



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG  
HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Utdanningsvitenskap – masterprogram i  
spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2019

Åpen

Forfatter: Eline Helleland

...*Eline Helleland*.....

(signatur forfatter)

Veileder: Jorunn Thortveit

Tittel på masteroppgaven: En deskriptiv studie av skolens arbeid med psykisk helse

Engelsk tittel: A descriptive study on mental health work from a school's perspective

Emneord:

*Psykisk helse*

*Kritisk konstruktiv didaktikk*

*Kritisk kulturell literacy*

Antall ord: 28659

+ vedlegg/annet: 2169

Stavanger, 11.06.2019

# Sammendrag

Studien tar sikte på å undersøke skolens arbeid med psykisk helse i ungdomsskolen gjennom kontaktlæreres, miljøterapeuters samt helsesykepleiers erfaringer med emnet. Psykisk helse blir i oppgaven definert som en opplevelse av velvære, med muligheten til å virkeliggjøre ens evner, beherske vanlige belastninger i livet, å finne glede i arbeid og aktivitet samt å delta og bidra i samfunnet.

Forskning viser en økning av psykiske plager blant unge, da særlig blant jenter. I tillegg har psykisk helse fått sin plass på timeplanen gjennom det tverrgående temaet folkehelse og livsmestring. Det gir grunnlag for dette prosjektet å stille spørsmålet – *hvordan kan skolen arbeide for å fremme psykisk helse blant elever på ungdomstrinnet?*

Masterprosjektet er en deskriptiv kvalitativ undersøkelse der datainnsamlingen består av kvalitative forskningsintervju. Det har blitt foretatt intervjuer av tre kontaktlærere, to miljøterapeuter, samt én helsesykepleier. I dette masterprosjektet har det vært spennende å få fram de ulike profesjonenes perspektiv, da dette bidrar til å forstå mer av skolens arbeid med psykisk helse. Analysen av intervjuene er tematisk med utgangspunkt i hermeneutikken. Dertil har masterprosjektet vært del av et samarbeidsprosjekt med en ungdomsskole i Norge. Dette har gitt tilgang til skolens dokumenter, da blant annet elevundersøkelser og utviklings- samt strategiplaner.

Opplevelsene fra de ulike informantene kan forstås som mulige implikasjoner for skolens arbeid med psykisk helse i ungdomsskolen. Funnene viser at arbeidet er komplekst og utfordrende for alle aktører. Informantene gir uttrykk for en tosidig spenning i hvorvidt det finnes en økning av psykiske plager eller ikke. Videre trer tverrfaglig samarbeid og gode lærer-elev-relasjoner fram som viktige faktor i arbeidet. Dertil kommer det fram hvordan et didaktisk perspektiv med søkelys på danning kan hjelpe læreren til å potensielt styrke elevenes psykiske helse.

Studien kan være et viktig bidrag til skolen for å møte de mange og sammensatte behovene i en stadig mer mangfoldig elevgruppe. Dette sammen med mulige implikasjoner som lærere og miljøterapeuter kan ta med seg i arbeid med psykisk helse i skolen. Det som gjerne skiller denne undersøkelsen fra andre lignende prosjekt, er tilgangen på erfaringer og opplevelser i samme miljø på tvers av profesjoner - noe som kan bidra til å utvide forståelseshorisonten omkring dette emnet.

## Innholdsfortegnelse

.....	I
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>II</b>
<b>1.0. INNLEDNING</b> .....	<b>- 1 -</b>
<b>2.0. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>- 5 -</b>
2.1. ET OVERBLIKK AV PSYKISK HELSE I ET FORSKNINGSPERSPEKTIV .....	- 6 -
2.2. TO DEBATTER.....	- 9 -
2.3. HVORDAN KAN LIVSMESTRING FORSTÅS? .....	- 11 -
2.4. PSYKISK HELSEARBEID I SKOLEN.....	- 12 -
2.5. DEN GODE LÆRER.....	- 13 -
2.6. EN TEKNOLOGISK HVERDAG.....	- 15 -
2.7. KRITISK KULTURELL LITERACY .....	- 16 -
2.8. DANNING OG PSYKISK HELSE .....	- 18 -
<b>3.0. METODISK TILNÆRMING</b> .....	<b>- 22 -</b>
3.1. STUDIENS KONTEKST - ET SAMARBEID MED EN UNGDOMSSKOLE .....	- 22 -
3.2. FORSKNINGSSTÅSTED .....	- 23 -
3.3. DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU .....	- 24 -
<b>4.0. PRESENTASJON AV RESULTAT</b> .....	<b>- 36 -</b>
4.1. DOKUMENTER FRA UNGDOMSSKOLEN .....	- 36 -
4.2. ANALYSE AV DE KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUENE .....	- 39 -
<b>5.0. HVORDAN KAN DE KVALITATIVE INTERVJUENE OG SKOLENS DOKUMENTER FORSTÅS?</b> .....	<b>- 59 -</b>
5.1. KLASSEROMMET .....	- 59 -
5.2. MANGFOLDIG KUNNSKAPSGRUNNLAG .....	- 65 -
5.3. SKOLEN SOM ORGANISASJON .....	- 66 -
5.4. MULIGE IMPLIKASJONER.....	- 69 -
<b>6.0. AVSLUTTENDE KOMMENTAR</b> .....	<b>- 73 -</b>
<b>LITTERATUR</b> .....	<b>- 76 -</b>
VEDLEGG 1.....	- 80 -
VEDLEGG 2.....	- 81 -
VEDLEGG 3.....	- 82 -
VEDLEGG 4.....	- 83 -

# 1.0. Innledning

Psykisk helse er et tema som har fått økt fokus de siste tiårene, til dels på grunn av rapporter fra verdens helseorganisasjon (World health organization (WHO), 2004). Rapporter viser at 20-25 prosent av befolkningen til ethvert tidspunkt har en psykisk lidelse, og at halvparten av befolkningen forventes å få en psykisk lidelse i løpet av livet. Ved psykiatrisk avdeling på Rikshospitalet har det kommet henvisninger grunnet alvorlige stressrelaterte psykosomatiske lidelser uten erkjent organisk funn - disse hadde økt med 400 prosent de siste fem årene (Brøyn, 2016). Tallene er urovekkende, og en kan forstå hvorfor temaet har blitt en stor del av politikeres og medias dagsorden. Dette har ført til videre diskusjoner om hvordan en skal arbeide for å forebygge og behandle psykisk helse. *Boken som mangler* kom som et opprop for å få inn psykisk helse på timeplanen i skolen (Nordtug & Engelsrud, 2017). Her gikk seks organisasjoner<sup>1</sup> sammen for å utfordre kunnskapsministeren til å skape “..en skole for hele mennesket”, og mente på denne måten at “..først da blir skolesekken komplett” (s. 2). Ny overordnet del av læreplanen er fastsatt, der folkehelse og livsmestring er et av tre tverrgående temaer som skal integreres i fag (Utdanningsdirektoratet, 2018). Folkehelse og livsmestring har nær sammenheng med psykisk helse og handler blant annet om å ruste barn og unge til å takle både medgang og motgang i livet (Udir, 2018).

Som lærer i ungdomsskolen har jeg sett at elevenes psykiske helse kan henge sammen med deres skolehverdag. Det har for eksempel handlet om det sosiale livet på skolen eller undervisningen i klasserommet. Gjennom ulike situasjoner vekkes det en bekymring for elevenes psykiske helse. Det er særlig når elever har gitt uttrykk for å ikke ha det bra, vist manglende evner til å mestre vanlige belastninger i livet, eller ikke har klart å delta og bidra i det sosiale livet og undervisningen at dette forsterkes. Min erfaring har også vist at jeg selv og andre kollegaer ofte uttrykker en manglende kunnskap om hvordan en best mulig skal møte elevgruppa for å bidra til å gjøre dem rustet til å takle livet. Dette har fått meg til å stille spørsmål til hvordan en kan arbeide for å fremme psykisk helse i skolen.

Videre vet en av forskning at psykiske helseplager ofte viser seg eller debuterer i løpet av ungdomstiden (Bru et al., 2016). Statistisk sett finnes det fem elever med psykiske plager i en

---

<sup>1</sup> Følgende organisasjoner var representert: Norsk Psykologforening, Elevorganisasjonen, Mental-Helse-Ungdom, Norsk lektorlag, Norsk psykiatrisk forening (den norske legeforening) og Rådet for psykisk helse.

vanlig norsk ungdomsskole, der to av dem har en psykisk lidelse (Bru et al., 2016). En ser at lærere må uunngåelig forholde seg til ulike typer psykiske vansker og lidelser i møte med elever. Dette gjelder ikke hele elevgruppen, men alle elever har en psykisk helse som preger evnen til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav. Hensikten for studien blir på denne måten ikke å undersøke hvordan en kan jobbe systematisk med de elever som har psykiske vansker, men hvordan en kan jobbe forebyggende for å fremme psykisk helse. I det følgende presenteres studiens problemstilling med forskningsspørsmål:

### ***Hvordan kan skolen arbeide for å fremme psykisk helse blant elever på ungdomstrinnet?***

- Hvilke ressurser er tilgjengelig i organisasjonen?
- Hvordan beskriver skolens aktører arbeid med psykisk helse, og hvordan arbeider de for å fremme det tverrfaglige samarbeidet om psykisk helse på ungdomstrinnet?
- Hvordan kan dette videreutvikles i arbeidet med det tverrgående temaet folkehelse og livsmestring?

Studiens formål er på denne måten å utvikle kunnskap som kan bidra til skolens kompetanse for å forebygge elevenes psykiske helse. Dette er et omfattende tema som forsøker å undersøke systematisk arbeid hos ledelsen ved hjelp av ressurser og dokumenter tilhørende en ungdomsskole i Norge. Dertil gjennomføres dybdeintervju med kontaktlærere, miljøterapeuter og helsesykepleier tilhørende samme ungdomsskole. Intervjuene gir mulighet for å bedre forstå det tverrfaglige samarbeidet med dets muligheter og begrensninger når det gjelder psykisk helse. Videre gir det potensial til å gi et bilde av virkeligheten i hvordan arbeidet erfares i dag, og på denne måten er studien deskriptiv. Jeg har på bakgrunn av dette, likevel et ønske om å kunne tilnærme meg mulige implikasjoner for videre arbeid. Psykisk helse er et sentralt begrep i problemstillingen, og følgelig er det naturlig å avgrense hvordan begrepet defineres i denne studien.

### **Hvordan kan psykisk helse forstås?**

Psykisk helse handler i stor grad om opplevelse av trivsel, men det kan variere i alt fra tid og sted til person og relasjon (Bru et al., 2016). Det kan være vanskelig å definere psykisk helse på tvers av kulturer og landegrensener, da dette er forhold ved livet som er i bevegelse gjennom livsløpet (Collishaw, Maugham, Goodman og Pickles, 2004). I senere tid har det blitt vanlig å

bruke psykisk helse som et interpersonlig begrep som handler om forhold til en selv, til ens nærmeste og ikke minst til det samfunnet en lever i (Bru et al., 2016). I tillegg kommer det fram i rapporten til verdens helseorganisasjon (2004) at spørsmål om mennesker psykiske helse er et politisk anliggende. Det kan til dels handle om hvordan samfunnet ivaretar innbyggernes rettigheter med tanke på det sosiale, økonomiske og kulturelle. Derav beskriver verdens helseorganisasjon psykisk helse som:

..a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity. Hence, health includes mental, physical and social functioning, which are closely associated and interdependent.  
(2004, s. 16)

Videre forklarer WHO (2004) psykisk helse som en positiv dimensjon, hvor det å kunne mestre livets mange sider og utnytte dets potensial står sentralt. Psykisk helse er noe alle har, og handler om opplevelse av velvære både mentalt og sosialt. Det kan derfor ikke defineres som fravær av sykdom (WHO, 2004). Dette støttes av landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU, 2017) som definerer psykisk helse som evnen til å mestre tanker, atferd og følelser. Det handler også om evnen til å tilpasse seg endringer samt håndtering av motgang. På denne måten blir fravær av psykiske plager ikke en tilstrekkelig indikasjon på god psykisk helse. Ofte inkluderer en også selvkontroll, tilfredshet, empati og samarbeidsevne (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), 2017). Det er imidlertid sjelden at psykisk helse brukes som begrep dersom en skal gi uttrykk for livets gode sider. Ofte er begrepet brukt i sammenheng med vanskeligheter eller det som kan betegnes som psykisk uhelse (Collishaw et al., 2004). På denne måten kan det bli et begrep som ofte forveksles med psykiske vansker. Collishaw et al. (2004) mener en slik begrepsbruk kan utvikle en forståelse av psykisk helse som et individuelt og problemorientert begrep, og dermed svekke oppmerksomheten over sosiale, politiske og kulturelle forhold. Det kan derfor være hensiktsmessig å poengtere at psykisk helse er noe alle har, og handler som nevnt ovenfor om velvære både mentalt og sosialt (WHO, 2004).

Videre trekkes det fram at en av hovedårsakene til psykiske helseplager er manglende evne til å mestre livets utfordringer, noe som i dag er et voksende problem for barn og unge. Dette finner en igjen i undersøkelser fra NOVA *Ung i Oslo* 2015 og Ungdata 2015 samt 2016 (Bakken, 2016; Bakken, Sletten & Frøyland, 2016). På denne måten er psykisk helse forstått som en grunnstein i det å mestre livet, og i denne undersøkelsen er fokus på hvordan skolen

kan anvende dette i sitt daglige arbeid. Det er ikke ønskelig at psykisk helse-begrepet skal være rettet mot eller organiseres etter spesifikke diagnoser eller grupper. Studien avgrenses derfor til å undersøke forebyggende tiltak av psykisk helse fremfor behandling av psykiske vansker. Når det gjelder annen forskning og teori vil jeg bruke den samme betegnelsen som den litteraturen jeg referer til.

## 2.0. Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet inneholder det teoretiske rammeverket for studien. I første omgang vil jeg gjøre rede for litteratursøket. Deretter vil jeg belyse et overordnet blikk på psykisk helse i forskning, før det settes søkelys på to internasjonale debatter. I tillegg vil emner som det tverrgående temaet folkehelse og livsmestring, lærerrollen og teknologi knyttes til studiens problemstilling. Dertil har jeg valgt å knytte arbeid med psykisk helse til et didaktisk perspektiv med vekt på kritisk kulturell literacy og danning. Når jeg videre omtaler det tverrgående temaet folkehelse og livsmestring, har jeg for enkelhets skyld valgt å bruke *livsmestring*.

### Litteratursøk

For å finne relevant forskning om temaet jeg ønsket å belyse, søkte jeg i flere databaser. Jeg har i hovedsak valgt å bruke Oria, Idunn og Academic Search Premier, da disse bibliotekene blant annet har standardiserte krav for å publisere verk. Videre brukte jeg søkeord som “psykisk helse/mental health”, “livsmestring/folkehelse” og “resiliens/resilience”. Jeg fant svært mye litteratur på psykisk helse, og brukte Silvermans (2011) fire vurderingskriterier til å velge den litteraturen som best kunne utfylle problemstillingen. De fire kriteriene er *troverdighet*, *synsvinkel*, *egnethet* og *nøyaktighet*. Jeg forsøkte eksempelvis å være kritisk til kildens agenda for å sjekke kildens *troverdighet*. Videre finnes det, ifølge Silverman, ikke objektive kilder, men en kan likevel tenke over kildens *synsvinkel*. Følgelig sjekket jeg hvor *nøyaktig* kilden var i forklaring av egne metoder og hvordan denne oppga egne kilder. Til slutt stilte jeg spørsmål til *egnethet* - egner denne kilden seg til studiens formål? Til dels kom boka “Psykisk helse i skolen” opp i alle databasene som jeg har brukt noe for statistikk og definisjoner (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Imidlertid kunne jeg ikke bruke den som en av hovedkildene til det teoretiske rammeverket. Dette fordi den handler om hvordan en kan avdekke psykiske plager og støtte elevene slik at de får den hjelpen de trenger. *Synsvinkelen* i boka blir på denne måten utenfor studiens *forebyggende* formål. Videre fant jeg “Livsmestring i skolen”, som tilsynelatende kunne bidratt til å utfylle det teoretiske rammeverket (Sælebakke, 2018). Imidlertid er boka basert på buddhistisk meditasjon, med *oppmerksomt nærvær* som teori for å øke elevenes livsmestring. Jeg fant boka mindre *egnet*, da den spesifikke teorien *oppmerksomt nærvær* for livsmestring i skolen har lite forskningsgrunnlag. Bakken (2016), Drugli (2012; 2018), Klafki (2001), Janks (2010), og



Kvale og Brinkman (2007; 2017) har vært sentrale kilder i arbeidet, som også oppfylte Silvermans (2011) fire vurderingskriterier. I tillegg har jeg brukt referanselister i andre artikler og studier, når det var spesielle funn eller fremstillinger som jeg ønsket å undersøke nærmere. Dertil har jeg brukt artikler fra pedagogiske, psykologiske og sosiologiske tidsskrifter i hovedsak fra Norge og USA, men også andre land er representert. Når det gjelder de utenlandske artiklene, har jeg vurdert om de er relevante for norske forhold og valgt bort de jeg har ment ikke kan brukes.

## 2.1. Et overblikk av psykisk helse i et forskningsperspektiv

Det er spennende å se hvordan forskningsfeltet har betegnet ungdommer de siste tiårene. Rapporter fra 1970 tallet til tusenårsskiftet synes å hatt større fokus på ungdommer som en gruppe, der datidens oppfatning av ungdom ble karakterisert som de “opprørske” eller “rebelske” (Sletten & Bakken, 2016). Senere ser det ut til at forskningen har flyttet fokus fra ungdommer som en kollektiv motstand mot samfunnet til enkeltungdom som melder seg ut, trekker seg tilbake eller straffer seg selv (Eckersley, 2011; Illeris et al., 2009). I dag er gjerne *generasjon prestasjon* eller *curlinggenerasjonen* en hyppigere brukt betegnelse for dagens ungdom. Fokuset på åpenhet rundt psykisk helse ser ut til å ha større plass i mediebildet, og tv-programmer som *Jeg mot meg*<sup>2</sup> og *Sykt perfekt*<sup>3</sup> er gode eksempler på dette. Noe som har bidratt til dette bildet i media og på forskningsfeltet er de tallene som NOVAs ungdomsundersøkelser og Ungdata har levert (Bakken, 2016; Bakken et al., 2016). I disse gjentatte undersøkelsene er det en økning i depressive symptomer blant ungdom. Gjennomsnittlig skårer ungdommene høyt på søvnproblemer, opplevelse av slit, ulykkelighet, tristhet, håpløshet, anspenhet og de har mange bekymringer (jamfør litteratur som imøtegår NOVA sine rapporter). Det er særlig UNG-undersøkelsen som ble gjennomført i 1996, 2006 og 2012 som viser en økning av depressive symptomer - spesielt blant jenter (Sletten & Bakken, 2016). Forskerne påpeker at størrelsen ikke kan gi en objektiv sannhet, men er mer opptatt av hvordan tallene har endret seg over tid (Andersen & Bakken, 2015; Bakken, 2016). I tillegg viser Statistisk sentralbyrå (SSB, 2017) sine levekårsundersøkelser også en tendens

---

<sup>2</sup> <https://tv.nrk.no/serie/jeg-mot-meg>

<sup>3</sup> <https://sumo.tv2.no/programmer/underholdning/sykt-perfekt/>

til økning av psykiske plager blant unge kvinner, men ikke på samme måte blant menn. Videre forsøker Sletten & Bakken (2016) å forklare disse kjønnsforskjellene i hvordan en mulig åpenhet og oppmerksomhet rundt psykiske plager, gjerne vil påvirke jenter i større grad enn gutter. På denne måten kan ungdoms oppfatning av og holdninger til psykiske plager sannsynligvis både preges av personlige erfaringer, og erfaringer fra samhandling med jevnaldrende og familie, samt av hvordan temaet formidles gjennom mediene, i skolen og via andre arenaer i de unges liv (Sletten & Bakken, 2016). På denne måten utsettes kanskje jenter i større grad for informasjon om psykiske vansker fordi de gjerne forholder seg til andre mediekkanaler enn de fleste gutter. I tillegg er jenter i større grad kjent som storforbrukere av sosiale medier og det eksisterer et betydelig større tilfang av influensere på Instagram og magasiner rettet mot unge jenter, enn det som er tilfellet for unge gutter (Sletten & Bakken, 2016).

Når det gjelder studier som kan forklare mulige årsaker, skriver Sletten og Bakken at de ulike forskerne strides. Det kan se ut til at det er et skille mellom det en kan kalle “tradisjonelle” og “nye” årsaksforklaringer for psykiske vansker (Sælebakke, 2018). De mer tradisjonelle årsaksforklaringene knyttes til gener, sårbarhet, ressursfattigdom, problematisk oppvekst, mobbing, rus og atferdsproblemer som ofte drøftes i lys av kumulative risikofaktorer (Collishaw et al., 2004; Masten & Powell, 2003). Collishaw et al. (2004) drøfter i *Time trends in adolescent mental health*, sammenhengen mellom psykisk uhelse og risikofaktorer som problematisk oppvekst, rus og atferdsproblemer. Den tjudefem år lange studien viser effekt når det gjelder sosiale klasser og familierelasjoner knyttet til ungdommenes mentale helse. Dertil har Masten & Powell (2003) sett på kumulative risiko- og beskyttelsesfaktorer i sammenheng med psykisk helse, og sett en tydelig effekt i hvordan disse faktorene spiller inn på barn og unges mentale helse. Imidlertid er det vanskelig å konstatere funnene på grunn av metodologiske utfordringer knyttet til endring over tid. Dette handler til dels om endringer i diagnosekriterier, ulike innganger til forskningsmetoder og endringer i forskningsetiske retningslinjer.

Imidlertid har forskningen de siste årene fått et annet fokus, dette handler gjerne om større krav til individuelle prestasjoner, og på folkemunne sies det for eksempel at en er sin egen lykkessmed eller at en skal bli den beste versjonen av seg selv. Det er her en blant annet finner skolestressdebatten (Eriksson & Sellström, 2010; Hjern, Alfven og Östberg, 2008; Modin, Östberg, Toivanen og Sundell, 2011). Eriksson & Sellström (2010) er redd for at

elevene i dag stresser seg psykisk syke. På samme måte rapporterer Hjern et al. (2008) om fysiske plager på bakgrunn av stress, som igjen kan føre til psykiske vansker. Av disse rapportene kommer det videre fram at elevenes stress fremtrer som følge av lekser, prøver og tidsfrister for når skolearbeidet skal være ferdig. Dette henger sammen med elevenes forventninger til egne prestasjoner samt ambisjoner om å for eksempel komme inn på en bestemt videregående eller høyere utdanning. Dernest mener Modin et al. (2011) at dersom skolen har for høye krav til den enkelte elev, kan det føre til høyt stress over tid. En alvorlig konsekvens av dette er dårligere psykisk helse. Gitt at elevene har dårligere psykisk helse på grunn av stress, vil utgangspunktet for læring også synke (Modin et al., 2011).

En av grunnene til dette skiftet er rapporter som viser at de aller fleste norske tenåringer på mange områder har det bra, de fleste har venner, foreldreforhold blir stadig tettere og relasjonene til lærerne og skolen er styrket (Sletten & Bakken, 2016). I tillegg bruker færre rusmidler enn før, og det har vært en klar nedgang i ungdomskriminaliteten (Sælebakke, 2018). Siden dette er forhold som burde tilsi en nedgang i psykiske helseplager over tid, kan en stille spørsmål til hvorvidt en ser konturene av et skifte i hvilke typer av ungdom som er utsatt for psykiske plager (Sletten & Bakken, 2016). En ser at de ”tradisjonelle” og ”nye” årsaksforklaringene viser til to forskjellige grupper, og spørsmålet blir da hvordan disse forklaringene fungerer sammen. Kanskje er det slik at de som er utsatt for de tradisjonelle risikofaktorene blir ekstra preget av de nye årsaksforklaringene? Dette er usikkert, og en finner av ulik forskning at det er vanskelig å statuere gode årsaksforklaringer over tid, fordi en trenger data som måler sammenhengen mellom risikofaktorer og psykisk helse samtidig. Det hjelper for eksempel ikke å vite at det er en trend i økning av mobbing og en trend i økning av dårlig psykisk helse, dersom en ikke har målt at det samme individet påvirkes både av mobbing og av psykiske plager (Bakken, Sletten og Frøyland, 2016). I tillegg vil faktorer som at samfunnet endrer seg være med å påvirke resultater fra målinger som blir gjort. Følgelig er det viktig å påpeke at de fleste av studiene som er henvist til i dette avsnittet har undersøkt endringer i omfanget av psykiske plager over tid, men få av de har brukt slike data til å analysere forklaringer til endring i omfanget av psykiske vansker. Videre synes det å være et skille blant forskerne i hvorvidt økningen av psykiske plager skyldes for eksempel økt åpenhet eller faktisk forverring. Jeg vil derfor belyse denne debatten ytterligere før jeg gir et innblikk i hvordan livsmestring kan forstås.

## 2.2. To debatter

Det er særlig to debatter som pågår i den internasjonale forskningslitteraturen når det gjelder psykisk helse (Sletten & Bakken, 2016). Den *første debatten* handler om det har skjedd en faktisk forverring av ungdoms psykiske helse eller ikke. Her diskuteres det om en eventuell økning i psykiske plager først og fremst er uttrykk for økt oppmerksomhet om og større åpenhet rundt denne type plager, fremfor en reell forverring i ungdoms psykiske helse. I motsetning til den *andre debatten* som tar utgangspunkt i at det faktisk har vært en økning i omfanget av psykiske plager blant ungdom. Den handler i hovedsak om hvilke årsaker som kan forklare økningen. Med utgangspunkt i den *andre debatten* vil de fleste forskerne anerkjenne ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer som årsaksgrunnlag for et individs psykiske helse (Masten et al, 1990; Masten & Powell, 2003; Olsen & Traavik, 2010; Riley & Masten, 2005). Som tidligere nevnt finnes det *tradisjonelle* og *nye* årsaksforklaringer for de unges psykiske helse. Siden de tradisjonelle årsaksforklaringene stort sett skyldes utenforstående årsaker, til dels epigenetikk eller vanskelige hjemmeforhold, har jeg valgt å sette søkelys på skolestressdebatten for å beskrive forskernes ståsted i den *andre debatten*.

Av forskningen nevnt i kapittel 2.1. finnes det en økning i sammenheng mellom psykiske plager og skolestress. I en kvalitativ studie gjort av Sletten & Bakken (2016) kom det særlig fram to faktorer som gjorde skolen stressende. Den første var opphopning av prøver på kort tid som gjorde at elevene opplevde stor grad av daglig stress. Dernest førte dette til frykt for fremtiden, for dersom de ikke mestret fagene og fikk karakterene de trengte for valgfrihet i yrkesvalg, ville fremtiden bli ødelagt. Det kommer også fram at det finnes både negativt og positivt stress, der litt stress er nødvendig for å kunne prestere (Lillejord et al., 2017). Dette sammen med rapportene til Eriksson & Selsström (2010), Hjern et al. (2008) og Modin et al. (2011) som beskrevet ovenfor, kan bidra til å bedre forstå forskernes ståsted i den *andre debatten*.

Videre når det gjelder skolens rolle i arbeid med psykisk helse har skolen som pådriver til skolestress flere ganger blitt diskutert i media og i forskning (Dalen, 2014; Lillejord et al., 2017; Låftman et al., 2013). En modifisering av denne skolestressdebatten kan være å se på hvordan skolen forsterker generelle utviklingstrekk i samfunnet (Sletten & Bakken, 2016). Dette kan til dels omhandle den økende prestasjonskulturen og individualiseringen en finner

generelt i samfunnet, men det kan også være et følge av mål- og resultatstyringen. Dette støttes av skoleforskerne Sidsel og Einar Skaalvik:

Selv om prestasjonspresset varierer fra skole til skole og fra klasse til klasse, har vi vist at dette kan ha uheldige konsekvenser både for elevenes skolearbeid og for deres mentale helse. Vi har også vist at prestasjonspresset delvis er et resultat av skolens målstruktur (2017, s. 61).

En motsatt måte å tenke på skolens rolle er arbeidet med læreplanens tverrgående tema livsmestring for å få psykisk helse på timeplanen. Det handler om å lære elevene å mestre hverdagen (Sælebakke, 2018). Da blir skolen mer som en buffer og arena der elevene kan oppleve mestring på andre premisser. Målet blir på denne måten å arbeide mot et fellesskap der elevene kan oppleve sosialt fellesskap, gode klassemiljø med grunnlag i gode og trygge relasjoner (Drugli & Lekhal, 2012). Det handler ikke om hvordan elevene skal fikse dette selv, men at skolen i fellesskap kan være en arena for livsmestring (Sælebakke, 2018). Jeg har på denne måten belyst noe av forskningslitteraturen som kan knyttes til *den andre debatten*.

Den *første debatten* har et noe annerledes fokus, der det stilles spørsmål til hvilket belegg det er for å si at omfanget av psykiske plager blant ungdom er større i dag enn tidligere (Sletten & Bakken, 2016). Kunnskapsfokuset nevnt ovenfor kom blant annet av oppropet i lys av *Boken som mangler*, der psykisk helse blir anvendt som kunnskap og kompass for å mestre det mentale terrenget (Nortud & Engelsrud, 2017). I en rapport fra LNU (2017) kommer det fram at dette handler om en bevisstgjøring i arbeidet med psykisk helse. Da bør for eksempel kunnskap om menneskets psyke læres gjennom praktiske øvelser med særlig fokus på sammenhengen mellom tanker, følelser og atferd. Dersom en tolker dette noe strengt, kan en tenke at hvis en bare har nok kunnskap om psykisk helse så slipper en psykiske plager. Dette har igjen ført til diskusjoner om økningen av depressive symptomer er reelle som en ser av den første debatten i den internasjonale forskningslitteraturen (Sletten & Bakken, 2016). Solberg, Schille-Rognmo og Bakken (2018) mener for eksempel at Ungdata ikke er nyansert nok i begrepsbruken, og at undersøkelsene på denne måten mister troverdighet. Et av spørsmålene fra spørreundersøkelsene er til dels: *Har du i løpet av den siste uka følt deg ulykkelig, trist eller deprimert?* Dette spørsmålet blir kritisert for forskyvning av normalitetsbegreper, da det ikke skiller mellom *normale* følelser (tristhet) og diagnoserelaterte begreper som *depresjon* (Solberg et al., 2018). På samme måte diskuterer Mcleod & Wright (2016) hva som skjer dersom ungdoms subjektive livskvalitet får for stor

oppmerksomhet i skolen. De mener diskurser skaper det objektet de omhandler, altså at bruken av begreper påvirker hva en oppfatter som problematisk og hva en tenker bør endres. Dersom sosiale problemer blir personlige, plasseres problemet hos den enkelte ungdommen, og en kan stille spørsmål om denne dreiningen av universelle innsatser er riktig bruk av ressurser. Kanskje burde ressursene heller blitt brukt til de som trengte det mest, og ikke til å lete etter psykiske plager generelt hos de unge? Mcleod & Wright argumenterer videre for mindre fokus på kunnskapsorientering og større fokus på fysisk aktivitet som en ressurs i psykisk helsedebatten. Her henvises det til medisinsk forskning som finner korrelasjon mellom fysisk aktivitet og økt lykkefølelse, kreativitet, læringsevne, konsentrasjonsevne og mestring.

Jeg har med dette forsøkt å gi et innblikk i hva som rører seg blant forskere når det gjelder psykisk helse ved hjelp av *den første debatten* og *den andre debatten*. Av de studiene tidligere nevnt fra kapittel 2.2 og 2.3 er det vanskelig å gi endelig svar på spørsmålet om økt rapportering av psykiske plager skyldes en faktisk forverring i de unges psykiske helse (Sletten & Bakken, 2016). De ulike perspektivene på hvor fokuset bør ligge trenger ikke nødvendigvis å være motstridende. Kanskje handler det mer om en balansegang mellom kunnskapsorientering og hvordan en praktiserer det tverrgående temaet livsmestring for å fremme psykisk helse i ungdomsskolen. Imidlertid er livsmestring noe omdiskutert i media, hvor blant annet læreren Nohre-Walldén (2019) problematiserer begrepet livsmestring i skolen. Her stiller hun spørsmål til hvorvidt livsmestring som begrep kan skape økt prestasjonspress blant elevene i det å *mestre* livet. Videre vil jeg derfor belyse hvordan livsmestring kan forstås.

### 2.3. Hvordan kan livsmestring forstås?

Jeg har i denne studien valgt å ta utgangspunkt i at man gjennom språket skaper bilder eller representasjoner av virkeligheten ut fra det man kjenner (Mcleod & Wright, 2016). Disse bildene er med andre ord gjenstand for tolkning. Det tverrfaglige temaet livsmestring kan skape ulike forståelser for eksempel fra et skoleperspektiv kontra et helseperspektiv. På denne måten vil gjerne interesse og preferanser være subjektive. Det tverrgående temaet livsmestring handler, som tidligere nevnt, om å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv (Udir, 2018). Høy livskvalitet forutsetter en god

balanse mellom de krav omgivelsene stiller sammen med de forutsetninger som enkeltmennesket har. I denne oppgaven er ikke begrepet livsmestring knyttet direkte til helse, men til høy livskvalitet. Voksne for barn (2017) er en av flere organisasjoner som skriver om livsmestring. Deres helhetlige perspektiv av begrepet legger vekt på at elevene skal lære verktøy for å møte verden. I tillegg trekker de frem hvordan skolen bør legge til rette for at den enkelte føler seg inkludert og opplever mestring. Her kan en se hvordan livsmestring på den ene siden handler om bevisstgjøring rundt øvelse til hvordan en kan møte og mestre ulike situasjoner i livet. Altså at en får noen verktøy som rustet en til å fungere personlig, i samspill med andre og i møte med verden. På den andre siden kritiseres dette av Wetterhus (2017) som anslår at “..det hjelper lite å lære en elev teknikker for å bygge selvtillit hvis eleven opplever å ikke mestre skolefagene eller føler seg utenfor i klassen” (s. 16). Skolen som organisasjon bør derfor vektlegge opplevelse av mestring, deltakelse og fellesskap fremfor for stort fokus på verktøy eller spesifikke teknikker (Solberg et al., 2018). Når det gjelder anvendelse av livsmestring i skolen med tanke på psykisk helse, finnes det flere innfallsvinkler. Videre har jeg derfor valgt ut et fåtall programmer og teorier for å illustrere hva forskningslitteraturen viser når det gjelder psykisk helsearbeid i skolen.

## 2.4. Psykisk helsearbeid i skolen

Det finnes flere veier å gå med tanke på styrking av psykisk helse i skolen, der et mangfold av forskere trekker fram spesifikke programmer mens andre legger vekt på teorier. Av teoretiske innfallsvinkler finner en særlig *resiliens*<sup>4</sup> som et gjennomgående fenomen for å fremme psykisk helse (Anthony, 1987; Borge, 2003; Collishaw et al., 2007; Masten et al., 1990; Masten & Powell, 2003; Riley & Masten, 2005; Von Tetzchner, 2001). Her drøftes ulike risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som kan hemme og hjelpe barn i å takle hverdagen. Gjennomgående hos de ulike forskerne trekkes “den signifikante andre” fram som en særlig viktig faktor i et barns utvikling av psykisk helse. Når det gjelder ulike programmer som brukes ser disse ulike ut, men handler ofte om å gjenkjenne og styre følelser, sette og oppnå positive mål, etablere og opprettholde positive relasjoner, ta ansvarlige beslutninger og håndtere mellommenneskelige situasjoner konstruktivt. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor

---

<sup>4</sup> Resiliens stammer fra psykologien, og handler om å klare seg på tross av risikofaktorer (Riley & Masten, 2005)

& Schellinger (2011) bruker et slikt program (*social and emotional learning*) som handler om fem sammenhengende kompetanser. SEL-programmet har hovedvekt på *self-management*, *self-awareness*, *social awareness*, *relationship skills* og *responsible decision making*. Programmet har en systematisk tilnærming til arbeid med psykisk helse, der de ulike delene skal erverves gjennom strukturerte undervisningsopplegg. Til dels er SEL-programmet blitt en del av skolens læreplanen i Irland, der programmet er lagt til som eget fag<sup>5</sup>. Faget skal være en balanse mellom biologiske, psykologiske og sosiale innfallsvinkler til psykisk helse (Cefai, Bartolo, Cavioni og Downes, 2018). Hvert semester skal elevene, ifølge Cefai et al., evaluere hvorvidt de har ervervet kompetansene som lærerne har undervist i klasserommet. Videre har SEL-programmet som mål å systematisk lære elevene de fem kompetanse for å bidra i å utvikle elevenes psykiske helse. Når det gjelder forskerne nevnt ovenfor er disse hovedsakelig psykologer, og dette preger litteraturen de skriver. Det finnes også pedagoger som trekker fram mer didaktiske teorier som angår psykisk helse. Blant annet beskriver Bru et al. (2016) kjennetegn ved elever med psykiske plager og viser med teori og tiltak hvordan lærere kan avdekke ulike elevers behov, etablere gode relasjoner og legge læringsmiljøet best mulig til rette. Olsen & Traavik (2010) bruker “den gode lærer”, “den gode samtale” og “et godt skole-hjem-samarbeid” for å vise hvordan elevers psykiske helse kan utvikles. Derneft har Doll et al. (2014) introdusert seks trekk som beskriver klasserom der elever får mulighet til å utnyttet sitt potensiale både akademisk og personlig. Jeg har imidlertid valgt å trekke fram den signifikante andre i lys av det som Olsen & Traavik (2010) kaller for “den gode lærer”. Dette brukes som utgangspunkt for å beskrive lærerrollen med dets mandat.

## 2.5. Den gode lærer

En god lærer-elev-relasjon vil fungere som sentral beskyttelsesfaktor for alle elever (Olsen & Traavik, 2010). Det er ikke et ukjent fenomen at relasjoner har innvirkning på miljøet i klassen sammen med elevenes emosjonelle, sosiale og faglige behov (Doll et al, 2014). Arbeidet med psykisk helse i ungdomsskolen hører sammen med relasjonsarbeid, kanskje fordi det er en av de viktigste grunnelementene i all pedagogisk arbeid (Bru et al., 2016; Drugli & Lekhal, 2018). Videre viser forskning at relasjonen mellom lærer og elev også

---

<sup>5</sup> Irland sitt ”helsefag” har utspring fra SEL-programmet, og kalles for SPHE (Social, Personal and Health education)



påvirker elevene seg imellom (Drugli, 2012). Dersom en lærer har negativ, avvisende eller ignorerende væremåte overfor en elev, kan det bidra til at andre elever avviser den samme eleven. På samme måte kan gode relasjoner mellom lærer og elev bidra til positive relasjoner mellom elever (Drugli, 2018). Videre skriver Drugli at elever som får positiv oppmerksomhet fra lærer blir både bedre likt av andre elever og er mer aktiv i klasserommet, enn elever som får mindre positive tilbakemeldinger. Dette viser hvordan læreren kan etablere en sosial atmosfære i klassen ved sin væremåte overfor elevene, sammen med mulighet for positiv sosial omgang mellom elevene. Drugli foreslår at dette blant annet kan gjøres gjennom klasseledelse og ved å jobbe bevisst med å fremme elevenes sosiale ferdigheter. Det er også kommet fram av forskning at elevers forhold til medelever kan bedres dersom læreren bevisst gir positive tilbakemeldinger til elever som tidligere gjerne har vært avvist eller betraktet negativt av medelever (Drugli, 2012).

Når det gjelder gode lærer-elev-relasjoner sammen med psykisk helse-arbeid i ungdomsskolen, vil jeg trekke en sammenheng til lærerrollen. Ifølge Dahl (2016) er lærerrollen i første rekke formet av det som skjer i og rundt undervisningen, i relasjon til elevene og fag. Her “..utøver læreren sin profesjonalitet, forstått som de valg og beslutninger læreren tar og det ansvar læreren har for å utføre arbeidet godt” (Dahl, 2016, s. 211). En god utøvelse av lærerrollen kjennetegnes av den enkeltes forståelse av dette ansvaret samtidig som han er kompetent til å gjennomføre undervisningen på en god måte. Videre påpekes det i rapporten til Dahl (2016) viktigheten av et godt profesjonsfelleskap, og hvordan dette bør være i dialog med skolens mål for å ivareta det mandatet som påhviler skolen.

I dag kjennetegnes lærerrollen av høye forventninger, der behovet for utvidet kompetanse på skolen trengs for å møte de mange og sammensatte behovene som finnes i en stadig mangfoldig elevgruppe (Dahl, 2016). Dette finner en igjen i den nye overordnede delen av læreplanen med det tverrgående temaet livsmestring. Nå som psykisk helse har fått sin plass på timeplanen har skolen åpnet for andre profesjoner. Ønsket fra regjeringens side er å gi lærerne større mulighet for å konsentrere seg om undervisningsoppgavene (Kunnskapsdepartementet, 2010). Følgelig argumenterer Dahl (2016) for gode forskningsbelegg når det gjelder økt mulighet til å styrke elevenes utvikling og læringsmiljø ved hjelp av profesjoner som helsesykepleier og barnevernspedagoger. Det kommer videre fram i rapporten at lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag (Dahl, 2016). Likevel innebærer

dette et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål, og dette ansvaret kan utvikles både individuelt og sammen med andre (Sælebakke, 2018). Kompliserte pedagogiske spørsmål som lærerens arbeid med psykisk helse har derfor sjelden sikre svar (Dahl, 2016). De ansatte i skolen bør på denne måten ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). En kan her trekke linjer til viktigheten av ledelsens rolle i det å legge til rette for skolen som en lærende organisasjon (Dahl, 2016). Av den grunn kan skolen som lærende organisasjon knyttes til Senges (1999) fem disipliner. Disse fem disiplinene skiller seg fra tradisjonelle fagområder innen bedriftsledelse ved at de er personlige fagområder. Det handler i hovedsak om hvordan enkeltmennesket tenker, drømmer, samhandler og lærer av hverandre (Senge, 1999).

I den overordnede delen av læreplanen kommer det også fram hvordan lærere vil oppleve spenninger mellom ulike formål og verdier i opplærings situasjoner:

De må hele tiden gjøre krevende avveininger mellom hensynet til den enkelte elev og hensynet til fellesskapet, mellom å støtte og stille krav, mellom skolehverdagen her og nå og arbeidet med å forberede for fremtiden.

Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjernesporsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

En kan på denne måten se hvordan arbeidet med psykisk helse kan kjennetegnes av kompleksitet. Det er også mulig at dette i noen tilfeller preges av de ulike trendene en finner i samfunnet. I dag er til dels de unges oppvekstvilkår i høy grad av influert av digitale fritidsaktiviteter og sosiale medier (Kvelling, 2012). Dette er et felt det finnes lite forskning på, fordi sosiale medier er et relativt nytt fenomen (Sletten & Bakken, 2016). Ifølge Perloff (2014) kan det likevel argumenteres for at sosiale medier kan knyttes til de unges psykiske helse. Videre vil jeg derfor sette søkelys på den teknologiske trenden som synes å være en stor del av de unges hverdag.

## 2.6. En teknologisk hverdag

Sosiale medier er i dag en naturlig del av de unges kommunikasjon, informasjonssøk og underholdning (Perloff, 2014). Utviklingen innen medier og kommunikasjon har skapt nye former for samhandling og nye former for sosiale relasjoner (Janks, 2010). Dette er en

utviklingsprosess som former de unge til de er medlemmer av og individer i en kultur og et samfunn (Kvello, 2008). På denne måten er det naturlig å trekke linjer mellom de unges teknologibruk og deres psykiske helse. Vettenranta (2008) belyser for eksempel dette, ved å beskrive hvordan mediene er viktige faktorer i de unges identitetsdannelse. Når det gjelder skolens ansvar i møte med den teknologiske verden, finner en digitale ferdigheter i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her står det blant annet at elevene skal bruke digitale ressurser hensiktsmessig og forsvarlig. Det omhandler i tillegg evnen til å utvikle digital dømmekraft ved å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk. Det finnes flere medieforskere som hevder at de unge har et naturlig talent til å hankses med de nye mediene (Kvello, 2008). Her argumenterer det for økt frihet sammen med kompetanse, kritisk evne og sosial oppmerksomhet blant de unge kontra foreldregenerasjonen. De mener kreativitet, selvtillit og global orientering gjør dem godt rustet til å takle mediens utfordringer (Kvello, 2008). Buckingham (2003) advarer mot en slik forenkling av det kompliserte forholdet mellom de unge og sosiale medier. Han argumenterer for en mer nyansert oppfatning, og erkjenner at de unge tross alt har mangelfulle kunnskaper og modenhet på mange områder. For eksempel utvikles de unges kritiske perspektiv etter hvert, og her forklarer Vettenranta (2008) hvordan skolen og undervisningen spiller en viktig rolle. Hun påstår foresatte og ansatte i skolen er dømt til å tape kampen om de unges mediebruk ved hjelp av beskyttelse, kontroll og regulering. Tilsvarende mener hun de viktigste verktøyene mot mediens uheldige sideeffekter er bevisstgjøring, kritisk dømmekraft og mediekompetanse. Dette får en gjerne til å stille spørsmål til hvordan det kan praktiseres og anvendes i skolen. Videre har jeg derfor valgt å belyse kritisk kulturell literacy, som en mulig innfallsvinkel til lærerens arbeid med de unges mediehåndtering, for deretter å knytte dette til arbeid med psykisk helse i klasserommet.

## 2.7. Kritisk kulturell literacy

I avsnittene som følger brukes det en vid forståelse av tekstbegrepet, som omfatter skrift, tegninger, bilder og lyd. Med andre ord kan alt som kommuniserer forståelse og tolkning av verden rundt oss forstås som tekst (Skovholt & Veum, 2019). Der hele verden er umiddelbart tilgjengelig gjennom internett, er evnen til å vurdere informasjon vel så viktig som evnen til å finne den (Janks, 2010). Janks forklarer videre hvordan kritisk kulturell literacy (KKL) er en nøkkel i dette. De unge lever i et tekstdominert samfunn hvor falske nyheter, alternative fakta

og uklare grenser mellom kommersielle og informative tekster er en del av hverdagen (Skovholt & Veum, 2019). Evnen til å forholde seg til en rekke ulike tekster har blitt en av de viktigste ferdighetene de unge trenger for å delta i samfunnet (Janks, 2010).

Fellesbetegnelsen for disse mangfoldige kompetansene er nemlig KKL. Videre finnes det både nasjonal og internasjonal forskning som tyder på at elever generelt har urovekkende stor tillit til tekstene de møter, både i lærebøker, på ulike nettsider og i sosiale medier (Kvello, 2008). Forskning viser også at elever har manglende strategier for å vurdere troverdigheten til ulike kilder (Skovholt & Veum, 2019). Dette fører, ifølge Janks (2010), til et økt behov for evne til kritisk tilnærming til tekst, både gjennom måten en velger, vurderer og analyser den informasjonsflyten en møter i hverdagen. Kritisk tilnærming handler blant annet om evnen til å forstå hva som er hovedmålet med ulike typer tekst, hvem sine interesser teksten tjener og hva slags strategier som blir brukt for å nå dette målet (Janks, 2010).

KKL kan på denne måten betegnes som et teoretisk rammeverk for en didaktisk innfallsvinkel i arbeid med psykisk helse (Janks, 2010). Det har evnen til å binde teori og praksis sammen ved å kontinuerlig bevege seg fra den ene til den andre. Det har også potensialet til rike eksempler i hvordan læreren tilnærmer seg KKL i undervisningssammenheng, og jeg vil forsøke å belyse hvordan dette kan overføres i arbeid med psykisk helse. Janks forklarer hvordan evnen til å håndtere teknologien og informasjonsflyten i dag, er en del av det å være kritisk kulturell litterat i det tjuenførste århundre. "What matters now is not what information you have, but how you evaluate it" (Janks, 2010, s. 205). En kan på denne måten se hvordan KKL kan bidra til sosial forståelse og bevissthet, samt kritisk refleksjon som basis for personlig og sosial endring. Dertil er dette sentrale deler i utvikling av elevenes psykiske helse (WHO, 2004). Videre kommer det fram i rapporten til LNU (2017) praktiske forslag til hvordan sosiale medier kan brukes for å hjelpe de unge til å mestre hverdagen med sosiale medier. Dette handler blant annet om kunnskap om konsekvenser av ulike handlinger på sosiale medier, og bevissthet rundt egen og andres atferd på nett. En kan eksempelvis ved hjelp av filmsnutter og konkrete eksempler på hvordan sosiale medier kan brukes og misbrukes, hjelpe elevene til å reflektere rundt viktige problemstillinger (LNU, 2017). Det handler i tillegg om normdannelse og etiske grenser som løftes fram for å være viktige ferdigheter elevene trenger øvelse i med tanke på deres psykiske helse (Skovholt & Veum, 2019). Av den grunn kan praktisk problemløsning og refleksjon rundt ulike etiske dilemma være nyttige verktøy elevene kan bruke for å være bedre forberedt om situasjoner oppstår. Nettressurser som *Redd barna*, *Datatilsynet*, *Nettvett*

og *Du bestemmer*<sup>6</sup> er eksempler på aktører som kan brukes. I rapporten understrekes også viktigheten av å være trygg på egen identitet og egne verdier som grunnlag for å kunne mestre utfordringen sosiale medier utgjør i hverdagen (LNU, 2017). Dette viser hvordan arbeid med psykisk helse kan handle om elevenes bevisstgjøring i måten en bruker og påvirkes av den informasjonsflyten som er kontinuerlig tilgjengelig. Det dreier seg videre om å lære seg selv å kjenne samtidig som en opparbeider kritisk sans for hva en fyller seg med (Skovholt & Veum, 2019). Målet blir på denne måten å skape et klasserom som kan modellere verden utenfor, der en får prøve seg og finne ut hva som er sentralt i ens eget liv (Janks, 2010). Det tverrgående temaet livsmestring med fokus på psykisk helse kan da bli naturlige og sentrale deler av livet i klasserommet. Imidlertid kan det være utfordrende å nærme seg problemstillinger knyttet til KKL og digitale medier uten at dette berører skolens dannelsingsprosjekt. Videre vil derfor utdype dannelsingsperspektivet som mulig innfallsvinkel til skolens arbeid med psykisk helse.

## 2.8. Danning og psykisk helse

Ifølge overordnet del av læreplanen handler danning om å gi “..elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 11). Dette kan knyttes til definisjoner av psykisk helse i det å mestre tanker, atferd og følelser, samt evnen til å tilpasse seg endring og håndtering av motgang (LNU, 2017).

Danningsbegrepet som kommer fram i læreplanens overordnede del, har sitt grunnlag i opplæringsloven (1998, § 1-1): “Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar *danning* og lærelyst”.

Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har individets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og barmhjertighet for sin neste som mål (Udir, 2018). Samtidig som barn og unge lever her og nå, og trenger anerkjennelse for nåtidens egenverdi, er opplæringen et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. Dette innebærer også et ansvar for elevens psykiske helse, og da trer klasserommet fram som en sentral del av lærernes arbeid (Jank & Meyer, 2008). Det kan til dels handle om å legge til rette for et læringsmiljø der elevene kan lære seg selv og andre å kjenne gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring (Sælebakke, 2018). Det blir på denne måten vanskelig å skille lærerens

---

<sup>6</sup> [www.reddbarna.no](http://www.reddbarna.no), [www.datatilsynet.no](http://www.datatilsynet.no), [www.dubestemmer.no](http://www.dubestemmer.no)

undervisningsoppgave fra arbeid med psykiske helse, som belyst i kapittel 2.6. (jamfør Kunnskapsdepartementet, 2010). Selv om ønsket fra regjeringens side er å gi lærerne større mulighet for å konsentrere seg om undervisningsoppgavene, kan en gjennom skolens mandat argumentere for at det er vanskelig å skille arbeid med psykisk helse og det overordnede målet om elevenes danning.

Selve dannelsesbegrepet er noe omstridt og kan både forstås og er brukt på ulike måter i teori og praksis. Jeg har videre valgt å løfte fram deler av Klafkis danningsteori for å gi et innblikk i tradisjonen bak dannelsesprinsippet, og for å bedre forstå hvordan dette kan bidra i didaktisk arbeid med psykisk helse. Det er særlig den kritisk konstruktive didaktikken som er av interesse (Jank & Meyer, 2009). Målet er at elevene skal tilegne seg egenskaper i form av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som har grunnlag i kategorial danning. Klafki (2001) beskriver de tre dannelsesområdene i boka "Dannelsesteori og didaktik: nye studier" på følgende måte:

“Selvbestemmelse - hvert enkelt menneskes evne til at bestemme over sine individuelle levevilkår og medmenneskelige, ervervsmæssige, etiske og religiøse meninger; medbestemmelsesevne - for så vidt at ethvert menneske har krav på, mulighet og ansvar for utformningen af vores fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold; solidaritetsevne - for så vidt at det personlige krav om selv- og medbestemmelse kun kan retfærdiggøres, hvis det ikke kun forbindes med anerkendelse, men derimod også med indsatsen for og sammenslutningen med de mennesker, der helt eller delvist er afskåret fra netop sådanne selv- og medbestemmelsesmuligheder som følge af samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politiske begrænsninger eller undertrykkelse” (s. 69).

Både selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet kan knyttes til arbeid med psykisk helse. Imidlertid har jeg valgt å fokusere på selvbestemmelse og solidaritet, da jeg forstår disse to dannelsesområdene som viktige bidrag for studiens problemstilling. Det kan for eksempel handle om elevenes evne til å ta valg (selvbestemmelse) samt elevenes evne til empati og medfølelse (solidaritet), som er sentrale moment i utviklingen av ens psykiske helse (WHO, 2004).

Når det gjelder den kategoriale danningsteorien, tar denne utgangspunkt i at mennesket finner mening gjennom en såkalt dobbel åpning (Klafki, 2001). Den dobbeltsidige åpning

kjennetegnes av en tosidig prosess mellom eleven og innholdet (Fuglseth, 2018). Dette er en dialektisk prosess der:

..den historiske virkelighet åpner seg for de sig dannende menneske, bliver tilgjengelig, forståelig, mulig at kritisere, foranderlig, og i hvilken subjektet samtidig åpner seg for den historiske virkelighet. Hvor subjektet altså utfolder sine muligheter for forståelse, handling og ansvar; begge aspekter er momenter i en samlet proces (Klafki, 2001, s.115).

Kategorial dannning kan altså i enkle trekk forstås som at individet åpnes for verden, slik at verden åpnes for individet (Jank & Meyer, 2009). I lys av dette advarer Klafki (2001) mot en tradisjonell lærerstyrt formidlingspedagogikk, da dette lett kan føre til en form for instrumentalisme, hvor fokus ligger på å presentere en stor mengde fag på en effektiv måte. Dannet læring kan ikke nås gjennom reprodutiv overtagelse av informasjon, men derimot ved at eleven ut fra et begrenset antall utvalgte eksempler kan arbeide seg fram mot danningens mål (Klafki, 2001). Imidlertid er det vanskelig å beskrive læringsprosesser uten å ta hensyn til selve faget, da det blir som “..at strikke uden garn” (Jank & Meyer, 2009, s.33). Innholdet som møter eleven, må med andre ord være av betydning for vedkommende. Slik jeg forstår Jank & Meyer, dreier det seg om å finne noe som kan berøre og engasjere elevene i nåtid og fremtid ved å finne gode, eksemplariske temaer. Ifølge Fuglseth (2018) synes mye av vanlig undervisning å være basert på at læreren nærmest følger en katalog av emner som skal gjennomgås, og at dette kan oppfattes som overfladisk kunnskap. En slik organisering stimulerer gjerne ikke til læring, og vil heller ikke kunne bidra til danning. Det er heller ønskelig å velge ut færre og mer omfangsrige emner, hvor elevene får mulighet til dybdelæring (Fuglseth, 2018). Disse bør ha egenskaper som leder elevene fra det komplekse til det elementære, samt at emnene kan være eksempler på noe som peker utover seg selv (Jank & Meyer, 2009).

Klafki (2001) gir en rekke forslag til problemstillinger som kan gi retning for innhold som peker utover generelle anvisninger. Slike problemstillinger kaller han for *nøkkelpromblem*, og nevner eksempler som spørsmål om fred, miljøvern og klasseskille med mer. De regnes for å være “epoketypiske” problemer som knyttes til dagens samfunn og kultur, og er sentrert rundt antakelser om fremtidig utvikling. På flere måter blir dette en dreining mot at innholdet i undervisningen får en samfunnskritisk karakter, og det gir mulighet for mer konkret forankring (Fuglseth, 2018). Nøkkelpromblemene kan ikke fastlegges en gang for alle, men forandrer seg i historiens forløp i tillegg til at deres samfunnsmessige betydning endrer seg

(Jank & Meyer, 2009). I dag kan kanskje psykisk helse betegnes som et av disse epoketypiske nøkkelproblemene i elevenes kulturelle, samfunnsmessige, politiske og individuelle eksistens. Dette gjenspeiles i det som kalles for *problemundervisning*, der målet er å tilføre grunnleggende holdninger og ferdigheter hos elevene (Jank & meyer, 2009). Problemundervisning har potensialet til å gå utover det enkelte nøkkelproblem og kan skape vilje og evne til kritisk tenkning, til argumentasjon og til empati (Jank & Meyer, 2009). Klafki (2001) understreker at undervisningen bør preges av innholdsbasert elevaktivitet, og ikke passiv distribusjon av kunnskap. Han mener videre at ideen om problemundervisning kun kan realiseres når skole, kollegaer, elever og foreldre arbeider sammen om, og forstår seg selv som den lærende skole.



## 3.0. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av forskningstilnærming for prosjektet, og gi en innføring i fremgangsmåten jeg har brukt i studien. Målet er å gi leseren en grundig beskrivelse av hvordan forskningsprosessen har foregått, med utgangspunkt i hvordan den var planlagt, og hvordan den ble gjennomført. Det er foretatt forskjellige valg underveis i prosessen, og disse vil bli drøftet i lys metodelitteratur. Videre har jeg valgt det kvalitative forskningsintervju som metode i denne studien. Men før jeg redegjør for valg av metode, vil jeg sette studien i dens kontekst. Deretter vil jeg gå nærmere inn på intervju som forskningsmetode sammen med hva denne metoden innebærer, samt mulige utfordringer og fordeler. Videre ser jeg det naturlig å beskrive gjennomføringen av intervjuene i tillegg til bearbeiding av data. Her tar jeg et nærmere blikk på valg av informanter, intervjuguide, gjennomføring, datainnsamling og analyseprosess. Avslutningsvis vil jeg drøfte etiske overveielser og betraktninger samt studiens validitet og reliabilitet.

### 3.1. Studiens kontekst - et samarbeid med en ungdomsskole

Denne undersøkelsen har vært en del av et samarbeid mellom veiledere fra UiS, (skole)veileder, lærere og ledelse på en ungdomsskole i Norge, samt masterstudenter i utdanningsvitenskap. Dette er et samarbeidsprosjekt som gjennomføres for andre gang, på grunnlag av de endringene som kom i utdanningsinstitusjonene for lærerutdanningen. Ønsket fra utdanningsdepartementet var å gi mulighet for profesjonsrettet og praksisorienterte masteroppgaver. Det har vært et engasjerende og betydningsfullt samarbeid som har bidratt positivt til flere sider ved undersøkelsen.

Skolen, ledelsen, lærere og andre ansatte har møtt prosjektet med stort engasjement. De har gitt innspill til problemstillingen, og gjennomgående kommet med relevant informasjon samt supplert der de har opplevd at det var til nytte i prosjektet. I tillegg har skolen gitt tilgang til dokumenter som strategiplaner og elevundersøkelsen som har gitt viktig innsikt til for eksempel elevperspektivet og skolens tiltaksplaner for samarbeid. Følgelig gjorde det prosessen med å få deltakere lettere, da ledelse og skoleveileder kom med forslag til

informanter de mente kunne bidra til å gi rike beskrivelser av skolens arbeid med psykisk helse. Det tette samarbeidet med ungdomsskolen har gitt prosjektet nokså stramme rammer på tidsbruk, der vi har hatt avtalte møter med fast struktur og tema. Her har skoleveileder, og noen ganger hele samarbeidsgruppen, kommet med nyttige innspill og oppklarende kommentarer til empiri og diskusjon. Til dels gjenkjente skoleveileder noen av informantene da han leste analysen, og jeg fikk med dette gode diskusjoner rundt etiske retningslinjer. Videre har den faste strukturen og tidsaspektet sørget for fremgang og progresjon i arbeidet. Etter at masterprosjektet er levert inn, skal oppgaven presenteres for hele personalet ved skolen og for veilederne fra UiS. Når jeg videre snakker om “ungdomsskolen” i bestemt entall referer jeg til ungdomsskolen i forskningsprosjektet.

## 3.2. Forskningsståsted

Jeg gikk inn i dette prosjektet med tanker, erfaringer, kunnskap og holdninger som har hatt betydning for de valgene jeg har gjort underveis i forskningsprosessen. Da det er forskeren som samler inn data, analyserer og fortolker resultatene, kan det være nyttig for vedkommende å reflektere over eget vitenskapsteoretiske ståsted og forforståelse (Silverman, 2011). Det er fare for at forforståelsen gjør forskeren blind i egen undersøkelse ved at han overser noen aspekter, eller at den farger perspektivene som kommer fram. Ifølge Gadamer (2012) danner vår forforståelse og horisont et bakgrunnsteppes for å utvikle egen forståelse og for å fortolke. Å opparbeide en horisont handler om å lære og se ut over det nære. Målet er ikke å se bort fra det, men å bruke horisonten til å se det bedre (Gadamer, 2012). På denne måten handler forforståelsen om meninger og oppfatning en på forhånd har om det fenomenet som skal studeres (Dalland, 2017). Min forhåndskunnskap om psykisk helse er preget av egen skolegang, litteratur samt forelesninger angående temaet fra utdanningsforløpet, og ikke minst fra egen erfaring som lærer. Mine antakelser om psykisk helse helt i starten av masteroppgaven var mer preget av mediebildet enn det jeg først trodde. Da jeg begynte å bevege meg i litteraturlandskapet, oppdaget jeg at mine antakelser ble utfordret. Eksempelvis måtte jeg stille spørsmål til oppfatningen jeg hadde av kunnskapsfokus som eneste eller beste middel for forebygging av psykisk helse. Gadamer (2012) hevder at forforståelsen til forskeren er nødvendig for å kunne forstå virkeligheten, samt at dette vil kunne påvirke både hva og hvordan forskeren observerer og tolker situasjonene. Derfor er det viktig å være bevisst på ens forforståelse (Silverman, 2011). Det kan være konstruktivt å forske i eget felt,

men det oppstår på samme tid en fare for forutinntatthet. Jeg har sett at erfaring fra egen skolegang og arbeid som lærer har gjort det lettere å sette seg inn i skolens og pedagogenes perspektiv. Disse erfaringene kunne brukes konstruktivt i analysen og tolkningen av intervjuene, da erfaringene og situasjonene de beskrev var gjenkjennbare og dermed lettere å forstå. Imidlertid så jeg for eksempel hvordan mine antakelser om økt psykisk uhelse kunne ha farget forskningen dersom jeg ikke hadde vært bevisst den. Det samme oppdaget jeg i intervjusituasjonene, hvor jeg antok at informantene ville være mer opptatt av elevenes kunnskap om psykisk helse fremfor hvordan læreren kunne arbeide med psykisk helse. Jeg fant fort ut at dette ikke var tilfellet, og måtte igjen reflektere over hvordan egen forforståelse kan ha preget måten jeg stilte spørsmål til - eller svarte informantene. For å kunne være åpen for forskningsfeltet samt ikke påvirke forskningsresultatet ubevisst, har jeg som Silverman (2011) foreslår, skrevet forskerlogg underveis. Dette for å bli bevisst undringer og forventninger som kan påvirke de valgene jeg har tatt. En undring jeg noterte i forskerloggen, påvirket senere valg jeg gjorde under analyseringen. Dette skjedde etter tredje intervju, da det fortløpende oppstod tanker angående informantenes fortellinger om elevenes mobilbruk. Jeg noterte dette i forskerloggen, og kalte fenomenet informantene forsøkte å beskrive for “overdeling av følelser”. Jeg har senere brukt denne beskrivelsen i rapporten samt i diskusjonskapittelet som en samlebetegnelse for fenomenet informantene beskrev.

### 3.3. Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkman, 2017). Det blir på denne måten et mål å få fram betydningen av individers erfaringer samt å avdekke opplevelsen av verden, forut for vitenskapelige forklaringer. Hensikten med forskningsintervjuet er å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd (Thagaard, 2016). Jeg har valgt å bruke semistrukturerte intervju, da dette ofte legger godt til rette for å kunne fortolke betydningen fra den intervjuedes livsverden (Kvale & Brinkman, 2017).

Videre vil jeg trekke fram hvordan det kvalitative forskningsintervjuet har et asymmetrisk forhold mellom intervjuer og informant. Informanten er subjektet, noe som indikerer at informanten er underlagt diskurser, maktrelasjoner og ideologier som kan være med å bestemme deres egne handlingsvalg (Kvale & Brinkman, 2017). Det er forskeren som setter

rammene i hvilke spørsmål en stiller og hvordan en stiller dem. Tilsvarende trekker Kvale & Brinkman (2017) fram viktigheten av å reflektere over maktposisjonen forskeren har. I noen tilfeller kan det føre til at informantene ikke gir det fullstendige bildet av fenomenet som undersøkes som en opposisjon til maktfordelingen. I møte med informantene la jeg derfor vekt på å forklare hvorfor jeg var der, var positiv til svarene de kom med, og oppmuntret dem til å dele av deres erfaringer. Kvalitativt forskningsintervju har som kjennetegn at det produseres sosialt, gjennom interaksjon mellom forsker og informant (Silverman, 2011). Selve produksjonen av data går utover en mekanisk overholdelse av regler og er avhengig av intervjuerens ferdigheter, og situerte personlige vurderinger med hensyn til hvordan spørsmålene stilles (Thagaard, 2016). For å unngå misbruk av min maktposisjon som forsker, brukte jeg også god tid på å utarbeide intervjuguiden, ved å for eksempel unngå hvorfor-spørsmål eller spørsmål om begrepsavklaringer. Derneft testet jeg intervjuguiden på kollegaer, og brukte tipsene om gode kvalitative intervju fra Kvale & Brinkman (2017) som øving før jeg gjennomførte intervjuene.

## 1. Tematisering

Gjennom hele intervjuprosessen har jeg tatt utgangspunkt i Kvale & Brinkmans (2017) syv faser for det kvalitative intervju. *Tematisering* er første fase og går ut på å klargjøre spørsmål vedrørende studiens formål (hvorfor) og forkunnskaper samt teorier (hva), før en vurderer metode (hvordan). Forskeren kan ha ulike formål med studien, og det er viktig at formålet avgrenses og avklares tidlig (Maxwell, 2008). Jeg valgte derfor å formulere en foreløpig problemstilling tidlig i høst, selv om den har blitt justert underveis. Videre valgte jeg å samle forkunnskaper og teorier for å unngå utfordringer når jeg skulle legge fram spesifikke fortolkninger på grunnlag av de ulike teoriene (Kvale & Brinkman, 2017). På grunn av problemstillingens hensikt om å undersøke skolens erfaringer med psykisk helse, så jeg intervju som en passende metode.

## 2. Planlegging

Den neste fasen, *planlegging*, tar hensyn til alle de syv stadiene i tillegg til refleksjon over studiens moralske implikasjoner (Kvale & Brinkman, 2017). Når det gjelder studiens moralske implikasjoner, har jeg valgt å belyse dette i delkapittelet *etiske overveielser*.

Maxwell (2008) beskriver fire hovedkomponenter innen kvalitativ metode, og understreker på samme måte nytten av å ta hensyn til alle disse komponentene når en *planlegger* studien. Den første er forskningsrelasjonene som etableres med studiedeltakerne. Det finnes både filosofiske, etiske og politiske aspekter som forteller forskeren noe om hvilke relasjoner vedkommende ønsker å etablere. Selv om forskeren ikke fullt kan kontrollere og definere relasjonene på forhånd, kreves det fremdeles systematisk planlegging og refleksjon (Maxwell, 2008).

Den andre komponenten er utvalg. Innen kvalitativ forskning bruker en gjerne det Maxwell (2008) kaller hensiktsmessig eller målbevisste utvalg, hvor en bevisst velger personer ut fra informasjonen de kan tilby. Dette valgte jeg å gjøre, da hensikten med studien var å finne ut hvordan pedagoger og andre aktører i skolen arbeider med psykisk helse. I kvalitativ forskning er det ønskelig med en viss bredde på feltet som det forskes i (Thagaard, 2016). Dette prosjektet er gjort i samarbeid med en ungdomsskole, og begrenser derfor utvalget til informanter som tilhører den aktuelle skolen. Problemstillingen har et implisitt utgangspunkt i lærerperspektivet, men det var også ønskelig å få perspektiver fra andre yrkesgrupper fra skolen som miljøterapeuter og helsesykepleier. Dette gir oppgaven sammenligningsgrunnlag med tanke på hvordan de ulike yrkesgruppens erfaringer samsvarer med tiltak fra ledelse og strategiplaner fra kommunen samt staten (til dels læreplanen og opplæringsloven). Ungdomsskolen er stor og får elever fra tre ulike barneskoler i distriktet. Den er preget av stabilitet både med tanke på pedagogisk personell og ledelse. Informantene bestod av tre kontaktlærere, to miljøterapeuter (én barnevernspedagog og én sosionom), samt én helsesykepleier som oppfylte de forhåndsbestemte kriteriene. Alle som deltok på intervju ble informert om studiens hensikt, og spurt om deltakelse av kontakten som ble opprettet ved hjelp av skoleveileder tilknyttet prosjektet. Dette ble gjort etter godkjenning av rektor og avdelingsleder på skolen. Det ble også en diskusjon med skoleveileder og veileder fra universitetet i forkant av invitasjonen med tanke på om en av kriteriene til lærer-informantene burde være at læreren var kontaktlærer. Vi fastslo at dette var ønskelig, da kontaktlæreren har et ekstra ansvar for elevsamtaler og det overordnede foreldresamarbeidet.

Den tredje komponenten til Maxwell (2008), datainnsamling, tar utgangspunkt i to viktige poeng: forholdet mellom forskningsspørsmålet og metoden for datainnsamling, samt triangulering av ulike metoder. Med tidsrommet som ble gitt for å utføre studien, hadde jeg ikke mulighet til triangulering selv om det var ønskelig. Jeg har imidlertid fått tilgang til

skolens dokumenter angående studiens tema, og deler av disse er tatt i betraktning under analyse og drøfting. For eksempel har ungdomsskolen egne planer for tverrprofesjonelt samarbeid, som belyses i rapporten samt drøftes i diskusjonskapittelet.

Den fjerde og siste komponenten er dataanalyse, hvor en stiller spørsmålet: “Hva kan jeg gjøre med informasjonen jeg samler inn for at den skal gi mening?”. En tenker gjerne at analyse er noe en gjør til slutt, men Maxwell (2008) understreker betydningen av å planlegge analysen samt å utføre dataanalyse samtidig som datainnhenting. Kvale og Brinkmann (2017) vektlegger også at en bør velge analysemetode før en intervjuer, slik at metoden kan bidra til å styre intervjuforberedelsene og forenkle analyseprosessen. Dette utdypes i den femte fasen, *analysering*.

### Planlegging av intervju

Intervjuer kan organiseres på mange ulike måter, både med stram struktur der en sikrer at informanten svarer på temaet en ønsker å undersøke, og åpen struktur som har fordel ved å gi rom for informantenes fortellinger (Kvale & Brinkman, 2017). Jeg har valgt å bruke det semistrukturerte forskningsintervjuet ved å bruke temaer fra dagliglivet, slik at informanten får mulighet til å dele egne erfaringer og perspektiver rundt emnet. Målet er at intervjuet skal ligge nært opp til en samtale samtidig som det har et vitenskapelig formål (Thagaard, 2016). Jeg ønsket å skape en åpen arena hvor informantene kunne komme med fortellinger og erfaringer, noe som er vanskelig for intervjueren å forutse og dermed vanskeligere å planlegge i en intervjuguide. Samtidig ville jeg sikre at noen temaer ble tatt opp ved hjelp av struktur, slik at fortellingene og erfaringene kunne utdype studiens problemstilling (Silverman, 2011). Spørsmålene var likevel åpne og dette støttes av Kvale (2007) som skriver at intervjueren bør “...exhibits openness to new and unexpected phenomena, rather than having ready-made categories and schemes of interpretation» (s.12). Jeg valgte derfor bort spørsmål som handlet om begrepsavklaring eller tematiske spørsmål som “hva”, da disse ofte relateres til de teoretiske oppfatningene av forskningstemaet (Kvale & Brinkman, 2017). I utarbeidelsen av intervjuguiden brukte jeg den teoretiske dimensjonen til å utarbeide de dynamiske spørsmålene som kan fremme positive samspill, samt stimulere informantene til å snakke om sine opplevelser og følelser (Thagaard, 2016). Dette handlet i stor grad om “hvordan”-spørsmål. For eksempel ønsket jeg å undersøke hva informantene gjør for å fremme psykisk helse i skolen, og hvorfor de eventuelt arbeider på denne måten.

Intervjuspørsmålet ble derfor formulert på følgende måte: “*Kan du fortelle om din erfaring i arbeid med psykisk helse?*” Ønsket var å utløse spontane beskrivelser fra intervjupersonenes side fremfor å få deres egne, mer eller mindre spekulative, forklaringer på hvorfor noe fant sted. “Hvorfor”-spørsmål om intervjupersonenes grunner til handlingene sine kan imidlertid være viktige i seg selv og bør, dersom de stilles, helst utsettes til slutten av intervjuet (Kvale & Brinkman, 2017).

Videre i utarbeidelsen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i oppgavens problemstilling sammen med de teoretiske perspektivene som oppgaven bygger på. Dette gjorde jeg for å sikre innhenting av informasjon om de temaene som deltakeren ikke kom inn på selv, samtidig som spørsmålene var åpne nok til at nye perspektiver kunne komme fram (Silverman, 2011). Intervjuene ble gjennomført på skolen informantene jobber på, og dette ble gjort for å legge til rette for trygghet. Informantene fikk også velge tidspunkt for intervjuet. I planleggingsfasen ble det vurdert å ha fokusgruppeintervju for å skape debatt, og hjelp til å komme innom interessante temaer innenfor psykisk helse. Ved nærmere ettertanke ble dette endret til enkeltintervju, da det kan være lettere å være ærlig om usikkerhet i eget arbeid og situasjoner som en gjerne ikke er like stolt over. På samme måte kan det oppleves vanskelig å være ærlig om hvordan en erfarer eget arbeid, da en gjerne ikke vil fremstå som en dårlig pedagog eller en som mestrer alt (Thagaard, 2016). Videre så jeg det hensiktsmessig å ha de ulike yrkesgruppene representert for å få informasjon som kunne bidra til å utfylle et mer nyansert bilde rundt arbeid med psykisk helse i ungdomsskolen. Jeg så det mest naturlig å bruke kontaktlærere, da disse har et ekstra ansvar med tanke på elevsamtaler og foreldresamarbeid som tidligere nevnt. Miljøterapeuter har et annet synspunkt og utdanning enn lærerne og det samme gjelder helsesykepleier. Det var interessant å se hvordan lærere, miljøterapeuter og helsesykepleier utfylte hverandres historier med deres ulike perspektiver på arbeidet. Dette gav rike og fyldige beskrivelser av situasjonen. Tilsvarende kom dette spesielt fram når det gjaldt det tverrfaglige samarbeidet, og handlet i stor grad om viktigheten av å stå sammen om arbeidet. Samtidig som de ulike perspektivene utfylte hverandre, kom det også fram ulikt fokus med tanke på psykisk helse-arbeid. Der lærerne gjerne var mer opptatt av elevens læringspotensial og faren ved dette dersom den psykiske helsen ikke var god, hadde miljøterapeutene og helsesykepleier større fokus på mestring av hverdagen.

### 3. Gjennomføring

Den tredje fasen er selve intervjuet. Her beskriver Kvale & Brinkman (2017) viktigheten av de første minuttene. Jeg valgte derfor å fortelle informantene hva som var målet med intervjuet, og ufarliggjorde lydopptakeren ved å forklare hva som var hensikten med den. På forhånd tenkte jeg dette kunne være med å senke terskelen for at informantene åpent og ærlig kunne få dele av sine erfaringer. Selv om jeg gjorde forberedelser i forkant av intervjuene lærte jeg mye underveis i prosessen. Til dels ble de ulike intervjuene svært forskjellige på grunn av den enkeltes opplevelse og erfaring, noe som bidro til interessante likheter og forskjeller som tidligere nevnt. Videre ble jeg bevisst hvordan samtalen ikke ble helt slik en hadde forestilt seg, men likevel innholdsrik ut fra informantenes perspektiver. Det finnes en balansegang mellom fokus på samtalen samt å høre på en del som i utgangspunktet ikke er relevant for problemstillingen - samtidig som en beholder den gode flyten og relasjonen. På denne måten opplevde jeg det utfordrende å vurdere når en burde forsøke å styre samtalen, slik at erfaringene kunne belyse problemstillingen samtidig som jeg ivaretok betydningen av informantenes perspektiver. I tillegg ble jeg bevisst ulike spørsmålsformuleringer, samt hvordan de kan forstås på ulike måter, avhengig av den enkeltes tolkning. Det kan skyldes eller påvirkes av hva som er kommunisert tidligere i samtalen sammen med informantenes forforståelse. På en annen side er det mulig at jeg la føringer ved spørsmålene jeg stilte med tanke på hva som ble satt søkelys på, rekkefølge og formuleringer. Dette er tatt i betraktning og forsøkt å legge til rette for ved hjelp av forskningsloggen. Jeg avrundet hvert intervju ved å nevne noen hovedpunkter som kom fram, som den intervjuede fikk mulighet til å kommentere. Dette ble gjort med tanke på Kvale & Brinkmans (2017) synspunkt om hvordan intervjueren bør følge opp med en debriefing etter intervjuet. De fleste kom med et siste synspunkt som de ville legge vekt på, og dette ble fine tilføringer til materialet.

### 4. Transkribering

Som følge av intervju kommer *transkribering*, og dette er den fjerde fasen til Kvale & Brinkman (2017). Det ble brukt lydopptaker under intervjuene, da jeg anså det som en fordel med tanke på å få med alt som kommuniseres i løpet av samtalen. Det gav også mulighet for direkte sitater. Ifølge Kvale & Brinkman (2017) gir båndopptaker av intervju en av de mest komplette formene for registrering, noe som gir rådata av en type som gjerne er et ideal innenfor kvalitative metoder. Dernest bidro det til at jeg kunne fokusere på selve samtalen.



Jeg valgte å konvertere intervjuet fra talespråk til skriftspråk med utgangspunkt i ortografisk transkripsjon, da jeg ikke så det nødvendig å transkribere fonetisk (Hagen, 2005). Selv om det kan være spennende å analysere pauser, småord og mimikk, tilfører det ikke formålet med denne studien å gjenkjenne til dels dialektforskjeller eller å studere språkvitenskapelige moment (Kvale & Brinkman, 2017). Jeg har likevel valgt å legge inn pauser, da dette gir bedre gjengivelse av intervjusituasjonen. I tillegg kan pausene gjerne vise noe av informantenes usikkerhet i arbeid med psykisk helse. Målet med ortografisk transkripsjon er å gjengi informantenes tale så godt det lar seg gjøre innenfor det skriftnormalen tillater (Hagen, 2005). Den skal med andre ord være et best mulig kompromiss mellom krav om nøyaktig gjengivelse av det talte, og skriftmåletts normer.

I forholdet mellom forsker og den det forskes på, er konfidensialitet i utgangspunktet å anse som en forpliktelse for forskeren samt en rettighet for den det forskes på (NESH, 2016). Jeg valgte derfor å anonymisere informantene ved hjelp av fiktive navn, og har valgt å ta bort informasjon for å sikre informantenes konfidensialitet. Dette omhandler for eksempel alder, bosted eller ansiennitet. Videre valgte jeg å bruke Nvivo til å transkribere intervjuene, da dette programmet tillater å bruke sikkerhetsnøkler for å sikre forsvarlig lagring av datamaterialet. I tillegg ble det lettere å navigere seg i datamaterialet med tanke på analysen. Etter transkribering slettet jeg intervjuene. Når det gjelder reliabilitet i transkripsjon kan dette være vanskelig å sjekke, ettersom et enkelt komma kan utgjør forskjell i hele setninger (Thagaard, 2016). Jeg hørte derfor opptakene flere ganger, og sjekket om transkripsjonene stemte overens med samtalen, da spesielt med tanke på formulering og tegnsetting.

## 5. Analysering

Som allerede nevnt under *planlegging* tenkte jeg gjennom analysemetode tidlig i prosessen. Jeg hadde på forhånd en idé om å gjennomføre en tematisk analyse av intervjuene med utgangspunkt i hermeneutikken, som har vært gjennomgående under hele intervjuprosessen. Dette viste seg for eksempel i løpet av transkriberingen, da det dukket opp nye tanker omkring temaene som var interessante for videre analyse. Målet var å bryte ned, undersøke, konseptualisere og kategorisere datamaterialet (Kvale & Brinkman, 2017). Likevel stilte jeg spørsmål til hvor stor grad en burde forsøke å strukturere metodene på forhånd. Maxwell (2008) påpeker fordelene ved strukturerte tilnærminger med tanke på å sammenligne data på

tvers av kilder og forskere. Samtidig trekker han fram fordelene ved ustrukturerte tilnærminger, i det å ha mulighet til å sette søkelys på det spesifikke fenomenet som blir studert (Maxwell, 2008). Dette tok jeg i betraktning ved å legge vekt på mest mulig åpne spørsmål i intervjuguiden slik at informantene hadde mulighet til å dele sine erfaringer uten at de opplevde seg låst til intervjuguidens innramming. Informantene ble på denne måten med på å skape materialets datakonstruksjoner (Silverman, 2011). I arbeid med analysekategoriene ser jeg likevel hvordan intervjuguiden gir utgangspunkt for de overordnede teoristyrte temaene, og dette har en fordel i å sikre svar på forskningsspørsmålet (Maxwell, 2008).

Selve analysen av de kvalitative dataene ble bearbeidet gjennom fem faser med utgangspunkt i Kvale & Brinkmans (2017) innholdsanalyse i et hermeneutisk perspektiv. De seks intervjuene utgjorde totalt 87 sider i A4-format. Ved første skanning var målet å få et helhetsinntrykk av hvert enkelt intervju. Her identifiserte jeg meningsdannede enheter for deretter å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannede enhetene samt å sammenfatte betydningen av dette. De transkriberte intervjuene ble lest flere ganger for å skape et helhetsinntrykk av samtalens innhold, og dette ble gjort sammen med avspilling av lydbåndene (Thagaard, 2016). Deretter ble det gjennomført en tentativ hermeneutisk analyse av intervjuene, og på bakgrunn av denne analysen en ny tematisering av meningsdannede enheter (Kvale & Brinkman, 2017). Etterfulgt gjorde jeg en analyse av de seks foreløpige analysene sett i relasjon til hverandre. Dette handlet for eksempel om et kryssøk for å sjekke om det var noe som var spesifikt for de ulike yrkesgruppene. Videre handlet det om utsagn som kunne bidra til en forståelse av emnet, og disse ble notert manuelt i en matrise. Jeg brukte matrisene for å sjekke eventuelle mønstre i besvarelsene, som senere la grunnlag for *tabell 1*. Lengre sekvenser som ikke omhandlet eller var tilknyttet emnet, ble utelatt fra analysen. Denne hermeneutiske inngangen i å se deler i lys av helheten, og helheten i lys av delene gav fellestrekk, forskjeller, mønstre og variasjon i datamaterialet. Gjennom de ulike analysefasene gjorde jeg fortløpende markeringer i marginen med spørsmål til tekstens mulige mening samt hvilke temaer jeg preliminært kunne identifisere.

Deretter startet arbeidet med å identifisere meningsbærende enheter ved på nytt å lese de transkriberte tekstene. Disse meningsbærende enhetene i hvert enkelt intervju ble videre kodet og sett i relasjon til hverandre. Kodingen hadde grunnlag i sentrale temaer, undertemaer og mønstre som kom fram i materialet (Thagaard, 2016). Sitater fra

informantenes utsagn gir utgangspunkt for de identifiserte meningsenhetene, og forskerens identifisering av temaer gjennom koding og kondensering representerer abstraksjonen av den kunnskap som meningsenhetene uttrykker (Kvale & Brinkman, 2017). Teksten ble lest på tvers med nye spørsmål og søken etter generelle trekk og forskjeller, for til slutt å sammenfatte det helhetlige meningsinnholdet i form av temaområder og underkategorier. Presentasjonen av funn er basert på denne innholdsanalysen, og uttrykker på denne måten sentrale aspekter ved informantenes opplevelser og erfaringer i møte med psykisk helse og arbeidsmåter. Dette utdypes i kapittelet *presentasjon av resultater*.

## 6. Verifisering - Validitet og reliabilitet

Når en forsker på mennesker er en fullstendig objektiv forskning ikke holdbar. Da får reliabiliteten sin troverdighet ved redegjørelse for hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Silverman, 2011). Målet er derfor å være så gjennomsiktig som mulig. Dette er forsøkt gjort gjennom hele masteroppgaven, men særlig i møte med forskerens partiskhet og forskerens valg i konstruksjon av data. På denne måten har jeg etterstrebet å gjøre resultatene pålitelige ved å dokumentere prosessene og valgene som er gjort underveis. Eksempelvis gjennom loggføring som tidligere nevnt. På grunn av studiens metode er det ikke mulig å formelt sammenligne eller “kontrollere for” effekten av bestemte variabler. I stedet må en forsøke å utelukke validitetstrusler etter man har startet studien (Maxwell, 2008). En kan ramse opp svært mange potensielle trusler, men jeg har valgt å fokusere på forskerens *partiskhet* og forskerens *påvirkning* på settingen og individet som studeres. Dette er naturlig, da jeg har valgt intervju som metode og disse to truslene er gjerne særlig viktig med tanke på studiens validitet.

Når det gjelder partiskhet kan en ikke håndtere dette problemet ved å eliminere teoriene, verdiene og forforståelsen eller ved å forsøke å “standardisere” forskeren (Maxwell, 2008). Det handler heller om å forstå hvordan mine verdier påvirker studiens utførelse og konklusjon. Gjennom kontinuerlig loggføring har jeg lært og sett hvordan mine verdier har påvirket hvilke valg jeg har tatt underveis. For eksempel handlet dette om antakelser angående informantenes kunnskap om psykisk helse, der jeg antok at informanter med lengre arbeidserfaring gjerne i større grad ville støtte seg til *den andre internasjonale debatten*. Under intervjuene derimot var disse meningene delt uten spesifikk tilknytning til

informantenes arbeidserfaring. Dersom jeg ikke hadde vært bevisst disse tankene kunne analysen av intervjuene blitt dratt i en retning av mine verdier fremfor hva som faktisk kom fram. På samme tid er det umulig å fjerne forskerens påvirkning på studien, og målet blir på den måten å forstå det samt bruke det konstruktivt. Maxwell (2008) skriver hvordan intervjueren har stor og uunngåelig påvirkning på dataene som samles inn. Et tiltak jeg gjorde for å forhindre uønskede konsekvenser av dette, var å unngå ledende spørsmål under intervjuene.

Ifølge Maxwell er det imidlertid umulig å ikke påvirke den intervjuede, og det viktigste vil altså være å forstå hvordan jeg påvirker hva den intervjuede sier. Dette sammen med hvordan jeg mest produktivt og etisk kan bruke denne påvirkningen til å besvare studiens problemstilling. En av truslene her er muligens knyttet til hvordan masterprosjektet er basert på forskning "i eget felt". I dette prosjektet var faren at jeg kunne tatt lærerens perspektiv, og at jeg dermed hindret at miljøterapeuters og helsesykepleiers perspektiv kom fram. En bevisstgjøring av dette i forkant, påvirket planleggingen og utformingen av intervjuguiden. I tillegg ble dette diskutert med veileder fra UiS som kom med gode innspill på hvordan intervjuguiden kunne utformes slik at skjev perspektivtaking ble unngått. Samtidig kunne dette brukes konstruktivt og produktivt i forskningen, da eget perspektiv og erfaring kunne bidra til at forforståelsen for lærerens perspektiv kunne overføres til alle informantene.

Videre ble det under intervjuene stilt oppfølgingsspørsmål for å sikre intervjuerens forståelse av svarene, som på denne måten bidro til å hindre misforståelse og ukorrekt gjengivelse. Dette støttes av den hermeneutiske fortolkningsprosessen, da forskeren vil mangle den helhetsforståelsen som informantene har av sine erfaringer og på denne måten basere fortolkningen på et utsnitt av realiteten. Informantene fikk også tilbud om valideringsrespons etter intervjuene, der de kunne bekrefte eller avkrefte transkripsjonene. Fire av informantene tok imot tilbudet, hvor alle bekreftet transkripsjonene. Dette bidrar til å øke studiens validitet. Videre handler studiens troverdighet om å sjekke hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor studien, også kalt intern validitet (Kvale & Brinkman, 2017). Dette er forsøkt å legge til rette for ved å grundig undersøkning av feilkilder samtidig som jeg har hatt et kritisk syn på egne fortolkninger. Når det gjelder analyse og fortolkning av datamaterialet, har jeg forsøkt å øke troverdighet ved hjelp av veileder fra UiS og veileder fra ungdomsskolen. Begge har vært med i prosessen både gjennom analyse og fortolkning av datamaterialet. En

kan på denne måten argumentere for økt reliabilitet som igjen kan bidra til å styrke studiens validitet.

## 7. Ethiske overveielser

Et viktig moment innenfor kvalitativ forskning er den relasjonelle kontakten mellom forsker og de menneskene som studeres (Thagaard, 2016). I den sammenheng skriver Kvale & Brinkman (2017) hvordan intervjukunnskapen produseres i relasjon mellom informant og intervjuer, og legger vekt på hvordan dette samspillet krever både respekt og empati fra forsker. På denne måten reises det naturligvis en rekke etiske utfordringer i forskningsprosessen, hvor den tette kontakten mellom forsker og informant gir forskeren et etisk ansvar med ulike krav (Thagaard, 2016). Først og fremst handler etiske retningslinjer om det moralske prinsippet; *respekt* for mennesker privatliv, deres anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i prosjektet (NESH, 2016). Dette må tas i betraktning når en utformer problemstillingen, og handler til dels om det å bli forsket på kan innebære en ytterligere belastning i en allerede utfordrende situasjon. I utformingen av problemstillingen var det ønskelig å intervju elever rundt temaet psykisk helse. Imidlertid fattet forsker sammen med veileder fra UiS og kontaktperson fra ungdomsskolen at det kunne være problematisk. Da særlig på grunn av fare for ytterligere belastninger dersom elevene som potensielt ble intervjuet, allerede var i en utfordrende situasjon. Dette er grunnleggende forskningsverdier og må tas hensyn til i alle aspekter av forskningsprosessen. For å sikre informantenes personvern ble de først informert skriftlig og deretter muntlig om at datamaterialet ville bli anonymisert. Videre ble det brukt informert samtykke for å beskytte deltakernes råderett og kontroll over opplysninger om seg selv. Hovedlinjene i det informerte samtykke handlet om informantenes rett til enhver tid å avbryte, frivillig deltakelse og informasjon om hva samtykke innebærer. Som forsker har jeg ansvar for å tenke gjennom hvor frivillig et samtykke egentlig er, samt hva som eventuelt kan true graden av frivillighet (NESH, 2016). Det regnes som god forskningsskikk at den som spørres ikke utsettes for unødig press.

Når det gjelder konfidensialitet har dataene blitt behandlet anonymt, og dette er med på å bygge opp om deltakernes rett til beskyttelse av privatlivet og vern om personlig integritet. Under transkripsjonene av intervjuene ble det brukt kodenavn for å skjule informantenes identitet. Deretter vil all empirisk data bli slettet ved prosjektlutt, sommer 2019, for å sikre prinsippet om konfidensialitet og gjenbruk av data uten samtykke. På grunn av prosjektets

samarbeid med en enkelt ungdomsskole er det større mulighet for gjenkjennelse. Det ble på denne måten ekstra viktig å ta hensyn til konfidensialiteten. Helsesykepleier var særlig utsatt, da dette er eneste informant med denne profesjonstilknytningen. Jeg valgte derfor å dele de utvalgte sitatene og den forenklete tabellen med informanten gjennom en ekstra responsvalidering (Maxwell, 2008). Han leste igjennom og det ble skriftlig godkjent av ham. Det er som sagt forskerens ansvar å unngå at forskningen skal ha negative konsekvenser for deltakerne (NESH, 2016). I analysen er det fremstilt flere sitater fra alle intervjuene. Disse er brukt for at informantenes meninger og erfaringer skal bli belyst på en best mulig måte. Sitatene illustrerer de ulike temaene av fenomenet som det forskes på, og brukes for å sammenligne erfaringene deres opp mot hverandre. Etter intervjuene ble lydfilene overført til en sikker datakilde, og slettet etter transkribering og analyse. Som tidligere nevnt har alle informantene fått fiktive navn og samme kjønn, men noen ganger brukes arbeidsstillingen dersom det har hensikt for studien. Gjennom hele masterprosjektet har det vært et mål å behandle de ansatte ved skolen på en slik måte at deres integritet ble ivaretatt. Det har blitt vektlagt å bruke den informasjonen som *bør* brukes, og ikke fordi den *kan* brukes (Thagaard, 2016). Før datainnsamling og utarbeiding av intervjuguide ble det sendt søknad om tillatelse til innsamling og lagring av informasjon til Norsk senter for forskningsdata AS (vedlegg 4). Den siste fasen til Kvale & Brinkman (2016) er *rapportering* som vil bli formidlet i neste kapittel.

## 4.0. Presentasjon av resultat

I denne delen av studien formidles analysen for å belyse hvordan lærere og ansatte ved en ungdomsskole arbeider med psykisk helse. Jeg har valgt å bruke en forenklet tabell av funnene sammen med utvalgte sitater for å eksemplifisere materialet som danner grunnlaget for studiens analyse. Informantene fått koder som tilsvarer deres profesjon, da jeg så det hensiktsmessig å referere til arbeidstitel for å belyse de ulike nyansene som kom fram i analysen. MT1 og MT2 representerer miljøterapeuter, HS representerer helsesykepleier, og kontaktlærerne er representert ved KL1, KL2 og KL3. Som forfatter bør en være bevisst på at intervjurapporten er en sosial konstruksjon, der ens valg av skrivestil og litterære virkemidler gir et bestemt syn på intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkman, 2017). Dette er tatt i betraktning, og jeg har forsøkt å fremstille rapporten slik at den rettferdiggjør informantenes fortellinger. Dette sammen med tydelige skiller mellom hva som er informantenes syn og hva som er min oppfatning av informantenes erfaringer. Det tas utgangspunkt i funnene fra de seks kvalitative intervjuene. I tillegg har ledelsen fra ungdomsskolen gitt tilgang til dokumenter som beskrives i 4.1. Disse har blitt brukt for å bedre forstå informantenes erfaringer samt gi utdypende informasjon angående skolens arbeid med psykisk helse. Studiens hensikt er å gi et innblikk i hvordan skolen arbeider med psykisk helse, og resultatene fra intervjuene danner videre grunnlag for neste kapittel, som tar for seg drøfting av resultatene opp mot oppgavens teoretiske forankring. Funnene belyser og søker å gi svar på problemstillingen: *Hvordan kan skolen arbeide for å fremme psykisk helse blant elever på ungdomstrinnet?*

### 4.1. Dokumenter fra ungdomsskolen

Gjennom samarbeidsprosjektet med ungdomsskolen har jeg fått tilgang til dokumenter som har gitt nyttig informasjon og innsikt i det som gjelder skolens arbeid med psykisk helse. I samtaler med rektor og lærere fra ungdomsskolen samt utdypende lesing av skolens utviklingsplan og elevundersøkelsen, fant jeg flere spennende moment og mål som har fått betydning for studiens problemstilling. Til dels har ungdomsskolen i løpet av skoleåret 2017/18 hatt fokus på ny §9A i opplæringsloven, og har på denne måten jobbet betydelig med rutiner i forhold til varsling, oppfølging og aktivitetsplaner. Fra 01.08.17 til 01.06.18 har ungdomsskolen laget 28 slike planer. Samtidig erfarer ungdomsskolen at stadig flere elever

sliter med dårlig psykisk helse, samt hvordan elever med nedsatt psykisk helse trenger betraktelig tilrettelegging og oppfølging som krever store ressurser. Selv om jeg ikke har hatt som mål å vise at det potensielt fantes elever med psykiske vansker, var et forebyggingsfokus relevant. Videre kom det fram i samtale med rektor hvordan elevene ønsket å snakke mer om psykisk helse. De ville bruke mer tid enn det som var lagt i årshjulet, og ville gjerne diskutere emnet i mindre grupper. Dette finner jeg også nyanser av i elevundersøkelsen som viser en nedgang i hvorvidt elevene var fornøyd med skolehelsetjenesten. Fra 2015 til 2019 viste undersøkelsen en nedgang fra 76,9 prosent til 58,4 prosent. Dette støttes av ståstedsanalysen<sup>7</sup> som personalet gjennomførte høsten 2017. Her var et av hovedfunnene at elevene hadde manglende motivasjon for læring, samt et ønske om å bruke mer tid på psykisk helse.

Videre har ungdomsskolen en egen strategiplan for “livsmestring i skolen”. Den er forankret på bakgrunn av tall fra ungdomsundersøkelsene i kommunen, og sees i lys av læreplanens tverrgående tema. Her er ansvarsfordeling tydelig beskrevet, hvor rektor er ansvarlig for at skolen gjennomfører opplegget som planlagt. I tillegg har rektor ansvar for å sikre at det settes av tid til planlegging, gjennomføring og oppfølging. Lærere og andre ansatte på skolen har ansvaret for den praktiske gjennomføringen i klassen. Videre er helsesykepleier en viktig støttespiller for ungdomsskolen, og har blant annet ansvar for felles undervisning om psykisk helse to til tre ganger i løpet av året. De har ulike tema for høst og vår på hvert trinn, der en på høsten i 8. trinn eksempelvis skal ha søkelys på sosiale medier, mens en på 10. trinn skal ha fokus på seksualitet og grenser. Et fåtall ganger er det avsatt to til tre timer for gjennomføring av opplegg, og da skal opplegget gjennomføres trinnvis etterfulgt av gruppearbeid. For eksempel gjøres dette i tråd med verdensdagen for psykisk helse, da ungdomsskolen har spesielt fokus på psykisk helse i én uke. Ellers er det hovedsakelig kontaktlærernes ansvar å legge til rette for jevnlig drypp i dialog med den enkelte klasse for å fremme psykisk helse.

Når det gjelder tverrfaglig samarbeid mellom kontaktlærere og miljøterapeuter, har ungdomsskolen laget tiltaksplan for dette. Målet for samarbeidet er gi nok avsatt tid, at lærere og miljøterapeuter er samkjørte i sine handlinger og regler sammen med oppdaterte og klare forventninger til hverandre. Grunnlaget bygges på gjensidig respekt for - og kunnskap om

---

<sup>7</sup> Ståstedsanalysen er et refleksjons- og prosessverktøy samt et hjelpemiddel for skolebasert vurdering. Denne gjennomføres årlig ved ungdomsskolen for å kartlegge hvilke områder skolen vil prioritere for videre utviklingsarbeid.



samarbeidspartnerens profesjon samt oppgave. Ungdomsskolen har tiltak for å nå disse målene, der det for eksempel er avsatt én time i måneden i fellesteam utenom klasseteam. I tillegg skal miljøterapeuter og lærere aktivt bruke mail for god informasjonsflyt. Ledelsen oppfordrer også lærere og miljøterapeuter til å avtale møtetid etter behov.

I tillegg sender ledelsen ukentlig én case til alle kontaktlærere som skal brukes i undervisning i løpet av uken. Utgangspunktet er skolens visjon om å bry seg, lære seg og være seg. Jeg har i det følgende valgt å vise to caser som har blitt brukt i løpet av høsten. Dette er bare to av mange caser som blir sendt ut i løpet av året. Noen ganger bruker de spill eller bilder for drøfting av ulike tematikker, men hovedsakelig har casene samme struktur som eksempel 1.

### **Eksempel på case - 1:**

*To eneggede tvillinger på 8 år, Lisa og Lotte, står på en scene og skal fremføre et skuespill. Lisa smiler og er glad, og hun ser at de voksne gleder seg. Lotte er stiv av skrekk, og ser at de voksne ler av henne. Dette skjer i akkurat samme øyeblikk.*

Her ble læreren oppfordret til å la elevene snakke sammen to og to om hvordan de trodde Lisa og Lotte hadde det inni seg. Ledelsen hadde også vedlagt sangen *Styggen på Ryggen* av Skagseth og Strand, som lærerne kunne bruke for videre arbeid med casen.

### **Eksempel på case - 2:**



Her ble læreren oppfordret til å bruke bildet som utgangspunkt for samtaler rundt nettvett og mobbingens psykologi<sup>8</sup>. Til denne casen anmodet ledelsen at lærerne kunne oppsøke skolens ressursbank som hjelp, samt til bruk for videre arbeid med casen.

En ser av begge casene at det gis stort handlingsrom til den enkelte lærer i hvordan en integrerer det både med tanke på tid og gjennomføring. Casene er ifølge skolens dokumenter, ment som hjelp for lærerens arbeid med psykisk helse og skolens visjon i klasserommet. Jeg forstår disse casene som enkle og unike eksempler av fiktive personer i virkelighetsnære situasjoner. De har potensialet til å hjelpe leseren til å bedre forstå verden, kontra å presentere et gitt tema med abstrakte teorier eller prinsipper (Janks, 2010). Videre forstår jeg ledelsen bidrag som mulige anledninger, der elevene kan bruke kunnskap de har tilegnet seg i form av teorier og modeller på et virkelighetsnært problem.

Dokumenter har blitt brukt for å bedre forstå skolens arbeid med psykisk helse, og sees i lys av de kvalitative intervjuene sammen med studiens teoretiske rammeverk. Følgelig vil jeg videre gjøre rede for funn fra intervju sammen med integrert analyse.

## 4.2. Analyse av de kvalitative forskningsintervjuene

Analysen viser en gjennomgående usikkerhet blant informantene når det gjelder arbeid med psykisk helse. På den ene siden fortelles det om usikkerhet knyttet til økning av psykiske vansker blant ungdom, og det stilles spørsmål til hvor reelle disse problemene er. Dernest kommer det fram bekymringer knyttet til elevenes psykiske helse. Dette skaper de to første hovedtemaene; *uintendert forsterkning* og *økt psykisk uhelse*. Av dette synes det å være et utfordrende område som alle informantene trekker fram som problematisk, og dette er munnet ut i det tredje hovedtemaet; *kompleksitet*. Det siste overordnede hovedtemaet er *videreutvikling*, som handler om ulike aspekter knyttet til videre arbeid med psykisk helse. For å systematisere funnene ytterligere, og for å få en mer dyptgående innsikt i meningsinnholdet til datamaterialet har hvert hovedtema blitt tilført underkategorier; *teknologi*, *fagkunnskap*, *ansvarsområde* og *verktøy*. Noen av informantene har lagt større vekt på *teknologi* og *ansvarsområde*, mens andre har hatt mer å dele når det gjelder *fagkunnskap*

---

<sup>8</sup> Begrepet er hentet fra ungdomsskolens utviklingsplan, og har sitt utspring fra boka til Erlend Roland (2014): *Mobbingens psykologi – hva kan skolen gjøre?*

og verktøy og visa versa. Dette viser seg godt i den forenklete tabellen. Hovedtemaene *uintendert forsterkning, økt psykisk uhelse, kompleksitet og videreutvikling* samsvarer i stor grad med det tidligere presenterte teorikapittelet. Gjennomgående i analysen har jeg valgt å bruke pronomenet, han, om alle informanter for enkelhets skyld. I tillegg er det et forskningsetisk valg, da det sikrer større grad av anonymitet. Videre vises en forenklet oversikt av funnene med de ulike hovedkategoriene, undertemaer og profesjonstilknytning. Dette for å gi en forenklet oversikt av datamaterialet. Deretter utdypes funn og analyse med samme oppbygging som tabellen når det gjelder de fire hovedtemaene.

#### 4.2.1. Forenklet sammenfatning av empiri

	Kontaktlærere	Miljøterapeuter	Helsesykepleier
Uintendert forsterkning	<b>Teknologi:</b> ”Overdeling” av følelser?	<b>Teknologi:</b> Deler følelser med ”verden”	<b>Teknologi:</b> Nettvett ”Dicpics” Tellonym
	<b>Fagkunnskap</b> Har jeg tilstrekkelig kompetanse på dette området?  For stort fokus på psykiske plager?	<b>Fagkunnskap</b> Hvor går skillet mellom psykiske problem og vanlige følelser?	<b>Fagkunnskap</b> ”Psykologrollen”
	<b>Ansvarsområde</b> Hvor ligger ansvaret?	<b>Ansvarsområde</b> Hvor ligger ansvaret?	<b>Ansvarsområde</b> Hvor ligger ansvaret?
	<b>Verktøy</b> Forsterkes psykisk uhelse med verktøyene våre?  Relasjoner spiller inn på hvorvidt en kan se om det er problemer hos elevene som bør vekke bekymring	<b>Verktøy</b>	<b>Verktøy</b>
Økt psykisk uhelse	<b>Teknologi</b> Viktig å sette fokus på mulige konsekvenser  Mobbing gjennom teknologi  Fører til dårlig selvbilde?	<b>Teknologi</b> Teknologi som skaper press	<b>Teknologi</b> Lite hensiktsmessig bruk av mobilen kan føre til dårligere psykisk helse

	<p><b>Fagkunnskap</b> Kommer til kort i arbeid med psykisk helse</p>	<p><b>Fagkunnskap</b> Skulle hatt mer kunnskap</p> <p>Sett tendenser til økning av psykiske plager.</p> <p>Økende problem i samfunnet generelt?</p>	<p><b>Fagkunnskap</b> Skulle hatt mer tid</p> <p>Sett tendenser til økning av psykiske plager</p>
	<p><b>Ansvarsområde</b> Hvem har ansvar for hva?</p> <p>Viktig å stå sammen om arbeidet</p> <p>Ekstra ansvar som kontaktlærer</p>	<p><b>Ansvarsområde</b> Hvem har ansvar for hva?</p> <p>Viktig å stå sammen om arbeidet</p> <p>Viktig å styrke alle elever, her kan miljøterapeut spille inn</p>	<p><b>Ansvarsområde</b> Hvem har ansvar for hva?</p> <p>Viktig å stå sammen om arbeidet</p> <p>Tilstedeværelse blant ungdommene</p>
Kompleksitet	<p><b>Teknologi</b> Endringer skjer fort og bør anerkjennes</p> <p>Vet ikke hvilke konsekvenser det vil ha</p> <p>Elevene tar med seg situasjoner som skjer på mobil i hverdagen inn i skolehverdagen</p>	<p><b>Teknologi</b> Hvordan skape en sunn kultur rundt mobilbruk?</p> <p>Elevene tar med seg situasjoner som skjer på mobil i hverdagen inn i skolehverdagen</p>	<p><b>Teknologi</b> Hvordan skape en sunn kultur rundt mobilbruk?</p> <p>Elevene tar med seg situasjoner som skjer på mobil i hverdagen inn i skolehverdagen</p>
	<p><b>Fagkunnskap</b> Lærerrollen</p> <p>Lærerens profesjonelle skjønn</p>	<p><b>Fagkunnskap</b> Tverrfaglig samarbeid</p>	<p><b>Fagkunnskap</b> Tverrfaglig samarbeid</p>
	<p><b>Ansvarsområde</b> Tid er en utfordring</p> <p>Psykisk helse – helsesykepleier sitt ansvar?</p>	<p><b>Ansvarsområde</b> Tid er en utfordring</p> <p>Økning av psykiske plager krever større behov for fagfolk</p>	<p><b>Ansvarsområde</b> Tid er en utfordring</p> <p>Ønsker helseteam i skolen</p>
	<p><b>Verktøy</b> Fungerer casene og psykisk helse-dager?</p> <p>Ny læreplan bør ikke brukes til å lære om</p>	<p><b>Verktøy</b></p>	<p><b>Verktøy</b> Mer kunnskap om psykisk helse blant personalet og elever</p>

	psykiske lidelser. Fokus bør ligge på problemløsning og aktuelle temaer som opptar ungdommene		
Videreutvikling	<b>Teknologi</b> Viktig å sette fokus på mulige konsekvenser av mobilbruk	<b>Teknologi</b> Sunn kultur rundt mobilbruk	<b>Teknologi</b> Bra elevene er ærlige
	<b>Fagkunnskap</b> Ansatte trenger mer kunnskap om psykisk helse	<b>Fagkunnskap</b> Ansatte trenger mer kunnskap om psykisk helse	<b>Fagkunnskap</b>
	<b>Ansvarsområde</b> Miljøarbeider kan hjelpe til med å gi nyttige redskaper  Må vite hvem og når helsesykepleier er på huset	<b>Ansvarsområde</b> Avdelingsleder hjelper til i arbeid med psykisk helse  Miljøterapeuter kan bidra i arbeidet med psykisk helse	<b>Ansvarsområde</b> Vi må stå sammen om arbeidet  Psykisk helse-opplegg
	<b>Verktøy</b> Psykiske helse-dager (positive og negative sider)  Foreldresamarbeid  Relasjonsbygging  Sosiogram  Kroppsøving  Det gode samarbeidet  Innhold som er av betydning for elevene	<b>Verktøy</b> Psykiske helse-dager  Relasjonsbygging  Kroppsøving  Det gode samarbeidet  Caser  Gi elevene kunnskap om psykisk helse  Psykologisk førstehjelp  Mestring  Jobbe med tankemønstre og begrepsforklaringer  Innhold som er av betydning for elevene	<b>Verktøy</b> Psykiske helse-dager  Relasjonsbygging  Det gode samarbeidet  Gi elevene kunnskap om psykisk helse  Felles opplegg for helsesykepleiere på tvers av landet  Legge vekt på mestring

Tabell 1 "Forenklet sammenfatning av empiri"

## 4.2.2 Uintendert forsterkning?

### Erfaringer knyttet til fagkunnskap

Finnes det en reell økning av psykiske plager eller har vi å gjøre med en uintendert forsterkning? Analysen viser en usikkerhet knyttet til realiteten bak en økning av psykiske plager. Dette synes å være knyttet til økt fokus på psykisk helse i skolens årshjul. Gjennom året har ledelsen satt av én time i uka til å snakke om situasjoner og caser knyttet til psykisk helse. Dette har utspring i skolens visjon om inkludering, mestring og læring.

*Så det er bra at det er økt fokus, men jeg tror av og til at det er en fare for å lete etter problemer. Det ser jeg selv, blant miljøarbeidere og blant elevene. Vi har blitt så opptatt av å kjenne etter følelser at det av og til kan bli litt sånn: ”Er du sikker på at du har det helt bra? Helt sikker på at du ikke har det vondt?” (KL1)*

Kontaktlærerne trekker også fram en følelse av oppgitthet når det kommer til bekymring for elevenes velvære. De kan noen ganger kjenne på en byrde knyttet til å konstant følge opp elevenes følelse av hvordan de har det. Derav kommer det fram en videre usikkerhet knyttet til fokus på psykisk helse. Flere av informantene stiller spørsmål til hvor stor grad det er hensiktsmessig å snakke om psykiske plager. En av lærerne kaller seg for bestemor for å understreke overdrivelsen av spørsmålet: Har du det bra?

*Men, hvor mange ganger skal vi stå å stille spørsmålet: Går det bra? Har du det greit, har du det bra? Til slutt blir det “ja”, for å få bestemor til å være stille. Og det blir sånn mas. (...) Så jeg mener at vi må ikke ha for mye fokus på det. (KL2)*

Informantene trekker også fram forskjeller blant elevene. “Noen tåler mer enn andre, og det er helt greit” (MT2). Det er særlig miljøterapeutene som belyser balansegangen mellom diagnoserelaterte problemer og vanskelige situasjoner i livet. De drøfter for eksempel problematikker knyttet til hva som er psykisk uhelse og hva som er normale følelser, men trekker likevel fram viktigheten av at alle vil møte både medgang og motgang gjennom livet.

*Også tenker jeg at når de ikke får det til, eller går på en smell så er det også så viktig lærdom. For disse erfaringene viser nyansene i livet, ingen kommer jo gjennom livet uten motstand – og i så fall er det utrolig lite gunstig, vi trenger noe motstand for å oppleve mestring og for å utvikle oss. (MT1)*

Informantene understreker i tillegg viktigheten av ressurser i klasserommet. Selv om de er takknemlige for gode hjelpetilbud utenfor skolens mandat ønsker de å jobbe mest mulig forebyggende, og håper at flest mulig kan få hjelp før det kommer så langt som psykiske lidelser. Imidlertid stilles det spørsmål til hvorvidt samfunnet forsterker psykiske vansker eller om det finnes en større åpenhet i dag enn tidligere.

*Jeg tror det er positivt at de som trenger hjelp får den, det er bra. Og som sagt er det noen ganger bra for hele klassen. Men jeg lurer på om vi har et samfunn som skaper flere psykiske lidelser nå enn før - er det det som er forskjellen? Eller er det bare at før så snakket vi ikke om det, derfor så visste vi ikke om det. Men kanskje de da fikk større problemer når de ble voksne (...) det vet vi jo ikke så mye om igjen. (KL2)*

Denne drøftingen rundt økt fokus på psykisk helse synes å skape stor usikkerhet blant informantene. I lys av informantenes fortellinger stiller jeg spørsmål til hvorvidt psykiske vansker kan knyttes til økt åpenhet i samfunnet eller hvorvidt det belyse en faktisk forverring av ungdommenes psykiske helse. Analysen viser hvordan denne problematikken også skaper usikkerhet i arbeidet med psykisk helse. For eksempel stiller flere av informantene spørsmål til at de faktisk hjelper elevene eller om de forsterker en sårbarhet som synes å være tilstede blant elevene i ungdomsskolen.

## Erfaringer knyttet til teknologi

Gjennom fortolkning av informantenes fortellinger kan en av grunnene til usikkerhet, når det gjelder økning av psykisk uhelse, forsterkes i måten ungdommene bruker sosiale medier på. Informantene uttrykker bekymring for hvordan ulike apper på mobilen blir brukt til å dele følelser. Inntrykket informantene har av elevene er det jeg har valgt å kalle for “*overdeling av følelser*” som tidligere nevnt i metodekapittelet. De forteller hvordan elevene er raske til å bruke Snapchat, Messenger og Instagram for å dele situasjoner i hverdagen. “*Men nå er det sånn at med en gang de begynner å gråte eller har skadet seg selv så sender de snap til de øverste på lista*” (KL3). Kontaktlæreren forteller videre om situasjoner der elevene kommer med bilder fra Snapchat eller meldinger andre elever har fått på apper som Tellonym<sup>9</sup>. Dette skaper stor usikkerhet i hvordan en bør håndtere situasjonen på grunn av kompleksiteten i informasjon fra tredje- og fjerdeparter. I tillegg er dette kanskje situasjoner som har skjedd

---

<sup>9</sup> Tellonym er en mobilapp som tillater deg å motta anonyme og ærlige tilbakemeldinger, der appbeskrivelsen fronter å være “det mest ærlige stedet på internett”.

utenfor skoletiden, og det kan være vanskelig for lærerne og miljøterapeutene å vite hvem som er involvert i situasjonen. Elevene legger heller ikke skjul på hvordan de har det, og dette viser seg gjerne i hva de forteller til informantene av hva som skjer på mobilene deres. Flere av elevene kan åpenlyst gråte i gangene, og dette skaper oppsikt hos lærerne. Jeg forstår lærernes oppsikt som en bekymring for elevenes velvære, på samme tid som den kan fortolkes i lys av uintendert forsterkning. Det kan sees i lys av en av kontaktlærernes utsagn om at ”*vi lever i krenkelsens tid, der det meste kan oppfattes som angrep mot meg*” (KL1). En av informantene tilføyer i tillegg en mulig konsekvens av slik mobilbruk. Han forklarer hvordan situasjoner kan eskalere dersom det blir en *overdeling* av følelser, og forteller at det i noen tilfeller kan være lurt å vente til mindre uenigheter går over. Hvordan det noen ganger kan være hensiktsmessig å gi en het diskusjon eller uheldige utsagn tid, da en i slike situasjoner gjerne er mer dramatisk i den aktuelle hendelsen enn senere. “*Men nå er det kanskje slik at det skal ikke mye til før de sender snap om, eller går ut med det. De lar det kanskje ikke gå litt, se om det forbedrer seg.*” (KL3). Informanten sammenligner slike situasjoner med erfaringer fra egen skolegang, og det kommer fram av analysen hvor kjapt og potensielt uoverveid delingen foregår. Videre forteller helsesykepleier og miljøterapeutene hvordan mobilbruken kan påvirke elevenes selvbilde. Dette med uoppnåelige idealer og influensere som formidler at lykke eksempelvis er store muskler eller perfekt nese. Livet skal være plettfritt; “*perfekt sosialt, perfekt klesstil, perfekt på skole og perfekt på fritiden*”, (HS) og ungdommene er mislykket dersom de ikke oppnår dette forteller helsesykepleier og miljøterapeutene. Derav ønsker flere av informantene å skape en sunn kultur rundt mobilbruk, samtidig som de kan kjenne seg utdatert med tanke på de stadig nye teknologiske fremskrittene.

*Og jeg tror kanskje, eller jeg spør meg selv; hvordan kan vi ruste dem til å stå, eller håndtere dette presset som jeg tenker sosiale medier skaper. Hvordan kan vi lage en kultur hvor det ikke er det viktigste, hvordan vi fremstår på bilder, eller hva folk kommenterer, eller hva folk sier - at det ikke trenger å forme hvem vi er eller hva vi står for. Jeg tenker jo at dette er et press som jeg ikke hadde når jeg gikk på skolen. Hvor selvfølgelig en alltid har hatt idealer og slike ting, men på en helt annen måte! Du kan gå hjem så har du ikke alt det som treffer deg i fleisen når du åpner mobilen. (MT2)*

Informantene beskriver også hvordan denne kulturen rundt mobilbruk ser ut til å henge sammen med elevenes psykiske helse. Analysen viser hvordan den på ene siden kan forsterke elevenes identitet med for eksempel antall likes eller følgere på Instagram. Dette har ifølge



miljøterapeutene mulighet til å skape konsekvenser for elevenes psykiske helse med tanke på selvfølelse og sosial mestring. På den andre siden, viser analysen at mobilen er en arena for å være åpen samt for å dele følelser og hverdagsliv. Kontaktlærerne er på denne måten usikre på om det noen ganger kan skapes en slags falsk psykisk uhelse - eller om mobilbruken i større grad forsterker negative følelser som i utgangspunktet er normale følelser alle mennesker har. Videre trekker to av informantene fram hvordan disse endringene skjer fort, og at ungdommene derfor trenger anerkjennelse. Dette samtidig som lærerne ikke må ”sy puter under armene deres, for da gjør vi dem jo en bjørnetjeneste” (KL3).

### Erfaringer knyttet til verktøy

I kjølvannet av debatten rundt reell forverring kontra forsterket psykisk uhelse kommer det fram fortellinger angående verktøyene som blir brukt for å fremme psykisk helse. Med verktøy menes de ressursene som er tilgjengelig i organisasjonen, og de kan til dels handle om psykisk helse-dager. Den ene informanten sammenligner dette med fotball - hvordan det for tretti år siden ikke var snakk om strekk eller ”vondter” i hamstringen. Spillerne stod ikke over en kamp for dette, og på samme måte opplever han at det noen ganger letes etter problemer som ikke er der på grunn av verktøyene som vektlegges. Dette forstås i lys av psykisk helse-dager, caser eller tiden avsatt til å snakke om hvordan elevene har det.

*Også vil jeg bare nevne at i fremtiden tror jeg det er viktig å skille mellom kunnskap og oppdiktete problemer. Vi lever i en tid der krenkelse blir ofte brukt, og kanskje på bekostning av å kunne takle litt motstand. Det er selvsagt kjempebra at vi har så gode systemer som kan fange opp og hjelpe de som har psykiske vansker. Jeg håper bare ikke samfunnet oppdrar barn og unge til å bli dulle voksne som ikke tåler den minste motstand. (KL1)*

Analysen viser tydelig at informantene ser viktigheten av fokus på psykisk helse med tanke på å forebygge og behandle psykisk uhelse. Imidlertid finnes det en underliggende tone angående ungdommenes robusthet som kommer fram gjennom informantenes fortellinger. De ønsker ikke å skape en kultur der elevene ”ikke tåler den minste motstand”, og drøfter på denne måten fordeler og ulemper ved for eksempel psykisk helse-dager.

### 4.2.3. Økt psykisk uhelse?

#### Erfaringer knyttet til fagkunnskap

Selv om det er usikkerhet knyttet til realiteten bak tallene rundt psykiske plager, ser flere av informantene elever som har vansker når det gjelder deres psykiske helse. Miljøterapeutene synes å legge større vekt på dette, og forteller om elever som har fått diagnoser knyttet til deres psykiske helse i løpet av ungdomsskoleårene. Det er særlig en av miljøterapeutene som er tydelig på en forverret situasjon med tanke på ungdommenes psykiske helse.

*Jeg ser at det er et voksende problem på skolen og generelt i samfunnet av forskjellige grunner. Vi lever i et samfunn der fysisk helse blir bedre og bedre pga. moderne teknikk og muligheter, mens den psykiske helsen blir dårligere hos mange som opplever å være mislykket og fortapt. Kanskje det handler noe om et økt prestasjonspress? Jeg vet ikke, men jeg ser det hos elevene, og det skremmer meg til tider. (MT1)*

I lys av miljøterapeutens beskrivelser, kommer det fram en usikkerhet knyttet til kompetanse. Her uttrykker informantene manglende erfaring og kunnskap innen psykisk helse. På grunn av denne usikkerheten har en av informantene tatt kurs på frivillig basis, for å lære mer om emnet. Det har hjulpet han i møte med elevene, men han opplever fortsatt frustrasjoner, og forklarer at det er utfordrende å møte elevene med opplevelsen av ansvar for deres psykiske helse. Dertil viser analysen at alle informantene er enige om en følelse av tilkortkommenhet i arbeid med psykisk helse. De er redde for å trække skeivt, har vanskelig for å håndtere enkelte situasjoner og begrunner det med mangel på kompetanse i utdanning samt mangel på opplæring. Tid er en annen faktor som trekkes fram som problematisk. Miljøterapeutene og helsesykepleier ønsker de kunne forebygget mer samt at de kunne *“fisket opp de elevene før det ble for alvorlig”*, som helsesykepleier uttrykker. Prestasjonspress nevnes også av helsesykepleier og miljøterapeutene, da særlig med tanke på å være flink sosialt og prestere godt faglig. Dette kommenteres også av en kontaktlærer som forteller om elever i fagene hans med høye karakterer, men som til stadig snakker seg selv ned. Han forteller at dersom elevene hans skal ha fremføring eller innleveringsoppgaver, kommer de ofte til ham i slutten av skoletimer i søken etter høy måloppnåelse. Kontaktlæreren uttrykker hvordan han setter pris på iveren han ser hos elevene, men det er når årsaken kan knyttes til frykt for å ikke prestere godt nok at det vekker bekymring hos han. Det har også hendt at et par elever er borte fra skolen dersom de ikke har fått ønskelig karakter, og dette forsterker informantens

bekymring. Det er ikke bare faglige og sosiale aspekter som synes å skape press blant ungdommene, teknologien spiller også inn på dette området.

### Erfaringer knyttet til teknologi

Selv om analysen antyder at elevenes mobilbruk kan bidra til uintendert forsterkning av deres psykiske helse, kommer det også fram fortellinger som tilsvarer det motsatte. Det handler om hvordan bruken av sosiale medier kan hemme psykisk helse, og det er særlig informantene med helsebakgrunn som uttrykker elevenes mobilbruk på denne måten. Det kan knyttes til glorifiserte bilder av andres hverdag, uopnåelige idealer og press om å være best.

*Mye kan skyldes på tiden og samfunnet vi lever i, det finnes mye stress og press om være pen og vellykket (...) media spiller hvertfall inn - altså sosiale media. Her er det super-lett tilgjengelige informasjon som kan spres ut i hele verden. Det er så raske forandringer og tilpasninger i forhold til tilbud og etterspørsel på alle områder. (MT1)*

Faren ved den hyppige mobilbruken synes å være den ”konstante påloggingen” som en av informantene trekker fram. Dette kan i noen tilfeller føre til økt usikkerhet, der elever kanskje tillegger noe av identiteten sin i antall likes på bilder som de deler på nett. Selv om dette ikke tilsynelatende trenger å spille inn på deres psykiske helse, forklarer flere av informantene viktigheten av å jobbe med elevenes selvbylde. Dertil er to av informantene opptatt av hvordan tenåringsalderen er en viktig tid med tanke på å utvikle identitet og selvbylde. Dette former dem og henger sammen med velvære forklarer en av dem.

*Og den mobilen, de er så pålogget og aktive hele tiden, de har aldri ro (...) De er veldig avhengig av den, og jeg tror det fører til at det er lettere for dem å snakke både positivt og negativt, fortelle dårlige ting om seg selv, og fortelle dårlige ting om andre! Det kan ødelegge selvbylde. Jeg ser det for eksempel med likes og sånn. Jeg merker at jeg som er X år kan legge ut et bilde og ikke få så mange likes, og kan kanskje tenke ”hvorfør får jeg ikke flere?” Men de er jo mye verre på det der”. (KL3)*

Analysen viser flere slike eksempler som bidrar til å skape bekymring hos informantene. Dette fører til videre drøfting om hvordan de kan møte elevene for å skape en sunn kultur rundt mobilbruk.

*For vi prøver jo hele tiden å speile dem i tanker som: ”Er det så viktig, det som skjer på mobilen, det er jo ikke ekte”. Men for dem så tror jeg at ganske mye som skjer på mobilen er helt reelt, og det har stor betydning for dem da. (HS)*

Nettvett er et anerkjent begrep både blant de ansatte og elevene. De har satt av tid i årshjulet til å jobbe med fiktive situasjoner og caser som omhandler emnet. Helsesykepleier forklarer hvordan de fleste av elevene er klar over konsekvensene for eksempel bilder kan ha for dem selv og for andre, men at de likevel har vanskelig for å la være å oppsøke det.

*Mange deler lettkledd bilder. Dette sier de at de vet ikke er lurt, men så gjør de det likevel. (...) Det virker ganske så hverdagslig for dem, for mange av dem deler disse erfaringene med glede. Også sier de for eksempel at de bare blokker dem (Snapchat) hvis de får “dicpics” tilbake. Veldig mange er ganske åpne om det, og det virker litt som det er en trend i tiden. (...) Det bekymrer meg litt egentlig. (HS)*

Denne åpenheten og lette praten rundt nakenbilder og lignende vekker uro hos informantene. På den ene siden er de takknemlige for ærligheten og tilliten elevene viser. På den andre siden ønsker de større bevissthet rundt konsekvenser av å dele slike bilder. Flere av elevene bruker også anonyme apper som Tellonym, der ungdommene fritt kan dele og skrive hva de vil uten at andre vet hvem som har publisert det. Ofte brukes appen til å rangere andre medelever, men dette er bilder og meldinger som de ansatte på skolen ikke har tilgang til. Noen ganger forteller elever hva som har skjedd på appen i løpet av helga, og andre ganger går det flere uker før informantene får vite om hendelser som har skjedd. Det er helt sikkert mye de ansatte ikke har “peiling” på også, sier en av informantene. “*Det er jo så spennende for dem vet du. For de vet egentlig at det ikke er lurt å bruke det (Tellonym), men så er de så nysgjerrige på hva som ligger der*” (HS). Det er også et problem at ungdommene bruker eksterne enheter til å lagre bilder som deles privat og lignende. En av informantene forteller også om mobbing som skjer på mobil utenfor skoletiden. Dette er utenforstående hendelser som skolen kan gjøre lite med, men som likevel har betydning, for elevene drar situasjonene med seg inn i skolehverdagen.

*Det som ofte er et problem er at de sitter klar med andre mobiler for å ta bilde av det som blir sendt på mobilen. Da vet ikke den som har sendt for eksempel et lettkledd bilde at det er lagret på en annen mobil. (MT2)*

Det er forståelig at disse bekymringene og erfaringene som informantene deler, skaper usikkerhet rundt arbeidet med psykisk helse. Dette fører en videre til neste tema *kompleksitet*, som viser en tosidig spenning i intervjuene.

#### 4.2.4 Kompleksitet

Gjennom de ulike intervjuene er det særlig dette funnet som går igjen: Arbeid med psykisk helse er komplekst. Her belyses fortellinger og erfaringer som gjenspeiler en tosidig spenning enten det gjelder *teknologi, fagkunnskap, ansvarsområde eller verktøy*.

##### Erfaringer knyttet til fagkunnskap

Debatten fra 4.1. og 4.2. kommer også fram når det gjelder fagkunnskap. Informantene synes å ha vanskelig for å skille mellom psykisk uhelse og vanlige følelser i arbeidet med elevene. En av informantene understreker for eksempel at vi ikke må sykeliggjøre det som er vanlige problemer i denne perioden i livet til ungdommene.

*På samme måte opplever jeg at vi noen ganger leter etter problemer som ikke er der. At vi over-analyserer følelser til å være noe mer enn bare vanlige følelser. Men det er kanskje det som er vanskelig med ungdommer, dette skillet om når det blir belastende for hverdagen deres, og når det er hormonene som er i veldig sving. (KL1)*

Kontaktlæreren forteller videre hvordan det er mye press og forventninger til dagens unge, og at de kanskje kan trenge hjelp i å rydde i kaoset i hodet, slik at det ikke utvikler seg til noe mer alvorlig. Han er opptatt av at det som elevene beskriver som psykiske helseplager, ofte handler om at hverdagen rett og slett blir for “voldsom”. Dette kommer også fram hos en av miljøterapeutene, som sier at alle kan selv-diagnostisere seg syk dersom en begynner å lese kriterielista.

*For det er skillet mellom hva som er helt normale følelser å ha, for alle er jo litt.. altså hvis du studerer litt psykiatri og går gjennom diagnosekriteriene til de forskjellige diagnosene så blir du jo syk. For alle har jo litt av alt. Så hva er normalt og hva er ikke det? Men jeg tenker det handler om når det går utover, altså når det går veldig utover hva du klarer å gjennomføre i hverdagen. Hvis det setter store begrensninger så er det jo sannsynligvis noe, samtidig er jo ungdomstiden også en slik tid. (MT2)*

Det kan være vanskelig å manøvrere seg i dette landskapet på grunn av trender i samfunnet generelt, og ikke minst hvilke synspunkt som gjerne kommer fram i media. En av informantene mener det er viktig å skille mellom hva som er sunt og usunt. Videre er flere av informantene bekymret for elevenes fremtidige psykiske helse. De vil ikke forsterke en sårbarhet som synes å være fremtredende hos ungdommene, samtidig ønsker de å fremme elevenes psykiske helse. Dette viser seg hos en av informantene som forteller viktigheten av å nå inn til elevene.

*Hvis en av mine elever kommer i KK om 20 år og forteller om læreren som aldri så meg. Da vet jeg ikke hva jeg gjør med meg selv, det er jo det vi er her for. Vi gjør fag og alt det der, men hvis vi ikke klarer å nå inn til eleven, hva står vi igjen med da? (KL2)*

### Erfaringer knyttet til ansvarsområde

Debatten om hvorvidt psykisk helse i dag er uintensert forsterket eller faktisk forverret skaper en naturlig diskusjon angående ansvarsområde blant informantene. Alle informantene har i løpet av deres arbeidserfaring sett elever som har eller har hatt vansker med psykiske lidelser. I noen tilfeller har elever hatt diagnoser før de startet på ungdomsskolen, og har derfor fått ekstra ressurs. Da er det naturlig at miljøterapeut har hovedansvaret for elevens oppfølging med hjelp av kontaktlærer og eventuelt helsesykepleier. Imidlertid kommer det også fram en usikkerhet knyttet til elevgruppa generelt. Flere av informantene trekker fram eksempler med elever som tilsynelatende trenger ekstra hjelp med tanke på deres psykiske helse. En av kontaktlærerne beskriver situasjoner der en av disse omhandlet selvskading. Dette hadde informanten ikke opplevd før og prøvde å håndtere situasjonen slik han tenkte det var best for eleven.

*Jeg prøvde å være ganske saklig, også snakket jeg med skolens spesialpedagog etterpå. Da sa hun at jeg ikke måtte vise at jeg syntes synd på henne, for det kunne trigge til mer. Men det lærte jeg jo egentlig ikke før etterpå. Jeg kunne det jo ikke før. Det skulle jeg likt å visst før det skjedde. (KL3)*

Det er tydelig at informantene kan oppleve usikkerhet knyttet til ansvar og tiltak, og selv om det av og til handler om psykisk uhelse er det generelle arbeidet med psykisk helse også komplekst. En av kontaktlærerne forteller hvordan arbeidet med psykisk helse er svært individuelt, da det ikke finnes spesifikke kompetansemål eller planer for hvordan dette skal inkorporeres. Her trekker han også fram ledelsen ved ungdomsskolen som viktig faktor for

arbeidet. Videre belyser informantene viktigheten av helsesykepleier, der en av kontaktlærerne erfarer at elevene åpner seg mer for helsesykepleier. Det finnes også et større behov for fagfolk på huset ifølge miljøterapeutene. Dette støttes av helsesykepleier som opplever at jobben i større grad handler om psykisk helse, og hvordan dette har eskalert de siste fem årene. Han trekker også fram lærerrollen med dens økte forventning om å være oppdrager, forelder, psykolog med mer og stiller spørsmål til når læreren skal få tid til å undervise. Helsesykepleier forteller videre hvor travel han er, og hvordan elevene kan komme med kommentarer som: *“Du er jo aldri ledig”*. Ifølge helsesykepleier er det derav ønskelig med et større helseteam i skolen.

*Her har politikerne en jobb å gjøre: Vi trenger å utdanne flere fagfolk, ha et apparat klar som kan fange opp disse elevene. Akkurat nå henger vi 3 skritt etter utviklingen, og hvis det fortsetter sånn, hvordan kommer det da til å se ut om 10 år? (MT1)*

Tross usikkerhet knyttet til arbeid med psykisk helse er det stor enighet angående viktigheten av å stå sammen om arbeidet. En av kontaktlærerne trekker for eksempel fram viktigheten av ressurser i klasserommet, og hvordan de kan være med å bekrefte eller avkrefte bekymringstanker om elever.

*Så det er en veldig styrke, for hvis jeg har en mistanke så får jeg veldig fort bekreftet eller avkreftet det av en miljøarbeider - om det stemmer eller ei. Og de er utrolig gode til å følge opp de enkelte elevene de har, samtidig som de gir en styrke til hele klassen for de ser denne eleven inn i klassen, klassen mot denne eleven, og hva som ellers beveger seg. Og det er jo takket være dem at vi klarer å gjøre de tiltakene vi gjør når det er en konflikt eller en vanskelig situasjon. (KL2)*

Dette støttes også av miljøterapeutene som forklarer at de ser hele elevgruppa, ikke bare eleven de har hovedansvar for. Det beskriver de som fint og kanskje *“...den rette måten å bruke det potensialet vi har som miljøterapeuter i klasserommet”* (MT2). Helsesykepleier forklarer på samme måte hvordan samarbeidet er viktig for arbeidsmiljøet og for elevene.

*Jeg føler meg ganske viktig, og godt inkludert i arbeidsmiljøet. Det er enormt viktig for det gode samarbeidet. Vi møtes jo en gang i måneden minst, hvis ikke oftere. Da samles gjerne PPT, barnevern, oppvekstkoordinator, rektor, miljøterapeut og eventuelt lærere. Dette er utrolig viktig når vi jobber med psykisk helse. (HS)*

Kontaktlærerne beskriver hvordan de samarbeider på tvers av klasser og trinn. Selv om hovedansvaret ligger på kontaktlærer, har de ansatte en kollektiv forståelse for å møte alle elever forteller en av informantene. Det betyr, ifølge informanten, at det ikke bare er kontaktlæreren som kan samtale eller hjelpe en elev dersom en vanskelig situasjon oppstår. Noen ganger har elever bedre relasjon til ansatte på skolen som ikke nødvendigvis er kontaktlæreren til eleven. Da er informanten takknemlig for at eleven får støtte uavhengig av hvor ansvaret i utgangspunktet ligger. Selv om det finnes en kollektiv enighet angående samarbeid, skaper det også frustrasjon med tanke på tid.

*Vi løper fra det ene til det andre uten å rekke over alle disse samtalenene med dem som skal inn og ut av klassen. Så blir det ofte en litt sånn i siste-liten-beskjed rett før timen starter. Det er jo bedre enn ingenting, men jeg tror vi har et mye større potensiale med alle miljøarbeiderne på huset. (KL1)*

Til tross for at informantene ser viktigheten av å samarbeide på tvers av trinn og arbeidsstilling er skolehverdagen hektisk. En av informantene forklarer dessuten hvordan det som tilbys av forskningsteorier, ikke alltid er like lett å implementere praktisk. Skolen har tiltak for godt samarbeid på tvers av profesjoner, med egne planer for dette. Eksempelvis er én time i måneden avsatt til fellestid utenom klasseteam, det brukes e-post for informasjonsflyt i tillegg til avtalt møtetid med de ulike profesjonene etter behov. Disse tiltakene beskriver flere av informantene som gode, men vanskelige å gjennomføre med tanke på informasjonsflyt og tid. Videre kommer relasjoner fram som et sentralt moment hos flere av informantene. En av kontaktlærerne bruker relasjonene for å finne ut hvorvidt problemer hos elevene hans bør vekke bekymring eller ei. Han gir eksempel fra en prøvesituasjon der elevene skulle skrive en fagtekst. En av elevene satt helt stille, og kom ikke i gang med oppgaven. Flere ganger måtte eleven på do for deretter å snyte nesen eller for å drikke vann. Informanten spurte derfor eleven om han trengte hjelp med oppgaven, men eleven svarte at han absolutt ikke fikk det til. Følgelig sa informanten til eleven:

*Det ser ut som du har litt å tenke på, og det er helt greit, det får du lov til, så hvis du tar denne oppgaven, så bruk den litt som terapi. Jeg trenger ikke å vite hva som er sant og ikke, du kan dikte litt og snakke litt sant om hva du tenker på. (KL2)*

Deretter gikk det noen sekund før eleven var over tastaturet og skrev oppgaven. På denne måten fikk læreren møtt eleven, og grunnlaget var relasjonen dem imellom. Kontaktlæreren



forteller videre: ”Så jeg tror det rommet for å kunne se dem er viktig. Og igjen relasjon. Det høres ut som jeg gjentar meg selv. Men det er så utrolig viktig” (KL2). Selv om eleven fra situasjonen ovenfor ikke nødvendigvis slet psykisk, forsto læreren, på bakgrunn av relasjonen, hva eleven trengte akkurat i den situasjonen som hadde oppstått. Oppførselen eleven hadde var ikke av normal karakter, og dermed oppfattet læreren at noe var på ferde. Dette viser uforutsigbarheten i arbeid med psykisk helse, men også hvor viktig relasjonen er for å kunne hjelpe elever i deres hverdagssituasjoner.

### Erfaringer knyttet til verktøy

I løpet av skoleåret er det lagt opp til to-tre dager med seminarer fra foredragsholdere med utdanning innen psykisk helse. Som tidligere nevnt har de også satt av én time i uka der elevene drøfter ulike caser knyttet til psykisk helse og skolens visjon. Her er informantene noe uenig i hvorvidt verktøyene fungerer slik de er ment, både med positive og negative innspill.

*Jeg har til tider litt den følelsen av at elevene jabber med. Litt sånn godsnakk. Sier det mor vil høre. Så hvor mye de får utbytte av det (psykisk helse-dager) når det blir så arrangert og så rigid (...) så vet de hva svar de skal gi. Og jeg stiller spørsmål til hva synker egentlig inn? Hva sitter du igjen med? Blir du en bedre person av dette? (KL2)*

Dette kommer også fram blant flere av kontaktlærerne, hvor de uttrykker skepsis til hvorvidt elevene reflekterer og lærer noe særlig av psykisk helse-dager. Det begrunnes med for abstrakt informasjon samt at gruppene er i overkant store. Videre argumenteres det for elevenes usikkerhet, hvordan det kan være vanskelig for dem å være ærlig om livet i utgangspunktet, og ikke minst i store grupper. Likegyldighet løftes fram som en tredje årsak til skepsisen rundt for stort fokus på psykisk helse. “For det er den der for mye mas så blir de tamme. Da blir de helt utmattet og nøytrale til det. Det synker ikke inn” (KL3). Andre informanter trekker fram psykisk helse-dager og caser som noen av de mest sentrale verktøyene for å lære elevene om psykisk helse. De understreker viktigheten av dem, og foreslår disse dagene som felles læringsplattform som kan brukes i senere anledninger. Når det gjelder den nye læreplanen, er informantene enig i hvor fokus bør være. Informantene forklarer hvordan læreplanen hovedsakelig ikke bør brukes til å lære om psykiske lidelser, men at fokus bør ligge på problemløsning og aktuelle temaer som opptar ungdommene. Dette kan for eksempel handle om inkludering, sosial kompetanse eller mobilbruk.

#### 4.2.5. Videreutvikling

Det siste temaet som kom fram i intervjuene er veien videre med tanke på psykisk helse. Dataene viser få konkrete betingelser eller arbeidsmåter som kan være med å forebygge psykisk uhelse. Dette viser en usikkerhet, også her, som er gjennomgående i alle intervjuene. Det kommer likevel fram noen tanker fra informantene om videreutvikling som jeg vil belyse. Når det gjelder underkategorien *teknologi*, trekker flere av informantene fram viktigheten av å sette fokus på mulige konsekvenser.

*Hvis du ikke tror at det kommer til å være konsekvenser så (...) jeg vet ikke hva ord jeg skal bruke, men det er idiotisk å tro at en SÅ stor endring ikke kommer til å føre med seg konsekvenser (...). Jeg er redd for at skolevesenet går for sent, det endrer seg så tregt, det er så mye byråkrati sånn at de problemene kommer til å komme så får de for stort innpass, får for stort rom før vi gjør noe med det. (KL3)*

Informantene er bekymret for hvilke konsekvenser mobilbruken kommer til å føre med seg, som allerede belys i 4.2.2-4, og ønsker større bevissthet rundt det. Når det gjelder skolens digitale omstilling, etterspør flere av kontaktlærerne en strategi for digital læringsarena. De ønsker større kompetanse for å lede klassens læringsarbeid med tanke på teknologi. Videre hyller helsesykepleier elevenes ærlighet, og påpeker at det er vanskelig å hjelpe dersom en ikke vet hva som foregår.

*Men jeg tenker det er bra de er så ærlige om mye som skjer på mobilen. Jeg kan jo ikke hjelpe dem med håndtering av sosiale medier hvis de ikke sier hva som berører dem. (HS)*

Når det gjelder *fagkunnskap* er informantene nokså uenig i hvorvidt det finnes en falsk forsterkning eller økt forverring blant ungdommenes psykiske helse. Likevel synes det å være en enighet at det trengs økt kunnskap blant personalet kan med tanke på psykisk helse.

*Men jeg tror det er viktig at vi lærere får kompetanse i det. At vi får kompetanse i hvilke spørsmål vi skal stille. Nå har vi for eksempel fått kursing i "vold i nære relasjoner", og det synes jeg er veldig viktig. At vi vet hva vi skal se etter med tanke på faresignal. (KL3)*

I det som gjelder *ansvarsområde* er det tydelig overensstemmelse: "Sammen er vi sterke". En av informantene trekker i tillegg fram viktigheten av ledelsen, og ønsker økt systematisering av arbeidet. Kontaktlæreren forteller hvordan avdelingsleder møter de ansatte og er godt oppdatert på ulike elevers situasjoner. "Jeg føler de ser oss lærere, og vil det beste for

*elevene” (KL1). Selv om det stilles spørsmål til hvilken effekt psykisk helse-dager har for ungdommene, mente de fleste av informantene at dette var et viktig verktøy i arbeid med psykisk helse. En av informantene trakk også fram hvordan opplegget fra disse dagene kunne brukes til videre arbeid med psykisk helse.*

*Selv om jeg av og til tenker og ser faren med denne åpenheten, med smittsomhet for eksempel, så tenker jeg likevel at fordelene veier mer i dette å ha kunnskap om det enn farene ved det. (MT2)*

I hverdagen generelt synes det å være et ønske om å normalisere følelser samtidig som informantene ønsker å senke et usunt press rundt faglige, sosiale og kroppslige idealer. Miljøterapeutene og helsesykepleier forteller det er viktig å skille mellom psykiske plager og psykisk sykdom. Det kommer videre fram hvordan ungdomstiden preges av hormoner og løsrivelse, fremtidsplaner og skolepress med mer. De mener skolen kan bidra til å normalisere slike følelser på en trygg og hensiktsmessig måte. Informantene bruker også små grep i hverdagen for å fremme psykisk helse. Det kan til dels handle om enkle situasjoner i klasserommet eller korte oppgaver elevene får i løpet av dagen som kan utfordre dem på eget nivå.

*Ellers bruker jeg alltid i starten av året å få elevene til å reise seg og introdusere seg selv. Dette er en forebygging av frykt for fremføringer. Tenker også det hjelper for å bygge opp selvtillit. Det er jo kanskje en veldig liten ting, men dersom vi gjør mange sånne småting så er det jo med å bygge opp deres psykiske helse. (KL1)*

Det er særlig miljøterapeutene som legger vekt på mestring i arbeid med psykisk helse. Dette handler også om å jobbe med tankemønstre og begrepsforklaringer. Miljøterapeutene forklarer hvordan dette kan hjelpe elevgruppa generelt i møte med vanskelige situasjoner. Selv om slike opplegg noen ganger er ment for unge som allerede sliter psykisk, mener flere av informantene at dette også kan være godt for hele elevgruppa.

*Har man en utfordring, eller har man en lidelse eller bare noen følelser så er dette med å ha fokus på å mestre det, og leve med det dersom det er det (en psykisk lidelse). Jeg tror det er med å hjelpe med tanke på robusthet. Fokuset bør ligge her, det handler om å jobbe forebyggende mer enn behandlende. Altså bruke den åpenheten eller det vi vet om psykiske lidelser til å heller skape elever som kan kjenne signaler eventuelt. (MT2)*

En av miljøterapeutene forteller at det er omtrent 10 prosent av helsearbeid som skjer i selve helsevesenet, mens skolen er et sted alle unge er. Det er derfor et viktig sted for helsefremmende arbeid påpeker han. Videre kommer det fram forslag til forebyggende arbeid ved hjelp av redskaper.

*Men gi dem egne redskaper har jeg tro på, altså det med å selv finne ut hvordan jeg kan løse dette dersom jeg opplever noe som en utfordring. For da får de både en mestring ved at de klarer det selv - pluss at de kan bruke det videre. Da er de ikke så avhengige av alle rundt, men kan bruke den kunnskapen, og det de vet om det til å skape en tankegang som sier: "Dette er ikke uvanlig, det er flere som har opplevd det og det.. og det kan vi løse". For jeg sier ikke at elevene skal tenke i alle situasjoner at de skal løse det selv, men kanskje at vi kan guide dem i ulike situasjoner, også kan de overføre dette til andre ting. Tenk for en mestringsfølelse det gir da. (MT2)*

Denne tankegangen om å speile elevene i at det er normalt å kjenne på følelser, kanskje spesielt i ungdomstiden, kommer fram blant flere av informantene. Selv om det er viktig med kunnskap om følelser og psykisk helse, vekkes det til tider en bekymring i måten elevene snakker på.

*Jeg merker at de noen ganger kan overreagere, spesielt i bruken av diagnoserelaterte begreper. Hvis de har hodepine så har de migrene. Hvis de er redd for å ha foredrag eller gå inn i et rom så har de sosial angst. (HS)*

Dette kommer også fram blant andre informanter, som mener det er en vridning i hele samfunnet med økt fokus på de som strever noe i ungdommen eller i skolen. En av kontaktlærerene mener at disse situasjonene blir betegnet som kriser i dag, men som for ti år siden hadde blitt ryddet opp i selv. Imidlertid er ikke alle informantene enig i forrige påstand, og mener bekymringer kan senkes dersom en bruker god tid på å forklare forskjellen mellom normale følelser og diagnoser. Tilsvarende finnes det et gjennomgående ønske om å anerkjenne elevene og å forstå dem. Dette ser ut til å skapes gjennom relasjoner ifølge informantene. "Men relasjonen først og fremst, for hvis du ikke har en god relasjon så tenker jeg du kommer til kort uansett" (KL2). Videre er det ifølge flere av informantene viktig med trygge og gode læringsmiljø slik at elevene kan by på seg selv og lære av andre.

*Det er jo en spennende problematikk å jobbe med. Det er jo sånn som gjerne kunne vært kjekt å jobbe med gjennom case eller drama eller rollespill. Både gjennom litteratur og film*

*egentlig, som eksempler og refleksjon rundt dette eller rollespill. (...) Men det krever at klassen er trygg og har gode relasjoner seg imellom, at læringsmiljøet er trygt. Det tror jeg skaper robusthet i seg selv - for hvis alle føler seg inkludert og akseptert, at de har en rolle og betydning for andre så skaper dette en viss robusthet med en gang. (...) Og dette bidrar jo også til en trygghet i klasserommet. (MT2)*

Psykologisk førstehjelp er et annet verktøy som en av miljøterapeutene trekker fram i arbeid med psykisk helse. Han forklarer hvordan et slikt verktøy kan være med på å ufarliggjøre vanskelige følelser og eventuelle psykiske lidelser. Det sammenlignes med et plaster, som ikke trenger "å blåses opp" som noe stort, men som kan bekrefte elevens utfordringer hva enn de skulle være. Sammen med relasjonsbygging er foreldresamarbeid en nøkkel. Det er særlig kontaktlærerne som trekker fram viktigheten av skole-hjem-samarbeid. De forklarer hvordan dette samarbeidet kan gi nyttig informasjon om eleven, men også hvordan kontaktlæreren kan gi informasjon til hjemmet som kan være til hjelp for både foreldre og elever det skulle gjelde. Videre nevnes det av en kontaktlærer at han bruker sosiogram til å kartlegge klassens sosiale miljø, og hvordan dette er et godt verktøy for å jobbe med skolens psykososiale læringsmiljø. Han gir eksempler på hvordan dette kan brukes for å fremme, ikke bare klassens miljø som helhet, men trygghet hos den enkelte. Kontaktlærerne trekker også fram ulike fag for å beskrive potensielt arbeid med psykisk helse. Dette handler til dels om hvordan en kan drøfte aspekter med psykisk helse ved hjelp av litteratur i norsk og engelsk eller emner som gjennomgås i samfunnsfag. Det handler også om den fysiske aktiviteten elevene utøver i kroppsøving, der elevene ikke drøfter noe, men tvert imot bruker bevegelsesglede for å fremme elevenes psykisk helse.

## 5.0. Hvordan kan de kvalitative intervjuene og skolens dokumenter forstås?

Dette masterprosjektet har utforsket hvordan skolen arbeider med psykisk helse og hvordan lærere erfarer dette arbeidet i klasserommet. I lys av funnene som kom fram i analysen sammen med skolens dokumenter, vil jeg i denne delen av oppgaven diskutere informantenes erfaringer knyttet til mulige implikasjoner for videre arbeid. Gjennom analysen av intervjuene kommer det fram ulike behov og ønsker fra lærere, miljøterapeuter og helsesykepleier som kan være betydningsfulle for elevenes psykiske helse. Dette er erfaringer som angår og favner både elever samt de ulike fagprofesjonene som arbeider på skolen. Drøftingen er firedeelt der den første delen vil ta for seg arbeidet i klasserommet med vekt på kritisk konstruktiv didaktikk og kritisk kulturell literacy (KKL). Den første delen er også den som utdypes mest, da analysen og skolens dokumenter viser at dette er sentrale deler av lærerens arbeid med psykisk helse. Den andre delen handler om et mangfoldig kunnskapsgrunnlag, og tar for seg spennet i hva som rører seg av faglig kompetanse. Deretter vil jeg drøfte psykisk helse i lys av skolen som organisasjon sammen med tverrfaglig arbeid og ansvarsområde. Til slutt tar jeg for meg mulige implikasjoner som har et fremtidsrettet fokus. Her løftes også det tverrgående temaet livsmestring fram, sammen med potensialet i fagenes indre og ytre side.

### 5.1. Klasserommet

Lærerens arbeid med psykisk helse, handler i stor grad om det som pågår i klasserommet (Bru et al., 2016; Drugli & Lekhal, 2018). Informantene forteller flere historier som omhandler dette, som også forsterkes gjennom skolens strategiplan for ”livsmestring i skolen”. Her kommer det fram hvordan det hovedsakelig er lærerens ansvar å innlemme de ulike temaene angående psykisk helse i klasserommet. Ifølge Klafki (2001) er klasserommet en arena hvor lærerens arbeid har potensiale til å bidra for elevenes selvbestemmelse og solidaritet. Dette kan knyttes til elevenes psykiske helse, og i diskusjonen som følger vil arbeidet i klasserommet bli belyst fra flere ulike perspektiv, samt mellom de ulike partene som denne undersøkelsen omhandler.

## Prestasjonspress

Det er særlig miljøterapeuter og helsesykepleier som beskriver et økende prestasjonspress blant ungdom, da med tanke på å være flink sosialt og prestere godt faglig. Dette kommenteres også av en kontaktlærer, som forteller om elever som stresser for å ikke prestere godt nok faglig. Det bekymrer både kontaktlærer, miljøterapeuter og helsesykepleier. Ifølge Modin et al. (2011) kan høyt stress over tid føre til dårligere psykisk helse. På denne måten kan en forstå informantenes bekymringer, og at de av den grunn ønsker å senke det de kaller for et “usunt press”. Derav vil jeg derfor, i lys av læreplanens overordnede del, knytte informantenes bekymring angående prestasjonspress til dannelsesperspektivet. Kanskje kan Klafkis (2001) teori om den dobbeltsidige åpning hjelpe læreren til å potensielt åpne opp for innsikt i nøkkelpromblem, som for eksempel skolestressdebatten. Klasserommet kan på denne måten brukes som hjelp til å håndtere stress ved å legge til rette for fagenes indre og ytre side (Klafki, 2001). Det handler ikke bare om å formidle fagenes innhold, læreren bør samtidig være åpen for grunnleggende erfaringsprinsipper som elevene kan anvende for å forstå seg selv og verden (Fuglseth, 2018). Dersom elevene gis et godt grunnlag for å forstå seg selv og andre, og får muligheten til å skape mening mellom innhold og betydning - kan potensielt noe av prestasjonspresset senkes (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Problemundervisning er et praktisk element av den kritisk konstruktive didaktikken, og har som mål å stimulere grunnleggende holdninger og ferdigheter hos eleven (Jank & Meyer, 2009). Det kan til dels handle om motivasjon, evne til å sette seg mål samt å planlegge og vurdere eget arbeid. Da bør undervisningen, slik jeg forstår informantenes utsagn, være preget av tro på en selv, åpenhet for at en kan prøve og feile, og at en ser dette som en naturlig del av læring. Det handler om å skape et klasserom der elevene kan lære å håndtere både medgang og motgang (LNU, 2017; Udir, 2018). Ifølge Klafki (2001) er dette bare mulig dersom skolens aktører arbeider sammen om, og forstår seg selv som den lærende skole. På denne måten trer det tverrfaglige samarbeidet fram som sentral faktor, også i klasserommet. Analysen viser at det er hovedsakelig miljøterapeuter, helsesykepleier samt én av kontaktlærerne som belyser tanker angående prestasjonspress. Imidlertid er det mulig at problemundervisning med fokus på skolestressdebatten blir noe tilfeldig, dersom det avhenger av læreres holdninger til hvorvidt prestasjonspress er fremtredende eller ikke. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2017) kan den økende prestasjonskulturen og individualiseringen delvis være et resultat av skolens målstruktur. Kanskje kunne det vært hensiktsmessig for lærerne å

reflektere over hvorvidt det finnes et målorientert miljø på ungdomsskolen. Dersom dette er fremtredende vil det gjerne være nødvendig å drøfte hvorvidt ungdomsskolen kan gjøre noe mer for å endre en slik læringskultur.

## Teknologi

Et annet moment som kommer fram av analysen er samfunnets raske endringer, da særlig med tanke på teknologi. Teknologi omhandler da sosiale medier, apper på mobil som Snapchat, Messenger, Instagram og Tellonym samt den generelle bruken av mobil og internett. Flere av informantene er bekymret for hvordan sosiale medier kan påvirke elevene negativt. Dette henger også sammen med lærernes arbeid i klasserommet, da elevene tar med seg opplevelser som har skjedd på mobil både fra friminutt og utenfor skoletiden inn i undervisningen. Siden sosiale medier er et relativt nytt fenomen, er dette et felt det finnes lite forskning på (Sletten & Bakken, 2016). En kan likevel på bakgrunn av Perloff (2014) argumentere for at sosiale medier spiller en rolle i de unges psykiske helse, og på denne måten anerkjenne informantenes bekymringer. Slik jeg forstår informantene finnes det høy toleranse for situasjoner som elever tar med seg inn i klasserommet. Kanskje gjenspeiles dette i den impulsive og kjappe delingen, som informantene beskriver er tilstede i elevenes mobilbruk. Det kan tyde på at det finnes kultur for deling, ikke bare mellom elevene, men også til læreren. Dette kan potensielt skape en praksis der det er legitimt å komme med en forventning om at enhver situasjon skal håndteres der og da. Følgelig kan en stille spørsmål til hvor hensiktsmessig det er at disse situasjonene får så stor plass som de gjør i undervisningen. På den ene siden kan store deler av undervisningen gå til refleksjon rundt situasjoner som har skjedd i friminutt, og derfor gå utover elevenes undervisning. På den andre siden kan det være vanskelig å delta i undervisning, dersom det har skjedd noe som potensielt kan virke læringshemmende for elevene det gjelder. Det er med andre ord både positive og negative sider ved den kjappe delingen elevene tar med seg i klasserommet. Jeg fortolker dette som et mulig dilemma læreren må forholde seg til i løpet av skoledagen. Dette krever kanskje at læreren må balansere når det forstyrrer undervisningen, og når det ikke gjør det. På denne måten kan en trekke linjer til lærerrollen som drøftes senere i kapittel 5.4. Videre viser analysen at informantenes bekymringer forsterkes, når de beskriver hvordan apper som Tellonym har blitt brukt til å rangere andre elever anonymt eller til å dele ydmykende bilder av medelever. I opplæringsloven står det at “alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring” (1998, § 9A-2). I lys av



informantenes fortellinger kan en stille spørsmål til hvorvidt retten til et trygt og godt skolemiljø oppfylles.

Imidlertid er det viktig å påpeke at bruken av Tellonym ikke gjelder hele elevgruppa på ungdomsskolen. Det kommer likevel fram av analysen hvordan den generelle bruken av teknologi, tilsynelatende kan påvirke elevenes psykiske helse. Dette handler til dels om identitet, selvbilde og relasjoner mellom elever. Ifølge Skovholt & Veum (2019) lever de unge i et tekstdominert samfunn der falske nyheter, alternative fakta og uklare grenser mellom kommersielle og informative tekster er en del av hverdagen. Miljøterapeutene og helsesykepleier mener medier har stor påvirkning på elevenes psykiske helse, og flere av informantene stiller spørsmål til hvordan en kan hjelpe elevene i håndtering av informasjonsflyten. I lys av informantenes utsagn, vil jeg derfor rette et blikk mot KKL. Janks (2010) bruker KKL for å se den sosio-historiske og politiske konteksten i lys av det skiftende teknologiske landskapet som uunngåelig påvirker en. Det handler ikke lengre om hvilken informasjon en har tilgang til, men hvordan en vurderer og anvender den (Janks, 2010). Dette skaper behov for evne til kritisk tilnærming av tekster både gjennom måten en velger, vurderer og analyserer sosiale medier (Kvelling, 2008). Det kan på denne måten være hensiktsmessig for læreren å legge til rette for KKL, for å bidra til å ruste elevene i møte med medielandskapet, men også som hjelp til det generelle arbeidet med psykisk helse. Dette kan eksemplifiseres gjennom temaet *kroppen* som også er et av temaene i skolens strategiplan for livsmestring i skolen. Det er mange måter å tilnærme seg temaet kroppen i lys av KKL. Til dels kan det handle om kunnskap i hvordan kroppen er bygget opp gjennom muskler, organer og nervesystemet med mer. Dertil kan temaet kroppen handle om hvordan den fysiske og psykiske henger sammen. En annen tilnærming til temaet er hvordan kroppen kommer til syne gjennom sosiale medier, reklamer og andre trender en finner i samfunnet. En kan også komme med eksempler på hvordan temaer omkring kroppen kan knyttes til kroppøving med fokus på bevegelsesglede. På denne måten har læreren mulighet til å legge til rette for KKL på en tverrfaglig måte som potensielt kan bidra til å ruste elevenes psykiske helse.

Målet, ifølge Janks (2010), blir på denne måten å skape et klasserom som kan modellere verden utenfor, der en får prøve seg og finne ut hva som er sentralt i ens eget liv. Eksempelet ovenfor gir et bilde av hvordan denne tilnærmingen kan brukes i det generelle arbeidet med psykisk helse – på tvers av fag. Det kan til dels handle om praktisk problemløsning og refleksjon rundt etiske dilemma som kan gjøre elevene bedre forberedt dersom situasjoner

oppstår. En av miljøterapeutene kommer med lignende forslag som litteratur, film, rollespill og caser for hvordan dette kan anvendes i undervisningen. Slike undervisningsmetoder kan knyttes til den estetiske dimensjonen ved kritisk konstruktiv didaktikk (Fuglseth, 2018). I tillegg gjenspeiler det den nye læreplanens mål om dybdelæring som en også finner igjen i kritisk konstruktiv didaktikk (Klafki, 2001; Udir, 2018). Det handler om danningens formidlende verdi gjennom en kritisk-konstruktiv prosess knyttet til forholdet mellom subjektet og det kulturelle innholdet (Fuglseth, 2018). Fuglseth mener danningprosessen er et bindeledd mellom individer “..som må bryte ut av sin individuelle ensomhet for å høre til i fellesskapet” (2018, s. 11). Det er mulig at elever som sitter hver i sin egen virtuelle verden, kan oppleve individuell ensomhet. Dette kan også forstås gjennom miljøterapeutens utsagn når det gjelder å speile elevene i en tankegang som sier at følelsene de kjenner på ofte ikke uvanlige, og at det gjerne er andre som har opplevd det samme. Klasserommet trer da fram som potensiell arena for en danningssprosess som setter individet i stand til å forstå seg selv og omverdenen (Klafki, 2001). Det er mulig at en slik tilnærming kan bidra til å binde individet med fellesskapet slik at en bedre kan møte eventuelle utfordringer. Målet blir på denne måten å bidra til en danningssprosess som gir mulighet for å utvikle elevenes solidaritet.

## Lærerrollen og relasjoner

Lærerens profesjonelle skjønn kommer fram som et tredje moment i analysen, med tanke på livet i klasserommet. Ifølge Dahl (2016) er lærerrollen i første rekke formet av det som skjer i og rundt undervisningen, i relasjon til elevene og fag. I den overordnede delen av læreplanen beskrives det hvordan læreren må gjøre krevende avveininger mellom hensynet til den enkelte elev og fellesskapet, mellom å støtte og stille krav. “Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjernesporsmål i all opplæring” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19). En av kontaktlærerne trekker fram en situasjon fra klasserommet som kan forstås gjennom lærerens profesjonelle skjønn. Situasjonen oppstod ved en vurderingssituasjon der elevene skulle skrive fagtekst. En av elevene satt helt stille, og kom ikke i gang med oppgaven. Flere ganger måtte eleven på do for deretter å snyte nesen eller for å drikke vann. Informanten spurte derfor om han trengte hjelp med oppgaven, og eleven svarte at han absolutt ikke fikk det til. I det følgende sa kontaktlæreren til eleven at han kunne bruke oppgaven som terapi, og da gikk det ikke lang tid før eleven startet å skrive. Situasjonen gjenspeiler hvordan læreren brukte sitt handlingsrom til å utøve profesjonelt skjønn på en god måte. I lys av læreplanen kan lærerens avveining om å endre hele oppgaven for å støtte eleven, samtidig som han hadde

forventning til elevens arbeid, gi eleven mulighet til å lufte tanker som potensielt plaget ham. Det var ikke oppsiktsvekkende i forhold til de andre elevene, men kanskje viktig for eleven akkurat i den situasjonen. Selv om Dahl (2016) argumenterer for tverrprofesjonelt samarbeid, er det ikke alltid mulig å benytte seg av eller kanskje nødvendig å bruke disse tilbudene. Informanten fortalte hvordan han vurderte å la eleven vente for deretter å snakke med helsesykepleier ved en senere anledning, men besluttet at dette kunne forverre situasjonen som hadde oppstått. Informantens fortelling beskriver en “der og da”-situasjon som eleven kanskje hadde opplevd mer ubehagelig, dersom han hadde fått beskjed om å forlate klasserommet for en eventuell samtale med for eksempel helsesykepleier.

Fortellingen kan også forstås som et innblikk i lærerens daglige arbeid med psykisk helse. En mulig innfallsvinkel til et slik arbeid kan relateres til programmer som SEL (Durlak et al., 2011). SEL-programmet er utarbeidet fra psykologiske tradisjoner, og kan potensielt virke fremmende for elevenes psykiske helse. Imidlertid kan en stille spørsmål til hvorvidt en bør bruke programmer som SEL (Durlak et al., 2011), da programmet omhandler systematisk utvikling av ferdigheter. Dette kan gjenspeiles i evalueringen de irske elevene gjennomfører hvert semester, for å sjekke hvorvidt de har ervervet SEL-kompetansene (Cefai et al., 2018). Det er mulig at slike tilnærminger i verste fall kan føre til en abstrakt og isolert forståelse av arbeid med psykisk helse (Drugli & Lekhal, 2018). Sagt på folkemunne er det vanskelig å planlegge at elevene skal dannes eller bli robuste annenhver tirsdag i fjerde time. Tilsvarende er det vanskelig å dele arbeid med psykisk helse i avgrensede fagområder som elevene kan erverve gjennom isolerte læringsprosesser. Slik jeg fortolker informantenes ønske om å bidra i utviklingen av elevenes dannelse og dertil fremme psykisk helse, lar dette seg verken stykke opp eller isolere på en slik måte. Psykisk helse er vevd inn i elevenes sosiale og kulturelle praksis både i og utenfor skolen, samtidig som den blir modifisert av samfunnsmessige strukturer som omgir slik praksis (WHO, 2004). Igjen trer lærerens profesjonelle skjønn fram som viktig element i det som foregår i klasserommet, i lærer-elev-relasjoner og dertil i arbeid med psykisk helse (Dahl, 2016). I møte med elever kan en ikke predikere alt; atferden i klasserommet er uforutsigbar og ukontrollerbar, og krever på denne måten improvisasjon og kreativitet av læreren (Jank & Meyer, 2009). En kan derfor ikke uten videre sette i gang et program som SEL, verken for å komme det uforutsette i forkjøpet eller ved å systematisk dele inn arbeid med psykisk helse.

Imidlertid er ikke dette mulig uten en god lærer-elev-relasjon, som også trekkes fram av informantene. Det handler om å se den enkelte, men endatil å trene den enkelte i å se andre

(Drugli, 2012). Ifølge Drugli kan lærerens væremåte overfor en elev, bidra til at andre elever oppfører seg på samme måte mot denne eleven. Altså kan positive lærer-elev-relasjoner skape en sosial atmosfære som igjen skaper positiv sosial omgang mellom elevene. En kan trekke linjer mellom Drugli sin teori om elevenes evne til å se andre og elevenes psykiske helse. Det kommer fram i analysen en bekymring knyttet til elevenes sårbarhet, der en av kontaktlærerne ser hentydning til elever som “ikke tåler den minste motstand”. Det kan tenkes at positive lærer-elev-relasjoner kan være en rollemodell for hvordan elevene skal være mot hverandre. Trolig kan dette igjen føre til økt robusthet på grunn av anerkjennelsen de opplever både av lærer og potensielt medelever. Ifølge WHO (2004) kjennetegnes psykisk helse av velvære mentalt og sosialt. Fellesskap er med andre ord et sentralt moment for å mestre vanlige belastninger i livet, og for å finne glede i arbeid og aktiviteter.

## 5.2. Mangfoldig kunnskapsgrunnlag

I analysen kommer det fram en usikkerhet blant flertallet av informantene i hvor reell økningen av psykisk uhelse er. Det er særlig kontaktlærerne som uttrykker denne usikkerheten, og forklarer hvordan det økte fokuset på psykisk helse kan føre med seg uheldige konsekvenser. Dette med tanke på å lete etter problemer som ikke er der eller i verste fall å skape sårbarhet fremfor robusthet. Dette finner jeg igjen i *den første debatten* som stiller spørsmål til hvorvidt de selvrapportere psykiske plagene først og fremst skyldes økt oppmerksomhet om og større åpenhet rundt denne type plager, fremfor en reell forverring i ungdoms psykiske helse (Sletten & Bakken, 2016). Videre i *den første debatten*, kritiseres for eksempel formuleringene av spørsmålene i spørreundersøkelsene til Ungdata (Solberg et al., 2018). Dette kommer også fram i intervjuene der flere av informantene stiller spørsmål til hvordan ungdommene bruker diagnoserelaterte begreper. Det handler for eksempel om elever som uttrykker at de har sosial angst dersom de gruer seg til å ha en fremføring for de andre elevene. Tallene fra de selvrapporterte spørreundersøkelsene fra Ungdata kan på denne måten miste troverdighet, og denne skepsisen finner jeg nyanser av blant flere av informantene. På samme måte drøfter Mcleod & Wright (2016) hva som skjer dersom ungdoms subjektive livskvalitet får for stor oppmerksomhet i skolen. De mener diskurser skaper det objektet de omhandler, og dette støttes av helsesykepleier og to av kontaktlærerne. I intervjuene forteller en av informantene hvordan det for tjue år siden ikke var snakk om strekk i hamstring i forbindelse med sporten fotball. Han trekker disse linjene opp mot psykisk helse, og forstår

hvordan begreper innenfor psykiatri har fått sin plass i dagligtalen som til dels kan misforstås samt misbrukes av ungdommene. Denne problematikken skaper også usikkerhet i arbeidet med psykisk helse. Det får flere av informantene til å stille spørsmål til hvorvidt de faktisk hjelper elevene, eller om arbeidet deres kan forsterke en sårbarhet som synes å være blant elevene i ungdomsskolen.

På den andre siden fremhever miljøterapeutene og helsesykepleier en bekymring knyttet til økningen av psykiske plager blant ungdom. Det er særlig en av miljøterapeutene som ser det som et voksende problem i skolen og samfunnet generelt av ulike årsaker. Dette finner en igjen i forskningslitteraturen, da særlig i *den andre debatten* som tar utgangspunkt i at det faktisk har vært en økning i omfanget av psykiske plager blant ungdom. Miljøterapeutene og helsesykepleier forklarer hvordan samfunnet, og til dels skolen, forsterker prestasjonspress både på faglig og sosiale plan. Dette finner en også igjen i forskning, da særlig hos Skaalvik & Skaalvik (2017) som mener prestasjonspresset kan ha uheldige konsekvenser for elevenes mentale helse. Videre finner jeg det interessant at ingen av informantene trekker fram kjønnsforskjeller i psykisk-helse-debatten, da dette er fremtredende hos de fleste studiene nevnt fra kapittel 2.1-2.3. Det er mulig at informantene ikke trakk dette fram, da det ikke var et eget spørsmål i intervjuguiden som omhandlet kjønnsforskjeller. De hadde likevel mulighet til å fortelle om dette, da intervjuguiden var svært åpen. Dersom det hadde vært gjennomgående jenter som tilsynelatende hadde økt psykisk uhelse, er det tenkelig at informantene hadde trukket dette fram. Imidlertid er det vanskelig å si noe om kjønnsforskjeller, da dette ikke tas opp av informantene, annet enn å påpeke fraværet av det. Det finnes som tidligere nevnt en gjennomgående usikkerhet hos alle informantene i hvorvidt økt rapportering av psykiske plager skyldes en faktisk forverring i den psykiske helsen, eller om det skyldes til dels økt åpenhet. Det finner jeg også i forskningsfeltet innen dette emnet som heller ikke er entydig (Sletten & Bakken, 2016).

### 5.3. Skolen som organisasjon

I kjølvannet av debatten rundt reell forverring kontra forsterket psykisk uhelse kommer det fram fortellinger fra intervjuene som kan knyttes til skolen som organisasjon. Videre vil jeg derfor drøfte hvordan skolen som organisasjon legger rammer for lærernes arbeid med psykisk helse, samt hvilke muligheter eller eventuelle begrensninger som skapes

for å realisere målet med læreplanens tverrgående tema livsmestring. Dette handler i stor grad om hvilke føringer samt ressurser som finnes i ledelsen og de ulike profesjonene ved ungdomsskolen. Analysen viser også hvordan dette delvis kommer fram på grunn av læreplanens tverrgående tema livsmestring. Følgelig trer samarbeid fram som en tydelig betingelse for lærerens arbeid med psykisk helse. I tillegg viser analysen at arbeidet er komplekst, og her finnes det en gjennomgående tosidig spenning i informantenes fortellinger.

I lys av det tverrgående temaet livsmestring har ungdomsskolens kommune laget en strategiplan for systematisk forebyggende arbeid angående emnet. Målet for ungdomsskolen er å bidra til robuste unge som håndterer livet, fremme god psykisk helse og utsette alkoholdebut gjennom det treårig skoleløpet. Her er rektor ansvarlig for at skolen gjennomfører opplegget som planlagt, i tillegg til å sikre at det settes av tid til planlegging, gjennomføring og oppfølging. Ungdomsskolen har også en egen ressursperson som bistår rektor i implementeringen, og som i tillegg er støttespiller for lærerne ved behov. Flere av informantene trekker fram viktigheten av ledelsen som sentral faktor for arbeid med psykisk helse, der en av kontaktlærerne opplever at de ser de ansatte samt ønsker det beste for elevene. Ledelsens sentrale rolle finner en også igjen i læreplanen som forutsetning for at skolen fungerer godt som organisasjon (Udir, 2018). Imidlertid sikrer ikke skolens strategiplan helhet eller systematikk i opplæringen i temaet. Det finnes eksempelvis få forpliktende formuleringer i strategiplanen, som kanskje gjør det lettere å bortprioritere i en ellers hektisk hverdag. Det er mulig at et videre arbeid med hvordan dette skal gjennomføres er hensiktsmessig, gjerne spesielt i det framtidige arbeidet med de nye læreplanene.

Videre kommer det fram at arbeid med psykisk helse er preget av kompleksitet, og det kan se ut til at den faglige usikkerheten drøftet i 5.2. skaper diskusjon angående ansvarsområde blant informantene. Her viser analysen en usikkerhet i hvem som har ansvar for hva, og hvordan dette ansvaret ser ut. For det første vil jeg trekke fram at det er naturlig de ulike fagprofesjonene har ulikt syn og fokus i arbeid med psykisk helse. De forskjellige profesjonene har ulikt mandat og grunner til sitt virke som legger føringer for hvilket fokus de vil ha i arbeid med psykisk helse. Tradisjonen til de ulike yrkene understreker også dette, hvor profesjoner med helsebakgrunn naturligvis vil legge større vekt på forebyggende og helsefremmende arbeid. For det andre er lærernes mandat først og fremst å utdanne og danne elevene, og rollen er formet av det som skjer i og rundt undervisningen, i relasjon til elevene og fag (Dahl, 2016). Med samfunnets raske endringer og ved at psykisk helse har fått sin

plass på timeplanen, øker forventningene til dagens lærerrolle (Ekornes, 2018). Det blir dermed behov for en utvidet kompetanse på skolen for å møte de mange og sammensatte behovene i en stadig mer mangfoldig elevgruppe (Dahl, 2016). Dette har ført til større etterspørsel for andre profesjoner i skolen, og det finner en i skolelandskapet i dag. Tilsvarende jobber flere ulike profesjoner ved ungdomsskolen i studien – til dels helsesykepleier, barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og miljøarbeidere.

Det er som en av informantene sier “gull verdt” å ha de ulike profesjonene i skolen, og løfter på denne måten opp verdien av det tverrprofesjonelle samarbeidet. Dette støttes av Dahl (2016) som hevder det finnes godt forskningsbelegg for at profesjoner som helsesykepleier og barnevernspedagoger i samvirke med lærere kan bidra til å styrke elevenes utvikling og læringsmiljø. Det finnes rutiner for slikt samarbeid ved denne ungdomsskolen, og det verdsettes av kontaktlærerne og prioriteres av ledelsen. Samtidig som alle informantene understreker viktigheten av et godt tverrprofesjonelt samarbeid, er dette ressurskrevende. Informantenes hverdag preges av høyt tempo med raske skiftninger og ikke sjelden uforutsette hendelser. Samarbeid er nødvendig for god informasjonsflyt og for å kunne sette i verk tiltak som kan hjelpe elevene med tanke på deres psykisk helse (Dahl, 2016). Flere av informantene beskriver skolens tiltak for samarbeid som gode, men vanskelige å gjennomføre med tanke på informasjonsflyt og tid. Fordi tid er en begrenset ressurs for ansatte i skolen, og fordi psykisk helse vanskelig lar seg planlegge som drøftet gjennom fortellingen i 5.1., kan det argumenteres for at ledelsen bør sette av mer tid til informasjonsflyt. Trolig vil dette bidra til å forsterke potensialet i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Dette på tross av skolens tiltaksplaner for godt samarbeid. Ifølge Dahl (2016) er det imidlertid ikke tiden i seg selv som er avgjørende, men hvordan en organiserer virksomheten innenfor den tiden en har til rådighet. I lys av Dahl kan en spørre hvorvidt det er organiseringen som gir utfordringer eller mangel på tid. I den overordnede delen av læreplanen understrekes ledelsens evne til å bygge et godt fellesskap for å utvikle samarbeid og relasjoner, som igjen kan bidra til et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste (Udir, 2018). En forstår her viktigheten av ledelsens evne til å lede organisasjonen, samtidig vil jeg trekke fram at dette også krever et ansvar fra de ansatte i å utnytte de ressursene ledelsen tilbyr.

## 5.4. Mulige implikasjoner

Jeg vil i denne delen av studien forsøke å drøfte funn fra intervjuene og skolens dokumenter sammen med studiens teoretiske rammeverk, ved peke på mulige implikasjoner for lærerens arbeid med psykisk helse. Det er særlig under analysekategorien, *veien videre*, at informantene impliserer fremtidsrettet arbeid med psykisk helse. Det kommer likevel fram en usikkerhet, også her, i hvordan arbeidet kan se ut. Som tidligere nevnt er det mulig dette kan forstås gjennom det mangfoldige kunnskapsgrunnlaget som finnes i forskningsfeltet (Sletten & Bakken, 2016). Selv om det finnes en tosidig spenning i datamaterialet, trer det også fram mulige implikasjoner som følgelig vil drøftes.

### Samarbeid

For det første trer samarbeid fram som sentral faktor i det tverrprofesjonelle arbeidet. Ifølge Dahl (2016) er samarbeid av stor betydning for elevenes utvikling, og jeg har ovenfor pekt på hvordan informantene vektlegger viktigheten av det tverrprofesjonelle samarbeidet.

Problemet derimot, er hvor mye tid informantene har til for eksempel god informasjonsflyt eller utnyttelse av de ulike ressursene i personalet. Tidsaspektet er ikke en ukjent utfordring, og her har ledelsen et særlig ansvar i det å tilrettelegge for godt samarbeid samt god informasjonsflyt (Dahl, 2016). I lys av den overordnede delen av læreplanen er det derfor mulig å argumentere for at lærere og ansatte ved ungdomsskolen har en vei å gå i det å utnytte handlingsrommet (Udir, 2018). Dette forstås på bakgrunn av analysen som viser et sterkt ønske blant informantene i det å forsterke, samt utnytte det potensialet som tverrfaglig samarbeid kan gi. Det kan til dels omhandle fornying og utforsking av egen praksis med andre lærere og ansatte, for eksempel gjennom praksisfortellinger eller drøfting og refleksjon rundt etiske dilemma (Dahl, 2016).

### Mangfoldig kunnskapsgrunnlag

For det andre kan en på bakgrunn av det mangfoldige kunnskapsgrunnlaget drøftet i kapittel 5.2. forstå at informantene er noe usikre i arbeid med psykisk helse. Her gjenspeiles deler av det spennet en finner igjen i forskningslitteraturen (Sletten & Bakken, 2016). Selv om informantene uttrykker ulike synspunkt i hvorvidt økt rapportering av psykiske plager



skyldes en faktisk forverring eller ikke, er det som Sletten & Bakken poengterer “..vanskelig å gi et endelig svar” (2016, s. 68). Det er ikke sikkert skolen kan gjøre noe med dette annet enn å være klar over det. Imidlertid, bidrar denne usikkerheten til å forsterke kompleksiteten i arbeidet. Ifølge Senge (1999) er *felles visjon* og *mentale modeller* to av fem disipliner som legger grunnlag for en lærende organisasjon. Det handler blant annet om å reflektere over antakelser eller tankebilder som påvirker hvordan en forstår verden og hvordan en handler. På denne måten kan det være hensiktsmessig for lærere og ansatte ved ungdomsskolen å erkjenne kompleksiteten som preger arbeidet. Ved å bli bevisst ens mentale modeller og hvordan de påvirker egen atferd samt organisasjonen, kan dette brukes for konstruktiv utvikling og læring i skolen (Senge, 1999). Til dels kan faglig usikkerhet mulig forstås bedre, dersom en blir klar over hvordan ens mentale modeller kan være preget av det spesifikke mandatet som de ulike profesjonene gir. På samme måte er det mulig at erkjennelse og refleksjon av faglig og organisatorisk usikkerhet, kan bidra til å bevisstgjøre lærerne og andre ansatte for videre utvikling i arbeid med psykisk helse. Dette finner en også igjen i Klafkis teori om kritisk konstruktiv didaktikk (Jank & Meyer, 2009). Selv om det i utgangspunktet er rettet mot elevenes danning, kan det også være til hjelp for lærerne og de andre ansatte i det å kritisk reflektere over, samt konfrontere spenningsfeltet mellom den objektive verden og subjektet (jamfør dobbelt åpning).

## Lærerrollen

Videre kjennetegnes lærerrollen av høye forventninger, der behovet for utvidet kompetanse på skolen trengs for å møte de mange og sammensatte behovene som finnes i en stadig mangfoldig elevgruppe (Dahl, 2016). Dette påpekes også av kontaktlærerne samt helsesykepleier som en utfordring. Det tverrgående temaet livsmestring, da særlig med søkelys på psykisk helse, har åpnet for andre profesjoner i skolen (Dahl, 2016). Dette kan delvis knyttes til ønsket fra regjeringens side om å gi lærerne større mulighet for å konsentrere seg om undervisningsoppgavene (Kunnskapsdepartementet, 2010). Selv om flere profesjoner i skolen burde tilsi større mulighet for støtte til - og bedre tid til undervisning for lærerne, kan det likevel argumenteres for økt forventning til lærerrollen. Analysen gjenspeiler dette, da særlig med tanke på det tverrfaglige samarbeidet. En av informantene forklarer til dels hvordan kontaktlæreren skal involvere ressurspersoner som jobber i klassen og opplyse elevene om hvorfor denne personen er inne i klassen. Dette sammen med å informere ressurspersonen på forhånd om hva som skal skje i timen, i tillegg til å samarbeide om elever

i samråd med ressursperson og være veiledende rollemodell. Selv om det tverrfaglige samarbeidet, ifølge Dahl (2016), i utgangspunktet er en ressurs både for kontaktlærer og elever, kan en i lys av informantenes fortellinger argumentere for at dette skaper ytterligere forventninger til kontaktlærerens rolle. I første omgang forstås kontaktlærerens rolle som omfattende på grunnlag av det tverrprofesjonelle samarbeidet som drøftet ovenfor. For det andre kan det tverrgående temaet livsmestring bidra til økt forventning på grunn av tilsynelatende utvidet ansvar. Dette finner en til dels igjen i skolens strategiplan for livsmestring i skolen, hvor det hovedsakelig er lærerens ansvar å integrere psykisk helse i undervisningen. Slik jeg fortolker elevenes kjappe og impulsive delingskultur, kan det for det tredje bidra til å videre komplisere lærerrollen. Derav er det mulig at anerkjennelse av kontaktlærerens kompliserte oppgave, kan bidra til bevisstgjøring i organisasjonen for videre utvikling. Dette sammen med refleksjon rundt mentale modeller som igjen har mulighet til å bidra i en retning av konstruktiv utvikling og læring i skolen (Senge, 1999).

## Psykisk helse-dager

Til slutt vil jeg rette fokus mot psykisk helse-dager, da dette trekkes fram av alle informantene som et konkret verktøy i arbeid med psykisk helse. I løpet av skoleåret er det lagt opp til to-tre dager med seminarer fra forelesere med utdanning innen psykisk helse. Som tidligere nevnt har ledelsen også satt av én time i uka, der elevene drøfter ulike caser knyttet til psykisk helse og skolens visjon. Analysen viser noe uenighet blant informantene i hvorvidt verktøyene fungerer slik de er ment. Kontaktlærerne drøfter eksempelvis hvorvidt psykisk helse-dager har påvirkning på elevene, og stiller spørsmål til organisering. En av informantene forklarer hvordan seminarene kan virke abstrakt for elevene, sammen med at gruppene er i overkant store. Dette finner en igjen i skolens elevundersøkelse samt samtaler med rektor, som viser at elevene ønsker mer tid til å snakke om og bearbeide fagstoff fra psykisk helse-dager. Det er mulig at informantenes fortellinger og elevundersøkelsen kan forstås i lys av viktigheten mellom innhold og betydning (Klafki, 2001). Dannet læring kan ikke kan nås gjennom reprodusert overtagelse av informasjon, men derimot ved at eleven ut fra et begrenset antall utvalgte eksempler kan arbeide seg fram mot danningens mål (Jank & Meyer, 2009). Med andre ord må innholdet som møter eleven være av betydning for vedkommende. Det er mulig at fagstoffet fra psykisk helse-dager og tiden satt av til refleksjon rundt caser, kan i større grad fungere som eksemplarisk, dersom elevene får mulighet til å jobbe med ulike temaer over lengre tid (Fuglseth, 2018). Da bør innholdet også

gjøres tilgjengelig for elevene, og her er gjerne lærernes tilpasningsprosess en essensiell del av innholdsutvalget. Følgelig kan psykisk helse-dager potensielt være av større betydning dersom innholdet gis nye uttrykk i for eksempel dramatisering, caser og andre estetiske arbeidsformer (Klafki, 2001).

Dette kan knyttes til casene som ledelsen ukentlig sender ut. Det er tenkelig at læreren kan legge til rette for et innhold som peker utover seg selv, ved hjelp av slike caser. Med utgangspunkt i case-1 fra kapittel 4.1., kan læreren analysere hvorvidt dette er mulig, for å unngå å “strikke uten garn” (Jank & Meyer, 2009). Det handler om å stille spørsmål til hvilken innsikt eller kunnskap slike caser kan gi, hvorvidt det er relevant for elevenes liv og hvordan det framtidig kan påvirke elevene. I tillegg handler det om hvordan en kan gjøre undervisningen tilgjengelig for elevene, for eksempel gjennom sanselige uttrykk som ord, kroppsspråk, ting eller medier som nevnt ovenfor (Klafki, 2001; Janks, 2010). Dertil trekker flere av informantene fram fag som mulig verktøy i arbeid med psykisk helse. Dette kan til dels forstås ved hjelp av Klafkis (2001) problemundervisning. Her kan læreren bidra til eksemplarisk undervisning ved å rette oppmerksomheten mot kunnskaper, verdier og holdninger som elevene har behov for når de skal mestre samtidens og fremtidens utfordringer. Det handler ikke bare om å formidle til dels litteratur i norsk og engelsk som kunnskap, men å åpne for grunnleggende erfaringsprinsipper der elevene for eksempel kan sette seg inn i andres livsverdener som potensielt kan overføres til eget liv (Janks, 2010). På denne måten får fagene både en ytre side forstått som fagene anvendt på epoketypiske nøkkelproblem samt en indre side forstått som fagets egenart (Fuglseth, 2018). Målet blir dermed å legge til rette for nøkkelproblem som peker utover seg selv, som derav kan bidra til å utvikle elevenes selvbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001).

## 6.0. Avsluttende kommentar

Denne studien har gjennom kontaktlæreres, miljøterapeuters og helsesykepleiers perspektiv, forsøkt å få fram sider ved skolens arbeid med psykisk helse. De forskjellige fagprofesjonelle perspektivene kan tydeliggjøre elementer som bidrar til å bedre forstå lærerens arbeid med psykisk helse. Dette sammen med dokumenter fra ungdomsskolen som utdyper skolens arbeid med psykisk helse, i tillegg til å belyse hvordan dette påvirker lærerens arbeid i klasserommet.

Studien viser hvordan arbeid med psykisk helse er omfattende og til tider utfordrende, og det kan argumenteres for at arbeidet preges av kompleksitet. Det viser seg til dels gjennom en tosidig spenning som kommer fram av analysen. Her trer det fram en innbyrdes usikkerhet, der kontaktlærerne stiller spørsmål til hvor reell økningen av psykisk uhelse er, mens informantene med helsebakgrunn er bekymret for økningen av psykisk uhelse. Dette finner en igjen i forskningsfeltet innen emnet som heller ikke er entydig. Kontaktlærernes og miljøterapeutenes samt helsesykepleiers varierte fokus i arbeidet, kan forstås gjennom fagprofesjonenes mandat. De forskjellige profesjonene har ulikt mandat og grunner til sitt virke som legger føringer for hvilket fokus de vil ha i arbeid med psykisk helse. Følgelig kan det være hensiktsmessig for lærere og ansatte ved ungdomsskolen å erkjenne kompleksiteten som preger arbeidet. Dette for å bli bevisst ens mentale modeller, samt hvordan de potensielt påvirker egen atferd og organisasjonen. Trolig kan dette bidra i å bevisstgjøre lærere og ansatte for videre utvikling i arbeid med psykisk helse.

Når det gjelder lærerens arbeid med psykisk helse, trer det tverrfaglige samarbeidet fram som sentral ressurs i organisasjonen. Her finnes det både kompetanse og kunnskap som kan bidra i utviklingen av elevenes psykiske helse. Videre kjennetegnes lærerrollen av høye forventninger, og dette oppleves som utfordrende for kontaktlærerne. Anerkjennelse av kontaktlærerens kompliserte oppgave, kan bevisstgjøre og potensielt bidra til konstruktiv utvikling og læring i skolen. Tid trer fram som en utfordring blant alle informantene. Det er mulig at kontaktlærerne og de andre ansatte på skolen kan bedre organisere tiden de har til rådighet, slik at potensialet i det tverrprofesjonelle samarbeidet kan forsterkes. Imidlertid krever dette at ledelsen evner å bygge et godt fellesskap for å utvikle samarbeid og relasjoner, som igjen kan bidra til et stabilt og positivt miljø der alle vil yte sitt beste.

Videre viser studien betydningen av kontaktlærerens rolle i det forebyggende arbeidet med psykisk helse. Her trer klasserommet fram som sentral del av arbeidet. Dette gjenspeiles både i analysen av intervjuene samt gjennom skolens dokumenter. Det finnes ulike tilnærminger til et slikt arbeid, der forskningsfeltet gjerne viser til psykologiske teorier og programmer som eksempelvis resiliens eller SEL-programmet. Selv om programmer som SEL potensielt kan bidra til å utvikle elevenes psykiske helse, har jeg i denne studien valgt å vise til skolens dannelsesmål som mulig innfallsvinkel til arbeidet. Dette kan forstås i lys av læreplanens tverrgående tema livsmestring, hvor psykisk helse skal innlemmes på tvers av fag. I tillegg har jeg gjennom informantenes fortellinger og skolens dokumenter sett viktigheten av det tverrfaglige samarbeidet som nevnt ovenfor. Med psykisk helse på timeplanen åpnet skolen opp for andre profesjoner, der ønsket fra regjeringens side var å gi lærerne større mulighet til å konsentrere seg om undervisningsoppgavene. I lys av skolens mandat, kan en imidlertid argumentere for at det er vanskelig å skille arbeid med psykisk helse og det overordnede målet om elevenes danning. Det handler til dels om uforutsigbarheten som kommer til syne gjennom eksempelet fra 5.1. (jamfør lærerens profesjonelle skjønn). Arbeidet lar seg på denne måten vanskelig planlegge eller avgrenses til isolerte læringsprosesser. Derav har jeg på grunnlag av skolens dokumenter og analyse av intervjuene, forsøkt å komme med mulige implikasjoner for videre arbeid med psykisk helse.

Jeg har vist hvordan en mulig innfallsvinkel til slikt arbeid kan sees gjennom kritisk konstruktiv didaktikk. I det følgende belyses prestasjonspress, teknologi og psykisk helse-dager, da dette er sentrale funn som er drøftet i kapittel 5. Flere av informantene beskriver et økende prestasjonspress blant ungdom, og ønsker å senke det de kaller for et "usunt press". Det er mulig at Klafkis teori om den dobbeltsidige åpning kan hjelpe læreren til å potensielt åpne opp for innsikt i nøkkelproblem som skolestressdebatten. Klasserommet kan på denne måten brukes som hjelp til å håndtere stress ved at individet åpnes for verden, slik at verden åpnes for individet. Når det gjelder utfordringer knyttet til teknologi, kan læreren på samme måte bidra til å ruste elevene i møte med medielandskapet i lys av KKL. Det kan handle om å tilrettelegge for evne til kritisk tilnærming av tekster både gjennom måten en velger, vurderer og analyserer sosiale medier. Når det gjelder psykisk helse-dager, stiller flere av informantene spørsmål til hvorvidt seminarene har påvirkning på elevene, som også gjenspeiles i elevenes ønske om å bruke mer tid til å snakke om og bearbeide fagstoff fra psykisk helse-dager. Det er mulig at psykisk helse-dager kan være av større betydning for elevene dersom fagstoffet gis nye uttrykk til dels gjennom dramatisering, caser og andre

estetiske arbeidsformer. Derav kan både prestasjonspress, utfordringer knyttet til teknologi og psykisk helse-dager sees i lys av læreplanens tverrgående tema livsmestring. Dette med søkelys på danning gjennom fagenes indre side forstått fagets egenart, samt fagenes ytre side forstått som fagene anvendt på epoketypiske nøkkelproblem. På denne måten kan læreren bidra med eksemplarisk innhold som peker utover seg selv - som potensielt kan tjene til å fremme elevenes psykiske helse.

## **Veien videre**

Denne studien har forsøkt å beskrive hvordan skolen og lærere arbeider med psykisk helse i ungdomsskolen. Ved videre forskning kunne det vært interessant for forskeren å sette større fokus på elevperspektivet. Dersom en bruker intervju og observasjon av elever gis det mulighet for å få større innsikt i hva som rører seg blant ungdommene. Det hadde for eksempel vært interessant å høre hva en større gruppe ungdomsskoleelever tenker om psykisk helse-dager eller andre opplegg som knyttes til arbeid med psykisk helse. Mobilbruk er et av funnene som går igjen i de ulike intervjuene, og det kunne vært nyttig å undersøke hvorvidt teknologien har effekt på - eller mulige konsekvenser den har for ungdommers psykiske helse. I tillegg kunne det vært spennende å bruke eksempelvis workshops med elever, foreldre og pedagoger for å sammenligne hva som blir vektlagt når det gjelder psykisk helse. Kanskje kunne dette bidratt til implikasjoner for videre arbeid med psykisk helse i skolen.

# Litteratur

- Anthony, E.J. (1987). Risk, Vulnerability, and Resilience: An Overview. I: E.J. Anthony & B.J. Cohler (Red.). *The Invulnerable Child*. (s. 3-48). New York: The Guilford Press
- Andersen, P. L. & Bakken, A. (2015). *Ung i Oslo 2015*. NOVA-rapport 8/15. Oslo: NOVA
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016*. Nasjonale resultater. NOVA-rapport 8/16.
- Bakken, A., Sletten, M. Aa. og Frøyland, L. R. (2016). Sosiale forskjeller i ungdomstiden. Hva viser Ungdata-undersøkelsene?" NOVA-rapport 3/16. Oslo: NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Borge, A.I.H. (2003). *Resiliens, risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bru E., Idsøe, E. C., & Øverland, K (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brøyn, T. (2016). Skolen bidrar til at flere barn opplever stress. *Utdanningsnytt*. Nedlastet fra <http://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/artikler/2016/oktober/skolen-bidrar-til-a-t-flere-barn-oppleve-stress>
- Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity
- Cefai, C.; Bartolo P. A.; Cavioni. V; Downes, P. (2018) Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/664439
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). Resilience to Adult Psychopathology Following Childhood Maltreatment: Evidence from a Community Sample. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 31(3), 211-229.
- Collishaw, S., Maughan, B., Goodman, R., & Pickles, A. (2004). Time trends in adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1350- 1362.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2014). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. New York: Guilford Publications
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS

- Drugli, M., & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eckersley, R. (2011). A new narrative of young people's health and well-being. *Journal of youth studies*, 14(5), 627-638.
- Ekornes, S. (2018). Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen. Bergen: Fagbokforlag
- Eriksson, U., & Sellström, E. (2010). School demands and subjective health complaints among Swedish schoolchildren: A multilevel study. *Scandinavian journal of public health*, 38, 344-350.
- Fuglseth, K. (2018). *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*. Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode*. Pax forlag.
- Hagen, K. (2005). Transkripsjonsveiledning for NoTa Oslo. Hentet fra <http://www.tekstlab.uio.no/nota/oslo/transkripsjon/NoTa-transkripsjonsveil7.pdf>
- Hjern, A., Alfven, G., & Östberg, V. (2008). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta Paediatrica*, 97(1), 112-117.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Sørensen, N. U., & Simonsen, B. (2009). *Ungdomsliv: mellom individualisering og standardisering*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Jank, W. & Meyer, H. (2009). *Didaktiske modeller : Grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power (Language, culture, and teaching)*. New York: Routledge.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Longdon: SAGE Publications
- Kvælle, Ø. (2008). *Oppvekst : Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2010) *Tid for læring: oppfølging av Tidsbruktutvalgets rapport*. (Meld. St. 19 (2009-2010)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>



- Lillejord S., Børte K., Ruud E. & Morgan K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)
- Livsmestring i skolen, & Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen : For flere små og store seiere i hverdagen*. Oslo: Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner.
- Masten, A.S., Best, K.M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2, 425-444
- Masten, A.S. & Powell, J.L. (2003). *Resilience Framework for Research, Policy, and Practice*. I: S.S. Luthar (Red.). *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. (s. 1-25) Cambridge: Cambridge University Press
- Maxwell, J. (2009). *Designing a Qualitative Study*. I L. Bickman, & D. J. Rog, *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, Second edition. London: SAGE.
- McLeod, J., & Wright, K. (2016). What does wellbeing do ? An approach to defamiliarize keywords in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 19(6), 1-17.
- Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S., & Sundell, K. (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence*, 34(1), 129-139.
- NESH. (2016, April 27). *Etikk.no*. (I. S. Torp, Red.) Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikk.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nohre-Walldén, G. (2019, 26. april). Mestrer du livet, lille venn? *Verdens Gang*. Hentet fra <http://www.vg.no/>
- Nordtug, B. & Engelsrud, G. (2017). Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter : Kunnskap og helse. *Tidsskrift for Kjønnforskning*, 41(4), 262-278.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlag
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Perloff, R. M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. *Sex Roles*, 71(11-12), 363- 377
- Riley, J., & Masten, A. S. (2005). *Resilience in context*. In R. D. Peters, B. Leadbeater & R. J. McMahon (Eds.), *Resilience in children, families, and communities* (s. 13-25). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers

- Senge, P. M. (1999). Den femte disiplinen: kunsten å utvikle den lærende organisasjonen. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research*. Los Angeles: Calif: SAGE.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2019). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlag
- Sletten, M., Bakken, A. (2016). Psykiske helseplager blant ungdom - tidstrender og samfunnsmessige forklaringer : En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse (Vol. 4/2016, NOVA notat (trykt utg.)). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Solberg, P., Schille-Rognmo, M., & Bakken, A. (2018). Skeptisk til sykeliggjøring ; mener Ungdata gir et nyansert bilde. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 55(2), 86-89.
- Statistisk Sentralbyrå. (2017, 22. august). Slik har vi det. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/slik-har-vi-det-2017>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen : Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). 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/>
- Vettenranta, S. (2008). Sosialisering i en digital og global medie verden. I: Kvello, Ø. *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk. s. 303-315
- Wetterhus, K. (2017). Livsmestring i skolen. *Magasinet Voksne for Barn*. 97(4), 14-26
- World Health Organization (2004). *Prevention Of Mental Disorders: Effective Interventions And Policy Options : Summary Report*. Geneva 2004. Hentet fra [WHO.NET](http://www.who.net)

# Vedlegg 1

## Intervjuguide

### Innledning:

- Presentasjon av meg selv og prosjektet
- Hensikten med intervjuene - erfaringer i arbeid med psykisk helse
- Minne informantene om taushetsplikt sammen med en forklaring av hensikten med lydopptaker
- Minne informantene om anonymiteten samt at de når som helst kan trekke seg

Spørsmål til informantene er knyttet til hovedtemaene i oppgaven

1. Kan du si noe om hvordan du arbeider med psykisk helse?
  - a. Hvordan oppleves dette?
2. Hvilke erfaringer har du i arbeid med psykisk helse?
  - a. Tanker om apparatet rundt?
3. Hva tror du blir viktig i fremtiden med tanke på psykisk helse?
  - a. Felles utfordring for skolen?

## Vedlegg 2



Universitetet  
i Stavanger

**Informasjon om mastergradsprosjekt - Tittel:** "Lærerens arbeid med psykisk helse" En kvalitativ undersøkelse om kontaktlæreres, miljøterapeuters og helsesykepleiers erfaringer i arbeid med psykisk helse.

Prosjektet er et mastergradsprosjekt ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS) ved Universitetet i Stavanger (UiS). Formålet med prosjektet vil være å få økt kunnskap om og forståelse av hvordan kontaktlærere, miljøterapeuter og helsesykepleier arbeider for fremme psykisk helse i ungdomsskolen.

Prosjektet er forankret i et samarbeid mellom ulike deltakere i en forsknings- og utviklingsgruppe bestående av masterstudenter og veiledere fra UiS, og lærere og ledelse ved en ungdomsskole i Norge. Intervju av kontaktlærere, miljøterapeuter og helsesykepleier vil ha fokus på deres erfaringer i arbeid med psykisk helse.

Resultatene av prosjektet vil publiseres i en masteroppgave i utdanningsvitenskap ved Universitetet i Stavanger og en presentasjon for lærere og andre ansatte ved samarbeidsskolen. Alle deltakerne anonymiseres, og det vil ikke være mulig å identifisere forskningsprosjektets deltakere i publiseringen. Det er frivillig å delta i prosjektet og deltakeren kan trekke seg når som helst fra prosjektet uten begrunnelse.

Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Undersøkelsen gjennomføres i perioden januar - juni 2019. Dato for prosjektslutt er 11.06.2019, og da vil alt datamateriale anonymiseres og lydopptak vil slettes. Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger vil behandles konfidensielt. Eventuelle spørsmål rettes til undertegnede.

Eline Helleland *Mastergradsstudent*

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS)

Det humanistiske fakultet

Universitetet i Stavanger

E-post: [elinehelleland@gmail.com](mailto:elinehelleland@gmail.com) Mobil: 97123586

## Vedlegg 3



Universitetet  
i Stavanger

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærerens arbeid med psykisk helse*, og bekrefter med dette at jeg vil være med i prosjektet. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg er klar over at det er mulig å trekke seg fra deltakelse i prosjektet når som helst, og uten begrunnelse.

Denne samtykkeerklæringen vil bli oppbevart av prosjektleder så lenge prosjektet varer. Det innsamlede materialet vil bli anonymisert og lydopptak vil bli slettet etter prosjektavslutning, 11.06.19

-----

Sted

-----

Dato

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 4

27.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## **NSD** NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Skolens arbeid med psykisk helse

#### **Referansenummer**

766009

#### **Registrert**

19.12.2018 av Eline Helleland - E.Helleland@stud.uis.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Jorunn Thortveit, Jorunn.Thortveit@uis.no, tlf: 51834048

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Eline Helleland, E.Helleland@stud.uis.no, tlf: 97123586

#### **Prosjektperiode**

01.11.2018 - 30.06.2019

#### **Status**

08.01.2019 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **08.01.2019 - Vurdert**

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 08.01.2019. Behandlingen kan starte.

#### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2019.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)