



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MSP- Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2022
Forfatter: Sofie Pettersen	
Veileder: Dziuginta Baraldsnes	
Tittel på masteroppgaven: Sosiallæreres arbeid med psykisk helse på ungdomsskolen Engelsk tittel: Social teachers work with mental health in secondary education school	
Emneord: Psykiske vansker Sosiallærer Ungdomsskole Livsmestring	Antall ord: 28 794 + 3 vedlegg Stavanger, 03.06.2022

Forord

Så kom jeg i mål med masteroppgaven til slutt! Det har vært en krevende prosess, men samtidig veldig givende og lærerikt. Det er flere jeg gjerne vil takke for at jeg kom i mål med oppgaven.

Jeg ønsker å takke veilederen min Dziuginta Baraldsnes for konstruktive tilbakemeldinger som har motivert til fremgang og forbedringer. Tusen takk for all hjelp! Jeg ønsker også å takke informantene, som valgte å stille opp til intervju. Uten dere hadde ikke masteroppgaven blitt til. Tusen takk for deres bidrag og tid, det setter jeg stor pris på.

Jeg ønsker også å takke min medstudent Eldbjørg for gode samtaler og motiverende ord underveis i masterskrivingen og i studietiden generelt.

Sist vil jeg rette en stor takk til familie, venner og samboer som har lest gjennom masteroppgaven min, og som har vært en god støtte underveis i hverdagen.

Kristiansand, juni 2022.

Sofie Pettersen

Sammendrag

I denne studien har formålet vært å svare på problemstillingen: **På hvilken måte arbeider sosiallærere med å fremme god psykisk helse blant elever på ungdomsskolen?**

Forskningsspørsmålene i oppgaven var:

1. Hvilke psykiske helseutfordringer blant elever jobber sosiallærere med?
2. Hvordan ivaretas kravet om livsmestring i skolen i praksis?
3. Hvilke utfordringer møter sosiallærere i arbeidet med å fremme god psykisk helse blant elever på ungdomsskolen?

Denne studien ble gjennomført ved bruk av kvalitativ metode, der fire sosiallærere fra forskjellige områder ble intervjuet. Under intervjuene kom det frem at informantene hadde ulike opplevelser av arbeidet med å fremme god psykisk helse hos elevene. Alle fire informantene hadde til felles at de var svært engasjerte, opptatte av psykisk helsearbeid og ga mye av seg selv i arbeidet med elevene. Mangel på tid og ressurser opplevdes som utfordrende av alle informantene. Hvor utbredt utfordringene blant ungdom var rundt stress og press knyttet til skolearbeid og kropp, samt utfordringer knyttet til sosiale medier varierte hos sosiallærerne, men det var også en del like opplevelser av ungdoms utfordringer uavhengig av at sosiallærerne bodde ulike steder i Norge, samt også en informant som jobbet i utlandet. Livsmestring som overordnet tema i skolen ble ulikt utført i praksis hos de fire informantene, og sosiallærerne hadde ulike roller i dette arbeidet. Hvorvidt livsmestring bør forbli et overordnet tema, eller bli til et eventuelt eget fag i skolen var det også uenigheter om blant informantene.

Abstract

In this study the purpose has been to answer the research question: *In what way do social teachers work to promote good mental health among students in secondary school?*

The research questions were:

1. What mental health challenges among students do social teachers work with?
2. How is the requirement for life skills in school met in practice?
3. What challenges do social teachers face in the work of promoting good mental health among students in lower secondary school?

This was done using a qualitative method, where four social teachers from different areas were interviewed. During the interviews, it emerged/appeared that the informants had different experiences with promoting good mental health among students. All informants had in common that they were engaged, concerned with mental health work, and gave it all in their work with the students. Lack of time and resources were described as challenging by all informants. How widespread the challenges among the students were around stress and pressure related to schoolwork and body image, together with challenges related to social media varied among the informants, but there were also similar experiences of youth challenges although the social teachers lived in separate places in Norway (and abroad). Life skills as the overriding theme in the school were carried out different in practice by the informants, and the social teachers had different roles in this work. There was also disagreement among the informants whether life skills should remain an overriding topic or become a separate subject in school.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Abstract	II
1.0 Innledning	1
1.1 Introduksjon og bakgrunn.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Studiens relevans og formål.....	4
1.4 Oppgavens struktur.....	5
2.0 Teori	7
2.1 Hva er psykisk helse?.....	7
2.2 De mest utbredte psykiske vanskene i ungdomsalder	9
2.2.1 Stress og press blant ungdom i dagens skole	9
2.2.2 Sosiale medier	12
2.2.3 Konsekvenser av stress, press og negative erfaringer ved bruk av sosiale medier	14
2.3 Risikofaktorer i skolen knyttet til psykisk helse	14
2.3.1 Mobbing	15
2.3.2 Negativ lærer-elev relasjon	16
2.4 Beskyttelsesfaktorer i skolen knyttet til psykisk helse	17
2.4.1 God lærer-elev relasjon	17
2.4.2 Sosial og emosjonell læring	19
2.5 Skolens arbeid med psykisk helse	20
2.5.1 Lærerens rolle	20
2.5.2 Intern samarbeid og sosiallærers rolle	21
2.5.3 Foreldresamarbeid for å fremme psykisk helse	22
2.5.4 Samarbeid på tvers av instanser	23
2.5.5 Forebyggende psykisk helsearbeid	25
2.5.6 Skolens fokus på livsmestring og folkehelse	26
2.6 Oppsummering av teorikapitlet.....	28

3.0 Metode	30
3.1 Vitenskapelig ståsted.....	30
3.2 Forskerens rolle.....	33
3.3 Intervju.....	34
3.4 Utvalg.....	34
3.5 Behandling av data	35
3.6 Transkribering	36
3.7 Forskningsetiske overveielser.....	37
3.8 Studiens forskningskvalitet	38
3.9 Meningsfortolkning.....	39
3.10 Analyse og data.....	40
4.0 Resultater.....	43
4.1 Sosillærernes forståelse av psykisk helse begrepet.....	43
4.1.1 Sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse.....	43
4.1.2 Normalisering av psykisk helse	43
4.1.3 Sammenhengen mellom psykisk helse og læring	44
4.2 Utfordringer og vansker sosillærerne opplever at elevene møter i skolen.....	45
4.2.1 Utfordringen om stress og press knyttet til prestasjoner i skolen	45
4.2.2 Utfordringen om kroppspress.....	46
4.2.3 Utfordringer knyttet til sosiale medier	46
4.3 Sosillærerens utfordring knyttet til økning av vansker og mindre tid.....	47
4.4 Sosillærernes psykiske helsearbeid på ungdomsskolen	48
4.4.1 Å være synlig for elevene	48
4.4.2 Dialog med elevene som har vansker	49
4.5 Forutsetninger for å få til godt psykisk helsearbeid.....	50
4.5.1 Relasjon til elevene	50
4.5.2 Samarbeid med instanser som forutsetning for godt psykisk helsearbeid	50
4.5.3 Foreldresamarbeid som forutsetning for godt psykisk helsearbeid	52
4.5.4 Sosillærernes egenskaper og omsorgsevne som forutsetning	53
4.6 Livsmestring- hvordan løses det i praksis?.....	55
4.6.1 Undervisning om livsmestring	55
4.6.2 Bør livsmestring være et eget fag i skolen?	55

5.0 Diskusjon	57
5.1 <i>Ungdommens utfordringer og sosiallærers rolle i det psykiske helsearbeidet</i>	57
5.2 <i>Livsmestring i praksis</i>	64
5.3 <i>Utfordringer sosiallærere opplever i arbeidet med å fremme god psykisk helse</i>	66
6.0 Refleksjoner og avslutning	69
6.1 <i>Refleksjoner rundt egen forskning</i>	69
6.2 <i>Avsluttende refleksjoner</i>	69
Referanser:	72
Vedlegg 1- Intervjuguide	78
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informantene	79
Vedlegg 3- Godkjenning fra NSD	82

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon og bakgrunn

Denne oppgaven handler om sosiallæreres arbeid med psykisk helse på ungdomsskolen. Bakgrunnen for valget om å skrive om psykisk helse er viktigheten den psykiske helsen har for elevenes trivsel og evne til å lære i skolen. Bru, Idsøe og Øverland (2016, s. 22) forklarer at elevers psykiske helse har vesentlig betydning for elevers evne til å konsentrere seg og opprettholde innsats for læring over tid, og skolefaglig læring krever nettopp både konsentrasjon og innsats. Eriksen et al., (2017, s. 7) ved NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) forklarer at det har vært en økning i selvrapporterte helseplager, særlig blant unge jenter. Helseplagene kan nødvendigvis ikke diagnostiseres som psykiske lidelser, men heller symptomer på depresjons- og angstplager, som mange kan ha i kortere eller lengre perioder. Denne økningen kan være en indikasjon på at fokuset på psykisk helsearbeid i skolen kanskje ikke er tilstrekkelig slik det er i dag.

I folkehelse rapporten fra 2018 «Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge» ble det avdekket at de fleste barn og unge i Norge trives og har god psykisk helse. Undersøkelser av livskvalitet viser at det store flertallet er fornøyde med livene sine. Samtidig er det mange som får diagnostisert psykiske lidelser i løpet av barndom og ungdomstid, og for en del representerer det langvarige eller livslange tilstander (Suren et al., 2018). I Norge behandles rundt 5% av barn og ungdom i alderen 0-17 år hvert år i psykisk helsevern for barn og unge (BUP). I rapporten av Holen og Waagene (2014) om «Psykisk helse i skolen» er det samlet svar fra lærere, skoleledere og skoleeiere på spørsmål om hvordan skolen forholder seg til temaet psykisk helse, med hensyn til forebyggende arbeid og hvordan skolen møter elever som har psykiske vansker. I konklusjonen kom det frem at rundt 80% av lærerne hadde opplevd å ha elever med psykiske vansker som de mente trengte hjelp. I undersøkelsen kom det også frem at lærerne i stor grad følger opp elever og tilrettelegger for elever med psykiske vansker både i og utenfor klasserommet. Det er samtidig interessant å bemerke seg at halvparten av lærerne ikke synes at de har tilstrekkelig kompetanse til å følge opp og tilrettelegge, og en tredje del opplever at de mangler tid og ressurser til dette. I undersøkelsens konklusjon ble det også trukket frem at det blir opp til den enkelte lærer og «ildsjel» hvordan elever med psykiske vansker blir møtt (Holen & Waagene, 2014, s. 8).

At skolen omhandler læring av kunnskap er en selvfølgelighet. Men sosiale og psykologiske aspekter i skolens miljø er også nedfelt i opplæringsloven:

§ 9A-3: *Skolen skal førebygge brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane.*

(Opplæringslova, 1998).

Fokuset på elevers psykiske helse og utvikling er også tatt med i den overordnede delen i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017). Folkehelse og livsmestring skal som tverrfaglig tema gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og skal gi muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Livsmestring dreier seg om å forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Livsmestring skal bidra til å lære elevene å møte motgang og medgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte. Innenfor livsmestringstemaet blir ulike aktuelle områder foreslått: psykisk og fysisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Andre temaer som verdivalg og betydning av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner er også sentrale innen livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sosiolæreren kan også ha en rolle i dette arbeidet. Å jobbe med å fremme god psykisk helse og forebygge psykiske vansker kan skje på ulike nivåer. Man kan jobbe universelt, for alle elevene, jobbe gruppebasert/individbasert for elever med risiko for å utvikle psykiske vansker, og jobbe individbasert med elever som har høyt symptomnivå på vansker (Andersen, 2016, s. 259). Psykisk helse ser ut til å være et økende problemområde, og har fått stadig større fokus i det norske samfunn. Siden fokuset på psykisk helse også er blitt en del av skolen og læreplanverket, vil det være relevant å se på hvordan sosiolærerne arbeider med problematikken. Hva opplever sosiolærere som utfordrende innen psykisk helse på skolen? På hvilken måte har temaene livsmestring og folkehelse fått plass i skolen? Hvordan arbeides det forebyggende for å skape gode psykososiale miljø i skolen, slik det er nedfelt i opplæringsloven? I rapporten «Skolen etter koronapandemien» fra regjeringen som ble publisert 15.06.2021 blir det foreslått nye tiltak for psykisk helse i skolen. Rapporten fremmer at det er mye som tyder på at skolene ikke har god nok tilgang til kompetanse om hvordan skolen kan drive forebyggende helsearbeid. God tilgang på kunnskap og kompetanse om psykisk helse vil bidra til at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan fungere etter hensikten. Skolen og lærerne skal ikke behandle psykiske plager eller lidelser, men det er naturlig å vurdere hvordan skolen kan få støtte til å legge opp tilpassede opplæringsløp for elever som har slike utfordringer. Rapporten forklarer videre at det på sikt kan bli aktuelt å

prøve ut ordninger der skolene får bedre tilgang til fagpersoner som kan bidra til forebyggende arbeid (psykologer, psykiatriske sykepleiere, miljøarbeidere osv) (Regjeringen, 2021, s. 31).

Denne oppgaven skal undersøke sosiallæreres arbeid med elevenes psykisk helse. En sosiallærer, er en lærer i grunnskolen som forestår den sosialpedagogiske tjenesten. Sosiallærers formål er å hjelpe elevene med å finne seg til rette, slik at de kan løse faglige, personlige eller sosiale vansker som gjelder deres forhold i og utenfor skolen (Henriksen, 2021). Denne jobben innebærer også å hjelpe elevene med deres psykiske helse. Retten til den sosialpedagogiske rådgivningen er begrenset til personlige, sosiale og emosjonelle vansker og omfatter dermed ikke elevens faglige problemer (Utdanningsdirektoratet, 2020). I opplæringsloven er retten til et godt psykososialt miljø nedfelt. § 9a-1: *Alle elever i grunnskolar og vidaregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.* Denne retten skal blant annet sikres ved hjelp av det sosialpedagogiske tilbudet på skolen. Paragraf § 22-2 omfatter særlig den sosialpedagogiske rådgivningen: *Sosial pedagogisk rådgivning er knyttet til sosiale spørsmål, og da særskilt spørsmål som kan ha betydning for elevens fungering på skolen* (Opplæringsloven § 22-2; Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne oppgaven er altså fokuset på sosiallærers rolle i arbeidet med psykisk helse. Det er mye fokus og forskning på lærerens rolle i å fremme god psykisk helse hos elevene, men det er mindre fokus på sosiallærers rolle i dette arbeidet. Det er derfor relevant å se i denne studien på hvordan sosiallæreren arbeider for å fremme god psykisk helse hos elevene på ungdomsskolen. Personlig har jeg ingen erfaring med å jobbe som sosiallærer og det vil derfor være interessant å skaffe mer kunnskap om sosiallærers rolle i arbeidet med psykisk helse på ungdomsskolen, noe som også er en del av bakgrunnen for valg av tema.

1.2 Problemstilling

På hvilken måte arbeider sosiallærere med å fremme god psykisk helse blant elever på ungdomsskolen?

I oppgaven er det også noen forskningsspørsmål som sammen med problemstillingen er styrende for undersøkelsen. Problemstillingen vil være overordnet, og forskningsspørsmålene vil være med på å styre intervjuene og fokuset i oppgaven.

1. Hvilke psykiske helseutfordringer blant elever jobber sosiallærere med?
2. Hvordan ivaretas kravet om livsmestring i skolen i praksis?
3. Hvilke utfordringer møter sosiallærere i arbeidet med å fremme god psykisk helse blant elever på ungdomsskolen?

1.3 Studiens relevans og formål

Denne studien omhandler psykisk helse og sosiallæreres arbeid med å fremme god psykisk helse blant elever på ungdomsskolen. Det finnes lite litteratur og forskning om hvordan sosiallærere arbeider med psykisk helse på ungdomsskolen, og det vil derfor være relevant å undersøke dette. Folkehelse rapporten fra 2018 (Suren et al, 2018.) indikerer noen forskjeller angående psykisk helse i forhold til alder og kjønn. I rapporten så man på forekomsten av ulike psykiske vansker og lidelser blant jenter og gutter. Her kom det blant annet frem at hos jenter i alderen 15-17 år har andelen som får diagnoser i BUP steget i femårsperioden fra 2011-2016 fra 5% til 7%. De hyppigste forekommende diagnosene i denne gruppen er depresjon, angstlidelser, tilpasningsforstyrrelser og spiseforstyrrelser. I aldersgruppene 5-9 år og 10-14 år er diagnoseforekomsten høyere hos gutter. Dette skyldes at gutter har høyere risiko for utviklingsforstyrrelser som debuterer tidlig i livet som ADHD, autismespekterforstyrrelser, Tourettes syndrom og atferdsforstyrrelser (Suren et al., 2018). Hos jenter i aldersgruppen 15-17 år økte andelen med depresjonsdiagnoser fra omkring 1,5% i 2010 til omkring 2,5 % i 2013. Hos gutter i alderen 15-17 år lå andelen stabilt på 0,6-0,7 % i samme periode. Man ser også en økning i bruk av antidepressiva blant jenter på 15-17 år fra 1,2 % i 2010 til 2% i 2016. Denne økningen har man ikke sett hos gutter. Angstlidelser er vanlig på alle alderstrinn, men er mest utbredt hos tenåringer. Studier har vist at 23,9% av 6-8 åringer, og 31,9% av tenåringer har hatt en angstlidelse i løpet av livet (Kroes, 2001; Merikanges, 2010b, referert i Suren et al., 2018). Det vil være interessant å undersøke om sosiallæreren i skolen opplever den samme økningen av vansker i deres praksis på skolen som folkehelse rapporten fra 2018 avdekket. Psykisk helse har også en vesentlig betydning for elevers evne til å konsentrere seg og opprettholde innsats for læring over tid, og skolefaglig læring krever nettopp både konsentrasjon og innsats (Bru et al. 2016, s. 22). Psykisk helse har fått større plass i den overordnede delen av læreplanen, der folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Det vil derfor være interessant å se hvordan dette arbeidet gjennomføres, og hvordan sosiallærerne opplever dette arbeidet. Det vil være relevant å se hvilken rolle sosiallærere har i arbeidet med

psykisk helse, og deres rolle i implementeringen av livsmestring og folkehelse som tverrfaglig tema i skolen. Ved å se på hva sosiallærerne opplever som utfordrende i arbeidet med å fremme god psykisk helse kan man få et perspektiv på hvilke områder som eventuelt trenger mer oppmerksomhet og kompetanseløft. I rapporten av Holen og Waagene (2014) om «Psykisk helse i skolen» kom det frem at halvparten av lærerne ikke følte at dem hadde nok kompetanse for å følge opp og tilrettelegge for elever med psykiske vansker, og 1/3 av lærerne følte de manglet tid og ressurser for å følge opp. Det vil være interessant å undersøke om resultatene fra tidligere studier samsvarer med sosiallærernes utfordringer med å ivareta elevenes psykiske helse i praksis.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem hoveddeler: introduksjon, teori, metode, resultat, drøftingsdel og oppsummering. I introduksjonsdelen presenteres studiens relevans, formål, problemstilling og forskningsspørsmål. I teoridelen presenteres forklaringer på hva psykisk helse innebærer, og begrep som skal brukes videre forklares. Deretter kommer det teori om de mest utbredte vanskene innen psykisk helse, og hvilke vansker som får fokus i denne oppgaven. Fokuset er på stress og press blant ungdom i skolen, både knyttet til karakterer og kroppspress, samt utfordringer knyttet til sosiale medier. Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer knyttet til psykisk helse blant ungdom blir også presentert i teoridelen. Skolens rolle knyttet til arbeidet med psykisk helse er også en stor del av teorigapittelet i oppgaven. Skolens rolle innebærer å se på lærerens rolle, sosiallærerens rolle, foreldresamarbeid og samarbeid med andre instanser internt og eksternt. Når teori rundt lærerens rolle blir presentert kan dette også knyttes til sosiallærerens rolle, da å bygge relasjon som lærer også vil gjelde for hvordan sosiallærer kan bygge relasjon. Den teoretiske delen av oppgaven avsluttes med skolens fokus på folkehelse og livsmestring.

Metodekapittelet består av en forklaring av vitenskapelig ståsted, en forklaring på kvalitativ metode, deretter et delkapittel om hva intervju er og innebærer, og en beskrivelse av hvordan utvalget har blitt valgt ut og kriteriene som fulgte med. Så kommer det en refleksjon over etiske vurderinger som er relevante å ta hensyn til i dette prosjektet. Deretter blir resultatene fra intervjuene presentert i en tematisk analyse. Den tematiske analysen er i stor grad styrt av intervjuguiden og informantens fortellinger. Resultatet består av seks hovedkategorier med underkapitler. Drøftingen i oppgaven blir styrt av forskningsspørsmålene, samt en refleksjon og drøfting rundt prosjektets metode og eventuelle utfordringer knyttet opp mot resultatet.

Avslutningsvis presenteres det avsluttende refleksjoner, med et blikk på hva som har blitt fremmet i studien og hva som kan forskes på av andre forskere i fremtiden.

2.0 Teori

2.1 Hva er psykisk helse?

Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse som: «en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet» (World Health Organisation, 2018).

Betegnelsen psykiske vansker beskrives som symptomer som kan gi store vansker, men ikke nødvendigvis i den grad og utstrekning at de kan karakteriseres med diagnose. Forekomsten av psykiske vansker kan brukes til å identifisere risikogrupper og til å sette i gang forebyggende tiltak. Mange vil oppleve å ha betydelige psykiske plager/vansker i kortere eller lengre perioder, uten at dette kvalifiseres som en diagnostiserbar psykisk lidelse (Skogen et al., 2018, s. 23). Betegnelsen psykiske lidelser benyttes når symptombelastningen er stor nok og av en karakter som gjør at det kan stilles en diagnose. Gjennom forskning registreres psykiske lidelser gjennom strukturerte kliniske intervjuer. I intervjuene benyttes det bestemte diagnosekriterier som internasjonale sykdomsklassifisering (eng. International Classification of Mental and Behavioural Disorders, ICD-10) fra Verdens helseorganisasjon eller diagnose og statistikk manual for psykiske lidelser (eng. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM-5)), utarbeidet av den amerikanske psykiaterforeningen (Skogen et al., 2018, s. 23). ICD-11 ble utformet i 2019 og Norge er i startfasen av strategiplanleggingen for å starte overgangen fra ICD-10 til ICD-11. Overgangen fra ICD-9 til ICD-10 tok til sammenligning mellom fem til syv år (Direktoratet for e-helse, 2022).

Skogen et al. (2018, s. 23) forklarer at god psykisk helse må forstås som noe mer enn fravær av psykiske symptomer og diagnostiserbare lidelser. Livskvalitet omfatter det som gir verdi og mening i livet. Det kan handle om det som gir mennesker glede, vitalitet og tilfredshet, trygghet og tilhørighet, om å bruke personlige styrker, føleinteresse, mestring og engasjement. Livskvalitet forstås dermed som noe som har en viktig verdi i seg selv og henger sammen med psykisk helse for øvrig og fysisk helse (Skogen et al., 2018, s. 24). Positive følelser og følelsestilstander er viktig for enkeltindividets opplevelse her og nå og for fremtiden, og likt for familien, vennenettverket, skoleklassen, nærmiljøet og samfunnet som helhet. Trivsel i tenårene forutsier også bedre helse og mindre risikoatferd i voksen alder (Bang Nes, 2015). Livskvalitet kan også trolig påvirke den fysiske helsetilstanden fordi livskvalitet har

sammenheng med redusert stress og risiko for ulykker. Positive følelsestilstander virker også å lede til bedre helse og sunnere livsstil. Unge og voksne som oppgir høy livskvalitet er oftere engasjert i sosiale, fritids og treningsrelaterede aktiviteter, røyker mindre, drikker mindre og spiser sunnere. Det finnes ikke et entydig svar på hva som fremmer livskvalitet. En rekke faktorer kan påvirke livskvaliteten, slik som mestringsressurser, sosial støtte, positive og negative livshendelser, gener og personlighet, tilknytningsforhold, venner og familieband, kultur og objektive faktorer som samfunnsforhold og økonomi (Bang Nes, 2015).

Skolen er i en unik posisjon for å kunne identifisere og formidle hjelp til barn og unge med psykiske helseproblemer siden skolen møter alle barn og unge (Bru et al., 2016, s. 18). Skolen er en vesentlig del av barn og unges oppvekstmiljø. Skolen er en arena for å søke tilhørighet, vennskap og annerkjennelse blant jevnaldrende. Forskning tyder på at elever er minst like opptatt av sosiale mål som læringsmål når de er i skolen (Wenzel, 1998, referert i Bru et al., 2016, s. 19). Skolen og lærerne har en viktig rolle for å tilrettelegge for et positivt sosialt samspill mellom elevene og for å hindre at elever blir utsatt for sosiale belastninger som krenkelser, trakassering og mobbing. Hvordan en lykkes med å tilfredsstille elevenes sosiale behov vil ha stor betydning for elevenes velvære og psykiske helse. Betydningen av fokus på skolens psykososiale miljø blir trolig enda viktigere i tiden som kommer, da det virker som at stress og psykisk press øker blant ungdom (Bru, 2016, s. 19). Data fra Sverige tyder på at opplevelsen av utmattelse og søvnproblemer har økt betydelig blant ungdom de siste 10-årene (Socialstyrelsen, 2009, referert i Bru et al., 2016, s. 19). Særlig blant ungdom virker forhold knyttet til skolen, slik som lekser, prøver og skolerelaterte sosiale belastninger å være en vesentlig kilde til stress (Skaalvik & Federci, 2015).

En teoretisk retning innen psykisk helse er teorien om salutogenese. Salutogenese er læren om hva som gir god helse. Ut fra livsvilkår vil man ha ulik holdning til om nye situasjoner er påvirkelige, forutsigbare og overkommelige. Dette gir ulikt pågangsmot i møte med sykdom (Walseth & Malterud, 2004). Det var Antonovsky, en israelsk sosiolog som arbeidet med helsespørsmål, som lanserte teorien om salutogenese. Antonovsky fokuserte på hvordan gode motstandsressurser har betydning for hvordan man takler sykdom og sykdomsutvikling. Disse motstandsressursene kan for eksempel være god økonomi, og sosialt nettverk med sterk grad av tilhørighet. Den enkeltes ressurser vil gi ulik grunnholdning i møte med hendelser i livet. Disse motstandsressurserne kalte Antonovsky for sense of coherence (SOC). Teorien om salutogenese ble utviklet som en motvekt til patogenese (av pato- sykdom og genesis-

opprinnelse eller til-blivelse) som vektlegger risikofaktorer og årsaker til sykdom (Langeland, 2014, s. 12). Antonovsky fokuserte mer på hvilke ressurser som bidrar til at noen mennesker opprettholder og utvikler bedre helse til tross for ulike belastninger. Innen salutogenese er det også mer fokus på personens historie og opplevelse enn det er i patogenese som er mer diagnosefokuset (Langeland, 2014, s. 12). Når det gjelder synet på stress så forstås spenning og stress innen salutogenese som potensielt helsefremmede, men i patogenese sees stress på som sykdomsskapende. Innen salutogenese vektlegges også aktiv tilpasning som et ideal i behandlingen, i patogenesen derimot søker man heller etter den rette kuren basert på rett diagnose (Antonovsky, 1987; Langeland, 2014, s. 12). Teorien om salutogenese fokuserer altså på hva som gir mennesker god psykisk helse, og hvordan mostandsressurser kan være beskyttende når man møter hendelser og utfordringer i livet.

Oppgavens fokus er psykiske vansker og elevenes psykiske helse, og disse begrepene brukes dermed videre. Grunnen til dette valget er at behovet for hjelp ikke burde defineres utelukkende av elevens diagnose. Denne oppgaven fokuserer ikke på psykiske lidelser, som depresjon og angst. Sosiallærers rolle er relevant for alle elever som opplever psykiske vansker og plager i kortere eller lengre perioder, uavhengig av diagnose eller psykiske lidelse i bunn.

2.2 De mest utbredte psykiske vanskene i ungdomsalder

Dette kapitlet er begrenset til de utbredte vanskene stress og press, blant ungdom i dagens skole. Fokuset er på prestasjonspress og kroppspress, i tillegg til utfordringer knyttet til sosiale medier. Som tidligere nevnt har det vært en økning blant selvrapporterte vansker blant unge, spesielt hos jenter (Eriksen et al., 2017, s. 7). Tallene tyder på at stadig flere unge sliter med psykiske hverdagsproblemer, og Eriksen og Bakken (2020) forteller at det spekuleres i om denne økningen kan forklares ut fra økt press fra skolen, økt kroppspress, og påvirkning fra sosiale medier. Bakgrunnen for økningen kan ikke konstateres, og åpenhet rundt psykisk helse kan også være forklaring bak ungdoms økte selvrapporterte helseplager. Derfor skal dette kapitlet fokusere på prestasjonspress, kroppspress og sosiale mediers påvirkning.

2.2.1 Stress og press blant ungdom i dagens skole

Stress som begrep kan forstås som de kroppslige reaksjonene som oppstår ved belastninger man blir utsatt for (Selye, 1956, referert i Bru, 2019, s. 20). Selye (1956, referert i Bru, 2019, s. 20) skiller mellom positivt og negativt stress. Positivt stress kan forstås som utfordringer

som kan håndteres. Den type stress gir grunnlag for læring og utvikling og er forbundet med positive følelser. Negativt stress vil derimot redusere kvaliteten på læring og prestasjoner. Lazarus kognitive transaksjonsmodell fokuserer på negativt stress, og definerer stress som: *en opplevelse av at krav overstiger de individuelle og sosiale ressursene man er i stand til å mobilisere for å håndtere kravet eller situasjonen* (Lazarus og Folkman, 1984; referert i Bru, 2019, s. 21). Press handler om kravet og følelsen av forventning til å være på en spesiell måte (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018). Sammenhengen mellom stress og press innebærer altså at et sterkt press kan føre til et høyere nivå stress.

Skolens krav til prestasjoner er en vesentlig kilde til stress blant barn og unge (Bru, 2019, s. 21). Skaalvik og Federici (2015) gjennomførte en studie som avdekket at elever både på ungdomsskole og videregående skole opplevde betydelig press knyttet til skolearbeidet. I undersøkelsen deltok 2346 elever fra tolv ungdomsskoler og tre videregående skoler. Resultatene fra undersøkelsen tyder på at elevene opplever et sterkt prestasjonspress i ungdomsskolen og i videregående skole. Jentene opplever dette prestasjonspresset noe sterkere enn guttene. Over halvparten av jentene opplevde prestasjonspresset som sterkt, mens omkring 40% av guttene opplever et sterkt press (Skaalvik & Federici, 2015). I undersøkelsen ble det også undersøkt om elevene opplevde et sterkt utseendepress/kroppspress. Resultatene ble at det er langt flere ungdommer som opplever et sterkt prestasjonspress enn et sterkt utseendepress/kroppspress. For jentene er både prestasjonspress og utseendepress økende fra ungdomsskolen til videregående skole (Skaalvik & Federici, 2015).

Skolen skal stimulere til læring og utvikling. Noen ganger er læring lystbetont, der man lærer ny kunnskap og ferdigheter med en følelse av engasjement, glede og stolthet. Andre ganger er læringen mer krevende. Eleven kan tenkte at dette er for vanskelig for meg, uansett hvor mye jeg øver og leser vil jeg aldri kunne lære meg det. I slike situasjoner vil eleven kunne oppleve at kravene overstiger de ressursene som er tilgjengelig. Skjer dette ofte vil det kunne føre til en permanent følelse av at kravene i skolen overstiger ressursene. En slik opplevelse vil ofte være forbundet med en følelse av håpløshet (Salmela-Aro, 2017, referert i Bru, 2019, s. 21).

Prestasjonsforventninger har fått økt fokus, og disse forventningene kan bidra til å utvikle en stresskultur på skolene. (Lillejord et al., 2017). En stresskultur kan oppstå ved økt prestasjonspress i skolen, men også ved økte ambisjoner hos elevene. Utdanningsmulighetene er mange, og utdanning har blitt svært viktig for å få en jobb. Det ser også ut til at det har blitt

økt fokus på å bli vellykket. Denne formen for prestasjonsfokus, blandet med perfektjonisme hos unge, har ført til en diskusjon om dagens unge bør bli kalt «generasjon prestasjon» (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 98). Noen elever har utviklet en mer avgrenset form for prestasjonsangst som kalles test- eller prøveangst. Dette medfører stress eller angst i testsituasjoner, for eksempel før, under eller etter en prøve. For noen elever kan det å skulle presentere noe for andre være en stor emosjonell belastning. Bekymringsstankene kan være svært plagsomme, og enkelte kan utvikle en fobi for å presentere, spesielt fremfor en full klasse. Angst kan oppleves svært vanskelig og ubehagelig, og det er ikke uvanlig at angsten er knyttet til en følelse av skam. Dermed kan angsten også oppleves som truende. Eleven vil da kunne begynne å unngå situasjoner som utløser angsten, og de kan utvikle et unngåelsesmønster som kan være svært vanskelig å bryte ut av (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 102).

Elevens målorientering betegnes som elevens grunnleggende hensikt for å utføre skolearbeidet, og innen målorientering skillers det mellom prestasjonsorientering og mestringsorientering. Det er vanlig med en blanding av begge orienteringene, men det kan være hensiktsmessig å se på hvilken målorientering som dominerer. Prestasjonsorienterte elever er opptatt av å demonstrere, for å bli oppfattet som flink. Mestringsorienterte elever er opptatte av å utvikle kompetanse, for å forstå eller utforske lærestoffet (Tvedt & Bru, 2019, s. 53). Mestringsorienterte elever er mindre utsatt for å føle at kompetansebehovet eller selververdet blir truet når de ikke lykkes på første forsøk, noe som forebygger stress. Elever som er mestringsorienterte samhandler også oftere med medelever enn det prestasjonsorienterte elever gjør, noe som kan gi tilgang på støtte som forebygger stress. Det er vanlig å skille mellom to ytterpunkter av motivasjonelt klima i klasserommet; prestasjonsorientert, og mestringsorientert. (Tvedt & Bru, 2019, s. 55). I et mestringsorientert klima verdsettes innsats, og elevenes utforskning og forståelse av lærestoffet blir prioritert høyt. Her blir feiltrinn sett på som en nødvendig del av læreprosessen. I et prestasjonsorientert klima blir prestasjoner høyt verdsatt og prestasjonene blir gjerne sammenlignet med andre. Her får gjerne de sterkeste elevene mest oppmerksomhet. Feil blir her betraktet som manglende kompetanse. Elever som går i klasser med høyt prestasjonsfokus vil være mer utsatt for stress. Risikoen for trusselvurderinger vil være større dersom elevenes ambisjoner er høye, og dersom trykket i omgivelsene ligger på de målbare prestasjonene og sosial sammenligning (Tvedt & Bru, 2019, s. 56).

Kroppspress blant barn og unge kan være en vesentlig kilde for stress og press i skolen (Sand, 2019, s. 170). Kroppspress kan defineres som krav til å se ut på en bestemt måte, og kravene defineres gjerne i lys av rådende idealer for skjønnhet og attraktivitet. Kroppspress kan skape bekymringer knyttet eget utseende og oppfatninger om at man for eksempel er tykk eller utrent (Voelker, Reel & Greenleaf, 2015, referert i Sand, 2019, s. 170). I hvilken grad kropp og utseende får fokus kan variere i både ulike klasser og ulike klassesertrinn, og dette er noe lærere kan tematisere og rette fokus mot dersom det er tendenser som skiller seg ut og virker å bidra til økt kroppspress blant elevene (Sand, 2019, s. 171). Kroppspress har fått økende fokus i faglige kretser og i allmenn samfunnsdebatt. Det er flere åpenbare grunner til dette. Blant annet har kroppsidealet blitt betydelig strengere i løpet av de siste generasjonene, der idealet er å være slank for jenter og muskuløs for gutter, et ideal som kun kan oppnås av et fåtall uten streng diett (Croll, 2005, referert i Sand, 2019, s. 171). Man har også utviklet en større forståelse for at kroppspress kan oppleves av begge kjønn. Fra å være mest bekymret for jenters idealer, har nå gutters bekymringer for kropp og utseende fått økt oppmerksomhet (Varnado-Sullivan et al., 2006, referert i Sand, 2019, s. 172). I ungdomstiden er man særlig sårbar for endringer i kroppsoppfatning og selvbilde, og i denne aldersgruppen er opplevelsen av kroppspress og bekymringer knyttet til utseende høy (Martin 2010, referert i Sand, 2019, s. 172).

I læreplanen er utvikling av kroppsidentitet knyttet opp mot en allsidig bevegelseskultur hvor elevene skal sanse, oppleve, lære og skape med kroppen (Sæle, 2021, s. 108). Helseaspektet har fått en sterkere posisjon i den nye læreplanen, der det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er med i kroppsøvingsfagets læreplan. Her blir helse oppfattet som både fysisk og psykisk helse. Elevene skal utvikle en bevisst, allsidig, positiv og selvstendig kroppsidentitet. Elevene skal utvikle en positiv og sunn kroppsidentitet som må ses innenfor et livslangt perspektiv. Også refleksjoner omkring kroppsideal i samfunnet er kommet med i læreplanen i ungdomsskolen for å møte de samfunnsutfordringer som barn og unge står overfor i dag (Sæle, 2021, s. 109). Utfordringer knyttet til kroppspress vil kunne påvirke barn og unges psykiske helse, og klasse miljøer med sterkt fokus på utseende og kropp vil kunne forsterke eventuelle utfordringer.

2.2.2 Sosiale medier

Sosiale medier har fått en sentral betydning i de fleste barn og unges hverdagsliv. Både barn, unge og voksne bruker sosiale medier daglig. Sosiale mediers muligheter for kommunikasjon

har ført til en betydelig forandring i måten vi mennesker er sammen på. Den digitale arenaen er blitt en møteplass, en læringsarena og en sosialiseringsarena. Teknologien har ført til at barn og unge er konstant tilgjengelige for hverandre, noe som kan være både godt og vondt (Fandrem, Jahnsen & Sjursø, 2019, s. 148). Medietilsynet kartla 9-18 åringers digitale medievaner i oktober, 2020. Resultatene viste at 97% av 9-18 åringer har egen mobil. 90% av 9-18 åringer er på ett eller flere sosiale medier. 26% av 9-18 åringene hadde det siste året opplevd at noen har vært slemme med dem eller mobbet dem på nett, mobil eller spill. 24% har opplevd å bli utestengt fra en gruppe på nett eller ikke fått lov å delta. 15% har opplevd å bli truet på nett, spill eller mobil. 14% har opplevd at noen har lagt ut bilder av dem som gjorde dem trist eller sint, hvorav flertallet (59%) ba personen som la ut bildet om å slette det, sist gang det skjedde. 46% av 13-18 åringene har blitt spurt om å sende eller dele nakenbilde av seg selv. Andelen øker med alder, og er størst blant jentene. 42% av de som ble spurt om å sende eller dele nakenbilde ble spurt av en ukjent på nettet (Medietilsynet, 2020, s. 7-8).

Skolen har en viktig rolle når det gjelder å ta opp og arbeide med muligheter og risiko når det gjelder bruk av sosiale medier blant elevene. Siden sosiale medier er en viktig del av det sosiale livet til elevene og innebærer tilgang/deltakelse i fellesskap må lærere og foreldre først og fremst anerkjenne elevens deltakelse på sosiale medier (Fandrem et al., 2019, s. 156). Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner gjennomførte en undersøkelse for å finne ut hva ungdom tenker om begrepene livsmestring og teknologi. I denne undersøkelsen deltok 200 elever i alderen 12-13 år. utfordringene unge møter i dag ble satt ord på, samt hva skolen kan gjøre for å skape mer mestringsfølelse hos elevene. I undersøkelsen kom det blant annet frem at barn og unge trenger mer kunnskap om konsekvensene av handlinger på nett (LNU, 2017, s. 48). Elevene uttalte at det var vanskelig å forholde seg til den strømmen av inntrykk som sosiale medier er. En utfordring kan være at redigerte bilder gir en urealistisk forventning til eget og andres utseende. En annen utfordring handler om det å føle at man alltid må være pålogget og få med seg det som skjer. Både det å oppdatere egen profil og følge med på andres sosiale media profil. For å mestre hverdagen med sosiale medier trenger elevene kunnskap om konsekvensene av adferd på sosiale medier. Ved bruk av blant annet filmsnutter kan elever reflektere rundt utfordringer og situasjoner man møter på nett (LNU, 2017, s. 48). Det å være trygg på egen identitet og egne verdier er et viktig grunnlag for å mestre utfordringen sosiale medier utgjør i hverdagen (LNU, 2017, s. 49). Et ønske fra de unge om bedre kunnskap om hvordan mestre livet på sosiale medier er altså tydelig ut fra

denne undersøkelsen, noe som eventuelt kan være med å begrense sosiale mediers negative konsekvenser.

2.2.3 Konsekvenser av stress, press og negative erfaringer ved bruk av sosiale medier

Konsekvensene av å være utsatt for vansker med negativt stress over tid kan være alvorlige, både når det gjelder stress med skolearbeid, kroppspress og stress knyttet til sosiale medier. Konsekvensene kan være somatiske plager som hodepine, magesmerter, og også søvnproblemer og uro (Lillejord et al., 2017). Når nivået av stress øker vil man også kunne ha vansker med å forholde seg til mengder av informasjon og kompleks læring. I følge Easterbrooks (1959, referert i Bru, 2019 s. 23) vil et høyt stressnivå føre til at man kun klarer å forholde seg til få stimuli. Dette skyldes at et høyt stressnivå er forbundet med en opplevelse av fare eller trussel, og at oppmerksomheten rettes mot disse farene/bekymringene (Vogel & Schwabe, 2016, referert i Bru, 2019, s. 24). Derfor vil en konsekvens av stress være vansker med å lære kunnskap og å kunne konsentrere seg. En alvorlig konsekvens som kan oppstå av å være utsatt for kroppspress er spiseforstyrrelser (Sand, 2019, s. 180). Hovedtypene av spiseforstyrrelser er restriktiv spising ved anoreksi, eller kompenserende adferd og oppkast, som ved bulimi (WHO, 2002, referert i Sand, 2019, s. 180). Konsekvensen av negativ bruk av sosiale medier kan være økt stress i hverdagen siden deltakelse på sosiale medier utgjør en risiko for å bli utsatt for negative hendelser (Fandrem et al, 2019, s. 152). Negativt stress kan føre til risiko for å utvikle psykiske lidelser som depresjon og angst. Det er blant annet beregnet at 20-25% av mennesker som opplever større stressfylte hendelser, vil kunne utvikle depresjon senere (van Praag et al., referert i NHI, 2019).

2.3 Risikofaktorer i skolen knyttet til psykisk helse

Psykiske problemer og vansker utviklet som oftest over tid i et komplekst samspill mellom genetiske, biologiske og miljømessige faktorer (Andersen, 2016, s. 261). Mange forskjellige risikofaktorer bidrar til utviklingen av en enkelt vanske, samtidig som en og samme risikofaktor kan føre til utvikling av mange ulike vansker. Innsats for å fjerne en risikofaktor, som for eksempel mobbing, vil derfor kunne forebygge utvikling av flere typer psykiske vansker samtidig. Motvekt til risikofaktorer som påvirker helsen også av individuelle og samfunnmessige faktorer som fremmer god psykisk helse, som senere kan beskytte mot å utvikle vansker i perioder med store belastninger. Grovt sett kan en derfor si at den psykiske helsen er et resultat av samspillet mellom individuelle egenskaper og beskyttelsesfaktorer og

risikofaktorer i miljøet (Andersen, 2016, s. 261). Oppsummert er risikofaktorer knyttet til psykisk helse i skolen relatert til dårlige relasjoner til medelever eller lærer. Disse risikofaktorene kan ha stor betydning for psykisk helse og trivsel blant elevene.

2.3.1 Mobbing

Erling Roland (2014, s. 25) definerer mobbing som fysiske eller sosiale handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen. Elevene som blir utsatt for mobbing skiller seg ikke vesentlig fra andre når det gjelder utseende, klær eller dialekt. I motsetning til det mange tror er altså avvik på disse områdene ikke noen viktig risikofaktor i seg selv. Det er likevel vanlig at et avvik, som nesten alle har, i ettetid blir oppfattet som forklaringen eller årsaken. Ofte retter elevene som mobber søkelyset mot et eller annet avvik, og bruker dette mot de mobbeutsatte som en del av spillet.

Elevene som utsettes for mobbing kan måtte slite med en rekke konsekvenser og uheldige følger, ikke bare når mobbingen foregår, men også i årevis etter. Når mobbingen foregår kan det oppstå tegn på fysisk, følelsesmessig og sosialt stress. De som blir utsatt for mobbing kan oppleve spenninger i kroppen, redsel, tretthet og tristhet. Noen barn mister sin tillitt til mennesker, isolerer seg sosialt, gjør det dårligere faglig, og nekter kanskje å gå på skolen i det hele tatt (Idsøe & Idsøe, 2016, s. 112). *Så hva kan skolen gjøre?* Det første man må sørge for er å stoppe mobbingen. Dersom mobbingen fortsatt foregår er det vanskelig å starte et arbeid som skal lindre symptomene (Idsøe & Idsøe, 2016, s. 116). Å stoppe mobbing er også lovpålagt. § 9 A-4 *Aktivitetsplikt for å sikre at elever har et godt og trygt skolemiljø*, er en lov som er nedfelt i opplæringsloven. Denne loven innebærer at alle som arbeider i skolen, skal følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle som arbeider på skolen er også pliktig til å varsle rektor dersom det er mistanke om at en elev ikke har et godt og trygt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998). Konsekvensene av å bli utsatt for mobbing kan være både kortvarige og langvarige. Kortvarige konsekvenser kan være ubehag, negative følelser og redsel. Mobbing kan også føre til langvarige konsekvenser. Å være utsatt for mobbing er den største enkeltårsaken til psykiske helseplager hos barn og unge i Norge (Moen, 2015, s. 23). Posttraumatisk stresslidelse, depresjon og angst er blant de psykiske sykdommene som en mener har sammenheng med å være utsatt for mobbing. Somatiske plager som søvnevansker, magepine og konsentrasjonsvansker er også kjente konsekvenser av mobbing over lang tid.

Ofte er elever med disposisjon for å utvikle psykiske vansker vanlige ofre for mobbing. Derfor både skaper mobbing helseplager og forsterker plager hos elevene som har slike plager fra før (Moen, 2015, s. 23).

Digital mobbing har lik definisjon som mobbing generelt. Det er et ujevnt maktforhold og de negative handlingene blir gjentatt over tid. Men når dette foregår på en digital arena, kalles det digital mobbing (Smith & Steffgen, 2013 referert i Fandrem et al., 2019, s. 149). Ulike sosiale medier kan brukes som et middel i mobbingen, som kan innta form som ryktespredning via sosiale medier, ufrivillig spredning av bilder, anonyme trusler, ekskludering fra sosiale felleskap og lignende. Digital mobbing kan forsterke en allerede vanskelig skolesituasjon, siden digital mobbing kan foregå lenger, også etter skoledagen er slutt (NOU, 2015, s. 81). Det at man ikke vet hvem som står bak mobbingen kan gjøre det ekstra utfordrende å bli utsatt. I tillegg gjør den uendelige offentligheten og tilgjengeligheten det vanskelig å slippe unna. Mobbing utgjør i dag et betydelig folkehelseproblem. Det å bli utsatt for mobbing har emosjonelle konsekvenser som øker risikoen for utviklingen av psykiske vansker som kan vare livet ut. Forskning viser at ca. 50% av voksne pasienter som søkte hjelp ved en psykiatrisk poliklinikk var utsatt for mobbing når de gikk på skolen (Fosse, 2006, referert i Fandrem, et al., 2019, s. 153). Det er altså viktig å bemerke seg at mobbing også kan foregå på digitale arenaer, og kan føre til alvorlige psykiske konsekvenser for de som utsettes for det.

2.3.2 Negativ lærer-elev relasjon

Kvaliteten på lærer-elev relasjonen viser en klar sammenheng med elevenes psykiske helse. Elever med ulike former for psykiske vansker har oftere mer negative relasjoner til lærerne sine enn andre (Drugli, Kløkner & Larsson, 2011; Murray & Murray, 2004, referert i Drugli, 2012, s. 79). Dette er elever som krever mer av læreren for at relasjonen skal kunne bli god, samtidig som elevens væremåte og behov ofte beskrives som ekstra utfordrende av lærere. Det er ikke heller alltid at lærere har nok kunnskap om elevenes psykiske vansker for å kunne forstå deres behov. I en studie blant lærere til elever med alvorlige atferdsvansker kom det frem at lærerne opplevde å få svært lite konkret støtte og veiledning fra PPT og BUP. Dette gjaldt særlig når elever hadde store psykiske vansker som lærerne strevde med å forstå. (Drugli, Clifford & Larsson, 2008, referert i Drugli, 2012, s. 79). Ungdommer er mer selvstendige og vil ikke søke like mye nærhet til læreren som det yngre elever gjør. På

ungdomstrinnet får elevene faglærere som i mange tilfeller vil ha mer fokus på undervisning av faget sitt enn på sosiale prosesser og relasjonsetablering. Selv om relasjonen mellom lærer og elev viser seg å bli mindre nær oppover i klassetrinnene, betyr ikke det at den blir mindre viktig. De fleste ungdommer tilbringer nesten en fjerdedel av sin våkne tid i skolen, og det blir derfor en sentral utviklingsarena for dem (Drugli, 2012, s. 89)

I en negativ lærer-elev relasjon vil partene møte hverandre med negative forventinger. I en relasjon preget av konflikt skal det mye til for eleven ber læreren om hjelp. Også læreren på sin side vil oppsøke eleven mindre for å tilby hjelp og støtte, som kan føre til reduserte læringsmuligheter for eleven i skolen (Pianta, 1999, referert i Drugli, 2012, s. 58). I en slik relasjon vil også ofte elevens positive sider bli sjeldnere fanget opp av læreren, blant annet fordi det ikke «stemmer» med bilde læreren har av eleven. På den måten mister lærer og elev de daglige mulighetene for positivt samspill og relasjonsfremmede kontakt, noe som kan føre til at situasjonen føles fastlåst. Læreren er i kraft av sin yrkesrolle en betydningsfull person for elever, og manglende anerkjennelse og bekreftelse fra læreren kan dermed gå utover elevens følelse av selvværd og inkludering. Alle barn og unge søker anerkjennelse og aksept, og vil aktivt forsøke å skaffe seg dette et annet sted dersom relasjoner og tilhørighet til lærer og klasse ikke fungerer (Drugli, 2012, s. 59). I de tilfeller relasjonen mellom lærer og elev er negativ, vil altså elevenes psykiske helse kunne forverres.

2.4 Beskyttelsesfaktorer i skolen knyttet til psykisk helse

Beskyttelsesfaktorer er på mange måter det motsatte av risikofaktorene, bare med positivt fortegn (Andersen, 2016, s. 261). En helsefremmede livsstil med tilstrekkelig søvn, mosjon og godt kosthold, eller egenopplevelse av inkludering, aksept og samhold, stabile og forutsigbare familieforhold og trygge sosiale arenaer med forutsigbare grenser, vil være beskyttende for oss (Major et al., 2011, referert i Andersen, 2016, s. 261). En særlig viktig beskyttelsesfaktor i skolen er en god relasjon mellom lærer og elev. Sosial og emosjonell læring kan også være en beskyttende faktor for å blant annet forebygge stressopplevelser.

2.4.1 God lærer-elev relasjon

En god relasjon mellom lærer og elev er en beskyttende faktor for god psykisk helse, samtidig som en dårlig lærer-elev relasjon har motsatt effekt. En relasjon innebærer et forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer, og der man er en del av en felles

virkelighet (Røkenes & Hansen, 2002, referert i Drugli, 2012, s. 15). Pål Roland (2021, s. 32) forklarer at et positivt klima handler om å skape god emosjonell forbindelse mellom pedagog og barn i både verbale og ikke-verbale interaksjoner. Det er fire sentrale elementer som inngår i positivt klima: relasjoner, positive handlinger, positiv kommunikasjon og respekt. Å utvikle gode relasjoner med barna handler om fysisk nærhet i arbeidet, deltakelse i felles aktiviteter, stimulering til jevnalderaktivitet, gjensidige positive handlinger, og småprat. Roland (2021, s. 32) forklarer at positive handlinger kan være smil, latter og entusiasme. Sensitivitet er også viktig i relasjonsbygging med elevene. Sensitivitet dreier seg om å være tilstede, fokusere på barnas behov, og fange opp strømninger som utvikler seg i elevgruppen. Eventuelle vansker som oppstår i elevgruppen må adresseres av pedagog. Pedagogen skal tilby emosjonell støtte med utgangspunkt i elevens følelser og behov. Det å stimulere til elevens trivsel gjennom veiledning og støtte blir en viktig del av pedagogens rolle. Det vil være med på å skape en trygghet som også kan stimulere til elevmedvirkning og villighet til å ta risiko (Roland, 2021, s. 32).

Kvaliteten på lærer-elev relasjonen betyr mye for alle elevers trivsel og læring i skolen. Betydningen av en god lærer-elev relasjon er i midlertidig størst for elever som av ulike årsaker har forhøyet risiko for å utvikle vansker (Burchinal et al., 2002, referert i Drugli, 2012, s. 77). Dette gjelder både risiko for å utvikle faglige vansker og sosiale- og atferdsmessige vansker. For slike elever vil en nær og positiv relasjon til læreren kunne representere en sentral beskyttelsesfaktor som både kan føre til bedre faglig utvikling i skolen og en generell positiv utvikling. En god lærer-elev relasjon hjelper blant annet disse elevene med å tilpasse seg og fungere i klassen, og dermed øke deres læringsutbytte. Relasjonen vil også kunne gi elevene en emosjonell og sosial basis for læringsprosesser og kognitiv utvikling. En god lærer-elev relasjon skaper trygghet som kan øke motivasjon for utforskning, i tillegg til at en god relasjon sikrer elevene god støtte og hjelp fra læreren (Pianta & Walsh, 1996, referert i Drugli, 2012, s. 78).

Tenåringer som har flere risikofaktorer profitterer særlig på å ha gode relasjoner til sine lærere (Chapman et al., referert i Drugli, 2012, s. 90). De fant en relativ sterk sammenheng mellom kvaliteten på relasjonen mellom tenåringen og deres foreldre, og relasjonen tenåringene hadde til læreren. Dette tyder på at enkelte tenåringer er i risikoen for å ha dårlige relasjoner både til foreldre og lærer, noe som fører til lite støtte fra nære voksenpersoner på alle arenaer. Studien viste også at det var nok å ha én positiv relasjon til enten foreldre eller lærere for at dette

skulle slå ut positivt på engasjement og faglige presentasjoner (Drugli, 2012, s. 91). Motsatt av at en negativ relasjon mellom lærer og elev kan ha negativt utfall for eleven, vil en positiv relasjon være beskyttende for elever med risiko for å utvikle psykiske vansker.

2.4.2 Sosial og emosjonell læring

Sosial og emosjonell kompetanse er ferdigheter som kan bidra til og forebygge stressopplevelser. Kompetanse innenfor sosiale og emosjonelle ferdigheter kan gjøre det enklere å søke sosial støtte, som er viktig for å håndtere stressfulle hendelser. Sosial støtte kan være rent praktisk, men også innebære hjelp til å vurdere situasjoner på en mer konstruktiv måte. Elever som har god sosial kompetanse har gode ferdigheter i å etablere og opprettholde relasjoner til medelever, lærere og andre voksne og kan bruke deres støtte i møte med stress (Bru, 2019, s. 33). Opplevelse av stress kan også innebære at ens tolkninger og vurderinger er for negative. Emosjonell kompetanse i form av bevissthet om de tolkninger og vurderinger man gjør som påvirker stressopplevelsen, er en forutsetning for å kunne endre disse i en mer positiv retning slik at hendelsen kan håndteres og positive emosjoner kan oppleves (Bru, 2019, s. 34). Flere studier har forsket på effekten av å lære elevene mer om sosial og emosjonell kompetanse. Bru (2019) referer til Taylor og Schellinger (2011) som har gjort en omfattende vurdering av universelle tiltak gjennomført på hele klasser. Denne oppsummeringen viste at tiltakene for å fremme sosial og emosjonell kompetanse hadde ført til redusert stress og negative følelser, samt at de fremmer prososial atferd og gode skoleprestasjoner. Dette indikerer at sosial og emosjonell læring bør bli en sentral del av livsmestring i skolen (Bru, 2019, s. 33).

Sosial og emosjonell læring (SEL) har som mål å utvikle kompetansen innen fem kjerneområder som henger sammen og som har vist seg å være knyttet til motstandskraft og mestringsevne. Disse fem områdene er: selvbevissthet, selvregulering, sosial bevissthet, relasjonsferdigheter, og ansvarlig beslutningstaking (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 76-79). Klasserommet kan være en kontekst for SEL læring, der man kan øke elevenes bevissthet i de fem kjernekompetansene. Praktiske ferdigheter kan også utvikles i klasserommet, og man kan øve, øke og styrke ferdighetene som er nyttige for elevene (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 80). Sosial og emosjonell læring kan hjelpe elevene med å forstå seg selv, samt hjelpe elevene med å regulere stress og negative følelser når de måtte oppstå.

2.5 Skolens arbeid med psykisk helse

I skolen finnes det flere ulike måter å arbeide med psykisk helse på, både aktivt og forebyggende. I det neste kapitlet sees det på lærerens rolle i psykisk helsearbeid, det interne samarbeidet i skolen med fokus på sosiallærers rolle, skolens samarbeid med foreldre og samarbeid med andre instanser. Sist skal fokuset være på forebyggende psykisk helsearbeid.

2.5.1 Lærerens rolle

Lærere er en svært viktig ressurs for barn og unge og deres psykiske helse, og har læreren en god relasjon til eleven kan det som tidligere nevnt være en beskyttelsesfaktor mot at eleven utvikler psykiske vansker. Sosiallæreren er også en lærer, og det er derfor relevant å se på teori om lærerens rolle generelt når det kommer til psykisk helse. Samtidig er det relevant å belyse kontaktlærers ansvar når det gjelder psykisk helse, da hele ansvaret for psykisk helse blant ungdom ikke er hos sosiallærer alene. Lærere kan gjennom sin stabile tilstedeværelse gi utrygge barn og unge trygghet, de kan bidra til at elever som sliter psykisk får psykologisk hjelp i tide, samtidig som de kan stimulere til en positiv utvikling for elever med psykiske vansker ved å tilrettelegge læringsmiljøet på en positiv måte (Idsøe, Bru & Øverland, 2016, s. 292). Læreren har en avgjørende rolle i å etablere gode psykososiale miljø på skolen. Læreren har en avgjørende rolle som leder, veileder og tilrettelegger ovenfor elevene. Alle lærere bør derfor ha en helhetlig og klar definert, transparent holdning til det sosiale miljøet i klassen og ved skolen (Andersen, 2016, s. 267). Noen faktorer som har særlig betydning er læreres evne til å opptre som en ansvarsfull voksen, være tilstede og se eleven bak fasaden og skape trygghet og forutsigbarhet gjennom autoritativt lederskap. Autoritativt lederskap omhandler også å skape dialog og senke terskelen for å dele, samt å kunne skille mellom det å være personlig og privat. Alle lærere bør dessuten ha kunnskap om hvor elevene kan henvende seg når det er behov for ytterligere bistand (Andersen, 2016, s. 267).

Kontaktlærer har en sentral rolle når det gjelder å skape et godt psykososialt miljø i klassen/basisgruppen han/hun har ansvaret for. Kontaktlæreren skal blant annet samtale med faglærerne om det psykososiale miljøet i klassen og hvordan enkeltelever har det (Utdanningsdirektoratet, 2010). Kontaktlæreren har dermed et særskilt ansvar for å følge opp elevens faglige og ikke-faglige utvikling, blant annet elevens forhold til medelever og ansatte i skolen. Dette innebærer at det vil være kontaktlærer som er nærmest til å ta opp spørsmål og problemer knyttet til elevens psykososiale miljø. Det er også kontaktlæreren som har ansvaret

for den løpende kontakten med elevens foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2010). Læreren vil alltid ha en sentral rolle når det gjelder elevene, spesielt i de tilfeller elevene har psykiske vansker.

2.5.2 Intern samarbeid og sosiallærers rolle

I opplæringsloven er det nedfelt at elevene har rett til rådgivning i skolen. § 22-1- *Generelt om retten til rådgivning* forklarer at elevene har rett til to ulike former for nødvendig rådgivning: sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Tilbudet skal være kjent for elevene og foresatte, og være tilgjengelig for elevene ved den enkelte skolen (Opplæringsloven §22-1; Utdanningsdirektoratet, 2020). Paragrafen inneholder også en generell avklaring på hva retten til rådgivning skal omfatte. Den skal omfatte retten til å få informasjon, oppfølging og eventuell hjelp. Hvilken rådgivningsform som benyttes avhenger av elevenes ønske og behov. Paragraf § 22-2 omfatter særlig den sosialpedagogiske rådgivningen. «Sosial pedagogisk rådgivning er knyttet til sosiale spørsmål, og da særskilt spørsmål som kan ha betydning for elevens fungering på skolen» (Opplæringsloven § 22-2; Utdanningsdirektoratet, 2020). Retten til den sosialpedagogiske rådgivningen er begrenset til personlige, sosiale og emosjonelle vansker og omfatter dermed ikke elevens faglige problemer. Begrunnelsen for å holde faglige utfordringer utenfor retten til sosialpedagogisk rådgivning er oppgavefordelingen på skolen. Det er kontaktlæreren, eventuelt spesialpedagog, PP-tjenesten eller oppfølgingstjenesten som har ansvaret for dette problemområdet. Det kan være vanskelig å skille om sosiale forhold har innvirkning på opplæringen eller ikke. Eksempelvis vil et samlivsbrudd mellom elevens foreldre være et forhold utenfor skolen, men det kan tenkes at det skaper personlige og emosjonelle problemer som gjør at eleven ikke klarer å konsentrere seg om skolearbeidet, og da er dette et problem som har betydning for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Under den sosialpedagogiske rådgivningen er det ulike begreper som blir benyttet, men det gjelder først og fremst i praksisfeltet. Særlig på ungdomsskolenivå er det til dels vanlig å benytte begrepet sosiallærer heller en sosialpedagogisk rådgiver. Noen skoleeiere benytter også begrepet sosiallærer heller en sosialpedagogisk rådgiver (Utdanningsdirektoratet, 2015). I oppgaven benyttes både begrepet sosiallærer og sosialrådgiver, som begge er vanlige stillingstitler på ungdomsskolen og som begge er begreper informantene identifiserte seg med. All litteratur som omhandler sosialpedagogisk rådgivning vil være relevant for å forklare rollen sosiallærere har i skolen.

En veiledningssamtale innenfor sosialrådgivning kan arte seg på mange ulike måter. Samtalen kan skje plutselig på grunn av en akutt situasjon, være planlagt på forhånd og være preget av oppfølging fra tidligere samtaler (Ellingsgard, 2015, s. 21). Samtalen kan også ta andre veier en hva man har sett for seg på forhånd. Dette kan skyldes ny og uventet utvikling i en sak eller i elevens liv, eller det kan skyldes elevens følelser der og da. Et viktig fokuspunkt i samtalen handler om å etablere en relasjon til eleven. Ethvert møte med en elev krever noe av sosialrådgiver og noe av eleven. Ofte kan eleven grue seg på forhånd. I starten av samtalen kan det være nyttig å snakke om noe ufarlig: venner, fritid, musikk, sport, interesser, familie at det snart er ferie og lignende, hvis man tror disse temaene er ufarlige for eleven. I mange situasjoner vil det også være nyttig å få oversikt over fakta, hvilken klasse eleven går i og familiebakgrunn. Hvis man vet at eleven sliter med sosiale relasjoner og har få venner kan dette være lurt å unngå i en kartleggingsfase. Humor kan også være et godt virkemiddel for å oppnå kontakt og ufarliggjøre situasjonen. Dette kan i midlertidig kunne feiltolkes og bommer man der kan det virke uheldig. Erfaring med hva som fungerer og oppriktighet vedrørende gode intensjoner vil som regel forebygge disse farene (Ellingsgard, 2015, s. 22).

Sosialrådgivers rolle blir ofte å bidra i mer komplekse saker, der læreren eller skolens øvrige personalet føler de kommer til kort. Dette innebærer et koordinerende ansvar, og noen ganger et mer overordnet ansvar for den enkelte sak. Et viktig poeng er at sosialrådgiver ikke skal overta det hele og fulle ansvar der elever har problemer. Sosialrådgiver vil være avhengig av støtte fra ledelsen og et godt samarbeid med lærerne på skolen. I mange tilfeller vil sosialrådgiver være den som fanger opp problemer som må løses andre steder. Derfor vil et godt utbygd nettverk og kjennskap til hjelpeapparatet og deres lovverk være sentrale elementer i en sosialrådgivers kompetanse (Ellingsgard, 2015, s. 23). Sosiallærers rolle er sentral i de tilfeller elevene har psykiske vansker, og sosiallærer kan altså være en samtalepartner, koordinator, og en hjelp for elevene til å få videre hjelp av eksterne instanser.

2.5.3 Foreldresamarbeid for å fremme psykisk helse

Foreldresamarbeid er ikke bare viktig, men også lovpålagt. I opplæringsloven § 1-1 er det nedfelt at «*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.*» (Opplæringslova, 1998). Foresatte har en lovfestet rett til å bli inkluderte i deres barns opplæringstilbud. Foresatte har også en plikt til å informere skolen dersom det skjer noe i barnets liv som har betydning for barnets læring. Målet for hjem-skole samarbeidet er å fremme elevens læring og utvikling (Kreyberg, 2016, s. 272). Den vanligste opplevelsen

er at samarbeidet mellom skole og foreldre fungerer godt. De fleste lærere rapporterer at de vurderer foreldre som en ressurs (Bæck, 2007, referert i Kreyberg, 2016, s. 272). Når relasjonen er preget av gjensidig tillitt, glir samarbeidet godt. Denne gjensidigheten er ikke en selvfølge. Rundt 10% av foreldre rapporterer at de ikke føler de blir tatt på alvor av skolen når de melder bekymring for barnet sitt (Westgård, 2011, referert i Kreyberg, 2016, s. 272). Når behovet for samarbeid springer ut av bekymring for elevens psykiske helse kan vanskelige følelser komme i spill og utfordre samarbeidet ytterligere. For å samarbeide er det nødvendig å arbeide seg sammen. De ulike perspektivene på utfordringene være en ressurs for bedre forståelse og gode løsninger (Kreyberg, 2016, s. 272). Vanskelige følelser har en tendens til å «smitte». Også de rundt personen som plages med angst, kan utvikle «angst for angsten». Depresjon kan også føre til at omgivelsene føler seg triste og nedstemte. Uansett sosiale status så kan noen foreldre til barn som sliter psykisk komme til skolen med en følelse av skam over å ha mislyktes i sin foreldreoppgave (Kreyberg, 2016, s. 274).

Ved bekymring for en elev, må det tas initiativ til samtale med eleven og foreldrene (Eriksson & Arnkil, 2011, referert i Kreyberg, 2016, s. 281). Alle skoler skal ha strategier for godt og løpende foreldresamarbeid og sørge for at de ansatte i skolen har kommunikasjonskompetanse. Hvis skolen i utgangspunktet oppleves som en arena der foreldre møtes med respekt og har erfart at de har reell innflytelse, vil forholdene ligge til rette for et gjensidig anerkjennende og forpliktende samarbeid (Nordahl, 2007, referert i Kreyberg, 2016, s. 281). Foreldresamarbeid er alltid viktig, og spesielt i tilfeller der elever har psykiske utfordringer.

2.5.4 Samarbeid på tvers av instanser

PPT, barnevernet, helsevesenet og skolen har en selvstendig forpliktelse til å bidra til helhetlig tilbud for barn, unge og familier. Ingen kan fraskrive seg ansvaret. Skolen vil ofte være en naturlig arena for dette samarbeidet (Kreyberg, 2016, s. 282). Tverrfaglig samarbeid er en arbeidsform og en metode. Tverrfaglig samarbeid er når flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål (Glavin & Erdal, 2018, s. 24). For å utvikle et godt samarbeid krever det innsats fra flere hold. Felles problemforståelse er en viktig forutsetning for at samarbeidet skal lykkes. Dersom de ulike yrkesgruppene har forskjellig forståelse av hva problemet er, vil man ikke oppnå en felles målsetting for det videre arbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s. 33).

Foreldre til barn som har behov for pedagogisk-psykologisk hjelp, kan enten på eget initiativ eller i samarbeid med helsetjenesten, barnehagen, skolen eller barnevernet henvise barnet til PP-tjenesten. Virksomheten av PP-tjenesten reguleres blant annet av opplæringsloven § 5-6: Hver kommune og hver fylkeskommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste. Tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Den pedagogiske-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det (Opplæringslova, 1998; Glavin & Erdal, 2018, s. 209). Barne- og ungdomspsykiatriens poliklinikk (BUP) har ansvaret for hjelp til barn og unge i de tilfellene barn og unges psykiske helse eller utviklingsmuligheter er forstyrret eller i fare. Hjelpen blir hovedsakelig gitt i form av behandling til barn og unge og deres familier (Glavin & Erdal, 2018, s. 214).

Skolehelsetjenestens team består ofte av helsesykepleier og skolelege og eventuelt andre aktører. Ifølge retningslinjene skal skolehelsetjenesten ha en sentral rolle i skolen. Dette kan by på utfordringer spesielt dersom tilgjengeligheten er begrenset (Waldum-Grevbo & Haugeland, 2015, referert i Glavin & Erdal, 2018, s. 197). Siden helsesykepleier ikke er ansatt i skolen er helsesykepleier avhengig av å bli «tatt med» når det gjelder planlegging og utforming av skolens planer, noe som er spesielt viktig om man skal inngå et systemrettet samarbeid. Samarbeid om enkeltbarn skjer i utgangspunktet sammen med barnets foreldre/foresatte (Glavin & Erdal, 2018, s. 197).

Det er klare forskjeller mellom helsesektoren og utdanningssektoren. Utdanningsfeltets fokus har vært, og er opptatt av å formidle kunnskap og innsikt og fasilitere vekst og utvikling. Skolen skal altså drive opplæring. Helsevesenet skal arbeide innen dimensjonen syk-frisk, helse-uhelse og gi behandling, lindre smerter og iverksette forebyggende helsetiltak. Det er forskjellige lovverk som regulerer de to tjenestefeltene. Samtidig er det åpenbart at både skole og helsevesenet med deres ulike innganger har overlappende forpliktelser til å bidra til at barn og unge får så gode utviklingsmuligheter som mulig. De to fagfeltene utfyller hverandre. Eleven, klienten, og pasienten er en og samme person (Kreyberg, 2016, s. 284). Behandlingstilbudene på BUP *kan* omfatte samarbeid med skole og barnevern. Vanligvis er foreldrene involvert i det terapeutiske tilbudet, men ikke alltid. Selv om lærer tar initiativ til henvisning for en elev, vil man ikke være en samarbeidspartner eller ha rett på videre informasjon med mindre «brukeren» gir sitt samtykke for at informasjon kan deles. Når en

elev mottar helsehjelp, er foreldrene eller eleven skolens «portåpner» for et eventuelt samarbeid. Det kan være lurt å snakke med foreldre og elev og oppfordre dem til å be BUP om å samarbeide med skolen. Som lærer er man en viktig voksenperson for elevene, siden man treffer elevene hver dag. Man kan være en svært viktig informant for helsepersonell både i utredningsfaser og behandlingsfaser (Kreyberg, 2016, s. 287). Skolens rolle i de tilfeller barn og unge får psykisk helsehjelp utenfor skolen kan være sentral, og vil ofte omfatte koordinering og daglig oppfølging. Samtidig er skille mellom skole og helsesektoren viktig å bemerke seg.

2.5.5 Forebyggende psykisk helsearbeid

Forebyggende psykisk helsearbeid defineres som aktiviteter satt i gang for å forhindre at uønskede hendelser eller tilstander skal forekomme. Dette skiller seg fra behandling som settes i gang etter hendelsen eller tilstanden er identifisert (Andersen, 2016, s. 259). Når man betegner en intervensjon som helsefremmede, er målet for intervensjonen å forbedre den psykiske helsen ved å øke grad av velvære, optimisme, positiv adferd, mestring og evnen til å takle motgang og belastninger i livet (Skogen et al., 2018, s. 24).

Universelle forebyggende tiltak rettes mot folk flest eller hele befolkningsgrupper uten at man har identifisert individer eller grupper med forhøyet risiko for psykiske helseproblemer.

Universelle tiltak har gjerne små målbare effekter på den enkelte, men siden tiltakene når mange mennesker er effekten gjerne stor for samfunnet. Når man gjennomfører forebyggende psykisk helse intervensjoner ved en skole vil enkeltelever kunne oppleve å få kunnskap om en mulig psykisk vanske de opplever, og få kunnskap som fører til at de søker hjelp hos kjente eller hjelpeapparat. På samme tid vil ofte slike intervensjoner der hele klassetrinnet eller skolen får samme type informasjon, føre til høyere kunnskap, lavere terskel for å dele og høyere aksept for at man takler og opplever hverdagen ulikt. (Andersen, 2016, s. 259).

Antimobbing program er et eksempel på universell forebygging. Å ha en skolehelsetjenesteordning er også et tilbud som forebygger på universelt nivå (Regjeringen, 2013, s. 1). Selektiv eller grupperettet forebygging vil være tiltak som rettes mot grupper med kjent forhøyet risiko for å utvikle sykdom (Andersen, 2016, s. 260). Disse risikofaktorene kan være både miljørettet eller individbaserte. Grupperettede tiltak kan ha god effekt på den enkelte og gruppen, men vil ha noe mindre effekt på forekomsten generelt i samfunnet, avhengig av hvor stor risikogruppen er. Individbaserte forebyggende tiltak innebærer å sette i

gang tiltak mot individer med høy sykdomsrisiko eller høyt symptomnivå på sykdom. Dette vil innebære elever som for eksempel har flere symptomer på sosial angst eller depresjon, men som kanskje ikke møter diagnosekriteriene for en mer alvorlig diagnose. Slike forebyggende tiltak er ofte knyttet til primær- eller spesialisthelsetjenesten og kan overlape med andre behandlinger (Andersen, 2016, s. 260). Man kan altså jobbe forebyggende mer universelt med alle elevene i fokus, gruppebasert med fokus på elever med risikofaktorer eller særskilte behov, eller individbasert med elever som har høy risiko og/eller høyt symptomnivå som kanskje har særskilte behov for tilrettelegging og forebyggende arbeid.

2.5.6 Skolens fokus på livsmestring og folkehelse

Som tidligere nevnt er livsmestring og folkehelse med i den overordnede delen av læreplanverket. Folkehelse og livsmestring skal som tverrfaglig tema gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og skal gi muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Livsmestring dreier seg om å forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag, som er gjensidig avhengig av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017; Viig et al., 2021, s. 21). Læreplanen for kunnskapsløftet 2020 (LK20) består av tre deler. 1) Den overordnede delen som fastsetter verdier og prinsipper for grunnopplæringen. 2) En oversikt over fag og timefordelingen i skolen, og 3) læreplaner for hvert av fagene som undervises i skolen. Læreplanens overordnede del omhandler verdigrunnet som skal prege opplæringen gjennom hele utdanningsforløpet, fra første klasse til eleven går ut av videregående skole. Den overordnede delen beskriver hvilke verdier profesjonsfellesskapet og skolen skal bygges på og preges av, samtidig som det beskrives hvilke verdier elevene skal lære, erfare og utvikle gjennom å arbeide med fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Viig et al., 2021, s. 21). Gjennom folkehelse og livsmestring skal elevene lære og utvikle ferdigheter som kan ruste dem til å fungere personlig, samtidig som det også handler om elevenes samspill med hverandre og i møte med den verden de lever i. Folkehelse og livsmestring handler også om det som gir verdi og mening i livet. Dette kan omhandle så mangt, blant annet det som gir glede, vitalitet og tilfredshet, trygghet og tilhørighet, om å bruke personlige egenskaper, føle interesse, mestring og engasjement (Helse og omsorgsdepartementet, 2017; Viig et al., 2021, s. 23).

WHO- rapporten «Skills for health» (WHO, 2003; referert i Viig et al., 2021, s. 25) legger vekt på flere anbefalinger for folkehelse- og livsmestringsfaget i skolen. En anbefaling er undervisning som har en balanse av kunnskap, holdninger og ferdigheter. Effektiv undervisning bruker også varierte metoder for deltakende læring, tar opp sosialt press og modellerer ferdigheter. Undervisningen bør også være basert på reelle behov i målgruppen man underviser for. Lærere må også ha nødvendig kunnskap og kompetanse både når det gjelder metode og innhold (WHO, 2003, referert i Viig et al., 2021, s. 25).

Nyere studier bekrefter flere av disse anbefalingene. Lærere må oppleve at det er gitt dedikert tid for å jobbe med folkehelse og livsmestring på tvers av fag og i fag (Cassidy, Franco & Meo, 2018, referert i Viig et al., 2021, s. 25). For å unngå at undervisningen blir oppstykket, og at ansvaret for de tverrfaglige temaene blir plassert i spesielle fag eller hos bestemte faglærere, bør lærerne gjøre seg kjente med kompetansemålene i andre fag enn de selv underviser i, for å finne berøringspunkter og kryssende tematikker. Dette forutsetter samarbeid og en systematisk tilnærming i årsplanleggingen til lærerne for å lette senere planlegging av at de tverrfaglige temaene undervises parallelt i enkeltfag eller på tvers av fag (Viig et al., 2021, s. 25). Om visjonene om livsmestring skal realiseres krever det mye av læreren. Livsmestring kan ikke måles i karakterer. Undervisningen innen det temaet kan heller ikke målstyres. Målsetting og arbeidsmetoder må styres av hver enkelt lærer i samspill med elevene. Det vil skape en lærerrolle som har autonomi og handlingsrom. Hvis en skal snakke om dype og alvorlige temaer som livsmestring, må lærer være våken og trygg for å kunne sette tema på dagsorden når de rette øyeblikkene er inne (Helleve & Almås, 2021, s. 61). Mange lærere vil kanskje vegre seg over å ta på seg et så alvorlig oppdrag som å bidra til at barn og unge skal mestre livet sitt i fremtiden. Samtidig er dette et oppdrag man allerede har som lærer (Helleve & Almås, 2021, s. 61). Formålsparagrafen for grunnskolen og den videregående opplæring slår fast at skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden og gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring for at de skal mestre livene sine best mulig i fremtiden (Opplæringsloven, 1998).

Det er ikke alle som er like positive til fokuset på livsmestring i skolen. Gjennom intervju med Halvorsen (2020), uttalte psykologiprofessor Ole Jacob Madsen at «livsmestring i skolen» kan føre til nye nederlag for elever som sliter fra før. Om livsmestring vil påføre elevene små og store seire, mener Madsen risikoen er til stede for å påføre dem små og store nederlag. Eksempelvis kan virke direkte kontraproduktivt for elever som har dårlig selvfølelse

å få beskjed om å tenke positivt. Dette er en av mange øvelser som har vært utprøvd i ulike undervisningsprogrammer på skolen som allerede har gjort livsmestring til en del av undervisningen. Madsen mener at beskjeder om å tenke positive tanker kan føre til at elever med dårlig selvfølelse føler seg verre enn i utgangspunktet, da de negative tankene fortsatt er tilstede (Halvorsen, 2020). Madsen mener livsmestringsprosjektet har en tydelig klassesdimensjon. Han forklarer at å mestre sitt eget liv forutsetter en betydelig egeninnsats, og som kjent har elever ulike forutsetninger for egeninnsats. Madsen stiller derfor spørsmål ved hvem livsmestringsfaget egentlig er til for, de ressurssterke eller de som lider mest. «Generasjon prestasjon»-stempelet vil ikke gjelde for dem som lider. Elever som kommer fra familier preget av utenforskap og lav sosioøkonomisk status vil neppe profittere mest på livsmestringsprosjektet (Halvorsen, 2020). Madsen forklarer videre at ressursene alternativt kan bli brukt på lærerne og bygge deres kompetanse i relasjonsbygging og klasseledelse. Skolens tradisjonelle oppgave har vært å få eleven til å koble seg på verden og få lov til å utvikle seg til å være noe som går utover dem selv. Med livsmestring mener Madsen at eleven blir bedt om det motsatte: å rette fokuset innover mot seg selv (Halvorsen, 2020).

Det finnes altså både positive og negative perspektiver på livsmestring som overordnet tema i skolen. Livsmestring som overordnet tema har som tidligere nevnt hensikten å gi elevene en kompetanse som fremmer både deres fysiske og psykiske helse. Men det kan også for noen oppleves som nok et nederlag, som enda en ting man ikke mestrer. Likevel er livsmestring en del av læreplanen og noe man må ta hensyn til. Hva som skal fokuseres på innen livsmestring og hvordan det skal løses i praksis, er det uansett ulike meninger om.

2.6 Oppsummering av teorikapittelet

I teorikapittelet har forskning knyttet til psykisk helse blitt presentert, samt ulike psykiske utfordringer om kan utvikle seg til psykiske lidelser. Risiko og beskyttelsesfaktorer knyttet psykisk helse har blitt trukket frem, samt skolens arbeid med psykisk helse. Rundt begrepet psykisk helse har ulike definisjoner blitt fremmet, samt statistikk og forskning på tema som er relevant for å få forståelse av utbredelse, konsekvenser og forståelse av begrep. Stress og press i skolen knyttet til prestasjoner og kropp og sosiale medier er noen vansker ungdom kan møte på i ungdomsskolen. Risikofaktorer i skolen som ble presentert handler om dårlig relasjon mellom lærer-elev, og relasjon elev har til medelever, eventuelt mobbing. Beskyttelsesfaktorer i skolen omhandler positiv lærer-elev relasjon og sosial og emosjonell læring. Skolens arbeid med psykisk helse omhandler lærerens rolle og ansvar, internt

samarbeid, samarbeid med andre aktører, foreldresamarbeid, sosiallærers rolle i skolen og fokuset skolen har på livsmestring og folkehelse som overordnet tema i læreplanen.

Sosiallæreren har en sentral rolle når det gjelder å bygge gode relasjoner med elever, ha samtaler med elever som har behov for det, og sosiallærer kan også ha en rolle i implementeringen av livsmestring som overordnet tema.

3.0 Metode

I denne masteroppgaven ble kvalitativ metode benyttet som forskningsmetode for å besvare problemstilling og forskningsspørsmålene. I denne studien var det relevant å velge kvalitativ metode blant annet fordi som Thagaard (2018, s.12) forklarer gir kvalitativ metode grunnlag for å fordype seg i og utføre intensive analyser av de sosiale fenomener som studeres.

Kvantitativ metode var ikke relevant i dette prosjektet, da fokuset var på å fordype seg innen et sosialt fenomen, fremfor å undersøke statistiske resultater. Kvalitative studier kjennetegnes ved at metodeopplegget er preget av fleksibilitet. I kvalitativ metode kan man endre utformingen i prosjektet underveis og man kan innarbeide erfaringer og nye utfordringer i prosessen. Kvalitative studier som er basert på arbeid i felten er preget av nærhet og sensitivitet i relasjon til kildene. Kontakten man har med deltakerne i felten har betydning for hvordan man utvikler data. Følgelig er det viktig at man reflekterer over hvordan deltakernes atferd og måter å snakke om sin livssituasjon på er preget av forskerens nærvær (Thagaard, 2018, s. 16). Thagaard (2018, s. 28) forklarer hvordan begrepet innsamling av data kan være problematisk innen kvalitativ metode. Begrepet *innsamling av data* er innarbeidet i beskrivelsen av både kvalitative og kvantitative metoder. Når man samarbeider med personer ute i felten kan man ikke betrakte data som noe som er gitt «der ute», utenfor egen forståelse av den virkelighet man studerer. Derfor benyttes heller begrepet utvikling av data. Det som betegnes som data er preget av hvordan man som forsker forstår de observasjoner, utsagn, tekster og visuelle inntrykk man har tilgang til (Thagaard, 2018, s. 28; Tjora, 2017).

Oppgaven skal svare på problemstillingen: **På hvilken måte arbeider sosiallærere med å fremme god psykisk helse blant elever på ungdomsskolen?** Ved hjelp av kvalitativ metode med fokus på å fordype seg i, og gjøre intensive undersøkelser av sosiale fenomener har problemstillingen blitt svart på ved bruk av intervju.

3.1 Vitenskapelig ståsted

Denne studien ble gjennomført med et utgangspunkt i det vitenskapelige ståstedet hermeneutisk fenomenologi. For å forstå hva hermeneutisk fenomenologi innebærer, må man først se på hva hermeneutikk og fenomenologi er. Hermeneutikk ble opprinnelig utviklet innenfor filosofien og litteraturvitenskapen, og handlet om tolkning av skriftlige tekster. Innen samfunnsvitenskapen ble begrepet også brukt om lesning av intervjuutdrag, og observasjoner (Fangen, 2015). Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke menneskers handlinger

gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2018, s. 39). En hermeneutisk tilnærming medfører en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i informantens uttalelser, med særlig vekt på muligheten for stadig omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel (eller spiraler) dreier seg for det første om at en del av en tekst alltid må forstås i forhold til helheten og omvendt (Gardamer, 1999; Ruud, 2005, referert i Johansson, 2016). Den hermeneutiske sirkelen handler også om forholdet mellom ens forforståelse og ens forståelse. Forforståelsen inkluderer blant annet teoretisk kunnskap, praktiske erfaringer, historisk situerthet og språk. Denne forforståelsen påvirker hvordan man erfarer verden. Gjennom ens møte med verden tilegner man seg ny forståelse, og denne virker igjen inn på forforståelsen. Hvordan man møter verden og forstår ulike fenomen avhenger dermed av personen som subjekt med sine forforståelser og sine erfaringer (Johansson, 2016). I en forskningsprosess vil dette innebære at ens forforståelse påvirker hva man ser i datamaterialet. Det farger både hva man ser etter og hva man tolker ut fra det. Det er også grunn til å tro at arbeidet med datamaterialet vil gi nye forståelser, som igjen påvirker forforståelsen, som legger føringer for det videre arbeidet med analysen. Man møter ikke verden forutsetningsløst, og en forsker møter heller ikke sitt forskningsobjekt forutsetningsløst (Johansson, 2016).

Fenomenologi innebærer en tilbakevending til den konkrete sanselige menneskelige erfaring, ens livsverden, som utgangspunkt for vitenskapelige undersøkelser. Sentrale elementer innen fenomenologi er å studere fenomener slik de fremstår for oss mennesker som subjekter. Bevisstheten har alltid et intensjonelt objekt som den ikke kan skilles fra, den er alltid rettet mot noe (Johansson, 2016). Fenomenologien vektlegger dermed en nærhet til vår livsverden, samtidig som man skal utforske fenomen så forutsetningsløst som mulig og i tråd med fenomenets egenart. Vår naturlige holdning inkluderer både teoretisk kunnskap, vitenskapelige antakelser, vår hverdagslige involvering med fenomener, samt selve antakelser om tingens objektive eksistens. For å studere ting kun som fenomener slik de opptrer foran en, må slike antakelser settes til side (Johansson, 2016).

Presentasjon av resultatene fra intervjuene med informantene ble presentert ut fra et fenomenologisk perspektiv, for å utforske fenomenet så forutsetningsløst som mulig og i tråd med fenomenets egenart. Dette tilsier å presentere resultatene i deres naturlige form, uten å

tillegge forutsetninger og forventninger i presentasjonen. I denne studien ble det også lagt fokus på å fortolke resultatene og litteraturen på ulike nivåer, og ikke forholde seg til kun en tolkning av fenomenet *sosiallærers arbeid med psykisk helse på ungdomsskolen*, som vil være ut fra det hermeneutiske perspektivet. I analyseprosessen ble sosiallærernes sitater og fortellinger presentert, og flere ulike tolkninger ble brukt for å få et mest mulig riktig og helhetlig bilde av hvordan sosiallærere arbeidet med psykisk helse. Det ble også fokusert på å finne de felles erfaringene som sosiallærerne delte, samtidig som det avdekket forskjeller mellom sosiallærernes erfaringer. Det ble også tatt utgangspunkt i at jeg som forsker ikke kom inn i prosjektet uten en forforståelse av tema, samtidig som den nye informasjonen som ble avdekket i studien om hvordan sosiallærerne arbeidet vil være med å prege den videre forståelsen av tema.

Hermeneutikk i ulike kvalitative studier har også sine særegne forskningsetiske utfordringer. Begreper er utviklet ut fra tanken om at mennesker fortolker sin virkelighet, og at samfunnsviterens utfordring er å fortolke denne allerede fortolkende virkeligheten (Giddens, 1976; Fangen, 2015). Samfunnsviteren må derfor forholde seg til at den sosiale virkeligheten allerede er symbolsk forstrukturert (Schütz, 1967; Fangen, 2015). Det blir derfor en etisk utfordring i de tilfeller deltagerne i studien ikke kjenner seg igjen i forskerens fortolkninger. Her blir det spørsmål om hvem som «eier» sannheten om ens sosiale verden. Forskeren har et ansvar for å unngå ubegrunnede oppfatninger. Når forskers tolkning bryter med personen eller gruppens selvforståelse stilles det strenge krav til begrunnelse og dokumentasjon. Likevel må forskeren ha en frihet og uavhengighet i forhold til tolkningene. Det er hvert fall viktig at forsker oversetter og forklarer betydning av de tolkninger man gjør (Fangen, 2015). I denne studien fokusertes det på å presentere data på en slik måte at informantene kjenner igjen det de har sagt, og at det ble presentert i en riktig kontekst ut fra deres uttalelser. Det blir også tydelig senere i drøftingen om hva som er forskers tolkning og hva som er informantenes meninger. Betydningen av de tolkningene som senere blir presentert blir også forklart. Slik ble utfordringen om hvem som «eier» sannheten reflektert rundt underveis i presentasjon av resultatene og senere i drøftingen.

I denne oppgaven ble det tatt utgangspunkt i tidligere presentert teori. Noen teorier er svært overordnede og fungerer mest som et paradigme for hvordan man betrakter verden. I en vitenskapsteoretisk sammenheng vil slike teorier bli omtalt som det ontologiske utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 20). I denne oppgaven vil det ontologiske

utgangspunktet blant annet være teorien om hva psykisk helse er, statistikk på utfordringer ungdom møter, og teori om sosiallærer/sosialrådgivers rolle i skolen. Teorier på et noe mer konkret nivå er gjerne knyttet til hvordan man kan få kunnskap om virkeligheten. Dette kalles for det epistemologiske utgangspunktet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 20). Ontologi vil være det hele landskapet om hva som undersøkes, men epistemologi handler mer om hvordan man undersøker landskapet. Hva kan man ha kunnskap om og hvordan man tilegne seg kunnskap vil være epistemologiske spørsmål, men ontologi er noe som må utforskes av det som allerede eksisteres, og ut fra hvordan virkeligheten faktisk er (Esiasson et al. 2009, referert i Johannessen et al., 2010). I denne oppgaven har jeg valgt å se på hvordan sosiallærere arbeider med å fremme god psykisk helse gjennom intervju med fire sosiallærere.

3.2 Forskerens rolle

Det er viktig å reflektere over hvordan forskerens rolle påvirker gjennomføringen av studien og studiens resultater. Derfor må man spørre hva forskeren representerer for informanten (Thagaard, 2018, s. 104). Det er derfor viktig å avklare på forhånd hva formålet med intervjuet er og hva man har muligheter til å tilby i intervjusituasjonen. Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjuet er svært viktig, for om man ikke lykkes med dette får intervjuet en dårlig kvalitet (Thagaard, 2018, s. 104). Refleksivitet er en kompetanse og en forskerposisjon som innebærer at forskerens evner å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med informantene, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og den forforståelsen som forskeren bringer med seg inn i undersøkelsen (Indrebø Hovland et al., 2019). I denne studien har jeg som forsker en reflekterende holdning ovenfor betydningen av egen rolle. Selv om jeg har en forforståelse av temaet psykisk helse blant ungdom med utgangspunkt i teori presentert i denne oppgaven, har jeg ingen praktisk erfaring fra det å være sosiallærer på ungdomsskole. På denne måten ble ikke intervjuet med informantene gjennomført ut fra en autoritær rolle som forsker, men ble heller gjennomført med meg som forsker som en utenforstående part som hadde en genuin interesse for å lære om informantenes opplevelser og fortellinger.

Et hovedpoeng med metode i seg selv er at det tvinger forskeren til å tenke gjennom hvilke valg man må ta i en forskningsprosess, og konsekvensene valgene kan ha (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 25). Alt man gjør som forsker vil påvirke resultatet man sitter igjen med. Synet man har på virkeligheten vil avgjøre hva man leter etter. De ontologiske og epistemologiske teoriene man velger vil bestemme hvilken del av virkeligheten man fokuserer

på. De indikatorene man velger vil bare være noen få av mange, og måten man samler inn data på vil påvirke hva slags informasjon som kommer inn. God forskning er transparent forskning, det vil si forskning der valg og konsekvenser er tydelige og synlige for andre enn forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 25). I denne forskningsstudien var fokuset på å være åpen og transparent om valgene som er tatt. Dette gjaldt valg av ontologiske og epistemologiske teorier, utvalget av informantene, intervju som metode, og hvordan intervjuene ble gjennomført, transkribert og presentert.

3.3 Intervju

Intervju er den mest anvendte metoden innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 89). Formålet med intervju er å få fyldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om. Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 89). Det finnes ulike fremgangsmåter for å gjennomføre intervjuer. I denne studien er intervjuene basert på en delvis strukturert intervjuguide. Dette innebærer at temaene for prosjektet er avklart på forhånd. Gjennom å følge med på intervjupersonens fortellinger tilpasser man rekkefølgen av temaene planlagt i intervjuguiden. Intervjuet blir en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres av de temaene man ønsker å få kunnskap om og de temaene intervjupersonen opplever som viktige (Thagaard, 2018, s. 91). På forhånd ble det utformet en intervjuguide som tok opp de temaene og spørsmålene som var relevante for å få en dypere forståelse av sosiallærers arbeid med psykisk helse på ungdomsskolen. I intervjuguiden ble det fokusert på å stille åpne spørsmål som ikke ledet informantene til et bestemt svar. Spørsmål ble stilt slik: «Hvilke forutsetninger mener du må ligge i bunn for å kunne arbeide med å fremme god psykisk helse hos elevene?» Fremfor «Mener du relasjon er en viktig forutsetning for å fremme god psykisk helse hos elevene?» som er et ledende spørsmål med et tydelig ønske om et bestemt svar. Det ble heller opp til informantene og ta opp det de selv mener er relevante forutsetninger, uten at jeg som forsker skulle påvirke deres svar ved å gi antydninger til hva jeg selv tenkte kunne være viktig. Om informantene begynte å fortelle om noe som var relatert til senere spørsmål i intervjuguiden endret jeg rekkefølgen jeg stilte spørsmål i for å få en mer helhetlig samtale.

3.4 Utvalg

I denne studien var det fire informanter som deltok. Disse fire informantene er sosiallærere på ungdomsskoler i forskjellige demografiske områder. Det var en sosiallærer fra en mindre

skole i Nord-Norge, en fra en mellom-stor skole på Vestlandet, en fra en større skole på Østlandet, og en som var ansatt ved en norsk skole i utlandet. Informantene var alle kvinner i alderen 30-55 år, og hadde arbeidet som sosiallærer i minimum et år. Dette var kriteriene for å delta i studien: at man var ansatt som sosiallærer på ungdomsskole og hadde minimum et års erfaring. Informantene ble kontaktet via google-søk på sosiallærer stillinger på ungdomsskoler og deretter ble de tilsendt mail der de ble spurt om interesse for å delta i dette prosjektet. I denne e-posten ble det forklart hva som var problemstillingen for prosjektet og at intervjuene kom til å vare i ca. 45 minutter. Intervjuene ble gjennomført via zoom, da det var lettere å få gjennomført intervju med informanter fra ulike steder i landet (og utlandet). Grunnen til ønsket om å snakke med sosiallærere fra ulike steder var for å sikre variasjon og representasjon i datamaterialet. En fordel ved å bruke zoom for å intervju informantene var at jeg da fikk intervjuet informanter fra ulike steder, samt at det var enklere å få avtalt tidspunkt. Slik kunne jeg være fleksibel for når det passet for informantene å gjennomføre. En ulempe ved å bruke zoom var at det ikke ble mulig å lese hele kroppsspråket til informantene under gjennomførelsen av intervjuene, samt at det å bygge en relasjon til informantene ble vanskeligere når man ikke fikk møtes ansikt til ansikt.

3.5 Behandling av data

Før intervjuene ble gjennomført ble det sendt inn søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata), med referansenummer 521578. I søknaden ble det opplyst at båndopptaker skulle brukes, intervjuguide ble lagt som vedlegg, og informasjon om antall informanter, lagring av data og samtykkeskjema ble sendt inn til godkjenning. Prosjektet ble godkjent av NSD 02.12.2021, så fremst prosjektet gjennomføres i tråd med det som ble dokumentert i meldeskjema. Derfor kunne gjennomføringen av intervju starte i januar 2022.

Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker. Thagaard (2018, s. 112) forklarer at fordelene med bruk av båndopptaker er at alt som sies blir bevart. Dermed kan man konsentrere seg om spørsmålene og informantens reaksjoner i løpet av intervjuet. Transkriberingen blir også forenklet da man kan lytte til filen og skrive den inn i et dataprogram som senere skal brukes i analysen. Når man lytter til opptaket av intervjuet får man også mulighet til å reflektere over forløpet til intervjuet, og kan skrive ned tanker og refleksjoner til hvordan intervjusamtalen utvikler seg (Thagaard, 2018, s. 112). Under intervjuet er det noen utfordringer man må forberede seg på. Man må foreta avveininger mellom å følge de retningslinjene intervjuguiden foreskriver, og rette oppmerksomheten mot å utdype de temaer informanten bringer opp. Det

blir en balanse mellom å utdype de enkelte temaer som informanten tar opp og det å dekke bredden i datamaterialet i de antall temaer som skal prege intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 102). En annen utfordring er balansen mellom å lytte til informantens fortelling og å ta initiativ til å fortsette videre i intervjuet. En lyttende holdning innebærer å rette oppmerksomheten helt og fullt mot informanten og vise interesse og engasjement ved å gi respons underveis i informantens fortelling. Et godt intervju preges av at begge parter bidrar til å utvikle meningsinnholdet i samtalen. Forskerens initiativ til å gå videre i intervjuet kan bidra til å utdype informantens svar, men også avbryte informantens fortelling (Thagaard, 2018, s. 102). Båndopptaker ble som sagt brukt i forskningsprosjektet, og dette fungerte veldig fint, da fokuset kunne ligge på å føre samtale med informantene, samt å være tilstede i informantenes fortellinger og ansiktsuttrykk underveis i intervjuet. Alt informantene sa ble også bevart, noe som kunne vært vanskelig hvis båndopptaker ikke kunne brukes og alt måtte transkriberes underveis i intervjuet. Alle informantene ble bedt om tillatelse om å bruke båndopptaker i intervjuet, noe som alle informantene godkjente. Jeg opplevde ikke at båndopptaker fikk fokus videre under gjennomføringen av intervjuet. I denne studien var det også åpent for at informantene kunne ta opp egne temaer de ønsket å utdype, noe jeg som forsker støttet ved å ha en lyttende holdning og ga respons underveis i informantens fortelling. Intervjuet ble styrt videre ved å stille oppfølgingsspørsmål til informantenes fortelling, samt å stille andre spørsmål fra intervjuguiden når et tema var ferdig besvart. Gjennomføringen av undersøkelsen ble gjennomført i tråd med godkjennelsen fra NSD.

3.6 Transkribering

I denne studien ble det transkribert fra båndopptak til skriftlig tekst. Tjora (2017, s. 174) forklarer at det vil være smart å være detaljert når man transkriberer, da man ikke alltid vet på forhånd hva som vil være viktige temaer og hva som er hensiktsmessig å ta med på detaljnivå. Ofte må man vurdere om det er aktuelt å bruke dialekter eller normalisere transkripsjoner. Normalisering kan også fungere som en anonymisering i tilfeller der enkeltindivider kan være lette å identifisere (Tjora, 2017, s. 174). I dette prosjektet ble alt informantene sa transkribert ordrett for å sikre at deres meninger blir presentert i sin naturlige og egentlige form i teksten og i form av sitater. Transkriberingen ble gjort rett etter intervjuet ble gjennomført, for å sikre at inntrykkene fra intervjuet var med i transkriberingen. Transkriberingen ble gjort på bokmål siden informantene hadde ulike dialekter og tilhørte ulike skoler som eventuelt kunne føre til identifisering hvis original dialekt ble transkribert. Hvis informantene brukte stedsnavn, skolenavn, eller andre kjennetegn i sine forklaringer ble dette anonymisert i transkriberingen.

Dataen fra transkriberingen ble lagret kryptert med passord, slik at kun forsker hadde tilgang på denne informasjonen, alt dette for å sikre informantenes anonymitet og konfidensialitet.

3.7 Forskningsetiske overveielser

Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykke skal være frivillig, informert og utvetydig og bør være dokumenterbart (NESH, 2021, s. 17). I denne studien fikk informantene tilsendt samtykkeskjema på e-post der de ble informert om hva undersøkelsen innebærer, at det er frivillig og delta og at samtykke til deltakelse kan trekkes tilbake hvis man ombestemmer seg. Slik ble det sikret at informantene hadde informert samtykke før de deltok i studien. I denne studien er informantene lovet konfidensialitet. Dette innebærer et løfte om at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går utover avtalen. Forskers troverdighet og informantens tillitt til forskning er nært knyttet til denne konfidensialiteten (NESH, 2021, s. 21). Informantene er også lovet anonymitet i presentasjon av resultatene. Dette innebærer at enkeltindivider ikke skal kunne identifiseres i forskningen og formidlingen. Derfor skal informantenes anonymitet sikres, både ved publisering og annen offentliggjøring (NESH, 2021, s. 21). Informantene ble spurt om de ønsket å få tilsendt de transkriberte intervjuene, men informantene uttrykte heller ønske om å få tilsendt masteroppgaven som helhet når studien ble ferdigstilt.

Det finnes flere ulike etiske utfordringer jeg som forsker måtte ta hensyn til både i prosessen å kontakte informanter, under planleggingen av intervju, og under gjennomføringen av intervjuene. Man har også et etisk ansvar i hvordan man behandler og fortolker datamaterialet og hvordan man presenterer datamaterialet - her kan man også møte på etiske utfordringer og dilemmaer. Utgangspunktet for intervjuet er at informanten har gitt sitt informerte samtykke til å delta i studien. Det er imidlertid en etisk utfordring om hvor mye man skal informere informanten på forhånd av intervjuet. Forløpet til et intervju kan være en uforutsigbar prosess, derfor kan man ikke i utgangspunktet gi informasjon som vil gi grunnlag for at informantene er tilstrekkelig informert når de gir sitt samtykke (Thagaard, 2018, s. 113). I denne studien fikk informantene informasjon om hva deltakelse innebærer, og informasjon om problemstillingen og forskningsspørsmålene som er styrende for intervjuet. Informantene fikk ikke tilsendt intervjuguiden på forhånd, noe som kan innebære at informantene ikke følte seg tilstrekkelig informert om alle spørsmål de kom til å bli stilt i intervjuet. Likevel fikk informantene beskjed om at de ikke trengte å svare på spørsmål hvis de ikke hadde lyst til det,

og spørsmålene hadde lignende innhold som problemstilling og forskningsspørsmålene tilsa. Under digitalt intervju som ble benyttet i denne studien er det særlig viktig å skape en trygg intervjusituasjon som ivaretar informantens anonymitet og sikrer kontroll over at dataen ikke kan benyttes av andre. Man må derfor bruke pseudonymer når man lagrer datamaterialet og skjule epost-adresser og brukernavn (Thagaard, 2018, s. 115). Intervjuene ble tatt opp og deretter transkribert der alt av navn og steder ble anonymisert. Opptakene av intervjuene ble lagret på minnepenn med passord, for å sikre at ingen andre enn meg som forsker hadde tilgang på materialet fra intervjuene. Etter transkriberingen ble opptakene av intervjuene slettet.

3.8 Studiens forskningskvalitet

I forsknings benyttes ofte de tre kriteriene reliabilitet, validitet, og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet. I dette kapittelet skal disse tre kriteriene presenteres og drøftes opp mot dette prosjektet.

For å styrke forskningsprosjektets reliabilitet (pålitelighet) blir det viktig å reflektere over om man har noe til felles med informantene, eller om man har en spesiell kunnskap og engasjement, og hvordan slikt kan ha påvirket tilgangen til feltet, utvalg, datagenering, analyse og resultater (Tjora, 2017, s. 235). Ved dybdeintervjuer med bruk av båndopptaker er det mulig for forskerne å legge frem direkte sitater, slik informantene la dem fram. Dette vil kunne styrke troverdigheten til undersøkelsen fordi informantens «stemme» gjøres synlig i noen grad helt frem til leseren. Men det er også da viktig å redegjøre for hvordan sitatene er valgt ut: Hva representerer de i forhold til alt det informantene har sagt som ikke er sitert? Det blir viktig å redegjøre for konteksten til undersøkelsen for å styrke påliteligheten til undersøkelsen (Tjora, 2017, s. 235). I dette prosjektet hadde jeg som forsker ingen praktiske erfaringer eller bekjentskap til feltet som gjorde tilgangen og utvalget noe lettere, da alle informantene ble kontaktet via internettsøk og e-post. I presentasjon av resultatene vil direkte sitater fra informantene bli lagt frem, men ikke i en unaturlig kontekst, eventuell nødvendig tilleggsinformasjon vil bli presentert sammen med sitatene fra informantene for å sikre at deres sitater blir fremstilt slik de selv presenterte dem i intervjuene.

Innenfor kvalitativ forskning snakker man om validitet for å snakke om gyldighet (Tjora, 2017, s. 233). Innenfor de fleste samfunnsvitenskapene er det den kommunikative gyldigheten man primært er opptatt av. Dette betyr i praksis at man forholder seg bevisst til aktuelle

ontologiske og epistemologiske teorier og perspektiver, samt til tidligere forskning som er gjort innenfor samme tema og/eller med samme metoder. Man sammenstiller sine funn med funn fra andres relaterte forskning. Man kan anvende at dette kravet gjør forskning konservativt, men det er nettopp for å opprettholde høy kvalitet at forskningen er konservativ: kunnskap utvikles i små skritt (Tjora, 2017, s. 234). Man kan styrke validiteten i prosjektet ved å være åpen om hvordan man praktiseres forskningen, ved å redegjøre for de valgene man tar, og ved å være sensitive for faktorer som er vesentlige innenfor tematikken man studerer, og om dette endrer seg. Den viktigste kilden til høy validitet er at forskningen pågår innenfor de rammene av faglighet som er forankret i annen relevant forskning (Tjora, 2017, s. 234). I denne oppgaven er det åpenhet om hvordan studien har blitt gjennomført ved å beskrive i metodekapittelet de valg man har tatt. I teoridelen har aktuelle teorier og perspektiver blitt fremmet, samt at tidligere forskning på psykisk helse blant ungdom har blitt presentert. Derfor blir annen relevant forskning og teori brukt i oppgaven et utgangspunkt for egen forskning.

En eller annen form for generalisering er et eksplisitt eller implisitt mål i det meste av samfunnsforskning (Tjora, 2017, s. 238). Aksel Tjora (2017, s. 181) beskriver ulike former for generalisering. En av disse er naturalistisk generalisering. Naturalistisk generalisering handler om at forsker redegjør godt nok for detaljene i sitt forskningsprosjekt slik at leseren selv kan vurdere hvorvidt funnene vil ha gyldighet for egen forskning (Tjora, 2017, s. 239). I dette prosjektet intervjues fire sosiallærere om deres arbeid med psykisk helse på ungdomsskolen. Hvorvidt dette er noe som kan generaliseres over til annen forskning, vil være opp til leser av forskningen å avgjøre, ved å se på både metode og intervjuguide brukt til å intervju informantene. Utvalget i denne studien er også kun fire informanter, og studien er derfor ikke representativt for befolkningen- noe som leser må ta hensyn til når forskningen vurderes.

3.9 Meningsfortolkning

Grunnlaget for utvikling av data innen kvalitativ forskning er basert på hvordan man tolker dataens meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 182). Et utgangspunkt for tolkningene man gjør er forståelsen man utvikler av hvordan personer opplever sin egen livssituasjon eller hvordan samspillet i felten med informantene utvikler seg. Det innebærer ikke at man er enig i informantenes forståelse. Som forsker tolker man data ut fra et faglig ståsted, og det kan gi grunnlag for et annet perspektiv enn det informantene fremmer (Thagaard, 2018, s. 182). Man kan forholde seg til informantens forståelse på ulike måter. Man kan søke å gjengi den forståelsen man antar informantene formidler, eller man kan argumentere for en alternativ

tolkning (Thagaard, 2018, s. 182). Fokuset i denne oppgaven var å gjengi budskapet informantene ønsket å formidle. Dette budskapet ble satt opp mot presentert forskning og teori, for å få et helhetlig perspektiv på sosiallæreres arbeid med psykisk helse. Informantenes ble aldri sitert uten at kontekst ble oppgitt.

3.10 Analyse og data

I denne studien ble det benyttet tematisk analyse for å analysere datamaterialet. Tematisk analyse er prosessen med å identifisere mønstre og temaer innen kvalitative data. Det omhandler å lære kjerneferdigheter som vil være nyttige for å gjennomføre mange typer for analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Thagaard (2018, s. 171) forklarer man innen tematisk analyse analyserer data fra hvert tema fra alle informantene. Formålet med denne analysemetoden er å gå i dybden på enkelte temaer. Man sammenligner data fra alle informantene for å få en dypere forståelse av hvert enkelt tema. Fremgangsmåten for denne type analyser er at man analyserer «på tvers» av dataene. For å kunne utføre sammenligninger innen hvert tema må man klassifisere og kode dataen. Kritikken mot temaanalyser er at man løsriver data fra den sammenhengen de opprinnelig ble presentert i. For at man også skal få et helhetlig perspektiv er det viktig at man knytter data fra hver enkelt enhet og situasjon til den sammenhengen som utsnittet av data er en del av (Thagaard, 2018, s. 171). De temaene man velger å analysere bør inneholde utfyllende beskrivelser fra alle informantene. Fyldige beskrivelser av hvert tema gir grunnlag for at man kan analysere de variasjonene som dataene representerer innen hvert tema (Thagaard, 2018, s. 172). De spørsmålene man stiller gir fremdrift i analysen. De tidlige spørsmålene er forankret i problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 172). I dette prosjektet var derfor naturlig å spørre sosiallærerne om hvordan de definerte psykisk helse, for å se om dette ble forstått likt eller ulikt blant informantene- noe som kunne påvirke resten av svarene. Et annet tidlig naturlig spørsmål ble «hvordan arbeider du for å fremme god psykisk helse blant elevene på ungdomsskolen?»

Koding av data er en vanlig fremgangsmåte i kvalitative analyse. Koding innebærer at man deler opp teksten og betegner utsnitt av teksten med kodeord (Thagaard, 2018, s. 153). Ved hjelp av kodebetegnelser kan man søke opp ord og finne igjen utsnitt av teksten som beskriver de temaer kodingen gir uttrykk for. Dette gir grunnlag for å foreta sammenligninger mellom enhetene i studien (Thagaard, 2018, s. 153). I denne studien ble informantenes fortellinger samlet i kategorier. Intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for kodingen, og senere ble det laget flere kategorier alt ut fra informantenes motsetninger og likheter. Slik kunne

informantenes intervjuer sammenlignes på tvers av hverandre ut fra hvilket tema de snakket om og hvilke temaer som ble kodet sammen som en kategori. I presentasjon av resultatene ble det forsøkt å gjengi den forståelsen informantene har formidlet gjennom intervjuene. Når resultatene skal drøftes opp mot tidligere presentert forskning vil også alternative tolkninger bli presentert. Når disse tolkningene presenteres spesifiseres det at dette er en meningsfortolkning av hva informantene har presentert, og ikke deres egne tolkninger av egne uttalelser. Det blir derfor et tydelig skille på hva som er en presentasjon av uttalelser og hva som er tolkninger av uttalelser. Tolkningene som gjøres vil også begrunnes med utgangspunkt i ontologi og epistemologi.

De ulike temaene i analysen blir altså styrt av hvilken felles data man har fra alle informantene, og det vil jo da være spørsmålene i intervjuguiden som avgjør det felles datamaterialet. Forskningsspørsmålene samt problemstillingen vil være styrende for temaene. Forskningsspørsmålene vil være overordnende tema i diskusjonsdelen av oppgaven.

Forskingsspørsmålene er:

1. Hvilke psykiske helseutfordringer jobber sosiallærere med?
2. Hvordan ivaretas kravet om livsmestring i skolen i praksis?
3. Hvilke utfordringer møter sosiallærere i arbeidet med å fremme god psykisk helse blant elever på ungdomsskolen?

Ut fra disse forskningsspørsmålene er dette de temaene og undertemaene som blir presentert i analysen og resultatene:

1. Sosiallærerens forståelse av psykisk helse begrepet
 - Sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse
 - Normalisering av psykisk helse
 - Sammenhengen mellom psykisk helse og læring
2. Utfordringer og vansker sosiallærere opplever at elevene møter i skolen
 - Utfordringen om stress og press knyttet til prestasjoner i skolen
 - Utfordringen om kroppspress
 - Utfordringer knyttet til sosiale medier

3. Sosiallærernes utfordring i arbeidet med psykisk helse
 - Økning av vansker og mindre tid

4. Sosiallærernes psykiske helsearbeid på ungdomsskolen
 - Å være synlig for elevene
 - Dialog med elevene som har vansker

5. Forutsetninger for å få til et godt psykisk helsearbeid
 - Relasjon til elevene
 - Samarbeid med instanser som forutsetning for godt psykisk helsearbeid
 - Foreldresamarbeid som forutsetning for godt psykisk helsearbeid
 - Sosiallærernes egenskaper og omsorgsevne som forutsetning

6. Livsmestring hvordan løses det i praksis?
 - Undervisning om livsmestring
 - Bør livsmestring være et eget fag i skolen?

4.0 Resultater

4.1 Sosiallærernes forståelse av psykisk helse begrepet

Når det kom til hvordan sosiallærerne så på det psykiske helsebegrepet var det både variasjoner og likheter i svarene. Der svarene var ulike var de derimot ikke motsetninger. Informantene virket å ha ulikt fokus når det gjaldt å beskrive psykisk helsebegrepet og hva det omfattet. Både informant 1 og 2 trakk frem sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse, og hvordan den fysiske helsen kom til uttrykk fysisk. Informant 3 og 4 fokuserte på hvordan man skal normalisere opp og nedturen i livet for å unngå at elevene skal sykeliggjøre seg selv i for stor grad. Alle sosiallærerne beskrev også sammenhengen mellom læring og psykisk helse, der de beskrev hvordan elevenes psykiske helse kan hindre elevens evner til å lære kunnskap i skolen.

4.1.1 Sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse

Informant 1 og 2 fokuserte på sammenhengen mellom psykisk og fysisk helse når de ble stilt spørsmål om hvordan de forsto det psykiske helse begrepet. Informant 1 forklarte hvorfor det var viktig at man ser på det totale mennesket, samtidig som man må skjønne hvordan fysisk og psykisk helse er ulikt. Hvordan psykisk helse blir uttrykt i den fysiske helsen var et fokus informant 1 hadde. «Alt vi driver med handler om psykisk helse. Og ofte gis dette uttrykk i fysisk helse også. Det blir altså helsa vår». Informant 2 hadde den samme forståelsen av det psykiske helsebegrepet, og beskrev at det i hovedsak handler om hvordan man har det. «Det er jo så stort det begrepet. Men det er jo at man er komfortabel med seg selv, både fysisk og psykisk».

4.1.2 Normalisering av psykisk helse

Både informant 1, 3 og 4 hadde et fokus på å normalisere psykisk helse og de utfordringene man kan møte på som ungdom. Alle de 3 informantene forklarte det som utfordrende at elevene sykeliggjorde seg selv, det vil si å blant annet sette sine egne diagnoser på seg selv. Informant 3 forklarte hvordan sosiale media kan være med på å fremme en standard om at man må være på topp hele tiden. «Hvis man ikke har det bra hele tiden så er det omtrent krise» forklarte Informant 3. Derfor ble det viktig for informanten å fremme i skolesammenheng at «livet går i bølgedaler og at dette er vanlig for alle». Hvordan ungdom bør støtte hverandre både når man opplever mestring og møter på utfordringer ble viktig. «Man må løfte hverandre litt opp i fra dalene, og surfe litt i lag når man er på topp».

Informant 4 trakk også frem normalisering, og beskrev en spesiell utfordring demografisk fra sin skole, der prestering blant elever var svært viktig i miljøet. Informanten forklarte hvordan ungdom på sin skole opplevde et press om å prestere på et høyt nivå. Foreldrene på denne skolen var ofte høyt utdannet, og fokuset på å få gode karakterer på denne skolen og senere få en god utdanning var et fokus hos mange av elevene forklarte informanten.

«Normaliseringsbegrepet er ekstremt viktig for meg når det kommer til psykisk helse. Det å normalisere verden. Å normalisere verden er.. demografisk hos oss da. Det er å si at det er helt naturlig å feile. Det er helt naturlig å ikke prestere 100% hele tiden. Det er helt naturlig at vi ikke klarer å være på topp bestandig. Helt naturlig..» - Informant 4.

Informant 1 trakk også frem dette med at «man ikke skal sykeliggjøre elevene, men heller normalisere opp og nedturer». Informanten viste forståelse for at livet kan føles dårlig når man er ungdom, men trakk frem viktigheten av å rette fokus på at det også som oftest går over. Informanten fokuserte på viktigheten av å kunne føle på ulike følelser uten at det trenger å settes en diagnose som angst eller depresjon på grunn av det. Likevel var det viktig for informanten å få understreket at man også må ta ungdom på alvor. «MEN det er høyst viktig at man tar elevene som faktisk sliter på alvor, spesielt elever som uttrykker at de ikke ønsker å leve».

4.1.3 Sammenhengen mellom psykisk helse og læring

Når det gjaldt den psykiske helsen og sammenhengen den har med læring var alle fire av informantene enige i at denne sammenhengen var stor, og hadde selv erfaringer med at elevene var fysisk tilstede i klasserommet men ikke psykisk. Informantene forklarte at det var forståelig at det er vanskelig å holde fokus på læring når man har tunge perioder og negative tanker. Informant 3 forklarte: «Sitter du med hodet ditt full av negative tanker så nytter det ikke hvor intelligent du er. Da skjer ikke læring uansett». Informant 1 var enig i sammenhengen mellom læring og psykisk helse. Hvor man er i livet har betydning for hvordan man lærer. Elever som har spesielle utfordringer knyttet til sin psykiske helse vil ha ekstra utfordringer i skolen. «Har du utfordringer knyttet til psykisk helse så har du en ekstra utfordring for å få lært på best mulig måte».

4.2 utfordringer og vansker sosiallærerne opplever at elevene møter i skolen

Når det kom til hvilke utfordringer sosiallærerne opplevde at ungdommen møtte i skolen var det variasjon i svarene. Utbredelsen av utfordringer knyttet til stress og press og kroppspress varierte på informantenes skoler, hos noen ble det beskrevet som en stor utfordring blant ungdommen, men andre informanter opplevde ikke vansker hos ungdom knyttet til disse utfordringene som særlig utbredt. En utfordring alle informantene opplevde at ungdom hadde vansker knyttet til i større grad var sosiale medier.

4.2.1 utfordringen om stress og press knyttet til prestasjoner i skolen

Utfordringen om stress og press i skolen opplevdes ulikt blant informantene. Informant 1 forklarte at elevene ofte var veldig kritiske til seg selv og redde for foreldrenes reaksjon på karakterer de hadde fått. Ofte var disse bekymringene uten grunn, da foreldrene ofte ikke ble sinte for barnets resultater. Informanten oppfordret elevene til å snakke med foreldrene sine og ofte ble elevene overrasket over at det ikke var noe å stresse over allikevel. «Altså noen ganger tror jeg nesten at den største kritikeren er dem selv. Og at de antar veldig mye rundt seg, de antar at noen vil bli skuffet eller lei seg». Informant 4 hadde lignende opplevelser fra sin skole. «Presentasjonsangst er jo smittsomt har vi funnet ut av. Så det merker vi veldig mye av».

Informant 3 derimot merket ikke dette som en særlig utfordring på sin skole, og reflektere over om dette kunne være fordi skolen var gutte-dominert. På skolen opplevde heller informanten at det var kult å ikke være flink på skolen, og ikke bry seg om karakterene. «Vi har altså nesten dobbelt så mange gutter som jenter på skolen». Informant 2 hadde ikke merket noe særlig karakterpress på skolen de siste årene, men et press særlig for å holde foredrag var noe informanten hadde merket. Informanten trakk frem at et mindre press om å få gode karakterer kunne skyldes covid-situasjonen der elevene ikke hadde vært på skolen som vanlig, og derfor ikke diskutert karakterresultater med hverandre som vanlig. «Det at det øker med elever som bekymrer seg så voldsomt for å prestere og holde foredrag er noe vi merker».

4.2.2 Utfordringen om kroppspress

Opplevelsen av utfordringen om kroppspress varierte også hos sosiallærerne, tre av informantene opplevde ikke dette som en særlig utfordring, men en av informantene merket mye av dette på sin skole.

Informant 1 forklarte: «Jeg vil jo si sånn som jeg ser det nå at jeg ikke merker så mye til det». Informant 3 merket også mindre til kroppspress nå, men hadde tidligere opplevd dette som en utfordring og mente klesvalgene til ungdommen påvirker graden av kroppspress. I perioder der magetopper og lignende var på moten hadde kropp mer fokus forklarte informanten. Informant 4 derimot merket mye av denne utfordringen nå på skolen med variasjon på trinnene. På 9. trinn var det mye fokus på kropp, og på 8 trinn hadde de nylig merket en oppblomstring av kroppspress. Informanten uttalte at kroppspresset virket å være smittsomt, og derfor et problem som kunne oppstå jevnt og trutt i klasser og i ulike gjenger på skolen. «Utseende teller hos oss. Så der får vi egen opplæring hos BUP faktisk, fordi det er så mye av det».

4.2.3 Utfordringer knyttet til sosiale medier

Opplevelsen av utfordringer knyttet til sosiale media var sterk hos alle informantene. Både når det kom til digital mobbing og hvor mye tid ungdom bruker på sosiale medier. Noen av informantene trakk også frem problematikken med kildekritikk.

Informant 2 fortalte om ulike utfordringer knyttet til sosiale medier. Bildedeling var en utfordring nesten hvert eneste år. Mobbing via sosiale media var også en utfordring informanten hadde opplevd mye. Ofte måtte informanten hjelpe elever ut av konfliktsituasjoner som hadde oppstått på sosiale medier. Informant 4 fortalte også om lignende utfordringer, samt at sosiale medier forstyrret undervisningen og læringen. Det at kommunikasjonen via sosiale medier er så kjapp gjør at elevene blir forstyrret mye i undervisningen, noe informanten opplevde som utfordrende. «Man får ikke til noe dybde på læringen» forklarte informanten. Utfordringen om konflikter på sosiale medier som ble dradd inn i skolen var noe informanten møtte på nesten hver eneste dag. Informanten fortalte også om utfordringer knyttet kildekritikk. Informant 3 hadde særlig negative opplevelser av sosiale mediers rolle i skolehverdagen, og trakk frem at sosiale medier hindret elevene i og være sosiale på skolen. Informanten forklarte at hun ofte observerte elever som satt ved siden av hverandre, men fortsatt kun kommuniserte via sosiale medier. Informanten uttrykte et ønske

om mindre mobilbruk i skolen for å lære elevene å omgås hverandre uten å være bak en skjerm. «Jeg skulle ønske vi kunne sagt til elevene at her på skolen omgås vi hverandre, og lærer å snakke sammen, så kan man heller snakke sammen på sosiale medier på fritiden». Informanten opplevde også flere utfordringer der konflikter fra sosiale medier ble dratt inn i skolehverdagen. Informanten forklarte at det oftest var en utfordring blant jentene på skolen. Disse utfordringene handlet ofte om utestenging fra ulike grupper i sosiale medier. Informant 1 hadde lik opplevelse som informant 3 og ville også begrense skjermbruken i skolehverdagen. «Jeg tenker skolen kunne vært bedre på å skjerme dem litt fra, ja, den skjermbruken». Informanten uttalte et ønske om å ha flere skolebøker, at elevene snakket mer sammen, og at elevene gjorde aktiviteter mer praktisk og fysisk enn at det bare skulle skje via skjerm. Informanten fortalte at de nylig hadde begynt å ta inn telefonene på morgenen, og gi dem tilbake når elevene drar hjem. Informanten fortalte om observasjoner der det ble oppdaget at hvis elevene hadde mobiltelefonene så ble dem sittende veldig mye på dem i friminuttene. Derfor var det viktig for informanten å prøve å begrense bruk av sosiale media i skolehverdagen, slik at elevene måtte være sosiale på ungdomsskolen i friminuttene. Utfordringer knyttet til konflikter og digital mobbing var også noe informant 1 opplevde. «De lager grupper, skriver veldig mye rart til hverandre». Informanten opplevde også bilde taking, der elever ble tatt bilder av uten tiltalelse og at disse bildene ble delt ulovlig. «Det har vi snakka mye om, at det er helt uakseptabelt å ta bilder eller film av andre, både i skoletiden og på fritiden».

4.3 Sosiallærerens utfordring knyttet til økning av vansker og mindre tid

Alle fire sosiallærerne opplevde mangel på tid og ressurser som utfordrende i arbeidet med å fremme god psykisk helse hos elevene, samt at utfordringene blant ungdommen virket å øke. Dette opplevdes som frustrerende hos flere av informantene.

Informant 1 var særlig bekymret for hvor vanskelig det er å hjelpe elevene med å få hjelp når de trenger det. Dette innebar at det er færre plasser innen psykiatrien, lange ventelister på BUP, færre sosiallærere i skolen, og at helsesykepleiere ikke var tilgjengelig i hverdagen. Informanten fortalte om en utvikling der vanskene økte og hjelpen minket, og at det var fortvilende å være vitne til at ungdom ikke får den hjelpen de behøver. «Det gjør meg så fortvilet at jeg vil nesten ikke være med på det her lengre fordi det går så feil vei at jeg er alvorlig bekymret for ungdommen og deres psykiske helse». Informant 2 var enig i at det var utfordrende at psykisk helseproblem økte og at man hadde for liten tid til å jobbe

forebyggende med vanskene elevene har. Informanten hadde selv kun en 40% stilling på sin skole, men mente selv at det var behov for å være i en 100% stilling. Ønsket om å kunne jobbe mer forebyggende for å hindre at psykiske vansker skulle oppstå var sterkt. Dette innebar blant annet et ønske om mer undervisning knyttet til psykisk helse, for å hjelpe elevene med å forstå seg selv bedre. «Jeg føler at vi får tatt toppene. Men man får ikke jobbet forebyggende for det er det ikke tid til».

4.4 Sosiallærernes psykiske helsearbeid på ungdomsskolen

De fire sosiallærerne jobbet ulikt med psykisk helsearbeid på skolene. Hvordan sosiallærerrollen var organisert på skolen varierte derfor noe. Alle sosiallærerne hadde samtaler med enkeltelever, og var opptatt av å være synlig for elevene for å kunne være en ressurs elevene viste om og derfor brukte når det var behov. Informantene ble spurt ut fra intervjuguiden hvordan de arbeidet med elever på ulike nivå. Disse nivåene var overordnet nivå (universelt nivå), når elevene hadde noen vansker knyttet til psykisk helse (selektivt nivå), og elever som hadde særskilte utfordringer knyttet til sin psykiske helse (individbasert nivå). På universelt nivå trakk informantene frem viktigheten av å være synlig for alle elevene. På selektivt nivå og individbasert nivå ble dialog og samtaler med elevene en viktig arbeidsoppgave. Særlig på individbasert nivå, når elevene hadde særskilte psykiske vansker, var det viktig for informantene og samarbeide internt og eksternt med andre aktører. Siden dette ble beskrevet som en nødvendighet blir dette presentert senere under forutsetninger for psykisk helsearbeid.

4.4.1 Å være synlig for elevene

På universelt nivå med fokus på alle elevene trakk informant 1 frem viktigheten av å være synlig for elevene. Det var viktig for informanten å være ute i friminuttene og mestre det å snakke med elevene om ting de interesserer seg for. Informanten uttrykte at hvis man er synlig og bygger relasjoner til elevene vil man kunne være en ressurs for dem om problemer skulle oppstå. «Forhåpentligvis blir jeg en person de har en god relasjon til, så de da ikke er redd for å komme hvis det er noe.» Informant 2 var også opptatt av å være synlig og ha en tetthet til elevene på skolen. Å bygge relasjon med elevene og å snakke med elevene om hverdagslige ting var viktig for informanten. Et viktig fokus var også å opplyse elevene om hva elevene hadde krav på gjennom opplæringsloven, og hva sosialrådgivning i skolen omfattet. Dette innebar blant annet en forklaring på hva psykisk helse innebærer. «Jeg er mye

rundt i klassene, så jeg blir jo godt kjent med dem. Så det er den strategien vi har lagt oss på, at det skal være en tetthet til elevene».

Informant 3 forklarte likt som de andre informantene at det er svært viktig å være synlig for elevene på skolen. Informanten ga inntrykk av at sosialrådgivning-tjenesten ikke var nok synlig på skolen på tidspunktet intervjuet ble gjennomført, da dette var noe informanten uttrykte ønske om å ville jobbe mer med å få til fremover på sin skole. Nå følte informanten seg som et fremmed ansikt for flere av elevene på skolen. «Jeg tenker at jeg må bli synlig, jeg må være mer rundt hver enkelt klasse... Jeg blir jo et fremmed ansikt for veldig mange».

Informant 4 forklarte at på deres skole jobbet de mye forebyggende i form av aktiviteter, fester, turer, arrangementer, turneringer for å fremme det sosiale miljøet på skolen, og jobbet for å inkludere alle elevene. Det ble viktig å være synlig, samt bygge relasjoner til elevene og fremme relasjonsbygging mellom elevene. «Jeg tror faktisk på at om vi kjenner hverandre bedre så er vi mindre utrygge».

4.4.2 Dialog med elevene som har vansker

På selektivt og individbasert nivå trakk Informant 4 frem viktigheten av å ha dialog med elevene som har vansker i skolen. Selv om informanten ikke er behandler, var det viktig for informanten at elevene på skolen viste at døren alltid var åpen, og at man kan få støtte hos henne ved behov. Informant 1 var også opptatt av å bygge relasjon og ha dialog med elevene som hadde vansker. Informanten forklarte videre viktigheten av å nærme seg de elevene som har noen vansker på en naturlig måte, slik at man kunne være en støtte for dem i aktiviteter. Dette kunne innebære og bevist nærme seg elevene med vansker på tur-dager. Da man kan gå ved siden av elevene å ha en eventuell dialog uten at man må ha blikk-kontakt. Slik kan man slippe den seriøse stemningen som kan oppstå på kontoret. Informanten forklarte også hvordan man kan være på samme grupper med elevene som har vansker for å være en støtte for dem i gruppearbeidet, uten at dette skulle bli tydelig for alle elevene. Informant 1 forklarte også hvordan faste samtaler med elever som ønsket dette kunne være en hjelp for dem i hverdagen. «Det er jo det som er det viktigste. Det at de vet at, ja, hun kan jeg gå og snakke med. For de som vi ser trenger det setter vi opp faste samtaler, for da blir det mer forutsigbart». Informant 2 forklarte at sin rolle ofte kunne være å ha de daglige samtaler med elevene, og hjelpe elevene med å sortere tanker og følelser som kan oppstå i løpet av skolehverdagen. Informant 4 fortalte hvordan elevene på skolen vet at døren alltid er åpen, og

at elever som sliter med angstanfall og lignende kunne løpe inn på hennes kontor for støtte og omsorg når det trengtes.

4.5 Forutsetninger for å få til godt psykisk helsearbeid

En felles forutsetning for å få til et godt psykisk helsearbeid på ungdomsskolen som alle informantene trakk frem som særlig viktig var relasjonen til elevene. En annen forutsetning var et godt samarbeid både internt og eksternt med aktører som PPT og BUP, viktigheten av samarbeidet ble trukket frem av alle, men opplevelsen av samarbeidet med de ulike aktørene varierte hos sosiallærerne. Tett samarbeid med foreldre ble også trukket frem som en sentral del av arbeidet for å hjelpe elevene med deres psykiske helsevansker.

4.5.1 Relasjon til elevene

Informant 1 forklarte at tilgjengelighet og relasjon var en forutsetning for å kunne arbeide med å fremme god psykisk helse hos elevene. Å være god til å lytte var også en egenskap informanten trakk frem som veldig relevant. «Man må også være god til å lytte. Man må være der det skjer, og man må være tilgjengelig». Informant 4 så også på relasjon som en forutsetning for å hjelpe elevene. At elevene hører på, har tiltro og stoler på den som formidler er også sentralt i følge informanten. Det å tilpasse seg kulturen og miljøet på skolen man jobber er også en viktig del av rollen som sosiallærer forklarte informanten, og trakk frem at karakterpresset på andre skoler ikke nødvendigvis er like høyt på andre skoler som på skolen informanten jobbet. «Man må også forstå demografien til de som man jobber med. Hvis jeg skulle inn i en helt annen skole med en helt annen bakgrunn så må jeg tenke helt annerledes». Informant 2 hadde en lik forklaring på hva som er en viktig forutsetning for psykisk helsearbeid. Relasjonen trakk informanten frem som sitt ansvar, derfor brukte informanten tid på å snakke med elevene både i friminuttene og i timene. Hvis elevene skulle våge å fortelle informanten om hva som var problematisk måtte som regel relasjonen være tilstede først. «Relasjon er svært viktig. Både som gruppe, skole, den enkelte, foreldre».

4.5.2 Samarbeid med instanser som forutsetning for godt psykisk helsearbeid

Viktigheten av samarbeidet med instanser som BUP og PPT ble trukket frem av flere av informantene, og ble sett på som en forutsetning særlig når man jobbet individbasert med elever med særskilte psykiske vansker. Informant 1 forklarte hvordan andre instanser kan være til hjelp når skolen møter på spesielle utfordringer. «Vi driver undervisning og ikke terapi. Får vi en elev med for eksempel spiseforstyrrelser er det viktig at skolen får opplæring

og støtte fra disse instansene så vi kan håndtere dette godt i skolehverdagen». Informant 3 hadde erfaring fra ansvarsgrupper rundt elever. I disse ansvarsgruppene ble det arrangert møter som informanten deltok i. Disse møtene kunne være for elever som er under barnevernet, eller elever som hadde fysiske utfordringer eller har slitt psykisk. «Man kan bygge nettverket rundt eleven, og foreldrene eier egentlig gruppa, og eleven selv. Man skal høres rundt sin egen helse fra man er 12 år sant? Hvem er det som er laget rundt meg?». Likevel følte ikke alle informantene at samarbeidet med eksterne aktører fungerte like godt som det hadde potensialet til. Informant 3 opplevde samarbeidet skolen hadde med PPT som positivt, men samarbeidet med BUP annerledes. PPT var et element informanten følte god kontakt med, og der samarbeidet fungerte godt. Noe av grunnen til dette var tilgjengeligheten PPT hadde, da en telefonsamtale eller en mail raskt ble svart på. BUP ble beskrevet av informanten som et fremmedelement. Informanten fortalte om en frustrasjon over å aldri bli invitert inn til samarbeid av BUP. «Det syns jeg er tragisk. De syns jeg har en slags sånn ovenfra og ned holdning. Her er det vi som kan noe, vi setter en diagnose og følger opp en gang i måneden. En time, en gang i måneden. Men jeg møter jo disse elevene hver eneste dag. Jeg kjenner kanskje elevene mye bedre». Informant 4 derimot opplevde BUP som en ressurs for deres skole. Informanten trakk selv frem at dette kanskje var uvanlig, da samtaler med andre sosiallærere fra andre steder hadde gitt inntrykk av at BUP ble et fremmedelement for dem. Informanten beskrev samarbeidet med BUP som godt på grunn av fleksibilitet fra dem med blant annet digitale møter. «Derfor er BUP veldig bra, veldig bra. Og de sparrer med oss, og de er inne og ser hva vi mener i stor grad altså. En annen sosiallærer fra et annet sted jeg kjenner, er sånn «BUP, hva er det for noe da?», hun har aldri vært i kontakt med dem. Så det er positivt hos oss». Informant 1 som jobber på en skole i utlandet kjente savn etter de eksterne aktørene og det de kan bidra med. «Jeg merker veldig godt at vi ikke har PPT og BUP nært på oss her i utlandet. Vi driver jo som sagt skole og vi er helt avhengige av samarbeid med andre instanser».

For elevene som hadde noen vansker knyttet til sin psykiske helse trakk alle sosiallærerne frem viktigheten med å samarbeide med de andre ansatte på skolen og eventuelt andre instanser.

Informant 4 forklarte hvordan helsesykepleier kan være en ressurs i de tilfeller det trengs, og at informanten kunne henvise elever dit for videre hjelp. Det var viktig for informanten å understreke at hun selv ikke er behandler, men var opptatt av å hjelpe elevene med å få videre

hjelp hos behandlere i de tilfeller utfordringene hos elevene krevde denne hjelpen. Informanten beskrev også seg selv som et bindeledd mellom skolen og andre aktører i de tilfellene elevene hadde flere aktører å forholde seg til. Ofte tok informanten på seg rollen som organisator for elevene som hadde mange aktører å forholde seg til, for å skape mer orden og forutsigbarhet for eleven. «Jeg pleier å lage et sånn kart med eleven i midten, og lager et system over hvilke voksne eleven forholder seg til. Noen har jo opp i 10-13 forskjellige instanser å skulle forholde seg til». Informant 3 trakk også frem helsesykepleier som en aktør som kan hjelpe elevene i skolen når det trengs. Likevel var det flere utfordringer med denne ordningen som informant 3 trakk frem. Helsesykepleier var kun tilgjengelig en halv dag i uken på informantens skole. Informanten trakk frem hvordan det var utfordrende, da elever i skolen ofte trenger hjelp der og da, og kan ofte ikke vente til akkurat det tidspunktet helsesykepleier er tilstede på skolen for å få hjelp. For informanten var det viktig fremover, siden informanten relativt nylig har startet i stillingen som sosiallærer, å etablere en tjeneste som skulle være tilgjengelig for elevene akkurat når dem trengte det. Selv om informanten ikke hadde kontroll på alle temaer som helsesykepleier har ansvar for, ville informantene være en samtalepartner og ressurs for elevene i hverdagen. «Jeg ønsker at spesielt den sosiallærer delen skal være så fleksibel og åpen at man kan ta ting så snart som dem dukker opp». Informant 2 trakk frem hvordan skolen arbeider som et team rundt elever som har vansker, og at hun selv ofte var en del av dette teamet. Informanten beskrev at BUP som oftest satt diagnosen, og PPT som oftest hadde relevant kunnskap om vanskene elevene hadde, samt de ansatte som var en del av elevens hverdag på skolen var en del av dette teamet. Informanten trakk frem hvordan de delte ansvaret på skolen, at faglærer ofte har ansvaret for læringen til en elev og at informanten ofte hadde ansvaret for dialog og støtte til eleven.

4.5.3 Foreldresamarbeid som forutsetning for godt psykisk helsearbeid

Foreldresamarbeid ble sett på som sentralt og viktig hos alle informantene, spesielt når elevene hadde ekstra utfordringer. Informant 2 forklarte hvordan de hadde jobbet for å etablere gode foreldresamarbeid. Foreldrene ble fortalt allerede på overgangsmøte i 7. klasse at man måtte ta kontakt om det er noe, og at skolen også kunne ta kontakt. Informanten fortalte også om hvorfor det er viktig å etablere god kontakt med foreldre med tanke på skolens rykte i lokalmiljøet. «Det er en liten plass sant? Så det har blitt en sånn greie i lokalmiljøet at bare ring skolen, der blir du hørt. Det er viktig for oss at den telefonsamtalen ikke blir for langt unna». Informant 4 hadde positive erfaringer fra foreldresamarbeid.

Informanten fortalte at telefonsamtalen ble tatt med en gang man hadde tanker man ville drøfte med foreldrene. Informanten fortalte videre om normalisering, og hvorfor det er så utrolig viktig. «Fordi det er tabubelagt og ha barn som på en måte ikke har det så bra. Og når jeg ringer og snakker med de og forteller at dette er jo helt normalt, og at jeg forstår hvor vondt det er å ha barn som har det utfordrende. Så vi har en kjempe god dialog med foreldrene». Informant 1 forklarte hvorfor foreldrene må involveres når elever sliter. Når det kom til det punktet hvor elevene hadde en dårlig psykisk helse, må foreldrene bli informert om hvordan det står til, samt at man må jobbe tett sammen forklarte informanten. «Vi må vite om hverandre, vi må snakke sammen, ungdommen må vite at vi snakker sammen ikke sant?». Informant 3 opplevde foreldresamarbeidet som viktig men opplevde sjelden at initiativet til samarbeid kom fra foreldrene selv. Dette skulle informanten gjerne ønske var mer vanlig, da foreldrene ofte innehar mye relevant og viktig informasjon, og informanten hadde ofte bare spørsmålene og foreldrene hadde svarene. Informanten reflekterte videre på hvorfor det ofte var slik at initiativet til samarbeid sjelden kom fra foreldre: «Det virker nesten som de skjuler ting litt, og kun forteller skolen det som er mest nødvendig. Jeg vet ikke om det enda er litt type skambelagt eller noe».

4.5.4 Sosionlærernes egnskaper og omsorgsevne som forutsetning

Informantene trakk alle frem viktigheten av å være omsorgsfulle og empatiske i rollen som sosionlærer. Ved å trekke frem eksempler fra arbeidet kom det frem at alle sosionlærerne ga mye av seg selv for å hjelpe elevene. Både gjennom å veilede dem både gjennom samtaler, og å bygge gode relasjoner. Eksempelvis kunne dette være å støtte elever i overgangsfaser. Informantene trakk derfor frem det å ha empati og omsorg som en sentral del av rollen som sosionlærer, og en forutsetning for å kunne være en ressurs for elevene.

Informant 1 fortalte om samtaler med elever der fokuset var å få dem til å forstå seg selv bedre. Hvis elevene hadde fått en diagnose ville informanten støtte elevene og hjelpe dem å forstå hva diagnosen innebar for dem. Om en elev hadde fått diagnosen ADHD for eksempel, kunne informanten snakke med elever om hvordan ADHD diagnosen var for dem ved å gå gjennom kriteriene for ADHD og snakke om hva man kjente seg igjen i og ikke. Slik kunne elevene bedre forstå hvorfor man blir sint og lignende. Informanten opplevde at elevene ofte kunne bli positivt overrasket over å ha slike samtaler, da de ikke hadde gjort dette tidligere med andre. «Det handler om hjelp til å forstå seg selv. Og det kan både du og jeg gjøre, og alle gjøre. Det handler om å stille noen spørsmål. Men man må selv på ungdomsskolen være

litt sånn leken, man må skjønne litt språket de snakker, men samtidig sette grenser».

Informant 1 fortalte videre viktigheten av å være en trygg omsorgsperson, og at elevene fort merker om man oppriktig brydde seg om dem, eller bare så på oppgavene som en jobb.

«Man må ha et stort varmt hjerte. Både barne- og ungdomsskole elever merker om du bryr deg eller ikke. De leser deg uansett. Om de bare er en jobb for deg eller om du oppriktig virkelig bryr deg, det er alfa og omega. Der scanner de deg nådeløst og brutalt. Du er nødt til å ha et varmt hjerte og ha omsorg». - Informant 1.

Informant 4 fortalte også om samtaler med elever og bruken av humor, og det å tørre å stille vanskelige spørsmål. Informanten beskrev seg selv som veldig uredd for mennesker, og uredd det å gi av seg selv og prate om vanskelige temaer. Informanten fortalte at bruk av humor kan være en viktig faktor i samtaler med elevene «Det er det samme om vi ligger på gulvet eller sitter oppreist altså, det trenger ikke å være så veldig formelt.» Informant 2 fortalte om det å være lydhør og empatisk i samtaler med elever. «Jeg er lydhør. Det de sier til meg er mellom oss. Det er klart at det er jeg som har ansvar for relasjonen, at jeg er lydhør, og at jeg er empatisk. Og at jeg tåler å høre alt da. Det er ingenting jeg ikke tåler å høre, og det er det viktigste». Informant 3 fortalte om viktigheten rundt det å kunne bygge relasjoner med elevene, og at fra egen erfaring besitter ikke alle lærere disse egenskapene. Gjennom erfaring fra arbeidslivet hadde informanten observert at noen lærere ikke mestret å bygge relasjoner, men andre lærere mestret dette i alle klasser de var i. Informanten forklarte videre at selv om man kan ha samme utdanning i bunn vil en del av hvor god man er i jobben avgjøres av personlige egenskaper, som man enten besitter eller ikke. «Men man må investere, det er alltid en greie. Man må være sitt ansvars bevisst og man må jobbe med det. Man får det ikke gratis». Informant 3 fortalte videre om en situasjon der hun hjalp en elev med en angstproblematikk i overgangen fra ungdomsskole til videregående. Informanten ble med å besøkte den videregående skolen sammen med eleven for å gjøre overgangen tryggere. Eleven hadde grudd seg veldig til å begynne på videregående, og behøvde trygghet og bekreftelse før eleven skulle starte. Informanten ble med når eleven møtte elevtjenesten på den videregående skolen, der de sammen opplyste tjenesten om utfordringer eleven hadde. Slik fikk eleven vite hvor eleven kunne gå om eleven trengte noen å snakke med. Informanten hadde møtt eleven flere ganger etter eleven startet på videregående, og eleven hadde da kommentert at det var så viktig og bra at de hadde besøkt skolen sammen. Det gjorde overgangen mye lettere, og eleven trivdes nå veldig godt på videregående. «Hvis det skal så lite til for å berge en

overgang for en elev, så skal jeg kjøre til de videregående skolene hver dag fremover hvis det kan utgjøre en forskjell».

4.6 Livsmestring- hvordan løses det i praksis?

Hvordan livsmestring som overordnet tema i læreplanen er implementert på de ulike skolene varierte. På noen skoler hadde dette stort fokus, på andre skoler var ikke dette et særlig tema enda. Hvor aktive sosiallærerne var i undervisningen og planleggingen varierte også fra informant til informant.

4.6.1 Undervisning om livsmestring

Informant 1 hadde en aktiv rolle både i klasserommet med elevene men også i undervisning for lærerne. Her kunne informanten undervise om psykisk helse, livsmestring og temaer som var under dette. Disse temaene kunne være psykisk helse, kriminell lavalder, søvn og andre relevante temaer. Informanten fortalte at disse temaene var implementert inn i de andre fagene i skolen, og det var ikke en egen livsmestringstime på timeplanen. Livsmestring ble derfor gjennomført inn i alle fag. Informanten hadde også undervisning for lærerne på skolen. På ulike langdager fikk informanten lov til å prate om relevante temaer, som lærerne igjen kunne ta med inn i klasserommet. «Har hatt en del om relasjoner. Litt om sinnemestring. Har også hatt en del om det å stille åpne vs. lukkede spørsmål, ja en del sånne ting. Så jeg har undervist lærerne litt da, om temaer som de igjen tar med inn i livsmestring og folkehelse i klasserommet». Informant 2 deltok blant annet i klasserommet når livsmestring var tema. «Min rolle er å passe på at livsmestring og folkehelse blir gjennomført. Også er jeg med når det er på tema i klasserommet. Og også er det jo gjennom å gi info til elever».

4.6.2 Bør livsmestring være et eget fag i skolen?

Informant 2 uttrykte et ønske om å jobbe mer timefestet og systematisk med livsmestring som tema. Nå jobbet de med å lage en plan over ulike emner som skulle tas med i livsmestring på de ulike trinnene. Planen hadde vært å få inn litt om livsmestring som tema i alle fag, men dette hadde ikke fungert helt som planlagt. Informanten fortalte videre om opplevelsen av at livsmestring forsvant litt i det store bilde av alle andre temaer og fag. Å ha livsmestring som eget fag hadde vært en diskusjon under informantens videreutdanning, og der ble det lagt frem at sosiallærer kunne ha hatt ansvar for dette faget. «Men det var jo ikke sånn det ble, det ble i alle fag. Og da blir det dessverre litt glemt da. Det blir satt litt fokus på det noen uker i året. Men man får ikke det dryppet, der man mer systematisk kunne jobbet med det».

Informant 3 hadde noen tanker om livsmestring som tema og om hvorfor det kanskje ikke bør være et eget fag, likevel trakk informanten frem at det kan det forsvinne som overordnet tema i mengden av andre fag og tematikker. Informanten uttalte at det kunne bli problematisk om livsmestring ble et eget fag, for da kunne elever føle på at de ikke mestret livet om de ikke mestret livsmestring som fag. Informanten reflekterte videre over hvilken rolle faget livsmestring skulle ha hatt. Informanten hadde et ønske om å rive seg vekk fra en fastlåst timeplan, og at overordnede temaer kan være en bedre løsning. Informanten fortalte at ukene i skoleåret har forskjellige tematikker. Et eksempel på dette var at 10.klasse nå hadde om samer, og at denne tematikken ble trukket inn i samfunnsfag, musikk og mat og helse. En slik løsning likte informanten, da det ble en naturlig gjennomgang av temaer der det passet inn i skolehverdagen. «Så må man bare være like bevisst på det her med psykisk helse og livsmestring som med andre overordnede emner». Informant 4 fortalte at skolen ikke hadde fått implementert livsmestring og folkehelse systematisk inn i skolen enda, samtidig som dette var noe de jobber med hver dag likevel. Til nå hadde hver faglærer ansvar for sitt fag, men på et overordnet nivå i ressursteam hadde ikke skolen sett på livsmestring som tema enda. Informanten uttrykte et ønske om å ha flere som arbeidet tett med elevene, det vil si miljøarbeidere og sosiallærere. Da trodde informanten at det hadde vært enklere å implementere livsmestring og folkehelse inn i skolen. «For det er jo ikke all verden en leder får gjort, for de jobber jo ikke tett på elevene». Informanten uttalte også at det kunne nok vært fint om livsmestring var et eget fag, og at man sikkert kunne hatt mye viktig undervisning innenfor det. Informanten trakk frem entreprenørskap som et eksempel, der de hadde om økonomi og hadde fått banker inn og diverse, og dette var jo en del av livsmestring. Dette så informanten på som kjempe nyttig. Informanten trakk frem at det kunne være nyttig å ha inn noen andre enn bare lærerne når man hadde om slike temaer. «Å få inn noen eksterne av og til. Absolutt. Det får kanskje mer arbeid rundt det».

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil studiens resultater diskuteres opp mot tidligere presentert teori og forskning. Kapittelet organiseres etter forskningsspørsmålene og problemstillingen for å få dekket alle emnene der informantene har delt informasjon, og for å fremme der det er muligheter for å drøfte funnene mot teori. Sammen vil teori og informantens bidrag bidra til å skape refleksjon rundt problemstillingen: *På hvilken måte arbeider sosiallærere med å fremme god psykisk helse blant elever på ungdomsskolen?*

5.1 Ungdommens utfordringer og sosiallærers rolle i det psykiske helsearbeidet

For å kunne trekke frem hvordan psykiske helseutfordringer ungdom møter og hvordan sosiallærere jobbet med dem er det relevant å se på det psykiske helsebegrepet for å se hvilket utgangspunkt informantene jobbet ut fra. Det positive synet på psykisk helse er dominerende både i definisjonen av psykisk helse utviklet av WHO (World Health Organisation, 2018) og i Antonovsky (Langeland, 2014, s. 12) sin teori om salutogenese. Det positive synet på psykisk helse var også gjenkjennbart i informantenes definisjon av psykisk helse, der fokuset ikke var på psykiske vansker, men heller normalisering og sammenhengen mellom psykisk og fysisk helse. Normaliseringsbegrepet ble blant annet trukket frem av flere av informantene. Informant 3 og 4 hadde et fokus på det å normalisere oppturer og nedturer i livet, slik at nedturer ikke automatisk klassifiseres som psykisk sykdom når man møter på dem. Dette vil jo også være et fokus der man fokuserer mindre på diagnose, og det å klassifisere elever som syke eller friske. Informantene hadde mer fokus på hvordan elever opplever livets opp og nedturer og hvordan man kan hjelpe deres forståelse og perspektiv. Tidligere i teorien ble det presisert at fokuset ligger på psykiske vansker og ikke på psykiske lidelser. Arbeid med psykiske lidelser vil være på det individbaserte nivået/ det særskilte nivået i det forebyggende arbeidet tidligere presentert i oppgaven, og vil ofte innebære behandling av andre instanser. Grunnen til at fokuset ikke er på psykiske lidelser er at det ikke er nødvendig med en psykisk diagnose eller lidelse for å kunne diskutere hvordan sosiallærere møter elever i skolen, samt hvordan sosiallærere arbeider for å fremme god psykisk helse hos elevene på ungdomsskolen. Betegnelsen psykiske vansker beskrives som symptomer som kan gi store vansker, men trenger ikke nødvendigvis å klassifiseres som en diagnose. Å se på opplevelsen av psykiske vansker kan brukes til å identifisere risikogrupper som senere kan utvikle psykiske lidelser (Skogen et al., 2018, s. 23). Alle informantene trakk frem at det å ha psykiske vansker kunne føre til at det å lære ny kunnskap kan bli problematisk. Noe som kan gjøre skolehverdagen

svært krevende for elevene. Informant 3 forklarte at hvis elevene sitter med negative tanker, vil ikke læring skje uavhengig av elevens intelligens. Hvordan man har det styrer evnen til å bearbeide og oppnå kunnskap. Sammenhengen mellom læring og psykisk helse ble presisert av Bru et al., 2016, s. 22) som forklarte hvordan elevers psykiske helse virket inn på evnen til å konsentrere seg og å opprettholde læring. Det vil derfor være naturlig å betrakte god psykisk helse som en viktig faktor for elevers optimale læringsutbytte i skolen. Årsaken til spørsmålet om hva det psykiske helsebegrepet innebærer var for å se om informantene hadde ulike oppfatninger som kunne prege hvordan de valgte å svare på senere spørsmål knyttet til psykisk helse. Ulike oppfatninger kunne dermed bli en forklaring om informantene senere var uenige om ulike temaer. Innen det psykiske helsebegrepet rommer det en del forskjellig, blant annet både fokus på hva som gir god psykisk helse, hva det å ha psykiske vansker kan innebære, livskvalitet og sammenheng mellom læring og psykisk helse. Derfor er det også naturlig at informantene fokuserte på ulike deler rundt psykisk helse da de ble bedt om å forklare hva det psykiske helsebegrepet innebar. Selv om informantene hadde ulikt fokus, var det ingen motsetninger i deres oppfatninger. Informant 1 og 2 forklarte blant annet om et fokus på hele mennesket, og om sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse, samt at de også reflekterte rundt sammenhengen mellom læring og psykisk helse. Skogen (et al., 2018, s.24) forklarte at god psykisk helse også innebærer fokus på livskvalitet. Livskvaliteten handlet om hva som gir livet verdi og mening i form av glede, tilfredshet, trygghet med mer. Livskvaliteten ble beskrevet som en verdi i seg selv. Fokuset på velvære og å være trygg i seg selv, altså å ha god livskvalitet var noe informant 2 blant annet trakk frem gjennom å beskrive at psykisk helse i stor grad handler om hvordan man har det med seg selv.

Informantene opplevde utbredelsen av utfordringer hos ungdom knyttet til stress og press i skolen, sosiale medier, og kroppspress ulikt. Mye av dette kan være på grunn av forskjeller i miljøene sosiallærerne arbeidet i. I dette prosjektet var det fire sosiallærere fra ulike steder både i Norge og i utlandet. Sosiallærer 4 opplevde for eksempel utfordringen om stress og press sterkt på sin skole, spesielt knyttet til fokus på karakterer. Sosiallæreren trakk selv frem at dette var en spesiell utfordring for dem med tanke på skolens demografi, denne informanten var sosiallærer på en større skole på Østlandet. Elevene på denne skolen hadde nemlig høyt utdannede foreldre, og fokuset på senere utdanning var noe som preget elevenes opplevelse av stress og press i skolehverdagen. Mulighetene innen utdanning er i dag svært mange, og utdanning blir betraktet som viktig for å senere få jobb. Med fokus på utdanning og prestisje følger det med et fokus om å bli vellykket. Noe som er bakgrunnen til stempelet «generasjon

prestasjon» Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 98). Fokuset på å bli vellykket og få en god utdanning virker å være sterkt tilstede på informantens skole. Informant 3, som var fra en mindre skole i Nord-Norge, opplevde ikke stress og press som en særlig utfordring, og trakk frem at skjevfordelingen mellom kjønn, der gutter var 3/4 av elevbestanden, kunne være årsaken til dette. Blant guttene var det nemlig kulere å ikke bry seg noe særlig om karakterer og skole fortalte informanten. Denne ulikheten blant kjønn ble også presentert i undersøkelsen til Skaalvik & Federici fra 2015. Her kom det frem at elevene opplever et sterkt prestasjonspress på ungdomsskolen, og at jentene opplever dette presset noe sterkere enn guttene (Skaalvik & Federici, 2015). Informantens refleksjon om at kjønn kan være årsaken til at denne utfordringen ikke er utbredt er derfor relevant, samtidig som det også ganske sikkert er et annet press på utdanning generelt i de ulike miljøene på de to skolene.

Kroppspress var også varierende på skolene hos de fire informantene. Informant 1, 2, og 3 opplevde at denne utfordringen kom og gikk, men beskrev at denne utfordringen ikke var særlig til stedet når intervjuene ble gjennomført. Informant 4 derimot merket denne utfordringen sterkt og fortalte at utseende var svært viktig på skolen, men at utfordringen var ulik i ulike klasser. Utfordringen var såpass omfattende at dem fikk egen opplæring hos BUP rundt den problematikken. Informant 4 opplevde altså sterkt kroppspress og høyt nivå av stress og press rundt karakterer på sin skole. Det kan tenkes at miljøet på skolen generelt har mye press for hvordan man skal være, hvordan man skal prestere og hvordan man skal se ut, altså et prestasjonsorientert miljø. Samtidig trakk informanten frem flere tiltak på skolen der det var fokus rundt å bygge relasjoner mellom elevene, samt normalisere bølgedalene man møter på som ungdom. Utfordringer knyttet til sosiale medier var noe alle fire informantene trakk frem som svært problematisk. Utfordringer alle sosiallærerne opplevde var blant annet konflikter/digital mobbing, at telefon ble brukt i stedet for kommunikasjon ansikt til ansikt og at sosiale medier stjal oppmerksomheten i læresituasjoner. Samtlige av informantene uttrykte et ønske om å begrense skjermbruken i skolehverdagen, slik at elevene kunne være sosiale med hverandre i skolehverdagen og heller kommunisere via skjerm hjemme. Sosiale mediers kommunikasjons muligheter har ført til en betydelig forandring i måten man er sammen på. Dette tilsier at den digitale arenaen er blitt en møteplass for ungdom, der en kontinuerlig strøm av kommunikasjon preger sosialiseringen. (Fandrem et al. 2019, s. 148). Det vil derfor være en utfordring å fjerne sosiale mediers innflytelse, både i skolehverdagen, men også på fritiden, da det rett og slett har forandret måten man kommuniserer på. Dette forklarer hvorfor elevene satt ved siden av hverandre og kommuniserte via telefon, som informant 3 opplevde.

Hvordan ungdom kommuniserer på fritiden vil også kunne trekkes inn i skolen, noe alle informantene hadde opplevd. Dette kunne være alt fra konflikter til digital mobbing, noe som påvirket hvordan elevene forholdte seg til hverandre på skolen.

Informantene fortalte om utestengning av grupper som en konflikt som ofte oppstod. Sosiale medier kan brukes som et middel i mobbingen, som kan oppstå i ulike former. Formene for mobbing kan være mange, blant annet ryktespredning, ekskludering fra sosiale fellesskap og lignende. Digital mobbing foregår også ofte etter skolehverdagen er over, noe som kan oppleves som ekstra belastende for elevene (NOU, 2015, s. 81). Å lære elevene om hvordan man skal opptre i sosiale medier kan være et nyttig tiltak for å stoppe digital mobbing, og også noe som kan komme under livsmestring som tema. Elever ønsker også selv å lære mer om konsekvenser av ulike handlinger på nett. Dette kom frem gjennom prosjektet til LNU (LNU, 2017, s. 49). I denne undersøkelsen kom det blant annet frem at ungdom synes det er vanskelig å forholde seg til sosiale medier og de urealistiske forventningene som kan oppstå ved å bruke det. Nettvett og det å alltid å skulle være tilgjengelig var også utfordringer ungdom trakk frem i undersøkelsen (LNU, 2017, s. 49). Informantene opplever altså sosiale medier som utfordrende, og det virker som elevene gjør det samme, og ønsker hjelp til å kunne navigere sosiale medier på en bedre måte. Det er derfor en åpen mulighet for å kunne forebygge utfordringene ved å lære elevene om hvordan man skal bruke og opptre på sosiale medier. Samtidig skal det være både tid og ressurser til å få gjennomført dette i en travel skolehverdag, men det kan altså være nyttig og nødvendig for både elevene og lærerne og få dette gjennomført.

Rollen som sosiallærerne hadde i skolen var ulikt organisert, samtidig som sosiallærerne hadde mye like arbeidsoppgaver. Viktige arbeidsoppgaver alle fire informantene hadde var samarbeid internt og eksternt og samtaler med elever. I litteraturen fantes det lite retningslinjer for hvordan sosiallærerrollen skulle organiseres i skolen. I opplæringsloven er det nedfelt at elevene har rett til rådgivning i skolen. §22-1 forklarer at elevene har rett til to ulike former for nødvendig rådgivning: sosialpedagogisk rådgivning og utdannings og yrkesrådgivning (Opplæringsloven §22-1; Utdanningsdirektoratet, 2020). Paragrafen inneholder også en generell avklaring på hva rådgivningen skal omfatte. Den skal omfatte retten til å få informasjon, oppfølging og eventuell hjelp. Hvilken rådgivningsform som benyttes avhenger av elevenes ønske og behov. Paragraf § 22-2 omfatter særlig den sosialpedagogiske rådgivningen. «Sosial pedagogisk rådgivning er knyttet til sosiale

spørsmål, og da særskilt spørsmål som kan ha betydning for elevens fungering på skolen». Retten til den sosialpedagogiske rådgivningen er begrenset til personlige, sosiale og emosjonelle vansker og omfatter dermed ikke elevens faglige problemer (Opplæringsloven § 22-2). Innen opplæringsloven er det altså nedfelt at sosiallærerne skal gi rådgivning med informasjon oppfølging og eventuell hjelp, og at rådgivningsformen avhenger av elevens ønske og behov. Svarene fra informantene tydet på at dem alle hadde et fokus på å tilpasse rådgivningen og hjelpen de ga ut fra elevenes behov. Gjennom å bygge relasjoner med elevene og dermed bli kjent med deres ønsker kunne informantene tilpasse rådgivningen til hver enkelt elev. Noen elever likte ikke å ha øyekontakt, og da kunne Informant 1 nærme seg disse elevene på tur eller bruke spill eller andre ting samtidig som man snakket. Noen elever hadde behov for faste samtaler per uke, andre elever hadde behov for å kunne komme på kontoret når akutte situasjoner oppsto. Slik ble rådgivningsformen endret ut fra elevenes ønsker og behov. Noen elever trengte støtte i overgangsfaser som da Informant 3 hjalp en elev med å besøke videregående skole og bygge kjennskap til den sosialpedagogiske-tjenesten der.

Flere av informantene nevnte humor som et sentralt virkemiddel i samtale med elever. Både for å bygge relasjon, samt å skape en trivelig atmosfære. Ellingsgard (2015, s. 22) forklarte at humor kan være et godt virkemiddel for å oppnå kontakt og ufarliggjøre situasjonen. Samtidig advarte Ellingsgard at humor kan også kan kunne feiltolkes, og at dette kan bli uheldig for relasjonen med eleven. Erfaring om hva som fungerer og oppriktighet vedrørende gode intensjoner vil som regel forebygge de farene (Ellingsgard, 2015, s. 22). Selv om humor kan feiltolkes kan det allikevel i mange tilfeller være med på å skape en atmosfære der elevene tør å åpne seg for sosiallærerne, det vil derfor være opp til sosiallærerne og tolke hvilke tilfeller humor kan være et bra virkemiddel og i hvilke tilfeller humor ikke passer seg. Samtaler med elever vil nok også i mange tilfeller handle om sosiallærernes evne til å tolke elevens signaler. Noen elever vil sette pris på å bli stilt nære spørsmål, andre elever vil kunne oppleve de samme spørsmålene som for personlige og ukomfortable. Alle informantene trakk frem viktigheten av å bygge relasjoner med elevene som en viktig faktor for å kunne hjelpe dem med deres psykiske helse. Gjennom å bygge relasjon kan man jo nettopp lære seg hva ulike elever ønsker og behøver i samtale med sosiallærerne. Gjennom å bygge relasjon og bli kjent kan man lære om elevens humor, elevens ønske om å snakke om ulike temaer og hva en elev trenger for å føle seg trygg og komfortabel i samtaler. Egenskapene som kreves for å bygge relasjoner med andre er ikke noe alle mennesker har, og det å være en god samtalepartner for elevene er derfor heller ikke noe alle naturlig mestrer. Dette var noe informant 3 trakk frem,

og forklarte ut fra egne erfaringer at noen lærere ikke mestrer å bygge relasjoner, samtidig som andre lærere klarer å bygge relasjoner med de fleste elever de møter. Likevel ble det klart gjennom intervjuene at alle informantene var opptatt av å bygge relasjon, tilpasse seg den enkelte elev og viste til gode eksempler på hvordan man gjennomfører dette. Derfor viste alle informantene frem evner som er nyttige i samtale med elever, og trakk frem disse samtalenes som en sentral del av deres jobbhverdag.

Å samarbeide internt og eksternt var også noe informantene hadde til felles i rollen som sosiallærere. Ellingsgard (2015, s. 23) forklarte at sosiallærere ofte har et koordinerende ansvar, og noen ganger et mer overordnet ansvar for den enkelte sak. Likevel understreket Ellingsgard at sosiallærerne ikke skal overta det hele og fulle ansvar når elever har vansker. Sosiallærerne vil være avhengig av støtte fra ledelsen og et godt samarbeid med lærerne på skolen (Ellingsgard, 2015, s. 23). Informant 2 jobbet ofte i team rundt elever. Innad i skolen løste de ofte ansvaret med at faglærerne tok ansvar for læringen, og sosiallærer hadde ansvar for støtte og dialog med eleven. Informant 4 hadde ofte et koordinerende ansvar for elevene som hadde mange aktører å forholde seg til, for å hjelpe eleven å skape mer forutsigbarhet. Informanten forklarte at det kunne være nyttig å lage et kart for eleven som skaper oversikt over de voksne eleven har å forholde seg til. Informanten trakk frem at dette kunne være opptil 10-13 forskjellige instanser i noen tilfeller. Siden det ikke finnes tydelige retningslinjer for hvordan sosiallærere skal samarbeide innad i skolen og med eventuelle andre instanser er det naturlig å anta at fungeringen av samarbeidet vil variere fra skole til skole. Det vil kanskje også derfor være tilfeller der sosiallærerne i for stor grad får ansvaret for elever som har vansker, selv om det ikke er meningen at sosiallærerne skal bære det ansvaret alene. Gjennom intervjuene uttalte flere av informantene at de følte de hadde for lite tid til å rekke over å hjelpe alle elevene som behøvde det, og informant 2 uttrykte blant annet at det var svært lite tid til å jobbe forebyggende med vansker elevene hadde. Dette kan være en indikasjon på at mye av ansvaret ligger på sosiallærerne, kanskje i større grad enn det som i utgangspunktet er meningen. Det er viktig å understreke kontaktlærerens sentrale rolle i elevenes hverdag, og deres ansvar for å følge opp elevenes faglige og ikke-faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2010). I studien har det ikke vært et fokus på å se kontaktlærer og sosiallærers rolle opp mot hverandre, men gjennom studien har det likevel kommet frem at et nært samarbeid mellom kontaktlærer og sosiallærer er til det beste for elevene.

Flere av informantene uttrykte at det interne samarbeidet på skolen fungerte godt. I perioder der sosiallærerne føler mangel på tid og ressurser kan det tenkes at et nært samarbeid mellom kontaktlærer og sosiallærer er ekstra viktig, da kontaktlærer kan støtte sosiallærerne i deres arbeid der sosiallærer ikke føler tiden strekker til, her vil kommunikasjon være viktig for å sikre at alle elever blir ivaretatt. En negativ relasjon mellom lærer og elev kan påvirke elevens psykiske helse i en negativ retning (Drugli, 2012, s. 59). I de tilfeller kontaktlærer ikke har en god relasjon til elev er det nok ekstra viktig at sosiallærer følger opp eleven, slik at ingen elever havner i situasjonen der ingen voksne er tilgjengelig for dem. Likevel var ikke dette noe som kom frem som en utfordring gjennom denne studien. Derfor virket det som kommunikasjonen mellom lærer og sosiallærer fungerte godt på de fire informantens skoler. Når det kom til støtte fra ledelsen var ikke dette et tema sosiallærerne trakk frem under intervjuet, bortsett fra informant 4 som trakk frem et ønske om flere miljøarbeidere og sosiallærere i skolen for å kunne implementere livsmestring og folkehelse inn i skolen. Informanten forklarte at det ikke er all verden en leder får gjort i skolehverdagen, da ledere ikke jobber tett innpå elevene. Dette kan tolkes videre inn mot ledelsens rolle generelt for å støtte sosiallærerne i skolen. Hvis sosiallærerne ikke opplever at ledelsen er involvert i selve arbeidet med elevene, kan deres rolle føles fjern og kanskje ikke alltid like nyttig. Sosiallærerne arbeider tett med elevene og trenger kanskje mer støtte i selve arbeidet med elevene. Likevel var ikke dette noe informantene spesifikt uttrykte og ledelsens rolle var heller ikke et fokus i intervjuene.

Foreldresamarbeid var også en sentral del av samarbeidet sosiallærerne hadde fokus på. Flere av informantene uttrykte at foreldrene måtte på banen når elevene hadde psykiske vansker, særlig om disse vanskene var i en mer omfattende grad. Informantene forklarte om gode samarbeid, og at veien til å ringe hjem og for hjem til å ringe skolen som regel var kort. Informant 3 opplevde at initiativet til dette samarbeidet som regel kom fra skolen sin side, og savnet at foreldrene selv fortalte relevant informasjon uten at man møtte spørre for å få vite. Informanten reflekterte videre på om dette kunne være på grunn av et ønske om å skjule ting på grunn av skam. Kreyberg (2016, s. 274) forklarer at uansett sosiale status foreldre har så kan noen foreldre til barn som sliter psykisk komme til skolen med en følelse av skam over å ha «mislyktes» i sin foreldreoppgave. Det kan derfor være et nyttig tiltak å informere om psykisk helse på foreldremøter for å forsøke å fjerne tabuet rundt det å ha et barn som sliter psykisk. Dette kunne vært informasjon som omhandlet det at alle har en psykisk helse og hvilke utfordringer ungdommer ofte møter på i alderen 13-16 år. Hvilken rolle sosiallærer har

i skolen kan også være nyttig info på et slikt foreldremøte, da sosiallærer kan være en nyttig ressurs i skole-hjem samarbeid. Det er dermed ikke sikkert at informasjon rundt psykisk helse bryter ned tabuet og følelsen av skam, men det er kanskje likevel verdt et forsøk. Man vet jo nemlig at foreldresamarbeid er svært viktig og til det beste for ungdommen, særlig i de tilfeller ungdom har ulike vansker. Skolen er jo også den profesjonelle parten i samarbeidet, og bør legge til rette for gode samarbeidsrutiner. Hvis man først klarer å etablere et godt samarbeid og gode relasjoner til foreldrene vil de kanskje senere kunne føle det naturlig og selv ringe med informasjon. Likevel virket det som informantene stort sett opplevde at foreldresamarbeidet fungerte godt, noe som er en positiv indikasjon på gode samarbeidsrutiner på de ulike skolene. Dette vil da være et godt grunnlag for foreldrene til å ta kontakt om det skulle oppstå noe skolen bør vite om, selv om det i noen tilfeller er skolen som må etterspørre informasjon.

5.2 Livsmestring i praksis

Livsmestring og folkehelse er en del av den overordnede delen av læreplanen. I denne oppgaven har fokuset vært på livsmestring. Livsmestring og livskvalitet har mange likheter, og livskvalitet er som tidligere nevnt er en sentral del av forståelsen av psykisk helsebegrepet. Skogen (et al., 2018, s.24) forklarte at god psykisk helse også innebærer fokus på livskvalitet. I den overordnede delen av læreplanen står de verdiene som skolen skal bygges på og preges av beskrevet, og der er det også nevnt hvilke verdier elevene bør erfare, lære og utvikle gjennom å arbeide med skolefag (Kunnskapsdepartementet, 2017; Viig et al., 2021, s. 21). Folkehelse og livsmestringens rolle skal være å bidra til at elevene lærer og utvikler ferdigheter, både i samspill med andre elever men også i samspill med verden man lever i. Dette vil da innebære det som gir verdi og mening i livet (Helse og omsorgsdepartementet, 2017; Viig et al., 2021, s. 23). Informantene forklarte om ulike måter å løse kravet om livsmestring i skolen i praksis. Gjennom intervjuene ble det tydelig at sosiallærerne og deres skoler hadde ulikt fokus på det overordnede temaet livsmestring og folkehelse. Informant 4 fortalte at skolen ikke hadde hatt fokus på livsmestring som tema på systemnivå, selv om flere av temaene de jobbet med falt under livsmestringsparaplyen allikevel. For å unngå at undervisningen om livsmestring og folkehelse blir for oppstykket bør lærerne samarbeide om å finne berøringspunkter og kryssende tematikker. Det forutsetter samarbeid og en systematisk tilnærming (Viig et al., 2021, s. 25). Det vil nok derfor være nyttig for informant 4 sin skole og etterhvert samarbeide og jobbe systematisk med livsmestring som tema, slik at

elevene opplever en helhetlig forståelse der det er naturlig. Dette var noe informanten uttrykte at de jobbet med og hadde et fokus på å få til fremover på skolen.

Informant 1 og deres skole hadde mye fokus på livsmestring både på systemnivå og i hverdagen i skolen. Informanten hadde blant annet ansvar for undervisning for både lærerne og elevene på dager der temaer under livsmestring ble tatt opp. Informant 2 uttrykte et ønske om at livsmestring som tema skulle fått mer konsentrert fokus, da informanten opplevde at livsmestring forsvant litt i mengden av fag og andre temaer. Informanten trakk også frem at det kunne vært en fordel å ha livsmestring som et eget fag for å forsikre at fokuset ble ivaretatt. Dette var derimot informant 3 uenig i, og trakk frem spørsmål om hvordan livsmestring som fag skulle kunne løses i praksis. Mestret man ikke dette faget mestret man da ikke livet? Dette utsagnet var i tråd med Madsen (Halvorsen, 2020), sine tanker om at livsmestring i skolen kunne føre til nye nederlag for elever som slet fra før av. Det finnes ingen konkret manual for hvordan livsmestring som tema skal implementeres inn i skolen, og det vil derfor være hensiktsmessig og finne en løsning der elevene ikke blir målt i hvorvidt de mestrer livet eller ikke, men heller lærer nyttige verktøy for å kunne oppnå mestringsfølelse. En læringsform som kan knyttes til livsmestring er sosial og emosjonell læring (SEL). Denne læringsformen kan være en beskyttelsesfaktor for å utvikle psykiske vansker. Her kan man blant annet øke bevissthet rundt kjernekompetanser som relasjonsferdigheter og ansvarlig beslutningstaking (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 76-79). For å hindre at denne læringsformen fører til følelse av nederlag hos elevene er det viktig at læreren reflekterer rundt hvordan denne undervisningen eventuelt skal gjennomføres, og hvorvidt undervisningen er med på å skape mestringsfølelse hos elevene eller ikke. Undervisningen knyttet til sosial og emosjonell læring bør nok derfor ikke måles i vellykkethet i ulike ferdigheter men heller sees på som en øvelse i å reflektere rundt hvordan man er sosial og hvordan man forstår egne og andres emosjoner.

Helleve & Almås (2021, s. 61) trakk frem at visjonen om livsmestring krever mye av læreren. Det kunne være utfordrende for læreren at livsmestring ikke kan måles i karakterer og at undervisningen ikke kunne målstyres på samme måte som andre temaer og fag. Målsetting og arbeidsmetoder må derfor styres av hver enkelt lærer i samspill med elevene. I et slikt samspill vil lærerrollen preges av autonomi og et handlingsrom, som krever en våken og trygg lærer. Å lykkes med å sette livsmestring på dagsorden krever altså våkne og trygge lærere som kan tilpasse undervisningen i samspill med elevene. Det er kanskje ikke alle lærere som

mestrer et slikt ansvar. Denne problematikken trakk informant 3 frem, og forklarte at noen lærere ikke mestrer relasjonsbygging og det å være uredd i møte med elevene. Det kan være en løsning at sosiallærerne som har erfaring med å jobbe med psykisk helse får en rolle i undervisningen om livsmestring, da denne undervisningen kanskje ikke passer for alle lærere. Sosiallærerne vil kanskje kunne bruke sine erfaringer gjennom både samtaler med elever og samarbeid internt og eksternt med andre aktører inn i undervisning som omfatter livsmestring. Sosiallærerne kan kanskje også som informant 1, ha en rolle i å opplyse og undervise lærerne slik at lærerne kan ta med kunnskap om psykisk helse i møte med elevene når livsmestring står på planen. Samtidig må det være både tid og ressurser tilgjengelig for å få til dette i praksis, og i en travel skolehverdag er dette kanskje vanskelig å få gjennomført. Lærere må nemlig oppleve at det er gitt dedikert tid for å jobbe med folkehelse og livsmestring på tvers av fag og i fag for å få gjennomført slik undervisning på en hensiktsmessig måte (Cassidy, Franco & Meo, 2018, referert i Viig et al., 2021, s. 25).

5.3 utfordringer sosiallærere opplever i arbeidet med å fremme god psykisk helse

En tidligere nevnt utfordring som alle informantene opplevde som problematisk var mangel på tid i jobben som sosiallærere. I rapporten av Holen og Waagene (2014) om «Psykisk helse i skolen» kom det frem at halvparten av lærerne som deltok i undersøkelsen følte dem ikke hadde nok kompetanse for å følge opp og tilrettelegge for elever med psykiske vansker, og at 1/3 av lærerne følte de manglet tid og ressurser for å følge opp. I undersøkelsens konklusjon ble det også trukket frem at det blir opp til den enkelte lærer og «ildsjel» hvordan elever med psykiske vansker blir møtt (Holen & Waagene, 2014, s. 8). Det virker som sosiallærerne følte på det samme som lærerne når det gjelder mangel på tid og ressurser for å følge opp elever med psykiske vansker. Informant 1 uttrykte at det var fortvilende å være vitne til at ungdom ikke får den hjelpen de behøver. Informanten var alvorlig bekymret for elevenes psykiske helse, og mangel på ressurser og hjelp. Ulike statistikker fremmer at psykiske vansker blant ungdom øker. Eriksen et al. (2017, s. 7) ved NOVA forklarer at det har vært en økning i selvrapporterte helseplager, særlig blant unge jenter. Disse helseplagene var ikke nødvendigvis psykiske lidelser, men symptomer på både angst og depresjon, som mange kan oppleve i kortere eller lengre perioder i livet. Selv om helseplagene ikke diagnostiseres som psykiske lidelser er det likevel viktig å ta på alvor at ungdom opplever økte symptomer på depresjon og angstplager, da vanskene kan ha stor betydning for hvordan ungdommen har det og kan innvirke på deres evne til å lære i skolen. At vanskene øker og at sosiallærerne ikke føler de har nok tid og ressurser til å følge dette opp er derfor problematisk. Informant 2, som

jobbet som sosiallærer i en 40% stilling, uttrykte at de akkurat rakk å ta toppene men ikke hadde tid til å jobbe noe særlig forebyggende. Forebyggende psykisk helsearbeid er aktiviteter som er satt i gang for å hindre at uønskede tilstander skal kunne oppstå. Det er ikke som behandling som settes i gang etter hendelsen eller tilstanden er identifisert (Andersen, 2016, s. 259). Derfor vil forebyggende psykisk helsearbeid kunne være med på å forhindre at vanskene til elever vedvarer eller utvikler seg å bli mer alvorlige og omfattende. Som tidligere nevnt kan forebyggende arbeid tilpasses til ulike nivåer av vansker. Det kan være forebyggende på universelt nivå, altså rettet mot hele elevgruppen, gruppebasert, rettet mot elever med forhøyet risiko for å utvikle vansker, og individbasert, med elever som har høyt nivå av symptomer eller høy risiko for å utvikle vansker eller psykiske lidelser (Andersen, 2016, s. 259). Gjennom intervjuene kom det også frem at sosiallærerne arbeidet med elever på ulike nivå, alt ut fra de ulike behovene elevene hadde. Det vil si at noen elever var sosiallærerne veldig tett i kontakt med om behovet for det var tilstede. Likevel er det viktig å rette fokus mot hvor viktig forebyggende psykisk helsearbeid kan være, og at det er problematisk at sosiallærerne ikke har nok tid og ressurser til å jobbe tilstrekkelig med dette, selv om ønsket om å kunne jobbe slikt var tilstede. Det kan på den andre siden være håp om endringer fremover. I rapporten «Skolen etter koronapandemien» fra regjeringen som ble publisert 15.06.2021 blir det foreslått nye tiltak for psykisk helse i skolen. Rapporten fremmer at det er mye som tyder på at skolene ikke har god nok tilgang til kompetanse om hvordan skolen kan drive forebyggende helsearbeid. Rapporten forklarer videre at det på sikt kan bli aktuelt å prøve ut ordninger der skolene får bedre tilgang til fagpersoner som kan bidra til forebyggende arbeid (psykologer, psykiatriske sykepleiere, miljøarbeidere osv.) (Regjeringen, 2021, s. 31).

Noen av informantene opplevde samarbeid eksternt som en utfordring, kanskje spesielt med BUP. Dette var noe informant 3 uttrykte. Informanten hadde et ønske om at samarbeidet kunne fungere bedre, og ikke være et fremmedelement i skolen. Informanten uttrykte at de som skole ofte hadde mye relevant og viktig informasjon, men ble sjeldent eller aldri kontaktet av BUP. Barne- og ungdomspsykiatriens poliklinikk (BUP) har ansvaret for hjelp til barn og unge i de tilfellene barn og unges psykiske helse eller utviklingsmuligheter er forstyrret eller i fare. Hjelpen blir hovedsakelig gitt i form av behandling til barn og unge og deres familier (Glavin & Erdal, 2018, s. 214). Informant 4 opplevde BUP som en kjempe positiv ressurs, der de hadde jevnlig kontakt og fikk også blant annet veiledning av dem om relevante temaer som kroppspress. Informanten trakk selv frem at dette nok var uvanlig, da

informanten kjente andre sosiallærere andre steder som ikke hadde dette samarbeidet.

Informant 1, som jobber på en utenlandsk skole opplevde et savn etter støtten og hjelpen fra instanser som BUP og PPT i hverdagen, da det flere ganger var et behov for deres veiledning og hjelp. Gjennom informant 4 kan man se hvor nyttig et godt samarbeid med eksterne aktører kan være. Samtidig er det også viktig å skille mellom skolen som institusjon som har ansvar for barn og ungdoms læring, og BUP som har ansvar for behandling.

Behandlingstilbudene på BUP *kan* omfatte samarbeid med skole og barnevern. Dette er ikke alltid tilfelle, da det er «brukeren», altså eleven, eller foreldrene som avgjør om skolen skal få info om behandlingen hos BUP gjennom å gi et eventuelt samtykke (Kreyberg, 2016, s. 287). Et samarbeid mellom BUP og skolen kan være svært nyttig for ungdommen, da hvordan man har det påvirker hvordan skolehverdagen blir. Sosiallærer kan også være en god støtte i arbeidet med elever som er under BUP, og det kan være nyttig for sosiallæreren å ha informasjon om elevens vansker. Likevel er ikke den informasjonen noe skolen har krav på, og kanskje heller ikke noe man alltid må vite. Det kan uansett være nyttig for skolen å informere foreldrene om nytten det kan ha å være åpen om utfordringer og vansker, og at skolen også, med sosiallærer i spissen, kan være en ressurs og støtte i hverdagen.

6.0 Refleksjoner og avslutning

6.1 Refleksjoner rundt egen forskning

I denne studien ble det som sagt brukt kvalitativ metode for å intervju fire sosiallærere om deres arbeid for å fremme god psykisk helse blant elevene på ungdomsskolen. Det er viktig å presisere at dette forskningsprosjektet baseres på fire sosiallæreres fortellinger, og prinsippet om generaliserbarhet vil derfor ikke gjelde. Dette innebærer at disse fire fortellingene ikke kan overføres til resten av sosiallærerne på ungdomsskoler i hele landet, men svarene kan heller gi en indikasjon på hva disse fire opplever, og hva man eventuelt kan undersøke videre i større skala i senere studier. Intervjuene i denne oppgaven ble gjennomført via zoom. Dette var for å sikre et bredt utvalg fra ulike steder. Samtidig kan denne type gjennomføring påvirke relasjonen jeg som forsker fikk til informantene. Denne relasjonen kunne vært annerledes dersom man hadde møttes ansikt til ansikt. Svarene til informantene kan derfor bære preg av at denne relasjonen ikke var i bunn under gjennomføringen av intervjuene, og dette må tas hensyn til når forskningen vurderes. I denne studien har ikke elevenes fortellinger knyttet til arbeidet utført av sosiallærerne og det sosialpedagogiske tilbudet blitt fremmet, og prosjektet viser derfor bare en side av hvordan dette arbeide oppleves, noe som også må tas hensyn til når resultatene leses og vurderes.

6.2 Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg svart på problemstillingen: *På hvilken måte arbeider sosiallærere med å fremme god psykisk helse blant elever på ungdomsskolen?* Dette har blitt besvart gjennom kvalitativ metode, nærmere bestemt intervju med fire sosiallærere om deres arbeidshverdag i ungdomsskolen med tanke på ungdoms psykiske helse. Det er viktig å understreke at dette er fire sosiallæreres opplevelser av dette arbeidet, og funnene kan dermed ikke automatisk overføres til alle skoler og alle sosiallæreres arbeidshverdag og opplevelser. Det vil derfor kunne være interessant med mer forskning på sosiallærers rolle i ungdomsskolen, samt hvordan elevene opplever det sosialpedagogiske tilbudet i skolen i dag. I oppgaven har fokuset i stor grad vært på elevers vansker og ikke hvordan man jobber med elever som har psykiske lidelser, og dette perspektivet kunne vært interessant å forske på videre- hva gjelder når elever har psykiske lidelser? I denne studien har samarbeid rundt elever som har vansker blitt undersøkt, og det hadde vært spennende med mer forskning på internt og eksternt samarbeid både når elever har psykiske vansker og psykiske lidelser. I

oppgaven har det også vært et fokus på livsmestring som overordnet tema i skolen, og videre forskning på hvordan livsmestring som tema løses i praksis, samt hvordan undervisningen oppleves av elevene vil også være et interessant perspektiv i senere forskning, da denne oppgaven indikerer at det er variasjon i hvordan det løses i praksis.

Mine funn i oppgaven indikerer at sosiallærere gir mye av seg selv i arbeidet med å fremme god psykisk helse hos elevene. Både gjennom samtaler, samarbeid internt og eksternt, og relasjonsbygging som en forutsetning for å kunne hjelpe elevene med deres psykiske helse. Sosiallærerne virker å tilpasse seg den enkelte elev og dens behov i stor grad, samt endrer arbeidsmetoder ut fra hvilke vansker elevene har. Ved å være synlig i skolehverdagen til elevene er sosiallærerne med på å fremme sin rolle for alle elevene på skolen på et universelt nivå, slik at deres tilbud er kjent når ulike vansker og situasjoner kan kunne oppstå. Gjennom samtaler og samarbeid er sosiallærerne til hjelp for elever med ulike vansker og også ulike psykiske lidelser på et mer individ/særskilt basert nivå. At sosiallærerne ikke er behandlere av psykiske vansker og lidelser var noe som ble understreket i intervjuene av sosiallærerne selv, men deres rolle i å kunne være en samtalepartner, koordinator og åpningsdør til videre behandling ble beskrevet som sentral og viktig i ungdoms skolehverdag. Rollen livsmestring har i skolen varierte blant informantene, der noen var involvert i undervisning av både lærere og elever, hadde andre ikke en særskilt rolle i dette arbeidet. Tanken om hva livsmestring som tema kan kunne utvikle seg til å bli var det også ulike tanker om, der noen sosiallærere så nytten av å gi dette overordnede temaet egne timer, så andre informanter på dette som problematisk å gjennomføre i praksis. Dette indikerer at ungdom kan møte livsmestring som tema i ulik grad alt etter hvilken skole man går på. Vanskene ungdom møtte i skolehverdagen ble ulikt beskrevet hos informantene, som opplevde utbredelsen av ulike utfordringer forskjellig. Det virket som sosiallæreren var godt opplyst om hva ungdommen møtte på av utfordringer, og reflekterte åpent rundt hvorfor utbredelsen av ulike utfordringer ikke var særlig tilstede, eller var merkbart tilstede i ungdommens skolehverdag. Sosiallærernes forståelse, empati og omsorg gjennomsyret alle informantens fortellinger om deres arbeidshverdag og metoder, og deres arbeid i skolen virket å ha positive innvirkninger på elevens skolehverdag. Teorien om lærers rolle i skolen spesielt knyttet til relasjonsbygging samsvarte med informantens tanker om hvordan man som sosiallærer bygger relasjon. At ungdom sine vansker ser ut til å øke og at informantene opplevde at tid og ressurser ikke strekker til kan indikere et behov for å øke antall sosiallærere i skolen, eller eventuelt sette inn andre ressurser som kan hjelpe ungdom og deres psykiske helse. Denne oppgaven gir en

pekepinn på hvordan sosiallæreres arbeid kan kunne gjøre en stor forskjell i ungdommens hverdag med tanke på deres psykiske helse.

Referanser:

- Andersen J. B. (2016). Informasjon om psykisk helse – et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. Cosmovici Idøse, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 257-270). Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idøse, C. E. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. Cosmovici Idøse, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-25). Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bang Nes, R. (2015). *Hva betyr livskvalitet og trivsel for barn og unges fysiske og psykiske helse?* Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/fakta-om-livskvalitet-og-trivsel-ho/>
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen- en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19- 41). Fagbokforlaget.
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). *Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress.*
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151/3083>
- Byrkjedal-Søby, L. J. & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I Bru, E. & Roland, P. (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s.97-124). Fagbokforlaget.
- Direktoratet for e-helse. (2022). Kodeverket for ICD-10 (og ICD-11).
<https://www.ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11#Last%20ned%20ICD-10%202022>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevens læring og trivsel.* Cappelen Damm.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom- erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager.*
<https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/5115/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
NOVA Rapport 6/17.
- Eriksen, I. M. & Bakken, A. (2020). *Mange tenåringer forteller om stress, press og psykiske plager.* <https://psykologisk.no/2020/08/stress-press-og-psykiske-plager-blant-ungdom/>
- Ellingsgard, K. (2015). *Sosialrådgivning i skolen.* PEDLEX Norsk skoleinformasjon.

- Fandrem, H., Jahnsen, H. & Sjursø, I. R. (2019). Sosiale medier, digital mobbing og konsekvenser i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s.147-168). Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2015). *Kvalitativ metode*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/> De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis- til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Kommuneforlaget.
- Halvorsen, P. (2020). *Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag*.
<https://psykologtidsskriftet.no/aktuelt/2020/08/mener-livsmestring-i-skolen-duker-nye-nederlag>
- Helleve, I. & Almås, A. G. (2021). Klasserommet som møteplass i en digital tid. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen, i fag på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 51-68). Fagbokforlaget.
- Henriksen, Ø. (2021). *Sosiallærer*. <https://snl.no/sosiall%C3%A6rer>
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen- Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFURapport20149.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Idsøe, C. E., Bru, E. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-25). Universitetsforlaget.
- Idsøe, C. E. & Idsøe, T. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I e. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 109- 121). Universitetsforlaget.
- Hovland, I. B., Bakken, K., Dale, O., Johnsen, W., Lunde, T., Ann Melsom, P., Skolbekken J, A., Møller, S. V., Staff, A., Ulrichsen, C, P., Vatten, L. & Wifstad, Å. (2019). *Veiledning for forskningsetiske og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>

- Johansson, K. (2016). *Mellom hermeneutikk og fenomenologi- et essay i vitenskapsteori*. Norsk Forening For Musikkterapi. <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Johannesen, A., Tufte, P A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metode*. Abstrakt Forlag.
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 271-288). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St.6. Melding til Stortinget. Tett på tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Langeland, E. (2014). *Salutogenese og psykiske helseproblemer- en kunnskapsoppsummering*. Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid.(NAPHA). <https://napha.no/content/14907/salutogenese-og-psykiske-helseproblemer--kunnskapsoppsummering-fra-napha>
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen- en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-helse/stress-i-skolen--en-systematisk-kunnskapsoversikt/171812>
- LNU- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen- For flere små og store seire i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (Forskningsmetode). Cappelen Damm.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi- Hva kan skolen gjøre?* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole- Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial og emosjonell læring*. Cappelen Damm.
- Tvedt, M.S. & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmede og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.),. *Stress og mestring i skolen* (s. 48-70). Fagbokforlaget.
- Tharaldsen, K. B. & Stallard, P. (2019). Universelle tiltak for å styrke elevers motstandskraft og stressmestring. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 73-91). Fagbokforlaget

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg). Gyldendal Akademisk Forlag.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020- En kartlegging av 9-19 åringers digitale medievaner*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Moen, E. (2015). *Slik stopper vi mobbing- en håndbok*. Universitetsforlaget.
- NOU. (2015). *Å høre til- virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- NHI. (2019). *Stress og sykdom*. <https://nhi.no/psykisk-helse/psykiske-lidelser/stress-og-sykdom/?page=all>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (LOV-1998-07-17-61)*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (LOV-1998-07-17-61)*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (LOV-1998-07-17-61)*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Regjeringen. (2013). *Forebyggende innsats for barn og unge*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf
- Regjeringen. (2021). *Skolen etter koronapandemien- Et løft for trivsel og læring*. https://www.regjeringen.no/contentassets/637a7dd9f97b42c49eab111a0fce074e/taptla-ring_raport_tiltak_a4_final.pdf
- Sand, L. (2019). Kroppspress som kilde til stress i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 169-191). Fagbokforlaget.

- Skogen, J. C., Smith R. F. O., Aarø, L. E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). *Forebygging blant barn og unge- Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Folkehelseinstituttet.
- Skaalvik, E. M. & Federici R. A. (2015). *Prestasjonspresset I skolen*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Suren, P., Furu, K., Reneflot, A., Bang Nes, R. & Torgersen, L. (2018). *Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge- Folkehelse rapporten 2018*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Sæle, O. O. (2021). Kroppsøvingslevens møte med vår tids kroppspress- tre ulike kroppssyn. I H. T. Eikeland, N. Grieg Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen, i fag på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 101-117). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-II/4-Skolens-handlingsplikt/41/#411>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del- Folkehelse og livsmestring*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Rådgiverrollen- mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2015/radgiverrollen--mellom-tidstyv-og-grunnleggende-ferdighet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Retten til nødvendig rådgivning UDIR-2-2009- Informasjon om forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til friskoleloven kapittel 7 – «Retten til nødvendig rådgivning»*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/skoleeiers-ansvar/udir-2-2009-retten-til-nodvendig-radgiving/>
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – I fag på tvers av fag og som helhetlig tilnærming i skolen. I H.T. Eikeland, N. Grieg Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen, i fag på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. (s. 19-29). Fagbokforlaget.
- Walseth, L. T. & Malterud, K. (2004). *Salutogenese og empowerment i allmennmedisinsk perspektiv*. <https://tidsskriftet.no/2004/01/kronikk/salutogenese-og-empowerment-i-allmennmedisinsk-perspektiv>

World Health Organisation.(2018). *Mental Health: strengthening our response*.

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Vedlegg 1- Intervjuguide

- Hva innebærer psykisk helse begrepet for deg?
- Hvordan arbeider du for å fremme god psykisk helse hos:
 1. Alle elevene generelt i skolen
 2. For elever med noen utfordringer knyttet til psykisk helse
 3. Og for elever som har ulike psykiske lidelser?
- Hvilke utfordringer kan du nevne knyttet til arbeidet med å fremme og forebygge psykisk helse på ungdomsskolen?
 - Hvor utbredt merker du utfordringen om skolerelatert stress og press? Altså stress om karakterer, sterkt konkurranseklima om gode karakterer, presentasjonsangst
 - Hvor utbredt merker du utfordringen om kroppspress/spiseforstyrrelser på ungdomsskolen?
 - Hvilken rolle spiller sosiale medier i ungdommens skolehverdag og deres psykiske helse?
- Hvordan jobber du med å forebygge disse utfordringene?
- Hvordan samarbeider du som sosiallærer med de andre lærerne i skolen når det kommer til psykisk helsearbeid?
- Hvordan samarbeider du med foreldrene for å fremme og forebygge psykisk helse hos elevene?
- På hvilken måte samarbeides du med andre instanser? (Helsesykepleier, BUP, PPT)
- Hvilken rolle har du i implementeringen av livsmestring og folkehelse som tema inn i praksisfeltet på skolen? (Den overordnede delen av læreplanen)
- Hvilke forutsetninger mener du må ligge i bunn for å kunne arbeide med å fremme god psykisk helse hos elevene?
- Er det noe du vil tilføye når det gjelder arbeidet ditt med å fremme god psykisk helse hos ungdom?

Vil du delta i forskningsprosjektet: *Sosiallæreres arbeid med psykisk helse på ungdomsskolen?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kunnskap om sosiallæreres opplevelse av psykisk helsearbeid. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å få kunnskap om sosiallæreres opplevelse av psykisk helsearbeid på ungdomsskolen. I prosjektet intervjues 4 sosiallærere.

Problemstillingen for prosjektet er:

På hvilken måte arbeider sosiallærere med å fremme god psykisk helse blant elever på ungdomsskolen.

I oppgaven er det også noen forskningsspørsmål som sammen med problemstillingen er styrende for undersøkelsen.

1. Hvilke psykiske helseutfordringer arbeider sosiallærere med?
2. Hvordan ivaretas kravet om livsmestring i skolen i praksis?
3. Hvilke utfordringer møter sosiallærere i arbeidet med å fremme god psykisk helse blant elever på skolen?

Prosjektet er et masterprosjekt ved Universitet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for forskningsprosjektet. Prosjektveileder er: Dziuginta Baraldsnes (Dziuginta.Baraldsnes@hvl.no).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgsriteriene for å delta er at man jobber som sosiallærer på ungdomsskole og har gjort dette i minst 1 år for å sikre at informantene har erfaring. Informantene ble kontaktet via mail, og kontaktopplysningene ble funnet via ulike skolers nettsider. Det er totalt 4 informanter som skal delta i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden i prosjektet er intervju. Det blir ikke samlet inn personlige opplysninger og svarene vil bli anonymisert. Intervjuet blir tatt opp på båndopptaker. Hvis du deltar i prosjektet innebærer det å være med på et intervju som varer i rundt 45 minutter. Spørsmålene omhandler blant annet hvordan man jobber med å fremme god psykisk helse blant elevene, og hva man ser på som de største utfordringene knyttet til psykisk helsearbeid på ungdomsskolen

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du 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.

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.

Opplysningene i intervjuet vil kun jeg som forsker ha tilgang til, samt veileder i forskningsprosjektet. Navn og kontaktopplysninger vil anonymiseres før det lagres som data. Informantene i forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 3.juni 2022. Opptak vil bli slettet ved prosjektslutt

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 Dziuginta Baraldsnes (Dziuginta.Baraldsnes@hvl.no). Vårt personvernombud: 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

Dziuginta Baraldsnes
(Forsker/veileder)

Sofie Pettersen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Sosiallæreres arbeid med å fremme god psykisk helse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

521578

Prosjektittel

Sosiallæreres opplevelse av arbeidet med psykisk helse på ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Dziuginta Baraldsnes, Dziuginta.Baraldsnes@uis.no, tlf: 45242834

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sofie Pettersen, sofiepettersen97@hotmail.com, tlf: 41409789

Prosjektperiode

01.01.2022 - 03.06.2022

Vurdering (1)

02.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen såfremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.06.2022.

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.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6193a882-003b-4180-a0e8-893cc7eaaa52>
09.05.2022, 13:59

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

1/2

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltelever.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.
Lykke til med prosjektet!