

Rusmisbruk i videregående skole

En undersøkelse av læreres erfaringer med elevers rusmisbruk i videregående opplæring

Odd Bjarne Vigre-Sandvold 31.mai 2023



Introduksjon

- Rus er et stort og komplekst problemfelt, og har konsekvenser på mange ulike områder
- Oppdagelse, inngripen/innblanding kan være særdeles vanskelig og utfordrende.

- Norges største pågående ruskartleggingsverktøy for kommuner som ønsker å kartlegge omfang og karakter av rusmiddelmissbruk i kommunen, indikerer at den gruppen vi vet minst om er ungdommer under 20 år med alkohol- og rusproblematikk (Nesvåg, Emmerhof Håland, Lie og Stevenson, 2015)
- På tross av statlige prioriteringer og satsningsområder, og på tross av opplæringsloven og tydelige rammeverk, viser forskning i Norge at ansatte som kommer i kontakt med barn, unge og voksne i risiko, ofte unnlater å handle på bekymring (Helsedirektoratet, 2010, s. 10)
- Forskning og erfaringer oppsummert i rapporten «tidlig intervensjon på rusområdet» (Sosial og helsedirektoratet, 2007, s. 21-22), forteller om et hjelpeapparat preget av at vi bruker for lang tid både på 1) å erkjenne problemer, 2) å ta bekymringene våre på alvor, og da dele bekymringen med den det gjelder og dens nærmeste familie, og 3) å kontakte instanser som har ansvaret for eller kompetanse til å hjelpe.

- «Å oppdage, identifisere og iverksette effektive tiltak overfor personer som står i fare for eller er i ferd med å utvikle et rusproblem gjøres for sent i dag. Dette er godt dokumentert» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015-2016, s. 6)
- Forskning i både Norge og utlandet fremhever at skolen bør ha en sentral, aktiv og integrerende rolle i dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6; Schancke et al., 2009, s. 52). Skolen står i en særstilling for å kunne utgjøre en forskjell, men da er det en nødvendighet at både skolens ledelse og hver enkelt lærer har tilstrekkelig kunnskap om oppdagelse og håndtering av rusproblematikk

Problemstilling

- Hvilke erfaringer har lærere i videregående skole med elevers rusproblematikk? Hvilke erfaringer har lærerne med
 - 1) identifisering av rusproblematikk,
 - 2) elevtiltak og
 - 3) opplevelse av mestring i dette arbeidet.

«Har sett og opplevd
forhold som har ført til
—
stor bekymring»

Q-Metode

introdusert av William Stephenson (1902-1989)

Har som mål å fange subjektivitet hos individer på en systematisk måte

Q-metoden har ikke til hensikt å generalisere, men vil heller fange opp ulike meningsmønstre som finnes om fenomenet, ved hjelp av flere individers opplevelser.

mix-metode

Q-metodens fem faser

(Brown, 1993, s. 95-125; Van Exel & de Graaf, 2005, s. 4; Størksen, 2010, s. 18; Øverland, 2013, s. 47)

- → Utvikling av kommunikasjonsunivers
- → Utvikling av Q-utvalg
- → Definerings av personutvalg
- → Administrering av Q-sorteringene
- → Analyse, fortolkning, diskusjon av resultater

Analyse

(Thorsen & Allgood, 2010, s. 19; Øverland, 2013, s. 6; Watts & Stenner, 2005, s. 72-75)

- → Q-sorteringene ble lagt inn i dataprogram ved bruk av kodede nummer
- → Varimax-rotasjon sammenlikner de individuelle sorteringene, slik at en statistisk sammenheng mellom de subjektive synspunktene kom frem. Med andre ord korrelasjon mellom variablene. Informantene blir variablene, og gjennom den gestalte prosedyren ble analysen som et stillbilde av en sammensatt serie av synspunkter om tidlig intervensjon i skolen
- → *tre-faktorløsning* ble valgt da korrelasjonen mellom faktorene var tydeligst her. Faktørløsningen på tre faktorer indikerer, på tross av enkelte overlappinger, *tre hovedsyn* med distinkte forskjeller. Alle er vektete gjennomsnitt av alle sorteringene som ligger i faktorene
- → Dersom faktorene hadde vært lærergrupper er det slik de hadde rangert utsagnene

Lærergruppe 1

De uerfarne og instinktive lærerne

- Mangler kompetanse og rusrelaterte erfaringer.
- Jobber på skoler som ikke er nevneverdig utsatt for rusproblematikk. De gangene elever har vekket lærernes bekymring, har alvorlighetsgraden blitt vurdert lav.
- Lærerne vet at det har forekommet et og annet tilfelle av mistanke og bekymring, men det har ikke vært nødvendig for verken skolene eller lærerne å ha fokus eller prioritet på dette problemområdet. De uttrykker at det ikke har vært nødvendig å gjøre elevtiltak, og har derfor et uanstrengt og instinktivt forhold til denne problematikken.
- De fremhever en større grad av erfaringer med elevers psykiske vansker.
- Dersom antallet rusrelaterte saker øker på disse skolene må både lærere og skoler forholde seg annerledes til dette – de to andre lærergruppene er resultatet av en slik økning i rusrelaterte saker.

Lærergruppe 2

De selvsikre og problemorienterte lærerne

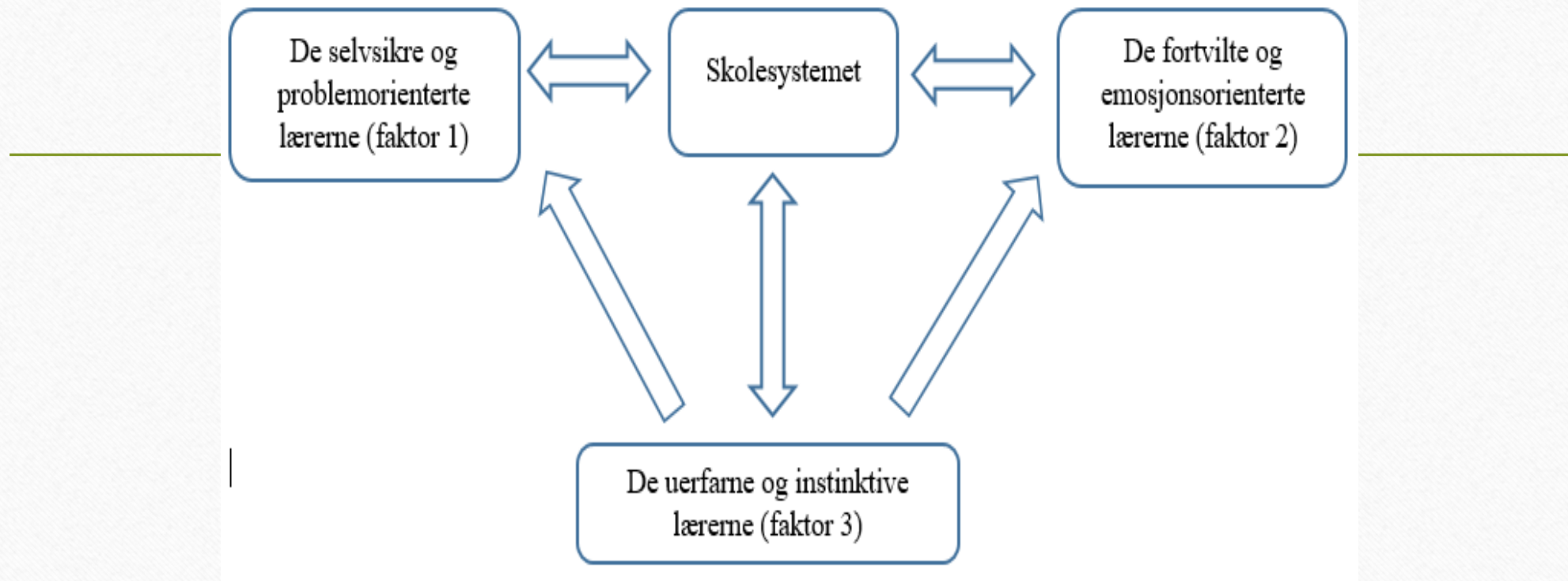
- Mangler kompetanse, men har flere erfaringer med elevs rusproblematikk.
- Uttrykker høy bevissthet rundt eget ansvar, og lav terskel for samhandling og planbasert problemløsning.
- Målet med den problemorienterte strategien er å fjerne eller regulere kilden til stresset. Når en finner ut hva som må gjøres, og deretter handler, endres den stressende relasjonen mellom person og miljø (Lazarus, 2006, s. 145). Med andre ord, en planbasert problemløsning (Fadrem, 2011, s. 112).
- Noen i denne lærergruppen har mottatt enkelte relevante kurs. De opplever i tillegg støtte fra ledelsen. Har derfor et selvsikkert uttrykk
- De er raske med å opprette kontakt med elevene (problemorientert), men løfter sjeldent tiltakene til et høyere systematisk nivå

Lærergruppe 3

De fortvilte og emosjonsorienterte lærerne

- Mangler kompetanse, men har flere (flest?) erfaringer med elevers rusproblematikk.
- De opplever å stå alene i disse utfordringene.
- Fravær av kompetanseheving på jobben, samt fravær av samhandling og støtte fra ledelse forsterker den manglende kompetansen fra utdanningen, og medfører passive emosjonsregulerende tilnærminger.
- Målet med den emosjonsorienterte mestringsstrategien er å regulere emosjonene som er knyttet til den stressende situasjonen. Det er en mer passiv og mental prosess der en, i motsetning til å handle, prøver å redusere den stressede situasjonen ved å unnvike eller revurdere situasjonens meningsinnhold. En vil da kunne regulere de opprinnelige emosjonene ved å gi den stressende situasjonen en ny relasjonell mening (Lazarus, 2006, s. 145; Fandrem, 2011, s. 113).
- Uttrykker også høy bevissthet rundt eget ansvar, men usikkerhet knyttet til skolens prosedyrer og retningslinjer.

Framstilling av lærergruppene



Hovedforskjellen mellom dem er skolesystemet de arbeider i. Alle de tre lærergruppene mangler vesentlig kompetanse fra utdannelsen, men skiller seg ut i henhold til skolekonteksten og systemet de er en del av. Skolen er katalysatoren for hvilke mestringsstrategier som brukes og i hvilken grad lærerne opplever mestring.

- 9 av 10 lærere mangler kompetanse fra utdannelsen
- På tross av relativt lange lærerkarrierer, oppga bare 16 av de totalt 35 lærerne, å ha mottatt kompetanseheving innen rusproblematikk på arbeidssstedet sitt.
 - 2 av 3 lærere uttrykker også behov for veiledning.
- Lærerne rapporterte om et økende antall elever med rusproblematikk.

Resultatene er bekymringsverdige og indikerer et gap mellom samfunnets forventninger til skolen, knyttet til hva skolen er lovpålagt, og hva som er en realitet for lærerne i videregående opplæring.

Hvis samfunnet skal kunne ha forventninger om at lærere og skolen skal være en arena som ikke bare forebygger, men også driver tidlig intervensjon (Helsedirektoratets, 2010, s. 9), ser det ut til at lærernes forståelses- og kunnskapsnivå på dette feltet må systematiseres og heves.

Hvordan kan vi forvente tidlig intervensjon, med andre ord tidlig identifisering og effektive og gode tiltak, om ikke lærerne har fått tilstrekkelig opplæring? Da lærerne ikke mottar kurs eller kompetanseheving i utdannelsen, og relativt lite og tilfeldig på arbeidssstedet, synes det som om forventningene som er plassert hos lærerne verken er realistiske eller rettferdige.

I skolen foregår det mye lærings- og helsefremmende arbeid, og når lærere lykkes, er skolen utvilsomt den viktigste arenaen i samfunnet. Aldri før har læreren vært viktigere for de unges fremtid enn i dag

Nordahl, 2014

Takk for meg!

Kilder

- Vigre, O. B. (2017). Rusmisbruk i videregående skole: En undersøkelse av læreres erfaringer med elevers rusmisbruk i videregående opplæring. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet 18. februar 2020 fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2486055/Odd_Bjarne_Vigre.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kvello, Ø. (2007). Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling. Oslo: Universitetsforlaget
- Folkehelseinstituttet. (2022). <https://www.fhi.no/nettpub/narkotikainorge/konsekvenser-av-narkotikabruk/narkotikautloste-dodsfall/>
- Nesvåg, S., Emmerhof Håland, M., Lie, T og Stevenson, B. (2015). Brukere med rus- og psykiske helseproblem i norske kommuner BrukerPlan - statistikk 2015. Hentet 24. januar 2017 fra <https://helsestavanger.no/seksjon/KORFOR/Documents/Brukerplan/2015/BrukerPlan2015.pdf>
- Helsedirektoratet. (2010). Fra bekymring til handling; En veileder om tidlig intervensjon på rusområdet. (Hefte). Oslo: Helsedirektoratet
- Sosial- og helsedirektoratet (2007). Tidlig intervensjon på rusområdet. Sentrale perspektiver – aktuelle målgrupper og arenaer (Rapport IS-1455). Hentet 23. Februar 2016 fra <http://tidliginnsats.forebygging.no/Global/bilder/Tidlig%20intervensjon%20p%C3%A5%20rusfeltet%202007.pdf>
- Helse- og omsorgsdepartementet (2015-2016). Opptrappingsplanen for rusfeltet (2016–2020). Prop. 15 S (2015–2016). Hentet 14. juli 2016 fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-15-s-20152016/id2460953/sec1_25.04.2017
- Utdanningsdirektoratet. (2006). LK06: Generell del. Hentet 07. Januar 2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleing/>

- Schancke, V. A., Wilhelmsen, B. U., Henriksen, Ø., & Gravrok, Ø. (2009). Pedagogiske utfordringer for virksomme rusforebyggende innsatser i skolen. *Rusfag* (1), 51-64
- Stephenson, W. (1953). *The study of behavior: Q-technique and its methodology*. Chicago: University of Chicago Press
- Brown, S. R. (1993). A primer on Q methodology. *Operant Subjectivity*, 16, 91-138
- van Exel, J., & de Graaf, G. (2005). Q methodology: A sneak preview. Erasmus MC, Institute for Medical Technology Assessment (iMTA), Department of Health Policy & Management (BMG). Hentet 23. Juli 2016 fra <http://www.qmethodology.net/PDF/Qmethodology%20-%20A%20sneak%20preview.pdf>
- Størksen, I. (2010). Bruk av Q-metode i Bambi-prosjektet. *Psykologisk Tidsskrift*, 1, 16-21. Hentet 22. mars 2016 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185244/Artikkel.pdf?sequence=6&isAll owed=y>
- Øverland, K. (2013). *Children of divorce in daycare. Exploring subjective experiences among daycarestaff and children using Q methodology*. Faculty of Arts and Education. PhD Thesis, UiS no.181. Stavanger, Norway
- Thorsen A, A & Allgood, E. (Red). (2010). *Q-metodologi*. Trondheim: Tapis Akademisk Forlag
- Watts, S. & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 67-91
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser – en ny syntese*. København. Akademisk Forlag
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Nordahl, T. (2014). Skolens betydning for det videre livsløpet. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 134(22), 2224-2224. doi: 10.4045/tidsskr.14.1158