

Kjersti Stubø

Mellom fagfokus og omsorg

En kvalitativ intervjustudie av lærere i videregående skoles tilnærming til elever med psykiske vansker



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora-, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Kjersti Stubø

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Psykisk helse er i dag et sentralt og aktuelt tema i samfunnsdebatten, og det hevdes fra flere hold at psykiske helseplager hos ungdom dessverre ser ut til å være økende. Skolen møter daglig alle barn og unge og er derfor en sentral arena for både identifisering av psykiske helseplager hos elever samt intervensjon. Dette forutsetter imidlertid at skolens personale har kunnskap om psykisk helse og mulighet til å velge adekvate tilnæringsmåter i møte med elever med psykiske helseplager. Lærere kan sees som en særlig viktig ressurs i dette arbeidet, da det er de som er nærmest elevene i skolen. Hvordan lærere møter disse elevene vil kunne avhenge av deres kunnskap om psykisk helse, deres opplevelse av ansvar for elever med psykiske helseutfordringer samt om forhold i skolekonteksten gjør det mulig for lærerne å velge hensiktsmessige handlingsalternativer når det er påkrevd. Formålet med denne studien har vært å utforske lærere i videregående skoles tilnærming til elever med psykiske vansker gjennom følgende problemstilling: *Hvilken tilnærming har lærere i videregående skole til elever med psykiske vansker?* For å utforske dette undersøkes hvordan lærere forstår psykiske vansker hos elever og hvordan de opplever sin handlingskompetanse og sitt handlingsrom i møte med elever med psykiske vansker i skolen.

Metode: Studien har et kvalitativt design og data er innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer med seks lærere i fem norske videregående skoler. Alle lærerne har lang fartstid i videregående skole og besitter mye erfaring knyttet til møter med en heterogen elevgruppe i skolen. Transkripsjoner fra intervjuene danner grunnlag for en hermeneutisk tilnærming gjennom analyse og tolkning av lærernes utsagn.

Funn: Funnene viser at lærerne setter psykiske vansker hos elever inn i en normaliserende kontekst. De ser psykiske vansker hos elever som hovedsakelig utløst av miljøfaktorer og framhever faglig press og prestasjonspress i skolen som en sentral årsak til utvikling av psykiske vansker hos elever. Lærerne føler de ikke har nok kunnskap om psykisk helse, og at de har fått lite kunnskap om psykisk helse fra sin formelle utdanning. De føler et ansvar for å hjelpe elever med psykiske vansker, men de opplever sine ansvarsområder som uklare og lite definerte. De opplever også å mangle tid til å hjelpe elever med psykiske vansker og ser tidsmangel som noe som kan hindre intervensjon. Lærerne opererer i et svært trangt handlingsrom for intervensjon der de blir stående i et krevende spenningsfelt mellom

omsorgsoppgaver og fagfokus i skolen. Det krevende spenningsfeltet, mangelen på kunnskap om psykisk helse samt det lite tydeliggjorte ansvaret kombinert med et trangt handlingsrom, fører til at lærernes tilnærminger blir fragmenterte og hviler på hver enkelt lærers skjønnsbaserte vurderinger og moralske beslutninger. Dette kan få store konsekvenser for hvordan elever med psykiske vansker møtes i skolen, og funnene viser et klart behov for aktive dialoger rundt hvordan lærere istandsettes til å møte elever med psykiske vansker i skolen. Funnene tydeliggjør et behov for at lærere får økt kunnskap om psykisk helse og et behov for tydeligere avklaringer av læreres rolle og individuelle ansvar. Funnene viser også at det er behov for debatt om det sterke fagfokuset i skolen og hvordan dette kan påvirke både elevens psykiske helse og læreres intervensjonsmuligheter i deres møter med elever med psykiske vansker.

Abstract

Today mental health is a central and applicable theme in the public debate, and several sources claim that mental health issues among adolescents unfortunately seem to be increasing. All children and adolescents have their daily meeting point in schools, and schools are therefor a central arena for both identifying mental health issues among students as well as intervention. This assumes, however, that the school staff has both knowledge regarding to mental health and the possibility to choose the adequate approaches in their meetings with students with mental health issues. Teachers can be viewed as an especially important resource in this type of work, because teachers are the ones who are closest to the students in the school context. How teachers meet these students will, however, depend on their knowledge regarding mental health, their perception of their own responsibility for students with mental health issues and the possibilities for taking actions in the school context when that is required. The aim of this study has been to explore teachers in upper secondary schools approaches to students with mental health issues through the following issue: *What approach do teachers in upper secondary schools have to students with mental health issues?* To explore this, is teachers understanding of students' mental health issues and their perceptions of their own competence and field of intervention themes worth examining.

Method: The study has a qualitative design and data have been collected using semi-structured interviews with six teachers in five Norwegian upper secondary schools. All the teachers have long teaching experience in upper secondary school and possess long experience in relation to the heterogenic group of students in schools. Transcriptions from the interviews formed the basis for a hermeneutic approach through analyzing and interpretation of the teacher statements.

Findings: The findings suggest that the teachers put mental health issues among students into a normalizing context. They understand students' mental health issues as mainly caused by environmental factors and highlights stress related to school performance as a central cause for the development of mental health issues among students. The teachers feel that they lack enough knowledge regarding mental health in general, and that they have gained poor knowledge regarding mental health through their formal education. They feel responsible to

help students with mental health issues but perceive their responsibility as poorly defined. They also experience lack of time to help students with mental health issues and see lack of time as something that can prevent them from intervening. The teachers operate in a very narrow field of intervention where they find themselves in a difficult position of tension between caregiving and tasks related to school subjects. This demanding field of tension, the lack of knowledge related to mental health in general and the poorly defined responsibility, combined with a narrow field of intervention, leads the teachers' approaches to be fragmented and relying on each individual teacher's discretionary considerations and moral decisions. This may have severe consequences with regards to how students with mental health issues are being met in schools, and the findings demonstrate a clear need for active dialogues about how teachers are being equipped to meet students with mental health issues in the school context. The findings highlight a clear need for more knowledge amongst teachers regarding mental health and a need for clarification regarding teachers' role and individual responsibility. The findings also show a need for a debate around the strong focus on performance related to school subjects in schools and how this may influence both students' mental health and teachers' possibilities for intervention in their meetings with students with mental health issues.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Abstract.....	5
Innholdsfortegnelse.....	7
Forord.....	9
1.0 INNLEDNING.....	10
1.1 Tidligere forskning på lærerrollen og psykisk helse i skolen.....	12
1.2 Formålet med oppgaven.....	15
1.3 Problemstillingen.....	16
1.3.1 Delproblemstillinger.....	16
1.4 Forskningsprosessen.....	16
1.5 Tematiske avgrensninger.....	17
1.6 Begrepsavklaringer.....	17
1.7 Oppgavens oppbygning.....	20
2.0 TEORETISK REFERANSERAMME.....	21
2.1 Sosio-økologisk perspektiv.....	21
2.1.1 Psykiske vansker i et systemperspektiv.....	23
2.1.1.1 Hvordan psykiske vansker kan komme til uttrykk i skolen.....	24
2.2 Psykiske vansker i salutogent og patogent perspektiv.....	25
2.2.1 Begrepet Opplevelse av sammenheng.....	26
2.3 Læreres handlingskompetanse og handlingsrom.....	28
2.3.1 Kunnskapsperspektiver.....	28
2.3.2 Ansvarsperspektiver.....	30
2.3.2.1 Accountability- og responsibility-perspektiver.....	31
2.3.3 Handlingsrommet og informasjonsflyten i skolen.....	32
3.0 METODE.....	35
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	35
3.1.1 Hermeneutikk.....	35
3.1.2 Forforståelse.....	36
3.2 Forskningsdesign.....	37
3.3 Utvalg.....	38
3.4 Semistrukturert intervju.....	40

3.4.1 Transkriberingen.....	41
3.5 Analyseprosessen.....	42
3.5.1 Tolkningsprosessen.....	45
3.6 Metoderefleksjon – troverdighet, pålitelighet og overførbarhet.....	46
3.6.1 Refleksjon rundt teorivalg.....	48
3.7 Forskningsetiske perspektiver.....	49
4.0 FUNN OG ANALYSE.....	50
4.1 Hvordan lærerne forstår psykiske vansker hos elever.....	50
4.2 Lærernes opplevde handlingskompetanse.....	57
4.3 Lærernes opplevde handlingsrom.....	65
4.4 Oppsummering av funn.....	72
5.0 DISKUSJON.....	74
5.1 Oppsummering av overordnede funn.....	74
5.2 Lærernes forståelse av elevers psykiske vansker.....	74
5.3 Lærernes handlingskompetanse i møte med elever med psykiske vansker.....	79
5.4 Lærernes handlingsrom i møte med elever med psykiske vansker.....	81
6.0 KONKLUSJON.....	83
6.1. Behov for videre forskning.....	84
6.2 Tiltak og endringsbehov i skolekonteksten.....	85
Kilder.....	87
Vedleggoversikt.....	94

Forord

To intensive år på masterstudiet i pedagogikk er over. Det har vært en spennende reise. Reisen, som avsluttes med denne masteroppgaven, har vært både lærerik og krevende. Jeg vil rette en stor takk til Universitetet i Sørøst-Norge og dyktige forelesere som har bidratt med inspirerende forelesninger og lagt til rette for interessante faglige samtaler med oss studenter gjennom disse to årene. Takk også til mine medstudenter for å ha bidratt til en fin studietid.

Jeg kom inn i studiet fra mange års yrkespraksis som lærer i videregående opplæring. Gjennom årene har jeg møtt så mange flotte elever, hver av dem unike på sitt vis og med egne forutsetninger og behov. Det har gjort meg ydmyk i forhold til hvilken påvirkningskraft skolen har og hvordan vi lærere kan gjøre en forskjell for et ungt menneske på vei ut i livet.

Jeg ønsker videre å rette en stor takk til mine informanter. Dere sa ja til å dele deres tanker midt i en travel arbeidshverdag i skolen. Tusen takk for at dere tok dere tid til å dele deres opplevelser!

Videre vil jeg hjerteligst takke min veileder Ingrid Reite Christensen, førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, for alle konstruktive tilbakemeldinger og nyttige og utfordrende innspill i arbeidet med masteroppgaven. Dine oppmuntrende ord underveis ga meg troen på at jeg skulle komme i mål. Takk!

Til slutt vil jeg takke mine enestående og tålmodige familiemedlemmer for å ha holdt ut med meg i arbeidet med masteroppgaven. Dere ga meg den tiden og det rommet jeg trengte til å skrive. Det er jeg svært takknemlig for.

Kjersti Stubø, mai 2018.

1.0. Innledning

Denne studien omhandler lærere i videregående skoles tilnærming til elever med psykiske vansker. Psykisk helse er i dag et sentralt tema i samfunnsdebatten, og særlig sees et økt fokus på barn og unges psykiske helse. Dette økte fokuset er legitimt, for forekomsten av psykiske helseplager hos ungdom ser ut til å være økende. I Folkehelseinstituttets oppdatering av Folkehelse rapporten (2014), publisert i januar 2018, konkluderes det med en bekymringsfull økning i psykiske plager særlig hos unge jenter. Her kommer det fram at syv prosent av jenter mellom 15 og 17 år nå er diagnostisert med en psykisk lidelse, og at andelen jenter mellom 15 og 20 år som får diagnostisert en psykisk lidelse har økt med rundt 40 % på fem år. Også Ungdata-rapporten fra 2017, som baserer seg på svar fra rundt 240 000 elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, finner at omfanget av psykiske helseplager hos ungdom øker, og at økningen er markant og gjelder både for jenter og gutter (Bakken, 2017). Skolen et sentralt og felles møtepunkt for barn og unge, og med tanke på denne økningen er det sentralt å finne ut mer om skolen og læreres kompetanse og rolle overfor elever med psykiske helseplager. I følge en rapport fra Helsedirektoratet (2013, s. 21) er det viktig å utvikle læreres forståelse for årsaker til psykiske vansker og hvordan identifisere og forstå signaler på dette. Hvilken kunnskap lærere har om psykisk helse, hvilket ansvar de føler for elever med psykiske vansker og hvilket rom de har for intervensjon i møte med disse elevene er verdt å utforske nærmere for å kunne komme den negative utviklingen i møte. Læreres stemmer kan være viktige bidrag til forståelsen av den økte forekomsten i psykiske vansker hos ungdom og hva skolen kan bidra med for å hjelpe elever med psykiske vansker.

Å fange opp og hjelpe elever med psykiske vansker så tidlig som mulig er viktig, for forskning viser at disse elevene blant annet står dårligere rustet til å fullføre videregående opplæring, noe som gir både kort- og langsiktige konsekvenser for disse elevene (Lillejord et al., 2015). En NIFU-rapport fra 2012 (Markussen & Seland, 2012) viser at utfordringer knyttet til psykisk helse er den største enkeltårsaken til frafall i videregående opplæring. Av rapporten framkommer det at av ungdom som slutter i videregående opplæring oppgir én av fem at de slutter fordi de har psykiske eller psykososiale problemer. Og i følge en rapport fra Nordlandsforskning (Anvik & Gustavsen, 2012) oppgir ungdommer som har droppet ut av videregående opplæring at mobbing, ensomhet og psykiske problemer var hovedårsaker til at de sluttet.

Det har vært forsøkt ulike tiltak for å få ned andelen elever som ikke fullfører videregående opplæring, men tiltakene ser dessverre ikke ut til å ha fungert i særlig grad. I følge en artikkel i Aftenposten, publisert 25. august 2015 (Svarstad, 2015a), har det i tidsrommet 1994 – 2015 vært brukt minst 3,3 milliarder kroner på tiltak mot frafall i videregående opplæring uten at disse tiltakene har virket nevneverdig. Andelen elever som ikke har fullført og bestått etter fem år har i dette tidsrommet ligget mellom 28-32 prosent. Sist oppdaterte tall (1. juni, 2017) er at 27% av elevene ikke gjennomførte videregående opplæring (Statistisk Sentralbyrå, 2017). Tidligere utdanningsminister Torbjørn Røe Isaksen uttalte til Aftenposten 27. august 2015, at man ikke vet hvorfor tiltakene ikke har virket (Svarstad, 2015b). Han sier at nye tiltak skal iverksettes, og at regjeringen har satt som mål at gjennomføringsprosenten skal opp til 90 %. For å få til dette, skal det fokuseres på å styrke det faglige, blant annet gjennom en lese-, skrive- og regnearanti. I tillegg skal skolehelsetjenesten styrkes, slik at barn og unge som sliter kan få hjelp, og, som han sier, ”slik at lærerne får avlastning og mer tid til jobben som lærer”. Av disse uttalelsene kan det se ut til at læreren glemmes som mulig portvakt og ressurs i møte med elever som står i fare for å falle fra i opplæringen av psykiske årsaker. I henhold til læreplanen K06 (generell del) skal lærere inneha en nokså bred kompetanse knyttet til ulike typer vansker hos elever. Her heter det at ”Ein lærar skal kjenne både dei generelle og dei spesielle vanskar elevar kan ha, ikkje berre med læring, men også sosialt og emosjonelt – når elevar ikkje vil eller foreldre ikkje strekk til” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 12). Lærere skal altså ha kunnskap ikke bare om vansker knyttet til rene skolefag men også ha kunnskap om sosiale og emosjonelle vansker.

Det har vært forsket mye på hva som kan forårsake frafall i videregående opplæring. Forskere ved Norges forskningsråd har, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, (Lillejord et al., 2015) gjennomgått norsk og internasjonal forskning om årsaker til frafall i videregående opplæring og kommet med tiltaksanbefalinger. Tidlig identifikasjon av problemer, samt at man griper inn raskt når problemer oppstår, trekkes fram som tiltakskategorier som peker seg ut og som særlige viktige. Det anbefales at det faglige og det sosiale arbeidet i skolen sees i sammenheng, fordi faglig og sosial læring henger sammen og fungerer gjensidig styrkende. Det påpekes videre at det aller viktigste kanskje er å forstå tiltak mot frafall som omsorgstiltak. Det framholdes at det er viktig med voksenpersoner som bryr seg og som utvikler en tett relasjon preget av tillit til elever i faresonen for frafall. God kontakt mellom

nivåer, som mellom ungdomstrinn og videregående skole, anses også som viktig for at tiltak skal ha effekt på frafall.

Skolen utgjør en betydelig ressurs i forhold til forebygging av sosiale og psykologiske helseproblemer og vansker (Arnesen & Sørli, 2010). Arnesen og Sørli (2010) oppgir fire hovedårsaker til at skolen som arena står i en særstilling her: Den har mer effektiv tilgang til unge og foreldrene deres enn noen annen institusjon, tiltak kan iverksettes innenfor trygge rammer og innenfor normale oppvekst- og læringsbetingelser og læringsmiljø, tiltak kan iverksettes for enkeltelever uten at de stemples eller stigmatiseres og endelig at lærere innehar sentral kompetanse og daglig, og over tid, samhandler med alle elevene (Arnesen & Sørli, 2010, s. 87). Men skal skolen og lærerne kunne arbeide forebyggende og fange opp elever med psykiske vansker så tidlig som mulig, så må lærerne ha tilstrekkelig kunnskap om psykisk helse. I møtet med elever med psykiske vansker kan lærere dra nytte av formell kunnskap og kompetanse fra utdanning og kurs samt uformell kompetanse basert på egne erfaringer og kunnskapstilegnelser. En rapport fra Statistisk Sentralbyrå (Holgersen, Ekren & Steffersen, 2017) viser at 8 av 10 lærere i norske videregående skoler har formell pedagogisk kompetanse, og at over 60% av disse har sin formelle pedagogiske kompetanse fra praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Innholdet i ulike utdanningsprogram vil selvsagt påvirke læreres kunnskap om psykisk helse og gjennom det deres tilnærminger. Hvordan lærere gjennom utdanningen rustes til å møte elever med psykiske vansker vil kunne påvirke hvordan de tilnærmer seg disse elevene. Det vil være avgjørende å undersøke hvordan lærere som profesjonelle voksenpersoner forstår psykiske vansker hos elever og hvordan de handler i sitt møte med disse elevene, noe som er tema i denne oppgaven.

1.1. Tidligere forskning på lærerrollen og psykisk helse i skolen

En hel del forskning har blitt gjort rundt lærerrollen og læreres møte med psykisk helserelevante utfordringer hos elever i skolen. Det har blitt forsket både på læreres forståelse av psykiske vansker hos elever og læreres handlingskompetanse og handlingsrom i møte med disse elevene. I henhold til Powers, Bower m.fl. (2010) er lærere en uutnyttet ressurs i psykisk helsearbeid, men både nasjonal og internasjonal forskning viser at lærere mangler kunnskap om psykisk helse (Ekornes, 2016; Graham, Phelps, Maddison & Fitzgerald, 2011; Holen & Waagene, 2014; Mazzer & Rickwood, 2015; Powers et al., 2010; Reinke, Stormont, Herman,

Puri & Goel, 2011). I henhold til Powers, Bower m.fl. (2010) er læreres mangel på kunnskap om psykisk helse et problem, fordi det hindrer intervensjon og at elever med slike vansker får hjelp.

En norsk spørreundersøkelse (Holen & Waagene, 2014) fant at lærere får lite kunnskap om psykisk helse fra formell lærerutdanning. Blant funnene var også at nesten 80% av lærerne i undersøkelsen hadde opplevd å ha elever med psykiske vansker som de mente trengte hjelp. Samtidig svarte mange at de ikke opplever at de har tilstrekkelig kompetanse til å hjelpe, og én av tre mener de mangler tilstrekkelig med tid og ressurser til å hjelpe. Videre svarte 47% av lærere i videregående skole at de var enige i at "Systematisk arbeid for å hjelpe elever med psykiske vansker vil kunne ta fokus fra skolefag". 30% av lærere i videregående skole svarte at de var litt eller helt enig i at "Arbeid for å hjelpe elever er ikke skolens oppgave, skolen bør fokusere på læring". Funnene i undersøkelsen kan tyde på at selv om mange lærere møter på elever med psykiske vansker, så opplever de sitt og skolens ansvar for disse elevene ulikt. Man vil kunne anta at dette kan påvirke hvordan de tilnærmer seg elever med psykiske vansker og hvordan elever med slike vansker møtes i skolen.

Doktorgradsavhandlingen til Ekornes (2016) viser at lærere har behov for mer skolering om psykiske vansker. Ekornes undersøkte lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen gjennom spørreundersøkelse og fokusgruppeintervju med lærere i grunnskole og videregående skole. Studien konkluderer med at lærere ønsker mer skolering om psykisk helse og finner et gap mellom lærernes opplevde ansvar i forhold til elever som har psykiske vansker og lærernes opplevelse av å ha mulighet til å hjelpe. Dette gapet, eller misforholdet, opplever lærerne som en kilde til stress (Ekornes, 2017). Videre viser studien at opplevelsen av ansvar er signifikant lavere i høyere skoletrinn enn i lavere trinn. Studien avdekker også signifikante kjønnsforskjeller mellom lærerne i dette spørsmålet. Kvinnelige lærere oppfatter sitt ansvar for elever med psykiske vansker som større enn det mannlige lærere gjør. Ekornes' studie skiller seg metodisk fra denne, og ved individuelle intervjuer med lærere kan andre og mer nyanserte perspektiver framkomme.

En australsk studie (Mazzer & Rickwood, 2015) fant også at lærere opplever å mangle kunnskap om psykisk helse, og at de opplever utilstrekkelighet i forhold til å håndtere alle

elevenes behov. Fokuset i studien var læreres syn på egen rolle, hvordan de opplevde sitt ansvar og å definere hvilke behov lærerne opplevde at de hadde for bedre å kunne utøve sin rolle. Studien fant at lærerne opplevde det å gi emosjonell støtte til elever som et viktig element i lærerrollen og anerkjente den positive innflytelsen de gjennom slik støtte kan ha på elevers psykiske helse. Likevel opplevde lærerne å ha manglende ferdigheter og kunnskaper om psykisk helse, og de så det som krevende å håndtere alle elevenes behov. Studien påpeker behov for tydeligere rolleavklaringer i forhold til hva som er læreres oppgaver og ansvar, slik at lærere kan oppnå økt bevissthet rundt hva deres egen rolle innebærer. Den påpeker også et tydelig behov for at kunnskap om psykisk helse, og at utvikling av ferdigheter i håndtering av psykiske vansker hos elever, får en større plass i lærerutdanning og kompetanseutvikling. Studien baserer seg på australske forhold, og funnene er dermed ikke nødvendigvis representative for norsk skolekontekst.

En annen australsk studie (Graham et al., 2011) fant at lærere står lite rustet til å møte behovene til elever med psykiske vansker. Studien fant også at lærerne mente psykiske vansker hos elever i overveiende grad var knyttet til elevenes hjem og oppvekstmiljø, men også lav selvtillit hos elevene og faglig stress ble av lærerne trukket fram som mulige årsaker til elevers psykiske vansker. Studien understreker at det er behov for å utforske nærmere læreres oppfatninger, verdier og holdninger knyttet til psykisk helsearbeid i skolen og å lytte til læreres stemme i arbeidet med psykisk helse i skolen. Det framheves at det er behov for økt kunnskap og kompetanse om psykisk helse i skolen. I tillegg understrekes behov for mer forskning på læreres og skolens rolle i relasjon til elevers psykiske helse. Funnene er interessante men ikke nødvendigvis overførbare til norske skoleforhold.

En amerikansk studie (Reinke et al., 2011) fant at lærere opplever å mangle tilstrekkelig opplæring til å kunne møte behovene til elever med psykiske vansker. Studien hevder at det er et signifikant gap mellom forskning og praksis i temaet mental helse og intervensjon i skolen. Studien trekker også fram at læreres perspektiv kan gi viktig informasjon om kontekstuelle forhold som kan forbedres for å øke kvaliteten på arbeidet med psykisk helse i skolen. I og med at denne studien er amerikansk er funnene heller ikke her nødvendigvis overførbare til norsk skolekontekst.

En NOVA-undersøkelse (Hartberg & Hegna, 2014) viste at ungdom opplever det som vanskelig å snakke med noen om sine plager og helst eventuelt vil snakke med foreldre og venner om problemene sine. Kun en liten andel av ungdommene i undersøkelsen oppgir at de ville ha snakket med helsesøster eller helsestasjon. Dette viser at lærere ikke kan regne med at elevene er åpne og forteller om sine vansker i skolen, noe som belyser betydningen av at lærere har kompetanse til å se og fange opp elever med psykiske vansker. Men for å kunne fange opp disse elevene, må også lærerne forstå vanskene som noe verdt å ta tak i. Tidligere forskning har funnet at lærere ofte ønsker å normalisere psykiske vansker hos elever fordi de er redde for stigmatisering (Tuffin, Tuffin & Watson, 2001).

Flere av disse studiene omhandler internasjonale forhold, og disse funnene er ikke nødvendigvis overførbare til den norske skolekonteksten. Men samlet sett illustrerer både de norske og de internasjonale studiene et behov for å undersøke nærmere hvordan lærere i norsk skole forstår psykiske vansker hos elever og hvordan de forholder seg til elever med psykiske vansker. De fleste av disse studiene benytter seg av andre metoder for datainnsamling enn denne og baserer seg på større spørreundersøkelser. Denne studien kan, gjennom individuelle intervjuer med lærere, forhåpentlig gå mer i dybden og være med på å belyse perspektiver og få fram nyanser som kan bidra til ytterligere, og oppdatert, kunnskap omkring hvordan lærere forstår elevers psykiske vansker og hvordan de forholder seg til dem.

1.2. Formålet med oppgaven

Formålet med denne masteroppgaven er å utforske hvilken tilnærming lærere i videregående skole har til elever med psykiske vansker. Med utgangspunkt i innledningsvis nevnte perspektiver ble temaet for masteroppgaven valgt. Med tanke på læreres særstilling på bakgrunn av deres daglige møter med alle elever, ble læreres tilnærming til elever med psykiske vansker verdt å utforske. Også med tanke på den pågående jakten på gode tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring, og forskningen som har funnet psykiske vansker hos elever som en sentral frafallsfaktor, ble det sett som hensiktsmessig å utforske nærmere hvilken tilnærming lærere i videregående opplæring har til elever med psykiske vansker.

1.3. Problemstillingen

For å kunne utforske læreres tilnærming til elever med psykiske vansker ble følgende problemstilling utformet og søkes belyst:

Hvilken tilnærming har lærere i videregående skole til elever med psykiske vansker?

1.3.1. Delproblemstillinger

Følgende tre delproblemstillinger utforskes:

- 1) *Hvordan forstår lærere i videregående skole psykiske vansker hos elever?*
- 2) *Hvordan opplever lærere i videregående skole sin handlingskompetanse i møte med elever med psykiske vansker?*
- 3) *Hvordan opplever lærere i videregående skole sitt handlingsrom i møte med elever med psykiske vansker?*

1.4. Forskningsprosessen

Hvilken tilnærming lærere i videregående skole har til elever med psykiske vansker utforskes i denne oppgaven gjennom datainnsamling basert på kvalitative intervjuer med lærere i videregående skoler. For å utforske dette, vil jeg først redegjøre for det sosio-økologiske perspektivet, og hvordan psykiske vansker kan forstås i et slikt perspektiv, og i tillegg Antonovskys (2012) perspektiver på helse – salutogenese og patogenese. Videre redegjøres det for perspektiver knyttet til lærerprofesjonen, som kunnskap og ansvar. Det redegjøres for ulike typer kunnskap og Solbrekke og Englunds (2011) perspektiver på ansvar presenteres. For å utforske læreres tilnærming til elever med psykiske vansker vil kvalitativ metode bli benyttet. Datainnsamling foretas ved hjelp av semistrukturerte intervjuer med lærere i videregående skoler. Transkripsjoner fra intervjuene vil utgjøre datamaterialet, og tilsammen vil teorien og metoden utgjøre verktøy for å foreta en analyse av mitt empiriske materiale. Deretter vil funnene som framkommer etter analysen bli diskutert opp mot de presenterte teoretiske perspektiver og forskning og kunne gi implikasjoner på hvilken tilnærming lærere i videregående skole har til elever med psykiske vansker.

1.5. Tematiske avgrensninger

I oppgaven utforskes hvordan lærere forstår psykiske vansker og hvordan de mener slike vansker kan oppstå og komme til uttrykk hos elever. Videre utforskes læreres kunnskap om psykiske vansker og deres opplevelse av ansvar for elever med psykiske vansker. Forståelse av psykiske vansker, kunnskap om psykiske vansker og opplevelse av ansvar står altså sentralt i oppgaven. Også læreres opplevelse av rom for intervensjon og informasjonsflyt rundt elever med psykiske vansker utforskes. Oppgaven er tematisk avgrenset til disse temaene. Andre perspektiver som kunne vært knyttet til læreres profesjonsutøvelse i møte med elever med psykiske vansker, faller, sett i lys av problemstillingen og delproblemstillingene, utenfor rammene av denne oppgaven.

1.6. Begrepsavklaringer

Her avklares begreper knyttet til problemstillingen som utforsker læreres tilnærming til elever med psykiske vansker. Begreper som avklares er benyttet i delproblemstillingene som utforsker læreres forståelse av psykiske vansker hos elever og læreres handlingskompetanse og handlingsrom i møte med elever med psykiske vansker.

Begrepet psykiske vansker

Begrepet psykiske vansker kan i utgangspunktet oppleves noe vidt. Det er betydelig overlapping mellom ulike begreper som benyttes i omtale av psykisk helse og psykiske vansker. Begreper som sosiale og emosjonelle problemer, utagerende og innagerende atferd, internaliserende og eksternaliserende problematferd anvendes, og variasjonen i begrepsbruken skyldes antakelig at begrepene er utviklet i ulike fagmiljøer med ulike teoritradisjoner og forskningsgrunnlag (Ogden, 2015, s. 190). Definisjoner av psykiske eller emosjonelle vansker er ikke lett å finne. I ICD -10 (Helsedirektoratet, 2018) finnes ingen egen definisjon av psykiske vansker men kun definisjoner av underkategorier som angstlidelser, stemningslidelser, spiseforstyrrelser og lignende.

Folkehelseinstituttet (2014, 2015) skiller mellom begrepene "psykiske plager" og "psykiske lidelser". Psykiske plager er normale reaksjoner på livsbelastninger som i ulik grad kan påvirke trivsel, mestring og relasjoner til andre mennesker. Symptomer hos elever på slike belastninger er ikke så store at de defineres som sykdom eller karakteriseres som diagnoser,

men plagene påvirker likevel elevenes hverdag og lærings situasjon. I henhold til Folkehelseinstituttet (2015) finnes det ikke generelt aksepterte definisjoner for hva som skal kalles psykiske plager. Psykisk lidelse er når symptomene på belastningene er så store at de kvalifiserer til en diagnose. Eksempler her er angst, depresjon eller spiseforstyrrelse (Folkehelseinstituttet, 2014). I henhold til Folkehelseinstituttet (2015) brukes betegnelsen psykisk lidelse bare når bestemte diagnostiske kriterier er oppfylt. I boka *Psykiske lidelser blant barn og unge* (Mathiesen, Karevold & Knudsen, 2009), utgitt av Folkehelseinstituttet, benyttes begrepet psykiske vansker, og det defineres der som symptomer hos barn og unge som blir til hindring for trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre. Her ser det ut til at begrepet psykiske vansker forstås som synonymt med psykiske plager selv om det altså er begrepet psykiske vansker som anvendes her.

Verdens Helseorganisasjon har følgende definisjon på "psykisk helse": "- 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 er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet" (som sitert i Nes & Clech-Aas, 2011, s. 11). Begrepet psykiske vansker kan i henhold til en slik definisjon av psykisk helse forstås som vansker av en slik art og et slikt omfang at individet hindres i det nevnte.

Begrepet psykiske vansker kan i utgangspunktet oppleves som mer negativt ladet enn for eksempel det vide begrepet "psykisk helse". Når dette begrepet likevel ble valgt var det på bakgrunn av at det er et mye benyttet begrep i praksisfeltet og er i muntlig bruk. I en veileder fra den fylkeskommunale PP-tjenesten i Vestfold (2016), benyttes eksempelvis begrepet psykiske vansker som en sekkebetegnelse for både psykiske plager og psykiske lidelser. Veilederen er delt ut til lærere i videregående skoler og har bl.a. som formål at lærere lettere skal kunne identifisere symptomer på psykiske vansker hos elever. Likens er begrepet psykiske vansker å finne anvendt i den innledningsvis nevnte rapporten fra Helsedirektoratet (2013, s. 16-17). Begrepet psykiske vansker ble sett som mer konkret og praksisnært enn begrepet psykisk helse som vi ser at Verdens helseorganisasjon knytter til "en tilstand av velvære" og som dermed kan forstås som et nokså vidt begrep som kan romme mye.

Som vi ser, er det ulikt hva som legges i begrepene psykiske vansker, psykiske plager og psykiske lidelser som alle er knyttet til psykisk helse. Mens psykisk lidelse defineres som plager der diagnostiske kriterier må være oppfylte, så benyttes begrepet psykiske vansker både om udiagnostiserte plager isolert og som en sekkebetegnelse for hele spekteret av plager, vansker og lidelser innenfor psykisk helse. Begrepet psykiske vansker kan altså forstås som å favne over et bredt spekter av problematikk knyttet til psykisk helse. Hele dette brede spekteret er representert i elevmassen i skolen i dag. I elevmassen finnes elever med alt fra kun symptomer på vansker relatert til psykisk helse til udiagnostiserte og diagnostiserte lidelser. Jeg har derfor valgt å benytte begrepet psykiske vansker i denne oppgaven.

Handlingskompetanse

Kompetansebegrepet har en vid karakter og favner bredere enn eksempelvis begrepet kunnskap, der begrepet kunnskap kan sees mer som en delfaktor innen kompetansebegrepet (Lai, 2013). Det er ikke tilstrekkelig å kun inneha kunnskap om symptomer på psykiske vansker. Lærerne må også kunne handle på bakgrunn av kunnskapen. Kompetansebegrepet inneholder også dette utøvende aspektet knyttet til handling og inneholder komponenter som kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger (Lai, 2015, s. 20). I denne oppgaven, relatert til delproblemstilling 2, utforskes læreres kunnskap om psykiske vansker og handlingsalternativer, handlingsferdigheter, evner til å handle samt holdninger og ansvar knyttet til intervensjon overfor elever med psykiske vansker. Dette må kunne sees som knyttet til handlingsrelevant kompetanse, og begrepet handlingskompetanse benyttes derfor i oppgaven.

Handlingsrom

For å kunne handle må det også finnes et handlingsrom. Handlingsrommet lærere har kan forstås som rommet de har for valg av handlinger eller mulighetene de har for å fatte beslutninger i krysspunktet mellom ulike hensyn og krav. I denne oppgaven har Stewarts (1982) definisjon av handlingsrom blitt lagt til grunn. I hennes definisjon inngår tre komponenter: krav, begrensninger og valg, og handlingsrommet sees som muligheten til å gjøre valg og fatte beslutninger mellom opplevde krav og begrensninger. Læreres handlingsrom kan da forstås som rommet lærerne har til å intervensjon i møte med elever med psykiske vansker, der valgene de tar må sees i forhold til krav og begrensninger de

opplever i skolekonteksten. Begrepet handlingsrom ble ansett som dekkende for å utforske delproblemstilling 3 og hvilke muligheter og handlingsalternativer lærere har sett i forhold til kontekstrelaterte faktorer i skolen, og dette begrepet ble derfor benyttet i denne oppgaven.

1.7. Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 presenteres teori som er valgt ut for å kunne bidra til å belyse problemstillingen. Teorirammen inneholder perspektiver som kan ha betydning for belysningen av de tre delproblemstillingene presentert i del 1.3.1. Kapittel 3 omhandler studiens metodiske oppbygning og framgangsmåte med nærmere redegjørelse for valg av forskningsdesign, metodevalg og gjennomføring av forskningen samt etiske overveielser. I kapittel 4 presenteres og analyseres funn, og i kapittel 5 diskuteres hovedfunn. Kapittel 6 inneholder en konklusjon hvor problemstillingen og delproblemstillingene forsøkes besvart samt mine tanker rundt videre forskningsbehov og endringsbehov i skolekonteksten.

2.0. Teoretisk referanseramme

Teorikapittelet er delt i tre delkapitler. I del 2.1. presenteres det sosio-økologiske perspektivet, og det redegjøres for Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. Det sosio-økologiske perspektivet vil kunne bidra til å belyse hvordan lærere forstår psykiske vansker hos elever samt lærernes opplevde handlingskompetanse og handlingsrom i møte med elever med psykiske vansker og er altså tilknyttet alle tre delproblemstillingene. I denne oppgaven anvendes likevel ikke Bronfenbrenners modell direkte eller gjennomgående men mer som en inspirasjon som kan bidra til å belyse hvordan læreres tilnærming til elever med psykiske vansker kan være påvirket av eksterne faktorer, som forhold i skolekonteksten. Det redegjøres videre for hvordan psykiske vansker kan forstås i et systemperspektiv og for hvordan psykiske vansker kan komme til uttrykk hos elever i skolen. I del 2.2. presenteres perspektiver knyttet til forholdet mellom helse og sykdom, her representert ved Antonovsky (2012). Disse perspektivene kan bidra til å belyse alle de tre delproblemstillingene.

I del 2.3. redegjøres det for teori relatert til ulike typer kunnskap og ansvar tilknyttet lærerprofesjonen. Læreres handlingskompetanse og handlingsrom berører perspektiver knyttet til læreres ansvar, og Solbrekke & Englunds (2011) to perspektiver på ansvar kan bidra til forståelse av læreres perspektiver på dette. I tillegg tilkommer teori knyttet til handlingsrom og informasjonsflyt i skolen. Perspektivene i del 2.3. anses samlet som relevante for å kunne bidra til å belyse hvordan lærere opplever sin handlingskompetanse og sitt handlingsrom i møte med elever med psykiske vansker og ble derfor valgt. Perspektivene er altså knyttet til delproblemstilling 2 og 3. Øvrig teori i teorikapittelet er med for å, på komplementært vis, kunne bidra til å belyse problemstillingen.

2.1. Sosio-økologisk perspektiv

I utforskingen av hvilken tilnærming lærere har til elever med psykiske vansker benyttes i denne oppgaven inspirasjon fra sosio-økologisk tenkning. I henhold til Barry, Patel Janè-Llopes, Raeburn og Mittelmark (2007) er et sosio-økologisk perspektiv egnet til å belyse og forstå hvordan individer blir påvirket av bredere sosiale og politiske kontekster som er mediert og tolket gjennom lokale og individuelle normer og verdier. Læreres praksis kan ikke sees isolert fra hvordan ulike faktorer kan påvirke hvordan de tilnærmer seg elever med psykiske vansker, og læreres valg av tilnærminger påvirker igjen elevene.

Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979, 2005) er mye benyttet i systemisk tenkning, der individers utvikling og atferd sees som påvirket av faktorer tilknyttet ulike sosiale systemer på mikro-, meso-, ekso-, makro- og krononivå. Sett i lys av Bronfenbrenners modell, vil systemer og miljøer elever deltar i eller har kontakt med utgjøre elevens mikrosystemer. Det kan eksempelvis dreie seg om skolen, hjemmet eller elevens fritidsaktiviteter. Relasjoner og interaksjoner mellom mikromiljøene utgjør mesonivået, der man tenker at endringer i ett system kan påvirke ett eller flere av de andre systemene (Bronfenbrenner, 1979, 2005). Eksempelvis kan forhold og endringer i hjemmet påvirke hvordan elever opptrer i skolen. Eksonivået refererer til forhold eller situasjoner som påvirker individet, men som individet ikke er en aktiv deltaker i (Bronfenbrenner, 1979, s. 237). Det kan dreie seg om forhold eller situasjoner knyttet til miljøer rundt eleven. For eksempel kan forhold ved foresattes arbeidsplass innvirke på eleven, og ulike situasjoner eller bestemmelser på ledelsesnivå ved elevens skole kan påvirke læreren og derigjennom lærerens tilnærming til eleven. Makronivået refererer til hele kulturen eller subkulturen som påvirker individet indirekte (Bronfenbrenner, 1979, s. 258). Det kan eksempelvis dreie seg om ulike forhold på kommunalt nivå, fylkeskommunalt nivå eller statlig nivå, for eksempel kan fylkeskommunens økonomi, eller statlig utviklede lovverk og styringsdokumenter, påvirke skolesystemet og lærerens praksis og gjennom det påvirke eleven. Krononivået viser til hvordan individet påvirkes av hendelser i et tidsperspektiv (Bronfenbrenner, 2005), og et eksempel her kan være hvordan læreres praksis kan påvirkes av innføring av nye reformer i skolen, noe som igjen vil innvirke på elevens skolehverdag.

Selv om læreres tilnærming til elever med psykiske vansker også kan knyttes til interne faktorer, som individuelle egenskaper hos læreren, så må lærerens praksis også sees i lys av systemiske faktorer og relasjonelle perspektiver, og læreres mulighet til å velge mellom ulike handlingsalternativer vil virke inn på hvordan elever med psykiske vansker møtes i skolen. Fokus rettes da utover lærerens individuelle egenskaper og forutsetninger til også å omfatte bredere sosiale, økonomiske og politiske påvirkningsfaktorer og hvordan disse kan påvirke læreres tilnærminger til elever med psykiske vansker.

2.1.1. Psykiske vansker i et systemperspektiv

Ulike perspektiver og syn på psykiske vansker og psykisk lidelse danner ulike forståelsesrammer. Perspektiver på psykisk lidelse og psykiske vansker som er framtreddende i dagens psykiatrifelt, er eksempelvis det psykiatriske, det behavioristiske, det psykodynamiske, det humanistiske og det systemiske, og de ulike perspektivene har ulike normalitetsforståelser og syn på hvor grensen mellom normalitet og avvik bør trekkes (Haugsgjerd, Jensen, Karlsson & Løkke, 2009). Det vil innenfor rammene av denne oppgaven blir for omfattende å redegjøre inngående for alle disse perspektivene, og det systemiske perspektivet er det som vektlegges.

I et systemisk perspektiv vil en forstå avvik, som eksempelvis psykiske vansker og lidelser, ut fra samspillet mellom individet og omgivelsene (Haugsgjerd et al., 2009). Dette betyr ikke at individets egenart eller forutsetninger er uvesentlige, men fokuset ligger på samspillet mellom individet og ulike påvirkningsfaktorer i miljøer rundt individet (Haugen, 2008a). I en systemteoretisk tilnærming til psykiske vansker hos elever, ser man ikke bort fra at individuelle forhold hos eleven eller tidligere hendelser kan være en del av årsaksbildet, men man er i større grad opptatt av hvilke faktorer i miljøer eleven er en del av som kan bidra til å utvikle, opprettholde og forsterke vanskene og som man dermed kan gjøre noe med (Holland, 2013). Intervensjon i forhold til elevers psykiske vansker vil i en systemteoretisk tilnærming ofte omhandle å avdekke negative relasjoner mellom miljøer eleven deltar i og søke å eliminere disse negative relasjonene så mye som mulig (Haugen, 2008a, s. 38-39). Læreres forståelse av mulige årsakssammenhenger tilknyttet elevers psykiske vansker blir da en viktig forutsetning for intervensjon.

Årsakene til psykiske vansker er sammensatte, de utvikles ofte over tid, og forskning viser at både biologiske og miljømessige faktorer kan spille inn (Andersen, 2016; Tetzchner, 2012). En rekke forhold utenfor skolen innebærer risikofaktorer for barn og unge i forhold til utvikling av psykiske vansker. Eksempler er individuelle forhold som temperament, kognitive vansker, samt mangelfull omsorg og tilknytning til foreldre (Nordahl & Manger, 2005). Men tilstedeværelse av slike risikofaktorer legitimerer ikke at skolen kan frita seg for ansvaret for å tilrettelegge, kompensere og beskytte. Uansett årsak til vanskene blir de utviklet og vedlikeholdt ved hvordan omgivelsene svarer på dem og tilnærmer seg dem (Holland, 2013).

Sett i et systemperspektiv må altså forhold rundt elevene også tas i betraktning når vansker hos elever skal forstås. Biologiske og arvemessige forhold har avgjørende betydning for psykiske lidelser som eksempelvis ADHD og autismspekterforstyrrelser, men også for angst og depresjon kan slike forhold spille en betydelig rolle (Middeldorp, Cath, Van Dyck & Boomsma, 2005). Men selv om biologiske og arvemessige forhold kan spille inn for utvikling av psykiske vansker, vil trygge, forutsigbare og stimulerende oppvekstvilkår kunne bidra til å beskytte barn og unge med en biologisk sårbarhet (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Dette betyr at skolen og lærernes tilnærming til disse elevene kan være avgjørende for hvordan det går videre med dem. Medfødte genetiske egenskaper aktiveres i stor grad av miljøfaktorer, og påvirkning fra omgivelsene kan bidra til at latente genetiske disposisjoner kommer til uttrykk (Berg-Nilsen, 2010, s. 76). I skolekonteksten vil læringsmiljøet, og hvordan lærere og skolen forholder seg til elever med psykiske vansker, dermed kunne være avgjørende for om utvikling av slike vansker hos elever fremmes eller hemmes.

2.1.1.1. Hvordan psykiske vansker kan komme til uttrykk i skolen

Skolen er et av mikromiljøene eleven deltar i, og for at lærere skal kunne intervensere i forhold til psykiske vansker hos elever må de ha kunnskap om hvordan slike vansker kan uttrykke seg i skolen. Psykiske vansker kan komme til uttrykk i skolen på flere ulike måter, som eksempelvis at eleven trekker seg tilbake og går mye alene, eleven forsøker å unngå spesielle aktiviteter eller situasjoner, eleven er trist, ukonsentrert, unormalt trøtt eller har hodepine, eleven er unormalt bekymret for skoleprestasjoner, egen helse, ulykker og katastrofer, eleven har dårlig selvtillit eller selvbilde og vil nødvendigvis vise seg fram m.m. (Ogden, 2015, s. 189-190). Men psykiske vansker kan også vise seg i mer utagerende form som eksempelvis aggresjon og slåing (Øverland & Bru, 2016). Psykiske vansker hos elever kan altså uttrykke seg som innagerende og utagerende atferd, skolevegring, spiseforstyrrelser, selvskading, psykoser og rusproblematikk (Mathiesen et al., 2009; Ogden, 2015). De mest forekommende vanskene er knyttet til angst, depresjon og atferdsforstyrrelser (Mathiesen et al., 2009). I ungdomsalderen sees ofte symptomer på angst, som bekymringstanker, unngåelsesatferd, og isolering, tydeligere, og noen utvikler skolevegring (Øverland & Bru, 2016). Isolering kan, over tid, gi økt risiko for ytterligere forsterkning av emosjonelle problemer, som eksempelvis depresjon eller psykose (Folkehelseinstituttet, 2014).

2.2. Psykiske vansker i salutogent og patogent perspektiv

De foregående perspektivene kan beskrives som en patogen tilnærming til psykiske vansker. Patogenese baserer seg på påstanden om at sykdommer forårsakes av bakterier, for eksempel at mikrobiologiske bakterier forårsaker visse sykdommer. I et patogent perspektiv vil en også eksempelvis se lært hjelpeløshet som noe som bidrar til depresjon (Antonovsky, 2012, s. 29-30). I en patologisk orientering vil man forstå sykdom som utløst av risikofaktorer, som eksempelvis stress, der man tenker at stressfaktorer har en sykdomsfremkallende virkning. Man vil derfor fokusere på å redusere risikofaktorer man tenker kan føre til sykdom, og i det patogene perspektivet vil risikofaktorer som eksempelvis stress sees som noe man i beste fall kan redusere, begrense og dempe gjennom buffere (Antonovsky, 2012). I en slik orientering vil en altså vektlegge risikofaktorer og årsaker til sykdom, og diagnosefokuset står sentralt. Her vil psykiske vansker da kunne forstås gjennom et sykdomsfokus og som utløst av slike risikofaktorer.

Antonovsky (2012) presenterer et grunnleggende annet perspektiv på psykiske vansker – salutogenese. I et salutogent perspektiv vil en ikke se mennesker som enten friske eller syke men heller plassere dem på et flerdimensjonalt kontinuum mellom helse og sykdom, der fullstendig sunnhet (salutogenese) befinner seg i den ene enden av aksene og fullstendig sykdom (patogenese) i den andre (Antonovsky, 2012). Der en patologisk orientering søker å forklare hvorfor mennesker blir syke og får en bestemt sykdom, vil en salutogen orientering fokusere på kildene til sunnhet og friskhet (Antonovsky, 2000, s. 11-12). I et salutogent perspektiv vil en søke å forstå og kartlegge personens historie heller enn å fokusere ensidig på en spesiell sykdoms etiologi, og i stedet for å fokusere på stressfaktorer, vil en lete etter faktorer som kan bringe personen i retningen av helseenden på kontinuumet, altså rette fokuset mot mestringsressurser (Antonovsky, 2012, s. 35-36). I et slikt perspektiv vil en da være mindre opptatt av psykiske vansker som uttrykk for mulig sykdom og heller forholde seg til vanskene gjennom en helsefremmende tilnærming ved å rette fokuset mot hva som kan bidra til personens mestring. I henhold til Antonovsky (2012) beveger man seg ikke i retning av helseenden på kontinuumet kun ved å ha lite av risikofaktorer, men man ser nærmere på hvilke faktorer som ikke bare fungerer som direkte buffere men som faktisk er direkte helsebringende. I henhold til Antonovsky (2012, s. 36-37) tvinger en salutogen tankegang oss til å jobbe for å utforme og fremme teori om mestring. Stressfaktorer sees da ikke som noe

som må bekjempes for enhver pris, men som noe som alltid vil være tilstede og som til og med kanskje kan være helsebringende, avhengig av stressfaktorens karakter og hvorvidt spenningen kan oppløses på tilfredsstillende vis (Antonovsky, 2012). I henhold til dette, kan det antas at lærere med en patologisk orientering vil kunne søke å forstå og forklare elevens psykiske vansker gjennom diagnose-tenkning eller som utløst av stressfaktorer elevene utsettes for, mens lærere med en salutogen orientering trolig vil ha større fokus på å legge til rette for elevenes mestring.

2.2.1. Begrepet Opplevelse av sammenheng

Antonovskys (1979) utviklet begrepet Opplevelse av sammenheng (Sense of Coherence) som et svar på det salutogene spørsmålet om hva som kan sees som helsebringende. Begrepet Opplevelse av sammenheng (OAS) inneholder tre kjernekomponenter – begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky, 2000, s. 34-36). Antonovsky definerer begrepet slik:

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) de stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) man har nok ressurser til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i (Antonovsky, 2012, s. 41).

Antonovsky (2012) hevder at disse tre komponentene er uløselig sammenknyttet, og at opplevelsen av sammenheng (OAS) er sentral for hvordan vi klarer oss i livet og hvordan vi mestrer de stressfaktorene og utfordringene vi støter på. Han hevder at opplevelse av sammenheng er avgjørende for at en person bevarer sin plassering på kontinuumet mellom helse og sykdom og eventuelt beveger seg i retning av helseenden (Antonovsky, 2012, s. 38). Vi opplever alle stress og smertefulle slag i livet. Og i henhold til Antonovsky (2012) vil ikke en person med sterk OAS være mer lykkelig eller tilfreds i slike situasjoner enn personer med svak OAS. Men i slike situasjoner vil en person med sterk OAS føle at han/hun håndterer situasjonen så godt som overhodet mulig, noe som gjør livet utholdelig. Og det er denne fornemmelsen som kan knyttes til sterk OAS (Antonovsky, 2012).

I pedagogisk sammenheng kan elevers opplevelse av sammenheng tenkes å påvirke hvordan de mestrer stress og andre utfordringer i sin skolehverdag. I henhold til Antonovsky (2012) blir budskapene til barn og ungdom mer og mer komplekse utover i deres utvikling. Ungdom mottar en rekke sprikende og motstridende budskap, både fra foreldre, skolen og media, og om de ikke opplever indre samsvar mellom alle disse budskapene kan det være krevende å ha en opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2012, s. 113-114).

Elever med vansker og spesielle behov står hver dag på i skolen til tross for sine sårbarheter, og hvordan de møtes i skolen kan bli avgjørende for deres utvikling (Lassen, 2017). Selv om elever eventuelt har utfordringer knyttet til individuelle faktorer, så vil skolen og lærerne kunne bidra i helsefremmende retning ved å bidra med både sosial og instrumentell støtte til elevene (Federici & Skaalvik, 2017). For elever vil deres opplevelse av emosjonell og sosial støtte handle om deres opplevelse av å bli verdsatt og respektert og at de føler trygghet sammen med læreren, mens den instrumentelle støtten omhandler praktisk veiledning og råd i forbindelse med skolearbeid (Federici & Skaalvik, 2017). Elever trenger begge disse formene for støtte for å kunne føle tilhørighet og trygghet i skolekonteksten (Federici & Skaalvik, 2017), og elevers opplevelse av sosial støtte fra lærere har stor betydning for elevers faglige og sosiale utvikling (Federici & Skaalvik, 2017; Haugen, 2008b). I henhold til Bandura (1997, s. 178-179) påvirker ungdoms egen mestringstro i sosial sammenheng, og i skolekonteksten, deres emosjonelle velvære og utvikling, men tette, personlige bånd gjør stressorer enklere å håndtere. At elevene opplever tilværelsen og skolehverdagen som begripelig og forståelig, at de opplever å kunne håndtere og mestre utfordringer, stress og opplevelser i hverdagen, og at skolehverdagen oppleves som meningsfull, vil kunne bidra i en helsefremmende retning (Hanson, 2004).

Også læreres opplevelse av sammenheng vil kunne påvirke hvordan de mestrer utfordringer de støter på i sin arbeidshverdag, og læreres egne mestringsressurser kan innvirke på deres tilnærminger til elever med psykiske vansker. Læreres håndtering av elever med psykiske vansker vil også kunne sees i relasjon til de tre komponentene i OAS. Læreres tilnærming vil kunne avhenge av hvordan lærere forstår vanskene (begripelighet), hvordan de opplever sin kompetanse og sitt handlingsrom (håndterbarhet) samt om de opplever psykiske vansker hos elever som noe som er verdt å engasjere seg i (meningsfullhet).

2.3. Læreres handlingskompetanse og handlingsrom

Perspektiver tilknyttet profesjonsutøvelse berører viktige områder i en yrkesutøvers praksis, og eksempler her er yrkesutøverens kunnskap, ferdigheter, verdier, holdninger, ansvar, autonomi, skjønnsutøvelse og makt (Molander & Terum, 2008). Slike perspektiver kan bidra til å belyse læreres utøvelse i lærerrollen. I denne oppgavens kontekst, kan de eksempelvis bidra til å belyse hvilken betydning kunnskap og kompetanse har for læreres utøvelse i møte med elever med psykiske vansker. I tillegg kan de bidra til å undersøke hvordan læreres opplevelse av ansvar og autonomi kan påvirke yrkesutøvelsen og hvordan styringssystemer og reformer eventuelt kan påvirke læreres arbeidshverdag, praksis og bruk av profesjonelt skjønn i møte med disse elevene.

2.3.1. Kunnskapsperspektiver

Gjennom sin utdanning tilegner lærere seg teoretisk kunnskap som er vitenskapelig forankret og i tillegg noe praktisk kunnskap gjennom praksisperioder. Lærere med lang erfaring i skolen kan også antas å ha bygget opp en ikke ubetydelig mengde praktisk og erfaringsbasert kunnskap. Grimen (2008) hevder at profesjoners kunnskapsbaser må forstås som mangfoldige, og at de viktigste sammenhengene i dem er praktiske. Han hevder i tillegg at det eksisterer mangfoldige forhold mellom teori og praksis, og at det ikke finnes noe klart skille mellom kunnskapsformer. Lærere kan besitte ulik grad av kunnskap om psykiske vansker og kunnskapen trenger ikke være enhetlig. Grimen (2008) skiller mellom to dimensjoner knyttet til dette, homogenitet og heterogenitet, der en profesjons kunnskapsbase sees som homogen dersom alle dens elementer springer ut fra den ene og samme vitenskapelige disiplinen. Og den sees som heterogen dersom den er sammensatt av kunnskap fra ulike disipliner og fagfelt. I læreres møte med elever med psykiske vansker vil lærere støte på utfordringer knyttet til fagfelt som bl.a. pedagogikk, spesialpedagogikk, psykologi og psykiatri noe som belyser nødvendigheten av en heterogen kunnskapsbase. Spørsmålet blir da om lærere opplever å ha tilegnet seg den kunnskapen de trenger for å møte disse utfordringene. I henhold til Finney (2006) er lærere ofte lite rustet til å møte behovene til elever med psykiske vansker.

Forholdet mellom teori og praksis kan forstås gjennom to klassiske modeller, der den ene handler om anvendelse av teori og den andre om at teoretisk kunnskap flyter på et underlag

av praksis (Grimen, 2008). I den første sees praksis som omsatt teori, der teorien er den primære kunnskapen. I den andre modellen er praktisk kunnskap den primære og som teorien har sitt utspring fra og ikke kan løsrides fra, altså en type artikulering av praksis. Selv om teoretisk kunnskap må kunne anvendes, kan dette bare i begrenset grad kan styres av regler (Grimen, 2008). Praktisk kunnskap er knyttet til de situasjonene hvor den blir anvendt og uttrykkes i vurderinger, handlinger, bedømmelser og skjønn. Selv om tilegnelse av teoretisk kunnskap er viktig, kan ikke alt lærere gjør alltid forklares og begrunnes teoretisk. I praktisk utøvelse vil den teoretiske kunnskapen bli fortolket ut i fra konteksten, og yrkesutøveren må da selv velge hvilke elementer i den teoretiske kunnskapen som passer i en situasjon og ta skjønnsbaserte beslutninger (Grimen, 2008, s. 75).

Handlingskunnskap kan forstås som evnen til å vurdere hvordan man bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker i spesifikke situasjoner (Grimen, 2008, s. 78).

Inkludert her er tillærte ferdigheter for bedømmelse av situasjoner, og disse ferdighetene trenger ikke nødvendigvis bygge på teori men kan i større grad bygge på erfaring (Grimen, 2008). Læreres erfaring kan i et slikt perspektiv innvirke på hvordan de handler i møte med elever med psykiske vansker. I handlingskompetanse inngår både en kognitiv og en personlig dimensjon, der en må både ha god kunnskap om det problemet en står ovenfor og evne og vilje til å gjøre det som kan gjøres for å løse det (Arneberg & Overland, 2013, s. 100-101). Handlingskompetanse består også av verdimeslige og sosiale dimensjoner, som at en må ha mot til, og føle ansvar for, å handle, og en må også ha vilje og lyst til å handle (Arneberg & Overland, 2013). En lærer med god handlingskompetanse i møte med elever med psykiske vansker, vil da ha god kunnskap om psykiske vansker og hvordan disse kan komme til uttrykk hos elever, ha kunnskap om hvordan han/hun bør handle og intervenere, samt føle ansvar et for å handle.

Lærere som bedømmer og handler på bakgrunn av kunnskap som ikke kan bli, eller er, verbalt artikulert, trekker veksler på sin tause kunnskap. Michael Polanyi (1983) formulerer det slik: "We can know more than we can tell". Mye av det vi vet, vet vi ikke at vi vet. Taus kunnskap hos lærere kan også knyttes til de begrensningene som ligger i for eksempel taushetsplikten, altså til normer og regler som begrenser det som kan utsies. Både teoretisk, praktisk, og taus

kunnskap hos lærere kan altså bidra til identifisering av psykiske vansker hos elever og til nødvendige handlingsaktiviteter og intervensjon.

2.3.2. Ansvarsperspektiver

Hvordan lærere opplever sitt profesjonelle ansvar i møte med elever med psykiske vansker kan innvirke på hvordan de forholder seg til disse elevene og hvordan de intervensjoner. Hvem de opplever å ha ansvar for og hva de opplever at ansvaret rommer kan spille inn. Begrepet ansvar er på et rent allment plan knyttet til individets handlinger, der frihet til å handle avhenger av at vi kan velge mellom ulike handlingsalternativer, noe som igjen gjør oss ansvarlige for våre handlinger og konsekvensene av disse (Svensson & Karlsson, 2008). I et profesjonsperspektiv må handlingsalternativer som velges må være i samsvar med gjeldende lovverk og profesjonelle normer og forpliktelser, samtidig som en ansvarlig yrkesutøver må kunne foreta egne bedømmelser og vurderinger knyttet til en handlingssituasjon og hvilke normer og plikter som gjelder i den aktuelle situasjonen (Svensson & Karlsson, 2008, s. 264). Dermed står også profesjonell autonomi og profesjonelt skjønn sentralt. I læreres daglige møte med elever kan det ofte oppstå situasjoner og hendelser hvor det for læreren oppleves uklart og udefinert hva situasjonen handler om samt hvordan man bør forholde seg. Det kan dreie seg om situasjoner, eksempelvis i møte med elever med psykiske vansker, der det for læreren må foretas vurderinger både i forhold til identifisering av vansker og vanskers art samt intervensjon. I slike tilfeller vil det alltid være et element av skjønnsutøvelse involvert der det må foretas bedømmelser under betingelser av ubestemthet, og der det kreves en bestemt type resonnering for at man skal kunne komme fram til en beslutning om hva som bør gjøres (Grimen & Molander, 2008). I lærerprofesjonen ligger det en viss betrodd frihet til å velge mellom ulike handlingsalternativer. I møte med elever med psykiske vansker vil det måtte foretas skjønnsvurderinger både i forhold til fortolkningen av vanskene og i forhold til intervensjon.

Ansvaret som hviler på offentlig ansatte (som eksempelvis lærere) og hva som kreves av dem, er ofte diffust uttalt og lite tydeliggjort, samtidig som virksomheten den offentlig ansatte virker i er regulert gjennom arbeidsorganisasjoner og i en byråkratisk kontekst (Svensson & Karlsson, 2008). Hvordan lærere rettfærdiggjør sine beslutninger og handlinger kan dermed ikke sees uavhengig av konteksten de virker i, og beslutninger kan tas med henvisning til både

lovverk, effektivitet, økonomi og etikk (Svensson & Karlsson, 2008). De siste tiårene har medbrakt endringer som påvirker hvordan profesjonelt arbeid kontrolleres og hvordan, og på hvilken måte, ansvar for arbeidet kan kreves, og profesjonelle må i dag i større grad enn tidligere redegjøre for sine resultater (Svensson & Karlsson, 2008). Dette gjelder også skolen og lærerne. Det har skjedd en dreining fra en ansvar under tillit-tankegang mot at ansvar tas gjennom redegjørelse for ens utøvelse og virksomhet (Svensson & Karlsson, 2008). For lærere kan eksempelvis press om å levere og dokumentere gode faglige resultater komme i konflikt med sentrale verdier som likeverd og inkludering av alle elever (Solbrekke & Englund, 2011, s. 853). Denne dreiningen kan påvirke læreres opplevelse av sitt ansvar og dermed også påvirke læreres tilnærming til elever med psykiske vansker.

2.3.2.1. Accountability- og responsibility-perspektiver på læreres ansvar

Læreres profesjonelle ansvar kan forstås på ulike måter. En fruktbar nyansering finner vi i Solbrekke og Englands (2011) beskrivelse av ansvar, der de skiller mellom begrepene "responsibility" og "accountability". Oversatt til norsk vil responsibility kunne forstås som "ansvar", mens accountability kan oversettes til "ansvarliggjøring" som på norsk er den nærmeste og mest brukte oversettelsen (Elstad, 2009). Der begrepet profesjonell responsibility relaterer til oppfatningen av moralske og sosiale idéer og oppfatninger knyttet til klassisk profesjonalisme (Solbrekke & Englund, 2011, s. 851-852), vil begrepet accountability bygge på det komplekse begrepet "accountable" som kan oversettes med ansvarlig, tilregnelig eller redegjørende (Svensson & Karlsson, 2008, s. 264). I henhold til Solbrekke og Englund (2011) impliserer responsibility proaktivitet, der den profesjonelle initierer, og frivillig tar, ansvar i samsvar med de forpliktelsene som tilhører profesjonen. Responsibility avhenger i større grad av den profesjonelles integritet og verdier i et dynamisk samspill med standarder knyttet til profesjonen (Solbrekke & Sugrue, 2014, s. 13). Mens accountability har en reaktiv orientering, som rapportering av handlinger og resultater, og er knyttet til kontraktmessige forpliktelser definert av politikere og byråkrater der profesjonsutøveren er pliktig til å svare for sine handlinger til andre eller til samfunnet (Solbrekke & Sugrue, 2014). Der responsibility assosieres med troverdighet, pålitelighet, vurdering og valg, er accountability knyttet til forpliktelse, ansvarliggjøring og skyldfordeling (Solbrekke & Sugrue, 2014, s. 13). Som tabellen under viser (Figur 1), er det klare forskjeller i innholdet i ansvarsbegrepene knyttet til ansvar og ansvarliggjøring:

Figur 1: Innholdet i profesjonelt ansvar versus ansvarliggjøring (Solbrekke & Englund, 2011):

Profesjonelt ansvar (responsibility)	Ansvarliggjøring (accountability)
<ul style="list-style-type: none"> • basert på profesjonelt mandat • situasjonsbetinget vurdering • tillit • moralsk begrunnelse • intern evaluering • forhandlede standarder • implisitt språk • utformet av profesjoner • relativ autonomi og personlig uunngåelig • proaktiv 	<ul style="list-style-type: none"> • definert av nåværende styresett • standardisert av kontrakt • kontroll • økonomisk/lovlig begrunnet • ekstern revidering • forhåndsdefinerte indikatorer • transparent språk • utformet av politiske mål • samsvar med arbeidsgiveres/politikerens bestemmelser • reaktiv

Solbrekke og Englund (2011) hevder at mekanismer knyttet til ansvarliggjøring (accountability) har blitt de mest framtreddende i dagens styresett og tar til orde for en gjeninnføring av det profesjonelle ansvaret (responsibility). De argumenterer at måling av resultater og ansvarliggjøring gjennom kontrollinstrumenter har tatt overhånd i en tro på at dette medfører økt kvalitet og kvalitetssikring, og at dette styresettet neglisjerer de dimensjonene ved ansvarsutøvelse som ikke er målbare, noe som kan medføre at ansvarsfull praksis basert på taus kunnskap og moralsk sensitivitet overfor andre blir undervurdert. De siste tiårene har offentlige kontrollregimer fått stadig større plass, som eksempelvis New Public Management-inspirerte reformer, noe som kan påvirke den enkelte yrkesutøvers autonomi (Mastekaasa, 2008, s. 316-317). Dette kan ha innvirket på læreres handlingsrom og frihet til å velge mellom ulike handlingsalternativer i møte med elever med psykiske vansker.

2.3.3. Handlingsrommet og informasjonsflyten i skolen

Handlingsrommet i skolen kan deles i to hovedkategorier: de overordnede rammene som er nedfelt i læreplanen og i skolens regelverk, samt de nære rammene som er tilknyttet skolens virksomhet (Arneberg & Overland, 2013). Rammefaktorer i den enkelte skole, både tidsrammer, organisatoriske rammer, fysiske rammer og sosiale rammer regulerer læreres handlingsrom (Arneberg & Overland, 2013) og kan dermed innvirke på hvordan lærere opplever å kunne utøve sin kompetanse i møtet med psykisk helseproblematikk hos elever.

Også støtte fra ledelsen er avgjørende for at lærere skal kunne utøve sin kompetanse og intervensjon i møte med elever med psykiske vansker. Men i henhold til Nelson, Maculan, Roberts & Ohlund (2001) opplever mange lærere lite støtte fra skoleledelsen i sine forsøk på intervensjon i forhold til elevers psykiske helsebehov. På lærernivå jobbes det med elevenes psykososiale miljø og psykisk helse ut fra de forutsetningene som finnes i skolen i dag (Klomsten, 2016), men tidsrammene kan være trange i en travel skolehverdag. Internasjonal forskning viser at tempoet og tidspresset i skolen har økt og at lærere har fått stadig flere oppgaver (Hargreaves, 2004), og forskning har funnet tidsmangel som en sentral hindringsfaktor for læreres engasjement i elevers psykiske helse (Powers et al., 2010). Tidspresset i skolen og økningen i arbeidsoppgaver som tillegges lærere, samt læreres opplevelse av autonomi i skolekonteksten, kan virke inn på læreres opplevde handlingsrom (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Lærere trenger rom for å ivareta elevene som hele mennesker, og for å få til dette trenger lærere tillit og handlingsrom slik at de kan innta rollen som agenter i egen profesjonsutøvelse (Uthus, 2017). Hvilket handlingsrom lærere opplever å ha i skolen kan dermed innvirke på deres tilnærming til elever med psykiske vansker.

God informasjonsflyt rundt elever det hefter bekymring ved kan være avgjørende for at elever får nødvendig hjelp (Kreyberg, 2016). Både innad i skolen, mellom skolen og hjemmet, samt tverrfaglig mellom skolen og andre instanser, må nødvendig informasjon rundt elever komme fram og på en slik måte at taushetsplikten samtidig ivaretas og unødvendig informasjon ikke deles. Kvaliteten på samarbeidet mellom elevene, hjemmet, skolen og øvrige instanser er ofte av avgjørende betydning for hvordan det går med elevene (Kreyberg, 2016). Godt samarbeid og god kommunikasjon med hjemmet gjør det mer sannsynlig at man klarer å iverksette tiltak som kanskje kan bidra til å løse begynnende feilutvikling eller nylig oppståtte vansker hos en elev (Haugen, 2008b), og kommunikasjon med hjemmet bør foregå så tidlig som mulig og straks en oppdager vansker som utløser bekymring (Westergård, 2011, s. 35). Hva lærere opplever som sitt ansvar kan påvirke informasjonsflyten. Lærere står i situasjoner der de må vurdere hvem som er riktig å kontakte, for eksempel om eller når foresatte skal kontaktes og når rådgiver eller helsesøster i Elevtjenesten bør inn. Slike vurderinger vil eksempelvis bygge på hva de opplever deres eget ansvar rommer og hva som eventuelt oppleves som noen andres ansvar. Barn og unges psykiske helse er ikke læreres kjernekompetanse, og det vil noen ganger blir behov for å hente inn supplerende assistanse

fra eksempelvis helsevesenet (Kreyberg, 2016). Skolen og helsevesenet reguleres av ulike lover og har ulike samfunnsoppdrag. Skolen skal drive opplæring og helsevesenet skal behandle og iverksette forebyggende helsetiltak, samtidig som de har overlappende forpliktelser for å bidra til at barn og unge får så gode utviklingsbetingelser som mulig (Kreyberg, 2016, s. 283-284). Rolle- og forventningsavklaringer står dermed sentralt, og lærere må ha kunnskap om hvor deres ansvar starter og slutter og når det er behov for å melde fra om bekymring slik at andre instanser, som PPT, barnevernet og helsevesenet, trekkes inn. Selv om lærere ikke skal være terapeuter, diagnostisere eller kompensere for mangler i foreldrefunksjon, er læreren en viktig ressurs og voksenperson for elevene, da læreren treffer elevene daglig (Kreyberg, 2016). Lærere har dermed en unik mulighet til å fange opp elevers psykiske vansker, bidra til at kontakt med Elevtjenesten, hjemmet eller instanser utenfor skolen etableres, slik at disse elevene får nødvendig hjelp.

3.0. Metode

Hensikten med dette kapittelet er å gi leseren et innblikk i hvordan jeg har gått fram for å utforske hvilken tilnærming lærere i videregående skole har til elever med psykiske vansker. Kapittelet inneholder redegjørelse for valg av vitenskapsteoretisk forankring, forskningsdesign, beskrivelse av utvalg og kort presentasjon av informantene, beskrivelse av intervjuprosessen, redegjørelse for hvordan datamaterialet ble behandlet i analyseprosessen, min refleksjon rundt studiens troverdighet, pålitelighet, overførbarhet og teorivalg samt til sist forskningsetiske perspektiver.

3.1. Vitenskapsteoretisk forankring

Man kan nærme seg et forskningsfelt på flere ulike måter. Ulike vitenskapstradisjoner har ulike særpreg som skiller dem fra hverandre, ulike forskningstradisjoner har ulike ontologiske og epistemologiske utgangspunkt, og ulike teorier og metoder har fordeler og bakdeler avhengig av hvilken type kunnskap man søker (Mattsson, 2013). I kvalitativ forskning er den ontologiske forutsetningen at det eksisterer mange virkeligheter, den blir sett på som kompleks og konstruert av aktørene i en forskningssituasjon, noe som gjør at disse kan oppfatte virkeligheten ulikt (Nilssen, 2012), mens den epistemologiske forutsetningen er at kunnskapen blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Nilssen, 2012, s. 25). I denne oppgaven er en hermeneutisk tilnærming valgt. Hermeneutikken legger stor vekt på forskerens forforståelse og konteksten aktørene befinner seg i, og hermeneutiske analyser tar sikte på å forstå meningen med handlinger, bl. a. sett i sammenheng med aktørenes intensjoner (Grønmo, 2016). Jeg vurderte det slik at en slik tilnærming kunne bidra til å belyse hvilken tilnærming lærere i videregående skole har til elever med psykiske vansker.

3.1.1. Hermeneutikk

I en hermeneutisk tilnærming utgjør tekst som oftest det empiriske grunnlaget. Fortolkning av teksten står sentralt, og hensikten er å forstå meningen i tilværelsen ut ifra idéen om at det finnes en iboende mening i tilværelsen som kan oppdages gjennom innsiktsfull tolkning (Mattsson, 2013). I en hermeneutisk tilnærming er det forskerens fortolkning av ulike fenomener, og fortolkning ut ifra konteksten fenomenene opptrer i, som står sentralt. I denne studien har hensikten med den valgte tilnærmingen vært å undersøke og fortolke læreres opplevelser relatert til deres tilnærming til elever med psykiske vansker, og de transkriberte

intervjuene er tekstmaterialet som fortolkes. I en slik tilnærming søker man etter unik kunnskap, ikke den generelle kunnskapen. I søken etter denne unike kunnskapen tar man seg inn i sammenhengen som skal studeres og bygger sin tolkning på innenfra-kunnskap knyttet til forestillinger mennesker bærer på (Mattsson, 2013). Dette skiller den unike kunnskapen fra den generelle som etterstrebes i positivismen. Hensikten har ikke vært å beskrive lærernes opplevelser eller deres egne tolkninger, men heller å gjøre mine egne fortolkninger av lærernes ytringer sett i lys av kontekstmessige faktorer. I en slik prosess vil man ofte måtte bevege seg fra fokus på deler av materialet til helhetsfokus og til å dykke ned i deler igjen i en vekselvirkning. Dette kalles den hermeneutiske sirkel (Mattsson, 2013). I min studie har en slik vekselvirkning mellom deler og helhet, eksempelvis en veksling mellom lærernes utsagn og konteksten de ble framsatt i, vært nødvendig for å kunne forstå lærernes utsagn.

3.1.2. Forforståelse

Det er umulig for forskeren å ikke ha med seg en viss forforståelse med seg inn i et felt når man går inn for å undersøke noe (Maxwell, 2013; Nilssen, 2012). Reason (1994) bruker begrepet kritisk subjektivitet om den kvalitative bevisstheten som bør være tilstede rundt personlige erfaringer man tar med seg inn i forskningsarbeidet. I henhold til et hermeneutisk utgangspunkt kan tilfeller forstås på ulike måter, noe som betyr at det ikke finnes én sannhet. Min kunnskap, mine holdninger og mine erfaringer vil innvirke på min fortolkning. I henhold til Nilsen (2012) er vår forforståelse nødvendig for at vi kan starte opp med noen idéer om hva vi skal se etter, men den må justeres i forhold til teksten og hvordan den presenterer seg. Når jeg fortolker mine informanters egne fortolkninger av sin situasjon kan vi snakke om dobbel hermeneutikk (Nilssen, 2012). Mine informanter har selv egne fortolkninger som jeg igjen fortolker. Jeg må altså forholde meg til både deres fortolkninger og mine fortolkninger omkring konteksten som informantenes fortolkninger skapes i.

Jeg har selv arbeidet som lærer i videregående skole i 20 år og gikk inn i dette forskningsarbeidet med egne erfaringer fra yrket. Selv om jeg aldri har diskutert problemstillingen bak denne studien noen gang med kolleger (som jeg kan huske), så har jeg selv opplevelser og oppfatninger rundt hvordan lærere kan oppleve møtet med elever med psykiske vansker og forholde seg til disse elevene. Jeg har også med meg mine egne verdier og meninger. Malterud (2011) beskriver viktigheten av å tilkjenne sin forforståelse, særlig

hvis man er godt kjent i forskningsfeltet fra før. Overfor meg selv noterte jeg meg derfor i forkant hva jeg trodde lærerne ville kunne svare eller komme innom av i løpet av intervjuene. Jeg tenkte at ved å bevisstgjøre min egen forforståelse tydelig for meg selv, ville jeg lettere kunne skille lærernes opplevelser fra mine egne eventuelt forutinntatte oppfatninger. Jeg forsøkte også ha en bevissthet rundt begrepsbruk og å finne ut hva lærerne la i ulike begreper. Jeg tenkte at begreper kan ha ulikt meningsinnhold for ulike mennesker, og jeg ønsket å vite hva informantene la i begreper, som eksempelvis "psykiske vansker" og "psykisk helse", for å forsøke å få fram nyanser i deres begrepsforståelse og hvordan den eventuelt kunne skille seg fra min.

3.2. Forskningsdesign

Det er benyttet en kvalitativ metode i denne studien. Kvalitativ metode er ofte velegnet til å finne ut mer om kvalitet eller spesielle kjennetegn og egenskaper ved et fenomen som studeres og er særlig hensiktsmessig for å undersøke fenomener vi ikke kjenner særlig godt eller ønsker å forstå mer grundig (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). Jeg valgte å benytte kvalitativ metode i min studie, fordi jeg ønsket å få økt forståelse for, og gå i dybden av, lærernes opplevelser sett i lys av problemstillingen. Gjennom en kvalitativ tilnærming søkte jeg å få tak i lærernes egne refleksjoner og vurderinger samt hvordan mulige forhold i skolekonteksten eventuelt innvirket på deres opplevelser og handlinger. Et kvalitativt undersøkelsesopplegg preges av fleksibilitet, nærhet og sensitivitet (Grønmo, 2016). Jeg håpet at fleksibiliteten i et slikt opplegg, nærheten til informantene i intervjusituasjonen og en sensitiv tilnærming til informantene og deres utsagn, ville kunne gi dybdeinnsikt i lærernes opplevelser. På den måten håpet jeg å muligens kunne bidra til ny forståelse rundt læreres tilnærminger til elever med psykiske vansker. I kvalitativ forskning sees virkeligheten som noe som konstrueres og rekonstrueres i møtet mellom forskeren og de som deltar i studien. Dette er det primære ontologiske og epistemologiske ståstedet (Nilssen, 2012, s. 62). Virkeligheten kan ikke finnes og beskrives uavhengig av den samhandlingen som skjer. I henhold til Kvale og Brinkmann (2015) er det den mellommenneskelige samhandlingen som danner grunnlaget for å utvikle vitenskapelig kunnskap i forskningsintervjuet. Jeg mener at valget av kvalitativ metode og intervjuundersøkelse ga meg den dybdeinnsikten jeg trengte for å kunne belyse problemstillingen.

I denne studien har jeg benyttet Maxwells (2013) interaktive modell som hjelpeverktøy i prosessen. Modellen består av fem komponenter: mål, konseptuelt rammeverk, forskningsspørsmål/problemstilling, metoder og validitet. I henhold til Maxwell (2013) kan man ikke bare utvikle eller låne et en logisk strategi på forhånd når en kvalitativ studie skal designes. I stedet må forskningsdesignet i stor grad både konstrueres og rekonstrueres underveis. I den kvalitative forskningsprosessen blir det nødvendig å klikke seg fram og tilbake mellom disse ulike komponentene og hele tiden vurdere deres implikasjoner på hverandre (Maxwell, 2013, s. 3-4). Problemstillingen er hjertet i Maxwells modell som alle de andre komponentene må sees i forhold til. Jeg opplevde denne modellen som hjelpsom i forskningsarbeidet. Den tvang meg til å stille spørsmål som kunne bedre kvaliteten på studien og validiteten. Innledningsvis måtte jeg spørre meg *hvorfor* jeg ville undersøke det jeg hadde bestemt meg for, noe som økte min refleksjon rundt hva jeg hadde som mål eller ville oppnå med studien. Det konseptuelle rammeverket jeg skulle utvikle gjorde det nødvendig å lete fram litteratur og tidligere forskning samt sette ord på mine egne erfaringer og forforståelse. Utarbeidelsen av en problemstilling tvang meg til å spisse tematikken for undersøkelsen. Med hensyn til metodevalg måtte jeg reflektere rundt hvilken metode og tilnærming som ville være best egnet til å undersøke det jeg ville undersøke. Og ikke minst, validitetskomponenten hjalp meg til å reflektere rundt hvordan de slutningene jeg trakk fra dataene eventuelt kunne være feil, eller om det kunne finnes andre alternative tolkninger av dataene enn de jeg hadde gjort. Modellen var for meg et godt verktøy for å sikre at alle disse sidene ved forskningsarbeidet ble ivaretatt.

3.3. Utvalg

Empirigrunnet ble hentet fra intervjuer med seks informanter, tre kvinner og tre menn. De er alle lærere i videregående skole. For å rekruttere disse, henvendte jeg meg til seks ulike videregående skoler ved å sende ut en formell forespørsel til rektorer på epost. Her la jeg ved et informasjonsskriv om studien (vedlegg 2). Jeg var ikke selv delaktig i utvelgelsen av informantene men fikk tilbakemeldinger fra rektorene om lærere som kunne tenke seg å stille som informanter. Jeg hadde på forhånd utarbeidet noen utvalgsriterier. Informantene skulle ha arbeidet minst 10 år i videregående skole, fordi jeg da regnet med at de hadde noe erfaring å høste fra. Jeg ville også ha begge kjønn representert. Det er tidligere funnet signifikante kjønnsforskjeller med hensyn til læreres opplevelse av ansvar for elever med

psykiske vansker (Ekornes, 2016). Jeg regnet mitt utvalg som for lite til å kunne trekke slutninger relatert til kjønn, men jeg ville likevel redusere sjansen for at funn kunne relateres til kjønnsaspekter. I tillegg til dette, ønsket jeg informantene rekruttert fra flere ulike skoler for å minske muligheten for at funn kunne relateres til en spesiell skoles kultur. Jeg ønsket også informanter fra flere ulike studieprogrammer samt at de fleste ikke hadde noen spesiell eller særegen kompetanse relatert til psykisk helse. Dette fordi jeg ønsket å unngå at funn skulle kunne knyttes til forhold ved spesifikke studieprogrammer eller helt spesiell kompetanse. Det var den vanlige læreren i videregående skole jeg ønsket å få i tale.

Informantene:

Pål: Har vært lærer i 22 år og underviser på studiespesialiserende utdanningsprogram. Har vært både faglærer og kontaktlærer de fleste årene. Pedagogisk utdanning: Pedagogisk seminar (Ped sem).

Mari: Har vært lærer i 25 år og underviser på Helse- og oppvekstfag. Har vært kontaktlærer i tillegg til faglærer i 24 år. Pedagogisk utdanning: PPU samt noe tilleggsutdanning i spesialpedagogikk og veiledningspedagogikk.

Ulf: Har vært lærer i 11 år og underviser både på studiespesialiserende og på Service og samferdsel på yrkesfag. Har vært både faglærer og kontaktlærer. Pedagogisk utdanning: PPU.

Vera: Har vært lærer i 27 år og kontaktlærer i 20 av disse årene. Underviser på yrkesfag, Service og samferdsel. Utdannet allmennlærer med tilleggsfag. Grunnfag i spesialpedagogikk.

Lars: Har vært lærer i 18 år. Har kun vært faglærer, aldri kontaktlærer. Underviser på et studiespesialiserende utdanningsprogram. Pedagogisk utdanning tilsvarende PPU.

Trude: Har vært lærer i 19 år. Har hovedsakelig vært faglærer, men kontaktlærer noen få år. Underviser på et studiespesialiserende utdanningsprogram. Pedagogisk utdanning tilsvarende PPU.

3.4. Semistrukturert intervju

Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et tema av felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg utformet en intervjuguide (vedlegg 4) med spørsmål til informantene. Tematikken i spørsmålene ble hentet med bakgrunn i problemstillingen og det jeg var interessert i finne ut av, noe som også bygget på tidligere forskning på feltet, teori og min egen forforståelse. I intervjuguiden forsøkte jeg å lage enkle og åpne spørsmål som kunne åpne for spontane og rike beskrivelser fra informantene. Jeg forsøkte å unngå spørsmål som kunne virke ledende på noen måte. Før jeg gikk i gang med intervjuene, foretok jeg et prøveintervju med en tidligere kollega. Jeg var klar over at det faktisk at prøveinformanten og jeg kjente til hverandre fra før kunne påvirke intervjusituasjonen, men jeg ønsket likevel å få testet om spørsmålene jeg hadde valgt ut var tilstrekkelig relevante og dekkende for å kunne belyse problemstillingen. Etter dette prøveintervjuet luket jeg ut et par spørsmål som jeg opplevde som for ladede og byttet dem ut med et par av mer åpen karakter men som samtidig kunne dekke samme tema.

I intervjusituasjonen forsøkte jeg å innta en holdning som en likeverdig samtalepartner og anerkjenne informantens synspunkter, dette for å skape et trygt og godt samtaleklima der det var rom og aksept for informantens meninger. I følge Nilssen (2012) kan vi ikke forskeren unngå å påvirke de sosiale fenomenene de studerer og ulike typer forskerrefleksivitet kan oppstå, som eksempelvis at forskerens tilstedeværelse påvirker situasjonen og informantene. Jeg forsøkte å være meg dette bevisst og ikke signalisere noen av mine egne holdninger, verdier og tanker rundt det som ble snakket om men heller ha en aksepterende og anerkjennende holdning. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 48-49) er det nødvendig at forskeren i intervjusituasjonen inntar en bevisst naivitet og er åpen for nye og uventede fenomener for å fram så omfattende og forutsetningsløse beskrivelser som mulig fra informantene. Jeg var bevisst på mitt kroppsspråk og hvordan jeg kommuniserte både verbalt og non-verbalt. Jeg forsøkte å unngå avbrytelser og valgte å la informantene snakke mest mulig fritt. Noen ganger fikk jeg underveis behov for å undersøke om jeg hadde forstått informanten riktig. Da stilte jeg spørsmål som oppsummerte det jeg hadde oppfattet, som "Så du mener at.. har jeg forstått deg riktig?". Dette for å sjekke om jeg hadde forstått det informantene sa, men også fordi jeg etter hvert oppdaget at jeg på den måten ofte fikk informantene til å gi en grundigere beskrivelse av sine opplevelser som gikk mer i dybden.

Noen av informantene var mer ordrike enn andre, og noen sporet lettere av enn andre. Derfor ble det noen ganger behov for å få informanten tilbake til temaer underveis på bakgrunn av avsporinger langt vekk fra tema. Samtidig forsøkte jeg å snappe opp ledetråder underveis som kunne være interessante. Å være sensitiv og oppmerksom på ledetråder underveis i et intervju kan gi mulighet til å fortsette intervjuet på en slik måte at det bidrar til å besvare forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved hjelp av aktiv lytting, forsøkte jeg derfor å lytte til ikke bare hva informanten sa men også hvordan ting ble sagt, og det ga opphav til oppfølgingsspørsmål underveis. Intervjuene hadde alle en varighet på mellom 75 og 95 minutter. Det ble, etter samtykke fra informantene, gjort lydopptak av intervjuene. I tillegg til lydopptakene noterte jeg stikkord underveis mens informantene snakket, da jeg i minst mulig grad ønsket å avbryte informantene. Stikkordene som ble notert gjaldt interessante ting informanten kom inn på og som jeg ønsket mer utdyping rundt.

3.4.1. Transkriberingen

I transkripsjonsfasen valgte jeg å ikke notere ned informantenes navn men tildelte dem i stedet hvert sitt nummer. Dette for å sikre informantenes anonymitet. Senere ble nummer byttet ut med fiktive navn (pseudonymer) for å gjøre informantene mer levende. Heller ikke navn på skoler informantene jobber ved, eller andre opplysninger som kunne bidra til identifisering av informantene eller andre, ble tatt med i transkripsjonene. Jeg transkriberte intervjuene i sin helhet, men av etiske hensyn ble noen detaljer fra ett intervju, som omhandlet informantens eget barn, utelatt. Disse detaljene vurderte jeg heller ikke som relevante for oppgaven. Det ble totalt gjennomført syv intervjuer, men ett av intervjuene ble aldri transkribert eller benyttet i oppgaven og ble slettet. Dette skyldtes etiske hensyn, da informanten var i en slik tilstand at det ikke opplevdes som etisk forsvarlig å benytte intervjuet.

Intervjuavtalene lå noe spredt i tid, noe som gav meg anledning til å transkribere mellom hvert av de fire første intervjuene. Noe av det som kom fram i transkripsjonene var så interessant at jeg valgte å la disse temaene få større plass i de påfølgende intervjuene. Slik fikk jeg boret mer i dybden av de temaene som virket sentrale. Parallelt reflekterte jeg hele tiden over om disse temaene var relevante for min problemstilling og om, og på hvilken måte, de eventuelt kunne bidra til å belyse problemstillingen. De to siste intervjuene ble transkribert

rett etter hverandre. Etter at alle intervjuene var transkribert, satt jeg igjen med 76 tettekrevne sider.

3.5. Analyseprosessen

I dette delkapittelet redegjøres det for selve analyseprosessen. Transkribert tekst fra intervjuene utgjør datagrunnlaget for analysen hvor jeg har vært opptatt av å få tak i meningsinnholdet i teksten. I dette arbeidet har jeg gjennom meningsfortetting, koding og kategorisering av datamaterialet forsøkt å finne fram til meningsinnholdet.

Analyseprosessen startet allerede etter at det første intervjuet var avholdt. Siden intervjuene lå noe spredt i tid, ble det mulig for meg å starte analysen tidlig, da jeg begynte å se noen mønstre i lærernes ytringer relativt tidlig i prosessen. Det kom fram både sammenfallende og kontrasterende uttalelser fra lærerne. Etter at alle intervjuene var utført og transkribert, satt jeg igjen med rike beskrivelser fra lærerne. Det ble behov for å få oversikt over det omfattende materialet. Selv om jeg hadde lest de enkelte transkripsjonene mellom hvert intervju jeg utførte, startet jeg først med nye gjennomlesninger av alle intervjuene for å danne meg en oversikt over det totale datamaterialet. I denne fasen oppdaget jeg at et sitat fra én av lærerne framstod tvetydig og kunne tolkes på to ulike måter, og jeg kontaktet den aktuelle læreren for å be om en oppklaring, fordi jeg ble usikker på hva han hadde ment å uttrykke. Det fikk jeg. Så startet jeg med selve kodingsprosessen. Koding er en mye benyttet kategoriseringsstrategi i kvalitativ forskning (Maxwell, 2013, s. 107) og har som formål å redusere et omfattende datamateriale ned til noen få temaer eller kategorier som fanger essensen i materialet (Nilssen, 2012, s. 82). Kategoriserende analyser starter med identifisering av enheter og segmenter av data som virker viktige, meningsfulle og interessante (Maxwell, 2013). Jeg valgte å benytte meg av en kodingsprosess i tre trinn: *åpen*, *aksial* og *selektiv* koding som er en mye benyttet kodingsstrategi i studier med en induktiv tilnærming (Nilssen, 2012). Åpen koding er inspirert av "Grounded Theory" (Glaser & Strauss, 1967) som bygger på en induktiv tilnærming til datamaterialet der hensikten er å utvikle nye teoretiske idéer basert på materialet. I en slik tilnærming søker en å inducere eller bygge opp teoretisk forståelse på bakgrunn av analysen av det empiriske materialet, i motsetning til en deduktiv tilnærming der man med utgangspunkt i teori formulerer en problemstilling for empirisk undersøkelse (Grønmo, 2016).

I åpen koding forsøker man å identifisere, klassifisere og sette navn på de mest sentrale mønstrene i datamaterialet (Nilssen, 2012). I denne fasen brukte jeg markeringstusj i tekstene og skrev stikkord og begreper i margin relatert til tendenser jeg så. Noe data ble ekskludert allerede i denne fasen, enten fordi de ikke framsto som relevante for belysning av problemstillingen eller av etiske årsaker. Begrepene jeg noterte var også relatert til en blanding av tanker jeg hadde gjort meg i underveis i intervjuprosessen og notert i en forskerlogg, samt til teori, mine forhåndshypoteser og forforståelse. Selv om målet i en slik prosess er å la datamaterialet tale alene for seg, er dette, i følge Nilssen (2012), en illusjon, da alle studier bygger på et visst rammeverk som er utledet fra holdninger og forståelser forskeren bringer med seg inn i forskningsarbeidet, og det teoretiske rammeverket som velges, og spørsmålene som stilles i intervjuguiden, bygger gjerne på dette. Min tilnærming til datamaterialet kan i denne sammenheng kun sees som delvis induktiv, da jeg etter 20 år som lærer hadde bygget meg opp en viss oppfatning om hvordan lærere kunne forstå og forholde seg til psykiske vansker hos elever, samtidig som jeg i forkant av studien hadde dypdykket i teori som kunne være relevant for å kunne belyse problemstillingen. Likevel prøvde jeg i denne fasen å møte datamaterialet med et så åpent sinn som mulig, fordi jeg tenkte det var sannsynlighet for at informantene ikke nødvendigvis forsto verden likt som meg. Sett i lys av det ovenstående, kan min tilnærming ikke sees som en ren induktiv, "Grounded Theory"-basert, tilnærming, men mer som en abduktiv tilnærming, altså en kombinasjon av induksjon og deduksjon.

Det ble i denne innledende fasen foretatt en meningsfortetting av utsagn fra informantene som et hjelpeverktøy i den åpne kodingen. Meningsfortetting kan være til hjelp når lange og komplekse intervjutekster skal analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). For også å få en visuell oversikt over datamaterialet, skrev jeg alle kodene opp på et stort stykke gråpapir som jeg hang på veggen og ryddet kodene under hver informant. Deretter fargela jeg så de ulike kodene som jeg opplevde omhandlet samme tema i ulike farger. Etter den første runden med koding satt jeg igjen med 16 koder knyttet til lærernes utsagn. Disse kodene var: *kunnskap om psykisk helse, identifisering av vansker, mestringsressurser hos eleven, prestasjonsjag, tidsressurser, uklare forventninger, kontakt med foresatte, normalitet, holdninger til programmer, informasjon om elever, skjønn, faglig læring vs omsorg, forhold ved Elevtjenesten, byråkratisering, autonomi og årsaker til psykiske vansker*. Dette var temaer de

fleste lærerne hadde vært innom i intervjuene. Koder kan være både deskriptive, fortolkende og forklarende (Grønmo, 2016, s. 267), og kodene jeg kom fram til var av både deskriptiv, fortolkende og forklarende art. De deskriptive kodene knyttet seg til lærernes beskrivende karakteristikk i teksten, for eksempel deres opplevelse av sin egen *kunnskap om psykisk helse*, mens de fortolkende kodene var mine fortolkninger av det som ble sagt, eksempelvis *uklare forventninger* og *autonomi*. Forklarende koder kan eksempelvis angi en mulig årsak eller grunn til noe, sett fra forskerens ståsted (Grønmo, 2016), og her er *mestringsressurser hos eleven* et eksempel på en slik kode.

Gjennom aksial koding forsøkte jeg å gruppere de 16 kodene til større temaer som kunne høre sammen for å gjøre materialet mer håndterbart. Jeg samlet materialet i tre hovedkategorier: *Forståelse av psykiske vansker*, *handlingskompetanse* og *handlingsrom*. En visuell illustrasjon (utdrag) som viser veien fra tekstsitater som naturlig enhet, via meningsfortetting til koding og kategorisering kan sees i vedlegg 5. Kategoriene som ble utviklet gjorde det nødvendig å utvide de teoriene jeg hadde som fundament da jeg gikk inn i forskningsarbeidet, da jeg så at det som kom fram ikke kunne bli tilstrekkelig belyst ut fra den teorien jeg hadde tatt utgangspunkt i. I tillegg virket noe teori ikke lenger like relevant på dette stadiet og ble derfor sett vekk fra i den følgende prosessen.

Kategoriene med nærmere beskrivelse:

Kategorier:	Beskrivelse:
1. Forståelse av psykiske vansker	Denne kategorien omhandler hvordan lærere forstår psykiske vansker, hva de mener psykiske vansker er, hvordan de mener slike vansker kan komme til uttrykk i skolen og hva de mener om identifisering og årsaksforhold knyttet til psykisk vansker hos elever.
2. Handlingskompetanse	Denne kategorien omhandler lærernes opplevde kunnskap om psykisk helse, hvordan de opplever sitt ansvar for elever med psykiske vansker, samt lærernes opplevelser omkring implementering av programmer i skolen knyttet til psykisk helse.
3. Handlingsrom	Denne kategorien omhandler hvordan lærere opplever sitt rom for intervensjon og informasjonsflyten rundt elever med psykiske vansker.

Etter å ha utviklet kategoriene valgte jeg å teste dem ved gå den deduktive veien tilbake til datamaterialet og analysere materialet på nytt med de kategoriene jeg var kommet fram til for på den måten å undersøke om kategoriene jeg hadde utviklet var tilstrekkelig dekkende og relevante i forhold til lærernes utsagn.

Selektiv koding handler om å finne kjernekategori som representerer forskningens hovedtema (Nilssen, 2012). Etter å ha sett nærmere på sammenhengen mellom de tre kategoriene, ble det klart for meg at hvordan lærerne forsto elevers psykiske vansker, og hvordan de opplevde sin handlingskompetanse og sitt handlingsrom i møte med elever med psykiske vansker var knyttet til hvordan de forholdt seg til psykiske vansker som del av deres profesjonsutøvelse i lærerrollen. *Tilnærminger til psykiske vansker* sto dermed fram som kjernekategori og ble derfor studiens hovedtema.

3.5.1. Tolkingsprosessen

Analyse og tolkning er nært sammenknyttet, fordi i kvalitativ forskning vil funn og idéer om funnene utvikle seg parallelt (Nilssen, 2012, s. 104-105). Det kan derfor være krevende å skille mellom hva som er analyse og hva som er tolkning, og hele prosessen bærer ofte preg av en pendling mellom analyse og tolkning. I tillegg vil analyse og tolkning innebære en pendling mellom datamateriale og teori, mellom del og helhet, og ytringer må også forstås i lys av sin kontekst (Nilssen, 2012). I tolkningsprosessen fortolket jeg lærernes utsagn gjennom å forsøke å være sensitiv til den transkriberte teksten og gjennom å ta utgangspunkt i lærernes utsagn gjøre mine egne refleksjoner og fortolkninger og knytte fortolkningene til teori og forskningen jeg hadde funnet fram til. I en slik prosess søker man å heve det skrevne materialet fra et beskrivende til et fortolkende nivå (Dalen, 2011). Som hjelpemiddel til fortolkning av dataene stilte jeg meg spørsmål som: "Hva er det egentlig informanten sier her?" og "Hva er dette et eksempel på?" for å prøve å komme i dialog med materialet. Dette hjalp meg med å finne fram til begreper som ga mening til informantens ytringer. Å stille spørsmål til datamaterialet er et viktig analyseredskap i en slik fase (Corbin & Strauss, 2015). Som et ytterligere hjelpemiddel forsøkte jeg meg på å lage en tabell hvor jeg satte inn temaer jeg spurte om, førte hver informant i en egen kolonne og satte meningsfortattede ytringer under informanten. Tabeller som analyseverktøy kan være nyttige i en slik prosess (Nilssen,

2012). Tabellen hjalp meg til å få oversikt over lærernes ytringer og ga meg briller å tolke ytringene gjennom. Utdrag fra tabellen sees i vedlegg 6.

3.6. Metoderefleksjon – troverdighet, pålitelighet og overførbarhet

Troverdighet i en studie kan knyttes til om en gjennom datainnsamlingen har funnet fram til det som var studiens formål å belyse (Johannessen et al., 2016). I kvalitative studier er en studies troverdighet avhengig av at det på et transparent vis framgår hvordan man har gått fram i forskningsprosessen (Dalen, 2011). Jeg har i dette kapittelet forsøkt å vise hvordan jeg har gått fram med hensyn til innsamling av data og hvordan disse har blitt håndtert og analysert. Kapittelet beskriver de ulike skritt jeg har tatt i forskningsprosessen, slik at leseren selv kan vurdere studiens troverdighet. Funn som helt eller delvis er i samsvar med tidligere forskning styrker også studiens troverdighet.

I henhold til Kvale & Brinkmann (2015) bør forskeren ha et kritisk syn på sine fortolkninger for å motvirke at noe fortolkes feil eller om man har hatt en for selektiv tolkning av datamaterialet. Om man er usikker på om man har forstått og tolket et utsagn riktig kan man eksempelvis ta data tilbake til deltakeren for en oppklaring (Nilssen, 2012). For meg ble det, som nevnt, nødvendig på ett tidspunkt, og jeg ba da om en oppklaring fra en av informantene, noe jeg også fikk. Ut over dette var jeg hele tiden nøye på å forsøke å skape et godt samtaleklime i intervjuene og stille oppklarende spørsmål underveis for å forebygge og redusere sjansen for misforståelser. I tillegg lot jeg informantene snakke lenge uten avbrytelser fra min side, fordi jeg anså at rike beskrivelser fra informantene ville kunne redusere sjansen for feiltolkninger fra min side. Analyseprosessen har jeg forsøkt å beskrive på en slik måte at leseren skal bli i stand til å følge de valg som ble gjort. I analysen og diskusjonen har funnene blitt systematisk fortolket og kritisk diskutert.

Om studien er pålitelig kan knyttes til om hvorvidt en valgt metode er egnet til å utforske det den skal utforske (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I henhold til Maxwell (2013) er det viktig at forskeren reflekterer over hvordan han/hun muligens kan ta feil gjennom å ha trukket feilaktige slutninger og konklusjoner. Jeg har hele veien søkt å være bevisst min forforståelse på bakgrunn av min kjennskap til videregående skole gjennom mange års lærerpraksis. Jeg forsøkte derfor å innta en så naiv og åpen holdning som mulig, både i møte med

informantene og i tolkningen av dataene. Noen av informantene ble klar over at jeg også var lærer. Dette var ikke noe jeg hadde planlagt å fortelle men måtte besvare bekreftende på når enkelte spurte. Dette kan ha påvirket disse informantenes svar. Samtidig kan det ha bidratt til at disse informantene så oss som på "likefot", og at de ikke så meg som noen slags ekstern "ekspert", noe som kan ha bidratt til mer åpenhet og trygghet i intervjusituasjonen.

Selve begrepet "psykiske vansker" kan også ha påvirket informantenes svar, da det for noen kan oppleves som negativt ladet. Jeg var i forkant bevisst på dette og stilte derfor informantene innledningsvis spørsmål om hvordan de forsto både begrepet "psykisk helse" og "psykiske vansker" for å prøve å få fram nyanser i begrepsforståelsen.

Bruk av andre metoder kunne ha gitt en nyansering av funnene. Ved å eksempelvis benytte observasjon som metode i tillegg til intervju, ville jeg kunne fått belyst problemstillingen ytterligere. Å utforske læreres tilnærminger til elever med psykiske vansker kun gjennom intervju har sine begrensninger. Det kunne vært interessant å tilbringe tid ute i feltet for å observere lærernes tilnærminger i praksis for å se om de i realiteten hadde de tilnærmingene de beskriver. Dette var likevel ikke mulig i forhold til denne oppgavens omfang og tidsmessige ressurser. Om slik observasjon skulle kunne bidratt til valide funn, ville lang tid ute i feltet vært påkrevd, noe jeg ikke hadde til rådighet. Også en større kvantitativ undersøkelse med mange respondenter kunne vært interessant for å få belyst problemstillingen, selv om det i en slik undersøkelse ikke vil vært mulig å stille oppfølgingsspørsmål. Det var nettopp i oppfølgingsspørsmålene at de rike nyansene kom fram, og jeg anser derfor valget av kvalitativt intervju som egnet til å belyse problemstillingen på en god måte. En større kvantitativ undersøkelse ville heller neppe vært mulig innenfor tidsrammen.

Selv om intervjuene ble gjort med lærere fra flere ulike skoler, så kan ikke funnene sees som overførbare rent statistisk sett. Andre informanter fra andre skoler, og intervjuer gjort på et annet tidspunkt, kunne ha frambragt andre svar eller nyanser i svarene. Men selv om funnene ikke kan generaliseres statistisk, så kan de analytisk sett generaliseres. Kvale (1997) beskriver analytisk generalisering som grundige overveielser og bedømmelser rundt i hvilken utstrekning ens funn kan anvendes på lignende situasjoner med felles egenskaper. I henhold til Flyvbjerg (2010) er "eksempelets makt" undervurdert i forskning. Og i henhold til Gadamer

(1989) er det alltid et aspekt av det universelle i det partikulære. Mine analyser kan ha bidratt til funn som kan være gjenkjennelige for lærere i videregående opplæring og kan bidra til å reise sentrale spørsmål om læreres forhold til elever med psykiske vansker.

3.6.1. Refleksjon rundt teorivalg

For å få forstå hvordan lærere forstår elevers psykiske vansker og læreres tilnærming til disse elevene, måtte teoretiske perspektiver knyttet til både helsefeltet og pedagogikkfeltet forenes. Derfor ble teori tilknyttet begge felt benyttet i denne oppgaven. I henhold til Maxwell (2013) er det viktig at forskeren i en hermeneutisk tilnærming tester sin valgte teori for å undersøke om den er tilstrekkelig dekkende til å gi mening til dataene. Antonovskys (2012) teori om opplevelse av sammenheng og hva som fremmer helse ga et godt utgangspunkt for å belyse både læreres forståelse av elevers psykiske vansker og lærernes tilnærminger til disse elevene. Samtidig opplevde jeg nok allerede tidlig i prosessen Antonovskys teori som litt for individsentrert til å kunne gi tilstrekkelig mening til hele datamaterialet. Selv om Antonovskys teori kan ansees å bygge på en viss systemtankegang, så opplevde jeg at fokuset var mest sentrert rundt individet. Blant annet opplevde jeg at hans teori om meningsfullhet hadde mest fokus på hva som gir mening for det enkelte individ. Etter mitt syn, må eksempelvis danning av mening og meningsfullhet også sees som relatert til grupper og kulturer vi er en del av. Slik sett opplevdes ikke hans teori som tilstrekkelig dekkende alene til å kunne belyse problemstillingen. For å forstå læreres tilnærming til elever med psykiske vansker opplevdes det etter hvert derfor nødvendig å også betone systemperspektivet sterkere for å kunne belyse mulige faktorer rundt eleven og lærerne som kunne medvirke til lærernes valg av tilnæringsmåter. Altså måtte blikket heves fra individets opplevelse av sammenheng alene til også å omfatte hvordan faktorer rundt lærerne kunne påvirke deres tilnærming til elever med psykiske vansker. Det ble behov for å inkludere et sosio-økologisk perspektiv, og Bronfenbrenners modell (1979) ble derfor trukket inn som bakteppe for å på komplementært vis kunne bidra til å belyse problemstillingen. Antonovsky (2012) beskriver en persons opplevelse av sammenheng som noe som grunnlegges og utvikles gjennom barneår og ungdomsår og hevder at en persons OAS mer eller mindre befestes allerede tidlig i voksenlivet (Antonovsky, 2012, s. 119). Elever i videregående skole er på vei inn i voksenlivet, og jeg opplevde nok en slik tankegang som noe begrensende i forhold til

hvilke påvirkningsmuligheter skolen har på elevers psykiske vansker. Dette var også en av årsakene til at systemteori måtte trekkes inn.

3.7. Forskningsetiske perspektiver

Det ble sendt søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og prosjektet ble godkjent før det ble igangsatt (vedlegg 1). Ved oppstart av intervjuene ba jeg om godkjenning fra informantene til å gjøre lydopptak av intervjuet. Alle samtykket til dette. Det ble videre levert ut en samtykkeerklæring der det kom fram at informantene var sikret anonymitet og at de hadde anledning til å trekke seg fra studien når som helst uten å oppgi grunn (vedlegg 3). Alle informantene skrev under på erklæringen. Et vell av mulige forskningsetiske problemstillinger kan reise seg når forskning berører mennesker (Johannessen et al., 2016), og forskningsetiske retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2009) ble fulgt. Alt innsamlet datamateriale ble anonymisert og ble underveis i forskningsprosessen oppbevart på en privat og passordbeskyttet datamaskin. Alle lydopptak og transkriberte intervjuer ble slettet ved innlevering av masteroppgaven.

4.0. Funn og analyse

I dette kapittelet blir resultatene fra analysen presentert. I de ulike delkapitlene presenteres funn relatert til de tre delproblemstillingene som utforsker hvordan lærere forstår psykiske vansker og hvordan de opplever sin handlingskompetanse og sitt handlingsrom i møte med elever med psykiske vansker. Funnene illustreres med noen utvalgte sitater fra informantene. I tillegg tilkommer mine perspektiver på sitatene relatert til teoretiske perspektiver presentert i kapittel 2 med vekt på Antonovskys (2012) teori om salutogenese og patogenese og Solbrekke & Englunds (2011) to ansvarsperspektiver, accountability og responsibility. Øvrig teori fra kapittel 2, samt relasjon til tidligere forskning presentert i kapittel 1, trekkes fram for å belyse funnene der det sees som relevant. Mer nyanserte perspektiver på funnene framkommer i diskusjonen i kapittel 5. Kapittelet avsluttes med en oppsummering som binder sammen hovedfunnene.

4.1. Hvordan lærerne forstår psykiske vansker hos elever

Dette delkapittelet presenterer funn knyttet til delproblemstilling 1 som utforsker hvordan lærere forstår psykiske vansker hos elever. Funnene omhandler hva lærerne mener psykiske vansker er, hvordan lærerne mener psykiske vansker kan komme til uttrykk i skolen, hvordan de identifiserer psykiske vansker hos elever, samt hva de mener bidrar til utvikling av psykiske vansker hos elever.

Lærerne er vage i sine beskrivelser av hva psykiske vansker er

Lærerne synes å være vage i sine beskrivelser av hva psykiske vansker er, og flere av lærerne uttrykker denne vagheten. For eksempel uttrykker Pål at "Det er jo veldig vidt, det kan jo være så mangt, og det kan jo være veldig mange forskjellige ting som spiller inn". Mari uttrykker at hun "tenker det kan handle om mye forskjellige". Vera omtaler psykiske vansker som "det som går på sjel og følelser. Og det kan jo være alt mulig". Lars sier dette om hva psykiske vansker er:

Det må vel være at det er ting som korker seg som man ikke blir ferdig med, som man ikke kommer forbi, som skaper såpass stor opphopning av energi som man ikke får brukt til noe annet enn bare å sirkle rundt omkring seg sjøl i et sort hull som er problemaktig, sånn lidelsesaktig. Psykiske vansker må komme ut av den ballen på en måte.

Hos Lars ser vi her dette diffust artikulerte, der psykiske vansker beskrives med bruk av abstrakte metaforer som "sort hull" og "oppnopning av energi". Lars beskriver også dette sorte hullet som "problemaktig" og "lidelsesaktig", der endelsen "- aktig" kan illustrere dette vage og diffuse. Lærerne virker å beskrive psykiske vansker i generelle termer, som at det handler om "sjel og følelser", og psykiske vansker konkretiseres eller defineres ikke nærmere. Dette kan også tyde på en instinktiv og følelsesmessig tilnærming til hva psykiske vansker kan være. Én av lærerne benytter mer helsefaglige begreper og beskriver at det kan være "angstlidelser".

Det kan synes som om lærerne har problemer med å definere nærmere hva psykiske vansker er. Men til tross for dette, har lærerne også en oppfatning av at psykiske vansker ikke nødvendigvis har ett symptombilde eller har like årsaker. Vera sier eksempelvis at "det kan være alt fra at du har problemer med følelser i forhold til kroppen din til medmennesker.. ja til gudene veit." Trude sier at det kan være alt fra angstlidelser til ytre press og at man reagerer når ting blir vanskelig i livet. Det er med andre ord en forståelse for at psykiske vansker kan ha et variert symptomuttrykk og være tilhørende et bredt spekter av utfordringer knyttet til psykisk helse. Folkehelseinstituttet (2014) skiller mellom begrepene "psykiske plager" og "psykisk lidelse" og definerer disse, slik vi så innledningsvis, noe ulikt. Det kan synes som om begge disse begrepene er inkludert i lærernes forståelse av psykiske vansker.

Lærerne plasserer psykiske vansker inn i en normaliserende kontekst

Alle lærerne beskriver psykiske vansker som en del av en normalvariasjon. For eksempel sier to av lærerne at de er opptatte av å formidle til elevene at det er normalt å ha en dårlig dag. Pål mener at det ikke er enkelt å vite hva som er normalt og ikke og sier: "Det blir litt sånn i forhold til normalitetsbegrepet også. Hva er innenfor det normale? Og når trenger en elev hjelp? Det er ikke akkurat en sånn veldig enkel grenseoppgang der." Mari sier det slik:

For det første, så liker jeg ikke uttrykket psykiske vansker så veldig godt. Jeg liker mye bedre psykiske utfordringer. (...) Hos disse ungdommene så føler jeg noen ganger at noen av de på en måte tror at nå har jeg psykiske problemer fordi nå er det litt vanskelig i livet. Og det er jeg litt opptatt av at livet går faktisk opp og ned og det er helt normalt. Og det har jeg ganske mye dialog med elevene om, det å prøve å få de til å forstå at livet er ikke rosenrødt hele tida og sånn skal det ikke være.

Ulf sier det slik:

Hva er normalt og hva er svingninger som du må akseptere på en måte? Uten at det er no` galt. Det er nettopp sånne ting som man bør snakke om og få forståelse for (...) Og jeg tror kanskje dette med mangel på realisme i forhold til hva livet er, hva som er normalt og ikke normalt.

Èn lærer, Vera, mener at det økte fokuset i media på psykisk helse og psykiske vansker i seg selv kan føre til at antallet som opplever å ha psykiske vansker kan eskalere. Hun sier det slik:

Altså nå hadde vi det der metoo. Altså det eksisterte like mye sextrakassering da vi var tjue år, tror du ikke det? Det er klart at det var det, det er bare snakk om å få det ut og frem på en annen måte, og det gjør kanskje at ungdomsproblematikk og psykisk helse på en måte blir mye mer fokusert på og at det kanskje ikke er så mye så mye større problemer enn før? (...) Jeg tenker at det alltid har vært problematikk, men at det blir mye mer fokusert på det nå. Det er jo et veldig fokus. Det skal jo selges aviser og det skal selges nyheter, og det er jo veldig mye om psykisk helse. Det har jo vært en litt sånn bølge om at det er helt ålreit å ha psykiske problemer. Og det er sikkert bra på sitt vis, samtidig så når du får mye fokus på ting så kan det også eskalere.

Her er både Pål, Mari og Ulf inne på dette med det "normale". Men mens Pål undrer seg over hvor grensen går mellom det normale og det som ikke er normalt, virker Mari og Ulf tydeligere på at det er normalt at livet går opp og ned og at dette er noe man bør få forståelse for.

Samtlige lærere virker å være opptatte av å normalisere psykiske vansker. Lærernes ønske om normalisering av vanskene kan på den ene siden forstås som uttrykk for en salutogen orientering, der en i henhold til Antonovsky (2012) vil fokusere på mestringsressurser heller enn sykdom. På den annen siden, kan det i flere av lærernes utsagn anes en viss bagatellisering, og nærmest neglisjering, eksempelvis hos Ulf som mener opplevelse av å ha psykiske vansker kan handle om "mangel på realisme i forhold til hva livet er". Vi ser dette også hos Vera der hun hevder at hun tror det økte fokuset på psykisk helse, og det at psykisk helse er mye framme i media, i seg selv kan føre til at flere opplever å ha psykiske vansker, og at hun tror det muligens ikke er noen reell økt forekomst av det hun kaller psykiske problemer. Og vi ser at Mari sier om elevene at "de på en måte tror at nå har jeg psykiske problemer fordi nå er det litt vanskelig i livet".

Psykiske vansker viser seg gjennom elevenes atferd og oftest gjennom innagerende atferd

Samtlige lærere mener psykiske vansker hos elever hovedsakelig viser seg som innagerende atferd. Det kan dreie seg om elever som isolerer seg og ikke vil delta på aktiviteter og generelt unngår sosial samhandling. Eksempelvis sier flere at elever med psykiske vansker trekker seg inn i seg selv og blir stille og isolerte. Mari beskriver at de "ikke deltar på sosiale aktiviteter og unngår forsamlinger". Et par av lærerne mener at vanskene også kan vise seg i mer utagerende form.

To av lærerne trekker fram at utfordringer i forhold til spising også kan være tegn på at noe er galt. Trude sier for eksempel at det at noen blir veldig tynne og ikke spiser kan være et tegn på psykiske vansker. Tre av lærerne nevner at psykiske vansker også ofte viser seg gjennom økt fravær. Også svakere faglig fungering nevnes av flere av lærerne som noe som kan være et tegn på psykiske vansker. Ulf sier at han kan se at noen blir nervøse når han øker læringstrykket og sier at: "Hvis du begynner å snakke om prøver og øker læringstrykket, så kan du se at noen blir litt sånn nervøse på det. Får litt angst". Mari mener vanskene viser seg ved at elevene "ser triste ut og er mye lei seg" og at hun "ser en utvikling som er negativ i forhold til prestasjoner på skolen og resultater."

Lærerne identifiserer vanskene gjennom ytre observasjoner og benytter i stor grad atferdsbeskrivelser når de omtaler identifisering av psykiske vansker. Beskrivelsene av vaskenes uttrykksform kan sees som knyttet til en patologisk tradisjon med fokus på symptomer, og vi ser at lærerne mener vanskene uttrykker seg gjennom ulike symptomer på mulig sykdom. Dette sees gjennom utsagn som at elevene blir "nervøse", får "angst" og "er mye lei seg". I henhold til Antonovsky (2012) samsvarer et slikt sykdomsfokus med en patogen orientering.

Lærerne identifiserer vanskene gjennom det de ser og tolker

Flere av lærerne benytter nokså abstrakte beskrivelser for hvordan de identifiserer psykiske vansker, som at de kan "se" og "tolke" at noe er galt. De tolker og fortolker signaler fra elevene. Trude uttrykker dette nokså abstrakt og beskriver identifisering av vanskene som å "ense sånne bittesmå ting" og at lærerne "må ha på en måte radaren ute". Ulf sier at når han

øker læringstrykket så ” kan du jo lese og tolke at nå blir det trykket kanskje litt for mye.” Lars sier det slik:

De kommer med noen spredte bisetninger med noen gåtefulle bemerkninger som bare røper at de.. eller de slenger ut agn.. eller de slenger ut følere som er ment å vise at de trenger mer omsorg. Rett og slett (...) De gir på en måte signaler sjøl. Man må lytte til dem. Det kommer signaler, altså.

Dette kan sees som det man i en hermeneutisk tradisjon ser som fortolkning. I en slik tradisjon vil ens forståelse av et fenomen bygge på ens fortolkning av fenomenet (Haugsgjerd et al., 2009). Utsagnene kan videre tyde på at lærerne føler et ansvar for å identifisere vansker hos elever. Trude sier eksempelvis at man ”må ha på en måte radaren ute”, og Lars sier at ”man må lytte til dem”. Ulf er opptatt av å tolke når trykket kanskje blir ”litt for mye” for elevene. Her kan utsagnene relateres til det Solbrekke & Englund (2011) ser som et responsibility-perspektiv der egne moralske begrunnelser knyttet til deres opplevde profesjonelle ansvar legges til grunn i identifiseringen av vanskene.

Psykiske vansker hos elever er hovedsakelig knyttet til miljøfaktorer og prestasjonspress
Alle lærerne vektlegger miljøfaktorer som klart mest utslagsgivende i forhold til utvikling av psykiske vansker hos elever. Selv om et par av lærerne mener at individuelle faktorer hos elevene, som medfødte egenskaper og disposisjoner, kan spille inn, så er det ingen av lærerne som tror psykiske vansker skyldes slike faktorer alene. Dårlig hjemmemiljø og oppvekstforhold trekkes av flere inn som en mulig årsak. Eksempelvis sier Ulf at ”Du ser jo at det ofte bunner i hjemmeforhold når du går inn i materien”. Og Trude sier at ”noe kan skyldes arv” men at ”det å vokse opp i et usunt miljø kan danne grobunn for noe”. Funnene her er for øvrig i samsvar med funn hos Graham, Phelps, Maddison & Fitzgerald (2011) som fant at lærere mente dårlige oppvekstforhold var en sentral faktor for utvikling av psykiske vansker hos elever.

Samtlige lærere trekker fram faglig press i skolen og stress knyttet til skoleprestasjoner som vesentlige faktorer for utvikling av psykiske vansker hos elever. De fleste lærerne mener at stresset og presset elevene utsettes for i skolen primært bygger på høye forventninger fra lærere og/eller foreldre rundt skolefaglige prestasjoner. Også press for å være vellykket i sosiale medier forstås som utviklende og utløsende faktorer for psykiske vansker. Alle lærerne

mener at den totale belastningen av jaget etter å prestere både i og utenfor skolen blir for stort og kan forårsake psykiske vansker hos elevene. Eksempelvis sier Mari at elevene utsettes for "et veldig faglig press", og Ulf betegner det faglige presset som "et for stort press". Trude sier at hun "tror elever i dag opplever større stress på skolen enn det de gjorde under den forrige reformen." (Med "i dag" refererer hun til dagens læreplan, K06.) Hun sier at "det er noe med hele den strukturen som lager stress". Lars sier at noen elever har "storforlangende og overambisiøse foreldre" og at "noen elever stresses daglig av de skriftende kravene fra ulike lærere." Pål beskriver presset elevene utsettes for slik:

Det der store krysspresset med vellykkethet, flink på skolen, flink i idrett, prestasjonsjaget, det er jo en voldsom... Og da det krysspresset, med alt det sosiale, du skal være vellykket der også, og så kommer lærerne og skyver og skyver og skyver. Prestasjonsjaget er ganske negativt og blir selvfølgelig overveldende for noen.

Det kan i lærernes ytringer om årsaker til psykiske vansker hos elever sees et sterkt fokus på risikofaktorer og belastninger i miljøer elevene er en del av, som eksempelvis skolen. De er tydelige på at fagpress i skolen er noe som skaper stress hos elevene, og at dette kan føre til at psykiske vansker utvikles. Lærernes fokus på slike sykdomsfremkallende risikofaktorer kan for øvrig, og i henhold til Antonovsky (2012), sees som et uttrykk for en patogen orientering, der fokuset rettes mot det som skaper og utløser sykdom, som eksempelvis stress. Læreres opplevelse av faglig press som en årsak til psykiske vansker hos elever ble også funnet hos Graham, Phelps, Maddison & Fitzgerald (2011).

Tre lærere mener elevene selv er de som setter de høyeste forventningene til seg selv. Ulf sier at "det er kanskje mest elever som setter for høye forventninger til seg selv", og Vera sier at elevene kommer på skolen selv når de er syke, fordi de har dannet seg høye mål som de skal nå. Mari sier det slik:

Altså det er jo et veldig faglig press. Noen opplever jo det sterkere enn andre. Jeg ser jo en del sånne flinke jenter spesielt som virkelig begynner å slite, fordi de har så store forventninger til seg selv i forhold til skoleprestasjoner og skal kanskje inn på den og den høyskolen og må få femmere og seksere, liksom.

Det kan oppleves som elevene her selv i stor grad ansvarliggjøres for presset de opplever og at dette knyttes til egenskaper ved elevene, som høye prestasjonskrav de stiller til seg selv. Dette kan sees som en individrettet tilnærming, der fokuset ligger på individet, og vanskene forklares med utgangspunkt i individuelle egenskaper heller enn mulige faktorer i miljøet rundt elevene som kan tenkes å bidra til at elevene setter de høye forventningene til seg selv.

De ulike årsaksforklaringene til psykiske vansker synes å være varierte og til dels preget av personlige teorier. Men oppsummert virker det som om årsakene til psykiske vansker synes å være orientert rundt individet og hvordan individet, her eleven, håndterer prestasjonspress og skole.

Elevenes mestringsressurser innvirker på deres håndtering av prestasjonspresset

Flere av lærerne sier at mange elever mestrer det store prestasjonspresset dårlig. Eksempelvis sier Ulf at han "har hatt elever som får problemer fordi de ikke mestrer det store trykket om å være vellykket." Pål sier at det store prestasjonsjaget "blir selvfølgelig overveldende for noen." Lars beskriver noen elever som at de er "ute av stand til å ha det store overblikket" noe som gjør at de "lever litt fra hånd til munn med sånne psykiske spenninger hele tida." Og vi ser at Mari sier om det faglige presset at "noen opplever jo det sterkere enn andre."

Lærerne uttaler her tydelig at noen elever håndterer stresset dårligere enn andre, noe som kan forstås som at de mener noen elever mangler mestrings- og motstandsressurser. Manglende mestringsressurser kan knyttes til det Antonovsky (2012) ser som svak OAS, der håndterbarhet er en sentral komponent i en persons opplevelse av sammenheng. I henhold til Antonovsky (2012) er vår opplevelse av sammenheng avhengig av tre kjernekomponenter som er uløselig sammenknyttet – begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet – der eksempelvis begripelighet avhenger av at stimuli fra vårt indre og ytre miljø er strukturerte, forutsigbare og forståelige, og håndterbarhet avhenger av at vi har nok ressurser til rådighet for å mestre og takle disse stimuliene.

4.2. Lærernes opplevde handlingskompetanse

I dette delkapittelet presenteres funn knyttet til delproblemstilling 2 som omhandler hvordan lærerne opplever sin handlingskompetanse i møte med elever med psykiske vansker. Funn om lærernes kunnskap om psykisk helse presenteres. Deretter presenteres funn relatert til lærernes opplevelse av ansvar for elever med psykiske vansker. Til sist presenteres funn om lærernes forventninger og holdninger relatert til programmer i skolen som omhandler psykisk helse.

Lærerne opplever å mangle kunnskap om psykisk helse

5 av 6 av lærerne opplever å mangle den kunnskapen de mener de trenger i møte med psykiske vansker hos elever. De mener de kan se om noe er galt, men at de ikke er i stand til å gjenkjenne og nærmere identifisere kjennetegn på spesifikke psykiske vansker og kjenner i liten grad til symptomer knyttet til ulike typer psykiske lidelser. Eksempelvis sier Lars at "han har jo ikke nok kompetanse på det." Pål sier det slik: "Hva gjelder å fange opp symptomer, der har jeg altfor dårlig kunnskap. Jeg kan tilnærmet null om dette her (...) Jeg har fint lite kunnskap om forskjellige deler av psykiske lidelser. Det vet jeg veldig lite om." Vera sier det slik: "Man kan sikkert skjønne de hvis man graver dypt nok ned. Men nå er ikke jeg psykolog, ikke har jeg tid til å være psykolog, og ikke... men man prøver å forstå. Men man er ikke psykolog."

Det virker som at kunnskapen lærerne her beskriver at de mangler er kunnskap knyttet til identifisering av symptomuttrykk for ulike psykiske vansker og lidelser, noe som kan sees som et uttrykk for en patogen orientering (Antonovsky, 2012). Beskrivelsene av kunnskap knyttet til symptomuttrykk sees eksempelvis gjennom utsagn som å "fange opp symptomer", "kunnskap om forskjellige deler av psykiske lidelser" og Veras uttalelse om at hun ikke er "psykolog". Tidligere forskning har vist at lærere opplever å mangle kunnskap om psykisk helse og intervensjon (Ekornes, 2016; Graham et al., 2011; Holen & Waagene, 2014; Mazzer & Rickwood, 2015; Powers et al., 2010; Reinke et al., 2011).

Lærerne har lite kunnskap om psykisk helse fra utdanningen

5 av 6 av lærerne opplever å ha fått lite kunnskap om psykisk helse og psykiske vansker gjennom utdanningen. De mener den kunnskapen de har stort sett bygger på erfaringer de

har fra eget privatliv og egen interesse for temaet samt fra erfaringer de har gjort seg gjennom yrkeslivet. Lars sier det slik: "Det jeg kan om det.. det har jeg ikke fra utdanningen. Det er vel private erfaringer, livets skole og så videre. Og ting jeg har lest sjøl fordi jeg har vært interessert". Mari sier at selv om hun "har noe erfaring" fordi hun "har møtt mange typer elever som har slitt med forskjellige ting", så tenker hun at hun "aldri blir ferdig utlært" og "en oppdatering kunne vært greit". Trude etterlyser mer oppdatering og kursing men sier hun har kunnskap om schizofreni "fordi min eksmanns bror har schizofreni".

Lærernes utsagn om deres egen kunnskap kan sees som uttrykk for at de fleste opplever å mangle det Grimen (2008) beskriver som en heterogen kunnskapsbase med den kunnskap fra flere fagfelt som de anser som nødvendig å ha i møte med disse elevene. Videre virker lærerne å vektlegge teoretisk kunnskap om psykiske vansker som den viktige når de beskriver spennet mellom den kunnskapen de mener de mangler og den kunnskapen de opplever at de har. Forholdet mellom den teoretiske og praktiske og tause kunnskapen kan sees gjennom beskrivelser som der Mari uttrykker at hun har "noe erfaring" men at "en oppdatering kunne vært greit", Vera som sier at hun kan "sikkert skjønne de hvis man graver dypt nok ned" men at hun "ikke er psykolog" og Lars` som sier at han "har jo ikke nok kompetanse" men har kunnskap fra "private erfaringer" og "livets skole". Lærernes opplevelse av å ha fått lite kunnskap om psykisk helse gjennom utdanningen er i tråd med funn i Utdanningsdirektoratets undersøkelse (Holen & Waagene, 2014) som viste at lærere får lite kunnskap om psykisk helse fra lærerutdanningen.

Ulf er den eneste som mener han har fått tilstrekkelig med kunnskap om psykisk helse og psykiske vansker gjennom utdanningen. Han sier det slik:

Vi hadde jo generell pedagogikk og.. vi hadde jo litt spes ped. Vi hadde en veldig flink lærer der som hadde vært lærer på en spesialskole og skrevet lærebøker og greier. Så.. nei, jeg synes i grunn det var nok jeg. Vi skal jo ikke bli spesialister på det, tenker jeg. Jeg hadde jo et helt år med PPU, ikke sant? Så jeg synes det er nok jeg. (...) Det er klart at det er nyttig å kunne litt om de forskjellige tingene og om hvordan forskjellige typer mennesker lærer ut fra hvilke diagnoser de har. Det.. er sikkert nyttig. Men det er jo ikke sånn.. det er jo ikke det jeg skal jobbe med.. å lage de diagnosene. Tenker jeg da.

Ulfs uttalelser står i kontrast til de øvriges utsagn. Han uttrykker at "vi skal jo ikke bli spesialister" og "det er jo ikke det jeg skal jobbe med ... å lage de diagnosene." Etter min tolkning, ser det ut til at han forstår kunnskap om psykiske vansker som en form for spesialistkunnskap, som inngående kunnskap om diagnoser, noe han ser ut til å mene at ikke er nødvendig for lærere å inneha. Videre viser Ulf et ønske om å vektlegge det faglige når han uttrykker at "det er jo ikke det jeg skal jobbe med". Denne vektleggingen kan tolkes som uttrykk for hans egne tanker rundt hva han mener lærerrollen innebærer men også være et uttrykk for forventinger han opplever fra ledelsen. Dette kan, etter mitt syn, tolkes som et uttrykk for at han vektlegger det han ansvarliggjøres for, nemlig faglige resultater, noe som i henhold til Solbrekke og Englund (2011) kan knyttes til accountability-mekanismer i skolen. Oppsummert ser det ut til at lærerne mener de mangler teoretisk kunnskap om psykisk helse og psykiske vansker, og at de støtter seg på sin praktiske, erfaringsbaserte og tause kunnskap i møte med elever med psykiske vansker.

Lærerne ønsker mer kunnskap om psykisk helse

5 av 6 lærere ytrer at selv om de har noe erfaring knyttet til psykisk helse, så skulle de gjerne hatt mer kunnskap for å kunne identifisere psykiske vansker hos elever. De etterlyser flere verktøy og savner faglig påfyll. Eksempelvis savner Mari en oppdatering i møte med nye elever og sier: "Noen ganger kan jeg tenke sånn at nå kom det en elev med Asperger for eksempel. Åh, hva var det igjen? Kanskje en oppdatering kunne vært greit innimellom." Vera sier det slik: "Psykiske vansker burde absolutt vært tatt opp. Jeg har aldri lært noe om kjennetegn på det (...) hva er det som er mest vanlig for en gutt med psykiske vansker, hva er mest vanlig for jenter, det skulle vi kunne lært". Lars sier at han godt kunne tenkt seg litt oppdatering, fordi det ville kunne gjøre det lettere å fange opp elever med psykiske vansker tidligere. Trude sier det slik:

Jeg synes absolutt det bør mer inn i utdanninga. Hvorfor skal man lære om behovshierarkier når man ikke lærer om psykisk balanse og sykdommer som kan oppstå? Når vi for eksempel får en elev med Asperger eller Tourettes, så brukes det tre minutter på å fortelle om disse lidelsene, og vi faglærere skal ha dette rundt oss i tre år? Og de tre minuttene skal være tilstrekkelig for at vi skal være forberedt og kunne legge til rette og tilpasse?.

Det kan se ut som at lærerne forstår sin egen kunnskapsbase som mangelfull fordi de opplever at de mangler teoretisk kunnskap, og at de ser den teoretiske kunnskapen som den primære. Ønsket om mer kunnskap kan også forstås som et uttrykk for at de ikke helt stoler på sin praksisbaserte kunnskap og ser den som utilstrekkelig.

Det kommer fram i intervjuene at noen av skolene har planlagt implementering av et livsmestringsprogram for elevene. I tillegg forteller noen av lærerne at det arrangeres "Psykisk helse-dag" årlig. Én lærer, Lars, sier at elevene får foredrag om psykisk helse holdt av innleide ressurser. Lærerne opplever imidlertid at det i slike programmer, og på slike dager, er elevene som kurses i psykisk helse og ikke dem selv. Trude sier at: "Vi har sånne psykiske helse-dager og rus-uka og litt sånt. Men da er det elevene som kurses, ikke lærerne." Lars sier det slik:

Jeg ser at det har vært noen vellykka forsøk på å leie inn folk. Vi hadde en tidligere håndballspiller. Han snakket om psykisk helse i skolen. Et foredrag for elevene (...) Det er så greit å leie inn sånne kapasiteter og liksom få det ivaretatt sånn, for man veit jo ikke sjøl hva man skal gjøre på skolen.

Her kommer mangelen på kunnskap om psykisk helse tydelig fram hos Lars. Og vi ser av utsagnene om kunnskap om psykisk helse at de fleste lærerne opplever å mangle tilstrekkelig kunnskap og ønsker mer kunnskap. Lærernes utsagn om kunnskap om psykiske vansker og psykisk helse kan sees i lys av de to klassiske modellene Grimen (2008) skisserer for forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, der den ene vektlegger teori som den primære kunnskapen, og den andre har praktisk kunnskap som den primære. Her virker de altså å se den teoretiske som den primære, og de virker å basere seg på kunnskap ervervet gjennom praksis og erfaringsbasert kunnskap de har tilegnet seg blant annet fra privatliv. Vi så eksempelvis at Lars støtter seg på kunnskap fra det han kaller "livets skole", og Trude sier hun har kunnskap om schizofreni fra privatlivet. I henhold til Grimen (2008) er praktisk kunnskap knyttet til situasjoner der den anvendes og dermed knyttet til vurderinger, handlinger, bedømmelser og skjønnsutøvelse. Det ser imidlertid ikke ut til at den praktiske kunnskapen heller er noe de systematisk får tilgang til, og dermed overlates deres yrkesutøvelse i stor grad til skjønn.

Videre kan ønsket de fleste lærerne har om mer kunnskap om psykisk helse forstås som et uttrykk for at de føler et ansvar for å fange opp psykiske vansker hos elever. Denne ansvarsfølelsen kan forstås som moralsk begrunnet og forankret og som et uttrykk for proaktivitet og kan dermed være knyttet til det Solbrekke & Englund (2011) ser som responsibility-faktorer.

Lærerne opplever sitt ansvar for elever med psykiske vansker som lite tydeliggjort

Samtlige lærere uttrykker at det ikke eksisterer definerte rammer for hvordan, og i hvor stor grad, de skal forholde seg til psykiske vansker hos elever. De føler det er uklart hva som er deres ansvar og ikke, og at det ikke er tydeliggjort hvor deres ansvar starter og slutter. Eksempelvis uttrykker Ulf at han i møte med det han kaller "tunge saker" lurer på hvor langt han må strekke seg i forhold til kontakt på kvelder og i helger og hva som er forventet og sier at "da kan du jo bli i tvil om hvor mye du er pliktig til å ta." Trude sier at sier det er veldig viktig at hun ikke går for langt i sin rolle, men hun har fulgt elever til psykiater noe hun beskriver som "på grensen i forhold til min rolle." Lars beskriver det lite definerte ansvaret slik:

Hva som er mitt ansvar.. det er et veldig godt spørsmål. Det må i hvert fall både begynne og slutte et sted. Og jeg er jo verken foresatt eller fagmann på det psykologiske området, sånn at jeg kan ikke være sånn primær omsorgsgiver, det er helt klart. Og jeg synes ikke det kan være min oppgave å seint og tidlig i fritida ta telefoner og ha møter og sånn omkring det og måtte forholde meg til disse privat. Det synes jeg ikke er naturlig.

Pål beskriver det slik:

Å identifisere symptomer det tenker jeg at ikke er mitt ansvar, eller da begynner vi i hvert fall å nærme oss et grenseland. Da må man jo.. altså det blir jo litt vanskelig. Hvor mye skal du trenge deg på for å si det firkanta?

Her kan lærernes utsagn tyde på at de opererer i et taust felt hvor ansvaret for disse elevene ikke er artikulert for lærerne, slik at lærerne selv må sette rammer og grenser for hva ansvaret rommer og for sin involvering. I lærernes utsagn kan det sees beskrivelser av et svært vidt rom i forhold til hvilke roller de inntar. Lars skisserer eksempelvis roller som foresatt, fagmann og primær omsorgsgiver, og dette er roller som han er klar på at ikke tilhører hans lærerrolle. Både Lars, Trude og Ulf virker opptatt av hvor langt inn i privatlivet og fritiden de skal måtte strekke kontakt i forhold til elever som trenger hjelp. Her kan det se ut

som at blant de ulike rollene som nevnes, så er den typisk profesjonelle lærerrollen gitt lite rom, og at håndtering av elever med psykiske vansker overlates til en skjønnsmessig tilnærming til deres profesjonsrolle. I tillegg ser vi at lærerne gjennom uttrykk som "et grenseland", "på grensen" og "at ansvaret må både begynne og slutte et sted" skildrer en opplevelse av en vid rolle og et vidt landskap, der lærerne virker å ha behov for å trekke grenseoppganger og kunne definere hva de mener ikke er deres ansvar.

Det virker som lærerne opplever den skjønnsmessige tilnærmingen som krevende. Ulf beskriver det slik: "Du kommer enten du vil eller ikke opp i et sånt personlig dilemma. Det er jo snakk om mennesker og saker, så du må jo på en måte følge opp. Så det er vanskelig. Veldig vanskelig." Mari sier at de elevene som får lærere som interesserer seg for psykisk helse er heldige og betegner det som "skummelt" at lærernes ansvar er så stort og at elevene er prisgitt hvilke lærere de får. Lars nevner at lærerne er overlatt til seg selv i forhold til involvering omkring elever med psykiske vansker og sier at "det er veldig vanskelig å vite hva man skal gjøre. Det er ikke noen spesifikke rutiner på det." Trude beskriver den krevende skjønnsutøvelsen slik:

Jeg har en sånn indre veldig høy moral på en måte på egne vegne da. Men noe er jo selvfølgelig forventet. Så det går nok mer på skjønn og sånn. Eller at jeg er litt sånn at jeg kjører på til kroppen sier at nei, nå holder det. Nå har du verken tid eller ork, på en måte, akkurat nå. Men det er jo en veldig vanskelig balansegang.

Pål sier det slik:

Hva som er mitt ansvar det er jo et ganske stort spørsmål, og det er jo det som holder noen av oss lærere litt våkne om natta noen ganger da. Jeg er ikke hardere enn at jeg noen ganger ligger søvnløs og tenker litt på hva gjør vi med den eleven og hvordan kan vi hjelpe han eller henne til å komme litt videre her i verden.

Det kan virke som at lærerne i stor grad må utøve skjønn i vurderinger som omhandler involvering og intervensjon. I henhold til Grimen og Molander (2008) vil det alltid være et element av skjønnsutøvelse involvert i profesjonsutøvelse. Lærernes ytringer her kan videre sees som tilhørende det som hos Solbrekke og Englund (2011) benevnes som et responsibility-perspektiv, der situasjonsbetingede vurderinger og moralske begrunnelser står sentralt. Vi ser eksempelvis at Trude bygger skjønnsutøvelsen på det hun kaller en "indre veldig høy moral på egne vegne". Videre er utsagn om at det er veldig vanskelig å vite hva

man skal gjøre, at det ikke finnes spesifikke rutiner, og at de er overlatt til seg selv i samsvar med tidligere forskning som har vist at mange lærere føler seg lite rustet til å møte behovene til elever med psykiske vansker (Graham et al., 2011; Reinke et al., 2011) og Finney (2006) og Nelson, Maculan, Roberts & Ohlund (2001) som hevder at mange lærere opplever manglende støtte fra skoleledelsen i sine forsøk på å intervensjon i forhold til elevers psykiske helsebehov. I tillegg kan man i ytringene se at noen av lærerne strekker seg langt, noe som synes å gi kroppslige og stressrelaterte utslag. Dette sees der Trude sier at hun kjører på til kroppen sier nei, og der Pål sier at han ligger søvnløs om natta. Dette kan knyttes til Antonovskys salutogene modell (2012) der blant annet håndterbarhet sees som utslagsgivende for hvordan man mestrer de utfordringene man støter på. Her kan det se ut til at den krevende, skjønnsbaserte tilnærmingen til lærerne kan være lite helsefremmende for lærerne selv. Stress hos lærere knyttet til intervensjon i forhold til elevers psykiske helse er funnet hos Ekornes (2017).

Lærerne er usikre på innhold i, og effekt av, livsmestringsprogram

Fire av lærerne tilhører skoler som skal implementere et livsmestringsprogram for elevene. Tre av disse har forventninger til at et slikt program skal kunne være til hjelp for elevene. Ulf er eksempelvis positiv til innføringen av livsmestringsprogrammet men er usikker på hvordan dette skal organiseres. Han påpeker at det kanskje bør inn i skolen som et eget fag med egne kompetansemål, fordi det vil være mer effektivt i forhold til elevene og skolesystemet, og at muligheten til å få målbare resultater vil virke mer forpliktende. Han sier at "i det øyeblikk ting er målbart så er det jo viktig. Det har vi jo lært." De er alle fire usikre på innholdet i programmet, lærernes oppgaver knyttet til dette og hvilken effekt programmet eventuelt vil ha. De opplever at slike programmer ofte er fylt med gode intensjoner, men at de ikke nødvendigvis har en vedvarende effekt. Eksempelvis opplevde Mari at kolleger ble frustrerte da de skjønnte at programmet skulle implementeres og forklarer dette med at uklare forventninger til lærernes rolle i dette skapte frustrasjon. Hun sier det slik:

Altså, da vi hadde dette møtet hvor vi fikk greie på at dette her skal mer inn, så var det en del av lærerne som rev seg i håret og noen ble nesten litt sinte. Altså sånn.. hvorfor skal vi det her? Hva skal jeg gjøre med dem liksom som jeg ikke gjør nå.. Altså det var mange forskjellige reaksjoner. Men jeg tenker det handler kanskje en del om usikkerhet hos mange. Og litt om noen sånne krav og forventninger som blir satt til deg som du er

usikker på om du takler eller mestrer. Så jeg tenker jo at hvis man blir satt til noe sånt, så må man jo også få en opplæring i hva man gjør da. Og hvem man kan bruke rundt seg som hjelp for eksempel.

Vera gir uttrykk for frustrasjon i forhold til implementering av stadig nye programmer og utviklingsarbeid og hvordan dette ikke følges opp og sier det slik:

Jeg lurer på hvor mye drit vi har holdt på med opp igjennom årene. Det blir jo ikke lagt i en skuff en gang, før blei det jo faktisk det. Men nå blir det bare liggende som en fil et eller annet sted. Så jeg har gått fra å være veldig engasjert, da jeg var ny og ung, inntil jeg skjønnte at dette førte jo ingen steds hen. Da blei jeg rimelig frustrert og forbanna over alle de tinga de dytta på oss (...) Jeg skjønner jo at det sikkert er fint at vi blir litt tatt tak i. Spørsmålet er jo om det kanskje kunne blitt tatt utgangspunkt i hva vi interesserer oss for enn bare å få det tredd ned ovenfra.

Utsagnene kan forstås som uttrykk for en engstelse for å bli satt til å utøve noe de ikke føler seg tilstrekkelig kompetente til, kanskje blir stilt til ansvar for og ikke føler eierskap til. Dette sees gjennom utsagn som "krav og forventninger som blir satt til deg som du er usikker på om du takler eller mestrer", "så må man jo også få en opplæring", "alle de tingene de dytta på oss" og "få det tredd ned ovenfra". I henhold til Svensson og Karlsson (2008) er ansvar som hviler på offentlig ansatte ofte lite tydeliggjort, og profesjonelle må i dag i større grad enn tidligere redegjøre for sine resultater. Her virker det som intensjonen bak programmet, og lærernes rolle i det, er lite tydeliggjort for lærerne og at dette skaper frustrasjon. Ulfs tanker om programmet som et eget målbart fag kan forstås som påvirket av en accountability-tankegang som vist hos Solbrekke og Englund (2011), der oppnåelse av politiske mål, forhåndsdefinerte indikatorer og kontroll begrunner og legitimerer programmets eksistens. Samtidig kan det i hans utsagn anes en kritikk mot målstyring i skolen, særlig der han sier "i det øyeblikk ting er målbart så er det jo viktig. Det har vi jo lært". Utsagnet kan tyde på at han er kritisk til at det som vektlegges er målbare resultater.

Videre kan det, av Mari og Veras utsagn, se ut som at usikkerheten de og kolleger opplever omkring implementeringen fører til stress-symptomer. De beskriver lærere som rev seg i håret og ble sinte og frustrasjon og forbannelse over det som dyttes på dem. Dette kan tolkes som følelsesuttrykk knyttet til manglende håndtering og mestring og som relatert til Antonovskys (2012) teori om opplevelse av sammenheng. Mari beskriver eksempelvis dette

gjennom sitt utsagn om at lærerne ikke skjønnte hvorfor programmet skulle inn og ytringen om at " hva skal vi gjøre med dem som vi ikke gjør nå?", noe som kan knyttes til begripelighets-komponenten hos Antonovsky. Hun er inne på det med krav som du er usikker på om du "takler" eller "mestrer" og "hvem man kan bruke rundt seg som hjelp", noe som kan relateres til håndterbarhets-komponenten. Og Vera lurer på "om det kanskje kunne blitt tatt utgangspunkt i hva vi interesser oss for enn bare å få det tredd ned ovenfra". Dette kan knyttes til meningsfullhet-komponenten. Det gis her et inntrykk av at Mari og Vera ikke begriper hva de skal med programmet, ikke virker de å vite hvordan de skal forholde seg til det og ikke er de sikre på om dette er noe som er verdt å engasjere seg i.

4.3. Lærernes opplevde handlingsrom

I dette delkapittelet presenteres funn knyttet til delproblemstilling 3 som utforsker lærernes opplevde handlingsrom i møte med elever med psykiske vansker. Funn relatert til hva de ser som sine oppgaver, autonomi og prioriteringer med hensyn til tidsbruk, trekkes fram. Videre presenteres funn som omhandler samarbeidet og informasjonsflyt mellom lærerne og Elevtjenesten. Til sist presenteres funn knyttet til informasjonsflyt mellom ungdomstrinnet og den videregående skolen og mellom skole og hjem.

Lærerne opererer i et spenningsfelt mellom fagfokus og omsorg

Samtlige lærere ser det å balansere ansvaret for elevenes faglige utvikling opp mot omsorgsoppgaver som krevende. De opplever et stort press fra ledelsen om å få elevene igjennom med fullført og bestått. Det krevende spennet sees eksempelvis hos Ulf som beskriver balansen mellom det å få elevene igjennom og yte omsorg til dem som sliter som "et kjempedilemma" fordi "etterspørselen etter det å hjelpe eleven er jo nesten ubegrensa." De fleste lærerne er imidlertid tydelige på at deres oppgave først og fremst er å lære bort fag, og at dette må prioriteres på bekostning av mer omsorgsrelaterte oppgaver. Eksempelvis sier Trude at hennes rolle er "å være den som skal få elevene igjennom i de fagene hun underviser i." Mari sier at "mitt første ansvar er opplæring". Lars uttaler at han ikke har lyst til å være "reservepappa" eller "venn" men "har lyst til å ha en lærerrolle". Vera er inne på det samme og sier:

Jeg tenker at min hovedoppgave det er å lære bort. I videregående skole så tenker jeg at det er min hovedoppgave (...) Det er jo sånn at vi driver med litt andre ting i skolen

også. Altså vi skal faktisk lære de noe (...) Skolen er jo klar på at jeg skal lære elevene alle kompetansemålene, det er liksom min bibel. Eller det er jo Bibelen.

Her vektlegger lærerne tydelig at deres oppgave primært er opplæring i fag. "Få elevene igjennom" og "mitt første ansvar er opplæring" er formuleringer som benyttes. Utsagnene kan tolkes som et syn på at i videregående skole skal det faglige vektlegges. Ytringene må sees i lys av at de fleste lærerne oppgir at de opplever et stort fagfokus i skolen med press fra ledelsen om å få elevene igjennom med fullført og bestått og en stor grad av ansvarliggjøring i forhold til dette. Vi ser at Vera ser sin "hovedoppgave" som definert av "skolen", og at å "lære elevene alle kompetansemålene" defineres som "Bibelen". Og Mari sier eksempelvis at: "Det jeg kan føle på noen ganger er det der kravet ovenifra om fullført og bestått. For en hver pris kan det føles ut som noen ganger". Lærerne hevder at krav til dokumentasjon og kontroll av faglige resultater påvirker hvordan de kan møte elever med psykiske vansker, fordi det som er målbart vektlegges i skolen og er noe de derfor føler de må prioritere. De er imidlertid kritiske til at det er slik. Lærernes opplevelser av spennet mellom det sterke fagfokuset, og ansvarliggjøringen av dem som lærere, og handlingsrommet de mener de trenger i møtet med elevene kan ytterligere sees her hos Ulf:

Det er mange lærere som føler at det har blitt så mange regler og så mange krav på læreren både i forhold til systemet internt når det gjelder dokumentasjon, og i forhold til foresatte, at nå føler mange lærere at det er viktigere å få dokumentert at de har gjort det de skal, og da er vi ute på villspor. Du vil ikke bli tatt for å ikke gjøre jobben din. Og da kommer man inn i en veldig vond sirkel, ja hele systemet på en måte.(...) Hvis jeg føler at jeg blir så mye målt og kontrollert og at det er viktigere å tilfredsstille det regimet, så gjør det at jeg ikke får tid nok med eleven og til å lage undervisningsopplegg som jeg mener er tilpassa den eleven, og det blir feil. Helt enkelt. Og vi er jo litt der nå med byråkratiseringa av skolen. Rapporteringer. Skjemaer. Undersøkelser. Dokumentasjon. Dokumentasjon. Man er redde for at det kommer klagesaker, og det er liksom det som gjelder.

Lars beskriver også dette spennet:

Det er en utfordring det å sette mennesket opp mot faget sitt og det å beholde begge deler intakt. (...) Og så kommer disse rektorene og studierektorene og holder sine taler om at vi må holde fagtrykket oppe (...) Jeg opplever det som å kompromisse. Jeg vil heller vekkprioritere faget enn mennesket om jeg nå må velge. Og av og til føles det som jeg må det.

Pål sier det slik: "Vi lærere er forskjellige og det krever jo veldig mye av deg. Du skal balansere dette med fag og det sosiale og det med for eksempel psykisk helse og ivareta den for elevene. Det er en formidabel oppgave."

Lærernes utsagn kan sees som uttrykk for at de opererer i et spenn mellom det Solbrekke og Englund (2011) forstår som accountability-mekanismer i skolen, der de ansvarliggjøres gjennom resultater som er styrt av politiske mål og en responsibility-tankegang der de føler ansvar for å ivareta elevene også sosialt og helsemessig. Ulfs utsagn viser tydelig hvordan han opplever accountability-mekanismene i skolen, og vi ser at han er sterkt kritisk til utviklingen mot det han opplever som en byråkratisering av skolen. Han snakker om dokumentasjon og rapportering, og her sees den typiske reaktiviteten tilknyttet accountability-perspektivet, der fokus ligger på det som skal redegjøres for. Han viser til hvordan mange lærere ikke vil "bli tatt for ikke å gjøre jobben" sin, noe som tvinger fram at noen arbeidsoppgaver som lærere da anser som "viktigere" får høyere prioritet, eksempelvis det å få dokumentert at de har gjort det de skal.

Lærernes utsagn kan sees som et uttrykk for at de ønsker å bidra med både det Federici og Skaalvik (2017) benevner som emosjonell og instrumentell støtte og forsøker å balansere det å hjelpe elevene sosialt og mentalt og det å gi elevene faglig støtte. Dette spennet uttrykkes blant annet gjennom utsagnene om "sette mennesket opp mot faget sitt" og "det å balansere dette med fag og det sosiale". Av lærernes utsagn kan det se ut som at de opplever dette spennet som krevende. Ord og vendinger som at det er "en utfordring", "må velge", "vekkprioritere", "kompromisse", "kravet ovenifra", "så mange krav på læreren", "for enhver pris", "det er en formidabel oppgave" og "det krever jo veldig mye av deg" illustrerer dette. Det krevende spennet lærerne her opererer i er i tråd med Ekornes` (2016) forskning som fant et gap mellom læreres opplevelse av ansvar for elever med psykiske vansker og deres opplevelse av å ha mulighet til å hjelpe, og at det opplevde gapet bidro til stress hos lærere (Ekornes, 2017).

Lærerne mangler tid til å handle i møte med elever med psykiske vansker

Manglende tidsressurser er noe samtlige lærere er inne på. Flere trekker fram tidspress som noe som kan hindre handling og involvering. De opplever å måtte prioritere mellom fag og mer omsorgsrelaterte oppgaver og opplyser at de må ta av faglig tid når de møter på elever som sliter. Eksempelvis sier Mari at hun må prioritere tiden sin og at når hun ikke handler i møte med elever som sliter, så handler dette ofte om tidsmangel. Hun sier det slik:

”Jeg føler det er mye sånn prioritering av tid. Jeg gjør det altså.(...) Det kan hende at jeg ikke gjør noe, det kan skyldes noe så enkelt som tid. Det er kanskje den vanligste faktoren. Det er det der med tiden, den strekker ikke til.”

Ulf snakker om mangel på kapasitet og sier: ”Det som hindrer meg i å hjelpe er den kapasiteten jeg har. Det er begrensa hva du har med tid og ressurser til å bruke på det.” Pål beskriver også tidsmangel som en faktor og sier at han står i et ”krysspress” der han skal få tid til å hjelpe ”mellom prøvebunkene og mellom forberedelsene og mellom fagsatsningene.”

Trude beskriver tidspresset slik:

Det gnager jo litt da. Å vite at dette her skulle jeg tatt tak i, og så har det rett og slett ikke vært tid. Da kan man fort få et indre stress. Det kan man fort få. Det er en vanskelig balansegang (...) Ofte må jeg ta av faglig tid.

Og Lars beskriver tidspresset slik:

De fleste av oss vil nok tenke at jeg har en jobb å gjøre og at jeg skal videre til time og sånn. Vi har jo ikke tid, og vi mister jo så mange timer også, og det er veldig sårbart med de timene vi mister.

Det kan se ut til at tidspresset setter lærerne i et krysspress spekket med prioriteringer mellom omsorgsoppgaver og fagfokus. Dette er også i tråd med tidligere forskning som har funnet tidsmangel som en sentral hindringsfaktor for læreres engasjement i elevers psykiske helse (Powers et al., 2010). Noen av utsagnene kan forstås som at de opplever at mye av ansvaret for tidspresset ligger utenfor dem selv. Eksempelvis legger Pål og Lars tydelig mye av ansvaret på ledelsen og systemet. De snakker om fagsatsninger som tar tid og timene de mister. De øvrige formulerer ikke dette like tydelig men ansvarliggjør seg selv i større grad med ord og formuleringer som ”du skal få plass til det”, ”den kapasiteten jeg har”, ”jeg bruker alltid av mine timer” og ”ofte må jeg ta av faglig tid”. Her ser vi at lærerne i stor grad gir seg

selv et ansvar for å gjøre prioriteringer og finne den ledige tiden. Dette må også sees som et uttrykk for at de opererer i et spenn mellom accountability-mekanismer og følt ansvar (Solbrekke & Englund, 2011), der de søker å utføre autonome vurderinger og handlinger på bakgrunn av opplevd ansvar men tvinges til å handle i samsvar med arbeidsgivers bestemmelser.

Lærerne stresses av et trangt handlingsrom

Det kan se ut som tidspresset lærerne opplever altså påvirker involvering og intervensjon i forhold til elevene, men man aner også at dette påvirker lærerne selv. De bruker ord og formuleringer som "krysspress", "prioritering", "mange som trenger hjelp", "indre stress", "det er jo alltid noe" og "Det gnager jo litt, da" noe som kan illustrere presset de står i. Dette kan knyttes til Antonovsky (2012) og håndterbarhet- og begripelighet-komponentene i hans begrep opplevelse av sammenheng (OAS). Her kan det se ut til at lærerne mangler forutsigbarheten tilknyttet begripelighets-komponenten, blant annet gjennom utsagnet at "det er jo alltid noe", og lærernes mestring, altså håndterbarhet, kan knyttes til lærernes utsagn om eksempelvis "krysspress" og "indre stress". I lærernes uttalelser her kan man altså ane at avveiningene i det trange handlingsrommet skaper frustrasjon, oppgitthet og stress hos lærerne selv.

Oppsummert kan det se ut som spennet mellom ansvaret og ansvarliggjøring lærerne gir uttrykk for, gjennom ord som blant annet "utfordring", "kravet ovenifra", "mange krav på læreren", "gnager jo litt", "indre stress" og "krysspress" og øvrige utsagn, er stressfremkallende for lærerne. Dette er i tråd med tidligere funn hos Ekornes (2017) som viser at gapet mellom læreres ønske om å hjelpe og deres mulighet til å hjelpe skaper stress hos lærere.

Opplevelse av barrierer i møte med Elevtjenesten kan innvirke på lærernes henvendelser

De fleste lærerne opplever personalet ved Elevtjenesten som gode støttespillere og er i utgangspunktet raske til å sende elever med psykiske vansker videre til rådgiver. Imidlertid opplever flere av lærerne at de kan støte på barrierer i kontakten og samarbeidet med Elevtjenesten. Barrierene handler om lærernes opplevelse av Elevtjenestens kapasitet, rådgivers kompetanse, uklarhet i forhold til rutiner for å henvende seg dit, samt hva de tror

de kan få hjelp med. Eksempelvis sier to lærere at Elevtjenesten har sprengt kapasitet, og at dette kan påvirke hvorvidt de henvender seg dit. Ulf beskriver det slik: "Problemet er kapasitet. Både helsesøster og rådgiver er veldig flinke, gjør en veldig fin jobb, men det det ofte skorter på er kapasitet til å følge opp alle." Også Trude sier at lærere kan unngå å henvende seg til Elevtjenesten på bakgrunn av det hun også benevner som "sprengt kapasitet". To lærere, Pål og Trude, mener at rådgivers personlige egnethet, kompetanse og interesse for temaet psykisk helse kan være avgjørende for om de tar kontakt med rådgiver. Trude mener at man som kontaktlærer kan komme til å unngå å henvende seg til rådgiver om man "har en rådgiver som man føler ikke er helt egna". Pål sier det slik:

Igjen så kommer dette med personlig egnethet igjen. Jeg nevnte den rådgiveren som jeg fikk hjelp av. Jeg skulle gjerne hatt han her ennå. For jeg følte vel litt nå at når jeg skulle komme litt videre med den eleven at hvem skal jeg egentlig gå til nå? For nå er det en annen rådgiver som har mest ansvar i forhold til ST og det trinnet, og det er kanskje ikke helt den beste.. På samme måte som lærere er forskjellige og mer eller mindre egna, så er det også sånn med rådgivere.

Én lærer, Lars, er usikker på hva han bør gjøre med elever som viser akutte symptomer på psykiske vansker om eleven ikke selv vil til Elevtjenesten, fordi det ikke er noen rutiner for det. Han kaller en slik situasjon for en "uavklart situasjon". Det ser ut til at lærerne også her opererer i et taust felt, der kontakt med ressurser som Elevtjenesten påvirkes av barrierer de opplever og uklare forventinger, og at disse kan påvirke deres handlingsrom og informasjonsflyten rundt elever.

Lærerne får ikke nok informasjon om elever i overgangen fra ungdomstrinnet

Flere av lærerne oppgir at nødvendig informasjon rundt enkeltelever ikke alltid kommer fram i overgangen fra ungdomstrinnet til videregående. Spesielt de som kun er faglærere opplever å ikke få informasjon. Eksempelvis sier Trude at det hender de ikke får informasjon om diagnoser elevene har, som for eksempel Asperger, noe hun sier har ført til "katastrofe" før de har forstått at det er, som hun beskriver, "noe som ikke er helt som det skal". Hun sier at slikt har ført til frustrasjon hos både faglærere og ledelse. Lars sier det slik:

Jeg får elever der jeg stusser på ting. Når jeg lufter det så.. ja.. han har jo ditten og datten og visste du ikke det, liksom. Ja, åssen skulle jeg vite det, liksom? (...) Vi får noen

ganger noen greier fra kontaktlærer om det er noe ekstraordinære greier med en elev. Men i det store og det hele så aner jeg ingenting. Annet enn tilfeldige ting som man fanger opp. Jeg synes det er litt bingo. Jeg må drive litt sånn detektiv-virksomhet. Det er egentlig for dårlig.

Pål sier det slik:

Jeg tror at faglærere risikerer å gå å ha en elev som har en diagnose og kan i verste fall risikere å ikke vite det. Men der er det jo en greie som er en ganske vanskelig utfordring, og det er overgangen fra ungdomsskole til videregående. Papirer kommer ikke alltid med. Det viser seg at elever ikke er utreda. Der bør det bli en satsning og en bedre.. hva skal jeg si.. bedre oppfølging av den overgangen, altså. Der tror jeg vi har en del å hente, faktisk, hvis man greide å samkjøre det litegranne bedre.

Den manglende informasjonsflyten i overgangen kan her se ut til å påvirke lærernes handlingsrom, da intervensjon kan være avhengig av at nødvendig informasjon om elever kommer fram.

Lærerne opplever foresatte som fraværende

5 av 6 lærere trekker fram kommunikasjonen med hjemmene som mangelfull. Selv om det avholdes foreldremøte noen ganger per år, så er det variabelt oppmøte. De opplever at foresatte i liten grad tar kontakt med skolen. Eksempelvis sier Mari at det virker som foresatte tenker at når barnet deres nå går på videregående, så er det ikke så mye kontakt med skolen lenger. Pål betegner kontakten med foresatte som "litt sporadisk" og sier at foresatte "i veldig liten grad" tar kontakt. Ulf sier det slik: "I gjennomsnitt så er hjemmene for dårlige til å følge opp, synes jeg. Jeg vet ikke hvorfor de ikke er mer interessert. Det er overraskende mange foreldre som ikke er veldig på, for å si det sånn." Og faglærer Lars sier det slik:

Det har skjedd at jeg har snakket med foreldre på grunn av et tilfeldig møte, altså ala tilfeldig møte på gata, liksom. Eller halvtilfeldig i forbindelse med en opptreden. Men ikke oppsøkende ala en telefon, det kan jeg ikke huske har skjedd. Det har aldri skjedd.

Både Pål og Vera sier at de aldri har opplevd at foresatte har tatt kontakt angående noe relatert til elevers psykiske helse, og Pål opplever at det er noe kontakt rundt elever i Vg1, men at kontakten stilner i løpet av Vg2. Pål sier det slik:

Jeg har aldri opplevd at foreldre har tatt kontakt med meg om noe av psykisk art. Skolehjem er det fortsatt en del av gjennom Vg1, men så i løpet av 2.klasse.. og det er litt sånn kulturtradisjon tror jeg i videregående at andreklassinger.. nei, de greier seg selv.

Det ser ut til at det kan ligge et forbedringspotensiale i samarbeid og informasjonsflyt rundt elever som ligger på det Bronfenbrenner (1979) kaller mesonivå. I henhold til Kreyberg (2016), Haugen (2008b) og Westergård (2011) kan god kommunikasjon og kvalitet på samarbeidet mellom skole, hjem og øvrige instanser være avgjørende for hvordan det går med elever med vansker. En NOVA-undersøkelse (Hartberg & Hegna, 2014) har vist at ungdom opplever det som vanskelig å snakke om sine plager, noe som gjør det viktig at informasjonsflyten rundt elevene fungerer.

4.4. Oppsummering av funn

Lærerne har en vid forståelse av begrepet psykiske vansker, en vag forståelse av hva psykiske vansker er og virker å plassere psykiske vansker inn i en normaliserende kontekst. De mener vanskene oftest viser seg gjennom innagerende uttrykksformer eller fravær og baserer identifiseringen av vanskene på det de selv ser og tolker. Lærerne forstår psykiske vansker som hovedsakelig knyttet til miljøfaktorer rundt elevene. Vanskene sees som ofte relatert til stress og press elevene opplever og som særlig utløst av prestasjonspress og krav om vellykkethet elevene møter på både i skolen og utenfor, men særlig fagpress i skolen trekkes fram som en utløsende faktor for psykiske vansker hos elever. Prestasjonspresset elevene opplever i skolen begrunnes delvis med høye forventninger fra foresatte, delvis fra lærere men i stor grad fra elevenes forventninger til seg selv. Årsaker til elevens psykiske vansker knyttes til hvordan elevene takler prestasjonspresset.

Lærerne opplever å mangle kunnskap om psykisk helse og savner faglig påfyll. De mener elevene kurses om psykisk helse men ikke lærerne. De føler ansvar for å hjelpe elever med psykiske vansker, men de opplever rammene og grensene for hva ansvaret rommer som lite tydeliggjort og opp til hver enkelt lærer å definere, noe som tvinger fram bruk av skjønn. De opplever også å operere i et krevende spenningsfelt mellom et sterkt fagfokus i en målstyrt skole, der de opplever press fra ledelsen om å få elevene igjennom, og mange omsorgsoppgaver. Dette skaper frustrasjon og stress.

Lærerne ønsker å hjelpe elever med psykiske vansker, men handlingsrommet for intervensjon oppleves som trangt, noe som påvirker deres mulighet til å hjelpe og deres tilnærming til disse elevene. På bakgrunn av et følt ansvar for å hjelpe oppleves det trange handlingsrommet som stressende. Lærerne opplever noen barrierer i møte med Elevtjenesten, der eksempelvis opplevd kapasitet og kompetanse hos Elevtjenesten ser ut til å kunne innvirke på om lærerne henvender seg dit. Videre opplever de å få for lite av informasjon de ser som nødvendig om enkeltelever i overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående skole. Særlig opplever faglærere å få for lite informasjon. Lærerne opplever også at kommunikasjon mellom skolen og hjemmene er mangelfull og foresatte som noe fraværende.

Oppsummert kan det se ut til at lærerne har svært vage tilnærminger til psykiske vansker hos elever og baserer sin tilnærminger på skjønn og det de til enhver tid ser som tid- og ressursmessig mulig. Vanskene forklares med elevens opplevde prestasjonspress og manglende håndtering av presset. Lærernes handlingskompetanse preges av lite kunnskap om psykisk helse og udefinert ansvar for elever med psykiske vansker. Et trangt handlingsrom og mangelfull informasjonsflyt rundt elever vanskeliggjør intervensjon. Kombinasjonen av følt ansvar for elevenes psykiske helse, opplevd press på å få elevene igjennom og et trangt handlingsrom skaper krevende forhold for intervensjon.

5.0. Diskusjon

I denne oppgaven har jeg utforsket lærere i videregående skoles tilnærming til elever med psykiske vansker. Dette har jeg gjort ved å samle inn data gjennom intervju med seks lærere i videregående skole. Dataene har jeg senere tolket og analysert. I dette kapitlet vil jeg oppsummere hovedfunn og diskutere dem opp mot problemstillingen, teori og forskning. Jeg vil drøfte ulike mulige årsaker til funnene samt hvilke konsekvenser funnene kan ha.

5.1. Oppsummering av overordnede funn

Lærerne virker å sette psykiske vansker hos elever inn i en normaliserende kontekst. Lærerne ser prestasjonspress og faglig press i skolen som sentrale årsaker til psykiske vansker hos elever. Lærerne virker å basere sine tilnærminger til elever med psykiske vansker på sin praktiske kunnskap om psykisk helse men opplever generelt å mangle kunnskap og ønsker faglig påfyll. De virker å føle et stort ansvar for elever med psykiske vansker men opererer i et spenn mellom opplevd ansvar for elevenes psykiske helse og et opplevd krav om å få elevene igjennom med fullført og bestått. De opplever sitt ansvar for elever med psykiske vansker som udefinert og lite tydeliggjort. Lærernes tilnærminger preges av et trangt handlingsrom for intervensjon.

5.2. Lærernes forståelse av elevers psykiske vansker

Vi ser av funnene at de fleste lærerne virker å plassere psykiske vansker inn i en normaliserende kontekst. Normaliseringen av vanskene kan, på den ene siden, være et uttrykk for at de har et ønske om ikke å stigmatisere elever med psykiske vansker og av den grunn er varsom i artikuleringen rundt tematikk relatert til psykisk helse. Dette er i tråd med funn i forskningen til Tuffin, Tuffin & Watson (2001) som fant at lærere ofte normaliserer psykiske vansker hos elever for å unngå stigmatisering. Et slikt ønske om å normalisere vanskene kan altså bygge på gode intensjoner. Normaliseringen kan videre sees som et slags helsefokus, der lærerne søker å ha en salutogen tilnærming til vanskene. I henhold til Antonovsky (2012), vil en salutogen orientering medføre et fokus på det som er helsefremmende og som kan lede en i retning av helseenden av kontinuumet. Normaliseringen kan altså forstås som et positivt forsøk på å lære elevene at det er normalt for alle å slite innimellom. Det kan være et uttrykk for et ønske om å heller ha fokus på det som anses som helsefremmende enn det som anses som sykdom, altså å ikke ha et

sykdomsfokus. En annen mulig forklaring til normaliseringen kan knyttes til lærernes egen opplevelse av sammenheng. Om lærerne opplever slike vansker som krevende å forstå, forholde seg til og håndtere, kan det utløse et behov for bagatellisering, og utsagnene viser tendenser til bagatellisering. I et slikt tilfelle kan normaliseringen og bagatelliseringen knyttes til Antonovskys (2012) to første komponenter i hans teori om opplevelse av sammenheng, "begripelighet" og "håndterbarhet". Lærernes forsøk på å normalisere, og nærmest bagatellisere, vanskene kan også sees som et forsøk på å definere hva man som lærer kan akseptere i en etisk kontekst, noe som kan relateres til Antonovskys (2012) tredje komponent "meningsfullhet". Da vil normaliseringen kunne relateres til om lærerne ser vanskene som noe verdt å engasjere seg i. Lærernes tendens til å normalisere psykiske vansker hos elever kan altså bygge på en manglende opplevelse av sammenheng hos lærerne selv, noe som kan påvirke deres tilnærming til disse elevene.

I beskrivelsene av vanskenes uttrykksform framkommer et sykdomsfokus som kan sees som en patogen orientering med fokus på symptomer på mulig sykdom. De bruker sykdomsrelaterte termer og begreper i omtale av vanskene og ser vanskene som et problem for elevenes fungering. Samtidig ser vi altså at lærerne setter vanskene inn i en normaliserende kontekst. Dette ble sett som et mulig uttrykk for en salutogen orientering og et mulig ønske om ikke å ha et sykdomsfokus. Lærernes utsagn omkring identifisering av vansker, og vanskenes uttrykksform, står dermed i kontrast til den mulig salutogene tankegangen der behovet for å normalisere kunne forklares med behovet for ikke å fokusere på sykdom men heller ha et helsefremmende fokus. Denne kontrasten kan støtte tolkningen om at ønsket om å normalisere vanskene kanskje ikke er et uttrykk for en reell salutogen tankegang, men at lærerne normaliserer av andre årsaker, som eksempelvis manglende mulighet til å håndtere psykiske vansker hos elever. Om lærerne anser vanskene som noe de ikke har tid eller anledning til å gå inn i eller håndtere, kan det utløse et behov for normalisering og bagatellisering. Dette må sees i lys av tidspresset de opplever i skolen og om tid og ressurser som gjør intervensjon mulig oppleves som tilgjengelig for dem, og vi ser i kapittel 4 at lærerne opplever et trangt handlingsrom for intervensjon. I et sosio-økologisk perspektiv (Barry et al., 2007) vil da normaliseringen kunne forstås som et uttrykk for at rammefaktorer i skolen, styringsdokumenter og målstyring, påvirker hva de vektlegger å engasjere seg i. Her vil da forhold på det Bronfenbrenner (1979) kaller makronivå altså kunne

føre til at lærerne normaliserer psykiske vansker hos elever. Det blir da et spørsmål om det Solbrekke og Englund (2011) kaller accountability-mekanismer i skolen kan påvirker lærerne i en slik retning at de ser intervensjon overfor disse elevene som for ressursmessig krevende å få til, noe som igjen kan medføre et behov for normalisering og bagatellisering.

Uansett bakenforliggende årsak til normaliseringen, så vil lærernes normalisering av de psykiske vanskene kunne gi både positive og negative utslag for elevene. På den ene siden kan det å ikke ville å gjøre elevene "spesielle" forstås som et ønske om å ha en inkluderende tilnærming med fokus på mangfold og likeverd, noe som kan anses som positivt fordi det kan bidra til mindre stigmatisering. På den annen side kan normaliseringen føre til at elever som trenger hjelp ikke får det. I ønsket om å normalisere psykiske vansker kan man gå i fellen av å normalisere vansker som burde vært tatt tak i. Tidligere forskning har vist at elever ikke er særlig åpne om sine psykiske vansker og har vanskeligheter med å snakke om dem (Hartberg & Hegna, 2014). Hvordan lærere da forstår psykiske vansker hos elever vil kunne være avgjørende for om vanskene fanges opp. Lærernes normalisering kan dermed tenkes å føre til at elever med psykiske vansker av en slik art og omfang at intervensjon er nødvendig ikke får den hjelpen de trenger. Sett i forhold til det økte fokuset på frafall i videregående opplæring, og forskning som viser psykiske vansker som en sentral årsak til frafall (Anvik & Gustavsen, 2012; Markussen & Seland, 2012), så vil en normalisering og bagatellisering av psykiske vansker hos elever kunne få uheldige konsekvenser. Om frafall i videregående opplærings skal reduseres, noe vi innledningsvis så er regjeringens mål (Svarstad, 2015b), så må slike vansker identifiseres slik at intervensjon muliggjøres.

Hva gjelder årsaker til elevers psykiske vansker, så ser vi at lærerne ser miljøfaktorer som mest utslagsgivende. Lærerne er opptatt av at elevene opplever et stort prestasjonspress og at det er noe som kan bidra til utvikling av psykiske vansker hos elevene. Mest interessant i denne oppgavens kontekst, er at samtlige lærere ser det faglige presset elevene utsettes for i skolen som en vesentlig utslagsgivende faktor i forhold til utvikling av psykiske vansker hos elever. Synet lærerne har på fagpresset som utløsende for psykiske vansker må kunne forstås som det Antonovsky (2012) kaller en patogen orientering, der fokuset ligger på risikofaktorer som kan skape stress-spenninger som ikke håndteres eller forløses og dernest bidrar til psykiske vansker. Synet på faglig press og stress som årsak til elevers psykiske vansker er i

samsvar med funn hos Graham, Phelps, Maddison & Fitzgerald (2011) som fant at lærere så faglig stress i skolen som en årsak til psykiske vansker hos elever. Selv om funnene i sistnevnte forskning ikke nødvendigvis er overførbare til norsk skolekontekst, da fagfokuset og fagpresset kan være annerledes internasjonalt enn i den norske skolen, så kan samsvaret bidra til å rette søkelys på faglig press elever utsettes for i skolen og illustrere dette som noe verdt å undersøke nærmere.

Lærerne identifiserer altså et prestasjonspress i skolen som de mener er uheldig for elevene, og vi ser også at de mener elevenes mestringsressurser innvirker på deres håndtering av prestasjonspresset. Lærerne kommer i intervjuene i liten grad inn på hva de selv gjør for å lette presset på elevene. De er inne på årsaksforhold som kan knyttes til håndterbarhetskomponenten i Antonovskys (2012) teori om opplevelse av sammenheng, der noen elever altså anses å mangle nødvendige mestringsressurser og evne til å håndtere presset, og der disse elevene ikke opplever skolehverdagen tilstrekkelig håndterbar noe som gjør at de opplever stress og press som igjen fører til psykiske vansker. En slik vurdering fra lærernes side kan sees som uttrykk for en individrettet tilnærming der enkelteleven ansvarliggjøres. En slik individrettet tilnærming vil kunne være problematisk, fordi den ser bort fra omgivelsene og systemerer rundt elevene som mulige bidragsyttere (Holland, 2013). I en slik ansvarliggjøring av eleven vil en kunne komme til å unngå å vurdere hva som eventuelt kan gjøres av strukturelle endringer og forbedringer rundt elever som opplever et stort prestasjonspress.

En mulig årsak til hvorfor lærerne virker å være opptatte av å ansvarliggjøre elevene, er at de ikke selv opplever å ha tid til å se nærmere på hva de kan gjøre for avhjelpe situasjonen for elevene. Her kan altså tidspresset ikke kun føre til en generell normalisering av elevenes vansker men også føre til et behov for ansvarliggjøre elevene for ikke å mestre fagpresset. Vi har sett at lærerne opplever å operere i et trangt handlingsrom. Slik sett, vil en kunne tenke at det trange handlingsrommet kan bidra til at elevene ansvarliggjøres for presset de opplever. Tidspresset lærerne opplever kan medvirke til at de ikke ser det mulig å lette fagpresset på elevene. Dette kan altså knyttes til håndterbarhetskomponenten hos Antonovsky (2012).

Vi ser videre at lærerne oppgir at de opplever et press for å få elevene igjennom med fullført og bestått. Vi ser at de blir stående i et spenningsfelt mellom fagfokus og omsorg. Da blir det et spørsmål om hvilken reell mulighet lærerne selv opplever å ha til å lette presset på elevene. Om lærerne opplever press fra ledelsen om faglige resultater, som flere av dem hevder at de gjør, så vil det kunne oppleves som vanskelig å lette det faglige presset på elevene. De blir da stående i et dilemma der de må velge mellom å tilfredsstille ledelsens krav eller vektlegge hensynet til elevenes totale situasjon. Om ledelsen da trekker det lengste strået, noe det av lærernes utsagn kan se ut til at den gjør, så kan det se ut til at det Solbrekke og Englund (2011) kaller accountability-mekanismer, der lærerne ansvarliggjøres for sine resultater, påvirker både lærerne og elevene i negativ retning.

Vi ser også av utsagn at lærerne opplever mange krav med hensyn til dokumentering og rapportering og det de kaller "krav ovenfra" om å få elevene igjennom. Det kan se ut til at forhold på det Bronfenbrenner (1979) kaller makronivå påvirker både elevene og lærerne negativt. I et sosio-økologisk perspektiv (Barry et al., 2007), og med tanke på det innledningsvis nevnte politiske målet til regjeringen om å få 90% av elevene til å fullføre videregående opplæring, så oppstår det her et paradoks. Lærerne opplever et press fra ledelsen om å få elevene igjennom, og det kan se ut til at dette presset medieres ned til elevene som opplever et stort fagpress, slik det beskrives av flere lærere. Lærerne ytrer blant annet at elevene utsettes for "et veldig stort press" noe de hevder blir overveldende for noen elever. Når dette presset så igjen ser ut til å kunne generere psykiske vansker hos elevene, slik lærerne tydelig hevder at det gjør, så vil det kunne utgjøre et problem, all den tid forskning har vist at elever oppgir psykiske vansker som en sentral årsak til at de ikke fullfører videregående opplæring (Anvik & Gustavsen, 2012; Markussen & Seland, 2012). Da vil målet om å få elevene igjennom og metodene som benyttes for å oppnå dette, paradoksalt nok i seg selv kunne tenkes å føre til frafall. Det blir altså en mulig evig runddans. Presset på elevene må altså sees i lys av at lærerne opplever et stort press fra ledelsen om å få elevene igjennom med fullført og bestått, noe som igjen kan relateres til det politiske målet om å redusere frafallet i videregående opplæring. Her kan det se ut til at det Solbrekke og Englund (2011) kaller accountability-mekanismer, som ansvarliggjøring av lærerne gjennom politisk utformede mål, utløser et prestasjonspress i skolen som er negativt for elevenes psykiske helse. Det kan se ut til å oppstå det Bateson (1972) kaller en sirkulær prosess gjennom en

forbundet relasjon mellom ulike faktorer. I letingen etter gode tiltak for å redusere frafallet i videregående opplæring, kan det i et slikt perspektiv være hensiktsmessig å se nærmere på slike mulige sirkulære årsakssammenhenger og ikke kun mulige lineære årsaksforklaringer til frafallet. I et økologisk perspektiv (Bronfenbrenner, 1979) vil en her måtte se elevens psykiske vansker som påvirket av samspillet i systemet, og her ser det ut til at særlig forhold på makronivå påvirker elevene. En visuell framstilling av denne mulige sirkulære prosessen er lagt som vedlegg (vedlegg 7). I henhold til læreres tilnærming til elever med psykiske vansker, så vil den ha krevende kår i en slik sirkulær prosess. Lærerne blir der stående i et spenningsfelt mellom ledelsens krav om å få elevene igjennom og elevenes behov for et redusert fagpress og prestasjonspress. Dette spenningsfeltet ser ut til å kunne gi lærerne få muligheter til intervensjon og vil kunne påvirke deres tilnærming til elever med psykiske vansker. Det er lærerne som er nærmest elevene, og for å kunne bryte en slik sirkulær prosess, vil det kunne tenkes som hensiktsmessig å se nærmere på læreren som ressurs og dens reelle mulighet til å gjøre autonome valg som kan lette fagpresset på elevene. Slike autonome valg kan eksempelvis avhenge av tilstrekkelige tidsressurser til intervensjon samt opplevd fleksibilitet i forhold til faglig relaterte oppgaver lærerne har. Ved å gi lærerne større mulighet og frihet til å velge mellom ulike handlingsalternativer kan lærerne muligens lettere forholde seg til omsorgsoppgavene de støter på og avhjelpe presset på elevene.

5.3. Lærernes handlingskompetanse i møte med elever med psykiske vansker

Vi ser at de fleste lærerne opplever å mangle tilstrekkelig kunnskap om psykisk helse. Lærerne sier at elever kurses i psykisk helse, men ikke lærere. Lærernes opplevelse av å mangle kunnskap samsvarer med funn i undersøkelsen til Holen & Waagene (2014) som viser at lærere får for lite kunnskap om psykisk helse gjennom lærerutdanningen, og at lærere ikke opplever at de har tilstrekkelig kompetanse til å møte det ansvaret de føler de har for elever med psykiske helseutfordringer. Funnene her er videre i tråd med tidligere nasjonal og internasjonal forskning som har funnet at lærere opplever å mangle kunnskap om psykisk helse (Ekornes, 2016; Graham et al., 2011; Holen & Waagene, 2014; Mazzer & Rickwood, 2015; Powers et al., 2010; Reinke et al., 2011). Lærernes uttrykte behov for mer kunnskap om psykisk helse kan tyde på at de føler et ansvar for å fange opp psykiske vansker hos elever. Denne ansvarsfølelsen kan, gjennom utsagnene, virke å være moralsk begrunnet og forankret, og vil da kunne være knyttet til det Solbrekke og Englund (2011) ser som

responsibility-faktorer. Videre ser vi at lærerne støtter seg på praktisk og erfaringsbasert kunnskap de har, blant annet fra eget privatliv, i møte med elever med psykiske vansker. Den praktiske kunnskapen lærerne opplever å ha kan være nyttig, men det at de opplever å mangle en mer vitenskapelig forankret kunnskap kan utgjøre et problem. Når de baserer seg på kunnskap fra sitt privatliv, så baserer de seg på enkelttilfeller av mennesker de kjenner, og de tilegner seg da en type kunnskap som ikke er nødvendigvis er generaliserbar. Den kunnskapen man opplever å ha tilegnet seg i møte med psykiske vansker hos eksempelvis et familiemedlem man kjenner godt, er ikke nødvendigvis tilstrekkelig i møte med en heterogen elevgruppe i skolen. I og med at lærerne uttrykker et behov for mer kunnskap om psykisk helse, så kan det også oppleves at de ikke helt stoler på sin praktiske og erfaringsbaserte kunnskap. Om lærerne ikke helt stoler på den kunnskapen de har, så kan dette muligens få konsekvenser for intervensjon og hvordan de tilnærmer seg elever med psykiske vansker. Stoler man ikke helt på sitt kunnskapsgrunnlag, så er det ikke umulig at man unngår å involvere seg. Mangelen på kunnskap kan videre knyttes til begripelighets-komponenten hos Antonovsky (2012). For at lærere skal kunne intervensjonere i møte med elever med psykiske vansker, så må vanskene være til å begripe og forstå. Og for å kunne begripe og forstå må man ha kunnskap. Her ser det altså ut til at tilfeldigheter kan spille inn i forhold til hvilken kompetanse elever med psykiske vansker møtes med. Med tanke på at flere studier har funnet psykiske vansker som en sentral årsak til frafall i videregående opplæring (Anvik & Gustavsen, 2012; Markussen & Seland, 2012), så må dette kunne vurderes som uheldig, også med tanke på at det er lærerne som er nærmest elevene, og at funn i forskning viser at elever ofte ikke er åpne om sine psykiske vansker (Hartberg & Hegna, 2014).

Vi ser at lærerne opplever sitt ansvar for elever med psykiske vansker som lite tydeliggjort, og at de opplever å selv måtte sette grenser for sin involvering i møte med elever med psykiske vansker. Mazzer & Rickwoods forskning (2015) fant et behov for tydeligere rolleavklaringer i forhold til hva som er læreres oppgaver og ansvar i møte med elever med psykiske vansker. Lærerne virker å oppleve det utydeliggjorte ansvaret som krevende. Vi ser at noen lærere strekker seg langt i sin involvering, og at dette for enkelte gir kroppslige utslag. Disse opplever tydelig et stort ansvar for elevene, noe som igjen kan sees som tilhørende det Solbrenke og Englund (2011) kaller et responsibility-perspektiv der situasjonsbetingede og skjønnsmessige vurderinger gjøres basert på egne moralske begrunnelser. Videre kan de kroppslige utslagene

knyttet til Antonovskys (2012) håndterbarhets-komponent i hans salutogene modell, og stress hos lærere knyttet til gap mellom opplevd ansvar og mulighet til å hjelpe er sett i forskning hos eksempelvis Ekornes (2017). Noen av lærerne uttrykker at de ikke vet hva de bør gjøre, og de strever med å definere sin rolle i møte med disse elevene. Dette kan knyttes til Antonovskys (2012) begripelighets-komponent. Det lite tydeliggjorte ansvaret kan altså ha konsekvenser for lærernes egen opplevelse av sammenheng. Det kan være flere årsaker til at de opplever ansvaret som lite artikulert og utydelig. Men i og med at de beskriver et stort fagtrykk og fagfokus fra ledelsens side, så kan det tenkes at det fra ledelsens side i liten grad tilrettelegges for arbeid og oppgaver relatert til elevers psykiske helse. Her kan altså faktorer knyttet til det Solbrekke og Englund (2011) kaller accountability-mekanismer gjøre at oppgaver som er knyttet til formulerte mål og resultater som skolen ansvarliggjøres for får forrang, noe som kan medføre at ansvarsforhold knyttet til læreres involvering i elevers psykiske helse ikke tydeliggjøres eller uttales. I henhold til Solbrekke og Englund (2011) kan slike mekanismer føre til at dimensjoner i yrkesutøvelsen som ikke er målbare og som baserer seg på moralsk sensitivitet undervurderes i skolen. I henhold til Svensson & Karlsson (2008) er ansvaret som hviler på offentlig ansatte ofte diffust artikulert og lite tydeliggjort. Det at ansvaret ikke oppleves tydeliggjort for lærerne, vil sannsynlig kunne medføre at lærere tilnærmer seg elever med psykiske vansker ulikt og at tilfeldigheter får styre i forhold til intervensjon. Hvilken tilnærming lærerne da velger til elever med psykiske vansker vil da i stor grad avhenge av enkeltlæreres egne skjønnsbaserte vurderinger og beslutninger.

5.4. Lærernes handlingsrom i møte med elever med psykiske vansker

Vi ser at lærerne opplever å operere i et krevende spenningsfelt mellom omsorgsoppgaver de støter på i skolen og et press fra ledelsen om faglige resultater og å få elevene igjennom med fullført og bestått. Lærerne virker klare i sine beskrivelser av hva de ser som sin primære oppgave – det er å være lærer og undervise i fag. Samtidig føler de ansvar for elever med vansker av psykisk art som de opplever trenger hjelp. Lærernes tydelige uttalelser omkring det at deres primære oppgave er å undervise i fag kan forstås på flere måter. På den ene siden kan det tenkes at de helt genuint tenker og mener at undervisning i fag er deres primære oppgave, og at å hjelpe med elevers psykiske helse er en sekundær oppgave som ikke kan vektlegges og prioriteres like tungt som de faglige oppgavene. Her svarer de i så fall i samsvar med rundt 30% av lærere som i undersøkelsen som ble utført på oppdrag fra

Utdanningsdirektoratet (Holen & Waagene, 2014) svarte at arbeid tilknyttet elevers psykiske helse ikke er skolens oppgave og at skolen bør fokusere på læring. På den annen side kan det tenkes at utsagnene er et uttrykk for det de opplever som forventet og vektlagt fra ledelsen eller samfunnet. I henhold til Nelson, Maculan, Roberts & Ohlund (2001) opplever mange lærere lite støtte fra skoleledelsen i forhold til intervensjon som omhandler elevers psykiske helse. Om lærerne opplever at det fra ledelsens side kommuniseres at det er det faglige som skal vektlegges, så kan ikke lærernes uttalelser nødvendigvis sees som deres reelle egne meninger men mer som en form for normative utsagn knyttet til hva de mener lærere bør prioritere ut fra forventinger de opplever. Det er mye som tyder på at sistnevnte kan være tilfelle. Gjennom utsagnene kan det anes en kritikk, og noen artikulerer også svært tydelig negativt det kravet og presset de opplever rundt dokumentering og rapportering og hvordan dette stjeler tid fra eleven.

Basert på lærernes uttalelser, så har vi sett at de opplever et stort moralsk ansvar. I møte med krav om dokumentasjon og press om å få elevene igjennom, så ser de ut til å bli stående i et krevende spenningsfelt mellom det Solbrekke og Englund (2011) betegner som accountability-mekanismer i skolen og opplevd og følt ansvar (responsibility). Lærerne må da løpende vurdere ulike handlingsalternativer innad i dette spenningsfeltet, og hvilke handlingsalternativer de velger vil da i stor grad avhenge av ikke bare hva de opplever som sine primære oppgaver men også hva de opplever å ha av tidsmessige ressurser. Tidligere forskning har funnet at tidspresset i skolen har økt (Hargreaves, 2004) og at tidspress er en sentral hindringsfaktor for læreres engasjement i elevers psykiske helse (Powers et al., 2010). I henhold til Mastekaasa (2008) har offentlige kontrollregimer de siste tiårene fått stadig større plass, som eksempelvis gjennom New Public Management-inspirerte reformer. Og her kan det se ut til at målstyringen i skolen fremmer en vektlegging av det målbare. Sett i et sosio-økologisk perspektiv vil da det som på makronivå (Bronfenbrenner, 1979) bestemmes som viktig å vektlegge, her på politisk nivå, påvirke hvordan lærerne prioriterer mellom ulike handlingsalternativer og hvilke tilnærminger de velger.

6.0. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg utforsket lærere i videregående skoles tilnærming til elever med psykiske vansker. Dette har blitt undersøkt gjennom semistrukturerte intervjuer med seks ulike lærere i fem norske videregående skoler. Transkripsjoner fra intervjuene har utgjort datamaterialet som senere blitt fortolket gjennom en hermeneutisk tilnærming.

Lærerne benytter vage formuleringer når de skal beskrive hva psykiske vansker er. De ser psykiske vansker som tilhørende et bredt spekter av utfordringer og problematikk knyttet til psykisk helse. De setter psykiske vansker hos elever inn i en normaliserende kontekst og beskriver psykiske vansker som en del av en normalvariasjon. De ser psykiske vansker som noe som oftest uttrykkes gjennom innagerende atferd hos elevene, og de baserer sin identifisering av slike vansker på det de ser og tolker gjennom ytre observasjoner av elevenes atferd. Lærerne forstår psykiske vansker hos elever som hovedsakelig utløst av miljøfaktorer rundt elevene, og særlig prestasjonsjag og faglig press i skolen sees som utløsende for elevers psykiske vansker.

Lærernes handlingskompetanse i møte med elever med psykiske vansker preges av manglende kunnskap om psykisk helse og udefinert ansvar for elever med psykiske vansker. Lærerne opplever å mangle kunnskap om psykisk helse og mener de har fått lite kunnskap om psykisk helse og psykiske vansker gjennom sin formelle utdanning. De etterlyser mer kunnskap om psykisk helse og hevder at elever kurses i psykisk helse men ikke lærere. Den manglende kunnskapen om psykisk helse fører til at lærerne vurderer elevers psykiske vansker på et tynt faglig grunnlag. De føler et stort ansvar for å hjelpe elever med psykiske vansker, men opplever sitt ansvar for disse elevene som uklart og lite definert. Det lite definerte ansvaret gjør at mange strekker seg langt i sin involvering, og uklarheten rundt ansvarsområder oppleves som krevende, og de har behov for sette grenser for sin involvering.

Lærernes handlingsrom i møte med elever med psykiske vansker oppleves som svært trangt. Lærerne mangler tid til å hjelpe elever med psykiske vansker og mener manglende tidsressurser kan hindre intervensjon. De opplever et sterkt fagfokus fra ledelsen og et press for å få elevene igjennom med fullført og bestått. Det sterke fagfokuset i skolen ser ut til å påvirke lærernes tilnærminger til elever med psykiske vansker, da de opplever at det faglige

er det som skal vektlegges. Videre opplever de mangler i informasjonsflyten rundt elever med psykiske vansker, som lite kommunikasjon med foresatte, mangler i overføring av informasjon om elever i overgangen fra ungdomstrinnet og enkelte barrierer i møte med Elevtjenesten. Dette påvirker deres handlingsrom, da informasjon om elever ikke alltid kommer fram og de blir stående med få støttespillere.

Lærernes tilnærming til elever med psykiske vansker preges av trange kår. Mangelen på kunnskap om psykisk helse, presset fra ledelsen om å få elevene igjennom kombinert med et følt ansvar for elevenes psykiske helse, samt knappe tidsressurser, plasserer dem i et krevende spenningsfelt. I dette spenningsfeltet må de løpende prioritere mellom ulike handlingsalternativer, og det setter dem i et krysspress mellom å tilfredsstille fagfokuset fra ledelsen og omsorgsoppgaver de støter på. De må utøve skjønn både i forhold til vurdering av elevers psykiske vansker og om de skal prioritere det faglige eller omsorgsoppgavene. Det krevende spenningsfeltet fører til at lærernes tilnærminger til elever med psykiske vansker blir fragmenterte og hvilende på hver enkelt lærers tilfeldige kunnskap om psykisk helse, den enkeltes opplevde ansvar for intervensjon og skjønnsmessige vurderinger og beslutninger tatt i et trang handlingsrom.

6.1 Behov for videre forskning

Funnene synliggjør et klart behov for mer forskning rundt hvordan elever med psykiske vansker møtes i skolen, og det virker å være behov for aktive dialoger rundt hvordan lærere gjennom utdanningen istandsettes til å møte elever med psykiske vansker. Både elevers opplevelse av faglig press og stress og læreres opplevelse av krysspress i skolen er noe som bør vektlegges i videre forskning. Det bør undersøkes nærmere hvilke konsekvenser den tunge faglige vektleggingen og presset om å få elevene igjennom kan ha både for elever, for læreres yrkesutøvelse og deres mulighet til å ta autonome valg i skolen samt for frafall i videregående opplæring. Vi ser at elevene stresses av det faglige presset, noe lærerne mener bidrar til psykiske vansker hos elever. Det bør forskes videre på den mulige sammenhengen mellom faglig stress i skolen og utvikling av psykiske vansker hos elevene. Læreres pålagte dokumentering og rapportering kan tenkes å medføre at elever utsettes for et stort antall prøver og innleveringer, totalt sett. Det bør derfor forskes ytterligere på om behov for å

redegjøre og dokumentere for et visst antall vurderingssituasjoner kan påvirke elevenes totale situasjon og deres psykiske helse.

Denne oppgaven er sentrert rundt læreres opplevelser av deres møter med elever med psykiske vansker. I videre forskning bør elevenes perspektiver belyses, og det bør utforskes hvordan de opplever å bli møtt av lærere i skolen når de har utfordringer relatert til psykisk helse samt deres opplevelser av fagpresset i skolen. Dette kan bidra til å gi et mer utfyllende og helhetlig bilde av eventuelle nødvendige endringer som bør gjøres for at disse elevene skal møtes på mest mulig hensiktsmessig vis i skolen. Videre er det behov for forskning rundt samarbeidet mellom skole og hjem. Vi ser av funnene at lærerne opplever foresatte som fraværende, og årsaker til dette er verdt å undersøke nærmere.

6.2 Tiltak og endringsbehov i skolekonteksten

Funnene belyser områder som kan ha betydning for lærernes praksisfelt. Det framkommer av funnene at lærerne både ønsker mer kunnskap om psykisk helse og føler et stort ansvar for elever med psykiske vansker. Da bør vi her lytte til lærerne. På psykisk helse-dager og i tilknytning til skoleprogrammer relatert til psykisk helse, bør lærere også kurses i psykisk helse, ikke kun elevene. Lærere bør gjennom kompetanseutvikling få økt kunnskap om psykisk helse generelt og få utvikle ferdigheter tilknyttet håndtering av elever med psykiske vansker. Lærerne i undersøkelsen har hovedsakelig PPU som sin pedagogiske utdanning. Hvordan lærere gjennom utdanningen rustes til å møte utfordringer relatert til elevers psykiske helse er verdt å se nærmere på. Det virker videre å være behov for klargjøring og rolleavklaringer relatert til læreres ansvarsområder. Dette er et ledelsesansvar, hvor klare retningslinjer for hva som tilhører læreres ansvarsområder og når elever skal sendes videre til Elevtjentesten eller eksterne instanser, bør tydeliggjøres for lærerne og også nå ut til alle faglærere.

Det er også behov for å se på læreres mulighet for intervensjon i møte med elever med psykiske vansker, både med tanke på forhold og rammefaktorer i den enkelte skolen (som eksempelvis tidsressurser), men også hvordan læreplaner og styringsdokumenter kan utformes og utvikles på en slik måte at elever med psykiske vansker kan møtes i skolen på en bedre og mer systematisk måte enn i dag. Det bør sees nærmere på mengden

arbeidsoppgaver lærere har med hensyn til rapportering og dokumentering og hvordan slike oppgaver kan reduseres for å frigjøre tid til læreres direkte møter med elevene.

For å lette det faglige presset på elevene, kan det i den enkelte skole være behov for bedre lærersamarbeid der hver enkelt lærer får bedre oversikt over det totale faglige presset elevene utsettes for. God kommunikasjon mellom lærerne kan bidra til at et samlet bilde av det faglige presset elevene utsettes for kommer fram også til faglærere. Dette kan bidra til at faglærere blir mer bevisst på den totale mengden prøver og innleveringer de bidrar til å utsette elevene for.

Også i informasjonsflyten rundt elever med vansker, som informasjonsflyt mellom lærere innad i skolen, mellom lærere og Elevtjenesten og i overgangen til videregående skole, ligger det behov for forbedringer. For at lærerne skal kunne utøve sin handlingskompetanse trenger lærerne gode støttespillere. Selv om informasjon om elever kan være taushetsbelagt, må nødvendig informasjon om elever likevel komme fram til lærerne slik at de kan bygge sin intervensjon på tilstrekkelig kunnskap om eleven. For å kunne hjelpe elever med psykiske vansker må vi ha et godt lag rundt elevene. Her kan læreren sees som en nødvendig portvakt og ressurs. Men for at læreren skal kunne hjelpe elevene, så må ikke læreren bli stående alene.

Kilder:

- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse - et sentralt tiltak for å fremme elevens sosiale og emosjonelle kompetanse. *Psykisk helse i skolen* (s. 257-268). Oslo: Universitetsforlaget.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Anvik, C. H. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg!: Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. (13/2012). Nordlandsforskning. Hentet fra <http://www.nordlandsforskning.no/publikasjoner/ikke-slipp-meg-unge-psykiske-helseproblemer-utdanning-og-arbeid-article240-152.html>
- Arneberg, P. & Overland, B. (2013). *Lærerenrollen: Om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Arnesen, A. & Sørli, M.-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (Red.), *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 86-102). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017*. (10/2017). NOVA. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barry, M. M., Patel, V., Janè-Llopis, E., Raeburn, J. & Mittelmark, M. B. (2007). Strengthening the Evidence Base for Mental Health Promotion. I D. V. McQueen & C. M. Jones (Red.), *Global Perspectives on Health Promotion Effectiveness* (s. 67-86). New York: Springer.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. London: Intertext Books.
- Berg-Nilsen, T. S. (2010). Følsom, formbar og uferdig: Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (Red.), *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 75-85). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Ecological Systems Theory. I U. Bronfenbrenner (Red.), *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekornes, S. (2016). *School mental health - teacher views: An exploratory study of teachers' perceived role, competence and responsibility in student mental health promotion* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ekornes, S. (2017). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: The Match between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 333-353. doi: 10.1080/00313831.2016.1147068
- Elstad, E. (2009). Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 116-153). Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 186-200). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Finney, D. (2006). Stretching the Boundaries: Schools as Therapeutic Agents in Mental Health. Is it a Realistic Proposition? *Pastoral Care in Education*, 24(3), 22-27. doi: 10.1111/j.1468-0122.2006.00375.x
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 463-487). København: Reitzel.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014 - helsetilstanden i Norge*. (4). Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/>
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Fakta om psykiske plager og lidelser hos voksne*. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskhelse/psykiske-plager-og-lidelser-hos-vok/>

- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and Method*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C. & Fitzgerald, R. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 479-496. doi: 10.1080/13540602.2011.580525
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hanson, A. (2004). *Hälsopromotion i arbetslivet*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hartberg, S. & Hegna, K. (2014). *Hør på meg. Ungdomsundersøkelsen i Stavanger 2013*. (2/2014). NOVA. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Hoer-paa-meg>
- Haugen, R. (2008a). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Haugen, R. (2008b). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 43-72). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Haugsgjerd, S., Jensen, P., Karlsson, B. & Løkke, J. A. (2009). *Perspektiver på psykisk lidelse - Å forstå, beskrive og behandle*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2013). *Læring, læringsmiljø og psykisk helse*. Hentet fra https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk_helse/L%C3%A6ring_l%C3%A6ringsmilj%C3%B8_og_psykisk_helse.pdf
- Helsedirektoratet. (2018). *ICD-10. Den internasjonale statistiske klassifikasjon av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Hentet fra <https://finnkode.ehelse.no/-icd10/0/0/0/-1>

- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (9/2014). NIFU. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/280087>
- Holgensen, H., Ekren, R. & Steffersen, K. (2017). Læreres kompetanse i videregående skole. En registerbasert forstudie. Hentet 7. januar 2018 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/laereres-kompetanse-i-videregaende-skole-content>
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: Krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Klomsten, A. T. (2016). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 255-285). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 271-290). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Interview: en introduksjon til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lassen, L. M. (2017). Inkludering ved å fokusere på elevers resiliens og «well-being». I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 135-154). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fisher-Griffiths, P., . . . Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254008808778&lang=no&pagename=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar?: En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune*

- skoleåret 2010-2011. (6/2012). NIFU. Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/924501/>
- Mastekaasa, A. (2008). Profesjon og motivasjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 306-320). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathiesen, K. S., Karevold, E. & Knudsen, A. K. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Mattsson, M. (2013). Vetenskapsteoretiske vägval. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 79-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3 utg. Vol. 41). Los Angeles: Sage.
- Mazzer, K. R. & Rickwood, D. J. (2015). Teachers' Role Breadth and Perceived Efficacy in Supporting Student Mental Health. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(1), 29-41. doi: 10.1080/1754730X.2014.978119
- Middeldorp, C. M., Cath, D. C., Van Dyck, R. & Boomsma, D. I. (2005). The co-morbidity of anxiety and depression in the perspective of genetic epidemiology. A review of twin and family studies. *Psychological Medicine*, 35(5), 611-624. doi: 10.1017/S003329170400412X
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nelson, J. R., Maculan, A., Roberts, M. L. & Ohlund, B. J. (2001). Sources of Occupational Stress for Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(2), 123-130. doi: 10.1177/106342660100900207
- Nes, R. B. & Clech-Aas, J. (2011). *Psykisk helse i Norge: Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2011/psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrap/>
- NESH. (2009). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 17.mai 2018 fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonalforskningsetisk-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Polanyi, M. (1983). *The Tacit Dimension*. Gloucester: Peter Smith.
- Powers, J. D., Bower, H. A., Webber, K. C. & Martinson, N. (2010). Promoting School-Based Mental Health: Perspectives From School Practitioners. *Social Work in Mental Health*, 9(1), 22-36. doi: 10.1080/15332985.2010.522929
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 324-339). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R. & Goel, N. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles, and Barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13. doi: 10.1037/a0022714
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solbrekke, T. D. & Englund, T. (2011). Bringing Professional Responsibility Back in. *Studies in Higher Education*, 36(7), p. 847-861. doi: 10.1080/03075079.2010.482205
- Solbrekke, T. D. & Sugrue, C. (2014). Professional accreditation of initial teacher education programmes: Teacher educators' strategies—Between 'accountability' and 'professional responsibility'? *Teaching and Teacher Education*, 37, 11-20. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.015
- Statistisk Sentralbyrå. (2017). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet 3.mai 2018 fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Stewart, R. (1982). A Model for Understanding Managerial Jobs and Behavior. *The Academy of Management Review*, 7(1), 7-13. doi: 10.2307/257243
- Svarstad, J. (2015a, 25. august). Norske politikere har brukt 3,3 milliarder på å hindre frafall i skolen. Det hjelper ikke. *Aftenposten*. Hentet 25. april 2018 fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/Ozq1/Norske-politikere-har-brukt-3-3-milliarder-pa-a-hindre-frafall-i-skolen-Det-hjelper-ikke>
- Svarstad, J. (2015b, 27. august). Vi vet ikke hvorfor mange av tiltakene ikke har fungert. *Aftenposten*. Hentet 26. april 2018 fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/jp0J/--Vi-vet-ikke-hvorfor-mange-av-tiltakene-ikke-har-fungert>

- Svensson, L. G. & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 261-278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tuffin, A., Tuffin, K. & Watson, S. (2001). Frontline Talk: Teachers' Linguistic Resources when Talking about Mental Health and Illness. *Qualitative Health Research*, 11(4), 477-490. doi: 10.1177/104973201129119262
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-179). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vestfold fylkeskommune. (2016). Psykisk helse og læring: Veileder for personalet i videregående opplæring. Hentet 11. mai 2018 fra <https://www.vfk.no/meny/tjenester-og-fagomrader/opplaring/praktisk-informasjon/veileder-psykisk-helse-og-laring/>
- Westergård, E. (2011). Skolens møte med foreldrenes behov. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 34-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-69). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedleggoversikt

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Analyseprosessen - meningsfortetting

Vedlegg 6: Analyseprosessen – tabell som analyseverktøy i tolkning av data

Vedlegg 7: "frafallssirkel"



Ingrid Christensen

3603 KONGSBERG

Vår dato: 01.02.2018

Vår ref: 58286 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 11.01.2018 for prosjektet:

58286

Hvordan opplever lærere i videregående skole sin egen kompetanse i møte med elever som viser symptomer på psykiske vansker?

Behandlingsansvarlig

Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Ingrid Christensen

Student

Kjersti Stubø

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 58286

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskolen i Sørøst-Norge sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 01.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77 / listenold@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kjersti Stubø, kjerstistuboe@gmail.com

Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse

I forbindelse med min avsluttende masteroppgave i studiet *Master i pedagogikk med spesialisering i spesialpedagogikk* ved Høgskolen i Sørøst-Norge, skal jeg gjøre individuelle intervjuer med lærere i videregående skoler om temaet psykisk helse i skolen.

I denne sammenheng ønsker jeg å invitere deg til å være med som deltaker i min undersøkelse.

Det er i dag økt fokus på psykisk helse i skolen og å fange opp sårbare elever tidlig. Det er lærerne som er tette på elevene, og jeg ønsker med undersøkelsen å få økt kunnskap om, og forståelse av, om hvordan lærere ser på sin rolle og opplever møtet med elever som viser tegn på psykiske vansker i skolehverdagen.

Lærere som deltar på intervju må ha minimum 10 års arbeidserfaring som lærer i videregående skole. Et viktig kriterium er også at lærere som deltar ikke har spesielle arbeidsoppgaver/ansvarsområder/verv knyttet spesielt til psykisk helse i skolen. Lærere som deltar må altså være representative for den allmenne faglærer eller kontaktlærer i videregående skole. Begge kjønn ønskes representert blant lærerne.

Hva innebærer din deltakelse?

Det vil bli gjennomført individuelt intervju i samtaleform med varighet ca. 60-90 min. Tid og sted for dette avtales nærmere med hver enkelt deltaker. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd dersom du som deltaker samtykker til dette, og jeg vil også ta noen notater underveis. Det er frivillig å delta, og som deltaker kan du når som helst trekke deg fra intervjuet uten å oppgi noen grunn.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Du som deltaker, og skolen du arbeider ved, vil være fullstendig anonymisert i den ferdige masteroppgaven. Enkeltstater vil, i fullstendig anonymisert form, kunne bli gjengitt i masteroppgaven. Underveis i prosjektet vil opplysninger og lydopptak kun være tilgjengelig for meg, samt min veileder ved Høgskolen i Sørøst-Norge, Ingrid Reite Christensen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2018. Datamateriale og lydopptak vil da bli slettet.

Dersom du har lyst til å delta på intervju, er det fint om du så snart som mulig tar kontakt med meg med forslag til tid og sted for intervju som passer for deg. Ta også gjerne kontakt om det er noe du lurer på. Min veileder, Ingrid Reite Christensen, kan også kontaktes.

Kontakt:

Kjersti Stubø - telefon: +47 99 52 71 31 eller epost: kjerstistuboe@gmail.com

Veileder for prosjektet: Ingrid Reite Christensen – telefon: +47 99 16 44 35 eller epost: ingrid.reite@usn.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata.

Med vennlig hilsen
Kjersti Stubø

Skriftlig erklæring om samtykke

Jeg har mottatt informasjon om studien om psykisk helse i videregående skole og er villig til å delta. Jeg har blitt gjort kjent med følgende:

I rapporten som skal skrives vil det ikke bli registrert personlige data om meg som informant eller andre personer. Det er kun anonymiserte erfaringer som omhandler tema som vil bli behandlet. Lydopptak slettes ved masteroppgavens innlevering og prosjektslutt. Jeg har også blitt gjort kjent med at jeg når som helst kan trekke meg fra studien uten å oppgi grunn.

Sted/dato:

Underskrift

Intervjuguide

Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du arbeidet som lærer i videregående skole, og hva er din formelle utdanningsbakgrunn og dine arbeidsoppgaver i skolen?

Spørsmål knyttet opp til forskningsspørsmålene:

- Hva legger du i begrepet "psykiske helse"?
- Hva legger du i begrepet "psykiske vansker"?
- Hva tenker du psykiske vansker handler om?
- Hva tenker du kan være årsaker til psykiske vansker hos ungdom?
- Hvordan opplever du at psykiske vansker kan komme til uttrykk hos elever i skolesammenheng?
- Kan du fortelle om én eller flere situasjoner der du opplevde å kunne være til hjelp for en elev? Hva tror du var medvirkende årsaker til at du lyktes?
- Hva opplever du er lærerens oppgaver i møte med elever som sliter/viser tegn på psykiske vansker?
- Hva gjør du når du møter på elever som viser tegn på å slite psykisk?
- Hvordan opplever du informasjonsutvekslingen og samarbeidet i skolen rundt elever som sliter?
- Hvordan opplever du kommunikasjonen mellom skolen og hjemmene omkring elever med psykiske vansker?
- Hva mener du gjøres, eller bør gjøres, i skolen for å fremme elevers psykiske helse?
- Opplever du å ha tilstrekkelig kunnskap om psykisk helse til å kunne identifisere psykiske vansker hos elever?
- Hvor har du din kunnskap om psykisk helse fra?
- Er du kjent med om psykisk helse er/har vært spesielt i fokus ved din skole eller om det er/har vært igangsatt utviklingsarbeid om psykisk helse ved din skole? Hvordan synes du dette evt. fungerer/har fungert?
- Noe du vil tilføye/si noe mer om?

Vedlegg 5: Meningsfortetting, koding og kategorisering

Naturlig enhet:	Meningsfortetting:	Koder:	Kategorier:
Hva gjelder å fange opp symptomer, der har jeg altfor dårlig kunnskap. Jeg kan tilnærmet null om dette her. Bare det helt allmenmenneskelige at jeg ser at eleven ikke har det bra. Jeg har fint lite kunnskap i forhold til forskjellige deler av psykiske lidelser. Det vet jeg veldig lite om.	Pål mener han har altfor lite kunnskap om psykiske vansker	Kunnskap om psykisk helse	2. Handlingskompetanse
Hvis jeg føler at jeg blir så mye målt og kontrollert og at det er viktigere å tilfredsstille det regimet, så gjør det at jeg ikke får tid nok med eleven og til å lage undervisningsopplegg som jeg mener er tilpassa den eleven, og det blir feil. Helt enkelt. Og vi er jo litt der nå med byråkratiseringa av skolen. Rapporteringer. Skjemaer. Undersøkelser. Dokumentasjon. Dokumentasjon. Man er redde for at det kommer klagesaker, og det er liksom det som gjelder.	Ulf mener at økte krav til lærere om å dokumentere det de gjør har fått hovedfokus i skolen og stjeler tid fra elevrelasjonen og til å tilpasse opplæringen	Byråkratisering	3. Handlingsrom
Tidsspørsmålet kan hindre meg i å ta tak. Jeg synes generelt at jeg som lærer har fått mye dårligere tid. Og jeg vet ikke om det er fordi jeg begynner å bli gammel eller om det er fordi oppgavene bare pøses på mer og mer og mer. Det er hele tida et tidspress.	Trude mener at hun som lærer har fått dårligere tid og stadig flere oppgaver noe som kan hindre henne i å involvere seg	Tidsressurser	3. Handlingsrom
Jeg får elever der jeg stusser på ting. Når jeg lufter det så.. ja.. han har jo ditten og datten og visste du ikke det liksom. Ja, åssen skulle jeg vite det, liksom?	Lars får ikke informasjon om elever med diagnoser	Informasjon om elever	3. Handlingsrom
Psykiske vansker hos elever kan vise seg på ulike måter, og elevene er jo så forskjellige. Noen trekker seg jo veldig inn i seg selv og blir veldig stille og isolerte, og da er det veldig lett å se noen ganger at det er problemer. De trekker seg ut sosialt og har lite å gjøre med andre elever. Og så ser du andre som kanskje kan bli litt utagerende, det kan jo være den veien og.	Pål mener at psykiske vansker hos elever kan utrykke seg i form av innagering eller utagering	Identifisering av vansker	1. Forståelse av psykiske vansker
Altså, da vi hadde dette møtet hvor i fikk greie på at dette her skal mer inn, så var det en del av	Mari opplevde at kolleger ble frustrerte	Uklare forventninger	2. Handlingskompetanse

<p>lærerne som rev seg i håret og noen ble nesten litt sinte. Altså sånn.. hvorfor skal vi det her? Hva skal jeg gjøre med dem liksom som jeg ikke gjør nå.. Altså det var mange forskjellige reaksjoner. Men jeg tenker det handler kanskje en del om usikkerhet hos mange. Og litt om noen sånne krav og forventninger som blir satt til deg som du er usikker på om du takler eller mestrer. Så jeg tenker jo at hvis man blir satt til noe sånt, så må man jo få en opplæring i hva man gjør da. Og hvem man kan bruke rundt seg som hjelp for eksempel.</p>	<p>ved implementering av et livsmestringsprogram og mener det handler om usikkerhet og uklarhet rundt lærernes rolle i dette</p>		
--	--	--	--

Vedlegg 6: Tabell som analyseverktøy i tolkning av data

Temaer jeg spurte om	Pål	Mari	Ulf	Vera	Lars	Trude
Hvordan psykiske vansker kan komme til uttrykk hos elever i skolen	Psykiske vansker hos elever kommer til uttrykk ved at elevene isolerer seg. Faller fra faglig.	Eleven trekker seg tilbake og er stille. Deltar ikke på sosiale aktiviteter og unngår forsamlinger. Triste og lei seg. Negativ utvikling ift skoleprestasjoner	Atferdsproblemer og det at de ikke får med seg læringen. Fravær. Nervøsitet og angst	Innagerende og utagerende atferd. Faglig svake. Spiser lite. Nervøse.	Svake faglige prestasjoner. De viser at de trenger omsorg eller forteller noe. Fravær	De blir stille. Fravær. Angst. Blir veldig tynne, spiser ikke.
Hvordan lærer opplever samarbeidet i skolen rundt elever som sliter	Rådgivers kompetanse avgjør om man henvender seg til Elevtjenesten	Rådgiver er tett på og samarbeider bra. Tilgjengelig helsesøster	Elevtjenesten har sprengt kapasitet og saker tar for lang tid	Sender raskt videre til rådgiver, rådgiver er bra mellomledd	Usikker på når henvende seg til Elevtjenesten og til hvem	Rådgivers kompetanse og interesse kan være avgjørende for om hun henvender seg til Elevtjenesten, ikke alle rådgivere er egnet, sprengt kapasitet i Elevtjenesten
Hva lærer tror om årsaker til psykiske vansker hos elever	Vellykkethets-syndromet, sterke negative opplevelser, faglig press bidrar til psykiske vansker. Krav fra lærere. Presset blir overveldende for noen.	Høyt stressnivå og faglig press, oppvekstmiljø, sosiale medier bidrar negativt, elever mestrer ikke fagpresset	Bunner ofte i hjemmeforhold eller for stort faglig press eller det å være vellykket i sosiale medier	Hjemme-forhold, mobbing via sosiale medier, flinkhetspress, utseende	Mestringsressurser hos eleven. Høyt stressnivå. Storforlangende foreldre. Krav fra lærere. Medfødte faktorer.	Skolestress, for mange fag, oppvekstmiljø, traumer, idealer i sosiale medier, noe kan skyldes arv

Vedlegg 7: "frafallssirkel"

