og at det derfor også kan være utfordrende å utvikle standardiserte effektmål på tvers av skoler og kommuner. Videre pekes det på at programmenes forankring blant lærerne synes å være essensiell for at de skal ha en funksjon for læringsmiljøet og hvor spesielt implementeringsprosessen kan påvirke hvorvidt programmene fungerer i praksis (Eriksen mfl., 2014). Dermed er det ikke sikkert at programmet i seg selv er årsak til manglende eller varierende effekt, men heller i hvilken grad de ansatte støtter opp under og internaliserer innholdet i det. Videre ser det ut til at skoler har en tendens til å velge ut enkelte moduler, arbeide med den delen av programpakken de liker, blande innhold fra flere programmer og ikke helhetlig slik programtilbyder har tenkt (Eriksen mfl., 2014). Sistnevnte gjør det vanskelig, om ikke umulig å måle effekten av programmene.

Konklusjonen i NOVA-rapporten antyder at enkelte program kan vise til effekt over tid, mens evalueringen av de resterende programmene antyder at det er usikkert om de har effekt på læringsmiljøet og/eller om det foreligger nok dokumentasjon til å foreta en god nok evaluering av tiltakene fordi det er vanskelig å vite *hva* det er ved programmene som virker. Dette stemmer overens med FHI-rapporten 2018 hvor det påpekes at et fåtall av disse programmene er effektevaluert via robuste forskningsdesign. Denne usikkerheten knytter seg både til programmer i barnehagen og skolen (Skogen, mfl., 2018). Flertallet av de større programmene har som nevnt en uttalt ambisjon om effekt av tiltakene de ønsker å iverksette. Pettersvold og Østrem (2019) hevder at majoriteten av evalueringene som er gjort er såkalte selvevalueringer hvor programtilbyderen opptre som evaluator. De peker på at dette er grunnleggende problematisk (s. 22). Samtidig er det ikke alle programmene som har som formål eller er utformet på en måte som gjør

at effektstudier er en hensiktsmessig måte å evaluere disse på. Evalueringer som tar sikte på å undersøke hvorvidt ansatte i skolen opplever det som meningsfylt å jobbe med programmer er derfor også relevant når man skal vurdere hvorvidt programmer har en plass i norsk skole. Dermed er også grunnlaget for valg av program et viktig premiss for opplevd utbytte av programmet. Er valget tilfeldig og lite gjennomtenkt kan det resultere i et negativt resultat (Midthassel og Ertesvåg 2008).

Et noe omdiskutert aspekt når det gjelder bruk av programmer i skolen er hvilke menneskesyn disse forfekter. For eksempel hevder Pettersvold og Østrem (2019) at man står i fare for å anse elever som et objekt med symptomer som trenger behandling gjennom arbeidet med enkelte programmer. De peker på at en konsekvens kan være at det vokser frem en terapeutisk kultur hvor alle barn anses som sårbare og således kan trenge terapi, eller sosial og emosjonell trening for å mestre det som i utgangspunktet er normal utvikling. Programtilbydere kan løse disse problemene. I ytterste konsekvens kan dette redusere lærernes profesjonsfaglige utøvelse (Pettersvold og Østrem, 2019).

Et mer overordnet aspekt når det gjelder bruk av programmer i skolen, er det man kan beskrive som forholdet mellom utdanningssektoren og helsesektoren som politikk- og forskningsformidlere. Disse sektorene kan potensielt representere ulike oppfatninger av hvilke typer forskning som danner grunnlag for god politikktutvikling (Pålshaugen og Borg, 2018). De forskjellige sektorene kan ha ulike ønsker om forskningsdesign, krav til evidens, overførbarhet og overførbarheten av forskningen. Samtidig er helse- og skolesektoren vidt forskjellige og på denne måten kan denne forskjellen være en helt naturlig del av hvilke praksisfelt de knytter seg opp mot.

Pålshaugen og Borg (2018) fant at det eksisterer kunnskap i skolen om hvordan man skal jobbe med elevers psykiske helse. Forskerne mener derimot at bevisstheten om dette er for lav i skolen, og at lærerne må lære å snakke om hvordan kunnskapen de har kan brukes.

Basert på eksisterende forskning oppsummerer Larsen (2017) viktige kjennetegn ved god implementering av programmer og tiltak i skolen i tre punkter:

- Forberede skolen for innføring av programmer eller tiltak. Det inkluderer å analysere skolens behov, sørge for at det velges et program eller tiltak som møter skolens behov, sikre tilslutning fra lærerne og forankre programmet i skolens planer og mål.
- Tilrettelegging for og oppfølging av gjennomføringen. Tilrettelegging for gjennomføring innbefatter opplæring av personalet, utvikling av samarbeidskultur og etablere felles forståelse av satsingen. Sentralt i oppfølging av gjennomføring står programlojalitet, som handler om i hvilken grad det valgte programmet eller tiltaket blir implementert i tråd med dets mål og

innhold. Programlojalitet står i motsetning til lokale tilpasninger. Larsen mener program med sterk struktur krever streng programlojalitet for å ha effekt. og anbefaler å følge programmenes struktur og progresjon når programmene har dette. Når programmet har en løsere struktur er lokale tilpasninger en naturlig del av implementeringen. Den sentrale ideen med programmet må likevel ikke bli borte i de lokale tilpasningene.

- Evaluering og vedlikehold av programmer og tiltak. I dette punktet ligger det at det er viktig å motvirke ubevisste eller bevisste endringer i hvordan arbeidet med programmet gjennomføres. Videre bør det gjennomføres interne evalueringer for å forsøke å finne resultater av arbeidet og unngå at nye krav og arbeidsrutiner forstyrrer arbeidet med programmet.

1.4 Tilskuddsordningen

Allerede under *Opptrappingsplanen for psykisk helse (1999–2008)* ble det påpekt at dersom skolen skal være en psykisk helsefremmende arena, må kommuner, lærere og elever ha kunnskap om hva som bidrar til å fremme god psykisk helse. Tilskuddsordningen *psykisk helse i skolen (2004-2008)* ble iverksatt som et ledd i å nettopp styrke denne kunnskapen. Ordningen gir støtte til eksterne skoleprogram, som altså kan inngå som en del av skolenes systematiske arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014). Tilskudd kan søkes av statlige foretak, frivillige og ideelle organisasjoner samt universitetet og høyskoler – sistnevnte nytt av året 2019⁸. I regelverket beskrives tilskuddsordningens mål slik:

- Styrke læring, helse og trivsel til de elever i skolen som har psykiske vansker eller lidelser
- Videreføre og styrke skolens systematiske arbeid for å skape et læringsmiljø som fremmer alle elevenes psykiske helse
- Bidra til at elever er bedre i stand til å ivareta egen psykisk helse og ha kunnskap om hva de kan gjøre dersom de selv eller venner/nære opplever psykiske vansker
- Heve kunnskap og kompetanse om psykisk helse blant lærere og andre aktører i skolen
- Styrke samarbeid mellom viktige instanser for elevenes læringsmiljø og psykiske helse
- Gi psykologistudenter erfaring med forebyggende arbeid

⁸3 mill. kroner er øremerket i Prop. 114 S (2018–2019): «*Psykologistudentene vil få kunnskap om og erfaring med ungdoms psykiske helse og sosiale hverdag, og forebyggende arbeid i skolen*».

Den primære målgruppen er alle elever og elever med psykiske vansker og lidelser spesielt, samt lærere og skoleledelse. Videre oppgis lokal helsetjeneste og foresatte, samt psykologistudenter som henholdsvis sekundær- og tertiærmålgruppe.

Det kan søkes om tilskudd en gang pr. kalenderår. Søkere bes utforme en prosjektbeskrivelse hvor formål utdypes. I tillegg skal det legges ved budsjett samt opplysninger om delfinansiering, egen finansiering, interne og eksterne kontrolltiltak samt risikovurdering. Vurderingen av søknadene gjøres skjønnsmessig og tar utgangspunkt i søknadens forventede måloppnåelse i forhold til målene for tilskuddsordningen. Helsedirektoratet oppgir at det i tildelingen også legges vekt på å få bredde i tiltakene når disse sees under ett, for å få erfaringer og kunnskap om ulike metodiske tilnærminger. Videre prioriteres programtilbydere som fikk tilskudd i første fase av ordningen.

1.5 Rapportens oppbygging

I påfølgende kapittel gjennomgås kjennetegn ved de ulike programmene som mottok støtte fra tilskuddsordningen i 2017, samt spredning. Programtilbydernes svar på spørreundersøkelsen presenteres i kapittel tre, mens casestudien gjennomgås i kapittel fire. I siste kapittel oppsummerer og sammenstiller vi funnene samt gjør vurderinger og gir anbefalinger relatert til hvordan og hvilken rolle stat og programtilbydere bør ha i å støtte kommunenes arbeid med elevenes psykiske helse.

2 Om programtilbyderne og spredning

For å få kjennskap til de ulike programmene innhold, hovedmål, omfang og målgrupper ble det innledningsvis i evalueringen gjennomført en kortfattet dokumentgjennomgang av de programtilbyderne som fikk tildelt støtte i 2017. Informasjonen ble innhentet fra programmene egne nettsider, fra www.ungsinn.no samt gjennom spørreundersøkelsen (se beskrivelse i kapittel 3). Vi stilte også spørsmål om programmene spredning på kommune og skolenivå.

2.1 Programtilbydere

Tabell 2.1 viser en oversikt over hvilke programmer som fikk støtte i 2017.

Tabell 2.1 Tilskuddsmottakere 2017 i tilfeldig rekkefølge

Programtilbyder	Program	Relevant nettsted
Vestre Viken HF	VIP/VIP makkerskap	https://vestreviken.no/skoleprogrammet-vip
Mental helse	Venn1	https://mentalhelse.no/vart-arbeid/venn-1
Trygg læring	Trygg læring	http://trygglaering.no/skole/
Foreningen Fri	Rosa kompetanse skole	https://www.foreningenfri.no/rosa-kompetanse/rk-skole/
UNI Research (RKBU Vest)	Olweusprogrammet	http://uni.no/nb/uni-helse/olweus-programmet/
MOT	Mot i ungdomsskolen	https://www.mot.no/robust-ungdom-12-16/
Forandringsfabrikken	Mitt Liv Skole	https://www.forandringsfabrikken.no/mittliv
Høgskulen på Vestlandet	KLAPP	http://www.sogn.regionraad.no/klapp.6153735-460955.html ¹
Stiftelsen psykiatrisk opplysning	Hva er det med Monica?	https://www.psykopp.no/ ²
Organisasjonen voksne for barn	Zippys venner	http://www.vfb.no/no/vi-tilbyr/zippys-venner/
Organisasjonen voksne for barn	Drømmeskolen	http://www.vfb.no/no/vart-arbeid/psykisk-helse-i-skolen/drommeskolen/
Stiftelsen psykiatrisk opplysning	Alle har en psykisk helse	https://www.psykopp.no/ ²

Merk: ¹Programmet har ingen hjemmeside. ²Programmet er ikke inngående beskrevet på hjemmesiden.

De fleste programtilbyderne har relativt informative hjemmesider. I tillegg beskrives flere av dem på www.ungsinn.no, et nettsted som primært formidler artikler om virksomme tiltak for barn og unge. Tre av tilbyderne har ikke dedikerte nettsider som omhandler selve programmet. Dette gjelder programmene til Stiftelsen psykiatrisk opplysning, samt *KLAPP* (Høgskulen på Vestlandet).

I det følgende gjengis beskrivelser av programmene hentet fra disse kildene, i noe omskrevet form. For alle programmene foruten *Rosa kompetanse* vises også spredning på kommune- og skolenivå for årene 2017-2018. Disse nivåene ble valgt med utgangspunkt i at tilskuddsordningen har skoler og elever som den primære målgruppen. Videre er det viktig å merke seg at tilbyderne registrerer deltakelse i programmene på ulike måter og at listene som ble oversendt oss dermed varierte i form og detaljeringsgrad. Når disse dataene ble koblet med geografiske data kan feilregistreringer ha ført til at enkelte kommuner og skoler har falt ut. De påfølgende illustrasjonene gir dermed ikke et eksakt bilde av programmenes spredning – utbredelsen kan være større.

Merk også at flere av programmene ikke nødvendigvis retter seg mot hele kommuner eller skoler. Programmet *Hva er det med Monica?* er for eksempel organisert som et kurs. Illustrasjonen som viser spredningen til dette programmet gir derfor en oversikt over hvilke skoler og kommuner deltakerne kom ifra. Det betyr altså at kommunen eller skolen som helhet ikke nødvendigvis kjenner til programmet eller er involvert i gjennomføringen. Siden vi ikke har gode nok datakilder til å skille mellom slike tilfeller har vi valgt å fremstille spredningen på samme måte for alle programmene. Med dette i mente oppfordrer vi til å tolke figurene med forsiktighet.

VIP og VIP makkerskap

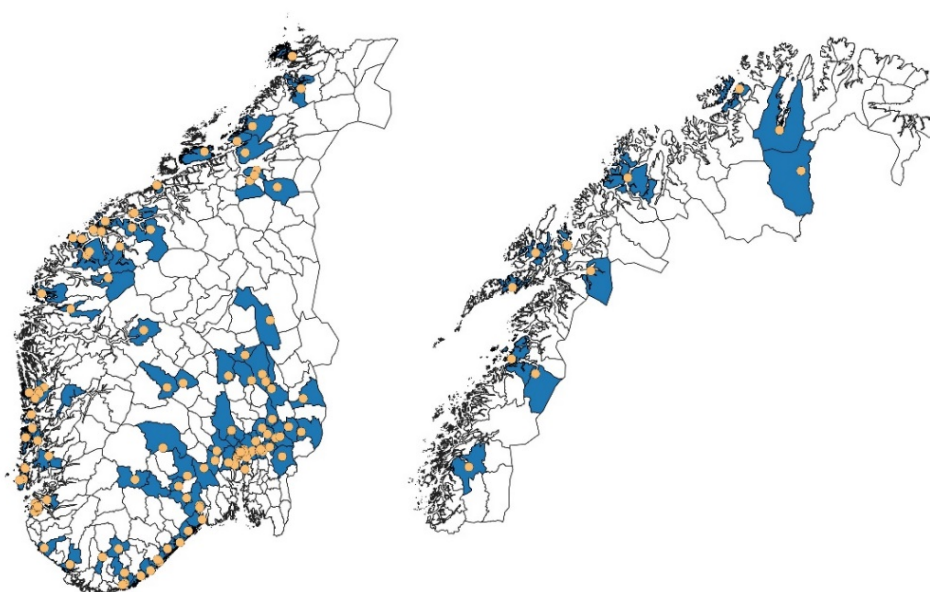
Vestre Viken HF har fått tilskudd fra ordningen og dette benyttes til både *VIP-programmet* (Veiledning og informasjon om psykisk helse i skolen) og *VIP-makkerskap*. Begge er utformet som helsefremmende og universalforebyggende tiltak. VIP-programmet retter seg mot Vg1-elever mens VIP-makkerskap er rettet mot alle elever på alle trinn i videregående skole. Overordnet mål er å gjøre elever bedre rustet til å ta vare på egen psykiske helse og bli oppmerksomme på hvor man kan søke hjelp. VIP-makkerskap er VIP-programmets praktiske tiltak for en bedre skolestart.

Målgruppen for VIP-programmet er Vg1-elever, lærere og lokalt helsepersonell. Samtlige av skolenes ansatte får tilbud om kompetanseheving innen fagområdet ungdom og psykisk helse. Dette gjøres gjennom opplæring av skolens ansatte, samt gjennom samarbeid mellom skole og lokal psykisk helsetjeneste.

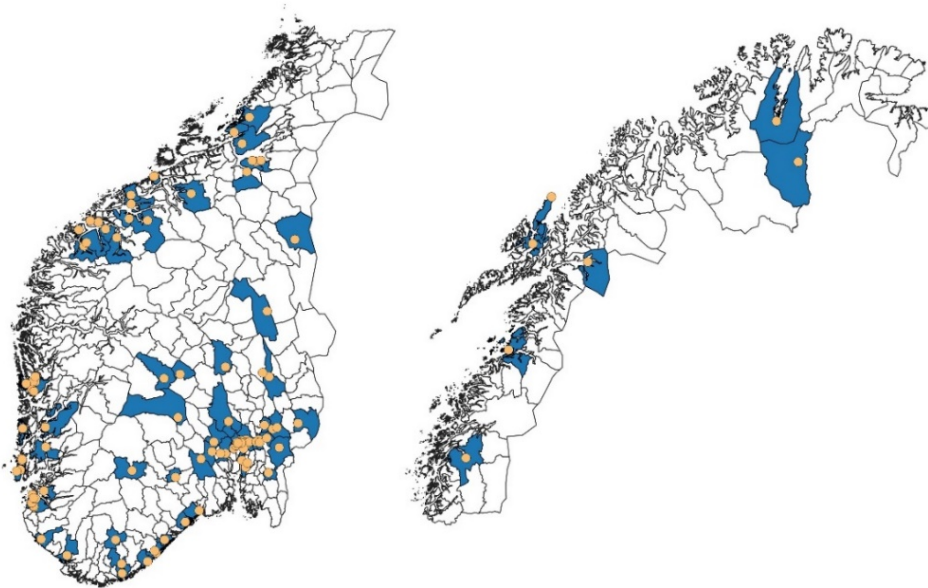
Tiltaket baserer seg på et undervisningsopplegg for elevene på 3+2 timer. De første tre timene er med egen lærer der psykisk helse er tema, mens de siste to timene er et møte med helsepersonell hvorav minst en skal ha base på skolen f.eks. helsesykepleier. Selve gjennomføringen av tiltaket er organisert i fem faser. Den første fasen er en opplæringskonferanse for alle ansatte i skolene og helsepersonell fra psykisk helsetjeneste. Fase to består av et samarbeidsmøte for de lærerne og helsepersonell som skal samarbeide i en klasse. I den tredje fasen starter arbeidet med elevene, hvor det blant annet undervises i temaet psykisk helse. Fase fire er et klassebesøk fra fagpersonell. Den siste fasen innebærer en årlig evaluering av tiltaket i klassene, som deretter tas opp blant kontaktlærere, administrasjon og helsepersonell i et oppsummeringsmøte.

Når det gjelder VIP-makkerskap starter tiltaket med en 2-4 timers opplæring av lærere fra programtilbyder. Den enkelte kontaktlærer skal før første skoledag ha klargjort makkerpar og -grupper og anbefales å bruke 45 min første skoledag til introduksjon i klassen, og deretter 30 minutter til makkerbytter hver 3. uke. Programtilbyder oppgir at en stadig større andel av deltakende skoler viderefører tiltaket ut hele skoleåret og på alle trinn.

Programmets spredning blant videregående skoler for årene 2017-2018 er vist i figurene 2.1 (VIP) og 2.2 (VIP-makkerskap). Merk at skoleeieransvaret for videregående opplæring ligger på fylkesnivå. Den aktuelle kommunen skolen ligger i er markert av illustrative hensyn, men er ikke på noen måte ensbetydende med at kommunen kjenner til eller er involvert i gjennomføringen av programmet.



Figur 2.1 VIP: Spredning – videregående skoler, med skolens kommune markert



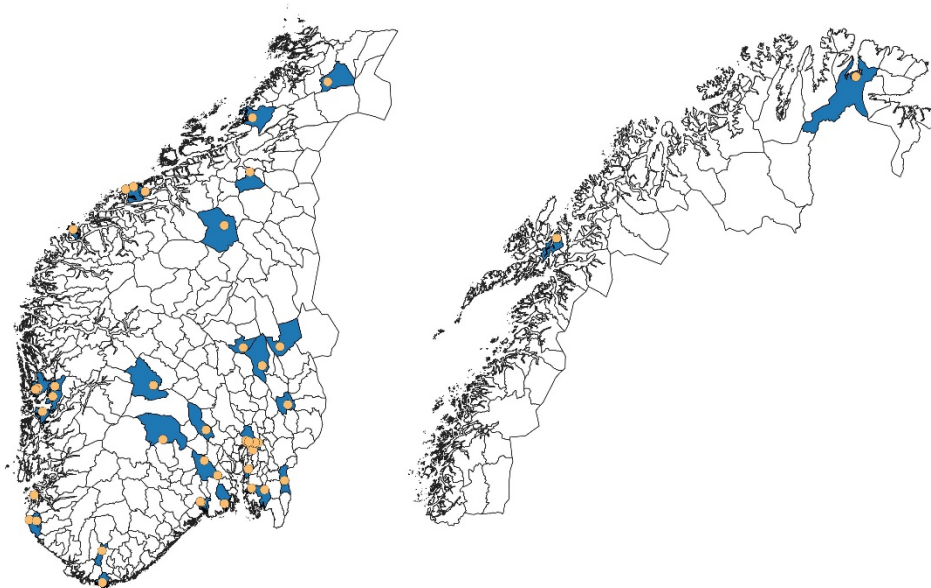
Figur 2.2 VIP-makkerskap: Spredning – videregående skoler, med skolens kommune markert

Venn1

Mental Helse mottar tilskudd til programmet *Venn1*. Dette er et universalforebyggende undervisningsprogram om ungdomstid og psykisk helse. Tiltaket retter seg mot barn og ungdom i alderen 13-22 år, og tilbys i hovedsak gjennom programpakken *psykisk helse i skolen*. Hovedmålet er å bidra til økt kunnskap om hva psykisk helse er, forebygge negative holdninger og fordommer, vise hvordan man kan være venn for en som har det vanskelig og gi kunnskap om hvor og hvordan man kan søke hjelp.

Tiltaket har hentet inspirasjon fra ulike kilder, og er forankret i generell humanistisk og pedagogisk teori. Programmet går over tre skoletimer og undervisningen ledes av to kursledere (en prosessleder og en ungdomskontakt, begge med brukererfaring). Undervisningen består av fire deler der det jobbes med ulike tema, og ut i fra temaene anvendes ulike metoder som bl.a. foredrag, fortellinger fra brukererfaringer, sosiometriøvelser, samtalegrupper og plenumsdiskusjoner. Øvelsene brukes for å aktivisere elevene i læring, og dialog mellom elevene og kurslederne anses som viktige knyttet til det å anerkjenne og respektere ungdommenes synspunkter.

Programmets spredning blant grunnskoler og videregående skoler er vist i figur 2.3.



Figur 2.3 Venn1: Spredning – grunnskoler og videregående skoler, med skolens kommune markert

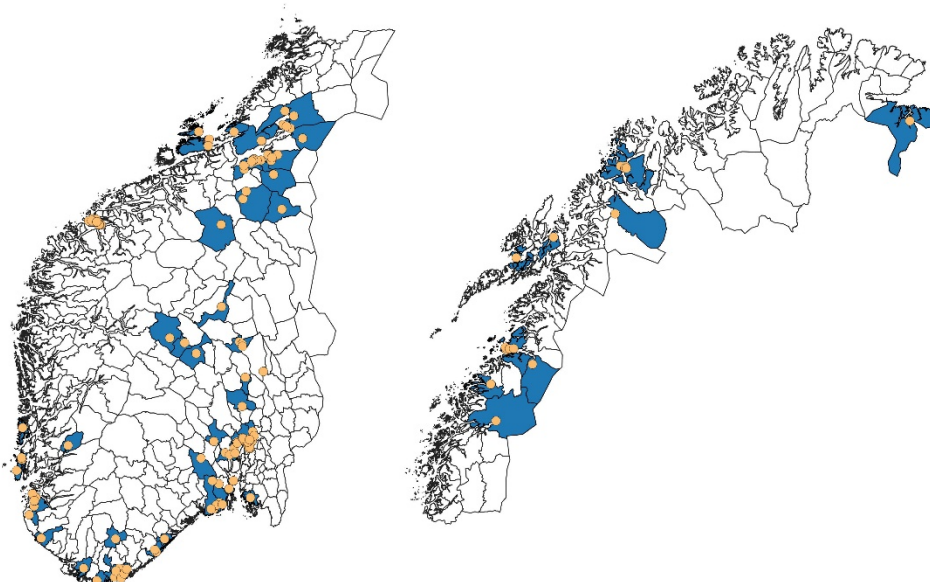
Trygg Læring

Organisasjonen Trygg Læring arbeider for godt psykososialt læringsmiljø og gjenopprettende konflikthåndtering i hele utdanningsløpet, fra barnehage til videregående skole. Skoletiltaket omtales som et forebyggende systemtiltak som omfatter elever, lærere og skoleledelse (barneskole, ungdomsskole og videregående), og som innebærer et kontinuerlig arbeid med å spre kunnskap om hvordan gjenopprettende tilnærminger kan brukes for å styrke barn og unges psykososiale læringsfellesskap. Hovedmålet er å stimulere til utvikling av empati, samarbeidsferdigheter, evne til selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet.

Opplæringen av de ansatte har hovedfokus på forebyggende miljøarbeid, gjenopprettende konflikthåndtering og elevmeglring. Opplæringen er basert på sirkelmetoden med høy grad av erfaringslæring, dialog og refleksjon, øvelser og lek. Forankring i ledelsen understrekes som den viktigste forutsetningen for at systemtiltaket skal fungere.

Når det gjelder omfang oppgir programeier at dette vil variere fra skole til skole avhengig av i hvilken utstrekning «programmet» blir brukt. På de fleste skolene har sosiallærer, rådgiver eller læringsmiljøutvalg ansvar for gjennomføringen. Det oppgis videre at det kan benyttes universelt, selektert og på indikert nivå. Det oppgis også at Trygg Læring ikke er et program, men et tankesett, en metode og gjenopprettende verktøy for konflikthåndtering.

Figur 2.4 illustrerer spredningen til programmet. Merk at oversikten viser hvilke skoler kursdeltakerne kom i fra (med kommune markert). Det betyr altså at kommunen eller skolen som helhet ikke nødvendigvis kjenner til programmet eller er involvert i gjennomføringen



Figur 2.4 Trygg læring: Oversikt kursdeltakere etter skole- og kommunenivå

Rosa kompetanse, skole

Programtilbyder for Rosa kompetanse er FRI - Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold. Hovedmålet med skoleprogrammet er å bidra til en skole der elever som bryter med normer for kjønn og seksualitet kan være seg selv og bli inkludert. Programmet henvender seg primært til skoleansatte i grunnskole og videregående skole, og kursene er kunnskapsbaserte, praksisnære og relateres til læreplanen og andre styrende dokumenter. Kursholderne har skolefaglig bakgrunn og undervisningsopplegget har en anbefalt tidsramme på tre timer. Rosa kompetanse er et nasjonalt tiltak som fortrinnsvis holder sine kurs ved de skolene som bestiller kompetanseheving. Antallet kursdeltakere og geografisk spredning avhenger dermed av antallet ansatte ved de ulike skolene og hvilke skoler som bestiller programmet. I 2018 underviste Rosa kompetanse over 5000 skoleansatte og lærerstudenter.

Programtilbyder har ikke lister over deltakere og dermed kan ikke programets spredning illustreres.

Olweusprogrammet

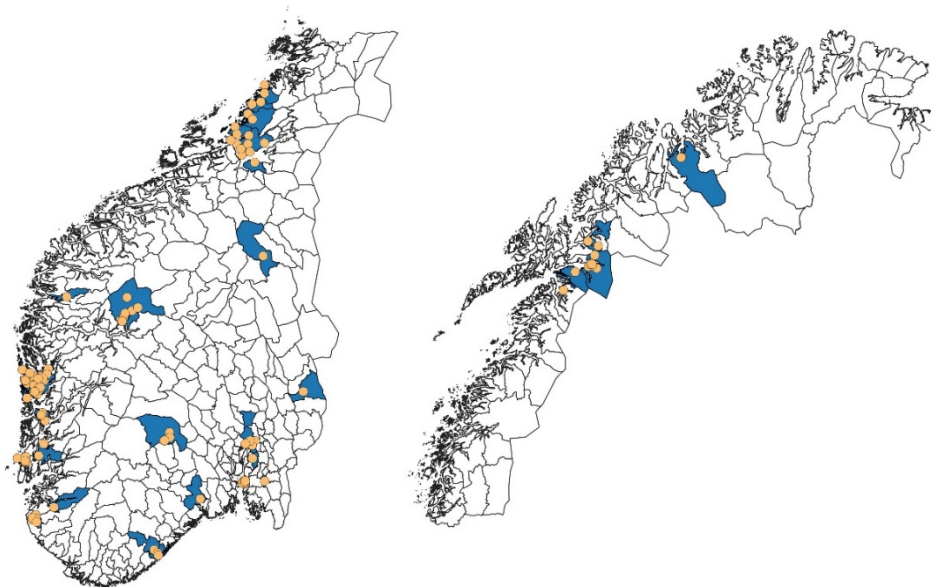
Hovedmålet med *Olweusprogrammet* er å forebygge og redusere mobbing gjennom å skape et trygt og godt skolemiljø for alle elever. Det gjennomføres på alle nivå i skolen, og både lærere, andre skoleansatte, elever og foreldre involveres. Programmet vektlegger at personalet ved skolen skal utøve en autoritativ lederstil gjennom engasjement, varme og faste grenser mot uakseptabel atferd.

Tiltak på skolenivå inkluderer undersøkelser, bedre inspeksjonssystem, pedagogiske samtalegrupper og opprettelse av samordningsgruppe. Tiltak på klassenivå inkluderer regler mot mobbing og regelmessige klasse- og foreldremøter. På elevnivå beskrives tiltak som samtaler med mobbere og mobbeofre, involvering av foreldre og utforming av individuelle tiltaksplaner. Tiltakene på de forskjellige nivåene er ment å forsterke hverandre.

Før programmet kan innføres må skolen være tilknyttet en autorisert instruktør som bistår skolen under innføringen og som parallelt med skolens innføringsperiode får omfattende opplæring av programtilbyder. Det etableres videre en samordningsgruppe som består av representanter fra ledelsen, lærere, sosiallærere, helsesykepleier, representanter fra FAU, elevrådet og SFO. Denne komiteen har det overordnede ansvaret for gjennomføringen av programmet.

Programtilbyder oppgir at estimert tidsbruk for en skole med 35 lærere er ca. 1 315 timer (instruktørmodellen). En ny modell er under innføring, kalt teammodellen. Denne er kortet ned fra 18 til 12 måneder og er estimert til ca. 876 timer. Programtilbyder understreker at flere av aktivitetene inngår som en del av skolens ordinære arbeid og arbeidsoppgaver.

Programmets spredning er illustrert i figur 2.5. Tallene bygger på skoler som tok Olweusprogrammet sin spørreundersøkelse i perioden 2018- 2019. Olweusprogrammet henvender seg til både kommuner og enkeltskoler, men merk at kartet ikke skiller mellom disse typene av involvering.



Figur 2.5 Olweusprogrammet: Spredning – kommune- og grunnskolenivå

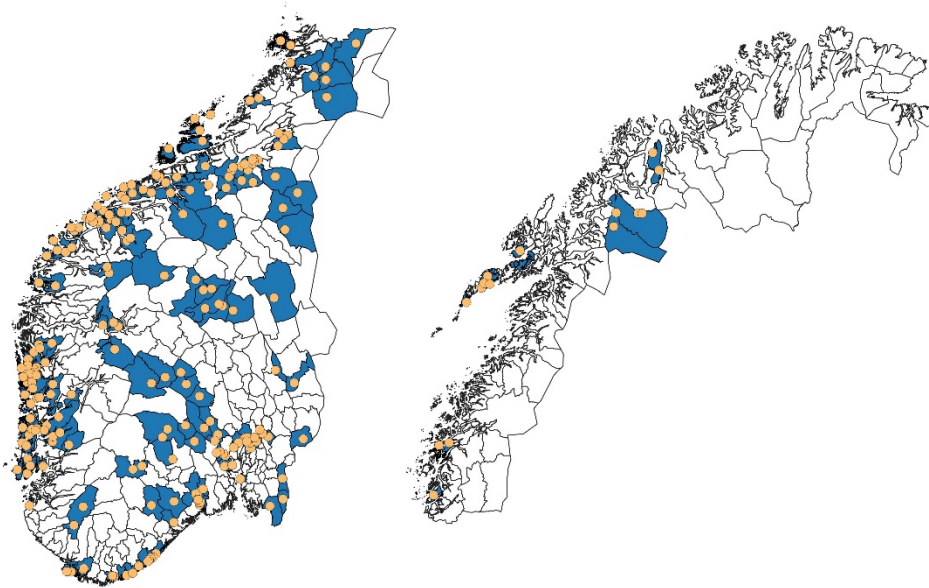
MOT i ungdomsskolen

MOT i ungdomsskolen kalles "Robust ungdom 12-16" og er et helhetlig pedagogisk program hvor elevene gjennom dialog, øvelser, rollespill og ung til ung-formidling bevisstgjøres til å ta vare på hverandre og ta egne valg. Programtilbyder oppgir at aktivitetene i forbindelse med deltakelse skal inngå i skolens ordinære virksomhet og ikke komme i tillegg til denne.

MOTs program «Robust ungdom 12-16» er for ungdomsskoler og består av 12 MOT-økter over en tre-årsperiode hvor målet er å utvikle robust ungdom, som inkluderer alle. Programmet gjennomføres av spesielt rekrutterte mennesker som er gode på å nå inn til ungdom. Det kan være ansatte på skolen, eller ressurspersoner i kommunen som har god relasjonskompetanse. Disse utdannes og kvalitets-sikres av MOT Norge. Skoleledelsen utdannes også i MOTs konsept og verdier, for å sikre at MOT blir et verktøy som gjennomsyrrer skolens kultur og verdsett.

Hver økt har en varighet på 1,5 – 2 ½ time. MOT-coachene har i tillegg foredrag og møter med foreldre, foresatte og lærere. Alle besøkene har forskjellig innhold, tema og målsettinger. Disse er igjen knyttet opp mot elevens læreplan i forskjellige fag. Målgruppen er alle trinn på ungdomsskolen.

Programmets spredning på kommune- og grunnskolenivå i perioden 2017-2019 er vist i figur 2.6.



Figur 2.6 MOT i ungdomskolen: Spredning – kommune- og grunnskolenivå

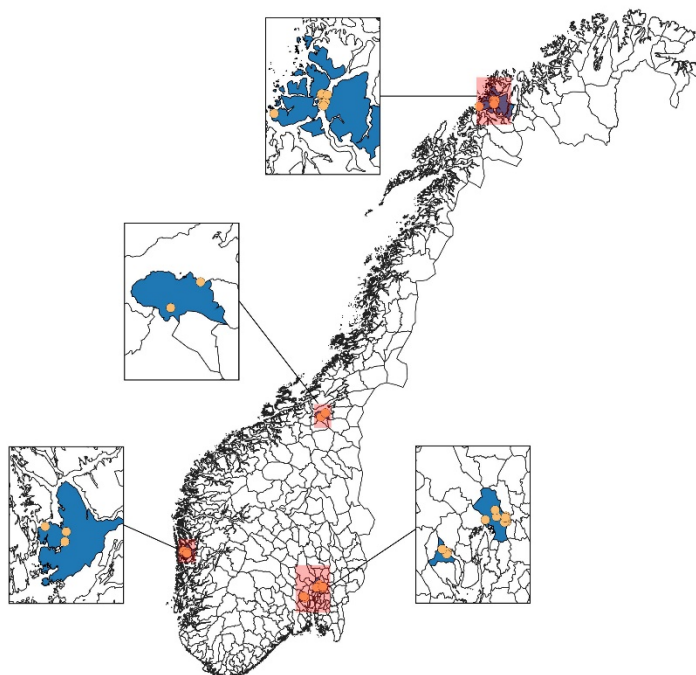
Mitt liv grunnskole

Forandringsfabrikken står for programmet Mitt liv grunnskole. Det tar utgangspunkt i at elever har viktige erfaringer og råd om hvordan det er å gå på skole i dag, og hvordan de lærer best. Forandringsfabrikken tilrettelegger for at denne kunnskapen skal bli hørt av voksne som har makt til å endre systemet.

Om temaet skole, kort oppsummert, innhenter Forandringsfabrikken elevenes beskrivelser av sin skolehverdag og ber dem gi råd om hvordan skolen kan bli bedre for alle barna. Det benyttes en metode inspirert av Participatory Learning and Action (PLA). Videre blir alle barn og unge som bidrar med svar i undersøkelser på tvers av skole og hjelpesystemene (psykisk helsetjenester, barnevern, rettsapparatet etc.) invitert til å bli med som Proffer i Forandringsfabrikken. Gjennom denne rollen kan de bidra med å formidle sine erfaringer til myndigheter og andre fagfolk. Forandringsfabrikken oppgir at de i perioden 2014 til 2019 har innhentet oppsummert kunnskap fra mer enn 5200 elever, 1500 barn og unge i barnevernet, 1700 barn som får psykisk helsehjelp, og 300 som har opplevd vold eller overgrep.

I *Mitt liv grunnskole* tester 23 grunnskoler ut nye arbeidsmåter for å skape trygghet og trivsel. Erfaringene skal samles til nasjonale anbefalinger, og overrekkes til myndighetene. Det beskrives som et fagutviklingsarbeid hvor ideen er å skape treffpunkt der fagfolk kan samarbeide med proffer, som har erfaring fra systemet det gjelder. En viktig del er å arbeide med et felles barnesyn og felles verdier blant ansatte, samt konkrete arbeidsmåter som kommer fra barn. De deltakende

skolene tester ut en eller flere arbeidsmåter innenfor områdene *trygg klasseledelse, samarbeid med barn, trygge friminutt og timen livet*. Spredningen er illustrert i figur 2.7 og viser deltakende skoler i Oslo, Drammen, Tromsø, Trondheim og Bergen.



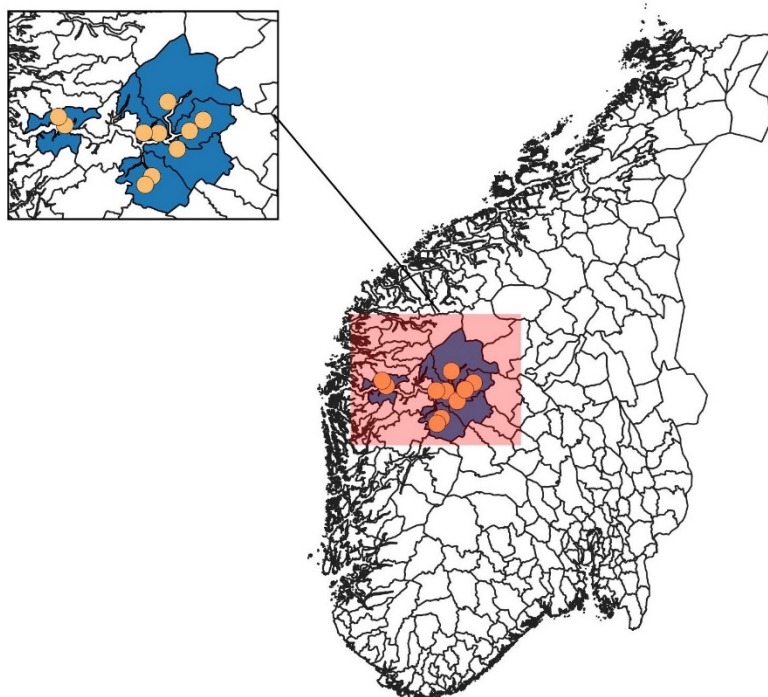
Figur 2.7 Mitt liv grunnskole: Spredning – grunnskolenivå, med skolens kommune markert

KLAPP

KLAPP (kompetanseheving i lærernes arbeid med positiv helse og læringsmiljø) er et utviklingsarbeid for alle ansatte i skolen. Hovedmålet er å gi lærerne opplæring i grunnleggende psykologiske behov og om følelser og følelseshåndtering. Disse er behovet for tilhørighet, kompetanse og autonomi. Programmet tar utgangspunkt i opplevde behov hos lærere, skoler og skoleeiere. Hele skolen deltar og arbeider sammen for å styrke skolekulturen og det gis stor plass til systematisk refleksjon og erfaringsutveksling mellom kollegaer.

Grunnopplæringen består av tre kursmoduler på to timer hver. Modulene krever to timer etterarbeid i team, og denne tiden tas fra lærernes bundne tid. På et senere tidspunkt arrangeres et oppfølgingskurs, som også krever for- og etterarbeid i team. Ut over det er det opp til hver enkelt skole og team hvor mye de bruker programmet systematisk i sitt team-arbeid. *KLAPP* er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskulen på Vestlandet, HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen og Sogn regionråd.

Programmets spredning på kommune- og grunnskolenivå er vist i figur 2.8. Det er skoler hvor hele personalet har gjennomført opplæring i KLAPP.



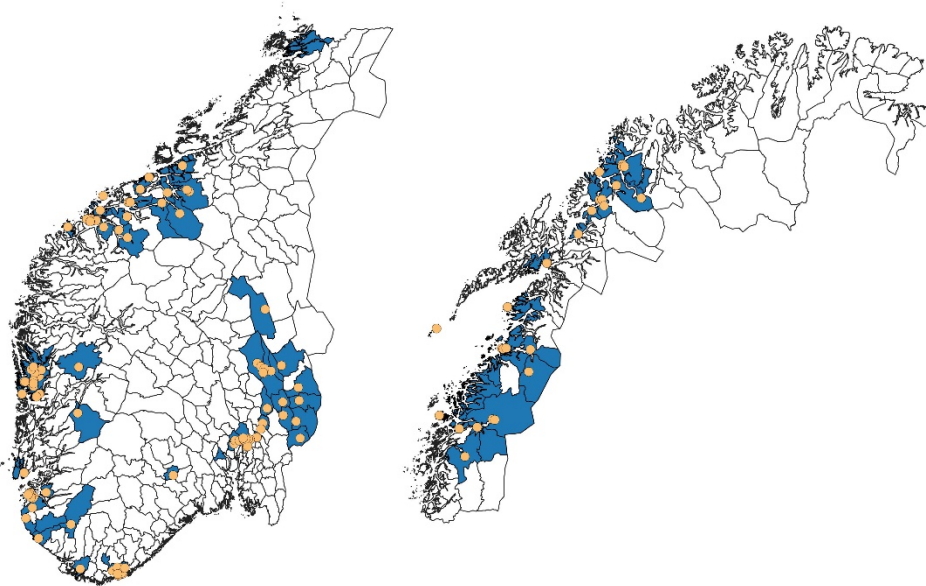
Figur 2.8 KLAPP: Spredning – grunnskolenivå, med skolens kommune markert

Hva er det med Monica?

Stiftelsen Psykiatrisk opplysning er programeier for *Hva er det med Monica?*. Programmet beskrives som et helsefremmende tiltak som inkluderer kursvirksomhet rettet hovedsakelig mot lærere i ungdomsskolen og videregående opplæring. Tiltaket betegnes som et kompetansehevingskurs med mål om å øke kunnskapen om psykisk helse i skolen. Hovedmål er å hjelpe med å gi lærere større sikkerhet og mulighet til å handle i forhold til elever som sliter med psykiske vansker.

Kurset går over to dager og består av forelesninger i temaer som angst, depresjon, spiseforstyrrelser og andre former for psykiske lidelser og belastninger.

Figur 2.9 illustrerer spredningen til programmet. Merk at siden *Hva er det med Monica?* er organisert som et kurs, viser oversikten hvilke skoler og kommuner deltakerne kom ifra. Det betyr altså at kommunen eller skolen som helhet ikke nødvendigvis kjenner til programmet eller er involvert i gjennomføringen.



Figur 2.9 Hva er det med Monica?: Oversikt kursdeltakere etter skole- og kommunivå

Zippys venner

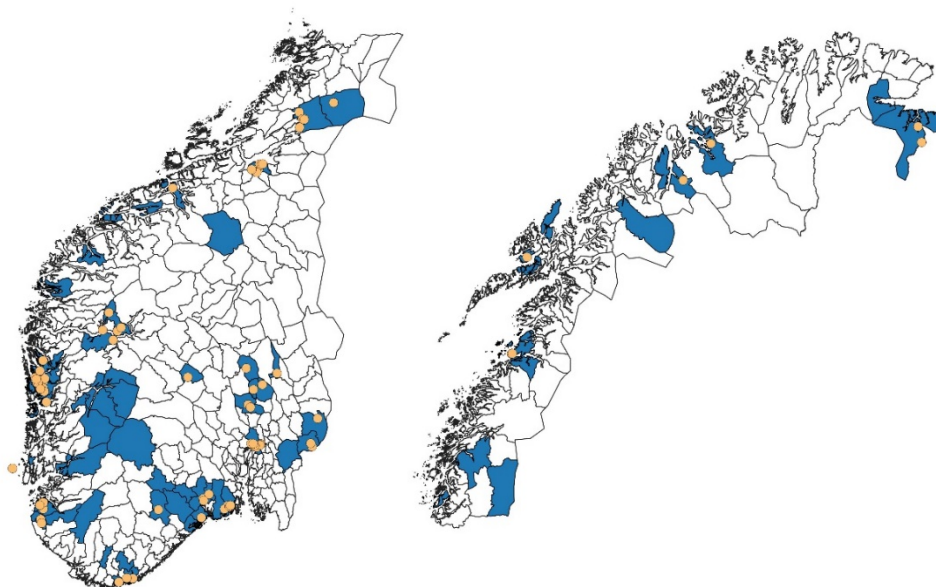
Voksne for barn er programtilbyder av Zippys venner. Det beskrives som et helsefremmende og universelt forebyggende tiltak som kan benyttes i barneskolen fra første til fjerde klasse. Hovedmålet er å fremme psykisk helse og å forebygge emosjonelle vansker ved å styrke barns evne til å mestre dagliglivets problemer og utvikle variert bruk av mestringsstrategier, slik som stressmestring. Et delmål er å styrke evnen til å gjenkjenne og sette ord på følelser, håndtere konflikter, fremme samarbeid, fremme empati, håndtere forandringer samt å gi støtte venner imellom.

Programmet er skolebasert med undervisningsopplegg som går over 24 uker med en time per uke for 1. og 2. klassetrinn. Det er utviklet materiell for bedre inkludering av alle elever samt differensiering. Dette materialet inneholder bl.a. symbolstøtte med flere ekstra aktiviteter til hver time. Det er også utviklet en foreldrekomponent med opplegg til foreldremøte, dialog med hjemmet samt 6 hjemmeoppgaver som skal forsterke det elevene har lært. Videreføring av programmet finnes for 3. og 4. trinn og har en mer fleksibel struktur med varighet på mellom 10 og 198 skoletimer. Gjennom samtaler, rollespill, øvelser og tegninger gis barna anledning til å utforske følelser, problemer og løsninger. Oppgavene tar utgangspunkt i hverdagsproblemer. Læreren skal hjelpe barna til selv å finne mestringsstrategier og vurdere nytten av disse. Lærerens oppgave er å hjelpe barna til

egenaktivitet innenfor rammen av timenes gitte læringsoppgaver og mål. For hver time er læringsmål, læringsoppgaver og tidsbruk detaljert beskrevet i tiltakets materiell.

Ifølge programtilbyder beskriver implementeringsmodellen en tydelig struktur for lokal forankring og eierskap i skoler og kommuner. Tverrfaglige sammensatte ressursgrupper, har ansvar for veiledning og opplæring av nye deltagere i programmet etter å ha fått denne opplæringen av Voksne for Barn.

Figur 2.10 illustrerer spredningen til programmet på både kommune- og grunnskolenivå. Merk at det her er kommuner hvor ingen skoler er markert. Dette er ikke ensbetydende med at samtlige skoler i kommunen benytter programmet..



Figur 2.10 Zippys venner: Spredning – kommune- og grunnskolenivå

Drømmeskolen

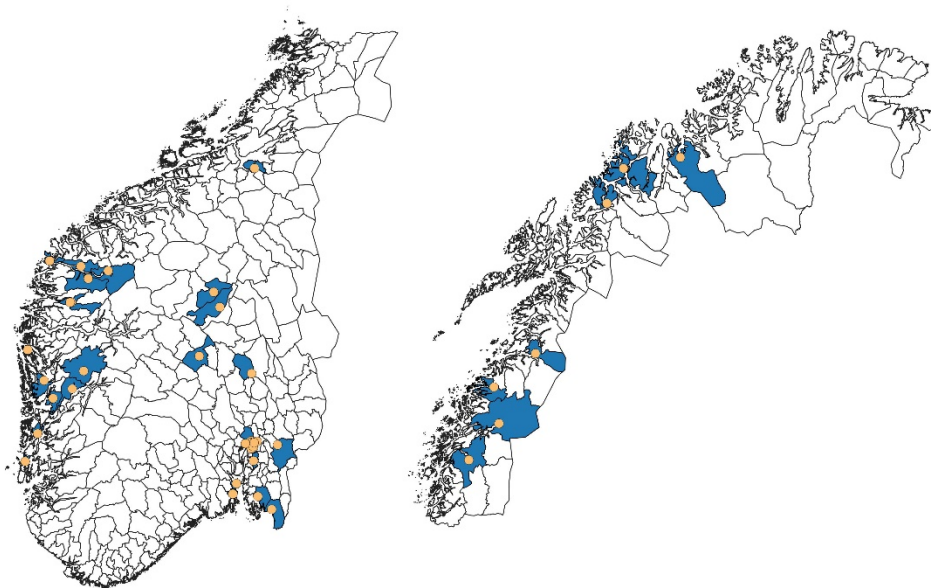
Voksne for barn er også programtilbyder av *Drømmeskolen*. Programmet henvender seg til ungdoms- og videregående skoler. Hovedmålet er å arbeide systematisk med det psykososiale miljøet fra et helsefremmende perspektiv og fremme elevenes psykiske helse. Målgruppen er hele skolen og tiltaket skal fremme et læringsmiljø hvor elevene opplever trygghet og tilhørighet, får brukt ressursene sine og hvor den psykiske helsen til den enkelte elev fremmes.

Drømmeskolen består av ulike komponenter: 1) Drømmeklassen er en prosess som begynner ved skolestart og fortsetter gjennom skoleåret. Det beskrives som en systematisk måte å jobbe med å fremme et positivt læringsklima i klassen.

Klasser og kontaktlærere jobber med deltakende prosesser og kommunikasjonsøvelser for å finne felles mål for læringsmiljøet. 2) Elevmentorene beskrives som de viktigste aktørene og hjertet i Drømmeskolen. Disse har rolle som forbilder for elevene på skolen. De skal også bidra med å kartlegge hvilke behov elevene har for å oppleve trygghet, medvirkning, tilhørighet og motivasjon. Elevmentorene får opplæring og veiledning i hvordan de kan bidra til at medelever føler seg sett og ivaretatt med ulike tiltak både på klasse-, trinn- og skolenivå.

Voksne for Barn har et innledende møte med skoleledelsen og ressurspersoner der kriterier, rammer, implementeringsplan og praktiske spørsmål avklares. Ressursgruppen består av representanter fra ledelse, lærere, rådgivere, miljøarbeidere og elevråd. Disse får opplæring av Voksne for Barn gjennom to-dagers workshop. Videre har ressursgruppen ansvaret for implementering, gjennomføring og oppfølging av Drømmeskolen. Etter å ha deltatt på opplæring kan gruppen gjennomføre opplæringen av sentrale aktører på egen skole, dvs. elevmentorer og kontaktlærere.

Figur 2.11 illustrerer spredningen til programmet, både ungdomsskoler og videregående skoler.



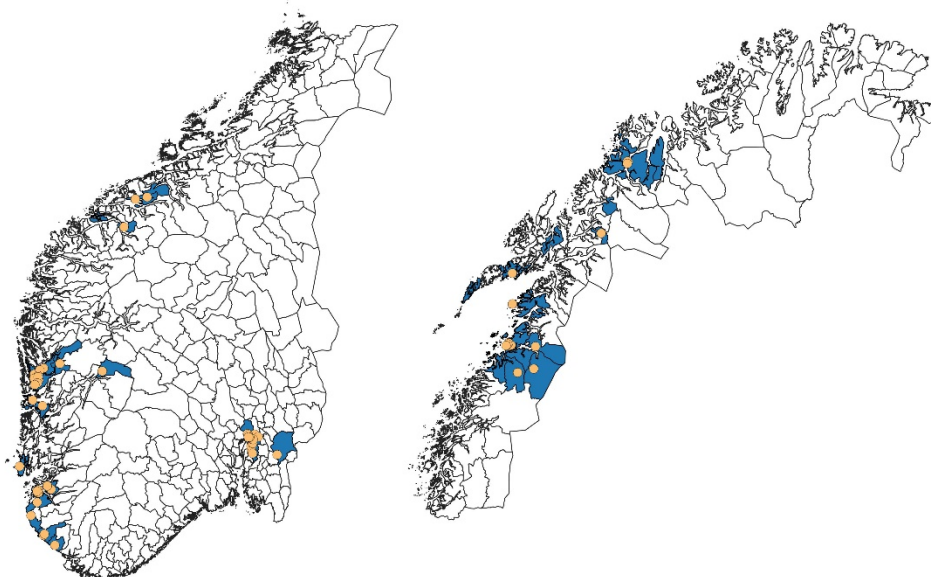
Figur 2.11 Drømmeskolen: Spredning – grunnskoler og videregående skoler, med skolens kommune markert

Alle har en psykisk helse

Stiftelsen psykiatrisk opplysning er programeier for *Alle har en psykisk helse*. Programmet beskrives som et helsefremmende tiltak som har som målsetting å forebygge at unge utvikler psykiske vansker. Det er utformet som et undervisningsprogram for ungdomsskolen, hvor holdninger og fordommer knyttet til psykisk helse skal utfordres gjennom prosjektarbeid, hjemmeoppgaver og gruppearbeid. Det er også et mål at tiltaket skal bidra til økt kunnskap om psykiske plager og hvordan man kan få hjelp.

Alle har en psykisk helse har som hensikt å sette psykisk helse på dagsordenen i ungdomsskolen gjennom ferdige undervisningsopplegg som kan tas i bruk av lærere. Undervisningsprogrammet er delt i tre prosjektmoduler á tre prosjektdager ment for 8., 9. og 10. klassetrinn. De tre modulene gir samlet en grundig innføring i begrepet psykisk helse, samtidig som de gir rom for fordypning i undertemaer som psykiske lidelser og mestring. Det er læreren som gjennomfører undervisningsopplegget. Lærerens rolle i tiltaket er å lede prosjektarbeidet, være grensetter og tilrettelegger, ikke opptre som terapeut.

Figur 2.12 viser programmets spredning. Merk at siden programmet organiseres som et kurs for lærere vises hvilke skoler og kommuner deltakerne kom ifra. Det betyr altså at kommunen eller skolen som helhet ikke nødvendigvis kjenner til programmet eller er involvert i gjennomføringen.



Figur 2.12 Alle har en psykisk helse: Oversikt kursdeltakere etter skole- og kommunenivå

2.2 Programmenes spredning under ett

I tillegg til å oversende lister over deltakere ble programtilbyderne bedt om å besvare spørsmål knyttet til spredning i spørreundersøkelsen. Selv om programmene målgrupper og organisering varierer, valgte vi også her å etterspørre spredning på skolenivå. Tabell 2.2 viser programtilbydernes svar på spørsmål om dette. Merk at noen av tilbyderne ikke besvarte disse.

Tabell 2.2 Utbredelse

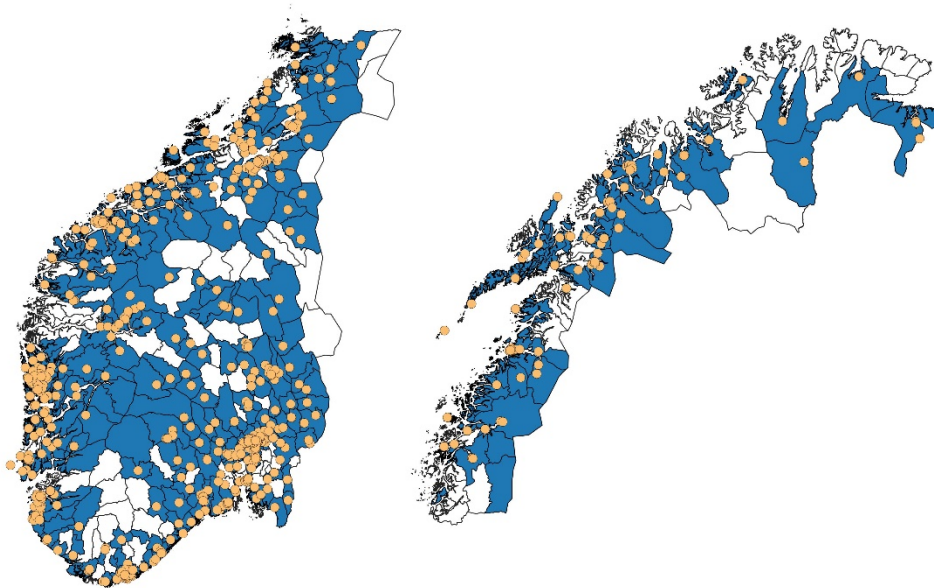
	Antall skoler		Nye skoler		Skoler siden oppstart	Oppstartsår
	<u>2017</u>	<u>2018</u>	<u>2017</u>	<u>2018</u>		
Drømmeskolen	35*	43**	-	-	45	2011
VIP makkerskap	91	102	60	11	102	2015
VIP	135	130	8	9	274	2000
Venn1	30	36	18	16	188	2011
Zippys venner	500-600	500-600	15	14	-	2004/2005
Hva er det med Monica	-	-	-	-	-	1998
Alle har en psykisk helse	4	3	-	-	100	2004
Mot i ungdomsskolen	254	261	5	16	336	1998
Olweus	108	125	3	17	700	1983
Rosa kompetanse skole	23	54	8	31	140	2011
Trygg Læring	-	-	-	-	-	-
Mitt liv skole	11	20	11	19	30	2017
KLAPP	9	5	4	1	10	2016

*24 videregående skoler og 11 ungdomsskoler

**24 videregående skoler og 11 ungdomsskoler

Tabellen viser først antall skoler som deltok i programmet for henholdsvis 2017 og 2018. Antall nye skoler for de samme årene vises etter dette. Videre fikk programtilbyderne spørsmål om antall skoler som har deltatt siden oppstart, samt årstall programmet ble etablert.

Avslutningsvis i dette kapittelet vises et samlet bilde av programmene spredning totalt. Figur 2.13 (neste side) er basert på tilbyderne tilsendte lister og samsvarer med illustrasjonene per tilbyder (vist tidligere).



Figur 2.13 Alle programmene: Spredning på kommune og skolenivå

Når det gjelder spredning sett under ett, uavhengig av målgrupper og organisering, gir illustrasjonen et inntrykk av at en relativt stor andel av landets kommuner og skoler på en eller annen måte er involvert i programmer som mottar tilskudd fra ordningen. En utregning på kommunenivå viser at dette gjelder 41 prosent av kommunene i Nord-Norge og tilsvarende 75 prosent av kommunene i Sør-Norge. Dette gir totalt 68 prosent involvering på landsbasis. Rent visuelt kan det se ut som at det er innlandskommuner/skoler som utgjør majoriteten av de som enten ikke deltar eller ikke får tilbud om deltakelse i slike programmer.

2.3 Oppsummering

I dette kapittelet har vi gjennomgått de ulike programmene innhold, hovedmål, omfang og målgrupper. Generelt indikerer gjennomgangen at innretning, utforming og omfang varierer. Noen programmer legger opp til en mer gjennomgripende struktur og omfattende involvering, mens andre er utformet som korte kurs eller møteserier som går over en lengre tidsperiode. Det varierer også hvem som er målgruppen for programmet, hvor noen retter fokus mot hele skolen generelt, andre mot lærere eller elever spesielt. Når det gjelder spredning, programmene sett under ett, ser det ut som at en relativt stor andel kommuner og skoler er, eller har vært, involvert i slike. Både mer og mindre gjennomgripende program ser ut til å ha nådd ut til et relativt stort antall skoler.

3 Programtilbydernes opplevelse

Hensikten med dette kapitlet er å presentere programtilbydernes perspektiv på arbeidet med programmene og samarbeidet med skolesektoren. Deres perspektiv ble undersøkt gjennom en kortfattet spørreundersøkelse som inneholdt spørsmål om følgende tema:

- Rekruttering av deltakere
- Implementering av programmene
- Betydningen av økonomisk støtte
- Programmenes framtidsutsikter

Det gikk ut tretten spørreskjema, ett for hvert program, til totalt elleve ulike programtilbydere. Spørreskjemaet inneholdt både åpne spørsmål, der programtilbyderne selv skulle skrive inn svar, og spørsmål med faste svarkategorier.

3.1 Rekruttering

Temaet rekruttering ble dekket ved hjelp av tre spørsmål. Det første handlet om hvem som tar initiativ til deltakelse i programmet. Svaralternativene var *Deltakere som ønsker å være med henvender seg til oss*, *Vi henvender oss til aktuelle deltakere* og *Annet*. Syv av programeierne krysser av for at deltakerne henvender seg til dem, tre krysser av for at de selv henvender seg til aktuelle deltakere, mens tre krysser av for annet. De som krysset av for annet oppga at begge de foregående svaralternativer var riktige for dem, altså at rekruttering både skjer ved at deltakere henvender seg til dem og at de henvender seg til aktuelle deltakere.

Videre ble det stilt spørsmål om hvordan rekrutteringen foregikk, der programeierne skulle beskrive dette med egne ord. Svarene viser at programmene tilnærmer seg rekruttering på en rekke måter, men at tilnærmingene stort sett faller innen en av tre kategorier, eller en kombinasjon av disse:

Skoler/skoleeiere/lærere tar selv kontakt. Dette alternativet er det mange som nevner, og det er i tråd med svarene på forrige spørsmål der et flertall av programeierne oppgir at deltakerne henvender seg til dem. Alt i alt tyder svarene på at det i mange tilfeller er nok kunnskap om programmene blant skoleeiere, skoleledere og lærere til at de selv kan initiere kontakt. Dette innebærer likevel ikke at

programtilbyderne kan være passive. Flere beskriver hvordan de tidligere aktivt har informert, men at programmet nå er så kjent at det ikke er like nødvendig:

Tidligere år ble programmet ofte introdusert gjennom fylkesmannen i de ulike fylkene som en del av opptrappingsplanen for psykisk helse. De senere årene har i størst grad skoler og kommuner selv tatt kontakt, men vi har også forsøkt å satse litt ekstra på enkelte områder i perioder.

Informasjon fra programtilbyder. Det å sende ut informasjon om programmet til fylkeskommuner, kommuner og skoler, eller å ved å delta på møter som fagdager, samlinger og nettverk er også mye brukte metoder for å rekruttere deltakere:

Flertallet av skolene har kontaktet oss, etter fagdager/inspirasjonsdager i kommunen.

Direkte henvendelser. Enkelte har også en strategi der de henvender seg direkte til skoleeiere og skoler. Utvelgelsen av aktuelle skoleeiere og skoler baseres på ønske om geografisk utbredelse og hvem programeier tenker kan ha nytte av programmet.

Vi bestemmer hvilke fylker vi ønsker å arrangere kurs i og deretter henvender vi oss til ungdomsskolene i dette fylket via rektor, rådgivere og helsesøster. I tillegg bruker vi våre mailingslister, nettsider og sosiale medier.

På spørsmål om alle skoler som ønsker det får delta, svarer syv programtilbydere nei, mens seks svarer ja. De som svarte nei ble bedt om å fortelle hvilke kriterier de velger etter. Som grunner nevnes manglende kapasitet hos tilbyder som medførte at de ikke kunne si ja til alle som ønsket å være med. Geografisk spredning blir trukket fram av ett program. Videre nevnes at motivasjon og evne til å jobbe seriøst med programmet er viktig:

Alle som vil delta får mulighet, men det må gjøres en forpliktelse på skole- og kommunenivå som krever sertifisering av utøvere og en viss grad av lederforankring. Dette har vi erfart er avgjørende for gjennomføring og for ivaretagelse av tiltakets kvalitet. Vi må av og til dessverre si nei eller sette enkelte 'på vent' grunnet manglende kapasitet til å lære opp aktuelle deltagere.

To av de som svarte at alle skoler som ønsket det fikk være med ga også en nærmere utdyping av hvilke kriterier de velger etter. I det ene tilfellet pekte programtilbyder på at for å få være med må skolen forplikte seg, skrive avtale og følge implementeringsplanen. Den andre programtilbyderen oppga at de fleste skoler får være med, men noen blir bedt om å vente. Vanligvis kommer det av at de ikke er klare til å begynne, fordi de ikke har de nødvendige ressursene på plass, eller fordi de jobber med andre program og må avslutte dette arbeidet. Svarene tyder på at

disse to tilbyderne i enkelte tilfeller kan be skoler vente med å gjennomføre programmet, eller si nei til deltakelse, men at dette er unntak fra regelen om at alle får delta.

3.2 Implementering

Programmenes implementering ble undersøkt med utgangspunkt i fire spørsmål:

- Hvilke nivåer er programmene rettet mot?
- Hva er viktig for at mottakerne klarer å implementere programmet på en god måte?
- Inngår programmet i kommunenes og skolenes systematiske arbeid med barn og unges psykiske helse?
- Hvis dere har opplevd at skoler trekker seg fra programmet, hva er vanlige grunner til det?

Hvilke nivåer programmene er rettet mot

Tabell 3.1 viser hvilke nivåer de ulike programmene retter seg mot.

Tabell 3.1: Hvilke nivåer rettes programmet mot?

	Fylker	Kommuner	Skoler	Trinn	Lærere	Klasser	Elever	Annet
VIP	x		x	x	x	x	x	x
VIP makkerskap	x		x	x	x	x	x	
Venn1			x	x	x			x
Rosa kompetanse skole	x	x	x		x			x
Olweus		x	x	x	x	x	x	x
Mot i ungdomsskolen	x	x	x	x	x	x	x	x
Mitt liv skole			x	x	x	x	x	
KLAPP		x	x					
Hva er det med Monica	x		x		x			
Zippys venner		x	x	x	x	x	x	x
Drømmeskolen	x		x					
Alle har en psykisk helse			x		x			
Totalt	6	5	12	7	10	6	6	6

Alle som har svart på spørsmålet har krysset av for at de retter seg mot skoler, og nesten alle oppgir at de retter seg mot lærere. Ingen har krysset av for at de retter

seg kun mot ett nivå, og ni av de som krysser av for skoler krysser også av for fylker og/eller kommuner. Det vil si at majoriteten av programmene både orienterer seg mot både lærer-, skole- og skoleeignivået.

Viktig for implementeringen

Angående hva som er viktig for at mottakerne klarer å implementere programmet på en god måte, peker svarene på at både programtilbydere og skoler må bidra for å lykkes. Når det gjelder tilbyders ansvar kommer det fram at *organisering av programmet og opplæring av de ansatte* er viktig:

For å kunne implementere programmet på en god måte, er det en forutsetning at programmet er godt tilrettelagt for skolene. Det må ha en god struktur, tiltakene må innføres på en systematisk måte og materiellet må være gjennomarbeidet. Fundamentet programmet bygger på, må være forskningsbasert.

For god implementering er det i første ledd viktig at nøkkelpersoner i skoler/kommuner og personale får god informasjon og kursing i regi av programmet.

Når det gjelder forhold som skolen må ta ansvar for, er det svært mange som er opptatt av at gjennomføringen av programmet må være *forankret* hos ledelsen:

Vi opplever blant annet at det er viktig for implementeringen at skolene og utdanningsinstitusjonene vi underviser, har en ledelse som tydelig setter mangfold og inkludering på agendaen, blant annet gjennom å forankre vår undervisning inn i det systematiske arbeidet ved skolen. Dette kan gjøres ved at skoleledere deltar i kursingen vår, at introduksjonen som gis tydelig forklarer hvorfor temaene vi underviser om er viktige, at skolens egenformulerte visjoner og mål og lokale handlingsplaner mot mobbing inkluderer identitetsbaserte krenkelsers basert på kjønn og seksualitet osv.

I tillegg til forankring hos ledelsen er det flere som nevner betydningen av at programmet er forankret hos de ansatte, at det er enighet ved skolen om at temaet er viktig for hele kollegiet å jobbe med. Videre kommer flere inn på betydningen av forankring på alle nivå, fra kommunalt nivå til lærer:

Det må tilrettelegges for veiledning, oppfølging og kompetanseheving for alle deltagerne i programmet; lærere, skoleledere og andre ansatte. Når arbeidet med programmet 'eies' på alle nivåer i kommunen (skole og kommune), og integreres som en del av annen satsning på barn og unges psykiske helse og oppvekstvilkår, ser vi at implementeringen lykkes.

I forlengelsen av forankring hos involverte parter er det flere som vektlegger betydningen av at skolene prioriterer arbeidet med programmet gjennom å *sette av tid og ressurser*.

Som gjort rede for i kapittel 2, er det ganske store forskjeller i hvordan programmene tilnærmer seg tematikken psykisk helse blant elever. Noen programtilbydere peker på at det er viktig at skolene *forstår programmet*, hva det rettet mot og hva det ikke er rettet mot. Dette gjenfinnes i svarene fra disse to programmene:

Dette er et inspirasjonsprogram, uten klare oppskrifter som må følges. Det mest grunnleggende som må på plass for at dette skal implementeres på en god måte, er at kommunen/skolen/lærere erkjenner at elever har viktig kunnskap om sine liv. Og at denne kunnskapen er sentralt for gode skolemiljø og god psykisk helse hos elevene.

Viktig at kommunen/skolen ser arbeidet som en vinn-vinn-sitasjon, og at de ser hva programmet faktisk er et verktøy for. At de setter arbeidet inn i strategi for folkehelse/psykisk helse, og at de ser den store sammenhengen opp mot andre prosjekter og føringer. Kommunen/skolen må forplikte seg til å jobbe med motivasjon, kvalitet og se arbeidet inn mot nasjonale føringer og lovpålagte krav.

Programmene som del av systematisk arbeid

Svarene på spørsmålene om programmene inngår i kommunenes og skolenes systematiske arbeid med barn og unges helse vises i tabell 3.2 (neste side). Tabellen viser at de fleste svarer at programmet inngår i det systematiske arbeidet på en eller annen måte.

Kun to program svarer nei på spørsmålet. Begge disse kan beskrives som relativt lite omfattende, og som lite inngripende i skolens organisering og arbeidshverdag. Det kan være en medvirkende årsak til at de svarer at programmet ikke inngår i kommunenes og skolenes systematiske arbeid med barn og unges psykiske helse. Selv om programmene i seg selv ikke er tatt med i planer og dokumenter er ikke det nødvendigvis det samme som at programmet ikke har verdi for skolenes og kommunenes arbeid med psykisk helse.

Seks av programtilbyderne krysset av for «Ja, annet», og skrev egne kommentarer. De formidler at programmet også inngår i fylkeskommuners strategiske planer, og at hvorvidt programmet inngår i slike planer varierer mellom kommunene og fylkene. I tillegg pekes det på at i større kommuner med mange skoler er det ofte slik at friheten til den enkelte skole blir større, slik at det innenfor samme kommune kan variere i hvilken grad programmet faktisk brukes i skolenes systematiske arbeid med barn og unges psykiske helse.

Tabell 3.2: Inngår programmet deres i kommunenes og skolenes systematiske arbeid med barn og unges psykiske helse?

	Nei	Ja, kommunen har innarbeidet programmet i relevante kommunale dokumenter	Ja, programmet er innarbeidet i skolen(es) styringsdokumenter	Ja, programmet brukes etter initiativ fra enkeltskoler/enkeltlærere/skoleleder	Annet
Drømmeskolen			x		x
VIP makkerskap			x	x	x
VIP			x	x	
Venn1				x	
Zippys venner		x	x	x	
Hva er det med Monica	x				
Alle har en psykisk helse	x				
MOT i ungdomsskolen					x
Olweus		x	x	x	x
Rosa kompetanse skole		x		x	x
Trygg Læring		x	x	x	
Mitt liv skole		x	x	x	x
KLAPP		x	x		

Grunner til at skoler trekker seg

Mange av programmene har opplevd at skoler og kommuner trekker seg, om enn i ulikt omfang. Følgende forhold framstår som viktige for å forklare frafall fra programmene:

- Mangel på tid
- Svak forankring hos ledelsen
- Manglende økonomiske ressurser
- Manglende engasjement i lærerkollegiet
- Flere parallelle satsinger samtidig
- Skifte av sentrale personer på skoler og i kommunene, som skoleleder og rådmann
- Programtilbyder har selv avsluttet samarbeidet fordi kommuner/skoler ikke følger standarder eller implementeringsplaner.

Punktene viser at det er en rekke forhold som kan føre til at kommuner og skoler avslutter arbeidet med programmet, og at programtilbyderne også kan avslutte samarbeidet. Bak mange av punktene kan det ligge usikkerhet på om det er

hensiktsmessig å fortsette å bruke ressurser på programmet, altså at skoler og kommuner ikke er sikre på at de får nok ut av anvendt tid og penger.

Som vist i kapittel 2 er programmene til dels svært ulike når det gjelder implementering og omfang. Dette har betydning for frafall, siden frafallet vil arte seg svært forskjellig for ulike program. For omfattende program som arbeider tett med lærere, skoler og kommuner vil frafall innebære at investert tid ikke fører fram til ønsket resultat, samtidig som det er rimelig å tenke at det påbegynte arbeidet har medført kompetanseheving blant lærere og på skoler. For mindre omfattende program, som kanskje først og fremst tilbyr kortvarig undervisning til lærere, vil frafall bety noe helt annet, og er kanskje lettere å håndtere:

Det er svært sjelden av skoler eller kommuner trekker seg fra et samarbeid med oss, det vil si at de ikke har mulighet til at vi kommer til avtalt tidspunkt. I de få tilfellene dette skjer, finner vi alltid frem til alternative kursdatoer.

3.3 Betydningen av økonomisk støtte

For å undersøke betydningen av den økonomiske støtten programmene får stilte vi spørsmålet «Hvordan påvirker de økonomiske rammene utviklingen og implementeringen av programmet?» Svarene tyder i stor grad på at økonomiske støtte er helt avgjørende for programtilbydernes arbeid:

Vi er avhengig av økonomisk støtte for å gjennomføre tiltaket. Vi har ingen egne midler til implementering, oppfølging og drift av tiltaket. Skolene setter av mye ressurser til gjennomføring og 'eier' tiltaket selv. Ressursene vi får går til rekruttering, opplæring av nye skoler, oppfølging på mail/telefon og erfaringsamlinger for elevmentorer og ressurspersoner samt videreutvikling av tiltaksmodellen og innhold.

Tilskuddsordningen 'Psykisk helse i skolen' er svært viktig for oss. Det er viktig at det fortsatt tilføres midler direkte til kunnskapssentrene. Vi går en usikker fremtid i møte dersom finansieringen av våre aktiviteter bare skal basere seg på prosjektmidler via statlige tilskudd til kommuner.

En programtilbyder kommer inn på at slike statlige midler innebærer et kvalitetsstempel, noe som bidrar til å åpne dørene hos skoler og skoleeiere:

Den statlige anerkjennelsen betyr svært mye for å få beslutningstakere i skoler og kommuner til å se viktigheten av å jobbe sammen for å skape et varmere og tryggere samfunn.

Flere signaliserer at det er ting de ønsker å videreutvikle, men at de ikke har de nødvendige økonomiske ressursene. For eksempel nevner en programtilbyder at

de økonomiske midlene de får i all hovedsak går med til å drifte prosjektet, og at det er lite rom for å satse på områder der de ønsker å bli bedre:

Vi ønsker å nå ut til flere ungdommer og bruke sosiale medier som et verktøy. Dette krever en oppdatering av profil, det har ikke blitt gjort profilendring siden oppstart [...].

Videre hindrer de nåværende økonomiske rammene at vi kan ta imot flere oppdrag, vi har nådd vår maksimale kapasitet og måtte bruke egne midler fra organisasjonen for å dekke etterspørselen. [...]

Videre så har vi 20 instruktører som ønsker oftere samlingspunkter og faglig påfyll. Vi har to samlinger i året, men dette er blitt uttrykt er for lite. Grunnet økonomiske rammer har vi ikke mulighet til å samle dem oftere, da de bor forskjellige plasser i landet. Dette påvirker samholdet i instruktør gruppen og kan føre til at noen mister engasjement.

Vi har et intranett for våre frivillige hvor vi legger ut oppdrag. Dette intranettet trenger å bli oppdatert slik at det er mer brukervennlig for instruktørene og administrasjonen.

De forholdene som nevnes i sitatet, bruk av sosiale medier, kunne ta imot flere oppdrag, samlinger for instruktører og oppdatere intranett, framstår som vesentlige for framtidig drift av programmet. Manglende midler til dette kan, ifølge programeieren, føre til at programmet ikke får den utbredelsen det kunne hatt, og at tilbudet blir av en lavere kvalitet enn det kunne vært.

3.4 Framtidsutsikter

Fra høsten 2019 skal det innføres et nytt tverrfaglig tema i skolen «Folkehelse og livsmestring». Vi ba programtilbyderne svare på hvordan de ser for seg sin rolle i de nye læreplanene generelt og spesielt knyttet til det nye tverrfaglige temaet.

Mange av programtilbyderne oppgir at de har gitt innspill i høringsrundene i forbindelse med det nye faget. De svarer gjennomgående at deres program vil passe godt inn i det nye tverrfaglige temaet. Noen ser for seg at programmet ligger så tett opp til det nye tverrfaglige temaet at det kan inngå som en del av det, eller være et eksempel på hvordan det tverrfaglige temaet kan legges opp:

Det arbeidet vi har gjort i dette prosjektet, er tverrfaglig og skoleomfattende, og passer svært godt inn i det nye tema 'folkehelse og livsmestring'. Vår rolle blir å synliggjøre dette, og å bruke erfaringen med tiltaket så langt til å gjøre tiltaket tilgjengelig for flere.

«Dette programmet er på mange måter 'elevens svar på livsmestring i skolen'. Og etter utprøving på flere skoler har innspill fra lærere og andre fagpersoner gitt

noe vi mener er et svært viktig bidrag til det nye tverrfaglige temaet. Vårt mål er at programmet f.o.m. skoleåret 2019/2020 skal være en tydelig mulighet for hvordan skoler/lærere kan arbeide med 'Folkehelse og livsmestring'.

Andre ser for seg en litt annen rolle, hvor programmet kan bidra til «Folkehelse og livsmestring» ved å styrke lærerens kompetanse, slik at de blir forberedt for det nye tverrfaglige temaet.

Vi kan fremdeles tilby kompetansehevingskurs for lærere, for å styrke deres rolle. I tillegg kan vi tilby verktøy i form av litteratur og informasjon.

3.5 Oppsummering

Programtilbyderne oppgir at rekruttering av skoler og lærere foregår ved at lærere/skoler henvender seg til programtilbyder, ved at de informerer kommuner og skoler, eller ved at de henvender seg direkte til aktuelle skoler og kommuner.

Seks av programmene sier at alle skoler som ønsker det, får være med. De resterende sier at manglende kapasitet hos dem selv eller skolen og skolens motivasjon til å jobbe målrettet med programmet påvirker deltakelse.

Majoriteten av programmene retter arbeidet sitt både mot lærer-, skole- og skoleeiernivået. Når det gjelder hva som er viktig for god implementering, nevner programtilbyderne: god organisering og opplæring av involverte, forankring hos ledelsen og de ansatte ved skolen, at skolen har satt av tid og ressurser, at skolene forstår hva programmet er ment å oppnå. Elleve av programtilbyderne svarer at programmet inngår i skolens eller kommunenes systematiske arbeid med barn og unges psykiske helse. Fem av programmene oppgir at programmet er innarbeidet i styringsdokumenter hos både skoleeiere og skoler.

Den økonomiske støtten beskrives som avgjørende for muligheten til å tilby programmene til skoler, lærere og elever. Flere kommer inn på at støtten går til å drifte programmet, og at de ikke har midler til å videreutvikle programmet. Programeierne forteller at dette i siste instans kan påvirke utbredelsen av og kvaliteten på programmet.

Programtilbyderne svarer gjennomgående at deres program vil passe godt inn i det nye tverrfaglige temaet i skolen «Folkehelse og livsmestring». Noen ser for seg at programmet kan inngå som en del av faget, mens andre tenker at de kan bidra med å styrke lærernes kompetanse om temaet.

4 Skoleeieres og skolers erfaringer og vurderinger

I dette kapitlet presenteres casene i den kvalitative delen av studien. Gjennom intervjuer formidlet skoleeiere, skoleledere og lærere sine perspektiv. Dette er den mest omfattende datakilden i evalueringen, og hovedformålet var å innhente erfaringer og vurderinger av programmenes rolle i kommunenes og skolenes systematiske arbeid med barn og unges psykiske helse.

Innledningsvis gjøres kort rede for rekruttering av informanter, datainnsamling og analytisk fremgangsmåte. Videre presenteres intervjuene og funn fra disse etter informantgruppe. Avslutningsvis i dette kapitlet oppsummerer vi tendenser innad og på tvers av case.

4.1 Kort om rekruttering, datainnsamling og analyse

Basert på deltakerlistene oversendt fra programtilbyderne ble én skoleeier og to skoleledere fra samme kommune rekruttert ved direkte henvendelse, i totalt fem kommuner og fylker. Rasjonale for en slik rekruttering var at informanter fra samme kommune/fylke potensielt kunne bidra til å gi et mer helhetlig perspektiv på programmenes rolle i den enkelte kommune/fylke, samt belyse forankring, systematikk og hvorvidt behov blir møtt. Det ble lagt inn et kriterium om variasjon etter landsdel for å tilstrebe geografisk spredning, i tillegg til at ulike program skulle være representert. Totalt fem skoleeiere og ti skoleledere ble intervjuet. I tillegg ble det gjennomført to fokusgruppeintervju med lærere i to av kommunene.

Den teoretiske begrunnelsen for å velge case som metode var at en slik tilnærming kan være formålstjenlig når man ønsker å studere ulike nivåer i en organisasjon eller enhet (Befring, 2007; Skogen, 2006). Det er også egnet for eksplorerende studier som har til hensikt å sammenligne flere analyseenheter (Yin, 2014, 2003). Samtlige intervju tok derfor utgangspunkt i den samme semistrukturerte intervjuguiden – som ble noe moderert etter den enkelte informantgruppen. Gjennomføringen ble gjort i både felt og per telefon, og det ble stilt spørsmål om følgende overordnede tema (se vedlegg 1 for detaljert intervjuguide):

- Arbeid med § 9-a
- Programmenes rolle i det systematiske arbeidet
- Betydning for pedagogisk praksis
- Begrunnelse for valg av program samt implementering
- Tid, innsats og gjennomføring

Analysene startet allerede under gjennomføringen av intervjuene, hvor intervjuer gjorde seg betraktninger om for eksempel kontekstuelle forhold (Dalen, 2011). Etter gjennomføring ble intervjuene transkribert, grundig gjennomlest, kodet og analysert. I analysen ble programmet Nvivo benyttet og det ble primært tatt utgangspunkt i kategoriene fra intervjuguiden. Merk at det forekom flere dialekter blant informantene, men at gjengivelsene i dette kapitlet er omskrevet til bokmål. Både skoleeiere og skoleledere er anonymisert i fremstillingen, men det er sannsynlig at enkelte programtilbydere kan kjenne igjen omtale av eget program.

4.2 Intervju med skoleledere

De ti skolelederne som ble intervjuet fikk innledningsvis generelle spørsmål om skolens systematiske arbeid med elevenes psykiske helse samt forståelse av og arbeid med § 9-a. Formålet var å innhente generelle betraktninger samt få innblikk i lokale oppfatninger og kontekstuelle forhold. Disse to temaene gjennomgås først i dette delkapitlet før programmenes rolle og tilstøtende tema gjennomgås.

Hva legges i systematisk arbeid med elevenes psykiske helse?

Som vi har vært inne på tidligere, er det lovfestet at skolene skal jobbe systematisk for å bedre, men også evaluere, arbeidet med elevenes psykiske helse. Folkehelse-loven gir også overordnede føringer for dette på kommunalt nivå. Et relevant spørsmål til skolelederne var derfor hva de legger i å arbeide systematisk med dette. Generelt var det noe variasjon i skoleledernes svar, men overordnet beskriver flere at det handler om kontinuitet, forankring og dokumentasjon. Mer konkret trekkes blant annet kompetanse, tidsbruk og balansen mellom ulike lovverk frem. En av informantene beskriver for eksempel at deres systematiske arbeid med elevenes psykiske helse går ut over hva personalet på skolen kan løse alene:

Det er viktig å få inn helsepersonell som kan dette med psykisk helse. For vi må erkjenne at vi som fagprofesjon kanskje ikke har den tyngden i forhold til hvordan vi skal snakke med barn om psykisk helse, hva slags tegn vi skal se etter [...]. Så det å få inn helsesykepleiere i en større del av skolen som faktisk har en annen fagtilnærming, tror jeg er kjempeviktig, for hvis vi bare skal fortsette å putte på

og putte på, det som blir læreren eller skolen sitt mandat, så kan det hende at vi misser en del ting. (R3)

Flere skoleledere påpeker at en høyere andel helsefaglig personale med kompetanse på psykisk helse er viktig for å lykkes med dette arbeidet i skolen. Noen oppgir at det kanskje er spesielt viktig på høyere trinn hvor faglig innhold får større oppmerksomhet i kombinasjon med et høyere læringstrykk og prestasjonsfokus blant elevene. Blant annet beskriver en skoleleder ved en ungdomsskole at:

Enkelte lærere vegrer seg for å bytte ut norsktimen for å arbeide med psykisk helse, man er kanskje mer opptatt av at man skal undervise i faget enn at man skal gi elevene den gode samtalen. Det kan være en utfordring i selve gjennomføringen av tiltakene. (R5)

Med andre ord opplever denne informanten at enkelte lærere vegrer seg for å «stjele» timer fra ordinær undervisning til andre formål. Dette illustrerer et opplevd behov for andre profesjoner eller eksterne programmer i skolen, både for å støtte, men også avlaste lærerne.

Selv om skolelederne er samstemte i at systematisk arbeid med elevenes psykiske helse er viktig, er fokuset i intervjuene noe forskjellig. Et interessant perspektiv som trekkes frem av en informant er spenningsforholdet mellom opplæringsloven § 1-3 tilpasset opplæring og § 5-1 spesialundervisning:

Jeg synes at vi jobber godt med det temaet på skolen vår, men skoen trykker på behovet for tilpasset opplæring. Fordi skal du imøtekomme alle elever sine behov når det gjelder tilrettelegging på grunn av psykisk uhelse, så er det en umulighet å greie. Så derfor må læreren hele tiden prioritere og velge mellom ulike tiltak, og alle tiltak er det umulig å innfri og en av utfordringen her er å hjelpe læreren å skille mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, fordi at spesialundervisning er en lovfestet rett. (R1)

Informanten uttrykker at begge disse paragrafene er viktige fundament i det systematiske arbeidet med elevenes psykiske helse, og at balansen og prioriteringene dem imellom kan ha konsekvenser for hvordan arbeidet utøves. I tillegg kommer § 9-a som altså slår fast at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som skal fremme helse, trivsel og læring. Kanskje illustrere sitatet at å finne den rette balansen mellom faglig og psykososial tilrettelegging kan være utfordrende.

Oppsummert beskriver respondentene at systematisk arbeid i stor grad handler om kontinuitet, forankring og dokumentasjon – aspekter som vi også kommer nærmere inn på senere. Videre trekkes det frem at deler av det systematiske arbeidet går utover lærernes kjernekompetanse og at man har behov for avlastning knyttet til oppgaver som andre profesjoner er mer kompetente til å utføre. I tillegg

nevnes balansen mellom ulike lovverk som et element som påvirker utøvelsen av det systematiske arbeidet.

Opplæringsloven § 9-a

Skolelederne ble videre bedt om å gi eksempler på hvordan de arbeider med revidert opplæringslov og da spesielt § 9-a. Formålet var å undersøke om informantere trekker linjer mellom lovverket og det systematiske arbeidet.

Generelt er skolelederne som deltar i studien svært klar over revisjonen, men hvordan det operasjonaliseres i praksis varierer mellom skolene. Samtlige knytter § 9-a opp mot det systematiske arbeidet på skolen og at de anser bestemmelsen som en overordnet paraply som skal guide arbeidet med elevenes psykiske helse og det generelle læringsmiljøet på skolen.

En skoleleder med bred erfaring fra flere skoler og ulike nivå peker på at det generelle fokuset på psykisk helse har økt, at det stilles strengere krav til dokumentasjon, men at det ikke nødvendigvis har ført til endringer i praksis.

Den nye endringen for vår del førte ikke til en umiddelbar endring av praksis i klasserommet. Det førte til en endret praksis i forhold til dokumentasjon, og at man synliggjør hva man gjør i enkeltsaker. Det tror jeg er veldig bra, for når man dokumenterer på den måten som § 9-a legger opp til, så trygger det foreldrene på at skolen gjør noe. Dette forplikter informasjonsflyten på en helt annen måte. (R7)

På denne skolen omhandler arbeidet med § 9-a mye om å utvikle gode strukturer for informasjonsflyt og bedre kommunikasjonen mellom nivåene og eksternt. I tillegg fører forpliktelsen om dokumentasjon av saksgang til at foreldre og foresatte blir tryggere på arbeidet skolen gjør. Flere andre skoleledere påpeker også at det har blitt et økt fokus på dokumentasjon, uten at noen uttrykker at de opplever dette som negativt. Tvert imot beskriver informantere dette som en positiv utvikling. Her spiller også Elevundersøkelsen en rolle, hvor flere av dem benytter denne som en indikator når de evaluerer seg selv:

Resultater fra Elevundersøkelsen viser gjennom flere år at elevene trives veldig godt på skolen vår. Det har en sammenheng med at det er en god systematikk i forhold til både det å forebygge, og etterhvert så er vi blitt bedre til å sette i gang gode tiltak sammen med elever og foresatte når vi for eksempel avdekker mobbing. (R1)

Videre er det også eksempler på skoler som har utviklet eller benytter kartleggingsverktøy for skole- og klassemiljø som ledd i arbeidet med § 9-a:

§ 9-a gjør vi et stort nummer av. Det handler for det første om at vi bruker et kartleggingsverktøy for skolemiljøet og klassemiljøet. Kartleggingsverktøyet er

utarbeidet av en ekstern aktør. Vi er en av tre videregående skoler som er pilotskoler for å prøve ut dette. Da har vi prøvd det ut nå og vi har ikke bare prøvd ut i form av å være pilotskole, men vi har utvidet det også til å være et organisasjonsutviklingsprosjekt på skolen vår samtidig slik at vi har fått ekstra midler til å få mer kompetanseheving i kollegiet på det temaet. (R8)

Her har revidert opplæringslov ført til endringer i praksis og videre kontakt med eksternt forskningsmiljø: Informanten oppgir at skolen samarbeider med et universitet, hvor rådgivere, skoleledere og spesialpedagogisk koordinator har vært på opplæring for å bedre systematikken knyttet til arbeid med § 9-a.

En fjerde informant fokuserer på systemet skolen organiserer rundt de elevene som sliter, har psykiske plager eller annen problematikk som kan knyttes til læringsmiljøet. Skolelederen har blant annet satt sammen et innsatsteam mot mobbing, som også skal ha en forebyggende rolle:

Vi har et innsatsteam i forhold til mobbing. Forebyggende og oppfølgende når det skjer. Det er startet nå på fylkesnivå med kursing. Så har vi ressursteam som tar opp elevsaker som skal komme både fra elever og tilsatte. Så har vi, elevene og elevrådet, fått opplæring i hvordan oppdage og bry seg. (R10)

Kanskje noe overraskende er at ingen av skolelederne i denne delen av intervjuet knytter det systematiske arbeidet med § 9-a direkte til programmet skolen benytter for arbeid med psykisk helse. For eksempel påpeker en av informantene følgende:

Arbeidet med læringsmiljøet og det systematiske arbeidet er for omfattende til at det kan dekkes av en enkel programtilbyder. (R3)

Oppsummert har skolelederne i denne studien et sterkt fokus på arbeidet med § 9-a og det gis ulike eksempler på hvordan endringer har fått konsekvenser for praksis – det være seg dokumentasjon, bruk av kartleggingsverktøy eller etablering av ressursteam.

Programmenes rolle i det systematiske arbeidet

I rundskrivet «Systemrettet arbeid etter Opplæringslova» (Utdanningsdirektoratet, 2014) presiseres at eksterne programmer kan inngå som et ledd i skolens systematiske arbeid med elevene psykiske helse. Hvor sentral og gjennomgripende plass programmene får, må sees i sammenheng med utforming, målgruppe og hvor omfattende det er. Enkelte program kan anses som lavterskeltilbud, for eksempel ved at de i hovedsak omhandler hvordan elevene sitter i klasserommet. Andre program tar eksempelvis sikte på å være mer gjennomgripende, med endret skolekultur og praksis som endelige mål.

Generelt uttaler skolelederne at programmene utgjør en større eller mindre del av det systematiske arbeidet og at dette henger sammen med utforming og omfang. En skoleleder beskriver programmets rolle på følgende måte:

Programmet passer jo veldig bra i arbeidet med å skape et godt og trygt skolemiljø. Det er jo kjempeviktig i starten av skoleåret fordi det handler om å la elevene få vite hvor de skal sitte fra første dag av, og de får vite hvem de skal være samarbeidspartnere med, [...] så de slipper på en måte å lete seg selv frem til venner, hvem de skal sitte sammen med, så det er veldig trygt og godt å bli plassert.
(R4)

Det omtalte programmet er å betrakte som lavterskeltilbud, som ikke krever store strukturelle endringer, men som løser et uromoment i mange klasserom. De programmene som er mer gjennomgripende krever mer av den enkelte skole. Disse har derfor også en større plass det systematiske arbeidet – og da spesielt ved skolene som har hatt et program over lengre tid og hvor dette er blitt en del av skolens praksis. Samtidig påpekes at store programmer kan være en fallgrube hvis man blir for komfortabel med bruken:

Det jeg tenker på da er at alle har en psykisk helse og at vi må være veldig oppmerksom på som skole hvor mye vi kan påvirke og ødelegge for elever, og at den bevisstheten må vi ha hele tiden når vi underviser og ikke underviser. Det er lett å tenke at man har et program som man jobber med og da glemmer man kanskje at dette er et kontinuerlig arbeid. (R7)

Videre blir de mer gjennomgripende programmene, altså de med krav om dokumentasjon og sertifisering, tidvis beskrevet i noe mindre positive ordlag:

Dette er jo et program som er veldig systematisk når det gjelder møter, man må dokumentere at man har hatt møte med elevene, alle møter skal dokumenteres. Vi har et ansvar på skolen som sørger for at det foregår på riktig måte og at det blir avholdt møter. Så er det undersøkelsen da hver vår fra 4. til 7. klasse som vi diskuterer i personalet og alle klassene som da må lage en plan for hvordan de skal følge opp resultatene. De har også en nettside med lenker og stoff som lærerne kan bruke. Det vi kanskje opplever er at det har blitt litt gammelmodig. (R5)

De mindre omfattende programmene får generelt bedre skussmål nettopp fordi disse i større grad legger opp til frihet og autonomi i gjennomføringen, mindre krav om dokumentasjon og frivillig evaluering. Blant annet beskriver en av skolelederne som benytter et program hvor man kurses i veiledning og relasjonsbygging følgende:

Det som har vært utrolig positivt er at det er veldig praktisk. Det handler om å sette elevene i fokus. Sette elevstemmen i fokus. Og det å faktisk lære seg som

voksen å lytte til eleven. Det handler mye om hvordan vi bygger relasjoner, trygge relasjoner mellom voksne og barn, og så handler det veldig mye om relasjon, altså det å skape trygghet i klasserom, slik at det er rom for å være seg selv og rom for å kunne si sin mening, og der det er trygt å fortelle om ting som både er positivt og negativt å fortelle om seg selv. (R7)

På direkte spørsmål om dette programmet bidrar til det systematiske arbeidet trekker informantene noe på svaret. Det bidrar til at lærerne blir styrket i relasjonen til elevene, men det er ikke gjennomgripende – skolen har lagt opp til at lærerne har frihet i hvordan de benytter seg av kursingen de har deltatt på. Med andre ord oppleves ikke dette som et systematisk tiltak, men mer som et verktøy som lærere, om de ønsker, kan benytte i undervisning og oppfølging.

En annen skoleleder gjør seg betraktninger generelt om hvordan programmer passer inn i det systematiske arbeidet ved skolene. Vedkommende er opptatt av at det å benytte slike tilbud kan bli en hvilepute og at en felles plan for arbeid for psykisk helse i skolen er det viktigste. Dette underbygges av øvrige informanter som også peker på at det er kontinuitet som er sentralt for å lykkes, og ikke nødvendigvis hvilket program man benytter:

Du har temaet kontinuerlig oppe, for eksempel hva betyr psykisk helse? hva kan vi gjøre for å styrke den? hva kan gjøres for å oppdage elevers utfordringer? og det å lage delmålsplan, progresjon, slik at du hele tiden holder det flytende. Ser i skolen hver gang du slipper noe og tror det er integrert, så faller det tilbake. Derfor ligger det i års-hjulet vårt og når det skal opp på ulike møter, foreldremøter, planleggingsdager, nasjonalmøte, elevråd, kursing av elevråd. Vi har mange møteplasser hvor det blir lest opp hvordan dette fungerer. (R8)

Den samme skolelederen påpeker at programmet er et ledd i dette arbeidet ved deres skole og at nettopp kontinuerligheten og planmessigheten er viktig for at det skal fungere. Videre understreker vedkommende at programmet må ansees som generelt og at de spesielle tilfellene med oppfølging av enkeltelever må skolen ha en godt utarbeidet plan for. Med andre ord forstår denne skolelederen programmet som en del av det systematiske arbeidet, men at det ikke dekker behov knyttet til enkeltsaker fordi slike krever at andre instanser, som PP-tjeneste eller BUP, trekkes inn.

Informantene fikk spørsmål om nettopp i hvilken grad programmene har en rolle når det gjelder samarbeid med andre instanser. Samtlige skoleledere oppgir at programmene ikke har en rolle her. Dette fordi programmene ikke tar sikte på å bidra inn i dette samarbeidet og fordi skolelederne forstår første- og andrelinjetjenesten som noe utenfor det «dagligdagse» arbeidet med psykisk helse i skolen. En informant vurderer at bruk av programmer faktisk kan føre til redusert behov for PP-tjenesten:

Det vil ikke styrke samarbeidet, det vil forhåpentligvis på sikt gi mindre samarbeid. Altså, at man slipper å heller, ja at man ikke kommer dit at man må henvise fordi at vi har klart å ivareta det som måtte være av utfordringer her. (R1)

Et ganske annet aspekt som fremkommer i intervjuene, er at flere av informantene opplever at de kunne ha gjennomført programtiltakene på egenhånd, forutsatt at skolen hadde ressurser tilgjengelig. Det understrekes at dette ikke er ensbetydende med at man ikke ser verdien av programmene – det handler om at flere av tilbyderne har strukturerte opplegg som lar seg gjennomføre innenfor skolens ramme- og planverk samt er knyttet opp mot opplæringsloven § 9-a. På denne måten bidrar disse med verktøy og informasjon som hadde krevd mye tid og ressurser av skolen å innhente på egenhånd:

Man får en felles retning i forhold til hvorfor vi skal gjøre det vi gjør. Alle skjønner hvorfor vi har det, og hva vi vil oppnå. Da lager det på en måte den strukturen vi trenger, at det skal være faste strukturer. Det er mye lettere for både elever og lærere å skjønne hva som er forventet, hva som skjer, og hvorfor vi gjør det. (R8)

Det er nettopp denne systematikken og tilgangen på verktøy for det systematiske arbeidet som informantene løfter fram som det aller viktigste. Hvis skolene skulle gjort dette på alene hadde det krevd mye mer ressurser av både fellesskapet og enkeltindividet:

Både ja og nei, fordi at når man har en miljøarbeider, så jobber jo den med miljøet til elevene, at elevene skal ha det trygt og godt på skolen, de tingene har vi jo bestandig gjort, men med [programmet] så får vi satt det inn i et system. (R4)

Når det gjelder utfordringer knyttet til bruk av programmer synes det å være enkelte som går igjen uavhengig av program. . Spesielt nevnes implementeringsfasen og her oppgir enkelte informanter at utfordringene kan vedvare over år. Mer spesifikt kan dette omhandle alt fra kursing av pedagogisk personale, grad av kollektiv innsats, krav om dokumentasjon og krav om evaluering og/eller internevaluering.

En konkret utfordring som nevnes relatert til implementering er der programmene kun henvender seg til deler av elevpopulasjonen. En informant som er leder for en 1-10 skole oppgir for eksempel at de benytter flere programmer med ulike målgrupper og at det tidvis kan være problematisk at hele lærerstaben ikke arbeider med de samme målene og de samme tiltakene. En annen skoleleder som benytter et program som krever relativt mye dokumentasjon påpeker at det også ligger en utfordring i hvordan lærerne opplever arbeidet i praksis og at enkelte lærere krever mer oppfølging enn andre:

Det er litt variert hva lærerne legger i det, men de lærerne som gjør det bra, de følger det utrolig bra og er veldig fokuserte og dedikerte på gjennomføringen, også har vi veldig få, men noen, som vi må være veldig på for å passe på at de gjør det. (R7)

Oppsummert uttrykker altså skolelederne at programmene utgjør en rolle i det systematiske arbeidet med elevenes psykiske helse, men at dette varierer etter omfang og målgruppe. Videre pekes det spesielt på at flere av tilbyderne har strukturerte opplegg som lar seg gjennomføre innenfor skolens ramme- og planverk samt er knyttet opp mot opplæringsloven § 9-a. Disse fremstår dermed som attraktive, blant annet fordi de utgjør en ressursbesparelse for skolene. Det er generelt en klar oppfatning at eksterne programmer ikke kan dekke alle skolens behov, men ved å inngå i planer og som en del av det kontinuerlige arbeidet, kan slike spille en viktig rolle.

Når det gjelder utfordringer nevnes spesielt implementeringsfasen i tillegg til mobilisering av personalet, kollektiv innsats og retning, samt viktigheten av felles forståelse. Sistnevnte betraktninger samsvarer med Schancke (2012) som peker på at kontinuerlig, systematisk og målrettet arbeid er sentralt for at skolene skal lykkes med implementering av slike programmer.

Programmenes betydning for pedagogisk praksis

Larsen (2018) peker på at arbeid med satsninger, eksempelvis elevenes psykiske helse, må bli en integrert del av skolens pedagogiske praksis for at slike skal fungere over tid. Skolelederne fikk derfor spørsmål om den generelle kompetansen på psykisk helse var blitt styrket etter innføring av program og hvorvidt dette gjenspeiler seg i skolens praksis.

Gjennom intervjuene fremkom at enkelte skoler har byttet program flere ganger, andre har flere programmer samtidig og en tredje gruppe har hatt ett eller flere program over lengre tid. Det er spesielt i sistnevnte gruppe at informantene oppgir at programmet og kompetansen i stor grad er knyttet opp mot pedagogisk praksis og eksemplifiserer videre at arbeidet i stor grad handler mye om å kurse nye lærere, følge opp hendelser og «holde trykket oppe»:

Ja, helt klart. I all praksis, både faglig og ikke faglig. Veldig lett å organisere. (R8)

Informantene oppgir også her at de mer gjennomgripende programmene krever oppfølging og tid før de blir en integrert del av den pedagogiske praksisen på skolen. Videre påpeker en skoleleder, som i utgangspunktet opplever at programmet har blitt en del av praksis, at spørsmålet er utfordrende å besvare fordi det er så individavhengig:

Hva skal jeg svare der. Det er også veldig variert fra trinn til trinn og lærer til lærer. (R2)

Sistnevnte påpekes av flere av skolelederne som også understreker at viktige aspekt er kontinuitet og at man hele tiden fokuserer på å gjennomføre stegene og arbeidet som programmene legger opp til.

På spesifikt spørsmål om hvorvidt den generelle kompetansen på psykisk helse har økt hos personalet, får vi ulike svar. Svarene reflekterer også at skolene som inngår i studien sjeldent forholder seg til kun en satsning for systematisk arbeid med psykisk helse, men at programmene er et ledd i dette arbeidet. Blant sier en av informantene følgende:

Ja, det må jeg si. Men det er jo ikke bare [programmet] som gjør det. Vi snakker jo om psykisk helse i mange sammenhenger og vi orienterer lærerne om de ulike utfordringene som elevene våre har, og det hadde vi jo gjort uavhengig av programmet. Men programmet er jo bare med på å befeste og styrke den bevisstheten vi har fra før. (R4)

En annen informant reflekterer rundt hvorvidt det økende fokuset på psykisk helse kan føre til flere utfordringer hos elevene enn det har vært tidligere. På denne måten ønsker vedkommende at programmet skal ha en slags dempende funksjon mot dette:

Det tror jeg at det gjør. Fordi det her med psykisk helse tar dessverre nesten helt av, for enkelte. Så jeg håper jo at dette programmet kan være med på å gjøre at elevene blir litt mer robuste. Det er det jeg håper med programmet, slik at elevene bedre takler utfordringer. (R2)

En tredje informant påpeker at programmets rolle på deres skole ikke er å øke kompetanse blant ansatte, men ha en forbyggende funksjon som kan dempe noen av utfordringene elevene kan møte i hverdagen, og at det er andre instanser eller personer som skal ha ansvaret for og kompetanse på psykisk helse:

Det vil jeg faktisk ikke si. Det fokuset er bare på forebyggende god helse og å ta ting tidlig. Vi har helsesykepleier to dager i uken, så vi er veldig heldig da, også har vi en egen miljøterapeut. Så det er på en måte å oppfordre elevene til å bruke disse. (R9)

Sistnevnte svar må sees i lys av at programmene har ulikt fokus og målgrupper. Enkelte retter seg mot lærere og består av kompetansehevingspakker, andre er mer direkte rettet mot elevene. Det skal også påpekes at skolelederne har varierende kjennskap til programmene de har på sin skole. Flere av skolene har egne koordinatører for programmet de følger og på disse skolene er ikke alltid leder en aktiv part.

Tilsvarende som på spørsmål om programmenes rolle i det systematiske arbeidet, ser man også her at programmets omfang, utforming og målgruppe har betydning for i hvilken grad det oppleves som en del av skolens pedagogiske praksis. Videre tillegges kontinuitet i arbeidet stor betydning. Når det gjelder kompetanseheving blant personalet spesielt, svares det positivt – samtidig som det oppgis at dette også er programavhengig.

Hva ligger til grunn for valg av program?

I studien var vi interessert i å fange opp hva som lå til grunn for skolenes valg av program. For eksempel ønsket vi å vite om valget var tilfeldig, om det skyldtes en spesifikk problematikk, oppsøkende virksomhet (at tilbyder oppsøkte skolen), om skoleeier avgjorde og/eller om valget ble tatt på bakgrunn av revisjon av opplæringsloven § 9-a.

Generelt fremkom det gjennom intervjuene at skolene skiller seg i to undergrupper. I den ene gruppen har skoleeier bestemt program for hele kommunen og her er det en overvekt av programmer som krever innsats, oppmøte, evaluering og sertifisering. I disse tilfellene har skolelederne relativt liten innsikt i hvorfor valget falt på nettopp dette programmet. En skoleleder svarer følgende:

Nei, det er noe politikerne for noen år siden vedtok at alle skolene i [navn] kommune skal være en [program] skole. (R4)

Informanten er usikker på om dette var knyttet opp mot § 9-a, men antar at det var noen tanker rundt hvorfor nettopp dette programmet ble valgt. En annen skoleleder svarer følgende:

Jeg tror ikke det var så stor bevissthet rundt det. Det var noen skoler i kommunen som var [program]skole, også var det noen skoler som hadde egne opplegg. Så mente vel noen da at alle i kommunen burde ha samme opplegg, og det ble vedtatt. Men jeg tror det var mobbing, antimobbing som var tema den gangen, ikke noe mer reflektert enn det tror jeg, og det systematiske da. (R10)

I den andre gruppen, hvor skolene selv har avgjort program, fremstår valgene som mer tilfeldig og variert. Enkelte av disse har også i større grad byttet programmer over tid. En informant som selv har valgt program til sin skole, svarer følgende på om avgjørelsen var knyttet til et spesifikt behov:

Det var ikke sånn at vi i høst, når vi satt på møter, at vi hadde noen elever eller enkeltsaker som var brennende, eller noen klassemiljø som var direkte dårlige. Og det gjorde det vel kanskje til en veldig grei ting å skape helhet om programmet. (R5)

Med andre ord vurderer denne skolelederen det som positivt at programmet skal forebygge generelt og at en slik tilnærming gjør det lettere å mobilisere og skape oppslutning blant hele personalet. Samtidig presiserer vedkommende at de likte innholdet og foredraget til programtilbyder og at dette på mange måter var grunnlaget for valget de gjorde.

En fjerde informant beskriver en slags snøballeffekt i valg av program – hvor skolene tidligere selv tok avgjørelsen til at det nå blir bestemt på kommunenivå:

Nei altså, vi begynte med at det var en skole som bare kjørte det på en måte alene og så spredte deg seg som ringer i vann. Vi tok kontakt med den skolen og vi begynte med det, jeg tror det var tre år siden. Men nå det siste året har fylkesutdanningssjefen sagt at dette skal alle skoler innføre fordi det har vært så mange positive tilbakemeldinger fra disse skolene som prøvde det enkeltvis. (R6)

En siste skoleleder beskriver hvordan flere skoler i kommunen hadde relativt høy forekomst av mobbing sammenlignet med snittet for hele landet. På bakgrunn av dette ønsket både skolene og skoleeier å iverksette tiltak spesifikt knyttet til denne problematikken. Programmet ble innført for rundt fem år siden og informanten oppgir at det har vært en reduksjon i antall elever som oppgir at de blir mobbet siden da.

I materialet er det kun en skoleleder som nevner at valget ble tatt med bakgrunn i § 9-a og vedkommende presiserer paragrafen favner mye bredere enn kun programmet. Videre opplever informantene noe oppsøkende virksomhet fra enkelte programtilbydere, spesielt de som er nye på markedet, men som hovedregel oppsøker skolene eller skoleeier programtilbyderne selv.

Oppsummert gir informantene ulike begrunnelser for valg av program – og svarene er forskjellige avhengig av hvorvidt avgjørelsen er tatt på kommunalt nivå eller skolenivå. For førstnevnte er det en overvekt av mer gjennomgripende programmer, mens for sistnevnte fremstår valget som mer tilfeldig. Videre gis det eksempler på at program velges både som universelle og forebyggende tiltak, men også rettet mot spesifikk problematikk. Det forekommer ikke valg av program ene og alene på bakgrunn av § 9-a, men paragrafen spiller en rolle i et større hele. Der hvor valg av program er gjort på kommunenivå kan det tenkes at iverksettingen er en del av det systematiske arbeidet jf. forskrift til folkehelseloven. Når det gjelder oppsøkende virksomhet fra programtilbydere oppgis stort sett at skolene eller skoleeier kontakter programtilbyderne selv.

Er tidsbruk og innsats som forespeilet?

Selv om informantene er inne på tidsbruk og innsats flere ganger i løpet av intervjuene, stilte vi likevel et spørsmål direkte om dette. Spesifikt ble skolelederne

spurt om hvor mye arbeid de opplever at programmene krever og hvorvidt innsatsen gjenspeiler hva som ble forespeilet ved oppstart.

Svarene fra skolelederne varier. For eksempel oppgir enkelte at kommunen har koordinatore sentralt som står for mye av opplæringsdelen i det aktuelle programmet, mens andre har dedikerte enkeltpersoner lokalt. En tredje gruppe beskriver at de selv bruker mye tid og innsats, blant på å informere personalet om at det arbeides med forutbestemte mål i samarbeid med en programtilbyder. Det fremkommer en felles oppfatning om viktigheten av forankring i ledelse og organisasjon over tid for at programmet skal lykkes. En av informantene beskriver innsats- og gjennomføringsaspektet på følgende måte:

*Alt som settes i verk krever en ledelse som er både tilstede, engasjert og delta-
gende. For det handler både om at man setter av tid i felleskap og diskuterer, drøf-
ter, reflekterer sammen. Hva oppnår vi? og hvordan er det? De tingene der. Det
krever at vi setter av tid på fellesmøtene, det krever at vi rydder timeplanen til
lærerne, hjelpe de å finne rom, kunne veilede, den delen der. Vi som ledelse har
valgt en deltagende form. (R5)*

På spørsmål om denne innsatsen oppleves som i overenstemmelse med hva pro-
gramtilbyder oppga i forkant, svarer den samme skolelederen følgende:

*Ja, det gjør vi. Jeg har ikke noe konkrete tanker og refleksjoner rundt at det vi ble
forespeilet er feil eller galt, nei. Kan ikke komme på noe sånt. (R5)*

På denne skolen fremstår det som at det kreves stor innsats og organisering fra
ledelsen sin side i gjennomføringen av programmet, samtidig som programtilby-
der er klar på at denne typen innsats er en forutsetning for at man skal lykkes i
arbeidet.

En annen skoleleder synes det er noe vanskelig å sette fingeren på hvor mye
innsats og ressurser som settes av til det spesifikke programmet – dette fordi det
er en kontinuerlig prosess:

*Det er vanskelig å måle det der. Innsatsen er jo fra før første skoledag, med å lage
klassekart og plassere lapper i klasserommet. Det tar jo en time eller to, også er
det jo bevisstgjøringen fra læreren, som er viktig og vanskelig å måle. Kanskje du
går og tenker på dette mens du gjør andre ting hjemme om kvelden? Konklusjonen
på svaret mitt på spørsmålet, er at dette tar ikke lang tid for læreren. Men det
krever en innsats i form av at du er bevisst på å holde dette her gående. (R7)*

En tredje informant uttrykker noe skepsis til at timene for arbeid med program-
met må tas fra undervisningen:

*Jo det er klart det krever mye, og igjen, vi må jo sette av tid til den personen som
leder det. Sånn sett, så må jeg jo ta av ressursene til elevene, fordi det er der vi har*

ressurser, fordi vi har jo ikke ressurser til noe annet, ikke sant. Men jeg tenker jo at dette er undervisning det også, så det er vi nødt til å gjøre. Fordi at det er viktig og har vi sagt at vi skal være med, ja da må vi være med på det. (R4)

Generelt uttrykker informantene at tidsbruk og innsats er i overenstemmelse med hva som ble forespeilet, men at dette også avhenger av hvorvidt koordinering gjøres sentralt eller lokalt. En mulig tolkning er at der ansvaret er plassert lokalt er skoleleder også mer dedikert. En fellesnevner er forankring i ledelse og organisasjon som viktige forutsetninger for vellykket implementering og gjennomføring. Det påpekes også at deltakelse kan stjele tid og ressurser fra elevene, men det konkluderes samtidig med at arbeidet er såpass viktig at det må prioriteres.

4.3 Intervju med skoleeiere

Det systematiske arbeidet i skolen involverer flere ulike aktører. Vi intervjuet derfor skoleeiere på kommune- og fylkesnivå for å innhente deres perspektiv og erfaringer. De fem skoleeierne fikk tilsvarende spørsmål som skolelederne, men i noe redusert form. Antall temaer (og dermed overskriftene) mellom informantgruppene er dermed ulik.

Hva legges i systematisk arbeid med elevenes psykiske helse?

Generelt er det noe variasjon i fokus og syn på systematisk arbeid blant skoleeierne, men majoriteten peker på overordnede utfordringer knyttet til for eksempel frafall, mobbing eller psykiske utfordringer. Videre er kontinuerlig arbeidet med elevene generelt svært viktig i det systematiske arbeidet også på kommunalt nivå – en oppfatning som også kom frem blant skolelederne:

Systematisk arbeid med elevers psykiske helse, det er å se elevene hver dag. Det er at vi, både ledere og lærere og andre ansatte i skolen klarer å se og anerkjenne elevene for hvem de er i hverdagen. Det er det viktigste systematiske arbeidet med psykisk helse. Det å legge til rette for at elevene opplever mestring, og gjennom det å trives. (S1)

Med andre ord forstår denne kommunen systematisk arbeid som noe mer enn et overordnet system. Dette underbygges videre av en annen informant som forteller at de nå er i en revisjonsfase og at de jobber kontinuerlig med oppfølging og utvikling av arbeidet knyttet til psykisk helse. Denne kommunen har et klart fokus på forebyggende tiltak:

Vi har jobbet veldig mye med dette, vi har hatt et fireårig prosjekt sammen med Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet om barn og unges psykiske helse.

Det heter 'Skolen som arena for barn og unges psykiske helse'. Det handler jo veldig mye om å forebygge, jobbe med fag, slik at de mestrer, jobbe med skolemiljøet og læringsmiljøet. Det er stort fokus på det i vår kommune, at skolen skal være en god arena for læring. Da er det jo ikke mulig å ha noe mobbing, trakassering eller vold. Det er jo uforenelig med et godt læringsmiljø. (S2)

Den samme informanten forteller at tiltakene har vist god effekt på læringsmiljøet og dempet problematferd i skolen, men at de likevel har et stykke å gå før de har oppnådd målene de selv ønsker.

Det fremkommer også, naturlig nok, at skoleeier er opptatt av de store linjene i det systematiske arbeidet og har blikk for de utfordringene som kjennetegner deres kommune. Blant annet beskriver informantene at det handler mye om å evaluere og revidere eksisterende opplegg:

Som skoleeier så er jo vi ansvarlig for at denne planen for sosialkompetanse revideres, følges opp. Vi har akkurat vært inne nå og sett på litt nye programmer, om vi skal prøve å få noe inn som går på dette med livsmestring i norsk. (S3)

Oppsummert synes det som at kommunene har et forebyggende perspektiv når det gjelder systematisk arbeid med elevenes psykiske helse. Videre fremkommer det at det foreligger planer for arbeidet, at det anses som en kontinuerlig prosess og at prosessen må evalueres og revideres underveis. Uten at vi stilte spørsmål direkte om dette, kan dette indikere et samsvar med folkehelseloven som foreskriver langsiktighet, systematikk og evaluering. Det fremkommer også at skoleeier opplever sin rolle som administrerende overfor skolene, samtidig gis det eksempler på at eiernivået er aktivt inne i implementerings- og evalueringsfasene.

Opplæringsloven § 9-a

Flere av skoleeierne trekker inn § 9-a som en sentral del av det systematiske arbeidet med psykisk helse i skolen. Det ser ut til at paragrafen blant annet operasjonaliseres gjennom diskusjoner på ledermøter, opprettelse av rutiner for saker, tolkning av lovverk og kursing av ansatte om elevenes læringsmiljø:

Etter ny § 9-a kom i 2017 har vi hatt temaet oppe på flere rektor- og skoleleder-samlinger som fylkeskommunen arrangerer. 150 personer møtes hver høst. Her har vi hatt inne jurister og andre fagpersoner som har snakket om § 9-a i tillegg til rutiner og ansvar og alt som har med lovverk å gjøre. I tillegg til faglig påfyll i forhold til elevenes læringsmiljø og viktigheten av å ivareta det. (S5)

En annen skoleeier påpeker følgende når det gjelder § 9-a og systematisk arbeid:

I første etappe så gjennomførte vi en revisjon av de planene vi hadde for å få fanget opp de lovendringene som var kommet i § 9-a. Også har vi laget og utviklet en del støttemateriell som vi gir ut til skolene om hvordan vi ønsker at de skal dokumentere det arbeidet de gjør i forhold til å kartlegge, følge opp og utvikle tiltak. Vi har tydeliggjort det med å få frem elevens stemme, sørge for at eleven blir hørt og lage den malen sånn at skolen ser at aktivitetsplanen er et dynamisk dokument som kan vise utviklingen i saken. (S4)

Den samme informanten gjør seg noen interessante refleksjoner knyttet til at man har beveget seg mer mot et rettighets-sammenheng – hvor retten til psykisk helse og velvære på skolen er lovfestet i opplæringsloven. Da er det lett at man blir fokusert på det juridiske og opptatt av saksgangen i enkeltsaker. Dette er noe kommunen prøver å arbeide med for å unngå et overfokus:

Vi vil litt bort i fra det rent lovmessige og over til å styrke det relasjonelle i møtet med den som melder inn noe eller at vi blir flinkere til å se det selv. Så det er vel litt av det mobbeombudet også melder, at de sakene som oftest kommer handler ofte om at foreldre synes at de ikke blir hørt, at utfordringene blir bagatellisert og at de blir avvist. I forhold til lovendringen i § 9-a så har vi prøvd å jobbe for å etablere en ny praksis i møtet mellom de som opplever utfordringer. I den forbindelse så har vi jo egentlig fått godt frem dette med barnets stemme i forbindelse med arbeid. (S4)

På skoleeiernivå fremkommer det at § 9-a anses som en sentral del av det systematiske arbeidet med psykisk helse i skolen. Det oppgis at temaet blant annet har vært oppe i ulike fora samt at planer og rutiner er blitt revidert for å samsvare med endringene. Videre nevnes eksempler på utvikling av støttemateriell med tanke på dokumentasjon fra oppfølging, fra lokalt til sentralt hold.

Valg av program og rolle i det systematiske arbeidet

På spørsmål om programmenes rolle i det systematiske arbeidet er et generelt funn at der valg av program er gjort på kommunalt nivå, nevnes deltakelsen som en viktig satsning i det systematiske arbeidet i kommunen. Det motsatte er tilfellet hvor kommunen ikke har avgjort dette. Det samme mønsteret finner man når gjelder grad av innsikt i begrunnelsen for valg av program.

Der hvor skoleeier har valgt program, varierer det hvorvidt dette nivået har rådført seg med skolene. En av skoleeierne beskriver bakgrunnen for valget på følgende måte:

[Programmet] er jo, vi har hatt det som et sånt kommunalt prosjekt i veldig mange år. Men det var jo skolene selv som inngikk kontrakter sentralt inn mot

organisasjonen. Og det er jo [...] kanskje 15 år siden. men for 4-5 år siden så inngikk vi et kommunalt, eller bestemte at alle ungdomsskoler i [kommunen] skulle være med på [programmet]. Med dette ønsket vi det samme forebyggende arbeidet og gjøre det likere, uavhengig av hvilken ungdomsskole våre elever gikk på. (S1)

I denne kommunen har med andre ord skoler benyttet programmet over tid, uten at skoleeier har vært involvert. Basert på skolenes erfaringer ønsket kommunen å implementere dette i planene for systematisk arbeid sentralt – for å sikre et likeverdig tilbud. En konsekvens av å gjøre programmet obligatorisk er at man nå arbeider mot et felles mål samt unngår sårbarheten som kan oppstå dersom skolene velger fritt:

Det ble sårbart, det var for personavhengig på noen av skolene, så hvis noen forsvant, fikk barn eller byttet jobb så hadde plutselig ikke skolen den kompetansen de trengte for å sette det i verk, også hadde de ingen andre ildsjeler som holdt trykket oppe og sa at dette måtte de jobbe med. Om de sluttet rant det ut i sanden på noen av de skolene. (S1)

Blant de skoleeierne vi har intervjuet, fremstår dette som en noe utypisk måte å utvikle samarbeidet internt og med programtilbyder på. Kanskje kan det tenkes at dette er en fordelaktig modell fordi både skolene og skoleeier gjør vurderinger av deltakelse i felleskap.

Det er også kommuner hvor programmene ikke inngår som en del av arbeidet med psykisk helse på overordnet nivå. En skoleeier oppgir for eksempel å ha liten til ingen kunnskap om programmene som skolene benytter og har heller ingen oversikt over hvilke dette er. Informanten understreker at selv om kommunen har lagt opp til valgfrihet for skolene, er ikke det ensbetydende med at det mangler en plan for arbeidet med psykisk helse på kommunalt nivå. Det handler mer om at man har hatt varierende erfaringer med at enkeltprogrammer har rollen som overordnet tiltak for dette arbeidet:

Vi har altså ikke et kommunalt vedtak eller politisk vedtak om at det er ett program som skal brukes, eller at programmer skal brukes. Det er opp til den enkelte skolen, men det vi har pålagt skolene det er å ha en handlingsplan. Og det må alle ha [...]. Men, ja, vi vet jo om noen skoler som har hatt programmer i sine glansdager og lever lenge på det de gjorde da, men det programmet hjelper dem ikke kanskje like godt allikevel. (S3)

En mulig tolkning er at denne skoleeieren opplever at det viktigste er å ha en overordnet plan for arbeidet med psykisk helse på skolene – og at denne planen følges opp av kommunalt nivå. På den måten kan skolene selv velge hvilke programmer som eventuelt er best egnet til å inngå i arbeidet.

Enkelte skoleeiere legger også til at enkelte av tilbudene er såpass lavterskel og lite gjennomgripende at det ikke gir mening å definere disse som en del av det systematiske arbeidet på kommunalt nivå. En informant sier følgende:

Jeg tenker at programmene supplerer det kommunale systemet vårt. Jeg har inntrykk av at vi trenger å ha begge deler med i bildet. Jeg synes det er helt greit at vi samarbeider med andre. Jeg hadde ikke tenkt på [programmet] som et program for psykisk helse, men det kan godt tenkes at det er riktig å snakke om det på den måten. (S4)

Samme informant legger til at alle skolene benytter et program bestemt fra kommunalt hold, samtidig som flere av dem også har selvvalgte program i tillegg. Dette indikerer at også her har utforming, omfang og målgruppe betydning for hvilken plass programmene får i det systematiske arbeidet – og at betraktningen er relatert til hvem som tar beslutningen om valg av program.

Samtlige skoleeiere som ble intervjuet, oppga at kommunen har en overordnet plan for arbeid med befolkningens helse og at psykisk helse inngår i denne. Generelt er det altså hvordan programmer inngår i denne planen som varierer mellom kommunene og som får konsekvenser for graden av autonomi skolene har i valg av program.

Bruk, implementering og tilbakemelding

I likhet med skolelederne oppgir skoleeierne at programmer har en rolle i det systematiske arbeidet med psykisk helse. Forskjellen er at de i hovedsak betraktes som et supplement til overordnede systematiske planer og tiltak på kommunenivå. Dette gjelder både de kommunene hvor skolene velger programmer selv, hvor deltakelse avgjøres sentralt og kombinasjoner av disse. Når det gjelder spørsmål om implementering har kommunene ulik innsikt i prosesser, tidsbruk og innsats nettopp på grunn av at involveringen varierer. Til tross for dette har alle skoleeierne tanker og refleksjoner om hva som skal til for at slike programmer skal oppnå effekt i skolen. En fellesnevner blant informantene er betydningen av god forankring i skoleledelsen:

Det er så viktig at ledelsen synes det er bra og viktig, og at ledergruppen på en skole finner en måte å jobbe med det på som gjør at det blir noenlunde likeverdig. Noen variasjoner må det være, og noe variasjon etter hvor mye man legger inn i det, men det må være bestemt og det må være satt tidspunkt og det må være oppfølging som er ledelsesinitiert, det er utrolig viktig. (S5)

Dette utsagnet samsvarer i stor grad med skoleledernes svar på tilsvarende spørsmål, samtidig som skoleeiers fokus er noe divergerende når det gjelder selve

driften av programmet. En skoleeier påpeker for eksempel at det viktigste er samarbeidet mellom skoleeier og skolelederne i arbeidet med programmene:

Samspill mellom skoleeier og skolene, for det må være en forventning for skolene at hvis vi bestemmer oss for noe så er det demokratisk. For eksempel når vi bestemte oss for at vi skulle starte opp innsatsteam mot mobbing, så fikk vi en klar anbefaling fra de som deltok i pilot, også tok vi det opp på rektormøte. På denne måten ble det en enhetlig forståelse og et ønske om at vi skulle starte opp. Og når vi starter den tunge prosessen der, så er det oss som skoleeier som må ta ansvaret med å organisere implementeringen. (S4)

Her påpeker skoleeier videre at systematisk arbeid i skolen bør være styrt ovenfra fordi man på denne måten lettere kan forankre det i ledelsen på den enkelte skole. Det uttrykkes også at dette er viktig for at lærerne som jobber med programmene til daglig, skal ha en felles forståelse av arbeidet som kreves og måten man tolker innholdet i det aktuelle programmet.

Et annet tema skoleeierne er opptatt av når det gjelder bruk av programmer er tett oppfølging. Det påpekes at uten tett oppfølging fra skoleeier og skoleledelse vil ikke disse kunne oppnå suksess i skolen. På spørsmål om dette svarer samtlige skoleeiere at det ikke handler om programmene i seg selv, men det systematiske arbeidet og oppfølgingen fra de forskjellige nivåene:

Det har ikke blitt bedre med bakgrunn i programmet. Hvis man ikke følger det opp tett så tror jeg ikke noen program virker. Vi er tett på og har veldig strenge krav på at de faktisk følger det. Både elevene og lærerne er litt lei av det, så de har litt tendenser til å gjøre det litt kjapt noen ganger, men da følger vi opp. (S1)

En annen skoleeier peker på at organiseringen sentralt også er ressursbesparende:

[...] at de i utgangspunktet kunne klart dette arbeidet selv, men at det hadde krevd en helt annen struktur og oppfølging fra kommunen sin side, samtidig som det måtte ha blitt frigjort mye mer tid til arbeidet med implementering og utvikling av læringsressurser på den enkelte skole. (S2)

Skoleeierne ble videre spurt direkte om de opplevde noen utfordringer knyttet til implementering og bruk av programmene. Her får vi noe varierende svar ut ifra hvilke program som benyttes og veldig generelle svar der valg av program ikke er gjort på kommunelat nivå. En skoleeier peker for eksempel på utfordringer knyttet til antall ledernivå ved skolene:

Det er enklere når man har mange avdelingsledere, som også er en krumtapp i å få dette her til å fungere. Det er også enklere at det blir ulik praksis. Det er det vi må se på, vi må utfordre praksisen. Vi har tenkt å følge opp det etterpå. Likevel

har vi gode tilbakemeldinger på at de virkelig tar dette på alvor og at de opplever at dette er veldig positivt. (S5)

Informanten beskriver fordelene og ulempene med antall avdelingsledere, og nevner spesielt utfordringene knyttet til ulik praksis mellom utdanningsprogram og dermed hvordan det arbeides opp mot programmet. En annen skoleeier er opptatt av hvordan enkelte programtilbydere forventer at skolene skal følge en oppskrift og glemmer de strukturelle og geografiske forskjellene mellom skolene:

Det er en fare for at slike programmer skal følges slavisk, at man skal følge en oppskrift, men det oppfatter jeg at [programmet] har blitt bedre på. Jeg oppfatter at [programmet] i dag er bedre på det at de som holder øktene ute i de enkelte klasserommene har en større frihet nå enn tidligere til å legge inn personlige vurderinger. Det er mindre misjonering av budskapet og mer overordnet. (S4)

Selv om programmene har blitt bedre på dette, er programtilbydernes vilje til å ta til seg tilbakemelding noe flere skoleeiere påpeker at de kan bli bedre på. Flere har gitt tilbakemelding på innhold som anses utgått på dato eller økter som ikke passer så godt til lavere klassetrinn, uten at dette oppleves å bli tatt til etterretning. Her går det også et skille mellom de programmene som har en overordnet og gjennomgripende struktur og lavterskelprogrammene. Sistnevnte programmer legger opp til større frihet hos den enkelte skole og er på denne måten mer åpne for tilbakemeldinger. En tredje informant påpeker at de savner et opplegg for de skolene som sliter med implementeringen og skulle ønske det fantes støtte muligheter sentralt for disse tilfellene:

Det er vel oppfølgingen dersom man ikke klarer å gjennomføre det som er planlagt da. Kanskje man kunne opprettet et regionledd eller sentralledd som kunne fylt på med kompetanse til den skolen som slet. (S2)

Oppsummert opplever skoleeierne at programmer utgjør et supplement til overordnede systematiske planer og tiltak relatert til befolkningens helse generelt og psykisk helse spesielt. Videre pekes det på at god kommunikasjon, forankring og kontinuitet er viktige faktorer for en vellykket implementering, gjennomføring og resultat. Av utfordringer nevnes spesielt mellomlederrollens betydning for operasjonalisering og kompleksiteten som kan oppstå ved større skoler med flere utdanningsprogram. Graden av autonomi i gjennomføringen og tilbakemeldinger til programtilbydere nevnes også i denne sammenheng. Sist nevnes et behov for mulig støtte fra tilbyderne dersom problemer oppstår tidlig eller underveis.

4.4 Intervju med lærere

I tillegg til intervjuer med skoleeiere og skoleledere gjennomførte vi to fokusgruppeintervju med lærere. Et sentralt formål med disse var å få frem perspektiver på hvordan arbeidet med programmer for psykisk helse oppleves i praksis. Vi tok utgangspunkt i samme intervjuguide som de øvrige informantgruppene, med enkelte tilpasninger og utelatelser. Etter generelle spørsmål om forståelse av § 9-a, fokuserte vi spesielt på hvordan programmene oppleves i klasserommet, grad av medvirkning i valg av program, samt refleksjoner knyttet til betydning og virkning. Funnene fra denne informantgruppen presenteres i tre hovedkategorier: Opplæringsloven § 9-a, medvirkning i valg av program og bruk, samt erfaringer fra praksis.

Opplæringsloven § 9a

Generelt har lærerne vi intervjuet inngående kjennskap til selve lovteksten i opplæringsloven § 9-a. Lærerne påpeker at bestemmelsen skal gjennomsyre skolen fra ledernivå og til den enkelte elev – og at fokus er på hvordan man ivaretar de individuelle behovene i klasserommet. Operasjonalisert til praksis oppgir lærerne videre at det blant annet handler om å ha rutiner for oppfølging og en felles forståelse av loven blant de ansatte. En av informantene beskriver § 9-a på følgende måte:

Jeg synes egentlig vi har gode rutiner på denne. Vi får jo saker fra foreldre/foresatte og elever som vi sjekker ut. Vi går direkte til ledelsen når vi får beskjed om noe [fra foreldre/foresatte eller elever]. Det jo vår oppgave å sjekke dette ut nærmere, og finne ut hva som er sakens kjerne. Da jobber vi ut ifra § 9-a. (L1)

Med andre ord understreker denne læreren systematikken som er lovfestet i opplæringsloven når det jobbes med spesifikke saker knyttet til psykisk helse. En slik forståelse er overlappende med det skoleeierne og skolelederne oppgir. Videre trekker informantene også frem eksempler relatert til oppfølging og dokumentasjon. En av informantene gir følgende illustrasjon på saksgangen:

Dette blir konkret, men jeg var med på en § 9-a sak før jul. Jeg føler at ledelsen er veldig tett på og vi har flere møter. Vi hadde et møte når vi skulle evaluere og eventuelt avslutte den saken. Det ble veldig oversiktlig for vi går igjennom hele saken med foresatte også, og snakker om punktene og de tiltakene som er satt inn. Tiltakene kommer veldig konkret frem, og man blir på en måte tvunget til å sette i gang tiltak og man blir veldig bevisst på dette. (L2)

Lærerne vektlegger at systematikken som § 9-a krever skal være på plass, er spesielt viktig i deres daglige arbeid og understreker at arbeidet må være

kontinuerlig. Videre er de opptatt av forankring i kollegiet for at det skal fungere og for at nytteverdien skal bli realisert. En av lærerne sier følgende:

Vi er ganske flink til å følge det opp også, og være tro mot det. Jeg tror ikke vi gjør det bare for at reglene er sånn, vi gjør det også fordi vi ser at det er nyttig. Både for elevene og foreldre, det å ha en så konkret plan som mulig. Vi ønsker å følge opp, selvfølgelig. (L1)

Oppsummert opplever lærerne, på samme måte som skoleeierne og skolelederne, at § 9-a kan knyttes til systematikk, rutiner og dokumentasjon – uten å nevne dette i negative ordlag. Videre understrekes viktigheten av forankring i kollegiet når det gjelder kontinuerlig og systematisk arbeid med læringsmiljø og psykisk helse. Generelt gir informantene uttrykk for at de følger planene som skolen har lagt for saksgang og er opptatt av at de formelle rutinene for enkeltsaker følges opp. Samtidig understrekes at når de mer «ordinære» arbeidsoppgavene utføres, innebærer også dette et kontinuerlig fokus på et godt psykososialt miljø.

Medvirkning i valg av program og bruk

Uavhengig av programmenes utforming og innhold, er det en rimelig antakelse at i majoriteten av tilfellene utgjør lærerne målgruppen, for eksempel ved kompetansehevingstiltak, og/eller er de utøvende – som skal operasjonalisere og omsette programmets innhold i praksis. Med dette som utgangspunkt ønsket vi å få innblikk i hvorvidt lærerne har medvirket til valg av program og hvilke erfaringer de har med slike.

Generelt har informantene i denne delen av studien ulike erfaringer når det gjelder bruk. Noen av dem har også erfaring med flere program gjennom en lengre karriere. Når det gjelder valg av program opplever lærerne ved den ene skolen at de hadde reell medvirkning og eksemplifiserer dette blant annet gjennom hvordan innledende bred informasjon ble bearbeidet og konkretisert ved skolen:

Ja, vi var jo på det møtet på kinoen og ble informert. Også har vi jo snakket en del i felleskap på utviklingsmøtene og på fellesmøtene våre. Da ble vi enige om noen punkter som vi har valgt å fokusere på. Vi har også fokusert på trygge friminutt og kjærlighet på fem sekund, og at man skal hive seg rundt med [programmet], med mer. (L2)

Informantene oppgir at lærerne ved skolen er fornøyd med programmet generelt og den pedagogiske friheten spesielt. De omtaler programmet konsekvent som en «verktøykasse i arbeidet med psykisk helse» fremfor å beskrive det som et gjennomgripende og systematisk tiltak – og legger til at programmet ikke er en del av planene hva angår sistnevnte.

En lærer med lang fartstid påpeker i det samme intervjuet at skolen tidligere har benyttet større programmer, initiert av nivåene over. Dette har endret seg den senere tid i retning av en mer dynamisk og inkluderende tilnærming til deltakelse. Stikkord som nevnes er en mer lydhør ledelse, økt valgfrihet og villighet til å bytte program dersom det ikke fungerer. Den samme informanten legger samtidig til at det er usikkert hvorvidt det er selve programmet som er avgjørende for at arbeidet med elevenes psykiske helse skal lykkes og trekker blant annet frem forankring og lokale forhold som viktige aspekter:

Det må forankres i kollegiet. Jeg har vært lærer i mange år, og har jo gått igjennom mange ulike perioder med hva som er viktig og hva som ikke er viktig, hva man skal legge bort og hva man skal satse på. Jeg tenker at man lytter til ny forskning, det er nummer en. Men også det å kunne gjøre det til vårt eget, at vi finner ut hva det er som funker her, at vi tør å prøve ut og dette ser vi har en kjempeverdi for elevene, for oss som lærere for å forstå elevene. Det er jo en grunn til at vi gikk bort fra det programmet, jeg skal jo ikke si at det ikke funket, men det var veldig tungrodd system for at det skulle funke. (L1)

På den andre skolen følger lærerne et mer systematisk program som i større grad retter seg mot en spesifikk utfordring. Informantene oppgir at lærerne ikke medvirket til valget og vet heller ikke bakgrunnen for hvorfor man landet på dette. De oppgir videre at de ikke kjenner til at kommunen hadde oppblomstring av en spesifikk utfordring på tidspunktet programmet ble initiert. Et interessant aspekt som fremkommer i intervjuet, er at informantene opplever at det er et stort skille mellom det teoretiske og det praktiske – det gis mye informasjon om selve problematikken programmet sikter mot å løse, men færre verktøy som kan benyttes i praksis. En av lærerne sier følgende:

Det er stort skille mellom det teoretiske og det praktiske. Programmet er ikke inne og sier noe om hvordan man skal løse denne utfordringen annet enn å følge opp når man ser at det ikke skjer. (L4)

Selv om man må ta i betraktning at de to skolene i denne studien representerer to svært ulike program, er det interessant å peke på noen forskjeller mellom dem. For eksempel er det indikasjoner også på lærernivå at omfang og utforming spiller en rolle i hvorvidt programmet anses som en del av det systematiske arbeidet. Dette manifesteres blant annet gjennom balansepunktet mellom teori og praksis, hvor lærerne som beskriver programmet som en verktøykasse ikke nødvendigvis anser dette som en del av det systematiske arbeidet. Ved den andre skolen er programmet nettopp uformet slik at det er timeplanfestet møtetid for å diskutere innhold og eventuelle utfordringer knyttet til dette – arbeidet er systematisk i organisatorisk forstand. Vi aner altså en indikasjon på at opplevelsen av hvorvidt

program inngår i det systematiske arbeidet også kan være relatert til grad av lokal valgfrihet, autonomi og struktur innenfor rammene til det enkelte program.

Når det gjelder valg av program oppgir informantene ved den ene skolen at de opplever reell medvirkning, ved den andre skolen er beslutningen tatt av nivået over. Kanskje er det en tendens til større medvirkning når programmet er mindre gjennomgripende. Videre, og uten at vi har dekning for å si noe klart om dette basert på datamaterialet, kan man spekulere i hvorvidt involvering i prosesser er relatert til dedikasjon, forankring og eierskap – aspekter som kan være viktige i tilfeller hvor lærerne er det utøvende leddet i programdeltagelsen.

Erfaringer fra praksis

Når det gjelder lærernes erfaringer med programmer i praksis, fremkommer det at disse er varierte. Som i intervjuene med skoleeiere og skoleledere oppgir også denne informantgruppen at dette er relatert til utforming og omfang. På direkte spørsmål om hvordan programmet har bidratt til endret praksis svarer en av informantene følgende:

Jeg svarer både ja og nei. Teorien har man hatt kjennskap til hele tiden, og vi vet jo at det er mange barn som går med tanker som du aldri når inn til. Det har vært en litt sånn vanskelig arena å komme inn i, hvert fall i en hel gruppe da. Du kan komme inn på enkeltelever som du nødvendigvis må jobbe litt mer med da, i form av ulike adferder og sånne ting. Men her får du samlet gruppen, det er timeplanfestet [på skolens eget initiativ], men det er jo et valg vi har gjort. (L2)

Informantene oppgir at lærerne på denne skolen tolker innholdet i programmet forskjellig og påpeker at de også benytter «verktøyene» ulikt på ulike alderstrinn på skolen. Lærerne løfter videre frem denne valgfriheten som viktig og avgjørende for at de valgte programmet. De opplever at deres faglige vurderinger blir i hen-syntatt og at de kan tilpasse praksisen sin etter hva de opplever at fungerer best selv. Blant annet påpeker den samme informanten at:

Det jobbes forskjellig med programmet på tvers av klasserommene, men vi er samstemt i at vi synes dette er viktig og at lærer-elev relasjonen er viktig. (L2)

På denne måten har lærerne også en individuell frihet til å velge bort ting de ikke synes fungerer så godt. En av informantene reflekterer over dette på følgende måte:

Det som ikke har fungert er at vi satte av tid til at elevene skulle få bruke en del av siste økt på fredag til å velge aktivitet. Og det fant vi ut tok veldig mye tid fordi at, istedenfor å velge en lek som man bruker 10-15 minutt på, så ville de gjerne ha friaktivitet hele økten, så vi valgte bort den delen, men det er uproblematisk. (L1)

Programmet denne skolen benytter er lite gjennomgripende og førende – og lærerne trekker frem at nettopp dette er et viktig premiss for at de skal trives med bruken av det i egen pedagogisk praksis.

Lærerne vi intervjuet ved den andre skolen benytter et mer systematisk og gjennomgripende program. Informantene beskriver at de har liten valgfrihet i hvordan de skal tolke innholdet og at det presenteres som en «pakke» som skal forebygge en spesifikk utfordring. De legger til at det ikke er stort rom for egne tilpasninger av «pakken» og at dette kan føre til at man blir for opptatt av systemet rundt eleven og dermed fortrenge fokuset på relasjonene. En av informantene reflekterer over dette på følgende måte:

Det hadde vært fint å være med å bestemme og sett på noen andre modeller og sammenlignet, det hadde vært fint med noe som var litt på følelsesnivå, litt mer grundigere på reaksjoner, for det er jo et [programmet], så det er jo veldig fokus på en spesifikk ting, og psykisk helse er jo mer enn det. (L3)

Informanten uttrykker videre at dette kan ha sammenheng med at skolen og tilbyder antar at den beste måten å imøtekomme den aktuelle problematikken på, er å jobbe felles og helhetlig med temaet – fremfor at lærerne velger selv, som i enkelte tilfeller kan få et ad-hoc preg. De samme lærerne påpeker at en utfordring med denne type programmer er at endring av praksis blir tungrodd fordi det skal gjennom flere ledd – innspillene skal også vurderes av programtilbyder og dermed hvorvidt innholdet i programmet skal endres. En av informantene beskriver det på følgende måte:

Det er litt tungrodd med tilbakemeldinger. Det er litt lite frihet hos lærerne til å tilpasse opplegget til sin klasse og andre utfordringer enn programmet dekker. Samtidig jobber vi jo kontinuerlig med dette her, og vi har det jo i ryggmargen nå. (L4)

Oppsummert ser vi igjen at hvordan programmene operasjonaliseres er relatert til omfang og hvor førende de er. På spørsmål om endring i praksis aner vi en tendens til at de mer spesifikt rettede programmene i større grad fokuserer på skolen som system og i mindre grad individnivået. Samtidig opplever lærerne at det ikke nødvendigvis er rom for egne tilpasninger. Det motsatte er tilfellet når programmet oppleves som mer overordnet og fritt. Et interessant aspekt som fremkommer i intervjuene er at det ser ut til at det mindre detaljfokuserte programmet gjør det mer krevende å etablere en lik pedagogisk praksis på skolen – uten at vi kan peke på om dette er positivt eller negativt. Når programmet har tydeligere føringer, opplever lærerne mindre grad av valgfrihet og autonomi når det gjelder utførelse og tilpasning til egen praksis. Sistnevnte er kanskje noe paradoksalt med tanke på

at informantene oppgir at føringene i stor grad ligger på system- og organisatorisk nivå, ikke nødvendigvis i utførelsen.

4.5 Tendenser på tvers og innad i case

Når det gjelder tendenser på tvers av case ser det generelt ut som at både skoleeiere, skoleledere og lærere ser ut til å ha en slags «juridisk» forståelse av § 9-a. Majoriteten er godt kjent med opplæringsloven, men tolker i stor grad dette inn mot formell saksgang – for eksempel knyttet til mobbeproblematikk eller andre aspekt relatert til elevenes læringsmiljø. Det vil si at de er opptatt av at saken har blitt håndtert korrekt i forhold til formelle retningslinjer i lovverket.

Det kan også se ut som at grad av medvirkning i valg av program kan ha betydning for hvordan man vurderer dette. I de tilfellene hvor beslutningen tas av skoleleder, og i samarbeid med lærerne, opplever informantene i denne studien større frihet i hvordan praksis kan utformes og tilpasses. Man får også inntrykk av at de har god kjennskap og eierskap til programmet og at det er valgt ut fra et forankret behov. Videre er et kjennetegn ved disse skolene at de oftere bytter program, eller har mulighet til dette, og gjerne har flere samtidig – men da ikke de mest gjennomgripende programmene. Det fremstår som at fraværet av detaljstyring fra nivået over verdsettes. Skoleeierne i de samme casene påpeker at de har relativt omfattende planer for det systematiske arbeidet på kommunalt nivå, men at valg av program bør tilfalle skolene – det er de som vet hvor skoen trykker.

Vi har også intervjuet skoleledere og lærere som ikke har medvirket i valg av program. I disse tilfellene var programmene gjerne omfattende og i noen tilfeller spesifikke. Her er informantenes erfaringer varierende, spesielt blant skolelederne. Et aspekt det pekes på er mangel på informasjon om selve programmet. Lærerne vi snakket med oppgir at de i større grad kunne ønske å være en del av prosessen. Selv om de i utgangspunktet er fornøyd, pekes det avstand når deltakelse koordineres fra skoleeiernivå, samt at sentrale føringar kan oppleves som en hindring for lokal frihet når det gjelder utforming og tilpasning. Som vi har pekt på tidligere, kan man spekulere i hvorvidt involvering og medvirkning kan ha betydning for dedikasjon, forankring og eierskap. Skoleeierne i samme casene nevner blant annet at det er sentralt at systematisk arbeid med psykisk helse er styrt fra skoleeier og at programmene inngår i dette arbeidet.

Oppsummert får man altså inntrykk av at informantene tolker § 9-a og systematisk arbeid i retning av formell saksgang og organisatorisk systematikk. Forståelsen som ligger til grunn tror vi kan være medvirkende til hvorvidt programmer anses som en del av det systematiske arbeidet eller ikke. Videre ser man interessante forskjeller mellom kommunene og skolene når det gjelder hvorvidt

deltakelse er initiert sentralt i kommunen versus lokalt på skolen – hvor førstnevnte peker på et behov for sentral koordinering og sistnevnte peker på lokal autonomi.

5 Oppsummering og anbefalinger

NIFU har gjennomført en forskningsbasert evaluering av aspekter relatert til tilskuddsordningen *psykisk helse i skolen*. Målet med evalueringen var tredelt: 1) Kartlegge spredningen til programmene som inngår i ordningen på skoleeier- og skolenivå, 2) gjennomføre en kvalitativ studie av skoleeieres og skolars erfaringer og vurderinger av programmenes rolle i det systematiske arbeidet med psykisk helse, og 3) gjøre en vurdering og fremme anbefalinger om hvordan og hvilken rolle stat og programtilbydere bør ha i å støtte kommunenes arbeid med psykisk helse hos elevene. I dette avsluttende kapitlet vil vi gjennomgå og oppsummere disse tre delene med hovedvekt på sistnevnte.

5.1 Rekruttering og programmenes spredning

Programtilbyderne fikk spørsmål om hvordan rekrutteringen foregår. Majoriteten oppga at skoleeiere og skoler henvender seg direkte til dem for eventuell deltakelse, ofte i etterkant av mottatt informasjonsmateriell fra tilbyder eller at disse har deltatt på fagdager eller samlinger. Dette samsvarer med det skolelederne svarer i intervjuene. Eksempelvis oppgir en skoleleder at de likte innholdet og foredraget til programtilbyder og at dette på mange måter var grunnlaget for valget de gjorde.

Videre er det også noen av programtilbyderne som oppgir at de tar direkte kontakt med skoleeiere og skoler. Begrunnelsene for dette oppgis blant annet å være satsinger mot utvalgte geografiske områder eller at programtilbyder selv mener at disse kan ha nytte av programmet. En tilbyder oppgir at de selv avgjør i hvilke fylker de ønsker å arrangere kurs og dermed henvender seg til aktuelle deltakere i nettopp det fylket.

Noen av programtilbyderne oppgir at ikke alle som ønsker, får delta. Ofte skyldes dette manglende kapasitet fra tilbydernes side. Videre pekes det på motivasjon og dedikasjon samt at deltakelse forplikter på både kommune- og skolenivå, gjerne i form av en skriftliggjort avtale. Andre årsaker til utsatt eller avslått deltakelse oppgis å være at skolene ikke har de nødvendige ressursene på plass eller at de for tiden arbeider med andre programmer.

Samlet indikerer dette at skoleeieres og skolers valg av program potensielt kan være påvirket av tilfeldigheter. Hvilke programmer de blir presentert for, og ikke presentert for, programeieres initiativ ovenfor ulike områder og mangel på ledig kapasitet kan ha betydning for hvilke program skolelederne og -eierne velger. Datamaterialet i undersøkelsen gir ikke grunnlag for å konkludere med at dette fører til at valg av program ikke er lokalt forankret. Men det gir grunnlag for å hevde at det potensielt kan være slik, og at måten programmene velges på kan være påvirket av tilfeldigheter. Dersom det er tilfellet vil valget av program ikke være i tråd med retningslinjene om systematisk arbeid etter folkehelseloven (Helsedirektoratet, 2019), og ikke i tråd med hva Larsen (2017) beskriver som kjennetegn ved god implementering av programmer og tiltak i skolen.

Når det gjelder programmenes spredning under ett, uavhengig av utforming, omfang og målgruppe, så vi at en relativt stor andel kommuner og skoler har benyttet ett eller flere av disse i perioden 2017-2018. En utregning på kommunenivå viste at dette gjaldt 41 prosent av kommunene i Nord-Norge og 75 prosent av kommunene i Sør-Norge – totalt 68 prosent på landsbasis. Merk at vi ikke vet hvor stor andel av skoleeiernivået som faktisk er involvert eller kjenner til skolens deltakelse da, dette i stor grad vil være avhengig av program og hvorvidt deltakelse er initiert sentralt i kommunen versus lokalt på skoler.

Videre så det visuelt ut som at innlandskommuner, særlig i Sør-Norge, utgjorde majoriteten av de som enten ikke oppsøkte eller ikke fikk tilbud om deltakelse i programmer. Forutsatt at bildet er rett og ikke tilfeldig for årene 2017-2018 er dette interessant med tanke på at en overvekt av programtilbydere oppgir at aktuelle skoleeiere og skoler henvender seg til dem – samtidig som de understreker viktigheten av markedsføring og aktiv rekruttering. Når det gjelder ikke-deltakende kommuner og skoler generelt kan man stille spørsmål om hvorvidt dette er aktive valg, om det er mangel på informasjon fra programtilbydernes side eller om enkelte geografiske områder mer eller mindre systematisk utelukkes fra rekruttering av ulike årsaker som vi ikke kjenner til.

Når det gjelder spredningen til det enkelte program kan det i noen tilfeller se ut som at deltakelse klumper seg rundt de større byene – uten at dette nødvendigvis er symptomatisk. Vi vet ikke årsaken til dette, men man kan spekulere i hvorvidt det skyldes effektivitetshensyn og kostnadskontroll fra programtilbydernes side, for eksempel knyttet til aktiviteter i programmets regi. Hvis det er slik, kan det være én forklaring på hvorfor kommuner utenfor randsonen ikke deltar. Videre ser man i ett tilfelle at geografisk utbredelse henger sammen med hvor kompetansemiljøet som har utviklet programmet har tilhørighet, noe som i og for seg ikke er overraskende – spesielt når programmet er ungt.

Når det gjelder spredning i perioden 2017-2018 samt antall skoler som har deltatt totalt siden oppstart av det enkelte program, klarer vi ikke å se et entydig

mønster. Både mer og mindre gjennomgripende program har nådd ut til et relativt stort antall skoler. Tallene må nok forstås med utgangspunkt i aspekter som popularitet, omdømme, dokumentert effekt, markedsføring, omfang, utbredelse, programtilbydernes egen økonomi og kapasitet – og ikke minst hva kommunene og skolene opplever er deres behov.

Selv om det er svært vanskelig å gi noen entydig konklusjon basert på datamaterialet om rekruttering og spredning, kan det gi indikasjoner på at programtilbyderne ikke når ut til alle kommunene og skolene i landet. Dersom ikke-deltakelse skyldes manglende tilbud fra programtilbyderne eller at disse ikke har kapasitet, kan dette på overordnet nivå tolkes som at man ikke har et nasjonalt likeverdig tilbud når det gjelder skoleutvikling relatert til elevenes psykiske helse. Viktige avklaringer videre er da hvorvidt tilskuddsordningen skal være et statlig virkemiddel for å nå et mål om likeverdighet og hvorvidt man i begrepet likeverdig tilbud legger at samtlige kommuner og skoler skal ha tilgang på de samme programmene – eller kun et utvalg av disse.

Videre bør skoleeiere og -ledere være bevisste på at de tar utgangspunkt i lokale behov når de velger program. At valget springer ut fra opplevde og kartlagte behov øker sjansen for at programmet oppleves som relevant, og kan bidra til at programmet gjennomføres på en god måte.

5.2 Programmenes rolle i det systematiske arbeidet

Programtilbyderne, skoleeierne og skolene fikk spørsmål om programmenes rolle i det systematiske arbeidet med barn og unges psykiske helse. Når det gjelder tilbyderne oppga majoriteten at programmene inngår i dette arbeidet på skoleeier- og/eller skolenivå. To tilbydere svarte nei på dette spørsmålet. En plausibel forklaring på dette er at disse to programmene er lite omfattende og dermed har minimal inngripen i skolens organisering og praksis. På åpne spørsmål svarer noen av tilbyderne at hvorvidt programmet inngår i strategiske planer også varierer mellom kommuner og fylker. Det pekes for eksempel på at det i større kommuner gjerne opereres med valgfrihet for den enkelte skole og at det dermed kan variere i hvilken grad programmet brukes som et ledd i det systematiske arbeidet.

Både skolelederne, lærerne og skoleeierne som ble intervjuet, gir uttrykk for at programmene har en plass i det systematiske arbeidet. Svarene varierer noe mellom informantgruppene. Skolelederne uttaler at programmene utgjør en større eller mindre del avhengig av utforming og omfang. Blant lærerne oppfattes det gjennomgripende og spesifikke programmet som en del av dette. Hos skoleeierne finner vi at der valg av program er gjort på kommunalt nivå, nevnes deltakelsen som

en viktig satsing i det systematiske arbeidet. Det motsatte er tilfellet hvor skoleeier ikke har avgjort dette, altså hvor skolene selv har avgjort deltakelse.

Det er generelt en klar oppfatning at eksterne programmer ikke kan dekke alle behov, men at de ved å inngå i planer og som en del av det kontinuerlige arbeidet, kan spille en viktig rolle. En fellesnevner på tvers av informantgruppene er at omfang, altså hvor gjennomgripende programmet er, har betydning for hvor stor plass det blir viet i det systematiske arbeidet med elevenes psykiske helse. Det er også indikasjoner på at hvorvidt beslutning om deltakelse, koordinering, og utførelse gjøres på samme eller ulike nivå (skoleeier/skole) kan ha betydning for dette.

Generelt viser gjennomgangen av programmene som fikk tildelt støtte i 2017, at tematikk, organisering og krav til arbeidsinnsats fra skolene varierer betydelig. Det er sannsynligvis en styrke å ha variasjon i tilbudene siden kommunenes og skolenes behov er forskjellige. Både de mer og mindre gjennomgripende programmene oppleves generelt som formålstjenlige av informantene i studien. Dersom skolene og skoleeierne for eksempel bare kunne velge mellom program som krever betydelig arbeidsinnsats over flere år, kan det være at enkelte foretrekker å ikke være med i et program. Det at skoler/skoleeiere ikke kan velge program fritt på grunn av manglende kapasitet begrenser valgfriheten. Men det er ingenting i datamaterialet som tyder på at dette er systematisk knyttet til om programmet er omfattende eller ikke.

Samtidig kan utvalget av større og mindre program problematiseres i lys av et av målene for tilskuddsordningen som er *å videreføre og styrke skolens systematiske arbeid for å skape et læringsmiljø som fremmer alle elevenes psykiske helse*. I datamaterialet ser vi at omfang og utforming har sammenheng med i hvilken grad programmene utgjør en del av det systematiske arbeidet. Videre oppgir enkelte tilbydere selv at de *ikke* inngår i dette. Dersom et hovedmål for tilskuddsordningen er å nettopp legge til rette for at kommuner og skoler får støtte i, samt *styrker* det systematiske arbeidet, bør det gjøres en vurdering av hvor sentralt og tungtveiende dette kriteriet skal være.

Når det gjelder årsaker til valg av program peker skolelederne spesielt på at flere av tilbyderne har strukturerte opplegg som lar seg gjennomføre innenfor skolens ramme- og planverk, og de er knyttet opp mot opplæringsloven § 9-a. Disse fremstår dermed som attraktive, blant annet fordi de kan utgjøre en ressursbesparelse og støtte for skolene i det systematiske arbeidet. Det nevnes også at bruk av programmer kan tilføre nødvendig kompetanse som skoleledelse eller lærere i utgangspunktet ikke har. Lærerne peker på at når valg gjøres lokalt, kan dette bidra til å dekke reelle behov. Skoleeierne på sin side oppgir at når valg av program gjøres på kommunenivå skyldes dette gjerne initiativ knyttet en felles satsning, om å sikre et likeverdig tilbud eller redusere sårbarhet i utførelsen.

Samtlige informantgrupper peker på at god implementering er kritisk for et vellykket resultat, og her trekkes forankring i ledelse og organisasjon spesielt frem. Andre viktige aspekter som nevnes er mobilisering av personalet, kollektiv innsats og retning, samt viktigheten av felles forståelse. Det kommer også fram at tålmodighet kan være viktig, siden de mer gjennomgripende programmene krever oppfølging og tid før de blir en integrert del av den pedagogiske praksisen på skolen. Skoleeierne legger til at tett oppfølging er nødvendig. Uten tett oppfølging fra skoleeier og skoleledelse vil ikke programmer kunne oppnå suksess som en del av det systematiske arbeidet.

Skoleeierne og -ledernes svar er i tråd med hva Larsen (2017) beskriver som god implementering i gjennomføringsfasen, der hun vektlegger forankring, felles forståelse av satsingen og samarbeid.

Mange av programtilbyderne har opplevd at skoler/kommuner har trukket seg fra arbeidet med programmet. Det er også programtilbydere som har avsluttet samarbeidet på eget initiativ, fordi skoler/kommuner ikke følger standarder og implementeringsplaner. Følgende forhold framstår som viktige for å forklare frafall fra programmene, ifølge tilbyderne:

- Mangel på tid
- Svak forankring hos ledelsen
- Manglende økonomiske ressurser
- Manglende engasjement i lærerkollegiet
- Flere parallelle satsinger samtidig
- Skifte av sentrale personer på skoler og i kommunene, som skoleleder og rådmann

Punktene viser at det er en rekke forhold som kan føre til at kommuner og skoler avslutter arbeidet med programmet. Sett opp mot betydningen av god implementering, slik Larsen (2017) beskriver det, peker programtilbydernes svar på at svak implementering både i forberedelsesfasen og i gjennomføringsfasen kan føre til at skoler og kommuner trekker seg.

En generell konklusjon basert på det innsamlede datamaterialet er at både programtilbydere, skoleeiere og skolene opplever at programmer har en plass i det systematiske arbeidet. Hvor stor denne plassen faktisk er, varierer med programmenes utforming, omfang og innhold. Det er også indikasjoner på at hvorvidt deltakelse er initiert på kommunalt- eller skolenivå kan ha betydning. Generelt er det en klar oppfatning at eksterne programmer ikke kan dekke alle behov, men likevel utgjøre en viktig brikke i arbeidet – det være seg rettet mot en spesifikk problematikk, universelt og forebyggende eller som kompetansehevingstiltak. Det finnes også tilfeller hvor programtilbyder selv eller informantene oppgir at et program ikke inngår kommunenes og skolenes systematiske arbeid. Her er vår oppfatning

at dette ikke er ensbetydende med at programmet ikke har verdi for kommunenes og skolenes arbeid med psykisk helse.

5.3 Gjennomgående og generelle vurderinger

I dette siste delkapittelet løfter vi blikket for mer generelle refleksjoner, betraktninger og vurderinger knyttet til hvilken rolle stat og programtilbydere kan innta for å støtte kommunenes arbeid med psykisk helse hos elevene. Dette gjøres på bakgrunn av innsamlet empiri, men også med utgangspunkt i pågående reformer, endringer i arbeidsmåter i utdannings- og helsesektoren, samt egne refleksjoner. Vi løfter frem følgende fire tema:

- Når ulike sektorer møtes
- Enkeltaspekter som har fremkommet i evalueringen
- Eierskap til psykisk helse i skolen
- Kompetanseutvikling i skolen

Vi ber leseren være spesielt oppmerksom på at programmene som inngår i denne rapporten og dermed i tilskuddsordningen er svært forskjellige. De ulike delene i diskusjonen vil derfor ikke nødvendigvis være relevante for samtlige programmer.

Ulike sektorer møtes

Generelt har et viktig premiss for utviklingen av arbeidet med psykisk helse i skolen vært at tiltak og programmer som iverksettes skal hvile på forskningsmessig evidens og overføringsverdi, gjerne i form av effekt. Som vi har pekt på i denne rapporten kan arbeid med psykisk helse i skolen knyttes til både utdanningssektoren og helsesektoren. Disse sektorene kan representere forskjellige oppfatninger av hvilke typer forskning som danner grunnlaget for god politikkutvikling (Pålshaugen og Borg, 2018). Med andre ord kan utdanningssektoren og helsesektoren både lene seg på og ønske forskjellige forskningsdesign, krav til evidens, overførbarhet og ønsket effekt.

Her ligger også en utfordring i forståelsen for, og opplevelsen av, nytteverdien av de forskjellige programmene for psykisk helse i skolen. Skolen ansees som viktig i arbeidet for god psykisk helse, samtidig har flere av tiltakene som er utformet ofte sitt opphav i en medisinsk, atferdsterapeutisk og/eller spesialpedagogisk diskurs (Nome, 2019). Eksempelvis har spesialpedagogikken ofte fokusert på de barna som faller utenfor eller ikke følger en normalutvikling, og på denne måten kan programmer med et slikt opphav fokusere på vansker og tema som ikke nødvendigvis er utbredt i skolen. Med andre ord kan det oppstå utfordringer når programmene skal implementeres i utdanningssektoren som i større grad hviler på

en tradisjon knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid og en forståelse av barn som i utgangspunktet problemfrie og utforskende individer. I ytterste konsekvens kan dette medføre et overfokus på skolen som implementeringsarena for intervensjoner og tiltak hvor man ikke tar hensyn til lokale forskjeller, handlingsrommet læreren bør ha som profesjonsutøver, skolen som system og barn som grunnleggende robuste, hvor problemer kan ansees som unntaket og ikke hovedregelen. Det skal samtidig påpekes at det å for eksempel styrke relasjonskompetansen hos læreren vanskelig kan ansees som et negativt tiltak, spørsmålet blir heller om det tar tid fra andre og like viktige oppgaver.

Man kan reflektere over hvorvidt ulike faglige diskurser kan ha betydning for hvordan programmene utformes, implementeres og oppleves. For eksempel kan man stille spørsmål om utformingen av selve tilskuddsordningen, kriteriene knyttet til denne og programmene ville sett annerledes ut dersom den var forvaltet av Utdanningsdirektoratet.

Enkeltaspekter som har fremkommet i evalueringen

Under denne overskriften presenterer vi enkeltaspekter som har kommet frem i evalueringen og som er relatert til hvilken rolle stat og programtilbydere bør ha i å støtte kommunenes arbeid med psykisk helse i skolen.

Enkelte av informantene peker på at programmene kunne blitt utført på egenhånd gitt at man hadde ressursene tilgjengelig. Hypotetisk sett kunne tilskuddsordningens midler gått direkte til skolene. Vårt generelle inntrykk basert på data-materialet og dermed vurdering er at ordningen stimulerer til at man har spesialiserte programmer med ulike fokusområder og som dermed potensielt avlastet, bidrar og/eller tilfører skolene kompetanse de ikke nødvendigvis besitter.

Enkelte programtilbydere oppgir at det kan være utfordrende for gjennomføringen av deres program dersom brukerne er involvert i andre programmer samtidig. Skolene på sin side oppgir at det oppleves som nyttig å kunne velge tilbud som utfyller hverandre og dermed dekker ulike behov. Generelt kan deltakelse i flere program føre til kunnskap og input fra flere hold, samtidig som det kan gå utover kapasitet, implementeringskvalitet og gjennomføring. En konkret utfordring som nevnes er der programmene kun henvender seg til deler av elevpopulasjonen. En informant som er leder for en 1-10 skole oppgir for eksempel at de benytter flere programmer med ulike målgrupper og at det tidvis kan være problematisk at hele lærerstaben ikke arbeider med de samme målene og de samme tiltakene. Til tross for slike utfordringer ser vi ikke noen klare grunner til at det skal legges føringer knyttet til dette. Trolig er kommunene, skolene og programeierne best til å vurdere fordeler og ulemper med at flere program går parallelt.

Programtilbyderne beskriver at den økonomiske støtten er avgjørende for muligheten til å utvikle og tilby programmene. Flere kommer inn på at de mangler midler til videreutvikling og at tilskuddet fra ordningen går til å drifte programmet. Manglende mulighet til å oppdatere og modernisere programmet og tilhørende virkemidler kan påvirke utbredelse og kvaliteten på tilbudene. Det kunne vært positivt for programmenes langsiktige arbeid at det også settes av øremerkede midler til videreutvikling og oppdatering.

Eierskap til temaet psykisk helse i skolen

Svarene fra skoleeiere og skoleledere peker på noe ambivalens når det gjelder i hvilken grad man kan si at de selv «eier» temaet psykisk helse i skolen. På den ene siden er det noen som mener at de kunne gjennomført programmene selv, dersom de hadde hatt de nødvendige ressursene. På den andre siden kommer det fram at det finnes lærere som vegrer seg for å prioritere arbeid med psykisk helse framfor fag, samtidig som arbeidet med psykisk helse anses som viktig og som noe som bør prioriteres. Dette spennet av opplevelser tyder på at temaet psykisk helse i skolen i varierende grad oppleves som et kjerneelement i skolens virksomhet.

Programmenes tilstedeværelse i skolen og svarene fra skoleledere og -eiere peker på at skolen har behov for kompetansen de tilbyr, fordi de selv ikke besitter den. Det kan også være at de ikke er bevisste nok på kunnskapen de har og hvordan kommunisere omkring den (Pålshaugen og Borg, 2018).

At aktører med andre typer kompetanse bidrar på områder der skolen og lærerne selv ikke har tilstrekkelig kompetanse er ikke uvanlig. For eksempel har vi ordningen med helsesykepleier, som følger opp elevenes fysiske og psykiske helse i samarbeid med skolen. Videre har vi pedagogisk psykologisk *tjeneste* (PPT) som bidrar til skolens system- og individrettede arbeid for elever med særlige behov. Det kan ikke forventes at alle skoler skal kunne alt som har med elevers psykiske og fysiske helse å gjøre. At flere profesjoner og krefter kommer inn i skolen er trolig med på å øke kvaliteten på tilbudet som gis.

Imidlertid er det i den forbindelse verdt å legge merke til opprettelsen av det nye tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. At det skal være tverrfaglig betyr at det skal inngå i alle relevante fag. Det forutsetter at lærere må ha kunnskap om temaet og hvordan det kan integreres i undervisningen, og signaliserer økte forventingen til skolens egen kompetanse når det gjelder folkehelse og livsmestring, som inkluderer psykiske helse. Med opprettingen av det nye tverrfaglige temaet vil skolen måtte forholde seg til psykisk helse på andre måter enn i dag. Psykisk helse skal gå fra å være noe som er viktig for skolen fordi det påvirker elevenes liv og mulighet til å lære, og til å være noe skolen har ansvar for å lære elevene opp i som en del av det ordinære undervisningstilbudet.

Siden kommunene og skolene har ansvaret for å følge opp *Fagfornyelsen* er det de som har det helhetlige ansvaret for hvordan de tilnærmer seg det nye tverrfaglige temaet. Det er sannsynlig at det for mange skoler vil føre til endringer i deres opplevelse av egen rolle i arbeidet med elevenes psykiske helse, der de i større grad tar eierskap til temaet. Det kan bety endringer i samarbeidet med de ulike programtilbyderne. Når skolen får økt ansvar for temaet er det naturlig at dette gjenspeiles i en mer aktiv rolle i å definere hva de trenger kunnskap om og hva de forventer av programmene. Videre er det viktig at kunnskap om psykisk helse overføres til skolene, slik at de kan følge opp det nye tverrfaglige temaet, uten at vi dermed sier at dette ikke foregår i dag.

Kompetanseutvikling i skolen

Trolig er det mange skoler som ikke har kompetansen de trenger for å stå ansvarlige for det nye tverrfaglige temaet og trenger å få bygget den opp. Mange av programtilbyderne oppgir at deres program vil passe godt inn i dette. Noen ser for seg at programmet deres ligger tett opp til det nye tverrfaglige temaet, slik at det kan inngå som en del av det, eller være et eksempel på hvordan det kan legges opp. Andre ser for seg en litt annen rolle, hvor programmet kan bidra til *folkehelse og livsmestring* ved å styrke lærerens kompetanse, slik at de blir forberedt for det nye tverrfaglige temaet. Innebærer dette en endring i hvordan tilbyderne jobber med programmene?

De senere årene har skoler typisk styrket sin kompetanse innen kjerneområdene på følgende måter:

- Skolebasert kompetanseutvikling, der hele eller store deler av lærerkollegiet deltar i den samme kompetansehevingen. I de senere årene har dette ofte vært statlig initierte satsinger, som *Kompetanse for mangfold*, *Ungdomstrinn i utvikling* og *Språkløyper*. I alle disse tre satsingene har tanken vært at kompetanseutviklingen skal foregå i fellesskap mellom skoler og universitet/høyskoler, og skolene skulle selv definere egne kompetansebehov.
- Videreutdanning av lærere, der en eller flere lærere fra skolen tar videreutdanning i et fag som de selv og/eller skolen trenger å styrkes i. Dette har i de senere årene vært organisert gjennom satsingen *Kompetanse for kvalitet*.

Felles for disse to måtene er at skoler og skoleeiere har en betydelig grad av autonomi når det gjelder hvilken kunnskap de søker og hvordan den skal benyttes. De får kunnskap som de tar med seg tilbake til skolen og bruker i sin arbeidshverdag. Denne autonomien styrkes ytterligere gjennom innføring av *desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen* (Utdanningsdirektoratet, 2018). Som omtalt i kapittel 1 innebærer den nye modellen en dreining i hvem som avgjør tema for skolens kompetanseutvikling, fra statlig til fylkes- og kommunalt nivå. Dette vil si at

skoler og skoleeiere i større grad skal styre hvilke tema de skal ha kompetanseutvikling i. Videre skal kompetanseutviklingen foregå i samspill mellom skoler, skoleeiere og lokale universitet/høyskoler. Her er det klare paralleller til satsingen *program for folkehelsearbeid i kommunene 2017-2027* som også peker på økt samarbeid mellom kommunale aktører. Trenden er altså at lokale behov skal være tydelig til stede og på mange måter drivere for kompetanseutviklingen.

Både den forhenværende ordningen, med statlig initierte satsinger, den nye desentraliserte kompetansemodellen, samt program for folkehelsearbeid står til en viss grad i kontrast til hvordan noen av programmene er organisert. Det gjelder i hvilken grad det er rom for at skolene selv er med og bestemmer hva programmet skal fokusere på, og hvor fleksible skolene kan være i gjennomføringen av programmet. Er det klare planer som skal følges? Eller er det rom for skolene til selv å være med å påvirke gjennomføringen?

I intervjuene i denne rapporten kommer det fram at skolelederne opplever noen av programmene som lite fleksible, og at tilbyderne i liten grad er interessert i innspill. Hvor fleksible programmene kan være i møte med ulike ønsker er nok noe som varierer mellom programmene. Noen er lokalt basert, noen er orientert mot å gi kunnskap som lærerne og skolene selv skal forvalte, mens andre er mer detaljerte når det gjelder hvordan lærerne og skolene skal jobbe. Som omtalt i kapittel 1 mener Larsen (2017) at programlojalitet, i hvilken grad programmet blir implementert i tråd med dets mål og innhold, er viktig for en god gjennomføring. Hun mener at dersom programmet har en sterk struktur bør programlojaliteten være høy, mens lokale tilpasninger er naturlig når programmet har en løsere struktur.

Dette er også diskutert tidligere i andre forskningsprosjekt, og det er funnet at skoler forsøker å tilpasse programmene, for eksempel gjennom å velge ut moduler og deler fra programmene de er særlig opptatt av, og også blande deler fra ulike program (Eriksen mfl., 2014). Det vil si at det er mulig for skolene å selv bestemme en del om hvordan gjennomføringen skal være, men det er nok i mange tilfeller ikke i tråd med programeiers ønsker, og kan gå ut over implementeringskvaliteten.

Dette med programlojalitet fremstår som komplekst, der implementeringskvalitet både kan være å ignorere lokale behov og å ta hensyn til lokale behov, avhengig av hvor stringent programmet er lagt opp. Videre kan programtilbyderne risikere at skolene velger ut deler av programmet de jobber med dersom implementeringen er for rigid, samtidig som de kan risikere at programmet har liten effekt dersom det tilpasses for mye til skolenes lokale behov.

Vi mener at særlig skoleeierne og skolene må være bevisste på hvilke krav det programmet de velger stiller til programlojalitet, slik at de vet hvor tro de må være mot programmet i gjennomføringen, og at de vet at dette passer deres lokale

behov. I dette arbeidet er det selvsagt viktig at programtilbyderne bidrar med god informasjon og nødvendige avklaringer.

5.4 Avslutning

Et sentralt spørsmål, som ikke besvares direkte i denne studien, er programmenes betydning, virkning, kvalitet og effekt. Generelt tolker vi datamaterialet i så hen- seende slikt at de vi intervjuet opplever arbeidet med programmer som positivt, at det har nytteverdi og betydning for praksis – selv om grad og utbytte varierer mellom skolene og hvilke programmer som benyttes. Vi tolker det derfor som at både stat (gjennom tilskuddsordningen) og programtilbydere har en viktig rolle i å støtte kommunenes arbeid med elevenes psykiske helse.

Gjennom *Fagfornyelsen* skal det innføres ett nytt tverrfaglig tema i skolen, *Fol- kehelse og livsmestring*. I tillegg foregår det for tiden betydelige endringer når det gjelder skolenes og kommunenes ansvar for skolars kompetanseutvikling. Det på- virker både skolenes kompetansebehov når det gjelder elevers psykiske helse, og hvilken rolle skolene og kommunene har i kompetanseutviklingen. Det kan ha be- tydning for samarbeidet mellom programmene og skolene, og de forventninger skolene har til programmene.

Referanser

- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*. Rapport 8/18. Oslo: NOVA
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. og Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva læreren ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Rapport 6/15. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ekornes, S.M. (2016) *School Mental Health – Teacher Views. An Exploratory Study of Teachers' Perceived Role, Competence and Responsibility in Student Mental Health Promotion*. Doktoravhandling, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.
- Eriksen, I, M., Hegna, K., Bakken, A., & Lyng, S, T. (2014). *Felles fokus: En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole*. Rapport, 15/14. NOVA.
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Rapport. Oslo: Folkehelseinstituttet
- Helsedirektoratet. (2015). *Internasjonalt perspektiv på psykisk helse og helsetjenester til mennesker med psykiske lidelser*. Rapport IS-2314. Oslo: Helsedirektoratet
- Helsedirektoratet. (2016). *Lokale folkehelseiltak – veiviser for kommunen*. Oslo: Helsedirektoratet. Lastet ned fra: <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/lokale-folkehelseiltak-veiviser-for-kommunen>
- Helsedirektoratet. (2018). *Program for folkehelsearbeid i kommunene*. Oslo: Helsedirektoratet. Lastet ned fra: <https://www.helsedirektoratet.no/tema/folkehelsearbeid-i-kommunen/program-for-folkehelsearbeid-i-kommunene>
- Helsedirektoratet. (2019). *Systematisk folkehelsearbeid. Veileder til lov og forskrift*. Oslo: Helsedirektoratet. Lastet ned fra: <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/systematisk-folkehelsearbeid>
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapport 9/14. Oslo: NIFU

- Larsen, T. L. (2017). *Viktige forutsetninger for implementering av programmer og tiltak i skolen*. Bergen: Hemil-senteret, UiB.
- Meld. St. 19 (2009-2010). Tid til læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 19. (2014-2015). *Folkehelsemeldingen. Mestring og muligheter*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet
- Meld. St. 21 (2016-2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 19. (2018-2019). *Folkehelsemeldinga. Gode liv i eit trygt samfunn*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet
- Midthassel, U. V., & Ertesvåg, S. K. (2008). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9(2), 153-172.
- Myklestad, I., Rognerud, M. A., & Johansen, R. (2008). *Levekårsundersøkelsen 2005: Utsatte grupper og psykisk helse*. Rapport 8/08. Oslo: Folkehelseinstituttet
- Mykletun, A., Knudsen, A. K., & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Rapport 08/09. Oslo: Folkehelseinstituttet
- Mæland, J.G. (2010). *Forebyggende helsearbeid. Folkehelsearbeid i teori og praksis*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2009: 18. Rett til læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pettersvold, M., & Østrem, S (2019) *Problembarna Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm
- Prop. 121 S. (2018-2019). *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024)*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Pålshaugen, Ø., & Borg, E. (2018). Jammen hjalp det ikke! Sluttrapport fra «skolen som arena for barn og unges psykiske helse. Rapport 08/18 Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet ved OSLOMET
- Riksrevisjonen, (2014). *Riksrevisjonens undersøkelse av offentlig folkehelsearbeid*. Dokument 3/11 (2014-2015). Oslo: Riksrevisjonen
- Schancke, V. (2012). *Skolen som ressurs i det lokale folkehelsearbeidet*. Artikkelsamling 1/12. Oslo: Helsedirektoratet
- Skogen, K. (2006). Case-forskning. I K. Fuglseth, & K. Skogen, (Red.), Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, Design og Metoder. (ss. 52-64). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Skogen, J. C., Smith, O,R,F., Aarø, L, E., Siqveland, J., & Øverland, S. (2018). Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En Kunnskapsoversikt. Rapport 06/18. Oslo: Folkehelseinstituttet
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Systemrettet arbeid etter opplæringsloven kapittel 9a*. Rundskriv 4/14. Oslo: Utdanningsdirektoratet

- Utdanningsdirektoratet (2018). *Desentralisert ordning – lokal kompetanseutvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ny-modell-for-kompetanseutvikling-i-skole/desentralisert-ordning/desentralisert-ordning/>
- Uthus, M. (2019). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal
- WHO (2014). *Mental health. A state of well-being*. Lastet ned fra: https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- Yin, R. (2003). *Case study Research, Design and methods*. London: Sage publications
- Yin, R. (2014). *Case study Research, Design and methods*. London: Sage publications

Vedlegg – intervjuguide

Skoleeier, skoleledere og lærere

Tema 1: Skoleeier og skolens arbeid med § 9-a

- Fortell helt kort om skoleeiers/skolens arbeid med opplæringslovens § 9-a

Tema 2: Om programmet/programmene som er benyttet

- Vi er jo spesielt interessert i [program]. Kan du beskrive dette programmet?
- Hva opplever du at programmet skal oppnå?
- Hvordan opplever du arbeidet med dette programmet?
- Hva har dere fått ut av dette arbeidet?
- Er kompetansen om psykisk helse bedret ved skolen/i kommunen?
 - Forplanter arbeidet seg i daglig pedagogisk praksis?
- Hvor mye innsats krever programmene fra deres side, tid, innsats, oppmøte?
- Har arbeidet med programmet vært i tråd med det som ble forespeilet?
- Er det ting ved programmene som ikke har fungert så godt?
- Jobber man kollektivt eller individuelt med dette arbeidet på skolen?
- Er ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering avklart?

Tema 3: Systematisk arbeid med elevenes psykiske helse

- Hva tenker du på som «systematisk arbeid» med elevenes psykiske helse?
- Har programmet bidratt til skolens/kommunens systematiske arbeid med psykisk helse? Hvordan?
- De tingene du nevner nå, er dette tiltak dere ikke ville ha klart å gjøre på egen hånd, altså uten støtte fra programmene?
- Hva mener du er særlig viktig for at slike programmer kan bidra til skolens systematiske arbeid med elevenes psykiske helse?
- Er programmet knyttet opp mot andre sentrale føringer/satsninger i deres kommune, eller er det en egen satsning?
- Samarbeider dere med andre aktører i og utenfor skolen om elevenes psykiske helse?
- Har programmet bidratt til/påvirket dette samarbeidet?
- Er programmet utformet slik at det kan inngå i det systematiske arbeidet?

- Hvordan er kommunikasjonen med andre nivåer om systematisk arbeid med psykisk helse?
- Hvor viktig er støtte fra program og statlig nivå for deres arbeid med psykisk helse?
- Er skolens arbeid med programmet valgt ut fra skolens arbeid med § 9-a?

Tema 4: Valg av program

- Hvilke utfordringer/begrunnelser ligger til grunn for å velge dette programmet?
- Hvordan opplever dere dette programmet opp mot det behovet dere ser på deres skole?
- Kunne skolen/kommunen selv velge program fritt?
- Hva begrenset eventuelt valg av program?
- Lærere:
 - Vet dere noe om hvorfor dette programmet ble valgt?
 - Var dere med å bestemme deltakelsen i programmet?

(Oppfølgings)spørsmål som kan være aktuelle:

- Hvor lenge skolen/kommunen har jobbet med programmet
- Hvor mye ressurser er satt av til arbeidet i kommunen/den enkelte skole (implementering og driftsfase)
- Er arbeidet med/implementeringen av programmet evaluert ved skolen eller i kommunen?
- Gjøres det årlige vurderinger av programmene?
- Har man oversikt over alle programmer som benyttes i kommunen?
- Lærere:
 - Opplever dere programmet som hjelp i klasserommet?

Tabelloversikt

Tabell 2.1 Tilskuddsmottakere 2017 i tilfeldig rekkefølge.....	22
Tabell 2.2 Utbredelse	37
Tabell 3.1: Hvilke nivåer rettes programmet mot?	41
Tabell 3.2: Inngår programmet deres i kommunenes og skolenes systematiske arbeid med barn og unges psykiske helse?	44

Figuroversikt

Figur 1.1: Faser i kommunens systematiske folkehelsearbeid	14
Figur 1.2: Faser i desentralisert ordning for kompetanseutvikling, samarbeidsforum.....	16
Figur 2.1 VIP: Spredning – videregående skoler, med skolens kommune markert	24
Figur 2.2 VIP-makkerskap: Spredning – videregående skoler, med skolens kommune markert	25
Figur 2.3 Venn1: Spredning – grunnskoler og videregående skoler, med skolens kommune markert.....	26
Figur 2.4 Trygg læring: Oversikt kursdeltakere etter skole- og kommunenivå	27
Figur 2.5 Olweusprogrammet: Spredning – kommune- og grunnskolenivå.....	29
Figur 2.6 MOT i ungdomskolen: Spredning – kommune- og grunnskolenivå	30
Figur 2.7 Mitt liv grunnskole: Spredning – grunnskolenivå, med skolens kommune markert	31
Figur 2.8 KLAPP: Spredning – grunnskolenivå, med skolens kommune markert	32
Figur 2.9 Hva er det med Monica?: Oversikt kursdeltakere etter skole- og kommunenivå	33
Figur 2.10 Zippys venner: Spredning – kommune- og grunnskolenivå.....	34
Figur 2.11 Drømmeskolen: Spredning – grunnskoler og videregående skoler, med skolens kommune markert	35
Figur 2.12 Alle har en psykisk helse: Oversikt kursdeltakere etter skole- og kommunenivå	36
Figur 2.13 Alle programmene: Spredning på kommune og skolenivå	38

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no