

MASTEROPPGAVE

«Psykisk helse og mestring i skolen»

Christina Irene Tufte

Studentnummer: 161670

14 mai 2020

LUMSP40718-1-19H

Avdeling for lærerutdanning



SAMMENDRAG

Høsten 2020 iverksettes nye læreplaner med et utvidet kompetansebegrep der fire viktige kompetanseområder er utpekt; fagspesifikk kompetanse; kompetanse i å lære; kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta; kompetanse i å utforske og skape (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvert av de fire kompetanseområdene er en nødvendig del av kompetansen som fremtidens skole skal bidra å fremme.

Samtidig viser forskning at det er økning blant unge med psykiske plager. Resultater fra Ungdata-undersøkelsen 2019 viser at om lag 20% av elevene i den videregående skole har så store psykiske vansker i form av depressive tanker og følelser at det går ut over livskvaliteten deres (Bakken, 2019). Rundt 5% av disse elevene har blitt diagnostisert med angst eller depresjon. Internaliserte vansker kan føre til at elever ikke klarer å delta aktivt både faglig og sosialt, og kan dermed få utfordringer i møte med det nye kompetansebegrepet.

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan lærere i den videregående skole legger til rette for å skape mestring hos elever med internaliserte vansker. For å besvare problemstillingen ble det benyttet en kvalitativ metode der det ble gjennomført 5 semistrukturerte intervjuer.

Analysering og fortolkning ble gjennomført med analysemetoden Systematisk tekstkondensering (STC). Hovedfunn var at alle informantene opplever en økning av elever med internaliserte vansker, og at de har kjent på utfordringer i møte med denne elevgruppen. De tiltakene som kom frem som positive i forhold til å fremme mestring hos elevene var gode relasjoner, god klasseledelse og individuelle avtaler med elevene. Tidligere forskning og teori støtter opp om disse funnene.

Informantene var positive til at livsmestring skulle introduseres i fag, men var samtidig opptatt av at det burde ha et forebyggende og helsefremmende fokus. Psykisk helse må normaliseres og ikke sykliggjøres. De var også veldig bevisste på at de var pedagoger og ikke psykologer og at de måtte balansere slik at de ikke kom over i behandling.

Det vil alltid finnes elever som har internaliserte vansker i skolen, men det finnes også mange gode tiltak og tilretteleggelser som kan iverksettes slik at de opplever mestring i skolehverdagen.

EMNEORD:

- Psykisk helse
- Internaliserte vansker
- Helsefremmende tiltak
- Forebyggende tiltak
- Mestring
- Livsmestring

SUMMARY

In the fall of 2020 new curricula with broadened terms of competence will be implemented. Four terms of competence are designated; subject-specific expertise, learning expertise, communication expertise - interaction and participation and expertise in creating and exploring. The four skills are all necessary parts of the expertise that the educational institutions will help to promote in the future.

Research shows that there is an increase in mental health issues in the young population. The results from the Ungdata-survey 2019 show that about 20 % of the students have internalized issues such as depressive thoughts and emotions. Around 5 % of the students attending high school have been diagnosed with anxiety or suffer from depression. Students with internalized issues often struggle to actively participate both in studies and in social situations and will consequently have difficulties complying with the new terms of competence.

The purpose of this study was to investigate how teachers in high school facilitate a good learning environment for students with internalized issues. The study was conducted by using a qualitative method, consisting of 5 semi structural interviews.

The method Systematic text condensation (STC) was used to analyse and interpret the findings of the study. The main finding was that the interviewed objects experience an increase in students with internalized issues and that they find this challenging. The measures that showed effective results in facilitating a good learning environment was positive relationships, good class management and individual arrangements with the students.

Previous research and theory support these findings.

In addition, the interviewed objects were positive to introducing life management skills into the curriculum but they were also concerned with promoting preventive health measures.

Mental health issues should be normalized, not stigmatized. They were also very conscious that they were educators and not psychologists and that they had to be careful to educate and to treat.

Educational institutions will always have some attending students with internalized issues but there are several functioning measures that can be facilitated to ensure a good learning environment.

EMNEORD: - Mental health	Preventive measures	Achievement
- Internalizes issues	Health promotion measures	Life management skills

FORORD

Med denne masteroppgaven avslutter jeg 4 år som deltidsstudent ved masterstudiet i Spesialpedagogikk ved Høyskolen i Østfold. Det har vært fire krevende år, men også veldig givende og spennende år. Det er alltid gøy å lære nye ting eller bare «friske opp» ting man kan fra før. Tema for masteroppgaven har vært like vekslende som emnene på hvert semester, men til slutt falt valget på et tema som jeg finner utfordrende i min arbeidshverdag som faglærer på Vg1 Helse og Oppvekstfag. Hvordan kan jeg som lærer få elever med internaliserte vansker til å delta og føle mestring i skolehverdagen.

Jeg ønsker å takke min veileder, Marthe, for viktige innspill, god oppfølging og støtte gjennom hele prosessen. Jeg vil takke de fem informantene for deres tid, tillit og åpenhet. Jeg vil også takke avdelingsleder og kollegaer ved Ås videregående skole for støtte og forståelse, og Kari for at du tok deg tid til å lese korreksjon. Ellers vil jeg takke mine foreldre, Jorunn og Per for hundepass, oppmuntring, forståelse og tålmodighet dette året hvor jeg har levd i min egen «boble». Og takk til meg selv som turte å sette seg ved skolebenken igjen, det var ikke lett etter over 20 års fravær.

Det å skrive en masteroppgave har vært en lang og til tider frustrerende og altopplukende prosess. Samtidig så har arbeidet vært inspirerende og lærerikt, der jeg har tilegnet meg nyttig kunnskap som jeg tar med meg videre. Det skal bli godt å få tilbake fritiden - JIPPI!!!

Tomter, 14 mai 2020

Christina Tufte

INNHALDSFORTEGNELSE:

	Sammendrag – norsk	I
	Summary – english	II
	Forord	III
	Innholdsfortegnelse	IV
1.0.	Innledning	1
1.1.	Introduksjon og bakgrunn	1
1.2.	Studiens relevans og formål	2
1.3.	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.4.	Begrepsavklaringer og avgrensninger	4
1.5.	Oppgavens disposisjon	4
2.0.	Teoridel 1: Psykisk helse	6
2.1.	Psykisk helse	6
2.1.1.	Psykisk helse blant barn og unge	7
2.2.	Internaliserte vansker	8
2.2.1.	Angst	9
2.2.2.	Depresjon	10
2.3.	Mestring	11
2.4.	Stress og sårbarhetsmodellen	13
3.0.	Teoridel 2: Helsefremmende og forebyggende tiltak	15
3.1.	Tiltak på systemnivå	15
3.1.1.	Skolens målstruktur	16
3.1.2.	Livsmestring på timeplanen	17
3.1.3.	Pedagogiske skoleprogrammer	18
3.2.	Tiltak på klasseromsnivå	19
3.2.1.	Klasseledelse	19
3.2.2.	Klassemiljø	21
3.3.	Tiltak på individnivå	22
3.3.1.	Relasjon lærer – elev	22
4.0	Metode	24
4.1.	Vitenskapsteoretisk ramme	24
4.1.1.	Fenomenologisk perspektiv	24
4.1.2.	Hermeneutisk perspektiv	25
4.2.	Kvalitative og kvantitative metoder	25
4.2.1.	Kvantitative forskningsmetoder	26
4.2.2.	Kvalitative forskningsmetoder	27
4.2.3.	Valg av metode	28
4.3.	Forberedelse til datainnsamling	28
4.3.1.	Intervjuguide	29
4.3.2.	Utvalg	30
4.3.3.	Prøveintervju	30

4.4.	Datainnsamling	31
4.4.1.	Gjennomføring av intervju	31
4.5.	Bearbeidelse av datainnsamling	32
4.5.1.	Transkribering	33
4.5.2.	Analyseprosessen	33
4.6.	Kvalitetsvurdering av intervjumaterialet	35
4.6.1.	Troverdighet – validitet	35
4.6.2.	Bekreftbarhet - reliabilitet	37
4.6.3.	Overførbarhet - generalisering	38
4.7.	Forskningsetikk	39
4.7.1.	Informert samtykke	39
4.7.2.	Konfidensialitet	40
4.7.3.	Konsekvenser for informantene	40
5.0.	Resultater	41
5.1.	Lærernes erfaringer	42
5.2.	Tiltak for å fremme mestring på systemnivå	44
5.3.	Tiltak for å fremme mestring på klasse- og individnivå	46
6.0.	Hvordan fremme mestring for elever med internaliserte vansker	52
6.1.	Tiltak på systemnivå	53
6.1.1.	Livsmestring på timeplan	54
6.2.	Tiltak på klasseromsnivå	60
6.2.1.	Klasseledelse	60
6.3.	Tiltak på individnivå	65
6.3.1.	Relasjoner	65
7.0.	Oppsummering og avsluttende kommentarer	70
	Litteraturliste	VI
 VEDLEGG:		
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	VI
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	VII
	Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD	IX
	Vedlegg 4: Intervjuguide	XI

1.0. INNLEDNING

«Å mestre skolen er å mestre livet»

«Å mestre livet er å mestre skolen»

(Uthus, 2016:17)

1.1. Introduksjon og bakgrunn

Skolens primæroppgave er å formidle kunnskap – faglig kunnskap. Mange lærere har tidligere hatt en oppfatning av at psykisk helse ikke har vært deres ansvar, de er pedagoger og ikke psykologer. Dette kan kanskje forstås i sammenheng med at begrepet psykisk helse ofte har blitt brukt i negativ betydning, og at man forbinder det med at man har utfordringer med sin psykiske helse (Ekornes, 2018). Helsedirektoratet viser til at psykisk helse favner to dimensjoner, en positiv dimensjon som handler om trivsel, velvære og det å kunne takle vanlige utfordringer, samt en negativ dimensjon som handler om psykiske vansker og lidelser (Helsedirektoratet, 12/2014). Med tiden har skolens forståelse av begrepet psykisk helse endret seg til at alle har en psykisk helse, på lik linje med sin fysiske helse. Fra å snakke om psykisk uhelse har det utviklet seg til å snakke om psykisk helse for alle (Ekornes, 2018).

Skoleåret 2020-2021 får alle utdanningsprogrammene i videregående skole nye læreplaner der tverrfaglig temaer som bærekraftig utvikling, demokrati, folkehelse og livsmestring (FoL) skal implementeres i alle fag (NOU 2015:8). Livsmestring handler om å gi elevene kompetanse slik at de kan lære å påvirke faktorer som har betydning for å mestre eget liv, få kunnskap om mellommenneskelige relasjoner, lære seg å respektere andres grenser og stå for egne grenser, og å kunne styre tanker og følelser på en relevant måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, Overordnet del). Verdens helseorganisasjon (WHO, 2014) bruker begrepet «life skills» og identifiserer 3 kjerneelementer; communication and interpersonal skills, 2. decision-making and critical thinking skills og 3. coping and self-management skills.

Når Ludviksen-utvalget kom med sin sluttrapport (NOU 2015:8) kom de med et utvidet kompetansebegrep for fremtidens skole. De pekte ut fire viktige kompetanseområder; fagspesifikk kompetanse; kompetanse i å lære; kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta; kompetanse i å utforske og skape. Alle de fire kompetanseområdene er like nødvendige deler av kompetansen som fremtidens skole skal bidra med å fremme. Hvordan man skal få elever med internaliserte vansker til å samhandle og delta står det ikke noe om i rapporten. Elever med internaliserte vansker har oftere dårligere forutsetning for mestring og læring,

grunnet vansker med å kommunisere, delta og samhandle med andre (Ogden, 2015). Det har de siste årene vært mer fokus på psykisk helse i skolen. Rapporten fra folkehelseinstituttets undersøkelse i 2018 viser at over 30% av barn og unge får en angstlidelse i løpet av oppveksten (Folkehelse rapporten, 2018). Denne utviklingen førte til at både helsedirektoratet og kunnskapsdepartementet stilte seg spørsmålet om hvordan man kan tilrettelegge skolen slik at den ivaretar barn og unges psykiske helse, livskvalitet og læring på en god måte (NOU 2015:8). Psykisk helse var også et tema i læreplanens generelle del (LK-06), men allikevel har folkehelse og livsmestring (FoL) i den nye overordnede delen fått mye oppmerksomhet. Det kan virke som mange har store forventninger til livsmestring på timeplanen. Ved å fremme god psykisk helse gjennom forebyggende og helsefremmende arbeid, håper mange at det skal føre til at barn og unge utvikler en robusthet til å bli agenter i eget liv (Bandura, 1997). I stedet for individuelle og segregerte tiltak vil livsmestring på timeplanen gjøre at man når ut til hele ungdomspopulasjonen.

1.2. Studiens relevans og formål

Det finnes flere risikofaktorer i skolen som kan trigge elevenes psykiske utvikling på en negativ måte. Det finnes også beskyttelsesfaktorer som kan iverksettes, og de er det samme bare i motsatt fortegn (Ekornes, 2018) Elevenes psykiske helse er et resultat av samspillet mellom risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og elevens individuelle egenskaper. Elever som har lav akademisk, emosjonell eller fysisk selvoppfatning har større sjanse for å utvikle angst og depresjon (Ogden, 2015).

For ungdom vil god psykisk helse innebære at de mestrer tanker, følelser, atferd og hverdagens krav, noe som gir et godt grunnlag for læring. Forskning fra Norge og andre vestlige land viser i funn at det har vært en økning i antall ungdommer som gir uttrykk for at de opplever psykiske helseplager (Sletten og Bakken, 2016) De kjenner på et høyt forventningspress og opplever at de ikke strekker til. Det holder ikke bare å gjøre det bra, men å prestere best på flere ulike områder som skole, utseende, sport og sosialt (ibid.). Det gagnar ikke alle elevene at vi har en prestasjonsorientert skole hvor mange opplever høyt negativ stress. Er skolens målorientering en av forklaringene til at stadig flere unge sliter psykisk? Ved psykiske vansker eller lidelser påvirkes livskvaliteten i negativ retning, og mestring av ulike livsutfoldelser kan utebli. Det kan også få konsekvenser for elevenes motivasjon og læring i skolen (Holen & Waagene, 2014).

Jeg har i de senere år opplevd en økning av elever med internaliserte vansker. Elever som har vansker med å delta aktivt i undervisningen grunnet emosjonelle problemer som angst, sterk sjenerthet og depresjon. Dette fører ofte til at de får problemer med å tilegne seg faglig læring og viktig sosial kompetanse. Med de nye læreplanene i anmarsj kjenner jeg på hvordan jeg som lærer skal klare å hjelpe disse elevene til å mestre de fire viktige kompetanseområdene. Hva kan jeg gjøre for å hjelpe dem i skolehverdagen slik at de opplever mestring, læring og sosial tilhørighet. For mange av elevene med internaliserte vansker vil de ha problemer med å samhandle med andre, ved å kommunisere og delta aktivt i læringsaktiviteter i klasserommet.

Formålet med masteroppgaven er å formidle innsikt om hvilken betydning lærerens kompetanse har for elever med internaliserte vansker. Masteroppgaven blir derfor en studie av hvordan lærere tilrettelegger for elever med internaliserte utfordringer. Jeg ønsket derfor å intervju andre lærere som har erfaringer med å ha hjulpet denne elevgruppen til å mestre skolehverdagen, men som også har kjent på utfordringer knyttet til det. Hvilke erfaringer har de om hva som fremmer mestring hos elever med internaliserte vansker, særlig med tanke på nye læreplaner der en del av kompetansen er at elevene skal kunne delta. Forhåpentligvis har den en overføringsverdi til andre lærere i lignende situasjoner, og gir råd til lærere som ønsker å tilrettelegge best mulig for sine elever.

1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål

Utgangspunktet i denne studien er å se på elever med internaliserte vansker ut i fra lærerens perspektiv. Jeg er interessert i lærerens erfaringer, holdninger og kunnskaper om elever med internaliserte vansker. Internaliserte vansker omtales også som emosjonelle vansker, der angst og depresjon utgjør kjernen (Lund, 2004). Jeg ønsket å få innblikk i læreres erfaringer på hvilke tiltak som fungerer bra for disse elevene, og dermed ble problemstillingen som følger:

«Hvordan kan lærere bidra til å fremme mestring hos elever med internaliserte vansker».

Problemstillingen skal ha en overordnet og førende plass gjennom forskningsprosessen, og jeg velger å belyse problemstillingen med følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan ser lærere på sin rolle i forhold til elever med internaliserte vansker?
2. Hvilken kunnskap har lærere om elever med internaliserte vansker?
3. Hvilke tiltak opplever lærere fungerer best for å hjelpe elever med internaliserte vansker til å mestre skolehverdagen?

1.4. Begrepsavklaringer og avgrensninger

På norsk har ordet mestring to litt ulike betydninger. Det kan bety å være dyktig på et fagområde ved at man klarer å utføre og løse ulike oppgaver. Innen psykologien og helsevesenet betyr det mer at man takler noe, at man klarer seg gjennom utfordringer og vansker uten å la seg påvirke negativt. Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse (NK LMH) forstår mestring som; «...et uttrykk for hvilke ressurser som finnes hos den enkelte og relasjonen og samspillet mellom vedkommende og situasjonen han eller hun er i» (Sønstebø, 2017). Når jeg i problemstillingen min bruker begrepet mestring, tenker jeg på individets evne til å møte og løse livets utfordringer. Jeg vil se på elevenes sårbarhet og miljøets påvirkning, og hvordan det samspillet påvirker hverandre. Jeg tenker ikke her kun det å klare seg faglig på skolen, men jeg tenker mestring både fysisk, psykisk, sosialt og åndelig. Jeg tenker livsmestring og psykisk helse (Bandura, 1997, Antonovsky, 2012).

Psykisk helse er stort begrep, og det finnes mange ulike tilstander og utfordringer innenfor dette feltet. Jeg valgte derfor å fokusere på de tilstandene jeg møter oftest i min arbeidshverdag. Dermed handler denne oppgaven om elever med internaliserte vansker som angst og depresjon (Ogden, 2010). Mange faguttrykk har blitt brukt for å beskrive avvikende atferd. Atferdsvansker blir innenfor pedagogikken delt i to hovedkategorier, og hvilket begrep man bruker kan variere (Sørli og Nordahl, 1998). Innenfor pedagogikk skiller man ofte mellom emosjonelle vansker og sosiale vansker, og disse betegnelsene benyttes ofte i offisiell språkbruk (Ogden 2015). Sørli og Nordahl (1998) bruker begrepene utagerende og innadvendt problematferd, der innadvendt problematikk relateres til ensomhet, angst, depresjon og betydelig mentalt fravær i undervisningen. Gresham og Elliot (1990) benytter begrepene eksternalisert og internalisert atferd med tilnærmet samme meningsinnhold som beskrevet ovenfor. Ogden (2015) bruker begrepet internalisert atferd som en fellesbetegnelse for vansker som har sterk emosjonell element, som angst og depresjon. Jeg har valgt å bruke begrepet internaliserte vansker i denne oppgaven, og henviser med det til elever som har varierende grad av angst og depresjon.

1.5. Oppgavens disposisjon

Teoridelen skal virke som et rammeverk for forskningsprosjektet. Med nye læreplaner og nytt utvidet kompetansemål, er fokuset på livsmestring blitt et viktig begrep i dagens skole. Hvilke

tiltak kan skolen og lærere iverksette for å hjelpe elever med internaliserte vansker til å føle større mestring. Presentasjon av teori er delt i to kapitler.

I kapittel 2 vil det gjøres rede for ungdom og psykisk helse med fokus på internaliserte vansker. Det omhandler også hvordan ulike risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer påvirker denne elevgruppen, og hvor viktig mestringstro er for opplevelsen av mestring. Her vil tidligere forskning bli presentert.

I kapittel 3 vil ulike risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i skolen fordypes ved å fokusere på forebyggende og helsefremmende tiltak i skolen på systemnivå, klassenivå og individnivå, og hvordan lærere kan være en ressurs.

I kapittel 4 blir forskningsprosessen presentert, den omhandler metodiske betraktninger og valg som ligger til grunn for gjennomføringen av de kvalitative intervjuene ut i fra aktuelle forskningsspørsmål. Her vil analyseprosessen der jeg brukte STC (systematisk tekst kondensering) forklares trinnvis.

I kapittel 5 vil resultatene fra analysen bli presentert i tabeller etter tiltak på system-, klasse- og individnivå, og med sub-kategorier under hvert tiltak. På hver sub-kategori vil det presenteres hvilke informantene som sa det samme. Etter hver tabell vil jeg oppsummere informantenes svar, samt komme med noen direkte sitater fra informantene.

I kapittel 6 vil resultatene drøftes opp mot teori og annen forskning. Jeg vil også her først drøfte tiltak på systemnivå for så å se på tiltak på klassenivå og individnivå. På systemnivå vil jeg se nærmere på hvordan livsmestring på timeplanen vil påvirke elever med internaliserte vansker på godt og vondt. På klassenivå vil jeg drøfte hvilken betydning god klasseledelse har for denne elevgruppen før jeg på individnivå ser på viktigheten av en god relasjon mellom lærer-elev og elev-elev.

I kapittel 7 vil jeg oppsummere studien, svare på de tre forskningsspørsmålene før jeg avslutningsvis svarer på selve problemstillingen.

2.0. TEORIDEL I – PSYKISK HELSE

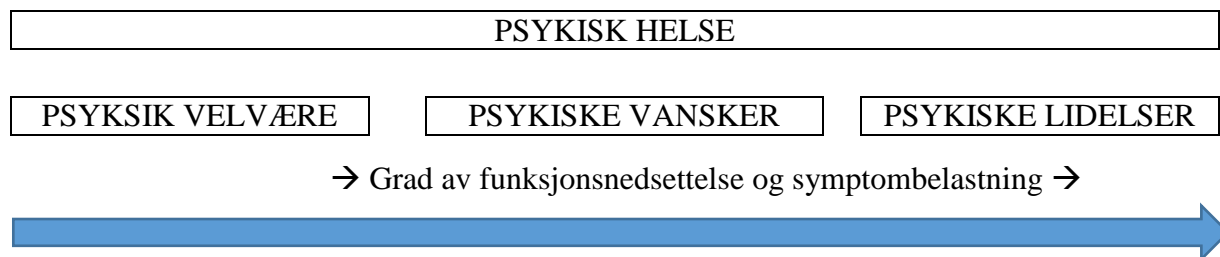
Dette kapitlet vil omhandle sentral teori og aktuell tidligere forskning. Formålet er å redegjøre for sentrale begreper, teoretiske perspektiver og tidligere forskning samt trekke frem linjer som har vært veiledende for masteroppgaven. Min problemstilling er som tidligere nevnt:

«*Hvordan kan lærere bidra til å fremme mestring hos elever med internaliserte vansker*».

2.1. Psykisk helse

Alle har vi en psykisk helse, og det handler like mye om glede og trivsel som vonde tanker, følelser og livsutfordringer. Psykisk helse er et omfattende begrep, noe som gjør det utfordrende å lage en kollektiv definisjon på begrepet som kan gjelde tvers av geografiske og kulturelle forskjeller (Ekornes 2018). Verdens helseorganisasjon (WHO, 2014) finner det også vanskelig, men mener at hovedpoenget i begrepet handler om individets muligheter til selvrealisering, mestring og autonomi. De definerer dermed psykisk helse slik; «...*a state of well-being in which the individual realizes his or hers own abilities, can cope whit the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or hers community*». Helsedirektoratet (2019) forklarer psykisk helse som utviklingen av og evnen til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav.

Vår psykiske helse er ikke statisk, og den variere etter hvem vi er som individer, hvilke situasjoner vi befinner oss i og hvordan vi tolker situasjonen rundt oss (Ekornes, 2018). Vår psykiske helsetilstand vil forflytte seg frem og tilbake på en sammenhengende akse, og vil for de fleste befinne seg et sted mellom ytterpunktene av totalt velvære og total dysfunksjon.



Figur 1. Psykisk helse som et kontinuum (Ekornes, 2018, s. 15).

God psykisk helse er ikke «å leve det gode liv», men å leve et godt liv på tross av hverdagens stress og utfordringer (Uthus, 2017). Resiliens handler om menneskets psykologiske motstandskraft, og om faktorer som gjør at man bevarer en psykisk styrke og helse til tross for stress og påkjenninger (Haugan, 2017). Vi mennesker har ulik holdning til nye ukjente situasjoner og det gir dermed ulikt pågangsmot i møte med det ukjente. Å være resiliert betyr

å være robust, og at man på tross av motgang og høy grad av risikofaktorer viser et godt funksjonsnivå (Ibid.). Dette perspektivet finner vi igjen i Antonovskys (2012) sin teori om salutogenese som betyr «hva som fremmer god helse». Hva er det som gjør at noen mennesker som opplever katastrofer og andre påkjenninger allikevel har en god psykisk helse? Salutogenese bygger på et positivt helsebegrep, og fokuserer på helsefremmende faktorer som aktivt påvirker helsen positiv som sosial tilhørighet, kjærlighet, humor, mestring, sosiale strukturer m.m. Disse faktorene er ikke bare positive fordi de kan virke dempende på risikofaktorer, men fordi de er direkte helsebringende i seg selv. Salutogenese har i større grad et mestringsperspektiv enn et sykdomsperspektiv, der man ser på ubrukte, men tilgjengelige ressurser hos individet og omgivelsene (Ibid.). Det handler ikke om å unngå negative faktorer men om hvordan man mestrer dem. Empowerment er sterkt knyttet til det salutogenetiske begrepet. Empowerment kan forklares som en prosess som styrker individet til å ta tak egne evner og ressurser slik at de får mer kontroll over faktorer som påvirker deres helse (Uthus, 2017). Antonovsky (2012) kaller denne holdningen til utfordringer «sense of coherence» (SOC). Det å mestre gir en mening med tilværelsen. Det å ha en sterk SOC betyr at man er motivert og har pågangsmot for å takle stressende utfordringer, at man har tro på at man forstår utfordringen og at man har ressurser tilgjengelig som egner seg for å møte og mestre utfordringen.

2.1.1. Psykisk helse blant barn og unge.

I flere undersøkelser om folkehelsearbeidet i kommunene kommer det frem at psykisk helse blant barn og unge er en av de største folkehelseutfordringene. Riksrevisjonens gjennomgang av folkehelsearbeidet i 2014-2015 kom det frem at over halvparten av kommunene i Norge rapporterte psykisk helse som deres største folkehelseutfordring (Prop. 121 S, 2018-2019). En nyere karlegging utført av by- og regions forskningsinstituttet, NIBR, viser tilsvarende resultater for arbeidet med barn og ungdom (NIBR/NOVA 2017). Over 60% av kommunene rapporterte i 2017 at psykisk helseplager hos barn og unge var deres fremste hovedutfordring i folkehelse- og forebyggingsarbeidet. Det har vært en økning fra under 50% i 2011 (Prop. 121 S, 2018-2019).

Velferdsinstituttet NOVA, ved Oslo Met, har siden 2010 årlig gjennomført Ungdata-undersøkelser i kommuner og fylkeskommuner. Undersøkelsen dekker ulike felt som har betydning for de unges helse og oppvekstvilkår, og hvert år kommer det ut en samlet oversikt

basert på nasjonale tall slik at man kan følge utviklingen over tid. Resultater fra Ungdata rapporten 2019, viser at omfanget av psykiske helseplager har økt, og særlig blant jenter, og spesielt jenter med minoritetsbakgrunn (Bakken, 2019). Psykiske helseplager øker med alder og skoletrinn, og viser at 6% av gutter og 16% av jenter i 8. klasse gir uttrykk for psykiske plager. Tallene stiger for jentene til henholdsvis 24% og 28 % på 9. og 10. trinn, og hos guttene er det 8% og 10%. Ytterligere økning skjer på videregående skole der hele 30% av jentene sier de opplever høy grad av psykiske helseplager på vg1 mens hos guttene øker det til 11% (Folkehelseinstituttet – Psykisk helse i Norge, 2018, s. 59). I aldersgruppen mellom 13-18 år opplever 15 – 20 % å ha psykiske plager, så sterke at det påvirker dem negativt i hverdagen. Internasjonal forskning dokumenterer lignende tall for andre vestlige land, og understreker at angst og depresjon er det som truer ungdommens helse i størst grad (Stockings mfl. 2016).

Ungdatastudien rapporterer også at ungdommen er mer veltilpasset nå enn før, og man kan derfor stille seg spørsmålet om hvorfor ungdom i økende grad opplever psykiske plager. Ungdata peker ut to områder som relevante. For det første opplever de unge høye krav og press knyttet til utseende og kropp. For det andre så opplever de et stort press fra samfunnet og seg selv til å mestre skolen og få gode karakterer slik at de kommer inn på riktig skole/utdanning. Å ha psykiske plager er derfor ikke bare uheldig for ungdommens livskvalitet og livsutfoldelse, men kan også virke uheldig inn på deres motivasjon for læring (Bakken, 2019).

2.2. Internaliserte vansker

Internaliserte vansker eksisterer, som tidligere nevnt, på et kontinuum mellom mild og alvorlig grad av internaliserende atferd (Ekornes, 2018). Internalisert problematferd har blitt en samlebetegnelse for alle vansker som har en sterk emosjonell komponent, blant annet depresjon og angst (Ogden, 2015). Internaliserte vansker hos elever har både en emosjonell og en sosial side, og kan føre til vansker med tolkning og atferd. Antall elever med internaliserte vansker øker med klassetrinnene, og det kan ses i sammenheng med alderstypiske utviklingstrekk. Ungdomstiden kan være en tøff periode, og elevenes salutogenese kan være avgjørende på hvordan de takler denne kronglete utviklingsperioden (Antonovsky, 2012). Ungdommens biologiske og arvemessige forhold, samt oppvekst- og miljømessige forhold har stor betydning for deres psykiske helse (Bru, m.fl., 2016).

Elever med internaliserte vansker er ofte stille og pliktoppfyllende elever som ikke skaper de største problemene i undervisningen (Ogden, 2010). Denne elevgruppen gjør lite av seg, og de kan være vanskelig å oppdage i en travel skolehverdag. Disse elevene er ofte engstelige og deprimerte, og har som regel mangelfull generell sosial kompetanse. De har ofte prestasjons- og prøveangst, og kan ofte sitte med redsel i seg for å være på skolen, snakke med læreren eller medelever. Ofte har de høyere mestring på faglige utfordringer enn sosiale. (Ibid.). Det finnes flere typer angst, men felles er at man kjenner en irrasjonell frykt enten knyttet mot bestemte objekter eller situasjoner. Depresjon kan forklares som en tilstand av nedstemthet, manglende glede og initiativtaking, og energitap/økt tretthet over tid (Ibid.). Mange barn og unge med internaliserte vansker forsøker å justere sine følelser og kognitive tilstand på en lite rasjonell måte, det kan beskrives som en form for «overkontroll».

2.2.1. Angst

Angst er den vanligste psykiske helseplagen blant elever i norsk skole ifølge folkehelseinstituttets undersøkelse fra 2018. Den undersøkelsen rapporterer at mellom 15-20% dagens ungdom sliter med symptomer for angst, og har så store utfordringer at det påvirker deres evne til å fungere på en adekvat måte. Antall unge som er blitt diagnostisert med angstlidelse har økt fra 5 % i 2014 til 7 % i 2018 (Folkehelseundersøkelsen, 2014 og 2018). Ungdata-undersøkelse fra 2019 viser at det er en fortsatt økning av ungdommer med selvrapporterte angst og depressive symptomer (Bakken, 2019).

Det finnes flere typer angst, og det er vanlig å dele angst inn i separasjonsangst, generalisert angst, sosial angst, tvangslidelser og posttraumatisk stresslidelse. Separasjonsangst er vanligst i tidlig skolealder og med alderen viser andre angsttyper seg som sosial angst, generalisert angst og andre angstlidelser som panikkangst (Øverland og Bru, 2016). Jeg vil videre omtale generalisert og sosial angst, da det er de to angsttypene jeg møter mest av i min yrkeshverdag og dermed mest relevant for min studie.

Generalisert angst (GAD) er når barnet bekymrer seg over flere ulike situasjoner over tid, slik som skolesituasjoner, venner, helse, fremtiden og familien. Barnet viser ubehag og prøver ofte å unngå situasjonene som skaper angst. I skolesammenheng kan det være i situasjoner der det skjer endringer som bytte av klasserom, lærer eller endringer av rutiner (Øverland og Bru, 2016). Symptomer kan være følelse av ubehag med smerter i mage og hode, eller kvalmefølelse. De har også ofte søvnproblemer, muskelspenninger og konsentrasjons-

problemer. I tillegg så lider mange med generalisert angst også av prestasjonsangst. Prestasjonskravet i skolen kan føles så stort at det forsterker angsten. Dette kan føre til at de får vansker med skolearbeidet og forsøker å unngå læring og prestasjonssituasjoner (Ibid.).

Sosial angst innebærer at man tror at andre stadig foretar negative vurderinger av ens prestasjoner og/eller fremtoning. Det å være sjenert er en vanlig del av barns utvikling, og noen kan være mer sjenert enn andre. Det er først når sjenansen blir så stor at den hemmer eleven at det blir et problem (Øverland og Bru, 2016), og det kan da være snakk om sosial angst. Det som trigger sosial angst er som regel situasjoner der eleven er i fokus. Det kan være ved fremføringer og høytlesing i klassen. Ved situasjoner der eleven føler hen har lav status. Ved nye situasjoner, i sosiale settinger og når eleven trenger hjelp. Eleven frykter å bli evaluert av andre, å ikke vite hva man skal si eller gjøre i sosiale situasjoner samt frykt for å dumme seg ut og bli avvist av andre (Ibid.) Ved et angstanfall kan man få sterke kroppslige reaksjoner som: hjertebank, rødming, svetting, kvalme, svimmelhet og stamming. Angstanfall er ubehagelige, både fysisk og psykisk, og det kan begrense elevens fungering.

2.2.2. Depresjon

Alle mennesker kan i perioder være nedstemte, sjenerte eller engstelige uten at det hemmer dem så mye i det daglige, det er normalt. Depressive lidelser er karakterisert som vedvarende og omfattende tristhet, kjedsomhet, og mangel på opplevelse av glede (Bru m.fl., 2016). Lider man av depresjon responderer man ikke på lystbetonte aktiviteter, interaksjoner og oppmerksomhet fra andre, og man utvikler negative forventninger og manglende interesse for å delta i aktiviteter. Det handler om gjennomgripende tristhet og negative forventninger til framtiden (Ibid.). Når man strever med vedvarende negative følelser, tanker og dårlig selvtillit over tid kan det begrense livskvalitet og livsutfoldelse (Ekornes, 2018).

Depresjon gjør skolegangen mer utfordrende for elevene da det blir vanskeligere for dem å organisere skolearbeidet, de er mer følsomme og sårbare for kritikk, og i tillegg bruker de mye energi på å ta valg og bekymre seg for at de mangler energi og konsentrasjon til å lære (Uthus, 2017). De har ofte et pessimistisk syn på seg selv og sine evner til å klare skolens mange krav. Det kan medføre at de prøver å unngå problemer i stedet for å løse dem for å minske de negative følelsene (Bru m.fl. 2016). Deprimerte elever kan ofte føle seg usikre og engstelige i sosiale situasjoner og dermed trekke seg tilbake fra sosialt samspill med andre. Da

står de i fare for ikke å få oppfylt sosiale behov og støttet akademisk læring. En slik sosial tilbaketrekning kan gi de mangelfull sosiale kompetanse og føre til skolevegring (Ibid.).

2.3. Mestring

De nye læreplanene bygger på følgende definisjon av kompetanse: «*Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 2.2).

Abraham Maslow regnes som grunnleggeren av humanistisk teori, og han baserte sin psykologiske teori på det «sunne» mennesket (Maslow, 1970). Mennesket er grunnleggende godt og sikter mot selvrealisering/selvaktualisering. Motivasjon er et sentralt begrep hos Maslow, og han mener at alle mennesker har et medfødt ønske om å mestre. Hvis det ikke er en balansegang mellom dette ønsket, menneskets ressurser og tilgangen til støtte, kan mestring bli vanskelig. Deci og Ryan (2000) mener i likhet med Maslow at mennesker har en naturlig drivkraft i ønsket om å mestre, men de antar at det i tillegg er nødvendig at mennesket får aktiv støtte og oppmuntring fra omgivelsene. Det autonome mestringsmotive handler om det å mestre i seg selv. Humanistiske teorier legger vekt på indre kilder til motivasjon, og belønningen ligger i det å få til noe nytt og en positiv følelse av å mestre. Den indre motivasjonen handler om et dypt menneskelig behov for å være kompetent, og det skaper et ønske hos individet til prøve å utføre en handling på en god måte (Ibid.). Det sosiale prestasjonsmotive handler om å få en positiv vurdering fra andre, en sosial anerkjennelse eller en belønning. Det handler om den sosiale siden av selvoppfatningen vår, et ønske om å være noe i andres øyne, et behov for å føle seg verdsatt og respektert (Maslow, 1970).

Et mestringperspektiv i dagens videregående skole legger vekt på at elever skal være sentrale aktører i eget liv. Det er et ønske at elevene skal være med å planlegge, gjennomføre og reflektere rundt egne læreprosesser. I den overordnede del står det: «*Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2.4). Det gir et godt grunnlag for selvregulert læring. Selvregulert læring kan forstås som individets evne til å sette seg mål, motivere seg for innsats, vurdere hva som kreves for å nå målet, overvåke og vurdere egen læringsprosess (Skaalvik og Skaalvik (2017). Befring (2014) viser til det nye

læringssynet der alle skal lære gjennom hele livet og at læring er en prosess der en selv må være aktiv.

Gode mestringsopplevelser gir energi, positive forventninger og tro på at en takler utfordringer. Bandura (1997) viser til begrepet self-efficacy som kan oversettes som forventning om mestring. Mestringstro er nødvendig for å mobilisere energi, motivasjon, og et ønske om lære. Tidligere forskning bekrefter at det er en sammenheng mellom faglig selvoppfatning og skoleprestasjonen, og at denne sammenhengen øker med alder (Skaalvik og Skaalvik, 2017). Alle mennesker har et iboende drivkraft i seg til å ta tak i livets utfordringer ifølge Bandura (2006b). Han kaller det «Human agency» - individets handlekraft. Vi søker alle å leve et så godt liv som mulig og ved å bruke den iboende handlekraften kan mennesker påvirke seg selv og omgivelsene positivt (Ibid.). Mange elever med internaliserte vansker mangler denne handlekraften, eller de bruker den kraften til å bare være tilstede.

«Self-efficacy» er en forutsetning for «human agency» (Bandura, 2006a). Har man ikke en forventning om å mestre noe, så har man heller ikke stor handlingskraft. Forventing om å mestre er knyttet opp mot utfordringer vi møter, og det handler om vår egen tro på å mestre utfordringen.. Hvis man mangler tro på egne evner til å mestre utfordringen, vil man enten unngå å møte den eller innsatsen blir lav og vi gir fortere opp (Bandura, 1997). Har vi tro på egne evner til å mestre utfordringen vil innsatsen og utholdenheten øke og vi vil vise mer engasjement. Vår forventning til mestring påvirker hvordan vi føler, tenker og motiverer oss selv til å ta valg og handle i møte med utfordringer. Banduras «self-efficacy» har likhetstrekk med Zimmermanns begrep «selvregulert læring (Zimmermann 2000, Skaalvik og Skaalvik, 2017). Zimmermann (2000) anser selvregulering som et av menneskets viktigste egenskaper, for det er den egenskapen som har gjort det mulig for mennesket å tilpasse seg ulike forhold. Selvregulering er avgjørende for elevenes prestasjoner og måloppnåelse, uansett om det er snakk om akademiske eller praktiske fag. Skaalvik og Skaalvik (2017) mener at skolen bør vektlegge å lære elevene selvregulert læring da det er viktig for elevenes utvikling. De argumenterer for at selvregulering er en av de viktigste egenskapene elevene kan utvikle for å løse problemer og utfordringer de vil møte i voksenlivet. Ved å hjelpe elevene med å finne frem til de ressursene som den enkelte allerede har i seg, kan de lære å forstå seg selv i samspill med andre. Skolen er et passende sted for elever å tilegne seg både faglig og sosial kompetanse (Uthus, 2017). Derfor er det bra at den nye læreplanen har som ett av fire grunnleggende kompetanseområder å lære elevene å lære.

Deci og Ryan (2000) står bak selvbestemmelsesteorien som hevder at det grovt sett finnes to ulike typer motivasjon, indre og ytre motivasjon. Selvbestemmelsesteorien fokuserer på de forhold som fremmer den indre motivasjonen. Forhold som å få dekket behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet, og at dette er viktig for å få økt livsglede og motivasjon. Ved å gi elevene en mulighet til å påvirke sin egen hverdag ved å innlemme elevmedvirkning kan det føre til økt motivasjon hos elevene. Når man tilpasser arbeidsoppgavene etter elevenes evner og ressurser slik at de kjenner på mestring og kompetanseutvikling skaper det motivasjon og lærelyst. Behovet elevene har til å føle tilhørighet må ofte være oppfylt slik at eleven kan motivere seg og fatte interesse for å lære. Hvis elevene opplever å bli støttet i behovene for kompetanse, tilhørighet og autonomi vil de ifølge selvbestemmelsesteorien erfare økt indre motivasjon, selvregulering, engasjement og involvering i læringsprosessene. Hvis de derimot ikke opplever å få dekket behovene så leder det til lav motivasjon, dårligere sosial fungering og lavere tilfredshet (Ibid.). Elever med store internaliserte vansker vil trolig ha vansker for å få dekket behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, da de bruker all sin energi til å takle å være tilstede i klassen.

Både Ogden (2010) og Bru mfl (2016) hevder at faglig læring og psykisk helse er to sider av samme sak, at de gjensidig påvirker hverandre. Det betyr at faglig læring er avhengig av elevenes evne og mulighet til å konsentrere seg og motivere seg om læringsarbeidet. Internaliserte vansker kan føre til skolevansker og motsatt kan skolemestring påvirke og styrke den psykiske helsen (Bru mfl. 2016). Det er derfor viktig at lærere har kunnskaper om hvordan de skal forholde seg til elever med internaliserte vansker, samt hvordan de kan fremme mestring.

2.4. Stress og sårbarhetsteorien

Vi sosialiseres inn i et samfunn gjennom en gjensidig påvirkning, der man ikke formes passivt, men aktivt deltar i egen utviklingsprosess gjennom interaksjon med omverdenen (Kvillo, 2015). Gjennom denne sosialiseringprosessen kan man utsettes for hendelser som fremprovoserer reaksjoner som for noen kan gi psykiske vansker. I tillegg så kan man ha biologisk sårbarhet og genetisk disposisjon som vil påvirke motstandsdyktigheten. Årsaker til psykiske vansker er ikke nødvendigvis en dramatisk hendelse, det kan også handle om frekvensen av negative små hendelser og individets evne til å tåle motstand (Ibid.)

Helse-determinanter er ulike faktorer som kan ha negativt eller positivt effekt på vår psykiske helse (NOU 2015:2). Risikofaktor er en fellesbetegnelse som benyttes om forhold som øker faren for at personer utvikler psykososiale problemer, og de forholdene kan eksistere hos individet eller i oppvekstmiljøet (Kvelling, 2015, NOU 2015:2). Faktorene kan være av individuell, familiær eller miljømessig art, og relateres til økt risiko for negativ psykososial utvikling i fremtiden (Kvelling, 2015). Eksempler kan være genetisk sårbarhet sammen med stress, lærevansker, sjenertethet og emosjonell tilbakeholdenhet. Dette viser seg å øke risikoen for å utvikle slike vansker. Eksempler på miljømessige faktorer kan være utrygge oppvekstvillkår, mobbing og sosial utestenging. Beskyttelsesfaktorer kan nøytralisere effekten av risikofaktorer. De kan virke beskyttende mot fremtidige risikoer, samt være styrkende i seg selv, og dermed skape positiv atferd og utvikling (Ogden, 2015). Eksempler på beskyttelsesfaktorer kan være medfødt robusthet, resiliente tankemønstre, god sosial kompetanse, sosial støtte, god skolefungering, positiv selvfølelse, opplevelse av kontroll og god emosjonell regulering (Ibid.).

Å oppleve stress er naturlig for alle mennesker, og fysiologiske stressreaksjoner er en nødvendig del av kroppens system for å mobilisere energi (Skaalvik og Skaalvik, 2017). Stress er positivt når det gir oss en opprømt knyttet til aktiviteter eller situasjoner som vi grugleder oss til. Det kan gi oss mestringfølelse. For elever med internaliserte vansker kan stress være negativt hvis man går med en konstant følelse av å ikke strekke til eller redsel for å mislykkes (Ibid.). Kronisk stress er negativ stress som vedvarer over tid og kan føre til kroppslige helseskader. Langvarige stressbelastninger kan føre til økte psykiske helseplager som nervøsitet, depresjon, angst, og dermed dårlig mental helse (Ibid.). En kunnskapsoversikt om stress i skolen, som er basert på 33 internasjonale studier, viser at elevene stresser på grunn av mengden prøver og innleveringer. I tillegg så setter de høye forventninger til seg selv og sine prestasjoner for å komme inn på ønskede linjer på videregående og høyskoler. Samtidig stresser de i forhold til sosial aksept fra medelever, det å bli inkludert og godtatt i en vennegjeng og føle tilhørighet. Relasjon til lærer kan også skape press hos dem da de er redd for og tror at en dårlig relasjon til lærer kan føre til dårlige karakterer (Lillejord mfl., 2017).

Elever med internaliserte vansker trenger ofte et tilpasset skole- og klassemiljø der det tas hensyn til deres sårbarhet. Ved å redusere risikofaktorene og øke de beskyttende faktorene kan kanskje utviklingen av psykiske lidelser og vansker bli redusert (NOU 2015:2).

3.0. TEORIDEL 2: HELSEFREMMEDE OG FOREBYGGENDE TILTAK.

Dette kapitlet vil omhandle tiltak skolen og lærere kan gjøre for å fremme mestring hos elever med internaliserte vansker. Prinsippet med tidlig avdekking og innsats har fått gehør i skoler og barnehager så vel som i barnevern og psykisk helsevern (Kunnskapsdepartementet, 2020). Opplæringsloven (1998) §9-3 gir alle elever rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Helsefremmende arbeid er tiltak som bevarer og fremmer både den fysiske og psykiske helsen gjennom økt mestring, økt livskvalitet, mer motstandskraft og overskudd til å mestre de utfordringer og belastninger man møter i livet. Det kan være både generelle og individuelle helsefremmende og forebyggende tiltak som iverksettes for å legge til rette for mestring i skolen for elever med internaliserte vansker (Ogden, 2015).

Det er ulike årsaker til internaliserte vansker. Det kan som tidligere nevnt være både genetiske og miljømessige faktorer som spiller inn. Hvordan genetiske faktorer kommer til uttrykk er ofte avhengig av miljøet barnet oppholder seg i (Drugli, 2013). Det betyr at risikoutsatte barn ikke behøver å utvikle store internaliserte vansker dersom de møter et godt miljø, men noen ganger er de genetiske forutsetningene så sterke at barnet får store vansker selv i et godt miljø (Ibid.). Nedenfor vil jeg gå gjennom noen tiltak som er viktige i møte med elever med internaliserte vansker, og jeg har organisert tiltakene på systemnivå, klasseromsnivå og på individnivå.

3.1. Tiltak på systemnivå

I et systemperspektiv tenker man seg at alle deltagerne blir påvirket av det miljøet de er en del av, samtidig som de selv påvirker dette miljøet (Klomsten, 2017). Hvis man iverksetter forebyggende og helsefremmende tiltak slik at omgivelsene og miljøet endres, vil også interaksjonen mellom menneskene som er der endres, og dette vil igjen få ringvirkninger slik at atferden til menneskene påvirkes (Nordahl m.fl., 2005). Det har vist seg at elever med store utfordringer har størst utbytte av forebyggende tiltak som er en del av normaltilbudet på skolen (Ogden, 2015). Med det menes tiltak som implementeres på systemnivå og som retter seg mot alle elevene, som ulike sosioemosjonelle- og antimobbeprogrammer.

I alle skoler så er det formelle og uformelle regler, normer, forventninger etc. som er med på å forme miljøet (Ogden, 2015). Den uformelle skolekoden beskriver hvordan ansatte organiserer rutiner og handlingsmønstre ved skolen – «*Sånn gjør vi det her...*» Den uformelle

elevkulturen som utvikles på en skole er også viktig for utvikling av miljøet. Forskning viser at hvis det utvikler seg en elevkultur der det er attraktivt å utføre skolearbeid så har det stor betydning for elevenes trivsel og læring (Hattie, 2009). Bli det derimot en kultur der elevene forventer gode resultater uten å yte maksimalt eller en antiskolekultur, har det negativ betydning for elevenes læringsmiljø. Hvis skolekoden er sterk og tydelig så blir utfallet av elevkoden mindre, med det menes at elevkoden får ikke styrt miljøet så tydelig (Ogden, 2015). Skolen har et stort potensial til å utjevne sosiale forskjeller og utvikle en inkluderende skole for alle (Uthus, 2017). Skolens læringsmiljø er vesentlig for både faglig og sosial utvikling og for læring, (Hattie, 2009). De viktigste faktorene i et læringsmiljø er: en god ledelse og positiv skolekultur, god klasseledelse og ledelse av undervisningsforløp, relasjoner og kultur for læring blant elevene, relasjoner mellom elever og lærere samt samarbeid mellom hjem og skole (Ibid.).

3.1.1. Skolens målstruktur

Da Pisa-undersøkelsen startet opp i 2000 skåret Norge lavt i forhold til andre land vi liker å sammenligne oss med. Et tiltak for å øke elevenes kompetanse ble da et nytt læreplanverk – Kunnskapsløftet (LK06). Kunnskapsløftet kom med systemer for å kvalitetssikre skolen ved å opprette systematisk kunnskapstesting (Nasjonale prøver) av elevene, og offentliggjøring av resultatene skulle forplikte skolene til å jobbe mot bedre resultater (Kunnskapsdepartementet, 2006). Flere påpeker at dette har ført til at skolens læringsmiljø har fått et prestasjonsklima der man legger vekt på å demonstrere kompetanse (Uthus, 2017, Bru, mfl., 2016). Samtidig presiseres det at fritt skolevalg, også kalt karakterbasert inntak, har ført til såkalte A og B skoler, som medfører økt press på elevene til å få gode karakterer for å komme inn på A-skoler. Resultatet av dette har ført til at sluttvurdering verdsettes høyt, og at feil er ensbetydende med manglende kompetanse. Mange opplever at et slikt læringsklima skaper frykt for nederlag, og dermed fører til stress, nervøsitet og prestasjonsangst (Uthus, 2017). Skoler som derimot har et mestringsklima verdsetter elevenes progresjon høyt. I et slikt læringsklima legger man vekt på elevens innsats, og det å feile ses på som en nødvendig del av opplæringen. Her er det viktig at læreren ser hver enkelt elev og setter realistiske mål sammen med eleven, og legger planer for hvordan eleven skal nå disse målene, som begge skal evaluere senere. Et godt læringsklima er viktig for at elevene skal oppleve kontroll og dermed tørre å utfordre seg selv (Ibid.).

Hva som er viktig målstruktur kommer som signaler fra samfunnet, skolen og gjennom lærerens fokusering. Det tydeliggjøres også gjennom offentlige skoledebatter, læreplaner og forskrifter. Hva skolens ledelse og lærere fokuserer på har også betydning for elevene. Legger skolen og læreren vekt på resultatene på prøven i stedet for på prosessen og fremgangen, kommer det til uttrykk gjennom tilbakemeldinger og kommentarer (Skaalvik og Skaalvik, 2017). Det kan føre til konsekvenser for elevenes trivsel og mestring når skolen har inkorporert det samme herskende verdisetet som samfunnet for øvrig, som sier at det gjelder å hevde seg i konkurransen om de beste skolene og utdanningsløpene for å kvalifisere seg til mest attraktive jobbene. Det bør ikke være vanskelig å forstå at det kan føre til at de unge bekymrer seg og føler på et stress. Elever med internaliserte vansker opplever allerede mye stress bare ved å være på skolen, og når de samtidig opplever stort press på å prestere for å komme videre i sin utdanning kan det noen ganger bli for mye. Ofte fører det til økt nedstemthet, utmattelse og dårligere mental helse, som igjen kan føre til at de ikke klarer å gjennomføre det, og dermed uteblir fra undervisningen/skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2017).

3.1.2. Livsmestring på timeplanen

De nye læreplanene som skal tas i bruk høsten 2020 gir fornyelse av alle fagene i grunnskolen og den videregående skole. I den nye overordnet delen, har skolens ansvarlighet for utviklingen elevenes sosiale kompetanse blitt tydeliggjort. I tillegg så skal det innføres tre tverrfaglige temaer, og ett av dem er folkehelse og livsmestring, FoL (Prop. 121 S, 2018-2019). Skolen er en arena som er godt egnet for forebyggende og helsefremmende arbeid for elevers psykiske helse, fordi det er et sted de tilbringer mye av sin tid.

Livsmestring er å gi elevene gode strategier for å takle livets opp og nedturer, og lære dem å møte motgang og medgang på en adekvat måte. Elevene skal få mer kjennskap til hvordan tanker og følelser oppstår, og hvordan de kan regulere følelser og tanker på en hensiktsmessig måte. Det vil være sentralt å lære dem å styre følelsene med handlinger, om hvordan tankene kan påvirke kontakten med andre og hva man kan gjøre hvis noe i livet oppleves som vanskelig (Klomsten, 2017, Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 2.5.1). Elevene trenger å høre og akseptere at det er normalt å ha vonde tanker og følelser, og at det noen ganger også kan være vanskelig å mestre livet (Uthus, 2017). Med andre ord kan fokus på psykisk helse ha stor betydning for positiv identitetsutvikling hos elevene. Derimot vil et ensidig fokus på psykiske plager kunne medføre en sykeliggjøring av normale reaksjoner og følelser. Det vil

være viktig å påpeke at psykisk helse ikke bærer preg av å være enten frisk eller syk, men kan heller betraktes som et kontinuum et menneske hele tiden beveger seg i (Ekornes, 2018).

Gjennom samspill med klassen vil lærere kunne øke elevenes bevissthet og evne til å regulere egne følelser og væremåte, samt oppmuntre til å utøve ansvarlig og prososial atferd (Uthus, 2017). Livsmestring handler først og fremst om å bevisstgjøre elevene på de positive kreftene som finnes i alle liv. Eksempler på det i skolen er å få mestringsopplevelser, skape positive sosiale erfaringer sammen med medelever og andre voksne. Klarer man det så kan trivselen øke, og eleven vil utvikle robusthet og en motstandskraft som gjør det lettere å takle hverdagens små og store utfordringer (Klomsten, 2016, Drugli og Lekhal, 2018).

Livsmestring på timeplanen kan skape mer forståelse, aksept og åpenhet rundt psykiske plager, samt gjøre det lettere å søke om hjelp og gi hjelp og støtte til de som trenger det (Bru mfl., 2016). Ved å gjennomføre det på et systemnivå når det ut til alle elevene uten å henge ut eller å skille ut risikoutsatte elever (Ogden, 2010). Ifølge St. meld. 28 er den viktigste oppgaven skolen har å sette de unge i stand til å møte og mestre utfordringer i fremtiden på en adekvat måte. (Kunnskapsdepartementet, 2016).

3.1.3. Pedagogiske skoleprogrammer

I Ludvigsen-utvalgets sluttrapport: Fremtiden skole (NOU 2015:8) presenteres som tidligere nevnt et bredt kompetansebegrep der kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle ferdigheter trekkes ut som viktige ferdigheter for elever slik at de kan løse fremtidige utfordringer i samfunns- og arbeidsliv. Det som var nytt i rapporten var fokuset på sosioemosjonell kompetanse. Å opparbeide en slik kompetanse har stor betydning for utviklingen av elevenes psykiske helse (Durlak og Weissberg, 2005). En metaanalyse gjort av Durlak og Weissberg i 2005 viser at skolebaserte program som fokuserer på sosial og emosjonell læring gir økt effekt på elevenes prososiale atferd, på deres opplevelse av tilhørighet til skolen, og på de faglige resultatene samt at det reduserer negativ atferd. Sosioemosjonell læring (SEL) er læringsprosesser der elevene øver på og utvikler selvbevissthet, selvstyring, sosial bevissthet, refleksjonsferdigheter og ansvarlig beslutningsevne (Haugan, 2017).

Helse- og Utdanningsdirektoratet har en tverrfaglig satsing på «Psykisk helse i skolen», og det finnes flere skoleprogrammer for den videregående skole for å bekjempe mobbing og forebygge psykisk helse (Andersen, 2016). Eksempler på slike programmer er «Hva er det med Monica?», som er et program som i hovedsak er kompetansehevende for lærere. LINK

som står for livsmestring i norske klasserom og er et kompetansehevende program for lærere om hvordan man bedre kan bygge god psykisk helse i skolen. VIP, som står for Veiledning og Informasjon om Psykisk helse i skolen og går ut på å øke elevenes kunnskap om psykisk helse. Gjennom VIP-programmet lærer de om hvordan de kan jobbe forebyggende og helsefremmende for å ta vare på sin egen psykiske helse, samtidig som det vil øke elevenes evne til å gjenkjenne signaler på psykiske lidelser hos seg selv og andre, og forhåpentligvis senke terskelen for å søke hjelp (Andersen, 2016). VIP har senere blitt videreutviklet til VIP-Makkerskap, som er et program for å skape en trygg overgang fra ungdomsskole til videregående skole (Vestreviken, 2020, skoleprogrammer). Opplæringsprogrammer handler om å utvikle alle elevenes emosjonelle og sosiale mestringskompetanse, men for elever med internaliserte vansker så handler det også om emosjonell- og sosial utviklingskompetanse for å bidra til økt personlig og sosial vekst (Ogden, 2015). Durlak mfl. (2011) gjennomførte en metaanalyse i 2011 om skolebaserte programmer innen sosial og emosjonell læring (SEL). Resultatene av metaanalysen viser at slike skoleprogrammer hadde god positiv effekt på elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse og deres prososiale atferd. I tillegg så viste resultatene en reduksjon av eksternalisert og internalisert problematferd blant elevene.

Hvordan elevene opplever skolestarten kan være avgjørende for elevenes videre læringsmiljø (Vestre Viken). Det er ved skolestart det dannes relasjoner, men det er ofte noen som faller utenfor. VIP-makkerskap er et ledd i psykososialt arbeid, her knyttes arbeidet med psykisk helse i det ordinære VIP opp mot praktisk verktøy som gagnar hver enkelt elev og læringsmiljøet. Ved VIP makkerskap blir klassen fra første skoledag delt inn i makkerskap på to personer. Disse makkerparene tilhører igjen en makkergruppe på fire elever. Makkerskapene og makkergruppene har oppgaver i forhold til hverandre, som å hjelpe og støtte hverandre i oppstarten og ved å passe på at ingen går alene (Ibid.). Dette skaper litt trygghet og forutsigbarhet for alle elever, og skal forhindre at noen føler seg utestengt og uønsket ved inndeling av gruppeoppgaver etc.

3.2. Tiltak på klasseromsnivå

Skolen er et sted barn og ungdom tilbringer store deler av sin oppvekst, og lærere blir derfor sentrale personer i deres liv ved siden av familie og venner (Bru m.fl., 2016). Læreres hovedoppgave er først og fremst å legge til rette for og lede elevenes læring på en målrettet og systematisk måte. Derfor er det viktig med faglig dyktighet slik at man gir elevene tilpasset

opplæring etter deres evner og forutsetninger, samt gir relevante og konstruktive tilbakemeldinger (Ibid.). Flere forskningsrapporter viser at de aller fleste barn og unge trives på skolen med sine medelever og lærere (Uthus, 2017). Forskning gjennomført av Nordenbo m.fl. (2008) viser at det er tre kompetanser hos lærere som har stor betydning for elevenes læring; Ledelseskompentanse, relasjonskompetanse og didaktisk kompetanse. Følgende vil jeg omtale hvorfor klasseledelse er et viktig tiltak som fremmer mestring på klassenivå, og jeg vil samtidig komme litt inn på viktigheten av lærernes didaktisk kompetanse.

Relasjonskompetanse vil bli omtalt senere under tiltak på individnivå.

3.2.1. Klasseledelse

God klasseledelse og et trygt og omsorgsfullt læringsmiljø er betydningsfullt, og kan øke innsatsviljen, bedre den psykiske helsen og motvirke negativt stress blant elevene (Uthus, 2017). Ledelseskompentanse handler om lærerens evne til å lede det som skjer i klasserommet og å ha klare regler for arbeidet sitt. Å utarbeide kjøreregler og etablere gode regler og rutiner i klassen er viktig for å få en god klasseledelse (Ibid.). Læreren må tørre å være en tydelig voksen som formidler og praktiserer forventninger til regler og rutiner som er innført. Rutiner er nyttige både for elever og lærere, men kanskje spesielt viktig for elever med internaliserte vansker fordi det skaper struktur og forutsigbarhet som de trenger for å føle seg trygge (Ogden, 2015). Arbeidet med struktur og rutiner er en kontinuerlig prosess, og krever at læreren er årvåken, men også tydelig og tålmodig i starten slik at elevene skal lykkes i å mestre og følge oppsatte kjøreregler.

Det er hensiktsmessig å utvikle en autorativ klasseledelse der man leder klassen med varme og tydelighet, og utvikler en kultur for læring samt gir elevene faglig støtte og utfordringer. «*Klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene*» (Ogden, 2015). Dyktige klasseledere har også god didaktisk kompetanse og er flinke til å formidle og bruke sine fagkunnskaper til å skape nysgjerrighet og engasjement blant elevene (Ibid.). Det å kunne faget sitt godt, slik at man kan improvisere og vise elevene hensikten med å lære fagstoffet er viktig for å få motiverte elever. Noe annet som motiverer er å legge opp til elevaktivitet og elevutfoldelse slik at elevenes oppmerksomhet og motivasjon rettes mot læringsaktivitetene, noe som vil skape engasjement og fremdrift i elevenes læring. Elevmedvirkning er også viktig for å skape motivasjon til læring (Ibid.)

De fleste elever, men kanskje spesielt elever med internaliserte vansker, trives best når hverdagen blir forutsigbar og strukturert (Ogden, 2010, Øverland og Bru, 2016). Det skaper trygghet. For å få til det er det viktig at man er i forkant med å gi informasjon slik at de vet hva som skal skje. Ukeplaner eller periodeplaner kan skape en slik forutsigbarhet. Allikevel så er det viktig å lære dem at uforutsette ting kan skje, og at de må lære å takle det (Ogden, 2010). Andre tiltak man kan gjøre for å skape trygghet er å inngå individuelle avtaler. Eksempler på dette kan være at de skal slippe å lese høyt eller holde fremlegg foran klassen (Ogden, 2015). Ved å vite at de slipper det skaper det en trygghet og en ro slik at de slapper litt av og kan konsentrere seg om det som skjer i klasserommet. Et annet tiltak som kan hjelpe dem med å finne roen er hvor de plasseres i klasserommet (Ibid.). Elever med internaliserte vansker er ofte vare og kan tolke ting negativt, og dermed ofte usikre i samspill med andre. Nettopp derfor opplever de at enkelte plasser er mer «trygge» fordi de ikke blir så synlige for andre medelever. Mange trenger også å sitte i nærheten av døren, slik at de kan ta seg en tur ut hvis det blir for tøft (Ibid.).

3.2.2. Klassemiljø

Et mål for klassemiljøet bør være at elevene ser hverandre og tar vare på hverandre. At de er tollerante, tar hensyn og oppmuntrer hverandre når noen skal ha fremføringer, og at man ikke baksnakker hverandre (Lund, 2004). Et miljø der man jobber for å gjøre hverandre gode i stedet for et konkurranseorientert læringsmiljø.

Lærerens kompetanse i klasseledelse er viktig for å skape et godt læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg sammen. Læreren må ha et overordnet blikk og tydelig vise hvilken type oppførsel som er akseptabel og hvilken man ikke aksepterer (Ogden, 2015). For å fremme et positivt læringsmiljø er det viktig at lærerne korrigerer og veileder elevene samtidig som de ivaretar dem og jobber for å få til et miljø der alle er lagspillere og ikke motstandere (Ibid.).

Elever med internaliserte vansker har ofte få positive relasjoner til jevnaldrende. De deler sjelden sin opplevelse med andre, er mye alene og kan dermed gå glipp av viktig elementær sosialisering og identitetsutvikling (Lund, 2004). Elever med internaliserte vansker liker vanligvis å jobbe individuelt siden de opplever sosial interaksjon som utfordrende. Det er viktig å møte dem på dette, men også utfordre dem til å delta i gruppeoppgaver (Bru m.fl. 2016). En løsning er at man kan sette dem i en gruppe med medelever de har god kontakt

med, og som de føler seg trygge på. Det kan gjøre at de deltar mer aktivt i samarbeidet. VIP-makkerskap er et fint verktøy som hjelper til med dette.

3.3. Tiltak på individnivå

Barn og unge med internaliserte vansker står i fare for å ikke mestre skolehverdagen fordi de har vansker med å delta, konsentrere seg og gjennomføre læreprosesser. Dette fører ofte til at de ikke får utnyttet sitt læringspotensial og vil ofte underyte på skolen (Uthus, 2017.). Hvis vi lar elevene slippe unna de situasjonene de er engstelige for gjør vi dem en bjørnetjeneste. Det beste for eleven er å bli eksponert for de angstfremmende situasjonene ved at man tar utgangspunkt i elevens funksjonsområde slik at eleven føler de har kontroll over situasjonen. At læreren kan tilrettelegge slik at situasjonen blir mest mulig komfortabel og at eleven når som helst kan trekke seg hvis situasjonen skulle bli for vanskelig. Utfordringen for læreren her er å finne en balanse mellom å støtte og utfordre eleven. Derfor er det viktig at læreren har kunnskaper om den enkelte elev, og tilpasser utfordringene og undervisningen etter utviklingsnivå og behov til den enkelte elev og den sammensatte klassen (Ogden, 2015). Samtidig må læreren få til en god relasjon til eleven slik at eleven føler seg trygg sammen med en voksen.

Elever og lærere har ulike perspektiv på skolen, mens læreren har fokuset på faglig utvikling, er forholdet til jevnaldrende og sosialt samspill sentrale elementer for elevene. Skolen er en viktig sosialiseringfaktor i utvikling av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse.

3.3.1. Relasjon lærer/elev

Lærerrollen er kompleks og krever kompetanse på flere områder. Som lærer fungerer man som en rollemodell og man skal skape trygghet og veilede elevene i deres opplæring (Ekornes, 2018). Gode relasjoner mellom lærere og elever er viktig for å kunne skape et godt læringsmiljø, og det kan endre elevenes opplevelse av læringsmiljøet fra å være et prestasjonsorientert til læringsorientert læringsmiljø (Federici og Skaalvik, 2017). I en metastudie gjennomført av Nordenbo m.fl. (2008) var lærerens relasjonskompetanse en av tre avgjørende kompetanser som hadde stor innvirkning på elevenes læring.

Relasjonskompetanse handler om lærerens evne til å bygge gode sosiale relasjoner til elevene der forholdet er preget av interesse, empati, toleranse og respekt (Ogden, 2010). Å utvikle

positive relasjoner til elevene er et kontinuerlig arbeid som krever at læreren innehar flere mellommenneskelige kvaliteter. Det å vise tillit, verdsetting og anerkjennelse er grunnleggende elementer i arbeidet med å skape og vedlikeholde positive relasjoner til elevene. Det krever at man som lærer veileder elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert eller som strever med å tilegne seg ny kunnskap (Ekornes, 2018). Lærerens sosiale støtte er helt sentral og deles opp i emosjonell- og instrumentell støtte. God sosial støtte fra lærere (og medelever) kan hjelpe elever med internaliserte vansker i samspill med andre. Det kan virke som en buffer mot krevende og stressende skolesituasjoner. Dette kan gi mindre stress og emosjonelle problemer, og gi mer glede av læringen (Ryan og Deci, 2000, Ogden, 2015)

Annerkjennelse, omsorg og trygghet kjennetegner læringsmiljø som fremmer elevens følelse av tilhørighet og det krever at lærere er emosjonelt støttende (Deci og Ryan, 2000). Emosjonell støtte er elevenes opplevelse av hvordan læreren oppmuntrer, verdsetter, aksepterer og respekterer eleven. Det er viktig at læreren etablerer en god og trygg relasjon til elevene slik at eleven føler seg vel og trygg på læreren (Ibid.).

Elevenes opplevelse av instrumentell støtte er også viktig for elevenes læring og trivsel i skolen (Federici og Skaalvik, 2017). Med instrumentell støtte menes hvordan elevene opplever å få konkrete råd og praktisk veiledning. Det er viktig at læreren kjenner eleven og tilrettelegger etter elevens forutsetninger, funksjonsnivå og risikostatus (Ibid.). Læreren må ha en pedagogisk tilpasset opplæring der hen har nivå-, dybde- og/eller mengdedifferensiering av undervisningen slik at alle elever får faglige utfordringer som passer deres funksjonsnivå (Uthus, 2017). Ved å gi differensiert undervisning så vil flere elever oppleve mestingsopplevelser som igjen vil øke deres motivasjon og tro på egne evner til å lære mer. Kunnskapslæreren og omsorgslæreren må forenes.

4.0. METODE

I dette kapitlet vil forskningsprosessen presenteres, og jeg vil synliggjøre og begrunne de valg jeg har tatt underveis. Jeg vil starte med å presentere ulike forskningsmetoder før jeg begrunner valg av metode for denne studien. For så å presentere hvordan intervjuguiden ble utformet, utvelgelse av deltakere og andre valg under innsamling av data. Deretter vil jeg redegjøre for transkriberings- og analyseprosessen av datamaterialet. Jeg vil også reflektere rundt studiens validitet, reliabilitet og generalisering i forhold til valgt forskningsmetode i forbindelse med dette forskningsprosjektet. Avslutningsvis tar jeg for meg noen etiske betraktninger knyttet til studien.

4.1. Vitenskapsteoretisk ramme

Denne studien er inspirert av et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Et fenomenologisk perspektiv er en tilnæringsmåte som ofte brukes i kvalitative studier, og det retter søkelyset mot menneskers opplevelse og oppfattelse av sin verden. Det vil her bli benyttet sammen med et hermeneutisk perspektiv, og hermeneutisk filosofi handler om hvordan vi fortolker egne og andres opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Min problemstilling er som følgende;

«Hvordan kan lærere fremme mestring hos elever med internaliserte vansker.»

4.1.1. Fenomenologisk perspektiv

Ved å bruke en fenomenologisk innfallsvinkel søker man å oppnå en dypere forståelse av menneskets verdensbilde ved å ta utgangspunkt i deres subjektive opplevelser. Derfor passer det med en fenomenologisk orientert forskning når målet er å få innsikt i lærernes erfaringer i møte med elever med internaliserte vansker. Studien tar sikte på å få frem lærernes erfaring og grunnleggende opplevelse av dette fenomenet. Elever med internaliserte vansker vil i så måte bli et sosialt fenomen, og lærernes beretninger og erfaringer fra praksis vil bli forsøkt tolket og presentert fra deres perspektiv.

Ved fenomenologisk tilnærming er idealet å lytte til informantene på en objektiv måte, slik at de fritt får beskrive sine egne erfaringer uten å bli forstyrret (Kvale og Brinkmann, 2009). Det betyr at jeg må være meg bevisst min egen forståelseshorisont ved at jeg stiller meg åpen og

objektiv i forhold til det informantene beretter, slik at det er deres erfaringer som klart og tydelig får komme frem.

4.1.2. Hermeneutisk perspektiv

Wilhelm Dilthey som regnes som den moderne hermeneutikkens far, uttalte følgende; «Das Selenleben verstehen wir, die Natur erklären wir». «Naturen forklarer man, men mennesket forstår man». Det er stor forskjell på mennesket og naturen, og vi kan ikke bruke naturvitenskapelige metoder for å forstå menneskets handlinger (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Hermeneutikk betyr fortolkningskunst, og det legges vekt på at det ikke finnes noen sannhet, at fenomener kan tolkes og forstås på ulike måter (Thagaard, 2013). Det utfordrer påstanden om at fortolkning kan være absolutt sann. Når man forsker på fenomener så vil forskeren fortolke informantenes fortolkning av virkeligheten. Når jeg ber informanten om å beskrive utfordringer elever med internaliserte vansker har i dagens skole så får jeg deres fortolkning av dette fenomenet.

Den hermeneutiske spiral forklarer erfaringsprosessen som en kontinuerlig prosess. Vi får stadig nye erfaringer som hele tiden endrer og utvider vårt forståelsesgrunnlag. Det er en aktiv prosess, som krever at vi setter vår forutforståelse til side, og er åpne for nye teorier (Kleven og Hjordemaal, 2018). Gadamer snakket om en horisontsammensmeltning, hvor man må sette seg inn i den andres perspektiver for å forstå (i Kleven og Hjordemaal, 2018). Ved å aktivt lytte til informantenes erfaringer, kan det føre til at min forforståelse endres fordi jeg har fått ny kunnskap om temaet. I en slik interaksjon mellom intervjuer og den intervjuede, vil jeg som forsker være i stadig utvikling med det som skal forstås (Kvale og Brinkmann, 2009).

4.2. Kvantitative og kvalitative metoder

Det er flere fremgangsmåter man kan benytte seg av ved forskning, og hvilken metode man velger styres ofte av forhold som tilnæringsmåte, problemstillingen eller formålet med studien. Metode betyr «veien til målet», og det blir vanskelig å finne veien dit hvis man ikke har satt seg noen mål. Det er viktig at man først vet hva som skal undersøkes før man velger metode (Kvale og Brinkmann, 2009).

Hva man ønsker å forske på er avgjørende om man velger en induktiv eller deduktiv innfallsvinkel (Kleven og Hjordemaal, 2018). En deduktiv fremgangsmåte tar sikte på å anslå holdbarheten av bestemte teorier gjennom hypotesetesting. Slik hypotesetesting forbindes ofte med kvantitativ forskning, og det krever at man har en kritisk holdning til virkeligheten og etablerte sannheter (Ibid.). Induktiv tilnæringsmåte har som formål å utvikle begreper som et fenomen, og å gi størst mulig helhetsforståelse av alle sider ved fenomenet. Det kan ikke trekkes noen konkrete slutninger på grunnlag av de data som innhentes, men det gir en pekepinn på mulig gyldige slutninger. Slik forskning er vanligvis forbundet med kvalitative metoder (Ibid.).

Når man har bestemt seg for formålet og tema på masteroppgaven begynner fasen der man jobber med å formulere problemstillingen. Dette er et kjernepunkt i forskningsprosessen, fordi den vil være styrende for resten av arbeidet (Kleven og Hjordemaal, 2018). Valg av forskningsmetode bør være grundig vurdert i lys av hvilken metode som på best mulig måte vil besvare problemstillingen i studien. Forskningsmetoder deles hovedsakelig inn i kvalitative og kvantitative metoder.

4.2.1. Kvantitative forskningsmetoder

Velger man kvantitative forskningsmetoder er man opptatt av å forske på hypoteser og årsakssammenhenger. Forskeren er ofte objektiv og holder en viss avstand med dem/det de forsker på (Kleven og Hjordemaal, 2018). Det er viktig at man har en presis formulert problemstilling, og at spørsmålene i de standardiserte intervjuene og enquête spørreskjemaer er entydige og redusert til akkurat det problemstillingen spør etter (Ibid.). Alle informantene får de samme spørsmålene, og innhenting av data skjer enten ansikt til ansikt, over telefon eller via post/data (Ibid.).

Fordelen med kvantitative metoder er at man kan innhente en mengde data, og den er ofte målbar og kan uttrykkes i tall, mengde og andre mengdeformer. Metoden innebærer at man også kan bruke datamaskiner og statistiske dataprogrammer når innhentet data skal analyseres. Ved bruk av statistiske programmer blir skillet mellom innsamlingsprosess og analyseprosess mindre tydelig (Kleven og Hjordemaal, 2018). Kvantitative metoder hadde vært en egnet metode hvis jeg for eksempel hadde tenkt å forske på om det er en økning av elever som sliter psykisk i den videregående skolen og hvorfor.

4.2.2. Kvalitative forskningsmetoder

Kvalitativ forskning skiller seg fra kvantitativ forskning ved at man ikke er ute etter å bekrefte eller avkrefte en påstand. Det viktigste er å finne et meningsinnhold som kan utvide og gi faglig kunnskap om fenomener (Brinkmann & Tanggaard, 2015, Kvale og Brinkmann, 2009). Man søker etter en dypere forståelse av de sosiale fenomenene som blir studert, eks. informantenes erfaringer, opplevelser og verdier. I kvalitativ forskning foreligger data ofte i form av tekst, verbale utsagn eller handlinger, dermed spiller fortolkningen en sentral og viktig rolle. Innen kvalitativ metode finnes det flere fremgangsmåter å velge mellom for å hente inn data, og de mest brukte metodene er observasjon, diskursanalyse og intervju (Kvale & Brinkmann, 2009).

Observasjon er en metode som egner når et fenomen skal studeres i sine naturlige sammenhenger. Ved observasjon eller feltarbeid, går forskeren inn og er delaktig i samhandling med medlemmene, og kan fange opp de observertes totale livssituasjon og atferdsmønstre (Kleven og Hjordemaal, 2018). En annen kvalitativ metode er diskursanalyse der målet er å analysere teksttytringer i kontekst. Man ønsker å få orden, oversikt og struktur ut av et ustrukturert tekstmateriale, og man spør om hvordan og hvorfor denne teksten finner sted (Ibid.)

Kvalitativt intervju er kanskje den mest brukte kvalitative metoden (Thagaard, 2013). Et intervju kan være like variert som samtaler mellom mennesker, og det kan utformes og gjennomføres på forskjellige måter (Kleven og Hjordemaal, 2018). Kvalitative intervjuer er fordelaktig når man vil forstå verden ut i fra den intervjuedes perspektiv ved å få innsyn i informantens erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Strukturerte intervjuer kan betraktes som muntlig variant av spørreskjemaet, der spørsmålene er formulert og rekkefølgen bestemt. Ustrukturerte intervjuer kan betegnes som dialoger mellom forsker og informant, der spørsmålene ikke er bestemt på forhånd, men kommer spontant ettersom samtalen utvikler seg (Ibid.). Et semistrukturert intervju er et intervju der spørsmålene er definerte på forhånd, men rekkefølge og spørsmålsform kan endres underveis ut ifra hva informantene formidler (Kvale og Brinkmann, 2009, Thagaard, 2013).

4.2.3. Valg av metode:

Et av målene ved kvalitativ forskning er å forstå hvordan mennesker oppfatter sin livsverden, og egenskaper ved intervju er forenlig med dette målet. Dette fordi intervju egner seg for å undersøke hvordan informantene forstår og opplever seg selv og omgivelsene sine (Thagaard, 2013). Det var formuleringen av min problemstilling som avgjorde at jeg valgte kvalitativt intervju. Den metoden tillater meg, som forsker, å få innblikk og dypere forståelse av informantenes opplevde erfaringer, kunnskaper og holdninger til fenomenet og å få innblikk i hvordan de opplever sin yrkeshverdag. Lærernes erfaringer og opplevelser kan gi informasjon som kan brukes for å belyse min problemstilling (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). For å få til dette kreves det at jeg har utarbeidet en god intervjuguide. Hvis intervjuguiden fungerer dårlig, kan det bli vanskelig for meg som forsker å stille gode spørsmål som gir svar som skal belyse problemstillingen.

Å skulle intervju fagpersoner, når man ikke har erfaring i intervjuteknikk opplevdes krevende og uforutsigbart. Jeg tenkte først å gjennomføre et fokusgruppeintervju, men jeg følte at det tryggeste var å forholde meg til kun en informant om gangen. Det å gjennomføre semistrukturerte intervjuer ville gi meg en frihet til å følge opp informantenes utsagn, samtidig som intervjuguidens tema og spørsmål ville gi intervjuene en viss struktur. Hvis jeg mestret å gjennomføre gode semistrukturerte intervjuer ville det gi meg mer informasjon og mulighet for å gå i dybden i lærernes erfaringer og opplevelser.

4.3. Forberedelse til datainnsamling

Det stilles store krav til forberedelsene og til forskeren ved intervjuer. Semistrukturerte intervjuer bør være en samtale der forskeren styrer samtalen så lite som mulig slik at informanten kan føre ordet (Kvale og Brinkmann, 2009). Intervjuet bør ha en hverdagslig samtaleform der man fokuserer rundt bestemte temaer som forsker har valgt ut på forhånd gjennom utarbeidelsen av en intervjuguide (Ibid.). Forskeren bør være bevisst spørreformen og ha en kritisk innstilling til det som blir sagt, samt fokusere på dynamikken i interaksjonen mellom seg selv og informanten (Ibid.). Intervjuet skal gi informantene en mulighet til å gi et sammendrag av sine egne opplevelser, erfaringer og personlige oppfatninger knyttet til mine forskningsspørsmål (Befring, 2007, Kvale og Brinkmann, 2009).

4.3.1. Intervjuguide

En intervjuguide skal virke som et veiledende verktøy når man gjennomfører de semistrukturerte intervjuene (Dalen, 2011). Det er problemstillingen, forskningsspørsmålene og sentrale temaer fra teoridelen som ligger til grunn for utformingen av intervjuguiden (Vedlegg nr. 1). Ved utarbeidelse av intervjuguide må man vurdere om hvert spørsmål er relevante i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene (Dalen, 2011). Selve spørsmålene bør være presise og åpne, og ikke ledende, negative eller for sensitive. Under selve intervjuene, spesielt når man har åpne spørsmål, er det viktig å sette av nok tid slik at informanten får sagt det hen vil. Det er også viktig med tanke på at man må ha tid til å fordype seg i enkelte ting informanten tar opp som ikke står i intervjuguiden (Ibid.).

Min problemstilling inneholder noen kjernebegreper om internaliserte vansker og mestring. Jeg tok først utgangspunkt i tilgjengelig litteratur og forskning, før jeg hadde en «brain-storm» der jeg noterte ned hva jeg ønsket å få svar på fra informantene. Problemstillingen og forskningsspørsmålene virket som en rettesnor for å holde riktig fokus. Det ble etter hvert notert ned mange spørsmål som igjen ble sortert i hovedpunkter og underpunkter. Gjennom flere runder med bearbeidelse og etter veiledning fra veileder ble spørsmålene til sist «kokt ned til» syv ganske åpne spørsmål som jeg mener er viktige for å belyse min problemstilling. Spørsmålene ble videre vurdert om de var tydelige, ledende, lukkede, åpne, sensitive og/eller ubehagelige, og om de svarte på min problemstilling. Jeg har prøvd å være bevisst på eventuelle språklige føringer og formulert spørsmålene på en slik måte at de ikke fører mot en bestemt type svaralternativ eller legger inn en føring mot hva som er «riktig» å svare. Selv om ferdig formulerte spørsmål kan virke styrende på samtalen, har jeg fokuset på åpne spørsmål som gir rom for informantenes subjektive opplevelser.

Følgende temaer ble retningsgivende for kjernes spørsmålene og det jeg ønsket å få svar på i intervjuguiden;

- Læreres erfaringer og kunnskaper om internaliserte vansker
- Lærerrollen og lærernes tiltak i læringsmiljøet
- Lærernes erfaringer med gode individuelle tiltak

4.3.2. Utvalg

Ved kvalitativ metode er forskeren beroende av informantene for å få informasjonen hen trenger, men utvalget bør ikke være for mange da det vanskeliggjør å gjennomføre grundige analyser (Thagaard, 2013). Ved kvalitative tilnæringer kan det noen ganger være lurt å ta formålsoverrettede utvalg, med det menes at man velger informanter som har kvalifikasjoner og egenskaper som kan belyse problemstillingen. Jeg har derfor tatt strategisk utvelgelse for å finne mine informanter som sikrer at jeg får den informasjonen som er hensiktsmessig i forhold til min problemstilling. Ved tilfeldig utvelgelse kan man få informanter som ikke har så mye kunnskaper eller erfaringer om temaet. Det at utvalget er strategisk valgt vil trolig ha en effekt på de data som kommer inn. Det vil nok minimere forskjeller i svarene, men også fremheve felles grunntrekk.

Jeg kontaktet avdelingsledere for Helse og oppvekstfag ved to videregående skoler som videreformidlet min forespørsel til egnede lærere (Vedlegg nr. 2). Det var ikke vanskelig å rekruttere informanter, og de var alle faglærere på Vg1 med til sammen mange års erfaring. Jeg tok tidlig kontakt med alle fem for å etablere en god kontakt. Da gikk vi igjennom informasjonsskrivet i tilfelle de hadde noen spørsmål, og de ba alle om å få tilsendt spørsmålene i forkant. Jeg ønsket å etablere en god kontakt, med en åpen og avslappet kommunikasjon der vi snakket om både intervjuet, lærerrollen og andre is-brytende temaer.

4.3.3. Prøveintervju

Det er anbefalt å gjennomføre et eller flere prøveintervju før man begynner å intervju informantene, dette for å teste det tekniske utstyret og om spørsmålene holder mål etc. (Dalen, 2011). Min prøveinformant måtte av personlige årsaker brått utsette intervjuet, og dermed ble mitt første tenkte ordinære intervju et prøveintervju. Ved å gjennomføre et prøveintervju fikk jeg øve på å være i rollen som intervjuer og det var betryggende å vite at jeg klarte å håndtere diktafon-appen. Lydopptak er et godt verktøy å bruke når datamaterialet skal bestå av samtaler. Lydopptak fanger opp samtalens språklige og nærspråklige elementer, men man får ikke med nonverbal kommunikasjon (Malterud, 2011). Det positive med lydopptak er at alt som sies blir bevart, og forskeren kan fokusere på interaksjonen med informanten og på informantens reaksjoner. Dette gjorde det også lettere å følge opp det informantene sa med oppfølgingsspørsmål.

En ting som kom som en overraskelse var at et intervjuopptak kun er på 45 minutter, da stoppet appen opptaket automatisk, så siste delen av prøveintervjuet kom derfor ikke med på lydopptaket. En annen ting som overrasket etter å ha lyttet til opptaket var hvor ofte jeg avsluttet informantens setninger hvis hen tok en tenkepause. Erfaringene fra prøveintervjuet ga meg en trygghet, men også en bevissthet på egen væremåte i møte med de kommende intervjuprosessene.

Under mitt prøveintervju kom det frem mange fine innspill, erfaringer og tanker som jeg velger å ta med i analysen. Begrunner det med at informanten som ble intervjuet under prøveintervjuet egentlig skulle være en ordinær informant. Jeg har snakket med informanten i det opprinnelige prøveintervjuet og fått godkjennelse til å bruke hennes svar også. Derfor vil jeg ha 5 intervjuer i stedet for 4 i min analyse.

4.4. Datainnsamling

I pedagogisk forskning er man som oftest mest opptatt av å forske på personer og sosiale fenomener. Man ønsker å innhente data som forteller noe om folks atferd, meninger, holdninger, tanker, følelser, kunnskap og evner etc. Min forskning har hatt som hensikt å finne ut hvilke tiltak som fremmer mestring hos elever med internaliserte vansker. Jeg ønsket derfor å intervjuere lærere som har hjulpet disse elevene til å mestre skolehverdagen, men som også har kjent på utfordringer knyttet til det. Selv om det sies at forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning så vil jeg bestrebe meg på at det er først og fremst lærernes erfaringer og opplevelser som skal komme frem i denne forskningen (Thagaard, 2013, Kleven og Hjordemaal, 2018).

4.4.1. Gjennomføring av intervju

Før gjennomføringen av intervjuene sjekket jeg om alle informantene hadde fått informasjonsskriv og samtykkeerklæring, og at de var klar over sine rettigheter. De hadde alle fått intervjuguiden i forkant, etter eget ønske, slik at de kunne forberede seg og tenke gjennom spørsmålene. En uke etter at de hadde mottatt informasjonsskrivet og intervjuguiden kontaktet jeg dem i tilfelle de hadde spørsmål til intervjuet, intervjuprosessen, og all bearbeidelse i etterkant. Selve intervjuene innledet jeg også med å presentere formålet med studien og bakgrunnen for valg av tema. Jeg gjorde også rede for valg av metode og hvordan materialet

skal brukes. Jeg informerte om at alt blir anonymisert i oppgaven, og at de skulle få lese over intervjuet etter at den var ferdig transkribert. Hvor intervjuene ble gjennomført varierte. Noen ønsket å komme til min arbeidsplass og ta intervjuet der, mens andre ønsket at jeg skulle komme til deres skole.

Ved intervju kan man anse forskeren som et viktig forskningsinstrument pga. forskerens holdninger, erfaringer, kunnskaper, verdier og valg (Kvale og Brinkmann, 2009). Min forforståelse har påvirket hvilket emne jeg vil forske på, og hvilken retning forskningen har tatt. Jeg har også en forforståelse for hvordan det er å ha elever med internaliserte vansker i klassen, og dette har preget utformingen av intervjuguiden. Samtidig har jeg egne erfaringer og opplevelser rundt dette fenomenet, og har erfart at min kompetanse med denne elevgruppen er utilfredsstillende. Dette vil være med å prege mitt tolkningsmønster så det er viktig at jeg har en bevissthet rundt dette under intervjuet og hele forskningsprosessen.

Informantene var engasjerte og hadde mange erfaringer med elever med internaliserte vansker. Enkelte av informantene var så selvkommuniserende at de snakket slik at de svarte på kommende spørsmål. Det stresset meg litt i starten, for jeg var litt for bundet til intervjuguiden. Etter hvert valgte jeg å bruke de spørsmålene som en oppsummering og validering av tidligere svar. Jeg erfarte at det å verifisere mine fortolkninger av intervjupersonens svar i løpet av intervjuet skapte en trygghet og felles forståelse mellom informanten og meg. Ved å spørre oppfølgingsspørsmål og gi positive tilbakemeldinger til det de sa gjorde at det ble noen fine samtaler. I etterkant ga informantene uttrykk for at de syntes det var godt, for da ble det litt mer samtale og ikke et stivt intervju. Jeg avsluttet intervjuene ved å oppsummere og få bekreftelse fra informanten om at de var enige i min oppsummering.

4.5. Bearbeidelse av datainnsamling

Å analysere kvalitative data er en omstendelig og tidkrevende prosess, og i kvalitativ forskning finnes det ingen standardiserte teknikker for hvordan det skal gjøres (Kvale og Brinkmann, 2009). Man skiller mellom analyse og tolkning. Analyse er det arbeidet forskeren gjør for å få frem innholdet av innkommen data. Det er viktig å få en forståelse av hva informantene har å fortelle (Thagaard, 2013). Å tolke innebærer at man reflekterer over innkommen datas meningsinnhold. Tolkning er dermed en begrunnet vurdering av data i forhold til forskningsspørsmål og teori.

4.5.1. Transkribering

Kvale og Brinkmann (2009, s. 187) definerer transkribering slik: «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen». Det er en prosess der man gjør talespråk om til skriftspråk. Dette for å gjøre den tilgjengelig for språklig analyse (Ibid.).

Ved transkribering kan man miste mye informasjon da kroppsspråk, gester, stemmeleie, bruk av ironi etc. ikke kommer med. Den sosiale interaksjonen som oppstår under intervjuet forsvinner når samtalen blir skrevet ned på papir (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg prøvde først å sette inn transkripsjonssymboler, utviklet av Gail Jefferson, men det var for utfordrende siden jeg hele tiden måtte søke opp betydningen. Jeg valgte i stedet for å skrive ned i parentes når informanten lo, pustet tungt ut eller ble veldig ivrig etc. I tillegg så skrev jeg ned et lite referat av intervjuet, med tanker og inntrykk jeg satt igjen med mens intervjuet fortsatt var friskt i minne.

Intervjuene ble, som tidligere nevnt, tatt opp med diktafonapp og lagret i en «sky». Jeg valgte å transkribere intervjuene så fort som mulig etter gjennomføring, samt å gjennomføre transkriberingen selv. Jeg anså det som en effektiv måte å gå grundig gjennom datamaterialet på, og at det ville hjelpe meg med å få et godt helhetsinntrykk av hva informanten har ønsket å formidle.

4.5.2. Analyseprosessen

Det som skiller en vitenskapelig forskning fra useriøs synsing er en godt gjennomarbeidet og veldokumentert analyse. Det var viktig at jeg i denne fasen stoppet opp, tenkte meg om og så på alternative tolkninger og versjoner opp mot hverandre. For det er først når jeg som forsker kan fortelle trinn for trinn hvilke system som har vært fulgt i analyseprosessen at jeg kan dele den med andre. Analysering og fortolkning kan gjøres på flere måter, og jeg har tatt utgangspunkt i en analysemetode som heter *Systematisk tekstkondensering* (STC). Den er inspirert av Giorgio's fenomenologiske analyse (Giorgio, 1992 i: Kvale, 2005) og senere modifisert av Malterud (2011). Her anbefales det at analyseprosessen gjennomføres i fire trinn: 1) Få et helhetsinntrykk av hva informantene sier, 2) å indentifisere meningsbærende enheter, 3) å abstrahere innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene og 4) å sammenfatte betydningen av dette.

Første trinn i Giorgio's analyse handler om å få en følelse av helheten ved å lese hele intervjuet. Hva ønsker den enkelte informant å formidle? Det handlet om å få et helhetsinntrykk og sammenfatte meningsinnhold av innsamlet data (Giorgio, 1992 i: Kvale, 2005). Jeg leste gjennom transkriberingene flere ganger for å danne meg et helhetsinntrykk, før jeg fjernet irrelevant informasjon som overflødige ord, pauser, gjentakelser og setninger som var ufullstendige og dermed uten mening. Jeg fortettet datamaterialet ved å lage sammendrag av intervjuene. Når jeg leste sammendragene av de transkriberte intervjuene passet jeg på å være bevisst på egen forforståelse, slik at jeg ikke tolket svarene ut fra min forforståelse eller utelukket relevant informasjon. Jeg var veldig bevisst på å lese med et åpent sinn og søkte hva informanten virkelig ville formidle.

I trinn to handler det om å finne de naturlige «meningsenhetene» som trådte fram i intervjuene, man kaller dette for åpen koding (Malterud 2011). Her identifiserer man ulike perspektiv og særtrekk i datamaterialet. Ved å systematisk gjennomgå materialet og identifisere tekstelement med koder kan man se hvilken informasjon teksten gir. Disse kodene kan være enkeltord, setninger, avsnitt eller lengre tekstutsnitt, og brukes for å avdekke meningsfulle utsnitt, og de bidrar til å redusere og sortere datamaterialet (Ibid.). Jeg valgte å lese gjennom sammendragene i papirform og å kode de meningsbærende elementene med rosa markeringstusj.

I trinn tre ble materialet ytterligere konsentrert ved at jeg abstraherte den kunnskapen hver av kodegruppene representerte. Jeg valgte å følge Malteruds (2011) modifisering som gjorde at jeg kunne jobbe videre med hver enkelt kodegruppe som enhet. Jeg fortettet og sortere de delene av teksten som var kodet. I intervjuguiden hadde jeg en del tema jeg spurte alle informantene om. Disse var utarbeidet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og jeg valgte å bruke de som utgangspunkt for å systematisere kodeordene, i tillegg til evt. å tilføye aktuelle tema som oppsto utenfor intervjuguiden. Kategorisering av data innebærer en interaksjon mellom tilbøyeligheter i datamaterialet og forskerens forforståelse (Thagaard, 2013). Jeg skapte en overordnet forestilling ved å sette de meningsfulle enhetene inn i et system ved å trekke frem det viktigste i alle svarene under hvert tema/spørsmål.

Informantenes svar ble kodet i forskjellige farger, slik at det ble mer oversiktlig å se hva hver enkelt informant hadde svart på under de samme kategoriene. Jeg måtte være forsiktig slik at stikkord og sitater jeg trakk ut fra transkriberingene ikke mistet sin opprinnelige mening når de ble fjernet fra konteksten.

På det fjerde trinnet laget jeg en sammenfatning av betydningen i de foregående trinnene, og det vil utgjøre resultatprestasjonen som kommer i kap. 5.0. Jeg gikk systematisk igjennom de forskjellige kategoriene, og ulike tema rundt kategoriene som gikk igjen hos informantene og danner grunnlaget for de sub-kategoriene som er satt i tabellene (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg brukte materialet jeg hadde og førte det opp i en tabell med tre kolonner. I første kolonne satte jeg inn sub-kategorier etter kodingen i fase 2, og andre kolonne besto av eksempler som informantene hadde nevnt og i det tredje hvilke informanter som hadde nevnt dette i løpet av intervjuet. Lange intervjuer kan reduseres til noen få enkle kategorier når kodingen blir formet ut fra kategorisering (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg følte at det var viktig å ta et tilbakeblikk og vurderte om det sammenfattede materialet er i tråd med det inntrykket som kom frem i den opprinnelige teksten. Jeg valgte derfor å lytte gjennom intervjuet og å lese gjennom alle intervjuene i ettertid for å kvalitetssikre analysearbeidet og tolkningene. Å analysere handler om å sammenfatte temaene i intervjuene til beskrivende utsagn. De sitatene og beskrivende utsagnene vil være informantenes stemme utad, men styrt ut ifra mine tolkninger og prioriteringer.

4.6. Kvalitetsvurdering av intervjumaterialet

Innenfor all forskning vil man møte på metodiske og etiske utfordringer, men kanskje spesielt ved kvalitative studier. Det medfører at det stilles krav til meg som forsker til å følge etiske og metodiske retningslinjer. For å styrke studiens kvalitet må man kunne redegjøre og være bevisst på alle de valg man har tatt i de ulike trinnene i forskningsprosessen (Dalen 2011). Jeg vil her prøve å reflektere og gjøre rede for de etiske og metodiske valg jeg har tatt, og vurdere studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. I Kvantitativ forskning bruker man begrepene reliabilitet, validitet og generalisering (Thagaard, 2013)

4.6.1. Troverdighet – validitet

Validitet sier noe om styrken og gyldigheten til et utsagn, om hvorvidt data er gyldige eller ikke. I pedagogisk og vitenskapelig forskning handler validitet også om metoden er egnet til det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har gjennom metoddelen gjort rede for de ulike valgene og fremgangsmåtene jeg har benyttet gjennom forskningsprosessen. Jeg har også prøvd å fokusere på hvordan forholdet mellom muligheter og begrensninger kan

påvirke resultatet ved undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2009) sammenligner forskning med et håndverk, der forskerens praktiske og etiske ferdigheter og holdninger vil være avgjørende for resultatets gyldighet og troverdighet. Validitet handler dermed om hvorvidt resultatene jeg har kommet frem til er sanne, og om studien har undersøkt det den var ment å undersøke. Mine egne erfaringer med elever med internaliserte vansker vil ha betydning og styre mine valg gjennom hele forskningsprosessen, blant annet ved innsamling av data gjennom utarbeidelse av intervjuguiden. Mine forforståelse og erfaring kan gjøre at jeg vil fokusere mer på enkelte temaer og spørsmål, og som medfører at jeg automatisk velger bort noe annet viktig. Min forforståelse og erfaring kan også virke begrensende under analysen da det kan føre mitt fokus på bestemte deler av materialer, noe som gjør at man kan gå glipp av andre viktige funn. Det er vanlig i kvalitativ forskning at hermeneutisk perspektiv og tolkning er i fokus. Det er umulig som forsker å ikke påvirke studien, da alt jeg gjør og alle valg jeg tar er basert på egen forforståelse og livserfaring. Dette gjelder alle trinn i forskningsprosessen. Som forsker må man være bevisst på metode, valg og rolle for å redusere truslene som kan påvirke forskningens gyldighet og troverdighet. Forskeren må vise moralsk integritet og ansvar overfor de data som blir produsert. Validitet handler om å kontrollere, stille spørsmål og teoretiskere forskningen (Ibid.). Forskningens validitet sier noe om kvaliteten i de data som resultatene bygger på og de slutningene som har blitt trukket (Kleven og Hjordemaal, 2018).

Ved høy indre validitet har man god kontroll over mulige bias. Indre validitet innebærer om man kan stole på den tolkningen som framsettes om relasjoner mellom variabler (Kleven og Hjordemal, 2018). Et eksempel på det kan være definisjonsvaliditet som forskeren og informantene har lik definisjon av begrepene. For å sikre validiteten ytterligere fikk informantene lese igjennom intervjuet når det var ferdig transkribert. Dette for å gi de muligheten til å komme med rettelser og innspill. Det kom ingen store endringer, utenom om at de ville bytte ut noen ord med fagbegreper. Essensen av innholdet forble det samme. I tillegg så ble resultatene vurdert opp mot relevant teori.

Menneskers oppfatninger og meninger er ustabile, dermed vil innhentet data alltid være en trussel mot forskningens gyldighet. Det vil alltid være en mulighet for at informanten ikke gir det sanne bildet av en situasjon, og all forskning på mennesker vil ofte være preget av omgivelsene. Hvis jeg i min undersøkelse konkluderer med at et tiltak fremmer mestring hos eleven så vil denne konklusjonen være god hvis den er sann. Er det virkelig slik at tiltaket fremmer mestring, eller er det andre årsaker til at læreren føler at tiltaket gjør at eleven mestrer? I min undersøkelse ønsket jeg å få frem tiltak som fremmer mestring hos elever med

internaliserte vansker. Hvis mine funn kan bekreftes og svarene konkluderer med at et tiltak påvirker elevens mestring er den indre validiteten god. Noe som kan indikere at det er god indre validitet er at mange av tiltakene lærerne kom med var de samme tiltakene uansett skole de underviste på. Det vil forhåpentlig være en indikator på at tiltakene fungerer.

Den ytre validiteten er god dersom resultatene av datainnsamlingen kan gjøres generaliseres for andre relevante personer og situasjoner ut i fra undersøkelsens problemstilling (Kleven og Hjordemaal, 2018). Er resultatene jeg har funnet i min undersøkelse gyldige for andre lærere i den videregående skole som har elever med internaliserte vansker, eller er de bare relevante for oss som har deltatt i undersøkelsen? Kan de funnene jeg har kommet fram til i min undersøkelse også gjelde for lærere i barne- og ungdomsskolen? Jeg mener at de resultatene jeg har kommet frem til kan ha en viss overførbarhet til andre lærere. Dette begrunner jeg med at tiltakene som kom frem under intervjuene styrkes av teori og tidligere forskning-

4.6.2. Bekreftbarhet – Reliabilitet -

Et viktig spørsmål i all forskning er om studiens innkomne data er pålitelige, som på forskningspråket betegnes som reliabilitet (Thagaard, 2013). Reliabilitet handler altså om troverdighet, og man setter spørsmål om studien har blitt gjennomført på en pålitelig måte? Spørsmål om reliabilitet knytter seg gjerne til undersøkelsens data; hvilke data som brukes, hvordan data er samlet inn og hvordan data bearbeides. Man setter spørsmål ved studiens bekreftbarhet (Ibid.). Vil en annen forsker få de samme resultatene hvis de foretok den samme studien med de samme metodene?

Prinsippet om etterprøvbarehet står sentralt i all forskning (Kvale og Brinkmann, 2009). For å styrke påliteligheten er det derfor viktig at man beskriver tydelig og detaljert de ulike leddene gjennom hele forskningsprosessen så pålitelig som mulig. Ved å gjøre det kan en annen forsker i prinsippet gjennomføre den samme undersøkelsen og få det samme resultat (Kvale og Brinkmann, 2009). Rollen som forsker er dermed sterkt knyttet til studiens reliabilitet.

Hvordan lydopptak, utskrift og notater håndteres under transkribering og tolkning er også viktig for påliteligheten (Kvale og Brinkmann, 2009). Har man skrevet ned og fått med seg essensen til det informantene sa, eller har man tolket det gjennom sin forforståelse? Har man tolket og ilagt informantene meninger og synspunkter som informantene ikke har ytret? Jeg

har som tidligere nevnt latt mine informanter lese over min transkribering slik at de gi tilbakemelding på om jeg har mistolket dem i noen svar.

Utvalgskriteriene man har benyttet for å avgrense bør imidlertid også belyses (Thagaard, 2013). Som tidligere nevnt tok jeg en strategisk utvelgelse av informanter fordi jeg vet av erfaring at det finnes flere elever med internaliserte vansker på Vg1 Helse- og oppvekstfag. Hadde jeg tatt et tilfeldig utvalg, så hadde kanskje ikke alle hatt like mye kjennskap eller erfaring rundt temaet, og resultatene kunne sett annerledes ut. Jeg er derfor åpen for at resultatene kunne vært noe annet hvis jeg hadde hatt et annet utvalg eller hvis utvalget hadde vært større.

4.6.3. Overførbarhet - generalisering

Generalisering handler om resultatene man har analysert frem fra en studie kan overføres til resten av populasjonen. En studie er generaliserbar når forskningsresultater kan gjelde for andre kontekster, situasjoner og personer ifølge Kvale og Brinkmann, 2009. Det krever at forskningsresultatene gyldige og pålitelige.

Kvalitative studier som bruker intervju som forskningsmetode har ofte for få informanter til at de kan konkludere med et resultat som kan generaliseres (Kvale og Brinkmann, 2009).

Kritikere av kvalitative metoder understreker ofte det snevre utvalget, og påpeker at det ikke gir grunnlag for å generalisere. De glemmer at målet i kvalitative studier ikke er å generalisere. Det er forståelsen og ikke generaliseringen eller årsak-virkning forklaringen, som er målet med en kvalitativ studie.

I min studie har jeg gjennomført fem semistrukturerte intervjuer der hensikten ikke var å generalisere, men i å få dybdeinformasjon rundt et fenomen. Denne studien gir innsikt i fem læreres opplevelser og erfaringer med elever med internaliserte vansker. Det kan være at ved å delta i dette intervjuet har ført til at informantene har fått økt bevissthet og refleksjon rundt temaet, og det kan tilføre ny kunnskap og innsikt til de som leser denne studien. Mitt overordnede mål med denne studien var å få innblikk i, og ny lærdom i hvilke tiltak som fremmer mestring og dermed kanskje mestringsfølelse hos elever med internaliserte vansker.

4.7. Forskningsetikk

Troverdigheten i min forskning handler også om etikk, og det er flere etiske retningslinjer jeg som forsker må være bevisst på gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Når man skal intervjuer mennesker og dermed innhente og behandle personopplysninger i sin studie må man søke om godkjenning hos NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, for å ivareta etiske hensyn. Intervjuene ble ikke gjennomført før godkjenningen var bekreftet (Vedlegg nr. 3). NSD (2019) sine krav for å få godkjent en undersøkelse handler om anonymisering i forhold til behandling av personopplysninger og om frivillig deltagelse i undersøkelsen. Etiske retningslinjer kan være informert samtykke konfidensialitet og om deltagelse i studien har ført til negative konsekvenser for informantene. Jeg vil derfor ta for meg disse tre punktene og hvordan jeg har fulgt retningslinjene under undersøkelsen.

4.7.1. Informert samtykke

En etisk retningslinje handler blant annet om hvordan man som forsker har ivarett informantene som deltar i undersøkelsen. Jeg har prøvd å ivarett mine informanter ved å ha gi de informasjon i forhold til undersøkelsens overordnet formål, design og tema (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg informerte informantene om hvordan deres intervjuer vil bli benyttet i studien, og at de ville være beskyttet av taushetsplikt og konfidensialitet.

Når man skal gjennomføre en forskning er det viktig at man inngår en skriftlig kontrakt med informantene. Et skriv der de signerer at de har mottatt informasjon, og at de frivillig aksepterer deltagelse i studien. Samtidig er det viktig å informere informantene om at de til enhver tid kan velge å avslutte sin deltagelse selv om de har skrevet under på et samtykke, og at opptakene og eventuelt andre data da ville bli slettet. Dette var informasjon mine informanter fikk skriftlig i informasjonsskrivet i god tid før intervjuet, samtidig som jeg gjentok denne informasjonen rett før intervjuet startet. De hadde altså mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen, men dette benyttet ingen av mine informanter seg av. De skrev alle under på samtykkeerklæringen før intervjuene startet (Vedlegg nr. 4).

4.7.2. Konfidensialitet

I kvalitative studier er det viktig med konfidensialitet, og at informantene får informasjon om hvordan jeg vil ivareta deres konfidensialitet gjennom hele forskerprosessen. Dette for å skape trygghet og fortrolighet (Kvale og Brinkmann, 2009). I min studie var det kun informantenes yrkesrolle i forbindelse med deres erfaringer med elever som har internaliserte vansker som var viktig. Jeg krevde derfor ikke å vite hverken alder eller bosted, eller annen personlig informasjon.

For å ivareta anonymiteten til den enkelte informant har de alle blitt gitt en kode; A, B, C, D og E. Det samme gjelder for skolene informantene er ansatt ved, de vil ikke bli nevnt med navn i oppgaven. Ved å anonymisere informantene mine offentliggjør jeg ikke personlige data som kan avsløre informantenes identitet. For å sikre anonymiteten enda mer har jeg ikke bemerket hvilket kjønn informantene har, og referere bare til hen i stedet for han eller hun. Jeg valgte også å transkribere alle intervjuene på bokmål, dette for å anonymiserte informantene ytterligere.

Jeg informerte informantene om at intervjuene ville bli tatt opp av en diktafon-app fra UiO, og at lydopptakene ville bli lagret i en passordbeskyttet «sky», der bare min veileder og jeg har tilgang. Jeg informerte også om at lydfilene ville bli slettet fra «skyen» når Masteroppgaven er innlevert og forhåpentligvis godkjent våren 2020. All informasjon informantene har gitt fra seg, er behandlet konfidensielt.

4.7.3. Konsekvenser for informantene

I etterkant av en kvalitativ undersøkelse kan det oppstå komplikasjoner for informantene. Det er økt sjanse for at dette skjer hvis intervjuene handler om personlige og sårbare temaer (Kvale og Brinkmann, 2009, Thagaard, 2013). Når man skal forske og studere privatlivet til andre mennesker ved å søke innsikt i deres tanker, følelser og opplevelser kan det friske opp vonde minner for informanten. I tillegg så kan det oppleves tøft å lese om sine opplevelser i en offentliggjort tekst i etterkant (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg anser ikke at mitt tema eller mine intervjusituasjoner som alvorlig belastende for mine informantene. Det er deres praktiske erfaringer rundt tema som skal belyses, ikke deres personlige og private liv. Derimot var det flere av informantene som syntes det var godt å få satt ord på sine frustrasjoner og utfordringer, og reflektert litt rundt det.

5.0. RESULTATER

Dette kapittelet vil gi et kort sammenfattet bilde av funnene i studien, som er utledet fra intervjuene. Undersøkelsen omfatter problemstillingen:

«Hvordan kan lærere fremme mestring hos elever med internaliserte vansker?» og med følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan ser lærere på sin rolle i forhold til elever med internaliserte vansker?
2. Hvilken kunnskap har lærere om elever med internaliserte vansker?
3. Hvilke tiltak opplever lærere fungerer best for å hjelpe elever med internaliserte vansker med å mestre skolehverdagen?

Resultatene fra intervjuene er analysert og systematisert, og blir presentert som tekst i en tabell. Kategoriene i min studie utgjør til sammen 5 tabeller som igjen gjenspeiler de tre delområdene fra intervjuguiden. Hver tabell består av tre kolonner: 1) sub-kategori, 2) stikkord og 3) hvilken informant som snakket om det. Etter hver tabell vil jeg utdype informasjonen som kom frem under intervjuene, og sitater og utsagn som er med på å presentere og kaste lys over funnene i undersøkelsen, For at informantenes livsverden skal beskrives på en fullverdig måte må man utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av fenomenet (Kvale og Brinkmann, 2009), men det er jeg som forsker som har valgt ut funnene på bakgrunn av min forståelse og prioritering.

Alle lærerne jeg intervjuet beskrev elever med internaliserte vansker som stille elever som ikke er muntlig aktive og som ikke ønsker å ha fremføringer foran klassen. Som informant D beskriver en elev hun har i år slik:

«...hun som bare sitter og stirrer på deg med vettskremte øyne.»

Eller som informant B sa:

«hva skal du gjøre når eleven sitter der stille og gråter, men vil ikke til helsesøster eller gå for da får hun fravær, og samtidig så har du 17 andre som har krav på undervisning – det er vanskelig».

Alle informantene beskriver elevene videre som ungdom som stort sett strever på det sosiale plan så vel som det emosjonelle og faglige. De var alle enige om at elevene har mange utfordringer i skolehverdagen samtidig som de kjenner på egne utfordringer ved å klare å hjelpe disse elevene.

5.1. Lærernes erfaringer (om elevenes faglige og sosiale utfordringer i skolehverdagen)

Tabell 1 Hvilke utfordringer møter elever med internaliserte vansker i skolen?

Sub – kategorier:	Eksempler	Informant:
Faglige utfordringer	Deltar ikke muntlig – kan ikke snakke/lese høyt i klasserommet	A, B, C, D og E
	Kan ikke ha fremføringer foran klassen eller gjennomføre rollespill	A, B, C, D og E
	Mye fravær – mister den røde tråden	A, B, C, D og E
	Unnviker utfordringer – fravær	A, B, D og E
	Vansker med å starte, gjennomføre og avslutte oppgaver – trenger bekreftelse på at det de gjør er riktig.	B, C og D
	Mangler energi til å ta igjen det de går glipp av ved fravær	A, C og E
Sosiale utfordringer	Trekker seg unna – melder seg ut	A, B, C, D og E
	Høyt fravær gjør det vanskelig å opprettholde relasjoner	A, C, D og E
	Tar ikke initiativ til kontakt med andre	A, B, C, D og E
	Mangler sosial kompetanse	A, D og E
	Misforstår det sosiale – tolker mye negativt	A, B og E
	Vil for mye ved skolestart – blir for intens og faller fra etter hvert	C og E

Alle informantene sitter med erfaringer om elever med internaliserte vansker, og ser deres utfordringer daglig i undervisningssituasjoner. Den første utfordringen alle informantene nevnte var at elevene ikke var muntlig aktive i undervisningen. Det skapte vansker for fremføringer og gruppearbeid, spesielt hvis elevene ikke ville at de andre skulle vite noe. I tillegg så nevnte to stykker at de var lette å overse i en travel hverdag, og en nevnte at hun følte at elevene ikke får vist det de kan. Fire av fem informantene var også enige om at de fleste elever med internaliserte vansker kunne være aktive hvis de var i mindre grupper og med medelever de var trygge på.

Andre faglige utfordringer som ble nevnt var elevene lave selvverd som førte til at de var veldig kritiske til eget arbeid. Som informant C presiserer:

«De ser på seg selv med et sånt kjempestrengt, urealistisk strengt blikk hele tiden og det virker som de aldri får en pause fra det kritiske «selvblikket». Det gjør at de sjelden får gjort noen ting, de stoler ikke på at de har gjort gode nok vurderinger av det, og de vil ikke klare å komme i gang.»

Eller som informant D sier:

«Noen ganger så ser du de har nok bare å takle å sitte i klasserommet, de klarer ikke å forholde seg til det faglige»

Alle informantene opplevde at denne elevgruppen har et stort fravær som gjør at de mister mye undervisning, som igjen kan skape faglige vansker ved at de mister den røde tråden. De blir hengende etter og det krever energi og vilje for å ta det igjen, men bare tre informanter nevnte at de opplevde at elevene hadde vansker med å ta igjen det faglige.

Alle informantene var også enige om at det høye fraværet kunne skape vansker med å opprettholde sosiale relasjoner og gjøre det vanskelig for dem å få innpass i det sosiale samspillet i klassen. Alle var enige om at elever med internaliserte vansker sjelden tok initiativ til kontakt med medelever og at de ofte trekker seg vekk fra sosiale interaksjoner. Som informant B påpekte:

«De opplever ofte problemer med medelever hele tiden, fordi de føler at medelever snakker om dem og ser stygt på dem, og tenker ting om dem og sånne ting.»

Eller som informant A sa:

«Vi bruker mye tid på at de skal ha noen å være sammen med i friminutter og midttimer og sånne ting, men allikevel så er det litt den eleven selv, noen ganger trekker de seg vekk, ikke sant?»

To av informantene nevnte at enkelte klarer seg sosialt i friminuttene, men at vanskene starter når de kommer inn i klasserommet. To andre informanter opplever ofte at det går veldig fint i starten av skoleåret, men at det rakner opp ved juletider. De føler at elevene med internaliserte vansker ikke klarer å opprettholde den sosiale interaksjonen gjennom hele skoleåret fordi de bruker så mye energi på å takle de sosiale og faglige utfordringene skolehverdagen gir. De blir slitne etter noen måneder, og ved juletider så øker fraværet kraftig og mange faller ut.

5.2. Tiltak for å fremme mestring på systemnivå

Tabell 2: Ansvar og kompetanse

Sub- kategorier:	Eksempler;	Informant:
Ansvar	Ansvarlig, men bevisst sine arbeidsoppgaver	A, B, C, D og E
Kurs:	Relasjons kompetanse	B
Ønsket kompetanse	Nok kurs med medisinsk perspektiv – ønsker praktisk – pedagogisk	A, B og C
Pedagogiske	Hva er det med Monica	D og E
Hjelpemidler	Førstehjelps hånden	B og C,
	Konflikthåndtering	B og E
	VIP og VIP-Makkerskap	A, B, C, D og E
Livsmestring	Normalisere følelser - snakke om ulike opp- og nedturer i livet og alminneliggjøre disse.	C, D og E

Alle informantene føler ansvar for å tilrettelegge for alle elever med særskilte behov, men samtidig er de bevisste på at de ikke skal trå for nære, at de må holde en viss profesjonell avstand. De er lærere og ikke terapeuter. De føler seg heldige som underviser i fag der de kan ta opp ulike emner innen psykisk helse slik at de kan jobbe for å normalisere ulike følelser, tanker og opplevelser. Samtidig så mente alle informantene at utdannelsen gir dem for lite kunnskap om hvordan man skal møte elever med internaliserte vansker. Det er erfaring og råd fra kollegaer som har gitt nok grunnleggende kunnskap slik at de føler at de stort sett mestrer utfordringene de møter i sitt møte med denne elevgruppen.

Stort sett så følte de fleste at de ønsket mer kunnskap om hvordan de kunne tilrettelegge i praksis. Eks. hvordan skape gode relasjoner og hvordan jobbe med livsmestring med elevene. Informantene ga uttrykk for at de hadde fått nok kurs med medisinsk perspektivet, de ønsket mer pedagogisk perspektiv på kursene. Som informant B poengter:

«Noe litt mer konkret, mer lærerrettet. Vi trenger ikke vite mer om de ulike diagnosene og de medisinske perspektivene. De kursene har en tendens til å fokusere veldig på syk

og svak, og diagnoser og det trenger vi ikke mer av. Vi trenger å lære noe mer sånn praktisk som å etablere gode relasjoner til denne type elevgruppe f. eks.».

Få av informantene hadde jobbet med pedagogiske hjelpemidler, men to av informantene hadde erfaring med Hvem er Monica. De var ikke helt fornøyde for de følte at de ofte «rotet borti» tanker og følelser, for deretter å sende elevene hjem. I tillegg så er psykisk helse noe man må jobbe med hele tiden. Det mister effekten etter en tid hvis det ikke holdes ved like. Derfor mente alle informantene at livsmestring på timeplanen kan komme heldig ut, hvis fokuset blir satt riktig. At man ikke sykeliggjør tanker og følelser, men at man normaliserer det. At man bruker det til å styrke selvinnsikten, selvfølelsen og evnen til å møte motgang.

Den psykiske førsthjelpshånden og ulike konflikthåndteringsmodeller hadde nesten alle informantene et forhold til da det er en del av pensum på Vg1 helse og oppvekst. Det var litt varierende hva de synes om de ulike, men alle hadde brukt konflikthåndteringsmodeller da de ofte opplevde konflikter mellom elever. Den psykologiske hånden la de frem som et verktøy til alle elevene slik at de kunne bruke det som et verktøy når de sto ovenfor utfordringer eller vanskelige valg. Selv om informant C var litt kritisk til hånden:

«Den psykologiske hånden synes jeg er litt banal og teit, den med røde og grønne tanker, men det kan kanskje hjelpe de å få et metaperspektiv på problemet sitt».

Programfagene på Helse- og Oppvekstfag tar opp mange temaer som handler om livet og livsmestring. Alle informantene følte at de kunne snakket om livets utfordringer og gleder gjennom fagene, og at det kunne være med på å normalisere enkelte ting for elevene. For mange av informantene føler at elevene har en uriktig og kritisk blick på seg selv og sitt liv. De prøver å gi dem et metaperspektiv som informant C sa Det er viktig å normalisere det å ha negative tanker, følelser og opplevelser. At livsmestring kommer inn på timeplanen i alle fag var alle positive til, men de påpekte at vinklingen på det er viktig. Som informant C presiserte;

«Jeg tror problemene deres er at de ser på seg selv med et helt skrudd blick. Jeg tror de trenger å senke skuldrene sine og bli litt mer realistiske i forhold til det. Gi dem et innblikk at det er en del av det å leve, livet går opp og ned som en hjertefrekvens. Hvis de kun ønsket en jevn lykke så vil streken bli rett – men da lever man jo ikke. En rett hjertefrekvenslinje betyr død».

5.3. Tiltak for å fremme mestring på klasse- og individnivå

Tabell 3: Generelle tiltak på klassenivå – Faglig og sosialt

Sub – kategorier:	Eksempler	Informant;
Tydelig klasseledelse	Læreren bestemmer – tydelige rammer	A, B, C, D og E
	Forutsigbarhet	A, C, D og E
	Struktur på undervisningen	A, C og E
	Oversikt	A, C og E
Klassemiljø	God og trygg dialog mellom lærer og elever	A, B, C, D og E
	Læringsklima	C og D
	Skolestart - aktiviteter og bli kjent leker	A, D og E

Forutsigbarhet og struktur er viktig for å skape trygghet for elever med internaliserte vansker, men som nesten alle informantene nevnte så gagnar det også alle. Informant A, C og D var veldig klare på at det er viktig at de sto frem som tydelige voksne som har lederansvaret i klassen. Det er de som styrer hvem som sitter hvor, hvem som skal jobbe i grupper med hvem etc. men de tar imot innspill fra elevene. Som informant E sa:

«Jeg er ganske tydelig på at det er jeg som bestemmer, og jeg tror det er bra for klassemiljøet – det skaper en trygghet»

Det å skape et godt og trygt læringsmiljø der elevene er støttende mot hverandre og det er toleranse for mangfoldet er viktig for at alle elever skal trives og føle seg trygge på skolen. Informant A sa følgende:

«Jeg tillater jo at man kan tulle på en måte, du må liksom kjenne gruppas humor, men hvis det er på kanten så sier jeg ifra – det er ikke greit»

Alle kontaktlærerne, informant A, B og E var spesielt opptatt av at man ved skolestart jobbet mye for å få til et godt klassemiljø. Dette gjorde de gjennom aktiviteter og bli kjent leker, samt at de i fellesskap lagde klasseregler. Informant E påpekte at det var viktig at hen som kontaktlærer opprettholdt og med jevne mellomrom hørte med elevene om de var flinke til å følge de felles reglene.

Tabell 4: Individuelle tiltak – Faglig og sosialt

Sub – kategorier:	Eksempler:	Informant:
Elevmedvirkning	Fortelle om sine erfaringer, tidligere løsninger som har funger bra	A, B, C, D og E
	Tilrettelagte prøver/prøvesituasjoner	B, D og E
	Ønsker med makker, sitte plass i klasserom	A, B og E
Individuelle avtaler	Ikke bli spurt i klassen	A, B, C, D og E
	Ikke ble bedt om å lese høyt i klassen	A, B, C, D og E
	Ikke holde fremlegg/rollespill foran klassen	A, B, C, D og E
	Få gå ut, ved behov	A, B, C, D og E
Forutsigbarhet	At de vet hva som skal skje i timene, tema og arbeidsmetode	A, D og E
	At de vet i god tid når det skal være prøver og innleveringer	A, B, C, D og E
Arbeidsmetoder	At de kan få være med å bestemme om de skal jobbe i gruppe eller individuelt	A, B, C, D og E
	At man kan prøve å utfordre seg litt i små mengder	A, B, D og E
Samarbeid med BUP, PPT, helsesøster, miljøarbeider	Få informasjon	A, B og E
	Få veiledning i hvordan møte eleven	A, B og E
Delt løp	At eleven velger å ta Vg1 over 2 år, og dermed få en kortere skolehverdag	B og E
	Bra faglig, men skaper vansker sosialt	B og E

Alle informantene hadde ganske like tiltak for å tilrettelegge for elever med internaliserte vansker, men tre av fem ga uttrykk for at de ønsket flere. De følte ofte de kom til kort, men at

de ved oppstartsamtalen ved skolestart var veldig opptatt av å høre på hvilke tilretteleggelser eleven var vant til fra grunnskolen. Sitat fra informant A;

«Det handler om å lytte til hva eleven ønsker, for hvis man møter eleven på de ønskene hen har så er det større sjanse for å lykkes enn om man trer et opplegg ned over hodene deres»

Alle var opptatt av å gjøre individuelle avtaler, etter ønske og behov som eleven kom med. Dette var ofte at de ikke skulle bli spurt i timen, eller bli bedt om å lese høyt. At de kunne velge om de ville delta i gruppeoppgaver eller jobbe individuelt, og om de ville ha fremføring kun for lærer eller i liten gruppe. Informant C hadde også ofte avtaler med elevene at de kunne levere inn skriftlige oppgaver to ganger og at første gang ikke ble vurdert, men de fikk tilbakemelding og bekreftelse på at de hadde tolket oppgaven riktig. Ved å gi elevene slike tilbud så fikk hun oftere inn skrevet arbeid, og dermed karaktergrunnlag. Som tidligere nevnt var tre av fem informanter opptatt av at skolehverdagen skulle være forutsigbar slik at elevene følte seg trygge på hva som skulle skje, når og hvordan. Informant E hadde også god erfaring med å lage ukeplan eller periodeplan for elever med internaliserte vansker. Alle informantene på den ene skolen, C, D og E, hadde periodeplan hengende i klasserommet slik at prøver, innleveringer, turer etc. var skrevet ned for å gi elevene oversikt.

Alle informantene var enige om at det var spesielt viktig å få til en god relasjon til eleven. Viktig å se eleven og deres behov, og tilrettelegge rundt dette. De passet også på at de hadde mange uformelle samtaler med eleven slik at hen skulle føle seg sett og hørt. Informant A og B syntes ofte at det var vanskelig, spesielt når eleven ikke ga noe tilbake. Informant B opplevde det som en tidkrevende og vanskelig prosess. Ved skolestart og i klasserommene jobbet alle informantene hardt med å skape et godt miljø der elevene skulle opparbeide relasjon til hverandre. Mange opplevde det også vanskelig å pålegge medelever å hele tiden ta initiativ til å trekke med seg elever som aldri selv tar initiativ til kontakt. Informantene var opptatt av at alle elevene skal vise respekt og toleranse ovenfor hverandre, og alle slo hardt ned på negativ omtale og væremåte. Allikevel så synes de det ofte ble vanskelig for de hadde lite å si om hva som skjer i friminutter og på fritiden.

Det var bare kontaktlærerne A, B og E som samarbeider med BUP og PPT, men informant A følte at det ga lite. At de ofte sa hva som måtte gjøres, men at hen var alene om det i klasserommet. Informant A følte liten støtte, og så følgende:

«Man er litt alene føler jeg, man blir liksom pålagt noe når BUP/PPT/Rådgiver sier at den eleven har krav på.....eks. karakter i faget selv om eleven har over 50% fravær, den er dokumentert da, og ikke gjennomført noen prøver etc., og så blir det liksom sånn (ler) at du får ikke noe veiledning eller hvordan du skal gjennomføre det i praksis. De ser liksom bare den enkelte eleven og ikke helheten da...man må liksom bare finne løsningen selv...»

Mens informant E opplevde det som veldig viktig at hen som kontaktlærer hadde god kontakt med hjelpeapparatet. Hen følte ofte at hen fikk råd om hvordan hen kan stille krav og forventning til elevene med internaliserte vansker.

Informantene B og E nevnte også tilbudet om å kjøre delt løp, at elever med store internaliserte vansker ofte tar Vg1 over to år. Dette for at de skal klare å gjennomføre skoleløpet uten å droppe ut. Ved delt løp så får man kortere dager og færre fag og forholde seg til. Informant B sa at det hjelper dem faglig, men kan hemme dem litt sosialt. De kan få vansker med å finne sin plass i klassen, og mange synes det er vanskelig da det da blir synlig at de sliter psykisk.

Tabell 5: Relasjoner

Sub – kategorier:	Eksempler:	Informant:
Lærer-elev relasjon	Oppstartsamtalen	A, B og E
	Formelle elevsamtaler	A, B og E
	Uformelle elevsamtaler	A, B, C, D og E
	På «tilbudssiden»	A, B, C og E
Elev-elev relasjon	VIP-makkerpar etter observasjon og innspill fra eleven	A, B og E
	Observerer samspill, på vakt etter uønsket samhandling	A, B, C, D og E
	Snart yrkesaktive – må lære å omgås og samhandle med andre	C og D
	Litt aktiviteter som bryter opp og ikke er så høytidelige for å skape et fellesskap i klassen	A, B og E
	De som faller utenfor i klassen blir henvist til miljøarbeider som har opplegg for de som føler seg alene i friminutter etc.	B og E

Alle informantene har på sine respektive skoler VIP-makkerskap. Det betyr at det fra skolestart gjennomføres Makkerpar og makkergrupper. Begge HO-avdelingene har valgt å fortsette med VIP-makkerskap gjennom hele skoleåret slik at det alltid er kontaktlærerne som bestemmer hvor elevene skal sitte, hvem de skal sitte sammen med og hvem som skal jobbe sammen i ulike grupper. Dette for å forhindre at noen føler seg glemt, uønsket etc. ved gruppeinndeling. Alle kontaktlærerne (A, B og E) var stort sett fornøyd med VIP-makkerskap, men informant E syntes det låste henne litt. Hun ønsket å skifte på gruppeinndelingen oftere enn det VIP-makkerskap gjør, hver 3. uke, slik at elevene skal bli fortere kjent med alle i klassen. Hun har valgt å gjennomføre hyppigere bytter, men hun presiserer at det er fortsatt hun som bestemmer ved gruppeinndeling. Det at gruppeinndelingen er lærerstyrt synes alle informantene er veldig bra, og to nevnte at det også hadde kommet som ønsker fra elevrådet at alle klassene på skolen skulle opprettholde VIP-makkerskap gjennom hele skoleåret. De to faglærerne, C og D, synes også at VIP-makkerskap gjorde det lettere for dem i deres hverdag. Som informant D sa:

«Kontaktlærerne er gull verdt, de kjenner elevene og vet hvilke som kan jobbe sammen og setter de da sammen i makkerpar og makkergrupper, det gjør det enklere for oss når det er gruppearbeid».

Kontaktlærerne gjennomfører oppstartsamtaler ved skolestart med elever og foresatte, og de uttrykte at de møtene var med på å skape et godt bilde av elevene. Informant E ville også i forkant av denne samtalen ha en samtale kun med eleven på tomannshånd. Dette for å få et lite bilde av eleven før møte med foresatte. Alle informantene var veldig klare på at det å skape gode relasjoner med elevene var viktig for å få til et godt samarbeid. Alle trakk frem viktigheten av de små korte uformelle samtaler og at de var nødvendige for å skape gode relasjoner til elevene. Som informant E presiserte:

«Jeg snakker veldig mye med en og en, tar dem med ut på gangen så jeg føler jeg har en kontinuitet med alle, og spesielt med disse elevene her da...»

Noen av informantene påpekte også at disse små uformelle samtaler som foregikk i friminuttene kunne også hjelpe elever med å skape kontakt seg imellom. De var bevisste på å trekke flere elever inn i samtalen for å skape sosial interaksjon med medelever.

Det å få gode elev-elev relasjoner opplevde mange av informantene som vanskelig. De mente de ved å ha god klasseledelse klarte å skape godt samspill i timene, men at de ikke kunne styre hva ulike elever gjør i friminuttene. Som informant D påpekte:

«Du ser de sitter alene i friminuttene når du går forbi, det er vanskelig, men de går på videregående og da er det vanskelig å tvinge andre til å være sammen med de da...særlig når de gir så lite tilbake...»

Eller som om informant E påpekte:

«Disse her som bare er 16 år...du kan ikke forvente at de skal holde på å holde på å dra med de som på en måte ikke vil være med...de trekker seg jo vekk fra sosial interaksjon».

Flere informanter fokuserte på at klassen var en gruppe, og at elevene snart skal ut i yrkeslivet, og at de kan bruke skolen og medelever til å øve seg på å omgås kommende kollegaer. Allikevel så er det vanskelig, spesielt hvis det skjer noe i fritiden, som vi har liten kontroll over. At de blir utestengt fra fester og andre sosiale sammenkomster.

6.0 Hvordan kan lærere tilrettelegge for elever med internaliserte vansker

Formålet med denne studien var å finne ut hvilke tiltak lærere kan iverksette for å fremme mestring hos elever med internaliserte vansker. Resultatene som fremkom av intervjuene vil i dette kapitlet bli drøftet i lys av teori og tidligere forskning.

Internaliserte vansker hos elever kan både være en årsak til og et resultat av skolefaglige problemer (Ogden, 2010). Skyldes vanskene skolefaglige årsaker kan det føre til at eleven utvikler negative holdninger til seg selv og lav mestringstro. Hvis årsaken skyldes emosjonelle vansker tenker man at elevens negative følelser påvirker elevens konsentrasjon og motivasjon, som igjen fører til selektiv oppmerksomhet (Ibid.). Elevenes negative følelser kan også farge deres oppfatning av skolen. Hvis årsaken til elevenes internaliserte vansker skyldes miljømessige faktorer som mobbing, manglende sosial kompetanse, lav selvoppfatning eller for stort forventningspress, er det viktig å ta tak i problemene og iverksette tiltak (Ekornes, 2018). Uansett årsaksforhold så er det viktig at skole og lærere møter disse elevene med å tilrettelegge og iverksette tiltak slik at de klarer å gjennomføre sin skolegang (NOU, 2015:2). Det blir dermed viktig at elever med internaliserte vansker, i samarbeid med lærere, jobber for å øke deres selvfølelse, tro på egen mestring samt utvikle gode resiliente tankemønstre (Ogden, 2015). Det kan føre til at flere klarer å gjennomføre videregående skole (Bru mfl., 2016). I St. melding 22 kan man lese følgende: *«Skolen er pliktig til å forholde seg til elevenes hverdag, livsstil og fysiske og psykiske helse. Skolen skal bidra til at elevene får støtte og hjelp slik at de kan mestre både faglig, sosialt og personlig. I dette arbeidet er samarbeid med hjemmene og kontakter med andre instanser viktig»*. (Kunnskapsdepartementet, 2011, punk 7.4)

Arv og miljø inngår i et gjensidig samspill (Kvello, 2015). Elever kan ha visse arveanlegg som f. eks. medfødt sårbarhet, og har dermed større risiko for å utvikle psykiske lidelser dersom de opplever alvorlige belastninger. Motsatt kan sosiale miljøfaktorer som en trygg og god oppvekst, hindre at de utvikler lidelser de er arvelig disponert for (Ibid.). Man kan forklare det som et kortspill, der arven er kortene man får utdelt, men det er miljøet som spiller. Man kan få utdelt gode kort, men komme i et dårlig miljø og dermed utvikle problemer. Eller man kan få utdelt dårlige kort, men komme i et godt miljø med gode beskyttelsesfaktorer og dermed klare seg etter forholdene bra. Psykisk helse kan være et resultat fra arvelige faktorer og påvirkninger fra miljøet, som kan være ulike risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer (Kvello, 2015).

6.1. Tiltak på system nivå

Skolen blir sett på som et egnet sted for å hjelpe elever med å forebygge og styrke deres psykiske helse, og lærere er bevisst sin del av dette ansvaret. Lover og forskrifter pålegger skolen å ta vare på og utvikle elevenes psykiske helse. Dette kommer spesielt fram i Opplæringsloven (1998) § 9a-4 der det står at alle som jobber i skolen har plikt til å følge med, gripe inn og varsle hvis de får kjennskap til eller mistanke om at en elev ikke har et trygt eller godt skolemiljø. Skolen er pliktig til å undersøke og sette inn tiltak som sørger for at eleven får det trygt og godt. I dag finnes det flere programmer med ulike helsefremmende tiltak som anbefales til bruk i den norske skole for å forebygge psykiske lidelser som angst og depresjon. Den nasjonale skolesatsingen «Psykisk helse i skolen» har også en nettside med informasjon om ulike programmer som kan brukes på ulike trinn. Når forebyggende tiltak som ulike sosioemosjonelle- og antimobbeprogrammer blir en del av normaltilbudet på skolen, har det vist seg at risikoutsatte elever har stort utbytte av dette. Det er positivt når tiltakene implementeres på systemnivå og retter seg mot alle, for da vil ikke f.eks. elever med internaliserte vansker skille seg ut eller bli tatt ut av fellesskapet (Ogden, 2010, Ogden 2015) Som informant D forteller:

«Elevene synes det er veldig spennende og jobbe med VIP, de liker å jobbe med oppgavene og diskutere de ulike brukerhistoriene som står i heftet» Det gjør at tanker og andre utfordringer normaliseres litt, og de kan kjenne seg igjen i mange situasjoner. Selv er jeg litt redd for å «rote i et vepsebol», og da tenker jeg på at vi snakker om det på skolen og så bare sender jeg dem hjem etterpå. Hvem vet hva som skjer i hodene på dem – kanskje har jeg trigget dem». Informant D

Internaliserte vansker hos elever har som tidligere nevnt både emosjonell og en sosial side, og kan føre til at elever møter utfordringer både faglig og sosialt. Denne elevgruppen trekker seg ofte unna samspill med andre og unngår utfordrende situasjoner, og kan dermed miste viktig læring og sosial interaksjon med medelever (Bru mfl. 2016). Skolen får dermed et ansvar for å hjelpe denne elevgruppen til å utvikle deres evner til å takle utfordringer og motgang. Dette vil virke forebyggende for risikoen for å opprettholde og videreutvikle ytterligere psykiske plager og lidelser.

6.1.1. Livsmestring på timeplanen

I Opplæringslova (1998) §9a-2 står det at alle elever i skolen har rett til et godt og trygt skolemiljø og i §9a-3 at man kontinuerlig og systematisk skal arbeide for å fremme helse, trivsel og trygghet for elevene. Deci og Ryan (2000) viser til at alle har et medfødt behov for å mestre omgivelsene, og hvis man ikke klarer dette så kan det få negative konsekvenser for den psykiske helsen. Elever med internaliserte vansker opplever ofte lav trivsel og mestring i skolen, og det kan medføre negativ utvikling som kan få følger for livet. Psykisk velvære er derfor viktig for god psykisk helse, mestring og utvikling mot voksenlivet (Uthus, 2017). Å mestre livet handler om å mestre de oppturene og nedturene livet byr på. Det finnes flere risikofaktorer i skolen som kan trigge elevenes psykiske utvikling på en negativ måte, men det finnes også beskyttelsesfaktorer som man kan iverksette. Elevenes psykiske helse blir derfor et resultat av samspillet mellom risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og elevens individuelle egenskaper (Ibid.).

Resultater fra Ungdata undersøkelser viser en årlig økning i andelen som rapporterer psykiske plager de siste årene (Bakken, 2019). Hovedfunn fra min studie stemmer overens med dette. Alle informantene har de siste årene opplevd en økning av elever med internaliserte vansker, og det er vanlig med 3 til 10 elever i en klasse på totalt 18 elever. Kontaktlærerne, A, B og E kunne fortelle at mange elever med internaliserte vansker søker seg til Helse og oppvekstfag. Elevene begrunner valget sitt med at de ønsker å bli barne- og ungdomsarbeidere eller psykologer, for å jobbe med ungdommer som sliter med psykiske plager etc. Det kan derfor tenkes at det er en grunn til at det finnes elever med internaliserte vansker i varierende grad i nesten hver klasse på Helse og Oppvekstfag.

Skolene har i flere år iverksatt ulike skoleprogrammer som «Hva er det med Monica?», «MOT», «Psykisk helse i skolen» og «VIP» der formålet er å styrke det psykososiale skolemiljøet og elevenes psykiske helse. Dette for å skape godt læringsmiljø, redusere mobbing og styrke elevenes selvfølelse og evne til å takle livet. Forskning gjennomført av Andersson og Kaspersen m.fl. (2010) viser at slike programmer har en positiv effekt på psykisk helse, men at effekten daler med tiden hvis man ikke gjennomfører det systematisk og over tid. Tre av mine informanter uttrykte at slike programmer ofte «glir ut» når det ble opp til de som lærere å holde det i gang, I en travel hverdag, med et stort pensum, ble slike programmer ofte nedprioritert. Livsmestring skal som tidligere nevnt implementeres som tverrfaglig tema i alle fag, og hensikten med livsmestring er blant annet å styrke elevenes evne til å håndtere utfordringer ved å øke deres sosiale og emosjonelle kompetanse. Som

Antonovsky (2012) sin teori om salutogenese der man utvikler og styrker elevenes holdninger til utfordringer og gir de pågangsmot til å møte det ukjente. Dette kan bidra til økt mestring for alle elever, men kanskje mest for elever med internaliserte vansker. Dette fordi de ofte strever med sosialt samspill, med negative og destruktive tanker og følelser, samt lav mestringstro. Disse utfordringene kan påvirke deres konsentrasjonsevne og stjele energi som kunne vært brukt til å fokusere på å mestre det skolefaglige og det sosiale. Når elever strever med slike vansker, og samtidig retter de innover, kan det være vanskelig for omgivelsene å oppdage at de har det vondt. Det er derfor veldig bra at livsmestring implementeres i hele skolesystemet som varig tiltak der elevene skal jobbe med ulike temaer over tid (Klømsten, 2017).

Gjennom livsmestring kan elevene lære å takle tanker, følelser, motgang og utfordringer, noe som er viktig for alle elever, men kanskje spesielt for elever med internaliserte vansker. Dette fordi de ofte har et pessimistisk syn på egen evne til å takle små og store utfordringer. Som alle informantene påpekte så er det utrolig viktig å styrke denne elevgruppens selvfølelse og tro på seg selv. I tillegg så vil kunnskaper om psykiske vansker gjøre det lettere for medelever å gjenkjenne, forstå og akseptere de elevene som har disse vanskene. De kan lære hvordan de kan hjelpe og støtte sine medelever og ta hensyn til dem. Temaer innen livsmestring kan være ting og hendelser elevene opplever som viktige i sitt hverdagsliv, og elevene kan diskutere hverdagsopplevelser i fellesskap med jevnaldrende, og dermed få innblikk i at de ikke er alene om tanker og følelser (Drugli, 2012).

I en artikkel skriver Holterman og Vedvik (2020) om psykologer og FAU som stiller seg kritiske til livsmestring på timeplanen. Kritikken går ut på at temaene og måten de gjennomføres på minner om gruppeterapi. Når elevene skal snakke om tanker og følelser i grupper, mener psykologene at de vil føle seg presset til å betro seg til mennesker de selv ikke har valgt å betro seg til. Psykologene mener at skolen burde rette fokuset mot risikofaktorer i stedet, og heller gjøre noe med dem. Kritikken går også ut på at de mener det kreves for mye av elevene når de skal overvåke egne tanker og læring, samt lære seg å takle og mestre livet sitt. Kritikken kommer etter at noen skoler dette skoleåret har hatt livsmestringsopplæring etter Forandringsfabrikkens time «LIVET». Som en informant sa:

«Jeg er veldig bevisst på at jeg er pedagog og ikke terapeut. Vi kan snakke om ulike temaer og prøve å normalisere vanskelige tanker og følelser, men jeg kan ikke behandle dem, elevene altså. Jeg kan bare prøve å gjøre de litt mer robuste til å takle livets berg og dalbane» (Informant D)

Klomsten (2017) er tydelig på at faget livsmestring ikke skal fungere som terapi, og at elever som ikke makter å håndtere psykiske utfordringer skal henvises og ivaretas av det profesjonelle hjelpeapparatet. Denne terskelen mellom undervisning og behandling var også alle mine informanter veldig oppmerksomme på å ikke trå over.

Mange av temaene innen helse- og oppvekstfag handler om livet på godt og vondt, så informantene har lang erfaring og følte seg trygge på å snakke om tanker og følelser rundt ulike livssituasjoner. Sånn er det nok ikke for alle lærere, og mange kjenner sikkert på det å snakke om tanker og følelser med elevene som utfordrende og vanskelig. I sin artikkel skriver Holterman og Vedvik (2020) at psykologene mener det er på grensen til uforsvarlig at lærere skal være «rollemodeller og komme med selvavsløringer og snakke om følelser og tanker». De mener dette krever kurs, veiledning og spesialkompetanse. I tillegg så bør det kun være de lærere som vil, og takler det, som skal undervise i dette tverrfaglige temaet. Alle informantene poengter at det er greit å etablere et personlig forhold til elevene, det var med på å skape gode relasjoner og et godt miljø, men påpekte at det var viktig å passe på at man ikke ble for privat. Som informant B sa:

«Det er viktig å holde en viss profesjonell avstand. Spesielt til elever med internaliserte vansker. Går du får lang inn i vanskene deres så blir du utbrent og klarer ikke å holde et godt nok fokus på mulige løsninger». (Informant B)

Informantene C, D og E, var opptatte av at livsmestring i hovedsak skulle vektlegge og styrke elevenes psykiske helse ved å normalisere tanker og følelser, samt gi dem verktøy til å takle utfordringene. Informant C presiserte:

«Jeg tenker at livsmestring på timeplanen er veldig lurt hvis vekten legges på det riktige stedet. Ikke sykliggjøre dem og fokusere på at tunge tanker og følelser er det samme som at de er syke. Nei, de er så navlebeskuende så vi må gi de et metaperspektiv på seg selv og sine tanker og følelser. Slik at de forstår at det er normalt å ha negative tanker og følelser, at det er normalt at man er stresset eller føler press av og til, men man er ikke syk for det». (Informant C)

Dette perspektivet på livsmestring kommer tydelig frem hos Klomsten (2017) som påpeker at det nesten vil være viktigere å snakke om og iverksette positive ting rundt psykisk helse. Elever med internaliserte vansker har ofte utfordringer med å se det positive, og de registrerer eller leter ofte etter bare det negative. Ved å sette fokus på det positive, deres muligheter til å

realisere egne evner og mestre små og store utfordringer, vil trolig være med på å øke deres motivasjon og mestringstro.

Mange av dagens ungdom, og kanskje spesielt elever med internaliserte vansker, trenger å bevisstgjøres på hverdagens små og store gleder. De må lære seg å være tilfreds i nuet og ta seg en mental pause, uten å bekymre seg for alle de utfordringene som kommer. Informant A og B hadde sammen med elevene hatt fokus på, og lekse i å registrere, ulike hverdagsgleder. De lagde lister over hverdagsgleder som de hang opp i klasserommet, i tillegg fikk elevene i oppdrag å lage små koselige overraskelser ovenfor VIP makkeren, og tilbakemeldingen fra elevene var positiv. Elevene ga uttrykk for at de ble mer oppmerksomme på, og gledet seg mer over hverdagens små gleder, som de før bare hadde tatt for gitt. Ved å fokusere på det positive, kan man hjelpe denne elevgruppen med å stoppe den negative fokuseringen og grublingen, som igjen kan gjøre livet deres lysere og lettere. Det å lære dem å løfte blikket og vise dem at det å gjøre noe positivt for andre, spre litt glede og lykke, også gagnar dem selv. Informantene A og B mente at det var en viktig tema innen livsmestring, det å lære å glede seg over de små ting.

Ved å ha en positiv tilnærming kan økt kunnskap om seg selv og eget vekstpotensial føre til større grad av selvregulering og mestring for elever med internaliserte vansker (Skaalvik og Skaalvik, 2017). Ved å øke deres tro på seg selv kan man få dem til å stole på sine evner til å ta fornuftige valg. De kan da innta rollen som «agent i eget liv», lik det Bandura (1997) vektlegger i sin teori. De må lære tro på egne evner til å kunne tilpasse seg ulike utfordringer, og gå på med pågangsmot ved ukjente forhold. Bandura (2006b) mener vi mennesker i tillegg til å ha en iboende livs- og handlekraft, har utviklet kognitive evner til å planlegge og gjennomføre og vurdere ulike handlinger (Zimmermann, 2000, Bandura, 2006b). Når elever opplever å mestre en utfordrende situasjon har det en positiv innvirkning på stress, og Bandura kaller det autentisk mestringsopplevelse (Ibid.). Hvis elever får økt mestringsopplevelse i å mestre en utfordring så vil de etter hvert oppleve mindre stress (Ibid.). Det er derfor viktig at man under livsmestring på timeplanen lærer barn ulike strategier eller måter de kan møte tanker og følelser i stressende og utfordrende situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2020, kap. 2.5.1). Dette krever at elevene utvikler sine evner til å være visjonære, selvregulerte og selvbevisste. Tre av informantene påpekte at elever med internaliserte vansker ofte har problemer med å ta valg, de var veldig usikre på seg selv og trenger mye bekreftelse gjennom hele læreprosessen for å ha en framdrift. Som en informant sa:

«De er så redde for å tolke oppgaver feil, for å ha skrevet noe feil, at de bare sletter og sletter, og så får de aldri levert noe. Det er veldig viktig å bekrefte det de gjør, og de er ofte veldig på selv for å få bekreftelse. De har null tro på seg selv og sin egen mestring, det er så vondt å se». (Informant C)

Elever med internaliserte vansker kan på grunn av lav mestringstro få vansker med å ta initiativ selv til å planlegge, gjennomføre og vurdere egen læringsprosess, noe som den nye læreplanen setter krav til (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2.4). Fire av informantene fortalte at elever med internaliserte vansker ofte hadde vansker med å gjennomføre og levere skolearbeid. Årsaken er ofte at de er så redde for å ha gjort feil eller tolket oppgaven feil, samt at de så kritiske til eget arbeid. En av informantene hadde i slike tilfeller åpnet for at elevene kunne levere oppgaven to ganger. Første innlevering var bare for å få tilbakemelding på om de hadde tolket riktig og hva som var bra. Ved å innføre det opplevde hen å få inn mer elevarbeid fra denne elevgruppen. Denne negative selvfølelsen og kritiske innstillingen til eget arbeid kan føre til en opplevelse av at de ikke takler skolens krav, og dermed gi dem vansker med å komme på skolen eller delta i undervisningen (Ogden, 2015). Elevenes tidligere erfaringer er med på å forme deres oppfattelse av seg selv og sine læringsforutsetninger. Når elevene har opprettet og etablert en faglig selvoppfatning, har det stor betydning for elevenes læringsatferd og læringsresultat (Bandura, 1997). Derfor er det viktig at vi lærere jobber for å bygge opp den faglige troen på mestring hos elevene ved å tilrettelegge, veilede og fremheve deres mestring.

Mange unge kjenner på et prestasjonspress i skolen, og i en undersøkelse utført av Federici og Skaalvik (2017) fant man at 40% av guttene og 55% av jentene sier de har følt et ganske sterkt til svært sterkt press om å arbeide mer og gjøre det bedre på skolen. Mange mener at årsaken til dette presset kommer av myndighetenes fokusering på nasjonale prøver, og at disse fører til et prestasjonsorientert læringsmiljø i skolen. Elever oppgir i ungdataundersøkelsen i 2019 at de kjenner på dette presset fra både samfunnet og myndighetene, og fra foresatte, venner, lærere og seg selv (Bakken, 2019). Et press på at de må prestere best mulig for å komme inn på de beste skolene og de mest attraktive linjene. Som tidligere nevnt påpeker teori at lærerens klasseledelse og væremåte kan redusere dette prestasjonspresset elevene opplever i dagens skole (Ogden 2015, Skaalvik og Skaalvik, 2017, Bru m.fl., 2016, Uthus, 2017). Alle informantene syntes det var vanskelig å dempe elevenes opplevelse av press. De jobbet bevisst for å få elevene til å «senke skuldrene», men følte ikke at de klarte det så godt. Elevene forteller at de opplever et press på å prestere slik at de skal komme inn på de linjer og

skoler som de ønsker, de gode skolene med godt omdømme og gode resultater. Videregående skoler i Norge kan ha fritt skolevalg, og det er mange som har meninger for og imot dette inntakssystemet. Tilhengere av fritt skolevalg vil si at innsats og gode karakterer skal gi belønning som å komme inn på førstevalg på ønsket skole, mens andre mener systemet favoriserer skolene som har privilegerte elever med gode resultater. Skoler med gode resultater får godt omdømme og høye søkertall, og kan dermed plukke ut «eliteelevene». Mange mener fritt skolevalg gir A og B skoler, der elever på B-skoler vil være elever som krever mer støtte og som trolig vil få lavere resultater. Skolenes resultater vil være viktige for neste års rekruttering, og dette kan gi en negativ spiral for B-skoler. Dette presset for å komme inn på de beste skolene oppleves som veldig utfordrende og utmattende for elever med internaliserte vansker, og det kan forsterke deres vansker ytterligere (Skaalvik og Skaalvik, 2017). Mine informanter hadde ikke noen spesifikke tiltak mot dette presset annet enn å prøve å styrke elevenes mestringsfølelse ved å fokusere på elevens utvikling og arbeidsinnsats.

Det at skoler skal jobbe med å styrke elevenes psykiske helse er ikke nytt. Det står omtalt i formålparagrafen til Opplæringslova (1998) og læreplanens generelle del at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å mestre livet sitt (Kunnskapsdepartementet, 2006), Allikevel kan man nok si at fokuset på elevenes psykiske helse ikke har vært like stort som fokuset på elevenes faglige utvikling. Både Uthus (2017) og Klomsten (2017) har uttrykt et sterkt ønske om at psykisk helse skulle komme inn som et eget fag i skolen med egne mål, og ikke som et tverrfaglig tema som står omtalt i den overordnede delen. De er derfor redde for at den nye læreplanen ikke vil føre til store endringer siden psykisk helse kun står oppført under den overordnede delen, på lik linje som det sto under den generelle delen i de utgående læreplanene. Når det ikke blir et eget fag på timeplanen mener Uthus (2017) og Klomsten (2017) at det blir opp til hver enkelt skole og hver enkelt lærer om det blir livsmestring i undervisningen, og at det ikke er godt nok for å sikre at alle elevene får kunnskaper innen temaet. Leser man målene for de ulike fagene i den nye læreplanen er det få kompetansemål som sier noe spesifikt om det å styrke elevenes psykiske helse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lærere må være bevisste på dette og det er derfor viktig at de leser og forstår kompetansemålene i lys av overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2.2). Det blir derfor veldig viktig at man i alle fag bevisst jobber for å trekke inn temaer som styrker elevenes psykiske helse der det er naturlig. Det er ikke uproblematisk å innføre «livsmestring» i en skolehverdag der det meste elevene gjør skal måles og vurderes, som i

kompetansemålene i de ulike fagene. Da er det kanskje best at livsmestring ikke har blitt et eget fag med egne kompetansemål, for elevene evne til å takle livet bør vel ikke vurderes?

6.2. Tiltak på klasseromsnivå

Lærerrollen er kompleks og forutsetter solid kompetanse innen flere områder, og en av disse er kompetanse innen ledelse. Som lærer har man ansvar for at elevene får et hensiktsmessig og faglig læringsutbytte, og det blir forventet at læreren skal ta styringen i klasserommet og fremstå som en trygg og tydelig voksenperson som elever og foresatte kan stole på. Lærernes evne til å lede elevgrupper og undervisningsforløp har stor innflytelse på elevenes læring (Hattie, 2009). Struktur, forutsigbarhet og tydelig ledelse gir mange elever en trygghet i klasserommet, spesielt gjelder dette for elever med internaliserte vansker (Bru, Idsøe og Øverland, 2016, Nordahl, 2010). Klasseledelse handler om å skape et godt klassemiljø, etablere og bevare klasseregler samt motivere elevene til arbeidsinnsats. Nordenbo m. fl. (2008) konkluderte med i sin studie at lærerens undervisningsatferd er den viktigste påvirkningsfaktoren for elevenes læring.

6.2.1. Klasseledelse

I følge St. melding 22 skal skoleledelsen tilrettelegge slik at elevene får en relevant, praktisk, utfordrende og variert undervisning. Skoleledelsen har først og fremst en indirekte betydning for elevene gjennom å påvirke lærerstaben, ambisjonsnivå, normer, kultur og arbeidsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2011, punkt 10.1). Det er læreren i sitt møte med elevene som har ansvaret for å skape et læringsmiljø der både faglig og sosial læring og utvikling er viktig.

Alle mine informanter presiserte viktigheten av å skape et godt klassemiljø, der alle elevene skulle føle seg sett og hørt, og der de sammen kunne trives og utvikles i fellesskap. Slik en av informantene formidler det:

«Viktig at man i oppstarten jobber sammen med elevene om å skape et godt klassemiljø. Der vi sammen lager «klasseregler», og at vi har «bli kjent leker» for å få til et samhold. Jeg har veldig god erfaring at det hjelper det sosiale samspillet med å dra ut på tur – komme litt vekk fra klasseromssituasjonen – det «bryter ofte isen» fort»
(Informant E)

Det er spesielt viktig for elever med internaliserte vansker å føle seg trygge i klassemiljøet for det øker sjansen for at de skal klare å delta mer aktivt i undervisningssituasjoner (Bru og Øverland, 2016). Ved svak klasseledelse, dårlig klassemiljø og samhold, vil trolig elever med internaliserte vansker oppleve skolehverdagen som utrygg. Det kan medføre at de vegrer seg for å gå på skolen, som igjen kan føre til høyt fravær og sjansen for frafall øker (Bru mfl. 2016). Tall fra Statistisk sentralbyrå (2019) viser at 25% av elevene som begynner på videregående skole ikke fullfører innen 5 år, og 1/5 av de som slutter oppgir psykiske plager som årsak. Alle informantene satt med erfaringer på at et trygt og godt arbeidsmiljø var avgjørende for at elevene skulle føle trivsel og tilhørighet.

Alle informantene, og da især kontaktlærerne A, B og E, var veldig opptatt av at man ved oppstart jobbet i samarbeid med elevene om så skape et godt læringsmiljø. Dette for å gi dem et eierforhold og føle et medansvar for å skape et sosialt miljø så vel som et godt læringsmiljø der alle trives. Som en informant sa:

«Du kommer lenger hvis du lytter og lar elevene være med, enn om du trekker et opplegg ned over hodene deres». (Informant A)

Det er viktig å veilede og motivere elevene til være delaktige i dette arbeidet. Å være sammen om å skape et godt læringsmiljø er også med på å skape en tilhørighet for alle. Ved å få til ett trygt og godt samarbeid med og mellom elevene så kan det være lettere for elever med internaliserte vansker å delta mer aktivt sosialt (Ogden, 2010). Det at de føler tilhørighet til klassen, trygghet og aksept, kan gjøre det lettere for dem å delta i både faglige og sosiale utfordringer.

Forskning viser at elever med internaliserte vansker ofte ikke trives så godt på skolen, og at de føler seg lite sett og inkludert (Lund, 2004, Hattie, 2009). Alle informantene opplevde det utfordrende å integrere denne elevgruppen i klassemiljøet, da de ofte har en tendens til å trekke seg vekk fra de andre og å gi lite tilbake. De takket ofte nei til invitasjoner, og tok selv sjelden initiativ til samhandling. Denne passiviteten gjør det også vanskelig for de andre elevene å forstå, og de går ofte lei av å alltid måtte ta initiativ. Allikevel er det viktig at lærere ikke gir opp, men jobber for å etablere en god læringskultur og læringsfelleskap med en kultur som støtter læring (Lund, 2004).

I alle klasser, som i alle sosiale systemer, skapes det sosiale strukturer. Det vil raskt utvikle seg normer blant elevene om hva som er viktig med tanke på «riktig atferd», hvordan man skal forholde seg til medelever og lærere, og hvilken arbeidsinnsats som er akseptabel etc.

Dette starter allerede første skoledag, og det er derfor viktig at man som lærer er tydelig og jobber for et godt klassemiljøet fra skolestart (Ogden, 2010). Forskning gjennomført av Nordenbo m.fl. (2008) viser at elever oppnår trivsel og god læring når læreren både er støttende i forhold til sine elever, og samtidig leder undervisningen på en strukturert og tydelig måte. Det holder ikke at læreren er faglig flink, hen må også klare å etablere et godt forhold til elevene. Det er når både det faglige og ledelse er på plass at det skapes et godt læringsmiljø (Drugli og Lekdahl, 2018, NOU 2015:2). Informantene B og E var veldig opptatt av denne mangelen på klasseledelse i lærerutdanningen. Alle informantene mintes de første årene når man ikke hadde opparbeidet seg den erfaringen de sitter med nå. Selv nå etter mange års erfaring kunne de oppleve usikkerhet og følelsen av å ikke klare å hjelpe denne elevgruppen godt nok. Noen av informantene poengter at det ikke kunne være lett for nyutdannede lærere å mestre klasseledelse og det å skape et godt læringsmiljø og relasjon til elevene, og spesielt til elever med internaliserte vansker. Mange lærere føler de mangler kompetanse på dette området og blir derfor usikre på hvordan de skal forholde seg til elever internaliserte vansker (NOU 2009:18, s. 201). I tillegg til manglende kunnskap kan det oppleves som tidkrevende med samarbeidsmøter med hjelpetjenesten, utstrakt foreldrekontakt og oppfølging av enkeltelever utenom ordinær undervisning. Dette tidspresset kjente også mine informanter på, og de satt ofte igjen med følelsen av at de ikke gjør en god nok jobb i møte med elever med internaliserte vansker.

Elever med internaliserte vansker trenger omsorg, støtte og tilrettelegging, men det er også viktig at lærere stiller krav og forventninger (Bru mfl., 2016). Hvis man er for ettergivende som lærer, kan det føre til at elevene lærer mindre fordi man setter for lave forventninger. Med en autoritativ lærerstil der man ønsker og forventer at elevene skal lære, men samtidig er omsorgsfull og viser elevene oppmerksomhet, gagnar denne elevgruppen best (Uthus, 2017). Elever med internaliserte vansker er ofte redde for utfordringer og vil hvis de kan, unngå alt som oppleves som vanskelig og utfordrende. Dermed blir det viktig at man som lærer finner en god balansegang mellom å ta hensyn til deres vansker og til å utfordre dem slik at de må strekke seg og forhåpentligvis oppleve mestring. De fleste av informantene opplevde det som vanskelig å finne denne balansegangen mellom å tilrettelegge og utfordre. Informant E jobbet tett med BUP og søkte ofte råd hos dem om hvor mye hen kunne utfordre eleven, og hva hen burde ta hensyn til. Informantene var alle enige om at de måtte stille krav til elevgruppen, for hvis man ble for ettergivende, så ville man bare være med på å forsterke elevens negative

oppfatning av seg selv og sine evner (Bru, 2011, Uthus, 2017). Informantene opplevde dette som utfordrende, og mange ga uttrykk for at de ønsket mer kunnskap om dette.

Elever med internaliserte vansker har ofte gjennom grunnskolen mottatt spesialundervisning (Bru, mfl. 2016), men funn fra metaanalysen gjennomført av Hattie (2009) viser at organiseringsprinsipper som nivåddifferensiering, redusert klassestørrelse og individualisert undervisning hadde overraskende liten effekt. Derimot så hadde lærerens væremåte stor virkning på elevenes trivsel og læringsutbytte. I tillegg til å ha en god kommunikasjon og være en trygg voksen, må læreren også tilrettelegge slik at elever med internaliserte vansker opplever mestring. Informantene A, B og E, som alle var kontaktlærere, hadde tilgang til papirer fra tidligere skole. De påpekte viktigheten av å lese disse dokumentene for å få en oversikt over elevens faglige, emosjonelle og sosiale utfordringer. Samtidig påpekte de at det var viktig at de i oppstartsamtalen med elevene møtte eleven med åpent sinn. Informant C og D som var faglærere, påpekte at kontaktlærerens evne til å videreformidle all informasjon til andre faglærere var viktig for at de skulle kunne møte og ivareta eleven etter beste måte. For å klare å skape gode utfordringer til denne elevgruppen må læreren kjenne elevens forutsetninger og funksjonsnivå. Økt mestringsfølelse kan gi økt motivasjon og læring for alle elever, men spesielt denne elevgruppen (Uthus, 2017, Bru, mfl., 2016). Det å inneha informasjon om eleven gjør det lettere for læreren å sette konkrete mål for læringen, stille krav og forventninger til elevenes arbeidsinnsats og læringsutbytte.

Fire av informantene nevnte at klare regler og rammer skaper en skolehverdag med struktur og forutsigbarhet som gagnar alle, men som er spesielt viktig for at elever med internaliserte vansker skal føle trygghet. Som en informant presiserer:

«Jeg er ganske så bestemt fra første skoledag at det er jeg som bestemmer, men jeg er også bestemt på at vi alle sammen skal skape et læringsmiljø der vi alle har ansvar for å ta vare på hverandre, støtte hverandre og at vi skal passe på at ingen går alene. Alle skal tilhøre klassemiljøet» (Informant E)

Ved å være en tydelig voksen og ha god klasseledelse kan man forebygge og redusere utfordrende situasjoner for elever med internaliserte vansker. Det vil imidlertid kreve at lærere er oppmerksomme og utholdende, for det er en kontinuerlig prosess (Bru, 2011). Ved å ha høy bevissthet om hva som skjer i elevgruppen, åpen og god kommunikasjon, kan man slå ned på negativ og uønsket utvikling. Det at lærere setter krav til elevenes oppførsel og slår ned på uønsket atferd skaper en trygghet for elever med internaliserte vansker. Det å ha

tydelige klasseregler og være standhaftig i håndhevelse av disse skaper også trygghet og gode rammer for både faglig og sosial læring. Alle informantene erfarte at forutsigbarhet og trygghet virket angstdempende for denne elevgruppen. Når elevene visste hva som ble forventet av dem og hva de skal gjøre, klarer de oftere å senke skuldrene og delta i undervisningen (Bru mfl., 2016). Flere av informantene trakk inn VIP Makerskap som et godt verktøy for å skape struktur og forutsigbarhet for elever med internaliserte vansker. Når det er læreren som alltid har ansvaret for gruppeinndeling, makkerpar og plassering i klasserommet så skaper det en trygghet for denne elevgruppen. De har ofte vonde erfaringer med å bli stående igjen når elever selv får velge samarbeidspartner eller gruppeinndeling. Elever med internaliserte vansker tar som tidligere nevnt lite initiativ eller kontakt med medelever, og kan dermed falle ut av gruppeinndelinger hvis ikke det blir styrt av lærer. Denne elevgruppen er også ofte veldig sensitive og tolker ting negativt, noe som kan bidra til at de er usikre i samspill med andre. I klasserom er det enkelte plasser som de kan oppleve vanskelig å sitte ved. Dette fordi de føler at alle ser på dem. Ved å sitte i ytterkant så kan de sitte slik at de ser alle. Mange trenger også å sitte i nærheten av døra, slik at de kan ta seg en tur ut hvis det blir for tøft (Bru mfl. 2016). VIP makerskap gjør at lærere kan ta hensyn til disse behovene. Som en informant sa:

«VIP-makerskap skaper trygghet for da vet de hvem de skal sitte sammen med, og jeg passer på at det ofte er sammen med elever som den eleven er trygg på, og hvor i klasserommet de skal sitte. All gruppeinndeling blir også styrt av meg, enten i makkergrupper eller etter høyde, mobilnummer etc.» (Informant A)

Informantene ved den ene skolen hadde etter en oppfordring fra elevene fortsatt med VIP-Makerskap gjennom hele skoleåret. Elevene ga uttrykk for at de følte at det var forutsigbart og trygt, og i tillegg bra for det sosiale miljøet at det var læreren som hadde ansvaret og styrte hvem de skal sitte med og hvor. Kontaktlærerne plasserte da alltid elever med internaliserte vansker sammen med noen medelever de følte seg trygge på, og på en plass i klasserommet de føler de klarer å sitte (Bru, 2011). Den kunnskapen hadde lærere innhentet gjennom observasjon eller gjennom samtale med elevene.

Lærerne som har kontroll og holder ledelsen i klasserommet, vil også oppleve en større trygghet som gjør skolehverdagen lettere (Ogden, 2015). Det kom også fram i intervjuene jeg gjennomførte. De lærerne som opplevde at de hadde en god ledelse i klassen, hadde også mer overskudd og engasjement overfor elever og det faglige innholdet. De følte seg tryggere,

friere og mer vel, og det gjorde det lettere å lede klassen på en trygg og god måte. Som en informant presiserer:

«Jeg er ganske bestemt i starten, veldig streng synes mange av elevene, men de synes også at det skaper forutsigbarhet og trygghet for alle, men spesielt for disse elevene, De vet hva jeg forventer av dem, de vet hva de skal gjøre og hvordan – de opplever at det er ryddig». (Informant D)

6.3. Tiltak på individnivå

I Opplæringslova (1998) §9a-3 står det som tidligere nevnt at skolen skal ha nulltoleranse for mobbing og at de aktivt og systematisk skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Klasseledelse i dag legger vekt på å utvikle gode relasjoner mellom lærer og elever og mellom elevene. Fokuset er i stor grad rettet mot lærerens handlinger og atferd, og hvordan det kan påvirke atferden til elevene i plenum og individuelt (Hattie, 2009). Gode og støttende relasjoner kan dermed ha stor betydning for barn og unges utvikling, og kan virke forebyggende for uheldige livsbaner og sosial ulikheter.

6.3.1. Relasjoner

Forskning dokumenterer at relasjonen mellom lærer og elever er en av de viktigste faktorene for utvikling av et godt læringsmiljø og elevenes læring i skolen (Hattie, 2009, Nordahl m. fl. 2005). Lærere som har god relasjon til elevene vil trolig oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som har et dårlig forhold til sine elever (Nordahl mfl., 2005). I tillegg så har god relasjon stor effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009, Nordenbo, 2008) og det fremmer psykisk helse og livsmestring hos eleven (Drugli og Lekdahl, 2018).

Mange lærere kan oppleve det vanskelig å etablere god relasjon til elever med internalisert atferd, da de sjelden tar initiativ og ofte aviser lærernes forsøk (Drugli, 2012). Det er viktig at lærere ikke gir opp, men i stedet setter seg mål at de i hver undervisningsøkt enten skal ha øyekontakt, liten uformell samtale eller annen positiv kontakt med eleven (Uthus, 2017). Lund (2004) intervjuet elever med internaliserte vansker og der kom det frem at mange går gjennom skolen uten å føle seg sett, samtidig var det å bli sett var et stort ønske blant denne

elevgruppen. For å få til et godt læringsmiljø for elevene er det som tidligere nevnt viktig å skape gode relasjoner i klassen, det gjelder lærer – elev og elev – elev. Trygge relasjoner til medelever kan gjøre det lettere for at elever med internaliserte vansker kan tørre å møte faglige og sosiale utfordringer (Bru mfl., 2016). Det er viktig at elevene føler seg sett, og at de opplever emosjonell og instrumentell støtte fra læreren og sine medelever (Ibid.). Når medelever ser at læreren jobber for å opprette kontakt, øker det sjansen for at de også vil fortsette å inkludere eleven og ta kontakt (Ogden, 2015). Hvis medelever ser at en lærer overser eleven har det vist seg at det øker sjansen for at eleven også får problemer med relasjon til medelever (Ibid.). Betydningen av å opprette gode relasjoner til elevene var alle informantene bevisste på, og det var noe de prioriterte høyt. Alle ga uttrykk for at det kunne være utfordrende å opprette en god relasjon til elever med internaliserte vansker. Som en informant sa;

«Jeg synes det er vanskelig å skape relasjon til de når du hele tiden blir avvist, - og det kommer liksom ikke noe tilbake som du kan spille på». (Informant A)

Selv etter mange års erfaring og gode kunnskaper kan man allikevel oppleve at det er vanskelig å opprette en god relasjon til denne elevgruppen. Lærere som har en holdning til, og et syn på at man som lærer er ansvarlig for relasjonskvaliteten, vil trolig jobbe mer aktivt med det. Det forutsetter derimot at vedkommende har kunnskap og erfaring om hvordan det arbeidet kan gjøres, og hva som bidrar til gode relasjoner. Forskning viser ofte at lærere har lett for å tenke at det er elevens «skyld» at relasjonen er dårlig og at det hadde vært mye lettere hvis eleven bare hadde endret seg (Drugli, 2012, Lund, 2004). Det å etablere, vedlikeholde og eventuelt reparere relasjoner er den voksens ansvar. Det er vi som er profesjonelle og som sitter med kunnskaper, erfaringer og ansvaret til å ta tak i det. Som en informant sa:

«Jeg prøver å være tilgjengelig, men det er få som søker kontakt med meg. De «gjemmer» seg bak pc og mobil» (Informant B)

Lærere må ta ansvaret og utfordringen med å tilføre relasjonen det den mangler for å kunne fungere optimalt. Man kan ikke legge skylden eller ansvaret over på eleven. Læreren må som voksenperson modellere ønsket atferd for eleven i form av tillit, åpenhet, respekt og anerkjennelse. Læreren må skape god kommunikasjon med eleven, og ha flere positive interaksjoner mellom seg og eleven (Drugli og Lekdahl, 2018). Det er viktig at læreren prøver

å forstå hvordan eleven har det i sin hverdag, hvorfor eleven har det slikt og hva eleven trenger av støtte fra læreren som voksenperson for å kunne fungere optimalt. Man kan ikke sitte og vente på at elevene skal ta kontakt.

Skolen er mye mer enn et sted der barn og unge skal tilegne seg faglig kunnskap, det dreier seg like mye om å lære seg mellommenneskelige samspill. For å være en god lærer holder det ikke bare å ha faglig tyngde, man må også ha samspillkompetanse. Alle informantene poengterer at det var viktig å få til en åpen og god kommunikasjon i klassen og i samtale med enkeltelever. Det å kunne snakke sammen, ikke bare om fag, men om andre personlige ting og opplevelser, skaper en god kontakt med elevene. Dette blir presisert av en informant:

«Jeg snakker mye med dem på tomannshold i klasserommet, spesielt i friminuttene. Kommenterer ting de sier, gir komplement for genser, spør om hvilken hobby eller interesser de har etc. Hvis de forteller meg noe så er det viktig at jeg følger det opp senere, slik at de ser at jeg husker hva vi har snakket om tidligere, eks hvis de forteller at de skal på en konsert eller om det er en serie de liker å se på». (Informant C)

Bruk av humor vil også være med på å skape en god relasjon, så lenge humoren er god. Det å øve på «small talk» er viktig for å skape og opprettholde samtaler, og spesielt elever med internaliserte vansker trenger øvelse i dette. Læreren kan i så måte virke som en rollemodell for elevene, og det er i samspill med lærer og medelever man lærer om å skape, vedlikeholde og reparere relasjoner. Det er viktig at man har opparbeidet en relasjon der man viser hverandre åpenhet og respekt slik at man sammen kan finne løsninger på ulike utfordringer eleven opplever. Hvis eleven føler seg trygg på lærer, vil det være lettere for vedkommende å ta opp vanskelige situasjoner med læreren.

Elever med internaliserte vansker kan sette utrolig høye krav til seg selv eller oppleve presset til å mestre noe som veldig negativt og stressende. Dette kan påvirke elevenes faglige utvikling, slik at de ofte ikke får brukt sine evner optimalt. Troen på seg selv og sin mestring, self-efficacy, kan også skades når man føler man ikke klarer å følge opp skolens krav eller prestasjonspresset de ofte legger på seg selv (Bandura, 1997, Uthus, 2017). Samtidig måler de seg ofte mot andre medelever og føler lav selvverd. Andre igjen setter skyhøye og ofte urealistiske forventninger til seg selv, og dette presset om å prestere og klare å nå sine mål skaper press (Uthus, 2017) Som en informant presiserte:

«Viktig å hjelpe de å dempe stresset deres, få de til å ikke konkurrere ved å måle seg med andre, men å «konkurrere» med seg selv» (Informant B).

Det vil derfor bli viktig å lære dem teknikker slik at de klarer å takle ulike press og stressituasjoner (Bru, 2011). Det første er å veilede dem til å sette seg små og realistiske mål slik at de opplever mestring og får økt sin tro på egne evner. Man må også gjennom atferd og samtaler hjelpe dem med å akseptere at alt må ikke være perfekt, men at noen ganger er godt nok akkurat det – godt nok. I tillegg så må man gjøre dem oppmerksomme på at det å være stresset, usikker eller redd for å gjøre noe er normalt, det er noe som alle mennesker opplever, og det må ikke sykeliggjøres (Klomsten, 2017). Det er derfor viktig at lærere opparbeider en god relasjon med eleven og at de sammen ser på hvilke situasjoner som virker stressende for deretter å prøve å redusere og tilrettelegge rundt disse situasjonene slik at trykket letter. Det kan være alt fra avtaler om å slippe å lese høyt i klassen til at man, ved tunge dager, kan få jobbe alene på grupperom (Bru, mfl., 2016).

Det å tilrettelegge skolehverdagen for å skape trygghet for elever med internaliserte vansker er viktig, samtidig må man ikke tilrettelegge for mye for de trenger å utfordres også (Bru, 2011). Hvis man som lærer er for ettergivende i redsel for å utfordre eleven for mye, kan det føre til at man tar fra dem muligheten til å mestre «vanskelige» oppgaver og dermed hindrer man elevens utvikling. Ved å beskytte dem mot det de opplever som vanskelig kan vi forsterke deres redsel ved at de kan fortsette de negative tankene og krisemaksimere dem. Det blir derfor viktig å finne en balansegang mellom å støtte og å utfordre slik at eleven kan få oppleve mestring og utvikling.

«Når jeg har utfordret elevene til å gjøre ting utenfor deres komfortsone som eks. å holde et fremlegg foran klassen er det viktig at vi i forkant har gjort avtaler om retrettmuligheter slik at de alltid vet at de kan slippe». (Informant D)

Det er viktig med eksponeringstrening, og at alle elever utfordres til å utvikle seg og prøve nye ting (Bru, 2011). Ved å gjennomføre utfordringer får man økt mestringsfølelse, og det er viktig for å tørre å strekke seg etter nye utfordringer (Bandura, 1997). Det å skape mestringsfølelse for elever med internaliserte vansker er spesielt viktig, for de er har ofte et negativt og kritisk syn på seg selv og sine evner. Når man gir utfordringer til denne elevgruppen så må det være etter avtale med eleven. De må kjenne til retrettmulighetene de har uten at de skal føle nederlag (Bru, 2011).

Elever med internaliserte vansker har ofte et lavt selvvord og er dermed mer sårbare for negative vurderinger fra miljøet, og de reagerer sterkere følelsesmessig på negative signaler. De kan også ofte mistolke og «lete» etter det negative (Ibid.). Dette kan føre til at de blir enda mer usikre, forsiktige og redde for å gjøre feil. De er ofte veldig opptatt av hvordan de blir oppfattet av andre, og det kan få konsekvenser for deres mestring både faglig og sosialt (Ibid.). De har ofte vansker med å bli inkludert i relasjoner med jevnaldrende (Drugli 2012). Som en informant A sa;

«Jeg oppfordrer alltid elevene til å være åpne om at de sliter psykisk, at de har angst eller sønn, for det hadde gjort det lettere for medelever å forstå og det hadde vært bedre for klassemiljøet, men det er veldig vanskelig når de vil holde det hemmelig».
(Informant A)

Det er viktig å være en positiv lærer som viser respekt, varme og engasjement, og som søker forståelse av elevens atferd. Samtidig er det viktig å prøve å få eleven til å forstå de negative virkningene deres atferd gjør mot dem selv og klassemiljøet (Klømsten, 2017). Ved å møte elevene med empati men samtidig oppmuntre dem til å være åpne kan føre til endret atferd, men det krever at eleven føler seg trygg i klassemiljøet.

De fleste elever trives og lærer best i sosiale sammenhenger, og de har stort behov for kontakt med lærere og ikke minst sine medelever. Dette gjelder ikke alltid elever med internaliserte vansker. Fire av informantene fortalte at mange elever med internaliserte vansker ofte syntes det ble for mye gruppearbeid og rollespill, og at de ofte trakk seg unna sånne oppgaver og valgte å jobbe med temaet på egenhånd. Elevene med internaliserte vansker kan oppleve sosiale sammenhenger som utrygge og slitsomme (Ogden, 2010). De kan være veldig kritiske til eget arbeid, og vegre seg for å jobbe med andre medelever da de er redd for negative kommentarer. De har lav tro på egne evner til å mestre i forhold til andre medelevers mestringsnivå, dette kan føre til at de trekker seg vekk fra utfordringer (Uthus, 2017). Gode mestringsopplevelser vil øke deres mestringstro (Bandura, 1997). Det er avgjørende at læreren gir konstruktive tilbakemeldinger på elevens faglige og sosiale utvikling, da dette kan gi dem tro på seg selv og egen mestring. Det er også viktig å hjelpe dem med å påpeke hva de har mestret ved å gi ros og positiv tilbakemelding. Selv har de ofte kun øyne for det negative (Uthus, 2017). Det er viktig å gi konstruktiv ros og støtte til elevene, men den må være ekte. Overdreven ros blir ofte gjennomskuet av elevene og har negativ effekt. Positiv effekt har det når læreren viser forventning til eleven.

7.0. Oppsummering og avsluttende kommentar

Når jeg startet dette studiet hadde jeg et ønske om å få innblikk i hvordan andre lærere klarte å hjelpe og støtte elever med internaliserte vansker til mestring av skolehverdagen. Jeg ønsket å få kunnskap om tiltak som fremmer aktivitet og mestring hos elevgruppen fra lærere som har erfart dette i sin praksis. I møte med mine informanter fikk jeg et godt innsyn i deres hverdag, om utfordringer i møte med elevgruppen og eksempler på tiltak de har erfart virker.

I teoridelen har jeg prøvd å skape et rammeverk for forskningsprosjektet. I den første teoridelen gjorde jeg rede for psykisk helse med vekt på internaliserte vansker som angst og depresjon. Denne elevgruppen har ofte lav mestringstro slik at de møter på utfordringer både faglig og sosialt i skolen. Jeg presentere også tidligere forskning fra blant annet Ungdataundersøkelsen for 2019, der det viser seg å være en fortsatt økning av antall elever i den videregående skole som rapporterer om angst og depressive tanker og følelser (Bakken, 2019). Hva som kan være årsaken til den stadige økningen ble også omtalt. Internaliserte vansker er et resultat av samspillet mellom egenskaper hos individet selv, deres medfødte sårbarhet, og påvirkninger fra miljøet rundt. I den andre teoridelen så jeg på ulike forebyggende og helsefremmende tiltak på systemnivå, klassenivå og individnivå. For å innhente data valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer av 5 lærere for å få deres erfaring om hvilke tiltak som fremmer mestring hos elever med internaliserte vansker. Under analyseprosessen brukte jeg systematisk tekstkondensering for å få frem meningsbærende fakta. Deretter drøftet jeg resultatene opp mot teori. På systemnivå så jeg på hvordan livsmestring på timeplanen kan fremme mestring hos elever med internaliserte vansker. På klasseromsnivå drøftet jeg hva som er viktig for god klasseledelse og hvorfor det er viktig for elever med internaliserte vansker. På individnivå så jeg på viktigheten av å ha god relasjon mellom lærer og elev, og hva som fremmer god relasjon.

For å innhente data hadde jeg tre forskningsspørsmål som jeg ønsket svar på for å kunne svare på problemstillingen:

«Hvordan kan lærere bidra til å fremme mestring hos elever med internaliserte vansker».

På det første forskningsspørsmålet om hvordan lærere ser på sin rolle i forhold til elever med internaliserte vansker presiserte alle mine informanter seg samstemte om at de som lærere har ansvaret for alle elevene. At man skal tilrettelegge for læring og utvikling hos alle, uansett om de har vansker grunnet diagnose eller andre forhold. Dette samsvarer med teorien (Ogden, 2015, Bru mfl., 2016, Uthus, 2017), og kommer også tydelig frem i Opplæringsloven (1998).

Informantene var opptatt av å veilede og hjelpe elevene til å utvikle seg faglig, sosialt og personlig, men at de ikke skulle behandle dem. Alle informantene var veldig bevisste på at de var pedagoger og ikke terapeuter, som Klomsten (2017) også påpeker i sin bok. En informant forklarte at de jobbet på en måte som signalfangere, de observerte elevene og henviste de som trenger hjelp til helsesøster, miljøarbeider, rådgiver, PPT og BUP (Ekornes, 2018). Med helse og livsmestring som tverrfaglig tema på alle trinn er de fleste lærere klar over at de står i en unik posisjon når det gjelder å forebygge psykiske plager blant barn og unge (Ogden, 2010). Det er viktig å styrke elevenes selvfølelse, gi dem et positivt selvbilde og en trygg identitet (Uthus, 2017). En spennende fremtidig forskning kunne vært å gjennomføre en longitudinell studie der man kunne fulgt noen klasser, og sett på deres psykiske utvikling gjennom grunnskolen. Har implementeringen av livsmestring på timeplanen hatt en effekt og har elevene en bedre psykisk helse etter år med livsmestring? Som informantene D spøkefullt sa:

«Jeg gleder seg til fremtiden, for om 10 år vil jeg få elever som etter mange år med livsmestring på timeplanen mestrer livet og har få psykiske utfordringer. Det skal bli så godt».

På det andre forskningsspørsmålet om hvilke kunnskaper lærere har om elever med internaliserte vansker kom det frem at de alle hadde erfaringer med en slik elevgruppe på godt og vondt. Alle informantene opplevde utfordringer med å tilrettelegge for trivsel og mestring for elever med internaliserte vansker, men mange satt også med gode kunnskaper om hvordan de skulle møte og legge til rette for denne elevgruppen. De var klar over hvilke utfordringer denne elevgruppen møter både faglig og sosialt, og hver skole hadde gode rutiner og tiltak å iverksette. De påpekte imidlertid at det ikke finnes fasitsvar, men man måtte i samarbeid med elev og foresatte komme frem til tiltak som passet hver enkelt elev. Elever med internaliserte vansker er i skolesituasjoner ofte stille, beskjedne og engstelige, og de kan lett bli «usynlige» for lærerne i en travel hverdag. De krever lite og de gir lite, og det er derfor spesielt viktig å få til en god relasjon med disse elevene (Drugli, 2012). Noen mennesker har en større privatsone enn andre, og det er viktig at man respekterer dette ved å gi dem litt avstand så de ikke føler seg invadert. Samtidig så må man utfordre elevenes avvisende signaler og ta kontakt og involvere eleven i felles aktiviteter i klassen og oppfordre vedkommende til å delta (Bru, 2011). Ved å la elever med internaliserte vansker slippe gruppearbeid og heller jobbe individuelt så kan man gjøre dem en bjørnetjeneste ved å gi dem lov til det. Når de ikke deltar i det sosiale samspillet et gruppearbeid er, så mister de sosial trening (Ibid.). Nesten alle informantene fant det vanskelig å finne denne balansegangen, men opplevde at med trygge

makkerpar og grupper kunne elever med internaliserte vansker delta mer aktivt. Elever med internaliserte vansker har lav selvverd og mestringstro, og har derfor ofte lav trivsel og mestring i skolen. Derfor er det viktig at man gjennom livsmestring kan styrke elevenes selvfølelse, og gi dem tro på egne evner til å takle utfordringer (Bandura, 1997, Antonovsky, 2012 og Deci og Ryan, 2000). Informantene trakk frem nytten av den obligatoriske oppstartsamtalet mellom lærer, elev og foresatte ved skolestart (Uthus, 2017). Gjennom den samtalen fikk de oversikt over hvilke tiltak som eleven er vant til fra avgiverskolen og har erfart hjelper hen i hverdagen, og hva som ikke hjelper. Det er også under disse samtalene individuelle avtaler om å ikke lese eller snakke høyt i timene blir avtalt. Andre avtaler kan handle om plassering i klasserommet eller mulighet for å gå ut for å ta seg luftepauser på tunge dager (Bru mfl., 2016). Informantene presiserte at det var viktig at kontaktlærere videreformidlet disse individuelle avtalene til de andre faglærere så fort som mulig. Informantene erfarte at ved å inngå slike avtaler, der elevene vet at alle lærere har fått informasjon om dem, skapte en trygghet for denne elevgruppen. Da klarte flere å sitte i klasserommet og følge undervisningen. Som informant A sa:

«Uansett hvor mye erfaring og kursing du har, så kan man aldri bli ferdig utlært, og hver elev er forskjellig»

På det tredje og siste forskningsspørsmålet om hvilke tiltak lærerne opplever fungerer best var det ulike tiltak innen skolemiljø, klasseledelse og relasjon som kom frem som de viktigste temaene. Dagens skolemiljø beskrives som et prestasjonsmiljø som skaper press på elever til å prestere høyt for å komme seg videre inn på gode skoler. Mange mener årsakene til dette er fritt skolevalg og at all kunnskap skal måles og vurderes, gjerne gjennom nasjonale tester. Klasseledelse med tydelighet og varme ble presisert som spesielt viktig for elever med internaliserte vansker under intervjuene, og det blir styrket av både teori (Ogden, 2010) og forskning (Nordenbo m.fl. 2008). Tydelige regler og rammer er noe som gagnar de aller fleste elever, og kanskje spesielt elever med internaliserte vansker. De har ofte stort utbytte av å ha klare rutiner og regler, i tillegg til tydelig klasseledelse fra lærer (Ogden, 2010, Bru. m.fl., 2016). Det skaper trygghet og forutsigbarhet for elevgruppen i både skolehverdagen og rundt læringsaktivitetene. Når elevene er kjent med hvordan skoledagen er organisert og har kjennskap til hva som forventes av dem som elever kan det virke angstreduserende, og øke konsentrasjonen deres (Ibid.). Samtidig vil det styrke relasjonen til læreren ved å øke tilliten og tryggheten. Det at læreren er tydelig på regler og opptatt av klassemiljø slik at uønsket atferd blir slått ned på, er med på å skape trygghet. Gode relasjoner både til lærere og

medelever fremmer elevenes psykiske helse og livsmestring (Federici og Skaalvik, 2017). Relasjon handler om å dele noe følelsesmessig med andre. Trygg tilknytning etableres når eleven opplever seg forstått, verdsatt og godt ivaretatt av voksne og medelever. Sitat fra informant E:

«Det være vanskelig å få til en god relasjon til denne elevgruppen. Det viktigste man kan gjøre er å se eleven, lytte til eleven og støtte eleven så godt en kan, samtidig som man søker veiledning fra foresatte og hjelpeapparatet»

Som svar på min problemstilling; *«Hvordan kan lærere fremme mestring hos elever med internaliserte vansker»*, er det mange viktige tiltak lærere kan iverksette som kan fremme mestring hos denne elevgruppen. I møte med disse elevene er det viktig at lærere er fleksible men også strukturerte, og at de må være autoritative men samtidig åpne for elevmedvirkning. Med det menes at gode lærere må være flinke til å balansere mellom å vise forståelse og sette grenser for elevene. De må være flinke til å balansere mellom å motivere og stille krav til elevene og mellom å ha struktur mens samtidig gi elevene muligheter til å påvirke egen hverdag. Lærere som klarer dette fremstår som trygge og tydelige voksenpersoner som skaper ro og forutsigbarhet i undervisningen, De er engasjerte og støttende og det er ingen tvil blant elevene om hvem som har ansvaret og bestemmer. I tillegg til lærerens kompetanse kom det også frem at lærerens måte å kommunisere på, evnen til sosial interaksjon og generell væremåte også spilte en viktig rolle. Dette krever tilstedeværende lærere som ser, lytter og legger til rette for elevene, men samtidig utfordrer og motiverer dem til å prøve nye ting. Det krever at man er åpen i møte med eleven, og ser og lytter til elevens behov og ønsker, slik at hen føler seg sett, hørt og respektert. Sammen så vil man klare å finne hvilke tiltak som gjør at eleven vil kunne mestre det meste både faglig og sosialt. Positive erfaringer med medelever og lærere vil føre til økt trivsel, robusthet og motstandskraft for denne elevgruppen og det vil fremme mestring. Lav mestringsfølelse har ofte en negativ effekt på den psykiske helsen, og man utvikler sjelden en god og robust psykisk helse uten opplevelse av å mestre og utvikle seg. Psykisk helse og mestring går hånd i hånd.

LITTERATURLISTE:

- Andersen, B. J., (2016). *Informasjon om psykisk helse – et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse*. I: Bru, E., Idsøe, E., C. og Øverland, K. (red.) *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersson, H.W., Kaspersen, S.I., Bungum, B., Bjørngaard, J.H. og Buland, T. (2010). *Psykisk helse i skolen, Effektevaluering av opplæringsprogrammene Hva er det med Monica? STEP – ungdom møter ungdom og Venn1.no*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise og control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A (2006a) *A dolescent development from an agentic perspective*. I Pajares, F. og Urdan, T. (red.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich Connecticut: Inforation Age Publishing
- Bandura, A (2006b) *Toward a psychology of human agency. Perspectives on Psychologica*. I Science 1(2): 164-180)
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019: Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 9/19. Oslo: NOVA OsloMet.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Andre utgave. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S. og Tangaard, L. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. Utgave. Oslo: Gyldendal akademisk
- Bru, E (2011). *Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever*. I U. V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertevåg & E. Roland (red), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bru, E., Idsøe, E.C. og Øverland, K. (red.) (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K. og Idsøe, T. (2016) *Depresjon I*: Bru, E., Idsøe, E., C. og Øverland, K. (red.) *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.I. og Ryan, R. M. (2000). *The «what» and «why» og goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior*. Psychological Inquiry 11(4): 227-268.

- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm
- Drugli, M. B., og Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Durlak, J.A. & Weissberg, R. P. (2005). *A major meta-analysis of positive youth development programs*. Washington DC: American Psychological Association.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. og Schellinger, K.B. (2011). *The impact of enhancing and school-based universal interventions*. *Child Development* 82 (1): 405-432.
- Ekornes, S. (2018) *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget
- Federici, R.A. og Skaalvik, E. (2017). *Lærer – og – elev – relasjonen*. I: Uthus, M. (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Folkehelseinstituttet (2014). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*. <https://www.fhi.no/publ/2014/folkehelse rapporten-2014-helsetilst/> Lokalisert 10.12.2019
- Folkehelseinstituttet (2018) *Folkehelse rapporten 2018. Psykisk helse i Norge*. <https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/> Lokalisert 12.02.2020
- Federici, R.A. og Skaalvik, E.M. (2017). *Lærer-elev-relasjonen*. I: Uthus, M. (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv, s.186-203*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990) *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haugan, J. A. (2017). *Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse*. I: Uthus, M. (2017). *Psykisk helse i skolen. Utdanning til å mestre eget liv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Helsedirektoratet (12/2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet*. IS-2263 Oslo, hentet fra: https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/_attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf
- Holen, S. og Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektorates spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapport 9/2014. Oslo; NIFU

- Holterman, S. og Vedvik, K (2020) *Psykologer advarer mot livsmestringsopplegg i skolen minner om gruppeterapi*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring-psykisk-helse/psykologer-advarer-livsmestrings-opplegg-i-skolen-minner-om-gruppeterapi/234198>
- Johannessen, A, Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Oslo: Abstrakt
- Kleven og Hjordemaal, 2018. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 3. utgave. Oslo: Fagbokforlaget
- Klomsten, A.T. (2017) *Psykisk helse som fag i skolen*. I: Uthus, M. (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Hentet fra: <https://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – mestring – muligheter ungdomstrinnet*. (Meld. St. nr. 22 (2010-2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei, kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. nr. 20 (2012-13)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fornying – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. nr. 28 (2015-2016)) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet, (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnoppleringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Kvale, S. (2005): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju, (2. utgave.)* Oslo; Gyldendal akademisk forlag
- Kvelling, Ø. (2015) *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner, (2. utgave)*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag
- Lillejord, S., Børte K., Ruud E. og Morgan K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning (KSU), Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-helse/stress-i-skolen--en-systematisk-kunnskapsoversikt/171812>
- Lund, I. (2004) *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge* Fagbokforlaget
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. En innføring. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2. utgave). New York: Harper & Row

NIBR/NOVA (2017) *Samarbeidsrapport: Oppmerksomhet mot barn og unge i folkehelsearbeidet*. Fylkesmannen.no.

<https://www.fylkesmannen.no/contentassets/39fa0364feca496fa13f95e600525f1e/oppmerksomhet-mot-barn-og-unge-i-folkehelsearbeidet---rapport-nibr-nova---2017.pdf> (Lokalisert 15.01.2020)

Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Oslo: Fagbokforlaget

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen, 2 utgave*. Oslo, Universitetsforlaget

Nordebo, S. E., Søgaard L., Tifticki, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Århus: Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.

NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou.2009.18/id570566/>

NOU 2015:2. *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo; Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

NOU 2015:8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. 2 utgave*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringslova>

Prop. 121 S (2018-2019) *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse*. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/?ch=1>
(Lokalisert 18.11.2019)

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2017). *Elevenes selvverd*. I: Uthus, M. (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2017). *Prestasjonspresset i skolen*. I: Uthus, M. (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Sletten, M.A. og Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom. Tidstrender og samfunnsmessige forklaringer*. NOVA Notat 4/16. Oslo: NOVA

Statistisk sentralbyrå, SSB (2019). *Gjennomføring av videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/vgogjen>

Stockings, E. A., Degenhardt, L., Dobbins, T., Lee, Y. Y., Erskine, H. E., Whiteford, H. A. & Patton, G. (2016). Preventing depression and anxiety in young people; A review of the joint Efficacy og universal, selective and indicated prevention. *Psychological Medicine*, 46, 1, 11 – 26. doi:[10.1017/S0033291715001725](https://doi.org/10.1017/S0033291715001725)

Sønstebø, C. (2017) «Mestring når livet utfordrar» Om høstens fagdager i Helse Vest. Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring innen helse (NK LKH (2020) Hentet fra: <https://mestring.no/mestring-nar-livet-utfordrar-hostens-fagdager-helse-vest>

Sørli, M-A. og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA, 1998, NOVA-rapport 12a/98.

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode. 4. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2006). Kunnskapsløftet, Generell del. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplanverket: Nye læreplaner. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Uthus, M. (Red) (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Vestre Viken (2020), Skoleprogrammer. Hentet fra: <https://vestreviken.no/skoleprogrammet-vip> (Lokalisert 03.05.20)

WHO (2014). *Mental health. A state of well-being*. http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/ (Lokalisert 08.10.19)

Zimmermann, B.J. (2000). *Attaining self-regulation. A social cognitive perspective*. I: Boekarts, M., Pintrich, P.R. og Zeidner, M. (red.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, California: Academic Press.

Øverland, K. og Bru, E. (2016) *Angst I*: Bru, E., Idsøe, E., C. og Øverland, K. (red.) *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg nr. 1

Intervjuguide - internaliserte vansker

Utgangspunktet i denne studien er å se på elever med internaliserte vansker ut i fra lærerens perspektiv. Jeg er interessert i lærerens erfaringer, holdninger og kunnskaper om de elevene som er stille og tilbaketrukket, engstelige og har tydelige psykiske vansker/lidelser. Internaliserte vansker (vendt innover) omtales ofte som emosjonelle vansker, der angst og depresjon utgjør kjernen (Wichstrøm, 2006). Det finnes ingen fasitsvar på spørsmålene, det er dine erfaringer og tanker som er av interesse.

Del 1: Demografisk informasjon

- Bakgrunnsinformasjon
- Beskrivelse av disse elevenes atferd, følelser og tankemønstre
- Konsekvenser/påvirkning på elevens læring
- Omfang

Del 2: Lærerrollen og tiltak i læringsmiljøet

- Klassemiljø
- Relasjoner
- Klasseledelse

Del 3: Individuelle tiltak

- Tilpasninger; beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer
- Støtte, formelle og uformelle samtaler
- Pedagogiske hjelpemidler og verktøy.

Del 1: Bakgrunnsinformasjon

1.1. Demografisk informasjon

1.1.1. Yrke/stilling:

1.1.2. Utdannelse:

1.1.3. Ansiennitet:

1.2. Generell kunnskap om internaliserte vansker

1.2.1. Hvordan vil du generelt beskrive elever med internaliserte vansker og deres utfordringer i skolen?

1.2.2. Hvilken betydning kan internaliserte vansker ha for elevens læring og trivsel i skolen?

- Faglig påvirkning
- Sosial påvirkning

1.2.3. Hvor ofte opplever du å ha elever med internaliserte vansker i din klasse?

Del 2: Lærerrollen og tiltak i læringsmiljøet

2.1. Hva gjør du som lærer for at elever med internaliserte vansker skal oppleve mestring i skolen?

2.2. Hvordan jobber du for å bygge relasjoner til disse elevene? Gi konkrete eksempler på tiltak.

2.3. Legger du til rette for at elever med internaliserte vansker skal bygge relasjoner med medelever? Gi eksempler.

2.4. På hvilken måte kan du som klassens leder fremme trygghet og forutsigbarhet for elever med internaliserte vansker?

Del 3: Individuelle tiltak

3.1. Hvilke individuelle tiltak har du god erfaring med?

3.2. Kjenner du til eller har erfaring med noen pedagogiske hjelpemidler og verktøy som kan brukes for å hjelpe elevene?

Vedlegg 2:

Vil du delta i forskningsprosjektet *” Psykisk helse og mestring i skolen ”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sette fokus på hva lærere kan gjøre for å fremme mestring hos elever med internaliserte vansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Christina Tufte, og jeg er for tiden deltidsstudent ved Høgskolen i Østfold, og tar master i spesialpedagogikk. I forbindelse med masteroppgaven ønsker jeg å intervjuere lærere i den videregående skole som underviser på Vg1 Helse- og oppvekstfag. Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere som har erfaring med å jobbe med elever med internaliserte vansker, de stille og tilbaketrukne elevene. Jeg ønsker å intervjuere lærere som har hjulpet disse elevene til å mestre skolehverdagen, men som også har kjent på utfordringer knyttet til det. Formålet med intervjuene er å få bedre forståelse for hvordan lærere opplever psykisk helsearbeid i skolen. Forskningsprosjektet omhandler følgende problemstilling;

«Hvordan kan lærere bidra til å fremme mestring hos elever med internaliserte vansker»

Forskningsspørsmålene som jeg ønsker svar på er:

1. Hvilken kunnskap har lærere om elever med internaliserte vansker?
2. Hvilke tiltak opplever lærere fungerer best for å hjelpe elever med internaliserte vansker til å mestre skolehverdagen?
3. Hvordan ser lærere på sin rolle i forhold til elever med internaliserte vansker?

Studien vil innebære dybdeintervju med lærere som underviser på studieretningen helse- og oppvekstfag. Planen er å intervjuere tilsammen 4 faglærere på to andre videregående skoler i fylket. Jeg ønsker å høre hvordan andre videregående skoler møter disse elevene og hvilke tiltak de har god erfaringer med.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet to videregående skoler i fylket og snakket med Avdelingsleder for Helse og Oppvekstfag. Jeg ønsker å intervjuere 4 lærere på to ulike skoler som jobber på Vg1 Helse og oppvekstfag.. Avdelingsleder sa seg villig til å videresende min forespørsel til aktuelle lærere for min studie. Derfor mottar du dette skrivet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet ønsker jeg å intervjuer deg for å få generell informasjon om dine tanker, erfaringer og tiltak du har rundt elever med internaliserte vansker. Intervjuet vil vare i ca. 1 time og vil bli tatt opp med diktafon-app på mobilen. Spørreskjema inneholder spørsmål om din generelle kunnskap om internaliserte vansker, dine erfaringer med elever med internaliserte vansker og hvilke tiltak du mener er viktig for å hjelpe disse elevene til å mestre skolehverdagen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I intervjusituasjonen vil jeg anvende en diktafon-app på min mobil for å ta opp intervjuet. UiOs nettskjema-diktafon, er en sikker måte å ta og lagre lydopptak på. De eneste som vil ha tilgang til lydopptakene vil være min veileder og meg. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dermed vil det ikke være mulig å knytte enkeltpersoner til foreliggende opplysninger. For å ivareta krav om konfidensialitet vil opplysninger blir anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 15 mai 2020 Lydopptak slettes/makuleres ved innlevering av oppgaven.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Christina Tufte, epost: christina.irene.tufte@aas.vgs.no eller telefon 948 36 573
- Veileder: Marte K. Herrebrøden, Høyskolelektor ved Høyskolen i Østfold , epost marte.herrebroden@hiof.no eller telefon 69 60 84 53
- Personvernombud: Martin Gautestad Jakobsen ved Høyskolen i Østfold, epost martin.g.jakobsen@hiof.no eller telefon 69 60 80 09
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Marte K. Herrebrøden

Student

Christina Tufte

Vedlegg nr. 3

NSD sin vurdering



Prosjekttittel:

Psykisk helse og mestring i videregående skole: «Hvordan kan lærere bidra til å fremme mestring hos elever med internaliserte vansker»

- Referansenummer: 898991
- Registrert 24.10.2019 av Christina Tufte - christina.tufte@hiof.no
- Behandlingsansvarlig institusjon: Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning
- Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatte/veileder eller stipendiat):
- Marte Karoline Herrebrøden, marte.herrebroden@hiof.no, tlf: 40220078
- Type prosjekt: Studentprosjekt, masterstudium
- Kontaktinformasjon, student: Christina Tufte, christina.irene.tufte@aes.vgs.no, tlf: 94836573
- Prosjektperiode: 24.10.2019 - 15.05.2020
- Status 28.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1) 28.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.10.2019.

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg nr. 4

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Psykisk helse og mestring i skolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju]

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15 mai 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)