



Høgskulen på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Psykisk helse i skolen: en studie av læreres tanker om egen kompetanse

Mental Health in Schools: A study of teachers' perception of their own competency

Inger Helen Rød Sjuve

Kandidatnummer: 138

GUPEL412: Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Fakultet for lærerutdanning, kunst og idrett: Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: May Britt Revheim Brekke

Innleveringsdato: 03. Juni. 2019

Antall ord: 9681

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Summary

Pupils mental health has been deteriorating last couple of years. As a result, the expectations for teachers' expertise have increased. The thesis that will be examined in this rapport is; What is teachers' perception of working with mental health. This rapport will further examine what the teachers think about working with pupils' mental health, and what they think about their own competency within dealing with pupils' mental health issues. It will also include teachers' thoughts on the topic "livsmestring" (coping with life), which goal is to teach how to cope with difficulties in life. For this purpose, the project have performed qualitative research methods by conducting interviews with three different teachers. These interviews in cohesiveness with the theories, builds the foundation of the findings in this project.

The findings in this project indicate that the teachers feel they have limited recourses, which makes it difficult to adapt education. At the same time, they acknowledge the importance of adapted education for pupils with mental health issues. Furthermore, the teachers emphasize a need for extended training on the topic, especially when working with vulnerable children. They also highlight the importance of teaching how to cope with difficulties in life, since this can help develop children's self-worth and a better mental health.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn, tema og formål	1
1.2 Problemstilling.....	1
1.3 Oppgavens struktur	2
2. Teori	3
2.1 Psykisk helse	3
2.2 Psykisk helse hos barn og unge i skolen	4
2.2.1 Sårbare barn og unge	5
2.3 Læreren og psykisk helsearbeid.....	5
2.3.1 Lærerkompetansen.....	5
2.3.2 Lærerens Samfunnsmandat.....	7
2.4 Undervisning i Livsmestring i skolen	8
3. Metode	9
3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	9
3.2 Informantutvalg.....	9
3.3 Analyse	10
3.4 Validitet og Reliabilitet.....	11
3.5 Forskerrollen	11
3.6 Etske hensyn	12
3.7 Metodekritikk.....	12

4. Presentasjon av funn og drøfting	13
4.1 Lærerens ansvarsoppgaver knyttet til psykisk helse	13
4.1.1 Funn	13
4.1.2 Drøfting	14
4.2 Lærerkompetansen og dens betydning for elevens psykiske helse.....	16
4.2.1 Funn	16
4.2.2 Drøfting	18
4.3 Livsmestring i skolen	20
4.3.1 Funn	20
4.3.2 Drøfting	21
5. Konklusjon	23
Litteraturliste	25
Vedlegg 1	28

1. Innledning

1.1 Bakgrunn, tema og formål

Psykiske helseplager blant barn og unge har økt kraftig de siste årene. Ifølge en undersøkelse gjort av Nova, gruer hver femte elev seg ofte til å gå på skolen. Samme undersøkelse påpeker også at jentene er spesielt utsatt, og at de vanligste plagene er angst- og depresjonsrelaterte (Bakken, 2017). I 2020 vil den nye lærerplanen tre i kraft, og i den forbindelse vil den generelle delen av lærerplanen erstattes med en overordnet del av læreplanen. Overordnet del av læreplan har som formål å beskrive grunnsynet som skal prege skolens praksis. Den er gjeldende for alle fag, og skal ligge til grunn for alt elevene lærer i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Noe som er nytt i denne overordnede delen er at folkehelse og livsmestring har fått en sentral rolle. Folkehelse og livsmestring omfatter blant annet temaet psykisk helse og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Samtidig som antall barn og unge med psykiske helseplager øker, har lærerrollen endret seg mye. Tidligere var lærerrollens hovedoppgave å formidle kunnskap, mens lærerrollen nå også omfatter aspekter der man er nødt til å håndtere elevenes psykiske og sosiale utfordringer (Askling et al, 2016). At det å ivareta elevenes psykiske helse er en av lærerens hovedoppgaver, kommer tydelig frem i stortingsmelding 11. I stortingsmeldingen presiseres en forventning om at lærere skal ha kunnskap om psykisk helse, slik at de kan håndtere og gjenkjenne elevenes plager. Blant annet nevnes det at læreren skal kunne håndtere situasjoner knyttet til psykiske og fysiske overgrep (Kunnskapsdepartementet, 2009). I lys av at psykiske helseplager blant unge øker, samtidig som lærerens ansvarsområde blir større, er det hensiktsmessig å se på hvilke tanker lærerne selv har om egen kompetanse i psykisk helse. Formålet med dette prosjektet er altså å undersøke hvordan lærere opplever arbeidet med elevenes psykiske helse.

1.2 Problemstilling

«Hvilke tanker har ungdomsskolelærere om å arbeide med psykisk helse i skolen?»

I denne oppgaven skal lærernes tanker undersøkes. For å gjøre dette vil det benyttes kvalitative forskningsintervjuer. Problemstillingen vil belyses gjennom to forskningsspørsmål:

- Hvilken oppfatning har ungdomsskolelærere av begrepet psykisk helse?
- Hva tenker ungdomsskolelærere om sin egen kompetanse i psykisk helse?

I oppgaven vil jeg undersøke hvilke tanker lærere har om utfordringer og muligheter knyttet til arbeidet med elevenes psykiske helse i ungdomsskolen. Dette vil gjøres ved å se nærmere på lærernes forståelse av begrepet. Likevel vil denne delen vektlegges i mindre grad, fordi det ikke kan forventes at lærerne er eksperter på dette området. Samtidig kan det gi verdifull innsikt i lærernes kompetanse og tanker om emnet. Det vil også bli undersøkt hvilke tanker lærerne har om sin egen kompetanse i psykisk helse. I denne delen vil det vektlegges hva de tenker om kompetansen de har, hvilken betydning denne kompetansen har for elevene og hva de tenker om å skulle undervise elevene i psykisk helse. Samtidig er det av interesse å finne ut hva lærerne tenker om forventningene som samfunnet stiller til lærerkompetansen. Elevers mestringsfølelse og forebygging av elevens psykiske helse er to områder som naturlig kan knyttes til denne problemstillingen. For å avgrense oppgaven vil likevel disse områdene ikke vektlegges i dette prosjektet.

I problemstillingen har jeg bevisst valgt å bruke begrepet psykisk helse som et paraplybegrep for psykisk velvære, psykiske plager og psykiske lidelser. Dette er gjort fordi søkelyset skal rettes mot både utfordringene og mulighetene i dette arbeidet.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 5 kapitler; Innledning, Teori, Metode, Presentasjon av funn og drøfting og konklusjon. I dette kapitlet har tema og problemstilling blitt aktualisert. Samtidig har problemstillingen blitt avgrenset og formålet med undersøkelsen har blitt gjort rede for.

I kapittel 2 vil de mest sentrale teoriene bli gjort rede for. Kildene består av en blanding av forskningsbaserte og ikke forskningsbaserte teorier. Livsmestring i skolen er et relativt nytt fenomen, og det finnes derfor lite teoretisk materiale om emnet. På den andre siden er det som eksisterer ganske nytt. Teori knyttet til psykisk helse i skolen og lærerkompetansen er i all hovedsak publisert mellom 2000 og i dag. Dette er et emne som er under rask utvikling og det har derfor vært et mål å benytte relativt ny teori. Det er viktig å være klar over at rapporter og liknende som er publisert av regjeringen eller andre politiske organisasjoner kan være farget av et spesifikt syn på emnet. Likevel er disse inkludert for å tilføye viktig informasjon om politikernes synspunkter og satsningsområder på feltet. I kapittel 3 vil valg av metode bli begrunnet. Valg av metode

vil bli støttet av metodeteori. Det vil også bli gjort rede for hvilke metoder som har blitt benyttet, og hvorfor disse er tatt i bruk. I kapittel 4 vil funnene fra undersøkelsen bli presentert og drøftet. Kapittelet er delt inn i tre tema basert på funnene fra undersøkelsen.

Innenfor disse temaene vil funnene først bli presentert, før de blir grundigere analysert. I Kapittel 5 vil hovedmomentene i undersøkelsen trekkes frem, og det vil bli trukket konklusjoner basert på det teoretiske grunnlaget og funnene i undersøkelsen. Samtidig vil undersøkelsen settes i en større faglig sammenheng.

2. Teori

I dette kapittelet vil de mest sentrale teoriene bli gjort rede for. Denne teorien skal bidra til å danne et helhetlig bilde av tema. Samtidig er det denne teorien som er grunnlaget for videre analyse av funnene fra intervjuene. I dette kapittelet vil det gjøres rede for hvilken definisjon som ligger til grunn for bruken av begrepet psykisk helse i denne oppgaven. Videre vil det trekkes inn forskning knyttet til hvordan elevens psykiske helse utarter seg i skolen. Deretter rettes søkelyset mot lærerens betydning for elevens psykiske helse, og kapittelet avsluttes med teori om psykisk helse som tema for undervisningen.

2.1 Psykisk helse

Gilbert referert i Berg (2012, s. 23) definerer god helse på følgende måte: «God psykisk helse er evne til å fordøye livets påkjenninger». I denne definisjonen er det altså underforstått at man i livet kommer til å møte på utfordringer, og at et individs psykiske helse er avhengig av i hvor stor grad man har evnen til å håndtere disse. Personens psykiske helse er ikke bare avgjørende for individets livskvalitet, men også nødvendig for å skape et samfunn som fungerer (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Begrepet psykisk helse brukes gjerne som et samlebegrep for ulike variasjoner av plager knyttet til et individs psykiske helse. Man skiller derfor ofte mellom psykisk velvære, psykiske plager og psykiske lidelser (Berg, 2012). Dette er definisjonen som vil ligge til grunn for bruken av begrepet psykisk helse i denne oppgaven.

Psykisk velvære beskriver en livssituasjon der individet opplever en følelse av tilfredshet med sin egne psykiske helse. I en slik tilstand vil personen oppleve mestring i møtet med utfordrende situasjoner. Psykiske plager brukes i de tilfellene der personens møte med utfordringer går på bekostning av individets livskvalitet. Vanlige psykiske plager er blant annet angst, fobier, fortvilelse, uro, søvnvansker og spisevansker. Dette er plager som gjerne kan påvirke hvordan personen fungerer i skole- eller jobbsammenheng, men som allikevel ikke ansees som alvorlige nok til å diagnostieres. Man bruker begrepet psykiske lidelser når

man omtaler individer som sliter med alvorlige psykiske helseplager. Dette er ofte personer som blir diagnostisert, og kan for eksempel være personer som lider av angstforstyrrelse, depresjon, anoreksi eller andre alvorlige sinnslidelser (Berg, 2012).

2.2 Psykisk helse hos barn og unge i skolen

Barn og unges psykiske helse har de siste årene vært et prioritert forskningsområde. Resultater fra Topp- studien viser at man kan oppdage tegn til psykiske plager hos barn mye tidligere enn man først hadde antatt (Folkehelseinstituttet, 2007). Berg (2012) trekker frem søvnvansker, vansker med hygiene, adferdsforstyrrelser og angstlidelser som noen av de vanligste symptomene på psykiske plager i ung alder. I folkehelseinstituttets rapport fra 2009 kom det frem at 8% av barn og unge i Norge har en diagnostiserbar lidelse. Samme undersøkelse viser også at 15-20 % av dagens unge sliter med psykiske plager (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009). I en nyere undersøkelse viser det seg at disse tallene på ingen måte er på vei nedover. Ifølge NOVA-undersøkelsen (Bakken, 2017) gruer hver femte ungdom seg til å gå på skolen, og selvrapporterte depressive symptomer hos jenter øker. Tidligere har det vært rapportert en økning på 0,2 – 0,3 prosent økning, mens denne undersøkelsen viste en økning på 1,8%. Suren, Bakken, Reneflot, Furu, Nes & Torgersen (2018) konstaterer at det i puberteten oppstår et skille mellom gutter og jenter, der det viser seg at flere jenter melder vansker knyttet til sin psykiske helse. Depresjon, angst, tilpasningsforstyrrelser og spiseforstyrrelser nevnes som de hyppigste vanskene. Samtidig som tallene på unge med psykiske helseproblemer øker, så ser man en tendens til at få av dem oppsøker hjelp for å håndtere helseproblemene. Ifølge Bru et al (2016) søker bare 1 av 5 ungdom som sliter med psykiske helseplager hjelp av voksenpersoner.

Ifølge Opplæringsloven § 1-1 (1998) er formålet med opplæringen blant annet at:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet

Et av skolens hovedansvar er altså å legge til rette for elevens læring, slik at de senere kan bli gode bidragsyttere i samfunnet. At eleven opplever psykisk velvære er avgjørende for å oppnå dette. Til tross for dette påpeker Dalgard et al. (2006) at skolehelsetjenestens innsats på området er svak sammenliknet med andre instanser. Ogden & Hagen referert i Bru et al. (2016, s. 21) hevder at "faglig læring og psykisk helse er gjensidig påvirket av hverandre:". Denne sammenhengen kommer spesielt tydelig frem i situasjoner der det er snakk om elever med utagerende adferdsvansker (Bru et al, 2016). Samdal (2009) viser også en tydelig

sammenheng mellom dårlig livstilfredshet, lav skoletrivsel og dårligere skoleprestasjoner. Rapporten viser også at høy grad av stressopplevelse i skolen kan gi elevene økt sannsynlighet for dårlige resultater og lav skoletrivsel.

2.2.1 Sårbare barn og unge

Alle barn er i utgangspunktet sårbare for å bli påvirket av omgivelsene rundt dem. Derfor er nærmiljøet og barnas nærmeste omsorgspersoner avgjørende for et barns utvikling av evnen til å møte livets vanskeligheter på en god måte. Når barn vokser opp uten å få dekket sine grunnleggende behov, står de i fare for å utvikle stor grad av sårbarhet. Dette kan være elever som ikke opplever skolemestring på grunn av lærevansker, men også elever som har vært utsatt for omsorgssvikt (Berg, 2012). Ifølge Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland (2011) kan denne sårbarheten være en konsekvens av både psykologiske og biologiske faktorer.

2.3 Læreren og psykisk helsearbeid

Læreren har i møte med emosjonelt sårbare barn og unge muligheten og potensialet til å utgjøre en stor forskjell. Berg (2012, s. 82) hevder at «Læreren er nøkkelpersonen som skal realisere samfunnets mål for opplæringen i møtet med elevene». Læreren har nesten daglig kontakt med barna, og er sammen med barnas foresatte og venner blant de som kan ha størst påvirkning i barnas liv. Derfor er læreren også en viktig ressurs i forhold til elevens psykiske helse (Idsøe, Bru & Øverland, 2016). Kvello & Wendelborg (2005) spesifiserer at en varm og støttende lærer kan påvirke elevens selvoppfatning, motivasjon og klassens miljø. Spesielt sårbare barn og unge er avhengig av å ha en tydelig lærer, som kan gi dem emosjonell og akademisk støtte. Opplevelsen av å ha et trygt og stimulerende læringsmiljø er også spesielt viktig for de sårbare elevene. De er derfor avhengig av å ha lærere som har kompetansen til å gi dem dette (Midthassel et al, 2011). God lærerstøtte er viktig for elevens emosjonelle velvære. Dette gjelder spesielt deprimerte og engstelige elever, og de elevene som ikke har omsorgspersoner som er i stand til å vise omtanke (Bru, 2011; Øverland & Bru, 2016).

2.3.1 Lærerkompetansen

Lærerkompetansen kan deles inn i fire hoveddeler: fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse. Fagkompetanse er betegnelsen for lærerens kunnskaper om faget det undervises i. Med didaktisk kompetanse menes all kompetanse om planlegging, gjennomføring og organisering av undervisningen. Ledelseskompetanse går ut på at læreren har kunnskap om hvordan man på en hensiktsmessig måte kan lede undervisningen, slik at ro og orden opprettholdes. Relasjonskompetansen er kunnskap om hvordan man skal

danne relasjoner til elever, foreldre og andre instanser som er i kontakt med skolen (Berg, 2012).

For at skolen skal kunne overholde det omsorgsansvaret de har for elevenes psykiske helse, er det nødvendig at læreren har den rette kompetansen. Det er essensielt at lærere har god nok kompetanse til å gjenkjenne tidlige tegn på psykiske plager hos elevene, slik at dette blir tatt tak i før det eventuelt utvikler seg til å bli en psykisk lidelse (Berg, 2012). Ifølge Midthassel et. al (2011) må man øke lærerens kompetanse slik at de har evnen til å handle når situasjoner oppstår. For å gjøre dette trenger lærerne forståelse, begreper og ferdigheter til å kunne handle. Helse- og omsorgsdepartementet (2003) presiserer også at alle yrkesgrupper som jobber med barn bør få tilbud om veiledning. Samtidig understrekes det at det er behov for mer forskning på flere områder, og at dette er nødvendig for å kunne utarbeide detaljerte tiltaksplaner.

Røkenes og Hanssen referert i Drugli (2012, s.45) skriver om relasjonskompetanse som å «forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte». Dette betyr også å kunne forstå hva som skjer i kontakten mellom to parter. Juul og Jenssen referert i Drugli (2012, s. 45) definerer relasjonskompetanse som «lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommendes egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven». Dette innebærer videre at læreren også tar det fulle ansvaret for kvaliteten til relasjonen. For å være relasjonskompetent må en lærer være profesjonell i deres lærerrolle. Dette betyr blant annet å ha kontroll på egen kommunikasjon og atferd og ta ansvar for at disse er best mulige for elevenes beste (Drugli, 2012). Øverland & Bru (2016) påpeker samtidig at en god relasjonskompetanse innebærer å vise sensitivitet ovenfor signalene som elevene sender. Ifølge Kvello & Wendelborg (2005) kan hele 70% av elevens faglige fungering knyttes til elevens tanker om sin egen relasjon til læreren. Lærerens relasjonskompetanse har derfor stor betydning for elevens utvikling.

Didaktisk kompetanse er også en del av lærerkompetansen. Det vil si at læreren må ha kunnskap om hvordan man kan tilpasse undervisningen etter elevens psykiske helse. Dette stiller høye krav til lærerkompetansen, og det kan være vanskelig for lærerne å vite hvordan de skal tilpasse undervisningen (Berg, 2012). Selv om det kan oppleves som vanskelig, er lærerne pålagt å tilpasse opplæringen etter elevenes evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Ifølge Berg (2012) ser man likevel tendenser til at tilretteleggingen for elever med psykiske vansker ikke er god nok.

Nordisk institutt for studier av innovasjon har gjennomført en kvantitativ undersøkelse blant lærere på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Funnene fra undersøkelsen viser at lærere har god kjennskap til hvilke faktorer som kan påvirke elevens psykiske helse. De anser trygghet, tilhørighet til klassen og et godt forhold til lærerne som noen av de viktigste faktorene for at eleven skal oppleve psykisk velvære. Samtidig nevner de mobbing, å ikke ha venner og følelse av ensomhet som hovedårsakene til en negativ utvikling av elevens psykiske helse. (Holen & Waagene, 2014)

2.3.2 Lærerens Samfunnsmandat

Læreren er gitt ett samfunnsmandat. Det innebærer at samfunnet har gitt læreren et ansvar (Stray, 2018). Læreansvaret henger i stor grad sammen med lærerkompetansen, og går ut på at læreren selv har ansvaret for å sette seg inn i hvilke forventninger samfunnet har til lærerrollen. Det innebærer også at læreren skal strebe etter å fylle disse forventningene. Innenfor psykisk helse har blant annet læreren ansvaret for å kjenne til hva som forebygger psykiske helseplager, kjenne igjen tegn på at en elev er i ferd med å utvikle psykiske helseplager og sette i gang tiltak som skal forebygge eller behandle psykiske plager eller lidelser. Læreren har også ansvar for å tilpasse undervisningen slik at elever med psykiske helseplager kan ta del i den på en hensiktsmessig måte (Berg, 2012). Lærerens kompetanse i psykisk helse er i stor grad påvirket av lærerens holdninger til tema, og om de mener at det er en del av deres læreransvar (Holen & Waagene, 2014).

Det er også lærerens ansvarsoppgave å skape et godt læringsmiljø. Ifølge Berg (2012) er et godt læringsmiljø et miljø der elevene føler seg trygge, aksepterte, sett og verdsatt. Det psykososiale miljøet «handler om de mellommenneskelige og relasjonelle forholdene i skolen» (Berg, 2012, s.63). Det vil si at relasjonene eleven har til læreren og andre medelever påvirker elevens velvære. Idsøe & Idsøe (2011) vektlegger også betydningen av elevens trygghetsfølelse, og understreker at den er nødvendig for utviklingen av et godt selvbylde og motivasjonsfølelse

I følge Skaalvik & Skaalvik (2013) opplever lærere mye tidspress i skolen. Mangelen på tid skyldes i hovedsak at læreren har fått flere formelle arbeidsoppgaver knyttet til papirarbeid og dokumentasjon. Lindqvist, Nordanger & Carlsson (2014) hevder også at økningen av slike arbeidsoppgaver fører til økt stress blant lærerne. Mangelen på tid kan gjøre det vanskelig for lærerne å følge opp utfordringer knyttet til elevenes psykiske helse. Når læreren ikke har tid til å følge opp elever med psykiske vansker, kan det resultere i at eleven føler seg avvist. Hvis dette skjer kan det oppstå mistillit mellom lærer og elev, noe som kan få konsekvenser for den

helhetlige læringssituasjonen (Bru, 2011). Forskning gjennomført av Holen & Waagene (2014) viser også en sammenheng mellom at lærere som opplever mangel på tid og kompetanse tilrettelegger undervisningen mindre, fordi de ikke opplever at dette inngår i deres ansvarsområde. Studien viser også at det er stor uenighet blant lærere om dette burde ansees som en del av deres ansvarsområde, ettersom fokus på dette kan føre til mindre fokus på læring.

2.4 Undervisning i Livsmestring i skolen

Når man skal undervise i psykisk helse er det tre hovedområder det burde fokuseres på. Det første er å lære elevene hvordan de skal ivareta sin egne psykiske velvære. Det andre er hvordan de kan støtte hverandre i utfordringene knyttet til psykisk helse. I tillegg burde undervisningen gjøre elevene oppmerksomme på hvor de kan henvende seg for å søke hjelp (Houg, 2004). Undervisning i dette emnet er essensielt fordi det kan føre til avmystifisering, noe som kan gjøre det lettere for elevene å søke hjelp hos kvalifiserte voksenpersoner (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003)

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) har fått i oppdrag for regjeringen å finne ut hvilke behov barn og unge har, og hvordan det kan arbeides med disse i skolen. LNU (2017, s. 5) definerer livsmestring i skolen som:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden.

Det vil si at målet med undervisningen skal være å gi elevene de ferdighetene som gjør at elevene kan møte livets vanskeligheter på best mulig måte, og derfor oppleve psykisk velvære.

For at livsmestring skal fungere i skolesammenheng må tema være fagovergripende. Det vil si at det må inkluderes på en naturlig måte i de ulike fagene. Samtidig finnes det områder ved livsmestring som ikke naturlig passer inn i noe spesifikt fag. I disse tilfellene må man lage selvstendige opplegg som er uavhengig av fag. Det må også legges til rette for å skape et klassemiljø som fremmer trygghet. Trygghet er grunnleggende for at elevene skal trives på skolen (LNU, 2017). I denne sammenheng er det også viktig at man vektlegger individenes ressurser, evner og muligheter til å håndtere hverdagen på en god måte. Det er skolens ansvar

å sørge for at psykisk helse blir inkludert i skolen, enten i form av undervisning eller bare i samtaler mellom lærere og elever (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003).

3. Metode

I dette kapitlet vil det bli gitt en beskrivelse av hvilke metoder som har blitt brukt i undersøkelsen. Det vil bli reflektert rundt valgene, og de vil bli knyttet opp mot etablert forskningsmetodeteori. Avslutningsvis vil jeg gi et kritisk overblikk over metodene som har blitt valgt.

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å belyse denne problemstillingen vil jeg bruke kvalitativ metode. Kvalitativ metode er friere enn kvantitativ metode, og åpner opp for bruk av åpne spørsmål. Ved bruk av åpne spørsmål tillater man deltakeren å gi egne og detaljerte svar (Christoffersen & Johannesen, 2012). En slik tilnærming vil være hensiktsmessig å bruke for å besvare problemstillingen, ettersom hovedpoenget er å få frem lærernes egne tanker. Data vil bli samlet inn ved bruk av kvalitative intervjuer. Dette er den mest brukte metoden for å samle inn kvalitativ data, og egner seg godt som metode når målet er å trekke frem menneskers erfaringer og oppfatninger (Christoffersen & Johannesen, 2012).

Christoffersen & Johannesen (2012) skiller mellom tre ulike former for kvalitativt forskningsintervju, avhengig av hvor strukturerte intervjuene er. I ustrukturerte intervjuer stiller intervjueren åpne spørsmål rundt et tema, og spørsmålene er heller ikke bestemt på forhånd. Ved bruk av et semistrukturert intervju vil intervjuet ta utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, men spørsmål og rekkefølge kan variere. I et strukturert intervju er både rekkefølge og spørsmål bestemt på forhånd, og intervjuguiden følges stramt. I strukturerte intervjuer benyttes standardiserte spørsmål, noe som gjør det enklere å sammenlikne og analysere svarene. Derfor vil jeg hovedsakelig benytte en strukturert tilnærming til intervjuet. Likevel vil det stilles oppfølgingsspørsmål i tilfeller der jeg ønsker at informanten skal utdype svarene sine.

3.2 Informantutvalg

I denne studien er målgruppen homogen. Det vil si at informantene er like på flere kriterier (Christoffersen & Johannesen, 2012). I dette tilfellet har informantene samme yrke, og derfor

en liknende utdanning. Informantene er også alle ansatte i samme kommune, og de jobber på ungdomsskoler. Basert på dette er det gjort en kriteriebasert utvelgelse som er valgt ut av hensyn til oppgavens formål (Christoffer & Johannesen, 2012).

Nyere intervjuundersøkelser viser at det ofte er fordelaktig å ha færre intervjupersoner, og heller bruke tiden på grundig analysearbeid (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge Dukes referert i Postholm (2010) anbefales det å intervju 3-10 intervjupersoner. Når forskningsstudiet er på et lite omfang, er det hensiktsmessig å bruke lavest anbefalte mengde med intervjupersoner. Ved å ha få informanter får du mer tid på analysearbeidet. Med tre informanter får du både forskjellige responser, men også god tid til å analysere resultatene. For å begrense utvalget i denne oppgaven ble kun ungdomsskolelærere intervjuet. Dette er en avgrensning til problemstillingen som gir et mer konkret resultat (Christoffersen & Johannesen, 2012).

3.3 Analyse

I følge Postholm (2010) starter analyseringsprosessen så fort forskeren setter i gang med arbeidet, og fortsetter gjennom hele arbeidet. For å overføre det muntlige lydopptaket til skriftlig materiale gjennomførte jeg en transkripsjon av dataene. På denne måten ble datamaterialet enklere å strukturere. Stake referert i Postholm (2010) poengterer at analyse betyr å ta noe i fra hverandre. For å gjøre dette startet jeg med å gjennomføre en meningsfortetting av materialet. Målet i gjennomføringen av meningsfortetting er å forkorte uttalelsene til intervjupersonen, og trekke frem det viktigste. På denne måten kan man sortere ut den informasjonen man ønsker å bruke videre i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter dette valgte jeg å kode transkripsjonene av intervjuene, slik at jeg deretter kunne kategorisere disse. Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012) er koding «et verktøy for å påvise og organisere meningsbærende informasjon». Koding og kategorisering av dataene gjorde det lettere å organisere og analysere datamaterialet. Kategoriene kunne igjen bli slått sammen til et eget tema. Disse tre temaene ble utgangspunkt for struktureringen av funn og drøftingen i oppgaven. Denne analyseprosessen er preget av både en deduktiv og en induktiv tilnærming. Ifølge Larsen (2017) er dette et vanlig fenomen i forskningsstudier, fordi det i realiteten vil være nærmest umulig å sette i gang med et forskningsprosjekt uten å være preget av noen teoretiske antakelser. Samtidig vil det være problematisk å bare ta utgangspunkt i teorien, fordi teorien gjerne vil være styrt av funnene i studiet.

Det neste steget i analysen var kondensering av datamaterialene. Målet med en slik kondensering er å sortere kategoriene sammen, slik at man lettere kan avdekke liknende

mønstre, fellestrekk og forskjeller (Christoffersen & Johannesen, 2012). Når noen av disse fellestrekkene og forskjellene var avdekket satt jeg igjen med noen funn. Disse funnene blir deretter objekt for videre tolkning og drøfting.

I denne analysen vektlegges teoretisk analysering. I følge Postholm (2010, s.10) blir teoriene i teoretiske analyser «direkte relatert til deler av data som hjelp til å forstå ulike hendelser, handlinger og ytringer». Det vil si at jeg vil legge anerkjente eksisterende teorier til grunn for min tolkning og drøfting av funnene i denne undersøkelsen. Meningsinnholdet i datamaterialet vil også bli analysert. Det vil si at forskeren prøver å forstå den dypere meningen av utsagnene til intervjupersonene ved å fortolke fortellingene (Christoffersen & Johannesen, 2012). Det er viktig å påpeke at selv om analyseprosessen her fremstilles som en prosess med en kronologisk rekkefølge er det naturlig å hoppe frem og tilbake til de forskjellige stegene.

3.4 Validitet og Reliabilitet

Når det samles inn data i en undersøkelse, betyr ikke data at det er noe som er `helt sant` eller stemmer fullstendig. Data er noe som skal representere virkeligheten, men hvordan kan man vite at den dataen man samler inn faktisk er god eller er relevant for det som undersøkes? Validitet omhandler det å undersøke koblingen mellom det som undersøkes og de konkrete dataene som blir funnet. Er det relevant? Hva slags informasjon finner du og er den god nok til å brukes med tanke på hva som undersøkes? (Christoffersen & Johannesen, 2012. For at dataen skal være valid er det derfor et mål å oppnå en høy grad av samsvar mellom det som er lærernes tanker, og det som presenteres som funn i denne undersøkelsen. Likevel vil data som velges ut være påvirket av min forskerrolle, og denne rollen vil jeg kommentere senere i metodekapittelet. For å tydeliggjøre intervjupersonenes egne stemmer har jeg valgt å bruke direkte sitater fra intervjuene i presentasjonen av funnene. Dette vil forhåpentligvis bidra til en synliggjøring av intervjupersonenes tanker, og styrke forskningsresultatene.

3.5 Forskerrollen

Forskeren er et av de viktigste redskapene for å innhente informasjon til undersøkelsen. All forskning blir gjort via forskerens hode, og derfor vil også forskerens valg av metode ha stor betydning for resten av undersøkelsen (Christoffersen & Johannesen, 2012). For meg har det derfor vært viktig å være bevisst på mine egne svakheter som intervjuer og forsker. Kvale & Brinkmann (2015) omtaler intervjuet som en håndverksskunst, som det kreves både erfaring og kunnskap for å mestre. Og selv om jeg i stor grad har støttet meg til litteratur om intervju som metode, har jeg vært bevisst på min egen mangel på erfaring på feltet.

En god undersøkelse er avhengig av at forskeren har en bevissthet rundt egen forskerrolle. Og selv om man som forsker prøver å legge til side sine egne individuelle teorier, er full objektivitet nærmest umulig å oppnå (Postolm, 2010). Til tross for dette har det vært viktig for meg i forskningsprosessen å tilstrebe en perspektivisk subjektivitet. Det vil si at man som forsker prøver å fortolke samme fenomen fra ulike sider, slik at det oppstår et fortolkningsmangfold (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012) møter alle forskere fenomener med en førforståelse, og denne forståelsen er med på å avgjøre hvordan man tolker og analyserer datamaterialet. Dette kalles for forskerens subjektive briller. Det har derfor vært en prioritering å forstå mitt eget tolkningsmønster, slik at jeg i større grad er bevisst på hvordan dette kan påvirke analysearbeidet i undersøkelsen.

3.6 Etiske hensyn

Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012) er det tre etiske hensyn man må ta stilling til som forsker. Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. At informanten selv har rett til å bestemme over sin deltakelse vil jeg ta hensyn til ved at alle informanter må signere et samtykkeskjema der de vil få god informasjon om undersøkelsens tema, og deres egne rettigheter. I informasjonsskjema vil informantens rett til å trekke seg fra undersøkelsen, uten å måtte begrunne årsaken komme tydelig frem. Selv om undersøkelsen tar for seg et sensitivt tema, vil ikke informanten bli stilt spørsmål knyttet til sin egne eller enkelt-elevens psykiske helse. Derfor kan man anta at innsamlingen av data i liten grad vil berøre tema som psykisk skader informanten. For å forsikre at intervjupersonenes privatliv blir ivaretatt vil alt av personopplysninger bli anonymisert. Personopplysninger som anses som irrelevante for forskningen vil derfor ikke være en del av den endelige rapporten. Dette gjelder bant annet navn, stemme, kjønn og arbeidsplass. Intervjupersonene vil derfor bli omtalt som intervjuperson 1, 2 og 3. For å sikre de etiske hensynene i undersøkelsen har undersøkelsen blitt meldt til og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (se vedlegg 1).

3.7 Metodekritikk

Et intervju åpner opp for en helt annen måte å undersøke et individs tanker og følelser på. Likevel vil intervjusituasjonen alltid preges av en form for asymmetrisk maktrelasjon mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Hvis opplevelsen av dette blir for sterk for intervjupersonen kan de respondere med en form for motkontroll. Det vil si at intervjupersonen reagerer på forskerens dominans ved å tilbakeholde informasjon (Kvale &

Brinkmann, 2015). Dette kan påvirke de endelige resultatene, fordi informasjonen som har blitt innsamlet ikke har vært korrekt.

Forskeren skal også sørge for at intervjupersonen føler seg trygg nok til å åpne seg opp i intervjuet. Forskeren ønsker å danne en form for kunstig relasjon til intervjupersonen for å oppnå dette. Problemet med en slik relasjon kan være at forskeren i for stor grad sympatiserer med intervjupersonen, og derfor lar seg påvirke av dette (Kvale & Brinkmann, 2015)

For å ivareta intervjupersonenes rett til selvbestemmelse har de på forhånd blitt tilsendt et informasjonsskriv om undersøkelsen. I denne kommer tema og formål med undersøkelsen tydelig frem. Dette er nødvendig for å sikre de etiske hensynene i oppgaven, men kan styre intervjupersonens svar. Når de vet hva som undersøkes blir de bevisste på dette (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan resultere i at dataen har blitt farget av hva lærerne tror at forskeren er ute etter.

4. Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen vil funnene fra analyseringsprosessen presenteres. Funnene er delt inn i tre hovedtema, som her representeres i form av hvert sitt underkapittel. I hvert av temaene vil jeg først presentere funnene, for deretter å drøfte disse og tolke dem opp mot relevant teori. Av etiske hensyn har intervjupersonene blitt anonymisert.

4.1 Lærerens ansvarsoppgaver knyttet til psykisk helse

4.1.1 Funn

På spørsmål om hva de anså som lærerens viktigste arbeidsoppgaver er samtlige enige om at en av hovedoppgavene til læreren er å sørge for at elevene hadde det bra. Intervjuperson 2 mener at det viktigste ansvarsområdet til læreren er å holde elevene motiverte, fokuserte, inspirerte, nysgjerrige og lærevillige. Intervjuperson 1 synes det viktigste for seg som lærer er å passe på at elevene har det godt og føler seg trygge, slik at de bedre kan ta til seg læring. Å være en trygg voksenperson som er der for elevene, som støtter dem, og som elevene kan snakke med er også noe av det viktigste. På det samme spørsmålet mener intervjuperson 3 at det er viktig å skille mellom arbeidsoppgavene til en kontaktlærer og en faglærer. Faglærerens hovedoppgave burde avgrenses til å drive faget videre. Kontaktlæreren skal på den andre siden også ivareta elevenes behov. Dette innebærer å skape trivsel i timen, på lekeklassen og noen ganger hjemme. Intervjuperson 3 mener også at det å lytte til hva elevene sier noen ganger er det eneste som skal til for at de skal føle seg sett.

«Altså, mitt ansvar er å fange det opp og henvise det videre. Ikke fordi at jeg syntes det er greit, jeg skulle helst ha kunnet hjelpe alle i hele verden. Men fordi at for det første mangler jeg kompetansen og for det andre så har jeg ikke tid til det»

(Intervjuperson 3)

Intervjuperson 3 vektlegger i sitatet ovenfor betydningen av hjelp utenfra, og mener at egen kompetanse i psykisk helse er for begrenset til å utgjøre en reell forskjell. Videre presiserer intervjupersonen at lærerens mandat er å undervise elevene, og danne dem til å bli gode samfunnsborgere. Samtidig påpekes det at det ikke står på ønsket eller viljen til å hjelpe, men at kompetansen og tiden til en lærer ikke strekker til. Til tross for dette mener intervjuperson 3 likevel at det er kontaktlærerens ansvar å ha kunnskapen til å legge merke til tegn på psykiske vansker hos elevene, slik at man kan henvise dem videre til personer med mer kompetanse. Intervjuperson 3 mener også at det er viktig å samarbeide med andre yrkesgrupper som kan mer om psykisk helse. Informanten uttrykker usikkerhet rundt det om å håndtere veldig alvorlige tilfeller burde være en del av lærerens arbeidsoppgaver, og mener at noen elever trenger hjelp som lærere ikke har muligheten til å gi. Samtidig poengterer intervjupersonen at de fleste ikke har slike vansker, og at plager som depresjon, angst og skolevegring er mer vanlige. I slike tilfeller burde læreren kunne mer slik at tiltak kan settes i gang raskere. Når dette ansvaret flyttes over på andre personer blir det del av et system som bruker lengre tid. Dette kan i noen tilfeller gå utover elevene.

4.1.2 Drøfting

Lærerens samfunnsmandat er satt sammen av flere komplekse ansvarsområder som skal bidra til å sikre elevens læring og utvikling (Stray, 2018). Det innebærer at læreren fungerer som en relasjonsbygger, omsorgsperson og metode- og kunnskapsformidler. At læreren fungerer som en trygg voksenperson som støtter elevene og som de kan snakke med er derfor viktig. Dette støttes også av Midthassel et al. (2011) som poengterer at et trygt og godt læringsmiljø er essensielt for å ivareta elevens psykiske helse. Funnene viser at det i større grad kan være nødvendig å skille mellom arbeidsoppgavene til en kontaktlærer og en faglærer, ettersom kontaktlæreren har et større ansvar for å ivareta elevens psykiske helse. Et slikt skille i lærerens samfunnsmandat er imidlertid ikke tydelig i stortingsmeldingene (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I ekstra alvorlige saker knyttet til elevenes psykiske helse er det behov for hjelp fra andre yrkesgrupper med mer kompetanse på feltet. Lærerens hovedansvar er å undervise elevene, og gjøre dem til gode samfunnsborgere. Man kan derfor ikke forvente at læreren har nødvendig

kompetanse for å håndtere de mest alvorlige tilfellene. I tillegg til kompetanse anses tid som en av de vanskeligste utfordringene i arbeidet med elevens psykiske helse. Lærerne stilles altså ovenfor så mange forventninger og krav til arbeidsoppgaver, at de sitter igjen med en opplevelse av at de ikke har nok tid til å ivareta alle elevenes behov. Dette samsvarer med annen forskning sin oppfatning av at formelle arbeidsoppgaver opptar tiden til læreren, slik at de ikke har mulighet til å ta hensyn til elevenes psykiske helse (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Lindqvist et al., 2014; Holen & Waagene 2014). Holen & Waagene (2014) peker i tillegg på en sammenheng mellom lærere som opplever mangel på tid og kompetanse, og de som mener at det å tilrettelegge for elevens psykiske helse ikke er deres ansvarsoppgave. Et liknende mønster finner vi også i denne undersøkelsen. Intervjupersonene som opplever mangel på kompetanse og tid, vektlegger i større grad ansvarsoppgaver knyttet til elevens faglige utvikling.

Sitatet overfor fra intervjuperson 3 avviker fra stortingsmelding 11, som presiserer at elevens psykiske helse skal være et av skolens satsningsområder (Kunnskapsdepartementet, 2009). At lærerne i undersøkelsen sine tanker avviker i så stor grad fra stortingsmeldingen, kan vise til et gap mellom forventninger og realitet. Samtidig må det understrekes at stortingsmeldingens innhold kan oppleves som vagt, og det kan være de hovedsakelig anser det som lærerens ansvar å henvise videre til andres yrkesgrupper. At lærerens viktigste oppgave er å gjenkjenne og oppdage tegn på psykiske vansker hos eleven støttes også av Berg (2012), som konstaterer betydningen av at læreren gjenkjenner tidlige tegn på psykiske plager før de utvikler seg til å bli en psykisk lidelse. Likevel vektlegger Berg (2012) i større grad lærerens ansvar til å handle i slike situasjoner. Lærerne i undersøkelsen stiller seg kritiske til om veldig alvorlige tilfeller egentlig burde være en del av deres ansvarsområde. Samtidig nevner stortingsmelding 11 at læreren blant annet skal kunne håndtere situasjoner der elever har blitt utsatt for psykiske og/eller fysiske overgrep (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Svært alvorlige psykiske lidelser er likevel ikke det mest vanlige i skolen. Lærerne i undersøkelsen opplever at psykiske plager som depresjon, angst og skolevegning forekommer mye hyppigere. Dette samsvarer med annen forskning som også nevner dette som noen av de vanligste psykiske plagene (Berg, 2012; Suren et al., 2018; Bru et al., 2016). Det understrekes også at prosessen med å sette i gang tiltak kan ta lang tid, fordi ting tar lenger tid når det havner i systemet. Hvis lærere så det som sitt ansvar å håndtere situasjonene kunne det ført til at elevene fikk hjelp tidligere.

Et annet interessant funn er at det kan virke som lærernes økte fokus på psykisk helse bare fungerer som et middel for å oppnå bedre faglige resultater. Dette kan gå på bekostning av målet om å bedre elevenes psykiske helse i seg selv.

4.2 Lærerkompetansen og dens betydning for elevens psykiske helse

4.2.1 Funn

Samtlige av intervjupersonene påpeker betydningen av kjennskap til og kunnskap om psykiske vansker. Intervjuperson 2 påpeker også at læreren skal være en kunnskap og metodeformidler. Det er ikke nok å bare være en relasjonsbygger. Læreren må også kunne formidle kunnskap og metode til elevene på en hensiktsmessig måte. Likevel presiseres det at å fungere godt som lærer vil være helt umulig hvis man ikke tar forbehold om elevmassens følelser. På spørsmål om hvordan elevenes psykiske helse kan påvirke undervisningen vektlegger alle intervjupersonene betydningen av å planlegge og tilrettelegge undervisningen etter elevenes psykiske tilstand. De har også en felles forståelse av at elever med dårlig psykisk helse sliter med å ta til seg lærestoff.

«Det finnes ingen undervisning som er så god at hvis elevens psykiske helse er ille nok, så kan eleven få et adekvat utdanningstilbud. Hvis eleven er psykisk syk nok så finnes det ingen undervisning som er god nok til å redde denne eleven» (Intervjuperson 2)

Intervjuperson 2 hevder også at det er umulig å skille mellom undervisningen og elevens psykiske helse. Elevens psykiske helse vil påvirke hvordan undervisningen foregår, og kvaliteten på undervisningen kan i like stor grad påvirke elevens psykiske helse. I sitatet ovenfor nevner intervjupersonen likevel at ingen undervisning er så god at utdanningstilbudet er godt nok hvis eleven allerede er psykisk syk. På samme måte mener intervjupersonen at det ikke finnes noen undervisning i norsk skole som er så dårlig at en elev med god psykisk helse ikke finner noe som vekker lysten til å lære. Videre poengteres det i sitatet nedenfor at lærere må lære seg å ta i bruk mer alternative læringsopplegg i møtet med elever som er psykisk syke. Å flytte undervisningen ut slik at eleven eksponeres for frisk luft og naturlig sollys nevnes som eksempel på et slikt opplegg, og er noe intervjuperson 1 har hatt positiv erfaring med.

«Vi må bli flinkere til å dyrke alternative læringsopplegg, læringsmetoder og læringsstrategier. Og ta innover oss at mennesker kanskje ikke er laget for å sitte ved en pult og lære ved en pult.» (intervjuperson 2)

Intervjuperson 3 opplever det også som viktig å lage opplegg til timene som legger til rette for at man har tid til å håndtere uventede situasjoner når det skjer. På denne måten kan læreren ivareta elevenes behov, og gå ut av timen med elever som har det vondt.

Angående deres egen kompetanse i psykisk helse hos elevene uttrykker alle intervjupersonene at de føler seg middels kompetent. Samtlige av intervjupersonene uttrykker at de er misfornøyd med utdanningen de har fått i psykisk helse i løpet av studiet. Intervjuperson 1 forteller at misnøyen med opplæringen i psykisk helse var så stor at flere av studentene i klassen gikk sammen for å lage en temadag i samarbeid med pedagogstudentene.

Intervjupersonene opplever at mesteparten av deres kunnskap er lært via erfaringer.

Intervjuperson 2 mener at erfaring og kunnskap er i et gjensidig avhengighetsforhold, og syntes det er problematisk å skille mellom disse. Intervjupersonen tror kunnskapsnivået har økt gjennom erfaringene, men samtidig har personen gjort erfaringer som ikke kunne vært gjort uten et økt kunnskapsnivå.

Samtlige intervjupersoner knytter mye av kompetansen til spesielle personlighetstrekk.

Intervjuperson 3 mener at empati er nødvendig i jobben som lærer, og presiserer at slik kunnskap i liten grad kan læres i løpet av et studieløp. Intervjuperson 2 hevder at det i like stor grad er snakk om mental innstilling, som konkret kunnskap. Som lærer må den emosjonelle radaren være påskrudd. Det ansees som essensielt å prøve og skjønne hvilke følelser mennesker har, og ta hensyn til disse i møtet med menneskene. Intervjuperson 1 påpeker på i tillegg at intuisjonen er helt avgjørende for læreren.

Når det gjelder spørsmål om hva de føler det trengs mer kunnskap om innenfor tema psykisk helse, var svarene svært varierende. Intervjuperson 1 ønsket hovedsakelig flere praktiske råd om tilrettelegging av undervisningen, og påpeker at dette i stor grad er noe det forventes at lærere selv leser seg opp på. Noen ganger har intervjupersonen opplevd dette som vanskelig, og kunne ønske seg videre kursing i dette temaet. Intervjuperson 2 ønsket mer kunnskap om gutter med anti-sosial oppførsel, og opplever at det finnes lite forskning på dette. Det uttrykkes også et ønske om mer løsningsfokus enn problemfokus i denne sammenhengen. Intervjuperson 3 syntes det er for lite forskning på den nye bølgen av elever som nå er på vei inn i skolen, med «curling-foreldre» som alltid har skjermet barna sine fra motgang. Det oppleves som vanskelig å vite hvor hardt du som lærer kan presse disse barna. Dette oppleves som vanskelig fordi skolene i liten grad har laget retningslinjer for hvordan disse elevene skal håndteres.

Angående spørsmål om lærerens betydning for elevens psykiske helse var alle enige om at læreren kunne påvirke elevenes psykiske helse, men det var ulikheter i hvor stor grad de mente dette var mulig. Intervjuperson 1 trakk spesielt frem tid som hovedgrunnen til at læreren er viktig for elevens psykiske helse. Elevene bruker store deler av dagen sin på skolen i samvær med lærerne, og læreren vil derfor ofte bli en viktig voksenperson for barn og ungdom i skolen. Intervjuperson 3 var også enig i at lærerne kunne bety mye for elevene, men syntes i større grad det var utfordrende å vite hvor ettergivende eller streng man skal være med elevene. Læreren mente at begge ytterpunktene kan få alvorlige konsekvenser for elevenes psykiske helse, og hvis man presser for mye risikerer man å gi elevene permanente skader. Intervjuperson 2 er mer kritisk til lærerens betydning, og tror at læreren ikke har så stor betydning for mange av elevene. For noen kan læreren likevel bety veldig mye. Dette angår spesielt barn som ikke får det de trenger hjemme, og derfor ikke har noen signifikante voksne. Barn og unge trenger voksne rollemodeller, og i slike tilfeller kan en lærer fungere som dette. Intervjupersonen legger også vekt på den negative påvirkningen læreren kan ha på elevens psykiske helse, og hevder at mange elever i den norske skolen utsettes for psykisk vold av lærere. Det pekes blant annet på en tendens til at lærere gjør seg store på barns bekostning, og at det er for mange skarpe stemmer og pekefinger.

4.2.2 Drøfting

Læreren tilbringer mye tid med elevene, det er derfor viktig at læreren har kompetanse i psykisk helse. I særlig grad vektlegges det at man som lærer skal ha kjennskap til og kunnskap om psykiske plager og lidelser som kan forekomme blant elevgruppen. I tillegg til å ha kunnskap om psykisk helse burde læreren i tillegg ha relasjonskompetanse og være en metode og kunnskapsformidler. Metode og kunnskapsformidleren er knyttet til fagkompetanse delen av lærerkompetansen og er mindre viktig for elevens psykiske helse (Berg, 2012). Likevel vil en lærer med lite fagkompetanse kunne slite med å motivere og engasjere elevene. Dette kan igjen påvirke elevenes holdninger til skolen, som videre kan føre til en motivasjonsknekk som oppleves vanskelig for eleven.

Elevenes emosjonelle tilstand er viktig for undervisningen, og lærerne understreker derfor betydningen av at læreren vet hvordan man skal ta hensyn til elevmassens følelser. Dette er en del av lærerens relasjonskompetanse (Berg, 2012). Lærerens ansvar for å ta hensyn til elevmassens følelser fremheves også av Drugli (2012), som også konstaterer at dette kan oppnås ved å være bevisst på egen kommunikasjon og adferd.

Undervisningen og elevens psykiske helse er nærmest uadskillelige. Elever med psykiske plager klarer ikke å ta til seg fagstoff på samme måte som elever som opplever psykisk velvære. Slike tendenser bekreftes også av forskningen som fremstilles av Samdal (2009). Hvis man ser på korrelasjonen mellom undervisningen, elevenes psykiske helse og deres faglige resultater, kan man antyde at læreren må ha kompetanse om hvordan man planlegger, tilrettelegger og tilpasser undervisningen til elever med psykiske plager. Denne kunnskapen er en del av lærerens didaktiske kompetanse (Berg, 2012). Læreren burde ha et bredt register av undervisningsmetoder det kan varieres mellom, slik at læreren kan finne fram til undervisningsformen som fungerer best for den enkelte eleven. Å flytte undervisningen mer ut av klasserommet kan også fungere bra for elever med enkelte psykiske plager, fordi de da utsettes for naturlig sollys og frisk luft. Dette er i overenstemmelse med Spasova (2012), som hevder at temperatur og solskinn er to av faktorene som har mest påvirkning på individets humør. Selv om lærerens didaktiske kompetanse kan være et verktøy for å bedre elevenes psykiske helse, vil det fortsatt være tilfeller der kompetansen har liten betydning. Hvis elevens psykiske helse er for dårlig er ikke lærerens didaktiske kompetanse tilstrekkelig.

Lærerne i undersøkelsen opplever mangel på kompetanse på feltet. Likevel er de middels fornøyd med sin egen kompetanse i psykisk helse. Den største delen av kritikken rettes mot lærerutdanningen. Det er likevel viktig å presisere at utdanningen ikke nødvendigvis er det viktigste middelet for lærerkompetansen. Erfaringene lærerne gjør seg kan bli til ny kompetanse, og denne kompetansen kan brukes til å danne nye erfaringer. På denne måten kan man lære mye om å arbeide med psykisk helse gjennom egne erfaringer. En slik tanke støttes av Imsen (2006) som hevder at lærere i størst grad lærer gjennom erfaringer, og at læreren også bruker disse erfaringene som grunnlag for beslutningene som foretas. Tankene til intervjupersonene tydeliggjør likevel et skille mellom læreryrkets kompetansekrav i praksis og lærerutdanningen.

Mange aspekter ved lærerkompetansen kan ikke læres. En stor del av arbeidet med elevens psykiske helse krever at læreren har personlige egenskaper, og en mental innstilling som kan gjøre arbeidet mer effektivt. Dette er en del av lærerens relasjonskompetanse (Drugli, 2012). En stor del av jobben handler om å være empatisk, og å sette seg inn i andres følelser. Det er derfor viktig å ha den «emosjonelle radaren» påskrudd. Å lære noe slikt i løpet av studiet vil fort bli vanskelig. Dette er i overenstemmelse med Øverland & Bru (2016) sine tanker om at læreren må være sensitiv når det kommer til elevs signaler, slik at de kan avdekke når det er behov for støtte.

For mange elever vil læreren kanskje ikke bety så mye, men det finnes noen spesielt utsatte grupper med barn og unge i skolen. Disse barna har i større grad behov for lærere med god kompetanse. Blant annet finnes det en økende gruppe med barn og unge som har det som omtales som «curling foreldre» og gutter med antisosial oppførsel. Lærerne understreker behovet for målrettet kompetanse i møte med disse gruppene. Dette er grupper som trenger ekstra oppfølging. Noe som kom tydelig frem i undersøkelsen var misnøyen med problemfokuset i skolen. Det uttrykkes et tydelig behov for konkrete råd og retningslinjer for lærere. Spesielt i sammenheng med disse nye gruppene med unge, som det i liten grad har blitt forsket på. Dette samsvarer med Helse- og omsorgsdepartementet (2003) sine tanker om at økte forskningsinnsatser på feltet er nødvendig slik at man kan tilegne seg kunnskap og utarbeide tiltaksplaner som baserer seg på forskning. Det presiseres også at det ikke burde fokuseres på problemene, men heller håpet og mulighetene knyttet til arbeidet. Et slikt samsvar mellom lærernes tanker og regjeringens strategiplan kan fortelle oss at dette er noe begge parter ønsker satsning på. Funnene viser samtidig et gap mellom forventet kompetanse og praksis. Med tiden har det skjedd endringer i samfunnet, som har ført til at nye grupper med sårbare barn og unge vokser fort. Å håndtere denne raske utviklingen oppleves som utfordrende for lærerne i undersøkelsen.

4.3 Livsmestring i skolen

4.3.1 Funn

Samtlige av intervjupersonene er positive til livsmestring i skolen. Betydningen av å presentere elevene for fenomener før de selv opplever dem, er sentral blant alle lærerne i undersøkelsen. Det trekkes spesielt frem at det er noen grupper med barn og unge i skolen som har ekstra bruk for dette. Man ser likevel et skille mellom intervjupersonene når det kommer til hvilke grupper de mener har bruk for dette.

Intervjuperson 2 mener at skolen består av for mye ensartet konkurranse, og at det kan være veldig vanskelig å hevde seg i skolen for unge menn som ikke mestrer denne typen ferdigheter. Det er derfor nødvendig å skape et hierarki der disse elevene også kan hevde seg. Intervjupersonen trekker også frem en annen gruppe som er spesielt utsatt. De unge jentene som har vokst opp med smarttelefonen i hånda, og som har begynt med selvskading som et resultat av det økte presset som kommer med smarttelefonen. I dette tilfellet er det ekstra viktig at man som lærer gir disse elevene verktøy som hjelper dem å holde fast i den virkeligheten som er ekte.

Intervjuperson 3 mener også at livsmestring er ekstra viktig for utsatte grupper, men trekker heller frem den nye generasjonen med barn som aldri har møtt motgang. Elevene med «curling-foreldre» som alltid har roset barna, og feiet motgangen til side. Disse elevene trenger å lære hvordan man skal håndtere motgang, slik at de kan fungere best mulig senere i livet.

4.3.2 Drøfting

Lærerne i denne studien uttrykker at livsmestring har vært et etterlengtet emne i skolen, men de har ulike meninger om hvordan undervisningen i livsmestring burde utarte seg i praksis. Lærerne sier at de er positive til å undervise elevene i livsmestring, men er dette i noen grad motsigende mot det de tidligere har sagt om sin egen kompetanse i emnet? Lærerne sier de er middels fornøyd med egen kompetanse i psykisk helse. Det er derfor grunn til å spørre seg om lærere er kompetente til å undervise elever i livsmestring. I den sammenhengen kunne det vært ønskelig med andre yrkesgrupper i skolen, som for eksempel psykologer eller sykepleiere. Dette støttes også av Holen & Waagene (2014) som konstaterer at læreren er avhengig av gode støttesystem i arbeidet sitt.

Det problematiseres at psykisk helse i skolen ofte blir sett på som et ensidig fenomen. Det er flere måter å være psykisk syk på i skolen, og lærerne opplever at det er spesielt noen grupper med barn og unge som har behov for ekstra hjelp. Dette er i overensstemmelse med forskere (Berg, 2012; Midthassel et al., 2011) sine tanker om at det finnes noen barn og unge som har utviklet ekstra sårbarhet, grunnet mangel på stimulering av grunnleggende behov.

Å presentere elevene for et fenomen før de opplever det kommer frem som kjernen i lærernes syn på livsmestringsopplæringen. Denne sammenhengen kommer også frem i regjeringens strategiplan. Der knytter de kunnskap om emnet til aksept for egne og andres problemer. Samtidig påpekes det at kommunikasjon og opplæring i psykisk helse kan gi elevene innsikt i hvordan man skal møte utfordringer i livet når de oppstår. Det kan også føre til at elever vet

hvem de skal henvende seg til når problemene oppstår (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003). Livsmestring i skolen kan bidra til å skape elever som er trygge på seg selv og andre, og gi dem en følelse av selvverd. Dette ansees som tegn på god psykisk helse blant lærerne i studiet. Berg (2012) beskriver også dette som essensielt for det psykososiale miljøet i klassen. I tillegg er trygghetsfølelsen essensiell for utviklingen av elevens selvbylde (Idsøe & Idsøe, 2011). Det er derfor viktig å undervise i livsmestring på en måte som bygger opp elevens trygghetsfølelse.

Livsmestring burde innebære noe mer enn å bare lære opp elever i hva psykisk helse er. Lærerne må også skape et hierarki der elevene som faller utenfor kan hevde seg i. Man må altså legge til rette for at livsmestring er mulig for elevene. Intervjuperson 2 trekker først og fremst frem de unge mennene i skolen som ofte blir omtalt som “skoletaperne” i denne sammenhengen. Dette kan knyttes opp mot Kvello & Wendelborg (2005) sine tanker om at antisosial oppførsel kan reduseres ved å legge til rette for dannelsen av prososiale ferdigheter hos eleven. For at dette skal være mulig må man skape et godt miljø for elevene. Læreren i undersøkelsen viser derfor forståelse for at et godt miljø som kan skape prososiale ferdigheter er avhengig av at eleven opplever mestring innad i dette miljøet.

Et annet voksende område som trekkes frem er de unge jentene som konstant eksponeres for sosiale medier. Dette trekkes også frem av forskning (LNU, 2017) som en av de største årsakene til psykiske plager i skolen. En del av livsmestringsundervisningen burde derfor innebære å gi disse jentene verktøyene som trengs for å holde fast i den fysiske virkeligheten. Resultater fra rapporten til LNU (2017) er i overensstemmelse med dette funnet, og presiserer i tillegg betydningen av å legge til rette for at elevene kan reflektere rundt fenomener som de utsettes for på sosiale medier.

Livsmestringsemnet må derfor forstås som et komplekst fenomen som konstant må tilpasses etter elevenes livsverden. Det vokser stadig frem nye grupper med barn og unge, og emnet vil derfor være i konstant utvikling. Læreren vil derfor ha behov for ny og oppdatert forskning å bygge opplæringen på. Lærerne i undersøkelsen nevner at de opplever at andre parter mener det er deres oppgave å oppdatere seg på dette. Dermed blir undervisningen i livsmestring i stor grad avhengig av lærernes personlige ønske og vilje til å lese seg opp på dette på egenhånd. En slik tradisjon kan derfor føre til store variasjoner i kvaliteten på opplæringen i livsmestring. Et annet sentralt funn i denne studien er at de spesifikke gruppene, som lærerne i undersøkelsen opplever som de mest utsatte gruppene, ikke er i samsvar med gruppene som nevnes i mye annen forskning (Berg, 2012; Suren et al., 2018; Bru et al., 2016). Bru et al.

(2016) nevner blant annet istedenfor elever med angst og depresjon, skolevegring, og alvorlige adferdsvansker som de mest utsatte gruppene. Samtidig skal det påpekes at gruppene lærerne nevnte kan falle innunder flere av disse kategoriene.

5. Konklusjon

Problemstillingen jeg har søkt svar på i denne oppgaven er hvilke tanker lærere har om å arbeide med psykisk helse i skolen. Denne har jeg videre valgt å undersøke ved bruk av 2 forskningsspørsmål. Det første handler om lærernes forståelse av begrepet psykisk helse, og det andre er hvilke tanker de har om sin egen kompetanse i psykisk helse. Etter å ha gjennomført kvalitative intervjuer med tre lærere har jeg fått dypere innsikt i hva lærere tenker om å arbeide med psykisk helse. Selv om utvalget er lite, og resultatene derfor ikke kan generaliseres, kan funnene bidra til nye tanker og innsikt på forskningsområdet.

Materialet som er utarbeidet i dette prosjektet kan vise at lærere kanskje har begrensede ressurser til å håndtere og arbeide med elevenes psykiske helse i skolen. Man kan også til en viss grad se et skille mellom forventede arbeidsoppgaver satt av politikerne, og lærernes opplevelse av egne muligheter til å ta på seg disse arbeidsoppgavene. Materialet viser også at det blant lærerne er et skille, der lærerne er uenige i om slike oppgaver burde være en del av deres ansvar.

I forhold til spørsmål om hva slags kompetanse som er nødvendig å ha som lærer, samsvarer funnene i prosjektet til en viss grad med Berg (2012) sine teorier om lærerkompetansen. Der faglig kompetanse, didaktisk kompetanse og relasjonskompetanse fremheves. Funnene tyder på at det fremdeles gjenstår en innsats for å gi lærerne kompetansen som er nødvendig for å håndtere vanskelige situasjoner knyttet til elevenes psykiske plager eller lidelser. Denne studien har samtidig vist at lærerne anerkjenner behovet for å tilpasse undervisningen etter elevens psykiske helse, men også at de opplever mangel på konkrete tiltaksplaner å støtte seg til. Samtidig virker det som lærernes tanker om at noen barn er mer avhengig av lærerens kompetanse, har en god del til felles med teoriene om sårbare barn og unge som det redegjøres for i kapittel 2.2.1. Materialet understreker i tillegg et behov for oppdatert forskning på området, ettersom samfunnet er i endring og nye grupper med sårbare elever vokser frem.

Livsmestring er et frisk pust i skolen, og funnene viser at dette har vært etterlengtet blant lærerne. Dette er nødvendig for å skape trygge elever med god følelse av selvverd. Ettersom tidligere presenterte funn allerede har vist at lærere føler sin kompetanse i psykisk helse er

begrenset, er det grunn til å antyde at lærerne ikke nødvendigvis er kvalifiserte nok til å undervise i dette. Materialet viser at lærerne opplever at de selv må sørge for å tilegne seg denne kompetansen. Dette kan resultere i stor variasjon i kvaliteten på undervisningen i livsmestring. Prosjektet har vist at lærerne har forskjellige tanker om hvordan livsmestring burde inkluderes i skolen. I mange tilfeller vil opplæring i livsmestring være mest verdifull for grupper med spesielt sårbare elever, men undervisningen kan også bidra til at elever som opplever psykisk velvære lærer å ivareta denne. For at livsmestring i skolen skal fungere, kan det være nødvendig at opplæringen tar utgangspunkt i elevenes livsverden.

Dette prosjektet retter oppmerksomheten mot lærernes tanker om å arbeide med psykisk helse i skolen. Videre kunne det vært interessant å undersøke hvilke tanker skoleeiere og skoleledere har om deres arbeidsoppgaver innenfor dette emnet. Studien har også avdekket et behov for ny og oppdatert forskning på området. Det kunne derfor ved en annen anledning, og bruk av kvantitativ metode, vært hensiktsmessig å se hvilke grupper med sårbare barn og unge de har behov for mer kunnskap om.

Litteraturliste

- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L. ... & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen – et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bakken, A. (2017). Ungdata. Nasjonale resultater 2017, NOVA Rapport 10/17. Oslo: NOVA
- Berg, N.B.J., (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I Roland, E (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge (s. 17-36)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I Øverland, K (Red.), *Psykisk helse i skolen (15-27)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for Lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalgard, O. S. (2006). *Sosiale risikofaktorer, psykisk helse og forebyggende arbeid (folkehelseinstitutt rapport 2006:2)*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20062--pdf-fil.pdf>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Folkehelseinstituttet. (2007). *Hovedfunn fra TOPP-studien*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/studier/topp/hovedfunn-fra-topp-studien/#1-forstadier-til-psykiske-plager-vises-tidlig>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2003). *Sammen om psykisk helse*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/---sammen-om-psykisk-helse---/id87979/>
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Houg, T. (2004). Psykisk helse i skolen. *Suicidologi, Vol 9, Nr 3 (s. 1-8)*. Hentet fra:

<https://www.journals.uio.no/index.php/suicidologi/article/view/1889>

Idsøe, E.C., Bru, E. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I Øverland, K (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 291-298). Oslo: Universitetsforlaget.

Idsøe, T. & Idsøe, E. C. (2011). Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes?. I Roland, E (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 97-112). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2006). Hva er didaktikk?. *Lærernes verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren, Rollen og Utdanningen*. St.meld.nr 11 2008-2009. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forsknings-intervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Kvvello, Ø. & Wendelborg, C. (2005). Mobbing knyttet til barns sosiale hierarki på pedagogiske arenaer. *Norsk senter for barneforskning, Barn nr. 1 2005:79-94*.

<https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1272503516/Kvello2.pdf/77164006-8685-443c-ac4d-4fceeafad0cf>

Larssen, A. K. (2017). *En enklere metode utdrag*. Bergen: fagbokforlaget.

Lindqvist, P., Nordanger, U. K. & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. Hentet fra:

https://www.researchgate.net/publication/260804375_Teacher_attrition_the_first_five_years_-_A_multifaceted_image

LNU. (2017). *Livsmestring i skolen: for flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet fra: <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>

Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K. & Roland. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I Roland, E (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.

Mykletun, A., Knudsen, A. K. & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/publ/eldre/psykiske-lidelser-i-norge-et-folkeh/>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. Hentet fra: https://w2.uib.no/filearchive/psykisk-helse-og-skole-hemil-rapport-4-2009-samdals_2.pdf

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerollen sett fra lærernes ståsted*. Hentet fra: <https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>

Spasova, Z. (2012). *The effect of weather and its changes on emotional state – individual characteristics that make us vulnerable* (*Adv. Sci. Res.*, 6, 281–290, 2011). Hentet fra: <https://www.adv-sci-res.net/6/281/2011/asr-6-281-2011.pdf>

Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/oktober/skolens-samfunnsmandat/>

Suren, P., Torgersen, L., Bakken, I. J. L., Reneflot, A., Nes, R. B. & Furu, K. (2018). *Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge* (FHI). Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>

Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I Øverland, K (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-69). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

NSD Personvern

04.03.2019 14:24

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 785546 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.03.2019. Behandlingen kan starte.