

«Psykisk helse i skolen og nye forventninger til lærerrollen; Hvordan oppleves det for lærere å stå ansvarlig for elevenes faglige læring og utvikling, samtidig som de skal ivareta elevenes psykiske helse?

«Mental health in school and new expectations for the teacher role; How is it perceived for teachers to be responsible for the pupils' academic learning and development, while at the same time safeguarding the pupils' Mental health?



Universitetet
i Stavanger

Det helsevitenskapelige fakultet

Master i Rus og psykisk helsearbeid (MRPMAS)

(40 studiepoeng)

Antall ord: 22 539

Student: Maria Kristensen Myhren
Veileder: Johannes H. Langeveld
Psykologspesialist Helse Stavanger HF
Professor II, Universitetet i Stavanger
Dato/år: 31.08.2021

Sammendrag

Tema for masteroppgaven er psykisk helse i skolen og lærerrollen. Psykiske plager og lidelser utgjør i dag betydelige folkehelse- og samfunnsutfordringer, noe som har ført til krav om økt forskning og satsning på det psykiske helsefeltet. Det er spesielt lagt vekt på viktigheten av en forebyggende innsats i skolen. Barn og unge tilbringer store deler av tiden sin her, noe som gir lærere en unik mulighet til å kunne oppdage og sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt.

Lærerrollen er i endring og lærere stilles overfor stadig nye krav og forventninger, med et økt ansvar for elevenes læring og utvikling, samtidig som de skal ivareta elevenes psykiske helse. Lærere har et omfattende ansvar, og står i fare for å oppleve stress og utbrenthet. Det stilles i den sammenheng spørsmål til hvorvidt lærerrollen er overbelastet, og hva vi kan forvente av lærere når det kommer til psykisk helse og en forebyggende innsats på feltet.

Jeg har med bakgrunn i dette gjennomført en kvalitativ studie, med en eksplorativ-deskriptiv design, basert på individuelle semistrukturerte intervju av fem lærere ved ulike grunnskoler i Stavanger og Sandnes. Hensikten med studien har vært å få en dypere forståelse for lærernes holdning til de krav og forventninger som stilles til dem, og for hvordan det oppleves å være lærer, sett i forhold til de oppgaver og ansvar de er gitt for å ivareta både elevens faglige utvikling og psykiske helse. Jeg har også søkt å få en dypere forståelse av hvordan lærere opplever egen kompetanse om psykisk helse, og hvilken betydning de har for elevens psykiske helse.

Funn viser at lærere opplever å være stilt overfor krav og forventninger som i liten grad oppleves realistiske å skulle leve opp til. Lærere opplever at de gis et stadig økt ansvar for å følge opp eleven, både i forhold til det faglige og med tanke på å ivareta elevens psykiske helse. De virker positivt innstilt til ansvaret, men gir samtidig uttrykk for at ansvaret oppleves vanskelig og tidkrevende. Informantene opplever heller ikke at de har nødvendig kompetanse på psykisk helse. Funn viser til slutt at lærerrollen synes å være overbelastet.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
1.0 Introduksjon	4
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	4
1.2 Tidligere forskning.....	4
1.3 Studiens hensikt eller formål.....	7
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.5 Disposisjon for oppgaven	8
2.0 Teoretiske perspektiv	8
2.1 Begrepsavklaring	8
2.1.1 Psykisk helse	8
2.1.2 Forebygging	9
2.2 Skolen som forebyggingsarena	9
2.3 Lærerrollen	10
2.3.1 Definisjon av lærerrollen og statlige føringer.....	10
2.3.2 Viktige aspekt ved lærerrollen	11
2.4 Rolle- og identitetsteori.....	12
2.5 Teori om stress, overbelastning og utbrenthet.....	14
3.0 Metode og metodiske overveielser.....	15
3.1 Kvalitativ metode	15
3.2 Vitenskapelig ståsted.....	16
3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk	16
3.3. Datainnsamling.....	17
3.3.1 Individuelle semistrukturerte intervju	17
3.3.2. Utvalg og rekruttering	17
3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju	18
3.4.1 Intervjuguide	19
3.4.2 Utarbeidelse av informasjonsskriv og søknad om godkjenning fra NSD	19
3.4.3 Gjennomføring av intervju	19
3.5. Lydopptak.....	19
3.6. Transkribering	20
3.7 Analyse.....	20
3.7.1 Tematisk analyse	20
3.8 Studiens kvalitet	23
3.8.1. Validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet)	23
3.9 Forskningsetiske vurderinger	24

3.10 Forforståelse	25
4.0 Presentasjon av funn.....	25
4.1 Identitet.....	26
4.1.1 Læreres egenskaper	26
4.1.2 Personlighet og indre motivasjon.....	27
4.2 Økte krav og en uklar rolleforventning	28
4.2.1 Skole – hjem, og en endret holdning til lærere	28
4.2.2 Krav oppleves mange og i liten grad realistiske	29
4.3 Holdning til psykisk helse, og forutsetninger for det forebyggende arbeidet	31
4.3.1 Elevenes psykiske helse er viktig, og lærere kan være av stor betydning.....	31
4.3.2 Mangler kompetanse på psykisk helse.....	31
4.3.3 Skolene prioriterer ulikt	32
4.3.4 Ansvarer oppleves krevende, og viktig med støtte	34
4.4. Livet som lærer.....	35
4.4.1 Praksissjokk og betydning av veiledning og støtte til nyansatte	35
4.4.2 Motiverende å se at elevene har det bra og utvikler seg i positiv retning.....	37
4.4.3 Opplevelse av trivsel og mestring	37
4.4.4 Emosjonell belastning, stress og utbrenthet.....	39
5.0 Diskusjon	40
5.1 Identitet – og utforming av lærerrollen	41
5.2 Krav og forventninger oppleves ikke realistiske	43
5.3 Psykisk helse i skolen.....	46
5.3 Hvordan trives lærere i jobben?	50
6.0 Konklusjon	53
7.0 Implikasjoner for praksis og videre anbefalinger	55
8.0 Referanser.....	56
Formål	64
Hva innebærer det for deg å delta?	65

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for oppgaven er psykisk helse i skolen og lærerrollen. Jeg har valgt dette fordi det er et samfunnsaktuelt tema, som har fått økt oppmerksomhet, men også av personlig interesse for psykisk helse og læreren; og for viktigheten av å satse på forebyggende psykisk helsearbeid, da spesielt rettet mot skolen. Interessen for læreren og lærerrollen, kan videre knyttes til at jeg er gift med en lærer, og dermed får daglig innblikk i hvor utfordrende arbeidsdagen kan være. Gjennom yrkeserfaring fra barnevern og psykiatri, har jeg også flere ganger undret meg over hvorfor man ikke kan jobber mer forebyggende, slik at situasjonen for enkelte kanskje kunne ha vært bedre,

Omfanget av psykiske lidelser sett i sammenheng med sykdomsbyrde, gjør helsefremmende og helseforebyggende innsats til et viktig satsingsområde. Ny politikk har dermed også vært opptatt av å fremme barn og unges psykiske helse, noe som beskrives gjennom blant annet strategi for god psykisk helse (2017-2022) *Mestrer hele livet*, folkehelsemeldinger og andre styrende dokumenter. Forskning viser at det er grunnlag for optimisme knyttet til muligheten for å forebygge psykiske lidelser, da særlig angst og depresjon, ved hjelp av målrettede tiltak (Skogen, Smith, Aarø, Siqveland & Øverland, 2018).

Skolen fremheves som en sentral arena innen forebyggingsarbeidet, noe som også forankres gjennom Folkehelseloven (ibid). Barn og unge tilbringer store deler av tiden sin på skolen, og lærere anses derfor å være i en unik posisjon til å kunne oppdage og iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt. Lærere anses å være viktige nøkkelpersoner i barn og unges liv, og har derfor i senere tid, blitt stilt overfor nye krav knyttet til psykisk helse og en forebyggende innsats på feltet. Dette forutsetter imidlertid kunnskap om hva som fremmer psykisk helse og hvordan man kan legge til rette for elever med psykiske helseutfordringer på en best mulig måte. Læreres evne til å oppdage og sette i verk tiltak på et tidlig tidspunkt, forutsetter også kunnskap om psykisk helse og hvordan symptomer viser seg i skolesammenheng (Bru, Idsøe & Øverland (red.), 2016).

1.2 Tidligere forskning

For å finne forskning om tema har jeg utført søk på relevante søkeord i ulike kombinasjoner. Jeg har utført søk gjennom google scholar og databasene Oria, Eric og Academic Search Premier. Jeg har avgrenset søk til siste 10 år, og har ekskludert bøker. Søkeord jeg har brukt er psykisk helse, psykisk helse i skolen, forebyggende, skole, lærer, lærerrolle, læreridentitet, lærerprofesjon, læreryrke, fagfornyelse, mental health, school mental health, health

promotion, teacher, educator, teacher role, teacher learning, teacher professional learning, teacher development, teacher professional development, professional renewal, school, norway og norwegian. For å sette meg inn i tema har jeg også lest flere kunnskapsoppsummeringer, rapporter og offentlige dokumenter.

Søkene gav til sammen 1276 treff, som i første omgang ble gjennomgått ved å lese gjennom titler. Flere treff omhandlet forskning innen spesialpedagogikk med fokus på spesifikke fag, undervisningspraksis m.m. og opplevdes lite relevant for min studie. En del treff var også evalueringer av spesifikke tiltak eller program, og disse ble også vurdert som lite relevante. Det var flere treff på forskning i forhold til psykisk helse i skolen, læreres kunnskapsgrunnlag og hvordan det arbeides med psykisk helse i skolen, mens søk rettet mot lærerrolle eller læreridentitet og fagfornyelse ga færre treff. Etter gjennomgang av titler fikk jeg redusert antall treff til 111. Av disse var to duplikater, så de ble fjernet. Deretter leste jeg gjennom sammendrag, og ble sittende igjen med 27 treff, som jeg vurderte som relevante og verdt å se nærmere på med tanke på den problemstilling og de forskningsspørsmål som ligger til grunn for min studie.

Funn fra forskning viser blant annet til at flere lærere gir uttrykk for at de mangler tid og ressurser til å følge opp elever med psykiske helseutfordringer (Holen & Waagene, 2014, Rasmussen, 2015; Holberg, 2020; Ekornes, 2017). Lærere oppgir også et behov for mer kompetanse om psykisk helse (ibid; Hemil, 2016). Lærere anerkjenner at skolen spiller en viktig rolle i forebyggende psykisk helsearbeid, og virker å være positive til å gjøre en innsats. Samtidig er flere lærere urolige med tanke på at dette arbeidet vil kunne ta fokus bort fra skolefagene (Holen & Waagene, 2014).

Flere lærere trekker frem viktigheten av relasjonskompetanse og betydningen av gode relasjoner til elevene, som essensielt både for å fremme god psykisk helse og for å legge til rette for læring. Betydningen av å se hver enkelt elev fremheves som sentralt (Rasmussen, 2015; Larsen & Christiansen, 2015; Bakkene, 2018; Holberg, 2020).

Det vises til at skolen har fått flere forskjellige kompetanse- og tiltakspakker, men at det er opp til hver enkelt skole hvordan de vil ta disse i bruk (Hemil, 2016). Effekt av tiltakene vil videre kunne ha god effekt for de som deltar, men problemet rettes mot at stadig nye kull kommer til, som ikke får nyttiggjøre seg av disse, med mindre tiltakene gjentas eller fører til varige endringer (Major et al., 201). Lærere opplever også mye usikkerhet knyttet til fagfornyelse og overordret del i læreplanen med tanke på hvordan iverksetting og

gjennomføring av nye tiltak skal foregå, i en allerede fullpakket og travel hverdag (Holberg, 2020). I forhold til blant annet implementering av livsmestring, vises det til at lærere er positive til dette og ser den fremtidige betydning for elevene, men samtidig vises det til manglende rammer og løsninger for hvordan lærere kan jobbe med tema (ibid).

Flere lærere opplever også å bli tillagt et for stort ansvar, som medfører stress og fare for utbrenthet (Holberg, 2020; Ekornes, 2017). Stress knyttes blant annet til et misforhold mellom å føle seg ansvarlig for, kontra det å faktisk kunne hjelpe, elever med psykiske helseproblemer (Ekornes, 2017). Balansegangen mellom å være kunnskapsformidler og å ha en omsorgsrolle oppleves vanskelig, og det kan bli mye oppdrageransvar og for høye forventninger (Rasmussen, 2015).

I forskning rettet mot lærerrollen kommer det frem at det samlet sett kan synes som at forventningene til lærerrollen er flere og mer sammensatte enn tidligere. Lærerrollen har i de senere år blitt utsatt for store endringer, og skoleutviklingen preges av nye reformer med økte forventninger og krav til lærerne, samtidig som gamle forventninger og reformer ikke er drøftet og tatt et oppgjør med. Gamle og nye forventninger eksisterer slik sett side om side, i en uklar balanse. Skolen har blitt stilt overfor økte krav knyttet til effektivitet, nytte og målbare resultater, samtidig har imidlertid målsettingen om en inkluderende skole for alle, også blitt utvidet. Lærere er i den sammenheng gitt mer ansvar for å ivareta elevenes psykiske helse (Thue 2017).

Lærerne har imidlertid vært lite delaktige selv i disse endringsprosessene. Forskning viser derimot at lærerrollen i stor grad er definert fra politisk hold, og innenfor rammer som tar sikte på å bedre elevenes resultater. Lærerne synes slik sett i større grad å være posisjonert gjennom andres forventninger og krav, fremfor som aktive politiske aktører, selv delaktige i utformingen og forståelsen av lærerrollen (Hermansen, Lorentzen, Mausetagen & Zlatanovic, 2018; Dahl et al., 2016). Lærere gir uttrykk for at de politiske føringene ikke alltid er forenlig med det lærere selv mener er viktig, og mener det er lærerne som vet best, ettersom det er de som jobber med elevene hver dag (Rasmussen, 2015).

I rapport fra Ekspertgruppa om lærerrollen – Et kunnskapsgrunnlag, problematiseres også denne styringen fra myndighetene, og det settes spørsmål ved når en slik profesjonalisering ovenfra kan bli til hindring, noe som knyttes blant annet til opplevelse av handlingsrom og om hvorvidt lærerrollen blir overbelastet som følge av mange og ofte motstridende forventninger.

Viktigheten av mer forskning på læreres opplevelse av, og holdninger til nye krav og forventninger, trekkes frem som viktig (Dahl et al., 2016).

Gjennomgående for funn presentert over, synes å være at lærere ser viktigheten av å bidra i et forebyggende psykisk helsearbeid. Det synes imidlertid å være lite avklart hvordan dette skal kunne realiseres. Lærere oppgir også at de føler at de blir tillagt for mye ansvar, noe som medfører stress og fare for utbrenthet. Det vises videre til et behov for mer kompetanse, mer avsatt tid og en bedre tilrettelegging fra skolens ledelse. Lærere er stilt overfor nye krav og forventninger, og ekspertgruppa fremholder i denne sammenheng, viktigheten av mer forskning på læreres opplevelse av og holdninger til disse kravene og forventningene. Jeg mener på bakgrunn av dette at forskningsprosjektet mitt er både relevant og viktig.

1.3 Studiens hensikt eller formål

Hensikten med studien er å få beskrivelser fra lærere om hvordan det oppleves å være lærer, stilt overfor dagens mange krav og forventninger, med særlig henblikk på psykisk helse. Jeg ønsker beskrivelser fra lærere om hva de tenker om lærerrollen, samt hvilket syns de har på de krav og forventninger som stilles til dem fra andre? Jeg ønsker også å få beskrivelser av hvordan de opplever egen rolle og ansvar når det kommer til psykisk helse. Hvordan opplever de egen kompetanse om psykisk helse og hva tenker de om hvilken betydning de har for elevenes psykiske helse?

Det stilles nye krav til lærerrollen og læreres ansvar for elevers psykiske helse, og jeg mener det er viktig å få en dypere forståelse av hvordan denne forholdsvis nye rollen oppleves. En dypere forståelse vil kunne bidra til mer kunnskap om læreres opplevelser og holdninger til nye krav og forventninger. Det vil også kunne bidra med kunnskap om hvorvidt lærerrollen er overbelastet og hva vi realistisk sett kan forvente av lærere, når det kommer til psykisk helse og en forebyggende innsats på dette feltet.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Psykisk helse i skolen og nye forventninger til lærerrollen: Hvordan oppleves det for lærere å stå ansvarlig for elevenes faglige læring og utvikling, samtidig som de skal ivareta elevenes psykiske helse?

- Hvilke tanker har lærere om lærerrollen og de krav og forventninger som stilles til dem?
- Hvordan opplever lærere egen kompetanse om psykisk helse og hva tenker de om hvilken betydning de har for elevenes psykiske helse?

1.5 Disposisjon for oppgaven

Opggaven er strukturert på følgende måte: Etter introduksjonsdelen, vil jeg i kapittel 2 presentere teori relevant for oppgaven. Jeg vil i kapittel 3 presentere studiens metode, med refleksjoner knyttet til analysen og de valg jeg har tatt underveis i forskningen. Deretter vil jeg i kapittel 4 presentere funn fra intervjuene jeg har gjennomført. Funnene vil bli diskutert opp mot teori og annen forskning i kapittel 5. I kapittel 6 presenteres refleksjoner og konklusjoner knyttet til funn og tema, før jeg avslutter med mulige implikasjoner for praksis og anbefalinger for videre forskning i kapittel 7.

2.0 Teoretiske perspektiv

Jeg vil i løpet av dette kapittelet presentere teori og rammeverk, relevant for funn av forskningen, og for den problemstilling og forskningsspørsmål som ligger til grunn for forskningsprosjektet. Jeg vil begynne med en begrepsavklaringsdel, før jeg kommer kort inn på skolen, som en forebyggingsarena. Deretter presenteres teori knyttet opp mot lærerrollen. Jeg kommer deretter inn på rolle- og identitetsteori, etterfulgt av teori om stress, overbelastning og utbrenthet.

2.1 Begrepsavklaring

2.1.1 Psykisk helse

Psykisk helse brukes som et overordnet begrep, og inkluderer alt fra god psykisk helse og livskvalitet, til psykiske plager og lidelser (Folkehelseinstituttet, 2018:10). Psykisk helse må slik sett forstås som en del av individets generelle helse, og reflekterer samspillet mellom individet og omgivelsene. Faktorer av både biologisk, psykologisk og sosial art, kan ligge til grunn for utvikling av psykiske lidelser, og problemene beskrives ut ifra symptomenes art, grad og varighet (Helsedirektoratet, 2014:29).

God psykisk helse er avgjørende for at enkeltmennesker skal kunne oppleve velvære og livskvalitet, samtidig som god psykisk helse i befolkningen er sentralt for å kunne opprettholde et velfungerende samfunn (Bru, Idsøe & Øverland (red), 2016). God psykisk helse henger sammen med evnen til mestring, til å tåle påkjenninger, motgang og kriser, samt evnen til å beholde troen på seg selv også når ting går dårlig. God psykisk helse er dermed et resultat av at vår totale utvikling går godt, og grunnlaget for denne utviklingen dannes i barne- og ungdomsårene. Viktige elementer i psykisk helseutvikling er selvoppfatning og identitet. Mestring og en følelse av kontroll har stor betydning for vår følelse av velvære og god fysisk og psykisk helse (Berg, 2005).

2.1.2 Forebygging

Forebyggingsbegrepet deles gjerne inn i tre deler; 1) Primærforebygging – som handler om å gripe inn før eventuelle plager eller lidelser oppstår, hovedsakelig gjennom informasjon og opplæring; 2) Sekundærforebygging – som handler om å hemme eller stoppe en begynnende utvikling, hovedsakelig gjennom tidlig oppdagelse og iverksetting av tiltak og 3) Tertiærforebygging – som handler om å gi behandling og sette i verk tiltak for å hindre tilbakefall (Laberg, Laberg & Støylen, 2019)

2.2 Skolen som forebyggingsarena

Hovedmål for skolen har alltid vært å utvikle elevenes faglige og sosiale kompetanse. I det siste har imidlertid skolen fått et økt ansvar når det kommer til å ivareta og ha ansvar for elevene. Skolen skal i større grad arbeide for å legge til rette for at barn og unge trives og opplever å mestre de krav som blir stilt til dem. Trivsel og mestring ses som hovedpilarer for å nå skolens hovedmål, samtidig som det er viktig for elevenes utvikling (Samdal, 2019). Dette kommer også klart frem av Opplæringsloven § 9 A-2, hvor elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø sikres, samt § 9 A-3 og § 9 A-4, hvor det lovfestes at skolen skal arbeide aktivt og systematisk, for å fremme helse, trivsel og ett godt psykososialt miljø, der den enkelte kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 2021, §9 A-2 - 9 A-4).

Lærere har et av samfunnets viktigste yrker og er kjernekomponenten i utdanningssystemet, som behøves for å videreutvikle og bære samfunnet videre. Lærere er også, ved siden av nærmeste familie og venner, de mest sentrale personer i barn og unges liv. I skole og utdanning, dreier det seg om læring. Dette avgrenser seg imidlertid ikke til faglig læring, men dreier seg om hele individet, slik det også kommer frem av blant annet kunnskapsløftet (Bru et al., 2016:16).

For å skape gode helsefremmende skoler har innsats vært rettet mot en bedring av lærerutdanningen; med fokus på å gi lærere god og relevant kompetanse. Skolene tilbys også i dag et stort utvalg av ulike program og tiltakspakker, som har til hensikt å fremme sosial kompetanse og trivsel, redusere atferdsproblemer, samt forebygge psykiske plager og lidelser (Major et al., 2011). Et annet viktig satsningsområde har vært å styrke kapasiteten til skole- og helsetjenesten, for å øke tilgjengeligheten til helsesykepleier (Skogen et al. 2018).

Med den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) ønskes det også å iverksette en endring av skolen praksis, med økt fokus på psykisk helse. Som resultat av dette ble Folkehelse og livsmestring, satt inn som ett av tre tverrfaglige tema, i ny overordnet del av

læreplanen. Målet med faget er å gi elevene bedre forutsetninger til å lære å mestre eget liv, tenker og følelser.

2.3 Lærerrollen

2.3.1 Definisjon av lærerrollen og statlige føringer

Lærerrollen defineres i Meld. St. nr. 11 (2008-2009) *Læreren Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009:12) som «*summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket*». Lærerrollen konkretiseres gjennom det daglige arbeidet til yrkesutøverne, som er basert på bestemmelser og forpliktelser i lov, læreplan og andre forskrifter. Lærere er stilt overfor mange forventninger som kan være vanskelige å forene, og må ofte ta beslutninger som kan være av betydning for elevene. Lærernes hovedoppgave er imidlertid «*å legge til rette for og lede elevenes læring*». Regjeringens mål er videre at skolen skal gi elevene mulighet til å utvikle seg, ut fra egne forutsetninger og interesser, samt bidra til at barn og unge står bedre rustet til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (ibid).

En grunnleggende forutsetning, for å sikre at samfunnets forventninger til skolen realiseres, er at lærerne har god innsikt i egen rolle og skolens betydning i samfunnet, og at de utøver rollen i tråd med gjeldende bestemmelser. Dette innebærer en bevissthet om egen rolle når det kommer til å formidle holdninger og verdier (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I læreplanverkets overordnede del utdypes verdigrunnlaget for opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Her kommer det blant annet frem at skolen både har et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag, som henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Skolens virksomhet skal dreie seg om elevens læring og utvikling. Dette innebærer å gi alle elever likeverdige muligheter, uavhengig av deres forutsetninger. Undervisningen skal tilpasses den enkelte, noe som forutsetter blant annet god klasseledelse, som bygger på innsikt i den enkeltes behov, varme relasjoner og god dømmekraft. Det forutsetter også at læreren møter eleven med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at læring gis på en slik måte at hver enkelt opplever mestring og progresjon ut fra det nivå de befinner seg på (utdanningsdirektoratet, 2020)

Skolen er gitt et omfattende ansvar for å legge til rette for barn og unges læring og utvikling, og blir stadig tildelt nye oppgaver. Det kan i den forbindelse være legitimt å stille spørsmål ved i hvor sterk grad lærere kan engasjere seg når det kommer til barn og unges psykiske helse (Bru et al., 2016).

Norske elever har kommet dårlig ut i internasjonale undersøkelser, noe som har ført til økt bekymring for om den faglige læringen til norske elever er god nok. Dette har resultert i økt fokus på fag og formidling, men det er viktig at fokuset ikke blir for ensidig, ettersom læring er avhengig av elevenes evne til å konsentrere seg om læringsoppgavene og beholde innsats over tid, som igjen avhenger av elevens psykiske helse (ibid).

Forskning tyder på at det ikke er mulig å oppnå gode læringsmuligheter, uten at man samtidig har et tydelig fokus på elevens emosjonelle velvære og psykiske helse. Dette kommer også frem av skolens formål, som omfatter å ruste barn og unge til å møte livets utfordringer. Å legge til rette for god psykisk helse blir slik sett en del av skolens mandat (Bru et al., 2016).

Å skulle gi et godt tilbud til elever som sliter med psykiske vansker eller problemer, er et kollektivt ansvar for skolen, og for støttesystemene rundt skolen, som skal være behjelpelige i dette arbeidet. Med tanke på kompleksiteten i oppgaven som skal løses og kravene til koordinering av innsats, er det også viktig at skolens ledelse tar et tydelig ansvar når det kommer til å fremskaffe nødvendig ressurs og veiledning, noe som også er viktig for å kunne ivareta de lærerne som har den daglige kontakten med elevene (ibid).

2.3.2 Viktige aspekt ved lærerrollen

Faglig dyktig og engasjerte

Læreren anses å være av avgjørende betydning for elevens læring, og det er derfor viktig at lærere er faglig dyktige, at de er engasjerte, samt at de evner å tilpasse opplæringen til elever og fag. Forventningen til lærerrollen har blitt mer omfattende, og både læreplanverket og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet er opptatt av å vurdere elevens faglige læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2009:13).

Klasseledelse

Klasseledelse eller «læringsledelse», som benyttes av Dypedahl, Myklevold, Sørmo, Jensen & Bøhn (2016:58) innebærer at lærere skal lede arbeidet med å legge til rette for at læringsarbeidet blir optimalt for elevene. Dette betyr å skape godt arbeidsmiljø og et godt samarbeidsklima både med elever og foreldre. Det innebærer også at man evner å strukturere seg, at man er godt forberedt og at man behersker eventuelle hendelser som oppstår i klassen. Lærerens evne til å se hver enkelt og til å sette inn riktige tiltak på et tidlig tidspunkt vil være viktig. Som klasseleder er det også viktig at man fremstår tydelig, engasjert og trygg.

Relasjonskompetanse

Lærernes hovedoppgave er å legge til rette for barn og unges læring, utvikling og dannelse jf. Opplæringslova og læreplanene. En av de viktigste forutsetningene som må være på plass for å få dette til, er evnen til å kunne bygge relasjoner (Dypedahl et al., 2016).

Nye lærere tenker gjerne at de skal bruke mest energi på å formidle fagstoff og gi elevene tilbakemeldinger knyttet til konkrete arbeidsmål, mens det i realiteten viser seg at erfarne lærere gjerne bruker like mye tid på å bygge gode relasjoner og skape et godt samarbeidsklima der elevene føler seg trygge på å delta aktivt. Relasjonelle ferdigheter kommer imidlertid ikke av seg selv, men utvikles over tid, gjennom praksis.

Relasjonskompetanse er sammensatt, men det er tydelig at omsorg og oppriktig engasjement og interesse for elevene og deres utvikling, har mye å si for hvorvidt man lykkes i lærergjeringen (ibid).

På tross av at lærerrollen har vært utsatt for store endringer, og er stilt overfor stadig nye krav og forventninger, synes det å være en kjerne i lærerarbeidet; og det er relasjonen mellom lærer og elev. Læring skjer gjennom relasjoner til elevene og i et samspill mellom mennesker (Dahl et al., 2015:24).

2.4 Rolle- og identitetsteori

Jeg har her valgt å ta med teori om rolle- og identitet, ettersom noe av det jeg ønsker å se nærmere på i denne oppgaven, er lærerrollen og hvordan denne oppleves, som kan ses i lys av identitetsutvikling og selvoppfattelse. Jeg har valgt å gå ut fra følgende definisjon av identitet:

«Et menneskes identitet er dets selvoppfattelse. Alle «normale» mennesker har en oppfattelse af sig selv, en opplevelse af og en mening om, hvem de selv er, og hvordan de selv er, hvilket slags menneske de er. Selvoppfattelsen inneholder alt, hvad en person oppfatter som sitt: udseende, begavelse, social status, alder, køn, særegne karaktertræk, osv.» (Husen, 1984:22).

Identitet er en livslang prosess, som innebærer en bevissthet om hvem man er og hvor man hører til, og at man er en del av en bestemt kultur eller sosial gruppe. Å ha en identitet vil si at man er den samme som seg selv, både i forhold til ulike situasjoner og personer, men også i forhold til tiden; at man er den samme i dag som man var i går og at man vil være den samme i morgen; at man har en kontinuitet i sin individuelle livshistorie. Identitet er ikke medfødt, men utvikles gjennom vekslende identifisering med forskjellige voksne forbilder, samt en forkastelse av disse. Utvikling av identitet skjer i et vekselspill mellom individet og

samfunnet. Identitet har dermed to sider; en individuell side – som knyttes til personlig identitet og det virkelige meg, og en kollektiv identitet – som knyttes til en gruppe- eller sosial identitet. Vår personlige identitet avhenger med andre ord av at vi er sosialt integrert i en gruppe, og at vi har en individuell jeg-bevissthet (Husen, 1984). «*Man kan ikke vite, hvem man selv er, hvis man ikke ved hvem eller hvor man er i forhold til de andre*» (ibid:27).

Gjennom reaksjoner og tilbakemeldinger fra omgivelsene gjøres vi bevisst på hvordan andre forstår oss, og denne bevisstheten gjør oss i stand til å ta valg knyttet til hva man ønsker å si og gjøre i det videre. Det man sier og gjør fremkaller en respons fra den andre, som igjen fremkaller en respons fra deg, og man kan hele tiden kontrollere hvordan denne prosessen får utvikle seg (Mead, 1972). Identitet er ikke statisk eller fastlagt, men er utsatt for stadig endring (ibid; Goffman, 1992). Utdannelse og karriere kan for eksempel medføre at man må gi slipp på identiteter, i det man tilegner seg nye (MacKinnon & Heise, 2010).

I rolle-teori er den sosiale siden av identiteten særlig fremhevet; de forventninger som andre stiller til en, fordi man har en bestemt posisjon, eksempelvis som lærer. Én person kan ha flere roller å leve opp til, og ifølge rolle-teorien består identitet av det samlede systemet av roller man spiller. En persons identitet er dermed avhengig av personenes evne til å leve opp til andres forventninger, og til å unngå rollekonflikt, som vil si å unngå situasjoner der man skal leve opp til to motstridende roller på én gang (Husen 1984).

Husen (1984) tar i bruk begrepet hel identitet; at det er en sammenheng mellom de ulike sidene av en person. Det vises til at man må ha kontakt med alle deler av seg selv; kroppen, bevegelser, sanser, følelser og intellekt, for å egentlig vite hvem man er. Man må kunne stå for sine valg, både overfor seg selv og andre. Et vesentlig element i den hele identiteten er også selvbestemmelse; at man tar valg basert på egen overbevisning, selv om dette strider imot andres meninger. Hel identitet begrenses hvis man opplever at man ikke kan stå ved seg selv; ikke kan akseptere den person man er eller blir, eller de følelser som dette fører med seg. Da kan man ikke fullt ut identifisere seg med seg selv, og man blir nødt til å stadig skifte selvoppfattelse; fra å se seg selv som den person man gjerne vil være og den person man faktisk er. Man utvikler en falsk identitet; en identitet som er begrenset.

Organisering av arbeidsprosesser og hvorvidt individet kan identifisere seg med disse, er av betydning når man snakker om identitet. Hvorvidt man gis mulighet til å selv kunne organisere sitt daglige arbeid spiller en stor rolle. For å oppnå og bevare en hel identitet er det viktig at de enkelte arbeidsprosessene inngår i en helhet i ens eget liv, og at man kan

identifisere seg med dem. At man gis mulighet til å stadig kunne utvikle seg og bli dyktigere i sitt arbeid, spiller også en stor rolle for identiteten (Husen, 1984).

2.5 Teori om stress, overbelastning og utbrenthet

Jeg har også valgt å ta med noe teori om stress, overbelastning og utbrenthet, ettersom noe av det jeg har ønsket å finne ut mer om handler om lærernes opplevelser av lærerrollen og hvorvidt den er overbelastet.

Forskning gjennomført i perioden 2006-2011 (Tiplic, Barndmo & Elstad, 2015) viser til utfordringer knyttet til høy turnover og at flere lærere slutter i yrket. I forskningen vises det blant annet til at nyutdannedes ønske om å forlate skolen reduseres, dersom de er trygge på at det gjøres en innsats fra lærerkollegiet, som en helhet, for å hjelpe og støtte hverandre, slik at de i fellesskap kan løse eventuelle utfordringer. Et eventuelt ønske om å forlate skolen, reduseres blant annet også dersom de nyutdannede ikke opplever å mangle ressurser til å kunne utføre jobben sin.

Engasjement og omsorg trekkes frem som viktige aspekt ved lærerrollen, men paradoksalt nok er dette også noe av det som ofte tar knekken på nye lærere. For å unngå å bli utbrent er det derfor viktig å ha en balanse mellom å være engasjert i elevene, samtidig som man har en sunn avstand til jobben. Mange lærere opplever at de tar jobben med seg hjem, men for å hindre utbrenthet, er det viktig å finne ut hvordan man kan unngå at jobb også dominerer tankene på fritid (Dypedahl et al., 2016).

Det er viktig å skape gode relasjoner til elevene, noe som forutsetter lærerne bryr seg om og er engasjert i elevene. Tette relasjoner til elevene er noe av det som gjør læreryrket rikt, men samtidig er det også disse relasjonene som kan gjøre det vanskelig å være lærer. Spesielt når man føler at man ikke strekker til. Et sterkt engasjement innebærer slik sett også en fare for utbrenthet, og at man på sikt ikke makter å være den læreren som både man selv og andre ønsker at man skal være (Bru et al., 2018).

For at lærere skal kunne være den engasjerte og imøtekommende pedagogen som elever som har det vanskelig har behov for, er det viktig at læreren får nødvendig støtte. Det er viktig å ha støttesystemer på plass, for å beskytte mot overbelastning og for å sørge for at lærerne forblir engasjerte. Her er det imidlertid også viktig at lærerne selv, er bevisste på hvordan en kan ivareta egen psykisk helse. Tiltak for å motvirke overbelastning handler om å gi lærere mer kompetanse om hvordan de kan forholde seg til elever med psykiske helseutfordringer,

etablere gode støttesystemer rundt lærere, gjøre lærerne mer bevisst på egen psykisk helse og eventuelt tilby lærerne stressmestringskurs (ibid).

3.0 Metode og metodiske overveielser

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for valg av kvalitativ metode og mitt vitenskapelige ståsted. Jeg vil deretter komme nærmere inn på valg av design og innsamlingsmetode, utvalg og rekruttering, forberedelse og gjennomføring av intervju. Videre kommer jeg inn på hvordan data er transkribert og analysert, før jeg til slutt sier noe om studiens troverdighet og forskningsetiske overveielser.

3.1 Kvalitativ metode

Metodebegrepet refererer til de fremgangsmåter man velger å benytte seg av i forskningen; både ved innsamling av informasjon, og ved bearbeiding av det innsamlede datamaterialet (Thagaard 2013). Jeg har valgt å gjennomføre forskningen min med utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming, og vil benytte meg av intervju som metode; for som Kvale & Brinkmann (2018:18) sier det; «*Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem*».

Jeg har videre valgt et eksplorativt-deskriptivt design, med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Et eksplorerende design er vanlig ved de fleste kvalitative forskningsprosjekter, og viser til at flere valg gjøres underveis i prosjektet, ettersom man oppnår ny innsikt (FEK, 2009).

Valg av metode henger sammen med studiens problemstilling, hvor jeg etterspør læreres subjektive opplevelser knyttet til blant annet ansvar, kompetanse og hvilken betydning de har for elevers psykiske helse. Ifølge Thagaard (2013) er kvalitative metoder godt egnet når man ønsker å gå i dybden for å få en bedre forståelse av sosiale fenomen. Fortolkning er dermed viktig i kvalitativ forskning, og det stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet.

Kvalitative metoder egner seg også godt for forskning på felt der kunnskapsgrunlaget er tynt, ved komplekse og sammensatte problemstillinger, der vi er åpne for ulike svar eller der vi ikke vet på forhånd hvilke svar som finnes. I kvalitative tilnærminger er man opptatt av å forstå, snarere enn å forklare. Man benytter seg derfor ofte av fortolkende teorier som blant annet fenomenologi og hermeneutikk (Malterud, 2018).

3.2 Vitenskapelig ståsted

Et vitenskapsteoretisk grunnlag er med på å sette kunnskapsforståelse inn i en større sammenheng (ibid), og ligger til grunn for forskerens utvikling av forståelse i løpet av forskningsprosessen (Thagaard 2013). Jeg har i denne studien valgt å gå ut fra et fenomenologisk-hermeneutisk ståsted.

3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk

I fenomenologiske tilnærminger er man opptatt av å undersøke enkeltpersoners subjektive opplevelser, for å få en dypere forståelse, som har vært formålet for mitt prosjekt. Subjektivitet ses innen fenomenologien, som en forutsetning for i det hele tatt å kunne forstå, og man er opptatt av at mennesker må forstås ut fra den kontekst de er en del av (Thornquist, 2003). Gjennom en fenomenologisk tilnærming formidles også en respekt for det konkrete som nettopp det, og fyldige beskrivelser av egne erfaringer og opplevelser vektlegges. Disse bør man tilnærme seg med åpenhet og tilbakeholdenhet, slik at de får komme til uttrykk selv, snarere enn å skulle tilpasses ferdige kategorier og teorier (Thagaard, 2013).

Innen hermeneutikken er man opptatt av hva forståelse er, og hvordan det er best å gå frem for å få fruktbare og gyldige fortolkninger (Thornquist, 2003). Man er opptatt av at et fenomen kan tolkes på flere måter, og i fortolkningen vektlegges derfor viktigheten av å utforske, for å finne et dypere meningsinnhold. Målet er å komme frem til gyldige forståelser av mening (Thagaard, 2013). «Hermeneutisk sirkel», også omtalt som den hermeneutiske spiral, er et kjent begrep innen hermeneutikken og viser til en dynamisk erkjennelsesprosess der man går frem og tilbake mellom deler og helhet, i et forsøk på å få en større forståelse av begge deler. Den viser til at vår forståelse stadig endres og utvikles; hver gang vi forstår deler av noe, så vil det påvirke vår forståelse av helheten, som igjen vil påvirke vår forståelse av delene (Thornquist, 2003:142).

Jeg har gjennom intervjuene fått god kjennskap til informantenes subjektive opplevelser knyttet til ulike fenomen eller tema, og de unike beskrivelsene er forsøkt bevart ved å ordrett transkribere det om ble sagt i intervjuene. Jeg har gjort mitt beste for å spørre åpne spørsmål, og gi rom for å la beskrivelsene få utfolde seg fritt.

Jeg har videre forsøkt å få en dypere innsikt og helhetlig forståelse av de subjektive beskrivelsene, uten å påvirkes av egne fordommer eller forforståelser. I et forsøk på å unngå å la egen forforståelse påvirke intervjuprosessen, valgte jeg å ikke lese meg opp på teori før intervjuene var gjennomført. I fortolkningen har jeg videre brukt mye tid på å pendle

frem og tilbake mellom det transkriberte materialet, de ulike kodene og problemstillingen for forskningsprosjektet, i et forsøk på å få en dypere og mer helhetlig forståelse av hva datamaterialet sier noe om.

3.3. Datainnsamling

Jeg har valgt intervju, som datainnsamlingsmetode. Dette er en av de mest brukte fremgangsmåtene innen kvalitative tilnærminger, og vil ofte gi mye og fyldig informasjon. Intervju er en godt egnet metode når man ønsker å utvikle data fra feltarbeid, og spesielt når man ønsker informasjon om hvordan informanter opplever og forstår seg selv og omgivelsene sine (Thagaard, 2013).

3.3.1 Individuelle semistrukturerte intervju

Forskningsintervju kan utformes på ulike måter, og man skiller gjerne her mellom strukturerte intervju – der samtale baserer seg på ferdig utformede spørsmål som stilles i en bestemt rekkefølge, og ikke-strukturerte intervju – der samtale baserer seg på et allerede bestemt tema. Den vanligste formen, og den jeg har valgt å benytte meg av, er imidlertid en semistrukturert tilnærming, som er en blanding av disse (Thagaard, 2013)

Semistrukturerte intervju består av åpne spørsmål basert på tema og hva man ønsker informasjon om, og er dermed godt egnet for å kunne utforske og få frem rike beskrivelser. Ved semistrukturerte intervju utarbeides det en intervjuguide, men det er opp til intervjueren å bestemme i hvilken grad denne guiden skal følges (Kvale & Brinkmann, 2018).

For meg opplevdes det som en fordel å utarbeide en guide, ettersom jeg ikke har intervjuet før, for å sikre at jeg fikk ønsket informasjon. En fordel med semistrukturerte intervju, er også at man ikke låses til guiden, men kan bevege seg frem og tilbake mellom spørsmålene. Man har også mulighet til å følge opp i ny retning, dersom nye tema skulle dukke opp (ibid).

3.3.2. Utvalg og rekruttering

I kvalitative studier baserer man seg gjerne på strategiske utvalg, der valg av informanter gjøres på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstilling som ønskes besvart. Valg av deltakere får også betydning for konklusjon og overførbarhet (Thagaard, 2013). Jeg valgte å intervju kontaktlærere, som er et strategisk valg, ettersom det er kontaktlærere som har den daglige kontakten og oppfølgingen med elevene og hjemmet. Selv om alle lærere og ansatte ved skolen har et ansvar for å melde fra, dersom man blir kjent med at en elev har det vanskelig, vil kontaktlærere gjerne kunne oppdage dette på et tidligere tidspunkt, ettersom de kjenner elevene bedre, gjennom en tettere

relasjon til elevene. Kontaktlærere vil gjerne også føle på et større ansvar, for å se og følge opp elevene; både faglig og psykososialt.

Retningsgivende for omfang av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Ofte vil et stort antall informanter kunne føre til at materialet blir uoversiktlig og analysen overflatisk. Den kvalitative analyseprosessen krever en inngående oversikt i materialet, noe som krever tid og ressurser (Malterud, 1996).

Jeg hadde et ønske om å gjennomføre seks individuelle intervju, da dette ble vurdert som en stor nok størrelse for å kunne gi tilstrekkelig informasjon og forståelse, samt sett i lys av at forskningsprosjektet er del av en masterstudie med begrenset tid og ressurser til rådighet. Jeg bestemte meg for å rekruttere kontaktlærere fra ulike grunnskoler i Sandnes og Stavanger kommune, og inklusjonskriterium knyttet seg til at aktuelle deltakere måtte være eller ha vært kontaktlærer i løpet av de siste tre årene.

Informasjonsskriv med prosjektgodkjenning fra NSD og med invitasjon til deltakelse, ble sendt ut til alle grunnskoler i Sandnes og Stavanger kommune ved rektor. Invitasjon ble sendt til over 90 skoler, men med liten respons. Jeg hadde lenge bare tre informanter, på tross av at invitasjon ble sendt på ny til flere skoler. Jeg valgte da å fortelle kjente, som er lærere, eller som kjenner lærere, om prosjektet, med oppfordring om å be interesserte ta kontakt. Jeg fikk til slutt tak i fem informanter.

Deltakelse er frivillig, og det har vært vanskelig å få tak i informanter. Av tilbakemeldinger vises det blant annet til at lærere har for mye å gjøre og ikke kapasitet til å delta. Det kan derfor tenkes at de som har valgt å delta har en særlig interesse for tema, slik at utvalget er noe skjevt fordelt, og at funn derfor ikke er representativt for «alle» kontaktlærere eller lærere. Dette omtales nærmere i kapittel 3.8, om studiens kvalitet.

3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju

En viktig målsetting med kvalitative intervju er at man utforsker og stiller spørsmål knyttet til de tema man ønsker å vite noe mer om. Det er viktig at man stiller spørsmål på en slik måte at man inviterer til refleksjon og fyldige beskrivelser fra informantene. Dette krever imidlertid at man har brukt tid på å forberede spørsmål, og at man har satt seg nøye inn i informantenes situasjon, slik at spørsmålene oppleves relevante (Thagaard, 2013).

3.4.1 Intervjuguide

I samsvar med dette brukte jeg god tid på å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 1), med godt gjennomtenkte spørsmål. Før intervjuene ble det gjennomført valgte jeg også å gjennomføre en pilotgjennomgang. Dette beskrives som nyttig for å teste om spørsmålene forstås og gir gode svar, samtidig som det gir intervjueren en mulighet til å trene på å intervju (Halvorsen, 2002). Pilotgjennomgangen førte til noe omformulering av spørsmål, og opplevdes nyttig, spesielt med tanke på å forberede meg bedre på mulige oppfølgingsspørsmål, for å sikre en bedre flyt i samtalen.

3.4.2 Utarbeidelse av informasjonsskriv og søknad om godkjenning fra NSD

Informasjonsskriv ble utarbeidet, og søknad ble sendt NSD i januar d.å. Jeg fikk én kommentar på at noe måtte tilføyes, før invitasjon til deltakelse kunne sendes ut.

Korrespondanse med NSD, og prosjektgodkjenning, er lagt ved oppgaven (vedlegg 2.) Brev med invitasjon til deltakelse (vedlegg 3) ble sendt til aktuelle skoler ved rektor, i begynnelsen av mars. Informasjons- og samtykkeskriv ble lagt ved brevet (vedlegg 4).

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Jeg satte av tid til uformell prat i forkant av hvert intervju, i et forsøk på å etablere kontakt og tillit, slik at det skulle oppleves trygt for informantene å svare på spørsmål.

Da jeg skulle intervju opplevdes det naturlig å ta utgangspunkt i intervjuguiden, for å få i gang samtalen. Intervjuguiden ble i stor grad fulgt fra start til slutt, selv om jeg gjorde det klart av informantene var frie til å komme inn på andre tema. Jeg opplevde å få gode svar, men samtidig var det var vanskelig å få mer utdypende svar på oppfølgingsspørsmål. Selv om det var en god flyt i samtalen, var det vanskelig å være avslappet, ettersom jeg ikke har erfaring med intervjuing. Noen av intervjuene var også vanskeligere å gjennomføre ettersom det måtte gjøres digitalt, på grunn av restriksjoner knyttet til korona. På grunn av vekslende internettforbindelse, ble det noen ganger vanskelig å høre hverandre, og ting måtte gjentas.

3.5. Lydopptak

For å kunne transkribere er man avhengig av at man faktisk har opptak av intervjusamtalen, og at det er mulig å høre hva som blir sagt på opptaket (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg valgte derfor å benytte meg av to lydopptakere, som ble testet i forkant av hvert intervju. Jeg opplevde å sitte igjen med lydopptak av generelt god kvalitet. Opptak fra de digitale intervjuene var noe dårligere, mest sannsynlig på grunn av dårlig internettforbindelse med noe skurring.

3.6. Transkribering

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann 2017:205). Et intervju består av et sosialt samspill mellom intervjuer og deltaker i en gitt kontekst, som er vanskelig å gjengi i et skriftlig materiale (ibid). For å sikre så riktig gjengivelse som mulig har jeg derfor valgt å gjengi alt ordrett; inkludert gjentakelser, latter, nølinger og latter. Informantene ble opplyst om valg av språkstil i forkant av intervjuet. Navn og steder er erstattet med en x, men tanke på anonymisering og at det ikke skal være gjenkjennbart.

Lydopptak som skulle gjennomgås besto av fem intervju, på 40-60 minutters lengde, og prosessen med å transkribere dette opplevdes svært tidkrevende. Jeg brukte lang tid på gjentatt lytting, for å sikre riktig gjengivelse. Selv om prosessen opplevdes krevende, hjalp den meg imidlertid også, til få en god oversikt over det innsamlede datamaterialet. Da jeg var ferdig, satt jeg igjen med et transkribert materiale på totalt 49 sider.

3.7 Analyse

Gjennom kvalitativ forskning vil man ofte sitte igjen med en stor mengde data, og det kan oppleves utfordrende å få en oversikt over all informasjonen (Thagaard, 2013). Gjennom analysen deles datamaterialet opp i mindre biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2017).

3.7.1 Tematisk analyse

Jeg har valgt å analysere data ved hjelp av tematiske analyse (TA), inspirert av Braun & Clarke (2006), ettersom TA er mye omtalt og anbefalt fra lærere/forskere ved studiet. Jeg har videre valgt å tilnærme meg datamaterialet gjennom en induktiv tilnærming, ettersom hensikten med forskningsprosjektet har vært å få tak i læreres beskrivelser om erfaringer knyttet til gitt tema, og ettersom jeg ikke har hatt en hypotese som skal testes (Kvale & Brinkmann, 2017)

Det finnes ulike tilnærminger til TA, og mens noen er utviklet for bruk innen et mer positivistisk rammeverk – der viktigheten av kodereliasibilitet vektlegges, tilbyr Braun & Clarke (2017) en tilnærming til koding og tema utvikling – der forsker spiller en mer aktiv rolle i disse prosessene. Ifølge Braun & Clarke (2006) er en av fordelene med metoden dens fleksibilitet, som knyttets blant annet til at metoden ikke er bundet til et allerede eksisterende teoretisk rammeverk. Forskere som tar i bruk metoden, kan ta mer aktive valg, knyttet til den bestemte analysen de er engasjert i. Tematisk analyse dreier seg om å lete gjennom hele datamaterialet; alle intervjuer, for å finne gjentakende mønster av mening. Det finnes ulike

måter å gjøre dette på, og jeg har valgt å gå ut fra Braun & Clarke (2006) sin guide, bestående av seks faser, for å gjennomføre min analyse:

Fase 1 handler om å gjøre seg kjent med de dataene man har, i søken etter mening og mønstre. I denne fasen bør det skrives ned ideer for koding, som man kan komme tilbake til siden.

For å bli kjent med datamaterialet har jeg først lyttet gjentatte ganger til lydopptak, fra fem intervju, med en lengde på rundt 45 min, i et forsøk på å transkribere innholdet så nøyaktig som mulig. Jeg har deretter lest gjennom transkribert materiale i sin helhet, bestående av 47 sider, i tillegg til at jeg har lest gjennom hvert enkelt intervju i forkant av at innholdet skulle kodes. Samtidig med at transkribert materiale ble gjennomlest, noterte jeg ned stikkord og tanker om innhold, og potensielle tema. Jeg opplevde prosessen svært krevende, samtidig som den gav meg en bedre oversikt og forståelse av innsamlet data.

I fase to lages de første kodene. I denne fasen jobbes det systematisk gjennom hele datamaterialet, og det gis full oppmerksomhet til alle deler for å identifisere interessante aspekt ved dataene.

For å kode materialet benyttet jeg meg av Nvivo; som er en dataprogramvare for analysering av data, som jeg har fått tilgang til gjennom studieinstitusjonen. Meningsbærende enheter ble identifisert og markert med ulike fargekoder, samt kodet inn i ulike koder. Flere utdrag eller meningsbærende enheter ble også kodet flere ganger, ettersom utdragene var vanskelige å dele opp i frykt for å miste kontekst, og passet inn i flere koder.

Eksempel på arbeidsprosess, tabell 1

Tekst/beskrivelse	Kode
- Eg ska ha ansvar, men eg ska jo delegere ansvaret óg - Å ha det ansvaret for eh.. barn og deres psykiske helse.. det syns eg e svært krevende, og eg føle aldri at eg gjør nok.	Opplevelse av ansvar for elevers psykiske helse
-Man blir jo følelsesmessig engasjert (...) lei seg på ongenes vegne hvis de har det vondt.. -Man får liksom ikkje debriefa.. I en sånn hektisk hverdag (...) Då står du aleina om det.. -Eg tor det e ganske vanlig.. Å bli utbrent..	Emosjonell belastning og utbrenthet

I fase tre har man gjerne en lang liste med ulike koder som man har identifisert, og som nå skal sorteres inn i mulige tema og subtema.

Alle de ulike kodene ble nøye gjennomgått, for å få en bedre forståelse av meningsinnholdet i de ulike utdragene. Til hver kode ble det skrevet en beskrivelse av innhold, som vist til i tabell over. Disse ble gjennomlest flere ganger, og valgte utdrag ble sett i forhold til hvor de hørte til, med tanke på tema, og med tanke på hvilke spørsmål utdragene var et svar på.

Arbeidet med å gå gjennom alle kodene, i et forsøk på å redusere antall koder og sortere dem inn i mulige tema og subtema, opplevdes svært tidkrevende. Prosessen bar tydelig preg av en hermeneutisk spiral der jeg vekslet frem og tilbake mellom datamaterialet, de ulike kodene med valgte utdrag, og problemstilling for oppgaven, for å få en dypere forståelse.

Noen koder ble avkodet, andre ble slått sammen i eksisterende koder. Andre koder ble slått sammen i ny kode. Deretter ble kodene forsøkt plassert inn i større kategorier, eller tema/subtema. For å få en bedre oversikt laget jeg flere tankekart, og de ulike kodene, med beskrivelser, ble skrevet ut, klippet opp og forsøkt sortert i relevante hauger, med tanke på mulige tema/subtema.

Fase fire består av to trinn. Først gjennomgås og avgrenses de ulike temaene. Når man er fornøyd med at valgte tema i stilstrekkelig grad fanger opp egenarten av de kodete dataene, går man videre til trinn to. Her vurderes det om temaene gir et riktig bilde av hvordan mening fremtrer gjennom datamaterialet som en helhet.

Jeg opplevde også denne fasen krevende, på grunn av mange tema som kom frem, som jeg opplevde at kunne passe inn i flere kategorier. Jeg endret navn og omorganiserte flere ganger, men klarte til slutt å si meg fornøyd og gå videre.

I fase fem defineres og redefineres tema som skal presenteres i analysen. Her er det viktig å finne essensen av hva et tema handler om, samt unngå at ett tema tar for seg for mye eller blir for komplekst. Man må også identifisere eventuelle sub-tema, som kan være nyttig for å gi struktur til større og mer komplekse tema.

Jeg har i det under laget en tabell med oversikt over tema og subtema, som jeg har endt opp med.

Fase seks innebærer den siste analyseringen og skriving av rapport. Funn fra forskningen vil bli presentert i kapittel 4.

Identifisert tema og subtema, tabell 2

Identitet	Lærers egenskaper Personlighet og indre motivasjon
Økte krav og en uklar rolleforventning	Skole – hjem, og en endret holdning til lærere Krav oppleves mange og i liten grad realistiske
Holdning til, og forutsetninger for det forebyggende arbeidet	Elevenes psykiske helse er viktig, og lærere kan være av stor betydning Mangler kompetanse på psykisk helse Skolene prioriterer ulikt Ansvaret oppleves krevende, og viktig med støtte
Livet som lærer	Praksissjokk og betydning av veiledning og støtte til nyansatte Motiverende å se at elevene har det bra og utvikler seg i positiv retning Opplevelse av trivsel og mestring Emosjonell belastning, stress og utbrenthet

3.8 Studiens kvalitet

Ingen kunnskap er allmenngyldig og vitenskapelig kunnskap kjennetegnes av at forskeren har tatt stilling til hva slags gyldighet og pålitelighet kunnskapen har. Dette innebærer en vurdering av hva metoden og datamaterialet gir anledning til å kunne si noe om, samt hvilken rekkevidde og overførbarhet resultatene har. Kunnskapen skal kunne vurderes og etterprøves av andre (Malterud, 1996).

3.8.1. Validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet)

Validitet handler om hva forskeren egentlig har klart å finne ut noe om, og under hvilke betingelser. Validering handler videre om en avklaring av muligheter og begrensninger, konsistens og relevans (Malterud, 2018:192). Relevans knyttes til forskningens troverdighet og i hvilken grad valgt metode egner seg til å undersøke det man sier man vil undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017).

Reliabilitet i intervjuforskning knyttes til forskningsresultatenes verdi og troverdighet. Det handler blant annet om valg knyttet til transkribering, analyse og fortolkning, og om hvorvidt en annen forsker ville ha kommet frem til samme funn eller resultater. (Kvale & Brinkmann, 2017).

Jeg har, for å sikre studiens kvalitet, forsøkt å gjøre forskningsprosessen så gjennomiktig som mulig, ved å gjøre rede for de ulike valgene jeg har gjort med tanke på metode,

innsamling av data og analyse. Jeg har også redegjort for gjennomføringen av de seks ulike fasene, med beskrivelse fra datamaterialet, slik at leseren skal kunne forstå de tolkninger og konklusjoner som blir presentert i oppgaven.

Utvalget var strategisk, for å sikre rike og fylldige beskrivelser, som kunne gi svar på den problemstilling og de forskningsspørsmål som ligger til grunn for oppgaven.

Variasjonsbredden ble imidlertid ikke like variert som ønsket, ettersom jeg ikke klarte å rekruttere noen informanter fra ungdomsskolen, men beskrivelsene som ble gitt har vært fylldige og nyanserte.

Jeg tror funn fra forskningen kan overføres til lignede grupper, men som jeg har problematisert i kapittel 3.3.2, kan det hende at utvalget er noe skjevt fordelt, ved at det muligens er kontaktlærere, med spesiell interesse for tema, som har deltatt.

3.9 Forskningsetiske vurderinger

God forskningsetikk styrker tilliten til forskere og de forskningsresultater som presenteres. Forskningsetiske retningslinjer er noe alle forskere må forholde seg til. Retningslinjene er ment som et verktøy, for å hjelpe forskere til å reflektere over egne etiske oppfatninger og holdninger, slik at man i større grad evner å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn (NESH, 2006).

Utgangspunkt for all forskning er at deltakere, får nødvendig informasjon om forskningen eller undersøkelsen, slik at de kan danne seg en forståelse av forskningsfeltet, følgene av å delta, samt hensikten med forskningen. Informasjonen bør gis på en nøytral måte og uten ytre press. Det må også komme tydelig frem at deltakelse er frivillig og at det er mulig å trekke seg når som helst. Det er også viktig å gi beskjed dersom man har tenkt å benytte seg av video eller lydopptak. Konfidensialitet er videre et viktig prinsipp, og det er derfor viktig å informere om hvem som får tilgang til materialet, samt forsikre deltakere om at materialet vil bli anonymisert, og at video eller lydopptak vil bli tatt opp på en kryptert enhet og slettet så snart som mulig etter transkribering og innlevering av oppgave. Til slutt er det viktig å sørge for at deltakere ikke utsettes for skade eller belastninger, og at forsker arbeider ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverd, integritet, frihet og medbestemmelse (ibid).

Det ble med bakgrunn i dette utarbeidet et informasjon- og samtykkeskriv. Dette ble lagt ved i søknad til Norsk Senter for forskningsdata (NSD). Jeg benyttet meg av malen til NSD, for å sikre at all nødvendig informasjon ble tatt med. Søknad ble sendt NSD, og godkjenning ble

mottatt kort tid etter, med én kommentar om tilføyelse. Det ble også satt av tid i forkant av intervjuene, for å sikre at informasjonen var forstått.

Alle opplysninger om informantene er lagret på privat datamaskin som er låst med passord, og som ingen andre enn meg har tilgang til, og signerte samtykkeskjema er innelåst. Lydopptak er også låst inn, og vil bli slettet ved prosjektets slutt og senest ved utgangen av 2021. I transkriberingen er navn og steder erstattet med en x, for å sikre anonymisering.

3.10 Forforståelse

Forforståelse beskrives av Malterud (2017) som den ryggsekken man tar med seg inn i forskningen; som består av blant annet erfaring, opplevelser, kunnskap, faglige synspunkter, teoretiske referanserammer – som samlet sett vil påvirke måten man samler inn, forstår og tolker data. Ofte er forforståelsen en viktig motivasjon for hva man velger å forske på, og det kan slik sett være vanskelig å starte forskningen med blanke ark. Forforståelsen kan være nyttig, men det er viktig at data får utfolde seg fritt og at man gir rom for ny forståelse.

Hensikten med studiet har vært å få en økt forståelse for hvordan det oppleves å være lærer, stilt overfor et økt ansvar for å ivareta elevene både i forhold til fag og deres psykiske helse. Tema og teori er lite kjent, som kanskje kan sies å være en fordel. Jeg er imidlertid gift med en lærer, og har ut fra dette dannet meg noen tanker om tema og problemstilling. Jeg har hele tiden vært bevisst på å legge slike tanker til side; for at informantenes beskrivelser skulle få utfolde seg fritt, og for at tolkningen ikke skulle preges av min egen forforståelse.

4.0 Presentasjon av funn

Jeg vil i dette kapittelet presentere funn jeg har kommet frem til etter å ha gått gjennom og analysert datamaterialet. Funn er basert på beskrivelser gitt av fem forskjellige lærere, og for å få frem lærernes ulike tanker og erfaringer har jeg valgt å ta med en del sitater fra intervjuene. Informantene har kommet med rike beskrivelser, som har bidratt til en dypere forståelse av hvordan det oppleves å være lærer. Beskrivelsene som er gitt, er nøye gjennomgått ved hjelp av tematisk analyse av Braun & Clarke, og gjennom funnene jeg har kommet frem til, vil jeg forsøke å gi svar på den problemstilling og de forskningsspørsmål som ligger til grunn for oppgaven.

Jeg har etter gjennomgang av datamaterialet kommet frem til fire hovedtema, med subtema, som presentert i tabell 2. Disse vil beskrives nærmere her, og jeg har valgt å dele inn kapittelet etter tema, med subtema som underkapitler.

Før jeg gir en nærmere beskrivelse av funnene, vil jeg imidlertid gi en kort presentasjon av de fem lærerne, som har bidratt med informasjon til datamaterialet og de funn som skal presenteres. Jeg har intervjuet 5 lærere; hvorav én fra Sandnes kommune, og fire fra Stavanger kommune. Én av lærerne er mann, og de resterende er kvinner. Alle de intervjuede jobber i barneskolen. De intervjuede har noe ulik erfaring; Informant 3 har jobbet lengst. Vedkommende har for det meste jobbet som kontaktlærer og har jobbet i omtrent 18 år. Informant 4 er ferskest som lærer, med en fartstid på omtrent 2 år. Vedkommende har da vært kontaktlærer. Informant 1 har jobbet som lærer i omtrent 4,5 år, som kontaktlærer. Informant 2 har jobbet som lærer i bortimot 8 år, hvorav to år som kontaktlærer og informant 5 har jobbet som lærer i omtrent 3,5 år, hvorav 2,5 år som kontaktlærer.

4.1 Identitet

4.1.1 Læreres egenskaper

Læreres egenskaper trekkes frem som et viktig aspekt ved lærerrollen. Tre av informantene gir blant annet uttrykk for viktigheten av faglig kompetanse. Informant 1 viser til at dette ikke bare handler om å formidle fag; *«men eg skal óg legga t rette for læring»*. Informant 2 viser også til at god kunnskap i det faget man skal undervise i, er viktig for å få i gang interessante samtaler med elevene. Informant 3 gir også uttrykk for at man lettere vil kunne få en *«god klasse»*, dersom man er faglig trygg.

Klasseledelse fremheves også som en viktig egenskap, og omtales av fire av informantene. Alle synes å være enige i at klasseledelse kan være utfordrende, men nødvendig, blant annet for at klassen ikke skal ta overhånd. Informant 5 beskriver blant annet at det å være lærer innebærer å ha kontroll; på klassen, på hvilke fag de skal ha, og på hvordan eleven har det psykisk og sosialt. Informant 5 er midlertid opptatt av at man ikke blir en god klasseleder med det samme, men at dette er noe man må øve seg på, og få veiledning i. Informant 2 gir uttrykk for at klasseledelse henger sammen med læringsmiljøet i klassen, og i likhet med informant 5 gir vedkommende uttrykk for at det *«ikke alltid [er] gitt at det komme så veldig av seg sjøl»*. Informant 2 mener lærere bør holde et visst læringstrykk, noe som også handler om å se hver enkelt og *«kem som styre på andre plan liksom óg»*.

Det å være en trygg voksen, med evne til å se den enkelte og bygge gode relasjoner, nevnes også som en viktig egenskap, og dette fremheves av alle informantene. Informant 3 mener det er viktig å se den enkelte, også med tanke på å få en forståelse for *«ka en kan forvente»*. Vedkommende er opptatt av at elever har ulike forutsetninger for faglig utvikling, og at det er

viktig å se dem, legge til rette for ulike behov, og heie på den utviklingen som finner sted. Vedkommende mener også at man kommer langt i relasjonsbygging, bare med å være snill; *«en må kje ver dumsnill.. men en må faktis være en snill person»*. Informant 4 er også opptatt av at man må se elevene og bygge dem opp; *«få de t å se det gode ved seg sjøl.. ka de kan bli.. Ka e på en måte de positive egenskapene de har, (mhm) koss kan en bygge videre på de»*.

Informant 5 er også opptatt av viktigheten av å bygge relasjoner til elevene, og fremhever viktigheten av å snakke med elevene, forstå dem og ta dem på alvor. Informant 2 er opptatt av at lærere har ulike personligheter og ulike forutsetninger for å kunne se og bygge relasjoner til den enkelte. Vedkommende viser også til at man som lærer kan gjøre mye for å legge til rette for den enkelte, men man er avhengig av god kjemi og at man *«klaffer»* med elevene, for å klare å hente ut det beste i de.

Relasjonsbygging fremheves også som viktig av informant 1, men samtidig mener vedkommende at: *«Det viktigste aspektet ved lærerrollen.. e å ha ein balanse mellom (...) disiplin og relasjon»*. Vedkommende forklarer at dette er spesielt viktig med tanke på den nye paragrafen i opplæringsloven, som går på at elever ikke skal føle seg krenket.

4.1.2 Personlighet og indre motivasjon

Alle informantene gir uttrykk for at det som motiverte dem til å ville bli lærere, var et ønske om å jobbe med barn; for å hjelpe de, og for å bety noe for noen.

Informant 1 beskriver at skolen var som en *«berg- og dalbane (...) Opplevde ein del mobbing på ungdomsskolen.. og når eg begynte på videregående.. så fant eg på en måte min plass.. og mine venner.. (...) og du følte at lærerne såg deg. Og då kjente eg at lærer e någe eg vil bli»*. Informant 2 trekker også frem egen erfaring med skolen som *«styrete (...) og har kanskje litt erfaring derfra.. som kan hjelpe andre som syns det kan ver ekstra vanskelig»*.

Informant 4 beskriver også at vedkommende ønsker å bety noe for noen og at det oppleves *«spennende»* og *«kjekt»*, å følge barn og unges utvikling. Informant 4 gir også uttrykk for at vedkommende ønsker å være et forbilde og en trygg person i barn og unges liv.

Informant 3 gir også uttrykk for at vedkommende ønsker å jobbe med barn og syns dette er spennende, samtidig gir informant 3 også uttrykk for at vedkommende ønsket å bli lærer på grunn av glede for fag. Informant 5 nevner også fag, men gir imidlertid uttrykk for at *«det va.. arbeidet med onger, eller ungdom.. og på en måte livsmestringen t de unge då.. *sukk*.. Ikkje skolefag (...) jobba med folk»*, som motiverte til å bli lærer.

4.2 Økte krav og en uklar rolleforventning

4.2.1 Skole – hjem, og en endret holdning til lærere

Informant 3 gir uttrykk for at lærerrollen har endret seg mye, bare siden vedkommende først begynte som lærer. Informant 3 opplever at lærere gis stadig mer ansvar for barna, og at det noen ganger oppleves som at lærere forventes å ta mer ansvar, enn foreldrene, for å finne og hjelpe elever som har det vanskelig. Informant 3 viser til at det forventes at lærere skal ordne opp i alt mulig som skjer med elevene, også etter skoletid. Vedkommende mener dette henger sammen med at foreldrerollen også har forandret seg mye, og at foreldre er mer travle;

«før i tiå (...) så tog gjerne foreldre, kontakt med andre foreldre (...) også ga de gjerna beskjed t skulen, med at dette har skjedd. (mhm). Nå e det merr litt sånn at de gjer beskjed t skulen.. atte nå har det og det skjedd på instagram eller någe (...) Også e det liksom skolen sin jobb å fikse opp i det».

Informant 3 gir videre uttrykk for at foreldre synes å ha en svært lav terskel for å sende mail til læreren, eller komme med kommentarer på sosiale medier og at *«det e ganske utruligt av og t.. (mhm) ka som blir sendt i mail.. Sånn som me ska fikse opp i altså».*

Informant 2 mener at holdningen til lærere har endret seg. Vedkommende viser til at før i tiden, så var nok læreren én man så opp til, mens nå synes utviklingen å gå i retning av at *«lærere ska plisa de forskjellige elevene og foreldrene kanskje».* Vedkommende viser videre til at *«før kunne jo læreren kanskje i større grad stille krav, mens nå bler det stilt krav t læreren».*

Informant 4 gir også uttrykk for at vedkommende føler å få mer ansvar for barnet hver dag, og at *«det faglige e egentlig ein liden del av det, føle eg».* Informant 4 mener foreldre har høye, og ofte urealistiske forventninger, knyttet til hva lærere skal ha ansvar for. Vedkommende viser her blant annet til forventninger om at lærere skal sette grenser og fikse opp i ting som skjer utenfor skolen, og på elevenes fritid, noe vedkommende tenker er urealistisk med tanke på utdanningen lærere har. Informant 4 beskriver at skillet mellom skole og hjem, og grensen mellom hva som er læreren sitt ansvar og hva som er hjemmet sitt ansvar virker å bli stadig mer visket ut.

Informant 1 beskriver videre at vedkommende opplever at alle i dag, har en mening om hvordan skolen skal være. Vedkommende opplever også at det er lite tillit til læreres profesjonalitet. For å eksemplifisere viser vedkommende til at ingen ville vel gått til legen, og

fortalt hvordan vedkommende skulle gjøre jobben sin. Informant 1 viser for eksempel til at foreldre kan ha skyhøye forventninger til elevenes faglige nivå og hvor de, etter deres mening, burde befinne seg, selv om elevene etter kompetansemålene, er der de skal være. Informant 1 mener også at noe av det som har endret seg, er at lærere er mer tilgjengelige nå; «*Eg får meldinger eh.. gjerne heilt, eh.. fram t eg går og legge meg*», og at det slik sett blir viktig å sette grenser for seg selv med tanke på jobb og fritid.

Informant 5 gir i motsetning til de andre, uttrykk for at vedkommende ikke opplever at foreldre har høye forventninger. Informant 5 føler «*at alle har nok med sitt, også e de fornøyd hvis eleven har det fint*».

4.2.2 Krav oppleves mange og i liten grad realistiske

Samtlige informanter gir uttrykk for en opplevelse av at det stilles stadig flere krav og forventninger til lærere, som i liten grad oppleves realistiske

Informant 1 gir uttrykk for at det kan komme spesifikke krav fra ledelsen, ved at det vektlegges «*visse temaer, eller prosjekter, eller lekser, så elevene ska ha*». Informant 1 opplever imidlertid de formelle kravene som mest påtrengende. Vedkommende viser blant annet til kompetansemål og forskrifter for vurderinger, krav i form av nasjonale prøver og krav om tilpasset undervisning.

Informant 1 gir uttrykk for at de fleste formelle kravene oppleves lite realistiske, som følge av blant annet mangel på nødvendig kompetanse til å etterfølge kravene, manglende tid, eller mangel på reell mulighet. Informant 1 viser blant annet til at krav om tilpasset undervisning, på tross av at det er viktig, også oppleves som et urealistisk krav. Vedkommende begrunner dette med at det er for mange elever på én lærer, og for liten tid til å se den enkelte og gi dem det de faktisk har rett på. Krav om tilpasset undervisning beskrives videre som lite realistisk, også som følge av manglende ressurser i skolen. Det vises her til at selv om en elev testes fordi vedkommende er faglig svak, så er det ikke ofte eleven får den hjelpen han har rett på.

Informant 3 trekker også frem formelle krav som mest påtrengende, og deriblant at det skal leveres på nasjonale prøver. Kravet beskrives som lite realistisk og svært utfordrende ettersom; «*du kan jo kje trylla.. du har jo med mennesker å gjørr*». Informant 3 viser blant annet til at ulike elever befinner seg på ulikt nivå, rent faglig, og kan derfor ikke forventes å ha samme progresjon. Ulike elever har også ulik hjemmesituasjon og ulike utfordringer de skal håndtere, som vil påvirke læringen og på hvilket nivå de presterer. Informant 3 beskriver videre at kravet oppleves utfordrende som følger av at mangel på ressurser, til å gi elevene det

de har krav på. Vedkommende viser til at politikere vektlegger tidlig innsats, der elever som henger bak i lesing, skriving eller matte skal få tilbud om intensive kurs, men da *«nytte det jo ikkje å sei atte; asså der e kje midler t det»*.

Informant 3 gir videre uttrykk for at formelle krav knyttet til dokumentasjon, oppleves påtrengende ettersom det tar mye tid. Informant 3 mener også at det brukes mye tid på formelle krav knyttet til at lærere skal være obs på mobbing og krenkende atferd. Informant 3 beskriver kravet som viktig og bra, men mener samtidig lærere må ha en sunnere tilnærming til kravet, og en holdning om at foreldre også har et ansvar: *«med e litt redde for å gjørr for lide, for atte me kan jo ble straffa for det.. (...) klart at, ja.. me ska jo griba inn, men me må jo og.. det e kje bare mitt ansvar»*.

Informant 2 og 4 trekker frem formelle krav knyttet til ny læreplan, som mest påtrengende. Informant 4 refererer til den nye læreplanen som noe positivt, men mener samtidig at *«den har blitt veldig åpen.. (ja) opp t tolkning»*. Informant 2 er også positiv til den nye læreplanen, men opplever at *«en står litt sånn aleina i det å.. å finne ut.. kossen en på en god måte ska få gripe fatt i.. ulike tema»*. Informant 2 etterlyser større muligheter for samarbeid, da en fort kan tenke *«e det godt nok? E det dette de meine? Har elevene fått med seg det de skal nå?»*.

Informant 5 gir uttrykk for en opplevelse av at krav først og fremst kommer fra ledelse; ved at de stiller krav knyttet til hva lærere skal bruke tiden sin på. Vedkommende viser til at ledelsen nok er innordnet formelle krav og regler, men tror likevel at ledelsen har et stort handlingsrom til å selv bestemme hvor mye tid som settes av til egenarbeid, møter og lignende.

Informant 5 er opptatt av at hvordan man opplever krav, og hvorvidt de er realistiske, vil være tilfeldig, alt etter hvilken ledelse man har, hvor mange elever man har i klassen, hvilken type elever man har – om det er mange faglige eller sosiale utfordringer, om man er en eller to voksne i klasserommet etc. Informant 5 er imidlertid av den oppfatning at krav og forventninger i all hovedsak ikke er realistiske; *«Det e for mye! Du rekke ikkje alt! Hvis du skal jobbe 100% som lærer»*.

Informant 2 gir også uttrykk for at krav og forventninger kan oppleves overveldende, og lite realistiske, ettersom det kreves for mye, med tanke på den tid man har til rådighet; *«Asså, for min egen del så, så jobbe eg 60%, og det.. det gjørr at eg kjenne at nå, nå funke ting ganske greit (...) for då kjenne eg at eg i større grad har overskuddet eg trenge t å kunne gjørr det som forventes av meg..»*

4.3 Holdning til psykisk helse, og forutsetninger for det forebyggende arbeidet

4.3.1 Elevenes psykiske helse er viktig, og lærere kan være av stor betydning

Informant 1 gir uttrykk for at psykisk helse oppleves tabubelagt, og først nå med koronasituasjonen, at vedkommende mener det har kommet frem hvor viktig skolen er for barns psykiske helse. Informant 1 gir uttrykk for at vedkommende opplever lærere, som betydningsfulle for elevene, og er opptatt av at det lærere sier og gjør påvirker hvordan elevene har det.

Informant 2 gir uttrykk for at tema blir *«merr aktuelt (...) sånn som samfunnet utvikle seg»*, Informant 2 gir også uttrykk for at vedkommende opplever lærere som betydningsfulle; *«jaffal i forhold t at en e.. eh.. en e jo ein rollemodell på mange måter»*.

Informant 5 gir også uttrykk for at lærere kan være av stor betydning, og mener det har mye å si hvordan lærere møter barn; *«for om de trives eller ei (...) De må føle seg forstått og tatt på alvor.. at med har tid t de»*.

Informant 3 gir uttrykk for at psykisk helse er viktig og spennende, og tenker lærere betyr mye for elevene. Vedkommende viser blant annet til at det finnes flere, som har hatt det vanskelig opp igjennom, som trekker frem det at læreren så dem, som betydningsfullt.

Informant 4 gir, i likhet med informant 1, uttrykk for at folk har fått en større forståelse for hvor viktig skolen er for barns psykiske helse etter pandemien. Informant 4 beskriver psykisk helse som viktig, og mener det burde vært prioritert mye mer i lærerutdanningen. Informant 4 gir, i likhet med de andre, uttrykk for at vedkommende tenker at skolen og lærere kan være av stor betydning for elevene. Informant 4 beskriver seg selv som en person som liker å *«løfte folk litt opp»*. Informant 4 opplever å ha en god relasjon til elevene, og gir uttrykk for at det oppleves noe overraskende at elevene virker å *«sette veldig stor pris på å komme t ein lærer og snakke»*.

4.3.2 Mangler kompetanse på psykisk helse

Informant 4 gir uttrykk for at vedkommende opplever å ha alt for lite kompetanse om psykisk helse. Vedkommende er av den oppfatning at det burde vært mer om psykisk helse i løpet av utdanningen, og gir uttrykk for usikkerhet knyttet til hvordan man skal møte elevene, samt en følelse av at man ikke gjør nok. Informant 4 viser til at vedkommende har vært på aftenskole, for å lære mer om psykisk helse hos unge og hvordan jobbe forebyggende; *«siden eg syns rett og slett det va nødvendig»*. Informant 4 gir uttrykk for at vedkommende ønsker mer

kompetanse om psykisk helse, for å bli tryggere på hvordan man kan møte elevene riktig, når de forteller om vanskelige ting, og mener dette ville kunne gi en økt mestringfølelse.

Informant 1 gir også uttrykk for lite kompetanse på psykisk helse, og liten evne til å gjenkjenne symptomer. Informant 1 gir uttrykk for at miljøarbeiderne gjerne kan gi en liten pekepinn, med tanke på hva som bør gjøres, men hadde ikke noe om dette i lærerutdanningen; «Så hvis det ikkje hadde vært for kurs [Mitt valg] eg har fått i ittekant, så hadde eg jo kje hatt veldig lite, eh.. kompetanse».

Informant 2 og 5 gir også uttrykk for at de har liten kompetanse på psykisk helse, samt i liten grad kan gjenkjenne symptomer. Og i likhet med informant 1, forklarer informant 5 dette med at det ikke var noe om psykisk helse i utdanningen. Vedkommende gir uttrykk for at man gjerne kan merke dersom en elev endrer atferd, men at dette forutsetter at man kjenner elevene godt, noe som tar tid.

Informant 3 beskriver at «eg vil jo kje sei at eg e utlært.. det vil en jo aldri bli..» Informant 3 viser imidlertid til at skolen benytter seg av programmet «Zippys venner», som inneholder mye relevant kunnskap, som kan brukes i samtale om psykisk helse og om vanskelige situasjoner og følelser som kan oppstå. Informant 3 gir videre uttrykk for at vedkommende tenker det er viktig å ha nok kompetanse, og bruker derfor mye tid på å lese seg opp på ulike diagnoser, eller delta på kurs, for å få bedre kjennskap til, og forståelse for, hvordan man kan møte og legge til rette for at elevene skal ha det så godt som mulig.

4.3.3 Skolene prioriterer ulikt

Informant 4 gir uttrykk for at dette er noe som de ansatte har snakket om på møter i det siste, og «me har jo ein uke då, i året.. som me har psykisk helseuke, men.. me sko gjerne ønske at me gjor det litt merr». I tillegg forteller informant 4 at det settes av én time i uken til «Mitt valg, og der prøve me jo å ta opp litt tema rundt psykisk helse».

Informant 4 gir uttrykk for at vedkommende skulle ønske psykisk helse ble mer vektlagt, og viser blant annet til at selv om de har en dyktig helsesykepleier på skolen, så er det begrenset hjelp å få når én person skal ha ansvar for over 300 elever. Informant 4 viser imidlertid til at det også er hjelp å få fra miljøterapeuter ved skolen, og andre instanser.

Informant 3 forteller at de benytter seg av Zippys venner, i tillegg til LINK – Livsmestring i norske klasserom, som det settes av noe tid til, i blant annet KRLE-timene, og litt i norsktimene. Informant 3 viser til god erfaring med å ta i bruk leksjoner fra programmene, og opplever at elevene får hjelp til å kjenne igjen og regulere følelser, samtidig som ulike følelser

normaliseres. Vedkommende er også opptatt av at elevene, gjennom opplegget, lærer mye av hverandre, samt gis viktige mestringsstrategier for hvordan de skal klare å stå i vanskelige situasjoner og følelser.

Informant 3 gir videre uttrykk for at skolen har satt av mye tid til gjennomgang av det nye kunnskapsløftet, og UDIRS planverktøy, og har en opplevelse av at psykisk helse prioriteres, men dog ikke mer enn andre ting.

Informant 2 beskriver at vedkommende opplever at psykisk helse prioriteres godt på skolen, og viser blant annet til at det ble satt av en hel uke til psykisk helse, og til undervisning i uke tema «*som kan ha stor innvirkning i livene t elevene*». Informant gir også uttrykk for at vedkommende opplever at det er fokus på psykisk helse både fra ledelsen og kollegiet og; «*oppleve at eg bler backa veldig*».

Informant 5 er opptatt av skoler prioriterer veldig ulikt, men opplever ikke at ledelsen, der vedkommende er nå, har fokus på psykisk helse, ettersom det ikke settes av tid til det. Vedkommende opplever heller ikke å få støtte fra ledelsen i vanskelige saker. Informant 5 tenker det hovedsakelig dreier seg om mangel på tid, samt krav fra politisk hold – som fører til at skolen fokuserer mer på det faglige; «*Me har pisatester og nasjonale prøver (...) som handle om resultater og (...) mange skoleledere bler stressa.. For de vil jo gjørr det bra*».

Informant 1 beskriver også at de har et fag på skolen, som heter Mitt valg; *som e ett.. først og fremst ett rusforebyggende program (...) men det har blitt brukt mye merr t sånn sosial og emosjonell læring..*». Informant 1 forteller at de ansatte har fått kursing i dette, og at det er satt ev én time i uken til Mitt valg. I tillegg er det satt av én time i uken til elevsamtaler; for å blant annet snakke med elevene om hvordan de har det.

Informant 1 gir videre uttrykk for at vedkommende opplever at lærerne prioriterer psykisk helse i større grad enn det ledelsen gjør, samtidig som «*de e jo med på ballen de óg, når de tar inn og bruke sånne programmer, som Mitt valg*».

Informant 1 er, i likhet med informant 5, opptatt av at skoler prioriterer veldig ulikt, på alle nivå. Informant 5 mener at det, fordi skoler prioriterer ulikt, også vil være litt tilfeldig hvordan ulike lærere forholder seg til psykisk helse og opplever ansvaret med å skulle ivareta elevs psykiske helse.

4.3.4 Ansvar et oppleves krevende, og viktig med støtte

Det å skulle ha ansvar for elevenes psykiske helse, beskrives av informant 1, som noe som oppleves vanskelig, og som kan tære på en; «*spesielt når du lese om at tallene på BUPA, og de andre instansene, har gått opp.. så tenke du jo at eh.. e der någen i klassen min, som eg ikkje ser og som har det skikkelig forferdelig?*» Vedkommende beskriver imidlertid at de er heldig som har helsesykepleiere på skolen hver dag, i tillegg til miljøarbeidere som de kan støtte seg til, og som kan komme med anbefalinger om hva som kan gjøres i ulike situasjoner.

Informant 1 gir uttrykk for at vedkommende opplever å få støtte i vanskelige situasjoner, men gir samtidig uttrykk for at «*du må kjempe for det*», noe vedkommende begrunner med blant annet lite tilgjengelige ressurser.

I forhold til ansvar viser informant 2 til at vedkommende ikke kan huske å ha lest noen plass at lærere skal ha ansvar for psykisk helse. Informant 2 gir imidlertid uttrykk for at vedkommende liker å jobbe med mennesker, og at når man jobber med elever, så tett som lærere gjør «*så ville det vært heilt unaturlig å bare tenkt den eine biten.. (mhm..) læringen liksom.. sånn; det pedagogiske.. Men.. (...) av og t så tar det; den psykiske biten, såpass mye tid, at det blir litt sånn vanskelig då, med å rettferdiggjørr då.. ka en bruke tiden på..*».

Informant 2 gir også uttrykk for at vedkommende ikke opplever å ha det absolutte ansvaret for elevenes psykiske helse, selv om det gjerne går mer og mer i den retning;

«der e miljøarbeidere på skolen.. (mhm) som en kan diskutera med og (...) et kollegie som en kan luften ting for på skolen (...) og det e eg veldig takknemlig for (...) det å kunne diskutera ka en ska gjørr i ulike situasjoner.. og ikkje minst.. at en e flerre om å ha ansvaret for elevene (...) Hvis ikkje hadde det vært ganske uhåndterlig rett og slett».

Informant 5 gir også uttrykk for at tema er viktig, samtidig som «*det tar veldig mye tid å følge opp den psykiske helsen t elever*». Vedkommende gir også uttrykk for at det er vanskelig å kombinere med ansvar for fag andre oppgaver. Informant 5 er imidlertid opptatt av at det må settes av tid til psykisk helse, ettersom elevene «*trengte det*».

Informant 5 gir imidlertid uttrykk for at det ikke alltid føles som at lærere har et ansvar for å ivareta elevens psykiske helse, ettersom skolen ikke prioriterer det. Informant 5 gir videre uttrykk for at vedkommende ikke opplever at ledelsen arbeider aktivt med å fremme psykisk helse, med mindre de må, fordi foreldre selv har tatt kontakt med dem. Vedkommende gir uttrykk for en opplevelse av å stå alene om ansvaret for elevene, uten noen å diskutere med

eller uten noen form for støtte; *«Eg har fått litt sånn klapp på skuldra.. og tommel opp liksom».*

Både informant 2 og 5 gir uttrykk for at det oppleves litt tilfeldig hvor mye tid, ledelsen og kollegaer, mener en bør sette av til å jobbe med psykisk helse, og at en ofte står alene om å ta valg knyttet til hvor mye tid man skal bruke på psykisk helse. Informant 5 er imidlertid opptatt av at må settes av tid, fordi elevene har behov for det; på grunn av for eksempel sykdom i familien, barnevernssaker eller lignende; *det e jo belastande for ongane.. så det må me bruke tid på».*

Informant 3 gir uttrykk for at vedkommende tror skolen kan gjøre mye i forhold til psykisk helse. Informant 3 er imidlertid opptatt av at det er begrenset hva lærere kan gjøre, og heller ikke bare lærere sitt ansvar; *«det e jo foreldrene óg sitt ansvar.. (ja) og andre instanser..».* Informant 3 viser blant annet til at lærere skal henvise, ved behov, men opplever imidlertid at det kan være lite å hente fra for eksempel BUP-systemet, noe vedkommende tilskriver mangel på ressurser. Informant 3 gir imidlertid uttrykk for at vedkommende ikke opplever å stå alene om ansvaret, men opplever stor støtte fra ledelsen.

Når det kommer til opplevelse av ansvar, gir informant 4 uttrykk for at mye har kommet inn i læreryrket og *«føle eg ska ver psykolog og sykepleier og alt samtidig då».* Informant 4 mener forventningen til det vedkommende skal kunne ikke er realistisk med tanke på utdanningen; *«me passe på og gjørr vårt beste.. men (...) eg e jo kje helsepersonell (...) Så eg kan jo ikkje fange opp alt».* Informant 4 gir uttrykk for at det å ha ansvar for psykisk helse *«det syns eg e svært krevende, og eg føle aldri eg gjørr nok».* Informant 4 gir imidlertid også uttrykk for at; *«Selv om eg e kontaktlærer, så syns eg eg får god støtte og veiledning».* Informant 4 beskriver videre at vedkommende opplever at det er *«mye hjelp å få hvis du ber om det (...) føle aldri at eg står aleina».*

4.4. Livet som lærer

4.4.1 Praksissjokk og betydning av veiledning og støtte til nyansatte

Tre av informantene gir uttrykk for at forventninger til læreryrket ikke samsvarer med den virkeligheten man møter som ferdig utdannet lærer. Dette knyttes blant annet til mangler i pensum; ved at det fokuseres på fag fremfor psykisk helse, noe som ikke samsvarer med virkeligheten man møter, samt at lærerutdanningen ikke forbereder studentene godt nok på hva læreryrket faktisk innebærer. Informant 1 beskriver det slik:

«Det e jo realitet og forventninger (...) det veldig mye, som pensum på universitetet ikkje lære deg (...) Du kan føle ganske fort at, shit, har eg brukt fira, fem år på livet mitt, t å utdanne meg t någe som eg suge i»

Informant 1 beskriver her et gap mellom forventning og realitet, og vedkommende gir samtidig uttrykk for å kjenne til flere, som har sluttet som lærere etter bare få måneder, fordi de *«bare klare det ikkje»*.

Informant 4 og 5 gir også uttrykk for en opplevelse av at forventning og realitet ikke samsvarer, blant annet som følge av at pensum ved lærerutdanningen er fokusert på fag fremfor psykisk helse, noe som ifølge informantene ikke samsvarer med det man møter i virkeligheten. Informant 4 gir blant uttrykk for at *«en stor del av jobben min e jo hver dag å snakke med barn og unge som trenge veiledning»*.

Informant 5 gir også uttrykk for at psykisk helse er noe lærere bruker mye tid på, og skulle derfor ønske at *«det va merr fokus på psykisk helse.. (mhm) I lærerutdanningen, men óg blant politikere»*.

Praksisperioden man har i løpet av utdanningen, trekkes imidlertid frem som noe av det man lærer mest av i utdanningen, og som kan bidra til å redusere gapet mellom forventning og virkelighet. Informant 1 relaterer dette blant annet til at undervisning gjerne blir gitt av folk som har vært akademikere i hele sitt liv, og først i praksisperioden man oppdager, og dermed også forberedes på, at det er et ganske stort sprik mellom teori og virkelighet.

Informant 5 beskriver overgangen fra student til lærer som et praksissjokk. Dette benyttes også av informant 1, som samtidig gir uttrykk for at sjokket ble mer overkommelig, ettersom vedkommende fikk veiledning, og fordi klassen besto av *«ein ganske fine gjeng..»*.

Informant 3 fremhever også veiledning til nyansatte som viktig, for at gapet mellom forventning og realitet skal oppleves mer overkommelig. Informant 3 mener også at den støtten man får som nyansatt; fra kollegaer og andre lærere med lenger erfaring, er av stor betydning for hvordan man opplever det å skulle være lærer for første gang. Informant 3 beskriver at: *«når du begynne som lærer.. så e det jo litt sånn døgndrift»*, og derfor viktig å sette sammen erfarne, med nyutdanna; *«sånn at en ikkje går på en smell sånn med ein gong en begynne i yrket»*.

4.4.2 Motiverende å se at elevene har det bra og utvikler seg i positiv retning

Informant 3 gir uttrykk for at det som motiverer mest, er når elever og foreldre gir uttrykk for at de er fornøyde, men også når; «*någen har strevd veldig lenge med någe (...) åsså får de det plutselig t.. det syns eg e veldig spennende*». Informant 3 forteller at noe av det som også motiverer, er å se at det faktisk hjelper å stå i vanskelige situasjoner med utfordrende elever. Vedkommende viser her til et eksempel med en elev som var veldig utfordrende, over flere år, hvor eleven plutselig «*kom og gav meg ein klem (mhm) og takka meg (...) då begynte eg faktisk å grina (...) Eg blei så rørt.. (mhm) atte liksom; tenk at det nytte.. at det.. at en står i det!*». Informant 3 gir uttrykk for at slike opplevelser, der en ser at egen innsats har betydd noe, og der elever takker deg for det du har gjort, gir en stor motivasjon for å fortette.

Informant 1 gir uttrykk for at det som motiverer mest i jobbhverdagen, er å «*se elevene skinne og mestre.. det e veldig gøy..*». Vedkommende trekker også frem «*den tilliten som elevene vise.. med å snakka med deg, og komma t deg med ting (...) at du gjørr en forskjell*».

Informant 4 gir også uttrykk for at det som motiverer mest er «*når elever komme og vil snakke med deg om någe.. (mhm) som de syns kanskje e vanskelig (...) D syns eg e veldig sånn tillitserklæring*». Informant 4 gir også uttrykk for at vedkommende motiveres av å se fremgang hos elevene og at de «*bler motivert for noe.. og gjerne at de får litt meininger om ting*».

Informant 2 gir uttrykk for at vedkommende liker å jobbe med mennesker, og setter derfor pris på når elever kommer for samtale, fordi de har behov for å snakke med noen.

Vedkommende gir uttrykk for at det er kjekt å få møte elevene, og få forme de litt som mennesker; «*Putte i de goe (...) grunnleggende verdier liksom*».

Informant 5 gir også uttrykk for at vedkommende motiveres av kontakt med elever og kollegaer, så sant det er en god kontakt og et godt samarbeid. Vedkommende motiveres av å se at elever har det bra og gleder seg til å komme på skolen, og motiveres også av «*å skape gode dager for elever.. og kollegaer*».

4.4.3 Opplevelse av trivsel og mestring

Informant 1 gir uttrykk for at vedkommende syns det er kjekt å være lærer; «*Det e jo de gode øyeblikkene, og mestringen.. og det positiva veie mye merr opp enn det negativa så kan oppstå*». Informant 1 er opptatt av at man kan ha dårlige dager i alle slags yrker, men handler om hvilken innstilling man har; «*sjøl om du kan ha en skikkelig drittdag, så kan du jo ha det som ein skikkelig drittdag i alle slags jobber, åsså heller sei at det e ein ny dag i mårå*».

Informant 3 gir også uttrykk for at vedkommende trives veldig godt «for eg har veldig gode kolleger». Informant 3 gir samtidig uttrykk for at hvor godt man trives, og i hvilken grad man opplever mestring, må ses i sammenheng med hvor store utfordringer man har.

Vedkommende gir uttrykk for å mestre jobben, men viser samtidig til at det har vært perioder «kor eg har følt at eg ikkje har mestra jobben (mhm) fordi eg strekke kje t». Informant 3 viser blant annet til at det kan være svært utfordrende å klare å se den enkelte, og; «En ønske jo å ha tid (...) Det e kje sånn du ønske å ver. (nei) Men det e jo det du blir.. og det e fortvila».

Informant 4 gir uttrykk for at vedkommende trives veldig godt; «siden eg syns jo det e utrolig givende å arbeide med barn». Informant 4 gir også uttrykk for en opplevelse av mestring, samtidig som vedkommende beskriver at «Eg føle jo det e veldig nødvendig med fri.. hehe.. (mhm) for å lade opp.. For eg syns jo det e en tappende jobb óg.» Informant 4 forteller videre at vedkommende har jobbet som kontaktlærer i to år og har en opplevelse av at det kreves og forventes stadig mer; «føle det e ein ball som bare rulle og rulle, og det e merr og merr som ska på an heila tiå liksom då.. så tenke eg kor stor kan den bli?»

Informant 4 er imidlertid også opptatt av å frem at vedkommende ikke ble lærer:

«bare for å ha det supergøy med elevene hver dag, og det e jo urealistisk (...) Når du jobbe med barn så har du et ansvar óg, for at de skal ha det bra.. (mhm) Og då må du ofte ta kamper som e litt vanskelige»

Informant 2 gir også uttrykk for å trives, men viser samtidig til at når man får følelsen av å ikke ha kontroll; *så lure en jo på.. e dette det rette for meg.. hehe.. fikse eg dette i lengden? og ikkje minst det ansvaret en kjenne på og.. e det någen eg burde sitt? Som eg ikkje ser»*

Informant 2 gir også uttrykk for at noe av det som kan være utfordrende, er å sette grenser for seg selv; «Korti seie en sånn at, nå, nok er nok.. Dette er godt nok?». Informant 2 viser til at det samme gjelder for «koss langt en går.. i forhold t den enkelte elev».

Informant 5 gir uttrykk for at vedkommende har opplevd å mestre jobben før: «Og då har eg hatt super støtte fra ledelsen! (ja) Og eh.. full forståelse for at du; altså du rekke ikkje alt (...) eg har mestra det.. For då har eg ikkje følt det presset. Men nå.. Så føle eg på et enormt press».

Informant 5 gir uttrykk for at noe av det som gjør at jobben oppleves krevende, knyttes til at skolen er så resultatorientert i forhold til fag, «også ska du ha en haug med fag.. og mange elever (...) tiden e utfordrende (...) og stresset.. på å.. ja, få resultater egentlig. (mhm..) Når

me vett at det tar så mye tid.. med for eksempel oppfølgingssamtaler.. i forhold t sosialt, psykisk og ja.. disse tingå»

4.4.4 Emosjonell belastning, stress og utbrenthet

Informant 3 gir uttrykk for en opplevelse av at lærere utsettes for mye stress, og mener at:

«der må merr ressurser inn i skolen (...) når de kutte ner i budsjettet så må en jo ver flinke t å tenke at, okei, kaslags arbeidsoppgaver ska en ta vekk då»?

Informant 3 er opptatt av at krav og forventninger som stilles til lærere er viktige, men at det kan bli for mye, og at det gjerne burde vært færre elever i en klasse, eller flere voksne inne i klasserommet for å faktisk klare å rekke over alle, fordi: *«eg har jo bare ett fang sant.. (ja) eh.. eg har bare to hender.. og sant.. eg e jo ikkje et supermenneske»*. Informant 3 gir uttrykk for at det kan være svært utfordrende å følge opp elevers psykiske helse, og er opptatt av viktigheten av å gi beskjed dersom det blir for mye, eller hvis ansvaret oppleves for stort

Informant 3 gir uttrykk for at dersom det er *«stort sykefravær, så er det en stor belastning for lærerne»*. Dette forklarer vedkommende med at elever ikke får det de har krav på av ekstra oppfølging, samtidig som det er læreren som blir sittende igjen med ansvaret for å hjelpe eleven.

Informant 2 gir uttrykk for at vedkommende tenker at emosjonelle belastninger, og hvorvidt man opplever stress eller står i fare for utbrenthet, handler litt om hvordan man er som person, og hvordan man takler ting. Informant 2 gir uttrykk for å være litt *«ekstra vare.. hvis eg (...) føle at.. det eg gjørr ikkje e godt nok (...) Ein ting e i forhold t, ka en ønske sjøl å yte då, men.. (...) tebagemelding fra foreldre; Hvis ikkje det liksom e tommel opp.. (...) så kjenne eg at det e sånn som tappe meg ekstremt mye..»*

Informant 2 gir også uttrykk for at det kan oppleves som at det er *«mange baller i luftå.. ofte»*, men kjenner mer på en følelse av at ting kan gå bra, så som vedkommende ikke jobber fullt lenger; *«Det gjørr at eg har litt.. litt merr.. fri.. sånn at hvis der dukke opp ting.. som må tas.. så har eg mulighet t det.. sånn at ting.. balle ikkje bare på seg.. og blir t et fjell»*.

Informant 1 viser til at *«Det fins jo lærere som blir sjukemeldte på grunn av arbeidsmengden.. og det psykologiske presset du kan få»*. Vedkommende er i den sammenheng opptatt av viktigheten av å ha noen å snakke med; *«få ut frustrasjon på»*, slik at man unngår at ting bygger seg opp.

Informant 5 gir uttrykk for at det ikke er rart at lærere blir utbrent, ettersom de ofte blir stående alene med mye ansvar. Vedkommende beskriver at: *«Man blir jo følelsesmessig engasjert (...) Man ska bygge relasjon.. Og då må du jo tørre å hørre på vonde historier.. Og det e jo tøft.. Også ska du.. Ehm.. Ein time etterpå stå å undervise om någe heilt aent.. eller gå på møte eller (...) Man får liksom ikkje debriefa.. i en sånn hektiske hverdag»*

Informant 5 mener imidlertid at hvordan man opplever vanskelige ting, blir litt tilfeldig, alt etter hva slags ledelse du har, eller om du har kolleger som du kan snakke med; som er opptatt av det samme og ønsker å sette av tid til det.

Informant 5 gir uttrykk for at det ville ha vært lettere dersom man var flere voksne i en klasse, som kunne dele på ansvaret, oppfølgingen og arbeidsoppgavene;

«For hvis du ska gjørr alt aleina.. Og i tillegg hørre på disse vonde historiene (...) Så blir man jo utbrent (...) eg forstår så godt de som slutte.. Itte någen få år i skolen.. For det e for mye! Det e kje verdt det!»

Informant 4 gir også uttrykk for at *«det e jo ein jobb som du tar med deg hjem»*, og selv om vedkommende opplever støtte i andre ansatte, så oppleves det likevel *«ekstremt slitsomt når du har store saker som du står i»* Informant 4 gir uttrykk for at man ønsker å gjøre det beste for den eleven som har det vanskelig, men samtidig har man *«dårlig samvittighet for de resterende»*, noe som oppleves veldig *«utmattende»*.

5.0 Diskusjon

Jeg vil i det følgende diskutere funn i lys av tidligere forskning og aktuell teori, og på bakgrunn av følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Psykisk helse i skolen og nye forventninger til lærerrollen: Hvordan oppleves det for lærere å stå ansvarlig for elevenes faglige læring og utvikling, samtidig som de skal ivareta elevenes psykiske helse?

- Hvilke tanker har lærerne om lærerrollen og de krav og forventninger som stilles til dem?
- Hvordan opplever lærere egen kompetanse om psykisk helse og hva tenker de om hvilken betydning de har for elevenes psykiske helse?

Funn fra studien er i kapittel 4 presentert under 4 hovedtema, som vil ligge til grunn for inndeling av dette kapittelet.

5.1 Identitet – og utforming av lærerrollen

Jeg vil i det følgende diskutere funn opp mot blant annet rolle- og identitetsteori og vil prøve å se nærmere på hvordan læreres identitet legges til grunn for en strategisk utforming av lærerrollen (Husen, 1984).

Identitet defineres av Husen 1984:22) som et menneskes «*selvoppfattelse*» (Husen, 1984:22). Identitet utvikles og endres gjennom samhandling med andre, og handler om en bevissthet om hvem man er og hvor man hører til, og at man er del av en bestemt kultur eller sosial gruppe. Identiteten har dermed to sider; en individuell side, som knyttes til personlighet og det virkelige meg, og en kollektiv side, som knyttes til sosial identitet. Innen rolleteorien fremheves imidlertid den sosiale siden ved identiteten, og de forventninger andre stiller til en, fordi man har en bestemt rolle eller posisjon, som for eksempel lærere (Husen, 1984).

Jeg har i dette prosjektet forsøkt å få en dypere forståelse for hvilken oppfatning lærere har av hva en lærer er og hva rollen som lærer innebærer. I følge Goffman (1992) vil rollen avgrenses av de forventninger som stilles til rollen, ettersom ens handling hovedsakelig baseres på at den sosiale statusen man har, krever et slikt uttrykk. Man kan imidlertid utforme en rolle strategisk, ved å legge vekt på ulike side ved rollen. Utformingen vil også formes over tid, og vil preges av erfaringer, personlighet og utdanning, som igjen gir grunnlag for meninger og synspunkter om hva som er viktig og hvem man ønsker å være (Husen, 1984).

I funn her, gir samtlige informanter uttrykk for at de ønsket å bli lærere fordi de ville jobbe med barn og unge, og fordi de ønsket å hjelpe og bety noe for noen. Informant 4 gir blant annet uttrykk for at vedkommende ønsket å være et forbilde og en trygg voksen i barn og unges liv. Det gis også uttrykk for at det oppleves kjekt og spennende å følge barn og unges utvikling. To av informantene trekker også frem vonde erfaringer fra egen skolegang, som noe av det som motiverte dem til å bli lærere.

Beskrivelsene som gis, sier noe om informantenes personlighet; om deres virkelige jeg og om hvem de ønsker å være (Husen 1984). Det kan virke som at informanten drives av at genuint ønske om å få hjelpe, og bety noe. Dette tenker jeg er svært positivt, både for elevenes læring, men også med tanke på at lærere er gitt et økt ansvar for å ivareta elevenes psykiske helse. Det er også positivt med tanke på at informantenes personlighet og egne skoleerfaringer, gir grunnlag for en strategisk utforming av lærerrollen basert på hva de anser som viktig (ibid).

I tråd med dette trekker informantene frem ulike egenskaper ved læreren, som et viktig aspekt ved lærerrollen, noe som muligens kan sies å være «strategisk» å vektlegge, for å sikre en god

utførelse av lærerrollen, og at man klarere å leve opp til de forventninger som stilles til rollen fra andre (Husen, 1984).

Faglig kompetanse trekkes frem som viktig av tre av informantene. Dette fremheves som viktig blant annet med tanke på å skulle formidle og legge til rette for læring, samt for å få i gang interessante samtaler med elevene. Videre er det fire av informantene som trekker frem klasseledelse, som en viktig egenskap. Det beskrives som viktig for å ha kontroll på klassen og på hvilke fag elevene skal ha, og som informant 2 beskriver det; for å klare å se «*kem som styre på andre plan liksom óg*». Klasseledelse beskrives som utfordrende, og noe man må trene seg i og få veiledning på, men nødvendig for at klassen ikke skal ta overhånd.

Det at informantene trekker frem faglig kompetanse og klasseledelse kan gjerne ses i sammenheng med den skoleutviklingen som har vært; med nye reformer og et økt fokus på blant annet effektivitet og målbare resultater (Thue, 2017) Både i læreplanverket og i nasjonale kvalitetsvurderinger har man også vært opptatt av å vurdere elevenes faglige læringsutbytte, og ut fra dette kjennetegnes gode lærere av de kan sine fag og at de vet hvordan de skal undervise (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Videre fremhever alle informantene viktigheten av å være en trygg voksen, og en snill person, som hører på elevene og tar dem på alvor. Evne til å se den enkelte og til å bygge gode relasjoner, beskrives som viktig; både for å få et inntrykk av hva man kan forvente av elevene, og for å kunne legge til rette for ulike behov, bygge dem opp, og heie på den utviklingen som finner sted. Viktigheten av å se den enkelte og bygge gode relasjoner til elevene, trekkes også frem som viktig i annen forskning; både for å fremme god psykisk helse og for å legge til rette for læring (Rasmussen, 2015; Larsen & Christiansen, 2015; Bakkene 2018; Holberg, 2020).

Informant 2 gir imidlertid uttrykk for at lærere har ulike personligheter og ulike forutsetninger for å se hver enkelt. Så selv om man gjør mye for å legge til rette for elevene, så er man også avhengig av kjemi, og av å «klaffe» med elevene, for å hente ut det beste i de. Informant 3 er samtidig opptatt av at man kan komme langt i relasjonsbygging bare med et smil.

Informantene oppleves å snakke engasjert om elevene, når de kommer inn på viktigheten av relasjoner. Jeg får også inntrykk av at de har stor omsorg for elevene. Omsorg og oppriktig engasjerte lærere, trekkes frem av Dypedahl et al. (2020), som betydningsfulle egenskaper for å lykkes i lærergjeringen.

Egenskapene, som trekkes frem samsvarer i stor grad med de egenskaper som trekkes frem som betydningsfulle i føringer til lærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2009; Dypedahl et al., 2020). Dette er ikke overraskende med tanke på at lærere går gjennom et utdanningsforløp, der disse egenskapene legges til grunn, for å kunne bli en god lærer (Kunnskapsdepartementet, 2009). Informantene viser gjennom beskrivelser knyttet opp mot læreres egenskaper, at de har god innsikt i lærerrollen og forventninger til denne. At lærere er bevisst egen rolle, og handler i tråd med gjeldende bestemmelser, trekkes også frem som en forutsetning for å sikre at samfunnets forventninger til skolen realiseres (Kunnskapsdepartementet, 2009).

5.2 Krav og forventninger oppleves ikke realistiske

Lærerrollen defineres, som «*summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket*», og konkretiseres gjennom det daglige arbeidet. Ifølge Goffman (1992) vil ens handlinger, selv om man kan velge å handle beregnende, for å få en bestemt reaksjon, hovedsakelig være basert på at ens sosiale status krever et slikt uttrykk. De fleste lærere vil eksempelvis handle ut fra egen forståelse av rollen og hvilke krav og forventninger som stilles til dem fra andre. En person kan imidlertid ha flere roller å leve opp til, og en persons identitet er avhengig av personens evne til å leve opp til andres forventninger, og til å unngå rollekonflikt (Husen, 1984).

For at lærerrollen skal oppleves positiv, er man altså avhengig av at man klarer å leve opp til de forventninger som stilles til rollen. Dette er interessant med tanke på at tidligere forskning rettet mot lærerrollen, viser til at det samlet sett kan synes som at forventninger til lærerrollen er flere og mer sammensatt enn tidligere (Thue, 2017). Forskning viser til en utvikling preget av mer ansvar og økte krav, som kan være vanskelige å forene, og som i stor grad er bestemt fra politisk hold (Hermansen et al., 2018; Dahl et al. 2016;) Utviklingen problematiseres, og det settes spørsmålstegn ved, når en slik profesjonalisering ovenfra kan bli til hindring, noe som knyttes opp mot opplevelse av handlingsrom og om hvorvidt lærerrollen blir overbelastet som følge av mange og ofte motstridende forventninger (Dahl et al., 2016).

I samsvar med forskning vist til over, kommer det også tydelig frem av mine funn, at informantene har en felles opplevelse av at lærere er stilt overfor stadig økte krav og forventninger, samtidig som det synes å være en endret holdning til lærere; i retning av mindre respekt og tillit.

Flere av informantene gir uttrykk for en opplevelse av at noe av det som har endret seg, er at lærere er gitt et stadig økt ansvar for barnet, og at skillet mellom hva som er skolens og hva som er foreldrenes ansvar, synes å viskes ut. Det trekkes frem at lærere er mer tilgjengelige enn før, og at foreldre synes å ha en lav terskel for å ta kontakt eller kommentere på sosiale media.

Flere av informantene gir uttrykk for at foreldre har høye forventninger til lærere og hva de skal ta ansvar for, og det vises blant annet til en opplevelse av at lærere i større grad enn før, forventes å oppdra og sette grenser for elevene. Funn fra Rasmussen (2015) viser også til at lærere opplever at det kan bli mye oppdrageransvar, og for høye forventninger.

Tre av informantene gir også uttrykk for at lærere, i økende grad, forventes å skulle ordne opp i ting som skjer med elevene utenom skoletid. Informant 4 mener dette er lite realistisk med tanke på utdanningen lærere har. Informant 3 gir også uttrykk for at det noen ganger oppleves som at lærere forventes å ta mer ansvar, enn foreldrene, for å finne og hjelpe elever som har det vanskelig. Vedkommende gir blant annet uttrykk for at: «*det e ganske utruligt av og t.. (mhm) ka som blir sendt i mail.. Sånn som me ska fikse opp i altså*».» Dette mener jeg gir en god beskrivelse på hvordan forventninger fra foreldre, gjerne også oppleves urimelige, eller muligens respektløse, som kanskje også kan ses i forhold til informantenes opplevelse av en endret holdning til lærere i retning av mindre respekt og tillit.

Informant 2 viser blant annet til at før i tiden, så var nok læreren én man så opp til, mens nå synes utviklingen å gå i retning av at lærere skal «*plisa*» elevene og foreldrene. Informant 1 viser også til en opplevelse av at alle virker å ha en mening om hvordan lærere skal gjøre ting, og at det oppleves som at folk har lite tillit til læreres profesjonalitet. Informanten eksemplifiserer med å si at ingen ville vel gått til legen, og fortalt vedkommende hvordan han skulle gjøre jobben sin. Dette synes jeg er et godt eksempel, som også kan relateres til diskusjonen opp mot «*personlighet og egenskaper*», der det ble vist til at egne skoleerfaringer påvirker hvilke meninger og synspunkter man får (Husen, 1984), om for eksempel hvordan lærere bør gjøre ting, eller hva skolen skal ta ansvar for. Det spesielle med læreryrket blir slik sett kanskje at alle har gått på skolen, og dermed har ulike skoleerfaringer, som igjen vi kunne medføre sterkere meninger om akkurat skolen og læreryrket, og kanskje ikke så mange meninger om for eksempel legeyrket.

Også med tanke på de krav som stilles til lærerrollen, gir informantene uttrykk for at kravene er for mange, svært utfordrende, og lite realistiske. Fire av informantene gir uttrykk for at de

opplever de formelle kravene mest påtrengende, mens én trekker frem krav fra ledelse, som mest påtrengende. Informantene synes å ha en oppfatning om at mange krav kan være gode, og til beste for elevene, men gir samtidig uttrykk for at kravene, i liten grad, oppleves realistiske. Dette begrunnes blant annet med manglende tid, for mange elever på én lærer, manglende ressurser, manglende kompetanse og derfor manglende reell mulighet til å faktisk kunne følge opp slik det kreves, eller slik man forventes å gjøre.

To av informantene trekker frem krav knyttet til nasjonale prøver, som mest påtrengende – og samtidig lite realistisk. Informant 3 gir blant uttrykk for at det oppleves spesielt utfordrende, ettersom «*du kan jo kje trylla.. du har jo med mennesker å gjør*». Vedkommende viser her til at elever befinner seg på ulikt nivå, med ulike forutsetninger for progresjon, som gjør at man ikke kan forvente at elever presterer på likt nivå.

Videre mener én av informantene at krav om at elever ikke skal oppleve mobbing og krenkelse, oppleves påtrengende. Informant 3 viser til at lærere bruker mye tid på kravet, og gir uttrykk for at mange lærere er redde for å gjøre for lite, ettersom de kan bli straffet for det. Vedkommende er i den sammenheng opptatt av at lærere må tilnærme seg kravet med en sunnere holdning, der foreldre også gis et ansvar.

Krav knyttet opp mot den nye læreplanen, trekkes også frem som et påtrengende krav, av to av informantene. Begge er positive til den, men opplever utfordringer med å forstå innhold og hvordan man som lærer skal forholde seg til dette. Informant 2 viser til at man lett kan bli usikker på om man gjør ting på en god nok måte. Også i annen forskning vises det til at lærere er positive til den nye læreplanen, med blant annet implementering av livsmestring og fremtidig betydning for elevene, samtidig som det vises til manglende rammer og løsninger for hvordan lærerne kan jobbe med det (Holberg, 2020).

Til slutt er tilpasset undervisning, et krav som trekkes frem som påtrengende, og utfordrende. Informant 1 gir uttrykk for at krav om tilpasset undervisning, selv om det er viktig, oppleves lite realistisk, som følge av at det er for mange elever til å faktisk se den enkelte og hva de har behov for, i tillegg til at det ikke finnes nok ressurser til å gi elevene den oppfølgingen de har krav på. Tilpasset undervisning, skal sikre elevene like muligheter for læring og utvikling, som anses å være læreres hovedoppgave (Kunnskapsdepartementet, 2009). Jeg finner det derfor interessant at, spesielt dette, nevnes som et lite realistisk krav. Videre finner jeg det interessant at krav om tilpasset undervisning begrunnes som lite realistisk blant annet som følge av at lærere har for mange elever, og for lite tid, til å klare å se den enkelte og hva de

har behov for. Dette er noe som synes å gå igjen, også i funn presentert under andre tema. Hvilken betydning får i så fall dette for forebygging og læreres innsats her? Forebygging forutsettes jo i stor grad av læreres evne til å oppdage om elever har psykiske helseutfordringer, slik at det kan settes inn tiltak på et tidlig tidspunkt (Bru et al., 2016).

Mangel på tid trekkes frem av alle informantene, og det gis blant annet uttrykk for at krav og forventninger oppleves overveldende, og at det kan være vanskelig å få oversikt over hva som er hovedoppgavene og hvor man skal sette en strek for hva som er godt nok. To av informantene gir også uttrykk for at krav og forventninger ikke er realistisk dersom man skal jobbe i en 100 % stilling, fordi det kreves mer av lærerne enn hva man faktisk har tid og overskudd til å kunne ta tak i. Informant 5 beskriver blant annet at «*Enten må du setta grenser for deg sjøl, og bare sila ud masse (...) eller så bler du utbrent*».

Funn knyttet opp mot krav og forventninger synes dermed å gi en indikasjon på at det kanskje vil kunne oppleves vanskelig for lærere, å leve opp til de forventninger som stilles til rollen, noe som man innen identitets- og rolleteorien, er avhengig av, for at lærerrollen skal oppleves positiv (Husen, 1984). I de siste avsnittene, gir også to av informantene uttrykk for en opplevelse av at det kreves mer av lærere enn hva man har tid og overskudd til, og at man må sette grenser for seg selv, for å ikke bli utbrent. Dette gir kanskje også en liten indikasjon på at lærerrollen kanskje virker å være noe overbelastet. Emosjonell overbelastning og utbrenthet er imidlertid noe jeg vil komme mer inn på i diskusjon senere, og jeg vil derfor ikke komme nærmere inn på det her, men heller ta med meg dette inn i senere diskusjon.

5.3 Psykisk helse i skolen

Informantene gir uttrykk for at psykisk helse som tema, oppleves tabubelagt, viktig, interessant, spennende og stadig mer aktuelt. Det vises blant annet til en opplevelse av at psykisk helse har blitt viktigere, og mer aktuelt, som følge av situasjonen med korona, ettersom det har kommet tydeligere frem hvor viktig skolen er, for barn og unges psykiske helse. Det vises også til en opplevelse av at det øker på med caser, eller elever, som har psykiske helseutfordringer.

Som jeg også var inne på i det over, er (yrkes)identiteten avhengig av bekreftelse fra omgivelsene for at den skal oppleves positiv. Gjennom reksjoner og tilbakemeldinger fra omgivelsene gjøres vi bevisst på hvordan andre forstår oss, og denne bevisstheten gjør oss i stand til å ta valg knyttet til hva man ønsker å si og gjøre i det videre (Mead, 1972). Med den situasjonen som har vært, knyttet til korona og hjemmeskole, er skolen, gjennom blant annet

media, tillagt økt betydning for barn og unges psykiske helse. Ifølge Goffman (1992) vil en persons handling, i hovedsak være basert på at ens rolle krever et slikt uttrykk, som vil si at man handler ut fra hvordan man forstår rollen og de krav og forventninger som stilles til den. Ut fra en slik forståelse, kan det muligens tenkes at lærere er mer innstilt på å gjøre en innsats for å ivareta elevenes psykiske helse, fordi det forventes av dem, men også fordi de får positive tilbakemeldinger fra omgivelsene på at deres innsats er viktig og av betydning for elevene. Ansvar for elevenes psykiske helse oppleves dermed kanskje også mer positivt?

I tråd med en slik tanke, gir alle informantene uttrykk for at de mener skolen kan spille en viktig rolle med tanke på å ivareta elevenes psykiske helse. Alle gir også uttrykk for at de mener at lærere kan være av stor betydning for elevenes psykiske helse. Det vises blant annet til at lærere er rollemodeller for elevene, og at måten man møter elevene på; hva man sier og gjør som lærer, påvirker hvordan elevene har det. Det å skulle bety noe, trekkes frem som et stort ansvar, men det vises også til at det er viktig og spennende. I funn knyttet opp mot personlighet og indre motivasjon, gir også alle informantene uttrykk for at de ønsker å bety noe for elevene, gjøre en forskjell. Informantene synes altså å anerkjenne at skolen, og de selv, kan være av stor betydning for elevenes psykiske helse, noe som også presenteres som forskningsfunn av Holen & Waagene (2014).

Informantene gir imidlertid uttrykk for at det oppleves vanskelig og tidkrevende å følge opp elevene i forhold til deres psykiske helse, og at det kan være vanskelig å kombinere med andre oppgaver lærere har. Informantene gir også uttrykk for at de er redde for å ikke se, eller gjøre nok, for elever som har det vanskelig. Manglende tid til å følge opp elever med psykiske helseutfordringer, trekkes også frem som funn i annen forskning (Holen & Waagene, 2014; Rasmussen, 2015; Holberg, 2020; Ekornes, 2017).

Skolen er gitt et omfattende ansvar for å legge til rette for barn og unges læring og utvikling, samtidig som den er tillagt stadig flere oppgaver, og Bru et al. (2016) mener at det i den forbindelse kan være legitimt å stille spørsmål ved i hvor sterk grad lærere kan engasjere seg når det kommer til barn og unges psykiske helse. Bru et al. Mener imidlertid at det er viktig å fokusere på elevenes psykiske helse, ettersom elevens læring og resultater, som vektlegges i skolen, avhenger av elevenes evne til å konsentrere seg om læringsoppgavene og beholde innsats over tid. I tråd med dette gir blant annet informant 2 uttrykk for at når man, som lærer, jobber så tett på elevene som man gjør, så ville det være unaturlig å ikke ha et samtidig fokus på faglig læring og psykisk helse.

Selv om alle informantene gir uttrykk for at psykisk helse er viktig og synes å ha en positiv innstilling til å gjøre en innsats, gir det varierende beskrivelser av hvor stort ansvar lærere opplever å ha når det kommer til psykisk helse, samt hvordan dette føles. Ut fra funn kan det virke som at det er noe usikkerhet knyttet til hva som faktisk er læreren sitt ansvar, når det kommer til å skulle ivareta elevenes psykiske helse. Det vises også til at psykisk helse prioriteres ulikt fra skole til skole, og at det slik sett vil kunne være noe tilfeldig hvordan man forholder seg til psykisk helse og egen rolle og ansvar.

Funn viser at hvordan ansvaret oppleves, henger tett sammen med hvorvidt ansvaret oppleves å være delt med andre, og i hvilken grad man opplever støtte fra ledelse og kolleger. Her har imidlertid informantene ulike opplevelser. Informant 5 synes å skille seg noe ut fra de andre, ved at vedkommende gir uttrykk for en høy opplevelse av ansvar, med et ønske om å sette av mer tid til å følge opp elevene, samtidig som vedkommende opplever at ledelsen verken prioriterer psykisk helse, ei heller gir vedkommende noe støtte. Vedkommende opplever heller ikke å få støtte fra kolleger. I motsetning til dette, gir de andre informantene uttrykk for at ansvaret oppleves mer delt; med for eksempel miljøterapeuter og helsesykepleiere.

Informant 3 gir blant uttrykk for en holdning om at lærere har et ansvar for å gjøre det de kan, men at foreldre også har et ansvar, i tillegg til andre instanser. De andre informantene gir også uttrykk for at de opplever å få støtte; men dog i varierende grad. Informant 2 gir blant annet uttrykk for stor takknemlighet for miljøarbeidere og kolleger, som vedkommende opplever å kunne diskutere med, for å komme frem til løsninger, og som også tar ansvar. Vedkommende gir videre uttrykk for at det ville vært «*uhåndterlig*» å stå alene om ansvaret.

Ifølge Bru et al. (2016) er det å skulle gi et godt tilbud til elever med psykiske helseutfordringer, et kollektivt ansvar for skolen, og for støttesystemene rundt skolen, som skal være hjelpelige i dette arbeidet. Det er også viktig at skolen tar et tydelig ansvar når det kommer til å anskaffe nødvendige ressurser og veiledning, som er viktig for å ivareta de lærerne som har den daglige kontakten med elevene. Beskrivelsene informant 5 gir av egen opplevelse knyttet til ansvar for psykisk helse, står i sterk kontrast til dette. Informant 5 viser et engasjement for eleven, og selv om dette fremheves som en viktig egenskap hos lærere, vises det imidlertid også til at dette ofte er noe av det som tar knekken på lærere ((Dpedahl et al., 2016. For å beskytte lærerne mot overbelastning, er det derfor viktig å ha støttesystemer på plass (Bru et al., 2016).

Av de fire informantene, som gir uttrykk for at psykisk helse prioriteres, viser tre av dem til at psykisk helse prioriteres gjennom blant annet ulike skoleprogram, som for eksempel Mitt

Valg, Zippys venner og Link. To av disse gir uttrykk for at bruk av programmet er timeplanfestet. Tre av informantene nevner også at skolen har én uke i året, med psykisk helse som tema. Med unntak av informant 3, gir alle informantene uttrykk for at de skulle ønske psykisk helse ble mer vektlagt; blant annet ved at det settes av mer tid til psykisk helse, ved å øke kapasitet og tilgjengelighet til helsesykepleier, og ikke minst med tanke på å øke læreres kompetanse på psykisk helse.

Med tanke på at skolen trekkes frem som en viktig arena for forebyggende psykisk helsearbeid (Skogen et al., (2018), så finner jeg det interessant at skolene virker å prioritere psykisk helse så forskjellig. Jeg finner det spesielt interessant at én av informantene opplever at psykisk helse ikke prioriteres i det hele tatt, fordi ledelsen er mer opptatt av fag og av å kunne vise til positive resultater.

Av Opplæringslova §§ 9 A-3 og 9 A-4, kommer det blant annet frem at skolene skal arbeide aktivt og systematisk, for å fremme helse (Opplæringslova §§ 9 A-3 og 9 A-4, 2021). Jeg finner det da betenkningsfullt at bare to av informantene, viser til at psykisk helse er timeplansatt, som gjerne gir en indikasjon på at psykisk helse er satt i et system. Berg (2012) viser til at skolenes organisatoriske struktur får betydning for elevenes psykiske helseutvikling, og viser samtidig til store forskjeller mellom skolene, når det kommer til satsing på forebyggende psykisk helsearbeid, ettersom prioritering av arbeidsinnsats er overlatt til den enkelte kommune og skole.

Økt kompetanse om psykisk helse, og hvordan man kan jobbe opp mot elever med psykiske helseutfordringer, ses som en forutsetning for forebyggingsarbeidet (Bru et al., 2016). Jeg er derfor overrasket over at ikke mer tid settes av til å øke lærernes kompetanse. Tre av informantene gir riktignok uttrykk for at det settes av én uke i året, der psykisk helse er tema. På grunnlag av informantenes beskrivelser av hvordan de opplever egen kompetanse om psykisk helse, så hadde det kanskje likevel vært en fordel om mer tid ble satt av, til jevnlig undervisning eller kursing, slik at lærerne hadde bedre forutsetninger for å kunne jobbe forebyggende. Alle informantene gir også uttrykk for et ønske om økt kompetanse. Det gis uttrykk for at psykisk helse ble lite vektlagt i utdanningen, og derfor begrenset hva de kan om psykisk helse. Informant 3 gir uttrykk for å kunne en del, ettersom vedkommende bruker mye tid på å lese seg opp, samt deltar på kurs. Også informant 4 opplyser at vedkommende har meldt seg opp til aftenskole om psykisk helse. Vedkommende gir imidlertid uttrykk for at dette er på egen fritid – fordi vedkommende anså det som nødvendig å øke kompetansen. Informantene viser til lite kjennskap om diagnoser, og hvordan man skal gå frem for å møte

elevene på en riktig og god måte. Informantene gir også uttrykk for at de i liten grad evner å gjenkjenne symptomer.

For å skape gode helsefremmende skoler har innsats vært rettet mot å bedre lærerutdanningene, blant annet med fokus på å gi lærere relevant kompetanse, i tillegg til at skolene tilbys ulike skolepakker og tiltakspakker (Major et al., 2011). Flere av informantene er relativt nye i yrket, og lærerutdanningen burde slik sett ha inneholdt mer «relevant» kompetanse, med tanke på å kunne jobbe helsefremmende eller forebyggende. Jeg finner det derfor interessant at lærerne gir uttrykk for at de i liten grad opplever at psykisk helse har vært et tema i utdanningen. Informant 5 gir også uttrykk for at vedkommende ikke husker å ha hatt noe om psykisk helse i det hele tatt. Dette finner jeg interessant – og kanskje også bekymringsfullt – med tanke på hva man kan forvente av lærere når det kommer til forebyggingsarbeidet.

5.3 Hvordan trives lærere i jobben?

Alle informantene, med unntak av én gir, uttrykk for at de trives i yrket. Det beskrives blant annet at det er kjekt å være lærer og at det oppleves givende å jobbe med barn. Trivsel begrunnes også med gode kolleger. Informant 1 gir videre uttrykk for at *«de gode øyeblikkene, og mestringen.. og det positiva veie mye merr opp enn det negativa så kan oppstå»*.

Informantene gir uttrykk for at noe av det som motiverer dem mest i jobben er å se at elevene har det bra og at de mestrer nye ting, at de har fremgang og at de får meninger om noe. Informant 2 gir også uttrykk for at vedkommende motiveres av å få være med å forme elevene som mennesker. Videre motiveres informantene av relasjonen med elevene, og den tilliten de viser dem, ved å komme og snakke med dem om vanskelige ting; følelsen av at man gjør en forskjell. Informant 3 gir også uttrykk for at noe av det som motiverer mest, er når man ser at det nytter å stå i vanskelige situasjoner med elevene, og spesielt når de kommer og takker deg etterpå; for innsatsen, og for at du har sett dem.

Lærerne fremstår engasjerte når de snakker om elevene, og det er tydelig at de har omsorg for elevene, og ønsker å gjøre det beste for at elevene skal ha det bra og utvikle seg i positiv retning. Det blir da naturlig at de også motiveres av å få bety noe for elevene, og av å se at innsatsen man har gjort for elevene, fører frem. Det at elevene har det bra, har en positiv fremgang, og ønsker å komme til deg for hjelp, kan dermed ses som en bekreftelse fra omgivelsene, (elevene), på at man lever opp til de forventninger som stilles til rollen, og at

man er den man ønsker å være – noe som er nødvendig for at identiteten vår skal oppleves positiv (Husen, 1984).

Engasjement og omsorg for elevene er en forutsetning for å kunne skape gode relasjoner til elevene, som ofte beskrives som noe av det som gjør læreryrket rikt. Tette relasjoner til eleven er imidlertid også noe av det som kan gjøre det vanskelig å være lærer, spesielt når man ikke strekker til. Et sterkt engasjement innebærer også en fare for utbrenthet (Bru et al., 2018).

I tråd med dette gir informant 3 uttrykk for at det vært perioder da vedkommende ikke har opplevd å mestre jobben, nettopp fordi vedkommende opplevde å ikke strekke til, med tanke på klare å gi hver enkelt nok tid. Informant 3 beskriver at det oppleves utfordrende og fortvilende, å ikke ha nok tid til den enkelte for; «*Det e kje sånn du ønske å ver. (nei) Men det e jo det du blir*».

Husen (1984:31) tar i bruk begrepet hel identitet, som forutsettes av at det det er en sammenheng mellom alle de ulike sidene ved en person, og at man tar valg basert på egen overbevisning, selv om det strider mot andres meninger. Hel identitet begrenses dersom man opplever at man ikke kan akseptere den person man har blitt, eller de følelser som dette fører med seg. Da kan man ikke fullt ut identifisere seg med seg selv, og man blir nødt til å stadig skifte selvoppfattelse; fra å se seg selv som den man vil være og den man har blitt. Man utvikler en falsk identitet, som er begrenset. Organisering av arbeidsprosesser og hvorvidt man kan identifisere seg med disse, er av betydning for identiteten. Hvorvidt man gis mulighet til å selv kunne organisere sitt daglige arbeid spiller også en stor rolle (Husen, 1984).

Med bakgrunn i en slik forståelse, kan erfaringer, som informant 3 viser til i det over, og opplevelsen av at man blir noen man ikke ønsker å være, kunne føre til at man utvikler en falsk identitet, som er begrenset.

Informant 5 gir også uttrykk for å føle på et «*enormt press*» knyttet til å rekke alt. Spesielt opplever vedkommende det krevende at skolen er så resultatorientert, og gir uttrykk for at det oppleves stressende å fokusere på resultater, når man i tillegg har en «*en haug med fag.. og mange elever*», og samtidig vet at det tar så mye tid å følge opp elevene i forhold til det sosiale og psykiske. Også her, kan man se på beskrivelsen opp mot teori om begrenset identitet, og dermed få en forståelse for at vedkommende gjerne opplever å gå mot seg selv, ved å bruke tid på resultater, når dette går på bekostning av å følge opp elevenes psykiske helse, som informant 5 synes å gi uttrykk for at er viktigere. Vedkommende synes heller ikke å ha stor mulighet til å kunne selv bestemme hva tiden skal brukes på. Ut fra teori om hel

identitet kan det da tenkes at informant 5 kan oppleve at identiteten begrenses (Husen, 1984) I tråd med en slik tankegang, gir også informant 5, i motsetning til de andre informantene, uttrykk for at vedkommende verken opplever å mestre jobben eller trives i jobben, som følge av manglende støtte og forståelse fra ledelsen.

Flere av informantene gir uttrykk for at selv om de trives i yrket, så oppleves jobben også ofte belastende. Noe av det som trekkes frem, som en årsak til at læreryrket kan oppleves belastende, eller som kan ligge til grunn for en følelse av at man ikke mestrer yrket, knyttes til at forventninger man har til læreryrket, ikke samsvarer med den virkeligheten man møter som ferdig utdannet lærer. Dette knyttes blant annet til mangler i pensum og at utdanningen i liten grad forbereder lærere på hva yrket faktisk innebærer. Det vises til at overgangen fra teori til praksis kan oppleves som et sjokk, og at man lett kan få en følelse av at man ikke mestrer jobben. Informant 1 viser blant annet til at vedkommende kjenner flere som har sluttet, etter bare kort tid i yrket, for de *«bare klare det ikkje»*.

Funn fra forskning gjennomført av Tiplic et al. (2015), viser også til utfordringer knyttet til høy turnover og at flere lærere slutter i yrket. Her vises det til at læreres ønske om å forlate skolen, reduseres blant annet dersom de er trygge på at det gjøres en felles innsats fra lærerkollegiet, for å hjelpe og støtte hverandre, og for å løse utfordringer.

Også her viser informantene til viktigheten av veiledning og støtte til nyansatte. Informant 1 beskriver blant annet at vedkommende var heldig med *«praksissjokket»*, fordi vedkommende fikk god veiledning. Også informant 3 fremhever viktigheten av veiledning og støtte til nyansatte, som av stor betydning, for å forhindre at nyutdannede *«Ikkje går på en smell sånn med ein gong en begynne i yrket»*.

Bru et al. (2018) fremhever også viktigheten av å ha støttesystemer på plass, for å beskytte lærere mot overbelastning, og for å sørge for at lærere blir de engasjerte og imøtekommende pedagogene, som elever som har det vanskelig, har behov for.

Informant 3 gir uttrykk for en klar opplevelse av at lærere er utsatt for stress, som begrunnes med for mange krav, for mange arbeidsoppgaver og for mange elever på én lærer.

Vedkommende viser blant annet til at: *«eg har jo bare ett fang sant.. (ja) eh.. eg har bare to hender.. og sant.. eg e jo ikkje et supermenneske»*.

Informant 2 viser også til at det kan bli *«mange baller i luftå.. ofte»*, og gir uttrykk for at når man får følelsen av å miste kontroll; *«så lure en jo på.. e dette det rette for meg.. hehe.. fikse*

eg dette i lengden?».. Mestring og kontroll beskrives av Berg (2012) å ha stor betydning, for persons følelse av velvære og god fysisk og psykisk helse.

Informant 2 gir også uttrykk for at det oppleves vanskelig å sette grenser for seg selv, med tanke på hvor mye man skal gjøre for at det skal være godt nok. Informant 2 gir imidlertid uttrykk for at jobben oppleves mer overkommelig nå, fordi vedkommende har begynt å jobbe redusert. vedkommende beskriver at da er det mer fri til å ta tak i ting, så det ikke baller på seg, og «*blir t et fjell*». Informant 2 opplever altså jobben mer overkommelig, fordi vedkommende har mer fri, til å kunne jobbe. Dette finner jeg vært interessant, og jeg opplever at det sier mye om hvor store oppgavene og ansvaret må oppleves, for at man velger å bruke egen fritid, til jobbing, i et forsøk på å oppleve kontroll og mestring. For å unngå å bli utbrent fremheves viktigheten av å finne ut hvordan man kan unngå at tanker om jobb også dominerer på fritid (Dypedahl et al., 2016).

Informant 5 gir mener lærere blir stående alene med mye ansvar, og gir derfor uttrykk for at det ikke er rart om lærere blir utbrent. Vedkommende beskriver at man blir følelsesmessig engasjert i elevene, og dersom man skal gjøre alt alene, i tillegg til å høre på de vonde historiene til elevene, så blir det «*for mye! Det e kje verdt det!*» Også informant 4 gir uttrykk for at det er en jobb man tar med seg hjem, og at det kan være veldig utmattende.

6.0 Konklusjon

Jeg har gjennom forskningsprosjektet forsøkt å svare på hvordan det oppleves for lærere å stå ansvarlig for elevens faglige læring og utvikling, samtidig som de skal ivareta elevenes psykiske helse. For å kunne svare på dette har jeg også prøvd å få en økt forståelse for hvordan lærere opplever lærerrollen, og de krav og forventninger som stilles til rollen. Jeg har til slutt forsøkt å få en økt forståelse for hvordan lærere opplever egen kompetanse på psykisk helse, og hva de tenker om egen betydning for elevenes psykiske helse.

Jeg har valgt å se på funn i lys av blant annet rolle- og identitetsteori, ettersom noe av det jeg har vært interessert i er rollen – som lærer – og hvordan denne oppleves. Formål med studien har også vært å få en dypere forståelse for hvorvidt rollen oppleves overbelastet. Innen rolleteori beskrives det at en persons identitet er avhengig av personens evne til å leve opp til de forventningene som er stilt til rollen. Funn fra denne studien viser imidlertid at informantene opplever å være stilt overfor stadig økte krav og forventninger, som oppleves lite realistiske å skulle leve opp til. Manglende tid trekkes fra som en viktig faktor, for at krav ikke oppleves realistiske. I tillegg nevnes manglende kompetanse, manglende ressurser og for

mange elever per lærer. Det gis også uttrykk for en endret holdning til lærere, i retning av mindre respekt og høye forventninger til hva lærere skal ta ansvar for. Flere av informantene gir uttrykk for en opplevelse av at skillet mellom hva som er skolens og hva som er hjemmets ansvar synes å viskes ut, og at lærere i økende grad forventes å sette regler og grenser for barna, også utenom skoletid. Videre viser funn at lærere opplever at foreldre har lavere terskel for å ta kontakt, og at det oppleves vanskeligere å skille mellom jobb og fritid.

Informantene fremstår engasjerte i elevene, og gir uttrykk for at noe av det som motiverte dem til å bli lærere, og som fremdeles motiverer dem i arbeidshverdagen, er å få bety noe og gjøre en forskjell i barn og unges liv. I tråd med dette gir informantene uttrykk for at psykisk helse er viktig, og alle synes å ha en positiv holdning til ansvaret som er gitt dem, for å ivareta elevens psykiske helse. Alle informantene gir også uttrykk for at de mener lærere kan være av stor betydning for elevenes psykiske helse. Informantene synes imidlertid å noe ulik opplevelse av hvor stort ansvar lærere skal ha, og gir også uttrykk for ulike opplevelser knyttet til hvordan ansvaret oppleves. Det kommer tydelig frem at hvordan ansvaret oppleves henger sammen med hvorvidt ansvaret oppleves å være delt med andre, og i hvilken grad man opplever å få støtte. Her vises det til ulike erfaringer, som blant annet relateres til at skoler prioriterer ulikt. Det kommer tydelig frem av funn at skoler prioriterer ulikt når det gjelder fokus på psykisk helse, og spesielt én av informantene gir uttrykk for at det ikke prioriteres i det hele tatt.

Alle informantene gir uttrykk for at det oppleves vanskelig å ha ansvar for elevens psykiske helse, og flere gir uttrykk for at de er redde for å ikke gjøre nok. Manglende kompetanse på psykisk helse og til å kunne gjenkjenne symptomer, trekkes også frem som en stor utfordring. Mangel på kompetanse begrunnes med mangler i lærerutdanningen, og et lite fokus på psykisk helse. Informantene gir her uttrykk for at utdanningens manglende fokus på psykisk helse, bidrar til et stort gap mellom teori og praksis, og store utfordringer knyttet til at forventninger til læreryrket ikke samsvarer med den virkeligheten man møter i skolen.

Det kommer altså tydelig frem at lærere utsettes for mange krav og et stort ansvar, og det kan virke som at lærerrollen er noe overbelastet. Lærerne synes å være positivt innstilt for å gjøre en innsats for eleven, både i forhold til det faglige og med tanke på å ivareta elevenes psykiske helse. Det kommer imidlertid tydelig frem at ansvaret oppleves vanskelig og tidkrevende. Ansvaret oppleves også krevende, som følger av for lite kompetanse om psykisk helse. Ulik prioritering fra skolen synes også å virke inn på hvordan ansvaret oppleves og for muligheter til å kunne jobbe forebyggende.

7.0 Implikasjoner for praksis og videre anbefalinger

Selv om kunnskap fra denne studien er basert på et lite utvalg, mener jeg funn er overførbart til praksisfeltet. Jeg mener at studien bidrar til økt kunnskap om hvordan det oppleves å være lærer, og om læreres holdning til de krav og forventninger som er stilt til dem. Jeg mener også at studien bidrar til økt kunnskap om læreres holdning til det ansvaret de er gitt for eleven, både i forhold til det faglige og med tanke på å ivareta elevenes psykiske helse, samt hvordan dette ansvaret oppleves. Videre mener jeg at studien bidrar med økt kunnskap om hvorvidt lærerrollen er overbelastet.

I videre forskning kunne det vært interessant å se nærmere på hvordan lærere opplever samarbeidet med hjemmet, ettersom det vises til høye forventninger fra foreldre, og at grensen mellom hva som er skolens og hjemmets ansvar synes å viskes ut. Det kunne også vært interessant å se nærmere på hvordan psykisk helse vektlegges i skolen, da det gis uttrykk for ulikt fokus, noe som får betydning for det helseforebyggende arbeidet.

8.0 Referanser

- Bakkene, C. (2018). *Lærerens profesjonelle handlingsrom og autonomi på barnetrinnet – en kvalitativ studie*. Hentet fra [Bakkene Camilla.pdf \(unit.no\)](#)
- Berg, N.B.J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Berg, N. B. J. (2012) *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa Hentet fra [Using thematic analysis in psychology \(uis.no\)](#)
- Braun, V. & Clarke, V. (2017) Thematic analysis, *The Journal of Positive Psychology*, 12:3, 297-298, DOI: 10.1080/17439760.2016.1262613 Hentet fra [Full article: What can “thematic analysis” offer health and wellbeing researchers? \(uis.no\)](#)
- Bru, E., Cosmovici, I & Øverland, K. (red). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrundstad, L.I, Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.G, Skagen, K., Skrøvset, S og Thue, F. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra: [rapport-om-laererrollen.pdf \(regjeringen.no\)](#)
- Den Nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra: [forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf \(forskningsetikk.no\)](#)
- Dypedahl, M., Myklevold, G.A., Sørmo, D., Jensen, M.S & Bøhn, H. (2016). *Livet som lærer*. (1. utgave). Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag AS.
- Ekornes, S. (2017). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: the Match Between Perceived Demand and Competence to help students with Mental Health Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (vol 61, no 3, pages 333-353). Hentet fra: [Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: the Match Between...: EBSCOhost \(uis.no\)](#)
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Folkehelseinstituttet (2018). *Psykisk helse i Norge*. Hentet fra [Sammendrag av epidemiologiske rapporter om utbrudd av ILA i Norge 2003 \(fhi.no\)](#)
- Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag – En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2.utg.). Oslo: Cappelen Forlag as.
- Helsedirektoratet (2014). *Sammen om mestring. Veileder i lokalt psykisk helsearbeid og rusarbeid for voksne. Et verktøy for kommuner og spesialisthelsetjenesten*. Hentet fra [Lokalt psykisk helsearbeid og rusarbeid for voksne – Veileder.pdf \(helsedirektoratet.no\)](#)
- HEMIL (2016). *Helse og trivsel blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreundersøkelsen «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land»*.

(Rapport 1/2016). Bergen: HEMIL-senteret. Hentet fra:
<file:///C:/Users/markr/Downloads/HEMIL-rapport2016.pdf>

Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestaden, S., & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 8, 36, sider. Hentet fra: <https://doi.org/10.5617/adno.4351>

Holberg, M. (2020). *Psykisk helse i skolen*. Universitetet i Agder. Hentet fra [Microsoft Word - Masteroppgave - Marita Holberg - 2020.docx \(unit.no\)](#)

Holen, S. & Waagene, E. (2014). Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirktoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleleder og skoleeiere. *Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, rapport 9/2014*. Hentet fra: [Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere \(udir.no\)](#)

Husen, M. (1984). *Arbejde og identitet*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck

Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Health work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Unites States of America: Basic Books

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

De Nasjonale forskningsetiske komiteene (2009). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekter innen medisin og helsefag*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativforskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>

Kunnskapsdepartementet (2009). Læreren – Rollen og utdanningen (Meld. St. nr. 11 (2008-2009)). Hentet fra [St.meld. nr. 11 \(regjeringen.no\)](#)

Laberg, J. H., Laberg, S. & Støylen, I. J. (2019). *Spiseforstyrrelser: Sosiale, kognitive og emosjonelle aspekter*. I K. I. Klepp & L. E. Aarø (Red.). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. (4. utg., s. 129-151). Oslo: Gyldendal Akademisk

Larsen, M.H og Christensen B. (2015). Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse? *Tidsskriftet FoU i praksis* 9(2). Hentet fra: <https://oda.hioa.no/nb/hvordan-bidrar-laerere-til-a-fremme-elevenes-psykiske-helse/asset/dspace:9877/1317197.pdf>

MacKinnon, N.J & Heise, D.R. (2010). *Self, Identity, and Social Institutions*. New York: Palgrave Macmillon.

Major, E.F (RED), Dalgard, O.S., Mathiesen, K.S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L.E. (2011). Bedre føre var – Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger. Rapport 2011:1. Oslo. Folkehelseinstituttet. Hentet fra: [rapport-2011-1-betere-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf \(fhi.no\)](#)

Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Aurskog: Tano Aschehoug.

Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Mead, G.H. (1972). *Mind, self & society*. United State of America: The University of Chicago Press.

Mykletun, Arnstein, Knudsen, Ann K. og Mathiesen, Kristin S. (2009). Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. Rapport 2009:8. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra:

https://www.researchgate.net/profile/Ann_Knudsen/publication/38184936_Psykiske_lidelser_i_Norge_Et_folkehelseperspektiv/links/0912f507e836c822f9000000.pdf

Opplæringslova (2021) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa LOV-2021-06-11-81. Hentet fra [Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa \(opplæringslova\) - Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. - Lovdata](#)

Rasmussen, L. (2015). *Psykisk helse i skolen: «Hvordan er lærerens opplevelse av arbeidet med psykisk helse i skolen?»* Høgskolen i Lillehammer. Hentet fra: [SPE3006 Masteroppgave Lene Rasmussen mai 2015.pdf \(inn.no\)](#)

Samdal, O. (2019). *Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen*. I K. I. Klepp & L. E. Aarø (Red.). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. (4. utg., s. 345-371). Oslo: Gyldendal Akademisk

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra: [Microsoft Word - Kvantitativ rapport XII sidetall høyre og venstre \(unit.no\)](#)

Skogen, J.C., Smith, O.R.F., Aarø, E.L., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt*. Rapport 2018. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra: [Microsoft Word - Forebygging_endelig versjon publisering.docx \(fhi.no\)](#)

Ståvi, J.M. m.fl. (2001) *Helse og trivsel i konsekvensutredninger*. Rapport 2001-019. Sosial- og helsedepartementet. Hentet fra: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/shd/bro/2001/0005/ddd/pdfv/132760-helse_og_trivsel.pdf

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metode*. (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thue, F.W (2017). Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 01/2017(101) 92-116. Hentet fra [Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv - Nr 01 - 2017 - Norsk pedagogisk tidsskrift - Idunn \(uis.no\)](#)

Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015) Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45 (4), 451-474. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplanverket: Overordnet del. Hentet fra: [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](#)

Aarø, L. E., Samdal, O. & Wold, B. (2019). *Psykisk helse blant ungdom*. I K.I. Klepp & L. E. Aarø (Red.). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. (4. utg., s. 82-105). Oslo: Gyldendal Akademisk

INTERVJUGUIDE

1. Uformell prat (5 min)

2. Informasjon (5-10 min)

- Presentasjon av meg selv og prosjektet
- Forklare hva intervjuet skal brukes til
- Gi informasjon om samtykke, taushetsplikt, anonymitet og sletting av opplysninger etter prosjektslutt.
- Diskutere personvern (ansvar for å anonymisere elevene)
- Spørre om noe er uklart, gi rom for eventuelle spørsmål
- Informere om lydopptak, og sørge for samtykke
- Starte opptak

3. Overgangsspørsmål (10-15 min)

- Hvilke tanker/erfaringer har du om temaet psykisk helse og lærerrollen?
Eventuelle oppfølgingsspørsmål:
 - Interesserer tema deg?
 - Kan du utdype/si noe mer om dette?

4. Hovedspørsmål (50-60 min)

- Kan du si noe om hva som motiverte deg til å bli lærer?
Eventuelle oppfølgingsspørsmål:
 - Når ble du ferdig utdannet?
 - Hvor lenge har du jobbet som lærer og kontaktlærer?
- Hva er en lærer, og hva innebærer det å være lærer slik du ser det?
 - Kan du si noe mer/utdype?

- Kan du si noe om hva som motiverer/utfordrer deg i jobbhverdagen?
- Hvilke tanker har du om lærerrollen og de krav og forventninger som stilles til lærere?
 - Kan du si noe mer/utdype?
 - Hvordan mener du at lærerrollen har forandret seg?
 - I hvilken grad tenker du at krav og forventninger er realistiske?
 - Hva er viktige aspekt ved lærerrollen slik du ser det?
 - Hvor kommer krav og forventninger fra slik du opplever det
- Hvordan oppleves det å ha ansvar for elevenes psykiske helse?
 - Hvilke tanker har du om læreres betydning for elevenes psykiske helse?
 - Hva er utfordrende?
 - Hvordan opplever du egen kompetanse om psykisk helse og evne til å gjenkjenne symptomer?
 - Hvordan opplever du at skolen prioriterer psykisk helse? (Kursing? Programmer? Undervisning? Settes det av tid? Regelmessig/etter behov?)
 - I hvilken grad opplever du støtte? (Fra ledelse, kolleger, andre?)
- Hva tenker du om læreres emosjonelle belastninger, og hvordan det eventuelt merkes?
 - Kan du si noe mer/utdype?
 - I hvilken grad opplever du at du mestrer jobben din?
 - I hvilken grad trives du som lærer?
 - I hvilken grad utsettes lærere for stress? (Fare for utbrenthet)

5. Oppsummering (10-15 min)

- Hvordan opplevdes samtalen?
- Er det noe du vil legge til?
- Spørsmål?
- Takke for deltakelse

NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA:

- **Melding fra Tore Andre Kjetland Fjeldsbø** 20.01.2021 13:26

Hei, du vil få vår vurdering i neste melding. Innen du sender ut informasjonsskrivet til dine informanter kan du legge til hvor opplysningene oppbevares (ved behandlingsansvarlig institusjon) frem til 31.12.2021. Videre vil vi minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet. Lykke til med prosjektet!

- **Melding** 20.01.2021 13:30

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er: 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 20.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE O

PPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021. Data med personopplysninger oppbevares deretter internt ved behandlingsansvarlig institusjon frem til 31.12.2021, dette grunnet forskning. 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 viderebehandles 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 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 eventuelt 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: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Hei.

Mitt navn er Maria Kristensen Myhren. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger, og jeg ønsker med dette godkjenning og hjelp til å komme i kontakt med aktuelle deltakere til forskningsprosjektet mitt: **«*Psykisk helse i skolen og nye forventninger til lærerrollen; Hvordan oppleves det for lærere å stå ansvarlig for elevenes faglige læring og utvikling, samtidig som de skal ivareta elevenes psykiske helse?*»**

Lærerrollen har vært i stor endring, og hensikten med denne studien er å få beskrivelser fra lærere (ved ulike grunnskoler i Sandnes og Stavanger kommune) om hvordan det oppleves å være lærer, stilt overfor dagens nye krav og forventninger. Jeg ønsker å gjennomføre intervju med kontaktlærere; nåværende eller som har vært kontaktlærere i løpet av de siste tre årene, og håper på hjelp til å videreformidle informasjon om prosjektet til aktuelle deltakere. Jeg har lagt ved et skriv med ytterligere informasjon og med forespørsel om deltakelse.

Jeg er klar over at lærere har en travel jobbhverdag, men håper noen tar seg tiden til å lese mer om prosjektet og kan tenke seg å bidra med informasjon om et viktig tema.

Med vennlig hilsen

Maria Kristensen Myhren

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Psykisk helse i skolen og nye forventninger til lærerrollen; Hvordan oppleves det for lærere å stå ansvarlig for elevenes faglige læring og utvikling, samtidig som de skal ivareta elevenes psykiske helse?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bidra med informasjon om temaet psykisk helse og lærerrollen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Lærerrollen har vært i stor endring, og det stilles stadig nye krav og forventninger til lærere. Kunnskapsoppsummeringer på feltet viser til et behov for mer forskning på læreres opplevelser og holdninger til nye krav og forventninger som stilles til dem, og i hvilken grad disse kan oppleves belastende.

Forskningsprosjektet er del av en masterutdanning, og jeg vil ta utgangspunkt i følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Psykisk helse i skolen og nye forventninger til lærerrollen: Hvordan oppleves det for lærere å stå ansvarlig for elevenes faglige læring og utvikling, samtidig som de skal ivareta elevenes psykiske helse?

- Hvordan opplever lærere egen kompetanse om psykisk helse og hva tenker de om hvilken betydning de har for elevenes psykiske helse?
- Hvordan oppleves det å være lærer, sett i forhold til de oppgaver og ansvar de er gitt, for å ivareta både elevenes faglige utvikling og psykiske helse?

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming, med individuelle intervju som metode, og vil ta utgangspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming for å beskrive og fortolke materialet. Jeg ønsker å intervju seks kontaktlærere, fra ulike grunnskoler i Sandnes og Stavanger kommune. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i kontaktlærere ettersom de har et særlig ansvar for å se og følge opp hver enkelt elev. Intervjuene vil gjennomføres på skolene (dersom dette lar seg gjøre med tanke på korona og videre situasjon. Hvis ikke vil jeg prøve å få godkjenning for å gjennomføre intervju digitalt). Det vil settes av 60-90 minutter per intervju.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre seks intervju med lærere fra ulike grunnskoler i Sandnes og Stavanger kommune. Ett inklusjonskriterium knyttes til at aktuelle deltakere må være eller ha vært kontaktlærer i løpet av de siste tre årene. Dette fordi jeg ønsker en dypere forståelse av lærerrollen sett opp imot psykisk helse. Valg av kontaktlærere blir slik sett strategisk, med tanke på at kontaktlærere gjerne kjenner elevene bedre gjennom daglig kontakt og oppfølging, samt har et større ansvar for å ivareta elevene, både faglig og psykisk.

Jeg vil henvende meg til skoler i Sandnes og Stavanger kommune, ved rektor, og vil be rektor videreformidle informasjon i dette skrevet til aktuelle informanter, med spørsmål om de kan tenke seg å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å svare på spørsmål knyttet til temaet psykisk helse og lærerrollen. Ved å delta vil du få mulighet til å bidra med en mer utdypet forståelse av hvordan det oppleves å være lærer og hva man egentlig kan forvente av en lærer. Du vil også gis anledning til å bidra med en dypere forståelse av hvordan lærere opplever den nye lærerrollen og eget ansvar når det kommer til psykisk helse og en forebyggende innsats på dette feltet.

Intervjuene vil bli tatt opp på en kryptert lydopptaker, og så snart jeg har anledning vil opptaket gjennomgås, transkriberes og anonymiseres, for så å slettes. Utover navn, som er nødvendig for signatur på samtykkeerklæringen, samt e-postadresse/telefonnummer, som er nødvendig for planlegging og kontakt med tanke på avtale av intervju, vil det ikke innhentes eller registreres opplysninger om deg.

Jeg ser ingen klare ulemper ved å delta i prosjektet, annet enn at det må settes av tid til intervju, som jo er vanskelig nok å få til i en allerede travel og presset hverdag.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, undertegner du

Samtykkeerklæringen på siste side. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dersom du trekker deg fra prosjektet, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner. Dersom du ønsker å trekke deg eller har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte prosjektansvarlig Johannes H. Langeveld, Psykologspesialist Helse Stavanger HF, Professor II Universitet i Stavanger. Tlf.: 41305017. E-postadresse: johannes.hendrik.langeveld@sus.no

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste, som lagres adskilt fra øvrig datamateriale. Det er kun prosjektansvarlig, Johannes H. Langeveld og jeg (medforsker), Maria Kristensen Myhren, som har tilgang til denne listen. Jeg vil benytte meg av krypteringsprogrammet VeraCrypt og data vil lagres på Universitetet i Stavanger sine sikre servere frem til senest 31.12.21.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene om deg vil bli anonymisert og slettet etter prosjektslutt/godkjenning av oppgave, og senest 31.12.21. Innlevering av oppgave er satt til 1.6.21, men jeg ønsker å oppbevare opplysninger lenge nok til å kunne bruke opplysningene til en eventuell artikkel.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Stavanger ved prosjektansvarlig Johannes H. Langeveld, Psykologspesialist Helse Stavanger HF, professor II Universitet i Stavanger. Tlf.: 41305017. E-postadresse: johannes.hendrik.langeveld@sus.no eller medforsker Maria Kristensen Myhren: mk.myhren@stud.uis.no

Personvernombud ved Universitetet i Stavanger er Rolf Jegervatn. E-postadresse: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student/medforsker

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Psykisk helse i skolen og nye forventninger til lærerrollen; Hvordan oppleves det for lærere å stå ansvarlig for elevenes faglige læring og utvikling, samtidig som de skal ivareta elevenes psykiske helse?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til senest 31.12.21, for å kunne brukes til en eventuell artikkel

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet/eventuell artikkel er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)